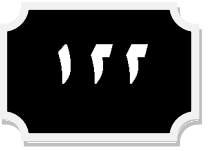


دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

عضو الجمعية العلمية لكليات التربية في الجامعات العربية التابعة لاتحاد الجامعات العربية .. عضو الاتحاد النوعي لجمعيات البحث العلمي التابع لأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا

مكشفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

(دار المنظومة ـ المنهل ـ إبيسكو ـ أسك زاد ـ شمعة ـ العبيكان .. بنك المعرفة .. وغيرها)

العدد المئة واثنان وعشرون .. يونيو ٢٠٢٠م

الترقيم الدولي للمجلة :

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

الموقع الإلكتروني للمجلة : http://aae2018.org

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

محتويات العدد (١٢٢):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	فعالية التدريب باستخدام الاسترخاء الكلامي لتحسين نطق الحروف الهجائية لذوي صعوبات التعلم في مدينة الطائف. .. د . محمد عثمان محمد بشاتوه .	٢٣ - ٥٠
٢)	مستوى جاهزية المعلمات في مدينة الرياض لاستخدام الكتب الرقمية .. ا/ ألاء أحمد سالم الغامدي، د/ أميرة مروان الخواجه.	٥١ - ٦٨
٣)	دور المشاركة في الأنشطة الطلابية في تعزيز قيم المواطنة من وجهة نظر طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .. د. ريم بنت خليف البانى.	٦٩ - ١٠٦
٤)	فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات لدى طلبة قسم الرياضيات كلية التربية جامعة إب .. د. محمد أحمد مرشد القواس .	١٠٧ - ١٢٨
٥)	مشكلات الإدارة المدرسية بمدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان .. د / محمد سليمان الجرايدة ، أ / خميس بن خلفان الشهيمي.	١٢٩ - ١٤٩
٦)	برنامج تدريسي مقترح قائم على الذكاء الناجح وفاعليته في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد لطالبات المرحلة الثانوية في مقرر الثقافة الإسلامية في مدينة الرياض.. د. أسماء بنت سليمان بن مزيد الفايز أ.د. أحمد عبد الرحمن الجهيمى.	١٥١ - ١٨٤
٧)	فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية تريز TRIZ في تنمية مهارات توليد المعلومات في الفيزياء وتقييمها لدى طالبات الصف الأول الثانوي .. أ. حمساء بنت مبارك بن علي الشهراني، د. إيمان صابر عبد القادر العزب.	١٨٥ - ٢١٦
٨)	العوامل الخمس الكبرى للشخصية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط لدى مرضى الفشل الكلوي .. أ / إيمان رشاد يحيى آل مشلح، د/هبه إبراهيم القشيشى.	٢١٧ - ٢٨٣
٩)	فاعلية وحدة تعليمية قائمة على المواطنة الصالحة في إكساب مفاهيم وقيم الهوية الوطنية لأطفال الروضة في محافظة القنفذة .. أ . أبرار بنت محمد بن عثمان فلاتة ، د . وداد بنت مصلح بن وكيل الانصاري.	٢٨٥ - ٣٣٠
١٠)	درجة توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين .. أ . ناصر بن سيف بن سعيد الناصري ، د. حسام الدين السيد محمد ابراهيم.	٣٣١ - ٣٥٦
١١)	تمكين المرأة العربية من التعليم المستمر من أجل تنمية مستدامة : بين السياسات الدولية والواقع المأمول .. أ . منيرة بنت مسفر الحصف، ا. د. خليل بن إبراهيم السعادات.	٣٥٧ - ٣٧٦
١٢)	استخدام تطبيقات الآيباد (iPad) وفاعليتها في تنمية المفاهيم الهندسية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية .. أ / أشواق بنت حسين بن عتيق المالكى ، أ.د/ نجوى بنت عطيان بن محمد المحمدي.	٣٧٧ - ٤١٣

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/ صفاء عبد العزيز محمد سلطان .. أستاذ بكلية التربية جامعة حلوان. (**المدير التنفيذي**) — safaasultan25@hotmail.com 01066576600
- أ.د/ ناهد عبد الراضي نوبي .. الاستاذ بكلية التربية جامعة المنيا ونائب رئيس رابطة التربويين العرب (**عضوا**). — 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 Abuqaith66@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.د/ رائد بايش كطران طاهر الركابي .. عميد كلية التربية الأساسية جامعة سومر بالعراق (**عضوا**) — r.baish@uos.edu.iq +964 780 642 8277
- أ.م.د/ هبة الله محمد الحسن سالم .. أستاذ مشارك بكلية التربية جامعة النيلين الخرطوم بالسودان . (**عضوا**) — hibtallahsalim999@gmail.com 00249 96 946 9168
- د/ إيمان عبد الحميد محمد نوار .. حاصلة على درجة الدكتوراه / كلية الدراسات العليا في التربية جامعة القاهرة . (**محررا تنفيذيا**) — nawaratef@yahoo.com 01064247499 - 01288488156
- د/ رانيا عبد الفتاح محمد السعداوي .. مدرس بكلية التربية جامعة بنها. (**محررا تنفيذيا**) — Dr-rania@yahoo.com 01096263692
- أ/ أمينة سلوم الرحيلي .. حاصلة على درجة الماجستير كلية التربية / جامعة طيبة بالمدينة المنورة / المملكة العربية السعودية . (**محررا تنفيذيا**) — Ameena--2011@hotmail.com 00966500634391
- أ/ داليا صبحي صلاح الأشقر .. حاصلة على درجة الماجستير / كلية التربية النوعية / جامعة عين شمس (**محررا تنفيذيا**) — Daliasophy54@yahoo.com 01003694684

أعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة

أولا : الهيئة الاستشارية الدولية :

International Advisory Editorial Board

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

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

ثانيا : الهيئة الاستشارية العربية بالترتيب الأبجدي

- **مناهج وطرق تدريس العلوم** :

أ.د / إبراهيم عبد العزيز محمد البعلى	-	جامعة بنها
أ.د / إبراهيم محمد محمد إبراهيم شعير	-	جامعة المنصورة
أ.د / السيد شحاته المراغى	-	جامعة أسيوط
أ.د / السيد على شهدة	-	جامعة الزقازيق
أ.د / أمال ربيع كامل محمد	-	جامعة الفيوم
أ.د / أمانى محمد سعد الدين الموجى	-	جامعة القاهرة
أ.د / أمانى أحمد المحمدى حسين	-	جامعة حلوان
أ.د / أمنية السيد الجندي	-	جامعة عين شمس
أ.د / بدرية محمد محمد حسانين	-	جامعة سوهاج
أ.د / ثناء مليجى السيد عودة	-	جامعة طنطا
أ.د / جمال الدين توفيق يونس عبد الهادي	-	جامعة المنيا
أ.د / حمد بن خالد الخالدي	-	جامعة الأميرة نورة
أ.د / حمدي أبو الفتوح عطيفة	-	جامعة المنصورة
أ.د / حمدي عبد العظيم البنا	-	جامعة المنصورة
أ.د / حنان مصطفى أحمد زكى	-	جامعة سوهاج
أ.د / خليل يوسف الخليلى	-	جامعة البحرين
أ.د / رائد بايش كطران طاهر الركابى	-	جامعة سومر
أ.د / رضا محمود السيد حجازي	-	نائب وزير التربية والتعليم
أ.د / زبيدة محمد قرنى محمد عبد الله	-	جامعة المنصورة
أ.د / سعيد حامد محمد يحى	-	جامعة بنها
أ.د / سليمان بن محمد البلوشى	-	جامعة السلطان قابوس
أ.د / سوزان محمد حسن السيد على	-	جامعة الزقازيق
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 الرفاعى	-	جامعة طنطا
أ.د / عبد المنعم أحمد حسن	-	جامعة الأزهر
أ.د / عفت مصطفى الطناوي	-	جامعة دمياط
أ.د / عماد الدين عبد المجيد الوسيمى	-	جامعة بنى سويف
أ.د / كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف	-	جامعة سوهاج
أ.د / فادية ديمترى يوسف بغدادى	-	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 / مجدي رجب إسماعيل	-	جامعة عين شمس
أ.د / ماجدة حبشى محمد سليمان	-	جامعة الأسكندرية
أ.د / محمد نجيب مصطفى	-	جامعة الأزهر
أ.د / مدحت محمد حسن صالح	-	جامعة قناة السويس
أ.د / مندور عبد السلام فتح الله	-	جامعة القصيم
أ.د / منى مصطفى كمال محمد صادق	-	جامعة المنيا

أ.د / نجـــاح السعـــدي المرسى عرفـــات - جـــامعـــــة المنـــصـــورة
أ.د / نجـاة حســـن شاهيـــــن - جـــامعـــــة الأسكندريـــة
أ.د / نعيمـــة حســـن محـــمـــد - مـــركـــز التقويـــم والامتحـــانات
أ.د / هـــدي عبـــد الحمـــيد عبد الفتـــاح - جـــامعـــــة بورسعيـــد

- **مناهج وطرق تدريس العلوم الزراعية والتربية البيئية :**

أ.د / السعيـــد محـــمـــد السعيـــد - جـــامعـــــة عين شـــمـــس
أ.د / فـــوزي الســـعيـــد عطـــوة - جـــامعـــــة المنـــوفـــية
أ.د / محـــب محـــمـــود كامـــل الرافعى - معهـــد البحـــوث البيئـــية
أ.د / محـــمـــد إبـــراهيـــم الصـــانـــع - جـــامعـــــة ذمـــار اليـــمن
أ.د / محـــمـــد حـــمـــاد هـــنـــدي - جـــامعـــــة بنى ســـويـــف
أ.د / محمـــود إبـــراهيـــم عبـــد العزيز - جـــامعـــــة كـــفـــر الشيـــخ

- **مناهـــج وطـــرق تدريـــس الرياضيـــــات :**

أ.د / أحمـــد السيـــد عبـــد الحميـــد - جـــامعـــــة المـــنـــيـــا
أ.د / العـــزب محـــمـــد العـــزب زهـــران - جـــامعـــــة بنـــهـــا
أ.د / أيمـــن مصطفى مصطفى عبد القادر - جـــامعـــــة الأسكندريـــة
أ.د / جـــمـــال محـــمـــد فـــكـــري - جـــامعـــــة أســـيـــوط
أ.د / زينب أحمـــد عبد الغنى خالـــد - جـــامعـــــة المـــنـــيـــا
أ.د / ســـمـــر عبـــد الفتـــاح لاشيـــن - المركـــز القومـــى للامتحانـــات
أ.د / شعبـــان حفنـــى شعبـــان - جـــامعـــــة قناة السويـــس
أ.د / شيـــريـــن صـــلاح عبـــد الحكيم - جـــامعـــــة عيـــن شـــمس
أ.د / عبـــد الجـــواد عبـــد الجـــواد بهـــوت - جـــامعـــــة كـــفـــر الشيـــخ
أ.د / عبد القادر محمد عبد القادر السيـــد - جـــامعـــــة ظفـــار
أ.د / عبـــد العـــزيز محـــمـــد عبـــد العـــزيز - جـــامعـــــة الأزهـــر
أ.د / عبـــد الواحـــد ثـــامـــر الكـــبيسى - جـــامعـــــة الانـــبـــار
أ.د / عـــدنـــان ســـالـــم العـــابـــد - جـــامعـــــة السلـــطان قابـــوس
أ.د / علاء الديـــن سعـــد متولـــى - جـــامعـــــة بنهـــا
أ.د / فتيـــحة أحـــمـــد بـــطيـــخ - جـــامعـــــة المـــنـــوفـــية
أ.د / مجـــبل حمـــاد عـــواد الجوعانى - جـــامعـــــة بغـــداد
أ.د / محـــمـــد أميـــن المـــفـــتى - جـــامعـــــة عيـــن شـــمس
أ.د / محمـــود احـــمـــد محمـــود نصر - جـــامعـــــة بنى ســـويـــف
أ.د / نجوى بنت عطيان بن محمد المحمدى - جـــامعـــــة جـــدة
أ.د / وائـــل عبد الله محمد علـــى - جـــامعـــــة القـــاهـــرة
أ.د / وفـــاء مصـــطفى كـــفافـــى - جـــامعـــــة القـــاهـــرة
أ.د / يوســـف الحسينى الإمـــام - جـــامعـــــة طنطـــا

- **مناهـــج وطـــرق تدريـــس اللغـــة العربيـــة:**

أ.د / إبـــراهيـــم أحـــمـــد بهلـــول - جـــامعـــــة المـــنـــصـــورة
أ.د / إبـــراهيـــم محـــمـــد المتولى عطـــا - جـــامعـــــة القـــاهـــرة
أ.د / إيمـــان احـــمـــد هـــريـــدى - جـــامعـــــة القـــاهـــرة
أ.د / أمانـــى محمد عبد المقصود قنصـــوة - جـــامعـــــة حلـــوان
أ.د / حـــازم محـــمـــود راشـــد - جـــامعـــــة عيـــن شـــمس
أ.د / حـــوريـــة محـــمـــد الخيـــاط - جـــامعـــــة دمشـــق
أ.د / خلـــف حســـن الطحـــاوى - جـــامعـــــة بورسعيـــد
أ.د / ريم أحمد عبد العظيم أبو علفـــة - جـــامعـــــة عين شـــمـــس
أ.د / سميـــر عبد الوهـــاب أحـــمـــد - جـــامعـــــة دميـــاط

أ.د / شاكر عبد العظيم قناوى - جامعة حلوان
أ.د / صابر عبد المنعم محمد - جامعة القاهرة
أ.د / صفاء عبد العزيز محمد سلطان - جامعة حلوان
أ.د / على سعد جاب الله - جامعة بنها
أ.د / محمد لطفى 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 طنطاوى - جامعة الأزهر
أ.د / نادية على مسعود أبو سكينة - جامعة طنطا
أ.د / نصر الدين خضرى أحمد - جامعة الأزهر
أ.د / وجيه المرسى أبو لبن - جامعة الأزهر

- **مناهج وطرق تدريس الجغرافيا :**

أ.د / أحمد إبراهيم شلبى - جامعة عين شمس
أ.د / إيمان سالم أحمد بارعيدة - جامعة جدة
أ.د / جودت أحمد سعادة - جامعة الشرق الاوسط بالأردن
أ.د / حسين محمد عبد الباسط - جامعة جنوب الوادي
أ.د / حمدي أحمد محمود حامد - جامعة حلوان
أ.د / خميس محمد خميس عبد الحميد - جامعة مدينة السادات
أ.د / خالد عبد اللطيف عمران - جامعة سوهاج
أ.د / رجاء أحمد عيد - جامعة الفيوم
أ.د / صلاح الدين عرفه - جامعة حلوان
أ.د / عبد الحفيظ محمد عبد الرحمن - جامعة الأزهر
أ.د / فوزي عبد السلام الشربينى - جامعة دمياط
أ.د / محمد إسماعيل عبد المقصود - جامعة الإسكندرية
أ.د / نجلاء مجد مجد محمود النحاس - جامعة الإسكندرية

- **مناهج وطرق تدريس التاريخ :**

أ.د / أحمد ماهر عبد الله يونس - جامعة بنها
أ.د / إمام مختار حميدة - جامعة حلوان
أ.د / أمير إبراهيم القرشى - جامعة حلوان
أ.د / حسام الدين عبد الحميد أبو الهدى - جامعة الفيوم
أ.د / رضا محمد توفيق - جامعة بنها
أ.د / رضا هندي مسعود جمعة - جامعة بنها
أ.د / سعيد عبده نافع - جامعة الأسكندرية
أ.د / على أحمد الجمل - جامعة عين شمس
أ.د / نشوه محمد مصطفى عمر - جامعة عين شمس
أ.د / والى عبد الرحمن أحمد - جامعة حلوان
أ.د / يحى عطية سليمان - جامعة عين شمس

- **مناهج وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع :**

أ.د / إيمان حسنين محمد عصفور - جامعة عين شمس
أ.د / سعاد محمد فتحى - جامعة عين شمس

أ.د / سهام حنفى محمد - جامعة بنى سويف
أ.د / شادية عبد الحليم تمام متولى - جامعة القاهرة
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 / إيمان محمد على البشبيشى - جامعة المنصورة
أ.د / حياة رفاعى على - جامعة المنيا
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 / محمد عبد الواحد على درويش - جامعة أسيوط
أ.د / مصطفى محمد عبد العاطى 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 / خيرى عبد الله سليم - جامعة الزقازيق
أ.د / صبرى 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 الجوهرى - جامعة عين شمس
أ.د / نبيل أبو الفتح قاسم - جامعة عين شمس
أ.د / يسرى أحمد حسن - جامعة الأزهر

- **مناهج وطرق تدريس التجارى :**

أ.د / أشرف بهجات عبد القوى - جامعة القاهرة
أ.د / سامى محمد شلبى شريف - جامعة حلوان
أ.د / صابر حسين محمود - جامعة عين شمس
أ.د / عبد الهادى عبد الله أحمد - جامعة حلوان
أ.د / فاتن عبد المجيد فودة - جامعة طنطا
أ.د / محمد محمود عبد السلام الجندى - جامعة حلوان
أ.د / منال محمود خيرى محمود - جامعة حلوان

- **مناهج وطرق تدريس الصناعى :**

أ.د / إبراهيم أحمد غنيم ضيف - جامعة الإسماعيلية
أ.د / حمدى محمد محمد البيطار - جامعة أسيوط

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 / جيهان لطفى محمد محمد - جامعة بورسعيد
أ.د / حنان محمد صفوت خليل - جامعة المنيا
أ.د / سحر توفيق نسيم - جامعة الطائف
أ.د / سمية عبد الحميد أحمد - جامعة المنصورة
أ.د / فاتن زكريا النمر - جامعة الدمام
أ.د / فادية يوسف عبد المجيد - جامعة حلوان
أ.د / فرماوى محمد فرماوى - 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 على جاد - جامعة القاهرة
أ.د / ناصر فؤاد على غبيش - جامعة المنيا

- **الاقتصاد المنزلى:**

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 / تسبى محمد رشاد على - جامعة الإسكندرية
أ.د / جيهان على سويد - جامعة المنوفية
أ.د / خديجة أحمد بخيت - جامعة حلوان
أ.د / ربيع محمد على نوفل - جامعة المنوفية
أ.د / زينب عاطف خالد - جامعة الأزهر
أ.د / سونيا صالح المراسى - جامعة حلوان
أ.د / شيرين محمد محمد غلاب - جامعة دمياط
أ.د / عبد الغنى محمود عبد الغنى - 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 / منى عبد الرازق أبو شنب - جامعة المنوفية
أ.د / نعمة مصطفى إبراهيم رقبان - جامعة المنوفية
أ.د / يوسف عبد العزيز الحسانين - جامعة المنوفية

- **التربية الفنية :**

أ.د / إبراهيم نور البكرى - جامعة السلطان قابوس
أ.د / حمدى أحمد عبد الله - جامعة حلوان
أ.د / سرية عبد الرازق صدقى - جامعة حلوان
أ.د / سلامة محمد على إبراهيم - جامعة المنصورة

أ.د / صلاح الدين محمد خضر - جامعة حلوان
أ.د / ماجدة مصطفى السيد - جامعة حلوان
أ.د / مصطفى محمد عبد العزيز حسن - جامعة حلوان
أ.د / ميرفت ذكى محمد على شرباس - جامعة حلوان

- **التربية الموسيقية** :

أ.د / ابتسام مكرم إبراهيم - جامعة حلوان
أ.د / أمل جمال الدين عياد - جامعة حلوان
أ.د / أمانى حنفى محمد - جامعة عين شمس
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 مرسى - جامعة حلوان
أ.د / محمد حيدر اليمانى الناغى - جامعة حلوان
أ.د / هدى خليفة محمد خليفة - جامعة حلوان

- **التربية الرياضية** :

أ.د / إيمان حسن الحارونى - جامعة الزقازيق
أ.د / سوسن محمد عبد المنعم - جامعة الإسكندرية
أ.د / صادق خالد الحايك - الجامعة الأردنية
أ.د / ضياء الدين محمد العزب - جامعة حلوان
أ.د / عزيزة محمود محمد سالم - جامعة حلوان
أ.د / ماجدة محمد صلاح الدين - جامعة الإسكندرية
أ.د / محسن إسماعيل إبراهيم - جامعة المنيا
أ.د / محمد جابر أحمد بريقع - جامعة طنطا
أ.د / محمدعبدالعزيزسلامة - جامعة الإسكندرية
أ.د / محمدنصرالدين رضوان إبراهيم - جامعة حلوان
أ.د / محمود عبد الحليم عبد الكريم أحمد - جامعة أسيوط
أ.د / ياسر عبد العظيم سالم - جامعة الزقازيق

- **تكنولوجيا التعليم والحاسب الآلى**:

أ.د / أحمد كامل الحصرى - جامعة الإسكندرية
أ.د / أحمد مصطفى كامل عصر - جامعة المنوفية
أ.د / إسماعيل محمد إسماعيل حسن - جامعة المنصورة
أ.د / أشرف أحمد عبد العزيز زيدان - جامعة حلوان
أ.د / الشحات سعد محمد عتمان - جامعة دمياط
أ.د / أمانى فوزى محمد بدوى - جامعة المنصورة
أ.د / أمانى محمد عبد العزيز عوض - جامعة دمياط
أ.د / أمل عبد الفتاح سويدان - جامعة القاهرة
أ.د / إيهاب محمد حمزة - جامعة حلوان
أ.د / حمدى إسماعيل شعبان - جامعة طنطا
أ.د / حنان محمد الشاعر - جامعة عين شمس
أ.د / خالد محمد فرجون - جامعة حلوان
أ.د / رضا عبده القاضى - جامعة حلوان

أ.د / سعاد أحمد شاهين - جامعة طنطا
أ.د / صفاء سيد محمود - جامعة عين شمس
أ.د / عبد العزيز طلبه عبد الحميد - جامعة المنصورة
أ.د / علياء عبد الله الجندي - جامعة أم القرى
أ.د / عمر جلال الدين علام - جامعة الأزهر
أ.د / محمد إبراهيم الدسوقى - جامعة حلوان
أ.د / محمد أحمد فرج - جامعة عين شمس
أ.د / محمد زيدان عبد الحميد - جامعة المنوفية
أ.د / محمد عبد الحميد أحمد - جامعة حلوان
أ.د / محمد وحيد صيام - جامعة دمشق
أ.د / مصطفى عبد الرحمن طه السيد - جامعة حلوان
أ.د / منال عبد العال مبارز - جامعة القاهرة
أ.د / نبيل جاد عزمى - جامعة حلوان
أ.د / وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقى - جامعة المنيا
أ.د / وليد يوسف محمد - جامعة حلوان
أ.د / يسرى مصطفى السيد عطية - جامعة سوهاج

- **أصول التربية** :

أ.د / السيد سلامة الخميسى - جامعة دمياط
أ.د / حمدى حسن عبد الحميد المحروقى - جامعة الزقازيق
أ.د / حنان أحمد محمد رضوان - جامعة بنها
أ.د / راشد صبري محمود القصبى - جامعة بورسعيد
أ.د / زينب حسن زيود - جامعة دمشق
أ.د / سامى محمد حسين نصار - جامعة القاهرة
أ.د / سعيد إسماعيل على - جامعة عين شمس
أ.د / سمير عبد الوهاب الخويت - جامعة طنطا
أ.د / صبحى شعبان شرف - جامعة المنوفية
أ.د / صلاح الدين محمد توفيق - جامعة بنها
أ.د / ظلال محمد عادل - جامعة حلوان
أ.د / عازة محمد أحمد سلام - جامعة المنيا
أ.د / عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب - جامعة المنصورة
أ.د / على صالح حامد جوهر - جامعة دمياط
أ.د / محمد إبراهيم إبراهيم المنوفى - جامعة كفر الشيخ
أ.د / محمد إبراهيم عطوة مجاهد - جامعة المنصورة
أ.د / محمد حسنين عبده العجمى - جامعة المنصورة
أ.د / محمد عبد الخالق مدبولى - منظمة الكسو
أ.د / محمد عبد السلام العجمى - جامعة الأزهر
أ.د / محمود فوزى أحمد بدوى - جامعة المنوفية
أ.د / مصطفى محمد أحمد رجب - جامعة سوهاج
أ.د / ناديه يوسف كمال - جامعة عين شمس
أ.د / وضيئة محمد أبو سعدة - جامعة بنها

- **أصول تربية الطفل** :

أ.د / السيد عبد القادر الرفاعى 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 / مجدى محمد صابر يونس - جامعة المنوفية

أ.د / ناديـــة حســـن السيـــد - جـامـعـــة بـنـهـــا

- **تعليـــــم الكبـــار** :

أ.د / أسـامـــة مـحـمـــود فـراج - جـامـعـــة القـاهـــرة
أ.د / مـحـمـــد رفـعـــت حسـنـــين - جـامـعـــة القـاهـــرة

- **علم النفـــس التربـــوى** :

أ.د / أحمد حسـن محمـد عاشـور - جـامـعـــة بنهـــا
أ.د / السـيد مـحـمـد عبد المجـيد - جـامـعـــة دمـيـــاط
أ.د / أمـــل أحـمـــد الأحـمـــد - جـامـعـــة دمـشـــق
أ.د / أنـــور ريـــاض عبـــد الرحـيم - جـامـعـــة المـنـيـا
أ.د / بندر عبد الله إسماعيل الشريـــف - الجامعة الإسلامية بالمدينة المنـورة
أ.د / حسنيـــن مـحـمـد الكـامـل - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / حمـــدي عـــلى أحمد الفرماوي - جـامـعـــة المنـوفـيـة
أ.د / سـامـــى مـحـمـود أبـوبـيـه - جـامـعـــة المنـوفـيـة
أ.د / سيـد محمـود مـحـمـد الطـواب - جـامـعـــة الإسكنـدريـة
أ.د / عـــادل مـحـمـد محمـود العـدل - جـامـعـــة الزقـازيـق
أ.د / عبـد الله سليمـــان إبـراهيـم - جـامـعـــة طـيـبـة
أ.د / كـريمـــان عويـضة منـشار - جـامـعـــة بـنـهـــا
أ.د / كمـال إسماعيـل عطيـة حسـن - جـامـعـــة بنهـــا
أ.د/ مجـدي محمـد أحمـد الشحـات - جـامـعـــة بـنـهـــا
أ.د / محـمـد المـرى مـحـمـد إسـمـاعيل - جـامـعـــة الزقـازيـق
أ.د / مـحـمـد عبـد السـلام غـنـيـم - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / مـحـمـد مـصـطـفى الـديـب - جـامـعـــة الأزهـــر
أ.د / مـحـمـود فتـحى عـكـاشـة - جـامـعـــة دمـنـهـــور
أ.د /نـاديـة السـيـد الحسـينـى - جـامـعـــة عين شـمـس
أ.د / نـاديـة عبـده عواض أبـودنـيـا - جـامـعـــة حـلـــوان

- **علـــم نفـــس الطفـــل** :

أ.د /أشـــرف مـحـمـد عبد الغنى شريت - جـامـعـــة الإسكنـدريـة
أ.د / إيمـان عبـاس علـــى الخفـاف - جـامـعـــة المسـتنصريـة
أ.د / سـنـاء مـحـمـد سليمان عبد العليم - جـامـعـــة عين شـمـس
أ.د / صديقـــة على أحمـد يوسـف - جـامـعـــة عين شـمـس
أ.د / نـاديـة محمود صـالـح شـريـف - جـامـعـــة القـاهـــرة

- **الصحة النفسية والإرشاد النفسى**:

أ.د / إسماعيـــل إبراهيم محمد بـــدر - جـامـعـــة بنهـــا
أ.د / إسهـــام أبو بكر عثمان علـــى - جـامـعـــة المنيـــا
أ.د / أمال إبراهيم عبد العزيز الفقـــى - جـامـعـــة بنهـــا
أ.د / أمـــال عبد السميـع المليجى باظة - جـامـعـــة كـفـر الشـيـخ
أ.د / أمـــانـى عبد المقصود عبد الوهـاب - جـامـعـــة المنـوفـيـة
أ.د / امـيـنـة مـحـمـد مـخـتـار - جـامـعـــة بـنـهـــا
أ.د / بـدريـة كمـــال أحمد شـرابـيـة - جـامـعـــة المنـصـورة
أ.د / تحية محمد أحمد عبد العـــال - جـامـعـــة بنهـــا
أ.د / خـلـف أحمـد مـبـارك السـيـد - جـامـعـــة سـوهـــاج
أ.د / عـــادل عـبـد الله مـحـمـد - جـامـعـــة الزقـازيـق
أ.د / عـبـد الله السيد أحمـد عسكـر - جـامـعـــة الزقـازيـق
أ.د / عـــلى محمـــود عـــلى شعيب - جـامـعـــة المنـوفـيـة

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

- **التربية الخاصة :**

أ.د / حسن مصطفى عبد المعطى - جامعة الزقازيق
أ.د / زينب محمود شقير - جامعة طنطا
أ.د / سميرة أبو زيد نجدي - جامعة حلوان
أ.د / صلاح الدين فرج عطا الله - جامعة الملك سعود
أ.د / طارق صالح محمد الريس - جامعة الملك سعود
أ.د / عبد العزيز السيد الشخص - جامعة عين شمس
أ.د / عبد العزيزعبد المعطى السرطاوي - جامعة الإمارات العربية
أ.د / عبد الفتاح رجب على مطر - جامعة الأزهر
أ.د / عبد الناصر أنيس عبد الوهاب - جامعة دمياط
أ.د / على عبد النبى حنفى - جامعة بنها
أ.د / مراد على عيسى سعد - جامعة أكاي الصومالية
أ.د / منى صبحى الحديدى - جامعة الأردنية
أ.د / ناديه بوضياف بن زعموش - جامعة قاصدى مرباح ورقله الجزائر

- **التربية المقارنة والإدارة التعليمية :**

أ.د / أحمد إبراهيم أحمد - جامعة بنها
أ.د /أحمد نجم الدين عيداروس - جامعة الزقازيق
أ.د / أمال العرباوي محمد عباس - جامعة بورسعيد
أ.د / تريز الهاشم طربية - جامعة اللبنانية
أ.د / حسن مختار حسن سليم - جامعة الأزهر
أ.د / راتب السعود - الجامعة الأردنية
أ.د / زينب على الجبر - جامعة الكويت
أ.د / سعاد بسيونى 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 / هنداوى محمد حافظ رضوان - جامعة حلوان

- **الإعلام و الإعلام التربوى:**

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

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا مستقلة .. تصدرها **رابطة التربويين العرب** المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية عضو الجمعية العلمية لكليات التربية العرب التابعة لاتحاد الجامعات العربية .. عضو الاتحاد النوعي لجمعيات البحث العلمي التابع لأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا .. 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 والمقالات لرئيس تحرير المجلة عبر الرابط الإلكتروني للمجلة وفق نظام إدارة النشر الإلكترونية، بحيث يكون التنسيق 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

ويتم رفع البحوث عبر الرابط الإلكتروني للمجلة على بنك المعرفة :

https://saep.journals.ekb.eg

- **مقدمة العدد** :

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

البحث الأول : **فعالية التدريب باستخدام الاسترخاء الكلامي لتحسين نطق الحروف الهجائية لذوي صعوبات التعلم في مدينة الطائف. .. د . محمد عثمان محمد بشاتوه .**

والبحث الثاني : **مستوى جاهزية المعلمات في مدينة الرياض لاستخدام الكتب الرقمية .. ا/ ألاء أحمد سالم الغامدي، د/ أميرة مروان الخواجه.**

والبحث الثالث : **دور المشاركة في الأنشطة الطلابية في تعزيز قيم المواطنة من وجهة نظر طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .. د. ريم بنت خليف الباني.**

والبحث الرابع : **فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات لدى طلبة قسم الرياضيات كلية التربية جامعة إب .. د. محمد أحمد مرشد القواس.**

والبحث الخامس : **مشكلات الإدارة المدرسية بمدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان .. د / محمد سليمان الجرايدة ، أ / خميس بن خلفان الشهيمي.**

والبحث السادس : **برنامج تدريسي مقترح قائم على الذكاء الناجح وفاعليته في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد لطالبات المرحلة الثانوية في مقرر الثقافة الإسلامية في مدينة الرياض.. د. أسماء بنت سليمان بن مزيد الفايز أ.د. أحمد عبد الرحمن الجهيمي.**

والبحث السابع : **فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية تريز TRIZ في تنمية مهارات توليد المعلومات في الفيزياء وتقييمها لدى طالبات الصف الأول الثانوي .. أ. حمساء بنت مبارك بن علي الشهراني، د. إيمان صابر عبد القادر العزب .**

والبحث الثامن : **العوامل الخمس الكبرى للشخصية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط لدى مرضى الفشل الكلوي .. أ / إيمان رشاد يحيى آل مشايخ، د/هبه إبراهيم القشيشي .**

والبحث التاسع : **فاعلية وحدة تعليمية قائمة على المواطنة الصالحة في إكساب مفاهيم وقيم الهوية الوطنية لأطفال الروضة في محافظة القنفذة .. أ . أبرار بنت محمد بن عثمان فلاتة ، د . وداد بنت مصلح بن وكيل الانصاري.**

والبحث العاشر : **درجة توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين .. أ . ناصر بن سيف بن سعيد الناصري ، د. حسام الدين السيد محمد ابراهيم .**

والبحث الحادي عشر : **تمكين المرأة العربية من التعليم المستمر من أجل تنمية مستدامة : بين السياسات الدولية والواقع المأمول .. أ . منيرة بنت مسفر الحصف، ا. د. خليل بن إبراهيم السعادات .**

والبحث الثاني عشر : **استخدام تطبيقات الآيباد (iPad) وفاعليتها في تنمية المفاهيم الهندسية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية .. أ / أشواق بنت حسين بن عتيق المالكي ، أ.د/ نجوى بنت عطيان بن محمد المحمدي .**

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:

فعالية التدريب باستخدام الاسترخاء الكلامي لتحسين نطق الحروف الهجائية لذوي صعوبات التعلم في مدينة الطائف.

إعداد :

د . محمد عثمان محمد بشاتوه

أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة جامعة الطائف

بالمملكة العربية السعودية

فعالية التدريب باستخدام الاسترخاء الكلامي لتحسين نطق الحروف الهجائية لذوي صعوبات التعلم في مدينة الطائف.

د . محمد عثمان محمد بشاتوه
أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة جامعة الطائف
بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص** :
هدفت هذه الدراسة التعرف إلى فعالية التدريب باستخدام الاسترخاء الكلامي لتحسين نطق الحروف الهجائية لذوي صعوبات التعلم في مدينة الطائف. واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدارس الدمج في مدينة الطائف الذين تتراوح أعمارهم (٧ -١٢) سنة في الصفوف من الصف الثاني إلى الصف السادس، تم توزيعهم إلى مجموعتين بواقع (٢٠) تلميذا في كل مجموعة: المجموعة التجريبية تعرضت للبرنامج التدريبي، والمجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج التدريبي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم برنامج تدريبي وتطبيقه على العينة التجريبية، وإعداد اختبار أدائي لقياس مهارة نطق الحروف الهجائية. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير المجموعة في كل من مستوى اختبار مهارة نطق الحروف الهجائية بالتسكين واختبار مهارة نطق الحروف الهجائية بالتشكيل واختبار مهارة نطق الحروف الهجائية ككل في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق على متغير العمر في كل من مستوى اختبار مهارة نطق الحروف الهجائية بالتسكين واختبار مهارة نطق الحروف الهجائية بالتشكيل واختبار مهارة نطق الحروف الهجائية ككل. وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الاسترخاء الكلامي، نطق الحروف الهجائية، ذوي صعوبات التعلم، مدينة الطائف.

The Effectiveness of Training Using Verbal Relaxation to Improve the Pronunciation of Alphabets for Students with Learning Disabilities in the City of Taif

Dr. Mohammad Othman Mohammad Bashatwa

Abstract

This study aims at identifying the effectiveness of training using verbal relaxation to improve the pronunciation of alphabets for students with learning disabilities in Taif. The study was based on the quasi-experimental approach. The study sample consisted of (40) students of learning disabilities in the integration schools in Taif city, who are aged (7-12) years in second to sixth grades. They were divided into two groups of 20 students in each group: the experimental group was exposed to the training program and the control group was not exposed to the training program. To achieve the objectives of the study, a training program was designed and applied to the experimental sample, and a performance test was developed to measure the skill of pronunciation of alphabets. The results showed a statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) due to the group variable in pronunciation of consonant letters test, pronunciation of letters with movements test, and pronunciation test as a whole, in favor of the experimental group. The results indicated the absence of differences on the age variable in pronunciation of consonant letters test, the pronunciation of

letters with movements test, and pronunciation test as a whole. In light of the results of the study, a set of recommendations were presented.
Keywords: Verbal relaxation, pronunciation of alphabets, learning disabilities, Taif City.

- **مقدمة**:

تتسبب صعوبات التعلم لدى التلاميذ بمشكلات تعليمية تتداخل مع تنمية مهارات القراءة والكتابة والرياضيات لديهم، ويمكن أن تؤثر أيضاً على الذاكرة والقدرة على التركيز والمهارات التنظيمية لدى التلميذ، وقد يحتاج التلميذ الذي يعاني من صعوبة في التعلم إلى وقت إضافي لاستكمال المهام التعليمة في المدرسة، كما يحتاج التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم إلى التعزيز الإيجابي الذي يساعدهم على الشعور بقيمة الذات والثقة بالنفس والتصميم على الاستمرار بالتعلم حتى عندما تكون المهام صعبة عليهم.

إن الحديث عن مصطلح صعوبات التعلم ليس أمراً سهلاً، لأنه من المصطلحات الحديثة في مجال التربيةِ الخاصة، والذي يتسم نوعا ما بعدم الوضوح، لذلك فهو يتطلب تحديدا دقيقا لكونه يشترك مع فئات أخرى من ذوي الإعاقة بنواتج مشتركة، فأحيانا يخلطون في التعليم مع المعاقين عقلياً، وأحيانا مع الأفراد ذوي اضطرابات اللغة والكلام أو مع اضطرابات السلوك، فضلا عن كونها شريحة غير متجانسة من حيث الصعوبات والأعراض، إذ إن مظاهر صعوبات التعلم كثيرة ومتنوعة، وهذه المظاهر ليست مشتركة لكل فرد ذي صعوبات تعلم، فقد يكون عنده بعض المظاهر التي قد لا تكون في ذاتها عند غيره (قحطان، ٢٠٠٨).

إنَّ فئة الأطفال الذين لديهم صعوبات التعلم هم أطفال أسوياء في نموهم العقلي والسمعي والبصري والحركي، ولكن يعانون من مشكلات تعليمية، تظهر في شكل تأخر في الكلام واستخدام اللغة وضعف في الإدراك البصري والسمعي عندهم (بني هاني، ٢٠١٧). وظهر مصطلح صعوبات التعلم على يد كيرك (Kirk's) في مطلع الستينات من القرن الماضي، ليفرق بين مصطلحات التأخر العقلي وبطء التعلم وصعوبات التعلم التي قد يعاني منها بعض التلاميذ نتيجة لعوامل داخلية أو نمائية، رغم تمتعه بالذكاء العادي تقريبا، ولكنه لا يمكنه التحصيل بالمستوى الذي يتفق مع قدراته العقلية (محمد، ٢٠٠٦).

ويعاني كثير من ذوي صعوبات التعلم من واحدة أو أكثر من مشكلات الكلام واللغة، فقد يقع هؤلاء الطلبة في أخطاء تركيبية ونحوية، وقد تقتصر إجاباتهم على الأسئلة بكلمة واحدة لعدم قدرتهم على الإجابة بجملة كاملة، وقد يقومون بحذف بعض الكلماتِ من الجملة، أو إضافة كلمات غير مطلوبة، وقد لا يكون تسلسل الجملة دقيقا، وقد يجدون صعوبة في بناء جملة مفيدة على قواعد لغوية سليمة (ابو اسعد، ٢٠١٥).

يعد اكتساب اللغة والتواصل أساسي لتنمية مختلف المهارات الأخرى التي يكتسبها الفرد في مختلف مراحل نموه، حيث يتوجه الفرد نحو الآخرين ويتفاعل

معهم لغوياً، ويستمع إليهم، ويركب الجمل، ليوصل أفكاره إليهم، كما إن جميع المهارات اللغوية متداخلة ومتشابكة، وأي مهارة يكتسبها الفرد تساعده على اكتساب المهارات الأخرى، وتتكون اللغة بصفة عامة من مجموعة من المهارات هي: الاستماع، والفهم، والتحدث، والقراءة (الناشف، ٢٠٠٨). وتعد عملية اكتساب اللغة نوع من التعلم يخضع للقوانين والمبادئ التي تخضع لها أنواع التعلم كافة مثل المحاكاة والثواب والعقاب والتعزيز؛ فعندما يتمكن الطفل من إنتاج الأصوات الكلامية يقوم بتقليد الكلمات التي يسمعها في بيئته فإذا اتفقت هذه الكلمات واقتربت من النمط اللغوي السائد في البيئة يقوم الراشدون بتعزيزها مما يزيد احتمال تكرار حدوثها في الأوضاع والسياقات المستقبلية المشابهة وتعلمها (الدليمي، ٢٠١٣، ٢٠).

ومن النظريات التي فسرت اكتساب اللغة، نظرية المحاكاة حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن الطفل يكتسب اللغة من خلال محاكاة الطفل لما ينطقه أبواه والمحيطون به، فالطفل يكتسب اللغة بمحاكاة من يتعايش معهم ويصل إليه كلامهم، إذ يتعلم الطفل أكبر عدد ممكن من الكلمات والجمل التي تزداد بنضج الجهاز الصوتي، وسماع كلام الآخرين من خلال التواصل اللغوي، أمَّا النظرية السلوكية فتنظر إلى اللغة على أنها عادة مكتسبة مثلها في ذلك مثل العادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان أثناء نموه من الطفولة إلى الرجولة، وافترضت أنَّ اللغة نمط من أشكال السلوك العامة، ومن شأن المثيرات اللفظية والبيولوجية توليد الاستجابات اللفظية التي يتعلمها الطفل بواسطة التعزيز، وأكدت على أن تعزيز السلوك اللفظي يتم بواسطة الآخرين، وتلقي الطفل للتعزيزات الإيجابية مرتبط بتأديته للاستجابة اللفظية الصحيحة، أما عملية الاكتساب فتعزز بالقدر الذي تتكرر فيه الاستجابة اللفظية، فالطفل عندما يتلفظ بكلمة ما يستجيب الكبار له، ويوفرون له ما يطلبه فيتم تدعيم الاستجابة، وتتكرر هذه العملية كلما لفظ الطفل كلمة يطلب بواسطتها شيئا من الكبار، وكلما دعم الكبار كلامه من خلال توفير الشيء له يتم تدعيم هذه الاستجابات (إسماعيل، ٢٠١١، ٢٠). وأكد كل من بنستين وتجرمان Bernstein & Tiegerman (2008) على ضرورة تعليم أصوات حروف الكلام باعتبارها المميزة للكلام، فلكل لغة أصوات محددة لرموزها تتجمع هذه الأصوات لتعطى مقاطع ثم كلمات ثم جمل، والأصوات هي المادة الخام للكلام لذا فهي النقطة الهامة التي يجب تدريب الأطفال عليها.

ومن هنا يرى الباحث بأن صعوبة نطق الحروف الهجائية لدى البعض من التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم الأكاديمية قد يكون سببها اضطرابات نطق لديهم، حيث يقوم البعض بإبدال نطق الحروف نتيجة عدم إدراكه الفرق بين أصوات الحروف المختلفة مثل (ط، ت، د) (س، ث، ش)، ومن منطلق ذلك تبدو أهمية تدريب التلاميذ ذوي الصعوبات الأكاديمية على التمييز السمعي النطقي السليم.

إن عيوب نطق الحروف الهجائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تجعل كلامهم مشوه وغير مقبول من أقرانهم وغير مفهوم، وهذا يؤثر على التواصل مع الآخرين، ويجعلهم ينفرون من القراءة، على الرغم من توفر الحصيلة اللغوية لديهم التي تساعدهم على التواصل مع أقرانهم.

ويستخدم العلاج الكلامي بتدريب الفرد عن طريق الاسترخاء الكلامي والتمرينات الإيقاعية وتمرينات النطق على التعليم الكلامي من جديد بالتدريج من الكلمات والمواقف السهلة إلى الكلمات والمواقف الصعبة، وتدريب جهاز النطق والسمع عن طريق استخدام المسجلات الصوتية (السعيد، ٢٠١٥). إذ يعد الاسترخاء الكلامي كطريقة من طرق العلاج الكلامي، ويستخدم كوسيلة لخفض التوتر ومن ثم انطلاق الكلام، من خلال خفض الشعور بالاضطراب والتوتر أثناء الكلام، وإيجاد ارتباط بين الشعور بالراحة والسهولة عن طريق قراءة الأحرف والكلمات والجمل ببطء، وبكل سهولة واسترخاء (طاهر، ٢٠١٧).

وبهذا وجد الباحث ضرورة تحسين نطق بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وتدريبهم على تحسين التفاعل والتواصل مع الآخرين، والتغلب على المشكلات النطقية في بعض الحروف الهجائية للتغلب على صعوباتهم الأكاديمية أثناء القراءة حتى لا يجد حرجا في نفسه من القراءة والتحدث أمام زملائه.

- **مشكلة الدراسة**

لعل الطفل ذا صعوبات التعلم الذي لديه بعض المشكلات النطقية تجعله في حرج دائم من التواصل مع أقرانه أو مع من يحيط به، ولهذا يستصعب الطفل من ذوي صعوبات التعلم التعبير عن نفسه وعن احتياجاته بسهولة سواء كان في غرفة الفصل أو مع أقرانه، وهذا يوقع الطفل في مشكلات نفسية واجتماعية وسلوكية عديدة، نتيجة ما يعانيه من مشكلات في النطق، مثل: الخجل، والإحباط، والانطواء، وتصرفات غير سوية كالسلوك العدواني تجاه الآخرين، والنشاط الزائد، وذلك لما يتعرض له من سخرية واستهزاء من التلاميذ الآخرين. من هذا المنطلق فإن عملية التواصل، وما يترتب عليها من مشكلات نفسية واجتماعية تعد أحد المؤشرات الدالة على حاجة الطفل لعلاج اضطرابات النطق لديه، والتدخل لتخليصه من هذه المشكلات، ويحتاج علاج مثل هذه الاضطرابات ومشكلات الكلام إلى استخدام طرق العلاج الكلامي جنبا إلى جنب مع العلاج العضوي والنفسي، ومنها تدريب الطفل على الاسترخاء الكلامي لتخفيف شعور الطفل التوتر أثناء الكلام. ولهذا عمل الباحث من خلال الدراسة الحالية على تقديم برنامج تدريبي مستند على الاسترخاء الكلامي لتحسين نطق الحروف الهجائية بالتطبيق على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وعليه تحددت مشكلة الدراسة في السؤالين التاليين:

- هل يوجد أثر للبرنامج التدريبي المستند إلى الاسترخاء الكلامي في تحسين نطق الحروف الهجائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر البرنامج التدريبي المستند إلى الاسترخاء الكلامي في تحسين نطق الحروف الهجائية لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير عمر الطالب؟

• أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من جانبين، نظري وتطبيقي، على النحو الآتي:

• **الأهمية النظرية**:

- تبرز أهمية الدراسة في بناء برنامج تدريبي لتحسين نطق الحروف الهجائية لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والتحقق من فاعليته.
- حاجة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية إلى برنامج رعاية توفر لهم الإعداد للحياة والاستقلالية في قضاء حاجاتهم واندماجهم في المجتمع والتفاعل مع أقرانهم، والتوافق الاجتماعي مع الآخرين من خلال خفض اضطرابات النطق لديهم، والتغلب على مشكلاتهم النطقية يساعد في العلاج التربوي لصعوباتهم الأكاديمية.

• **الأهمية النظرية**:

- قلة الدراسات العربية التي تتناول برنامج تدريبي لتحسين نطق الحروف الهجائية لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في حدود علم الباحث.

• أهداف الدراسة

يعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من مشاكل نطق الحروف الهجائية، وهي شريحة ليست بالقليلة من هذه الفئة، وهي بحاجة ماسة إلى برامج تدريبية فردية علاجية. وتهدف هذه الدراسة التعرف إلى فعالية التدريب باستخدام الاسترخاء الكلامي لتحسين نطق الحروف الهجائيةٍ لذوي صعوبات التعلم في مدينة الطائف، والتحقق من وجود فروق دالة إحصائيا في أثر البرنامج التدريبي المستند إلى الاسترخاء الكلامي في تحسين نطق الحروف الهجائية لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى لعمر الطلبة.

• مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية

- صعوبات التعلم: نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة، كما يركز على مظاهر العجز الأكاديمي للطفل، والتي تتمثل في العجز عن تعلم اللغةٍ والقراءة والكتابة والتهجئة، والتي لا تعود لأسباب عقلية أو حسية، وأخيرا يركز التعريف على التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد (الروسان، ٢٠١٧، ٢٠١). وتعرف إجرائيا باضطراب يتميز بصعوبة في بعض المهارات مثل القراءة أو الكتابة لدى التلاميذ في مدارس الدمج في مدينة الطائف. ويقصد بصعوبات التعلم الأكاديمية: المشكلات الأكاديمية التي تظهر أصلا من قبل تلاميذ المدارس وهي الصعوبات الخاصة بالقراءة، والصعوبات الخاصة بالكتابة، والصعوبات الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي، والصعوبات الخاصة بالحساب.

- الاسترخاء الكلامي: هي إحدى الأساليب العلاجية لاضطرابات النطق واللغة التي يكون فيها الاهتمام منصباً على التخفيف من الشعور بالاضطراب والتوتر أثناء الكلام، وإيجاد ارتباط بين الشعور بالراحة والسهولة أثناء القراءة وبين الباعث الكلامي، وتعتمد على إعداد استمارة تمارين خاصة تبدأ بالحروف المتحركة ثم بالحروف الساكنة، ثم تمرينات على كلماتٍ متفرقة لصياغتها في جمل وعبارات (عبد المجيد، ٢٠١٢، ٢٧١). ويعرف إجرائياً بالأساليب العلاجية التي يتضمنها البرنامج المقترح في الدراسة الحالية لتحسين نطق الحروف الهجائية لدى ذوي صعوبات التعلم من خلال التخفيف من الشعور بالاضطراب والتوتر أثناء الكلام.
- البرنامج التدريبي: هو عملية منظمة ومخططة تستغرق عدداً من الجلسات، ويتضمن مجموعة من الأنشطة والمهام والتدريبات اللغوية، يتم تقديمه لمجموعة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، أعضاء المجموعة التجريبية بهدف تحسين مستوى النطق لديهم دون تطبيقه على المجموعة الضابطة.
- اضطرابات النطق: يعرفها الجبالي (٢٠١٦، ١٥٣) بمشكلة أو صعوبة في إصدار الأصوات اللازمة للكلام بالطريقة الصحيحة، ويمكن أن تحدث عيوب النطق في الحروف المتحركة أو في الحروف الساكنة أو في تجمعات من الحروف الساكنة كذلك، ويمكن أن يشمل الاضطراب بعض الأصواتٍ أو جميع الأصوات في أي موضع من الكلمة. وتعرف اضطرابات النطق إجرائياً بأنها خلل في طريقة نطق بعض أصوات حروف الكلمة، لعدم القدرة على إخراجها من مخارجها الصحيحة، ويبدو ذلك في صورة إضافة أصوات حروف غير موجودة في الكلام المنطوق، أو حذف صوت الحرف تماما، أو نطق صوت الحرف بطريقة مشوهة وغير مفهومه.

• حدود الدراسة

- الحدود البشرية: اقتصر تطبيق الدراسة على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية الذين تتراوح أعمارهم (٧ -١٢) سنة.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مدارس الدمج للتعليم العام في مدينة الطائف.
- الحدود الزمانية: تمَّ تطبيق هذه الدراسة خلال العام ٢٠١٨م.

• الإطار النظري

يعاني الأطفال ذوي صعوبات التعلم من واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وتتضح تلك الاضطرابات في ضعف المقدرة على الاستماع أو التفكير أو التكلم أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب، ولا تشتمل صعوبات التعلم الأطفال الذين يواجهون مشكلات تعليمية ترجع أساساً إلى العلاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي أو الاقتصادي أو الثقافي (القبالي، ٢٠١٧). وأشار نبهان (٢٠١٣) إلى صعوبات التعلم تعد من أكبر فئات التربية الخاصة، وقد حددت نسبة الأطفال الذين لديهم

صعوبات تعلم في السعودية ما بين (٤٪) إلى (٥٪) من طلبة المدارس الذين يتراوح أعمارهم ما بين ٦ إلى ١٧ سنة، وعددهم (١٨٠٠٠٠) طالبا وطالبة، وتنتشر صعوبات التعلم لدى الذكور أكثر من الإناث إذ يبلغ عدد الذكور من ذوي صعوبات التعلم (١٣٥٠٠٠) طالبا بينما يبلغ عدد الطالبات (٤٥٠٠٠) طالبة.

- **مفهوم صعوبات التعلم**:

تعرف صعوبات التعلم بالمشكلات الحادة في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب فهم اللغة المكتوبة أو استخدامها وكذلك اللغة المنطوقة ويظهر هذا القصور في ناحية من النواحي التالية: نقص القدرة على الاستماع، أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو في أداء العمليات الحسابية (أبو أسعد والازايدة، ٢٠١٢، ٢٠). وهي حالة مزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر في نمو المهارات اللفظية وغير اللفظية ويتمتع الأطفال ذوو صعوبات التعلم بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء وأجهزتهم الحسية والحركية طبيعية (غنيمات، ٢٠١٥، ٣١).

وأشار البلوشي (٢٠١٤، ٢٩) إلى ضرورة التصدي لمشكلة صعوبات التعلم وإيجاد الحلول الملائمة لها، لأنَّ ترك هذه المشكلة دون التصدي لها يعوق عملية التعليم وعرض المعلم والمتعلم لضغوط نفسية وتربوية واجتماعية وهي مشكلات يمكن تجاوزها من خلال العمل الجاد مع التلاميذ من خلال البرامج التعليمية الفردية والمتخصصة والمكثفة التي تقدم من خلال مناهج التربية الخاصة.

وإنَّ وجود مشكلةٍ في التحصيل الأكاديمي في مواد القراءة أو الكتابة أو الحساب لدى الطالب، غالبا يسبقها مؤشرات، مثل صعوباتٍ في تعلم اللغة الشفهية المحكية، فيظهر الطفل تأخرا في اكتساب اللغة، وغالبا يكون ذلك متصاحبا بمشاكل نطقية، وينتج ذلك عن صعوبات في التعامل مع الرموز، حيث إن اللغة هي مجموعة من الرموز التي يستخدمها المتحدث لنقل رسالة، فإذا حدث خلل أو صعوبة في فهم الرسالة بدون وجود سبب لذلك مثل مشاكل سمعية أو انخفاض في القدرات الذهنية (طاهر، ٢٠١٧).

وتصنف صعوبات التعلم إلى قسمين وهما: الصعوبات النمائية وتمثل كل المهارات الأساسية الضرورية التي يحتاجها الطفل من أجل التحصيل الأكاديمي بمختلف أنواعه، وهي مهارات الإدراك البصري والسمعي ومهارات التناسق الحركي ومهارات التآزر البصري الحركي والتسلسل والذاكرة ومهارات التمييز البصري والتمييز السمعي، أمَّا صعوبات التعلم الأكاديمية فتمثل الصعوبات التي تبدو واضحة عند الطفل، وأكثر ما تظهر عليه في سن المدرسة، ومن أعراضها: التذبذب الواضح، وعدم الثبات في عملية التعليم، وعدم استمرارية وديمومة نتائج التحصيل الدراسي (بني هاني، ٢٠١٧).

- **اضطرابات النطق**

يعد الكلام جزء من اللغة وهو الجانب الملفوظ أو المسموع منها وهو عبارة عن تنظيم من الرموز الصوتية يخضع لقواعد عامة في الثقافة الاجتماعية لأي

مجتمع (النمر، ٢٠١٨). والنطق هي وظيفة ثانوية تؤديها الأعضاء المسؤولة عن عملية إحداث الكلام (المعايطة، ٢٠١١، ١٨).

وتمَّ تعريف اضطرابات النطق في الطبعة الخامسة من الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association, 2013, 2)، بإنه "صعوبة مستمرة في إنتاج النطق الصوتي للكلام بحيث يتداخل مع وضوح الكلام أو يمنع التواصل اللفظي للرسائل". ويتألف الاضطراب النطقي من أخطاء في: إصدار الصوت أو إبدال صوت مكان آخر، أو حذف أصوات مثل الحروف الساكنة التي تقع في آخر الكلمة، أو تشويه وتحريف لنطق الكلمة مما يعطي انطباعاً بانه كلام طفولي (النمر، ٢٠١٨، ٤٢).

وتشمل مظاهر اضطرابات الكلام عند ذوي صعوبات التعلم: التأتأة في الكلام بتكرار الحرف الأول من الكلمة، والسرعة الزائدة في الكلام، والتوقف أثناء الكلام، أما مظاهر اضطرابات النطق عند ذوي صعوبات التعلم، فتشمل" حذف حرف مثل (خروف – خوف)، وهذا يعتبر مقبول لسن المدرسة، والإبدال مثل (سكينة - ستينة)، والإضافة مثل (لعبة - لعبات)، والتشويه بعدم نطق الكلمة بالطرقة المألوفة في المجتمع، واضطرابات الصوت المقصود بها شدة الصوت وارتفاعه وانخفاضه (ابو اسعد، ٢٠١٥).

ومن أنماط صعوبات التعلم الصعوبات اللغوية المتمثلة بصعوبات في النطق، أو في الصوت ومخارج الأصوات، أو في فهم اللغة المحكية، حيث تعد الصعوبات الشديدة في القراءة، وظاهرة الصعوبات الشديدة في الكتابة)، من ضمن مؤشرات الإعاقات اللغوية. وصعوبات في التعبير اللفظي الشفهي حيث يتحدث الطفل بجمل غير مفهومة، أو مبنية بطريقة خاطئة وغير سليمة من ناحية التركيب القواعدي، وهؤلاء الأطفال يستصعبون التعبير اللغوي الشفوي، إذ يتعثرون في اختيار الكلمات المناسبة، ويكررون الكثير من الكلمات، ويستخدمون جملاً متقطعة، وأحياناً دون معنى؛ عندما يطلب منهم التحدث عن تجربة معينة، أو استرجاع أحداث قصة قد سمعوها سابقاً، وقد تطول قصتهم دون إعطاء الإجابة المطلوبة أو الوافية (طاهر، ٢٠١٧).

وأشار الجبالي (٢٠١٦) إلى وجود ثلاثة أنواع رئيسية من اضطرابات النطق، وهي: الحذف والإبدال والتحريف والإضافة، في الحذف يقوم الطفل بحذف صوتاً ما من الأصوات التي تتضمنها الكلمة من ثمَّ ينطق جزءا من الكلمة فقط، وفي الإبدال يتم إصدار صوت غير مناسب بدلاً من الصوت المرغوب فيه، وفي التحريف يصدر الصوت بطريقة خاطئة إلا إنَّ الصوت الجديد يظل قريباً من الصوت المرغوب فيه، وفي الإضافة ينطق الفرد الكلمة مع زيادة صوت ما أو مقطع ما على النطق الصحيح. وتشير الإحصائيات إلى إنَّ نسبة انتشار اضطرابات التواصل هي أعلى نسب فئات التربية الخاصة، ففي مدينة جدة في السعودية كانت نسبة

انتشار اضطرابات النطق (٩,٥٥٪) عام ٢٠٠٦م، وكانت اضطرابات النطق الشائعة مرتبة تنازليا: الحذف، الإبدال، التشويه، الإضافة، كما تتأثر نسبة انتشار اضطرابات النطق بعوامل متعددة من أهما النوع الاجتماعي، إذ تنتشر بين الذكور أكثر منها بين الإناث، كما إن نسبة الانتشار تتأثر بنوع الاضطراب ودرجته (النمر، ٢٠١٨).

ويتضمن علاج اضطرابات النطق والكلام العلاج النفسي والتربوي، فضلاً عن العلاج الطبي، فبعد التأكد أنَّ الطفل لا يعاني أمراض عضوية في الجهاز العصبي وأجهزة الكلام، فإنَّ هدف العلاج النفسي هو تقليل الأثر الانفعالي والتوتر النفسي عند الطفل، وتنمية شخصيته ووضع حد لخجله وشعوره بالنقص مع تدريبه على ممارسة الأخذ والعطاء لكي تقلل من ارتباكه وتعدي انسجامه مع البيئة التي يعيش فيها، ويعد علاج أعضاء الكلام مكملاً للعلاج النفسي ويتلخص في تدريب المصاب عن طريق الاسترخاء الكلامي والتمرينات الكلامية والنطق بوسائل تعليم كيفية الكلام والتدرج بالكلمات والمواقف السهلة إلى المواقف الصعبة (الفوزان والرقاص، ٢٠٠٩).

- **العلاقة بين الاسترخاء الكلامي وتحسين النطق لذوي صعوبات التعلم**:

ويجب أن يخضع الطفل الذي يعاني من اضطرابات في النطق والكلام إلى علاج جسمي ونفسي وكلامي، إذ يجب التأكد من أن الطفل لا يعاني من أسباب عضوية في الجهاز العصبي وأجهزة السمع، والعمل على التقليل من التوتر النفسي للطفل، وتنمية شخصيته، ووضع حد لخجله ومعرفة الصعوبات التي يعاني منها ومعالجتها، والقيام بالعلاج الكلامي الذي يعد مكملاً للعلاج النفسي ويلازمه، ويشكل العلاج الكلامي أسلوبا للتدريب على النطق الصحيح عبر جلسات متعددة عن طريق أخصائي النطق وذلك من خلال تقليد الكلمات، والاسترخاء الكلامي بجعل الطفل بحالة استرخاء بدني وعقلي، ثم البدء بقراءة قطعة بسيطة ببطء شديد مع إطالة في كل مقطع يقرأه، وتمرينات الكلام الإيقاعي بربط كل مقطع من الكلمة بإيقاع معين مثل تصفيق الأيدي، وتظليل الكلمات إذ يقوم المريض بترديد ما يقول أخصائي النطق من كلمات وجها لوجه في نفس الوقت (جرادات، ٢٠٠٩).

انطلاقاً من أهمية رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة على الصعيد التربوي والوطني والتي تسعي إلى التغير والتطور نحو الأفضل في ضوء معطيات الواقع والمستقبل، اعتمد البرنامج التدريبي على رؤية مستقبلية تستند إلى استراتيجيات وأساليب تدريبية علاجية تساهم في حل صعوبات ومشكلات التلاميذ النطقية، ومن هذه الأساليب الاسترخاء الكلامي.

والبرنامج التدريبي يقدم جلسات علاجية تمَّ التخطيط لها وتصميمها بالاعتماد على الأساليب التربوية الحديثة، للاستفادة منها في تحسين نطق الحروف الهجائية لذوي صعوبات التعلم مستقبلا، بحيث يكون العائد على التلاميذ والاستفادة منه مستقبليا في المجالات المختلفة من الحياة.

• **الدراسات السابقة**:

تمَّ الرجوع إلى الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، ومنها: دراسة جيبون وود (2003) Gibbon & Wood التي هدفت إلى دراسة حالة لتشخيص وعلاج اضطرابات النطق باستخدام العلاج الإلكتروني مع طفل يبلغ من العمر سبعة سنوات وشهرين وكان يعاني من صعوبات تعلم ونطق وتلقى أكثر من اثنا عشر جلسة علاجية لتحسين مستوى النطق، وامتدت الجلسة إلى (٤٥) دقيقة وكانت أهم الفنيات التغذية المرتدة لكي ينطق الأصوات بطريقة سليمة، والتفريق بين الحروف باستخدام (تحليل البيانات -الأجهزة -تسجيل عينات من كلام الطفل). أسفرت نتائج الدراسة عن تغيير مكان نطق الحروف وأصبح ينطقها بطريق صحيحة حروف (K.T) فكانت لديه لدغات في الحرفين ولكنه من خلال العلاج تحسن النطق الصحيح للطفل

ودراسة ربيان (2005) Rubin هدفت إلى استخدام مدخل علاجي سمعي باستخدام القصة لمعالجة اضطرابات النطق، وتكونت عينة الدراسة من (٥) أطفال تراوحت أعمارهم ما بين (٨ -١١) عاما، ولديهم بعض صعوبات التعلم، وتم استخدام التدريب على التمييز السمعي والتمييز بين النطق الخاطئ والنطق الصحيح والتدريب على النطق لمقاطع لا معنى لها وكلمات ليس لها معنى من خلال القصص. أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية المدخل العلاجي السمعي في علاج اضطرابات النطق.

وهدفت دراسة آغا (٢٠١١) التعرف إلى فاعلية التدريب على الاسترخاء الكلامي والقراءة المتزامنة في علاج حالات التأتأة. وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨) طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة دمشق، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، ضابطة لم تتعرض إلى معالجة، وتجريبية طبق على أفرادها البرنامج التدريبي بالاسترخاء الكلامي والقراءة المتزامنة في علاج حالات التأتأة، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي بقياس شدة التأتأة بين أعضاء المجموعتين، وأجريت المقارنات بين المجموعتين الضابطة والتجريبية. أظهرت النتائج فعالية التدريب على الاسترخاء الكلامي والقراءة المتزامنة في خفض شدة التأتأة بشكل عام وفي كل فرع من الفروع الثلاثة (التكرار، والإطالة، والحركات الجسمية المصاحبة) لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة دمشق، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الذكور والإناث من طلبة المجموعة التجريبية على مقياس شدة التأتأة في الدرجة الكلية وأبعاده الفرعية، يعزى لتدريب على الاسترخاء الكلامي والقراءة المتزامنة.

أمَّا دراسة جومالي وآخرون (2013) Gholami and et.al فهدفت إلى معرفة تأثير الجمع بين الاسترخاء والعلاج بالموسيقى على العدوان لدى طلبة المدارس الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالب من طلبة المدارس الثانوية، وتم توزيعهم إلى مجموعتين بواقع (٣٠) تلميذا في كل مجموعة: المجموعة التجريبية

والمجموعة الضابطة، حيث أظهرت نتائج التحليل أن الجمع بين الاسترخاء والعلاج بالموسيقى فعال في العدوان على الطلاب الذكور. وذلك يعني انخفاض كبير في المجموعة التجريبية بالمقارنة مع المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة بدوي وإبراهيم (٢٠١٥) إلى اختبار فعالية برنامج حاسوبي في إكساب مجموعة تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوباتٍ تعلم القراءة مهارات النطق الصحيح. وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً وطالبة من المرحلة الابتدائية يعانون من صعوبات تعلم القراءة الأكاديمية من تلاميذ معهد حلوان القديم -منطقة القاهرة الأزهرية، وتم توزيعهم إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة، ومجموعة تجريبية تمَّ تطبيق البرنامج الحاسوبي على أفرادها. وتمَّ استخدام أداوت اختبار رسم الرجل لجوادنف، واختبار صعوبات تعلم القراءة، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي، وبرنامج تنمية مهارات القراءة. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيقين القبلي والبعديٍ على المجموعة التجريبية لصالح البعدي، كما أوضحت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج على أفرادها لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود تأثير للجنس في درجة الاستفادة من البرنامج ودرجة اكتساب مهارات النطق السليم.

وأجرت عافية (٢٠١٥) دراسة هدفت التعرف إلى أثر برنامج تدريبي لعلاج اضطرابات النطق المرتبطة بصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (٣٠) فردا من طلبة الصف الثاني والثالث في المرحلة الابتدائية الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة من مركز التخاطب الشامل في القاهرة، وتم توزيعهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بالتساوي، وتم استخدام مقياس ستاندفورد بينيه للذكاء ومقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، والبرنامج التدريبي لاضطرابات النط عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية على مقياس النطق في التطبيق البعدي مما يؤكد فعالية البرنامج في تحسين مستوى النطق، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي على مقياس النطق، مما يؤكد فعالية البرنامج في تحسين مستوى النطق ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي لأفراد المجموعة التجريبية، مما يؤكد استمرار أثر البرنامج في تحسين مستوى النطق.

وقام Dolton (2015) بدراسة هدفت إلى تحديد ما إذا كانت تقنيات الاسترخاء ستساعد في تخفيف قلق الاختبار وزيادة التحصيل لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٢) طالب في الصف الثاني حتى الصف الخامس من ذوي صعوبات التعلم و(١٠) مدرسين، وتم تقسيم

الطلاب إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الطلاب من قلق الاختبار والإنجاز. وأوصت الدراسة بضرورة استخدام حجم عينة أكبر في الدراسات البحثية المستقبلية من أجل تحليل الاختلافات حسب العمر والجنس والعرق وصعوبة التعلم.

وقام الأقرع (٢٠١٦) بدراسة هدفت التعرف إلى أثر برنامج علاجي لمعالجة الاضطرابات الصوتية والنطقية التي يواجهها الأطفال في رياض الأطفال في ولاية الخرطوم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفلاً وطفلة، تم تقسيم العينة على مجموعتين متساويتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. وتم استخدام اختبار نطق الأصوات اللغوية واستبانة أولياء الأمور لجمع البيانات والبرنامج المقترح والذي تناول مجموعة من الأنشطة المتنوعة، بالإضافة إلى التدريبات العضلية والتنفسية وتدريبات الوجه والفم التي تساعد في معالجة الاضطرابات النطقية، بالإضافة إلى استخدام تدريبات نطق الأصوات التي قامت بها معلمات رياض الأطفال. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة، في الأداء على اختبارات اضطرابات اللغة والكلام لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائي بين أطفال المجموعة التجريبية (ذكورا، إناث) في مدى تأثرهم بالبرنامج العلاجي.

هدفت دراسة جالجو وجوميز وأيلو Gallego, Gomez, & Ayllo (2016) التعرف إلى فعالية استخدام برنامج لغوي لتنمية النطق على الأطفال الذين لديهم باضطرابات النطق، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طفلا تمَّ توزيعهم إلى مجموعتين بالتساوي؛ ضابطة وتجريبية تمَّ تطبيق البرنامج اللغوي على أفرادها، وتمَّ استخدام اختبار النطق لجمع البيانات بالتطبيق القبلي والبعدي. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى النطق لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد على أهمية التدريس باستخدام البرنامج اللغوي لتنمية النطق لتعزيز النظام الصوتي والنطق.

وأجرى الشرمان وبشاتوه (٢٠١٧) دراسة هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي لتحسين نطق الحروف الهجائية للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفلا وطفلة، من غرف مصادر صعوبات التعلم في المفرق في الأردن، تم توزيعهم إلى مجموعتين: ضابطة تكونت من (٢٠) طفلاً، وتجريبية تكونت من (٢٠) طفلا. أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لنطق الحروف بالتسكين وبالتشكيل لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا للقياس البعدي في نطق الحروف الهجائية بالتسكين للمجموعتين الضابطة والتجريبية تبعا لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة عبد الكريم (٢٠١٨) إلى تصميم برنامج تعليمي للأطفال ذوي اضطرابات النطق والكلام، والتعرف على مدي فاعليته مع هؤلاء الأطفال من حيث تحسين مهارة النطق والكلام لديهم. واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي القائم على مجموعتين مع القياس القبلي والبعدي وتمثلت عينة الدراسة من (١٠) أطفال ذوي اضطرابات النطق والكلام بالمركز القومي السوداني الإلكتروني للأطفال بمحلية الخرطوم في السودان. وتم استخدم أدوات الاستبانة للمعلومات الأولية، ومقياس الاضطرابات النطق الكلام للنوبي (٢٠٠٦)، الذي تم تقنينه على البيئة السودانية، والبرنامج التعليمي. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة عند مستوى الأداء لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي النطق لدي الأطفال ذوي اضطرابات النطق والكلام تبعاً لمتغير العمر لصالح الفئة العمرية (٩ -١٠).

وكشفت دراسة زين ومازين (2018) Zine & Meziane عن تأثير ردود الفعل السمعية الناتجة عن استخدام برنامج التوليف الصوتي –تحويل النص إلى كلام (Text-To-Speech) على متعلمي اللغة العربية من ذوي صعوبات التعليم، وقد تم تطوير منصة التوليف الصوتي على شبكة الإنترنت لهذا الغرض، حيث تمكن المستخدمين أفراد عينة الدراسة من قراءة نصهم بصوت عال أثناء الكتابة، وهذا مكنهم من اكتشاف أخطائهم تلقائيًا، وتصحيح التصورات وإعادة الاستماع مرة أخرى، وتمَّ إجراء دراسة على عينة تكونت من (٣٠) طالبا من مدرستين ابتدائيتين مختلفتين في الرباط في المغرب. أظهرت النتائج وجود تحسن كبير في مهارات الكتابة لدى التلاميذ، وتمكن الطلبة من تحديد وتصحيح نسبة عالية من أخطائهم تحت النطق التوليفي للكلام.

- **التعقيب على الدراسات السابقة**

- تناولت بعض الدراسات إلى علاج اضطرابات النطق مثل دراسة *Gibbon & Wood (2003)* ودراسة بدوي وإبراهيم (٢٠١٥) ودراسة عبد الكريم (٢٠١٨)، وكشفت دراسات أخرى فاعلية استخدام الاسترخاء الكلامي في معالجة بعض اضطرابات النطق مثل دراسة آغا (٢٠١١) ومعالجة المشكلات التعليمية مثل دراسة *Dolton (2015)*، كما استخدمت بعض الدراسة الاسترخاء الكلامي لعلاج المشكلات السلوكية مثل دراسة آغا (٢٠١١). أمَّا الدراسة الحالية فتكشف عن فعالية استخدام الاسترخاء الكلامي لتحسين نطق الحروف الهجائية لذوي صعوبات التعلم.
- تنوعت الدراسات السابقة في عيناتها، وأجريت بعض الدراسات السابقة على التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين، إذ اشتملت العينة في بعض الدراسات السابقة على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل دراسة عافية (٢٠١٥) ودراسة *Dolton (2015)*، والأطفال في رياض الأطفال ما في دراسة الأقرع (٢٠١٦)، وطلبة المرحلة الأساسية مثل دراسة آغا (٢٠١١)، وطلبة المرحلة الثانوية مثل دراسة *Gholami and et.al (2013)*، أمَّا الدراسة الحالية

فاشتملت عينة الدراسة فيها على التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

- في حدود علم الباحث، هناك ندرة في الدراسات التي تناولت اضطرابات النطق لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما لم تتناول أي دراسة الوقوف على فعالية البرنامج التدريبي للتلاميذ في تحسين مستوى النطق لديهم وعلاج بعض صعوبات التعلم لديهم.

• إجراءات الدراسة

يتناول الباحث وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، وأداة الدراسة المستخدمة في جمع البيانات، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، كما يتناول الإجراءات المتبعة في تطبيق الدراسة ومتغيرات الدراسة، وأساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في استخراج النتائج، وعرض النتائج، ومناقشتها، والتوصيات.

• منهجية الدراسة

من خلال الدراسة القائمة قام الباحث باستخدام المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة لأنه الأكثر ملاءمة، حيث تم توزيع عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وتعريض إحداهما عشوائيا للبرنامج التدريبي وهي المجموعة التجريبية، والأخرى تبقى كمجموعة ضابطة لا تتعرض لهذا البرنامج.

• مجتمع الدراسة

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مدارس الدمج في مدينة الطائف الذين تتراوح أعمارهم (٧ -١٢) سنة في الصفوف من الصف الثاني إلى الصف السادس.

• عينة الدراسة

وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذاً من مجتمع الدراسة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية من أحد مدارس الدمج في مدينة الطائف، تمَّ تعيينهم عشوائيا في مجموعتين: مجموعة ضابطة، ومجموعة تجريبية. وتقسم العينة في كلا المجموعتين: (٢٠) تلميذا في المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي، و(٢٠) تلميذاً في المجموعة الضابطة التي لن تتعرض للبرنامج التدريبي.

• تكافؤ المجموعات

للتأكد من التكافؤ بين المجموعتين، تمَّ تطبيق اختبار مان وتني (Mann-Whitney Test) لكشف عن الفروق بين المجموعتين في القياس القبلي، والجدول (١) يبين ذلك.

جدول (١): نتائج اختبار (مان ويتني) للعينات المستقلة (Mann-Whitney Test) للكشف عن الفروق بين المجموعتين في القياس القبلي (ن = ٤٠)

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الرتبي♦	مجموع الرتب	قيمة (z)	الدلالة الإحصائية
نطق الحروف بالتسكين	التجريبية	٢٠	١٩.٦٥	٣٩٣	-٠.٤٦٤	٠.٦٤٣
	الضابطة	٢٠	٢١.٣٥	٤٢٧		
نطق الحروف بالتشكيل	التجريبية	٢٠	٢٣.٤٥	٤٦٩	-١.٦١٠	٠.١٠٧
	الضابطة	٢٠	١٧.٥٥	٣٥١		
نطق الحروف الهجائية ككل	التجريبية	٢٠	٢١.٧٨	٤٣٥.٥	-٠.٦٩٤	٠.٤٨٨
	الضابطة	٢٠	١٩.٢٣	٣٨٤.٥		

يظهر من الجدول (١) ما يأتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في القياس القبلي في مجال نطق الحروف بالتسكين، حيث بلغت قيمة (z) (٠,٤٦٤) وبدلالة إحصائية (٠,٦٤٣).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في القياس القبلي في مجال نطق الحروف بالتشكيل، حيث بلغت قيمة (z) (-١,٦١٠) وبدلالة إحصائية (٠,١٠٧).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في القياس القبلي في نطق الحروف الهجائية ككل، حيث بلغت قيمة (z) (-٠,٦٩٤) وبدلالة إحصائية (٠,٤٨٨).

- **أدوات الدراسة**:

قام الباحث بتصميم البرنامج التدريبي المراد تطبيقه على العينة التجريبية، واختبار أدائي لمهارة نطق الحروف الهجائية:

- **أولاً: البرنامج التدريبي**:

قام الباحث بإعداد الخطط الدراسية الخاصة بمهارة نطق الحروف الهجائية بطريقة يتم من خلالها توظيف استراتيجيات اللعب والدراما والرسم والحكاية القصصية والتمثيل الحاسوبي، وتم اقتراح عدد من الأنشطة المتنوعة التي تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، كما قام الباحث بتوظيف الوسائل والتقنيات والعروض المحوسبة، وتكون البرنامج من (٢٥) لقاء تدريبياً، وكانت مدة كل لقاء (٤٥) دقيقة، إذ يبدأ كل لقاء من لقاءات البرنامج بتعريض الطفل إلى تمرينات وأنشطة باستخدام الاسترخاء تهدف إلى تقليل التوتر لدى الطفل وجعله في حالة استرخاء بدني وعقلي، إذ يقوم المدرب بقراءة نص معد مسبقاً ومناسب لقدرات وخصائص الطفل ببطء شديد مع الهدوء والاسترخاء مع الإطالة في قراءة كل جملة، والطلب من الطفل تقليده بنفس الطريقة.

- **صدق البرنامج التدريبي**:

تم التحقق من صدق البرنامج التدريبي المعد بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في تخصصات التربية الخاصة، وعلم النفس التربوي، والمناهج وأساليب التدريس واللغة العربية وآدابها، ومشرفين التربية الخاصة، حيث تم الأخذ بملاحظاتهم واقتراحاتهم، بتعديل بعض الأنشطة أو التدريبات أو إضافة تدريبات جديدة

- **ثانياً: أداة قياس نطق الحروف الهجائية**:

قام الباحث بإعداد قائمة شطب (رصد) لملاحظة أداء الطلبة الشفوي في نطق الحروف الهجائية، تكونت الأداة من (٥٥) فقرة موزعة على بعدين كما يلي: نطق الحروف الهجائية بالتسكين (٢٨) فقرة، ونطق الحروف الهجائية بالتشكيل (٢٧) فقرة، وتم التوصل إلى الفقرات الفرعية من خلال تحليل المهارة الكلية إلى مهارات فرعية محددة.

- **صدق أداة الدراسة**:
- **الصدق الظاهري**:

للتأكد من مؤشرات الصدق الظاهري لأداة قياس نطق الحروف الهجائية تم عرضها على (٨) محكمين من ذوي الخبرة والكفاءة، وكان الغرض من ذلك الحكم على درجة مناسبة الصياغة اللغوية، ومدى انتماء الفقرة للمجال الذي تنتمي إليه، بالإضافة إلى الحذف أو الإضافة وإجراء التعديلات اللازمة، وبناء على إجماع غالبية المحكمين، تم تعديل الاستبانة بناءً على ملاحظاتهم ومقترحاتهم، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين وتعديل فقرات الاستبانة، وحذف الفقرات غير المناسبة.

- **الصدق البنائي أداة قياس نطق الحروف الهجائية**:

للتحقق من صدق الأداة تم حساب الصدق البنائي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة المجال والدرجة الكلية للمقياس. جدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢): معامل الارتباط بين المجال والدرجة الكلية للمقياس

المقياس ككل		
الرقم	المجال	ارتباط المجال بالمقياس ككل
١	نطق الحروف الهجائية بالتسكين	٠,٨٨
٢	نطق الحروف الهجائية بالتشكيل	٠,٨٤

يظهر من الجدول (٢) إن جميع معاملاتٍ الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية للمقياس ككل كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا مؤشر قوي على ارتباط المجالات بالمقياس ككل، مما يدل على صدق المقياس لقياس ما اعد من أجله.

- **ثبات أداة قياس نطق الحروف الهجائية**

للتحقق من ثبات أداة قياس نطق الحروف الهجائية، تم استخراج معامل الثبات له، بطريقتين، وهما: طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، وثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا):

- **أولاً: ثبات الإعادة** (Test R.test):

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم تطبيقها مرتين وبفارق زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني على عينة استطلاعية مكونة من (١٠) تلاميذ من مجتمع الدراسة وخارج أفراد عينة الدراسة، وحساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين لاستخراج ثبات الإعادة (Test R.test)، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣): معاملات ثبات الإعادة (Test R.test) لجميع مجالات الدراسة والأداة ككل

الرقم	المجال	معامل ثبات الإعادة
١	نطق الحروف الهجائية بالتسكين	٠,٨٥
٢	نطق الحروف الهجائية بالتشكيل	٠,٨٩
الأداة ككل		٠,٩٤

يظهر من جدول (٣) إن معاملات ثبات الإعادة لمجال نطق الحروف بلغت بالتسكين (٠,٨٥)، كما بلغت قيمة معامل ثبات الإعادة لمجال نطق الحروف الهجائية بالتشكيل (٠,٨٩)، وبلغ معامل ثبات الإعادة للأداة ككل (٠,٩٤).

• **ثانيا: ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا):**

تم حساب الثبات على جميع مجالات الدراسة والأداة ككل، عن طريق تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (١٠) تلاميذ من مجتمع الدراسة وخارج أفراد عينة الدراسة، وحساب معامل الثبات بطريقة كرونباخ الفا لجميع مجالات الدراسة والأداة ككل، جدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤): معاملات كرونباخ الفا الخاصة بمجالات الدراسة

المجال	معامل كرونباخ الفا
نطق الحروف الهجائية بالتسكين	٠,٨٨
نطق الحروف الهجائية بالتشكيل	٠,٨٤
الأداة ككل	٠,٩٠

يظهر من جدول (٤) أن معامل كرونباخ الفا لمهارة نطق الحروف الهجائية بالتسكين بلغ (٠,٨٨) بينما بلغ معامل الارتباط لمهارة نطق الحروف بالتشكيل (٠,٨٤)، وبلغ معامل كرونباخ الفا لأداة الدراسة ككل (٠,٩٠)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة.

• **إجراءات الدراسة**

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بالإجراءات التالية:

- تم بناء أدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها وملاءمتها للمرحلة العمرية للتلاميذ في عينة الدراسة.
- تم تحديد أفراد عينة الدراسة للعام الدراسي (٢٠١٨م).
- تم الحصول على كتاب لتسهيل مهمة الباحث من الجامعة موجه لإدارة التعليم، للسماح لها بتطبيق أدوات الدراسة على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.
- تم الحصول على كتاب لتسهيل مهمة الباحث من ادارة تعليم الطائف في المملكة العربية السعودية موجه لمدارس الدمج التي تم اختيار عينة الدراسة منها بصورة قصدية.
- التطبيق القبلي لأداة الدراسة "أداة قياس نطق الحروف الهجائية" على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- تم الالتقاء بمدراء مدارس الدمج وشرح طبيعة الدراسة، والتنسيق معهم لإجراء الدراسة على المجموعة التجريبية من قبل الباحث مباشرة والتي يتوقع أن تستمر ثمانية أسابيع بمعدل ثلاث حصص أسبوعيا.
- تنفيذ البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية.
- التطبيق البعدي لأداة الدراسة "أداة قياس نطق الحروف الهجائية" على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد استكمال تطبيق البرنامج.
- استخراج النتائج ومناقشتها واقتراح توصيات في ضوء نتائجها.

• **متغيرات الدراسة:**

تشتمل الدراسة على المتغيرات التالية:

- المتغير المستقل: البرنامج التدريبي المقترح.

- المتغير التابع: مهارة نطق الحروف الهجائية ومجاليه (نطق الحروف بالتسكين، نطق الحروف بالتشكيل).

• المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في المجموعتين التجريبية والضابطة، وتطبيق اختبار مان وتني (Mann-Whitney Test) للكشف عن الفروق بين المجموعتين في القياس القبلي، وعلى القياس البعدي للكشف عن الفروق بين المجموعتين، ثم تم إجراء اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للكشف عن تأثير البرنامج التدريبي على تنمية هذه المهارة.

• عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا المبحث عرض نتائج الدراسة التي هدفت إلى التحسين نطق الحروف الهجائية بالتطبيق على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتم عرض النتائج بالاعتماد على سؤالي الدراسة، وفيما يلي عرض النتائج:

- هل يوجد أثر للبرنامج التدريبي المستند إلى الاسترخاء الكلامي في تحسين نطق الحروف الهجائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر البرنامج التدريبي المستند إلى الاسترخاء الكلامي في تحسين نطق الحروف الهجائية لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير عمر الطالب؟

للإجابة عن سؤالي الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي تبعا لمتغيري المجموعة والعمر ولجميع مجالات الدراسة والمجموع الكلي لها. كما تم تطبيق تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للكشف عن فعالية البرنامج لتحسين نطق الحروف الهجائية بالتطبيق على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وفيما يلي عرض النتائج:

• مجال نطق الحروف الهجائية بالتسكين

جدول (٥): المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجال نطق الحروف الهجائية بالتسكين والمجموع الكلي لها في القياسين القبلي والبعدي لمتغيري المجموعة والعمر

المجموعة	العمر	القبلي		البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	٧-٩ سنوات	٠,٤٣٨٩	٠,١٦٦٩	٠,٦٩٤٤	٠,١٥٤٣
	١٠-١٢ سنة	٠,٤٥٠٠	٠,١٦٢٣	٠,٧٢٥٠	٠,١١٥١
	الكلي	٠,٤٤٣٣	٠,١٦٠٢	٠,٧٠٦٧	٠,١٣٧٥
الضابطة	٧-٩ سنوات	٠,٦٣٣٣	٠,١٣٣٣	٠,٥٥٠٠	٠,٢٧٣١
	١٠-١٢ سنة	٠,٣٥٥٦	٠,١٧٦٠	٠,٥٩٤٤	٠,١٩٣٨
	الكلي	٠,٤٦٦٧	٠,٢٠٩٧	٠,٥٧٦٧	٠,٢٢٢٩
المجموع	٧-٩ سنوات	٠,٥١٦٧	٠,١٧٩٥	٠,٦٣٦٧	٠,٢١٥٧
	١٠-١٢ سنة	٠,٣٩٣٣	٠,١٧٢٩	٠,٦٤٦٧	٠,١٧٥٩
	الكلي	٠,٤٥٥٠	٠,١٨٤٨	٠,٦٤١٧	٠,١٩٤٣

يظهر من جدول (٥) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابيةٍ لاختبار مهارة نطق الحروف الهجائية بالتسكين على القياس البعدي تبعا لمتغيري (المجموعة والعمر)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم تطبيق تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، جدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦): نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للكشف عن الفروق في القياس البعدي لمستوى نطق الحروف الهجائية بالتسكين تبعاً لمتغيري المجموعة والعمر

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"f قيمة"	الدلالة الإحصائية
المجموعة	٠,١٥٧	١	٠,١٥٧	٤,٤٨٥	٠,٠٤١
العمر	٠,٠٠٢	١	٠,٠٠٢	٠,٠٥٤	٠,٨١٨
القبلي	٠,٠٣٣	١	٠,٠٣٣	٠,٩٤٧	٠,٣٣٧
الخطأ	١,٢٥٧	٣٦	٠,٠٣٥		
المجموع	١,٤٧٣	٣٩			

يظهر من الجدول (٦):

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير المجموعة في مستوى اختبار مهارة نطق الحروف الهجائية بالتسكين في القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (f) (٤,٤٨٥) وبدلالة إحصائية (٠,٠٤١) وبالرجوع إلى الجدول (٥) الذي يظهر المتوسطات الحسابية تبين أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (٠,٧١)، بينما بلغ للمجموعة الضابطة (٠,٥٨).
- عدم وجود فروق على متغير العمر في مستوى اختبار مهارة نطق الحروف الهجائية بالتسكين، حيث بلغت قيمة (f) (٠,٠٥٤) وبدلالة إحصائية (٠,٨١٨).
- عدم وجود فروق على القياس القبلي (المصاحب) مما يدل على تكافؤ المجموعتين، حيث بلغت قيمة (f) (٠,٩٤٧) وبدلالة إحصائية (٠,٣٣٧).

- **مجال نطق الحروف بالتشكيل**

جدول (٧): المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجال نطق الحروف الهجائية بالتشكيل والمجموع الكلي لها في القياسين القبلي والبعدي تبعا لمتغيري المجموعة والعمر

المجموعة	العمر	القبلي		البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	٧-٩ سنوات	٠,٤٣٨٩	٠,١٦٦٩	٠,٦٩٤٤	٠,١٥٤٣
	١٠-١٢ سنة	٠,٤٥٠٠	٠,١٦٢٣	٠,٧٢٥٠	٠,١١٥١
	الكلي	٠,٤٣٣٣	٠,١٩٦٥	٠,٧٨٣٣	٠,١٥٢٨
الضابطة	٧-٩ سنوات	٠,٦٣٣٣	٠,١٣٣٣	٠,٥٥٠٠	٠,٢٧٣١
	١٠-١٢ سنة	٠,٣٥٥٦	٠,١٧٦٠	٠,٥٩٤٤	٠,١٩٣٨
	الكلي	٠,٣٣٠٠	٠,١٧٠٩	٠,٤٩٦٧	٠,١٩٩٩
المجموع	٧-٩ سنوات	٠,٣٤٣٣	٠,١٨٣٩	٠,٦٤٦٧	٠,١٩٤٨
	١٠-١٢ سنة	٠,٤٢٠٠	٠,١٩١٢	٠,٦٣٣٣	٠,٢٦١٨
	الكلي	٠,٣٨١٧	٠,١٨٩٢	٠,٦٤٠٠	٠,٢٢٧٩

يظهر من جدول (٧) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابيةٍ لاختبار مهارة نطق الحروف الهجائية بالتشكيل على القياس البعدي تبعا لمتغيري

(المجموعة والعمر)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم تطبيق تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، جدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨): نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للكشف عن الفروق في القياس البعدي لمستوى نطق الحروف الهجائية بالتشكيل تبعاً لمتغيري المجموعة والعمر

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"f قيمة"	الدلالة الإحصائية
المجموعة	٠,٧٥٥	١	٠,٧٥٥	٢٢,٩٨٥	٠,٠٠٠
العمر	٠,٠٢٠	١	٠,٠٢٠	٠,٥٩٦	٠,٤٤٥
القبلي	٠,٠٠٠	١	٠,٠٠٠	٠,٠٠٥	٠,٩٤٥
الخطأ	١,١٨٣	٣٦	٠,٠٣٣		
المجموع المصحح	٢,٠٢٥	٣٩			

يظهر من الجدول (٨):

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير المجموعة في مستوى اختبار مهارة نطق الحروف الهجائية بالتشكيل في القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (f) (٢٢,٩٨٥) وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٠) وبالرجوع إلى الجدول (٧) الذي يظهر المتوسطات الحسابية تبين أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (٠,٧٨)، بينما بلغ للمجموعة الضابطة (٠,٤٩).
- عدم وجود فروق على متغير العمر في مستوى اختبار مهارة نطق الحروف الهجائية بالتشكيل، حيث بلغت قيمة (f) (٠,٥٩٦) وبدلالة إحصائية (٠,٤٤٥).
- عدم وجود فروق على القياس القبلي (المصاحب) مما يدل على تكافؤ المجموعتين، حيث بلغت قيمة (f) (٠,٠٠٥) وبدلالة إحصائية (٠,٩٤٥).

- **مهارة نطق الحروف الهجائية**

جدول (٩): المتوسطات والانحرافات المعيارية مهارة نطق الحروف الهجائية والمجموع الكلي لها في القياسين القبلي والبعدي تبعاً لمتغيري المجموعة والعمر

المجموعة	العمر	القبلي		البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	٧-٩ سنوات	٠,٤٢٧٨	٠,١٠٩٠	٠,٧١٩٤	٠,١٣٥٢
	١٠-١٢ سنة	٠,٤٥٤٢	٠,١٥٧٣	٠,٧٨٣٣	٠,٠٩٠٩
	الكلي	٠,٤٣٨٣	٠,١٢٧٢	٠,٧٤٥٠	٠,١٢١١
الضابطة	٧-٩ سنوات	٠,٤٣٣٣	٠,٠٩٧٦	٠,٥٢٥٠	٠,١٨٧٥
	١٠-١٢ سنة	٠,٣٧٥٠	٠,٠٧١٢	٠,٥٤٤٤	٠,١٧٣٧
	الكلي	٠,٣٩٨٣	٠,٠٨٥٥	٠,٥٣٦٧	٠,١٧٤٧
المجموع	٧-٩ سنوات	٠,٤٣٠٠	٠,١٠١٩	٠,٦٤١٧	٠,١٨١٩
	١٠-١٢ سنة	٠,٤٠٦٧	٠,١١٦٨	٠,٦٤٠٠	٠,١٨٦٩
	الكلي	٠,٤١٨٣	٠,١٠٨٩	٠,٦٤٠٨	٠,١٨٢٠

يظهر من جدول (٩) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاختبار مهارة نطق الحروف الهجائية ككل على القياس البعدي تبعاً لمتغيري المجموعة والعمر، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم تطبيق تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، جدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠): نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للكشف عن الفروق في القياس البعدي لمستوى مهارة نطق الحروف الهجائية ككل تبعاً لمتغيري المجموعة والعمر

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"f قيمة"	الدلالة الإحصائية
المجموعة	٠,٤٦٧	١	٠,٤٦٧	٢٠,٣٨٣	٠,٠٠٠
العمر	٠,٠١٤	١	٠,٠١٤	٠,٦٢٠	٠,٤٣٦
القبلي	٠,٠١٧	١	٠,١٧	٠,٧٢٤	٠,٤٠١
الخطأ	٠,٨٢٥	٣٦	٠,٠٢٣		
المجموع المصحح	١,٢٩٢	٣٩			

يظهر من الجدول (١٠):

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير المجموعة في مستوى اختبار مهارة نطق الحروف الهجائية ككل في القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (f) (٢٠,٣٨٣) وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٠) وبالرجوع إلى الجدول (٩) الذي يظهر المتوسطات الحسابية تبين أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (٠,٧٥)، بينما بلغ للمجموعة الضابطة (٠,٥٤).
- عدم وجود فروق على متغير العمر في مستوى اختبار مهارة نطق الحروف الهجائية ككل، حيث بلغت قيمة (f) (٠,٦٢٠) وبدلالة إحصائية (٠,٤٣٦).
- عدم وجود فروق على القياس القبلي (المصاحب) مما يدل على تكافؤ المجموعتين، حيث بلغت قيمة (f) (٠,٧٢٤) وبدلالة إحصائية (٠,٤٠١).

- **مناقشة النتائج**:

يتضمن هذا المبحث مناقشة النتائج التي تهدف إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتحسين نطق الحروف الهجائية بالتطبيق على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتفسير هذه النتائج بالإضافة إلى تقديم بعض التوصيات، وقد تم مناقشة النتائج وفقاً لأسئلة الدراسة على النحو التالي:

- **مناقشة نتائج السؤال الأول: هل يوجد أثر للبرنامج التدريبي المستند إلى الاسترخاء الكلامي في تحسين نطق الحروف الهجائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟**

أظهرت النتائج وجود أثر للبرنامج التدريبي في تحسين نطق الحروف الهجائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وفعالية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى النطق يعود لما اشتمل عليه من إجراءات في تقوية جهاز النطق وتدريبات اللسان والتنفس والتمييز السمعي والبصري واللمس والتنبيهات اللغوية وشرائط الكاست وأسطوانات (CD)، التي يميز بها الطفل الصوت وتنمية المهارات السمعية لتنمية مهارة نطق الحروف بشكل صحيح، وكان له الفضل في تحسين مستوى النطق لدى هؤلاء التلاميذ. وأكد الباحث أيضاً من خلال البرنامج التدريبي إنه كان له أكبر الأثر في تحسين مستوى النطق لدى هؤلاء التلاميذ ودوره بعلاج صعوبات التعلم، وذلك من خلال ربط الصوت بمصدره وبخاصة أصوات الحيوانات من خلال أسطوانات التمييز السمعي وتنمية المهارات السمعية من خلال الكمبيوتر والكاست، وكان لها أثر فعال وكبير في تحسين مستوى النطق للتلاميذ ذوي

صعوبات التعلم، ومن خلال اللعب الحر من خلال المجسمات والموسيقى والمكعبات وغيرها، وتدريب أعضاء جهاز النطق كان له الفاعلية في نجاح البرنامج وقد أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى النطق لدى هؤلاء التلاميذ ودوره بعلاج بعض صعوبات التعلم حيث ظهر تحسن في مستوى النطق لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مما يؤكد فعالية البرنامج في تحسين مستوى النطق ودوره بعلاج بعض صعوبات التعلم، ويعود ذلك إلى استخدام بعض الأنشطة المفيدة بالتعلم، وتنمية مهارات نطق الحروف بالتشكيل والتسكين، قام الباحث بنطق الحروف أمام الطلاب ثم طلبت منهم إعادة نطقها مره أخرى مشدده على مد الحروف. ومما زاد من أثر هذا البرنامج في تطوير تفاعل التلاميذ في عملية القراءة وتركيب الجمل، وتجدر الإشارة إلى أن البرنامج احتوى على بعض الجلسات التي شملت أنشطة وتطبيقات تزيد من قدرة التلاميذ على قراءة الحروف بشكل صحيح وربطها مع بعض الصور التي تناسبها ومنها عمل نموذج ساعة يحتوي الطرف الأيمن بعض الحروف والطرف الأيسر كلمات تبدأ بهذه الحروف وقام كل طفل بتوصيل عقرب الحرف مع عقرب الكلمة التي تبدأ فيه، التي هدفت إلى إدخال السرور والبهجة في نفوس التلاميذ، وتنمية مهارات الحركة لديهم، ويعتقد الباحث أن هذه الجلسات ساهمت في تطوير مهارات نطق الحروف الهجائية. ويرى الباحث بان البرنامج عمل بشكل واضح على تنمية المهارات والقدرات النطقية، وان البرنامج التدريبي اثبت فاعليته وعمل على زيادة مهارات نطق الحروف الهجائية بين التلاميذ، وتجدر الإشارة إلى أن مهارات النطق التي يتم تطويرها لدى التلاميذ تساعدهم في تعلم القراءة والكتابة بشكل صحيح في المستقبل.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة آغا (٢٠١١) التي أظهرت فعالية التدريب على الاسترخاء الكلامي والقراءة المتزامنة في خفض شدة التأتأة بشكل عام وفي كل فرع من الفروع الثلاثة (التكرار، والإطالة، والحركات الجسمية المصاحبة) لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. ودراسة الشرمان وبشاتوه (٢٠١٧) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لنطق الحروف بالتسكين وبالتشكيل لصالح المجموعة التجريبية التي تعرض أفرادها إلى برنامج تدريبي لتحسين نطق الحروف الهجائية.

- **مناقشة نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر البرنامج التدريبي المستند إلى الاسترخاء الكلامي في تحسين نطق الحروف الهجائية لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير عمر الطالب؟**

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس مهارات نطق الحروف الهجائية تبعا لمتغير العمر، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن البرنامج المقترح مناسبا لمختلف الأعمار، وهذا يشير إلى تقارب مستوى زيادة مهارات نطق الحروف الهجائية لدى كل من الأطفال عينة الدراسة على حد سواء. ويعزى ذلك إلى أن الأطفال من الفئات العمرية المختلفة التي تمتد من ٧ سنوات إلى ١٢

سنة تعرضوا إلى نفس الأنشطة في البرنامج التدريبي المقترح، ولتقارب القدرات العقلية للتلاميذ التي أدت بهم إلى الاستفادة القصوى من هذه الأنشطة مما أدى إلى عدم وجود فروق بينهم على اختلاف أعمارهم، كما قدم البرنامج جلسات تعمل على تشويق التلاميذ وتنمية مهاراتهم في نطق الحروف الهجائية بالتسكين والتشكيل وهذا زاد من تفاعل الأطفال مع المعلمات، وبالتالي أثر البرنامج في تطوير مهارات جميع التلاميذ، حيث اشتمل البرنامج على جلسات تحتوي رسومات ومهارات أدائية عملت على تعزيز وتطوير مهارات نطق الحروف لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم، واستثمار دور الأهل في تنمية مهارات نطق الحروف لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم التي تلقت البرنامج التدريبي، كما أن هذا البرنامج موجه نحو تطوير وتعديل نطق الحروف بشكل صحيح وبعض المهارات لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم بشكل هادف، لذلك ساهم في تنمية مهارات النطق بشكل صحيح لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم، ويشير الباحث إلى أن البرامج التربوية المنظمة والمعدة بشكل جيد تسهم في تطوير المهارات المختلفة وخاصة مهارات النطق، فيما إذا كانت تتوافق مع الفئة العمرية المستهدفة وحالاتهم الخاصة مثل أطفال ذوي صعوبات التعلم، وإضافة لذلك فإن السبب كما يرى الباحث يعود إلى أن البرنامج التدريبي احتوى على جلسات قدمت أنشطة وتطبيقات مشوقة للأطفال مثل جلسة التواصل مع الآخرين، حيث قامت المعلمات بتوضيح مجريات الجلسة وطلبت من كل طفل أن يوصل الحرف بالكلمة التي تبدأ بهذا الحرف.

إن التدريب يركز على علاج بعض صعوبات التعلم وتنمية التركيز في طريقة نطق الحروف عن طريق ذكر بعض الكلمات وإعادة ترديدها، والبرنامج وفر بيئة سمعية وبصرية لتعلم المفاهيم واللغة والنطق الصحيح، ومنها الألعاب والمجسمات والتنغيم والقصص واللفظ المنغم والحركات الإيقاعية كان لها الفضل في تحسين مستوى النطق. كما وقدم البرنامج جلسة تقليد صوت بعض الحيوانات التي هدفت إلى تنمية مهارة الطفل بالنطق الحروف بالتشكيل وذلك بحركات الفم، بحيث قامت المعلمة بإسماع الأطفال أصوات الحيوانات ومن ثم طلبت تقليد الصوت المسموع ولذلك لزيادة التشويق والإثارة لدى الأطفال ثم قيام الأطفال بالتطوير مهارة النطق عن طريق النشيد الجماعي مستخدمين بعض الحواس تعبيرا عن كلمات النشيد مثل تحريك الرأس يميناً وشمالاً تناغماً مع اللحن. واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد الكريم (٢٠١٨) ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي النطق لدي الأطفال ذوي اضطرابات النطق والكلام الذين تعرضوا لبرنامج تعليمي للأطفال ذوي اضطرابات النطق والكلام تبعا لمتغير العمر لصالح الفئة العمرية (٩ -١٠).

- **التوصيات**

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

- ضرورة اهتمام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بإعطاء التلميذ مدة زمنية كافية أثناء الكلام وعدم مقاطعته.

- تنظم دورات تدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لتعليمهم الاستخدام السليم لفنيات توظيف العلاج الكلامي والاسترخاء الكلامي في معالجة اضطرابات النطق لديهم.
- الإعداد مع المدرسة للبرامج والأساليب لتحسين مهارة الكلام لدى التلاميذ من خلال الأنشطة اليومية التي تقدم لهم، سواء داخل غرفة الصف أم في المنزل.
- التعاون بين الأهل والمعلم لإتاحة الفرص المناسبة لنمو الكلام لدى أطفالهم، وإسداء النصح والإرشاد الذي يدفعهم إلى اصطحاب الطفل إلى اختصاصي علاج اضطرابات النطق والكلام في وقت مبكر حتى لا تتدهور حالته.
- تشجيع الطفل على الكلام، والتحدث والتعبير بطلاقة، والقراءة وسماع القصص والحكايات الشيقة، مع ضرورة الاهتمام بالصور.
- استخدام الأساليب التحفيزية لاستخدام اللغة كالتعلم من طفل لطفل، التعلم الجماعي عن طريق تبادل الدور، والتعلم عن طريق اللعب والتقليد والمحاكاة.

- **المقترحات**:

- إجراء دراسات بحثية حول فاعلية البرامج التدريبية في تحسين نطق الحروف الهجائية لذوي الإعاقة، وعدم اقتصارها على صعوبات التعلم.
- تعميم تطبيق البرنامج التدريبي ونتائجه على عينة أكبر من التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم.
- عقد ورشات تدريبية لرفع كفاءة معلمي ذوي صعوبات التعلم مستندة على منظور استراتيجي للبرنامج التدريبي.

- **المصادر والمراجع**:

- **المراجع العربية**:

- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (٢٠١٥). **الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. الجزء الثالث: صعوبات التعلم النمائية وعلاج المشكلات السلوكية**،عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف والازايدة، رياض عبد اللطيف. (٢٠١٢). **إرشاد ذوي صعوبات التعلم وأسرهم** (ط١). عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- إسماعيل، بليغ حمدي. (٢٠١١). **استراتيجيات تدريس اللغة العربية** (ط١). عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- آغا، ماهر محمد (٢٠١١). **فاعلية التدريب على الاسترخاء الكلامي والقراءة المتزامنة في علاج حالات التأتأة: دراس شبه تجريبية لدى تلامذة الحلقة الثاني**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
- الأقرع، عبد الماجد. (٢٠١٦). **أثر برنامج علاجي في معالجة الاضطرابات الصوتية والنطقية في بعض رياض الأطفال بولاية الخرطوم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.
- بدوي، سعدية السيد وإبراهيم، مدحت سمير. (٢٠١٥). فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في إكساب مهارات النطق لعينة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة. **مجلة دراسات الطفولة**، ١٨ (٦٩)، ٩٥-١٠٧.
- البلوشي، عواطف محمد. (٢٠١٤). **برنامج الكورت للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات: تطبيقات عملية** (ط١). عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

- بني هاني، وليد عبد. (٢٠١٧). **أنشطة وتطبيقات في صعوبات التعلم** (ط١). عمان: دار عالم الثقافة.
- الجبالي، حمزة. (٢٠١٦). **مشاكل النطق والسمع عند الأطفال** (ط١). عمان: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.
- جرادات، نادر (٢٠٠٩). **الأصوات اللغوية عند ابن سينا: عيوب النطق وعلاجه** (ط١). عمان: الأكاديميون للنشر والتوزيع.
- الدليمي، كامل محمود. (٢٠١٣). **أساليب تدريس قواعد اللغة العربية** (ط١). عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الروسان، فاروق (٢٠١٧). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصة** (ط١٢). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- السعيد، هلا (٢٠١٥). **نظرة متعمقة في علم الأصوات** (ط١). مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشرمان، وائل وبشاتوه، محمد. (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين نطق الحروف الهجائية للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. ١٨ (٢)، ١٠١-١٢٠.
- طاهر، إيمان (٢٠١٧). **الإعاقة: أنواعها وطرق التغلب عليها** (ط١). مصر: دار الكتب المصرية.
- عافية، عزة عبد الرحمن. (٢٠١٥). برنامج تدريبي لعلاج اضطرابات النطق المرتبطة بصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. **مجلة العلوم التربوية**، ٢٣ (٢)، ١٩٣-٢٢٩.
- عبد الكريم، زهرة. (٢٠١٨). **فعالية برنامج تعليمي للأطفال ذوي اضطرابات النطق والكلام: دراسة تجريبية بالمركز القومي السوداني الإلكتروني لدمج الأطفال ذوي الإعاقة بمحلية الخرطوم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.
- عبد المجيد، عبد الفتاح (٢٠١٢). **التربية الخاصة وبرامجها العلاجية** (ط١). مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- غنيمات، موسى محمد. (٢٠١٥). **صعوبات التعلم: واقع وآفاق** (ط١). عمان: دار المعتز للنشر والتوزيع.
- الفوزان، محمد بن أحمد والرقاص، خالد ناهس. (٢٠٠٩). **أسس التربية الخاصة: الفئات-التشخيص-البرامج التربوية** (ط١). الرياض: مكتبة العبيكان.
- القبالي، يحيى. (٢٠١٧). **الدليل الشامل في معاملة ذوي صعوبات التعلم** (ط١). عمان: دار الخليج.
- قحطان، الظاهر (٢٠٠٨). **صعوبات التعلم** (ط٢). عمان: دار وائل للنشر.
- محمد؛ عادل عبدالله (٢٠٠٦). **قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم** (ط١). القاهرة: دار الرشاد.
- المعايطة، باسم مفضي. (٢٠١١). **عيوب النطق وأمراض الكلام** (ط١). عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الناشف، هدى (٢٠٠٨). **إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة** (ط١). القاهرة: دار الفكر العربي.
- نبهان، محمد يحيى. (٢٠١٣). **الفروق الفردية وصعوبات التعلم (ط٢)**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- النمر، عصام. (٢٠١٨). **اضطرابات التواصل** (ط٢). عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

• المراجع الأجنبية

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. USA: American Psychiatric Pub.
- Bernstein, D. K. & Tiegerman, E. (2008). **Language and communication disorders in children.** 6th Ed. New York: Pearson.
- Dolton, M. G. (2015). **Teaching relaxation techniques to improve achievement and alleviate the anxiety of students with learning disabilities in an independent school** (PhD. Thesis, Nova Southeastern University, USA).

- Gallego, J. L., Gomez, I. A., & Ayllon, M. F. (2016). Efficacy of a speech development program applied in children with phonological disorders. *Revista Complutense De Educacion*, 27 (2), 805-826.
- Gholami, A., Bshlideh, R. A., & Rafiei, A. (2013). The impact of two methods of music therapy and relaxation on the aggression in high school students. **Journal of Jahrom University of Medical Sciences,** 11 (2), 10-19.
- Gibbon, F. E., & Wood, S. E. (2003). Using electropalatography (EPG) to diagnose and treat articulation disorders associated with mild cerebral palsy: A case study. **Clinical linguistics & phonetics**, Vol 17, No. (4-5), 365-374.
- Rubin, A. E. (2005). **Auditory input therapy using a story to treat articulation disorders** (Master Thesis, MGH Institute of Health Professions, USA).
- Zine, O., & Meziane, A. (2018, October). Text-To-Speech based dictation platform for students with learning difficulties. In *Proceedings of the 12th International Conference on Intelligent Systems: Theories and Applications*, October 25–26, 2018 (SITA'18) (p. 27-32). ACM. DOI: 10.1145/3289402.3289527

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثانى:

مستوى جاهزية المعلمات في مدينة الرياض لاستخدام الكتب الرقمية

بحث مستل من رسالة ماجستير بقسم تقنيات التعليم بكلية التربية جامعة الملك سعود

إعداد :

ا/ آلاء أحمد سالم الغامدي
معلمة بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية
د/ أميرة مروان الخواجه
أستاذ تقنيات التعليم المساعد بكلية التربية جامعة الملك سعود
بالمملكة العربية السعودية

مستوى جاهزية المعلمات في مدينة الرياض لاستخدام الكتب الرقمية

بحث مستل من رسالة ماجستير بقسم تقنيات التعليم بكلية التربية جامعة الملك سعود

ا/ ألاء أحمد سالم الغامدي
معلمة بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية
د/ أميرة مروان الخواجه
أستاذ تقنيات التعليم المساعد بكلية التربية جامعة الملك سعود
بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى جاهزية معلمات التعليم العام في مدينة الرياض لاستخدام الكتب الرقمية في التعليم. ولتحقيق هدف الدراسة اعتمدت الباحثة على المنهج المزجي، حيث استخدمت استبانة على عينة تم اختيارها بالطريقة العشوائية وتكونت من ٢٠٠ معلمة من معلمات التعليم العام بمدينة الرياض، بالإضافة إلى إجراء مقابلات شبه منتظمة مع سبع معلمات تم اختيارهن بطريقة قصدية طبقية من تخصصات مختلفة. وبعد جمع البيانات وتحليلها أشارت نتائج الدراسة بوجود مواقف إيجابية لدى المعلمات من استخدام الكتب الرقمية في التعليم، إضافة إلى وجود جاهزية تقنية وتربوية مرتفعة لديهن لاستخدام الكتب الرقمية في التعليم. وكشفت نتائج المقابلات عن العوامل التي تساعد المعلمات على استخدام الكتب الرقمية في التعليم ومنها سهولة الاستخدام، والمنفعة المدركة، بالإضافة إلى العوامل تعيق المعلمات عن استخدام الكتب الرقمية في التعليم، منها ضعف البنية التحتية، والدعم الفني، والمعرفة والتدريب، والدعم المادي والإداري بالإضافة إلى تصميم الكتب الرقمية.
الكلمات المفتاحية: جاهزية – الكتب الرقمية.

Riyadh Teachers' Readiness for Using Digital Books

Alaa Ahmed salem Al Ghamdi
D. Amira Marwan Al-Khawaja

Abstract;
This study aimed at revealing the level of readiness of general education teachers in Riyadh city to use digital books in education. To achieve the goal, the researcher relied on mixed approach, using a questionnaire on a random sample consisting of 200 teachers from general education in Riyadh, and conducting semi-structuredinterviews with a stratified sampling from seven teachers from different specialties.The results of the study indicated that there are positive attitudes among teachers for using digital books in education, in addition to their technical and educational readiness to use digital books. The results of the interviews revealed factors that help teachers use digital books, including ease of use, expected benefit, while the factors that hinder the use of digital books in education are poor infrastructure, technical support, knowledge and training, and material and administrative support as well as the design of digital books.
Keywords: Readiness - Digital Books.

• **مقدمة**:
تشهد المملكة العربية السعودية في السنوات الأخيرة؛ تحولاً رقمياً في كل مجالات الحياة، وحيث يعد التعليم أهم تلك المجالات؛ فهو الركيزة الأساسية لإعداد القوى البشرية على المستوى المأمول من الكفاءة، والتي تتناسب مع رؤية

المملكة ٢٠٣٠؛فقد أولت المملكة العربية السعودية تطوير التعليم اهتماماً كبيراً؛ وذلك لمواكبة التطورات الفكرية والمعرفية والتكنولوجية. من خلال عدد من مشاريع تطوير كافة جوانب العملية التعليمة والتحول الرقمي في التعليم (وزارة التعليم، ٢٠١٧).

وأطلقت وزارة التعليم عدة مبادرات للتحول الرقمي في التعليم مثل: بوابة المستقبل وبوابة المناهج الرقمية؛وإن منأهم أهداف رقمنة التعليم التخلص من أعباء البيئة الورقية، والعمل على تحويلالكتب المدرسية المطبوعة من صورتها التقليدية إلى الصورة الرقمية (وزارةالتعليم، ٢٠١٧)؛ والتي تمتاز صفحاتهابخاصية التفاعلبين المتعلم والمادة التعليمية؛ من خلال التحكم في محتويات الكتاب من نصوص وصور وأصوات ومقاطع فيديو،حسبما يتناسب مع إمكانيات المتعلم (أبو زايدة،٢٠١٣).

ولقد أثبتت العديد من الدراسات فاعلية الكتب الرقمية في التعليم من حيث زيادة تحصيل الطلبة، ورفع دافعيتهم للتعلم، وتنمية مهارات التفكير العليا، وكذلك تنمية التعلم الذاتي لديهم، كما أثبتت اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو استخدام الكتب الرقمية التفاعلية؛ مما يجعلها بديلاً جيدا للكتب المطبوعة (Pradina & Suyatna، 2018؛ أكرم،٢٠١٧؛Huang& others، 2012)؛ وذلك لأن البيئة التعليمية الرقمية التفاعلية تتناسب مع طلاب العصر الرقمي،الذين نشأوا على التكنولوجيا فمن خلال دراسة مشروع الغد (الدراسة الوطنية في الولايات المتحدة)،والتي بحثت خصائص الطلاب ورؤيتهم للتعليم، أكدت نتائجها أن الطلاب في القرن ٢١ يفضلون التعليم الغير معتمد على المدرسة، والتعليم الغني رقمياً والذي توظف فيه المصادر التفاعلية (الصالح، ٢٠١٥).

ويشكل التحول من الكتب المطبوعة إلى الكتب الرقمية؛ تحدياً أمام المعلمون، يجعلهم بحاجة إلى الحصول على جميع الكفايات التي تساعدهم على تبني هذا التغيير بنجاح. وتشمل هذه الكفايات المهارات والمعرفة لاستخدام الأدوات الرقمية في جميع المناهج الدراسية (Bonanno,2011). حيث يعتمد التطبيق الناجح للكتب الرقمية بشكل كبير على المعلمين، ومدى جاهزيتهم لتبني هذا التغيير. ولقد حرصت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية أن يشتمل برنامج التحول الرقمي في التعليم تدريباً كافياً للمعلمين والمعلمات على كافة الأدوات الرقمية وطريقة استخدامها مع المتعلمين (وزارة التعليم، ٢٠١٧).

وفي ظل ارتفاع الاستثمار في مجال التعليم والجهود والمبادرات المبذولة من وزارة التعليم نحو التحول الرقمي يتبادر السؤال هنا:هل المعلمون جاهزون لاستخدام الكتب الرقمية وما هي العوامل المؤثرة على مستوى جاهزيتهم؟ حيث تبحث هذه الدراسة مواقف المعلمات من الكتب الرقمية ومستوى الجاهزية التربوية والتقنية للمعلمات في مدينة الرياض، والبحث عن العوامل التي قد تؤثر على جاهزيتهن، ومن المتوقع أن تساهم هذه الدراسة في فهم مواقف المعلمات وتحديد احتياجاتهن

التدريبية من الناحية التقنية والتربوية، والكشف عن العوامل التي ترفع مستوى جاهزيتهن للتحول لاستخدام الكتب الرقمية.

- **مشكلة البحث**:

تولي وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية أهمية بالغة لدمج التقنية في الفصول الدراسية تماشيا مع رؤية المملكة 2030. وتبذل الوزارة جهودا كبيرة في مشروع التحول الرقمي على مستوى الإنتاج والتدريب. وبالرغم من هذه الجهود والميزانيات التي تصرف؛ إلا أن الباحثة من خلال عملها كمعلمة حاسب آلي؛ وحيث توقفت طباعة كتب تدريبات الحاسب، تلاحظ مقاومة من قبل بعض المعلمات عن استخدام الكتب الرقمية في الفصول الدراسية؛ بل أن البعض يقمن بطباعتها من البوابة وتوزيعها على الطالبات. وهذا هدرا للمال والجهد البشري، وابتعادا عن مواكبة التقدم التكنولوجي في التعليم. وحيث أثبتت العديد من الدراسات فعالية الكتب الرقمية في التعليم فإن عزوف المعلمات عن استخدامها يعد قصورا في توظيف التكنولوجيا لتسهيل عملية التعلم ورفع كفاءتها (الظفيري، ٢٠١٧). لذلك تسعى هذه الدراسة للكشف عن مستوى جاهزية المعلمات في مدينة الرياض لاستخدام الكتب الرقمية، من خلال تحديد مواقفهن من استخدامها، ومستوى جاهزيتهن التقنية والتربوية، وحصر العوامل المؤثرة على مستوى جاهزيتهن، ومن ثم تقديم إرشادات لرفع مستوى الجاهزية لديهن

- **أسئلة البحث**:

تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال التالي: ما مستوى جاهزية المعلمات لاستخدام الكتب الرقمية في مدينة الرياض؟ وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مواقف المعلمات في مدينة الرياض من استخدام الكتب الرقمية في التعليم؟
- ما مستوى الجاهزية التقنية لدى المعلمات في مدينة الرياض لاستخدام الكتب الرقمية؟
- ما مستوى الجاهزية التربوية لدى المعلمات في مدينة الرياض لاستخدام الكتب الرقمية؟
- ما العوامل المؤثرة على جاهزية المعلمات لاستخدام الكتب الرقمية؟

- **أهداف البحث**:

يحاول البحث الحالي تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن مواقف المعلمات في مدينة الرياض من استخدام الكتب الرقمية في العملية التعليمية.
- التعرف على مستوى الجاهزية التقنية لدى المعلمات في مدينة الرياض لاستخدام الكتب الرقمية.
- التعرف على مستوى الجاهزية التربوية لدى المعلمات في مدينة الرياض لاستخدام الكتب الرقمية.

- التعرف على العوامل المؤثرة في جاهزية المعلمات لاستخدام الكتب الرقمية.
- اقتراح بعض الحلول والتوصيات؛ لرفع مستوى جاهزية المعلمات لاستخدام الكتب الرقمية.

- **أهمية البحث**:

تنبثق أهمية البحث من خلال ما يلي:

- تتماشى الدراسة الحالية مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ وتوجهات وزارة التعليم نحو التحول الرقمي.
- تكشف مدى استعداد المعلمات لاستخدام الكتب الرقمية بصورة واقعية.
- تساعد المسؤولين بالوزارة للتخطيط الجيد والتأكد من استعداد المعلمات قبل استحداث التكنولوجيا؛ من أجل توظيفها بشكل جيد في العملية التعليمة.

- **مصطلحات البحث**:

- **مستوى الجاهزية**:

وتعرف إجرائياً بأنها: مواقف المعلمين من التقنية ومدى استعدادهم لاستخدامها في العملية التعليمية من الجانب التربوي والتكنولوجي داخل الفصول التعليمية

- **الكتب الرقمية**:

وتعرف إجرائياً بأنها: شكل من أشكال الكتب المدرسية يمكن الوصول إليها عبر أجهزة الحاسوب والأجهزة المحمولة، توفرها وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية للطلبة والمعلمين من خلال بوابة المناهج الرقمية.

- **الإطار النظري للبحث**

- **المحور الأول**: **الكتاب الرقمي**

- **تعريف الكتاب الرقمي**:

عرفه العجرمي (٢٠١٦) أنه "محتوى رقمي يتضمن مادة علمية تعليمية، يعتمد على عناصر الوسائط المتعددة في إعداده، ومعد في صيغ متعددة قابلة للتشغيل، تمكن المستخدم من استخدام خدمات التصفح والبحث والطباعة مع إمكانية إضافة خدمات تفاعلية مثل تشغيل الصوت وعرض الصورة، كما يمكن له أن يحتوي على وصلات فائقة تمكن المتعلم من الوصول السريع إلى المعلومات من مواقع وكتب أخرى، ويمكن قراءته بواسطة كمبيوتر شخصي أو بواسطة قارئ كتب إلكترونية".

- **أنواع الكتب الرقمية**:

ومن أشكال الكتب الرقمية ما يلي:

- الكتب الرقمية النصية: تتكون من مجموعة من النصوص ولا يدخل فيها أي نوع من الوسائط المتعددة، وتحتوي على فهارس ومحركات بحث للبحث عن الموضوعات وفقا للكلمات الدالة، وتتم قراءتها عن طريق قارئ الكتب الرقمية.
- الكتب الرقمية النصية المصورة: يتكون هذا النوع من نصوص وصور ثابتة غير متحركة أو تفاعلية، إضافةإلى ميزة البحث داخل الكتاب للوصول السريع

للمعلومة. ويمكن قراءة هذا النوع من الكتب باستخدام جهاز الحاسوب أو باستخدام أجهزة قراءة الكتب الرقمية.

- الكتب الرقمية التفاعلية: يتكون هذا النوع من عدة صفحات مجسمة يستطيع المستخدم تقليبها واستعراضها بشكل يشبه الكتاب الورقي. ويمكن للمستخدم مشاهدة صور ومقاطع فيديو والاستماع إلى الأصوات المخزنة كما يمكن إضافة التعليقات على هوامش الكتاب. ويمكن للمستخدم حل الأسئلة إذا وجدت في الكتاب. ويتم قراءة هذا النوع من الكتب من خلال الحواسيب المحمولة والحواسيب الشخصية أو أجهزة الحاسوب الشخصية (*Bozkaya& Bozkurt*، ٢٠١٥).

- **مزايا وعيوب الكتب الرقمية**:

- مزايا الكتب الرقمية: أوضح عبدالصمد وآخرون (٢٠١٧) عدة مزايا للكتاب الرقمي، فهي متاحة في أي وقت وأي مكان من خلال الإنترنت، كما يمكن تحميل عدد من الكتب على وسائط التخزين أو التخزين السحابية أو طباعتها، إضافة إلى ميزة البحث داخل الكتاب الرقمي الوصول السريع للمعلومة فتوفر الوقت والجهد، وتحوي الكتب الرقمية عادة على عدد من الوسائط المتعددة مما يعزز طرق عرض المعلومة فيها، ومن أبرز هذه الميزات انخفاض تكلفة نشر وتخزين وشحن الكتب الرقمية، وسهولة التعديل والحذف وتحديث المحتوى.
- عيوب الكتب الرقمية: وعلى الرغم من المميزات العديدة التي يمتاز بها الكتاب الرقمي سواء كان تفاعلي أم لا، إلاأن هناك بعض السيئات التي لابد من ذكرها وتتمثل في: ارتفاع تكلفة أجهزة قراءة هذه الكتب وصيانتها، وهذه الأجهزة القارئة للكتب الرقمية لا يمكن أن تبقى سليمة في حال سقوطها، إضافةإلى مشكلة التوافق بين برامج الكتب وأجهزة قراءة الكتب الرقمية، ومن أهم عيوبها إمكانية انتهاك الحقوق الفكرية في حال تعرض الكتاب الرقمي للسرقة على الإنترنت، إضافةإلى ذلك فان استخدام الكتاب الرقمي يتطلب تدريبا خاصا (أبو زايده، ٢٠١٣).

- **المحور الثاني**: **استخدام الكتاب الرقمي في التعليم**

- **دواعي استخدام الكتب الرقمية في التعليم**:

- انعكاسات الثورة الرقمية: حيث إن التقنية اليوم تحتل موقعا هاما من حياة البشر اليومية. سواء على مستوى الأسرة أو المجتمع المحلي أو الدولي. وهذا يجعل دمج التقنية في المدرسة والتي تستهدف التربية للمستقبل أمرا جوهريا (الصالح، ٢٠١٥). ومما يزيد من أهمية دمج تقنية الكتب الرقمية في التعليم؛ الإمكانيات غير المحدودة التي تقدمها في دعم العملية التعليمية.
- ثقل الحقيبة المدرسية والتكاليف العالية لطباعة الكتب المدرسية: ذكر سليماني (٢٠١٣) أن أهم دواعي استخدام الكتاب الرقمي ثقل الحقيبة المدرسية، والذي يعود إلى وزن الكتب المدرسية الكبيرة، وما له من آثار صحية سلبية كثيرة خاصة على العمود الفقري. إضافةإلى ذلك فان طباعة الكتب المدرسية تشكل عبءً ماديا على وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، حيث يتم

صرف ٤٦٠ مليون ريال سنويا لطباعة الكتب، مما جعل وزارة التعليم تتوجه إلىإلغاء طباعة كتاب النشاط تخفيفا للتكلفة (الثميري،٢٠١٨). كما تعمل على توظيف التقنية لحل هذي المشاكل من خلال تحميل الكتب المدرسية على جهاز رقمي خفيف الوزن وسهل التطوير والتعديل.

- تدعم الكتب الرقمية العديد من طرق التعليم الحديثة: حيث تدعم الكتب الرقمية طرق التعليم الحديثة مثل التعلم المدمج والتعلم النقال والتعلم المعكوس، ففي دراسة *Hwang &Lai* (٢٠١٧) اقترح الباحثان استخدام كتاب رقمي تفاعلي لدعم التعلم المعكوس وتقييم مدى فعاليته. استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي بتصميم مجموعتين الضابطة والتجريبية. واستخدما أدوات لجمع البيانات تمثلت في الاختبار القبلي والبعدي واستبيان. وأكدت النتائج فعالية الكتب الرقمية في التعلم المعكوس وأثره الإيجابي في رفع تحصيل الطلبة.
- للكتب الرقمية أثر في زيادة الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي: إن دافعية التعلم عامل مهم لجذب انتباه المتعلم للموقف التعليمي، والإقبال والاستمرار فيه حتى يتم التعلم. ولقد أثبتت دراسة أكرم (٢٠١٧) حول أثر استخدام الكتب الرقمية التفاعلية في تدريس وحدة السحر، على تنمية الدافعية والتحصيل لدى طالبات الصف الثالث متوسط. وأتعبت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة تكونت من ٣٨ طالبة من الصف الثالث متوسط بمدينة جدة. أما أدوات الدراسة فكانت اختبار تحصيلي ومقياس للدافعية. وأكدت النتائج الأثرالإيجابي للكتب الرقمية على المجموعة التجريبية في رفع الدافعية والتحصيل مقارنة بالمجموعة الضابطة.

- **معوقات استخدام الكتب الرقمية**.

هنالك العديد من الدراسات التي بحثت معوقات استخدام الكتب الرقمية في التعليم ففي دراسة الرومي (٢٠١٧) التي هدفت إلى معرفة واقع ومعوقات استخدام الكتاب الرقمي التفاعلي لمقرر اللغة الإنجليزية المطور لجميع مراحل التعليم العام من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في الزلفي والحلول المقترحة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال استبانة وزعت على ١٠٠ معلم ومعلمة لغة إنجليزية في إدارة تعليم الزلفي. وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج كان أبرزها وجود القناعة لدى المعلمين والمعلمات بأهمية الكتاب الرقمي التفاعلي وقدرته على زيادة دافعية الطلبة. ولكن كانت اهم المعوقات هي قلة الدعم الفني، وقلة الدعم المادي، وزيادة الأعباء على المعلمين والمعلمات، إضافةإلى صعوبة متابعة الطلبة، واتفق أعضاء العينة على مجموعة من الحلول أبرزها توفير متخصص لصيانة الأجهزة في المدارس وتقديم الحوافز المادية للمعلمين.

وبإلقاء نظرة على الدول المتقدمة والتي تبنت الكتاب الرقمي التفاعلي للتعرف على أهم المعوقات والحلول لها، ذكر سليماني (٢٠١٣) في دراسته تجربة الكتاب المدرسي الرقمي في فرنسا: بين دواعي الاستخدام وعوائق الانتشار حيث تعد فرنسا لها تجربة رائدة بعد الولايات المتحدة الأمريكية. وتوصلت الدراسة إلى أن أبرز

العوائق أمام استخدامه تمثلت في نقص التجهيزات اللازمة، مشاكل إعداد المعلمين، الخوف من عطب الأجهزة، مشاكل الملكية الفكرية. وأوصى الباحث بالإسراع في تجريب الكتاب الرقمي واقترح استخدام القروض الميسرة للأسر لشراء الأجهزة اللوحية.

- **المحور الثالث**: **الجاهزية التعليمية لاستخدام الكتب الرقمية في التعليم**.

يتطلب تبني التجديدات التربوية والتغيير إلى مستوى من الجاهزية من المعلمين، ولقد عرف كلا من ابيدور وساكس (Abedor & sachs , 1978) مفهوما للجاهزية في التطوير التعليمي (ID (Instructional Development ويشمل بعدين هما تطوير المنظمةODوتطوير أعضاء هيئة التدريسFD، حيث إن التغيير في العملية التعليمية أو المحتوي يجب أن يرافقه تغيير البيئة التعليمية وتغيير في معرفة عضو هيئه التدريس ومهاراته أو مواقفه، والعلاقة بين عناصر التطوير الثلاثة علاقة تفاعلية:

- جاهزية المعلمين: تعرف بانها مزيج من الخصائص التي تؤثر على قرار الفرد لتبني الابتكار. ومن أكثر الخصائص تأثيرا على استعداد المعلمين؛ مواقفهم الإيجابية تجاه أنفسهم وتجاه التغيير والتعلم، إضافة إلى معتقداتهم بان التحسين التعليمي هو ممكن وجدير بالعناء، ومهاراتهم في تنظيم وتقديم المعلومات، وأخيرا استخدام الابتكارات وأساليب واستراتيجيات التدريس المناسبة للموضوعات (*Abedor & sachs, 1978*).
- جاهزية المنظمات: هي مزيج من العوامل التي تؤثر على قبول الابتكار في المنظمة. وقد وضع روجرز (١٩٧٦) عدد من الخصائص المتفاعلة للتأثير على اتخاذ القرارات التنظيمية. ومن أكثر هذه الخصائص تأثيرا في الاستعداد التنظيمي للابتكار الهيكل التنظيمي للمنظمة وطريقة الاتصال بين أفرادها، إضافة إلى سياسات المنظمة لدعم الابتكار، ومدى توفر الموارد المادية والحوافز لدعم الابتكار. ويتمثل التفاعل بين هذه الخصائص في خلق مناخ تنظيمي يؤثر سواء بصوره إيجابيه أو سلبيه في اعتماد ابتكار تعليمي من جانب واحد أو أكثر من أعضاء المنظمة (*Abedor & sachs , 1978*).
- المستوى العام للجاهزية: يعتبر المستوي العام للجاهزية هو مجموع العوامل السابقة، والتي تتألف من جاهزية كلا من أعضاء هيئه التدريس والمنظمات التعليمية المتفاعلة فيما بينها، ويتمثل الهدف من تحديد الجاهزية هو التركيز على التغييرات المطلوبة والاحتياجات المطلوبة سواء على مستوى المنظمة أم على مستوى الأفراد (*Abedor & sachs , 1978*).

- **إجراءات البحث**:

- **منهج البحث**:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج المزجي باستخدام التصميم المزجي التتابعي التفسيري من خلال جمع البيانات الكمية وتحليلها يتبعها جمع البيانات النوعية وتحليلها ومن ثم تفسير النتائج.

• **مجتمع وعينة البحث**:

يشمل مجتمع الدراسة جميع معلمات التعليم العام في مدينة الرياض التابعة لوزارة التعليم والبالغ عددهن ٣٨٠٥١ معلمة حسب الإحصائية التي تم طلبها من إدارة التعليم بمدينة الرياض عام ١٤٤١ ه. وتم تطبيق الدراسة على ٢٠٠ معلمة من معلمات التعليم العام في مدينة الرياض.

• **أدوات الدراسة**:

• **الاستبانة**:

استخدمت الاستبانة لجمع البيانات المتعلقة بمستوى جاهزية المعلمات في مدينة الرياض لاستخدام الكتب الرقمية، وقد تم بناء وتصميم الأداة بعد الاطلاع على مجموعة من الأدبيات والدراسات السابقة سواء العربية أو الأجنبية.

• **صدق وثبات أداة الدراسة**:

• أ) **صدق أداة الدراسة**:

الصدق الظاهري للاستبانة: تم التحقق من الصدق الظاهري للأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء في مجال تقنيات التعليم من أعضاء هيئة تدريس داخل الجامعة وخارجها، وبناء على أراءهم وأراء المشرف تم تعديل الفقرات للوصول إلى الاستبانة في صورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي للاستبانة: في الجداول التالية تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المحاور بالاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة.

جدول (١) معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات المحور الأول : مواقف المعلمات من الكتب الرقمية وبين المحور ككل

م	العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	لدي قناعة بأهمية الكتاب الرقمي في العملية التعليمية.	٠,٨٣٧**
٢	استخدام الكتاب الرقمي يزيد من فرص التعلم داخل الكتاب وخارجه.	٠,٨٥٠**
٣	طلاب القرن الواحد والعشرون بحاجة إلى مهارات القراءة والكتابة باستخدام وسائط حديثة.	٠,٦٤٧**
٤	أرى أن الكتب الرقمية تساعد الطلاب في اكتساب مهارات تقنية كالتصفح والبحث والتحميل.	٠,٧٩٢**
٥	لدي شعور جيد حيال استخدام الكتاب الرقمي كأداة داعمة تساهم في عملية التعلم.	٠,٨٨٠**
٦	أرى أن استخدام الكتب الرقمية في التدريس تزيد من كفاءتي المهنية.	٠,٧٧٥**
٧	يتلاءم استخدام الكتاب الرقمي مع النماذج التعليمية الحديثة مثل التعليم المدمج والتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد	٠,٨٠٦**
٨	أرى أن الكتب الرقمية تتميز بالمرونة في دعم وتطوير المادة التي أقوم بتدريسها.	٠,٨٢١**
٩	يسهم الكتاب الرقمي في زيادة جودة التعليم من خلال سهولة تحديث محتواه	٠,٨٦٧**
١٠	أرى أن الكتب الرقمية تساهم في تخفيض الوقت اللازم للتدريس والتعلم.	٠,٧٥٤**
١١	استخدام الكتاب الرقمي يقلل من تكلفة التعليم من خلال التخلص من تكلفة طباعة الكتب	٠,٦٨٧**

** إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ◆ دال عند مستوي ٠,٠٥

يتضح من نتائج الجدول السابق أن جميع العبارات ترتبط بعلاقة ارتباط طردية ذات دلالة إحصائية بدرجة المحور الذي تنتمي إليه، وتراوح معامل الارتباط بين (٠,٦٤٧) و (٠,٨٨٠) وهي معاملات ارتباط قوية، مما يعنى أن عبارات المحور الأول تتمتع بدرجة عالية من الصدق، وصادقة لما وضعت لقياسه.

جدول (٢) معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من المحور الثاني: قياس الجاهزية التكنولوجية لدى المعلمات لاستخدام الكتب الرقمية وبين المحور ككل

م	العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	أستطيع تصفح مواقع الشبكة العنكبوتية المختلفة.	٠,٧٥١◆◆
٢	لدي القدرة على التسجيل في المواقع الإلكترونية.	٠,٨١٠◆◆
٣	لدي معرفة بالمواقع التي توفر الكتب الرقمية التعليمية.	٠,٨٠٧◆◆
٤	لدي معرفة بأنواع الكتب الرقمية المختلفة.	٠,٧٦٢◆◆
٥	لدي القدرة على تحميل الكتب الرقمية.	٠,٨٧٤◆◆
٦	أستخدم البرمجيات اللازمة لتشغيل الكتاب الرقمي.	٠,٨٩٦◆◆
٧	أستطيع استخدام الكتاب الرقمي مع الأجهزة المتنقلة مثل جهاز لا بتوب وأيباد.	٠,٨٤٥◆◆
٨	أستطيع التحكم في الكتاب الرقمي من خلال استخدامي للفأرة ولوحة المفاتيح.	٠,٨٣٣◆◆
٩	أستطيع مشاركة الكتاب الرقمي بين الزملاء.	٠,٨٦٤◆◆
١٠	أستطيع استخدام الملحقات التكنولوجية المناسبة لعرض محتوى الكتاب الرقمي.	٠,٨٩٣◆◆
١١	لدي القدرة على التعامل مع خصائص وأدوات الكتاب الرقمي.	٠,٨٥٩◆◆

◆◆ إحصائيا عند مستوى ٠,٠١◆ دال عند مستوي ٠,٠٥

يتضح من نتائج الجدول السابق أن جميع العبارات ترتبط بعلاقة ارتباط طردية ذات دلالة إحصائية بدرجة المحور الذي تنتمي إليه، وتراوح معامل الارتباط بين (٠,٧٥١) و (٠,٨٩٦) وهي معاملات ارتباط قوية، مما يعنى أن عبارات المحور الثاني تتمتع بدرجة عالية من الصدق، وصادقة لما وضعت لقياسه.

جدول (٣) معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من المحور الثاني: قياس الجاهزية التربوية لدى المعلمات لاستخدام الكتب الرقمية وبين المحور ككل

م	العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	لدي القدرة على التدريس باستخدام الكتاب الرقمي.	٠,٨٣٦◆◆
٢	لدي القدرة على توظيف الطرق التدريسية المختلفة في التعاطي مع محتوى الكتاب الرقمي عبر الإنترنت.	٠,٨٧٣◆◆
٣	لدي القدرة على إضفاء عنصر التشويق في شرح الدروس باستخدام الكتب الرقمية.	٠,٨٥٠◆◆
٤	لدي القدرة على استخدام العناصر التفاعلية في ممارسة الأنشطة التدريسية التي يحتويها الكتاب الرقمية.	٠,٨٨١◆◆
٥	أستطيع تقليص الفروق الفردية بين الطلاب باستخدام الكتاب الرقمي.	٠,٧٤٩◆◆
٦	لدي القدرة على استخدام عدة استراتيجيات تدريس باستخدام الكتاب الرقمي	٠,٨٤١◆◆
٧	يمكنني القيام باستخدام أسلوب التعليم التعاوني بين الطلاب باستخدام الكتاب الرقمي	٠,٨٤٣◆◆
٨	يمكنني القيام بتوجيه الأسئلة والتمارين للطلاب باستخدام الكتب الرقمية.	٠,٨٦٠◆◆
٩	يمكنني استخدام الصور الموجودة في الكتب الرقمية أثناء الشرح للطلاب وتدعيم التعلم وافهم لديهم من خلالها	٠,٨٢٨◆◆
١٠	أستطيع مساعدة طلابي للتعلم بأنفسهم من خلال الكتاب الرقمي.	٠,٨٣٧◆◆
١١	يمكنني استخدام الاختبارات التفاعلية الموجودة بالكتاب الرقمي لتقييم الطلاب	٠,٨١٦◆◆

◆◆ إحصائيا عند مستوى ٠,٠١◆ دال عند مستوي ٠,٠٥

يتضح من نتائج الجدول السابق أن جميع العبارات ترتبط بعلاقة ارتباط طردية ذات دلالة إحصائية بدرجة المحور الذي تنتمي إليه، وتراوح معامل الارتباط بين (٠,٧٤٩) و (٠,٨٩٦) وهي معاملات ارتباط قوية، مما يعنى أن عبارات المحور الثالث تتمتع بدرجة عالية من الصدق، وصادقة لما وضعت لقياسه. يتضح من نتائج الجداول السابق أن جميع العبارات ترتبط بعلاقة ارتباط طردية ذات دلالة إحصائية بدرجة المحور الذي تنتمي إليه، وتراوح معامل الارتباط بين (٠,٦٤٧) و (٠,٨٨١) وهي معاملات ارتباط قوية، مما يعنى أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق، وصادقة لما وضعت لقياسه.

- **ثبات أداة الدراسة**:

للتأكد من ثبات الاستبانة استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ ((Cronbach's Alpha ونلاحظ أن معامل ألفا كرونباخ للاستبانة كان (٠,٩٨٨)،

وهي قيمة مرتفعة ومتناسقة مع قيمة المعامل لكل محور الذي تراوح بين (٠,٧٠٩ -٠,٨٨٣)، وبالتالي فإن درجة الثبات للاستبانة عالية.

جدول (٤) معامل ألفا كرونباخ الثبات العام للاستبانة

الثبات العام	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: مواقف المعلمين من الكتب الرقمية	٠,٩٤٠	١١
المحور الثاني: قياس المعرفة التكنولوجية لدى المعلمين لاستخدام الكتب الرقمية	٠,٩٥٦	١١
المحور الثالث: قياس المعرفة التربوية لدى المعلمين لاستخدام الكتب الرقمية	٠,٩٥٧	١١
الثابت العام	٠,٩٦٩	٣٣

- **المقابلة**:

وللحصول على فهم أعمق لجاهزية المعلمات في مدينة الرياض لاستخدام الكتب الرقمية والعوامل المؤثرة في ذلك، أجرت الباحثة مقابلات شبه منتظمة مع سبعة من المعلمات، تم اختيارهن بطريقة قصدية طبقية. واتخذت الباحثة عدة إجراءات للتأكد من موثوقية المقابلات، فلقد عرضت أسئلة المقابلة للتحكيم من قبل مختصين في مجال تقنيات التعليم، أجرت مقابلة واحدة للتأكد من أن أسئلة المقابلة تجيب عن أسئلة البحث ثم أكملت باقي المقابلات، قامت بعد ذلك بمراجعة التسجيل الصوتي ومطابقته مع التدوين، والمراجعة العلمية لإجابات المشاركات

- **نتائج البحث**:

- **للإجابة على السؤال البحثي الأول: ما مواقف المعلمات في مدينة الرياض من استخدام الكتب الرقمية في التعليم؟**

جدول (٥) آراء عينة الدراسة حول عبارات مواقف المعلمات في مدينة الرياض من استخدام الكتب الرقمية في التعليم والمتوسطاتالحسابية والانحراف المعياري وترتيب العبارات

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أعلم	غير موافق	غير أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	دي قناعة بأهمية الكتاب الرقمي في العملية التعليمية.	٦٧	٨٢	٢٧	١٧	٧	٣,٩٣	١,٠٦١	٥
		٣٣,٥٪	٤١,٠٪	١٣,٥٪	٨,٥٪	٣,٥٪			
٢	تخدام الكتاب الرقمي يزيد من فرص التعلم داخل الكتاب وخارجه.	٥٩	٩٢	٢٧	١٥	٧	٣,٩١	١,٠٢٠	٦
		٢٩,٥٪	٤٦,٠٪	١٣,٥٪	٧,٥٪	٣,٥٪			
٣	لاب القرن الواحد والعشرون بحاجة إلى مهارات القراءة والكتابة باستخدام وسائط حديثة.	٧٩	٩٤	٦	١٧	٤	٤,١٤	٠,٩٦٥	٢
		٣٩,٥٪	٤٧,٠٪	٣,٠٪	٨,٥٪	٢,٠٪			
٤	ى أن الكتب الرقمية تساعد الطلاب في اكتساب مهارات تقنية كالتصفح والبحث والتحميل.	٨٠	٩٢	٩	١٦	٣	٤,١٥	٠,٩٣٩	١
		٤٠,٠٪	٤٦,٠٪	٤,٥٪	٨,٠٪	١,٥٪			
٥	دي شعور جيد حيال استخدام الكتاب الرقمي كأداة داعمة تساهم في عملية التعلم.	٦٨	٩٣	١٤	٢٠	٥	٤,٠٠	١,٠٢٠	٤
		٣٤,٠٪	٤٦,٥٪	٧,٠٪	١٠,٠٪	٢,٥٪			
٦	ى أن استخدام الكتب الرقمية في التدريس تزيد من كفاءتي المهنية.	٥٦	٧٨	٣٠	٢٩	٧	٣,٧٤	١,١٢٣	٨
		٢٨,٠٪	٣٩,٠٪	١٥,٠٪	١٤,٥٪	٣,٥٪			
٧	تلاءم استخدام الكتاب الرقمي مع النماذج التعليمية الحديثة مثل التعليم المدمج والتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد	٧٣	٩٥	٢٢	٦	٤	٤,١٤	٠,٨٧٢	٢
		٣٦,٥٪	٤٧,٥٪	١١,٠٪	٣,٠٪	٢,٠٪			
٨	ى أن الكتب الرقمية تتميز بالمرونة في دعم وتطوير المادة التي أقوم بتدريسها.	٦٠	٨٣	٢٧	٢٣	٧	٣,٨٣	١,٠٩٠	٧
		٣٠,٠٪	٤١,٥٪	١٣,٥٪	١١,٥٪	٣,٥٪			
٩	سهم الكتاب الرقمي في زيادة جودة التعليم من خلال سهولة تحديث محتواه	٧٢	٨٦	٢٤	١٢	٦	٤,٠٣	٠,٩٩٧	٣
		٣٦,٠٪	٤٣,٠٪	١٢,٠٪	٦,٠٪	٣,٠٪			
١٠	ى أن الكتب الرقمية تساهم في تخفيض الوقت اللازم للتدريس والتعلم.	٥٣	٧٥	٣٥	٣٠	٧	٣,٦٩	١,١٢٣	٩
		٢٦,٥٪	٣٧,٥٪	١٧,٥٪	١٥,٠٪	٣,٥٪			
١١	تخدام الكتاب الرقمي يقلل من تكلفة التعليم من خلال التخلص من تكلفة طباعة الكتب	٨٦	٨١	١٣	١٥	٥	٤,١٤	١,٠٠٣	٢
		٤٣,٠٪	٤٠,٥٪	٦,٥٪	٧,٥٪	٢,٥٪			
المتوسط							٣,٩٧	أوافق	

من الجدول (٥) يتضح المواقف الإيجابية لدى المعلمات في مدينة الرياض من استخدام الكتب الرقمية في التعليم حيث جاءت عبارات هذا المحور بمتوسط حسابي بلغ ٣,٩٧ أي أن موقفهم كان إيجابي، وتكون هذا المحور من إحدى عشر عبارة جاءت جميعها بدرجة الموافقة ولم تأتي أي عبارة بدرجة موافقة بشدة أو لا أعلم أو غير موافق أو غير موافق بشدة. وعامة أيدت عينة الدراسة من المعلمات استخدام الكتب الرقمية في التعليم حيث جاءت أهم عناصر التأييد مساعدة الكتب الرقمية الطالب في اكتساب مهارات تقنية كالتصفح والبحث والتحميل أو كونها بحاجة لهذه المهارات أو أن الكتاب الرقمي من النماذج التعليمية الحديثة أو أنه يقلل التكلفة في التعليم بالإضافة إلى الموافقة على وجود شعور جيد حياله وقناعة، بينما جاءت أقل نسبة تأييد ولكنها حصلت على الموافقة أيضا كون أن الكتب الرقمية تساهم في تخفيض الوقت اللازم للتدريس والتعلم والتي اختلف عليها آراء عينة الدراسة فمنهم من رأي الموافقة بشدة ومنهم من رأي الموافقة فقط ومنهم من رأي عدم العلم أو عدم الموافقة.

- **وللإجابة على السؤال البحثي الثاني: ما مستوى الجاهزية التقنية لدى المعلمات في مدينة الرياض لاستخدام الكتب الرقمية؟**

جدول (٦) آراء عينة الدراسة حول عبارات مستوى الجاهزية التقنية لدى المعلمات في مدينة الرياض لاستخدام الكتب الرقميةوالمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وترتيب العبارات

م	العبارة	وافق بشدة	أوافق	لا أعلم	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١	أستطيع تصفح مواقع الشبكة العنكبوتية المختلفة.	١١٦	٦٢	١٤	٤	٤	٤,٤١	٠,٨٦٣	١
		٥٨,٠٪	٣١,٠٪	٧,٠٪	٢,٠٪	٢,٠٪			
٢	لدي القدرة على التسجيل في المواقع الإلكترونية.	١١٦	٦٠	١٣	١٠	١	٤,٤٠	٠,٨٥٧	٢
		٥٨,٠٪	٣٠,٠٪	٦,٥٪	٥,٠٪	٠,٥٪			
٣	لدي معرفة بالمواقع التي توفر الكتب الرقمية التعليمية.	٦٢	٦٨	٥٢	١٤	٤	٣,٨٥	١,٠٠٦	٨
		٣١,٠٪	٣٤,٠٪	٢٦,٠٪	٧,٠٪	٢,٠٪			
٤	لدي معرفة بأنواع الكتب الرقمية المختلفة.	٤٦	٦٣	٦٠	٢٥	٦	٣,٥٩	١,٠٦٧	١١
		٢٣,٠٪	٣١,٥٪	٣٠,٠٪	١٢,٥٪	٣,٠٪			
٥	لدي القدرة على تحميل الكتب الرقمية.	٨٦	٧٢	٢٨	١١	٣	٤,١٤	٠,٩٥٥	٤
		٤٣,٠٪	٣٦,٠٪	١٤,٠٪	٥,٥٪	١,٥٪			
٦	أستخدم البرمجيات اللازمة لتشغيل الكتاب الرقمي.	٥٥	٧٣	٤٥	٢١	٦	٣,٧٥	١,٠٦٥	١٠
		٢٧,٥٪	٣٦,٥٪	٢٢,٥٪	١٠,٥٪	٣,٠٪			
٧	أستطيع استخدام الكتاب الرقمي مع الأجهزة المتنقلة مثل جهاز لا بتوب وأيباد.	٧٧	٨٥	٢٥	١٠	٣	٤,١٢	٠,٩١٤	٥
		٣٨,٥٪	٤٢,٥٪	١٢,٥٪	٥,٠٪	١,٥٪			
٨	أستطيع التحكم في الكتاب الرقمي من خلال استخدامي للفأرة ولوحة المفاتيح.	٨٦	٧٧	٢٥	١٠	٢	٤,١٨	٠,٩٠٥	٣
		٤٣,٠٪	٣٨,٥٪	١٢,٥٪	٥,٠٪	١,٠٪			
٩	أستطيع مشاركة الكتاب الرقمي بين الزملاء.	٨٠	٧٤	٢٨	١٦	٢	٤,٠٧	٠,٩٧٥	٦
		٤٠,٠٪	٣٧,٠٪	١٤,٠٪	٨,٠٪	١,٠٪			
١٠	أستطيع استخدام الملحقات التكنولوجية المناسبة لعرض محتوى الكتاب الرقمي.	٧٩	٦٨	٣٧	١٤	٢	٤,٠٤	٠,٩٧٦	٧
		٣٩,٥٪	٣٤,٠٪	١٨,٥٪	٧,٠٪	١,٠٪			
١١	لدي القدرة على التعامل مع خصائص وأدوات الكتاب الرقمي.	٤٧	٨٥	٤٨	١٦	٤	٣,٧٨	٠,٩٦٤	٩
		٢٣,٥٪	٤٢,٥٪	٢٤,٠٪	٨,٠٪	٢,٠٪			
المتوسط							٤,٠٣	أوافق	

من الجدول رقم(٦) يتضح الجاهزية التقنية لدىالمعلمات في مدينة الرياض لاستخدام الكتب الرقميةبمتوسط حسابي بلغ ٤,٠٣ أي أن مستوى الجاهزية

مرتفع، وتكون هذا المحور من إحدى عشر عبارة جاءت عبارتان بدرجة الموافقة بشدة وتسع عبارات بدرجة موافقة فقط ولم تأتي أي عبارةبدرجة لا أعلمأو غير موافق أو غير موافق بشدة. وعامة أيدت عينة الدراسة من المعلمات مستوى الجاهزية التقنية لدى المعلمات في مدينة الرياض لاستخدام الكتب الرقمية حيث جاءت أهم عناصر التأييد القدرة على التصفح والتسجيل على مواقع الإنترنت، والقدرة على التحكم في الكتاب الرقمي وتحميله واستخدامه من خلال جهاز اللاب توب أو الأيباد أو مشاركة الزملاء، بالإضافة إلى المعرفة بالمواقع التي توفر كتب رقمية تعليمية والتعامل مع خصائص وأدوات الكتاب الرقمي واستخدام البر مجيات اللازمة لتشغيلها.

- **وللإجابة على السؤال البحثي الثالث: ما مستوى الجاهزية التربوية لدى المعلمات في مدينة الرياض لاستخدام الكتب الرقمية؟**

جدول (٧) آراء عينة الدراسة حول عبارات مستوى الجاهزية التربوية لدى المعلمات في مدينة الرياض لاستخدام الكتب الرقمية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وترتيب العبارات

م	العبارة	وافق بشدة	أوافق	لا أعلم	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١	لدي القدرة على التدريس باستخدام الكتاب الرقمي.	٦٩	٧٨	٣٤	١٢	٧	٣,٩٥	١,٠٣٦	٥
		٣٤,٥٪	٣٩,٠٪	١٧,٠٪	٦,٠٪	٣,٥٪			
٢	٢-لدي القدرة على توظيف الطرق التدريسية المختلفة في التعاطي مع محتوى الكتاب الرقمي عبر الإنترنت.	٥٥	٨٥	٤٥	١١	٤	٣,٨٨	٠,٩٤٣	٧
		٢٧,٥٪	٤٢,٥٪	٢٢,٥٪	٥,٥٪	٢,٠٪			
٣	٣-لدي القدرة على إضفاء عنصر التشويق في شرح الدروس باستخدام الكتب الرقمية.	٥٤	٨٨	٤٣	١٢	٣	٣,٨٩	٠,٩٢٣	٦
		٢٧,٠٪	٤٤,٠٪	٢١,٥٪	٦,٠٪	١,٥٪			
٤	-لدي القدرة على استخدام العناصر التفاعلية في ممارسة الأنشطة التدريسية التي يحتويها الكتاب الرقمية.	٥٣	٨٢	٤٥	١٦	٤	٣,٨٢	٠,٩٨١	٩
		٢٦,٥٪	٤١,٠٪	٢٢,٥٪	٨,٠٪	٢,٠٪			
٥	٥-أستطيع تقليص الفروق الفردية بين الطلاب باستخدام الكتاب الرقمي.	٣٠	٨١	٥٥	٢٩	٥	٣,٥١	٠,٩٩٧	١١
		١٥,٠٪	٤٠,٥٪	٢٧,٥٪	١٤,٥٪	٢,٥٪			
٦	٦-لدي القدرة على استخدام عدة استراتيجيات تدريس باستخدام الكتاب الرقمي	٤٦	٨٩	٤٤	١٨	٣	٣,٧٩	٠,٩٥٠	١٠
		٢٣,٠٪	٤٤,٥٪	٢٢,٠٪	٩,٠٪	١,٥٪			
٧	٧-يمكنني القيام باستخدام أسلوب التعليم التعاوني بين الطلاب باستخدام الكتاب الرقمي	٥٣	٩٣	٣٣	١٦	٥	٣,٨٧	٠,٩٨١	٨
		٢٦,٥٪	٤٦,٥٪	١٦,٥٪	٨,٠٪	٢,٥٪			
٨	٨-يمكنني القيام بتوجيه الأسئلة والتمارين للطلاب باستخدام الكتب الرقمية.	٥٨	٩٧	٢٦	١٦	٣	٣,٩٦	٠,٩٣٧	٤
		٢٩,٠٪	٤٨,٥٪	١٣,٠٪	٨,٠٪	١,٥٪			
٩	يمكنني استخدام الصور الموجودة في الكتب الرقمية أثناء الشرح للطلاب وتدعيم التعلم والفهم لديهم من خلالها	٧٥	٩٢	٢٥	٥	٣	٤,١٦	٠,٨٤٥	١
		٣٧,٥٪	٤٦,٠٪	١٢,٥٪	٢,٥٪	١,٥٪			
١٠	أستطيع مساعدة طلابي للتعلم بأنفسهم من خلال الكتاب الرقمي.	٥٧	٩٩	٢٧	١٤	٣	٣,٩٧	٠,٩١٥	٣
		٢٨,٥٪	٤٩,٥٪	١٣,٥٪	٧,٠٪	١,٥٪			
١١	مكنني استخدام الاختبارات التفاعلية الموجودة بالكتاب الرقمي لتقييم الطلاب	٦٠	٩٥	٢٨	١٤	٣	٣,٩٨	٠,٩٢٧	٢
		٣٠,٠٪	٤٧,٥٪	١٤,٠٪	٧,٠٪	١,٥٪			
	المتوسط						٣,٨٩	موافقة	

من الجدول (٧) يتضح موافقة المعلمات في مدينة الرياض على مستوى الجاهزية التربوية لدى المعلمات في مدينة الرياض لاستخدام الكتب الرقمية بمتوسط حسابي بلغ ٤,٨٩ أي الموافقة وتكون هذا المحور من إحدى عشر عبارة جاءت جميعها بالموافقة ولم تأتي أي عبارة بدرجة موافقة بشدة أو لا أعلم أو غير موافق أو غير موافق بشدة. وعامة أيدت عينة الدراسة من المعلمات مستوى الجاهزية التربوية لدى المعلمات في مدينة الرياض لاستخدام الكتب الرقمية حيث جاءت أهم عناصر التأييد استخدامهن للصور الموجود في الكتب الرقمية أثناء الشرح واستخدام الاختبارات التفاعلية الموجودة بالكتاب الرقمي لتقييم الطلاب والقدرة على مساعدة الطلاب للتعلم بأنفسهم من خلال الكتاب الرقمي والقدرة على توجيه الأسئلة والتمارين للطلاب باستخدام الكتب الرقمية بالإضافة إلى القدرة على إضافة التشويق وتوظيف الطرق التدريسية المختلفة أثناء الشرح باستخدام الكتب الرقمية وجاءت أقل جاهزية هي القدرة على تقليص الفروق الفردية بين الطلاب باستخدام الكتب الرقمية والتي جاءت بالموافقة ولكن النسبة الأكبر أعطت عدم العلم.

- **وللإجابة على السؤال البحثي الرابع: ماهي العوامل المؤثرة على جاهزية المعلمات لاستخدام الكتب الرقمية؟**

تم إجراء مقابلات مع ٨ معلمات ومن ثم استخدمت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى لإجاباتهن. حيث تم تفريغ إجاباتهن على شكل جدول وترميز النقاط المتشابهة. ووجدت الباحثة أن جميع المشاركات لديهن اتجاهات إيجابية نحو استخدام الكتب الرقمية، كما تفاوتت آراؤهن حول كون الكتب الرقمي بديل للكتاب المطبوع، حيث أن خمسة من المشاركات ذكرن أنه بالفعل بديل للكتاب المطبوع أما الثلاثة المتبقيات ذكرن أنه وسيلة مساندة للكتاب المطبوع. وبالرغم من التوجهات الإيجابية فإن جميع المشاركات لم يستخدمن الكتب الرقمية في التدريس ماعدا اثنتين، أحداهن تعتمد عليه في التدريس والأخرى تستخدمه كوسيلة مساعدة للتدريس. واستنتجت الباحثة أنه يمكن تقسيم العوامل المؤثرة على جاهزية المعلمات لاستخدام الكتب الرقمية إلى نوعين:

- **أولا: عوامل تساعد المعلمات على استخدام الكتب الرقمية في التعليم.**

◄◄ سهولة الاستخدام: حيث أكدت سبعة من المعلمات المشاركات أن لديهن القدرة على استخدام الكتاب وذلك لسهولة استخدامه.

◄◄ المنفعة المدركة: حيث أكدت جميع المشاركات أنهن بالفعل يستخدمن الكتب الرقمية شخصيا في تدريس أبنائهن ويجدن أنها تساعدهن في تنمية التعلم الذاتي لدى أبنائهن، وأنها تجذب الطلاب أكثر من الكتب الورقية، كما أنها تختصر الوقت والجهد على المعلمات لإعداد الدروس والبحث عن الوسائط المتعددة.

- **ثانيا: عوامل تعيق المعلمات عن استخدام الكتب الرقمية في التعليم**

◄◄ البنية التحتية: أكدت جميع المشاركات اللاتي لم يستخدمن الكتب الرقمية أن السبب يعود لعدم توفر البنية التحتية من أجهزة ومصادر الطاقة وشبكة

الإنترنت، أما المشاركة الرابعة والتي تعتمد على الكتاب الرقمي في التدريس فهي معلمة حاسب آلي حيث يتوفر معمل مجهز بالأجهزة والشبكة التي تساعد المعلمة على ضبط استخدام الطالبات للكتاب الرقمي.

- الدعم الفني: كما أكدت المشاركات الأولى والثالثة والسادسةأن عدم وجود دعم فني سريع داخل المدرسة يعيقهن عن محاولة استخدام الكتب الرقمية وغيرها من التقنيات، لأن المشاكل الفنية تتسبب في ضياع وقت الحصة وتؤدي إلى حدوث فوضى داخل الصف بين الطالبات.
- المعرفة والتدريب: أكدت كل من المشاركة الثانية والسادسة أنهن تنقصهن معرفة حول استخدام الكتب الرقمية في التدريس وأنهن لم يتلقين أي تدريب أو توجيه حول استخدامها. كما أكدت كلا من المشاركات الأولى والثالثة أن طالبات المرحلة الابتدائية تنقصهن مهارات استخدام الكتاب كما أن أغلب الطالبات يعتمدن على الأهل في التدريس وبالتالي لابد من توعية الأهل وتدريبهم لاستخدامها مع بناتهن.
- الدعم المادي: ذكرت المشاركة الثالثة أن المستوى الاقتصادي للطالبات يؤثر على الاعتماد على الكتب الرقمية، حيث أن الطالبات لديها أغلبهم من ذوي الدخل المحدود، وهناك حاجة لدعم الأهالي ماديا لتوفير الأجهزة والاتصال حتى يواكبن التحول الرقمي.
- الدعم الإداري: حيث أكدت كلا من المشاركات الثانية والخامسة والسادسة بأنه لم يطلب منهم استخدامه ولم يتم تحفيز المعلمات لاستخدام الكتب الرقمية، فالكتب الرقمية لم تحظى بدعم وتشجيع لاستخدامها من قبل المعلمات.
- تصميم الكتب الرقمية: حيث ذكرت المشاركة الثامنة " أنا معلمة حاسب ولقد أوقفت الوزارة طباعة كتاب التدريبات، ولديَّ معمل وتجهيزات كافية لاستخدام الكتاب الرقمي لكن البديل الرقمي غير مناسب ولا يحفز للاستخدام فهو عبارة عن كتاب مصور للكتاب الورقي خالي من الوسائط المتعددة والأنشطة لتقويم التعلم ولا يدعم التعلم الذاتي، ولذلك لجأت لطباعة الكتاب وتوزيعه على الطالبات والشرح لهم من خلال مقاطع الفيديو".

- **توصيات البحث**:

يوصي البحث الحالي بالعديد من التوصيات أهمها ما يلي:

- التطوير المستمر للبنية التحتية من أجهزة ومصادر الطاقة وشبكة الإنترنت داخل المدارس حتى يتم ضمان نجاح استخدام الكتب الرقمية وتحقيق الغرض منه.
- توفير الدعم الفني السريع داخل المدرسة وخصوصاً في المراحل الأولى لحل المشاكل أثناء محاولة استخدام الكتب الرقمية وغيرها من التقنيات.
- التدريب المستمر للمعلمات حول استخدام الكتب الرقمية في التدريس واهتمام الوزارة بوجود استراتيجية بهذا الخصوص.

- وجود حلول من قبل وزارة التعليم حول اختلافات المستويات الاقتصادية للطلاب والذي قد يؤثر استخدامهم الكتب الرقمية من خلال دعمهم ماديا لتوفير الأجهزة والاتصال حتى يواكبوا التحول الرقمي.
- التحفيز الإداري للمعلمات على استخدام الكتب الرقمية.
- الاهتمام بوجود تصميم مميز للكتب الرقمية بشكل تفاعلي ليكون عنصر جذب أكثر للطلاب والمعلمات على استخدامه.

• قائمة المراجع:

• أولاً: المراجع العربية

- أبو زايدة، ا.ع.، و الأسطل، إ.ح.ح. (٢٠١٣). فاعلية كتاب تفاعلي محوسب في تنمية مهارات التفكير البصري في التكنولوجيا لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بغزة (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.
- أكرم، حبة.(٢٠١٧).أثر استخدام الكتاب الإلكترونيالتفاعلي في تدريس وحدة السحر على تنمية الدافعية والتحصيل للتعليم لدى طالبات الصف الثالث متوسط . Journal of Arabic Studies in Education and Psychology.84, pp.167-183
- الثميري، عبدالسلام. (٢١،سبتمبر،٢٠١٨). العيسى: ٤٦٠ مليون ريال تكلفة طباعة الكتب الدراسية سنويا. جريدة الاقتصادية. استرجعت من 2018/09/ http://www.aleqt.com/ : 21/article_1457631.html
- روجرز،إ.م.(١٩٦٢).الأفكار المستحدثة وكيف تنشر.(ترجمة سامي ناشد).القاهرة.عالم الكتب (العمل الاصلي نشر في ١٩٦٢)
- الرومي، ع. ب. ع. ب. ع. (٢٠١٧). معوقات استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي لمقرر اللغة الإنجليزية المطور لجميع مراحل التعليم العام من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والحلول المقترحة لها في محافظة الزلفى. مجلة البحث العلمي في التربية - مصر، ع١٨، ج٣، ٤١٧ - ٤٤٥.
- سليماني صباح. (٢٠١٣). تجربة الكتاب المدرسي الرقمي في فرنسا: بين دواعي الاستخدام وعوائق الانتشار. مجلة العلوم الانسانية، ١٣(٣٢)، ٣٨٥-٤٠٠.
- الصالح، بدر عبدالله.(٢٠١٥). إطار مقترح لدمج التقنية الحديثة في تعليم اللغة العربية للطفل. ملتقى:اللغة العربية والطفل :تحديات وتجارب.الرياض : جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن
- الظفيري، فايز منشر. (٢٠١٧). إستقصاء آراء أعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة الكويت عن مدى جاهزيتهم لتوظيف منصات التعلُّم القائمة على الجيل الثاني للويب (Web2.0) في مقرراتهم التدريسية.المجلة الدولية للأبحاث التربوية. مج. ٤١، ع. خاص ٣، يونيو ٢٠١٧. ص ص. ١٠٢-١٣٧
- عبدالصمد، د.أسماء ؛ نور الدين، د. شيماء ؛حسين، د.مي ؛ محمد،د.هند.(٢٠١٧). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني بيئات واستراتيجيات.القاهرة:دار النهضة العربية
- العجرمي، سامح جميل. (٢٠١٦). أثر اختلاف تصميم واجهتي تفاعل الكتاب الإلكتروني (HTML/PDF)على تنمية مهارات تصميم مواقع الويب التعليمية لدى طلبة قسم التكنولوجيا بجامعة الأقصى . Journal of Al-Aqsa University: Series of Human Sciences, 288(3355), 1-30
- وزارة التعليم ،(١٤٣٧). وزير التعليم يدشن برنامج "بوابة المستقبل" لتطبيق التحول الرقمي في جميع مدارس المملكة للبنين والبنات. أخبار الوزارة

• **ثانياً: المراجع الأجنبية**

- Abedor, A. J., & Sachs, S. G. (1978). The Relationship between Faculty Development (FD), Organizational Development (OD) and Instructional Development (ID): Readiness for Instructional Innovation in Higher Education. Chapter 1.
- Bonanno, P. (2011). Developing an instrument to assess teachers' readiness for technology-enhanced learning. 14th International Conference on Interactive Computer Aided Learning (ICL2011), Piešťany, Slovakia. 21-23 September, pp. 438-443
- Bozkurt, A., & Bozkaya, M. (2015). Evaluation Criteria for Interactive E-Books for Open and Distance Learning. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 16(5), 58–82. Retrieved from
- Huang, Y.-M., Liang, T.-H., Su, Y.-N., & Chen, N.-S. (2012). Empowering Personalized Learning with an Interactive E-Book Learning System for Elementary School Students. Educational Technology Research and Development, 60(4), 703–722. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ975759&site=ehost-live
- Hwang, G.-J., & Lai, C.-L. (2017). Facilitating and Bridging Out-of-Class and In-Class Learning: An Interactive E-Book-Based Flipped Learning Approach for Math Courses. Educational Technology & Society, 20(1), 184–197. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1125963&site=ehost-live
- Pradina, L. P., & Suyatna, A. (2018). Atom Core Interactive Electronic Book to Develop Self Efficacy and Critical Thinking Skills. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 17(1), 17-23

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث:

دور المشاركة في الأنشطة الطلابية في تعزيز قيم المواطنة من وجهة نظر طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

إعداد :

د. ريم بنت خليف الباني
الأستاذ المساعد بقسم أصول التربية كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
المملكة العربية السعودية

دور المشاركة في الأنشطة الطلابية في تعزيز قيم المواطنة من وجهة نظر طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. ريم بنت خليف الباني
الأستاذ المساعد بقسم أصول التربية كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص** :
هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور المشاركة في الأنشطة الطلابية في تعزيز قيم المواطنة من وجهة نظر طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمتوسط حسابي مقداره (٣,٨٥ من ٥,٠) وذلك بشكل عام.استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد تم تصميم أداة الدراسة وتطبيقها على مجتمع الدراسة المكون من (١٥٢) طالبة في مدينة الرياض، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية دور المشاركة في الأنشطة الطلابية وفي تعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بدرجة (موافق) وذلك بشكل عام. وكان من أبرز المعوقات التي تحول بين الطالبة والمشاركة في الأنشطة الطلابية: كثرة التكاليف الدراسية المكلفة بها الطالبة، وندرة إتاحة الفرصة للطالبات في الاشتراك في عملية التخطيط للأنشطة.وكان من أبرز توصيات الدراسة: تخصيص لجان إشرافية مؤهلة تخطط للأنشطة الطلابية على ضوء أهداف منبثقة من سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، وأهداف جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ورؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

الكلمات المفتاحية:الأنشطة الطلابية – المواطنة – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

The Role of Students Activities in Strengthening the Value of Citizenship for Female Students of Imam Muhammad Bin Saud Islamic University

Dr. Reem Khulaif Al Bani

Abstract

This study aims to reveal the role of student activities in strengthening the value of citizenship as perceived by female students of Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, with arithmetic average (3.85 out of 5.00) in general.The researcher used the survey descriptive methods. The study tool was designed and applied to population totaling (152) female students in Riyadh city. The study reveals the effectiveness of the role of participation of students activities in strengthening the citizenship value for females students in Imam Muhammed Ibn Saud University at Degree of (Agree) in general. There were many impediments precluding the students from participation in activities such as the increment of tuitions, the scarcity of opportunities provided to students to participate in the process of planning for activities. The main recommendations of the study are as follows: determination of qualified supervising committees for planning students activities in light of objectives generated from Saudi Arabia's Education Policy, Imam Muhammad Ibn Saudi University Objectives, Saudi Vision 2030.

Keywords: Students Activities - Citizenship – Imam Muhammad Bin Saud Islamic University.

• **المقدمة**:

الحمدلله والصلاة والسلام على رسول الله، وبعد:

الشباب هو الثروة الحقيقية للمجتمعات إذا أحسن المجتمع استثماره وتنشئته بالطريقة الصحيحة. فالمرحلة الجامعية تعد من أهم المراحل التكوينية للشباب، فالاهتمام بهم اهتمام بمستقبل الوطن.

تقع مسؤولية التربية والإعداد بشكل كبير في العصر الحاضر على عاتق الجامعة باعتبارها إحدى أهم المؤسسات والوسائط التربوية المؤهلة للشباب؛ فهي تقوم بدور هام في إكساب طلبتها العادات والسلوكيات الصحيحة، وتقويم وصقل وتحديد شخصياتهم، لاسيما أن الجامعة الآن لا يقتصر دورها على نقل المعرفة فقط، وإنما يتعدى إلى تنمية المهارات التفاعلية والنقدية والعملية، إضافة إلى تزويد الطلبة بالمعارف والعلوم التي تؤهلهم للمهن المختلفة.

وأشار سعادة وإبراهيم (٢٠١٨، ص٢٣) إلى تطور الدراسات والنظريات التربوية والنفسية جعل التربويون يرون قصور المفهوم القديم للمناهج الدراسية، واتجهوا إلى مفهوم جديد يشتمل على مجموعة من الأنشطة التي يجب تهيئها من الجامعة للطلبة سواء داخل البيئة الجامعية أو خارجها لكي تُحقق للطلبة النمو الشامل وتساعدهم على تعديل سلوكهم وفقا للأهداف التربوية.

وأكد أحمد (٢٠٠٨، ص١٩٥١) أن الأنشطة الطلابية توفر فرصاً كبيرة لاكساب الكثير من المعلومات والمهارات في مختلف المجالات، وكثير من الصفات المرغوب فيها، إلى جانب أنها تعد الطلبة لتحمل المسؤولية وتكوين صفات المواطنة الصالحة. وترى صفاء أحمد (٢٠٠٥، ص٣) فرعاية هذه الفئة من الشباب تتمثل في توفير ألوان من النشاط أو الخدمات المقدمة من المؤسسات التربوية والتعليمية لشغل أوقات الفراغ، إذ أن السلوك الإنساني عبارة عن العمليات التي تتم داخل الفرد بكل مكوناته العقلية والنفسية والاجتماعية بكل ما فيها من ظروف ومواقف وعناصر اجتماعية وثقافية، وهو أساس التعامل بين الأفراد والمجتمعات.

كما أظهرت دراسة منال مزيو (٢٠١٤، ص٥٩٦) أن الأنشطة الطلابية تدعم شعور الطلبة بالتجانس وتقوي لديهم روح الولاء والانتماء للجماعة التي ينتمون إليها، إضافة إلى ما تتيحه هذه الأنشطة من تدعيم قواعد المسؤولية بينهم. كما أثبتت دراسة المسعد وآخرون (٢٠١٧، ص٤٦) أن الأنشطة الطلابية تدعم من نضج ووعي الطالبات بقضايا وطنهن، وأنها تقوي من دوافع الانتماء الوطني.

- **مشكلة الدراسة**

إن من أهم أهداف التعليم في المرحلة الجامعية التي جاءت في سياسة التعليم للمملكة العربية السعودية "إعداد مواطنين أكفاء مؤهلين علمياً وفكرياً تأهيلاً عالياً، لأداء واجبهم في خدمة بلادهم والنهوض بأمتهم في ضوء العقيدة السليمة ومبادئ الإسلام السديدة" (الحقيل، ٢٠١١، ص٨٠)؛

وأوضح الخراشي (٢٠٠٤، ص ص ٤ -٦) فعلى المؤسسات التعليمية إعداد الشباب من الناحية الأكاديمية والعلمية والفنية والاجتماعية؛ لبث روح المسؤولية في نفوسهم وتنميتها، ليكونوا قادرين على تحمل المسؤوليات في جميع مجالات الحياة المختلفة والقدرة على القيام بالعمل على الوجه المطلوب؛ من أجل تحقيق التقدم والتنمية للمجتمع ولأفراده، ولتنمية المسؤولية الاجتماعية، والانتماء الوطني من خلال البرامج والخدمات المقدمة، فالعملية التعليمية ليست مجرد

تلقين للدرس فقط وإنما هي عملية مفيدة لبناء شخصية الطلبة من جميع النواحي.

وتشكل المواطنة أساساً مهما للتنمية البشرية والاجتماعية ونقطة الانطلاق لمشاريع الإصلاح والتطوير الشاملة بصفة عامة (الشقران، ٢٠١٦، ص٤٧٩). وفي هذا الصدد ركزت كثير من الدراسات العلمية كدراسة (الخراشي، ٢٠٠٤) ودراسة (منال مزيو، ٢٠١٤) ودراسة (المسعد وآخرين، ٢٠١٧) على أهمية الأنشطة الطلابية ودورها في تشكيل شخصية الطالب وتعزيز قيم المواطنة لديه.

ونظراً لأن طلبة الجامعة؛ هم أكثر شرائح المجتمع تحملاً لمسؤولية بناء وتطوير المجتمع، وهم أكثر فئات المجتمع قدرة على استخدام مختلف أنواع التكنولوجيا للتواصل مع الآخرين؛ ولما للجامعة من دور هام في ذلك إذ هي إحدى المؤسسات التعليمية التي تعنى بتنشئة الطلبة في تلك المرحلة، والتي تسهم بشكل كبير في تعزيز قيم المواطنة من خلال الأنشطة الطلابية التي تقوم بها. لذلك تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما دور المشاركة في الأنشطة الطلابية في اكساب وتعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

- **أسئلة الدراسة**

يتفرع عن سؤال الدراسة الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مدى تأثير المشاركة في الأنشطة الطلابية في تعزيز قيم المواطنة من وجهة نظر طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
- ما المعوقات التي تحول دون تعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عند مشاركتهن في الأنشطة الطلابية؟
- ما السبل المقترحة للنهوض بالأنشطة الطلابية لتسهم في اكساب وتعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهن؟

- **أهداف الدراسة**

تسعى الباحثة في هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على مدى تأثير المشاركة في الأنشطة الطلابية في اكساب وتعزيز قيم المواطنة من وجهة نظر طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- استقصاء المعوقات التي تحول دون تحقيق الأنشطة الطلابية من اكساب وتعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهن.
- الكشف عن السبل المقترحة للنهوض بالأنشطة الطلابية لتسهم في اكساب وتعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- **أهمية الدراسة**

تتمثل أهمية الدراسة في:

- أهمية المرحلة التي تتناولها الدراسة (المرحلة الجامعية) لتحقيق المواطنة الصالحة، فيرى عوض (٢٠١١، ص١٠) أن "هذه الفئة تعد طاقة بشرية مهمة ومؤثرة في كيان المجتمع، وتحتاج العناية والمحافظة عليها لتأمين مستقبلها ومستقبل المجتمع"
- أهمية الأنشطة الطلابية إذ أنها تسهم وبشكل كبير في تعزيز قيم المواطنة؛ وهذا ما أثبتته دراسة المصري (٢٠١٤، ص٣٢٠٥) فكثرة الأنشطة ووضع الطلبة في مواقف حقيقية متعددة يساهم في التعريف بإمكانات الوطن والاعتزاز به والمحافظة عليه.
- أهمية المواطنة إذ أنها تتعلق بأمان المجتمع وتماسكه في ظل التيارات المتعددة التي يواجهها المجتمع (الشقران، ٢٠١٦، ص٤٨١).
- تأمل الباحثة الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في محاولة التطوير من الأنشطة الطلابية فيما يساهم في اكساب وتعزيز قيم المواطنة.
- تأمل الباحثة أن تعد هذه الدراسة إضافة جديدة للأدبيات الخاصة بالمواطنة؛ وذلك لقلة الدراسات الاستطلاعية التي تتناول جانبي الأنشطة الطلابية والمواطنة.

• حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على دراسة دور الأنشطة الطلابية في تعزيز قيم المواطنة، من خلال أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة من طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الحدود البشرية: شملت الدراسة الحالية طالبات كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض.
- الحدود الزمانية: تم اجراء هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٩/ ١٤٤٠هـ.
- الحدود المكانية: تم اجراء هذه الدراسة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض.

• مصطلحات الدراسة

- **الأنشطة الطلابية**:

عرفها القحاص (٢٠٠٤، ص٢٩) بأنها خطة مدروسة ووسيلة لإثراء المناهج تنظمها المؤسسات التعليمية بحيث تتكامل مع البرنامج العام الذي يختاره الطالب ويمارسه برغبة ودافعية، وتحقق الأهداف التربوية المرجوة.

وعرفها الشكرة (٢٠١٨، ص١٢١) بأنها مجموعة الأنشطة (الثقافية، والرياضية، والاجتماعية، والفنية) المخططة والموجهة، التي يمارسها الطلاب خارج قاعات المحاضرات في جامعاتهم، ومراكز أنشطتهم المختلفة بإشراف تربويين متخصصين.

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: عبارة عن مجموعة من الممارسات والفعاليات والبرامج المقننة والتي تسهم بدورها في تقوية وصقل وتنمية شخصيات الطالبات

في مختلف النواحي. تحت إشراف جهة معنية في الجامعة تقوم بالتخطيط والإشراف على الأنشطة الطلابية.

- **المواطنة**:

عرفها قنديل (٢٠٠٨، ص٤٠) "هي التعبير القانوني عن الوجود السياسي للوطن والمواطن معا، وهي المدخل الأساسي للنهوض الوطني، كما أنها حجر الزاوية لتطوير الوطن ابتداء من نظامه السياسي والاجتماعي والاقتصادي وامتدادا إلى النهوض الثقافي والارتقاء الحضاري، لأن افتقاد المواطنة هو الوجه الآخر لافتقاد الوطن لمدلولاته المعنوية والرمزية وليس المادية فقط".

وعُرِّفت بأنها "صفة المواطن والتي تحدد حقوقه وواجباته الوطنية، ويَعرف الفرد حقوقه ويؤدي واجباته عن طريق التربية الوطنية. وتتميز المواطنة بنَوع خاص بولاء المواطن لبلاده وخدمتها في أوقات السلم والحرب والتعاون مع المواطنين الآخرين في تحقيق الأهداف القومية" (بدوي، ١٩٩٣، ص٦٠).

وترى الباحثة أن قيم المواطنة تتمثل في: مجموعة الأفكار والمبادئ التي تصنع الشخصية الوطنية والتي تجعل الفرد قادراً على التفاعل مع مجتمعه بشكل إيجابي فيحاول الارتقاء وتنمية مجتمعه وتطويره، وهي مجموعة الأحكام المكتسبة من انتمائه لوطنه إذ يتشربها الفرد ويحكم بها، وتحدد مجالات تفكيره، وتحدد سلوكه وتؤثر في تعلمه.

• الإطار النظري والدراسات السابقة

• أولاً الإطار النظري

أصبح الشعور بالمواطنة مدخلاً رئيساً لضمان توحد الإرادة المجتمعية في صناعة حضارتها، فهو شعور يتجاوز معنى الهوية إلى ترجمة هذا المعنى إلى طاقة إيجابية تدفع بالمواطن إلى بناء المستقبل (حبيب، ٢٠٠٩، ص٦)؛ فالمجتمع لا يفتقر إلى أشخاص يحملون جنسيته وحسب، لكن يتطلب أشخاص يشعرون بانتمائهم إليه، وبأنهم جزء لا يتجزأ منه، وهذا الأمر هو الذي يدفعهم إلى خدمته، والمشاركة الفعالة في نهضته وتطويره، فشعور الشخص بانتمائه للوطن الذي عاش به وتربى فيه هو إحساس غريزي. وأشار مكروم (٢٠٠٤، ص٣١٤) إلى أن المواطنة مرآة ينعكس فيها الشعور بالمسؤولية الاجتماعية، وتتجلى فيها معاني الكفاية الفردية، فالمسؤولية الاجتماعية ترتبط بمدى تجاوب الإرادة الفردية للعمل، بحسب ما يتطلع إليه المجتمع بخصوص مستقبل الوطن في عالم الغد، أما الكفاية الفردية ترتبط بمنزلة الشخص ومكانته في النسيج المجتمعي، ومشاركته الفعالة في تقصي غايات الإنماء.

• مفهوم المواطنة

المواطنة لغة: مصدر واطن وهي كلمة مشتقة من وطن، والوطن هو عبارة عن محل إقامة الإنسان، ويقال وطن بالمكان أي أقام به، وأوطنه أي اتخذه وطنا (الفراهيدي، د.ت، ص ٤٥٤).

المواطنة اصطلاحاً: نظراً لحداثة مفهوم المواطنة فإن هناك العديد من التعريفات، تختلف في الصياغة لكن متفقة في المضمون ومن أهمها ما يلي:

تُعرِّفها نسرين عبدالحميد (٢٠٠٨، ص٥٣٩) بأنها: تعبر عن انتماء الإنسان لبقعة من الأرض يستقر فيها بشكل ثابت داخل دولة يحمل جنسيتها، ويخضع لقوانينها، ويتمتع بالمساواة مع باقي أفراد تلك الدولة في الحقوق ويلتزم بأداء الواجبات تجاه تلك الدولة التي ينتمي لها.

وتُعرَّف بأنها: الوضع الذي يكون فيه المرء متمتعاً بحقوقه وواجباته كمواطن، ويضيف أيضاً أن المواطنة الصالحة تعني التعاون مع أفراد الجماعة التي ينتسب إليها المرء لتحقيق النشاطات التي تقوم بها الجماعة، وقيام المرء بواجبات ومسؤوليات تجاه مجتمعه، والإسهام في النشاطات المدنية في بيئته بطريقة إيجابية وبناءة، والقيام بالواجبات والمسؤوليات الوطنية والمدنية بدافع من الذات وبقناعة، وليس بدافع الخوف أو التظاهر بالشيء (النجار، ٢٠٠٣، ص٥٣٩). وهناك من يُعَرِّف المواطنة بأنها: عبارة عن تمتع الشخص بحقوق وواجبات وممارستها في بقعة جغرافية معينة، لها حدود محددة، تعرف في الوقت الراهن بالدولة القومية الحديثة التي تستند إلى القانون (فوزي، ٢٠٠٧، ص٧).

وفي هذا السياق تعد المواطنة علاقة اجتماعية تقوم بين الشخص ومجتمعه، ومن خلال هذه العلاقة يقدم الطرف الأول الولاء الطبيعي وتُولي الطرف الثاني الحماية، وهذه العلاقة تتحقق عن طريق القانون كما يحكمها مبدأ المساواة (القباج، ٢٠٠٥، ص٤٠).

ويرى Chanzanagh et al (2011, P3019) أن المواطنة هي حالة مدنية، وكذلك هي أعلى حالة اجتماعية يستطيع المرء تحقيقها في المجتمع الديمقراطي، كما أنها مزيج من الحقوق والالتزامات للمواطن داخل دولته، وقد توصلت الدراسة إلى أن مفاهيم القناعة والرضا والطاعة والاستسلام موجودة بصورة كبيرة في الكتب المدرسية التي يدرسها الطلبة.

ومن خلال ما سبق يمكن القول بأن المواطنة بمفهومها الشامل هي: معرفة الشخص لما له من حقوق وما عليه من واجبات ومسؤوليات تجاه المجتمع الذي يقطن فيه، وخدمته له في أوقات السلم والحرب، والتعاون مع الآخرين من أعضاء المجتمع من أجل رفعة الوطن، فهي الصِلة بين الفرد والدولة التي يقطن فيها بشكل ثابت، ويرتبط بها جغرافيا وتاريخيا وثقافيا.

- **مفهوم قيم المواطنة**:

هي "الإطار الفكري لمجموعة المبادئ الحاكمة لعلاقة الفرد بالنظام الديموقراطي في المجتمع، والتي تجعل للإنجاز الوطني روحاً في تكوين الحس الاجتماعي والانتماء، بما يسمو بإرادة الفرد للعمل الوطني فوق حدود الواجب، مع الشعور بالمسؤولية في تحقيق رموز الكفاءة والمكانة المجتمعية في عالم الغد" (مكروم، ٢٠٠٤، ص٣١٤)

وتُعرَّف أيضاً بأنها: مجموعة القيم التي تعكس مدى ارتباط الفرد بوطنه، وأمته، والعالم من حوله، وتسهم في إعداده؛ ليكون مواطنا صالحا، يسلك السلوك الذي يرتقي بالمجتمع، وتعد مرجعا رئيسا للحكم على سلوك الفرد تجاه المجتمع الذي يعيش فيه. (موسى، ٢٠١٢، ص٣٦).

- **النظريات المفسرة للمواطنة**
- **نظرية جون ديوي**

يرى أن الوطن عبارة عن مجتمع إنساني، وهذا المجتمع عبارة عن دوافع وظروف محيطة، وأن الدوافع لا تنتظم إلا عن طريق التفاعل بينها وبين الظروف المحيطة وبين ما تمدنا به البيئة الاجتماعية من مخارج وحوافز، فالمجتمع الإنساني يعمل دائما على تجديد نفسه وعلى مواجهة الظروف والاحتمالات المختلفة؛ مما يتيح له البقاء والاستمرار. فالدوافع هي الركائز التي يقوم عليها ومنها تطور المجتمع وتقدمه. وأشار إلى أن المجتمع لا يكون سليما إذا لم يستطع الحفاظ على السلام والحرية والتعاون؛ فنظريته مبنية على أساس المنفعة والنتائج المترتبة على الدوافع، بعيدا عن شخصية الأفراد ومبادئهم. ويرى أن التنوع عند الأفراد لايتضمن في حد ذاته صراع ولكنه يتضمن احتمالية الصراع. ويرى أن البيئة متعددة وأن الفرد ينقسم فيها داخليا على نفسه، فالشرف واحترام الآخرين والتأدب أمور تتعارض مع الحاجة الفردية، وبهذا يهتز الاتجاه الخاص بالموضوعية المطلقة للأخلاق عند الأفراد. وأكد جون ديوي أنه لابد من معرفة كيف تكون الأخلاق موضوعية وفي الوقت ذاته مدنية واجتماعية. فالوطن أو المجتمع من وجهة نظره عبارة عن أفراد وهؤلاء الأفراد لا تستمر علاقتهم من غير أخلاق تتناسب مع مدنيتهم. فيرى أن الذات تمتلك العادات والاتجاهات التي تكونت بالتعاون مع الظروف المحيطة المباشرة لتحدث الاتزان الجديد، فالأخلاق تحل محل الذات التي تناظر وتعارض الظروف المادية وفي حالة معارضة مستمرة لا انتقالية لهذه الظروف. فالأخلاق من الناحية العلمية هي التقاليد وهي الأساليب الشعبية وهي العادات الجماعية المقررة، ومن هنا تنشأ المجتمعات. (جون ديوي، ١٩٦٣، ص ص٤١ -٩٧)

- **نظرية جان جاك روسو**

يرى جان جاك روسو (٢٠١٢، ص ص ٢٥ - ٤٢) أن الأسرة هي أقدم المجتمعات الإنسانية، وأنها أول نموذج للمجتمعات السياسية؛ حيث يكون الرئيس صورة الأب، والأبناء صورة الشعب، وبما أن الجميع يولدون أحرارا متساوين فإنهم لا يتنازلون عن حريتهم إلا لنفعهم. لكن الفرق هو أن حب الأب لأولاده في الأسرة يؤديه بما يرعاهم به، وهذا الحب الطبيعي الفطري لا يستطيع أن يحمله الرئيس نحو رعاياه في الدولة. وأوضح أنه يجب إدارة المجتمع بدون اخضاع أو استعباد؛ فالفرد في طبيعته وأصله حرا. ويرى أن المواطنة عبارة عن ميثاق اجتماعي يربط بين أفراده علاقة طبيعية، وتستمر طبيعة هذه العلاقة إلى أن ينتهي الاحتياج، ويجب على هذا الميثاق أن يكفل منح القوة لأفراده وعدم إلزامهم أو كبت حرياتهم بشيء. كما أنه يجب توحيد القوى البشرية داخل نطاق المجتمع وتوجيهها بما يتناسب

مع طبيعة وحرية أفراد ذلك المجتمع بحيث يكونون قادرين على مواجهة أي قوى دخيله عليهم. وإذا تمت المقارنة بين النظريتين -نظرية جون ديوي، ونظرية جان جاك روسو - سنجد أنهما أقرًا بأن الوطن عبارة عن مجتمع إنساني يحتاج إلى دعم من أفراده لاستمراره، واختلفوا في كيفية هذا الدعم فيرى جون ديوي أن هذا الدعم هو الدوافع والظروف والتي تساهم في تحقيق المواطنة. أما جان جاك روسو فيرى أن استمرار المجتمع الإنساني يتطلب تحقيق احتياجات الفرد وضمان حريته.

- **أسس ومنطلقات قيم المواطنة**

تنطلق المواطنة من عدة أسس فلسفية، لخصتها أمينة موسى (٢٠١٥، ص٢٧٠) فيما يلي:

- ترتكز على مفهومي المساواة بين المواطنين في الحقوق والواجبات دون تمييز، والعدالة في تكافؤ الفرص السياسية والاجتماعية.
- العبرة في المواطنة هي بالانتماء للوطن، دون النظر إلى أية اعتبارات أخرى، أياً كانت هذه الاعتبارات، فلا وزن لها في مقام الحكم على المواطن، وكونه منتميا للدولة التي يحمل جنسيتها.
- تنطوي المواطنة على دعامتين أساسيتين، وهما:
  - ✓ فعل المشاركة: وهي الجسد الحي للعلاقة بين الوطن والمواطن، من خلال مساهمة المواطن في بناء مجتمعه، وانتمائه لوطنه؛ فالمواطنة في هذا السياق تعني الممارسة والانتماء.
  - ✓ المساواة: حيث يتوجب على الوطن أن يعامل أبناءه دون تفرقة أو تمييز، سواء بسبب الجنس، أو الدين، أو العرف، فالمساواة الكاملة والتامة بين أبناء الوطن الواحد هي الترجمة العملية لمصطلح المواطنة.

المواطنة لا تقتصر على الانتساب إلى مكان المولد والنشأة، وحقوق المواطن، إنها فوق كل هذا بناء متواصل للصالح العام، يحقق مصالح المنتمين إلى الوطن، بعمل المواطنين من أجل الوطن؛ وذلك بسبب ما يمنحه لهم الوطن من أمن، واستقرار، وتعليم، وحرية، تدفعهم للمشاركة الحقيقية في صنع القرار المجتمعي.

ويرى يونس (٢٠١٣، ص١١١) أن المواطنة تنطلق من عدة مكونات وعناصر أساسية أهمها:

- الانتماء: وهو شعور داخلي يجعل المواطن يعمل بحماس وإخلاص للارتقاء بوطنه والدفاع عنه.
- الحقوق: يتضمن مفهوم المواطنة حقوقاً يتمتع بها جميع المواطنين وهي في نفس الوقت واجبات على الدولة ومنها أن (تحفظ له الدين – تحفظ حقوقه الخاصة – توفير التعليم – تقديم الرعاية الصحية... وغيرها).
- الواجبات: وتختلف حسب طبيعة كل مجتمع والفلسفة التي يقوم عليها ومنها (احترام النظام - عدم خيانة الوطن - الحفاظ على الممتلكات - الدفاع عن الوطن -المحافظة على المرافق العامة).

- المشاركة المجتمعية: يجب أن يكون المواطن مشاركاً في الأعمال المجتمعية.
- القيم العامة: وهي التي يجب أن يتحلى بها المواطن مثل (الأمانة - الإخلاص - الصدق - الصبر).

ويضيف مدكور (٢٠١٤، ص٦) بعض الأسس التي تعتمد عليها المواطنة وهي:

- المشاركة الفعالة في كل مجالات الحياة، فالمشاركة في النواحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية والثقافية هي أساس المواطنة.
- قبول مبدأ الاختلاف.

وترى الباحثة أن أهم أسس المواطنة هو الانتماء؛ لأنه يجعل من الفرد مرتبط ارتباطا وثيقا بوطنه أيا كانت ظروف ذلك الوطن، وبالتالي سيكون له مشاركة فاعلة في تنمية وطنه والمحافظة عليه. فالانتماء سيندرج تحته جميع الصفات التي تتعلق بالمواطنة الصالحة.

- **أهداف قيم المواطنة**

تتعدد أهداف قيم المواطنة باختلاف ثقافات كل مجتمع إلا أن هناك أهداف مشتركة إلى حد كبير بين مختلف المجتمعات وهي كما ذكرتها شادية تمام (٢٠١٢، ص١٣٩) مايلي:

- أهداف معرفية: تشتمل على الوعي بحقوق الإنسان وواجباته ومسؤولياته.
- أهداف مهارية: وتضم أساليب المشاركة المجتمعية الفعالة.
- أهداف وجدانية: وتهتم بتقدير القيم السياسية بالمجتمع مثل العدل والمساواة والحرية والانتماء والديمقراطية.

كذلك من أهداف المواطنة كما ذكر مرتجى والرنتيسي (٢٠١١، ص١٧٥) أنها تتضمن ما يلي:

- معارف تساعد الطالبة على تفهم التأثير المتبادل بينها وبين مجتمعها.
- مهارات تساعد الطالبة على متابعة الأحداث واتخاذ القرار وإدارة الوقت بفاعلية.
- قيم واتجاهات تجعل الطالبة تشعر بالمسؤولية والولاء للوطن وممارسة السلوك السوي.

وإجمالاً فإن من أهم أهداف المواطنة الضرورية سواءً على مستوى الفرد أو المجتمع كما لخصها الجناييني وعبدالدايم (٢٠١٦، ص ص ٢٥٧ -٢٥٩) ما يلي:

- **أهداف قيم المواطنة على مستوى الفرد**:

- توجيه سلوك الفرد؛ فالقيم تشكل المصدر الأساسي لما يصدر عن الإنسان من مشاعر وأحاسيس وأفكار وطموحات وآمال، ومن ثم تترجم لأقوال وأفعال، فهي تميزه عن غيره من الناس.
- تزويد الفرد بالمعرفة والمهارة، والقدرة على فهم الأدوار الاجتماعية والسياسية والاقتصادية الرئيسية والفرعية في المجتمع، على المستويات المحلية والوطنية والقومية والإنسانية.

- تأهيل الفرد للمسؤولية الوطنية ومعرفة حقوقه وواجباته الأخلاقية والسلوكية، وضبط أفعاله؛ حيث أن قيم المواطنة تعتبر مصدر، وموجه، وقانون، ومعيار ضابط، ومنظم لأفكار ومشاعر وجهود وطاقات وموارد الأفراد.
- مساعدة الفرد على تحمل المسؤولية تجاه حياته، وذلك ليكون الفرد قادراً على فهم ذاته وكيانه الشخصي، مما يؤدي إلى زيادة الإحساس بالرضا. كما تساهم في بناء الشخصية السوية القادرة على المشاركة الفاعلة في بناء المجتمع، والعمل على رُقيِّه وتقدمه، وذلك من خلال تحقيق أهداف العملية التنموية فيه والتي تستطيع التكيف مع متغيرات الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، ويبدو أثر هذه القيم واضحاً في بناء المجتمع القوي المتماسك الذي تسوده المحبة والمودة والإخلاص.

- **أهداف قيم المواطنة على مستوى المجتمعات**:

- تعد بمثابة قوة المناعة في الجسم الاجتماعي من حيث انتمائه وعمله ووعيه بإمكانات الحاضر والمستقبل؛ حيث أن الصورة الراهنة وتحديات المستقبل مليئة بالأخطار المتوقعة، والتي تستلزم طاقات تفوق بكثير ما ادخره المجتمع لمواجهة أزمات الماضي.
- تقديم إطاراً مرجعياً يحدد طريقة التعامل بين أفراد المجتمع، في إرساء قواعد تطوير وضبط وتنظيم المجتمع في جميع المجالات، وفي مقدمتها مراعاة إجراءات تحقيق الحياة الكريمة والآمنة؛ حيث أن ذلك يمثل القاعدة الأساسية التي تبنى عليها بقية مجالات التنمية الأخرى.
- تنمية القدرات الذاتية لأفراد المجتمع من خلال مساعدتهم على الاختيار والابتكار والتجديد، والنهضة بالمجتمع وتنمية وتطوير أنظمته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية؛ وذلك من خلال تنظيم العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين أفراده والتي تعمل على تماسكه.
- إيجاد نوع من التوازن والثبات للحياة الاجتماعية؛ فلا يمكن تصور حياة اجتماعية سوية بلا قيم؛ فالقيم ضرورية لاستمرارية وديمومة النظام الاجتماعي؛ فهي بمثابة المعيار الأساسي الذي يوجه سلوك الأفراد لتحقيق أهداف المجتمع المشتركة.
- المساعدة على التنبؤ بمستقبل المجتمعات؛ فتلك القيم تعد الركيزة الأساسية التي تقوم عليها الحضارات الإنسانية، فضلا عن أنها مؤشرات أساسية للحضارة؛ فالمجتمع الذي يلتزم أفراده بقيم المواطنة يتنبأ له بحضارة ورقي وازدهار، بينما المجتمع الذي تضعف فيه هذه القيم تسقط حضارته ويسير في طريق الانقسام والتفكك الاجتماعي.
- حفظ استقرار وكيان المجتمع، وذلك من خلال مساعدته على مواجهة سياسات الأعداء والتغيرات التي يتعرض لها من خلال تحديد الاختيارات، والبدائل الصحيحة التي تساعد الأفراد على الصمود، وتسهل عليهم حياتهم.

وقد أورد ليم وآخرون (Lim& et al, 2007, P4) عدد من النقاط التي تبرز أهمية المواطنة في التعليم:

- المتعلمون: حيث تنمي المواطنة الثقة بالنفس والمهارات الأساسية لدى الطلبة، وكذلك التفكير المستقل، كما تقدم الفرص للبحث والاستكشاف، وتنمي الوعي لديهم بمفاهيم الحقوق والمسؤوليات، وتساعد على الشعور بالفخر والانتماء.
- المؤسسات التربوية: وهي المساهمة في تعليم أفضل ودافعية وإنجاز أعلى، كما تساعد على تحمل المسؤوليات الاجتماعية، وتنمية اتجاه إيجابي نحو المدرسة، والمشاركة في المجتمع.
- المجتمع: يساعد على إعداد قادة متميزون مما يحسن العلاقات المجتمعية، كما يقدم الفرص لكل المؤسسات لإشراك الشباب من خلال المشروعات التي تقدم الخدمات للمجتمع.

كما أضاف المحروقي (٢٠٠٨، ص٤٠) بعضاً من النقاط التي تظهر أهمية المواطنة وهي أنها: تنمي الحرية المنضبطة والمعارف المدنية، وتساهم في الحفاظ على استقرار المجتمع، وتنمي مهارات اتخاذ القرار والحوار والتفاهم واحترام الحقوق والواجبات لدى الأفراد

ومن هنا يتضح أن قيم المواطنة ذات أهمية كبيرة على الفرد والمجتمع، فهي شعور يربط بين أبناء المجتمع الواحد، وتعمل على تقصي التوازن والثبات الاجتماعي، كما تزود أفراد المجتمع بمعنى الحياة، كما أنها تعد قوة محركة للسلوك ومظلة يستظل تحتها الأفراد للتمتع بحياة مجتمعية آمنة تمتاز بالحيوية والنشاط، وتنمو فيها روح المحبة، وتسودها الألفة والمودة، كما أنها تعين المجتمع أمام سياسات الخصوم، وتحميه من الانهيار، وتقوده باتجاه التشييد والإبداع؛ فيبذل الجهد في سبيل بناء وطنه، والاستعداد للموت دفاعا عنه.

- **قيم المواطنة التي يجب تنميتها عند طلبة المرحلة الجامعية**

للجامعة دورٌ قوي ومهم في تكوين الشباب الصالح المؤمن بحضارته وتراثه وقيمه الأصيلة، فتسعى لإكسابهم صفات وقيم المواطنة الصحيحة والصالحة، والمهارات والاتجاهات المعاصرة؛ كي يساهموا في تنمية مجتمعهم والارتقاء به عن طريق تنمية قيم الولاء والانتماء، والعمل بالقوانين المعمول بها في مجتمعهم، وسيادة قيمة التسامح فيما بينهم وبين الآخرين، وتحملهم المسؤولية الاجتماعية الصحيحة تجاه أنفسهم والآخرين، ومساهمتهم الفعالة في تنمية الوطن. وهناك العديد من قيم المواطنة التي يجب على الجامعة تنميتها لدى الطلبة منها ما يلي:

- **قيمة الانتماء والولاء "المواطنة الإيجابية"**:

يعد الانتماء أكثر القيم أهمية؛ حيث تبنى على أساسه المواطنة، وهو غريزة لدى طبيعة النفس البشرية؛ فالانتماء هو اتجاه يشعر من خلاله الفرد بالفخر والاعتزاز لكونه جزءا من هذا الوطن مؤكدا مشاعره سلوكيا من خلال التزامه بالقيم، والمعايير، والقوانين التي تعلي من شأن الوطن (البربري، ٢٠٠٣، ص٢٣٧)، فهو تعبير عن علاقة معنوية تربط الفرد بدوائر المجتمع المختلفة. أما الولاء للوطن فهو السلوك الإيجابي الذي يسلكه الطلبة تجاه جملة من الأفكار

والموضوعات، والأفراد، والمؤسسات التربوية والتعليمية داخل المجتمع. والتي تظهر آثارها في حب التضحية والإخلاص (زهو، ٢٠١٥، ص ص٧٣ - ٧٤).

وترى الباحثة أن هذه المشاعر والأفكار من انتماء وولاء هي مقياس المواطنة، حيث يشكل فيها الفرد جزءاً من مجتمعه يمارس فيه ما عليه من واجبات، ويكون فيها مسؤولاً عن حمايته. ومن هنا يتجلى دور الأنشطة الطلابية في الجامعة في تنمية الانتماء لدى طلبتها وللمجتمع والوطن بشكل عام، فتقوية انتماء الطالبة للوطن مرتبط بقدر ما يقدم لها من حب وإخلاص وتعليم دائم، وهذا يعني أن حرص المؤسسة الجامعية على تدعيم صورة الذات عند الطلبة وإعطائهم مزيداً من الثقة، ودرجة من الاستقلالية في التعامل مع الأمور، يشعرهم بانتمائهم لوطنهم.

- **قيمة احترام النظام**:

تقوم المواطنة في أحد جوانبها على تطبيق النظام في جميع الظروف لجعل النظام واقعاً يمارسه الجميع، واحترام النظام يبدأ من قيام الفرد بواجباته كمواطن، لأن التخاذل في أداء الواجبات لا يحقق المواطنة، بل يؤدي إلى إيقاع عقوبات قانونية، وأن هذه القناعة الذاتية لدى الفرد بهذا النظام أو ذاك ترتبط بشكل أساس بما يوفره له من تأمين حقوقه وصيانة كرامته (بانفيلد، ١٩٩٤، ص٦٦).

ويرى الحريري (٢٠١٦، ص٤٩٦) احترام النظام يكون بأن يدرك الإنسان أن النظام سلوك ديني ووعي حضاري، وواجب إنساني، وأن أكبر شواهده في واقعنا هو احترامنا لذواتنا، والتزامنا الصواب في القول والعمل والنية، والبعد عن أذى الآخرين أو ظلمهم. وهذا ما أكده قوله عليه الصلاة والسلام: (... كل المسلم على المسلم حرام دمه، وماله، وعرضه) أخرجه مسلم (ح ٢٥٦٤، ص١١٩٣).

وترى الباحثة أن هذه القيمة تساهم في إعداد الفرد ليكون مواطناً صالحاً، وممثلا جيداً لنظام وطنه من أجل تحقيق الأمن الاجتماعي، وزوال الفساد، وقمع الجريمة، وردع الجاني.

- **قيمة المسؤولية الاجتماعية**:

تُعد قيمة المسؤولية الاجتماعية مطلباً حيوياً ومهماً يهدف إلى تجهيز الناشئة لتحمل أدوارهم والقيام بها خير القيام، والمشاركة في تشييد المجتمع؛ فتقاس قيمة الشخص في مجتمعه بمدى تحمله المسؤولية تجاه ذاته وتجاه الآخرين.

ويرى أحمد (٢٠٠٨، ص١٩١٣) أن المسؤولية الاجتماعية هي أحد القيم التي تكوّن البناء القيمي، وهي تتضمن اعتماد الأفراد على بعضهم، وتقبل حقوق الآخرين، كما تتضمن مفهوم الأخوة وأن كل إنسان مسؤول عن رعاية أخيه الإنسان والحفاظ عليه.

وترى الباحثة أن من ثمرات قيمة المسؤولية الاجتماعية التعاون، فهو يسهم بشكل فعال في وحدة الوطن ورفعته ونهضته واستقراره، وبه يتم تغليب المصلحة

العامة على المصلحة الخاصة والذي يؤدي بدوره إلى تحقيق المواطنة الصالحة التي تعنى بالمصلحة العامة؛ حيث أن المواطن الصالح لا يسعى إلى تحقيق رغباته ومصالحه وطموحاته الشخصية على حساب غيره، إضافة إلى ذلك أنه قد تقتضي مراعاة المصلحة العامة من الإنسان أحيانا أن يضحي بأغلى ما يملك.

• **قيمة التسامح**:

التسامح قيمة كبيرة لها دور في الحد من النزاعات والخلافات، وتساهم في نشر المحبة والمودة بين الناس. فحين يتسامح المواطن مع شركائه في الوطن إذا أخطأوا في حقه تنشأ المواطنة، كما تؤدي إلى تماسك الوطن وقوته وتساعد في بث السلام، فضلا عن قدرتها على مواجهة سياسات الأعداء.

وهذا ما أظهرته العديد من الدراسات حيث أثبتت دراسة توفيق (٢٠٠٦، ص٢٠) ارتباط التسامح بالارتباطات الإيجابية للأسرة والوطن والعالم، كما ترتبط سلبا بالكراهية والعدائية والغضب، كما أن التسامح يساعد الفرد على رؤية الجوانب الإيجابية في سلوك الآخرين أكثر من التركيز على الأمور السلبية.

• **دور الأنشطة الطلابية في تنمية قيم المواطنة**

أظهرت العديد من الدراسات أهمية الأنشطة الطلابية في غرس وتنمية قيم المواطنة لدى الطلبة، فقد أظهرت أن طريقة التعليم والبحث القائم على المشاركة المجتمعية والتدريب المستمر في التعامل مع قضايا المجتمع والتفاعل معها يؤدي إلى تدعيم قيم المواطنة لدى الطلبة، وأن متابعة الطلبة للأحداث المجتمعية الجارية يساعد في تعزيز قيم المواطنة لديهم (المسعد وآخرون، ٢٠١٧). وأظهرت أن البرامج والأنشطة في الجامعة لها علاقة وتأثير إيجابي في مساعدة الشباب على اتخاذ القرار والإدراك الصحيح لاحتياجاته ومشكلاته والمساهمة في حلها وتدعيم المواطنة لديهم (عثمان، ٢٠١٦).

وربط هوسندروب هيكيو (Hausendroup Hekio, 2006) تدني مستوى قيم المواطنة لدى الشاب الجامعي وضعفه الشديد في المعرفة بحقوقه وواجباته، بتدني مستوى الأنشطة الطلابية المقدمة لهم. كما أظهرت دراسة أحمد (٢٠٠٨، ص١٩٥٢). أن الأنشطة الطلابية تساهم في استيعاب مفهوم المواطنة لدى الطلبة من خلال تنمية روح المبادرة لدى الشباب وتنمية الانتماء لديهم، كما أنها تساهم في تدعيم حقوق وواجبات المواطنة من خلال تكوين رؤية مستقبلية لدى الطلبة، وتساهم في تنمية قيم المسؤولية الاجتماعية لديهم. ويمكن للأنشطة الطلابية بالجامعة أن تؤدي دورها في تنمية قيم المواطنة، بابتكار آليات وأدوات تشكل تلك القيم وتعززها لدى الطلبة، وعلى سبيل المثال: إقامة الندوات والمحاضرات التي تتناول قيم المواطنة، وإصدار نشرات دورية تُعرّف بأهمية التربية على قيم المواطنة، وزيادة مشاركة الطلبة في الأعمال التطوعية التي تنمي الحس الوطني، وتنظيم دورات تدريبية عن قيم المواطنة في الجامعة، وربط الدراسة الجامعية بالأحداث المجتمعية، ووضع قائمة بالقيم ضمن خطط وأهداف الجامعة، وتوجيه الوسائل الإعلامية بالجامعة نحو تنمية قيم المواطنة ، وزيادة البرامج الثقافية والحلقات

النقاشية حول قيم المواطنة، والشراكة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المدني في غرس قيم المواطنة لدى الشباب.

وهكذا يتضح الدور الذي تقوم به الأنشطة الطلابية بما فيها من مقومات يمكن استغلالها في تنمية قيم المواطنة، ولذا يجب العناية بها من خلال التخطيط الجيد لها، وبنائها، وتنفيذها، وتطويرها عبر آليات محددة لتنمية تلك القيم.

• ثانياً الدراسات السابقة

خلال مطالعة الباحثة لأدبيات الدراسة وجدت عدداً من الدراسات التي تناولت دور الأنشطة في تنمية قيم المواطنة والتي كان لها الأثر الإيجابي في بناء الإطار النظري للدراسة وكذلك في بناء أداة الدراسة. وقد تم ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث.

دراسة أحمد (٢٠٠٨) بعنوان: دور الأنشطة في تدعيم قيم المواطنة الصالحة لدى الشباب الجامعي: هدفت إلى التعرف على دور الأنشطة الطلابية في تدعيم قيم المواطنة الصالحة لدى الشباب الجامعي. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، واتخذ من الاستبيان الذي طبق على عينة عشوائية قوامها (١٧٥) طالباً وطالبة أداة له لجمع المعلومات. وتوصلت الدراسة لجملة من النتائج أهمها أن الأنشطة الطلابية تساهم في استيعاب مفهوم المواطنة من خلال تنمية روح المبادرة وبناء الفكر السليم لدى الطلبة.

دراسة عناني (٢٠٠٨) بعنوان: تفعيل دور الأنشطة الطلابية بكليات التربية في تنمية قيم المواطنة العالمية دراسة حالة بجامعة قناة السويس: هدفت الدراسة إلى تحديد مفهوم المواطنة العالمية وقيمها، واستنباط محددات دور الأنشطة في تنميتها، والتعرف على المعوقات التي تَحُول الأنشطة الطلابية عن تحقيق أهدافها، واستخدم المنهج الوصفي، واتخذ من الاستبيان الذي طبق على عينة قوامها (١٠٢٥) طالب وطالبة؛ أداة له لجمع المعلومات. وتوصلت الدراسة لجملة من النتائج من أهمها: أن عدم كفاية الأنشطة الطلابية المتاحة لاستيعاب اهتمام الطلبة وميولهم من أكثر ما يعيقهم عن المشاركة فيها.

دراسة العاجز وعساف (٢٠١٣) بعنوان: دور الأنشطة الطلابية في تنمية الوعي الوطني القائم على الانتماء لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة: هدفت الدراسة التعرف على درجات تقدير طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة لدور الأنشطة الطلابية في تنمية الوعي الوطني القائم على الانتماء لديهم، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، واتخذا من الاستبيان الذي طبق على عينة قوامها (٤٠٠) طالبا وطالبة؛ أداة لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة لجملة من النتائج من أهمها: أن الأنشطة الطلابية توطد العمل الجماعي والتعاون المشترك داخل الجامعة، كما أنها تظهر التراث المجتمعي خلال المناسبات المختلفة.

دراسة المصري (٢٠١٤) بعنوان: التخطيط لتفعيل دور الأنشطة الطلابية في تربية الشباب الجامعي على المواطنة الصالحة: هدفت الدراسة إلى تحديد الوضع

الراهن لدور الأنشطة الطلابية في تربية الشباب الجامعي على المواطنة الصالحة، واستخدمت منهج المسح الاجتماعي، واتخذ من الاستبيان الذي طبق على عينة قوامها (١٦٦) مفردة؛ أداة له لجمع المعلومات. وتوصلت الدراسة لجملة من النتائج من أهمها: أن قلة الإمكانات المالية المتوفرة في الجامعة هي أحد المعوقات التي تواجه الأنشطة الطلابية، كذلك طول المقررات الدراسية والمحاضرات التي ترهق الطالب وتكلفه فوق طاقته.

دراسة الشقران (٢٠١٦) بعنوان: إسهام برامج الأنشطة الطلابية في تعزيز مفاهيم المواطنة لدى طلبة جامعة أم القرى: هدفت إلى التعرف على درجة إسهام برامج الأنشطة الطلابية في تعزيز مفاهيم المواطنة بأبعادها الثلاث (تعزيز الانتماء الوطني، تعزيز المشاركة المجتمعية، تنمية الاعتزاز بالوطن) لدى طلاب جامعة أم القرى، واستخدمت المنهج الوصفي، واتخذ من الاستبيان الذي طبق على عينة قوامها (٢٢٤) فردا؛ أداة له لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة لجملة من النتائج أهمها: أن تنمية قيم ومفاهيم المواطنة لدى طلبة جامعة أم القرى من خلال المشاركة في الأنشطة تحقق بدرجة متوسطة.

دراسة عثمان (٢٠١٦) بعنوان: دور الأنشطة الطلابية في تعزيز الوحدة الوطنية وتحقيق الأمن في المملكة دراسة على عينة من طلبة كلية العلوم والآداب في بيشة: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الأنشطة الطلابية في كلية العلوم والآداب في بيشة، واستخدمت المنهج الوصفي، واتخذ من الاستبيان الذي طبق على عينة قوامها (٣٠٠) طالبا؛ أداة له لجمع المعلومات. وتوصلت الدراسة لجملة من النتائج من أهمها: أن ضعف الحوافز المادية والمعنوية التي تقدم للمشاركين أدى إلى عزوف الطلبة عن المشاركة في الأنشطة الطلابية، كما أن الأوقات المحددة للأنشطة الطلابية غير مناسبة لمعظم الطلبة.

- **تعقيب على الدراسات السابقة**

تناولت الدراسات السابقة موضوع الأنشطة الطلابية ودورها في تعزيز قيم المواطنة من جوانب مختلفة فمنها ما تم تطبيقه في المملكة العربية السعودية كدراسة (الشقران، ٢٠١٦)، ودراسة (عثمان، ٢٠١٦) ومنها ما تم تطبيقه خارج المملكة العربية السعودية كدراسة (أحمد، ٢٠٠٨م)، ودراسة (عناني، ٢٠٠٨م)، ودراسة (المصري، ٢٠١٤م)، ودراسة (العاجز وعساف، ٢٠١٣). كما تناولت جميع الدراسات قيم المواطنة داخل حدود منطقة الدراسة ماعدا دراسة (عناني، ٢٠٠٨) فقد تناولت قيم المواطنة العالمية. واتفقت جميع الدراسات في استخدام الاستبيان كأداة لجمع المعلومات. كما اتفقت جميع الدراسات في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي ماعدا دراسة (المصري، ٢٠١٤) فقد استخدم منهج المسح الاجتماعي.

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الفئة المستهدفة وهي طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كما أنها اختلفت عنهم في المحاور التي تناولتها أداة الدراسة (الاستبيان).

- **منهجية الدراسة وإجراءاتها**

- **منهج الدراسة**

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي للإجابة على أسئلة البحث وتحقيق أهدافها. وعرَّف أبو علام (٢٠٠٦، ص ص ٢٥٤ -٢٥٥) المنهج الوصفي المسحي بأنه: ذلك النوع من البحوث الذي يتمّ بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عيّنة ممثلة منهم، وعادة ما يتم استخدام الاستبيان أو المقابلة كأدوات للحصول على البيانات، والبحوث المسحية أكثر ملائمة للبحوث التي تتعرض للوصف أو التنبؤ، ولا يمكن القيام بالبحوث المسحية بغرض تحقيق علاقات العلة والمعلول

- **مجتمع الدراسة وعينتها**:

- **مجتمع الدراسة**:

تكوَّن مجتمع الدّراسة الحاليّة من جميع طالبات كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض، خلال العام الدّراسي (١٤٤٠ -١٤٣٩هـ)، والبالغ عددهنّ (٦٢٩٥) طالبة وفق الإحصاءات الرسمية الجديدة من العام نفسه، والصادرة من كلية العلوم الاجتماعية.

- **عينة الدراسة**:

أجريت الدراسة على عينة قوامها (١٥٢) بنسبة (٢,٤٪) من المجتمع الأصلي من طالبات كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وفيما يلي وصف لعينة الدراسة حسب متغيرات: العمر والمستوى الدراسي والحالة الاجتماعية.

- **وصف عينة الدراسة وفق متغير العمر**:

جدول (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير العمر

العمر	العدد	النسبة المئوية
٢٠ سنة فأقل	٦٤	٤٢,١١٪
من ٢١ - إلى أقل من ٢٥ سنة	٧٣	٤٨,٠٣٪
من ٢٥ سنة فأكثر	١٥	٩,٨٧٪
المجموع	١٥٢	١٠٠٪

يتضح من الجدول (١) أن أكثر فئة عمرية لأفراد عينة الدراسة من الطالبات (من ٢١ - إلى أقل من ٢٥ سنة) حيث بلغت نسبتهن (٤٨,٠٣٪)، ثم يليهن من أعمارهن (٢٠ سنة فأقل) وذلك بنسبة مئوية (٤٢,١١٪)، وأخيرا يأتي أفراد عينة الدراسة من الطالبات ممن أعمارهن (من ٢٥ سنة فأكثر) وذلك بنسبة مئوية (٩,٨٧٪)).

- **وصف عينة الدراسة وفق متغير المستوى الدراسي**:

يتضح من الجدول (٢) أنه بلغت نسبة أفراد عينة الدراسة من الطالبات ممن مستواهن الدراسي (الخامس) (٢١,٧١٪)، يليهن طالبات المستوى الثامن وذلك بنسبة مئوية (٢١,٠٥٪))، ثم يليهن طالبات المستوى الثالث وذلك بنسبة مئوية (١٦,٤٥٪))، يليهن طالبات المستوى الثاني وذلك بنسبة مئوية (١٤,٤٧٪)، ثم يأتي كل من طالبات المستوى الرابع وطالبات المستوى السادس وذلك بنسبة مئوية (٨,٥٥٪)) لكل منهما، ثم يليهن طالبات المستوى السابع وذلك بنسبة مئوية

(٥,٩٢٪)، وأخيراً يأتي أفراد عينة الدراسة من طالبات المستوى الأول وذلك بنسبة مئوية (٣,٢٩٪)).

جدول (٢) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	العدد	النسبة المئوية
الأول	٥	٣,٢٩٪
الثاني	٢٢	١٤,٤٧٪
الثالث	٢٥	١٦,٤٥٪
الرابع	١٣	٨,٥٥٪
الخامس	٣٣	٢١,٧١٪
السادس	١٣	٨,٥٥٪
السابع	٩	٥,٩٢٪
الثامن	٣٢	٢١,٠٥٪
المجموع	١٥٢	١٠٠٪

- **أداة الدراسة**

بناءً على طبيعة البيانات التي يراد جمعها، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجدت الباحثة أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الاستبانة". ولبناء أداة الدراسة قامت الباحثة بمراجعة الأدبيات، والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة. وتم عرض الاستبيان على (١٠) من الخبراء المختصين في التربية من مختلف الجامعات من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود بالرياض، وجامعة أسيوط بمصر، والجامعة الإسلامية بغزة، وجامعة الملك فيصل بالدمام، وجامعة الباحة. وقد طلب منهم إبداء رأيهم في الأداة بهدف معرفة تقديرهم حول مدى شمول عبارات الاستبانة للمشكلات التي يمكن أن تقيس ما وضعت لأجله، ومدى وضوح العبارات من حيث الدقة، والصياغة اللغوية، بالإضافة لمدى ارتباط العبارات لقياس المجال المنتمية إليه، ومدى مناسبة كلّ عبارة للمجال المحدّد لها. ينظر للملحق (١) وتم تعديل عباراتها وفق رؤيتهم. وقد تمّ تقسيم أداة الدِّرَاسة إلى جزأين، هما:

- الجزء الأول: وتضمّن البيانات الأولية عن أفراد عيّنة الدِّرَاسة حسب متغيرات الدِّرَاسة الحاليّة وهي: (العمر، المستوى الدراسي)
- الجزء الثاني: وتضمّن ثلاثة مجالات، وضمّ كلّ مجال عدداً من العبارات، جاءت على النحو التالي: (المحور الأول: مدى تأثير المشاركة في الأنشطة الطلابية في تعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وتكوّن من (٢٠) عبارة، المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون تعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عند مشاركتهن في الأنشطة الطلابية، وتكوّن من (١٦) عبارات، المحور الثالث: السبل المقترحة للنهوض بالأنشطة الطلابية، كان عبارة عن سؤال مفتوح)

وبلغ مجموع العبارات التي تضمنتها المجالات السّابقة (٣٥) عبارة، إضافة إلى التعليمات التي توضح لأفراد عيّنة الدّراسة الغرض من الدّارسة، وطريقة الإجابة عن عبارات الاستبانة باختيار استجابة واحدة من بين خمس استجابات متدرّجة، وفقا لمقياس ليكرت الخماسي (موافق تماما، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق تماما).

• **الصدق الداخلي (الاتساق الداخلي)** Internal consistently Validity

للتأكد من تماسك عبارات الاستبانة قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) من أفراد عينة الدراسة من طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية للمجال أو المحور التابعة له، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل مجال وبين الدرجة الكلية للمحور التابع له، وأيضا بين الدرجة الكلية لكل محور وبين الدرجة الكلية للاستبانة واستخدم لذلك برنامج (SPSS) والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (٣) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات المحور الأول: مدى تأثير المشاركة في الأنشطة الطلابية في اكساب وتعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وبين الدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	مستوى الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	مستوى الدلالة الإحصائية
١	٠,٨٣	٠,٠٠٤ ◆◆	١١	٠,٧٤	٠,٠٠ ◆◆
٢	٠,٧٧	٠,٠٠ ◆◆	١٢	٠,٨٠	٠,٠٠ ◆◆
٣	٠,٧٣	٠,٠٠ ◆◆	١٣	٠,٨٩	٠,٠٠ ◆◆
٤	٠,٧٨	٠,٠٠ ◆◆	١٤	٠,٨٣	٠,٠٠ ◆◆
٥	٠,٧٣	٠,٠٠١ ◆◆	١٥	٠,٨٧	٠,٠٠ ◆◆
٦	٠,٨٥	٠,٠٠٥ ◆◆	١٦	٠,٧٠	٠,٠٠ ◆◆
٧	٠,٦٤	٠,٠٠ ◆◆	١٧	٠,٧٨	٠,٠٠ ◆◆
٨	٠,٨٧	٠,٠٠١ ◆◆	١٨	٠,٧٨	٠,٠٠ ◆◆
٩	٠,٨٢	٠,٠٠ ◆◆	١٩	٠,٨١	٠,٠٠ ◆◆
١٠	٠,٨٢	٠,٠٠ ◆◆	٢٠	٠,٨٨	٠,٠٠ ◆◆

(◆) دالة عند مستوى (٠,٠٥)، (◆◆) دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من خلال معاملات ارتباط بيرسون في الجدول السابق ارتباط جميع عبارات المحور الأول: دور الأنشطة الطلابية في إكساب وتعزيز قيم المواطنة بالدرجة الكلية للمحور وجميعها ذات ارتباط موجب ودال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي على مستوى عبارات المحور الأول.

جدول (٤) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون اكساب وتعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عند مشاركتهن في الأنشطة الطلابية وبين الدرجة الكلية للبُعد التابعة له

رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمجال	مستوى الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمجال	مستوى الدلالة الإحصائية
المجال الأول: المعوقات المرتبطة بالناحية المادية					
١	٠,٨٩	٠,٠٠ ◆◆	٢	٠,٧٧	٠,٠٠ ◆◆
المجال الثاني: المعوقات المرتبطة بالطالب					
٣	٠,٥٣	٠,٠٠ ◆◆	٧	٠,٧٠	٠,٠٠ ◆◆
٤	٠,٤٦	٠,٠٠٣ ◆◆	٨	٠,٦٠	٠,٠٠ ◆◆
٥	٠,٧٦	٠,٠٠ ◆◆	٩	٠,٤٢	٠,٠٠٧ ◆◆
٦	٠,٤٣	٠,٠٠٦ ◆◆			
المجال الثالث: المعوقات المرتبطة بالمناهج الدراسية					
١٠	٠,٧٤	٠,٠٠ ◆◆	١٢	٠,٨١	٠,٠٠ ◆◆
١١	٠,٥٣	٠,٠٠ ◆◆			
المجال الرابع: المعوقات المرتبطة بالإشراف					
١٣	٠,٧١	٠,٠٠ ◆◆	١٥	٠,٧٠	٠,٠٠ ◆◆
١٤	٠,٧٦	٠,٠٠ ◆◆	١٦	٠,٦٢	٠,٠٠ ◆◆

(◆) دالة عند مستوى (٠,٠٥)، (◆◆) دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من خلال معاملات ارتباط بيرسون في الجدول السابق ارتباط جميع عبارات المحور الثاني المعوقات التي تحول دون اكساب وتعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عند مشاركتهن في الأنشطة الطلابية بالدرجة الكلية للبعد التابعة له وجميعها ذات ارتباط موجب ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي على مستوى جميع عبارات المحور الثاني.

جدول (٥) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون اكساب وتعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عند مشاركتهن في الأنشطة الطلابية وبين الدرجة الكلية للمحور

المجال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	مستوى الدلالة الإحصائية
المجال الأول: المعوقات المرتبطة بالناحية المادية	٠,٥٢	◆◆٠,٠١
المجال الثاني: المعوقات المرتبطة بالطالب	٠,٨٨	◆◆٠,٠٠
المجال الثالث: المعوقات المرتبطة بالمناهج الدراسية	٠,٧٥	◆◆٠,٠٠
المجال الرابع: المعوقات المرتبطة بالإشراف	٠,٧٢	◆◆٠,٠٠

(◆) دالة عند مستوى (٠,٠٥)، (◆◆) دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من خلال معاملات ارتباط بيرسون في الجدول السابق ارتباط الدرجة الكلية لكل مجال من مجالات المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون اكساب وتعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عند مشاركتهن في الأنشطة الطلابية بالدرجة الكلية للمحور وجميعها ذات ارتباط موجب ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على صدق الاتساق الداخلي على مستوى جميع أبعاد المحور الثاني.

جدول (٦) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل محور من محوري الاستبانة وبين الدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة	مستوى الدلالة الإحصائية
المحور الأول: مدى تأثير المشاركة في الأنشطة الطلابية في اكساب وتعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٠,٩٣	◆◆٠,٠٠
المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون اكساب وتعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عند مشاركتهن في الأنشطة الطلابية	٠,٦٧	◆◆٠,٠٠

(◆) دالة عند مستوى (٠,٠٥)، (◆◆) دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من خلال معاملات ارتباط بيرسون في الجدول السابق ارتباط الدرجة الكلية لكل محور من محوري الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة وجميعها ذات ارتباط موجب ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على صدق الاتساق الداخلي على مستوى جميع محوري الاستبانة وبالتالي تتسم الاستبانة بدرجة عالية من الصدق، وأنها صالحة لقياس ما وضعت لقياسه.

- **ثبات أداة الدارسة**

المقصود بثبات المقياس أن يعطي النتائج نفسها تقريباً لو تكرر تطبيقه أكثر من مرة على نفس الأشخاص في ظروف مماثلة (العساف، ٢٠١٢، ص٣٨٧).

وقد قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبانة وذلك باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha وذلك على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالبة

من أفراد عينة الدراسة من طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ويوضح الجدول التالي معامل الثبات لعبارات الاستبانة على مستوى محاور وإجمالي الاستبانة.

جدول (٧) يبين قيم معاملات ثبات محوري الاستبانة وإجمالي الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: مدى تأثير المشاركة في الأنشطة الطلابية في اكساب وتعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٢٠	٠,٩٧
المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون اكساب وتعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عند مشاركتهن في الأنشطة الطلابية	١٦	٠,٧٩
إجمالي الاستبانة	٣٦	٠,٩٤

ويتضح من الجدول (٧) ارتفاع معاملات ثبات محوري الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث بلغا (٠,٩٧، ٠,٧٩)، كما بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ لإجمالي الاستبانة (٠,٩٤) وهو معامل ثبات مرتفع، مما يدل على تحقق ثبات الاستبانة بشكل عام.

كما تم إعطاء وزن للبدائل: (موافق جداً = ٥، موافق = ٤، محايد = ٣، غير موافق = ٢، غير موافق جدا=١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = (٥ –١) ÷ ٥= ٠,٨٠

لنحصل على مدى المتوسطات التالية لكل وصف أو بديل.

جدول (٨) يبين توزيع مدى المتوسطات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الدرجة	مدى المتوسطات
موافق جداً	٤,٢١ – ٥
موافق	٣,٤١ – ٤,٢٠
محايد	٢,٦١ – ٣,٤٠
غير موافق	١,٨١ – ٢,٦٠
غير موافق جداً	١,٠ – ١,٨٠

- **الأساليب الإحصائية**

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد العينة.
- المتوسط الحسابي "*Mean* " وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات محاور الاستبانة، وسنستخدمه في ترتيب العبارات، وعند تساوي المتوسط الحسابي سيكون الترتيب حسب أقل قيمة للانحراف المعياري.
- تم استخدام الانحراف المعياري *"Standard Deviation"* للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات محاور الاستبانة، ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة حول كل عبارة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

- معامل ارتباط "بيرسون" لقياس صدق الاستبانة.
- معامل ثبات "ألفا كرونباخ" لقياس ثبات الاستبانة.

• تحليل البيانات وتفسير النتائج

• الإجابة عن السؤال الأول: مدى تأثير المشاركة في الأنشطة الطلابية في اكساب وتعزيز قيم المواطنة من وجهة نظر طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

وللإجابة عن السؤال السابق ولمعرفة مدى تأثير الأنشطة الطلابية في اكساب وتعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لعبارات المحور الأول: دور الأنشطة الطلابية في اكساب وتعزيز قيم المواطنة وذلك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كما هو موضح فيما يأتي:

يتضح من الجدول (٩) وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول درجة موافقتهن على عبارات محور مدى تأثير المشاركة في الأنشطة الطلابية في اكساب وتعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وكان المتوسط الحسابي العام لهذا المجال (٣,٨٥ من ٥,٠) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي مما يعني أن أفراد عينة الدراسة يوافقن على محور دور الأنشطة الطلابية في إكساب وتعزيز قيم المواطنة بدرجة (موافق) وذلك بشكل عام.

وعلى مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجات الموافقة عليها من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طالبات جامعة الإمام ما بين (٣,٦١ – ٤,٠٩) درجة من أصل (٥) درجات وهي متوسطات تقابل درجة الموافقة (موافق) أي أن أفراد عينة الدراسة من طالبات جامعة الإمام يوافقن بدرجة (موافق) على جميع عبارات محور مدى تأثير المشاركة في الأنشطة الطلابية في اكساب وتعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وهي مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي كما يأتي:

- جاءت العبارة (تساعد المشاركة في الأنشطة الطلابية على تشجيع الطالبة في التعامل مع زميلاتها الطالبات من مبدأ الأخوة في الدين) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٠٩) وانحراف معياري (١,١٢)؛ وذلك يرجع إلى طبيعة العلاقة التي تربط الطالبات ببعضهن أثناء النشاط إذ لابد من العمل بهذا المبدأ ليتكلل البرنامج بالنجاح.
- جاءت العبارة (تساهم المشاركة في الأنشطة الطلابية في إظهار التراث المجتمعي خلال المناسبات المختلفة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٠٧) وانحراف معياري (١,٠)؛ ويرجع ذلك إلى ما يتم تقديمه خلالها من التعريف بتراث المملكة العربية السعودية أثناء المناسبات المختلفة كاليوم الوطني مثلا.
- جاءت العبارة (تساعد المشاركة في الأنشطة الطلابية على إكساب الطالبات صفة تحمل المسؤولية الاجتماعية) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,٠٧)

جدول (٩) يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور الأول: مدى تأثير المشاركة في الأنشطة الطلابية في اكساب وتعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

م	العبارة		موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	تساهم المشاركة في الأنشطة الطلابية في التعرف على المشكلات الشائعة التي تواجه الوطن.	ك	٣١	٦٢	٣٧	١٣	٩	٣,٦١	١,٠٩	٢٠
		٪	٢٠,٣٩	٤٠,٧٩	٢٤,٣٤	٨,٥٥	٥,٩٢			
٢	تساهم المشاركة في الأنشطة الطلابية في اكساب مهارة حل المشكلات الاجتماعية الشائعة في الوطن.	ك	٣٩	٥٩	٣٢	١٥	٧	٣,٧١	١,١	١٨
		٪	٢٥,٦٦	٣٨,٨٢	٢١,٠٥	٩,٨٧	٤,٦١			
٣	تساهم المشاركة في الأنشطة الطلابية في نشر ثقافة الانتماء للوطن.	ك	٦٩	٤٦	٢٢	٩	٦	٤,٠٧	١,٠٩	٤
		٪	٤٥,٣٩	٣٠,٢٦	١٤,٤٧	٥,٩٢	٣,٩٥			
٤	تساهم المشاركة في الأنشطة الطلابية في التعريف بعناية المملكة بالمقدسات الإسلامية (الحرمين الشريفين).	ك	٦٢	٤٧	٢٨	٩	٦	٣,٩٩	١,٠٩	٥
		٪	٤٠,٧٩	٣٠,٩٢	١٨,٤٢	٥,٩٢	٣,٩٥			
٥	تساهم المشاركة في الأنشطة الطلابية في التعريف بدور المملكة في خدمة قضايا المسلمين.	ك	٤٦	٤٧	٤١	١٢	٦	٣,٧٦	١,٠٩	١٣
		٪	٣٠,٢٦	٣٠,٩٢	٢٦,٩٧	٧,٨٩	٣,٩٥			
٦	تساهم المشاركة في الأنشطة الطلابية في إظهار التراث المجتمعي خلال المناسبات المختلفة.	ك	٦٢	٥٣	٢٨	٤	٥	٤,٠٧	١	٢
		٪	٤٠,٧٩	٣٤,٨٧	١٨,٤٢	٢,٦٣	٣,٢٩			
٧	تساهم المشاركة في الأنشطة الطلابية في بيان دور السلطة في رعاية المصالح العامة للمواطنين.	ك	٣٩	٦٠	٣٦	١٠	٧	٣,٧٥	١,٠٦	١٥
		٪	٢٥,٦٦	٣٩,٤٧	٢٣,٦٨	٦,٥٨	٤,٦١			
٨	تساهم المشاركة في الأنشطة الطلابية في ترسيخ العادات الاجتماعية السليمة الباعثة على حفظ النظام.	ك	٤٣	٥٦	٣٦	٨	٩	٣,٧٦	١,١	١٤
		٪	٢٨,٢٩	٣٦,٨٤	٢٣,٦٨	٥,٢٦	٥,٩٢			
٩	تساهم المشاركة في الأنشطة الطلابية في رفع درجة استعداد الطالبات للحفاظ على التماسك الاجتماعي.	ك	٥٠	٥٩	٢٣	١٢	٨	٣,٨٦	١,١٢	٩
		٪	٣٢,٨٩	٣٨,٨٢	١٥,١٣	٧,٨٩	٥,٢٦			
١٠	تساعد المشاركة في الأنشطة الطلابية على تشجيع الطالبة في التعامل مع زميلاتها الطالبات من مبدأ الأخوة في الدين.	ك	٧٤	٤١	٢٠	١١	٦	٤,٠٩	١,١٢	١
		٪	٤٨,٦٨	٢٦,٩٧	١٣,١٦	٧,٢٤	٣,٩٥			
١١	تساعد المشاركة في الأنشطة الطلابية على ربط الطالبات بقضايا المجتمع السعودي.	ك	٤٥	٥٧	٢٥	١٧	٨	٣,٧٥	١,١٥	١٦
		٪	٢٩,٦١	٣٧,٥	١٦,٤٥	١١,١٨	٥,٢٦			
١٢	تساعد المشاركة في الأنشطة الطلابية على ترسيخ الوحدة الوطنية بين مكونات المجتمع السعودي.	ك	٥١	٤٥	٤٢	٩	٥	٣,٨٤	١,٠٦	١٠
		٪	٣٣,٥٥	٢٩,٦١	٢٧,٦٣	٥,٩٢	٣,٢٩			
١٣	تساعد المشاركة في الأنشطة الطلابية على تغيير العادات الاجتماعية السلبية في المجتمع.	ك	٥٣	٤٢	٣٤	١٦	٧	٣,٧٨	١,١٧	١٢
		٪	٣٤,٨٧	٢٧,٦٣	٢٢,٣٧	١٠,٥٣	٤,٦١			
١٤	تساعد المشاركة في الأنشطة الطلابية على ضرورة المحافظة على ثروات الوطن.	ك	٤٠	٥٢	٣٤	١٦	١٠	٣,٦٣	١,١٧	١٩
		٪	٢٦,٣٢	٣٤,٢١	٢٢,٣٧	١٠,٥٣	٦,٥٨			
١٥	تساعد المشاركة في الأنشطة الطلابية على رفع مستوى الوعي بضرورة الحفاظ على الممتلكات العامة.	ك	٥٢	٥٩	٢٣	٩	٩	٣,٨٩	١,١٢	٧
		٪	٣٤,٢١	٣٨,٨٢	١٥,١٣	٥,٩٢	٥,٩٢			
١٦	تساعد المشاركة في الأنشطة الطلابية على تنمية التوازن بين حقوق الفرد وواجباته.	ك	٤٥	٥٧	٣٣	٩	٨	٣,٨	١,٠٩	١١
		٪	٢٩,٦١	٣٧,٥	٢١,٧١	٥,٩٢	٥,٢٦			
١٧	تساعد المشاركة في الأنشطة الطلابية على إبراز أهمية تقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة وفق الأولويات.	ك	٤٦	٤٦	٣٩	١٧	٤	٣,٧٤	١,٠٩	١٧
		٪	٣٠,٢٦	٣٠,٢٦	٢٥,٦٦	١١,١٨	٢,٦٣			
١٨	تساعد المشاركة في الأنشطة الطلابية على إكساب الطالبات صفة ت حمل المسؤولية الاجتماعية.	ك	٦٠	٦٤	١٥	٥	٨	٤,٠٧	١,٠٥	٣
		٪	٣٩,٤٧	٤٢,١١	٩,٨٧	٣,٢٩	٥,٢٦			
١٩	تساعد المشاركة في الأنشطة الطلابية على تربية الطالبات على احترام حرية الرأي وفقا لآداب الإسلام.	ك	٥٧	٥٢	٢١	١٢	١٠	٣,٨٨	١,١٩	٨
		٪	٣٧,٥	٣٤,٢١	١٣,٨٢	٧,٨٩	٦,٥٨			
٢٠	تساعد المشاركة في الأنشطة الطلابية على غرس قيم التسامح وقبول الآخر.	ك	٥٤	٥٢	٢٨	١١	٧	٣,٨٩	١,١١	٦
		٪	٣٥,٥٣	٣٤,٢١	١٨,٤٢	٧,٢٤	٤,٦١			
	المتوسط العام للمحور							٣,٨٥	١,١٠	

وانحراف معياري (١,٠٥)؛ ويرجع ذلك إلى ما يجب أن تتحلى به الطالبة من تعاون، والتزام، وتضامن، واحترام، وحسن معاملة، ومشاركة جادة أثناء المشاركة في النشاط الطلابي. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة (المصري، ٢٠١٤)

- جاءت العبارة (تساهم المشاركة في الأنشطة الطلابية في نشر ثقافة الانتماء للوطن) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٤,٠٧) وانحراف معياري (١,٠٩)؛ ويرجع ذلك إلى اهتمام القائمين على برامج الأنشطة الطلابية في تقوية الروابط بين الطالبة والوطن وذلك من خلال التعريف بالهوية الوطنية إذ تشكل الوطنية هدفا استراتيجيا هاما في ظل المتغيرات المعاصرة وما نشهده من انفتاح ثقافي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (المصري، ٢٠١٤)، ودراسة (الشقران، ٢٠١٦)، ودراسة (أحمد، ٢٠٠٨)
- جاءت العبارة (تساهم المشاركة في الأنشطة الطلابية في التعريف بعناية المملكة بالمقدسات الإسلامية (الحرمين الشريفين)) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣,٩٩) وانحراف معياري (١,٠٩)؛ ويرجع ذلك إلى ما يبث خلال تلك الأنشطة الطلابية من التعريف بجهود المملكة العربية السعودية في العناية بالحرمين الشريفين منذ عهد المؤسس الملك عبدالعزيز _رحمة الله_ حتى وقتنا الحالي في المناسبات الدينية المختلفة كإظهار عناية المملكة العربية السعودية بالحرمين الشريفين أثناء فترة الحج وعنايتها بالحجاج. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الشقران، ٢٠٠٦).
- جاءت العبارة (تساعد المشاركة في الأنشطة الطلابية على غرس قيم التسامح وقبول الآخر) في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٣,٨٩) وانحراف معياري (١,١١)؛ ويرجع ذلك إلى احتكاك الطالبة بغيرها من الطالبات بمختلف شخصياتهن أثناء قيامهن بالنشاط الطلابي سواء كنَّ من طالبات مجموعة النشاط أو كنَّ من الطالبات المشاهدات لذلك النشاط. ويتحقق ذلك كما ذكر الحصري (٢٠١٧، ص ص١٤٢ - ١٤٣) بتحرير الطالبة من المشاعر السلبية التي تعمل على خلق الصراعات بينها وبين غيرها، وتصفية كل أشكال التفرقة والتمييز القائمة على أساس الجنس، أو الأصل الاجتماعي، أو اللون..."
- جاءت العبارة (تساعد المشاركة في الأنشطة الطلابية على رفع مستوى الوعي بضرورة الحفاظ على الممتلكات العامة) في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (٣,٨٩) وانحراف معياري (١,١٢)؛ وذلك عن طريق نقل الجهود التي يتم بذلها من الدولة لتوفير بيئة صالحة لمواطنيها. كذلك تشجيع الطالبات على المحافظة على البيئة الجامعية وتوضيح أن ذلك يعود إلى الحرص على نمو الوطن وازدهاره. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (أحمد، ٢٠٠٨).
- جاءت العبارة (تساعد المشاركة في الأنشطة الطلابية على تربية الطالبات على احترام حرية الرأي وفقا لآداب الإسلام) في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (٣,٨٨) وانحراف معياري (١,١٩)؛ ويرجع ذلك إلى طبيعة العلاقة التي تجمع طالبات النشاط الطلابي إذ لابد من قيامهن بالاستماع إلى الآراء المختلفة

لبناء برنامج النشاط الطلابي ثم مناقشتها بكل موضوعية وحيادية. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (المصري، ٢٠١٤).

- جاءت العبارة (تساهم المشاركة في الأنشطة الطلابية في رفع درجة استعداد الطالبات للحفاظ على التماسك الاجتماعي) في المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (٣,٨٦) وانحراف معياري (١,١٢)؛ ويرجع ذلك إلى ما يتطلبه النشاط الطلابي من تعاون وتضامن المشتركات في النشاط للوصول إلى الهدف منه، ومن خلال هذا التعامل يتم غرس هذا المبدأ. وهذا ما أشار إليه ابن خلدون (٢٠٠١، ص ٥٤) إذ يراه أمراً ضرورياً فلا يمكن للفرد أن يستغني عن تضامن وتماسك المجتمع كذلك المجتمع لا يمكن أن يتأسس من دونهما، فالإنسان عند الحكماء مدني الطبع أي لابد له من الاجتماع الذي هو المدينة.
- جاءت العبارة (تساعد المشاركة في الأنشطة الطلابية على ترسيخ الوحدة الوطنية بين مكونات المجتمع السعودي) في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (٣,٨٤) وانحراف معياري (١,٠٦)؛ وذلك من خلال ما يتم عرضه خلال تلك الأنشطة الطلابية من بيان وتوضيح لأهمية الوحدة الوطنية وكما قال الرسول عليه السلام: (مثلُ المؤمنين في توادِّهم وتراحمِهم وتعاطفِهم كمثلِ الجسدِ الواحدِ إذا اشتكى منه عضوٌ تداعى له سائرُ الجسدِ بالحمى والسهَر) أخرجه الشيخان باختلاف بسيط (البخاري، ح ٦٠١١، ص ١٥٠٨) و (مسلم، ح ٢٥٨٦، ص ١٢٠١)، كذلك ما يتم خلالها من تأصيل لمبدأ الأخوة من خلال تعامل الطالبات مع بعضهن البعض.
- جاءت العبارة (تساعد المشاركة في الأنشطة الطلابية على تنمية التوازن بين حقوق الفرد وواجباته) في المرتبة الحادية عشرة بمتوسط حسابي (٣,٨٠) وانحراف معياري (١,٠٩). اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (المصري، ٢٠١٤)؛ ويرجع ذلك إلى ما يتم خلال الأنشطة الطلابية من التزام الطالبات بمنظومة الحقوق المترتبة لهن قبل وأثناء وبعد النشاط، ومالهن من واجبات تجاه الجامعة.
- جاءت العبارة (تساعد المشاركة في الأنشطة الطلابية على تغيير العادات الاجتماعية السلبية في المجتمع) في المرتبة الثانية عشرة بمتوسط حسابي (٣,٧٨) وانحراف معياري (١,١٧)؛ ويرجع ذلك إلى مساهمة الأنشطة الطلابية في نشر الوعي من خلال برامجها المقدمة للطالبات من خلال الطالبات أنفسهن.
- جاءت العبارة (تساهم المشاركة في الأنشطة الطلابية في التعريف بدور المملكة في خدمة قضايا المسلمين) في المرتبة الثالثة عشرة بمتوسط حسابي (٣,٧٦) وانحراف معياري (١,٠٩)؛ ويرجع ذلك إلى ما يتم بثه في تلك الأنشطة الطلابية من خلال التعريف بما تقوم به المملكة العربية السعودية من جهود في خدمة قضايا المسلمين كإبراز دور المملكة العربية السعودية في القضية الفلسطينية ودورها كذلك في القضية اليمنية.

- جاءت العبارة (تساهم المشاركة في الأنشطة الطلابية في ترسيخ العادات الاجتماعية السليمة الباعثة على حفظ النظام) في المرتبة الرابعة عشرة بمتوسط حسابي (٣,٧٦) وانحراف معياري (١,١٠)؛ ويرجع ذلك إلى ما يتم تطبيقه خلالها من الضوابط والأنظمة والعادات السليمة، وما يتم بثه أيضا من خلالها.
- جاءت العبارة (تساهم المشاركة في الأنشطة الطلابية في بَيَان دور السلطة في رعاية المصالح العامة للمواطنين) في المرتبة الخامسة عشرة بمتوسط حسابي (٣,٧٥) وانحراف معياري (١,٠٦)؛ ويرجع ذلك إلى ما يتم تقديمه في تلك الأنشطة الطلابية من التعريف بما تقوم به المملكة العربية السعودية من جهود لرعاية مواطنيها.
- جاءت العبارة (تساعد المشاركة في الأنشطة الطلابية على ربط الطالبات بقضايا المجتمع السعودي) في المرتبة السادسة عشرة بمتوسط حسابي (٣,٧٥) وانحراف معياري (١,١٥)؛ وذلك من خلال رفع وعي الطالبات في مواجهة الغزو الفكري العقدي والديني والاجتماعي، الذي أحاط بالمجتمع السعودي والذي يعد من أهم قضايا الوقت الحالي.
- جاءت العبارة (تساعد المشاركة في الأنشطة الطلابية على إبراز أهمية تقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة وفق الأولويات) في المرتبة السابعة عشرة بمتوسط حسابي (٣,٧٤) وانحراف معياري (١,٠٩)؛ ويرجع ذلك إلى متطلبات العمل كفريق داخل النشاط الطلابي؛ فوجود هذا المبدأ له دور أساسي في نجاح البرنامج المقدم. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (المصري، ٢٠١٤)، ودراسة (عناني، ٢٠٠٨).
- جاءت العبارة (تساهم المشاركة في الأنشطة الطلابية في اكساب مهارة حل المشكلات الاجتماعية الشائعة في الوطن) في المرتبة الثامنة عشرة بمتوسط حسابي (٣,٧١) وانحراف معياري (١,١٠)؛ ويرجع ذلك إلى طرح بعض المشكلات الاجتماعية التي تواجه الطالبات من خلال المناسبات المختلفة؛ ووضع البدائل المناسبة لتلك المشكلات المطروحة من وجهة نظر الطالبات، ومشاركة البقية فيها.
- جاءت العبارة (تساعد المشاركة في الأنشطة الطلابية على ضرورة المحافظة على ثروات الوطن) في المرتبة التاسعة عشرة بمتوسط حسابي (٣,٦٣) وانحراف معياري (١,١٧)؛ من خلال التأكيد عبر ما يقدم فيها من أهمية الحفاظ على ثروات الوطن.
- جاءت العبارة (تساهم المشاركة في الأنشطة الطلابية في التعرف على المشكلات الشائعة التي تواجه الوطن) في المرتبة العشرين والأخيرة وبمتوسط حسابي (٣,٦١) وانحراف معياري (١,٠٩)؛ ويرجع ذلك إلى ما يتم طرحه خلال المناسبات المختلفة من توضيح أبرز ما يواجه الوطن من مشكلات.

ويتضح من خلال النظر إلى قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق نجد أن قيم الانحراف المعياري وهو مقدار تشتت استجابات أفراد العينة عن ا لمتوسط

الحسابي لكل عبارة، فكلما زاد الانحراف المعياري يزيد تشتت آراء أفراد عينة الدراسة حول الخمس اختيارات (موافق جدًا، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق جدًا) لعبارات محور دور الأنشطة الطلابية في إكساب وتعزيز قيم المواطنة، والتي تنحصر بين (١,٠، ١,١٩) وكان أقل انحراف معياري للعبارة (تساهم الأنشطة الطلابية في إظهار التراث المجتمعي خلال المناسبات المختلفة) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد العينة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (تساعد الأنشطة الطلابية على تربية الطالبات على احترام حرية الرأي وفقاً لآداب الإسلام) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلف حولها أفراد عينة الدراسة.

- **الإجابة على السؤال الثاني: المعوقات التي تحول دون اكساب وتعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عند مشاركتهن في الأنشطة الطلابية؟**

وللإجابة على السؤال السابق وللتعرف على المعوقات التي تحول دون اكساب وتعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عند مشاركتهن في الأنشطة الطلابية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لعبارات المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون اكساب وتعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عند مشاركتهن في الأنشطة الطلابية وذلك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كما هو موضح في الجدول (١٠):

يتضح من الجدول (١٠) وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول درجة موافقتهن على عبارات محور المعوقات التي تحول دون اكساب وتعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عند مشاركتهن في الأنشطة الطلابية، وكان المتوسط الحسابي العام لهذا المجال (٣,٩٥ من ٥,٠) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي مما يعني أن أفراد عينة الدراسة يوافقن على محور المعوقات التي تحول دون تحقيق الأنشطة الطلابية من اكساب وتعزيز قيم المواطنة بدرجة (موافق) وذلك بشكل عام.

وعلى مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجات الموافقة عليها من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ما بين (٣,٢٥ – ٤,٣٨) درجة من أصل (٥) درجات وهي متوسطات تقابل درجاتي الموافقة الثلاث (موافق جدًا، موافق، محايد) وفيما يلي نتناول عبارات محور المعوقات التي تحول دون تحقيق الأنشطة الطلابية من اكساب وتعزيز قيم المواطنة بالتفصيل:

جاءت موافقة أفراد عينة الدراسة على العبارة (كثرة التكاليف الدراسية المكلف بها الطالبات) في المرتبة الأولى وبدرجة (موافق جدًا) وبمتوسط حسابي (٤,٣٨) وانحراف معياري (٠,٩٣).

كما جاءت موافقة أفراد عينة الدراسة على أربع عشرة عبارة من محور المعوقات التي تحول دون اكساب وتعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام

محمد بن سعود الإسلامية عند مشاركتهن في الأنشطة الطلابية بدرجة (موافق) حيث انحصر متوسطاتها الحسابية بين (٣,٧٤، ٤,١٤) وهي مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي كما يأتي:

جدول (١٠) يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون اكساب وتعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عند مشاركتهن في الأنشطة الطلابية

م	العبارة		موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
المجال الأول: المعوقات المرتبطة بالناحية المادية										
١	ضعف المستوى الاقتصادي لبعض الطالبات يحول بينها وبين المشاركة في الأنشطة.	ك	٥٣	٤٥	٣١	١٢	١١	٣,٧٧	١,٢٢	١٤
		٪	٣٤,٨٧	٢٩,٦١	٢٠,٣٩	٧,٨٩	٧,٢٤			
٢	قلة الحوافز المادية التي تعود على المشاركات في الأنشطة.	ك	٦٣	٤٥	٣١	٨	٥	٤,٠١	١,٠٦	٩
		٪	٤١,٤٥	٢٩,٦١	٢٠,٣٩	٥,٢٦	٣,٢٩			
المتوسط الحسابي للمجال الأول: المعوقات المرتبطة بالناحية المادية								٣,٨٩	١,١٤	
المجال الثاني: المعوقات المرتبطة بالطالب										
٣	قلة الحوافز المعنوية التي تعود على المشاركين في الأنشطة.	ك	٦٠	٤٧	٣٧	٦	٢	٤,٠٣	٠,٩٦	٦
		٪	٣٩,٤٧	٣٠,٩٢	٢٤,٣٤	٣,٩٥	١,٣٢			
٤	ندرة إتاحة الفرصة للطالبات في الاشتراك في عملية التخطيط للأنشطة.	ك	٦٨	٥٤	١٦	١١	٣	٤,١٤	١	٢
		٪	٤٤,٧٤	٣٥,٥٣	١٠,٥٣	٧,٢٤	١,٩٧			
٥	تدني التحصيل الدراسي بسبب المشاركة في الأنشطة.	ك	٢٨	٤٠	٣٩	٣٢	١٣	٣,٢٥	١,٢٣	١٦
		٪	١٨,٤٢	٢٦,٣٢	٢٥,٦٦	٢١,٠٥	٨,٥٥			
٦	ضعف تلبية الأنشطة لرغبات الطالبات وحاجاتهن.	ك	٦٣	٤٨	٢٦	١٢	٣	٤,٠٣	١,٠٤	٧
		٪	٤١,٤٥	٣١,٥٨	١٧,١١	٧,٨٩	١,٩٧			
٧	تؤثر ممارسة الأنشطة على وقت الراحة المخصص للطالبات.	ك	٥٩	٣٧	٣٠	٢٠	٦	٣,٨١	١,٢	١٣
		٪	٣٨,٨٢	٢٤,٣٤	١٩,٧٤	١٣,١٦	٣,٩٥			
٨	قلة معرفة الطالبات بأهمية الأنشطة في بناء شخصياتهن.	ك	٦١	٥٢	٢٥	٩	٥	٤,٠٢	١,٠٥	٨
		٪	٤٠,١٣	٣٤,٢١	١٦,٤٥	٥,٩٢	٣,٢٩			
٩	الشعور بالخجل يمنع الطالبات من المشاركة في الأنشطة.	ك	٦٢	٥٥	٢١	١٠	٤	٤,٠٦	١,٠٢	٤
		٪	٤٠,٧٩	٣٦,١٨	١٣,٨٢	٦,٥٨	٢,٦٣			
المتوسط الحسابي للمجال الثاني: المعوقات المرتبطة بالطالب								٣,٩١	١,٠٧	
المجال الثالث: المعوقات المرتبطة بالمناهج الدراسية										
١٠	كثرة التكاليف الدراسية المكلف بها الطالبات.	ك	٨٩	٤٢	١٤	٣	٤	٤,٣٨	٠,٩٣	١
		٪	٥٨,٥٥	٢٧,٦٣	٩,٢١	١,٩٧	٢,٦٣			
١١	ضعف ارتباط الأنشطة بالمقررات الدراسية.	ك	٦٧	٣٦	٣٠	١٢	٧	٣,٩٥	١,١٧	١٢
		٪	٤٤,٠٨	٢٣,٦٨	١٩,٧٤	٧,٨٩	٤,٦١			
١٢	عدم احتساب أداء الطالبات في الأنشطة عند التقويم النهائي للتحصيل الدراسي.	ك	٧٧	٣٤	٢٣	٨	١٠	٤,٠٥	١,٢١	٥
		٪	٥٠,٦٦	٢٢,٣٧	١٥,١٣	٥,٢٦	٦,٥٨			
المتوسط الحسابي للمجال الثالث: المعوقات المرتبطة بالمناهج الدراسية								٤,١٣	١,١٠	
المجال الرابع: المعوقات المرتبطة بالإشراف										
١٣	نقص المتخصصات في عملية الإشراف على الأنشطة.	ك	٥٤	٥٥	٢٩	٩	٥	٣,٩٥	١,٠٤	١١
		٪	٣٥,٥٣	٣٦,١٨	١٩,٠٨	٥,٩٢	٣,٢٩			
١٤	قلة الاهتمام بالإعلانات الخاصة بالأنشطة.	ك	٥٧	٥٨	١٧	١٧	٣	٣,٩٨	١,٠٦	١٠
		٪	٣٧,٥	٣٨,١٦	١١,١٨	١١,١٨	١,٩٧			
١٥	قلة الإمكانات المتوفرة في الجامعة (أماكن للنشاط، أجهزة، خامات، ورش).	ك	٧٤	٤١	١٧	١٥	٥	٤,٠٨	١,١٤	٣
		٪	٤٨,٦٨	٢٦,٩٧	١١,١٨	٩,٨٧	٣,٢٩			
١٦	ضعف المرونة في التعامل عند مُشرفات النشاط.	ك	٥١	٣٤	٤٩	١٣	٥	٣,٧٤	١,١١	١٥
		٪	٣٣,٥٥	٢٢,٣٧	٣٢,٢٤	٨,٥٥	٣,٢٩			
المتوسط الحسابي للمجال الرابع: المعوقات المرتبطة بالإشراف								٣,٩٤	١,٠٩	
المتوسط العام للمحور								٣,٩٥	١,٠٩	

◄◄ جاءت العبارة (ندرة إتاحة الفرصة للطالبات في الاشتراك في عملية التخطيط للأنشطة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,١٤) وانحراف معياري (١,٠)؛ ويعزى ذلك إلى أن مشاركة الطالبة في عملية التخطيط للنشاط الطلابي يحفز من انضمامها إليه. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (عثمان، ٢٠١٦).

- جاءت العبارة (قلة الإمكانات المتوفرة في الجامعة (أماكن للنشاط، أجهزة، خامات، ورش)) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,٠٨) وانحراف معياري (١,١٤)؛ ويرجع ذلك إلى قلة المخصصات المالية للأنشطة الطلابية. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (المصري، ٢٠١٤م).
- جاءت العبارة (الشعور بالخجل يمنع الطالبات من المشاركة في الأنشطة) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٤,٠٦)، وانحراف معياري (١,٠٢).
- جاءت العبارة (عدم احتساب أداء الطالبات في الأنشطة عند التقويم النهائي للتحصيل الدراسي) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٤,٠٥) وانحراف معياري (١,٢١)؛ ويرجع ذلك إلى قلة حرص أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في ربط النشاط الطلابي بالتقويم النهائي للمادة؛ مما أدى إلى ضعف التحاق الطالبات بالأنشطة الطلابية. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (المصري، ٢٠١٤)
- جاءت العبارة (قلة الحوافز المعنوية التي تعود على المشاركين في الأنشطة) في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٤,٠٣) وانحراف معياري (٠,٩٦). اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (عناني، ٢٠٠٨) ودراسة (عثمان، ٢٠١٦)
- جاءت العبارة (ضعف تلبية الأنشطة لرغبات الطالبات وحاجاتهن) في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (٤,٠٣) وانحراف معياري (١,٠٤)؛ تؤيد هذه العبارة العبارة الأولى في الترتيب الإحصائي وهي (ندرة إتاحة الفرصة للطالبات في الاشتراك في عملية التخطيط للأنشطة)، إذ أنه لو اتيحت الفرصة للطالبات في عملية التخطيط للأنشطة الطلابية لأدى ذلك إلى زيادة تلبية الأنشطة لرغباتهن. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (عثمان، ٢٠١٦)
- جاءت العبارة (قلة معرفة الطالبات بأهمية الأنشطة في بناء شخصياتهن) في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (٤,٠٢) وانحراف معياري (١,٠٥).
- جاءت العبارة (قلة الحوافز المادية التي تعود على المشاركات في الأنشطة) في المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (٤,٠١) وانحراف معياري (١,٠٦)؛ وترجع الباحثة ذلك إلى قلة المخصصات المالية في الجامعة واللازمة للنشاط الطلابي؛ وبالتالي لن تستطيع اللجنة المخصصة للنشاط الطلابي من مكافأة المشاركات في النشاط. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (عناني، ٢٠٠٨) ودراسة (عثمان، ٢٠١٦)
- جاءت العبارة (قلة الاهتمام بالإعلانات الخاصة بالأنشطة) في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (٣,٩٨) وانحراف معياري (١,٠٦). اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (عناني، ٢٠٠٨) ودراسة (عثمان، ٢٠١٦).
- جاءت العبارة (نقص المتخصصات في عملية الإشراف على الأنشطة) في المرتبة الحادية عشرة بمتوسط حسابي (٣,٩٥) وانحراف معياري (١,٠٤)؛ وترجع الباحثة ذلك إلى حرص الجامعة على تأهيل وقبول ذوي الخبرة العلمية والأكاديمية لتدريس الطلبة؛ مما أضعف اهتمامها بتأهيل مشرفات متخصصات للنشاط الطلابي.

- جاءت العبارة (ضعف ارتباط الأنشطة بالمقررات الدراسية) في المرتبة الثانية عشرة بمتوسط حسابي (٣,٩٥) وانحراف معياري (١,١٧). اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (عثمان، ٢٠١٦)
- جاءت العبارة (تؤثر ممارسة الأنشطة على وقت الراحة المخصص للطالبات) في المرتبة الثالثة عشرة بمتوسط حسابي (٣,٨١) وانحراف معياري (١,٢٠)؛ ويرجع ذلك إلى أنه عادة ما تكون هذه الأنشطة خلال وقت استراحة الطالبات أثناء الدوام الرسمي مما أدى إلى ضعف التحاقهن بالأنشطة الطلابية. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (عثمان، ٢٠١٦).
- جاءت العبارة (ضعف المستوى الاقتصادي لبعض الطالبات يحول بينها وبين المشاركة في الأنشطة) في المرتبة الرابعة عشرة بمتوسط حسابي (٣,٧٧) وانحراف معياري (١,٢٢). تؤيد هذه العبارة العبارة التاسعة في الترتيب الإحصائي وهي (قلة الحوافز المادية التي تعود على المشاركات في الأنشطة)؛ فقلة الحوافز المادية بسبب ضعف المخصصات المالية المحددة من الجامعة للنشاط الطلابي؛ يؤدي إلى جعل الطالبات ينفقن من مالهن الخاص للنشاط الطلابي المراد المشاركة فيه، وبالتالي فإن الطالبات ذوات الدخل المنخفض لن يستطعن المشاركة في النشاط الطلابي.
- جاءت العبارة (ضعف المرونة في التعامل عند مُشرفات النشاط) في المرتبة الخامسة عشرة بمتوسط حسابي (٣,٧٤) وانحراف معياري (١,١١).

وأخيراً جاءت موافقة أفراد عينة الدراسة على العبارة (تدني التحصيل الدراسي بسبب المشاركة في الأنشطة) في المرتبة السادسة عشرة والأخيرة وبدرجة (محايد) وبمتوسط حسابي (٣,٢٥) وانحراف معياري (١,٢٣).

ويتضح من خلال النظر إلى قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق نجد أن قيم الانحراف المعياري لعبارات محور المعوقات التي تحول دون تحقيق الأنشطة الطلابية من اكساب وتعزيز قيم المواطنة تنحصر بين (٠,٩٣، ١,٢٣) وكان أقل انحراف معياري للعبارة (كثرة التكاليف الدراسية المكلف بها الطالبات) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد العينة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (تدني التحصيل الدراسي بسبب المشاركة في الأنشطة) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلف حولها أفراد عينة الدراسة.

- **وفيما يلي نتناول المقارنة بين المتوسطات الحسابية لمجالات محور المعوقات التي تحول دون تعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عند مشاركتهن في الأنشطة الطلابية:**

جدول (١١) يوضح المتوسطات الحسابية لأبعاد محور المعوقات التي تحول دون اكساب وتعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عند مشاركتهن في الأنشطة الطلابية

المجال	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة	الترتيب
المجال الأول: المعوقات المرتبطة بالناحية المادية	٣,٨٩	موافق	٤
المجال الثاني: المعوقات المرتبطة بالطالب	٣,٩١	موافق	٣
المجال الثالث: المعوقات المرتبطة بالمناهج الدراسية	٤,١٣	موافق	١
المجال الرابع: المعوقات المرتبطة بالإشراف	٣,٩٤	موافق	٢
المتوسط العام لمحور المعوقات التي تحول دون تحقيق الأنشطة الطلابية من اكساب وتعزيز قيم المواطنة	٣,٩٥	موافق	

يتضح من الجدول (١١) أنه المتوسط الحسابي العام لمحور المعوقات التي تحول دون تحقيق الأنشطة الطلابية من اكساب وتعزيز قيم المواطنة بلغ (٤,٠٧) وهو يقابل الموافقة بدرجة (موافق) أي أن أفراد عينة الدراسة يوافقن بشكل عام على المعوقات التي تحول دون تحقيق الأنشطة الطلابية من اكساب وتعزيز قيم المواطنة بدرجة موافق، وعلى مستوى المجالات فقد جاء ترتيبها ترتيبا تنازليا حسب المتوسط الحسابي كما يأتي:

- جاء مجال (المعوقات المرتبطة بالمناهج الدراسية) في المرتبة الأولى بدرجة موافقة (موافق) وبمتوسط حسابي (٤,١٣).
- جاء مجال (المعوقات المرتبطة بالإشراف) في المرتبة الثاني بدرجة موافقة (موافق) وبمتوسط حسابي (٣,٩٤).
- جاء مجال (المعوقات المرتبطة بالطالب) في المرتبة الثالث بدرجة موافقة (موافق) وبمتوسط حسابي (٣,٩١).
- جاء مجال (المعوقات المرتبطة بالناحية المادية) في المرتبة الرابعة والأخيرة وبدرجة موافقة (موافق) وبمتوسط حسابي (٣,٨٩).

- **الإجابة عن السؤال الثالث: ما السبل المقترحة للنهوض بالأنشطة الطلابية لتسهم في تعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهن؟**

وللإجابة عن السؤال السابق تم حصر جميع آراء أفراد عينة الدراسة من طالبات جامعة الإمام حول السبل المقترحة للنهوض بالأنشطة الطلابية التي تسهم في تعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كما بالجدول (١٢) : ويتضح من الجدول (١٢) أن من أهم السبل المقترحة للنهوض بالأنشطة الطلابية لتسهم في اكساب وتعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ما يلي:

- الإعلان عن الأنشطة والتعريف بها قبل انطلاقها بوقت كافٍ. وإتاحة الفرصة لجميع الطالبات لإقامة النشاطات التي يرغبن بها ويرون أنها ذات نفع وفائدة. وتقسيم الأنشطة على جميع القاعات الدراسية لإتاحة الفرصة لمشاركة الجميع، وتقسيم ووضع الأنشطة في كل مبنى دراسي وبمواضيع مختلفة وشيقة
- ربطها بالمقررات الدراسية فيجب أن يحتسب أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم هذه الأنشطة من ضمن الدرجات؛ حتى يتسنى للطلبة المشاركة فيها لجذب انتباههن لمثل هذه الفرص، أو التعويض عن ساعات التأخير والغياب.
- إضافة المتعة والتنوع والتجديد في الأنشطة لتتناسب أهدافها مع ما ينجذب إليه الطالبات (بعض الألعاب الرياضية، مشاريع عملية يُرى أثرها على الواقع، إيصال العلوم التي تدرس بطريقة فنانة ...)، وأن تكون ذات طابع حيوي وشبابي، وخليط بين الوعي والمتعة.
- الدعم المادي والمعنوي للطالبات وتوفير الأماكن المخصصة للقيام بالأنشطة، وعدم تكليف الطالبة بأكثر مما ينبغي لأنه سيسبب انخفاض بمستواها الدراسي.

- تخصيص وقت معين له يتناسب مع جميع الطالبات لاسيما عندما يكون النشاط ذا أهمية.

جدول (١٢) التكرارات والنسب المئوية للسبل المقترحة من قبل أفراد عينة الدراسة من طالبات جامعة الإمام للنهوض بالأنشطة الطلابية التي تسهم في تعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

م	سبل أخرى يقترحها أفراد عينة الدراسة من طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للنهوض بالأنشطة الطلابية	التكرار	النسبة المئوية
١	الإعلان عن الأنشطة والتعريف بها قبل انطلاقها بوقت كافٍ. وإتاحة الفرصة لجميع الطالبات لإقامة النشاطات التي يرغبن بها ويرون أنها ذات نفع وفائدة. وتقسيم الأنشطة على جميع القاعات الدراسية لإتاحة الفرصة لمشاركة الجميع، وتقسيم ووضع الأنشطة في كل مبنى دراسي وبمواضيع مختلفة وشيقة	٢٣	١٥,١٣٪
٢	ربطها بالمقررات الدراسية فيجب أن يحتسب أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم هذه الأنشطة من ضمن الدرجات؛ حتى يتسنى للطلبة المشاركة فيها لجذب انتباههن لمثل هذه الفرص، أو التعويض عن ساعات التأخير والغياب.	١٨	١١,٨٤٪
٣	إضافة المتعة والتنوع والتجديد في الأنشطة لتتناسب الأهداف مع ما ينجذب إليه الطالبات (بعض الألعاب الرياضية، مشاريع عملية يُرى أثرها على الواقع، إيصال العلوم التي تدرس بطريقة فنانة ...)، وأن تكون ذات طابع حيوي وشبابي، وخليط بين الوعي والمتعة.	٩	٥,٩٢٪
٤	الدعم المادي والمعنوي للطالبات وتوفير الأماكن المخصصة للقيام بالأنشطة، وعدم تكليف الطالبة بأكثر مما ينبغي لأنه يسبب انخفاض مستواها الدراسي.	٥	٣,٢٩٪
٥	تخصيص وقت معين للنشاط يتناسب مع جدول الطالبات ضمن اليوم الدراسي.	٥	٣,٢٩٪
٦	تكثيف الأنشطة وأن تكون مخطط لها بشكل محكم وأن تكون متنوعة وفق احتياجات الطالبات.	٤	٢,٦٣٪
٧	العناية بالأنشطة التفاعلية المحفزة التي تعتمد على الفيديو القصير، والصورة المعبرة، والقصة المؤثرة، والأسئلة المثيرة، والحوارات المقنعة، والحوافز المتنوعة.	٤	٢,٦٣٪
٨	دعم الأنشطة بتكثيف إقامتها وتأسيس عدة مجموعات تختص كل مجموعه بمجال معين لتثقيف مجتمع الطالبات عنه.	٤	٢,٦٣٪
٩	العناية ببناء الأنشطة الإبداعية الملهمة بأفكار بناءة وجديدة.	٤	٢,٦٣٪
١٠	عدم تكرار المواضيع، فالتنويع مهم فيجب ألا تصب في مجال وتجحف باقي المجالات.	٣	١,٩٧٪
١١	الوعي الفكري للطالبات وتشجيعهن لعمل نشاطات أكثر فعالية والمشاركة فيها.	٣	١,٩٧٪
١٢	إتاحة أماكن للطالبات لممارسة النشاط والجمع بين النشاط والترويح عن النفس.	٣	١,٩٧٪
١٣	الوسطية فيجب عدم الإكثار منها وعدم وضع الدرجات الكثيرة عليها وألا تلزم الطالبة بشرح او ما الى ذلك بل تكون مخيره بين الشرح وبين أمر آخر.	٣	١,٩٧٪
١٤	افتتاح نوادي مثل نادي القراء، نادي اللغات، نادي العلوم واقامة أنشطة وفعاليات متعلقة بكل نادي تتناسب مع اهتمامات الطالبات المنظمات له.	٢	١,٣٢٪
١٥	نشر استبيان يحصي احتياج الطالبات من الأنشطة حتى يكون موافق لرغباتهم.	٢	١,٣٢٪
١٦	التجاوب مع الطالبات اللاتي يرغبون في المشاركة، والتواصل مع الطالبات اللاتي تقدمن للمشاركة في النشاط وعدم تهميشهن.	٢	١,٣٢٪
١٧	انتقاء الطالبات المتميزات وعقد جلسات تخطيط ودراسة جدوى ونحو ذلك؛ لتطوير النشاط	٢	١,٣٢٪
١٨	يجب أن توضح اللجنة المهتمة بالنشاط الطلابي أهمية هذه النشاطات للطالبات في بناء شخصياتهن وتعزيز تجاربهن.	٢	١,٣٢٪
١٩	التنبه إلى أي سوء تعامل من موظفات النشاط الطلابي.	١	٠,٦٦٪
٢٠	منح شهادات حضور لمثل هذه الأنشطة.	١	٠,٦٦٪

- **خلاصة النتائج:**

- **المحور الأول: مدى تأثير المشاركة في الأنشطة الطلابية في اكساب وتعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:**

أفراد عينة الدراسة يوافقن على محور مدى تأثير المشاركة في الأنشطة الطلابية في اكساب وتعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بدرجة (موافق) وذلك بشكل عام.

أفراد عينة الدراسة يوافقن بدرجة (موافق) على جميع عبارات محور مدى تأثير المشاركة في الأنشطة الطلابية في تعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة

الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومن أهمها ومرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي ما يأتي:

- تساعد المشاركة في الأنشطة الطلابية على تشجيع التعامل مع زميلاتها الطالبات من مبدأ الأخوة في الدين.
- تساهم المشاركة في الأنشطة الطلابية في إظهار التراث المجتمعي خلال المناسبات المختلفة.
- تساعد المشاركة في الأنشطة الطلابية على إكساب الطالبات صفة تحمل المسؤولية الاجتماعية.
- تساهم المشاركة في الأنشطة الطلابية في نشر ثقافة الانتماء للوطن.
- تساهم المشاركة في الأنشطة الطلابية في التعريف بعناية المملكة بالمقدسات الإسلامية (الحرمين الشريفين).
- تساعد المشاركة في الأنشطة الطلابية على غرس قيم التسامح وقبول الآخر.
- تساعد المشاركة في الأنشطة الطلابية على رفع مستوى الوعي بضرورة الحفاظ على الممتلكات العامة.
- تساعد المشاركة في الأنشطة الطلابية على تربية الطالبات على احترام حرية الرأي وفقاً لآداب الإسلام.
- تساهم المشاركة في الأنشطة الطلابية في رفع درجة استعداد الطالبات للحفاظ على التماسك الاجتماعي.

- **المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون اكساب وتعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عند مشاركتهن في الأنشطة الطلابية:**

أفراد عينة الدراسة يوافقن على محور المعوقات التي تحول دون تعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عند مشاركتهن في الأنشطة الطلابية بدرجة (موافق) وذلك بشكل عام.

جاءت موافقة أفراد عينة الدراسة على العبارة (كثرة التكاليف الدراسية المكلف بها الطالبات) في المرتبة الأولى وبدرجة (موافق جدا).

جاءت موافقة أفراد عينة الدراسة على أربع عشرة عبارة من محور المعوقات التي تحول دون تعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عند مشاركتهن في الأنشطة الطلابية بدرجة (موافق)، ومن أهمها ومرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي ما يأتي:

- ندرة إتاحة الفرصة للطالبات في الاشتراك في عملية التخطيط للأنشطة.
- قلة الإمكانات المتوفرة في الجامعة (أماكن للنشاط، أجهزة، خامات، ورش).
- الشعور بالخجل يمنع الطالبات من المشاركة في الأنشطة.
- عدم احتساب أداء الطالبات في الأنشطة عند التقويم النهائي للتحصيل الدراسي.
- قلة الحوافز المعنوية التي تعود على المشاركين في الأنشطة.
- ضعف تلبية الأنشطة لرغبات الطالبات وحاجاتهن.

- قلة معرفة الطالبات بأهمية الأنشطة في بناء شخصياتهن.
- قلة الحوافز المادية التي تعود على المشاركات في الأنشطة.

جاءت موافقة أفراد عينة الدراسة على العبارة (تدني التحصيل الدراسي بسبب المشاركة في الأنشطة) في المرتبة السادسة عشرة والأخيرة وبدرجة (محايد).

بلغ المتوسط الحسابي العام لمحور المعوقات التي تحول دون تعزيز قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عند مشاركتهن في الأنشطة الطلابية بلغ (٤,٠٧) وهو يقابل الموافقة بدرجة (موافق) أي أن أفراد عينة الدراسة يوافقن بشكل عام على المعوقات التي تحول دون تحقيق الأنشطة الطلابية من اكساب وتعزيز قيم المواطنة بدرجة موافق، وعلى مستوى المجالات فقد جاء ترتيبها ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي كما يأتي:

- المعوقات المرتبطة بالمناهج الدراسية.
- المعوقات المرتبطة بالإشراف.
- المعوقات المرتبطة بالطالب.
- المعوقات المرتبطة بالناحية المادية.

- **التوصيات**:

بناءً على نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- تخصيص لجان إشرافية مؤهلة تخطط للأنشطة الطلابية على ضوء أهداف منبثقة من سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، وأهداف جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ورؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.
- العناية ببناء الأنشطة الإبداعية الملهمة بأفكار بناءة وجديدة.
- تفعيل التواصل بين لجنة النشاط والطالبات لإتاحة الفرصة لأكبر عدد من الطالبات في مختلف المستويات الدراسية للمشاركة في الأنشطة الطلابية.
- توفير الإمكانات المادية والمعنوية والتقنية لتفعيل الأنشطة الطلابية.

- **المراجع**:

- أحمد، صفاء محمد. (٢٠٠٥). **الأنشطة الطلابية ودورها في تنمية الوعي السياسي لدى طلاب الجامعة دراسة ميدانية**. رسالة ماجستير منشورة. كلية الآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، سوريا.
- أحمد، مصطفى محمود مصطفى. (٢٠٠٨). دور الأنشطة الطلابية في تدعيم قيم المواطنة الصالحة لدى الشباب الجامعي دراسة مطبقة على الطلبة المشاركين في الأنشطة الطلابية بالمعهد. **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية**، ٤(٢٥). ١٨٧١ – ١٩٦٣.
- بانفيلد، ادوارد سي. (١٩٩٤). **السلوك الحضاري والمواطنة**. (ترجمة سمير نصار). الأردن: دار النشر.
- البخاري، محمد بن إسماعيل. (٢٠٠٢). **صحيح البخاري**. ط١. دمشق: دار ابن كثير للطباعة والنشر والتوزيع.
- بدوي، أحمد زكي. (١٩٩٣). **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية والتربوية**. لبنان، مكتبة لبنان.
- البربري، سكره حسن. (٢٠٠٣). **دور الصحافة والإذاعة المدرسية في تدعيم الانتماء للوطن دراسة تحليلية وميدانية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

- تمام، شادية عبدالحليم. (٢٠١٢). فاعلية برنامج إثرائي مقترح في مادة علم الاجتماع لتنمية الوعي بالمشكلات الاجتماعية وبثقافة المواطنة لطلبة المرحلة الثانوية. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٢ (٣٠). ١١٣-١٦٩.
- توفيق، عبدالمنعم. (٢٠-١٨ ابريل ٢٠٠٦). بعض الخصائص السلوكية الاجتماعية الإيجابية دراسة ثقافية، ورقة مقدمة إلى **المؤتمر الدولي الثاني سلوك الإنسان وتحديات العصر**، جامعة المنصورة: كلية الآداب.
- الجناياني، أحمد محمد محمود وعبدالدايم، رشا محمد. (٢٠١٦). تنمية قيم المواطنة لخفض الشعور الاغتراب لدى طفل الروضة دراسة ميدانية. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، ٢٢(٢). ٢٣٧-٣٠٢.
- حبيب، مجدي عبدالكريم. (٢٠٠٩). **مجتمع المعرفة والإبداع في القرن الواحد والعشرين**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الحجاج، مسلم. (٢٠٠٦). **صحيح مسلم**. (تحقيق نظر الفاريابي). ط١. دمشق: دار طيبة.
- الحريري، أحمد. (٢٠١٦). ثقافة احترام النظام وعلاقتها بكل من المسؤولية الاجتماعية والقيم والأخلاق الإسلامية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الطائف. **مجلة التربية**، ٢ (١٧١). ٤٨٨-٥٦٠.
- الحصري، كامل دسوقي. (٣-٤ أكتوبر ٢٠١٧). مستوى التسامح لدى طلاب كلية التربية وعلاقته ببعض المتغيرات، ورقة مقدمة إلى **المؤتمر الدولي للجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية التسامح وقبول الآخر**، المجلد الأول، القاهرة: الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية.
- الحقيل، سليمان بن عبدالرحمن. (٢٠١١). **نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية**. ط١٦. الرياض.
- الخراشي، وليد بن عبدالعزيز. (٢٠٠٤). **دور الأنشطة الطلابية في تنمية المسؤولية الاجتماعية دراسة ميدانية على عينة مختارة من طلبة جامعة الملك سعود بالرياض**. رسالة ماجستير منشورة. كلية الآداب، جامعة الملك سعود، الرياض.
- ديوي، جون. (١٩٦٣). **الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني**. (ترجمة: محمد لبيب النجيحي). القاهرة: مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر.
- روسو، جان جاك. (٢٠١٢). **العقد الاجتماعي**. (ترجمة: عادل زعيتر). مصر: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.
- زهو، عفاف محمد. (٢٠١٥). دور جامعة الباحة في تنمية قيم الولاء لدى طالباتها. **مجلة مستقبل التربية العربية**، ٢٢ (٩٩). ٦٤- ٣٦٤.
- سعادة، جودة، وإبراهيم، عبدالله. (٢٠١٨). **المنهج المدرسي المعاصر**. دمشق: دار الفكر.
- الشقران، رامي أحمد. (٢٠١٦). اسهام برامج الأنشطة الطلابية في تعزيز مفاهيم المواطنة لدى طلبة جامعة أم القرى. **مجلة العلوم التربوية**، ١ (٢). ٤٧٦- ٥١٩.
- الشكرة، ثلاب. (٢٠١٨). الاحتياجات التدريبية لمشرفي الأنشطة الطلابية في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز من وجهة نظرهم. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ٧ (٨). ١١٨- ١٣٢.
- العاجز، فؤاد علي وعساف، محمود عبدالمجيد. (١٣-١٢ فبراير ٢٠١٣). دور الأنشطة الطلابية في تنمية الوعي الوطني القائم على الانتماء لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة، ورقة مقدمة إلى **المؤتمر الدولي الأول لعمادة شئون الطلبة طلبة الجامعات الواقع والآمال**. غزة: الجامعة الإسلامية.
- عبدالحميد، نسرين. (٢٠٠٨). **مبدأ المواطنة بين الجدل والتطبيق**. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

- عثمان، محمد الصائم. (٢٠١٦). دور الأنشطة الطلابية في تعزيز الوحدة الوطنية وتحقيق الأمن في المملكة العربية السعودية دراسة لدى عينة من طلبة كلية العلوم والآداب في بيشة، ورقة مقدمة إلى **أبحاث مؤتمر الوحدة الوطنية ودورها في ترسيخ الأمن**. جامعة الجوف، كلية الشريعة والقانون.
- أبو علام، رجاء محمود. (٢٠٠٦). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. ط٥. مصر: دار النشر للجامعات.
- عناني، مصطفى عبدالحميد. (٢٠٠٨). تفعيل دور الأنشطة الطلابية بكليات التربية في تنمية قيم المواطنة العالمية دراسة حالة بجامعة قناة السويس. **مجلة التربية المعاصرة**، ٢٥ (٧٩). ٥٩- ١٣٣.
- عوض، شريف محمد. (٢٠١١). ملامح التنمية البشرية في محافظة دمياط تحليل اجتماعي. **المجلة العربية لعلم الاجتماع**، (٨). ٩-٥٠.
- الفراهيدي، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد. (د.ت). **كتاب العين**. (تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي). بيروت: دار ومكتبة الهلال.
- فوزي، سامح. (٢٠٠٧). **المواطنة**. القاهرة: مركز القاهرة لدراسة حقوق الإنسان.
- القباج، محمد. (مارس ٢٠٠٥). مدارات المواطنة المعاصرة نحو مفهوم جديد للمواطنة في عهد التكتلات الكبرى والنظام العولمي، ورقة مقدمة إلى **فعاليات الدورة التاسعة لملتقيات قرطاج الدولية حول الدولة ومواطنوها المسؤوليات الجديدة وإعادة توزيع الأدوار**. تونس: بيت الحكمة.
- القحاص، إبراهيم بن إبراهيم. (٢٠٠٤). **واقع الأنشطة الطلابية في الجامعات السعودية وسبل تفعيلها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة أم القرى وجامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية**. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الخرطوم، السودان.
- قنديل، عبدالناصر. (٢٠٠٨). المواطنة بين المفهوم والتحديات رؤية مدنية. **مجلة أدب ونقد**، ٢٤ (٢٨٠). ٤٠- ٤٩.
- المحروقي، ماجد ناصر. (٢٠٠٨). **دور المناهج الدراسية في تحقيق أهداف تربية المواطنة**. المكتبة الإلكترونية: أطفال الخليج لذوي الاحتياجات الخاصة.
- مدكور، علي أحمد. (٢٠١٤). التعليم وتأسيس المواطنة لدى الإنسان العربي. **مجلة العلوم التربوية**، ١ (١). ١ – ٤٦.
- مرتجى، زكي رمزي والرنتيسي، محمود محمد. (٢٠١١). تقييم محتوى التربية المدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسي في ضوء قيم المواطنة. **مجلة الجامعة الإسلامية**، غزة، ١٩ (٢). ١٦١ – ١٩٥.
- مزيو، منال. (٢٠١٤). الدور التربوي للأنشطة الطلابية في تنمية بعض المبادئ التربوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بتبوك. **مجلة العلوم التربوية**، ١ (٤). ٥٦٦- ٦٠٢.
- المسعد، طلال ابراهيم والهولي، أحمد واليتيم، عزيزة. (٢٠١٧). دور كلية التربية الأساسية في تنمية الانتماء الوطني لدى طالبات تخصص رياض الأطفال. **المجلة التربوية**، ٣١ (١٢٢). ١٥- ٥٦.
- المصري، محمد عزت. (٢٠١٤). التخطيط لتفعيل دور الأنشطة الطلابية في تربية الشباب الجامعي على المواطنة الصالحة. **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية**، ٨ (٣٦). ٣١٥١- ٣٢٦٢.
- مكروم، عبدالودود. (٢٠٠٤). **القيم ومسؤوليات المواطنة رؤية تربوية**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- موسى، أمنية أحمد حسين. (٢٠١٥). قيم المواطنة لدى طلبة الجامعة في ضوء تحديات مجتمع المعرفة دراسة ميدانية. **مجلة القراءة والمعرفة**، (١٦٧). ٢٥٣ – ٢٧٥.
- موسى، حسين حسن. (٢٠١٢). **مناهج البحث في المواطنة وقيم المجتمع**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

- النجار، فرد. (٢٠٠٣). **المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية**. بيروت: مكتبة لبنان.
- يونس، الشامي الأشهب. (٢٠١٣). سوسيولوجيا المواطنة أم علم تربية المواطنة، أنماط العلاقية بين النسق الاجتماعي والنسق التربوي ضمن خصوصية التربية على المواطنة. **المجلة العربية لعلم الاجتماع**، (٢٣ – ٢٤). ٩٩ – ١١٧.

- Chanzanagh, H. and others (2011). *Citizenship Values in school subjects A case – study on Iran's elementary and secondary education school subjects.* **procedia social and behavioral sciences**. (15). PP 3018- 3023
- Joslin, B. and others (2007). *Post-16 Citizenship in Work-based Learning: An Introduction to Effective Practice. The Learning and Skills Network*. PP1-20. available at www.LSNeducation.org.uk

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع:

فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات لدى طلبة قسم الرياضيات كلية التربية جامعة إب

إعداد :

د. محمد أحمد مرشد القواس
أستاذ تعليم الرياضيات المشارك كلية التربية جامعة إب باليمن

فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات لدى طلبة قسم الرياضيات كلية التربية جامعة إب

د. محمد أحمد مرشد القواس

أستاذ تعليم الرياضيات المشارك كلية التربية جامعة إب باليمن

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات لدى طلبة قسم الرياضيات كلية التربية جامعة إب، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت العينة من ٢٢ طالبا وطالبة من طلبة المستوى الثاني بقسم الرياضيات، وتم إعداد اختبار مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات(المعرفية والتطبيقية)، وتم تطبيقه قبل وبعد تنفيذ البرنامج، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات المعرفية والتطبيقية وكان حجم تأثير البرنامج كبيرا. وأوصت الدراسة باستخدام البرنامج المقترح لما فيه من فاعلية في تنمية مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات لدى الطلبة المعلمين تخصص رياضيات في كلية التربية.

الكلمات المفتاحية: البرنامج المقترح، تحليل المحتوى، مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات.

Effectiveness of a Proposed Program for Developing Analytical Skills for Analyzing the Course Material of Mathematics with Students of Mathematics, Faculty of Education, Ibb University

Dr. Mohammed Ahmed Morshed Al-Qawas

Abstract

This study aimed at identifying the effectiveness of a proposed program for developing the analytical skills for analyzing the course material of mathematics with the pre-service teachers of mathematics, Faculty of Education, Ibb University. For achieving the objectives of the study, an experimental approach was administered on 22 students of level II, Department of Mathematics. That is, a test was designed for testing the analytical skills, both cognitive and applied, for analyzing the course material of mathematics. Pre- and post-tests were administered before and after implementing the program, respectively. The findings of the study revealed that the effect size of the proposed program for developing both cognitive and applied skills for analyzing the course material of mathematics was high. On this base, the study recommended that the proposed program should be used due to its effect on developing analytical skills of the pre-service teachers of mathematics at the Faculty of Education.

Keywords: Proposed Program, Content Analysis, Analytical Skills of Mathematics Course Material.

• **المقدمة** :

تلعب الرياضيات دوراً هاماً في التطور والتقدم العلمي والمعرفي والتقني في شتى مجالات الحياة المختلفة، كونها ملكة العلوم ولغتها وإحدى وسائل تطورها، كما يشير إبراهيم(٢٠٠٦، ١١٢) إلى أنها لغة العلوم والعمود الفقري في تقدم وتطور الحضارة الإنسانية، ويعتمد التطور والتقدم العلمي اعتمادا مباشرا على الدور الفعال للرياضيات وما تقوم به من أجل تحقيق تقدم البشرية وتطور الفكر

البشري. فالرياضيات كما يرى عبيد(٢٠٠٤، ١٧) مشهود بفاعليتها في تقدم العلوم والتكنولوجيا بالدرجة التي يصف البعض التكنولوجيا الحديثة الفائقة في الوقت الراهن بأنها تكنولوجيا رياضية. وتكتسب الرياضيات أهميتها من تطبيقاتها الواسعة في شتى المجالات التطبيقية والإنسانية واستخداماتها في الحياة اليومية، وفي إعداد الأفراد والتعرف على مشكلاتهم ومواجهتها(فرج الله، ٢٠١٤، ١٥). وتعتمد أهميتها على دورها في العملية التعليمية في إعداد المتعلمين وتزويدهم بالمعارف والمهارات الرياضية اللازمة لإعدادهم للحياة ومواجهة المشكلات، وتنمية مهاراتهم التفكيرية وقيمهم واتجاهاتهم(السر وآخرون، ٢٠١٦، ٣). وهذا الإعداد يعتمد على جودة معلم الرياضيات الفعال المعد إعداداً مهنياً جيداً قبل الخدمة في برنامج إعداده من خلال تقديم مجموعة من المقررات التربوية والمهنية التي تزوده بمختلف المعارف والمهارات والكفايات اللازمة لتدريس الرياضيات. وبهذا الصدد فقد أشار سلامة(٢٠٠٥، ١٨١) إلى أن برنامج إعداد معلم الرياضيات لا يقتصر دوره على مجرد تقديم أنواع المعلومات حول طرق التدريس وأصول التربية ومبادئ وقوانين التعليم والتعلم بل يجب أن يمارس الطالب المعلم تحت إشراف أساتذة متخصصين عدداً من المهارات التدريسية الأساسية بدرجة عالية من الكفاءة. ويهدف برنامج إعداد معلم الرياضيات كما يرى خان (٨٤، ٢٠١٢)Khan إلى تنمية مهارات تدريس الرياضيات لدى الطلبة المعلمين قبل الخدمة، وإعدادهم للتدريس الفعال للرياضيات.

لذا فإن نجاح معلم الرياضيات يعتمد على امتلاكه عدداً من المهارات التدريسية الضرورية التي ينبغي ممارستها لتحقيق أهداف تدريس الرياضيات، ومهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات إحدى تلك المهارات الهامة لمعلم الرياضيات كونها الخطوة الأولى لتوجيه بقية المهارات، حيث يرى (٢٠١٧,٣)Rahayu أن من المهارات الأساسية لتدريس الرياضيات والتي يجب أن يقوم بها معلم الرياضيات هي التعرف على المحتوى الرياضي، والقدرة على تصنيف وتحليل المفاهيم الرياضية والتعميمات والرموز والمصطلحات الرياضية. ويضيف السر وآخرون أن مهارة تحليل المحتوى تساعد معلم الرياضيات على التخطيط الفعال لدروسه، وتحديد البنية الرياضية المراد تدريسها، وصياغة الأهداف التعليمية، وتحديد استراتيجيات ووسائل وأساليب وأنشطة التعليم المختلفة، وتحديد وسائل التقويم المناسبة(السر وآخرون، ٢٠١٦، ٥٢). ويؤكد زيتون أن مهارات تحليل المحتوى تساعد المعلم على نجاحه في التدريس، وذلك بالتخطيط الجيد للتعليم وإعداد المواد والأنشطة والوسائل اللازمة لتنفيذ العملية التعليمية بنجاح(زيتون، ٢٠٠٥، ١٩٧). وقد أكد على أهمية مهارات تحليل محتوى الرياضيات عدد من التربويين والهيئات كونها تساعد في نجاح تدريس الرياضيات وتحقيق أهدافها، فقد أصبحت من المهارات الضرورية للوفاء بمتطلبات العملية التعليمية الناجحة في تدريس الرياضيات(الطراونة، ٢٠١٦، ٢٩)، كما أكد عليها المجلس القومي لمعلمي الرياضيات(NCTM, 1991)، ومشروع كوم(Kom Project) في الدنمارك كونها من المهارات الأساسية لتدريس

الرياضيات وتحليل المناهج وتقييمها(NCTM, 1991)،(Niss & Hqjgaard, 2011).

إن ممارسة معلم الرياضيات المهارات الأساسية للتدريس يعتمد على إكسابه تلك المهارات في برنامج إعداده قبل الخدمة من خلال المقررات المهنية التي تقدم مختلف المعارف والمهارات المتعلقة بتدريس الرياضيات، والتي يتم تدريسها باستخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة والأنشطةٍ التطبيقية والعملية لتلك المهارات؛ لأن مهارات التدريس تتضمن جانبا تطبيقيا للتدريب عليها؛ وهذا ما أشار إليه Rahayu(2017) وهو ضرورة تنمية مهارات تدريس الرياضيات الأساسية لدى الطلبة المعلمين في كليات التربية باستخدام استراتيجيات فاعلة ومناسبة حتى يتمكنوا من تحسين مهارتهم التدريسية الأساسية ومنها مهارات إتقان المحتوى التعليمي. وكذلك دراسة Rahayu and Kusumah& Darhim, (2018,7) التي أوصت باستخدام برامج واستراتيجيات حديثة قائمة على الأنشطة التطبيقية والتعلم النشط عن طريق البحث لدى الطلبة المعلمين في تنمية مهارات تدريس الرياضيات الأساسية لديهم منها مهارة التخطيط ومعرفة المحتوى.

ولأهمية مهارات تحليل المحتوى فقد بذلت الجهود من قبل بعض الباحثين في إجراء دراسات تهدف إلى تنمية تلك المهارات من خلال استراتيجيات وبرامج متنوعة مثل دراسة(السر، ٢٠١٧) التي هدفت إلى تنمية مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات للطلبة المعلمين باستخدام برنامج قائم على التعلم التعاوني، ودراسة الطراونة وأبو لوم(٢٠١٧) التي هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي وفق معايير الجودة الشاملة لتنمية مهارات تحليل محتوى الرياضيات لمعلمي الرياضيات، ودراسة(عبدالقادر، ٢٠٠٨) تناولت تنمية مهارات تحليل محتوى الرياضيات لموجهي الرياضيات باستخدام برنامج تدريبي، كذلك كل من دراسة (الزعانين، ٢٠١٧؛ الصبابحة، ٢٠١٢؛ Tang, 2008) التي تناولت تنمية مهارات تحليل المحتوى في العلوم والنصوص اللغوية، وعليه يتضح أن مهارات تحليل محتوى الرياضيات لم تحظ باهتمام الباحثين على المستوى المحلي والعربي، وفي حدود علم الباحث لم يعثر على أي دراسة على المستوى المحلي تناولت فاعلية برامج أو استراتيجية لتنمية مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات سواء لمعلم الرياضيات في الميدان أو للطلبة المعلمين في كليات التربية؛ الأمر الذي جعل الباحث يفكر بإجراء هذه الدراسة كمحاولة للتعرف على فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات لدى طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية جامعة إب آملاً الحصول على نتائج فاعلة وإيجابية.

- **مشكلة الدراسة** :

يلعب برنامج إعداد معلم الرياضيات بكلية التربية جامعة إب دوراً هاماً في إكساب الطلبة المعلمين المعارف والمهارات التخصصية والمهنية التي تساعدهم على تدريس الرياضيات في المستقبل بنجاح، ومن المهارات المهنية التي ينبغي على معلم

الرياضيات إتقانها وممارستها هي مهارات تحليل محتوى الرياضيات كونها تلعب دورا محوريا في تدريس الرياضيات تخطيطا وتنفيذا وتقويما، وعلى الرغم من أهمية مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات إلا أن الباحث أثناء تدريسه مقرر طرق تدريس الرياضيات ومقرر التربية العملية(التدريس المصغر)، وكمشرف لمقرر التربية العملية الميدانية لاحظ ضعف مهارات التخطيط لدى أغلبية الطلبة المعلمين نظرا لقلة امتلاكهم مهارات تحليل محتوى الرياضيات كخطوة أولى لعملية التخطيط كمهارات أساسية من مهارات تدريس الرياضيات نظرا لضعف التدريب والتطبيق العملي لتلك المهارات أثناء دراسة مقرر تحليل المناهج، الذي يتم تدريسه بصورة يغلب عليها الجانب النظري باستخدام طريقة المحاضرة دون الاهتمام بالجانب التطبيقي والأنشطة والتدريبات العملية لمهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات.

وفي ضوء ما سبق فإن مشكلة الدراسة تحددت في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات لدى طلبة قسم الرياضيات بكلية التربية جامعة إب؟

كما تكمن مشكلة الدراسة أيضاً في الإجابة عن التساؤلات الفرعية التالية:

- ما مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات التي ينبغي تنميتها لدى طلبة قسم الرياضيات بكليات التربية؟
- ما صورة البرنامج المقترح في تنمية مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات لدى طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية ؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات لدى طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية بجامعة إب ؟

- **فرضيات الدراسة**:

للإجابة عن السؤال الثالث من خلال التحقق من صحة الفرضيات الآتية :

- "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لاختبار مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات المعرفية تعزى لاستخدام البرنامج المقترح".
- "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لاختبار مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات التطبيقية تعزى لاستخدام البرنامج المقترح".

- **أهداف الدراسة** :

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- إعداد قائمة بمهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات التي ينبغي تنميتها لدى طلبة قسم الرياضيات بكلية التربية.
- إعداد برنامج مقترح لتنمية مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات لدى طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية بجامعة إب.

- الكشف عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات لدى طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية بجامعة إب.

• **أهمية الدراسة**:

تتجلى أهمية الدراسة في الآتي :

- تعد إضافة جديدة للبحث في تعليم الرياضيات حول مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات باعتبارها من المهارات المهنية الهامة لمعلم الرياضيات.
- تقدم هذه الدراسة قائمة بمهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات يمكن يستفيد منها الأساتذة والطلبة والمعلمين والباحثين في مجال تعليم الرياضيات.
- قد يستفاد من الاختبار المعد في هذه الدراسة في تقويم مدى امتلاك معلمي الرياضيات أثناء الخدمة والطلبة المعلمين قبل الخدمة لمهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات.
- قد تفيد الطالب المعلم بقسم الرياضيات في كلية التربية في تحسين وتطوير مهارات تحليل المحتوى الرياضي لديه، ليكون تدريسه مخططا وفق طريقة علمية منظمة.
- قد تفيد مطوري مقررات الإعداد التربوي في برنامج إعداد معلم الرياضيات في تضمين أنشطة تطبيقية عملية لمهارات تدريس الرياضيات.
- يمكن أن تساعد الأساتذة في تطوير آدائهم في تدريس مقرر تحليل المناهج باستخدام البرنامج المقترح.

• **حدود الدراسة** :

اقتصرت الدراسة على برنامج مقترح لتنمية مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات المعرفية والتطبيقية المحددة في أداة الدراسة، على عينة من طلبة المستوى الثاني بقسم الرياضيات في كلية التربية بجامعة إب في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2018-2019م.

• **التعريفات الاجرائية لمصطلحات الدراسة**:

- البرنامج المقترح: خطة مكتوبة هادفة ومنظمة تحتوي على مجموعة من المعارف والخبرات والمهارات والأنشطة والمهام التعليمية التطبيقية بهدف تنمية مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات (المعرفية والتطبيقية) لدى طلبة المستوى الثاني بقسم الرياضيات في كلية التربية بجامعة إب.
- تحليل المحتوى: أسلوب علمي هادف يتبع خطوات منطقية ومنظمة لوصف المحتوى الظاهر لمادة الرياضياتٍ من خلال تجزئتها إلى مكوناتها وتصنيفها في فئات ليسهل التعبير عنها كميا.
- مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات: مجموعة من المعارف والقدرات التطبيقية التي تمكن قسم الرياضيات بكلية التربية من تحليل محتوى مادة الرياضيات وفق خطوات تحليل المحتوى إلى عناصرها ومكوناتها بعد الانتهاء من البرنامج المقترح ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم باختبار مهارات تحليل المحتوى بجانبيه المعرفي والتطبيقي في هذه الدراسة.

- **الخلفية النظرية والدراسات السابقة** :
- **مفهوم تحليل المحتوى**:

لقد تعددت المجالات التي استخدمت أسلوب تحليل المحتوى نظراً لأهميته الكبيرة في دراسة الظواهر المختلفة ووصفها وتفسيرها، وتطور مفهومه وأصبح من المفاهيم البارزة في الساحة العلمية والتربوية، وقد عرَّفه العلماء والتربويين تعريفات عدّة تُعبر عن مجال استخدامه، فبعضهم عرّفه على أنه أسلوب بحثي ومنهم الهاشمي وعطية(٢٠١٤، ١٧٥) فقد عرَّفاه إنه أحد أساليب البحث العلمي للتعرف على خصائص مادة الاتصال ووصفها وصفاً كميا وكيفيا، ومنهم من عرفه على أنه أداة للبحث العلمي ومنهم يونس(٢٠٠٧، ٣٩)وذلك بقوله هو أداة للبحث العلمي يستخدم في مجالات بحثية متنوعة لوصف المحتوى من حيث الشكل والمضمون كميا وكيفيا، بينما عرفه(Gratton & Jones, 2010) بأنه أحد أساليب منهج البحث العلمي للدراسة الكمية والكيفية لمضمون ظاهرة الاتصال ووصفها والحصول على استدلالات كمية وكيفية، أما في المجال التعليمي والتربوي فقد عرَّفه شحاتة والنجار(٢٠٠٣، ٩٣) بأنه أحد أساليب التقويم التربوي للحكم على جودة محتوى المنهج الدراسي ومدى شموله وتكامله وكفايته في تحقيق الأهداف المنوطة به وفق معايير محددة، في الوقت الذي عرَّفه الزويني والعرنوسي وحاتم(٢٠١٣، ١٠٥) بأنه مجموعة من الأساليب والإجراءات الفنية التي صممت لتفسير وتصنيف المادة الدراسية بما فيها النصوص المكتوبة والرسومات والصور والأفكار المتضمنة في الكتاب، وعرَّفه محمد وعبدالعظيم (٢٠١٢، ٧٣) بأنه تجزئة محتوى المنهج إلى مكوناته وفق معايير محددة يختارها ويضعها الباحث في ضوء خطة وأهداف محددة، ويرى علي(٢٠١١، ٣٤) بأنه أسلوب بحثي يستهدف وصف المحتوى الظاهر للمادة الدراسية وصفاً كميا وموضوعيا وفق معايير محددة مسبقا، بينما عرفه المطلس(١٩٩٧، ٣٢) بأنه تجزئة المنهج وتقسيم ما يتضمنه من معارف واتجاهات وقيم ومهارات إلى عناصرها المكونة، ويشمل ذلك ما يلي:

- تحديد الأجزاء المكونة للمحتوى، أي تحليل العناصر.
- تحديد العلاقات بين هذه الأجزاء، أي تحليل العلاقات.
- تحديد طرق تنظيم العلاقات بين الأجزاء في بنية المحتوى، أي تحليل المبادئ والأسس.

ويرى الباحث أن تحليل محتوى المنهج أسلوب علمي هادف يتبع خطوات منطقية ومنظمة لوصف ظاهر محتوى المنهج الدراسي ومحتوى المادة الدراسية ومضمونها وصفاً كميا وكيفيا.

- **خصائص تحليل المحتوى**:

من خلال التمعن في التعريفات السابقة لتحليل المحتوى يمكن استنتاج الخصائص التي يتصف بها تحليل المحتوى وهي على النحو الآتي: (طعيمة، ٢٠٠٤، ٩٥ -١٠٣؛ زيتون، ٢٠٠٥، ٢٠١؛ المطلس، ٢٠١٦، ١٩؛ محمد وعبدالعظيم، ٢٠١٢، ٤٠ – ٤٦) :

- أسلوب وصفي من خلال وصف الظواهر وتفسيرها كما هي بالواقع.
- أسلوب موضوعي ويعني النظر إلى الظاهرة المراد تحليلها كما هي دون التأثر بالعوامل الذاتية والشخصية للباحث .
- أسلوب منظم يتم وفق خطة علمية محكمة وخطوات مرتبة ومنظمة واضحة تحدد للباحث خطوات التحليل.
- أسلوب علمي يعتمد على الطريقة العلمية ومنهجية البحث والتفكير العلمي والتفكير فهو يدرس الظاهرة في مضمونها وشكلها ووضع قوانين لتفسيرها والتنبؤ بها.
- أسلوب يهتم بدراسة مضمون المادة وشكلها من خلال تحليل بظاهرة النص كما تشاهد وتحليل المعاني الصريحة التي تعبر عنها الألفاظ والرموز.
- أسلوب كمي يتم التعبير عن الظواهر قيد التحليل بصورة أرقام كمية يسهل قراءتها والتعامل الإحصائي معها.

ويضيف الباحث إلى ما سبق من الخصائص والصفات أن تحليل المحتوى يتصف بأنه أسلوب:

- هادف حيث يسعى لتحقيق أهداف مرسومة ومكتوبة.
- كيفي يمكن التعبير عن نتائج تحليل محتوى الظاهرة بصورة كيفية نوعية ولا يقتصر على التعبير الكمي فقط .
- شامل فهو يُعنى بحصر كلي لجميع مكونات المنهج الدراسي قيد التحليل.

- **خطوات تحليل المحتوى التعليمي** :

يُعد تحليل المحتوى أسلوب يسير في خطوات علمية تعد كل خطوة كما يرى الباحث مهارة من مهارات تحليل المحتوى التعليمي وقد ذكر بعض التربويين خطوات واجراءات تحليل المحتوى فيما يأتي : (المطلس، ٢٠١٦، ٢٣ -٢٧؛ محمد وعبدالعظيم، ٢٠١٢، ١٠٦ -١٢٥؛ يونس، ٢٠٠٧، ٤٠ -٤١؛ سلاطنية والجيلاني، ٢٠١٢، ٦٥ -٧٧، Elo& kyngas, 2008, 110)

- تحديد الهدف من التحليل.
- تحديد مجتمع وعينة التحليل وذلك من خلال تحديد المجال الذي ينتمي إليه المحتوى المراد تحليله أو جزء منه.
- تحديد فئات التحليل ويقصد بها العناصر أو المعايير الرئيسية والفرعية التي يتم وضع مكونات المحتوى فيها، وتصنف على أساسها، وتعتمد الهدف من التحليل.
- تحديد وحدات التحليل وهي المقياس التي يتم رصد مكونات المحتوى كمياً في ضوئها، وقد اجمع التربويون على وحدات التحليل الآتية(الكلمة، الجملة، الموضوع، الفقرة، الفكرة، الشخصية) وتعتمد أيضا على الهدف وفئات التحليل.
- بناء استمارة التحليل وهي أداة جمع وتفريغ بيانات التحليل ورصد تكرار وحدات التحليل المراد قياسها، وتعتمد على فئات وحدات التحليل.
- التأكد من صدق وثبات التحليل وذلك من خلال عرض عينة من التحليل على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، بينما يتم التأكد من ثبات التحليل

من خلال إعادة عملية التحليل بعد أسبوعين أو إجراء عملية التحليل من قبل الباحث وشخص آخر بنفس الوقت ورصد نقاط الاتفاق والاختلاف.

- إجراء عملية تحليل المحتوى وذلك بقراءة المحتوى واستخراج مكونات المحتوى المستهدف في ضوء فئات التحليل المحددة مسبقا ثم تحويل البيانات إلى تكرارات كمية يتم رصدها في استمارة التحليل وتبويبها ومعالجتها إحصائيا .
- تفسير نتائج التحليل ومناقشتها والتوصل إلى الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

وفي هذه الدراسة تم استخدام هذه الخطوات من خلال تدريب الطلبة بتحليل محتوى مادة الرياضيات في ضوء تلك الخطوات لمختلف مهارات تحليل المحتوى.

- **أهمية تحليل المحتوى في العمليةِ التعليمية**

يؤدي تحليل المحتوى دورا هاما في العملية التعليمية تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً ويعد من المهارات الأساسية التي لا يمكن أن يستغني عنها الباحث في العلوم التربوية والنفسية وكذلك المعلم في تدريسه، فقد أصبحت مهارات تحليل المحتوى ضرورة للوفاء بمتطلبات التدريس والعملية التعليمية الناجحة (الطراونة، ٢٠١٦). وتكمن أهمية تحليل محتوى المنهج الدراسي في النقاط التي لخصها الباحث من خلال : (سبيستان، ٢٠١٤، ٢١٦؛ محمد وعبدالعظيم، ٢٠١٢، ٣١؛ المليجي والحديبي، ٢٠٠٦، ٧١؛ Levander & Mikkola, 2009) بالآتي :

- يساعد على إعداد الخطط التعليمية الفصيلة واليومية.
- يساعد على استخراج البنية المعرفية للمحتوى المراد تعليمه، وتصنيفها وتبويبها ليسهل تنفيذ الخطة.
- يساعد في اشتقاق وصياغة الأهداف التدريسية.
- يساعد المعلم على تحديد الاستراتيجيات التدريسية المناسبة لتحقيق الأهداف.
- يساعد في الكشف عن مواطن القوة والضعف في المنهج الدراسي.
- يساعد المعلمين في تقويم وتطوير وإعادة تصميم المناهج التعليمية.
- يساعد في التعرف على مختلف المعارف والمهارات العلمية والمهنية التي يتضمنها المنهج الدراسي.
- يُعد تحليل المنهج أداة للتصميم التعليمي وتصميم التدريس.
- يساعد في تحديد وسائل التقويم المناسبة وإعداد أدوات التقويم وأهمها الاختبارات التحصيلية.

وإضافة إلى ما سبق يرى الباحث أن تحليل المحتوى يساعد الباحثين في العلوم النفسية والتربوية ولا سيما الباحثين في مناهج وطرائق تدريس الرياضيات وذلك في إعداد مواد ومستلزمات وأدوات البحث العلمي، فيساعد الباحث في البحوث التي تتطلب إعداد دليل معلم، والبرامج التعليمية والتدريبية وفي صياغة الأهداف التعليمية وتصميم الأنشطة التعليمية والتدريبية، وكذلك في تصميم أدوات البحث كالاختبارات والمقاييس والاستبيانات وبطاقة الملاحظة والمقابلة التي لايمكن إعدادها إلا في ضوء تحليل المحتوى.

• **الدراسات السابقة** :

نظرا للأهمية التي تحظى بها مهارات تحليل المحتوى فقد سعت بعض الدراسات إلى تنميتها في مختلف المجالات، ومن تلك الدراسات دراسة (الزعانين ،٢٠١٧) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح لتطوير مهارات الطلبة المعلمين في تحليل النصوص العلمية في مساق تحليل مناهج العلوم بجامعة الأقصى غزة فلسطين ، تكونت العينة من ٦١ طالبة معلمة، تم إعداد اختبار مهارات تحليل المحتوى المعرفي و التطبيقي، وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات تحليل محتوى العلوم لدى الطلبة المعلمين التطبيقية ولم يحسن البرنامج المهارات المعرفية لتحليل المحتوى. ودراسة(السر، ٢٠١٧) التي هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج قائم على التعلم التعاوني في تنمية مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات والاتجاه نحوها لدى الطلبة المعلمين تخصص رياضيات بكلية التربية جامعة الأقصى بغزة فلسطين، وتكونت العينة من ٣٧ طالبة معلمة، تم إعداد اختبار مهارات تحليل المحتوى المعرفي والتطبيقي ومقياس اتجاه نحو الرياضيات، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج في تنمية مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات المعرفية والتطبيقية وكان حجم تأثير البرنامج كبير، بينما لاتوجد فعالية للبرنامج في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات. ودراسة(الطراونة وأبو لوم،٢٠١٧) التي هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تحليل المحتوى لدى معلمي الرياضيات مختلفي القدرة الرياضية، تكونت العينة من ١٢٠ معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات بمحافظة الكرك، أعد الباحثان اختبار مهارات تحليل المحتوى واختبار القدرة الرياضية وفقا لمعايير الجودة الشاملة، وقد أظهرت النتائج أثر البرنامج المقترح في تنمية مهارات تحليل محتوى الرياضيات لدى المعلمين. ودراسة(الصبابحة، ٢٠١٢) التي هدفت إلى تقصي أثر برنامج تدريبي في تحسين مهارات تحليل المحتوى اللغوي، تكونت العينة من ٦٠ معلما ومعلمة من معلمي اللغة العربية في الأردن، تم إعداد اختبار مهارات تحليل المحتوى وأظهرت نتائج الدراسة أثر البرنامج في تحسين مهارات تحليل المحتوى لدى المعلمين. ودراسة(Aremu& Salami, 2012) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية الأنشطة في تنمية مهارات تخطيط الدروس لدى الطلبة المعلمين تخصص رياضيات في نيجيريا، وتكونت العينة من ٣٣٧ طالبا وطالبة من ثلاث كليات المعلمين من جنوب غرب نيجيريا وأظهرت الدراسة فاعلية البرنامج في تنمية مهارات تخطيط دروس الرياضيات لدى الطلبة المعلمين. ودراسة(عبدالقادر، ٢٠٠٨) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية معارف ومهارات تحليل محتوى الرياضيات وبناء الاختبارات التحصيلية لدى عينة مكونة من ٢٩ موجها للرياضيات في الاسكندرية، تم إعداد اختبار مهارات تحليل المحتوى وبناء الاختبارات التحصيلية المعرفي والتطبيقي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فاعلية للبرنامج في تنمية معارف ومهارات تحليل المحتوى وبناء الاختبارات لدى موجهي الرياضيات. ودراسة(Tang, 2008) التي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات تحليل

المحتوى لدى معلمي اللغات، تكونت العينة من ٥٦ معلماً ومعلمة في سنغافورة، تم إعداد اختبار مهارات تحليل المحتوى اللغوي، وكانت أهم نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في تنمية مهارات تحليل المحتوى بمهاراته المختلفة لدى المعلمين.

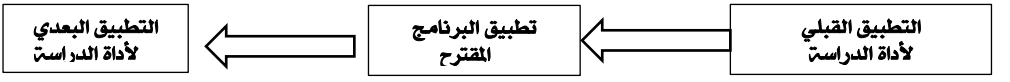
ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أن هذه الدراسة اتفقت مع جميع الدراسات في الهدف وهو تنمية مهارات تحليل المحتوى باستخدام البرامج، وفي استخدام المنهج التجريبي، والاختبار كأداة لجمع المعلومات، أما من حيث طبيعة العينة فقد اتفقت مع دراسة(السر، ٢٠١٧، الزعانين ٢٠١٢) التي كانت عينتها من الطلبة المعلمين في كلية التربية، أما بقية الدراسات كانت عينتها من المعلمين والموجهين في التعليم العام، كما اتفقت أيضاً مع بعض الدراسات التي تناولت مهارات تحليل المحتوى في الرياضيات المعرفية والتطبيقية مثل(السر، ٢٠١٧؛ الطراونة أبو لوم، ٢٠١٧؛ و عبدالقادر، ٢٠٠٨)، بينما بقية الدراسات تناولت مهارات تحليل المحتوى في اللغة والعلوم.

استفاد الباحث من تلك الدراسات في تحديد مهارات تحليل المحتوى وإعداد قائمة بتلك المهارات وفي إعداد البرنامج المقترح، وفي إعداد اختبار مهارات تحليل المحتوى في مادة الرياضيات المعرفية والتطبيقية.

- **منهجية وإجراءات الدراسة**:

- **منهج الدراسة** :

لقد استخدم الباحث المنهج التجريبي وتصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي كونه الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة والموضح بالشكل التالي :



- **مجتمع الدراسة** :

تكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع طلبة قسم الرياضيات بكلية التربية جامعة إب.

- **عينة الدراسة** :

تم اختيار العينة بالطريقة القصدية للطلبة المقيدين والمنتظمين في المستوى الثاني بقسم الرياضيات الذين يدرسون مقرر تحليل المناهج والبالغ عددهم (٢٦) طالباً وطالبة، تم استبعاد ٤ طلبة لأنهم تغيبوا عن الاختبار القبلي وبعض اللقاءات التعليمية، حتى أصبحت العينة النهائية مكونة من (٢٢) طالبا وطالبة.

- **مواد الدراسة وأدواتها** :

- **أولاً : بناء قائمة مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات**:

لتحديد مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات بعد الرجوع إلى الأدبيات والدراسات التي تناولت تحليل المحتوى ومنها (طعيمة، ٢٠٠٤؛ المطلس، ٢٠١٦؛المطلس؛ ١٩٩٧؛ زيتون، ٢٠٠٥؛ السبع، ٢٠١٥؛ السر، ٢٠١٧؛الصبابحة،٢٠١٢)، ومن خلال خبرة الباحث في تعليم الرياضيات تم تحديد أهم مهارات تحليل

محتوى مادة الرياضيات التي ينبغي على معلم الرياضيات قبل الخدمة امتلاكها وتطبيقها، وهي مكونة من أربع مهارات رئيسية تحوي كل مهارة مجموعة من المهارات الفرعية موزعة على الجوانب المعرفية والتطبيقية لمهارات تحليل المحتوى، وكتبت تلك المهارات في قائمة تكونت من (٥٢) مهارة فرعية معرفية وتطبيقية موزعة على المهارات الرئيسية الآتية : مفاهيم أساسية في تحليل المحتوى - تحليل محتوى مادة الرياضيات في ضوء الأهداف التعليمي - تحليل محتوى مادة الرياضيات في ضوء البنية المعرفية الرياضية - تحليل أسئلة دروس واختبارات مادة الرياضيات، ثم عُرضت القائمة على مجموعة من المتخصصين والأساتذة في قسم المناهج وطرق التدريس الذين يدرسون مقرر تحليل المناهج، للاستفادة من آرائهم حولها، حيث وافق جميعهم على أهمية المهارات الرئيسية وأبدوا ملاحظاتهم في بعض المهارات الفرعية، وبهذا الإجراء تمت الإجابة عن السؤال الأول. ملحق(١).

- **ثانياً: إعداد البرنامج المقترح** :

أعد الباحث البرنامج المقترح وفق الخطوات الآتية:

- **تحديد الاحتياجات**:

يُعد مقرر تحليل المناهج من المقررات التربوية الجديدة التي لم يدرسها طلبة المستوى الثاني قسم الرياضيات، وعليه فإن مفاهيمه ومهاراته جديدة على الطلبة ولم تقدم لهم من قبل؛ وبهذا فإن احتياج الطلبة لتلك المفاهيم والمعارف والمهارات كبيرة، مما يثبت احتياج الطلبة للبرنامج.

- **تحديد الأهداف العامة والخاصة للبرنامج المقترح** :

- **تحديد الهدف العام للبرنامج** :

تحدد الهدف العام للبرنامج المقترح بتنمية مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات لدى طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية بجامعة إب.

- **تحديد الأهداف الخاصة للبرنامج**

إن الأهداف الخاصة للبرنامج قد تمثلت بالآتي :

- إكساب الطلبة المعرفة العلمية حول تحليل المحتوى التعليمي.
- تعريف الطلبة بخطوات تحليل المحتوى.
- تعريف الطلبة بالأهداف التعليمية وطرق صياغتها وتصنيفها حسب مجالات ومستويات الأهداف وخطوات تحليلها.
- تدريب الطلبة على خطوات تحليل محتوى مادة الرياضيات في ضوء الأهداف التعليمية.
- تزويد الطلبة بمكونات البنية المعرفية الرياضية وخطوات تحليلها.
- تدريب الطلبة على خطوات تحليل محتوى مادة الرياضيات في ضوء البيئة المعرفية الرياضية.
- تزويد الطلبة بالمعرفة العلمية حول أساليب تقويم الرياضيات وأنواعها وخطوات تحليلها.

- تدريب الطلبة المعلمين على خطوات تحليل أساليب تقويم واختبارات مادة الرياضيات .

• **محتوى البرنامج المقترح** :

بناءً على قائمة مهارات تحليل المحتوى وأهداف البرنامج، والأدبيات والدراسات ذات الصلة بتحليل المناهج تم إعداد محتوى البرنامج والذي تكون من الموضوعات الرئيسية و الفرعية الأتية:

- مفاهيم أساسية في تحليل المحتوى وتضمن (مفهوم تحليل المحتوى – مفهوم تحليل المنهج – نبذه تاريخية حول تطور مفهومه واستخداماته – أهميته – خصائصه – شروطه – أهدافه – خطواته).
- تحليل محتوى مادة الرياضيات في ضوء الأهداف التعليمية وتضمن(مفهوم الأهداف التعليمية – شروط وطريقة صياغة الأهداف – أنواع الأهداف ومستوياتها – صياغة وتصنيف الأهداف التعليمية – خطوات تحليل أهداف مادة الرياضيات والتدرب عليها).
- تحليل محتوى مادة الرياضيات في ضوء مكوناته البنائية المعرفية وقد اشتمل على (مفهوم ومكونات محتوى مناهج الرياضيات – أصناف البنية المعرفية الرياضية – خطوات تحليل مناهج الرياضيات في ضوء البيئة المعرفية الرياضية والتدريب عليها).
- تحليل أسئلة دروس واختبارات مادة الرياضيات وقد اشتمل على(مفهوم الأسئلة –وأهميتها - وأنواعها – تصنيفها – خطوات تحليل أسئلة دروس واختبارات مادة الرياضيات).

• **تنظيم محتوى البرنامج** :

تم تنظيم محتوى البرنامج عن طريق مجموعة من اللقاءات التعليمية النظرية والتطبيقية بلغ عددها(١١) لقاءً تعليميا، خصص لكل لقاء ساعتان، وقد خُصص اللقاء الأول للتعارف وتوزيع مفردات المقرر وأهدافه وتطبيق الاختبار القبلي، ثم استمر تنفيذ محتوى البرنامج(٩) لقاءات تعليمية، خصص لكل موضوع لقاء نظري وآخر عملي تطبيقي لكل موضوع، وخصص اللقاء الأخير لتطبيق الاختبار البعدي ، وعليه فقد تكون البرنامج من (٢٢) ساعة.

• **استراتيجيات ووسائل وأنشطة تنفيذ البرنامج المقترح** :

تم تنفيذ البرنامج من خلال الاستراتيجيات والوسائل والأنشطة التعليمية الآتية :

في اللقاء النظري الذي يستهدف إكساب الطلبة المعرفة النظرية حول موضوعات البرنامج تم استخدام استراتيجية المحاضرة والمناقشة في شرح المفاهيم والأفكار، وفي اللقاءات التطبيقية العملية حول الموضوع تم تقسيم الطلبة إلى مجموعات عمل تعاونية كل مجموعة تتراوح من (٣ -٥) طلبة، حيث تم تكليف كل مجموعة بإحضار أحد كتب مادة الرياضيات للمرحلة الثانوية المقررة على مدارس التعليم العام في اليمن، ثم توزع المهام والأنشطة التعليمية في صورة أوراق العمل لكل مجموعة توضح فيها الأنشطة التطبيقية في تحليل المحتوى، ودور

الباحث الإشراف على تنفيذ الأنشطة لكل المجموعات وتزويدهم بالإرشادات والتغذية الراجعة المناسبة، وفي نهاية اللقاء تم عرض عمل كل مجموعة ومناقشتها، ثم تكليف الطلبة بشكل فردي باختيار وحدة من وحدات كتب الرياضيات تختلف عن الوحدات المكلفين بها داخل القاعة كنشاط فردي كواجب بيتي للتدريب على المهارة، تم تنفيذ البرنامج باستخدام الوسائل التعليمية التالية(أوراق فليب شارت – السبورة البيضاء – أقلام ملونة – كروت صغيرة – كتب لمادة الرياضيات – نماذج اختبارية لمادة الرياضيات).

- **أساليب تقويم البرنامج المقترح**:

تم تقويم البرنامج بالأساليب الآتية:

- التقويم البنائي : تم من خلال الأنشطة الصفية الجماعية واللاصفية والمناقشات والأسئلة والتكاليف و التقارير والواجبات البيتية، ومتابعة عمل الطلبة وملاحظتهم أثناء تنفيذ البرنامج للتأكد من تحقيق أهداف البرنامج وتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة المناسبة والإرشادات والتوجيهات لتحسين العملية التعليمية.
- التقويم النهائي: تم من خلال التطبيق البعدي لاختبار مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج على عينة الدراسة.

- **ضبط البرنامج المقترح** :

تم عرض البرنامج على مجموعة من المتخصصين من الأساتذة في قسم المناهج وطرق التدريس الذين يدرسون مقرر تحليل المناهج، وقد أبدوا بعض الملاحظات تم العمل بها حتى أصبح البرنامج في صورته النهائية جاهزا للتطبيق على عينة الدراسة. وبهذا الإجراء تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة. ملحق (٢).

- **ثانياً: إعداد اختبار مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات**:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها أعدَّ الباحث اختبار مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات وفق الخطوات الآتية :

- تحديد الهدف من الاختبار والمتمثل في قياس فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات بجانبها المعرفي والتطبيقي.
- تحديد محاور الاختبار وكتابة فقراته: في ضوء قائمة مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات والأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة، وأهداف البرنامج المقترح، تم تقسيم الاختبار إلى جانبين هما الجانب: (المعرفي، والتطبيقي) لمهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات، تم صياغة فقرات الاختبار التي بلغ عددها ٥٥ فقرة موزعة على جوانب الاختبار، حيث اشتمل الجانب المعرفي على ٣٥ فقرة من نوع الأسئلة الموضوعية اختيار من متعدد رباعي البدائل لقياس الجانب المعرفي لمهارات تحليل مادة الرياضيات موزعة على أربعة محاور، واشتمل الجانب التطبيقي على ثلاثة مهام أداء في تحليل محتوى مادة الرياضيات حسب المهارات الرئيسية وكل مهمة يتبعها عدد من الأسئلة المقالية بلغت ٢٠ سؤالاً حسب المهارات الفرعية، من خلال ارفاق محتوى أحد درس مادة

الرياضيات للمرحلة الثانوية مع أسئلته، وارفاق نموذج اختبار لمادة الرياضيات للصف الثالث الثانوي المعد من قبل وزارة التربية والتعليم، والمطلوب هو اتباع خطوات تحليل المحتوى للإجابة عنها، روعي في صياغة تلك الأسئلة الوضوح والدقة وارتباطها بالمهارات، وجدول (١) يوضح توزيع فقرات الاختبار.

جدول(١) توزيع فقرات الاختبار

محاور الاختبار	الجانب المعرفي (اختبار متعدد)		الجانب التطبيقي (أسئلة مقالية)	
	الأسئلة	عددها	الأسئلة	عددها
مفاهيم أساسية حول تحليل المحتوى	١-٧	٧		
تحليل محتوى مادة الرياضيات في ضوء الأهداف التعليمية	٨-١٨	١١	١-٦	٦
تحليل محتوى مادة الرياضيات في ضوء البنية المعرفية الرياضية	١٩-٢٨	١٠	٧-١٥	٩
تحليل أسئلة ودروس واختبارات مادة الرياضيات	٢٩-٣٥	٧	١٦-٢٠	٥
مجموع كل جانب	٣٥		٢٠	
المجموع الكلي	٥٥ سؤالا			

- صدق الاختبار : للتعرف على سلامة صياغة فقرات الاختبار وصلاحيتها لقياس مهارات تحليل محتوى الرياضيات تم عرض الاختبار على مجموعة من أعضاء القسم تخصص مناهج وطرق تدريس الرياضيات وقد أبدوا بعض ملاحظاتهم في تعديل صياغة بعض الفقرات والبدائل وتم الأخذ بها .
- طريقة تصحيح الاختبار: تم تصحيح فقرات الجانب المعرفي بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة أو المتروكة، وعليه أصبح مجموع درجات الجانب المعرفي(٣٥) درجة، ، بينما تم تصحيح فقرات الجانب التطبيقي من خلال إعداد قاعدة تقدير للحكم على درجة أداء الطالب على كل مهارة وهي على النحو الآتي: (يعطى الطالب ثلاث درجات إذا أجرى المهارة وأتقنها بشكل كامل، ويعطى الطالب درجتان إذا أتقن المهارة بدرجة متوسطة، ويعطى درجة واحدة إذا أجرى المهارة بدرجة ضعيفة ويعطى صفر إذا لم يجر المهارة، فكانت الدرجة العليا ٦٠ درجة.
- التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق الاختبار على (٢٠) طالباً وطالبة من المستوى الثالث رياضيات بكلية التربية الذين قد أنهو دراسة مقرر تحليل المناهج كعينة استطلاعية والتي من خلالها تم التعرف على ملاحظات الطلبة حول فقرات الاختبار، والزمن المستغرق للاختبار من خلال حساب متوسط الزمن الذي استغرقه جميع الطلبة والمقدر بساعتين، وتم حساب معامل سهولة الفقرات الذي تراوح بين (٠,١٠ - ٠,٩٠) ومعامل التميز الذي بلغ ما بين (٠,٢٠ - ٠,٩٠).
- صدق الاتساق الداخلي وثبات الاختبار: تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي بين درجة كل جانب والدرجة الكلية للاختبار، واستخدام معامل الفاكرونباخ لقياس ثبات الاختبار الكلي وجوانبه، وجدول (٢) يوضح ذلك :

جدول (٢) صدق وثبات الاختبار

جوانب الاختبار	معامل الارتباط	ثبات الاختبار
الجانب المعرفي	٠,٨٩**	٠,٧٧
الجانب التطبيقي	٠,٩٧**	٠,٨٤
الاختبار ككل		٠,٨٨

** معامل الارتباط دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول(٢) أن الاختبار يتمتع بصدق الاتساق الداخلي، وبدرجة مرتفعة من الثبات، مما يجعل الاختبار جاهزا للتطبيق النهائي على عينة الدراسة. ملحق(٣).

الوسائل الإحصائية: معامل السهولة – معامل التميز – معامل كرونباخ ألفا – معامل ارتباط بيرسون – اختبار ويلكاكسون للعينات المترابطة – معادلة حجم الأثر في حالة اختبار ويلكاكسون للعينات المترابطة (Field, 2009)

محك كوهن تفسير حجم الأثر (Rosenthal, 1994) الموضح في جدول(٣):

جدول(٣) محك كوهن لتفسير حجم الأثر

قيمة r	أقل من ٠,٣٠	أكبر من ٠,٣٠	أكبر من ٠,٥٠
حجم الأثر	صغير	متوسط	كبير

• عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

إجابة السؤال الأول الذي نص على: ما مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات التي ينبغي تنميتها لطلبة قسم الرياضيات في كليات التربية؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال في إجراءات الدراسة من خلال إعداد قائمة مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات.

إجابة السؤال الثاني الذي نص على: ما صورة البرنامج المقترح في تنمية مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات لدى طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية بجامعة إب؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال في إجراءات الدراسة من خلال وصف خطوات تصميم البرنامج المقترح.

إجابة السؤال الثالث الذي نص على: ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات لطلبة قسم الرياضيات في كلية التربية جامعة إب؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال التحقق من صحة الفرضيتين الآتيتين:

- **التحقق من صحة الفرضية الأولى**:

التي نصت "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لاختبار مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات المعرفية تعزى لاستخدام البرنامج المقترح".

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار ويلكاكسون(Wilcoxon) للعينات المترابطة لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات تحليل المحتوى الجانب المعرفي، وتم حساب حجم الأثر للتعرف على فاعلية البرنامج المقترح، كما هو موضح في جدول(٤):

جدول(٤): نتائج اختبار ويلكاكسون (Wilcoxon) للعينات المترابطة لدلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للجانب المعرفي وقيم حجم الأثر

مهارات تحليل المحتوى المعرفية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية	حجم الأثر	
مفهوم تحليل المحتوى	الرتب السالبة	2	5.75	11.50	-.٧٨٨	0.0**	دالة	0.42	متوسط
	الرتب الموجبة	13	8.35	108.50					
	الرتب المتطابقة	7							
	الكلي	22							
تحليل محتوى مادة الرياضيات في ضوء الأهداف التعليمية	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-٣٠٤.	0.0**	دالة	0.61	كبير
	الرتب الموجبة	21	11.00	231.00					
	الرتب المتطابقة	1							
	الكلي	22							
تحليل محتوى مادة الرياضيات في ضوء البنية المعرفية الرياضية	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-.156٤	0.0**	دالة	0.63	كبير
	الرتب الموجبة	22	11.50	253.00					
	الكلي	22							
تحليل أسئلة دروس واختبارات مادة الرياضيات	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-.135٤	0.0**	دالة	0.62	كبير
	الرتب الموجبة	22	11.50	253.00					
	الكلي	22							
المجموع	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-١١٣.٤	0.0**	دالة	0.62	كبير
	الرتب الموجبة	22	11.50	253.00					
	الكلي	22							

يتضح من نتائج اختبار ويلكاكسون في جدول(٤) أن قيم (Z) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق بين متوسطي رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات الجزء المعرفي في الدرجة الكلية وجميع محاوره لصالح القياس البعدى، مما يثبت تفوق طلبة المجموعة التجريبية في اكتسابهم المعرفة النظرية المتعلقة بمهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات بعد تطبيق البرنامج، ويتضح أيضا أن حجم تأثير البرنامج كبير في جميع محاور اختبار الجزء المعرفي عدا المحور الأول فقد كان حجم الأثر متوسطا، مما يثبت فاعلية البرنامج في تنمية مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات الجزء المعرفي لدى الطلبة، وقد يعود ذلك إلى طبيعة محتوى البرنامج والاستراتيجيات والأساليب والأنشطة التعليمية المستخدمة في البرنامج المقترح، وطريقة عرض البرنامج بصورةٍ منظمةٍ ومنطقيةٍ التي جعلت المتعلم محور العملية التعليمية متفاعلا ومشاركا إيجابيا ونشطا خلال عملية التعلم، وكذلك إن تنفيذ أنشطة البرنامج في مجموعات تعاونية اتاحت الفرصة للطلبة لتبادل المعارف والأفكار فيما بينهم مما أدى إلى تعلم أكثر فاعلية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة(السر، ٢٠١٧؛ الطراونة، ٢٠١٧؛ الصبابحة، ٢٠١٢؛ عبدالقادر، ٢٠٠٨) التي أثبتت فاعلية البرامج في تنمية مهارات تحليل المحتوى المعرفية، وتختلف مع نتيجة دراسة(الزعانين، ٢٠١٧) التي توصلت إلى أن البرنامج لم يطور المعرفة النظرية لمهارات تحليل المحتوى.

- **التحقق من صحة الفرضية الثانية** :

التي نصت "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لاختبار مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات التطبيقية تعزى لاستخدام البرنامج المقترح".

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار ويلكاكسون(Wilcoxon) للعينات المترابطة لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات تحليل المحتوى الجانب التطبيقي، وتم حساب حجم الأثر للتعرف على فاعلية البرنامج المقترح، وجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول(٥): نتائج اختبار ويلكاكسون (Wilcoxon) للعينات المترابطة للقياس القبلي والبعدي لاختبار مهارات تحليل المحتوى الجانب التطبيقي وقيم حجم الأثر

مهارات تحليل المحتوى التطبيقية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية	حجم الأثر	
تحليل محتوى مادة الرياضيات في ضوء الأهداف التعليمية	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-.117٤	0.0٠	دالة	0.62	كبير
	الرتب الموجبة	22	11.50	253.00					
	الكلي	22							
تحليل محتوى مادة الرياضيات في ضوء البنية المعرفية الرياضية	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-.121٤	0.0٠	دالة	0.62	كبير
	الرتب الموجبة	22	11.50	253.00					
	الكلي	22							
تحليل أسئلة دروس واختبارات مادة الرياضيات	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-.025٤	0.0٠	دالة	0.61	كبير
	الرتب الموجبة	21	11.00	231.00					
	الرتب المتطابقة	1							
	الكلي	22							
المجموع	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-١٨.٤	0.0٠	دالة	0.62	كبير
	الرتب الموجبة	22	11.50	253.00					
	الكلي	22							

توضح نتائج اختبار ويلكاكسون(Wilcoxon) في جدول(٥) أن قيم (Z) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) للدرجة الكلية للجزء التطبيقي للاختبار وجميع محاوره، وهذا يعني وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدى، وهذه النتيجة تدل على تفوق الطلبة وتنمية مهاراتهم العملية في تحليل المحتوى الرياضي بعد تطبيق البرنامج عليهم، ويتضح أيضا أن حجم تأثير البرنامج كبير في جميع محاور اختبار الجزء التطبيقي، مما يثبت فاعلية البرنامج في تنمية مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات الجزء التطبيقي لدى الطلبة، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة محتوى البرنامج والأنشطة التعليمية المقدمة عن طريق مهام تعليمية كتابية كأوراق عمل يتم تطبيقها في مجموعات تعاونية اتاحت الفرصة للمتعلم أن يكون محور العملية التعليمية متفاعلا ومشاركا إيجابيا مع زملائه في إجراء المهارة، ونشطا خلال عملية التعلم يتبادل مع الآخرين النقاش وطريقة العمل، مما أدى إلى ممارسة المهارة التطبيقية بفاعلية، وقد يعود إلى دور الأستاذ في متابعة عمل المجموعات وتزويدهم بالإرشادات والتوجيهات المناسبة لتحفيز وإثارة

دافعيتهم على إجراء الأنشطة مع تزويدهم بالتغذية الراجعة، واتاحة الفرصة للنقاش نهاية العمل التعاوني بين المجموعات، إضافة إلى المهام والأنشطةٍ التي كان يكلف بها الطلبة بشكل فردي كواجب بيتي يتم التدريب عليها متبعا آلية العمل التي نفذها مع زملائه في المجموعة داخل القاعة على محتوى مختلف من كتب الرياضيات، كل ذلك ساهم في تنمية المهارات التطبيقية لتحليل المحتوى الرياضي لدى الطلبة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة(السر، ٢٠١٧؛ الزعانين، ٢٠١٧؛ الطراونة، ٢٠١٧؛ الصبابحة، ٢٠١٢؛ عبدالقادر، ٢٠٠٨) التي توصلت نتائجها إلى فاعلية البرامج في تنمية مهارات تحليل المحتوى التطبيقية.

- **توصيات الدراسة** :

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

- لفت نظر القائمين على برامج إعداد معلم الرياضيات بكليات التربية إلى استخدام البرنامج المقترح في تدريس مقرر تحليل مناهج الرياضيات.
- تبني استراتيجيات وبرامج فاعلة في تنمية مهارات تدريس الرياضيات لدى طلبة قسم الرياضيات بكلية التربية.
- تدريس مقرر تحليل المناهج باستخدام استراتيجيات حديثة وأنشطة وتدريبات تطبيقية ترتبط بمادة التخصص في التعليم العام.
- استخدام البرنامج المقترح في تدريب خريجي قسم الرياضيات لتنمية مهارات تحليل المحتوى لديهم.

- **المقترحات** :

في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحث الدراسات والبحوث المستقبلية الآتية:

- فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تحليل المحتوى لدى معلمي الرياضيات.
- مستوى امتلاك خريجي كلية التربية بجامعة إب لمهارات تحليل محتوى مواد التخصص.
- فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات تحليل محتوى مادة التخصص لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة إب.

- **المراجع**:

- إبراهيم، مجدي عزيز(٢٠٠٦). **تدريس الرياضيات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم**، ط٢، القاهرة: عالم الكتب.
- بحري، منى يونس(٢٠١٢). **المنهج التربوي: أسسه وتحليله**، عمان: دار الصفاء للنشر.
- الزعانين، جمال عبدربه(٢٠١٧). برنامج مقترح لتطوير مهارات الطلبة المعلمين في تحليل محتوى النصوص العلمية في مساق تحليل مناهج العلوم بجامعة الأقصى، **مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، جامعة الزرقاء**، الأردن،١٧(١)، ٤٠٩-٤٢١.
- الزويني، ابتسام صاحب؛ العرنوسي، ضياء؛ حاتم، حيدر(٢٠١٣). **المناهج وتحليل الكتب**، عمان: دار الصفاء للنشر.
- زيتون، كمال عبدالحميد(٢٠٠٥). **التدريس نماذجه ومهاراته**، ط٢، القاهرة: عالم الكتب.
- سبستان، فتحي ذياب(٢٠١٤). **التدريس الفعال والمعلم الذي نريد**، عمان: دار الجنادرية.

- السبع، سعاد سالم (٢٠١٥). مهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، **مجلة الدراسات الاجتماعية، جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمن**،(٤٣)،١٧٧ – ٢٣٨.
- السر، خالد خميس(٢٠١٧). فعالية برنامج قائم على التعلم التعاوني في تنمية مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات والاتجاه نحوها لدى طالبات قسم الرياضيات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**،٥(١٧)، ٢٥٧- ٢٧٣.
- السر، خالد خميس؛ أحمد، منير اسماعيل؛ عبدالقادر، خالد فايز(٢٠١٦). **استراتيجيات تعليم وتعلم الرياضيات**، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.
- سلاطنية، بلقاسم؛ الجيلاني، حسان(٢٠١٢). **أسس المناهج الاجتماعية**، القاهرة: دار الفجر للنشر.
- سلامة، حسن علي(٢٠٠٥). **اتجاهات حديثة في تدريس الرياضيات**، القاهرة: دار الفجر للنشر.
- شحاتة، حسن؛ النجار، زينب(٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الصبابحة، نسيم محمد(٢٠١٢). **بناء برنامج تدريبي في تحليل المحتوى التعليمي وقياس أثره في تحسين مهارات تحليل المحتوى اللغوي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية في الأردن**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- الطراونة، عوض عبداللطيف(٢٠١٦). **الجودة الشاملة في تنمية مهاراتي تحليل المحتوى والتقويم لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية برنامج تجريبي مقترح**، عمان: دار الخليج للنشر.
- الطراونة، عوض عبداللطيف؛ أبو لوم، خالد(٢٠١٧). أثر برنامج تدريبي مقترح وفقا لمعايير الجودة الشاملة لتنمية مهارات تحليل المحتوى لدى معلمي الرياضيات مختلفي القدرة الرياضية للمرحلة الثانوية في الأردن، **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**، جامعة آل البيت، الأردن، ٢٣(١)، ٧٣-١٠٩.
- طعيمة، رشدي(٢٠٠٤). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، ط٤**، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبدالقادر، أيمن مصطفى(٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لموجهي الرياضيات في تنمية معارفهم ومهاراتهم حول تحليل محتوى كتب الرياضيات المدرسية وبناء الاختبارات التحصيلية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس** - كلية التربية - الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،(١٤٠)،١٤ – ٤٣.
- عبيد، وليم(٢٠٠٤). **تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة المجتمع**، عمان: دار المسيرة.
- علي، محمد السيد(٢٠١١). **موسوعة المصطلحات التربوية**، عمان: دار المسيرة.
- فرج الله، عبدالكريم موسى(٢٠١٥). **أساليب تدريس الرياضيات**، عمان: دار اليازوري للنشر.
- محمد، وائل عبدالله؛ عبدالعظيم، ريم أحمد(٢٠١٢). **تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية**، عمان: دار المسيرة.
- المطلس، عبده محمد(١٩٩٧). **تحليل المناهج النظرية والتطبيق**، صنعاء: دار المنار.
- المطلس، عبده محمد(٢٠١٦). **تحليل المناهج الأساليب والمجالات**. صنعاء: مركز التربية.
- المليجي، رفعت محمد؛ الحديبي، علي عبدالمحسن(٢٠٠٦). **إتقان محتوى دروس مادة التخصص، مقدمة عامة عن تحليل المحتوى**، مشروع تطوير برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة اسيوط، مصر.
- الهاشمي، عبدالرحمن؛ عطيه، محسن علي(٢٠١٤). **تحليل مضمون المناهج المدرسية**، ط٢، عمان: دار الصفاء للنشر.
- يونس، فتحي علي(٢٠٠٧). تحليل المناهج وتقويمها، **مجلة القراءة والمعرفة**، كلية التربية، جامعة عين شمس،(٦٢)، ١٤ – ٤٢.

- Aremu. A., & Salami, (2012). **Effect of Training Programmes on the Acquisition of Activity-based Lesson Planning Skills by Nigerian Pre-service Primary Mathematics Teachers**, Education-Line: Online proceeding of BERA Annual Conference, 2012
- Elo, S. & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. **Journal of Advanced Nursing**, 62(1), 107–115.
- Field, A. (2009) **Discovering Statistics Using SPSS**. 3rd Edition, Sage Publications Ltd., London .
- Gratton, C. & Jones, I. (2010). **Research Methods for Sports Studies, First Published Routledge**, New York.
- Khan, Shahinshah Babar (2012). Preparation of Effective Teachers of Mathematics for Effective Teaching of Mathematics, J**ournal of Education and Instructional Studies in the World** . 2(4), 82 – 88.
- Levander, L. & Mikkola, M. (2009) Core Curriculum Analysis: A Tool for Educational Design, **The Journal of Agricultural Education and Extension**, 15:3, 275-286, DOI:10.1080/1389224090 3069785
- National Council of Teachers of Mathematics (1991) **Professional Standards , Reston**, Va : Author
- Niss, M. & Højgaard, T. (2011) .**Competencies and Mathematical Learning Ideas and inspiration for the development of mathematics teaching and learning in Denmark. Mogens Niss (Translator)** . IMFUFA/ NSM, Roskilde University.
- Rahayu, D. (2017). Analysis of Prospective Mathematics Teachers' Basic Teaching Skills (a Study of Mathematics Education Departement Students' Field Experience Program at STKIP Garut), **Journal of Physics: Conference Series** 812 1 012084
- Rahayu, D. and Kusumah, Y. & Darhim, (2018). Improving the basic skills of teaching mathematics through learning with search-solve-create-share strategy. **Journal of Physics: Conf. Series 1013.**
- Rosenthal, R. (1994). **Parametric measures of effect size**. In H. Cooper & L. V. Hedges (Eds.), The handbook of research synthesis. (pp. 231-244). New York: Russell Sage Foundation
- Tang, F. (2008). Studying Discours Analysis Dose it Have an Impact on Trainee English Language Teachers.? **ELTRD Journal**. 1(11),27-32.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس:

مشكلات الإدارة المدرسية بمدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان

إعداد :

د / محمد سليمان الجرايدة
أستاذ مشارك في الإدارة التربوية جامعة نزوى سلطنة عمان
أ / خميس بن خلفان الشهيمي
مدير مدرسة بوزارة التربية والتعليم سلطنة عمان

مشكلات الإدارة المدرسية بمدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان

د / محمد سليمان الجرايدة
أستاذ مشارك في الإدارة التربوية جامعة نزوى سلطنة عمان
أ / خميس بن خلفان الشهيمي
مدير مدرسة بوزارة التربية والتعليم سلطنة عمان

• **المستخلص** :
هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مشكلات الإدارة المدرسية بمحافظة الشرقية شمال في سلطنة عمان. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي حيث قام الباحثان بإعداد استبانة تكونت من (٥٠) فقرة موزعة على خمسة مجالات رئيسية هي: مشكلات المبنى المدرسي، مشكلات إدارية ومالية، مشكلات التواصل مع الأسرة والمجتمع، مشكلات الطلاب، مشكلات المعلمين، وبعد التحقق من صدقها وثباتها، تم تطبيقها على أفراد الدراسة والبالغ عددهم (٤٤) مدير ومديرة مدرسة. وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى استخدام اختبار (ت). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية هي مشكلات إدارية ومالية، والتواصل مع الأسرة والمجتمع، والمبنى المدرسي، ومشكلات طلبة والمعلمين وبدرجة كبيرة، كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة: وفي ضوء نتائج الدراسة تمّ تقديم مجموعة من التوصيات أبرزها: وضع توصيف دقيق للوظائف الإدارية في المدارس بحيث يتم اختيار أفضل العناصر البشرية القادرة على حل المشكلات التي تواجه المدرسة وتحقيق أهدافها وضرورة تفعيل الأخصائي الاجتماعي في معالجة المشكلات التي تواجه النوع الاجتماعي بالمدرسة.

الكلمات المفتاحية: مشكلات الإدارة المدرسية، محافظة الشرقية شمال

Problems Faced by the School Administration in Schools in Eastern North Governate in the Sultanate of Oman

Dr. Mohammed Sulaiman Al-garaidih
Khamis Bin khalfan Alshime

Abstract

The aim of the study was to identify the most important problems faced by the school administration in schools in Eastern north Governate in the Sultanate of Oman. Descriptive method was used, In order to achieve the objectives of the study, a questionnaire was consisting of 45 points) developed, consisting of (50) paragraphs Divided into five main areas: the problems of the school building, administrative and financial problems, problems of communication with the family and society, students 'problems, teachers' problems, after extracting the indications of honesty and consistency applied to (44) school administration, The study has found a group of results the most important of them are: The most prominent problems facing school administration are administrative and financial problems, communication with the family and society, the school building, and the problems of students and teachers, to a large degree. The study also found that there were no significant differences at the level 0.05 due to the gender, the experience, The study made the following recommendations; Establish an accurate description of administrative jobs in schools so that the best human elements are chosen to

solve the problems facing the school and achieve its goals and the necessity of activating the social worker in addressing the problems facing the school's gender.

Keywords: Problems School Administration, Eastern North Governate

• مقدمة

مما لاشك فيه أن الإدارة المدرسية تعد جزءاً من الإدارة التربوية، تعمل على إعداد جيل قادر على تحمل مسؤوليات الحياة ومتطلبات المجتمع المحلي، وقد تطورت الإدارة المدرسية مع تطور التعليم في الوقت الحالي، فلم تعد تركز على حشو أذهان الطلبة بالمعلومات والبيانات والمعرفة، فانتقلت من الدور التلقيني الذي يرتكز على التفكير الاستاتيكي الجامد، الى تفكير دينامي ناقد يرتكز على العمليات العقلية من تفكير وتفاكر واستبصار لدى الطلبة، وبالتالي اعتبار الطالب محور العملية التعليمية التعلمية.

مما لاشك فيه ان التعليم يعد من أهم العوامل المحركة للتغيير في كافة المجتمعات ، وهو ضرورة حتمية للتطوير وأداة التغيير والتطور، حيث أضحى التعليم في العصر الحالي نوعا من الاستثمار الاجتماعي والاقتصادي للإنسان . وهو تعليم يحتاج إلى نوعية متميزة من الطلبة والمعلمين والإداريين لما يتميز به هذا القرن من تحديات يمكن إجمالها في العولمة والغزو الثقافي والاقتصادي والتكنولوجي والانفجار المعرفي والصناعي (العبري والعاني،٢٠١٧) كذلك يعد من القضايا الكبيرة والتي يهتم بها المجتمع ككل ؛ لما له من أهمية في تنشئة الأجيال ، ونقل الثقافة ، والتزود بالمعارف الحديثة ، وتربية الأبناءٍ على الأخلاق الرفيعة ، مما يسهم إيجابا في بناء شخصياتهم ، مما ينعكس إيجابا على المجتمع بناء ورفعة وتنمية . وتعد مرحلة التعليم العام من المراحل المدرسية المتميزة في حياة الطلبة الدراسية والشخصية إذ أنها تمثل مرحلة المراهقة ، تلك المرحلة الهامةٍ في حياة الفرد ، فهي التي تعده لأن يكون فردا صالحا في بناء المجتمع ، وإنساناً مستقيما في سلوكه ، ووضعه النفسي والأخلاقي ، كما يحرص عليها المجتمع كي تتوافق مع نظمه وتقاليده وحدوده ، ولكي يتحقق التوجيه السليم لابد من معرفة المشكلات التي يتعرض لها الطلبة لمواجهتها ، لذلك تقع على الإدارة المدرسية مسئوليات كثيرة أهمها التعرف على المشكلات التي تعترض الطلبة والتي تؤثر بدرجات مختلفة على نموهم وتكوين شخصياتهم وقدرتهم على مواصلة التعلم في تلك المرحلة (كناعنه وسلامه، ٢٠١٨)

ومازال التعليم يتلقى حظاً وافراً من الإهتمام والتطور في كثير من الدول، إذ شمل المعلم ، والطالب ، والمنهاج المدرسي ، وأساليب التدريس وغيرها من عناصر التعليم وأدواته ، ولكن التطور الذي شمل جميع عناصر التعليم ، وأدواته بشكل عام ، لا بد أن يشمل الإدارة التربوية بشكل خاص ، فهي تعد الإدارة المنفذة للسياسة التعليمية ، ووظيفتها الرئيسية تهيئة الجو المناسب للعاملين في المدرسة ، وذلك من أجل تحقيق النمو المنشود ، وبما أن الإدارة المدرسية تعد الجسر الوحيد لوصول قرارات الإدارات العليا للميدان ، بالإضافة إلى أنها الجهة المخولة الوحيدة

بالتنفيذ ، فلا بد من تطوير هذه الإدارة لتكون إدارة فعالة في صناعة القرار ؛ وذلك لأنها إدارة تلامس بشكل مباشر أوضاع الميدان التعليمي ، وتستطيع إذا طورت أن تحل الإشكاليات التي تقع في الميدان دون الرجوع إلى الإدارات العليا ، ومن أبرز المشكلات التي واجهتها وزارة التربية والتعليم في الأردن هي الأعداد الهائلة للطلبة السوريين الملتحقين في المنظومة التعليمية في المدارس الحكومية والخاصة نتيجة للأزمة السورية.(الشرمان،٢٠١٩)

وتعد المدرسة إحدى المؤسسات التربوية الاجتماعية التي تساهم مع غيرها من المؤسسات في تنشئة الإنسان و نموه من جميع جوانبه الشخصية الجسمية ، والعقلية والنفسية ، والروحية ، والاجتماعية . . . لتؤدي المدرسة وظيفتها خير آداء فإنها تحتاج إلى إمكانيات مادية وبشرية ، وتحتاج إلى إدارة تتولى القيام بمجموعة من العمليات التي يتم بمقتضاها تعبئة القوى البشرية والمادية وتنظيمها ، وتوظيفها بصورة تتحقق من خلالها الأهداف التربوية المنشودة . وبما أن الإدارة المدرسية تعتبر عملية التسيير شؤون المدرسة اليومية . فقد تعتليها بعض المشكلات التي تعيق عملها ، ويصبح مدير المدرسة عاجزا عن أداء عمله هذه المشكلات منها ما يتعلق بالعاملين بالمدرسة ، أو الطلبة، أو المبنى المدرسي ، أو غير ذلك، وكلها جميعا تعد مشكلات تعيق أداء عمل مدير المدرسة ومن هذا المنطلق فإن أهمية الموقف تحتم مساندة مدير المدرسة في تخطي العقبات التي تواجهه أثناء عمله اليومي ، إن عدم الاكتراث بهذه المشكلات قد يؤدي إلى قلة تحقيق الأهداف التربوية ، وأولى خطوات مساندة الإدارة المدرسية لتخطي تلك المشكلات هي معرفتها وحصرها وتحديدها بأسلوب علمي وإطلاع المسئولين عليها لمناقشتها ووضع الحلول والبدائل لمعالجتها. (عبد الدئام ،٢٠١٧) تعاني معظم نظم التعليم في أي دولة من دول العالم مهما بلغ تقدمها التعليمي العديد من الصعوبات والمشكلات التي تؤثر على مستوى العملية التعليمية التعلمية بصرف النظر عن الاختلاف في درجة تأثير هذه الصعوبات والمشكلات من دولة لأخرى ، وتعد محاولات التعرف على الصعوبات والمشكلات التي يواجهها النِظام التعليمي البداية الصحيحة للسيطرة عليها وتقليص آثارها السلبية تحقيقا لرفع مستوى فاعلية النظام التعليمي وكفاءته . ومشكلات الإدارة المدرسية يمكن تصنيفها على النحو التالي : صعوبات ذات صلة مباشرة بالعملية التعليمية وتتمثل في نقص المعلمين ، انخفاض مستوى أداء المعلمين ومستواهم العلمي ، عدم استقرار الجدول المدرسي نتيج " تنقلات المعلمين أو نقصهم، وعدم إلمام كثير من مديري المدارس بالمهارات الإدارية والإشرافية وعدم قدرتهم على تخصيص الوقت الكافي لكل من النشاط الإداري والإشراف الفني ، وانقطاع مدير المدرسة عن ممارسة التدريس لفترة من الزمن تسلبه القدرة على الاشراف الفني على المعلمين لأنه لم يعد قادرا على مواصلة تجديد معارفه العلمية في المواد الدراسية، والاعتقاد السائد بأن الإشراف الفني يحتاج إلى اطلاع دائم وبذل جهد علمي متواصل . (القرني،٢٠١٧) كما أن هناك صعوبات تتعلق بالعلاقة بين المدرسة ومديرية التربية والتعليم تتمثل في البطء في تلبية احتياجات المدرسة من المعلمين والفنيين ، وكثرة التعميمات

والقرارات ، وتغيير التشكيلات المدرسية أحيانا بدون علم مدير المدرسة ، وقلة الصلاحيات الممنوحة له ، وإلزام المدارس بالتقيد بالنظم واللوائح . وهناك أيضا صعوبات تتعلق بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي تتمثل في قلة إهتمام أولياء الأمور بأبنائهم وقلة استجابتهم لاستدعاءات المدرسة ، وضعف قيام مجلس الآباء والأمهات بالدور المنوط به ، وضعف مساهمة المجتمع وأولياء الأمور في أنشطة المدرسية. .(العبري والعاني،٢٠١٧). إن الإدارة المدرسية تعد أحد أهم مدخلات العملية التعليمية التعلمية، وقد واجهت كثير من التطورات التكنولوجية والتقنية الحديثة مما ساهم ذلك في الارتقاء بمنظومة العمل الإداري، ولهذا نجدها أحد العناصر المهمة في تحقيق الأهداف التربوية، ومع كل ذلك لابد من القول أن هناك العديد من المشكلات والصعوبات التي تواجه هذه الإدارة مما قد يحد من كفاءتها وفاعليتها (Derwesthuizen, 2015; Liming, 2010)

- **الدراسات السابقة**:

هدفت دراسة (الشمري والحربي، ٢٠١٩) إلى التعرف على أهم المعوقات الإدارية التي تواجه مديري مدارس التعليم الابتدائي بمدينة حائل في السعودية، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانة ، وبعد التحقق من صدقها وثباتها، تم تطبيقها على أفراد الدراسة والبالغ عددهم (٩٠) مديرا، كان من بينهم (٤٧) مدير من مكتب الجنوب، و (٤٣) مديرا من مكتب الشمال. وبينت نتائج الدراسة: ان أهم المعوقات الإدارية التي تواجه مديري مدارس التعليم الابتدائي بمدينة حائل في السعودية هي المعوقات الإدارية، والفنية، والمادية، والشخصية.

وأجرى كل من (كناعنه وسلامة، ٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التربوية التي تواجه المدارس الثانوية كما يراها المشرفون، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانة وبعد التحقق من صدقها وثباتها، تم تطبيقها على أفراد الدراسة والبالغ(٣٠٤) مديرا ومديرة و معلما ومعلمة و مشرفا ومشرفة ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث استبانة تكونت في صورتها النهائية من (٥٦) فقرة، تضمنت خمس مجالات، وتم التحقق صدقها وثباتها، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فروق دالة إحصائيا في جميع مجالات المشكلات التربوية في المدارس الثانوية في مدينة الناصرة تبعا لمتغير الجنس، لصالح الذكور، وجود فروق في المتوسطات تبعا لمتغير المسمى الوظيفي لصالح المشرفين، وجود فروق دالة إحصائيا في جميع مجالات المشكلات التربوية في المدارس الثانوية في مدينة الناصرة تبعا لمتغير نوع المدارس لصالح المدارس الحكومية، عدم وجود فروق دالة إحصائيا في جميع مجالات المشكلات التربوية في المدارس الثانوية في مدينة الناصرة تبعا لمتغيرة الخبرة.

كذلك هدفت دراسة (عبدالدائم،٢٠١٧) إلى معرفة مشكلات الإدارة المدرسية بمدارس التعليم الثانوي ببلدية زليتن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من ٤٥ فقرة وبعد التأكد من دلالات صدقها وثباتها طبقت على جميع مديري مدارس التعليم الثانوي، وعددهم (٢٨) مديرا ، وقد أظهرت نتائج

البحث أن أبرز المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية هي عدم سداد احتياجات المدرسة من وسائل تعليمية، وقرطاسية، وتجهيزات، وإرهاق إدارة المدرسة بإعداد الإحصائيات التي يطلبها قطاع التربية والتعليم باستمرار، كذلك تأخر وصول القرارات من قطاع التربية والتعليم التي تتضمن التنسيب والنقل وسد العجز بالنسبة للمعلمين مع قلة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات الخاصة بالمدرسة، كذلك من بين المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية ازدحام الفصول بالطلاب مما يشكل مشكلة في النظام وقلة حضور أولياء أمور الطلاب للاجتماعات التي تدعو لها المدرسة مع عدم متابعة أبنائهم

بينما هدفت دراسة(القرني،٢٠١٧) إلى تحديد أهم المشكلات التي تعاني منها الإدارة المدرسية في مدارس الأبناء بنين في مدينة الرياض، وأعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانة وبعد التحقق من صدقها وثباتها، تم تطبيقها على أفراد الدراسة والبالغ عددهم (٧٧) وهم جميع المشرفين التربويين والمدراء والوكلاء بمدارس الأبناء بنين بمدينة الرياض وأهم ما أسفرت عنه الدراسة ما يلي أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة علي أربعة من مشكلات الإدارة المدرسية المتعلقة بالطلاب أبرزها: أنخفاض المستوي التحصيلي، وعدم المحافظة علي الكتاب المدرسي وأن أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة علي اثنين من مشكلات الإدارة المدرسية المتعلقة بالمعلمين تتمثلان في قلة مشاركة المعلمين في الأنشطة المدرسية وانخفاض مستوي الوعي بأهمية العمل التعاوني بين المعلمين لمساعدة المدرسة في تحقيق أهدافها. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة الذين التحقوا بدورات تدريبية والذين لم يلتحقوا حول (المشكلات المتعلقة بأولياء الأمور) وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ٠,٠٥ فأقل في أتجاهات أفراد الدراسة حول (المشكلات المتعلقة بالطلاب، المشكلات المتعلقة بالمعلمين، المشكلات المتعلقة بالنواحي الإدارية بالمدرسة، المشكلات المتعلقة بأولياء الأمور) باختلاف متغير نوع المؤهل.

وهدفت دراسة (أبو عمارة، ٢٠١٧) إلى معرفة أبرز المشكلات الإدارية والفنية التي تواجه مديري ومديرات المدارس الأساسية الخاصة في الأردن ومقترحات التغلب عليها من وجهة نظرهم، تم تطبيق أداة الدراسة والتي كانت عبارة عن استبانة مكونة من ٤٤ فقرة موزعة في ثلاثة أجزاء البيانات العامة، المشكلات الإدارية والمشكلات الفنية على (٨٨) مدير ومديرة من محافظة العاصمة عمان، وقد أظهرت الدراسة متوسطات عالية لإجابات، أفراد الدراسة حول المشكلات الإدارية، ومتوسطات حسابية متوسطة لإجابات أفراد الدراسة حول المشكلات الفنية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا يمكن أن تعزى لمتغير المؤهل، ووجود فروق دالة في المشكلات الإدارية لصالح المديرين ذوي الخبرة الطويلة، وقد أورد أفراد الدراسة أن تدخل أصحاب العمل في قراراتهم يعتبر إحدى المشاكل، وأوصت الدراسة بعدة توصيات منها إجراء دراسات، مشابهة بأدوات دراسية مختلفة.

كما هدفت دراسة خليفات (٢٠١٥). إلى التعرف على المشكلات التي يواجهها مديرو المدارس في محافظة الكرك، ولتحقيق اهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة من اجل التعرف على المشكلات التي يواجهها مديرو ومديرات المدارس حيث شملت (٤٠) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وتم توزيعها على عينة تكونت من (١٦٤) من مديري ومديرات المدارس المرحلة الثانوية، وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن أكثر المشكلات التي يواجهها مديرو المدارس كانت عدم متابعة أولياء الأمور لأبنائهم ووجود قصور في التجهيزات والمرافق المدرسية وتفشي الامية بين أولياء الأمور وتنقلات المعلمين وتدني تحصيل الطلبة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات أفراد العينة للمشكلات التي يواجهها مديرو المدارس تبعا لمتغير الخبرة ووجود فروق دالة تبعا لمتغير النوع الاجتماعي وكانت لصالح الذكور.

وهدفت دارسة أبو عودة(٢٠١٤) إلى الكشف عن المشكلات والصعوبات التي تواجه مدراء المدارس في قطاع غزة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي حيث تم بناء استبانة مكونة من (١٧٢) فقرة تعبر عن المشكلات والصعوبات التي تواجه مدراء المدارس وتم تطبيق الاستبانة على (٧٤) مدير ومديرة من قطاع غزة وعدد من المعلمين تألف من (٢٧٩) معلما ومعلمة، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن أكثر المشكلات والصعوبات حدة من وجهة نظر عينة الدراسة والتي حصلت على درجة عالية جدا تتمثل في قلة تعاون المعلمين بسبب تدني رواتبهم والترفيع الآلي للطلبة وشكوى المعلمين من قلة الحوافز المقدمة لهم وقلة توفير التجهيزات المدرسية وقلة توافر شبكة الانترنت في المدرسة، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات مديري المداس والمعلمين للمشكلات التي تواجه مديري المدارس تبعا لمتغير النوع الاجتماعي وكانت لصالح الذكور، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة تعزى لمتغير سنوات الخدمة ولصالح ذوي الخدمة القصيرة.

وهدفت دراسة بيتر (Peter ، 2014) إلى تعرف ضغوط العمل والمشكلات كما يراها مديرو التعليم ومديرو المدارس الثانوية في أيوا بالولايات المتحدة الأمريكية ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) مدير ومديرة في التعليم والمدارس الثانوية ، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات ، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ضغوط العمل والمشكلات لدى مديري المدارس أكبر من مستوى ضغوط العمل لدى مديري التعليم ، وأن أكثر المشكلات لدى مديري المدارس كانت ضعف الموارد التي تؤدي إلى عدم القدرة تحقيق الأهداف المنشودة .

- **ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها**:

ويتضح لنا من خلال استعراض الدراسات السابقة ما يأتي:

- استعملت غالبية الدراسات السابقة المنهج الوصفي؛ وذلك لمناسبة هذا النوع من الدراسات الاجتماعيين ، كما استخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات التي تتعلق بالدراسة .

- ندرة الدراسات التي تناولت بالتحليل موضوع المشكلات التربوية في مؤسسات تربوية خدمية ومؤثرة في حياة المجتمع مثل المدارس وبالذات في سلطنة عمان.
- استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة بإثراء البعد النظري والعملي المتضمن خلالها، في بناء الاستبانة الخاصة بالدراسة؛ مما أسهم في نضوج أداة الدراسة وشمولها وصدقها، كما تم أيضا الاستفادة من نتائجها بمقارنتها مع نتائج هذه الدراسة ومعرفة التوافق أو الاختلاف بينها .
- تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة: في كونها تعتبر دراسة تحليلية نظمية للمشكلات التربوية التي تواجه مديري المدارس سلطنة عمان.

• مشكلة الدراسة وأسئلتها

مما لاشك فيه ان الإدارة المدرسية تواجه العديد من الضغوط والمشكلات نتيجة ازدياد الأعباء التربوية والتعليمية عليها ومواكبة المستجدات التربوية وتأثرها بالأحداث والمتغيرات التي تحدث في المجتمع المحلي، مما جعل وظيفة المدرسة من أهم الوظائف، إذ يعد قائدا للعملية التعليمية التعلمية ومسؤولا عن سيرها ومدى تحقق أهدافها.

إن الإدارة المدرسية في سلطنة عمان واجهت العديد من المشكلات التي تشكل ضغطا عليها، ومن أبرز هذه المشكلات: الإدارية والتي ترتبط بأداء المعلمين، وأداء الطلبة، وطبيعة العلاقة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي(العبري،٢٠١٧). ومن هنا يمكن تلخيص هذه الدراسة بالإجابة على الأسئلة التالية:

- ما مشكلات الإدارة المدرسية بمحافظة الشرقية شمال بسلطنة عمان؟
- هل تختلف مشكلات الإدارة المدرسية بمحافظة الشرقية شمال بسلطنة عمان باختلاف متغيرات النوع الاجتماعي والخبرة؟

• أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على مشكلات الادارة المدرسية بمحافظة الشرقية شمال بسلطنة عمان.
- التعرف على دلالة الفروق في تقدير أفراد الدراسة لمشكلات الإدارة المدرسية بمحافظة الشرقية شمال بسلطنة عمان والتي تعزى الى لمتغيري النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة

• أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها في كونها ترتكز على مجال مهم في المؤسسات التربوية وهي مشكلات الإدارة المدرسية لما لها من انعكاس على مخرجات النظام التربوي ككل ، لذلك يتوقع أن هذه الدراسة ستفيد في الآتي:

- أهمية موضوع مشكلات الإدارة المدرسية التي تؤثر في مخرجات النظام التربوي.
- تزويد مديري المدارس بتغذية راجعة عن المشكلات التربوية التي تواجههم.
- من المأمول أن يسترشد بها متخذو القرارات في وزارة التربية والتعليم وفي المديريات العامة للتربية والتعليم ليتم الاستفادة منها في وضع الإجراءات والخطط الكفيلة للحد من المشكلات التربوية التي تواجه مديري المدارس.

- من المأمول أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة المشرفين الإداريين في الميدان التربوي.
- قد يستفيد من نتائج هذه الدراسة المسؤولين بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الشرقية خاصة عند تصميم البرامج التدريبية.

- **مصطلحات الدراسة**

- المشكلات المدرسية: هي العوائق التي تواجه المدير أو المساعد أثناء عمله الرسمي وتؤدي إلى الإخلال بسير العمل وتحول دون تحقيق الأهداف التربوية المرجوة (فلية والزكي، ٢٠٠٤م)، ويقصد بها في هذه الدراسة المشكلات التي تواجه مديري المدارس وهي مشكلات إدارية ومالية، والتواصل مع الأسرة والمجتمع، ومشكلات الطلاب، والمعلمين في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان. من خلال إجاباتهم على فقرات الاستبانة في هذه الدراسة
- الإدارة المدرسية: هي وحدة قائمة بحد ذاتها مسؤول عنها مدير المدرسة تقوم بتنفيذ القوانين واللوائح والتعليمات المدرسية التي تأتيها من الإدارة التعليمة ويقوم مساعد المدير مقامه في حالة غيابه.

- **حدود الدراسة** :

سوف تتحدد نتائج هذه الدراسة بالمحددات الموضوعية والمكانية والبشرية الآتية:

- الحدود الموضوعية: اشتملت المجالات الآتية: مشكلات إدارية ومالية، والتواصل مع الأسرة والمجتمع، ومشكلات الطلاب، والمعلمين.
- الحدود المكانية : اقتصرت الدراسة على جميع مدارس محافظة الشرقية شمال بسلطنة عمان.
- الحدود البشرية : طبقت الدراسة على جميع مديري المدارس في محافظة الشرقية شمال بسلطنة عمان
- محددات الدراسة : درجة دقة ومصداقية وموضوعية ونزاهة أفراد الدراسة في استجاباتهم على أداة الدراسة.

- **الطريقة والإجراءات** :

- **منهج الدراسة**:

استعمل الباحثان المنهج الوصفي المسحي ، وهو المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة.

- **مجتمع الدراسة**:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مدراء المدارس التابعين لمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الشرقية شمال بسلطنة عمان عددهم (٧٠) مديرا ومديرة.

- **أداة الدراسة**:

قام الباحثان بإعداد وتطوير أداة الدراسة ، وذلك اعتمادا على بعض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع مشكلات الإدارة المدرسية كدراستي : (أبو عودة، ٢٠١٤؛ وخليفات، ٢٠١٥) ، وتكونت الاستبانة من (٥٠) فقرة تندرج تحت خمسة مجالات رئيسة وكل مجال يندرج تحته عدد من القفرات .

• **صدق الأداة**:

للتأكد من صدق الأداة تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين ، ممن لهم العلاقة بموضوع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات ، ووزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان وبلغ عددهم ٨ محكمين وطلب من المحكمين إبداء آرائهم وملاحظاتهم على فقرات الاستبانة من حيث : دقة فقرات الاستبانة ، و الصياغة اللغوية لفقراتها ووضوحها . و على ضوء ما ورد من المحكمين من آراء وملاحظات ، تم إجراء التعديلات المناسبة بتعديل بعض الفقرات ، أو إعادة صياغتها لتتناسب والمجال الذي وضعت من أجلة ، و أصبحت بصورتها النهائية ٥٤ فقرة. موزعة على ثلاثة مجالات ، و متدرجة حسب مقياس ليكرت (Likert) الخماسي ، وقد تم تصحيح استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة على النحو التالي:

- أعطيت الدرجة (٥) للاستجابة التي تمثل " درجة تواجد كبيرة جداً "
- أعطيت الدرجة (٤) للاستجابة التي تمثل " درجة تواجد كبيرة"
- أعطيت الدرجة (٣) للاستجابة التي تمثل " درجة تواجد متوسط "
- أعطيت الدرجة (٢) للاستجابة التي تمثل " درجة تواجد قليلة "
- أعطيت الدرجة (١) للاستجابة التي تمثل " درجة تواجد قليلة جداً "

وقد استخدم في تفسير النتائج التصنيف التالي:

جدول ١ : السلم التصنيفي لتفسير نتائج الدراسة

المتوسط	درجة الموافقة	المعيار
١ – ٢,٣٣	قليلة	انحراف معياري واحد عن المتوسط الحسابي
٢,٣٤ – ٣,٦٧	متوسطة	المتوسط
٣,٦٨ - ٥	كبيرة	انحراف معياري واحد عن المتوسط الحسابي

قام الباحثان باعتماد هذا المقياس من خلال تقسيم الدرجة العظمى (٥) على ثلاث فئات متساوية ضمن المدى (١ – ٥) ، وفقا للمعادلة الآتية : القيمة العليا لبدائل الإجابة في أداة الدراسة – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة في أداة الدراسة مقسومة على عدد المستويات الثلاثة (كبيرة ، متوسطة ، وقليلة) أي : (٥ -١) ÷ ٣ = ١,٣٣ وهذه القيمة تساوي طول الفئة بين المستويات الثلاثة (كبيرة، متوسطة وقليلة)

- ١,٠٠ + ١,٣٣ = ٢,٣٣
- ٢,٣٣ + ١,٣٣ = ٣,٦٦
- ٣,٦٦ + ١,٣٣ = ٥,٠٠

وبالتالي تعد قيم المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة التي تتراوح ما بين:

- (١,٠٠ – ٢,٣٣) درجة موافقة قليلة.
- (٢,٣٤ – ٣,٦٦) درجة موافقة متوسطة.
- (٣,٦٧ – ٥,٠٠) درجة موافقة كبيرة.

• **ثبات الأداة**:

تم التأكد من ثبات الأداة من خلال احتساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لكافة مجالات الدراسة الثلاث حيث بلغ قيمة معامل الثبات الكلي للأداة (٠,٩٠) وهي مقبولة لأغراض البحث العلمي

• **المعالجة الإحصائية**:

بعد تم تجميع الاستبانات سيتم تفريغ البيانات، وذلك بإعطاء الاجابة عن كل فقرة من الاستبانة قيمة رقمية، وسيتم إدخالها الحاسوب ومعالجتها باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS) من أجل احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على فقراتها.

• **اولاً: عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول**:

ما مشكلات الإدارة المدرسية بمحافظة الشرقية شمال بسلطنة عمان؟

ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تواجد المشكلة بالنسبة لمجالات أداة الدراسة مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي

م	المجالات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة تواجد المشكلة
١	مشكلات إدارية ومالية	4.23	0.52	كبيرة جدا
٢	مشكلات التواصل مع الأسرة والمجتمع	4.05	0.55	كبيرة
٣	مشكلات المبنى المدرسى	3.86	0.52	كبيرة
٤	مشكلات الطلاب	3.85	0.57	كبيرة
٥	مشكلات المعلمين	3.79	0.50	كبيرة
المجموع الكلى		3.96	0.41	كبيرة

يتضح من خلال الجدول (٢) أن درجة تواجد مشكلات الإدارة المدرسية بمحافظة الشرقية شمال في سلطنة عمان بالنسبة لمحاور الأداء كانت ضمن درجة الكبيرة جدا والكبيرة حيث تراوح المتوسط الحسابي بين (4.23) و(3.79) حيث جاء في المرتبة الأولى المشكلات الإدارية والمالية بدرجة تواجد كبيرة جدا وجاء في المرتبة الثانية المشكلات المتعلقة بالتواصل بين المدرسة والمجتمع بدرجة تواجد كبيرة وجاء في المرتبة الثالثة المشكلات المتعلقة بالمبنى المدرسي وبدرجة تواجد كبيرة أيضا وجاء في المرتبة الرابعة المشكلات المتعلقة بالنوع الاجتماعي وبدرجة تواجد كبيرة وفي المرتبة الخامسة والأخيرة جاءت المشكلات المتعلقة بالمعلمين وبدرجة تواجد كبيرة أيضا وبالنسبة للمجموع الكلي كانت درجة تواجد المشكلات كبيرة حيث بلغ حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.96)، وتشير هذه الدرجة إلى أن الإدارات المدرسية تعاني من المشكلات الإدارية مما يتوجب دراستها من قبل المختصين لما قد يترتب عليها من آثار سلبية في أداء مدير المدرسة وجودة العملية التعليمية في المدارس. وقد يعزى حصول المجموع الكلي على درجة تواجد مشكلات كبيرة إلى إدراك أفراد عينة الدراسة أن هناك مجموعة من التحديات والصعوبات التي تواجه مدراء المدارس في أداء مهامهم الوظيفية فهم يتحملون أعباء كثيرة ومتعددة وبالتالي قد تأثر سلبا على أدائهم وتقف حائلا دون تحقيق أهداف المدرسة، وقد يكون ذلك بسبب طبيعة ونوعية المهام الموكلة إلى مديري المدرسة والتي يمكن

وصفها بأنها كثيرة ومعقدة في بعض الأحيان، كما يمكن أن يكون ذلك راجع إلى قلة تقديم الدعم اللازم للإدارات المدرسية سواء على مستوى المحافظة أو على مستوى الوزارة، وأن هناك فجوة في التخطيط الإداري وتنظيم العمل بين إدارة المدرسة والجهات المشرفة عليها، وربما يكون ذلك ناتج من قلة البرامج التدريبية والتأهيل المناسب لمديري المدارس ومساعديهم في كيفية مواجهة الأزمات والتعامل مع المشكلات التي تواجههم، وربما لأن النظرة القديمة لدور مدير المدرسة ما زال أثرها باقي عند بعض والتي تتركز حول تركيز مدير المدرسة على الجوانب الإدارية في المدرسة وقد يغفلون بان هناك جوانب أخرى مهمة يجب على مدير المدرسة ممارستها وتجنبه الكثير من المشكلات مثل عمل البحوث والدراسات العلمية والتشجيع على الإبداع وتبني الأفكار الابتكارية في المدرسة .

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الحمد (٢٠١٣) والتي كشفت نتائجها أن الصعوبات التي تواجهها الإدارة في المدارس الثانوية في دولة الكويتٍ كانت مرتفعة، وتوصلت دراسة أبو عودة (٢٠٠٤) أن أبرز المشكلات والصعوبات حدة والتي تواجه مديري المدرسة في قطاع غزة تتمثل في قلة تعاون المعلمين بسبب تدني رواتبهم والترفيع الالي للطلبة وشكوى المعلمين من قلة الحوافز المقدمة لهم وقلة توفير التجهيزات المدرسية وقلة توافر شبكة الانترنت في المدرسة، وأشارت دراسة الهباش (٢٠٠٢) أن أكثر مشاكل محافظة الكرك كانت عدم متابعة أولياء الأمور لأبنائهم ووجود قصور في المشكلات التي تواجه مدير المدارس الجدد في قطاع غزة تتمثل في المشكلات المتعلقة بالإدارة التعليمية والأبنية والمناهج والتجهيزات، وكشفت دراسة خليفات (٢٠٠٥) أن أكثر المشكلات التي يواجهها مديرو المدارس في التجهيزات والمرافق المدرسية وتفشي الأمية بين أولياء الأمور وتنقلات المعلمين وتدني تحصيل الطلبة، وأشارت دراسة عليمات (٢٠٠٢) أن من أكثرِ المشكلات التي تواجهها الإدارة المدرسية هي ضعف مستوى التعليم لدى الكثير من طلبة الصفوف الأولى وكثرة إجازات المعلمين، وعدم توفر أجهز الحاسوب بشكل كافٍ.

وقد تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات كل مجال على حده، حيث كانت على النحو الآتي:

- **أولا: مشكلات المبنى المدرسي.**

يتضح من خلال الجدول (٣) أن درجة تواجد مشكلات الإدارة المدرسية بمحافظة الشرقية شمال في سلطنة عمان لمجال مشكلات المبنى المدرسي كانت ضمن الدرجة الكبيرة جدا والكبيرة والمتوسطة حيث تراوح المتوسط الحسابي بين(٤,٥٩) و(٢,٧٩) حيث جاء في المرتبة الأولى مشكلة "لا تتوفر بالمباني المدرسية الحدائق الترفيهية الجاذبة للطلبة" بدرجة تواجد كبيرة جدا وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٩) وقد يعزى ذلك إلى إدراك أفراد العينة بأهمية وجود الحدائق الجاذبة في المدرسة كونها تعتبر ملاذا للطلاب لممارسةِ العديدِ من الهوايات ومتنفس لهم لقضاء وقت فراغهم وممارسة هوايتهم بالإضافة إلى دورها الجمالي وبالتالي فإن توفرها يساعد الإدارة المدرسية في التغلب على الكثير من المشكلات،

جدول (٣) : المتوسطات الحسابية لانحرافات المعيارية ودرجة تواجد المشكلات بالنسبة لعبارات مجال مشكلات المبنى المدرسي مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي

م	العبـارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة تواجد المشكلة
١	لا تتوفر بالمباني المدرسية الحدائق الترفيهية الجاذبة للطلبة	4,59	0.75	كبيرة جدا
٢	الأصناف الغذائية بالجمعية التعاونية لا تلبى طموحات الطلبة	39,4	1.07	كبيرة جدا
٣	المساحات والقاعات المخصصة للأنشطة غير كافية	4,22	1.07	كبيرة جدا
٤	نقص المرافق المدرسية اللازمة	4.20	0.90	كبيرة جدا
٥	لا تتوفر صيانة دورية للمبنى المدرسى	4,00	1.01	كبيرة
٦	قلة توفر مبادئ الأمن والسلامة خاصة بالمباني القديمة	3,95	1.01	كبيرة
٧	ضيق الفصول الدراسية مقارنة بأعداد الطلبة	3,68	1.09	كبيرة
٨	قلة برادات المياه مقارنة بأعداد الطلبة	3,43	1.16	كبيرة
٩	دورات المياه مقارنة بأعداد الطلبة غير كافية	3.40	1.24	كبيرة
١٠	نقص عدد الحراس في المبنى المدرسى	2,79	1.21	متوسطة
	المجموع الكلى	3.86	.594	كبيرة

ويتبين من الجدول (٣) أن مشكلة "الأصناف الغذائية بالجمعية التعاونية لاتلبي طموحات الطلبة" جاءت في المرتبة الثانية وبدرجة تواجد كبيرة جدا ومتوسط حسابي بلغ (٤,٣٤) وقد يفسر ذلك لعدم وجود مطاعم مخصصة للطلاب تقدم لهم التغذية الصحية السليمة، ويتم الاقتصار في تقديم التغذية للطلاب من الجمعية المدرسية على بعض الأغذية المعلبة والحلويات والعصائر المحلاة دون مراعاة للاشتراطات الصحية التي تضمن سلامة الطلبة ما قد يسبب مشكلات صحية قد تظهر آثارها في أعمار متقدمة عند بعض الطلاب. ويلاحظ من الجدول السابق أن المشكلة " نقص عدد الحراس في المبنى المدرسي" حصلت على المرتبة الأخيرة وبدرجة تواجد متوسطة ومتوسط حسابي (٢,٧٩) وقد يعلل ذلك بأن وزارة التربية والتعليم في السنوات الأخيرة وبالتنسيق مع الخدمة المدنية بدأت بتوظيف عدد (٤) حراس لكل مدرسة ويعتبر هذا العدد كافي ومناسب للقيام بهذه المهمة.

- **ثانياً: مجال المشكلات الإدارية والمالية.**

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تواجد المشكلات بالنسبة لعبارات مجال المشكلات الإدارية والمالية مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي

م	العبـارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة تواجد المشكلة
١	لا يتوفر بند لتكريم الكادر المدرسى بالموازنة المدرسية	4,70	0.66	كبيرة جدا
٢	تأخر صرف الموازنة الخاصة بالمدارس من قبل الوزارة	4,52	0.90	كبيرة جدا
٣	نظام الحوافز والمحاسبة غير واضح لدى إدارة المدرسة	4,27	0.87	كبيرة جدا
٤	الصلاحيات الممنوحة لإدارة المدرسة غير كافية	4,25	0.95	كبيرة جدا
٥	أثر القوانين والأنظمة على المقصرين من الكادر المدرسى غير كاف	4,23	0.59	كبيرة جدا
٦	تحديد جوانب الصرف في بنود الميزانية المالية للمدرسة يعيق التصرف وفق الاحتياج	4,22	0.85	كبيرة جدا
٧	تحويل عدد كبير من معلمى ذوى خبرة إلى وظائف إدارية	4,09	0.93	كبيرة
٨	تفرغ عدد من المعلمين لأجل التدريب في أيام الأسبوع	4,08	0.93	كبيرة
٩	تدريب إدارات المدارس على جوانب التخطيط الاستراتيجى غير كافي	4,00	1.05	كبيرة
١٠	كثرة اللجان الزائرة مما يعيق تنفيذ العمل الإداري المخطط له	3,97	0.99	كبيرة
	المجموع الكلى	4.23	0.52	كبيرة جدا

يتضح من خلال الجدول (٤) أن درجة تواجد مشكلات الإدارة المدرسية بمحافظة الشرقية شمال في سلطنة عمان بالنسبة لمجال المشكلات الإدارية والمالية كانت ضمن الدرجة الكبيرة جدا والكبيرة حيث تراوح المتوسط الحسابي

بين(٤,٧٠) و(٣,٩٧)، وقد جاء في المرتبة الاولى مشكلة" لا يتوفر بند لتكريم الكادر المدرسي بالموازنة المدرسية " بدرجة تواجد كبيرة جدا ومتوسط حسابي (٤,٧٠) وقد يعلل ذلك لإدراك أفراد العينة بأهمية تخصيص مبالغ مادية مناسبة تحت تصرف مدير المدرسة لأجل تقديم التعزيز المادي للمعلمين لما له من دور من الحد من مشكلات تذمر بعض المعلمين رفع مستوى دافعيتهم للعمل، ويتبين أن المشكلة " تأخر صرف الموازنة الخاصة بالمدارس من قبل الوزارة " جاءت في المرتبة الثانية وبدرجة تواجد كبيرة جدا، ومتوسط حسابي (٤,٥٢) حيث قد تسبب هذه المشكلة الحرج الشديد لإدارة المدرسة لعدم تمكنها من توفير بعض المستلزمات المدرسية الضرورية والتي لها مخصصات مالية من قبل الوزارة مثل بعض الأدوات المكتبية والقرطاسية وربما يصل الأمر إلى تراكم الديون على المدرسة أو التأخر في إصلاح وصيانة بعض الأجزاء من المبنى المدرسي أو الأجهزة الالكترونية. كما نستنتج من الجدول السابق أن مشكلة "كثرة اللجان الزائرة مما يعيق تنفيذ العمل الإداري المخطط له" جاءت في المرتبة الأخيرة وبدرجة تواجد كبيرة ومتوسط حسابي (٣,٩٧) إلى تفهم بعض أفراد هذه اللجان لدور الإدارة المدرسية وضرورة مراعاتها أثناء الزيارات الميدانية للمدرسة، وربما لأن بعض المديرين لا يهتم كثيرا بهذه اللجان فقد يكون الهدف من الزيارة تقصي بعض الجوانب الفنية في المدرسة والتي لا تعني مدير المدرسة بصورة مباشرة، وقد يكون لتوزيع مدير المدرسة للمهام والأدوار للموظفين بصورة تقلل من مستوى ضغط العمل لديه.

- **ثالثاً: مجال مشكلات التواصل مع الاسرة والمجتمع.**

جدول (٥) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تواجد المشكلات بالنسبة لعبارات مجال مشكلات التواصل مع الأسرة والمجتمع مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة تواجد المشكلة
١	ضعف المشاريع المنفذة من قبل مؤسسات المجتمع المحلي في البيئة المدرسية	4,68	0.63	كبيرة جدا
٢	تعاون مؤسسات المجتمع المحلي لا يرقى إلى طموحات المدرسة والعاملين	4.38	0.86	كبيرة جدا
٣	قلة تواصل ولي الامر مع المدرسة	4,38	0.84	كبيرة جدا
٤	غياب متابعة ولي الامر لابنه دراسيا بالمنزل	4.29	0.85	كبيرة جدا
٥	ندرة تنفيذ الفعاليات المتعلقة بمؤسسات المجتمع المحلي	4,25	0.91	كبيرة جدا
٦	حضور أولياء الامور اجتماعات المدرسة غير فعال	4,22	0.88	كبيرة جدا
٧	قلة مشاركة أولياء الأمور بالمناسبات والاحتفالات المدرسية	4,02	1.04	كبيرة
٨	الدورات التدريبية التي تنفذها المدرسة للمجتمع المحلي غير كافية	3,56	1.04	كبيرة
٩	لا توجد أهداف واضحة لزيارة كثير من أولياء الأمور للمدرسة	3,54	1.10	كبيرة
١٠	المدرسة لا تقيم برامج هادفة لأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي	3,15	1.05	متوسطة
	المجموع الكلي	4.05	0.55	كبيرة

يتضح من الجدول (٥) أن درجة تواجد مشكلات الإدارة المدرسية بمحافظة الشرقية شمال في سلطنة عمان لمجالِ مشكلات التواصل مع الأسرة والمجتمع كانت ضمن درجة التواجد الكبيرة جدا والكبيرة والمتوسطة حيث تراوح المتوسط الحسابي بين (٤,٦٨) و(٣,١٥)، وقد جاء في المرتبة الأولى مشكلة" ضعف المشاريع المنفذة من قبل مؤسسات المجتمع المحلي في البيئة المدرسية "بدرجة تواجد كبيرة جدا وبمتوسط حسابي (٤,٦٨) كما جاء في المرتبة الثانية مشكلة" تعاون مؤسسات المجتمع المحلي لا يرقى إلى طموحات المدرسة والعاملين "وبدرجة تواجد كبيرة جدا أيضا ومتوسط حسابي (٤,٣٨) وقد تفسر هذه النتيجة لإدراك أفراد العينة أن

هناك حلقة مفقودة بين المدرسة والمجتمع المحلي تتضح من خلال ضعف المشاركة والتواصل والتعاون والتكامل بين المدرسة والمجتمع المحلي وربما يكون ذلك ناتج من قلة الوعي والثقافة بأهمية هذه العلاقة والشراكة المتبادلة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع، وهذا يشكل مشكلة لمدير عند تعرضه لبعض القضايا أو الموضوعات ذات الصلة بالمجتمع المحلي، كما تشير النتائج من الجدول السابق أن المشكلتين" قلة تواصل ولي الأمر مع المدرسة"، "غياب متابعة ولي الأمر لإبنه دراسيا بالمنزل" حصلتا على المرتبة الثالثة والرابعة بدرجة تواجد كبيرة جدا وبمتوسط حسابي بلغ على التوالي (٤,٣٨)، (٤,٢٩) حيث أن قلة تواصل ولي الأمر ومتابعته لابنه يصعب من دور المدرسة في معالجة الكثير من مشكلات المجتمع المحلي السلوكية والتحصيلية، وقد يضاعف ذلك من ضغوط العمل لدى الإدارة المدرسية. ويتضح من الجدول السابق أن مشكلة "المدرسة لا تقيم برامج هادفة لأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي" حصلت على المرتبة الأخيرة وبدرجة تواجد متوسطة ومتوسط حسابي(٣,١٥) وقد يعلل ذلك بان المدرسة بدأت تدرك أهمية عمل برامج هدافه حتى توجد هناك معرفة بدور المدرسة والبرامج التي تنفذها ولتوعية أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع

- **رابعاً: مجال مشكلات الطلاب.**

جدول (٦) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تواجد المشكلات بالنسبة لعبارات مجال مشكلات الطلبة مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي

م	العبـارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة تواجد المشكلة
١	قلة دافعية التعلم لدى الطلبة مما يؤدي إلى الإخفاق بالتحصيل الدراسي	٤,٢٧	.898	كبيرة جدا
٢	إهمال التحضير والواجبات المنزلية المكلف بها من قبل المعلم	٤,١٨	.842	كبيرة
٣	وعي الطلبة وأولياء الأمور بلائحة شؤون النوع الاجتماعي غير كافٍ	٤,١٥	1.033	كبيرة
٤	استغلال المرافق المتاحة بالمدرسة كمركز مصادر التعلم من قبل الطلبة غير كافٍ	٤,٠٩	.772	كبيرة
٥	تأثير الأصدقاء على الطالب بشكل سلبي مع غياب الرقابة الأسرية	٤,٠٦	.949	كبيرة
٦	كثرة الكثافة الطلابية بالفصل الواحد	٣,٩٧	1.171	كبيرة
٧	ظهور سلوكيات غير أخلاقية عند كثير من الطلبة	٣,٧٧	1.138	كبيرة
٨	اختيار المواد بالصفين الحادي عشر والثاني عشر ليس على ميول واتجاهات الطالب	٣,٦١	.993	كبيرة
٩	الشفافية والصراحة بين الطالب والمعلم والإدارة لا تتوفر	٣,٢٧	1.207	متوسطة
١٠	التسرب خلال اليوم الدراسي	٣,١١	1.261	متوسطة
	المجموع الكلي	3.85	.577	كبيرة

يتضح من خلال الجدول (٦) أن درجة تواجد مشكلات الإدارة المدرسية بمحافظة الشرقية شمال في سلطنة عمان من وجهة نظر عينة الدراسة بالنسبة لمحور مشكلات الطلبة كانت ضمن الدرجة الكبيرة جدا والكبيرة والمتوسطة حيث تراوح المتوسط الحسابي بين(٤,٢٧) و(٣,١١)، وقد جاء في المرتبة الأولى مشكلة "قلة دافعية التعلم لدى الطلبة مما يؤدي إلى الإخفاق بالتحصيل الدراسي" بدرجة تواجد كبيرة جدا ومتوسط حسابي (٤,٢٧) وقد يعزى ذلك إلى قلة التعزيز المقدم للطلاب وضعف مراعاة قدرات الطلبة وإشباع رغباتهم وميولهم واتجاهاتهم وقد يترتب عليه تدني المستوى التحصيلي للطلاب، كما قد يؤدي ذلك إلى توجيه طاقاتهم للقيام بأنشطة وممارسات قد تتعارض من أهداف المدرسة ودورها، كما يتبين من الجدول السابق أن مشكلة "إهمال التحضير والواجبات المنزلية المكلف بها من قبل المعلم" جاءت في المرتبة الثانية وبدرجة تواجد كبيرة ومتوسط حسابي

(٤,١٨) وهذا ناتج عن قلة دافعية الطلبة وقلة اكتراثهم بالدراسة مما قد يولد ذلك عامل إحباط لدى المعلمين وضعف المشاركة والتعاون بين الطالب والمعلم والإدارة المدرسية. ويتضح من الجدول السابق أن مشكلة "مشكلة التسرب خلال اليوم الدراسي " حصلت على المرتبة الأخيرة وبدرجة تواجد متوسطة ومتوسط حسابي (٣,١١) وقد يعلل ذلك نتيجة لأن لائحة شؤون الطلبة والتي تم تعديلها في السنوات الأخيرة قد شكلت رادع للطلاب للحد من مشكلة التسرب خلال اليوم المدرسة نظرا لما تحتويه من إجراءات عملية تطبق على الطلبة الذين يحاولون التسرب خلال اليوم الدراسي ومن ضمن تلك الإجراءات التي تضمنتها اللائحة عمل الإنذار والتعهد واستدعاء ولي الأمر والفصل المؤقت.

- **خامساً: مجال مشكلات المعلمين.**

جدول (٧) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تواجد المشكلات بالنسبة لعبارات محور مشكلات المعلمين مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة تواجد المشكلة
١	كثرة غياب المعلمين / المعلمات	٤,١٣	0.90	كبيرة
٢	ضعف التنويع بأساليب التدريس	٤,٠٦	1.02	كبيرة
٣	متابعة أثر التدريب للمعلمين من قبل القائمين عليه غير كافٍ	٤,٠٢	0.87	كبيرة
٤	انخفاض الروح المعنوية لمهنة التعليم	٤,٠٢	0.97	كبيرة
٥	لا يتوفر نظام تدرج وظيفي للمعلم	٤,٠٠	0.91	كبيرة
٦	كثرة الأعباء الملقاة على المعلم كالأنشطة والمناوبة اليومية	٣,٩٧	0.92	كبيرة
٧	تطبيق المعلم للمهارات المكتسبة من التدريب غير مرتبطة بواقعه العملي	٣,٧٧	1.03	كبيرة
٨	كثرة أنصبة المعلمين / المعلمات	٣,٤٠	1.20	كبيرة
٩	اشتغال البعض بأعماله التجارية الخاصة أثناء الدوام المدرسي	٣,٣١	1.36	متوسطة
١٠	ممارسة المعلم لتدريس منهج غير متخصص فيه	٣,٢٢	1.34	متوسطة
	المجموع الكلي	3.79	0.50	كبيرة

يتضح من خلال الجدول (٧) أن درجة تواجد مشكلات الإدارة المدرسية بمحافظة الشرقية شمال في سلطنة عمان لمجال مشكلات المعلمين كانت ضمن درجة الكبيرة والمتوسطة حيث تراوح المتوسط الحسابي بين (٤,١٣) و(٣,٢٢)، وقد جاء في المرتبة الأولى مشكلة" كثرة غياب المعلمين / المعلمات "بدرجة تواجد كبيرة ومتوسط حسابي (٤,١٣) وقد يعلل ذلك لكثرة الإجازات الطارئة للمعلمين وخاصة الإجازات المرضية التي يحصلون عليها من المؤسسات الصحية الخاصة أو العامة وقد يكون ذلك ناتج من ضعف دافعية المعلمين والضغوط التي تواجههم في المدرسة مما يترتب على كثرة غيابهم ، وهذا يتسبب في وجود أعباء إضافية على زملائهم المعلمين، بالإضافة إلى ما يترتب على غيابهم من تأخر في المنهج الدراسي وضعف في المستوى التحصيلي للطلاب، ويتبين من الجدول السابق أن مشكلة "ضعف التنويع بأساليب التدريس" حصلت على المرتبة الثانية وبدرجة تواجد كبيرة ومتوسط حسابي (٤,٠٦) وقد يفسر ذلك نتيجة لضعف البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين والتي تشجع على استخدام الطرق الحديثة في التعليم والتي من شانها أن تعزز دافعية الطلبة للتعلم، وتثير من حماسهم ورغبتهم في التعلم وكسر الأسلوب التقليدي المعتمد على الحفظ والتلقين في تقديم المادة الدراسية. كما تظهر النتائج في الجدول السابق أن مشكلة " ممارسة المعلم لتدريس منهج

غير متخصص فيه "حصلت على المرتبة الأخيرة وبدرجة تواجد متوسطة ومتوسط حسابي (٣,٢٢) وقد يعلل ذلك نتيجة لأن من أهم اشتراطات الوزارة في تعيين المعلمين هو التخصص كما لا يتم تعيين أي معلم ألا بعد مروره بسلسلة من الإجراءات التي تضمن صلاحيته للعمل ومن ضمنها اجتيازه للاختبارات التي تضعها الوزارة والمقابلات الشخصية.

- **ثانياً: عرض نتائج السؤال الثاني**

والذي نص على التالي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مشكلات الإدارة المدرسية بمحافظة الشرقية شمال في سلطنة عمان تعزى إلى كل من النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة)؟

ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T-Test لمتغيري النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة.

- **١. بالنسبة لمتغير النوع الاجتماعي**

حيث يوضح الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T-TEST لمتغير النوع الاجتماعي لجميع محاور أداة الدراسة.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T - TEST لمتغير النوع الاجتماعي لمحاور أداة الدراسة

المشكلات	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المبنى المدرسي	ذكر	14	3.85	0.53	42	0,103	0,919
	انثى	30	3.87	0.62			
إدارية ومالية	ذكر	14	4.30	0.54	42	0,546	0,588
	انثى	30	4.27	0.51			
التواصل مع الأسرة والمجتمع	ذكر	14	4.23	0.40	42	1,509	0,139
	انثى	30	3.96	0.60			
الطلاب	ذكر	14	4.00	0.47	42	١,١٦٤	٠,٢٥١
	انثى	30	3.78	0.61			
المعلمين	ذكر	14	3.93	0.44	42	١,٤٩٣	٠,١٤٣
	انثى	30	3.73	0.56			
المجموع الكلي	ذكر	14	4.06	0.37	42	1,156	0,254
	انثى	30	3.91	0.42			

يتضح من خلال الجدول (٨) عدم وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) حول حول مشكلات الإدارة المدرسية بمحافظة الشرقية شمال في سلطنة عمان من وجهة نظر أفراد الدراسة تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي في جميع مجالات أداة الدراسة وكذلك في المجموع الكلي وهذا معناه تقارب آراء عينة الدراسة من الذكور والإناث حول درجة تواجد المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية سواء في مدارس الذكور أو الإناث، وقد تعزى هذه النتيجة لوجود تقارب في ظروف وبيئة وإجراءات العمل لدى كل من المديرين والمديرات كونهم يعملون في نفس المؤسسة التعليمية، وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليها دراسة الهباش (٢٠٠٢) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة بين المديرين الجدد في تحديد المشكلات التي تواجههم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي. ومن ناحية أخرى

فقد اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة أبو عودة (٢٠٠٤) والتي كشفت نتائجها وجود فروق دالة احصائيا في تقديرات مديري المدارس والمعلمين للمشكلات التي تواجه مديري المدارس في قطاع غزة تبعا لمتغير النوع الاجتماعي وكانت لصالح الذكور، ودراسة الحمد (٢٠١٣) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الصعوبات التي تواجهها الإدارة في المدارس الثانوية في دولة الكويت تبعا لمتغير النوع الاجتماعي، ودراسة خليفات (٢٠٠٥) والتي أشارت نتائجها وجود فروق دالة احصائيا في تقديرات افراد العينة للمشكلات التي يواجهها مديرو المدارس في محافظة الكرك تبعا لمتغير النوع الاجتماعي وكانت لصالح الذكور.

- **٢. بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة**

حيث يوضح الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T-TEST لمتغير سنوات الخبرة لجميع محاور أداة الدراسة.

جدول (٩) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T - TEST لمتغير سنوات الخبرة لمجالات أداة الدراسة

المشكلات	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المبنى المدرسي	١-٩	16	3.94	0.56	٤٢	0,672	0,505
	١٠ فاكثر	28	3.81	0.61			
إدارية ومالية	١-٩	16	4.35	0.52	٤٢	1,091	0,282
	10 فاكثر	28	4.17	0.52			
التواصل مع الاسرة والمجتمع	١-٩	16	4.08	0.40	٤٢	0,257	0,798
	10 فاكثر	28	4.03	0.63			
الطلاب	١-٩	16	3.75	0.52	٤٢	٠,٨٨٦	٠,٣٨١
	10 فاكثر	28	3.91	0.60			
المعلمين	١-٩	16	3.96	0.47	٤٢	١,٧٤٩	٠,٠٨٨
	10 فاكثر	28	3.69	0.50			
المجموع الكلي	١-٩	16	4.01	0.33	٤٢	0,714	0,479
	10 فاكثر	28	3.92	0.45			

يتضح من خلال الجدول (٩) عدم وجود فروق داله احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) حول مشكلات الإدارة المدرسية بمحافظة الشرقية شمال في سلطنة عمان من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى إلى متغير الخبرة في جميع مجالات أداة الدراسة وكذلك في المجموع الكلي وهذا معناه تقارب آراء أفراد الدراسة على اختلاف سنوات خبرتهم حول درجة تواجد المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية، وقد يفسر ذلك نتيجة لسهولة إدراك ومعرفة وتحديد المشكلات التي تواجهها الإدارة المدرسية والإحساس بها من قبل أفراد العينة كونهم يعيشون هذا الواقع، وبالتالي فهي لا تحتاج إلى خبرة لتقديرها فمثلا نقص التجهيزات المدرسية وعدم وجود الحدائق الترفيهية الجاذبة للطلبة ونقص المرافق المدرسية وضعف تواصل أولياء الامور وغيرها من المشكلات تعتبر ظاهرة ويمكن التعرف عليها بسهولة، وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة خليفات (٢٠٠٥) والتي أشارت نتائجها بعدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات أفراد العينة للمشكلات التي يواجهها مديرو المدارس في محافظة الكرك تبعا لمتغير

الخبرة، بينما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة أبو عودة (٢٠٠٤) والتي كشفت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات مديري المدارس والمعلمين للمشكلات التي تواجه مديري المدارس في قطاع غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة ولصالح ذوي الخدمة القصيرة، ودراسة الحمد (٢٠١٣) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الصعوبات التي تواجهها الإدارة في المدارس الثانوية في دولة الكويت تبعا لمتغير الخبرة.

- **التوصيات**:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، فإن الباحثان يوصيان بالآتي:

- لما كانت نتائج هذه الدراسة تشير بصورة عامة إلى تواجد مشكلات تواجه الإدارة المدرسية بمحافظة الشرقية شمال بدرجة كبيرة، فكان لابد من تشكيل فريق من المختصين والخبراء لدراسة هذه المشكلات واقتراح الحلول المناسبة لها.
- ضرورة تخفيف العبء الإداري عن الإدارة المدرسية لأجل تفرغهم للقيام بأعمال التطوير للمدرسة والتفرغ لإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجه المدرسة.
- العمل على وضع توصيف دقيق للوظائف الإدارية في المدارس بحيث يتم اختيار أفضل العناصر البشرية القادرة على حل المشكلات التي تواجه المدرسة وتحقيق أهدافها.
- تفعيل دور الأخصائي الاجتماعي في معالجة المشكلات التي تواجه الطلبة في المدرسة
- ضرورة البحث عن آليات مبتكرة لتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.
- الحرص على تطبيق لائحة شؤون الطلبة لتفعيل الثواب والعقاب .

- **المراجع**:

- **اولاً المراجع باللغة العربية**:

- أبو عودة، فوزي (٢٠٠٤)، "المشكلات والصعوبات التي تواجه مدير المدرسة في قطاع غزة"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الاقصى، فلسطين.
- اليونسكو: الإدارة التربوية على المستوى المحلي والمدرسي، قسم السياسة التربوية والتخطيط(١٩٩٦).
- الحمد، عبد الله طالب(٢٠١٣). "الصعوبات التي تواجهها إدارات المدارس الثانوية في دولة الكويت وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط.
- الخليفات، عبدالفتاح صالح (٢٠٠). المشكلات التي يوجهها مدراء المدارس في محافظة الكرك، المجلة العلمية، كلية التربية جامعة مؤته، الأردن، ٢١(٢) ١-٢٥.
- عليمات، صالح (٢٠٠). مشكلات الإدارة في المدارس الأساسية في محافظة المفرق الأردنية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٤(٢) ١٨٠- ١٩٧.
- المعمري، سيف بن سعيد بن ماجد (١٩٩). "المشكلات التي يواجهها مديرو المدارس الثانوية ومساعدوهم في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

- الهباش، أسامة محمد (٢٠٠٢). "المشكلات التي تواجه المديين الجدد في مدارس محافظات غزة وسبل مواجهتا"، رسالة ماجستير غير منشوة، الجامعة الاسلامية . غزة.
- أبو عمارة، طلال يوسف(٢٠١٧). تشخيص المشكلات الإدارية والفنية التي تواجه مديري ومديرات المدارس الأساسية الخاصة في الأردن وأفضل الممارسات المقترحة للتغلب عليها من وجهة نظرهم. المجلة العربية للجودة والتميز- مركز الوراق للدراسات والأبحاث، ٢(٣)، ٢٤٧-٢٨٤.
- الشمرى، عبدالعزيز بن سويلم، و الحربى، عارف بن محمد(٢٠١٩). المعوقات الإدارية التي تواجه مديري المدارس الابتدائية بمدينة حائل وسبل التغلب عليها من وجهة نظرهم. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية - المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ١١(٣)، ١٩٣-٢٣١.
- عبد الدائم، عمر سالم(٢٠١٧). واقع مشكلات الإدارة المدرسية في المدارس. المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة مصراتة - كلية التربية، ٣(٧)، ٢٦٢ - ٢٨٥
- القرني، أحمد بن مرعي بن محمد(٢٠١٧). مشكلات الإدارة المدرسية في مدارس الأبناء بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية- جامعة أسيوط - كلية التربية،٣٣(٦)، ٣٢٧-٣٦٤.
- كناعنه، نظير، و وسلامة ، كايد(٢٠١٨). المشكلات التربوية التي تواجه المدارس الثانوية كما يراها المشرفون التربويون ومديروا المدارس والمعلمون في منطقة الناصرة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية-الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٦(٢)، ٣٩١ - ٤١٥
- العبرية، حنان بنت راشد(٢٠١٧). التحديات التي تواجه إدارات المدارس البعيدة في سلطنة عمان وسبل التغلب عليها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.

- **ثانياً: المراجع باللغة الانجليزية**:

- Derwesthuizen, P.(2015). *Cvan and waketari.mwaya. beginning school principle On Kenya facing . Problems presented at annual meeting.* Pape Amercan Educaational Research association, ERIC:NO:11
- Liming, R.(2010).*Stess sources and coping strategies of secondary public school principals* , Un published doctoral, university of Denver, internet, no, AAC991358.
- Perter , S (2014) : Planning procedures and leadership role of the . principal in professional PTI development school,PhD Ball State UniversityDissertation

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس:

برنامج تدريسي مقترح قائم على الذكاء الناجح وفاعليته في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد لطالبات المرحلة الثانوية في مقرر الثقافة الإسلامية في مدينة الرياض.

إعداد :

د. أسماء بنت سليمان بن مزيد الفايز
أستاذ مساعد جامعة الملك سعود
المملكة العربية السعودية
أ.د. أحمد عبد الرحمن الجهيمي
أستاذ بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
المملكة العربية السعودية

برنامج تدريسي مقترح قائم على الذكاء الناجح وفاعليته في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد لطالبات المرحلة الثانوية في مقرر الثقافة الإسلامية في مدينة الرياض.

د. أسماء بنت سليمان بن مزيد الفايز
أستاذ مساعد جامعة الملك سعود
المملكة العربية السعودية
أ.د. أحمد عبد الرحمن الجهيمي
أستاذ بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
المملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
استهدفت الدراسة الكشف عن درجة فاعلية البرنامج التدريسي المقترح القائم على الذكاء الناجح في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد لطالبات المرحلة الثانوية في مقرر الثقافة الإسلامية في مدينة الرياض. وتحددت مشكلة الدراسة في ضعف مستوى التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، وتكونت مجموعة الدراسة من (١٣٠) طالبة تم توزيعهن إلى مجموعتين: المجموعة الأولى تجريبية، تم تدريسها وفق البرنامج القائم على الذكاء الناجح، وأخرى ضابطة تم تدريسها بالطريقة المعتادة، واشتملت أداة الدراسة على اختبار التحصيل المعرفي، ومقياس مهارات التفكير الناقد، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فاعلية للبرنامج التدريسي المقترح في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد لطالبات المرحلة الثانوية في مقرر الثقافة الإسلامية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات تحصيل طالبات المرحلة الثانوية في مقرر الثقافة الإسلامية، ودرجاتهن في اختبار مهارات التفكير الناقد.
الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريسي المقترح - الذكاء الناجح - التحصيل المعرفي - التفكير الناقد - طالبات المرحلة الثانوية - تدريس الثقافة الإسلامية.

Proposed Teaching Program Based on Successful Intelligence in Developing Cognitive Achievement and Critical Thinking Skills of High School Student Girls, in the Islamic Culture Syllabus, Riyadh Schools

Dr. Asma Suleiman Alfayez
Prof. Ahmed A. Rahman Aljohaimi

Abstract:
The study aimed to disclose the effectiveness of the proposed education program, based on the theory of successful intelligence in developing cognitive acquisition and critical thinking skills of secondary school female students at Islamic Culture Curriculum in Riyadh city. The study problem was determined in the weakness of cognitive acquisition level and critical thinking skills of secondary school female students. The study used the experimental methodology with quasi-experimental design. The study group consisted of 130 students, distributed to two groups: first group, experimental, were learned according to the proposed education program, based on successful intelligence, the second group was the control group, learned by the traditional method. The study tool contained the cognitive acquisition test and critical thinking skills measurement. The study results indicated an effectiveness of the proposed education program, based on successful

intelligence in developing cognitive acquisition and critical thinking skills of secondary school female students at Islamic Culture Curriculum in Riyadh city. The study results also indicated a positive correlation between the acquisition levels of secondary school female students at Islamic Culture Curriculum and their degrees in the critical thinking skills test.

Key words: the Proposed Education Program- Successful Intelligence- Cognitive Acquisition- Critical Thinking- Secondary School Female Students- Islamic Culture Curriculum

• المقدمة:

الشريعة الإسلامية هي الركن الأساس الذي تقوم عليه حياة المسلمين، وجاءت أحكامها، شاملة لجميع مجالات الحياة، فنظمت العلاقات، وبهذا التنظيم المحكم تكون الشريعة الإسلامية صالحة لكل زمان ومكان.

وعلم الثقافة الإسلامية من العلوم المنبثقة من الشريعة الإسلامية، وأحد المناهج الأساسية التي يدرسها الطلاب بمراحلهم الدراسية المختلفة؛ لما لها من أهمية في زيادة وعي الطلاب، وثقافتهم الإسلامية في مختلف جوانب الحياة، على نحو يكفل توجيههم الوجهة الإسلامية الصحيحة (المومني،٢٠١٠: ٢٠).

كما أن الغرض من تدريس الثقافة الإسلامية في المرحلة الثانوية يكمن في فهم الإسلام فهمًا صحيحًا، وغرس العقيدةِ الإسلامية في نفوس الطلاب، وتشجيعهم على الالتزام بتطبيق العبادات تطبيقا صحيحًا، وإكسابهم مهارات التفكير العلمي، وتهيئتهم للحياة القادمة (الأمانة العامة لسياسة التعليم،٢٠٠٠: ١٢).

ويحتاج تدريس مقرر الثقافة الإسلامية إلى الإلمام الواسع من قبل الطلاب بالنواحي الفقهية المختلفة، والمتعلقة بمواقف الثقافة الإسلامية المتنوعة، والتي على أساسها تبنى عقول الطلاب، وأفكارهم، فالاهتمام بمستوى التحصيل المعرفي لدى الطلاب كان ولا يزال عنصرًا مهمًا في العملية التعليمية، فكثير من الدول المتقدمة تسعى إلى إحداث طفرة هائلة في مجال تطوير التعليم؛ وذلك للرقي بعملية التحصيل المعرفي لدى الطلاب باستخدام جميع الإمكانات، والوسائل المعينة على ذلك.

كما أن النواحي الفقهية المختلفة، تحتاج إلى تنشيط عقول الطلاب، وحثهم على إيجاد بدائل، وممارسة التفسير، والتحليل، والاستنتاج، وإصدار الأحكام، والاستنباط، وتقويم الحجج، وفق الفقه الإسلامي، مما يجعل الطلاب يتمتعون بالمرونة العقلية، وهذا يلزم أن يكون الطلاب على درجة كبيرة من التفكير الناقد.

ويحظى التفكير الناقد بمكانة عالية في المجال التربوي، حيث جاء منسجمًا مع تطورات العصر المتسارعة، ومع الانفجار المعرفي الهائل، وتبرز أهميته كلما أكسبنا الطلاب هذه المهارات، وكانوا قادرين على توظيفها في التعامل مع شتى أنواع المعرفة من تحليل، وتفسير، واستنتاج، والتمييز بين الحقائق، حتى لاينجرفوا بسهوله وراء تيارات هدامة رافضة للمجتمع، أو للعصر (زيادة وآخرون،٢٠٠٨: ٩٥).

كما يحظى التفكير الناقد بمكانة مرموقة في حياة الأفراد، فالمفكر الناقد في الغالب يكون محبًا للمعرفة، واسع الأفق، يستند للمنطق، ويبذل جهدًا في البحث عن المعلومات ذات الصلة بمعالجة القضايا، والمشكلات المتعددة التي يواجهها في حياته اليومية (أبو جادو ونوفل،٢٠١٣: ٢٣٠).

ويعود الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، إلى كوننا نعيش بين واقع يحتاج إلى تغيير، وتطوير، وآخر يحتاج منا إلى تقويم، وانتقاء، وكذلك لما برز في هذا الواقع من تحديات تفرض وجودها في كافة مناحي الحياة، ومن كثرة وسائل الإعلام، وظهور الإشاعات،والأفكار المضللة، والمصادر غير الصحيحة التي لا تعتمد على الأدلة؛ لذا ينبغي أن يكون الطلاب قادرين على التفكير الناقد، لكي يستطيعوا الحكم على مصداقية هذه المعلومات، خصوصًا طلاب المرحلة الثانوية؛ لكونها المرحلة الملائمة لمساعدة الطلاب على تفهم قدراتهم، واستغلالها من أجل النجاح في حياتهم العلمية، والعملية سواء بسواء، وهي أيضًا فترة تعلم الطلاب لمهارات حل المشكلات إبداعيًا، والتدرب على إيجاد الحلول المختلفة.

ومن أجل ذلك، فلقد أقيمت العديد من البحوث، والدراسات حوله، فمنها ما تناول الحث على تعليم التفكير الناقد داخل أروقة المدارس، مثل دراسة (الأكلبي،٢٠٠٨)، ومنها ما تناولت أهمية تدريس مهارات التفكير الناقد، ضمن المنهج المدرسي، مثل دراسة (الشريف،٢٠٠٩).

كما أوصت دراسة كيندي (٢٠١٠: ٢٧١) بإعداد طلاب المرحلة الثانوية لمجتمع المعرفة، وتعليمهم كيف يتعلمون، وكيف يواجهون مشكلاتهم، وجاءت هذه التوصية منسجمة مع التوصيات التي جاءت في دراسة العنزي (٢٠١٣)، والمتمثلة في أهمية تدريب الطلاب على مهارات التفكير الناقد في مواقف مختلفة، وضرورة تطبيق النظريات، والبرامج، والاستراتيجيات التدريسية التي تساعدهم على ذلك.

وبالرغم من أهمية تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب، إلا أن دراسات عديدة في التربية، أوضحت تدني مستوى التفكير لدى طلاب التعليم العام، فكثير من خريجي الثانويات العامة غير قادرين على ممارسة أنماط التفكير في تطبيقات المعرفة، وحل المشكلات، وغيرها (جمل،٢٠٠٩: ٢١)، مما يشير إلى تدني مستوى التحصيل المعرفي لديهم، وهذا ما تؤكده نتائج دراسة الأكلبي (٢٠٠٨). كما أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة قوية بين التحصيل المعرفي، ومهارات التفكير الناقد، فتنمية التحصيل المعرفي لدى الطلاب يساهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، وهذا ما تؤكده دراسة (العتيبي،٢٠١٢)، ودراسة (العنزي،٢٠١٣)؛ ولهذا يرى الباحثون التربويون بأن التفكير الناقد يعد أحد الدعائم الأساسية للنجاح في الحياة الشخصية، والنجاح الأكاديمي (Burkhart,2006). ولتنمية التحصيل المعرفي بمستوياته المختلفة، وكذلك لتنمية مهارات التفكير الناقد المختلفة، يحتاج منا إلى استخدام نظريات، أو

طرائق تدريسية، تساعد على تنمية هذين الجانبين، وكذلك تتناسب مع أهداف مقرر الثقافة الإسلامية، وتساعد في تقديم حلول للمشكلات الحياتية المختلفة.

واستجابة لما شهدته الحركة التربوية في الآونة الأخيرة من الاهتمام المتزايد بنظريات التعلم، وتطبيقاتها في تدريس المناهج الدراسية المختلفة، ظهرت نظرية" الذكاء الناجح" التي عرفت في أواخر التسعينيات للدكتور روبرت ستيرنبرغ، والتي تعمل على تزويد الطلاب بالطرائق المناسبة للتعامل مع متطلبات الحياة اليومية، من خلال تنمية قدراتهم التحليلية، والإبداعية، والعملية، والذي من شأنه رفع مستوى الإنجاز، والتحصيل المعرفي داخل الغرفة الصفية (أبوجادو،٢٠٠٦: ١٦).

وهذه النظرية تتماشى مع قوله تعالى: إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَءَايَٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿١٩٠﴾ ٱلَّذِينَ يَذْكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِى خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَٰطِلًا سُبْحَٰنَكَ فَقِنَا عَذَابَ ٱلنَّارِ ﴿١٩١﴾ [آل عمران:١٩٠ -١٩١].

كما أن رسول الله ﷺ قال في هذه الآية: "ويل لمن قرأها، ولم يتفكر فيها" (الألباني،١٩٩٥: ١٤٧).

وفي هذا الإطار، أكدت العديد من الدراسات التي تناولت استخدام نظرية الذكاء الناجح في التدريس، أن تطبيقها يساعد على تحدي قدرات الطلاب، والتأثير في طريقة التدريس، مما يؤدي إلى زيادة التحصيل المعرفي، وتنمية مهارات التفكير المختلفة، ومنها، دراسة (٢٠٠٦)Sternberg، ودراسة أبو جادو(٢٠١٦)، ودراسة الركيبات (٢٠١٣).

ونظرًا لارتباط مقرر الثقافة الإسلامية بالواقع الذي يعيش فيه الطلاب؛ والحاجة الماسة إلى الجمع بين النظرية، والتطبيق العملي، من خلال تحويل الأفكار إلى ممارسات على أرض الواقع، بالإضافة إلى ما أثبتته العديد من الدراسات من تدني مستوى التحصيل المعرفي، ومهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، حاولت الباحثة المساهمة في علاج هذه المشكلة عن طريق بناء برنامج تدريسي مقترح، قائم على الذكاء الناجح؛ لتنمية التحصيل المعرفي، ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية.

- **مشكلة الدراسة**:

لاحظت الباحثة من خلال عملها معلمة في إحدى مدارس المرحلة الثانوية (مدارس التربية النموذجية)، ولمدة ثلاث سنوات، أن كثيرًا من معلمات العلوم الشرعية يركزن على استخدام طريقة الإلقاء والتلقين في تدريسهن، كما أن خطوات تدريس الثقافة الإسلامية في الواقع تنحصر في الطريقة التقليدية، وهي لا تساعد على إعمال العقل لمواجهة مستجدات العصر؛ لإسقاط الشرع على الواقع الحياتي بيسر وليونة، والتفاعل الحياتي مع الآخرين لإقناعهم بأن شرع الله قد جاء لمعالجة قضايا كل عصر.

وهذا ما أكدته العديد من البحوث، والدراسات السابقة، ومنها دراسة الجهيمي (٢٠٠٩)، ودراسة المطرودي (٢٠٠٩)، كما أوضحت دراسة الأكلبي (٢٠٠٨)، إلى وجود تدنٍ في تحصيل الطلاب في مقرر الثقافة الإسلامية في المرحلة الثانوية، وأوصت بضرورة تدريس مقررات العلوم الشرعية باستراتيجيات التدريس الفعالة التي تساعد على تنمية الملكات العقلية والمهارية، كما أوصى المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية بجامعة المنوفية (٢٠١٣) أن يتم إعداد المعلمين، وتدريبهم على الاهتمام بكل ما هو جديد في التربية، وطرق التدريس الحديثة.

وقد قامت الباحثة بإجراء تجربة استطلاعية على عينة من معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، بلغ عددهن (٢٥) معلمة، بهدف معرفة واقع تدريس مقرر الثقافة الإسلامية، ودرجة معرفة المعلمات بالبرنامج القائم على الذكاء الناجح، وبمهارات التفكير الناقد، وأوضحت الدراسة أن المعلمات يستخدمن في تدريس المقرر الطرائق المعتادة، وعدم معرفتهن بالطرائق المناسبة لتدريسه، كما أنهن يعانين من صعوبات في تدريس هذا المقرر، إضافة إلى عدم معرفتهن بنظرية الذكاء الناجح، وبالتالي عدم تطبيقهن له أثناء الحصة الدراسية، وكذلك عدم معرفتهن بالمهارات التفصيلية للتفكير الناقد.

واستنادًا إلى ما سبق، يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في أن هناك قصورًا واضحًا، وضعفا ظاهرًا في مستوى التحصيل المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مقرر الثقافة الإسلامية، وكذلك تدني مهارات التفكير الناقد لديهن؛ وقد يرجع ذلك إلى طرائق التدريس التي تستخدمها المعلمات، والتي تركز على الإلقاء والتلقين. ومن هنا يمكن تلخيص مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس: ما البرنامج التدريسي المقترح القائم على الذكاء الناجح، وفاعليته في تنمية التحصيل المعرفي، ومهارات التفكير الناقد لطالبات المرحلة الثانوية في مقرر الثقافة الإسلامية في مدينة الرياض؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما البرنامج التدريسي المقترح القائم على الذكاء الناجح لتنمية التحصيل المعرفي، ومهارات التفكير الناقد لطالبات المرحلة الثانوية في مقرر الثقافة الإسلامية في مدينة الرياض؟
- ما فاعلية البرنامج التدريسي المقترح القائم على الذكاء الناجح في تنمية التحصيل المعرفي لطالبات المرحلة الثانوية في مقرر الثقافة الإسلامية في مدينة الرياض؟
- ما فاعلية البرنامج التدريسي المقترح القائم على الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير الناقد لطالبات المرحلة الثانوية في مقرر الثقافة الإسلامية في مدينة الرياض؟
- ما العلاقة الارتباطية بين درجات تحصيل طالبات المرحلة الثانوية في مقرر الثقافة الإسلامية، ودرجاتهم في اختبار التفكير الناقد؟

- **أهداف الدراسة**:

هدف البحث الحالي إلى:

- بناء برنامج تدريسي مقترح، قائم على الذكاء الناجح لتنمية التحصيل المعرفي، ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية في مقرر الثقافة الإسلامية.
- التحقق من فاعلية البرنامج التدريسي المقترح القائم على الذكاء الناجح في تنمية التحصيل المعرفي، ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية في مقرر الثقافة الإسلامية.
- تحديد العلاقة الارتباطية بين درجات تحصيل طالبات المرحلة الثانوية في مقرر الثقافة الإسلامية، ودرجاتهم في اختبار التفكير الناقد.

- **أهمية الدراسة**:

تبينت أهمية الدراسة فيما يلي:

- إثراء الأدب التربوي في مجال مناهج العلوم الشرعية، وطرق تدريسها باستراتيجيات حديثة تسهم في تحسن نمط التعلم، مما يضيف بعداً معرفيًا جديداً في هذا المجال.
- توجيه نظر معلمات العلوم الشرعية إلى أهمية الذكاء الناجح، في عملية التعلم خاصة في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد لدى الطالبات.
- مساعدة القائمين على تطوير مناهج العلوم الشرعية وطرق التدريس المناسبة على أهمية استخدام الذكاء الناجح أثناء التدريس.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **الذكاء الناجح** (Successful Intelligence):

يعرّف الذكاء الناجح بأنه: التكامل بين القدرات (التحليلية، والإبداعية، والعملية)، والتي تستخدم لتحقيق أهداف الفرد (أبو جادو، ٢٠٠٦: ٢٥). ويعرف إجرائيًا بأنه: تدريس قائم على قدرات الذكاء الناجح (التدريس المستند إلى الذاكرة، والتدريس بالقدرة التحليلية، والتدريس بالقدرة الإبداعية، والتدريس بالقدرة العملية)، ويسير التدريس وفق المراحل التالية: التمهيد، ثم التدريس المستند إلى الذاكرة، ثم القدرة التحليلية، ثم القدرة الإبداعية، وأخيرًا القدرة العملية.

- **البرنامج التدريسي القائم على الذكاء الناجح** (Teaching Program based on Successful Intelligence):

يعرف البرنامج التدريسي بأنه: مجموعة الأنشطة المنظمة، والمترابطة ذات الأهداف المحددة وفقا للائحة، أو خطة مشروع؛ بهدف تنمية مهارات، وتحقيق أهداف محددة (شحاتة والنجار،٢٠١١: ٢٣٠). وبناء عليه يعرّف البرنامج التدريسي القائم على الذكاء الناجح إجرائيا بأنه: منظومة تعليمية تقوم على أسس الذكاء الناجح، وقدراته العقلية الأربع: التدريس المستند إلى الذاكرة، والتدريس بالقدرة التحليلية، والتدريس بالقدرة الإبداعية، والتدريس بالقدرة العملية،

وتستند هذه المنظومة على تحديد أهداف البرنامج، والمحتوى التعليمي التعلمي للبرنامج، ووسائل التعليم والتعلم، والأنشطة التربوية، وأساليب التقويم؛ بهدف تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد في مقرر الثقافة الإسلامية، لدى طالبات المستوى الرابع من المرحلة الثانوية.

- **التحصيل المعرفي** (Academic Achievement):

يعرّف التحصيل المعرفي بأنه:" مدى استيعاب الطلاب لما قاموا به من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض"(اللقاني والجمل،٢٠١٣: ٨٤). ويعرف إجرائيًا بأنه: مدى ما تحقق لدى الطالبات من أهداف معرفية نتيجة دراستهن لمقرر الثقافة الإسلامية في المستويات المعرفية التالية: (التذكر، والفهم، والتطبيق، والمستويات العليا) طبقاً لتصنيف فرازر وجيلام.

- **التفكير الناقد** (Critical Thinking):

يعرّف التفكير الناقد بأنه: حكم منظم ذاتياً يهدف إلى التفسير، والتحليل، والاستنتاج، والتقويم ويهتم بشرح الاعتبارات المتعلقة بالأدلة، والبراهين، والمفاهيم، والطرق والمقاييس التي يستند إليها الحكم الذي تم التوصل إليه (أبو جادو ونوفل،٢٠١٣: ٢٢٩). ويعرف إجرائيًا بأنه: القدرة على إصدار حكم قائم على: التحليل، والاستقراء، والاستنتاج، وتقويم الحجج للمواقف المعروضة على الطالبة، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة من خلال استجابتها على اختبار التفكير الناقد المعد لهذا الغرض.

- **حدود الدراسة**:

اقتصر البحث الحالي على:

- **الحدود الموضوعية**:

- اقتصرت الدراسة على (١٦) موضوعًا من موضوعات الثقافة الإسلامية المقررة على طالبات المستوى الرابع من المرحلة الثانوية؛ وذلك لتناولها قضايا تتناسب مع قدرات الذكاء الناجح، ولأهمية المرحلة الثانوية التي تحتاج إلى التطبيق العملي في الحياة، وهذا ما يمكن تحقيقه من خلال البرنامج، ولارتباط المحتوى بحاجات، وميول، وخبرات الطالبات، وهذا يزيد من دافعيتهن للتعلم، كما يمكن تنمية مهارات التفكير الناقد من خلالها.
- مستويات التحصيل المعرفي وفقا لتصنيف فلازر وجيلام، وهي (التذكر، والفهم، والتطبيق، والمستويات العليا)؛ وذلك لتناسبها مع متغيرات الدراسة: قدرات الذكاء الناجح، ومهارات التفكير الناقد.
- أبعاد التفكير الناقد طبقا لتصنيف واطسن وجليسر (معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج)، وذلك للاتفاق الضمني عليها من غالبية التربويين، والمفكرين، باعتبارها من أكثر المهارات ارتباطا بطبيعة التفكير الناقد، ولكونها من أكثر المهارات استخداماً من قبل الكثير من الباحثين والباحثات، ولشموليتها لمهارات التفكير الناقد، ولمناسبتها مع طبيعة

مقرر الثقافة الإسلامية، ولطالبات المستوى الرابع من المرحلة الثانوية، وكذلك لمناسبتها للبرنامج، ولأهداف الدراسة، ولمستويات التحصيل المعرفي.

- **الحدود البشرية**:

مجموعة من طالبات المرحلة الثانوية (المستوى الرابع) بمدرسة (١٤٨)، ومدرسة (١٣٤) بمدينة الرياض.

- **الحدود الزمانية**:

تطبيق تجربة الدراسة على الطالبات مجموعة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٣٧ -١٤٣٨هـ).

- **خطوات الدراسة**:

قامت الباحثة بإتباع الآتي:

- إعداد المواد التعليمية وأدوات الدراسة وتمثلت في:
  - ✓ إعداد المادة التعليمية لدروس الثقافة الإسلامية بالبرنامج القائم على الذكاء الناجح.
  - ✓ إعداد اختبار التحصيل ومقياس التفكير الناقد وفق مقرر الثقافة الإسلامية.
- التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة.
- اختيار مجموعة الدراسة وتقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بطريقة عشوائية.
- التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي ومقياس التفكير الناقد في الثقافة الإسلامية.
- تطبيق تجربة الدراسة عن طريق تدريس الثقافة الإسلامية للمجموعة التجريبية بالبرنامج التدريسي القائم على الذكاء الناجح، في حين تدرس المجموعة الضابطة المقرر بالطريقة المعتادة.
- التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي ومقياس التفكير الناقد في الثقافة الإسلامية.
- مناقشة النتائج وتحليلها وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

- **أدبيات الدراسة**:

تناولت أدبيات الدراسة المحاور الثلاث الآتية:

- **المحور الأول**: **التحصيل المعرفي**، **ويتضمن**: **مفهومه**، **وأهميته**، **ومستوياته**:
- **أولاً**: **مفهوم التحصيل المعرفي**:

تقاس جودة التعليم بما يقدمه من نتاجات مرغوب إحداثها في سلوكيات الطلاب، ويقف التحصيل المعرفي من بين أهم تلك النتاجات، فمن خلال نتائجه يستطيع القائمون على العملية التعليمية إصدار مجموعة من القرارات التي تتعلق بكافة عناصر المنظومة التعليمية من تطوير المناهج، وتطوير أداء المعلم، وغيرها.

ويعرف التحصيل المعرفي بتعريفات عديدة منها: عرف (اللقاني والجمل،٢٠١٣: ٤٧) التحصيل المعرفي بأنه: "مدى استيعاب الطلاب لما فعلوا من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية، ويقاس بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض".

كما عرفه (شحاتة، والنجار، ٢٠١١: ٨٩) بأنه: "كل ما يكتسبه الطلاب من معارف، ومهارات، وأساليب تفكير، وقدرات، وحل المشكلات؛ نتيجة لدراسة ما هو مقرر عليهم في الكتاب المدرسي، ويمكن قياسه باختبار معد".

وتعرفه الباحثة إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه: مدى ما تحقق لدى الطالبات من أهداف معرفية نتيجة دراستهن لمقرر الثقافة الإسلامية في المستويات المعرفية التالية (التذكر، والفهم، والتطبيق، والمستويات العليا) طبقا لتصنيف فرازر وجيلام.

- **ثانيًا: أهمية التحصيل المعرفي:**

يلخص (الموسري،٢٠١٥: ٢٦١) أهمية التحصيل المعرفي في النقاط التالية:

- مساعدة الطلاب على فهم أنفسهم بشكل أفضل، نتيجة التغذية الراجعة التي تكشف عن نقاط القوة، والضعف لديهم، ومدى ما أحرزوه من تقدم.
- مساعدة المعلم على إصدار أحكام موضوعية على مدى نجاح أساليب التدريس التي استخدمها في تنظيم العملية التعليمية.
- استثارة دافعية الطلاب للتعلم من خلال حثهم على تركيز الانتباه في الخبرات التعليمية المقدمة، والاستمرار في النشاط، والاندماج في هذه الخبرات لتحقيق أهداف التعلم.
- تحديد الجوانب الإيجابية في أداء الطلاب، والعمل على تعزيزها فضلاً عن تشخيص جوانب الضعف في تحصيل الطلاب، تمهيداً لبناء الخطط العلاجية لتلافي ذلك.

- **ثالثًا: مستويات التحصيل المعرفي:**

لقد كان لجهود "بلوم" في تحديد المستويات المعرفية أكثر الأثر في مجال قياس التحصيل، والتي حددها في ستة مستويات (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، وقد توالت جهود عديدة بعده من أجل إعادة تصنيف الأهداف المعرفية، وربطها بالمقررات الدراسية المختلفة، فظهرت العديد من التصنيفات، بعضها أقل اتساعًا من تصنيف بلوم، والآخر أكثر اتساعًا (عبد العال، ١٩٧٥: ١٥).

فقد صنف فرازر وجيلام نموذجًا مختصرًا لتصنيف الأهداف المعرفية يتضمن أربعة أقسام رئيسة، وهي: التذكر، والفهم، والتطبيق، والمستويات المعرفية العليا، وهي كالتالي (fraser & Gillan,1972:44):

- التذكر: ويشمل:
  - ✓ تذكر المعلومات العامة: القدرة على استرجاع المصطلحات، والحقائق، والمفاهيم، والنظريات.

- ✓ الأساليب الفنية والمهارات: القدرة على استخدام الرموز، والعمليات الحسابية البسيطة.
- ◄◄ الفهم: القدرة على ترجمة البيانات المعطاة من شكل إلى آخر، والقدرة على تفسير، واستخلاص هذه البيانات، والقدرة على التنبؤ.
- ◄◄ التطبيق: القدرة على تطبيق المعرفة في المواقف الجديدة، المقدمة بطريقة غير شائعة.
- ◄◄ القدرات العليا: وتشمل مستويات التحليل، والتركيب، والتقويم عند "بلوم"، وتتضمن القدرة على تحليل المعلومات المعطاة إلى أجزائها المختلفة، والقدرة على تجميع العناصر المعطاة في نمط جديد، والقدرة على إصدار الحكم كقيمة للمعلومات المعطاة نتيجة لعملية التحليل، والقدرة على حل المشكلات التي تشمل التعميم، والتقويم، والاستدلال، وقد تبنت الباحثة هذا التصنيف في هذه الدراسة.

- **المحور الثاني: التفكير الناقد، ويتضمن مفهومه، وأهميته، وكيفية قياسه:**
- **أولاً مفهوم التفكير الناقد:**

يعد التفكير الناقد أحد أنماط التفكير التي تتطلب من الطلاب اكتساب الأساليب المنطقية في استنتاج الأفكار، وتفسيرها، وإتقان عملية التعلم، وتطوير مهارات الطلاب التي تأهيلهم للمواجهة تحديات اليوم.

ويعتقد كثير من الباحثين أن التفكير الناقد وليد التربية في العصر الحاضر، إلا أن الباحثة في العلوم الشرعية تجد أن القرآن الكريم، والسنة النبوية قد عنيا بالتفكير الناقد في أمور الإنسان كلها: الدينية، والدنيوية، فقد دل على ذلك آيات وأحاديث كثيرة مما لا يسع المجال لذكرها.

وللتفكير الناقد تعريفات اصطلاحية مختلفة، ذكرها العلماء، والمختصون، والباحثون التربويون على النحو التالي:

يعرف مور (Moore: 2010: 4) التفكير الناقد بأنه: نمط من أنماط التفكير موجهة الهدف، ويتطلب المشاركة من الآخرين، كما أنه نمط من أنماط حل المشكلات، وصياغة الاستنتاجات، وحساب الاحتمالات، واتخاذ القرارات عند المفكر من خلال محتوى معين، كما أنه يتضمن فهم وتقويم وجهات النظر من أجل تحقيق التفاهم بين العناصر المشاركة في الموضوع.

كما يعرفه جون ديوي في (الحويجي والخزاعلة، ٢٠١٥: ١٥٥) بأنه: تفكير تأملي يرتبط بقدرة الفرد على النشاط، والمثابرة، وهو تفكير حذر يتناول دراسة، وتحليل المعتقدات، وما هو متوقع من المعارف، استنادا إلى أرضية حقيقة تدعمها القدرة على الاستنتاج.

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: القدرة على إصدار حكم قائم على: التحليل، والاستقراء، والاستنتاج، وتقويم الحجج للمواقف المعروضة على الطالبة، ويقاس

بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة من خلال استجابتها على اختبار التفكير الناقد المعد لهذا الغرض.

- **ثانيًا: أهمية التفكير الناقد**:

للتفكير الناقد أهمية كبيرة ذكرها كلًا من (العفون، ٢٠١٢: ٨١):

- التفكير الناقد يحول عملية اكتساب المعرفة من معرفة خاملة إلى عملية نشطة، تساعد على إتقان أفضل للمحتوى، وفهم أعمق.
- التفكير الناقد يساعد الطلاب على اكتساب مهارات متعددة؛ منها: القدرة على مواجهة المشكلات، وتحديات المجتمع.
- التفكير الناقد يحسن الوعي بالقضايا المطروحة على الساحة العالمية، والإقليمية، والمحلية، ويكون لديهم القدرة على التعامل مع هذه القضايا بروح ناقدة.
- التفكير الناقد يساعد الطلاب على القدرة على الحكم على المشكلات المختلفة، ووضع الحلول بعيداً عن الإنقياد لعواطفهم.
- التفكير الناقد يعد مدخلا مبكرًا للتقليل من الجنوح الأخلاقي، والتقليل من الجريمة.

وبالتالي؛ فالتفكير الناقد يساعد على صيانة عقول الطلاب من التأثيرات الثقافية الضارة، نتيجة الانفتاح الثقافي، والقدرة على اتخاذ القرارات الحاسمة لمواجهة المشكلات التي تعترضهم، فضلا عن مساعدتهم في إحقاق الحق، وإبطال الباطل، بناء على ما يتوافر لديهم من معلومات، وأدلة، وبالتالي يصبح الطلاب أكثر مرونة، وبعداً عن التعصب، والجمود في مواجهة المشكلات، وفي إحقاق الحق، وابطال الباطل.

- **ثالثًا: قياس التفكير الناقد**:

لقياس التفكير الناقد، ظهرت تصنيفات متعددة، يتمثل أهمها في التالي:

صنف (جروان، ٢٠١١: ٦٥) مهارات التفكير الناقد إلى المهارات التالية: التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها، والادعاءات، أو المزاعم القيمية، والتمييز بين المعلومات، والادعاءات، والأسباب المرتبطة بالموضوع، وغير المرتبطة به، وتحديد مستوى دقة العبارة، وتحديد مصداقية مصدر المعلومات، وتعرف الادعاءات، أو المعطيات الغامضة، وتعرف الافتراضات غير المصرح بها، وتحري التحيز، وتعرف المغالطات المنطقية، وتعرف عدم الاتساق في مسار التفكير، أو الاستنتاج، وتحديد قوة البرهان، أو الادعاء، اتخاذ قرار بشأن الموضوع، وبناء أرضية سليمة للقيام بإجراء عملي، التنبؤ بمترتبات القرار، أو الحل.

بينما صنف واطسن وجليسر (Watson & Glasser: 1994,9-10) مهارات التفكير الناقد إلى المهارات التالية:

- التعرف على الافتراضات: وتشير إلى القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة، وعدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والغرض من المعلومات المعطاة.

- التفسير: ويعني القدرة على تحديد المشكلة، والتعرف على التفسيرات المنطقية، وتقرير فيما إذا كانت التعميمات، والنتائج المبينة على معلومات معينة مقبولة أم لا.
- الاستنباط: ويشير إلى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات، أو معلومات سابقة لها.
- تقويم المناقشات: وتعني قدرة الفرد على تقويم الفكرة، وقبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية، والثانوية، والحجج القوية، والضعيفة، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات.
- الاستنتاج: ويشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة ملاحظة، أو مفترضة، ويكون لديه القدرة على إدراك صحة النتيجة، أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة.

واقتصرت الباحثة في دراستها لمهارات التفكير الناقد على مهارات واطسن وجليسر.

ومن خلال ما سبق، تتضح أهمية رفع مستوى تحصيل الطلاب، وأنه أحد أهم أهداف التعليم؛ لأنه يسهم بشكل واضح في التطور والتقدم، كما تتضح أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، والتي تعمل على مساعدتهم على مواجهة التحديات الكثيرة، والمشكلات المتعددة التي كثرت في عصرنا الحالي، وتبصرهم بما يراد لهم من تغريب، وما يحاك ضدهم من مؤامرات، واتفاقيات مخالفة للشريعة الإسلامية، ولن يتأتى ذلك إلا إذا تم استخدام نظريات، واستراتيجيات حديثة، تزود الطلاب بالاستراتيجيات المناسبة للتعامل مع متطلبات الحياة اليومية، من خلال تنمية قدراتهم التحليلية، والإبداعية، والعملية، ومنها الذكاء الناجح الذي سيتم تناوله في الصفحات الآتية.

- **المحور الثالث: الذكاء الناجح: ويتضمن تطور مفهوم الذكاء ومفهوم الذكاء الناجح وأهميته وأسسه التربوية ودور المعلم أثناء تطبيقه:**
- **أولاً: تطور مفهوم الذكاء:**

حظي مفهوم الذكاء الإنساني بأكبر قدر ممكن من اهتمام علماء النفس على مر العقود، فقد جاء سبيرمان في عام (١٩٠٤) بنظرية العاملين، ثم جاء ثورنديك في عام (١٩٢١) بنظرية العوامل المتعددة، وتلا ذلك ثرستون (١٩٤١) بنظريته المعروفة بالقدرات العقلية الأولية، ويُعد جيلفورد (١٩٦٧) من أبرز المدافعين عن مفهوم القدرات المعرفية المتعددة، وفي عام(١٩٦٨) جاء كاتل ليؤكد على هذه الفكرة أيضا، ثم برزت نظرية الذكاءات المتعددة التي نادى بها جاردنر في كتابة أطر العقل عام(١٩٨٣) يرى (جروان، ٢٠١١: ٦٥)

وبعد ذلك اقترح ستيرنبرغ في عام (١٩٨٥) النظرية الثلاثية للذكاء، التي تشتمل على ثلاث نظريات فرعية، فاشتملت النظرية الفرعية الأولى على مكونات الذكاء الخاصة بالعالم الداخلي للفرد، وتتمثل النظرية الثانية في المكون الخاص بالعالم الخارجي، أما المكون الثالث، فيرتبط بخبرات المعرفة، والتعلم المكتسبة، وهو

المكون الذي يربط بين العالمين الداخلي، والخارجي للفرد (السرور، ٢٠١٠: ٣١٠)، وبعد مرور أكثر من عشر سنوات على نظريته، وبالتحديد في عام (١٩٩٧)، وسّع ستيرنبرغ في مفهومه للذكاء بالحديث عن الذكاء الناجح؛ حيث عبرت كل نظرية فرعية من النظرية الثلاثية عن نوع من أنواع الذكاء (التحليلي، والإبداعي، والعملي) (إبراهيم،٢٠٠٧، ٥١٢).

مما سبق يمكن ملاحظة أن مفهوم الذكاء مر بتطورات عديدة، حيث انتقل من المفهوم السائد، وهو "مفهوم العامل العام للذكاء"، إلى الرؤية التعددية للذكاء على يد جاردنر، إلى النظرية الثلاثية للذكاء على يد ستيرنبرغ، والتي منها ظهر الذكاء الناجح.

- **ثانيًا: مفهوم الذكاء الناجح:**

تعددت التعريفات التي تناولت الذكاء الناجح منها ما يلي:

يعرف ستيرنبرغ وجريجورينكو (Sternberg &Grigorenko.2007,4) الذكاء الناجح بأنه: "نظام متكامل من القدرات اللازمة للنجاح في الحياة، كما يدركها، أو يعرفها الفرد ضمن سياق، أو منظومة اجتماعية ثقافية معينة".

كما يعرف (أبو جادو، ٢٠١٦: ٢٥) الذكاء الناجح بأنه: نظام من القدرات تستخدم لتحقيق أهداف الفرد في الحياة ضمن السياق الثقافي، والاجتماعي من خلال التكيف مع البيئة، أو اختيارها، وتشكيلها.

وبناء على هذه التعريفات، نجد أربعة عوامل رئيسة لفهم طبيعة الذكاء الناجح، ويمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- يتحقق نجاح الطلاب في حياتهم باستخدامهم لقدرات الذكاء الناجح بشكل متناغم، وبمعرفتهم بنقاط قوتهم، وضعفهم، واستفادتهم منها.
- يحقق الذكاء الناجح للطلاب القدرة على التوافق مع البيئة، وتكوين السلوك داخلها، وكذلك القدرة على اختيار البيئة المناسبة.
- يحدث نجاح الطلاب في حياتهم ضمن محيطهم الثقافي، والاجتماعي الذي يعيشون فيه.

وبناء على التعريفات السابقة، يمكن تعريف التدريس بالذكاء الناجح إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه: تدريس قائم على قدرات الذكاء الناجح (التدريس المستند إلى الذاكرة، والقدرة التحليلية، والقدرة الإبداعية، والقدرة العملية)، ويسير التدريس وفق المراحل التالية: التمهيد، ثم التدريس المستند إلى الذاكرة، ثم القدرة التحليلية، ثم القدرة الإبداعية، وأخيرا القدرة العملية.

- **ثالثًا: النظريات التي ينطلق منها الذكاء الناجح:**

استمد الذكاء الناجح جذوره، ومنطلقاته الفكرية بصورة أساسية من ثلاث نظريات أساسية، حيث عبرت كل نظرية فرعية من الذكاء الناجح عن نوع من أنواع الذكاء (التحليلي، والإبداعي، والعملي)، وهي كالتالي (Sternberg.2009):

- النظرية التركيبية: تحدد هذه النظرية مكونات معالجة المعلومات التي تفعل التمثيل الداخلي للخبرة، وهي تستخدم لوصف العمليات العقلية الداخلية للطلاب.
- النظرية التجريبية: تتضمن مهارات عقلية مثل الآلية التي يمكن أن تستخدم مع المهمات الجديدة نوعا ما على الطالب وقدرته على تطبيق خبراتهم في الواقع.
- النظرية السياقية (البيئية): وتقوم هذه النظرية على فكرة أن الذكاء ينتج عند تطبيق مكونات معالجة المعلومات على الخبرة من أجل التكيف مع البيئة، أو تغييرها، أو اختيارها.

• **رابعًا: الذكاء الناجح والتعليم**:

يتضمن الذكاء الناجح لستيرنبرغ أربعة أنواع من التعليم: (Palso,R & Maricuoiu, L , 2013 , 160):

- التعليم المستند إلى الذاكرة: ويقصد به إعادة إنتاج المعرفة أو صياغتها بعد تمثيلها جيدا حت تتشكل القاعدة الأساسية للمعرفة حول موضوع ما والتي تتيح للطلبة القاعدة الأساسية لإجراء عمليات التحليل والإبداع والممارسة العملية.
- تعليم الذكاء التحليلي: ويقصد به تعليم القدرات التحليلية من خلال مجموعة من الأنشطة التي تركز على تحليل المعلومات وشرح طرق حدوث الأشياء ورسم المقارنات بين حالات محددة، تحليل البدائل، تجزئه الكليات إلى جزئيات.
- تعليم الذكاء الإبداعي: ويتضمن تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب من خلال وضع وتنفيذ أنشطة تعليمية تعتمد على الابتكار واكتشاف طرق جديدة لحل المشكلات وتخيل سنريوهات وإيجاد استخدامات جديدة للمعرفة المكتسبة.
- تعليم الذكاء العملي: ويقصد به تعليم القدرات العملية من خلال تشجيع الطلاب على تطبيق المعلومات التي تعلموها في أنشطة حياتهم اليومية، ويمكن للمعلم أن يستخدم الأوضاع العملية بمثابة نقطة بداية أو نهاية الحصة.

وقدم ستيرنبرغ مجموعة من المبادئ التي يمكن توظيفها في عملية التعليم بما يتوافق مع الذكاء الناجح ومن ضمنها استرجاع قاعدة معرفية بسهولة، ودمج قدرات الذكاء الناجح (التحليلية، والإبداعية، والعملية) في التعليم بدلا من الفصل بينهم، وتحقيق التكامل بين التدريس والتقويم دون الفصل بينهم، وكذلك مساعدة الطالبات على تحديد مواطن قوتهن للاستفادة منهن ومواطن ضعفهن لمعالجتها، وأهمية أن يتضمن التدريس، والتقويم العناصر الست لحل المشكلة، وكذلك أهمية تدريب الطالبات على ترميز المعلومات، والاستدلال، وعمل الخرائط المعرفية، والتطبيق، ومقارنة البدائل، والاستقراء، إضافة إلى تدريبهن على مكونات اكتساب المعرفة، كالترميز الاختياري، والمقارنة الاختيارية، والتجميع الاختياري، ومراعاة الجدة والحداثة النسبية في التعلم، وأن يساعد

التعلم الطالبات على التكيف والتشكيل واختيار البيئات بشكل مناسب ، (Sternberg &Grigorenko.2007,91).

وتتعدد أدوار المعلم عند استخدامه للذكاء الناجح في التدريس والتي منها (Sternberg,1998) في (عليمات، ٢٠١١ :٢٨) دور المعلم في التالي:

- التخطيط للتدريس بطريقة تعمل على تزويد الطلاب بقاعدة معرفية منظمة ومرنة، يمكن استرجاعها بسهولة.
- التركيز في التدريس على تعليم التفكير التحليلي، والإبداعي، والعملي، بالإضافة إلى التعلم الذي يعتمد على الذاكرة.
- تنويع إجراءات، وأنشطة التدريس، والتقويم التي ينفذها المعلم والطالب بشكل يقودهم إلى اكتشاف قدراتهم، والاستفادة القصوى من نقاط القوة لديهم، واستغلالها، وكذلك معرفة نقاط الضعف لديهم، والسعي لتصحيحيها.
- يزود المعلم طلابه بأساليب التفكير المختلفة والتي تساعد طلابه على التكيف مع بيئتهم أو العمل على إعادة تشكيلها أو الطرق التي يمكن اختيار بيئتهم.

- **الدراسات السابقة التي أشارت إلى أهمية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير في مختلف المواد الدراسية، وهي كما يلي:**

هدفت دراسة (Stemler& et al. ,2006) إلى بيان أثر التدريس بالذكاء الناجح على المهارات التحليلية، والإبداعية، والتحصيل في الولايات المتحدة الأمريكية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في المهارات التحليلية، والإبداعية، والتحصيل.

وهدفت دراسة (أحمد،٢٠١٢) إلى بيان أثر برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية التحصيل، ومهارات التفكير المركب، والاتجاه نحو الإبداع في مقرر الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة الباحة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات مجموعة الدراسة في كل من التطبيق القبلي، والبعدي لمتغيرات الدراسة.

وقامت (العمري،٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى بيان فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح في التحصيل، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي في مقرر الفقه لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة أبها، وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل المعرفي، والتفكير الإبداعي.

كما قام (الركيبات، ٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي للذكاء الناجح المستند إلى نموذج ستيرنبرغ، ومهارات التفكير فوق المعرفي في درجة ممارسة التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن، وقد توصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في درجة ممارسات التفكير الناقد، بينما لا توجد فروق تعزى للجنس، أو مستوى التحصيل الدراسي.

وأجرت (الدسوقي، ٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية استخدام نظرية الذكاء الناجح في تدريس الفلسفة لتنمية مهارات معالجة المعلومات لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيًا (٠,٠١) في تحسين مهارات معالجة المعلومات لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى (درويش، ٢٠١٩) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية نموذج تدريسي مقترح في ضوء نظرية الذكاء الناجح في تنمية الفهم العميق وحب الاستطلاع الجغرافي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في كل من اختبار الفهم العميق وحب الاستطلاع الجغرافي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت (شومان، ٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح في تدريس مقرر المناهج للطالبات معلمات الرياضيات على بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد لديهن بكلية البنات جامعة عين شمس، وتوصلت الدراسة إلى أن الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية الذكاء الناجح تتصف بفاعلية كبيرة في تنمية كل من التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد لدى مجموعة الدراسة.

- **تعقيب على الدراسات السابقة**:

- إمكانية تطبيق الذكاء الناجح في جميع المراحل الدراسية، بدءًا بالمرحلة الابتدائية، إلى الجامعية، وكافة أصناف الطلاب.
- إن جميع الدراسات السابقة أجريت في العالم العربي، سوى دراسة (*Stemler& et al. ,2006*) ستاملر وآخرون، وقد تم التعرض لها في الأدب النظري.
- تعددت المتغيرات في الدراسات السابقة وتنوعت، فمنها التي تناولت أثر الذكاء الناجح في المهارات التحليلية، والإبداعية، والتحصيل كدراسة *Stemler& et al* (٢٠٠٦)، أو التحصيل ومهارات التفكير المركب والاتجاه نحو الإبداع كدراسة أحمد (٢٠١٢)، أو في التفكير الناقد كدراسة الركيبات (٢٠١٣)، أو تنمية مهارات معالجة المعلومات الدسوقي (٢٠١٩)، أو في الفهم العميق وحب الاستطلاع الجغرافي كدراسة درويش (٢٠١٩)، أو في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد وبقاء أثر التعلم كدراسة شومان (٢٠١٩).
- اتفقت الدراسات السابقة جميعها على فاعلية الذكاء الناجح مقارنة بالطريقة المعتادة في تنمية المتغيرات المستهدفة، عدا دراسة الركيبات (٢٠١٣) لم تجد فروقا بين المجموعتين في التحصيل المعرفي.
- تم الإفادة من مجمل الدراسات السابقة، ولا سيما تلك الدراسات التي تم تطبيقها في الموا د الإنسانية والأدبية، كدراسة أحمد (٢٠١٢)، والركيبات (٢٠١٣)، والدسوقي (٢٠١٩)، وشومان (٢٠١٩).

- وإن اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بعض المتغيرات والإجراءات وبخاصة التحصيل المعرفي، فإنها تختلف عنها في تناولها لفاعلية الذكاء الناجح في التفكير الناقد، لدى طالبات المرحلة الثانوية (المستوى الرابع)، في مقرر الثقافة الإسلامية.

- **فروض الدراسة**:

في ضوء التصور النظري للدراسة الحالية، واستناداً لما أسفرت عنه نتائج الاختبارات السابقة، فإنه يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

- توجد فروق دالة إحصائياً (عند مستوى ≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي، لصالح طالبات المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائياً (عند مستوى ≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد، لصالح طالبات المجموعة التجريبية.
- توجد فاعلية للبرنامج التدريسي المقترح القائم على الذكاء الناجح، في تنمية التحصيل المعرفي لطالبات المرحلة الثانوية في مقرر الثقافة الإسلامية.
- توجد فاعلية للبرنامج التدريسي المقترح القائم على الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير الناقد لطالبات المرحلة الثانوية في مقرر الثقافة الإسلامية.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجات تحصيل طالبات المرحلة الثانوية في مقرر الثقافة الإسلامية، ودرجاتهم في اختبار التفكير الناقد.

- **منهج الدراسة ومتغيراتها** :

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي، ذا التصميم شبه التجريبي، وشملت هذه الدراسة المتغيرات التالية:

- المتغير المستقل (*independent Variable*): وهو البرنامج التدريسي القائم على الذكاء الناجح في مقرر الثقافة الإسلامية.
- المتغير التابع (*Dependent Variable*): وهما اختبار التحصيل المعرفي، ومقياس التفكير الناقد والتي تم بنائهما من قبل الباحثة في ضوء مقرر الثقافة الإسلامية.
- المتغيرات الدخيلة (*Extraneous Variable*): وهي العمر الزمني، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، وتطبيق الدراسة في نفس السنة وفي نفس المنطقة التعليمية.

- **مجتمع الدراسة** (The Population Of The Study):

تكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع طالبات المرحلة الثانوية (المستوى الرابع) في مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، والذي يقدّر عددهن بـ (24682) طالبة، (بوابة وزارة التعليم، تقارير إحصائية،١٤٣٧ -١٤٣٨هـ).

• **عينة الدراسة** (The Sample Study):

اشتملت مجموعة الدراسة على مجموعتين من طالبات المرحلة الثانوية (المستوى الرابع)؛ والتي تم اختيارها وفقا للطريقة العشوائية العنقودية، مثلت مدرسة (١٤٨) المجموعة التجريبية، ومدرسة (١٣٤) المجموعة الضابطة، وقد بلغ عدد مجموعتي الدراسة (١٣٠) طالبة، منهن (٦٣) طالبة في المجموعة التجريبية موزعة على فصلين، و (٦٧) طالبة في المجموعة الضابطة موزعة على فصلين.

• **المواد التعليمية للدراسة**:

بناء البرنامج التدريسي المقترح القائم على الذكاء الناجح مشتملاً على دليل المعلمة وكتاب الطالبة. وتمثلت إجراءات بنائه وفقا للخطوات التالية:

- الخطوة الأولى: تحديد مصادر بناء البرنامج: لبناء البرنامج، قامت الباحثة بمراجعة الأدبيات، والدراسات السابقة العربية، والأعجمية المرتبطة بمتغيرات الدراسة، وبناء البرامج، الإطار النظري للدراسة الحالية، وأهداف مقرر الثقافة الإسلامية ومحتواه.
- الخطوة الثانية: تحديد أسس بناء البرنامج: راعت الباحثة في بناء البرنامج أسس الذكاء الناجح، والتي من ضمنها (*Sternberg &Grigorenko. 2007,91*): استرجاع قاعدة معرفية بسهولة، ودمج قدرات الذكاء الناجح (التحليلية، والإبداعية، والعملية) في التعليم بدلا من الفصل بينهم، وتحقيق التكامل بين التدريس والتقويم دون الفصل بينهم، وكذلك مساعدة الطالبات على تحديد مواطن قوتهن للاستفادة منهن ومواطن ضعفهن لمعالجتها، وأهمية أن يتضمن التدريس، والتقويم العناصر الست لحل المشكلة، وكذلك أهمية تدريب الطالبات على ترميز المعلومات، والاستدلال، وعمل الخرائط المعرفية، والتطبيق، ومقارنة البدائل، والاستقراء، إضافة إلى تدريبهن على مكونات اكتساب المعرفة، كالترميز الاختياري، والمقارنة الاختيارية، والتجميع الاختياري، ومراعاة الجدة والحداثة النسبية في التعلم، وأن يساعد التعلم الطالبات على التكيف والتشكيل واختيار البيئات بشكل مناسب.
- الخطوة الثالثة: مكونات البرنامج التدريسي المقترح، والمتمثلة في:
  - ✓ تحديد الهدف العام للبرنامج: يهدف هذا البرنامج إلى تدريس الثقافة الإسلامية باستخدام أسس الذكاء الناجح.
  - ✓ محتوى البرنامج: يتكون البرنامج من ١٦ درس، والمتضمنة في كتاب الثقافة الإسلامية لطالبات المرحلة الثانوية -المستوى الرابع - الفصل الدراسي الثاني، والتي تم تقديمها في ٢٤ حصة دراسية، وتتمثل هذه الموضوعات في التالي: الشخصية المتميزة للمسلم، والآداب التي ينبغي أن يلتزم بها المسلم كآداب (المسجد، اللباس، المجالس، الزيارة والضيافة)، وكذلك الحقوق التي ينبغي أدائها كحقوق (الراعي والرعية، الزوجين، الأولاد، الجار)، الإشاعة، القلب السليم، المال والإنفاق، مسؤولية الكلمة، العفة، تكريم الإسلام للمرأة وخطورة الاختلاط، ظاهرة الإلحاد.

- ✓ خطوات التدريس وفق البرنامج التدريسي المقترح (استراتيجيات التدريس): تم بناء الخطوات التدريسية وفق القدرات الأربع للذكاء الناجح، مع إضافة الباحثة لخطوة التمهيد للدروس، وجميع هذه الخطوات منتمية للذكاء الناجح، وتحقق في كل خطوة الأهداف الفرعية لكل قدرة من القدرات، وفيما يلي عرض لذلك:

- ◀◀ الخطوة الأولى (التمهيد للدروس): تهدف هذه الخطوة إلى أن تستنتج الطالبات موضوعات دروس المقرر المقدمة لهن في البرنامج، ويمكن تحقيق أهداف هذه الخطوة وفقا لما يلي: ربط الدروس الجديدة بالدروس الماضية، التمهيد لكل درس جديد بما يناسب طبيعته، مع استخدام مصادر متنوعة ومتجددة (كعرض صور، وعرض يوتيوب)، بعد التهيئة للدرس تقوم المعلمة بطرح العديد من التساؤلات على طالباتها حوله، ثم تناقشهن في الأسئلة المعروضة، وتجعلهن يتوصلن للإجابات بأنفسهن، ثم يتوصلن إلى موضوعات الدروس، وتقوم المعلمة بتسجيلها على السبورة.
- ◀◀ الخطوة الثانية (التدريس المستند إلى الذاكرة): في هذه الخطوة ستقوم الطالبة بتذكر محتوى الدرس الحالي من خلال النص المكتوب، وكذلك إدراك معنى الموضوع، بهدف استدعاء حقائق تم تعلمها، أو تمييز حقيقة تعلموها، أو أن تصل بين مفردات في عمود ترتبط مع مفردات أخرى في عمود آخر، أو تحدد ما إذا كانت الجملة صحيحة، أو خاطئة.
- ◀◀ الخطوة الثالثة (التدريس بالقدرة التحليلية): في هذه الخطوة ستقوم الطالبة في حل المشكلات المألوفة باستخدام استراتيجيات تعالج عناصر المشكلة، أو العلاقات التي بين العناصر، بهدف تحليل القضايا، ونقدها، وتقويمها، وترتيبها، وتصنيفها، والمقارنة بينها، وكذلك تقويم قيمة شيء ما، أو الوصول إلى حل مشكلة ما.
- ◀◀ الخطوة الرابعة (التدريس بالقدرة الإبداعية): في هذه الخطوة ستقوم الطالبة بعمليات إبداعية؛ لتتوصل من خلالها إلى شيء جديد يتميز بالجدة، والفائدة، باستخدام المهارات التالية: الإبداع، الاختراع، والخيال، الافتراض، التنبؤ.
- ◀◀ الخطوة الخامسة (التدريس بالقدرة العملية): في هذه الخطوة ستقوم الطالبة بتوظيف قدراتها التحليلية، والإبداعية في حل أنواع المشكلات التي تواجهها في حياتها اليومية، باستخدام المهارات التالية: التنفيذ، الاستخدام، وضع ما تم تعلمه موضع التنفيذ، وضع الخطط، ترجم ما تعلمته.

ولتحقيق هذه الخطوات التدريسية، تم استخدام بعض الاستراتيجيات الفرعية التي تتناسب مع طبيعة كل هدف ومحتوى الدرس، وذلك مثل: العصف الذهني، والمناقشة والحوار، والتعلم التعاوني في النماذج التالية: (الرؤوس المرقمة، والتتابع الدائري، وفكر -اكتب -التتابع الدائري، والجميع يكتب -التتابع الدائري)، وحل المشكلات، وخرائط المفاهيم، وتمثيل الأدوار).

- ◀◀ الوسائل والأنشطة التعليمية: يتضمن البرنامج استخدام مجموعة من الوسائل التعليمية، ومنها: (الإنترنت، ووسائل التواصل الاجتماعي المختلفة،

وعرض البوربوينت)، كما تم تكليفهن بالعديد من الأنشطة، ومنها: البحث في الإنترنت عن المعلومات المطلوبة، ونشر الوعي بقضايا المقرر عبر وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة، توظيف الإذاعة المدرسية، وكذلك الأنشطة اللاصفية في توضيح فكرة معينة، تصميم لوحات حائطية، ومطويات، واستبانات، والعمل على تنفيذها، عرض مشاهد تمثيلية للتعرف على السلوكيات الإيجابية، والسلبية الواردة فيها، تقديم مواقف مختلفة تبين الطالبات التصرف الذي سيقمن به، وإقناع زميلاتهن بفكرة معينة، وكذلك تقديم نصائح لزميلاتهن، أو لأبنائهن، أو لإخوتهم.

- أساليب تقويم تعلم الطالبات في البرنامج: يتسم تقويم الطالبات وفقاً للذكاء الناجح بأنه عملية مستمرة، وموجودة في كل خطوة من الخطوات الخمس، كما يسير التقويم في ثلاث مراحل:
  - ✓ تقويم قبلي: ويهدف إلى تحديد مستوى التحصيل المعرفي، ومهارات التفكير الناقد التي كانت عليه الطالبات قبل البدء في دراسة كل موضوعٍ من موضوعات البرنامج، الأمر يتطلب تطبيق أدوات الدراسة قبلياً.
  - ✓ تقويم تكويني: وهو تقويم مستمر، ومصاحب لكل خطوة من الخطوات الخمس للذكاء الناجح، وهو يختلف من خطوة لأخرى طبقاً لأهداف كل خطوة، ولا يتم الانتقال من خطوة لأخرى إلا بعد التأكد من إتقان الطالبات للخطوة التي تسبقها، مع جعل الطالبات يكتشفن أخطاءهن بأنفسهن، ويقمن بتصحيحها، وهذه من أسس الذكاء الناجح.
  - ✓ تقويم نهائي: يتم بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج للتعرف على فاعلية الذكاء الناجح في تنمية التحصيل المعرفي في مقرر الثقافة الإسلامية، ومهارات التفكير الناقد لدى الطالبات، وذلك بتطبيق أدوات الدراسة بعدياً.
- الخطوة الرابعة: إعداد دليل المعلم والطالبة:
  - ✓ دليل المعلمة، ويشتمل على: نبذة عن الذكاء الناجح، والأهداف التعليمية لموضوعات البرنامج، ومحتواه، والخطة الزمنية لتدريسه، وخطواته، وطرائق تدريسه، والوسائل والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم، مراجع مقترحة، توجيهات عامة لتدريس موضوعات البرنامج.
  - ✓ دليل الطالبة، ويشتمل على: الهدف العام للدليل، تعليمات للطالبة لدراسة البرنامج، أنشطة متنوعة قائمة على الذكاء الناجح، أساليب تقويم قائمة على الذكاء الناجح.
- الخطوة الخامسة: تحكيم البرنامج: عرض البرنامج مع دليل المعلمة والطالبة على (١٥) محكماً في تخصص طرق تدريس العلوم الشرعية، لإبداء آرائهم فيه، وقد قامت الباحثة بالتعديلات التي أشار إليها المحكمون، وأصبح البرنامج صالح للتطبيق.

- **أدوات القياس**:
- **أولاً: اختبار التحصيل المعرفي في مقرر الثقافة الإسلامية**:

وتم بناؤه وفق الخطوات الآتية:

- هدف اختبار التحصيل المعرفي إلى معرفة فعالية البرنامج في تنمية مستويات التحصيل المعرفي. وفقا لتصنيف فلازر وجيلام.
- تحديد موضوعات الثقافة الإسلامية التي سيتم تدريسها للطالبات باستخدام البرنامج المقترح.
- إعداد جدول مواصفات الاختبار، لتحديد الوزن النسبي لكل من الأهداف، والمحتوى التعليمي.
- صياغة فقرات الاختبار: تمت صياغة فقرات الاختبار من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وأربع بدائل من الإجابات لكل فقرة واحدة منها فقط الصحيحة، وتم توزيع الأسئلة على المستويات وفقا للآتي: (مستوى التذكر (٩)، مستوى الفهم (٨)، مستوى التطبيق (٧)، المستويات العليا (١٦).
- وقد تم وضع الاختبار في صورته المبدئية تمهيداً لعرضه على المحكمين لضبطه ووضعه في صورته النهائية.
- صدق الاختبار: عُرض الاختبار على (١٣) محكمًا في تخصص علم النفس وطرق تدريس العلوم الشرعية، لإبداء آرائهم فيه، وقد قامت الباحثة بالتعديلات التي أشار إليها المحكمون، وأصبح عدد أسئلة الاختبار ٣٧ سؤالا، وبذلك أصبح الاختبار جاهزًا لتطبيق التجربة الاستطلاعية.
- تجريب الاختبار على العينة الاستطلاعية، لمعرفة الخصائص السيكو مترية للاختبار.
- ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار من خلال ثبات ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للاختبار (*0.968*) للاختبار ككل، وهي نسبة عالية، مما يدل على تمتع الاختبار بقدر عال من الثبات، وأنه صالح للتطبيق.
- معاملات الصعوبة للاختبار: تراوحت معاملات الصعوبة لمفردات الاختبار التحصيلي ما بين (*32.35*٪ و*61.76*٪)، وهي معاملات مناسبة لأغراض الدراسة.
- معاملات التمييز: تراوحت معاملات التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار بين (٠,٣٠ – ١,٠٠)، وجميعها قيم مقبولة مما يدل على قبول هذه الأسئلة من حيث معامل التمييز.
- زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار من خلال المتوسط الحسابي للزمن الذي قضته الطالبات في الاختبار، حيث وجد أنه يساوي (*39.65*)، وبانحراف معياري (*11.21*)، وبالتالي يمكن اعتبار زمن الاختبار المناسب هو (*40* دقيقة).
- الصورة النهائية للاختبار: تكون الاختبار في صورته النهائية من (٣٧) سؤالا من نوع الاختيار من متعدد ذات أربعة بدائل، وخصصت له (٣٧) درجة.

- **ثانياً: اختبار مهارات التفكير الناقد**:

وتم بناؤه وفق الخطوات التالية:

- هدف اختبار مهارات التفكير الناقد إلى معرفة فعالية البرنامج في تنمية هذه المهارات.
- منطلقات إعداد الاختبار، اعتمد على الكتب العلمية، والبحوث، والدراسات السابقة التي تناولت بناء اختبارات التفكير الناقد، وكذلك المحتوى المختار ضمن مقرر "الثقافة الإسلامية" للمرحلة الثانوية (المستوى الرابع).
- نوع الاختبار ومفرداته: اطلعت الباحثة على العديد من الاختبارات الخاصة بمهارات التفكير الناقد، بالإضافة إلى اختبار التفكير لجوردن واطسون، وإدوارد جليسر؛ وذلك لصياغة مفردات اختبار التفكير الناقد وفق محتوى مقرر الثقافة الإسلامية للصف الثاني الثانوي (المستوى الرابع)، فوجدت أن الاختبار الموضوعي أنسب أنواع اختبارات التفكير الناقد في الثقافة الإسلامية.
- إعدادِ الصورة الأولية للاختبار: تكون الاختبار في صورته الأولية من (١٥٠) سؤالا، بحيث يحتوي اختبار مهارات التفكير الناقد على خمسة اختبارات فرعية، وفقا لتصنيف واطسن وجليسر، ويتكون كل اختبار من (١٠) عبارات، بحيث تحتوي كل عبارة على (٣) افتراضات أو نتائج، وكل افتراض يأخذ إحدى الدرجتين (٠)، أو (١)، ومن ثم تتراوح درجة كل عبارة ما بين (٠ -٣)، عدا اختبار الاستنتاج فيتكون من (٦) عبارات، ويحتوي على (٥) استنتاجات، كل استنتاج يأخذ إحدى الدرجتين (٠)، أو (١)، ومن ثم تتراوح درجة كل عبارة ما بين (٠ -٥). وبذلك يكون مجموع الدرجات الكلية على اختبار مهارات التفكير الناقد (١٥٠) درجة، وأقل درجة يمكن أن تحصل عليها المجيبة عن أسئلة هذا الاختبار هي (٠).
- صدق الاختبار: عُرِضَ الاختبار على (١٣) محكمًا في تخصص علم النفس وطرق تدريس العلوم الشرعية، لإبداء آرائهم فيه، وقد قامت الباحثة بالتعديلات التي أشار إليها المحكمون، وأصبح عدد أسئلة الاختبار (١٤٧) سؤالا، وبذلك أصبح الاختبار جاهزًا لتطبيق التجربة الاستطلاعية.
- تجريب الاختبار على العينة الاستطلاعية، لمعرفة الخصائص السيكومترية للاختبار.
- ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار من خلال ثبات ألفا كرونباخ، حيث تراوحت معاملات الاتساق الداخلي (*0.980*) لمهارة معرفة الافتراضات، و(*0.978*) لمهارة التفسير، و(*0.989*) لمهارة تقويم المناقشات، و(*0.985*) لمهارة الاستنباط، و(*0.985*) لمهارة الاستنتاج، و(*0.996*) للاختبار ككل، وهي نسبة عالية، مما يدل على تمتع الاختبار بقدر عال من الثبات، وأنه صالح للتطبيق.
- معاملات الصعوبة للاختبار: تراوحت معاملات صعوبة مفردات اختبار مهارات التفكير الناقد ما بين (*41.18*٪ و*61.76*٪)، مما يدل على اعتدال صعوبة الاختبار ومناسبته لجميع الطالبات.
- معاملات التمييز للاختبار: تراوحت معاملات التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار بين (*.50* - ١,٠٠)، وجميعها قيم مقبولة مما يدل على قبول هذه الأسئلة من حيث معامل التمييز.

- زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار من خلال المتوسط الحسابي للزمن الذي قضته الطالبات في الاختبار، حيث وجد أنه يساوي (72.3)، وبانحراف معياري (18.2) بالتالي يمكن اعتبار زمن الاختبار المناسب هو ساعة، وربع (٧٥ دقيقة).
- الصورة النهائية للاختبار: تكون الاختبار في صورته النهائية من (١٤٧) سؤالًا في خمسة اختبارات فرعية، وبذلك يكون مجموع الدرجات الكلية على اختبار مهارات التفكير الناقد (١٤٧) درجة، وأقل درجة يمكن أن تحصل عليها المجيبة عن أسئلة هذا الاختبار هي (صفر).

- **إجراءات تنفيذ الدراسة**:

لتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة الإجراءات التطبيقية الآتية:

- الحصول على خطاب تسهيل مهمة باحثة من إدارة التخطيط والتطوير بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الرياض.
- زيارة المدارس المختارة وتهيئتها لتنفيذ البرنامج وأدوات قياسه.
- تطبيق أدوات القياس قبليًا: قامت الباحثة بتطبيق أدوات القياس قبليًا على مجموعتي الدارسة يوم الأحد ١٤٣٨/٦/٦هـ، للمجموعة التجريبية، ويوم الإثنين ٦/٧/ ١٤٣٨هـ، للمجموعة الضابطة.
- تدريس المجموعتين التجريبية والضابطة: قامت الباحثة بنفسها بتدريس المجموعة التجريبية، وقامت معلمة الصف بتدريس المجموعة الضابطة، وقد سار تطبيق برنامج الدراسة خلال (٢٤) حصة في خمسة أسابيع دراسية، بواقع ست حصص في الأسبوع، ابتداء من يوم الأحد ١٤٣٨/٦/١٣هـ، حتى يوم الأحد ١٤٣٨/٧/١٩هـ.
- تطبيق أدوات القياس بعديًا: قامت الباحثة بتطبيق أدوات القياس بعديًا على مجموعتي الدارسة بعد الانتهاء من تدريس البرنامج في يوم الإثنين ١٤٣٨/٧/٢٠هـ للمجموعة التجريبية، وفي يوم الثلاثاء ٧/٢١/ ١٤٣٨هـ، للمجموعة الضابطة، في ظل الظروف الفيزيائية نفسها، ثم قامت الباحثة بترتيب البيانات استعدادًا لمعالجتها إحصائيًا.

- **أساليب المعالجة الإحصائية**:

لتحليل البيانات التي تم جمعها في هذه الدراسة، قامت الباحثة باستخدام بعض الأساليب الإحصائية المناسبة من برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) هي:

- المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري.
- معاملات السهولة، والصعوبة، والتمييز لبنود الاختبارات.
- معاملات الارتباط لبيرسون (*Pearson*)؛ لحساب ثبات أداتي الدراسة.
- اختبار (ت) (*T-test*) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.
- اختبار (ت) (*T-test*) لدلالة الفروق بين مجموعتين مترابطتين.
- تحديد حجم الأثر بدلالة معامل كوهين

- **نتائج البحث**:

- **الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة**:

ينص السؤال الأول على ما يلي: ما البرنامج التدريسي المقترح القائم على الذكاء الناجح؛ لتنمية التحصيل المعرفي، ومهارات التفكير الناقد لطالبات المرحلة الثانوية في مقرر الثقافة الإسلامية في مدينة الرياض؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ قامت الباحثة في إجراءات الدراسة بوضع عرضًا مفصلًا لمكونات البرنامج التدريسي المقترح القائم على الذكاء الناجح؛ لتنمية التحصيل المعرفي، ومهارات التفكير الناقد، بدءاً من تحديد مصادر بنائه، وأسسه، وتوضيح مكوناته، وصولاً إلى إجراءات ضبطه، وصلاحيته للتطبيق على مجموعة الدراسة. وبذلك تكون تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

- **الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة**:

الذي نصه: ما فاعلية البرنامج التدريسي المقترح القائم على الذكاء الناجح في تنمية التحصيل المعرفي لطالبات المرحلة الثانوية في مقرر الثقافة الإسلامية في مدينة الرياض؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم اختبار صحة الفرضين التاليين:

- توجد فروق دالة إحصائياً (عند مستوى $\leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي، لصالح طالبات المجموعة التجريبية.
- توجد فاعلية للبرنامج التدريسي المقترح القائم على الذكاء الناجح، في تنمية التحصيل المعرفي لطالبات المرحلة الثانوية في مقرر الثقافة الإسلامية.

وفيما يلي عرض لنتائج اختبار فرض الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني، وذلك على النحو التالي:

للتحقق من صحة الفرضين، قامت الباحثة بالاستعانة بحزمة البرامج الإحصائية (SPSS)؛ حيث تم تحديد متوسطات درجات طالبات المجموعتين: التجريبية، والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي، وحساب الانحراف المعياري لكل منهما، وتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات بحساب قيمة (ت) لعينتين مستقلتين، إضافة إلى حساب "معامل كوهين"؛ للتعرف على حجم، وفاعلية البرنامج التدريسي القائم على الذكاء الناجح في تنمية التحصيل المعرفي، والجدول (١) يوضح نتائج التحليل الإحصائي:

ويتضح من الجدول (١) أن قيمة مستوى الدلالة الإحصائية كانت أقل من (0.05) للاختبار التحصيلي الكلي، ولكل بعد من أبعاده الأربعة، وبالتالي فإننا نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة، بمعنى أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين نتائج الطالبات في المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي، ولصالح المجموعة التجريبية، سواء بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار، أو لكل بعد من أبعاده الأربعة.

جدول (١) يوضح دلالة الفروق، وحجم الأثر بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين: التجريبية، والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي.

الاختبار	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر (معامل كوهين (d))
التحصيل المعرفي الكلي	الضابطة	10.7612	4.72931	-18.492	128	0.0001	3.24
	التجريبية	26.5397	4.99944				
التذكر	الضابطة	2.8955	1.77640	-14.434	128	0.0001	2.53
	التجريبية	7.1111	1.53572				
الفهم	الضابطة	1.6212	1.13361	-10.387	128	0.0001	1.80
	التجريبية	4.1429	1.59492				
التطبيق	الضابطة	1.8955	1.26891	-12.582	128	0.0001	2.07
	التجريبية	4.8254	1.38587				
المستويات العليا	الضابطة	4.4394	2.57281	-14.835	128	0.0001	2.65
	التجريبية	10.4603	2.01467				

وللتأكد من فاعلية البرنامج التدريسي في تنمية التحصيل المعرفي لدى طالبات المجموعة التجريبية، تم حساب قيمة حجم الأثر من خلال حساب معامل كوهين (d)، والموضح بالجدول السابق، والذي يتضح من خلال الجدول السابق أن قيم (d)، كانت أكبر من (1.2)، وبالتالي فإن حجم الأثر كان كبيراً، بمعنى أن البرنامج التدريسي كانت فعاليته كبيرة في تحسين التحصيل المعرفي الكلي لدى طالبات المجموعة التجريبية، وكذلك كان بالنسبة لكل من: التذكر، والفهم، والتطبيق، والمستويات العليا.

وقد تم التحقق من صحة الفرضين السابقين، حيث توجد فروق دالة إحصائياً (عند مستوى ≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين: التجريبية، والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي، لصالح طالبات المجموعة التجريبية، كما توجد فاعلية للبرنامج التدريسي المقترح القائم على الذكاء الناجح، في تنمية التحصيل المعرفي لطالبات المرحلة الثانوية في مقرر الثقافة الإسلامية.

- **الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة**:

الذي نصه: ما فاعلية البرنامج التدريسي المقترح القائم على الذكاء الناجح في تنمية التفكير الناقد لطالبات المرحلة الثانوية في مقرر الثقافة الإسلامية في مدينة الرياض؟ .. للإجابة عن هذا السؤال؛ تم اختبار صحة الفرضين التاليين:

- توجد فروق دالة إحصائياً (عند مستوى ≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية، والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد، لصالح طالبات المجموعة التجريبية.
- توجد فاعلية للبرنامج التدريسي المقترح القائم على الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير الناقد لطالبات المرحلة الثانوية في مقرر الثقافة الإسلامية.

وفيما يلي عرض لنتائج اختبار فرض الدراسة المتعلقة بالسؤال الثالث، وذلك على النحو التالي:

للتحقق من صحة الفرضين، قامت الباحثة بالاستعانة بحزمة البرامج الإحصائية (SPSS)، حيث تم تحديد متوسطات درجات طالبات المجموعتين:

التجريبية، والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد، وحساب الانحراف المعياري لكل منها، وتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات بحساب قيمة (ت) لعينتين مستقلتين، إضافة إلى حساب "معامل كوهين"؛ للتعرف على حجم، وفاعلية البرنامج التدريسي القائم على الذكاء الناجح في تنمية التفكير الناقد، والجدول (٤ -٢) يوضح نتائج التحليل الإحصائي:

جدول (٢) يوضح دلالة الفروق، وحجم الأثر بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد.

الاختبار	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر (معامل كوهين (d))
التفكير الناقد الكلي	الضابطة	64.4030	10.13105	-13.517	128	0.0001	2.36
	التجريبية	97.5238	17.12370				
معرفة الافتراضات	الضابطة	16.5373	3.81912	-8.757	128	0.0001	1.54
	التجريبية	22.5238	3.97515				
التفسير	الضابطة	13.7313	2.90027	-8.231	128	0.0001	1.42
	التجريبية	18.4127	3.56793				
تقويم المناقشات	الضابطة	13.6119	3.68846	-10.044	128	0.0001	1.76
	التجريبية	20.9841	4.65067				
الاستنباط	الضابطة	14.0149	3.33254	-6.110	128	0.0001	1.06
	التجريبية	18.9206	5.60329				
الاستنتاج	الضابطة	6.5075	2.25881	-14.899	128	0.0001	2.62
	التجريبية	16.6825	5.08263				

ويتضح من الجدول (٢) أن قيمة مستوى الدلالة الإحصائية كانت أقل من (0.05) لاختبار التفكير الناقد الكلي، ولكل بعد من أبعاده الخمسة، وبالتالي فإننا نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة، بمعنى أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين نتائج الطالبات في المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد، ولصالح المجموعة التجريبية، سواء بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار، أو لكل بعد من أبعاده الخمسة.

وللتأكد من فاعلية البرنامج التدريسي في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المجموعة التجريبية، تم حساب قيمة حجم الأثر من خلال حساب معامل كوهين (d)، والموضح بالجدول السابق، والذي يتضح من خلال الجدول السابق أن قيم (d) كانت أكبر من (1.0)، وبالتالي فإن حجم الأثر كان كبيرا، بمعنى أن البرنامج التدريسي كانت فعاليته كبيرة في تحسين التفكير الناقد الكلي لدى طالبات المجموعة التجريبية، وكذلك كان بالنسبة لكل من: معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج.

وقد تم التحقق من صحة الفرضين السابقين، حيث توجد فروق دالة إحصائياً (عند مستوى ≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي في مهارات التفكير الناقد، لصالح طالبات المجموعة التجريبية، كما توجد فاعلية للبرنامج التدريسي المقترح القائم على الذكاء الناجح، في تنمية التفكير الناقد لطالبات المرحلة الثانوية في مقرر الثقافة الإسلامية.

• **الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة**:

الذي نصه: ما العلاقة الارتباطية بين درجات تحصيل طالبات المرحلة الثانوية في مقرر الثقافة الإسلامية، ودرجاتهم في اختبار التفكير الناقد؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم اختبار صحة الفرض التالي:

توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجات تحصيل طالبات المرحلة الثانوية في مقرر الثقافة الإسلامية، ودرجاتهم في اختبار التفكير الناقد.

وفيما يلي عرض لنتائج اختبار فرض الدراسة المتعلقة بالسؤال الثالث، وذلك على النحو التالي:

جدول (٣) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين نتائج طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد، والتطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي.

		التحصيل المعرفي				
		الكلي	التذكر	الفهم	التطبيق	المستويات العليا
التفكير الناقد	الكلي	.725**	.685**	.559**	.635**	.648**
	معرفة الافتراضات	.624**	.600**	.471**	.531**	.563**
	التفسير	.621**	.589**	.509**	.506**	.557**
	تقويم المناقشات	.667**	.636**	.487**	.556**	.620**
	الاستنباط	.437**	.445**	.392**	.387**	.338**
	الاستنتاج	.654**	.577**	.470**	.628**	.600**

(**) قيمة معامل الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة0.05

ويتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون كانت دالة عند مستوى (0.05)، مما يعنى أن الفرض تحقق في كل المستويات، وذلك بوجود علاقة دالة إحصائيًا بين نتائج الطالبات في المجموعة التجريبية للتطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد، ونتائج الطالبات في المجموعة التجريبية للتطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي، وهذه العلاقة طردية، وموجبة، كما تشير لذلك قيمة معامل ارتباط بيرسون.

بمعنى أنه كلما ارتفعت درجات الطالبات في اختبار التحصيل المعرفي البعدي، زادت درجات الطالبات في اختبار التفكير الناقد البعدي، والعكس صحيح، ويتضح أيضا أنه توجد علاقة دالة إحصائيا بين مكونات الاختبار التحصيلي، ومكونات اختبار التفكير الناقد.

• **تفسير نتائج الدراسة، ومناقشتها**:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين: التجريبية، والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي، واختبار التفكير الناقد، وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات تحصيل طالبات المرحلة الثانوية في مقرر الثقافة الإسلامية، ودرجاتهن في اختبار التفكير الناقد.

كما أظهرت نتائج حساب حجم الأثر (معامل كوهين) وجود فعالية كبيرة للمتغير المستقل (البرنامج التدريسي القائم على الذكاء الناجح) في تنمية التحصيل المعرفي، والتفكير الناقد في مقرر الثقافة الإسلامية، وكذلك أظهرت نتائج حساب حجم العلاقة (لبيرسون) وجود علاقة كبيرة بين اختبار التحصيل المعرفي في مقرر الثقافة الإسلامية، وبين اختبار التفكير الناقد.

ويمكن عزو تقدم طالبات المجموعة التجريبية، على طالبات المجموعة الضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي، واختبار التفكير الناقد إلى البرنامج التدريسي المقترح، القائم على الذكاء الناجح، الذي تم تدريسه للطالبات، حيث إن هذا البرنامج يتضمن التدريس بالقدرات التالية: التدريس المستند إلى الذاكرة، والتدريس بالقدرة التحليلية، والتدريس بالقدرة الإبداعية، والتدريس بالقدرة العملية، وجميعها تدعم المستويات المعرفية المختلفة لاختبار التحصيل المعرفي من تذكر، وفهم، وتطبيق، والمستويات العليا، وكذلك المهارات المختلفة لاختبار التفكير الناقد من معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج.

فالتدريس بنظرية الذكاء الناجح قائم على منظومة متكاملة من الأنشطة المختلفة، بدءاً بتذكر المعلومات، ومروراً بأنماط التفكير المختلفة، والمتنوعة في التدريس، وصولا إلى التطبيق العملي في الحياة، وذلك بتحويل المعرفة من معرفة أكاديمية إلى معرفة حياتية، وكل خطوة من خطواته مرتبطة بالخطوات التي تسبقها، وتمهد للخطوات التي تليها، كما أن تمكين الطالبات من التقويم الذاتي لقدراتهن ساعدهن على إمعان نظرهن فيها؛ لمعرفة نقاط القوة لديهن، ونقاط الضعف، ليتقبلنها، ويعملن على تطويرها مستقبلا، وهذا ما أدى إلى تحسين مستوى التحصيل المعرفي، والنمو العقلي لدى الطالبات.

كما أن قدرات الذكاء الناجح، الثلاث، مناسبة لطبيعة مقرر الثقافة الإسلامية، والذي يحتوي على الكثير من القضايا، والمشكلات المتعلقة في عصرنا الحالي، مما أدى إلى تنمية القدرة على تذكر المعلومات، وفهمها، وتطبيقها، وكذلك القدرة على مناقشة الأفكار، وتفسيرها، وتحليلها، واستنتاج الأحكام، واستنباط الأدلة، وتطبيقها، وتقويمها.

وبالنسبة للتحصيل المعرفي تتفق هذه النتيجة مع بعض النتائج البحثية التي كشفت عن فاعلية (التدريس بنظرية الذكاء الناجح) في تنمية التحصيل المعرفي لدى مجموعة الدراسة، كنتيجة دراسة (الركيبات، ٢٠١٣)، ودراسة (العمري،٢٠١٣)، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (أبو جادوا، والناطور، ٢٠٠٦)، التي أظهرت عدم فاعلية البرنامج في تنمية جميع مستويات التحصيل المعرفي.

أما بالنسبة للتفكير الناقد، فتتفق هذه النتيجة مع بعض النتائج البحثية التي كشفت عن فاعلية (التدريس بنظرية الذكاء الناجح) في تنمية القدرات

التحليلية، والإبداعية، والعملية لدى مجموعة الدراسة، كنتيجة دراسة (Stemler & etal,2006)، ودراسة (أبو جادوا، والناطور، ٢٠١٦)، ودراسة (الركيبات ،٢٠١٣)، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الجاسم، ٢٠١١)، والتي أظهرت عدم فاعلية نظرية ذكاء النجاح في تنمية بعض مقاييس القدرة التحليلية، والإبداعية، والعملية.

ويمكن عزو العلاقة الارتباطية العالية بين متغيري الدراسة: التحصيل المعرفي، والتفكير الناقد إلى كون المتغيرين مرتبطين بعضهما مع بعض من حيث مكوناتهما الفكرية، مما يدل على تضامنهما فكريًا، حيث إن اختبار التحصيل المعرفي فيه قدرات فكرية متعددة، تقيس القدرات الفكرية للتفكير الناقد، فهما يعززان من بعضهما لبعض.

إن وجود هذه العلاقة الارتباطية القوية بين التحصيل المعرفي بمستوياته المختلفة، والتفكير الناقد بأبعاده المتعددة، يؤكد صحة ما توصلت إليه هذه الدراسة من زيادة التحصيل المعرفي لطالبات المجموعة التجريبية عن أقرانهن في المجموعة الضابطة، مع زيادة درجاتهن في التفكير الناقد أيضًا في نفس الوقت؛ لاقتران التحصيل المعرفي، والتفكير الناقد ببعضهما إيجابيًا.

ووجود علاقة ارتباطية بين التحصيل المعرفي، ومهارات التفكير الناقد تتفق مع بعض النتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات السابقة، كدراسة (العتيبي،٢٠١٢)، ودراسة (العنزي،٢٠١٣)، والتي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل المعرفي، والتفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العنزي،٢٠١٣)، حيث كشفت عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل المعرفي، والتفكير الناقد للمجموعة الضابطة.

في ضوء العرض السابق لنتائج الدراسة الحالية يتضح أن هذه الدراسة قد حققت الهدف منها، ألا وهو تنمية التحصيل المعرفي من جهة، وتنمية مهارات التفكير الناقد من جهة ثانية، وأخيرًا اكتشاف العلاقة الارتباطية بين التحصيل المعرفي، وبين مهارات التفكير الناقد في مقرر الثقافة الإسلامية.

- **توصيات الدراسة**:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

- توظيف نظرية الذكاء الناجح في تقديم المقررات الدراسية في مراحل التعليم المختلفة.
- إتباع نموذج محدد من قبل المعلمة عند التدريس بالذكاء الناجح وأن لا يكون الأمر خاضع للعشوائية.
- تشجيع المعلمات على تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير المنطقي لدى الطالبات في مقررات العلوم الشرعية الأخرى.
- عقد دروات تدريبية للمعلمات لتدريبهن على كيفية توظيف واستخدام الذكاء الناجح في مواقف التعليم والتعلم المختلفة.

- **مقترحات الدراسة**:

استكمالا لما بدأته الدراسة الحالية تقترح الباحثة إجراء:

- دراسة فاعلية استخدام الذكاء الناجح في تدريس الثقافة الإسلامية بمراحل التعليم العام، في تنمية مهارات تفكير أخرى، والاتجاهات، ودوافع الإنجاز، لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- دراسة لاستقصاء فاعلية برامج تدريسية أخرى، في تنمية التحصيل المعرفي، ومهارات التفكير الناقد.
- دراسة تقويمية لمقررات الثقافة الإسلامية بالمراحل التعليمية المختلفة؛ للوقوف على مدى تضمينها لمهارات التفكير الناقد.

- **المراجع**:

- **أولاً: المراجع العربية**:

- إبراهيم، مجدي. (٢٠٠٧). *التفكير لتطوير الإبداع وتنمية الذكاء-سيناريوهات تربوية مقترحة*. القاهرة: عالم الكتب.
- أبو جادو، محمود، والناطور، ميادة. (٢٠١٦). أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلاب المتفوقين. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ١٤ (١)، ٣٧-٣١.
- أبو جادو، صالح؛ نوفل، محمد. (٢٠١٣). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق*. عماد: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أحمد، صفاء. (٢٠١٢ مارس). برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح وأثره على تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير والاتجاه نحو الإبداع في مقرر الدراسات الاجتماعية لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*. (٤٠)، ١٣٨ – ١٦٨.
- الأكلبي، مفلح. (٢٠٠٨). *فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مقرر الحديث والثقافة الإسلامية في تنمية التحصيل الدراسي، ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي*. رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة.
- الأمانة العامة لسياسة التعليم. (٢٠٠٠). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية الأسس والأهداف، الرياض.
- تمام، تمام، ومحمد، عبد الله. (٢٠١٦). *رؤية جديدة في نظريات التعلم وتطبيقاتها في تدريس العلوم والتربية العلمية*. مصر: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- جروان، فتحي. (٢٠١١). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات* (ط٥). عمان: دار الفكر.
- جمل، محمد. (٢٠٠٩). *تنمية مهارات التفكير من خلال المناهج الدراسية*. العين: دار الكتاب الجامعي.
- الجهيمي، أحمد. (٢٠٠٩ رجب). معوقات استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة الإمام*، (١٢)، ٩٧-١٥٥.
- الحويجي، خليل، والخزاعلة، محمد. (٢٠١٥). *التطبيقات التربوية في تعليم التفكير*. الرياض: مكتبة الرشد.
- الخياط، ماجد. (٢٠١٠). *أساسيات القياس والتقويم في التربية*. الأردن: دار الراية.
- درويش، دعاء. (٢٠١٩ إبريل). نموذج تدريسي مقترح في ضوء نظرية الذكاء الناجح لتنمية الفهم العميق وحب الاستطلاع الجغرافي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (١١١)، ١٥٦-٨٠.
- الدسوقي، ذكية. (٢٠١٩). فاعلية استخدام نظرية الذكاء الناجح في تدريس الفلسفة لتنمية مهارات معالجة المعلومات لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحث العلمي في التربية*. ٦(٢٠)، ٢٣-٥٢.

- رزق، حنان. (٢٠٠٩). *فاعلية التدريس بالذكاء الناجح على التحصيل والتفكير الإبداعي لطالبات الصف الثاني الثانوي المتفوقات مقرر الرياضيات في مدينة مكة المكرمة*. المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين –رعاية الموهوبين ضرورة حتمية لمستقبل عربي أفضل- المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين. الأردن.
- الركيبات، أمجد. (٢٠١٣). *أثر برنامج تدريبي للذكاء الناجح المستند إلى نموذج ستيرنبرغ ومهارات التفكير فوق المعرفي في درجة ممارسة التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن*. رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، الأردن.
- زيادة، مصطفى، والفقي، إسماعيل، وسالم، أحمد. (٢٠٠٨). *المعلم وتنمية مهارات التفكير*. الرياض: مكتبة الرشد.
- السرور، ناديا. (٢٠١٠). *مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين (٥)*. عمان: دار الفكر.
- شحاته، حسن، والنجار، زينب. (٢٠١١). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية (٢)*. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- الشريف، عبد الرحمن. (٢٠٠٩). *أثر التدريس باستخدام مهارات التفكير الناقد المستنبطة من القرآن الكريم على تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مقرر الحديث لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالعاصمة المقدسة*. رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة.
- شومان، غادة. (٢٠١٩ إبريل). فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح في تدريس مقرر المناهج للطالبات معلمات الرياضيات على بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد لديهن. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. (١٠٨)، ٥٨-٢٠.
- العتيبي، نايف. (٢٠١٢). *برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد في مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة.
- العفون، نادية. (٢٠١٢). *التفكير: أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه*. عمان: دار صفاء.
- عليمات، ايمان. (٢٠١١). *أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تحسين مهارات التحدث والقراءة الناقدة لدى طلبة الصف السادس الأساسي*. رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، الأردن.
- العمري، سعدى. (٢٠١٣). *فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي في مقرر الفقه*. رسالة ماجستير، جامعة الملك خالد، أبها.
- العنزي، فيصل. (٢٠١٣). *فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مقرر الفقه لدى طلاب الصف الثالث المتوسط*. رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة.
- اللقاني، أحمد، والجمل، علي. (٢٠١٣). *معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس (٣)*. القاهرة: عالم الكتب.
- كيندي، كيري. (٢٠١٠). *إعادة تصميم مناهج المرحلة الثانوية لتلبية مطالب مجتمع المعرفة، ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج*؛ ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم الثانوي الواقع والاتجاهات الجديدة المنعقدة. دبي، الإمارات العربية المتحدة.
- المطرودي، خالد. (٢٠٠٩). مدى اكتساب طلاب الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض للمفاهيم الفقهية المقررة. *مجلة القراءة والمعرفة*. (٩٨)، ١٢٦-١٦٩.
- المؤتمر العلمي الدولي الأول: المعلم العصري في ظل ضمان جودة التعليم رؤى وآفاق مستقبلية، الذي عقد بكلية التربية بالمنوفية، في الفترة من ٢٩-٣٠ إبريل ٢٠١٣م. **المؤتمر العلمي الدولي الأول: المعلم العصري في ظل ضمان جودة التعليم رؤى وآفاق مستقبلية**، الذي عقد بكلية التربية بالمنوفية، في الفترة من ٢٩-٣٠ إبريل ٢٠١٣.
- الموسري، عباس. (٢٠١٥). *علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ*. عمان: دار الرضوان.
- المومني، أحمد. (٢٠١٠). *الثقافة الإسلامية دراسات ومفاهيم*. عمان: دار مجدولاي.

• **ثانياً: المراجع الأعجمية:**

- Burkhart, Lisa Marin (2006): Thinking critically about critical thinking: development thinking skills among high school students., PH.D., the Claremont Graduate University.
- Palso , R & Maricuoiu , L (2013) . testing for successful intelligence questionnaire (TSI – Q) A new instrument developed for assessing teaching style . Journal of educational science and psychology , 159 – 178
- Fraser, W.G and Gillan, J.N .The Principles of objective testing in Mathematics, London, Heinemann Books, 1972. P 44-75.
- Moore, Kyle(2010): The Three-part Harmony of adult Learning, Critical Thinking, and Decision-Making. Journal of Adult Education, Volume 39, Number 1, pp. 1-10.
- Sternberg, R.J.(2006).How can we simultaneously enhance both academic excellence and diversity?. College and University , 82(1),3-9.
- Sternberg &Grigorenko(2007). Teaching for Successful Intelligence: To Increase Student Learning and Achievement. New Work: Crown.
- Stemberg, R. (2009).Teaching for Successful Intelligence: Principles, Practices, and Outcome. In E. Grigorenko & J. Kaufman (eds.). The essential Stemberg: essays on intelligence, and education (pp.183-194). New York: Springer Publishing Company, LLC.
- Watson. GB& Glaser, E. M. (1994) Critical thinking appraisal from Smasual. San Antonio, Harcourt Brace. New Directions for community colleges

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع:

فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية تريز TRIZ في تنمية مهارات توليد المعلومات في الفيزياء وتقييمها لدى طالبات الصف الأول الثانوي

إعداد :

أ. حمساء بنت مبارك بن علي الشهراني
باحثة ماجستير في المناهج وطرق التدريس العامة بجامعة بيشة
معلمة فيزياء في إدارة التعليم بمحافظة بيشة
د. إيمان صابر عبد القادر العزب
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد بجامعة بنها
وجامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية

فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية تريز TRIZ في تنمية مهارات توليد المعلومات في الفيزياء وتقييمها لدى طالبات الصف الأول الثانوي

أ. حمساء بنت مبارك بن علي الشهراني
باحثة ماجستير في المناهج وطرق التدريس العامة بجامعة بيشة
معلمة فيزياء في إدارة التعليم بمحافظة بيشة
د. إيمان صابر عبد القادر العزب
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد بجامعة بنها
وجامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدف البحث إلى بناء استراتيجية مقترحة لتدريس مقرر الفيزياء ١ لدى طالبات الصف الأول الثانوي استنادا على نظرية تريز TRIZ، والتعرف على فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها لديهن. تمثلت أداة البحث في اختبار مهارات توليد المعلومات وتقييمها تم تطبيقه على عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (٦١) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة الثانوية الثانية بمحافظة بيشة، كما استخدم البحث المنهج شبه التجريبي، ذو التصميم التجريبي المعروف بتصميم المجموعتين (التجريبية - الضابطة) حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام الاستراتيجية القائمة على نظرية تريز TRIZ ، ودرست الضابطة بالطريقة المعتادة، وتم معرفة الأثر على تنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها لدى كل مجموعة، وتبين من النتائج تأثر المجموعة التجريبية بعد تطبيق الاستراتيجية حيث حدث لديهن تحسن في مهارات توليد المعلومات وتقييمها بارتفاع درجاتهن في التطبيق البعدي لاختبار مهارات توليد المعلومات وتقييمها؛ مما يدل على فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية هذه المهارات. وفي ضوء تلك النتائج تم تقديم بعض التوصيات والمقترحات، والتي من أهمها: ضرورة إعادة النظر في تخطيط مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية بحيث تركز على تنمية مهارات توليد المعلومات و تقييمها بدلا من الاقتصار على المعلومات والمعارف، وإجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية تريز في تدريس مواد مختلفة، وأيضا إجراء بحوث ودراسات مماثلة للبحث الحالي على مراحل عمرية أخرى كالمرحلة الابتدائية والمتوسطة والجامعية .

الكلمات المفتاحية: استراتيجية - نظرية تريز TRIZ - مهارات توليد المعلومات وتقييمها - الفيزياء.

The Effectiveness of a Proposed Strategy Based on TRIZ Theory in Developing Information Generation and Evaluation Skills for Teaching Physics to Students of the First Secondary Grade

Hamsa Bent Mubarak Ali Al-Shahrani
Dr. Iman Saber Abdel Qader Al-Azab

Abstract

The research aimed to build a proposed strategy for teaching physics to students of the first secondary grade based on TRIZ theory, and discover its effectiveness in developing information generation and evaluation skills and in them. The research instrument was information generation and evaluation skills test, it was applied to a random sample of (61) students of the first secondary grade from the second high school in Bisha governorate; the approach was quasi-experimental based on the experimental design with the

(experimental - control) groups, where the experimental wad taught using the strategy based on TRIZ theory and the control group was taught using the regular method, and the effect of the strategy on developing information generation and evaluation skills was explored in each group. The findings showed the effect on the experimental group, where after the strategy implementation, there was an improvement in information generation and evaluation skills with a raise in students' pre-test scores, which indicates the effectiveness of the proposed strategy in developing these skills. In light of these findings, a few recommendations gave been made, the most important were: the need to reconsider the planning of physics curricula in the secondary stage where they focus on developing information generation and evaluation skills instead of being limited to information and knowledge; conduct further studies about the effectiveness of the proposed strategy based on TRIZ theory in teaching different subjects; in addition to conducting similar research and studies on other stages such as the elementary, middle and university stage.

Key words:Strategy – TRIZ theory – information generation and evaluation skills – physics.

• المقدمة:

يعد التفكير أرقى أشكال النشاط العقلي، إذ هو الهبة التي منحها الله للإنسان وفضله بها على سائر مخلوقاته، وقد ازداد الاهتمام بموضوع التفكير منذ النصف الثاني من القرن العشرين، وتمثل هذا الاهتمام في إنتاج الكثير من نماذج التفكير والبحوث والدراسات للنهوض بهذا المجال وتطويره؛ فهو العملية التي ينظم بها العقل خبرات الإنسان بطريقة جديدة لحل المشكلات وإدراك العلاقات. ويرى كل من الحقيل (٢٠٠٣)، وزيتون (٢٠٠٤)، و صبح (٢٠١٥) أن مناهج العلوم تأتي في مقدمة المناهج التي تساعد المتعلمين على تعليم مهارات التفكير وتنميتها لديهم، بما تحتوي عليه من معرفة علمية كبيرة تنوعت ما بين الحقائق والقوانين من جهة وما بين المبادئ والنظريات من جهة أخرى، مما يثير حاجات المتعلمين لفهم هذه المعرفة وتوظيفها في حياتهم.

و تعد مهارات توليد المعلومات وتقييمها تمثيلاً للعمليات الاستقصائية التي تنادي بها الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم بفروعه، فتدريب الطلاب على نقد المعلومات، أي تحديد مواطن الضعف والقوة في تلك المعلومات، كأن يحدد الطالب مدى صحة العلاقة التي تربط بين المقدمات والنتائج، واكتمال أو تضارب المعلومات مع بعضها البعض؛ كل ذلك من شأنه الإسهام في ممارسة المتعلمين التفكير السليم أثناء حل المشكلات، وتصويب مسار التفكير أولاً بأول. (قرني،٢٠٠٨، ١٤٦ -١٤٧).

ونتيجة لاهتمام الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم بشكل عام والفيزياء بشكل خاص بالمتعلم وتنمية قدرته على التفكير؛ فقد نادت بعض النظريات الحديثة بتنمية مهارات التفكير وأساليبه مثل نظرية تريز TRIZ التي ظهرت في الاتحاد السوفيتي سابقا على يد العالم الروسي هنري ألتشلر (Altshuller)

ويؤكد أبو جادو ونوفل (٢٠٠٧، ٣٩٣ -٣٩٦)، وعبدالرؤوف(٢٠١٧، ٣٢٧)، وعبيده(٢٠٠٨، ١٧٥) على أن نظرية تريز تقنية متطورة ذات قاعدة معرفية واسعة جدا، تضمنت مجموعة كبيرة من الطرق الإبداعية، ، و يمكن الاستفادة من هذه النظرية ومبادئها في تعزيز التعلم المدرسي، واعتبارها طريقة في التفكير تزود المتعلم بالوسائل المناسبة لتعزيز قدراته على التفكير، وتأمّل الواقع وكشف المغالطات وتحديد المشكلات و السعي الحثيث للوصول إلى توليد أكبر عدد من المعلومات لحل المشكلات وذلك لخلق جيل جديدٍ قادر على التكيف مع مشكلات عصره ومواجهة التحديات المترتبة عليها ،وقد توصلً ألتشلر (Altshuller) بعد دراسة عميقة إلى ٤٠ مبدأ أو استراتيجية يمكن استخدامها للوصول إلى حلول إبداعية للمشكلات.

ومن هذا المنطلق، فإن اقتراح استراتيجية قائمة على نظرية تريز قد تساهم في تنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها في مقرر الفيزياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وهذا ما تهدف له الدراسة الحالية.

- **مشكلة البحث**

تأتي مشكلة البحث من خلال عدة محاور منها ما أشارت إليه نتائج عدد من الدراسات السابقة التي أجريت في المملكة العربية السعودية إلى أن هناك تدنيا في مهارات توليد المعلومات وتقييمها لدى الطالبات منها: دراسة (عرفات ،٢٠٠٨)، ،وقد عزت هذه الدراسات تدني مستوى الطالبات في مهارات توليد المعلومات وتقييمها إلى الاعتماد على حفظ المعلومات دون إعمال الفكر فيها والتعمق في فهمها واستيعابها، وأوصت هذه الدراسات بضرورة تنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها لدى المتعلمين وممارستهم لها لكونها مهارات أساسية لدراسة مقرر الفيزياء، كما أوصت كذلك بإجراء العديد من الدراسات التي تستهدف تنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها، وتضمين تلك المهارات في سياق المحتوى المعرفي لموضوعات المقرر بشكل مقصود و مناسب.

وقد لاحظت الباحثة ندرة في الدراساتٍ التي تناولت تنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها في الفيزياء - وتحديدا - في المملكة العربية السعودية، وبناء على ذلك فقد تم إجراء دراسة استطلاعية شملت ٢٥ طالبة من طالبات مدارس محافظة بيشة بالصف الاول الثانوي لهذا العام (١٤٤٠هـ)، بهدف التعرف على مستوى الطالبات في مهارات توليد المعلومات وتقييمها، وتم تطبيق اختبار استطلاعي من إعداد الباحثة اشتمل على بعض مهارات توليد المعلومات وتقييمها (التنبؤ - وضع الفروض - التعرف على الأخطاء والمغالطات - الاستدلال بنوعيه الاستقراء والاستنباطوقد لاحظت الباحثة تدنيا في مستوى الطالبات في مهارات توليد المعلومات وتقييمها، حيث بلغت نسبة الطالبات اللاتي حصلن على مستوى منخفض في مهارة التنبؤ ٨٨٪، ، أما في مهارة وضع الفروض فقد بلغت نسبة الطالبات اللاتي حصلن على مستوى منخفض ٧٢٪ ،بينما حصلن في مهارتي الاستدلال والتعرف على الأخطاء والمغالطات على ٨٠٪.

وبناء على ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في تدني مهارات توليد المعلومات وتقييمها في الفيزياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة بيشة، مما استدعى التفكير في استراتيجية مقترحة لمعالجة هذا التدني.

- **أسئلة البحث**:

يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية تريز لتنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها بمقرر الفيزياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي ؟
- ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية تريز في تنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

- **فروض البحث**:

يهدف البحث للتحقق من صحة الفروض التالية:

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات توليد المعلومات وتقييمها.
- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات توليد المعلومات وتقييمها.

- **أهمية البحث**:

تمثلت أهمية البحث فيما يلي:

- توجيه اهتمام مخططي المناهج ومطوريها إلى ضرورة تنمية مهارات التفكير بصفة عامة و مهارات توليد المعلومات وتقييمها بصفه خاصة، لأخذها في الاعتبار وإعطائها مزيدا من الاهتمام في خطط المناهج أو برامج التدريب.
- توجيه نظر واضعي المناهج ومؤلفي مقررات الفيزياء إلى مبادئ نظرية تريز الإبداعية، لتصميم برامج تعليمية تستهدف مهارات توليد المعلومات وتقييمها لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
- تقديم دليل للمعلمين والمعلمات يمكن الاستفادة منه في تدريس الفيزياء باستخدام بعض مبادئ نظرية تريز.

- **حدود البحث**:

- حدود زمانية: تم إجراء البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٠/ ١٤٤١هـ.
- حدود مكانية: طبق هذا البحث في إحدى مدارس البنات الثانوية في محافظة بيشة.
- حدود بشرية: اقتصر هذا البحث على عينة عشوائية من طالبات الصف الأول الثانوي في إحدى مدارس محافظة بيشة.
- حدود موضوعية تمثلت في:

- ✓ فصلي (القوى في بُعدين)و(الحركة في بُعدين) في مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي.
- ✓ مهارات توليد المعلومات وتقييمها وهي (الطلاقة، المرونة، التنبؤ في ضوء المعطيات، وضع الفرضيات، التعرف على الأخطاء والمغالطات) لمناسبتها العمر الزمني للطالبات والمحتوى المختار في المقرر.

- **مصطلحات البحث**:

- **نظرية تريز** TRIZ :

عرف (Savransky,2002,22)، وقطيط (٢٠١١، ٢٣٣) نظرية تريز بأنها منهجية منتظمة ذات توجه إنساني تستند إلى قاعدة معرفية ضخمة، و تهدف إلى حل المشكلات بطرق إبداعية، وتعتمد المنهجية المنتظمة في هذه النظرية على أدوات وإجراءات محددة ذات خطواتٍ واضحةٍ تستخدم في حل المشكلات، وتتكون من أربعين مبدأ أو استراتيجية.

- **الاستراتيجية القائمة على نظرية تريز**

عرفتها الباحثة اجرائيا بأنها: مجموعة العمليات والإجراءات المنظمة، التي يتم تطبيقها باستخدام بعض مبادئ نظرية تريز وفق خطوات محددة بدقة ووضوح بهدف تنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها في فصلي (القوى في بُعدين)و(الحركة في بُعدين) في مقرر الفيزياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

- **مهارات توليد المعلومات وتقييمها**

عرف (Chin & Brown,2002,522) مهارات توليد المعلومات وتقييمها بأنها:" مجموعة من القدرات العقلية التي تمكن التلاميذ من توليد واشتقاق إجابات عندما يعرض عليهم سؤال لم يسمعوه من قبل أو تطرح مشكلة غير تقليدية، و خاصة عندما تكون هذه الأسئلة و المشكلات غير مشابهة لما تعلموه من قبل، و بعد ذلك يمكنهم من تقييم إجابتهم والحكم على مدى صحتها". وعرفتها الباحثة إجرائيا بأنها: العمليات العقلية التي يمارسها المتعلمين لإنتاج أكبر قدر من المعلومات والمعارف والأفكار، ووضع الفرضيات، والتنبؤ في ضوء المعطيات، ونقد المعلومات، والتعرف على الأخطاء والمغالطات من خلال معرفة مدى صلة المعلومات بالمشكلة، والتعرف على المغالطة في الاستدلال أو الإستنتاج وذلك عندما يعرض عليهم سؤال أو مشكلة غير مألوفة، ومختلفة تماما عما تعلموه من قبل متعلقة بفصلي (القوى في بُعدين) و(الحركة في بُعدين) في مقرر الفيزياء، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها طالبات الصف الأول الثانوي في الاختبار المعد لذلك من قبل الباحثة.

- **الإطار النظري**:

- **نظريه تريز** TRIZ

يرجع الأساس في ظهور نظرية تريز إلى صاحبها العالم الروسي هنري ألتشلر الذي ولد في الإتحاد السوفيتي عام ١٩٢٦م ،بدأ ألتشلر العمل في نظريته عام ١٩٤٦ م ، وقد توصل في هذه الفترة إلى نتيجة مفادها أن النظم التكنولوجية تتطور وفق

نماذج خاصة يمكن فهمها واستخدامها بطريقه مقصودة وهادفة في حل المشكلات، وقد كانت هذه النتيجة بداية تأسيس نظرية تريز (TRIZ)، وقد أدرك ألتشلر(Altshuller) أن حل أي مشكلة يتطلب اكتشاف التناقضات في النظام التقني، ومن ثم العمل على التخلص من هذه التناقضات، وبذلك فقد شكلت عملية اكتشاف أوجه التناقض جوهرا أساسيا في استراتيجية حل المشكلات باستخدام نظرية تريز (TRIZ)، كما تمكن من اكتشاف بعض المبادئ التي أصبحت فيما بعد من العناصر الرئيسة في بنية هذه النظرية.

واستناداً على ما سبق فإن نظرية تريز تعتبر أحد النظريات الحديثة التي ظهرت نتيجة للتطورات المتواصلة التي شهدها العالم، كما أن قوتها وفعاليتها في حل المشكلات أدى إلى انتشارها عبر العديد من الدول، ليس هذا فحسب؛ بل امتد أثرها واستخدامها في المجالات الأخرى لتشمل المجالات التعليمية وكذلك استخدامها في مختلف التخصصات.

- **الافتراضات الأساسية في نظرية تريز:**

يمكن القول أن نظرية تريز تستخدم عدة أدوات لجعل الإبداع عملية منهجية ومنتظمة، حيث أن وجهة النظر التي ترى ان الابداع عملية إلهام تحدث عشوائيا لم تعد قائمة. ويرى أصحاب هذه النظرية أنها تقوم على افتراضات ذكرها (أبو جادو ونوفل،٢٠٠٧،ص ص ٤٠٢ -٤٠٣؛ حافظ، ٢٠١٥ ،ص ص ٣٣ -٣٤) كما يلي:

- الإبداع عملية منهجية منتظمة تسير وفق سلسلة محددة من الخطوات.
- تؤدي التناقضات التقنية والمادية دورا أساسيا في حل المشكلات بطريقة إبداعية.
- الحل المثالي النهائي هو النتيجة المرغوب في تحقيقها والوصول لها.
- تتطور معظم النظم التقنية وفق نماذج محددة مسبقا، وليس بطريقة عشوائية.
- يمكن اكتشاف نماذج التطور والاستفادة منها في تسريع عملية تطور هذه النظم.
- يمكن تحديد مراحل تطور النظم، والتنبؤ بالأخطاء النمطية المناسبة لها.

وقد استندت الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية تريز في هذا البحث على ثلاثة افتراضات وهي:

- الافتراض الاول: الإبداع عملية منهجية منتظمة تسير وفق سلسلة محددة من الخطوات. وتم الاستفادة من هذا الافتراض في بناء مراحل حل المشكلة وفق نظرية تريز المستخدمة في الاستراتيجية المقترحة؛ ويتم في كل مرحلة تطبيق الأدوات والمبادئ المناسبة من النظرية وفق سلسلة منتظمة من الخطوات لتوليد الحلول الإبداعية للمشكلات الفيزيائية.
- الافتراض الثاني: تؤدي التناقضات التقنية والمادية دوراً أساسياً في حل المشكلات بطريقة إبداعية. حيث تم وضع تحديد تناقضات المشكلة كخطوة أساسية أثناء مرحلة تحليل المشكلة، وبمجرد التخلص من هذه التناقضات يتم التوصل لحلول إبداعية للمشكلات الفيزيائية.

◄◄ الافتراض الثالث: الحل المثالي النهائي هو النتيجة المرغوب في تحقيقها و الوصول لها أثناء حل المشكلة الفيزيائية؛ حيث تعتبر عملية تخيل الطالبة للحل المثالي النهائي في محاولة حل المشكلة نقطة مهمة لتحديد مسار عمليات الحل.

• **تطبيقات نظرية تريز في تعليم وتعلم الفيزياء:**

يتميز مقرر الفيزياء بثراء وتنوع موضوعاته التي ترتبط بحياة الطلاب، كما تتيح دراسته التعرف على بعض المشكلات التي تواجه المتعلم في حياته اليومية، وهذه الموضوعات والمشكلات تحتاج الى التفكير والتحليل لجوانبها المختلفة، والبحث عن استراتيجيات تدريس تسهم في تناول الموضوعات الفيزيائية والمشكلات من زوايا متعددة تساعد على ممارسة أنواع مختلفة من التفكير تؤدي إلى تحليل كافة الجوانب، وتعتمد الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظريه تريز على إيجابية المتعلم ونشاطه في الموقف التعليمي، يظهر ذلك جلياً في خطواتها التي تعتمد على نشاط المتعلم، فبعد أن يتعرف على المبادئ المقدمة في المرحلة الأولى للاستراتيجية المقترحة، يحدد في المرحلة الثانية كافة المعلومات المتعلقة بالمشكلة ثم يحدد المشكلة المراد حلها، ويقوم بتحليل المشكلة المطروحة وتحديد التناقضات واكتشاف الحلول المثالية لمواجهة المشكلة المدروسة والتوصل إلى ضرورة استغلال كافة المصادر المتاحة لحل المشكلة ثم يطبق مفاهيم ومبادئ نظرية تريز الإبداعية ويقوم بتوليد الحلول المقترحة، ومن ثم يصدر حكما عليها ويحدد إيجابياتها وسلبياتها، و في المرحلة الثالثة يقوم بحل مشكلات مشابهة وأخرى يمكن حلها باستخدام نفس المبدأ للتأكد من فهمهم واستيعابهم لهذه المبادئ.

مما سبق يتضح أن الاستراتيجية المقترحة القائمة على مبادئ نظرية تريز قد تساهم في تعزيز مشاركة المتعلمين في توليد المعلومات وتقييمها وحل المشكلات وتحقق فهم أعمق لمحتوى مقرر الفيزياء، كما يمكن أن تدرب المتعلم على مهارات التفكير وربط المعرفة بخبراتهم السابقة، وعدم الاعتماد على شرح المعلم أو الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعلومات، وحل مشكلة تحت الدراسة والبحث قد يتطلب تركيب للأفكار المرتبطة بالموضوع ومناقشه القضايا والمسائل من زوايا مختلفة وتحديد وجهات النظر المتعددة، مما يؤدي إلى فهم أعمق للمشكلات والاجراءات، وبالتالي قد تسهم الاستراتيجية المقترحة القائمة على مبادئ نظرية تريز في تنمية قدرة المتعلم على استخدام أنماط متنوعة من التفكير كالتفكير التوليدي أو ما يسمى بتوليد المعلومات وتقييمها، والحل الابداعي للمشكلات، والتفكير المنظم، والإيجابي، وجميعها مفيدة في تدريس موضوعات مقرر الفيزياء، ويمكن أن تعالج السلبيات الموجودة في الطرق التقليدية التي يتبعها بعض المعلمين.

• **مهارات توليد المعلومات وتقييمها**

يرى Entwistle (2000) أن توليد المعلومات هو أحد نواتج التعلم المتعمق وهو عبارة عن قدرة الطلاب على توليد إجابات عندما لا يكون لديهم الحل جاهز خاصة

عندما تكون المشكلة غير مألوفة ولا تندرج تحت الحقائق التي تعلموها سابقاً. ومفهوم مهارات توليد المعلومات في أبسط مفاهيمه يعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو الأفكار أو المعلومات أو المشكلات أو غيرها من معارف كالاستجابات لمثيرات معينة مع الأخذ بعين الاعتبار السرعة والسهولة في توليدها، ويمكن اعتبارها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو مواقف أو خبرات أو مفاهيم سبق للفرد تعلمها.

أما مهارات توليد المعلومات وتقييمها فيعرفها النجدي وأخرون (٢٠٠٥) بأنها "مجموعة من القدرات العقلية التي تمكن التلاميذ من توليد واشتقاق إجابات عندما يعرض عليهم سؤال لم يسمعوه من قبل أو تطرح مشكلة غير تقليدية، وخاصة عندما تكون هذه الأسئلة والمشكلات غير مشابهة لما تعلموه من قبل، وبعد ذلك يمكنهم تقييم إجاباتهم والحكم على مدى صحتها" (ص٤٧٢).

كما تبنت الباحثة تعريف النجدي وأخرون (٢٠٠٥)، حيث تعرفها إجرائياً بأنها مجموعة من القدرات العقلية التي تمكن التلاميذ من توليد واشتقاق إجابات عندما يعرض عليهم سؤال لم يسمعوه من قبل أو تطرح مشكلات جديدة وغير تقليدية في الفيزياء من خلال مهارات الطلاقة والمرونة ووضع الفروض والتنبؤ في ضوء المعطيات، كما يمكنهم تقييم إجاباتهم والحكم على مدى صحتها من خلال مهارة التعرف على الأخطاء والمغالطات.

واستناداً على ما سبق ترى الباحثة أن توثيق الأفكار والمعلومات الواردة في الذهن وتسجيلها أولاً بأول، وتنظيمها حول مجموعة من المبادئ من الأمور التي تساعد المتعلم على توليد المعلومات وإتقان مهاراته.

- **الدراسات والبحوث السابقة**

- **دراسات تتعلق بالمحور الأول (نظرية ترين)**

- **دراسة الشهراني (٢٠١٩)**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية ترين في تدريس الكيمياء لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة بيشة، استخدمت اختبار مهارات التفكير التأملي كأداة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي ذو التصميم التجريبي القائم على المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي، وكان من أبرز نتائجها: وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير التأملي ككل وفي كل مهارة على حدة لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة العتيبي (٢٠١٨)**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام نظرية ترين في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في

محافظة عفيف، واستخدمت اختبار المفاهيم العلمية ومقياس مهارات اتخاذ القرار كأدوات لجمع البيانات وفق المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي، وكان من أبرز نتائجها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نظرية تريز.

- **دراسة خواجي** (٢٠١٨)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية النموذج المقترح القائم على مبادئ نظرية تريز في تنمية الفهم العميق ومهارات التفكير التأملي والحل الإبداعي للمشكلات في العلوم لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، واستخدمت اختبار كل من (الحل الإبداعي للمشكلات والفهم العميق ومهارات التفكير التأملي) في وحدة المادة من مقرر العلوم كأدوات لجمع البيانات وفق المنهج شبه التجريبي ذو التصميم التجريبي القائم على المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي والمنهج الوصفي، وكان من أبرز نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

- **دراسة إسماعيل** (٢٠١٧)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام نظرية تريز في تدريس الكيمياء على تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب الشعب العلمية بكليات التربية، واستخدمت اختبار مهام الحل الإبداعي للمشكلات وقائمة معايير الحكم على الحل الإبداعي كما يراها الخبير كأدوات لجمع البيانات وفق المنهج التجريبي ذو التصميم التجريبي القائم على مجموعة تجريبية واحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي، وكان من أبرز نتائجها وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمهارات الرئيسة والفرعية للحل الإبداعي للمشكلات لاختبار الحل الإبداعي للمشكلات في الكيمياء، وكذلك الدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي.

- **دراسة عبدالرؤوف** (٢٠١٧)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، واستخدمت اختبار مهارات التفكير التأملي ومقياس الذكاء العاطفي واختبار تحصيل العلوم كأدوات لجمع البيانات وفق المنهج شبه التجريبي ذو التصميم التجريبي القائم على المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي، وكان من أبرز نتائجها وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير التأملي ككل وفي كل مهارة على حدة لصالح المجموعة التجريبية.

• **دراسة** (Lingling et al, 2017)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية التدريس القائم على نظرية الحل الابتكاري للمشكلات تريز TRIZ في تشجيع الابتكار لدى الطلاب وتنمية قدراتهم على حل المشكلات، واستخدمت اختبار للتفكير الابتكاري ومقياس مؤشرات التفكير الابتكاري كأدوات لجمع البيانات وفق المنهج شبه التجريبي ذو التصميم التجريبي القائم على المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي، وكان من أبرز نتائجها: تحسن الجانب الابتكاري بشكل ملحوظ بعد التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري ومقياس مؤشرات التفكير الابتكاري لكلا المجموعتين من الطلاب لصالح المجموعة التجريبية، وأن نظرية الحل الابتكاري للمشكلات TRIZ كان لها تأثير كبير على تحسين الابتكار لدى الطلاب.

• **دراسة صبح** (٢٠١٥)

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج مقترح قائم على بعض مبادئ نظرية تريز TRIZ، والتعرف على فاعليته في تنمية مهارات التصنيف واتخاذ القرار بالعلوم لطالبات الصف التاسع الأساسي، واستخدمت اختبار مهارات التصنيف واختبار مهارات اتخاذ القرار كأدوات لجمع البيانات وفق المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي، وكان من أبرز نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التصنيف واختبار مهارات اتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية، كما أثبتت نتائجها فاعلية البرنامج المقترح القائم على بعض مبادئ نظرية تريز في تنمية مهارات التصنيف ومهارات اتخاذ القرار في مادة العلوم.

• **التعقيب على دراسات المحور الأول**:

من خلال عرض البحوث والدراسات المتعلقة بالمحور الأول، يمكن استخلاص ما يلي:

اتفقت الدراسات السابقة جزئياً على هدف مشترك وهو تقصي فاعلية نظرية تريز ومبادئها مثل دراسة (العتيبي،٢٠١٨؛ إسماعيل،٢٠١٧؛ عبدالرؤوف،٢٠١٧؛ Lingling et al, 2017؛ باستثناء دراسة (الشهراني،٢٠١٩؛صبح،٢٠١٥) التي هدفت إلى تقصي فعالية برنامج مقترح قائم على تريز، ودراسة خواجي(٢٠١٨) التي هدفت إلى بناء أنموذج مقترح قائم على تريز.

كما اتفقت الدراسات السابقة في عينتها حيث تم تطبيق الدراسة على عينة من طلاب المدارس باستثناء دراسة (إسماعيل،٢٠١٧ 2015) التي طبقت على طلاب الجامعات.، كذلك وظفت الدراسات السابقة المنهج شبه التجريبي باستثناء دراسة (صبح،٢٠١٥؛ إسماعيل،٢٠١٧؛ العتيبي، ٢٠١٨)، وفي المقابل اختلفت دراسة (الشهراني،٢٠١٩؛صبح،٢٠١٥؛ خواجي، ٢٠١٨) عن بقية الدراسات في احتوائها على تصور مقترح، والتي اتفق معها البحث الحالي.

• **دراسات تتعلق بالمحور الثاني (مهارات توليد المعلومات وتقييمها)**

• **دراسة النفيعي** (2018)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية (K.W.L) في تنمية بعض مهارات توليد وتقييم المعلومات في العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة، واستخدمت اختبار بعض مهارات توليد المعلومات واختبار بعض مهارات تقييم المعلومات كأدوات لجمع البيانات وفق المنهج شبه التجريبي ذو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي، وكان من أبرز نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار بعض مهارات توليد المعلومات واختبار بعض مهارات تقييم المعلومات لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

• **دراسة محرم** (٢٠١٧)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية استراتيجية سكامبر (SCAMPER) في تنمية التفكير التوليدي في الفيزياء لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، واستخدمت اختبار التفكير التوليدي كأداة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي ذو التصميم التجريبي القائم على المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي، وكان من أبرز نتائجها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

• **دراسة الصياد** (٢٠١٧)

هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر استخدام الحقيبة الإلكترونية في تنمية مهارات توليد المعلومات في مادة العلوم، واستخدمت اختبار مهارات توليد المعلومات كأداة لجمع البيانات وفق المنهج شبه التجريبي ذو التصميم التجريبي القائم على المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي، وكان من أبرز نتائجها: وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات توليد المعلومات في العلوم لصالح المجموعة التجريبية.

• **دراسة الجهني** (٢٠١٧)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية تقصي الويب لتدريس الأحياء في تنمية التفكير التوليدي والاتجاه نحوها لدى طالبات الثاني الثانوي، واستخدمت اختبار التفكير التوليدي، ومقياس الاتجاه نحو استراتيجية تقصي كأدوات لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي والمنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي القائم على المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي، وكان من أبرز نتائجها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير التوليدي لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة شين وبراون** (Chin & Brown, 2002)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استراتيجية قائمة على التساؤل الذاتي في تنظيم محتوى مقرر العلوم على تنمية قدرة الطلاب على إنتاج وتوليد المعلومات العلمية، واستخدمت اختبار مهارات التفكير التوليدي كأداة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وكان من أبرز نتائجها: التوصل إلى فاعلية الاستراتيجية القائمة على التساؤل الذاتي في تنمية المعلومات والمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف الثامن.

- **دراسات تتعلق بالمحور الثالث (نظرية تريز ومهارات توليد المعلومات وتقييمها في تدريس العلوم)**

- **دراسة محمد** (٢٠١٤)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية استراتيجية قائمة على بعض مبادئ نظرية تريز في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التوليدي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة العلوم، واستخدمت اختبارا تحصيليا في العلوم واختبار مهارات التفكير التوليدي كأدوات لجمع البيانات وفق شبه التجريبي ذو التصميم التجريبي القائم على المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي، وكان من أبرز نتائجها وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التوليدي، وذلك لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

- **التعقيب على دراسات المحور الثاني والثالث**:

من خلال عرض البحوث والدراسات المتعلقة بالمحور الثاني والثالث ، يمكن استخلاص ما يلي:

اتفقت الدراسات السابقة جزئياً على هدف مشترك وهو تنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها أو ما يسمى بالتفكير التوليدي والتي اتفق معها البحث الحالي ، كما اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في عينتها حيث تم تطبيق الدراسة على عينة من طلاب المدارس، كذلك استخدمت الدراسات السابقة أداة اختبار مهارات توليد المعلومات وتقييمها لجمع البيانات، والتي اتفق معها البحث الحالي. كما وظفت الدراسات السابقة المنهج شبه التجريبي، وقد اتفق معها البحث الحالي، باستثناء دراسة (الجهني،٢٠١٦؛ ٢٠١٤؛ Chin & Brown, 2002) التي استخدمت المنهج التجريبي، في المقابل اختلفت دراسة محمد (٢٠١٤) عن بقية الدراسات في احتوائها على تصور مقترح، والتي اتفق معها البحث الحالي، كما اتفق البحث الحالي مع دراسة (محمد، ٢٠١٤) في تقصي فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية تريز في تنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها أو ما يسمى بالتفكير التوليدي، و اتفقت البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات توليد المعلومات وتقييمها كمتغير تابع - على أنه يمكن تنمية هذه المهارات من خلال النماذج والاستراتيجيات التي تم استخدامها. واستفاد البحث الحالي من البحوث والدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث الحالي وصياغة

أسئلته وكذلك إثراء الإطار النظري للبحث و اختيار منهجية البحث وعينته وتحديد إجراءاته، كما استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في بناء موادٍ البحث الحالي والمتمثلة في: (دليل المعلمة – أوراق عمل للطالبات) وفقا للاستراتيجية المقترحة وتصميم اختبار مهارات توليد المعلومات وتقييمها و اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة للبحث الحالي.

• إجراءات البحث و منهجيته

• منهج البحث

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي القائم على التصميم التجريبي المعروف بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي، وذلك لملائمتهما لطبيعة الهدف من الدراسة

• مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة بيشة للعام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١ هـ والبالغ عددهن ٢٨٩٦ طالبة، وتم اختيار عينة البحث عشوائيا، وتألفت من (٦١) طالبة من طالباتٍ الصف الأول الثانوي بمدرسة الثانوية الثانية بمحافظة بيشة، وذلك نظرًا لما تمتعت به هذه المدرسة من تجهيزات تعليمية، وتم تقسيم العينة عشوائيا إلى مجموعتين إحداهما مجموعة تجريبية وكان عددها (٣٠) طالبة، والأخرى مجموعة ضابطة وكان عددها (٣١) طالبة، وتم التدريس للمجموعة التجريبية بالاستراتيجية المقترحة، والمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.

• مواد وأداة البحث:

• بناء استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية تريز من خلال ما يلي:

• إعداد الاستراتيجية المقترحة

وذلك بالاطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة الأجنبية والعربية التي أجريت في مجال الدراسة وهي: طبيعة مادة الفيزياء، خصائص طالبات الصف الأول الثانوي، المفاهيم و الأدوات والمبادئ الأساسية في نظرية تريز ومنهجيتها في توليد المعلومات وتقييمها، مهارات توليد المعلومات وتقييمها.

• تحديد الهدف من الاستراتيجية:

هدفت الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية تريز إلى تنمية مهارات توليد المعلومات في الفيزياء وتقييمها لدى طالبات الصف الاول الثانوي.

• تحديد مبررات بناء الاستراتيجية المقترحة:

- كثرة المشكلات التي تواجه الطالبة في حياتها العلمية أثناء دراسة الفيزياء والعملية.
- أهمية أن تتعرف الطالبة على أسباب هذه المشكلات، وإيجاد حلول ابداعية لها.
- ضرورة الاهتمام بطالبات المرحلة الثانوية من خلال المناهج الدراسية.
- تدريب طالبات المرحلة الثانوية على ممارسة مهارات التفكير في حل المشكلات التي يتعرضن لها.

• **تحديد أسس بناء الاستراتيجية المقترحة**:

تمثلت الأسس التي استندت عليها الاستراتيجية المقترحة في مفاهيم ومبادئ نظرية تريز والتي تستند على عدد كبير من المصادر التي تتمتع بدرجه عالية من التعميم مثل الجدلية ونظرية النظم وعلم تنظيم المعلومات وعلم النفس الإبداع، وهذه العلوم تشغل منطقة كبيرة في التطبيق العملي لحل المشكلات، وتستند تريز على مجموعة من المسلمات التي تخص الحل الابداعي للمشكلات هي:

- الإبداع عملية منهجية منظمة تسير وفق سلسلة محددة من الخطوات.
- الحل المثالي هو النتيجة النهائية المرغوب تحقيقها والوصول إليها.
- تلعب التناقضات التقنية والمادية دوراً أساسياً في حل المشكلات بطريقه إبداعيه حيث يرى أنصار هذه النظرية أن أي مشكلة ناتجة عن تناقض أو أكثر في الموقف.

واقتصرت الباحثة على(٩) من مبادئ نظرية تريز والتي رأت تماشي هذه المبادئ مع طبيعة طالبات المرحلة الثانوية ومناسبتها لمحتوى مقرر الفيزياء ١ وهي: (مبدأ التقسيم التجزئة_ مبدأ الفصل/ الاستخلاص_ مبدأ الدمج/ الربط_ مبدأ البدائل الرخيصة_ مبدأ تحويل الضار إلى نافع_ مبدأ التوسيد المسبق_ مبدأ العمل القبلي التمهيدي_ مبدأ الوساطة - مبدأ التكوير/الانحناء) وتم شرح كل مبدأ من هذه المبادئ في الاطار النظري للبحث. وفي ضوء الاسس السابقة تم بناء الاستراتيجية المقترحة، وبذلك تكون الباحثة أجابت عن السؤال الأول من اسئلة البحث.

• **اختيار المحتوى المراد تطبيق الاستراتيجية المقترحة على تدريسه** :

تم اختيار فصلي "القوى في بعدين" و"الحركة في بعدين" المقررين على طالبات الصف الأول الثانوي في مقرر الفيزياء١ للأسباب التالية:

- يتضمن الفصلين العديد من الموضوعات والمفاهيم الأساسية التي تمثل جانباً مهماً من البنية المعرفية للعلم.
- احتواء الفصلين على العديد من المفاهيم الفيزيائية التي يمكن صياغتها على هيئة مشكلات فيزيائية مرتبطة بواقع حياة الطالبات في مجالات عدة، مثل: الصحة، الصناعة، الزراعة، وتطبيقات أخرى، والتي تتطلب تدريب الطالبات على حلها باستخدام مبادئ و أدوات نظرية تريز تسهم في تنمية مهارات توليد المعلومات و تقييمها.
- يتناول الفصلين موضوعات عديدة تثير لدى التلاميذ تساؤلات عديدة مما يشجعهم على توليد المعلومات وتقييمها، وينمي مهاراتها.
- يحتاج تدريس الفصلين إلى وقت طويل نسبيا (٢٠ حصة دراسية) ، مما يتيح الفرصة لتنمية بعض مهارات توليد المعلومات وتقييمها لدى الطالبات.

• **تحديد الأهداف التعليمية** :

يفترض أن تشتمل على الأهداف العامة للفصلين، والأهداف الإجرائية السلوكية لكل درس وكانت في المستويات (تذكر - فهم - تطبيق - حل مشكلات)، وأن تتصف بما يلي :

- أن تتلاءم الأهداف الخاصة مع المحتوى والنشاطات التعليمية الواردة فيها .
- أن تصاغ أهداف الدروس صياغة سلوكية، تدور حول المتعلم نفسه، وأن تكون الصياغة واضحة ومحددة وقابلة للقياس.

• **تهيئة بيئة التعلم لتطبيق الاستراتيجية المقترحة**:

تجهيز المكان بكافة الإمكانات والاحتياجات اللازمة التي تتناسب مع طبيعة التعلم من خلال توفير الطاولات والكراسي، بالإضافة إلى تنظيم جلوس مجموعات الطالبات بما يسمح لهن بالتفاعل الإيجابي دون إزعاج المجموعات الأخرى مع مراعاة تقسيم الطالبات إلى مجموعات تتراوح من (٥_٦) طالبات، وكذلك التأكد من جاهزية معمل الفيزياء وحجرة الحاسب الآلي للاستخدام بالمدرسة.

• **مراحل الاستراتيجية المقترحة**:

في ضوء ما سبق تم اقتراح الاستراتيجية التالية لتدريس الفيزياء باستخدام نظرية تريز لتنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها لدى طالبات الصف الأول الثانوي في عدة مراحل كما هي موضحة فيما يلي :

• **أولاً: تقديم المبادئ**:

ويتم في مرحلة تقديم المبادئ تقديم مجموعة من مبادئ تريز المتضمنة في بعض المهام وفي هذه المرحلة تقوم المعلمة بما يلي:

- التمهيد من خلال تقديم عرض تقديمي *PowerPoint* للطالبات تمهيداً للتعريف بمبدأ تريز المستخدم.
- عرض أمثلة على المبدأ.
- عرض المشكلات التي يمكن حلها باستخدام هذا المبدأ.
- تقوم الطالبات بإعطاء أمثلة لمشكلات تم حلها باستخدام هذا المبدأ.

• **ثانياً: توظيف المبادئ**

يتم تقديم بعض المهام التي من خلالها يتم توظيف المبادئ التي تم عرضها في مرحلة تقديم المبادئ. ويتم تقديم مهام في الفيزياء تقوم من خلالها الطالبات بما يلي:

- تحديد البيانات المهمة اللازمة لحل المشكلة.
- تحديد المشكلة الحقيقية بالمهمة المقدمة.
- تحديد التناقضات وصياغة الحل النهائي الأمثل في بعض المهمات التي تتطلب ذلك.
- تحديد المصادر المعيقة والمساعدة لتنفيذ الحلول في حالة تطلب الأمر ذلك.
- تحديد مبادئ تريز التي يمكن توظيفها لحل هذه المهمات.
- تقديم كل الطرق الممكنة لحل هذه المهمة .
- محاولة وضع بعض المعايير للمفاضلة بين الحلول المقدمة ومناقشتها والتوصل إلى الحلول الممكنة.

• **ثالثاً: التقويم**

يتم في هذه المرحلة تقويم الطالبات والتأكد من إتقانهن للمهارات، وتعميم المبدأ على مواقف الحياة اليومية وحل المشكلات، وذلك من خلال تقديم مهام ومواقف مشابهة و يطلب من الطالبات إيجاد حلول إبداعية لها.

• **أساليب التدريس المستخدمة في الاستراتيجية المقترحة** :

تم تحديد مجموعة من الطرق والأساليب التدريسية التي تسهم في تحقيق أهداف الاستراتيجية المقترحة، وقد تنوعت الأساليب والطرق المستخدمة من أسلوب الحل في مجموعات صغيرة (تعاونية)، وأسلوب المناقشة والحوار لخلق جو من التنافس بين الطالبات. كما تم استخدام أسلوب العصف الذهني والبحث والاستقصاء والاكتشاف، وهذه الأساليب تعتمد على محاورة الطالبات بحيث توجه المعلمة لطالباتها مجموعة من الأسئلة تتابع معهن وبشكل محكم لتوجيه مسارات تفكير الطالبات نحو الحل الصحيح.

• **دور المعلمة في الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية تريز**:

- عرض عدة مشكلات حياتية وكيف أمكن حلها باستخدام مبدأ تريز تمهيداً للتعريف بهذا المبدأ، ثم تطلب من الطالبات ذكر مواقف حياتية مشابهة لها.
- طرح الموقف الفيزيائي المشكل، ثم تعرف المشكلة بتفاصيلها، مع محاولة تخطى حاجز القصور الذهني المرتبط بالخبرات الشخصية، وصياغة المشكلة في شكل سؤال يبدأ ب: ماذا نفعل؟ أو كيف نتصرف؟
- توجيه الطالبات إلى حل المشكلة بشكل جماعي من خلال المجموعات الصغيرة، وذلك من خلال دمج استراتيجية التعلم التعاوني في هذه الاستراتيجية.
- التركيز على مهارات توليد المعلومات وتقييمها التي تتداخل مع خطوات حل المشكلة.
- مساعدة الطالبات في مرحلة تحديد المصادر حيث تقدم المعلمة المعلومات والروابط وعرض البور بوينت، التي تساعد الطالبة في الحصول على المعلومات حول المشكلة المطروحة.
- تشجيع الطالبة على طرح العديد من الحلول للمشكلة المطروحة، وتشجيع التفاعل والنقاشات وتطويرها.
- تقبل آراء وأفكار الطالبات باختلاف مستوى التفكير لديهن.
- كتابة ما توصلن إلية الطالبات من إجابات في معالجة المشكلة المطروحة على السبورة، وتمييز الإجابات الصحيحة والمقبولة من الإجابات الخاطئة مع الطالبات.

• **دور المتعلمة في الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية تريز**:

- ممارسة عمليات ذهنية ترتبط باستثارة الأحاسيس والمشاعر تجاه المشكلات والمواقف الفيزيائية التي يتم معالجتها.
- التفكير في المشكلة وتحديدها وتقديم العديد من الصياغات لها، وتحليلها إلى عناصرها.

- صياغة الحل المثالي النهائي الذي يكون فيه الجانب المفيد أكثر ظهوراً أو التخلص من الجانب الضار تماما، وذلك بتذكر مواقف مشابهة للموقف المشكل.
- تحديد التناقضات حيث تشعر الطالبة بوجود التناقضات، وتحاول معرفة الجانب المفيد والجانب الضار في المشكلة ثم تقوم بصياغتها بدقة.
- تحدد المصادر التي يمكن أن تساعدها في حل المشكلة، سواء مكان أو زمان أو مواد مستخدمة وكيف يمكن زيادتها أو التقليل منها إذا كانت ضارة.
- اقتراح العديد من الحلول المناسبة ومناقشتها باستخدام مبادئ نظرية تريز ،
- إعطاء تفسيرات مقنعة لاختيار هذه الحلول ومقارنتها من حيث مدى إسهامها في حل المشكلة وتكلفتها، وإمكانية تطبيقها، والآثار الإيجابية لها.
- وضع الحلول المقترحة موضع التنفيذ، وصياغتها صياغة مناسبة.

- **تحديد مصادر التعليم والتعلم الخاصة بالاستراتيجية المقترحة**:

تم اختيار مجموعة من الأجهزة والمواد والأدوات التعليمية التي ترى الباحثة أنها قد تساعد في تحقيق الأهداف المنشودة للاستراتيجية المقترحة، ومنها ما يلي:

- أوراق عمل لتنفيذ الأنشطة.
- جهاز حاسب آلي.
- جهاز عرض البيانات *Data Show Projector* .
- شبكة إنترنت.
- عروض بور بوينت.
- سبورة ورقية، وأقلام الكتابة عليها.
- أوراق *A3* لاستخدامها في التلخيص وعند الحاجة.

- **أساليب تقويم الاستراتيجية المقترحة**:

تم في هذا الاستراتيجية استخدام أساليب تقويم متنوعة، وذلك بهدف التحقق من مدى إتقان الطالبات لأهداف الاستراتيجية المقترحة، أثناء تقديمها وبعد الانتهاء منها، وهي:

- التقويم القبلي: ويطبق قبل البدء في تطبيق الاستراتيجية المقترحة، وذلك للوقوف على مدى امتلاك الطالبة لمهارات توليد المعلومات وتقييمها، ويستخدم لذلك اختبار مهارات توليد المعلومات وتقييمها من إعداد الباحثة.
- التقويم التكويني (البنائي): يتم أثناء كل درس من الدروس المقدمة بالاستراتيجية المقترحة أو في نهايته، ويستخدم كتغذية راجعة في نهاية كل نشاط.
- التقويم النهائي: يكون بعد الانتهاء من تطبيق الاستراتيجية المقترحة، للوقوف على فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية تريز في تنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها، ومقارنة ذلك بدرجات الطالبات قبل تطبيق الاستراتيجية، حيث يعاد اختبار مهارات توليد المعلومات وتقييمها.

- **إعداد مواد البحث**:

◄◄ أوراق عمل فصلي "القوى في بعدين" و"الحركة في بعدين" لمقرر الفيزياء١ معدة وفق الاستراتيجية المقترحة: تتضمن عنوان كل موضوع ومهمات عدة متضمنة أنشطة تجريها الطالبات وتمارس من خلالها بعض مهارات توليد المعلومات وتقييمها.

◄◄ دليل المعلمة لتدريس فصلي "القوى في بعدين" و"الحركة في بعدين" من مقرر الفيزياء١ معد وفق الاستراتيجية المقترحة : يتضمن دليل المعلمة عرض نظري لنظرية تريز ومهارات توليد المعلومات وتقييمها، وهدف الاستراتيجية المقترحة وأهداف الفصلين موضع التدريب، وشرح مفصل لخطوات ومراحل الاستراتيجية المقترحة وتعليمات تنفيذها وفق توزيع زمني محددة لكل مرحلة وأساليب تقويمها ودور كل من المعلمة والمتعلمة فيها وأساليب، وعرض لخطة تدريس كل موضوع، والمراجع العلمية ومصادر التعلم التي يجب الرجوع إليها.

- **إعداد أداة البحث (اختبار مهارات توليد المعلومات وتقييمها) وذلك في ضوء الخطوات التالية**:

- **تحديد الهدف من الاختبار**:

التعرف على فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

- **صياغة مفردات الاختبار**:

قامت الباحثة بصياغة مفردات الاختبار التي تحقق قياس كل مهارة من مهارات توليد المعلومات وتقييمها، وراعت عند صياغة مفردات الاختبار مناسبة أسئلة الاختبار لكلاً من مستوى طالبات الصف الأول الثانوي العمري و العقلي، ومفهوم مهارات توليد المعلومات وتقييمها، ووضوح الهدف من الأسئلة من خلال التعليمات، كما قسمت الاختبار إلى قسمين؛ جزء يتألف من خمسة عشر مفردة من نوع اسئلة الاختيار من متعدد، بواقع خمس مفردات لكل مهارة من المهارات التالية (التنبؤ في ضوء المعطيات - وضع الفرضيات - التعرف على الأخطاء والمغالطات)، بينما يتضمن الجزء الثاني عشر مفردات من نوع الاسئلة المفتوحة؛ بواقع خمس مفردات لكل مهارة من مهارتي الطلاقة والمرونة.

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار**:

قامت الباحثة بتجريب الاختبار في صورته الأولية على عينة استطلاعية غير عينة البحث من نفس مجتمع البحث بطريقة عشوائية ، وقد بلغ عددهن (٢٧) طالبة وذلك يوم الاثنين ١٤٤١/٢/٢٩هـ ، وذلك بهدف: التأكد من صدق الاختبار، حساب ثبات الاختبار، تحديد زمن الاختبار، حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز، تحديد طريقة تصحيح الاختبار.

- **الخصائص السيكو مترية (صدق وثبات الاختبار)**:

تم التحقق من صدق وثبات الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (٢٧) طالبة، وفيما يلي عرض لنتائج صدق وثبات الاختبار.

• **صدق الأداة**:

• **الصدق الظاهري لأداة البحث (صدق المحكمين)**:

يقصد بالصدق الظاهري لأداة البحث ذلك أنه إذا تمكنت أداة جمع البيانات من قياس الغرض الذي صممت لقياسه، فإنها تكون صادقة، كما يقصد بالصدق "شمول الاختبار لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها (عبيدات وآخرون، ٢٠١٤، ص.١٦٠).

وتم التأكد من صدق أداة البحث بعرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، الذين بلغ عددهم (١٦) محكماً، وذلك للتأكد من مدى ملاءمة الاختبار للغرض الذي أعد من أجله، وما إذا كانت المفردات واضحة وتنتمي إلى المهارة المحددة لها، وسلامة كل مفردة من الناحية اللغوية، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث، وقد أخذت جميع الملاحظات بعين الاعتبار، ومن ثم أعيدت صياغة بعض المفردات، وحذف بعض المفردات التي لم تلق قبولاً من أغلب المحكمين، وبذلك أصبح العدد النهائي لمفردات الاختبار (٢٥) مفردة.

• **صدق (الاتساق الداخلي)**:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون "Pearson Correlation" بين درجة إجمالي مفردات كل مهارة من مهارات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وكذلك حساب معامل ارتباط بيرسون " Pearson Correlation" بين درجة كل مفردة والدرجة للكلية للمهارة التي تنتمي لها هذه المفردة، كما هو موضح من والجدول (١).

جدول (١): معاملات ارتباط بيرسون Pearson لدرجة إجمالي مفردات كل مهارة من مهارات الاختبار والدرجة الكلية

م	المهارات	عدد العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	فرض الفروض	٥	٠,٥٤١**	٠,٠٠٤
٢	تنبؤ	٥	٠,٤٩٨**	٠,٠٠٨
٣	التعرف على الأخطاء والمغالطات	٥	٠,٤١٣*	٠,٠٣٢
٤	الطلاقة	٥	٠,٨٦١**	٠,٠٠٠
٥	المرونة	٥	٠,٨٣٣**	٠,٠٠٠

* الارتباط دال عند مستوى (٠,٠٥) ** الارتباط دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١) أن معاملات الارتباط بين إجمالي مفردات كل مهارة من مهارات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، كانت معاملات كبيرة ومقبولة وأنها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) أو مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يشير إلى اتساق إجمالي مهارات الاختبار.

• **ثبات الأداة**:

ويعرف الثبات على أنه "الاتساق في نتائج الأداة" ويقصد به قدرة الأداة على الحصول على النتائج نفسها فيما لو أعيد استخدام الأداة نفسها مرة ثانية، وقد

تم التأكد من ثبات الاختبار عن طريق حساب معامل ثبات "الفاكرونباخ Alpha Cronbach"، لإجمالي مفردات كل مهارة من مهارات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار ككل، ويوضح ذلك الجدول (٢):

جدول (٢): معاملات ثبات "الفاكرونباخ Alpha Cronbach"

م	المهارات	عدد المفردات	معامل الفاكرونباخ Alpha Cronbach
١	فرض الفروض	٥	٠,٧٨٥
٢	تنبؤ	٥	٠,٧٩٩
٣	التعرف على الأخطاء والمغالطات	٥	٠,٨٢٠
٤	الطلاقة	٥	٠,٨٤٨
٥	المرونة	٥	٠,٨٧٧
	إجمالي أسئلة الاختبار ككل	٢٥	٠,٨٦٩

ويتضح من الجدول (٢) أن جميع قيم معاملات كانت مقبولة ومرتفع، مما يشير إلى صلاحية المقياس للتطبيق بطمأنينة في هذا البحث وإمكانية الاعتماد على نتائجه والوثوق بها.

- **معامل التمييز**:

وقد تراوحت معاملات التمييز لأسئلة الاختبار بين (٠,٣١ – ٠,٨١) مما يدل على أن القدر التمييزي لأسئلة الاختبار مناسب، لذا لم يتم استبعاد أي من مفردات.

- **تحديد طريقة تصحيح الاختبار**:

نظراً لأن الاختبار مقسم إلى جزأين، فقد اختلفت طريقة تصحيح كل جزء وفقاً لطبيعته، كما هو موضح فيما يلي:

- الجزء الأول: و ى شمل المهارات الثلاث الأولى (مهارة وضع الفروض، مهارة التنبؤ في ضوء المعطيات، مهارة التعرف على الأخطاء والمغالطات)، حيث تم تخصيص درجة واحدة لكل سؤال للفقرات التابعة للمهارات الثلاث الأولى، فقد بلغ عدد الأسئلة (١٥) سؤال، وكانت الدرجات تتراوح بين (٠ -١٥) درجة، الصغرى صفر والعظمى ١٥درجة.
- الجزء الثاني: ويتكون من مهارتي الطلاقة والمرونة حيث تم تصحيحها كالتالي:
- الطلاقة: تعطى الدرجة طبقاً لعدد الاستجابات التي تكتبها الطالبة بالنسبة للسؤال، وذلك بواقع (٥) درجات للسؤال الواحد، لكل استجابة درجة واحدة بعد حذف الاستجابة المكررة والتي ليس لها علاقة بالموضوع.
- المرونة: تعطى الدرجة لعدد مداخل الحل المختلفة من الاستجابات التي تعطيها الطالبة، وعدم إعطاء الفكرة المكررة أكثر من درجة وذلك بواقع (٥) درجات للسؤال الواحد؛ درجة واحدة لكل استجابة. حيث بلغ عدد الأسئلة التابعة لهاتين المهارتين (١٠) اسئلة، وتراوحت درجات الأسئلة (٠ -٥٠) درجة، وكانت درجة الاختبار الكلية تتراوح بين(٠ -٦٥) درجة.

• **إعداد الصورة النهائية للاختبار**:

بعد الانتهاء من التطبيق الاستطلاعي للاختبار، والتأكد من صدقه وثباته وحساب معاملات الصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار؛ أصبح الاختبار جاهزا في صورته النهائية، كما تم مراعاة آراء المحكمين وتعديل بعض المفردات بالحذف أو الإضافة وإجراء التعديلات اللازمة، لتصبح أسئلة الاختبار – في صورته النهائية – مكون من (٢٥) مفردة (١٥) مفردة منها من نوع الاختيار من متعدد ذو الأربعة بدائل، و(١٠) مفردات منها أسئلة مقالية مقننة.

• **رابعاً: التطبيق الميداني للبحث**:

بعد التأكد من صدق وثبات الاختبار، وتحديد الإجراءات الإدارية اللازمة لتنفيذ تجربة البحث تم البدء في تطبيق تجربة البحث وفقاً للخطوات التالية:

- التحقق من تجانس المجموعات في التطبيق القبلي: 'طبقت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Sample t-test* للمقارنة بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية بمعرفة تجانس المجموعتين. ودلت نتائج الإختبارات التائية أنه أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات توليد المعلومات وتقييمها، مما يشير إلى أن مجموعات البحث متكافئة ومتجانسة قبل المعالجة التجريبية في اختبار مهارات توليد المعلومات وتقييمها بمقرر الفيزياء.
- تطبيق أداة البحث (اختبار مهارات توليد المعلومات وتقييمها) قبلياً على طالبات المجموعتين: الضابطة والتجريبية، بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين قبل البدء في التجربة.
- تهيئة مقر الفيزياء لاستقبال الطالبات، والتأكد من توافر المواد والأدوات التي يتطلبها تنفيذ التجربة، و تنظيم طاولات المقر على شكل مجموعات.
- تنفيذ الجلسة التمهيدية لطالبات المجموعة التجريبية؛ وذلك لتهيئتهن بإعطائهن فكرة عن الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية تريز، وكيفية تطبيقها أثناء دراسة فصلي "القوى في بعدين" و " الحركة في بعدين" حتى يكن على دراية بالأسلوب المتبع، وتوجيه الطالبات إلى إحضار أوراق العمل بشكل يومي.
- مرحلة التدريس بالاستراتيجية المقترحة: قامت الباحثة بتدريس طالبات المجموعة التجريبية فصلي "القوى في بعدين" و " الحركة في بعدين" بناءً على الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية تريز، حيث قامت الباحة لكونها معلمة بالتدريس بنفسها لحرصها على تجربة الدراسة والالتزام بالتعليمات، كما قامت معلمة الفيزياء بتدريس طالبات المجموعة الضابطة لفصلي "القوى في بعدين" و"الحركة في بعدين" بالطريقة المعتادة.

- **خامساً: تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة** :

بعد استكمال جمع المعلومات والبيانات، وللإجابة عن أسئلة البحث واختبار صحة فروضه، أدخلت البيانات إلى الحاسب الآلي، وتم تحليل النتائج عن طريق استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، حيث أجريت المعالجة الإحصائية الخاصة بالبحث باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون "*Pearson Correlation*" لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث.
- معادلة "ألفا كرونباخ "*Alpha Cronbach* لحساب معامل الثبات لأداة البحث .
- المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، قيم (ت) ودلالاتها الإحصائية لإيجاد الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.
- معادلة بلاك للتحقق من فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية تريز.
- اختبار "ت"_(*T .test*) وذلك للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القلبي والبعدي لأدوات البحث

• نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

ستقوم الباحثة بعرض شامل للنتائج التي توصلت إليها الباحثة لتساؤلات البحث، من خلال التحقق من صحة فروض البحث، من خلال المعالجة الإحصائية للبيانات وتفسيرها، ثم قياس فاعلية المعالجة التجريبية، وستناقش نتائج البحث في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

- **أولاً: نتائج البحث**:

تم التوصل لنتائج البحث من خلال التحقق من صحة الفروض التالية:

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات توليد المعلومات وتقييمها.

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات توليد المعلومات وتقييمها.

- **للتحقق من الفرضية الأولى للبحث** :

والتي تنص على: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات توليد المعلومات وتقييمها لصالح التطبيق البعدي"، تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Paired samples T-Test للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي لاختبار مهارات توليد المعلومات وتقييمها، ويبيّن الجدول التالي نتائج اختبار "ت".

جدول (٣) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في اختبار مهارات توليد المعلومات وتقييمها (قبلي -بعدي) للمجموعة التجريبية

مهارات توليد المعلومات وتقييمها	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الفروق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارات فرض الفروض	قبلي	٣٠	١,٩٦٧	١,٠٦٦	٢,٣٠٠	٢٩	١٣,٢٢٨	٠,٠٠٠ دالة عند (٠,٠١)
	بعدي		٤,٢٦٧	٠,٦٤٠				
مهارات التنبؤ	قبلي	٣٠	١,٥٠٠	١,١٩٦	٢,٨٣٣	٢٩	١٢,٣٠٠	٠,٠٠٠ دالة عند (٠,٠١)
	بعدي		٤,٣٣٣	٠,٨٨٤				
مهارات التعرف على الأخطاء والمغالطات	قبلي	٣٠	٢,٥٠٠	١,٣٣٢	٢,٠٠٠	٢٩	٦,٤٣٧	٠,٠٠٠ دالة عند (٠,٠١)
	بعدي		٤,٥٠٠	٠,٦٨٢				
مهارات الطلاقة	قبلي	٣٠	٦,١٠٠	٢,٦٧٠	١٣,٠٠٠	٢٩	٢٠,٢٠٩	٠,٠٠٠ دالة عند (٠,٠١)
	بعدي		١٩,١٠٠	٢,٦٧٠				
مهارات المرونة	قبلي	٣٠	٨,٠٠٠	٣,٢٥٩	١٢,١٦٧	٢٩	١٩,٥٧٣	٠,٠٠٠ دالة عند (٠,٠١)
	بعدي		٢٠,١٦٧	٢,٩٧٢				
إجمالي مهارات توليد المعلومات وتقييمها	قبلي	٣٠	٢٠,٠٦٧	٥,٥٢٧	٣٢,٣٠٠	٢٩	٢٧,٠٣٠	٠,٠٠٠ دالة عند (٠,٠١)
	بعدي		٥٢,٣٦٧	٥,٥٤٣				

بالنظر إلى الجدول (٣) نجد أن قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية تريز في تنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها في إجمالي مقياس مهارات توليد المعلومات وتقييمها قد بلغت (٢٧,٠٣٠) وهي قيمة دالة عند درجة الحرية (٢٩) حيث أنها أكبر من القيمة الجدولية عند نفس درجة الحرية، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة أصغر من (٠,٠٥).

والنتائج السابقة تعني أن استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية تريز أدى إلى تنمية جميع مهارات توليد المعلومات وتقييمها لدى طالبات الصف الأول الثانوي، حيث كانت فروق المتوسطات كبيرة ودالة بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، وطبقاً لهذه النتيجة يتم قبول الفرضية الأولى للبحث التي تشير إلى وجود فرق بين التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مهارات توليد المعلومات وتقييمها للمجموعة التجريبية، لصالح التطبيق البعدي.

أي أنه "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات توليد المعلومات وتقييمها لصالح التطبيق البعدي ".

- **التحقق من الفرضية الثانية للبحث**:

والتي تنص على: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات توليد المعلومات وتقييمها لصالح المجموعة التجريبية"، حيث تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Sample t-test للمقارنة بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الاستراتيجية

المقترحة القائمة على نظرية تريز في تنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها بمقرر الفيزياء، لدى طالبات الصف الأول الثانوي، ويبيّن الجدول التالي نتائج اختبار "ت".

جدول (٤): نتائج اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Sample t-test

اختبار مهارات توليد المعلومات وتقييمها		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الفروق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارات فرض الفروض	ضابطة	٣١	٢,٧٧٤	١,٢٠٣	١,٤٩٣	٥٩	٦,٠٢٠	٠,٠٠٠ دالة عند (٠,٠١)
	التجريبية	٣٠	٤,٢٦٧	٠,٦٤٠				
مهارات التنبؤ	الضابطة	٣١	١,٠٦٥	٠,٨٥٤	٣,٢٦٨	٥٩	١٤,٦٩٠	٠,٠٠٠ دالة عند (٠,٠١)
	التجريبية	٣٠	٤,٣٣٣	٠,٨٨٤				
مهارات التعرف على الأخطاء والمغالطات	الضابطة	٣١	٢,٥٤٨	١,٨٧	١,٩٥٢	٥٩	٦,٩٣٨	٠,٠٠٠ دالة عند (٠,٠١)
	التجريبية	٣٠	٤,٥٠٠	٠,٦٨٢				
مهارات الطلاقة	الضابطة	٣١	٧,٠٦٥	٤,١٧١	١٢,٠٣٥	٥٩	١٣,٣٧٣	٠,٠٠٠ دالة عند (٠,٠١)
	التجريبية	٣٠	١٩,١٠٠	٢,٦٧٠				
مهارات المرونة	الضابطة	٣١	١٠,٩٣٦	٤,٩٥٣	٩,٢٣١	٥٩	٨,٧٩٠	٠,٠٠٠ دالة عند (٠,٠١)
	التجريبية	٣٠	٢٠,١٦٧	٢,٩٧٢				
إجمالي مهارات توليد المعلومات وتقييمها	الضابطة	٣١	٢٤,٣٨٧١	١٠,٤٦٢	٢٧,٩٨٠	٥٩	١٢,٩٨٨	٠,٠٠٠ دالة عند (٠,٠١)
	التجريبية	٣٠	٥٢,٣٦٧	٥,٥٤٣				

يُلاحظ من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات عيّنة البحث في القياس البعدي لإجمالي اختبار مهارات توليد المعلومات وتقييمها بمقرر الفيزياء، حيث أن قيمة (ت) للفرق بين متوسطي الدرجات قد بلغت (١٢,٩٨) وهي قيمة دالة عند درجة الحرية (٥٩) حيث أنها أكبر من القيمة الجدولية عند نفس درجة الحرية، كما أن قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة أصغر من (٠,٠٥)، كما يوجد أيضا فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات عيّنة البحث في القياس البعدي لإجمالي كل من: مهارات فرض الفروض، مهارات التنبؤ، مهارات التعرف على الأخطاء والمغالطات، مهارات الطلاقة، مهارات المرونة، حيث كانت قيم (ت) للفرق بين متوسطي الدرجات (٦,٠٢٠)، (١٤,٦٩٠)، (٦,٩٣٨)، (١٣,٣٧٣)، (٨,٧٩٠) على التوالي، وهي قيم دالة عند درجة الحرية (٥٩) لجميع المهارات، حيث أنها أكبر من القيمة الجدولية عند نفس درجة الحرية، وكانت مستويات الدلالة جميعها (٠,٠٠٠) وهي قيمة أصغر من (٠,٠٥)، وهذا يعنى أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات توليد المعلومات وتقييمها بمقرر الفيزياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي، أي أنه "يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات توليد المعلومات وتقييمها لصالح المجموعة التجريبية".

• **التحقق من فاعلية المعالجة التجريبية**:

للتحقق من فاعلية المعالجة التجريبية (الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية تريز) في المتغيّر التابع: (تنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها بمقرر الفيزياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي)، قامت الباحثة باستخدام معادلة الكسب المعدل لبلاك Black. حيث يذكر "بلاك" (Blake, 1996, p99) أن مدى الفاعلية لهذه المعادلة من (٠) إلى (٢)، وقد اعتبر "بلاك" أن الحد الأدنى لقبول الفاعلية هو (١,٢)، ويوضح الجدول التالي نتائج معادلة الكسب المعدل لبلاك Black لكل من: مهارات توليد المعلومات وتقييمها، وكذلك إجمالي مهارات توليد المعلومات وتقييمها بمقرر الفيزياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

جدول (٥): نتائج معادلة الكسب المعدل لبلاك Black

المتغيرات التابعة	نسبة الكسب المعدل لبلاك
مهارات فرض الفروض	١,٢٢
مهارات التنبؤ	١,٣٨
مهارات التعرف على الأخطاء والمغالطات	١,٢
مهارات الطلاقة	١,٢١
مهارات المرونة	١,٢
إجمالي مهارات توليد المعلومات وتقييمها	١,٢٢

ويتضح من الجدول (٥) ارتفاع جميع نسب الكسب المعدل لبلاك عن (١,٢)، وهو المدى الذي حدده بلاك للفاعلية، مما تشير النتيجة السابقة إلى أن استخدام (الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية تريز) كان ذا فاعلية في زيادة درجات الكسب لكل من: إجمالي مهارات توليد المعلومات وتقييمها، وكذلك جميع مهارات توليد المعلومات وتقييمها.

• **ثالثاً: مناقشة نتائج البحث وتفسيرها**:

• **مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرض الأول**:

ينص الفرض الأول على أنه : "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات توليد المعلومات وتقييمها لصالح التطبيق البعدي".

بالنظر إلى النتائج السابقة نجد أن قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية تريز في تنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها في إجمالي مقياس مهارات توليد المعلومات وتقييمها قد بلغت (٢٧,٠٣٠) وهي قيمة دالة عند درجة الحرية (٢٩) حيث أنها أكبر من القيمة الجدولية عند نفس درجة الحرية، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة أصغر من (٠,٠٥)، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى:

- دمج الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية تريز في التدريس ساعد الطالبات على تنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها لديهن.

- انجذاب الطالبات إلى الموضوع لكونه جديدا عليهم وقدم لهم بأسلوب شيق.
- تنوع الأنشطة التعليمية وعرض العديد من الصور التي تزيد من دافعية الطالبات نحو التعلم.

• **مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرض الثاني**:

ينص الفرض الثاني على أنه : "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات توليد المعلومات وتقييمها لصالح المجموعة التجريبية"، بالنظر إلى النتائج السابقة نجد أن قيمة (ت) للفرق بين متوسطي الدرجات قد بلغت (١٢,٩٨٨) وهي قيمة دالة عند درجة الحرية (٥٩) حيث أنها أكبر من القيمة الجدولية عند نفس درجة الحرية، كما أن قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة أصغر من (٠,٠٥)، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى:

- استهداف دليل المعلمة المعد وفقاً للاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية تريز تقديم مواقف ومهمات مرتبطة بالمحتوى العلمي لفصلي (القوى في بعدين) و(الحركة في بعدين)، بحيث تثير تفكير الطالبات وتطلب منهن تحديد المشكلة وصياغتها بدقة ثم توظيف المعلومات المقدمة لهم في تحديد التناقضات وصياغة الحل النهائي الأمثل، ومن ثم توليد أكبر عدد من الحلول المقترحة للموقف المشكل، والتعرف على الأخطاء والمغالطات وذلك بتمييز الحلول الصحيحة والمقبولة من الحلول الخاطئة.
- اعتماد تدريس الفيزياء وفق دليل المعلمة المعد وفقاً للاستراتيجية المقترحة على توظيف الأنشطة التعليمية استنادا إلى مبادئ نظرية تريز التسعة، بحيث يتم تقديم المشكلات المشابهة للمشكلة الاصلية، قد تم تقصيها باستخدام مبدأ أو أكثر، والوصول إلى حلها بطريقة مثالية مما يزيد من انتباه الطالبات ويوجههم نحو وضع الفروض والتنبؤ في ضوء المعطيات وصياغة أفضل الحلول المقترحة لمشكلتهم الاصلية وذلك بتوليد أكبر قدر من المعلومات والأفكار المتنوعة، وتحديد المتناقضات واكتشاف الأخطاء والمغالطات.
- احتواء أوراق عمل الطالبات على أنشطة تتطلب من الطالبة توليد عدد كبير من البدائل والمترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمسألة أو مشكلة والسرعة والسهولة في تولىدها، ساهم في تنمية مهارة الطلاقة ، وبالتالي ساهم في تنمية مهارات توليد المعلومات لدى الطالبات. وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة من حيث الهدف العام، المتمثل في تنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها لدى الطالبات وتتمثل أوجه الاختلاف مع هذه الدراسات في أن الدراسة الحالية استهدفت تنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها من خلال توظيف بعض مبادئ نظرية تريز *TRIZ* في تدريس الفيزياء من خلال الاستراتيجية المقترحة، وهذا ما لم تتناوله الدراسات السابقة في حدود علم الباحثة.

- **مناقشة وتفسير نتائج الإجابة عن سؤال البحث: "ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية تريز في تنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها بمقرر الفيزياء١ لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟"**

فقد بلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك Black لإجمالي مهارات توليد المعلومات وتقييمها ١,٢٢، وهذه النسبة تقع في المدى الذي حدده بلاك للفاعلية حيث أنها أكبر من (١,٢)، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استخدام (الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية تريز) كان ذا فاعلية في زيادة درجات الكسب لكل من: إجمالي مهارات توليد المعلومات وتقييمها، وكذلك جميع مهارات توليد المعلومات وتقييمها، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أنه تضمن التدريس وفق الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية تريز مجموعة من المراحل والخطوات العلمية لحل المهام المقدمة بشكل ابداعي، والتي تمارس الطالبة خلال خطواتها مهارة أو أكثر من مهارات توليد المعلومات وتقييمها، حيث بتحديد الطالبة التناقضات وصياغة الحل النهائي الأمثل تكون قد مارست مهارتي التنبؤ في ضوء المعطيات ووضع الفروض، وبتحديدها مبادئ تريز الممكن توظيفها لحل هذه المهمة تكون قد مارست مهارة التنبؤ في ضوء المعطيات ، وبتقديمها العديد من الحلول المقترحة والمتنوعة تمكنت من ممارسة مهارتي الطلاقة والمرونة، وبتمييزها الحلول الصحيحة والمقبولة من الحلول الخاطئة تكون قد مارست مهارة التعرف على الأخطاء والمغالطات، وهذا بلا شك ساهم في تنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها لدى الطالبات.

اعتمدت الاستراتيجية المقترحة القائمة في ضوء نظرية تريز في تدريس الفيزياء على طرح مهمات ومشكلات علمية شجعت التلاميذ على طرح الاستفسارات والتساؤلات، مما نمى لديهم مهارات التفكير، والتي تتضمن مهارات توليد المعلومات وتقييمها، وبذلك تم إثارة الدافعية لدى الطالبات وتحفيزهن للتفكير والتوصل للحلول وإدراك العلاقات من خلال تحديد جوانب التناقض في المهمات والمشكلات العلمية التي تم عرضها والتعامل معها، فيما توفر المصادر وفق نظرية تريز قاعدة بيانات ملائمة للطالبات، حيث تشكل هذه القاعدة أساس في اكتشاف الطالبة بنفسها للحلول وتوليد أكبر قدر ممكن منها، وتقديم التفسيرات العلمية وتمييز الحلول الصائبة والمقبولة من الحلول الغير مقبولة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات والبحوث السابقة التي استخدمت أدوات ومفاهيم ومبادئ نظرية تريز، والتي أكدت فعاليتها في تنمية المتغيرات التابعة التي تمت دراستها، مثل دراسة كل من: محمد(٢٠١٤)، صبح(٢٠١٥)، إسماعيل(٢٠١٥)، العتيبي(٢٠١٨)، الشهراني (٢٠١٩).

- **توصيات البحث**

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، يوصي البحث بما يلي:

- توجيه نظر القائمين على تخطيط وتطوير مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات توليد المعلومات و تقييمها داخل فصول ومعامل الفيزياء، وإعادة النظر في تخطيطها بحيث تركز على المهارات بدلا من الاقتصار على المعلومات والمعارف.

- ضرورة الاهتمام بنظرية تريز وتوظيف مبادئها في تدريس الفيزياء.
- إثراء مناهج الفيزياء والعلوم بالأنشطة و المشكلات غير الروتينية التي تتطلب توظيف مبادئ نظرية تريز وتستهدف تنمية مهارات توليد المعلومات و تقييمها، وصياغة محتواها في صورة مشكلات تتحدى ذكاء الطالبات وتحثهم على التفكير.
- ربط مناهج الفيزياء والعلوم بالحياة حتى يكون التعلم ذا معنى لدى الطالبات ويساهم في تنمية مهارات التفكير بصفة عامة و مهارات توليد المعلومات وتقييمها بصفة خاصة.
- تطبيق الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية تريز في تدريس الفيزياء للصفوف الأخرى وفي تدريس العلوم بجميع مراحله.

• مقترحات البحث

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج، تقترح الباحثة إجراء البحوث الآتية:

- فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية تريز في تنمية مهارات توليد المعلومات في الفيزياء وتقييمها لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات الفيزياء أثناء الخدمة على التدريس وفق مبادئ نظرية تريز وأثره على مهارات توليد المعلومات و تقييمها لدى الطالبات.
- تقويم محتوى كتب الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء مدى توافر مهارات توليد المعلومات و تقييمها.

• المراجع العربية.

- أبو جادو، صالح و نوفل، محمد (٢٠٠٧). *تعليم التفكير: النظرية و التطبيق*.ط١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- إسماعيل، دعاء (٢٠١٥).*أثر استخدام نظرية تريز على تنمية الحل الإبداعي للمشكلات في الكيمياء لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة بنها، مصر.
- الجهني، أحلام (٢٠١٧).*فاعلية استخدام استراتيجية تقصي الويب لتدريس الاحياء في تنمية التفكير التوليدي والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الثاني الثانوي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الامام، الرياض.
- حافظ ،عماد حسين (٢٠١٥). *برنامج تريز لحل المشكلات إبداعياً*. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.
- الحقيل، سليمان عبدالرحمن (٢٠٠٣). *نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*، الرياض: العبيكان للنشر والتوزيع.
- خواجى، محمد(٢٠١٨).*فعالية أنموذج مقترح في تدريس العلوم قائم على مبادئ نظرية تريز في تنمية الفهم العميق و مهارات التفكير التأملى و الحل الإبداعى للمشكلات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي*(رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الملك خالد، أبها.
- زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٤).*تدريس العلوم للفهم -رؤية بنائية-* ط ٢، القاهرة: عالم الكتب.

- الشمسي ،عبد الامير؛ سرحان، جنان(٢٠١٥). *نظرية تريز وتطبيقاتها في مهارات التفكير وحب الاستطلاع المعرفي*. مصر: دار الكتب والوثائق القومية.
- الشهراني، هياء(٢٠١٩). *فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية تريز(TRIZ) في تدريس الكيمياء لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة بيشة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة بيشة، بيشة.
- صبح، آلاء (٢٠١٥).*فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض مبادئ نظرية تريز TRIZ في تنمية مهارات التصنيف واتخاذ القرار بالعلوم لطالبات الصف التاسع* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.
- الصياد، سامر(٢٠١٧).أثر استخدام حقيبة إلكترونية في تنمية مهارات توليد المعلومات في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*، ع(٢٤)، ٧٣٤-٧٥٩.
- عبد الرؤوف، مصطفى (٢٠١٧). أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية*، ع (٤٩)، ٣٢٢- ٤٠٣.
- عبد العزيز، سعيد(٢٠٠٩). *تعليم التفكير ومهاراته*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عبده، ياسر بيومي (٢٠٠٨). فعالية استراتيجيات نظرية تريز في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة و الاتجاه نحو استخدامها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. جامعة عين شمس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ١(١٣٨)، ١٦٧- ٢٠٣.
- عبيدات، ذوقان؛ عبد الحق، كايد؛ عبد الرحمن، عدس (٢٠١٤). *البحث العلمي- مفهومه وأدواته وأساليبه*. ط١٦، عمان: دار الفكر.
- عرفات، نجاح السعدي(٢٠٠٨). فعالية دورة التعلم الخماسية في تدريس الاحياء على تنمية التحصيل وتوليد المعلومات وتقييمها والاتجاه نحو مادة الاحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، ع(٨)، ١٩٤- ٢٨٨.
- العتيبي، عبد الله مطر (٢٠١٨).فاعلية استخدام نظرية تريز في تنميه المفاهيم العلمية ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*،٢٩(٤١٤)، ٢٢٧ -٢٦٤.
- قرني، زبيدة محمد (٢٠٠٨).فاعلية برنامج قائم على تكنولوجيا التعلم الإلكتروني في ضوء معايير الجودة الشاملة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التوليدي وتعديل أنماط التفضيل المعرفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء. *مجلة التربية العلمية*، ١١(٤) ، ١٤٥- ٢٠٧
- قطيط، غسان(٢٠١١). *حل المشكلات إبداعيا*.ط١،عمان:دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- محمد، شيرين السيد ابراهيم (٢٠١٤). فاعلية استراتيجية قائمة على بعض مبادئ نظرية تريز في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التوليدي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة العلوم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع (٥٣) ، ١٥٧- ١٨٦ .
- محرم، هبة(٢٠١٨).فعالية استراتيجية سكامبر SCAMBER في تنمية التفكير التوليدي في الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، ع(٢٣)، ٧٠٦-٧٢٣.
- النجدي، أحمد؛ عبد الهادي ،منى؛ راشد، علي(٢٠٠٥). *اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- النفيعي، ريم سلطان (٢٠١٨). فاعلية استخدام استراتيجية .K.W.L في تنمية بعض مهارات توليد وتقييم المعلومات في العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس، ١(١٩)،١-٣٠.

• المراجع الأجنبية :

- Altshuller, G. S. (2005). *40 Principles: TRIZ Keys to Innovation*. (Extended Edittioli), Translated by Steve, R. &Lev, S. Worcester: Technical Innovation Cent Inc.
- Blacke, c. (1966). *A procedure for the initial evaluation and analysis of linear programs. Innovations in Education & Training International*, 2(3), pp. 97-101. DOI: 10.1080/1355800660030206.
- Chin, C. & Brown, David E. (2002*). Learning in Science: A Comparisonof Deep and Surface Approaches . journal of Research in Science Education* , Vol.37, No.(2), 109-138.
- Entwistle, N. (2000). *Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts*, TLRP Conference Leicester, November, 1-12.
- Lingling, L. & Ping, L. Reng. (2017). A comparative study on the teaching effects of TRIZ courses for the humanities. *Asian Journal of Education and Training*, 3(1), 25–29. Available on line at: http: //www.asianonlinejournals.com/index.php/EDU.
- Sarvransky, S. (2002) . *Engineering of Creativity Introduction to TRIZ methodology of inventive problem solving* . Boca Renton, Florida : CRC press LIC.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثامن:

العوامل الخمس الكبرى للشخصية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط لدى مرضى الفشل الكلوي

إعداد :

أ. إيمان رشاد يحيى آل مشلح
حاصلة على الماجستير في التوجيه والإرشاد النفسي
قسم علم النفس كلية التربية جامعة الملك خالد
بالمملكة العربية السعودية
د. هبه إبراهيم القشيشي
أستاذ علم النفس الإكلينيكي بقسم علم النفس
كلية التربية جامعة الملك خالد
بالمملكة العربية السعودية

العوامل الخمس الكبرى للشخصية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط لدى مرضى الفشل الكلوي

أ. إيمان رشاد يحيى آل مشلي
حاصلة على الماجستير في التوجيه والإرشاد النفسي
قسم علم النفس كلية التربية جامعة الملك خالد
بالمملكة العربية السعودية
د. هبه إبراهيم القشيشي
أستاذ علم النفس الإكلينيكي بقسم علم النفس
كلية التربية جامعة الملك خالد
بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص** :
هدف البحث الحالي إلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث من مرضى الفشل الكلوي في العوامل الخمس الكبرى للشخصية، والكشف عن الفروق التي تعزى للحالة الاجتماعية في العوامل الخمس الكبرى للشخصية لدي مرضى الفشل الكلوي، والتعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى مرضى الفشل الكلوي. وطبق البحث على عينة مكونة من (١٤٧) مريضا بالفشل الكلوي من المترددين على مستشفى عسير والمحاله تم اختيارهم بصورة مقصودة، تتراوح أعمارهم ما بين (٢١ إلى ٦٠)، وطبقت الباحثة على عينة البحث المستهدفة الأدوات التالية: مقياس العوامل الخمسة الكبري للشخصية (إعداد الأنصاري، ٢٠٠٢)، ومقياس أساليب مواجهة أحداث الحياة اليومية الضاغطة (إعداد علي، ٢٠٠٨). وتوصلَّ البحث الحالي إلى النتائج التالية: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في العوامل الخمس الكبرى للشخصية في بعدي الانفتاح على الخبرة والمقبولية، في حين وجدت فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث عند مستوي دلالة (٠,٠١) في العصابية لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث عند مستوي دلالة (٠,٠١) في الانبساط لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث عند مستوي دلالة (٠,٠٥) في يقظة الضمير لصالح الإناث. ولا توجد فروق دالة إحصائيًا في الأبعاد الفرعية للعوامل الخمس الكبرى للشخصية تبعا للحالة الاجتماعية (أعزب -متزوج - مطلق -أرمل)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوي (٠,٠١) بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية وأساليب مواجهة الضغوط

الكلمات المفتاحية: العوامل الخمس الكبرى للشخصية -أساليب مواجهة الضغوط - مرضى الفشل الكلوي

The Big Five Personality Traits and its Relation to Coping Styles with Stress in Patients with Kidney Failure.

Eman Rshad AL Mushafi
Prof. Hebah Ibrahim Alqashishi

Abstract:

The aim of the research was to detect differences in the big five personality traits between males and females from kidney failure patients, detection of differences in the big five personality traits to the social status of patients with kidney failure, and to identify the nature of the relationship between the big five personality traits and coping styels in patients with kidney failure. The study was conducted on a sample of 147 patients with kidney failure who They were selected intentionally from Assir and muhaluh Hospital, aged between 21

and 60, The researcher applied the following research tools: The big five personality traits (Al-Ansari, 2002), and the coping styles with stressful daily life (Ali, 2008).The current research found the following results that: there are no statistically significant differences between males and females in the big five personality traits in opening Extraversion and Agreeableness admissibility, While there were statistically significant differences between males and females in Neuroticism at a level of (0.01) in favor males, and the existence of a statistical function between males and females at the level of significance (0.01) in the extinction for the benefit of females, and the presence of a statistical function between males and females at the level of significance (0.05) in the conscience in favor of females. There are no statistically significant differences in sub-dimensions the five major factors and depending on the social situation (single-married-divorced-widowed), A positive correlation was statistically significant at the level of (0.01) between in the big five personality traits and coping styles with stress

Keywords The big five personality traits - coping styles kidney failure.

- **مقدمة**:

تولي جميع الدول اهتماماً كبيراً بالصحة ومعالجة الأمراض، لما لهذه الرعاية والخدمات من تأثير مباشر على حياة الإنسان وصحته، خاصة أن الخارطة الصحية في العالم تغيرت بصورة ملحوظة، فغدت الأمراض المزمنة واحدة من أبرز الأمراض انتشارا، وهذا من شأنه أن يشكل عبئاً كبيراً على كاهل الأفراد والمجتمعات باعتبارها أمراض تتطلب جهدا اقتصاديا واجتماعيا ونفسيا. فمتابعة الأمراض المزمنة والعمل على التقليل من آثارها على المريض تقع في المرتبة الأولى في قائمة أولويات الرعاية الصحية الأساسية.

ويحتل علاج مرض الفشل الكلوي وأثاره مكانة مهمة في المجتمعات باعتباره أحد الأمراض المزمنة، لذلك تم التوجه للعناية به بشكل خاص، إذ أنه إحدى أهم الأمراض التي ترافق الإنسان فترات طويلة من عمره، وهو ينعكس في عجز كلية المريض عن الأداء بمهامها وواجباتها على الشكل الأمثل ويسبب الوفاة في نهايته (النقراط، ٢٠١٤).

وينتج هذا المرض في الكثير من الأحيان مضاعفات تؤثر على حياة المريض النفسية والاجتماعية، إذ أنها تسبب له الإضرابات العضوية والنفسية الخطيرة، منها القلق والاكتئاب بالإضافة إلى إرهاق عام يصاحبه خلل كبير وواضح في نمط الحياة (مقداد، ٢٠١٥)، وهذا من شأنه أن يجعل المريض يعاني من الضغوط بشتى أنواعها من الانفعالات النفسية السلبية مثل الغضب أو القلق أو الإحباط أو قلة التحمل أو الانزعاج أو تثبيط العزم، مما يحتم على المريض مواجهة الكثير من التحديات في طريق معالجته والتعايش معه (العبدلي، ٢٠١٢)، كما أكد السعيد (٢٠١٤) أن الإصابة بمرض مزمن كالفشل الكلوي يؤدي إلى تدهور الصحة وتغيرات كبيرة في نفسية وشخصية المصاب كانخفاض الرضا عن الحياة، والاستمتاع بها، وخفض الطموح، والإرادة، وانخفاض الإنجاز، والقدرة على

مواجهة الصعاب، فالشخص المريض يفكر دوماً أنه في أي وقت يمكن أن يفقد قدرته على الاستمرار. وعلى الرغم من ذلك فإن المرضى يظهرون مقاومة وتصدي لهذه الضغوطات الناتجة عن الصراعات الداخلية التي تنشأ في نفسيتهم، ويعرف ميكانيزم الدفاع الذي يحدث على مستوى عميق باستراتيجيات المواجهة أو أساليب مواجهة الضغوط كما يسميها علماء النفس.

فأساليب المواجهة هي الاستراتيجيات التي يستخدمها المرضى في التعامل مع المواقف الضاغطة وأزمات حياتهم، وتشمل مجموعة من الوسائل والأساليب المستخدمة لمواجهة الضغوط وللتكيف معها (العبدلي، ٢٠١٢)، وفي ظل ذلك توجهت العديد من الدراسات إلى الاهتمام بأساليب مواجهة الضغوط، باعتبارها تُمثل تفضيلات وجهود لمواجهة مشاكل الحياة، منها استراتيجيات الانسحاب، والإنكار، ولوم الذات، أو لوم الآخرين وغيرها (محمد، ٢٠١٧)، ويؤكد عراقي (٢٠١٣) أن العمليات التي يواجه الفرد بها الموقف الضاغط من الممكن أن تأخذ صورتين الأولى: عملية التكيف مع الموقف الضاغط، والثانية: عملية المواجهة

وتسهم عدم قدرة المرضى على مواجهة تلك الضغوط بالاستراتيجيات اللازمة في خلق مشكلات مختلفة ذات تأثير على صحتهم النفسية والجسدية، لذلك تم التوجه نحو الاهتمام بشخصية المرضى وأبعادها لما لها من ارتباط مباشر في قدراتهم الداخلية. فشخصية المرضى تحتل المصدر الرئيسي لمظاهر السلوك في مواجهة الضغوط لأنها تحتل جوهر الإنسان وتربط ارتباطاً وثيقاً باستجابة الآخرين، كما تمثل تأقلماً ونظاماً لجميع الأشكال المختلفة من السلوك الذي يمارسه الفرد (عباس، ٢٠١١). وقد أكد العديد من الباحثين أن السمات الشخصية تلعب دور كبير في سلوكيات المرضى، خاصة أن بعض المرضى يمتلكون انخفاض في تقدير الذات، وانخفاض في القدرة على ضبط الذات، والخوف من الفشل، إلى أخره من الصفات التي تؤثر في سلوك الأفراد بشكل عام، والضعف تجاه مقاومة الضغوط بشكل خاص (السعيد ، ٢٠١٤) .

وانطلاقاً من أهمية تعزيز أساليب واستراتيجيات مواجهة الضغوط ودورها الكبير في التقليل من أثار المرض؛ كان لابد من معرفة علاقتها بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية باعتبار أن الصحة النفسية مرتبطة بها بشكل مباشر لذلك يأتي البحث الحالي لتوضح العلاقة بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية وأساليب مواجهة الضغوط لدى مرضى الفشل الكلوي.

- **مشكلة البحث**:

يُشكل مرضى الفشل الكلوي فئة مهمة في مختلف المجتمعات خاصة في المجتمع السعودي، حيث أن المملكة العربية السعودية تعتبر من أعلى المجتمعات نسبة في انتشار مرض الفشل الكلوي، حيث أنه يشكل ما نسبته (١٢ -١٤ ٪) من بين السكان، وقد تضاعف عدد المرضى من (٨٠٠) إلى (١٦) ألف مريض خلال السنوات الماضية (العبود ، ٢٠١٨)، وهذا من شانه أن يمثل تحدي صعب أمام المملكة العربية السعودية.

لذلك أكد العديد من الباحثين والخبراء على أهمية دراسة الطرق والأساليب التي تجعل المرضى قادرين على التأقلم مع وضعهم وتعزيز أساليب مواجهة الضغوط التي ترافق حالتهم، لما يواجههم من مشاكل (عبد الرحمن، ٢٠١٥)، لذلك نجد أساليب مواجهة الضغوط تعد بمثابة عوامل تعويضية تساعد في الاحتفاظ بالصحة النفسية والجسدية ليدرك الفرد كيفية التحمل والمواجهة لكل ما يواجه من أحداث ضاغطة (عبد الرحمن وابراهيم، ٢٠١٣).

ومن هذا المنطلق تم إعداد هذه الدراسة للبحث بأساليب مواجهة الضغوط لدى مرضى الفشل الكلوي من خلال الكشف عن ارتباطها بالعوامل الخمس الكبرى لدى المرضى، والذي يعتبر اطار مرجعي في تنظيم بعض جوانب السلوك لدي المرضى ومن ثم التنبؤ به لأن العوامل الخمس الكبرى مهمة للتقييمات والتدخلات وتطوير المواجهة (Richardson, 2015)، بالإضافة إلى أن عوامل الشخصية في المرضى تؤثر على مستويات السلوك والاكتئاب Castro& (Thomas)؛ ليتم من خلالها تقديم حلول ووضع الإجراءات الفاعلة لمساعدة مرضى الفشل الكلوي في حل مشاكلهم وضغوطهم.

- **أسئلة البحث**:

يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيسي التالي: ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية وأساليب مواجهة الضغوط لدى مرضى الفشل الكلوي؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي عدد من الأسئلة الفرعية تتمثل فيما يلي:

- هل هناك اختلاف في الأبعاد الخمس الكبرى للشخصية بين الذكور والإناث من مرضى الفشل الكلوي؟
- هل هناك اختلاف في الأبعاد الخمس الكبرى للشخصية تعزى للحالة الاجتماعية لمرضى الفشل الكلوي؟
- هل هناك علاقة ارتباطية بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية وأساليب مواجهة الضغوط لدى مرضى الفشل الكلوي؟

- **أهداف البحث**

يهدف البحث الحالي إلى:

- الكشف عن الفروق في الأبعاد الخمس الكبرى للشخصية بين الذكور والإناث من مرضى الفشل الكلوي.
- الكشف عن الفروق في الأبعاد الخمس الكبرى للشخصية تعزى للحالة الاجتماعية لمرضى الفشل الكلوي.
- التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية وأساليب مواجهة الضغوط لدى مرضى الفشل الكلوي.

- **أهمية البحث**

تنبع أهمية البحث من جانبين، هما:

- **الأهمية النظرية وتتمثل في**:

- أهمية المتغيرات التي يتناولها البحث الحالي، وتتمثل في: العوامل الخمس الكبرى للشخصية، وأساليب مواجهة الضغوط، وتقديم إطار نظري عن العوامل الخمس الكبرى للشخصية وعلاقتها بالضغوط ومواجهتها نظرا لقلة الكتابات النظرية والدراسات التي تناولت هذين المتغيرين معا.
- أهمية فئة البحث، وهم مرضى الفشل الكلوي وضغوطها وتحدياتها المختلفة، خاصة وأنهم يعانون من ضغوط نفسية عديدة بالإضافة لضغوط اجتماعية واقتصادية.
- الحاجة الماسة إلى دراسة العوامل الخمس الكبرى للشخصية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط، حيث تسهم هذه المعرفة بمساعدة المرضى على التخلص، أو التقليل من الضغوط التي يتعرضون لها.
- كما تأتي أهميتها في كونها من الدراسات القليلة التي دمجت بين أساليب مواجهة الضغط لدى المرضى وأبعاد شخصياتهم.
- ما تسهم به أساليب مواجهة الضغط في مساعدة المريض بالاحتفاظ بنفسية متوازنة وقدرة على مواجهة ضغوط حياته.
- إثراء البحوث الخاصة بمرضى الفشل الكلوي.

- **الأهمية التطبيقية تتمثل في**:

- وضع أساليب تساعد المرضى على التخلص من الضغوط.
- تزود هذه الدراسة الأخصائيين بأسس لبناء برامج إرشادية تساعد مرضى الفشل الكلوي على التخفيف من الضغوط من خلال تعزيز أبعاد شخصياتهم.
- تساعد في فهم أوسع لسمات الشخصية الأكثر إيجابية في مواجهة الضغوط والتعامل معها، كما أنه من الممكن أن تستخدم نتائج هذا البحث في مجال الإرشاد النفسي والتقليل من الضغوط الحياتية.

- **مصطلحات البحث**

- **العوامل الخمس الكبرى للشخصية** The big five personality traits

- المقبولية: تعكس كيفية التفاعل مع الآخرين، فالدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد يكونون أهل ثقة ويتميزون بالود والتعاون والإيثار والتعاطف والتواضع والحرص والمحافظة، ويحترمون مشاعر وعادات الآخرون، بينما تدل الدرجة المنخفضة على العدوانية وعدم التعاون *(Wilfling, Cantner, & Silbereisen, 2011)*
- الضمير الحي: يشمل المثابرة والتنظيم لتحقيق الأهداف المرجوة، فالدرجة المرتفعة تدل على أن الفرد منظم ويؤدى واجباته باستمرار وبإخلاص، بينما الدرجة المنخفضة تدل على أن الفرد أقل حذرا وأقل تركيزا أثناء أدائه *(Dargah & Estalkhbijari, 2011)*
- الانبساطية: تشمل التفضيل للمواقف الاجتماعية والتعامل معها، والاستقلالية، والتفتح الذهني، فالدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد مرتفعي الانبساطية يكونون نشطين ويبحثون عن الجماعة، بينما تدل الدرجة

المنخفضة على سمات الانطواء، والهدوء، والتحفظ (قمر، ٢٠١٥؛ *Hilliard, Brewer, Cornelius, & Van Raalte, 2014)*

- العصابية: تعنى الميل إلى الأفكار والمشاعر السلبية أو الحزينة، فالدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد يتميزون بالعصابية فهم أكثر عرضة لعدم الأمان، والأحزان بينما تدل الدرجة المنخفضة على أن الأفراد يتميزون بالاستقرار الانفعالي، وأكثر مرونة، وأقل عرضه للأحزان وعدم الأمان (نافز، ٢٠١٥)
- الانفتاح على الخبرة: وتعنى النضج العقلي والاهتمام بالثقافة، والتفوق، وحب الاستطلاع، وسرعة البديهة، والسيطرة، والطموح، والمنافسة، والدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد خياليون، وابتكاريون، ويبحثون عن المعلومات بأنفسهم، بينما تدل الدرجة المنخفضة على أن الأفراد يولون اهتماما أقل بالفن، وأنهم عمليّون في الطبيعة (الشمالي، ٢٠١٥)

- **العوامل الخمس الكبرى للشخصية** The big five Personality traits

هي الوحدات الأساسية للشخصية والمتمثلة في الأبعاد الانبساطية والعصابية والمقبولية، الضمير الحي، الانفتاح على الخبرة (خزعل، ٢٠١٥).

وتتبني الباحثة تعريف كوستا وماكري بأنها تصنيف سمات الشخصية إلى خمسة عوامل كبرى هي العصابية والانبساطية والانفتاح على الخبرة والطيبة وحيوية الضمير(Costa, Mccra, 1992) (الأنصاري ٢٠٠٢)، وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها مريض الفشل الكلوي على مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية المستخدم في الدراسة الحالية.

- **أساليب مواجهة الضغوط** Stress coping styles

هي الجهود الفردية المعرفية والسلوكية للتخفيف من آثار الأحداث الضاغطة أو التخفيف من تأثيرها الجسمي والانفعالي على الفرد (الحموري، ٢٠١٥).

وتتبني الباحثة تعريف علي (٢٠٠٨) بأنها الأساليب التي يمكن قياسها، والتي توجه الفرد في حياته اليومية والتي تتوقف مقوماتها الإيجابية أو السلبية نحو الإقدام أو الإحجام طبقا لقدرات الفرد، وإطاره المرجعي للسلوك، ومهارته في تحمل أحداث الحياة اليومية الضاغطة، وطبقا لاستجاباته التكيفية نحو مواجهة هذه الأحداث دون إحداث أية أثار سلبية جسمية أو نفسية عليه.

وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها مريض الفشل الكلوي على مقياس أساليب مواجهة الضغوط المستخدم في هذا البحث.

- **الفشل الكلوي** Kidney failure

هو قصور في عمل الكلى ووظائفها مما يؤدي إلى اختلال عام في وظائف جسم الإنسان، وينقسم إلى نوعين وهم: الفشل الكلوي الحاد، والفشل الكلوي المزمن (Winterbottom, 2015).

- **حدود البحث**:

تحددت حدود البحث الحالي فيما يلي:

- الحدود الموضوعية: يقتصر البحث الحالي على معرفة أبعاد الشخصية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط لدى مرضى الفشل الكلوي بمدينة أبها.
- الحدود البشرية: شمل البحث الحالي مرضى الفشل الكلوي بمدينة أبها في العام ١٤٤٠هـ الموافق ٢٠١٩م.
- الحدود المكانية: تم إجراء هذا البحث في مدينة أبها (مستشفى عسير، مستشفى المحاله) في المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: تم إجراء هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٠هـ - ٢٠١٩م.

- **الإطار النظري**:
- **أولاً: الشخصية**:
- **مفهوم الشخصية**:

تعتبر الشخصية (Personality) من أبرز مواضيع علم النفس، وتم تناولها من جوانب متعددة من حيث تركيبها وأبعادها الأساسية، وتطورها وفقا للعديد من النظريات المختلفة والمتباينة، الأمر الذي جعلها مصطلحا يصعب تحديد تعريف ومفهوم موحد له (زكار، ٢٠١٣). حيث اختلفت التعاريف والمصطلحات الرامية إلى تعريف الشخصية، فمن التعاريف ما يتناول مفهوم الشخصية كما يراها الآخرون، فتصف الآثار الجسمية والعقلية والوجدانية التي تتركها الشخصية في الآخرين، ومنها ما يتناول هذا المفهوم كما يشعر بها الفرد نفسه ويتصورها، وتبين شعور الشخص بذاتيه ووجدانيته (أمال ،٢٠١٢).

وسلوك الإنسان وشخصيته تمثلان المحوران الأساسيان لعلم النفس، حيث أن الشخصية تمثل الظاهرة الأكثر تعقيدا من بين الظواهر التي درسها هذا العلم، حيث تشكل الشخصية مجموعة من الخصائص والسمات التي تميز الأفراد عن بعضهم البعض، الأمر الذي دفع العديد من الباحثين والمختصين في علم النفس بالقيام بالعديد من الدراسات التي كشفت أهمية الشخصية كمفهوم على المستويين التطبيقي والنظري، ونظرا لأهمية الشخصية وما لها من مكانة وأهمية في علم النفس، ارتأى علماء النفس أن يطلق عليها علم الشخصية (Personology)، إشارة منهم إلى إمكانية اعتبار الشخصية تخصصا قائما بحد ذاته (أمال ،٢٠١٢). فهي التنظيم المتكامل لكل خصائص الفرد المعرفية والوجدانية والنزوعية والجسمية، كما تكشف نفسها في تميز واضح عن الآخرين (عبد العزيز، ٢٠١٦).

فالشخصية في اللغة العربية، تعبر عن الذات المخصوصة، فنقول تشاخص القوم أي اختلفوا وتفاوتوا، وكلمة الشخصية تعبر عن حسن الحديث عن صفات الشخص التي تميزه عن غيره، واستعمالها يدل على التفاوت والتمايز بين الأفراد (عبدالله ،٢٠٠١). وأما في اللغتين الإنجليزية والفرنسية فكلمة الشخصية (Personality)، و(Personalite) مشتقة من الأصل اللاتيني (Persona)، وهي تعني القناع الذي يلبسه الممثل في العصور القديمة حينما يريد القيام بتمثيل دور، أو إذا

كان يريد الظهور بمظهر معين أمام الناس فيما يتعلق بما يريد فعله أو قوله (غباري وأبو شعيرة، ٢٠١٠).

وينظر للشخصية كمفهوم عام على أنها محصلة عدة عوامل تعمل كوحدة متكاملة ناتجة من تفاعل عدة سمات نفسية وجسمية، وتحدد أسلوب تعامل الشخص مع مكونات بيئته (محمد،٢٠١١). كما أن هذا المفهوم شائع الاستخدام في الحياة اليومية للأفراد، إذ أنه في الكثير من الأحيان يقال بأن فلانا له شخصية أو ليس له شخصية، وقد يتصف أحدهم بالدهاء أو المراوغة أو الطيبة، وتعكس هذه السمات شخصية الفرد وفاعليته ومدى قدرته على إيجاد انطباع معين لدى الآخرين، وهو ما جعل هذا المفهوم متباينا في الاستخدام بين المختصين وغير المختصين في مجال علم النفس (جبر،٢٠١٢).

ويرى سانتروك (Santrock (2011، أن الشخصية من منظور عام تشير إلى أنماط الفرد السلوكية والمعرفية التي تمتاز بالثبات والاستقرار مع مرور الوقت ومن خلال المواقف المختلفة، فهي النمط الثابت والمميز من الأفكار، والسلوكيات، والدوافع، والانفعالات التي تميز طريقة الفرد في التكيف مع العالم المحيط.

وعليه يتضح للباحثة مما سبق أن مفهوم الشخصية بشكل عام متعدد الجوانب والمكونات، حيث تعددت وجهات نظرٍ والدراسات التي تناولت الشخصية، إلا أن هذا المفهوم هام ويشكل عنصرا أساسيا في علم النفس، فهو من وجهة نظر الباحثة وبصورة عامة يعبر عن مجموعة الصفات النفسية المتفردةٍ للشخص، وبحيث تؤثر هذه الصفات في الأنماط السلوكية بطريقة ثابتة نسبيا في حالات مختلفة من الزمن، وهذا ما دفع العديد من الباحثين إلى وضع تعريفات مختلفة للشخصية وفقا لأسس ومعايير مختلفة نستعرضها في الجزء التالي.

- **تعريف الشخصية**:

احتلت الشخصية مكانة مهمة في فروع علم النفس، فاهتم علم النفس التربوي بتعريفها من حيث نموها وتغيرها أثناء مراحل حياة الفرد، بالإضافة إلى متابعة خصائص كل مرحلة، وأما في علم النفس الاجتماعي فقد تم تعريف الشخصية ودراستها من خلال كيفية تفاعل الأشخاص مع الآخرين والمجتمع، واندرجت تحت موضوع دراسة ديناميكية الفرد والجماعة، إذا أن سلوك الشخص في المواقف الاجتماعية يمثل انعكاسا لشخصيته، في حين تناولها علم النفس الإكلينيكي من حيث توافقها وتفاعلها مع المجتمع (مجيد، ٢٠٠٨).

ونظرا لأهمية الشخصية في علم النفس، وتعدد تراكيبها، وأبعادها الأساسية، والنظريات المفسرة لها، فقد تعددت التعاريف الموضوعة في هذا المصطلح، فعرفتها موسوعة علم النفس بأنها: "التنظيم المتكامل الديناميكي للصفات الجسدية والعقلية والخلقية والاجتماعية للفرد، كما تبين للآخرين خلال عملية الأخذ والعطاء في الحياة الاجتماعية، وتضم الشخصية الدوافع الموروثة، والمكتسبة والعادات، والاهتمامات، والعقد والعواطف، والآراء والمعتقدات" (الحنفي، ٢٠٠٥).

ولعلماء النفس وجهة علمية موضوعية في تعريف مصطلح الشخصية، وفيما يلي عرض لأبرز التعريفات التي وضعها هؤلاء العلماء:

- تعريف آيزنك *Eysenck*: ويعرفها بأنها التنظيم الأكثر أو الأقل ثباتاً، واستمرارا لخلق الفرد، ومزاجه، وعقله وجسمه، والذي يحدد توافقه المميز للبيئة التي يعيش فيها (عسلية،٢٠٠٥).
- تعريف جيلفورد *Guilford*: ويعرفها باختصار شديد بأنها طراز الفرد المميز من السمات (زكار،٢٠١٣).
- تعريف كاتل *Cattell*: وفيه يعرف الشخصية بأنها مجموعة من السمات المترابطة، والتي تسمح للأشخاص بالتنبؤ بما سيقوم به الشخص من ردة فعل في مواقف معينة (الزغول والهنداوي،٢٠٠٧).
- تعريف ألبورت *Albort*: ومن خلاله عُرفت الشخصية على أنها نظام عصبي نفسي خاص بالفرد، تزوده بالقدرة على إصدار استجابات إلى عدد من التنبيهات، وفيه أشكال ثابتة من السلوك التكيفي والتعبيري (الشمالي،٢٠١٥).
- تعريف مشيون *Mechion*: ويعرف الشخصية على أنها جهاز كلي ومتكامل، وعلى أنه وحدة وظيفية للعادات والاستعدادات والعواطف التي تميز فردا عن الجماعة باعتباره مختلفا عن غيره من أفراد المجموعة (العبيدي،٢٠١١).
- تعريف بيرت *Burt*: وهي تمثل النظام المتكامل من الميول والاستعدادات العقلية والجسمية الثابتة نسبيا والتي يتحدد بمقتضاها أسلوب الفرد الخاص في التكيف مع البيئة المادية والاجتماعية (الشمالي، ٢٠١٥).
- تعريف واتسون *Watson*: وهي جميع أنواع النشاط الملحوظة عند الأفراد، والتي يتم ملاحظتها ملاحظة فعلية خارجية لفترة طويلة وكافية من الزمن تسمح بالتعرف الكامل عليه (الشمالي،٢٠١٥).
- تعريف شيرمان *Sherman*: ويعرفها باختصار أيضاً بأنها السلوك المميز للفرد (الشمالي،٢٠١٥).
- تعريف زهران: ويعرفها بأنها جملة السمات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية المكتسبة أو الموروثة التي تميز الشخص عن غيره (زهران،٢٠٠٥).
- تعريف عبد الخالق: ويعرفها بأنها نمط سلوكي ثابت ودائم إلى حدا كبير، يميز الفرد عن غيره، ويتكون من تنظيم فريد لمجموعة من الوظائف والسمات والأجهزة المتفاعلة معا، والتي تضم القدرات الوجدانية والعقلية والانفعالية والنزوع والإدارة وتركيب الجسم والوظائف الفيزيولوجية (عبد الخالق، ٢٠٠٦).
- تعريف بودن *Bodin*: وتعرف بأنها تلك الميول الثابتة عند الفرد، والتي تنظم عملية التكيف بينه وبين بيئته (حمادات،٢٠٠٨).
- تعريف دحلان: ويعرفها بأنها البوتقة التي تنصهر فيها مختلف المكونات النفسية والخصائص العقلية والانفعالية والاجتماعية للفرد، والتي تتأثر بعاملي البيئة والوراثة التي يعيش فيها، وينعكس ذلك على تفكيره وسلوكه في المواقف الحياتية المختلفة، والتي تجعل منه فردا له طابعه الخاص، والذي يميزه عن غيره (دحلان،٢٠٠٧).

- تعريف صالح: ويعرفها بأنها الأساليب والطرائق المتبعة في الأفعال والإحساس والتفكير الذي يوصف بها الفرد وتميزه عن الآخرين، أي أنها الأفكار والمشاعر والتصرفات التي تميز الفرد في طريقة تعامله مع الأحداث والناس (صالح، ٢٠٠٧).
- تعريف شقفة: وفيها عرفت الشخصية بأنها مكون معقد ومتشابك من السمات العقلية والاجتماعية والنفسية، التي تتداخل بين بعضها البعض لتشكل السلوك للفرد سواء أكان السلوك مستجيبا لأي رد فعل للمثيرات أو سلوكا فاعلا، أي سلوك يؤثر في المتغيرات الخارجية قبل أن يتأثر به (شقفة،٢٠١١).

وعلى الرغم من تعدد التعاريف للشخصية، إلا أن أمال (٢٠١٢) قامت بتصنيفها إلى ثلاث مجموعات مختلفة، وهي تعاريف الشخصية كحالة داخلية، وتعاريف الشخصية كمثير أو مؤثر اجتماعي، بالإضافة إلى التعاريف التي تصف الشخصية بالاستجابة. حيث صنفت أمال (٢٠١٢) تعريف كلا من ألبورت، وبيرت، ومشيون تحت فئة تعاريف الشخصية كحالة داخلية، في حين صنفت كلا من واتسون، وبودن على أنها تعاريف للشخصية كمثير أو مؤثر اجتماعي، واختتمت تصنيفها باعتبارها لتعريف آيزنك تعريفا للشخصية يصف حالة الاستجابة، وبينت أن أصحاب هذا الاتجاه من التعريفات يصفون الشخصية على أنها أنماط سلوكية متعددة يستجيب لها الفرد لمختلف المثيرات التي تقع عليه.

ومما سبق يتضح للباحثة اختلاف وجهات نظر الباحثين وعلماء النفس في تعريف الشخصية، وترى الباحثة أنه يمكن تعريف الشخصية بأنها كل ما يمتلكه الفرد من اتجاهات ودوافع وميول واستعدادات وقدرات وخصائص جسمية وعقلية وأخلاقية وروحية، والتي تجعله يتميز عن غيره من الأفراد، فهي تمثل التنظيم المتكامل لمختلف هذه الصفات والتي تتواجد في الفرد على شكل صورة متفاعلة فيما بينها، وتتميز بالثبات النسبي والقابلية للتغيير والتغير في ظل البيئة المحيطة له، وتنعكس على تفاعلاته مع هذه البيئة على مستوى الفهم والإدراك والتصرفات وتعطي طابعا محددا للكيان المعنوي للشخص.

- **أبعاد الشخصية**:

تمثل خصائص الشخصية وأبعادها حصيلة تفاعل عدد هائل من المكونات والأبعاد للشخصية ومتغيراتها، ولهذا من الصعب على الباحثين والدارسين في هذا الجانب من النفس الإنسانية أن يحاول تتبع بعد واحدا من أبعاد الشخصية إلى تأثير عامل بيئي أو جيني واحد مؤثر، حيث أنها مجموعة متداخلة بالتفاعل والتحليل الوافي لتعطي بالتالي سمة واحدة للشخصية، فهي تمثل حصيلة عملياتٍ واسعةٍ من التداخل والتفاعل والتوازن في كيان الإنسان بأكمله بيولوجيا وبيئيا وتكوينياٍ. ويشير الشمالي (٢٠١٥) إلى أن علماء النفس اختلفوا في تحديد هذه الأبعاد تبعا لاختلاف منطلقاتهم النظرية والإطار النظري الذين يرجعون إليه، حيث أنها عند فرويد تتمثل بثلاثة أبعاد هي الهو (Id)، والأنا (Ego)، والأنا العليا (Super Ego).

أما بالنسبة لكاتل (Cattel) فقد اعتمد على التحليل العاملي في تحديد أبعاد الشخصية، فيرى كاتل أن الأبعاد هي السمات التي تشكل العنصر الأساسي في بناء شخصية الإنسان، حيث أن هذه السمات بالنسبة لكاتل تتخذ ثلاثة أشكال، هي (ألين بيم،٢٠١٠):

- بعد القدرة: وتنعكس في نوع الاستجابة لدرجة تعقد الموقف، ويتم تحديدها بعد أن يحدد الفرد الأهداف التي يريد أن يحققها في الموقف.
- بعد المزاج: ويعكس خصائص الشخص التي تحدد وراثياً وتحدد أسلوبه العام وإيقاعه، حيث أن سمات المزاج تبين السرعة التي يستجيب بها الشخص للموقف والانفعال والطاقة.
- الأبعاد الديناميكية: وهي تلك المتعلقة بالدوافع والإهتمامات، وهذا البعد يحظى بالاهتمام الأكبر لكونها معقدة والأكثر تأثيرا على شخصية الفرد.

في حين يرى آيزنك (Eysenck)، وبالإعتماد على التحليل العاملي المشابه لتحليل كاتل، أن الشخصية تأخذ شكلا هرميا، فكل فرد يملك عددا أكبر أو أصغر من سمات مختلفة، وهكذا تميل السمات إلى التجمع في أنماط وأبعاد نسقية، وتحدد هذه التجمعات درجة أعلى في وصف الشخصية وأنماطها (يونس،٢٠٠٥). وعليه يرى أيزنك أن هناك ثلاثة أبعاد أساسية للشخصية، هي: (الروتيع والشريفي،٢٠٠٧):

- البعد الممتد من العصابية إلى قوة الأنا.
- البعد الممتد من الانطواء للانبساط.
- البعد الممتد من الذهانية للسواء.

وتتقرر سمات الشخصية بصورة رئيسة وفقاً لآيزنك في ضوء موقع الشخص على هذه الأبعاد الثلاثة، حيث أن التنوع في الشخصية لدى الأفراد يعزى وفقاً لآيزنك إلى هذه الفروق الموروثة في الدماغ. كما أن أيزنك افترض أن هذه الأبعاد مستقلة عن بعضها البعض، أي أن وضع الفرد على بعد الانبساط - الانطواء لايحدد وضعه على بعد العصابية - الاتزان الوجداني، أو بعد الذهانية - الواقعية، والعكس صحيح. ودافع أيزنك عن هذه الأبعاد لدرجةٍ أنه اعتبرها عالمية، أي أنها تتواجد في أي ثقافة أو مجتمع، وهو ما دفعه أيضاً إلى اقتراح أن تكون نموذجاً في علم النفس وبحوث الشخصية (الروتيع والشريفي،٢٠٠٧).

ولقد تعددت الدراسات التي قام بها علماء النفس من أجل استخلاص أهم وأبرز هذه الأبعاد، ومن خلال الدراسات تكررت خمس أبعاد أساسية للشخصية، من ضمنها أبعاد أيزنك، وأطلق عليها كولدبرج (Goldberg) اسم العوامل الخمسة الكبرى، حيث أن هذه العوامل (الأبعاد) تم وضعها في نموذج عالمي بات يطلق عليه نموذج العوامل الخمسة الكبرى، والذي يشكل في وقتنا هذا واحداً من أهم النماذج والتصنيفات العالمية التي تفسر السمات الشخصية، وفضلا عن ذلك فإنه يمثل نموذجاً يتصف بالثبات العالي والشمولية (صالح،٢٠٠٩).

وعليه فإن الأبعاد الخمسة لهذا النموذج تتمثل في: العصابية Neuroticism، والانبساط Extraversion، والطيبة أو (حسن المعشر) Agreeableness، والضمير الحي Conscientiousness، والتفتح (الانفتاح على الخبرة) Openness to Experience، مع مراعاة أن هذا الترتيب لم يكن متسقاً عبر الدراسات والأبحاث، إلا أن عدد كبير من الباحثين قد توصلوا إليه برغم تعدد طرق القياس واختلاف العينات (عباس،٢٠١١).

في حين يتفق الشمالي (٢٠١٥) مع هذه الأبعاد التي وضعها أيزنك بالإضافة إلى الأبعاد التي وضعتها نظرية العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ويشير للشخصية من وجهة نظره إلى بعدين وخاصيتين أساسيتان أيضاً، يظهر البعد الأول من خلال الثبات في الشخصية، في حين أن البعد الآخر يظهر في التغير والتغيير اللذين يؤثران عليها خلال تاريخ حياتها، وفيما يلي تفصيل لهذين البعدين:

- **بعد الثبات في الشخصية**:

وعليه فإن الدراية والمعرفة بالشخصية، يمكننا من التنبؤ فيما يمكن أن تقوم به الشخصية من سلوكيات وأحداث، حيث أن هذا القول يفترض في الأصل نوعا من الثبات في الشخصية، وإلا فإنه لن يكون التنبؤ بها ممكنا، ويتضمن بعد الثبات في الشخصية عددا من النواحي، أبرزها (الشمالي،٢٠١٥):

- الثبات في الأعمال: ويظهر هذا النوع من الثبات من خلال أشكال السلوك المختلفة، حيث أن الإنسان الشريف، كمثال على الثبات في الأعمال، يبقى سلوكه شريفاً في مختلف المناسبات والمواقف.
- الثبات في البناء الداخلي: ويعني الأسس العميقة التي تقوم عليها الشخصية، وهي تمثل مجموعة من الدوافع الأولية والقيم الثابتة والميول في مرحلة مبكرة من حياة الشخص.
- الثبات في الأسلوب: وبين ألبورت هذا البعد في دراسته عن الحركات التعبيرية، حيث بين أن عدداً من هذه الحركات يميل إلى الثبات والبقاء لدى الشخص في المناسبات والمواقف المختلفة.
- الثبات في الشعور الداخلي: ويقصد به شعور الفرد الداخلي، والمشاعر التي تلازمه عبر مراحل حياته المختلفة وباستمرار، ووحدة شخصيته وثباتها ضمن الظروف المتعددة التي يمر بها. إلا أن ثبات الشخصية لا يُعد ثباتاً أزلياً، وإنما هو في حقيقة الأمر ثبات نسبياً، أي أن الشخصية تتسم عادة بالديناميكية والتي تعبر عن صفات النمو والتغيير، وهو ما يفسر بدوره وجود البعد الآخر للشخصية وهو بعد التغير والتغيير (زهران،٢٠٠٥).

- **بعد التغير والتغيير في الشخصية**:

تتغير الشخصية في كثير من الأحيان بقصد وهو ما يعرف بالتغيير أو عن غير قصد وهو ما يعرف بالتغير، ويحدث تغير الشخصية بالنمو من خلال مراحل النمو المختلفة والمتواترة، ويتأثر تغيرها بجملة من العوامل المؤثرة في تكوينها، كالعوامل العقلية والجسدية والتعلم والنضج فضلا عن التنشئة الاجتماعية.

أما في حالة تغيير الشخصية، أي ذاك التغير الحادث قصداً، فإن ذلك يقوم على أساس أن الكثير من سماتها ومكوناتها متعلمة ومكتسبة، وقد تكون سوية وتؤدي إلى الصحة النفسية، أو قد تكون غير سوية بطريقة تؤدي إلى التفكك والمرض، وهنا قد يبذل الفرد جهودا ذاتية للتغيير بقصد إعادة التعلم أو محو التعلم وغير ذلك من طرق العلاج النفسي (زهران،٢٠٠٥).

ومما لا شك فيه أن التغير والتغيير هما في كثير من الأحيان يصبْان في مصلحة الشخصية، وذلك لكون التنظيم الذي يتميز بالثبات النسبي والتغير يستطيع أن يضمن لنفسه الاستمرارية والنماء (الشمالي،٢٠١٥).

وكخلاصة للقول ترى الباحثة أن الشخصية ليست شيئاً يملكه البعض ولايملكه البعض الآخر، ولكنه شيء يتميز بمميزات فردية تختلف من شخص إلى آخر، وتعبر عن صفات الفرد الثابتة نسبيا، وتمثل العلاقة الديناميكية بين الفرد والبيئة، وتمثل الشكل الذي تنتظم فيه استعدادات الفرد والتي بدورها تبين وتعبر عن استجاباته في مختلف المواقف والمناسبات. وترى الباحثة أن نظرية العوامل الخمس الكبرى للشخصية والتي ستتخذها كنموذج للدراسة الحالية، أنها من أبرز النماذج وأكثرها وصفا وشمولية لأبعاد الشخصية الإنسانية وأكثرها قدرة على تحديد اضطراباتها، وذلك لقدرتها على التنبؤ بالسلوك عموما ونتائج هذا السلوك، بالإضافة إلى توافر بناء عام لأبعاد الشخصية على المقاييس الخاصة بهذه العوامل، والتي تميزت بدرجة عالية من الصدق والثبات.

- **العوامل المؤثرة على الشخصية**:

وفيما يتعلق بالعوامل المؤثرة على الشخصية فإن للشخصية جملة من المتغيرات والعوامل الأكثر تأثيرا في تحديد مفهوم بناء الشخصية ونموها، حيث أشارت الدراسات والبحوث السابقة إلى بعض منها، وهي:

- العوامل البنائية: وهي تشير إلى بنية الفرد الجسمية المختلفة من أجهزة وخلايا وأنسجة، حيث أن هذه البنية تنشأ منذ لحظة الإخصاب، وتؤثر هذه المنظومة البيولوجية بشكل كبير في بناء الشخصية، ويظهر هذا التأثير في إفراز الغدد في السلوك والتصرفات بصورة مباشرة، ومن خلال انتقال الصفات الوراثية بصورة أخرى (الشمالي،٢٠١٥).
- العوامل الاجتماعية: حيث تسهم البيئة بشكل كبير في تكوين شخصية الفرد مع بيئته الاجتماعية، ومن خلال ما تحمله من مواد حضارية وثقافية ومادية، ومن خلال عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي، حيث أن الشخص يقضي جزءا كبيرا من حياته في التفاعل الاجتماعي مع الآخرين المتواجدين في بيئته المحيطة، ومن خلال مستويات مختلفة من التفاعل الاجتماعي، حيث أن البيئة الجغرافية والسكان والمناخ تشكل عوامل أخرى تلعب دورا كبيرا في تكوين الشخصية أيضا (الميلادي، ٢٠٠٦). وكما أن المواقف الصادمة في حياة الفرد تشكل أيضا واحدة من أبرز عناصر العوامل الاجتماعية، وهي تتمثل في المفاجآت التي تظهر ويتعرض لها الفرد سواء أكانت متكررة أو تلك التي

تحدث لمرة واحدة فقط، ومن بينها موت أحد الوالدين، أو انفصالهما، أو ولادة طفلٍ جديدٍ، أو التعرض لخوف شديد (الهلع) أو غيرها من المواقف التي تلعب دورا كبيرا في بلورة شخصية الإنسان.

- العوامل الشخصية: حيث أن الحاجات الأولية التي ينبغي إشباعها تؤدي إلى تحقيق التوازن البيولوجي وإزالة التوتر، فثقة الطفل في العالم الخارجي مثلا ترتبط أساسا بالطريقة التي تستجيب بها الأم لتحقيق إشباع طفلها، وبث مشاعر الطمأنينة لديه والثقة، وعليه فإن مفهوم الذات والشخصية يتبلور ويتضح من خلال خبرات الفرد الشخصية ونمط العلاقات بينه وبين الآخرين (قنيدي،٢٠١٧).
- عامل التفاعل بين البيئة والوراثة: حيث تنتج الكثير من الصفات الشخصية عن مزيج من التأثيرات الوراثية والبيئة، وفي معظم الأحيان يكون صعباً أو بالكاد يستحيل أن نجد النسب المئوية لأهمية كافة المؤشرات البنيوية والوراثية على الشخصية، ويسهل أن نرى الاثنين يتفاعلان، فالعوامل البيئية لها تأثير على شخصية الأفراد لما لها من أثر في تنمية العديد من السمات أو تعطيل ظهور بعضها، فمثلا تعمل الظروف القاسية على إظهار سمات التحدي والاعتماد على النفس والجرأة، بينما الظروف المستقرة والمعتدلة تظهر سمات التفكير والهدوء العميق والاتزان (قنيدي،٢٠١٧).
- عامل تكامل الشخصية: حيث أن تكامل الشخصية يتمثل في وجود منظومة رئيسة تتكون من مجموعة من المنظومات الفرعية، والتي تتكون من منظومات أصغر، فالتكامل يعني أن تعمل مختلف عناصر المنظومات الرئيسية والفرعية في انسجام مع بعضها البعض، ويتضمن التكامل في الشخصية أربع منظومات، هي المنظومة البيولوجية الفيزيولوجية، والمنظومة العقلية، والمنظومة الانفعالية بالإضافة إلى المنظومة الاجتماعية، حيث أن تكامل هذه المنظومات الأربع يؤدي إلى حالة السواء والصحة النفسية، أما الخلل فيها فيؤدي إلى المرض واللاسواء. فالخلل في المنظومة العقلية يؤدي إلى المرض العقلي والأمراض النفسية والاضطرابات المعرفية كالإدراك والذكاء، والخلل في المنظومة البيولوجية يؤدي إلى الأمراض العضوية، في حين أن خلل المنظومة الانفعالية ينتج عنه اضطرابات نفسية وسلوكية في الشخصية، بالإضافة إلى كون خلل المنظومة الاجتماعية يؤدي إلى اضطراب العلاقات والاجتماعية والتفاعل الاجتماعي للشخصية (قنيدي،٢٠١٧).

وبناء على ما تم ذكره ترى الباحثة أن هذه العوامل تسهم سوية في بلورة الشخصية للنفس البشرية، حيث أن التكامل بين هذه العوامل يؤدي إلى اتزان الشخصية وانضباطها وانسجام مكوناتها، مما يعطي لصاحبها الشعور بالثقة، حيث أنه كلما كانت الشخصية متكاملة اجتماعيا وبنائيا ووراثيا وبيئياً كلما أدى هذا إلى ارتفاع مستوى الصحة النفسية.

• **النظريات المفسرة لأبعاد الشخصية**:

تحتل الشخصية مكانة بارزة في علم النفس، إلا أن هذا المفهوم لم يلق كثيرا من الاتفاق حول كيفية تناوله وتفسيره، الأمر الذي أنتج نظريات مختلفة المناحي في التيار الواحد، كنظرية الشخصية العاملية على سبيل المثال. وتحتل الشخصية مساحة واسعة من اهتمام معظم المفكرين والفلاسفة منذ وعي البشرية إلى يومنا هذا، فانبثقت العديد من النظريات الخاصة والنظريات المفسرة لهذه النظرية بطريقة تعكس تصور كل من هؤلاء العلماء وتفصل آراءهم فيها، ومن أبرز النظريات المفسرة للشخصية وأبعادها ما يلي:

• **نظرية الأنماط في الشخصية**:

ظهرت هذه النظرية كمحاولة لجمع السمات المتشابهة في نمط محدد، بحيث نتوقع بشكل أكثر دقة السلوك المستقبلي للشخصية، فالنمط عبارة عن مجموعة من السمات المتجمعة لدى الفرد. وتعد نظرية الأنماط من النظريات قديمة العهد لدراسة الشخصية، ولكنها ما تزال قائمة ليومنا هذا على الرغم من الرفض المتواصل لها من قبل العلماء، ويعود ذلك إلى كون هذه النظريات تمثل محاولات جدية وهادفة لإيجاد نسق عام لشخصية الفرد في وسط المظاهر المتناقضة والمتشعبة التي يتصف بها سلوكه، حيث أن محاولة تصنيف الأشياء إلى أنماط تمثل نقطة البداية لتفسير الشخصية (الشمالي،٢٠١٥).

ومن أشكال نظريات الأنماط:

• **نظرية الأنماط الفيزيولوجية**:

يعود عهد هذه النظرية إلى عهد أبقراط، حيث أكد من خلالها أن مزاج الإنسان يعود إلى أربعة أنماط رئيسة تعكس شخصية الإنسان وهي النمط الدموي، والنمط السوداوي، والنمط الصفراوي، والنمط البلغمي، وتقوم هذه الأنماط على أساس سيطرة أحد سوائل الجسم الأربعة على الأخرى، حيث تم ربط صفات الشخصية المزاجية بنوع السائل السائد (حمادات، ٢٠٠٨).

• **نظرية الأنماط الجسمية**:

قام كرنشمي من خلال هذه النظرية بتصنيف الشخصية إلى ثلاثة أنماط هي: النمط الحشوي والذي يميل إلى الراحة الجسمية ويحب الأكل، والراحة الاجتماعية، والنمط الآخر هو النمط العضلي وهو نمط نشيط وحركي لكنه عدواني، أما النمط الجلدي فهو نمط متحفظ، قلق وخجول ويكبت انفعالاته (الشمالي،٢٠١٥).

• **نظرية الأنماط النفسية**:

أبرز المتمسكين بهذا النمط كارل يونج أحد تلامذة فرويد، إلا أنه اختلف مع فرويد في كونه يعتقد أن الدافع الوحيد للسلوك هو الغريزة الجنسية، حيث كان يرى أن الدافع الرئيسي لسلوك الإنسان هو الصراع الداخلي، ومحصلة هذا الاتجاه أنه يمكن تصنيف شخصيات الأفراد من حيث أسلوبهم العام في الحياة ومن حيث اهتماماتهم الأساسية التي تطبع سلوكهم وشخصياتهم إلى نوعين هما: انبساطيين وانطوائيين (صالح ،٢٠٠٨).

• **نظرية الأنماط الهرمونية**:

حيث تم تقسيم شخصيات الأفراد في هذه النظرية وفقاً للإفرازات الهرمونية في الجسم، كالنمط الدرقي والذي يتميز بالقلق والنشاط والعدوانية، والنمط الأدرينالييني الذي يتميز بالقوة والمثابرة والنشاط، والنمط النخامي والذي يتحكم بانفعالاته، في حين أن النمط الجنسي وفقا لهذه النظرية يتميز بالخجل وتغلب عاطفته على عقله، أما النمط التيموسي فيتميز بعدم شعوره بالمسؤوليات الأخلاقية (صالح، ٢٠٠٨). ويعلق العميان (٢٠٠٨) على نظرية الأنماط بكونها نظرية لا يمكن الاعتماد عليها بدرجة كبيرة، لكونها تبسط الشخصية الإنسانية إلى درجة غير مقبولة، ولكونها تضع الشخصيات المختلفة في قوالب جامدة ومستقلة عن بعضها البعض، وهو أمر غير منطقي وغير معقول ومن المستحيل تطبيقه من الناحية العملية.

• **نظرية السمات**:

تستند هذه النظرية إلى دأب علماء النفس، خاصة المهتمين بدراسةٍ السيكولوجية الشخصية، إلى تحديد سمات الشخصية وتحليل عواملها سعياً لتصنيف الناس، والتعرف على السمات المحددة لسلوكهم والتي يمكن قياسها والتنبؤ بها، ومن أهم ما يميز نظريات السمات هو أنها تركز على العوامل المفسرة للسلوكيات البشرية، فيفترض أصحاب النظريات أن الأفراد يختلفون عن بعضهم البعض في عدد من الصفات والخصال، بحيث تمثل كل منها سمة، كالاستقرار الانفعالي، والاندفاعي، والاستبشار، والعدوان، والسيطرة، وهو ما يجعل هذه النظرية متعارضة مع نظريات الأنماط في بعض الجوانب، فعوضا عن تصنيف الأفراد وفق أنماطهم السلوكية ، تقوم بتصنيفهم وفق درجة توفر الصفات أو السمات عندهم (العميان، ٢٠٠٨).

ويذكر داوود (٢٠٠٤) أن السمات (Traits) ومفردها سمة تشير إلى جوانب متعددة من الشخصية تتضمن الدوافع والقدرات والمزاج، ويميل إلى تناول الجوانب المتعددة أو الضيقة من الشخصية، بحيث تمثل كل سمة بعداً متصلاً يمكن إدراكه ويمتد بين صفتين متناقضتين ويربط بينهما كمنعزل، واجتماعي، وكاذب وصادق.

ويعتبر أبو أسعد (٢٠١٠) أن السمة من أبرز المفاهيم الهامة في نظريات الشخصية، حيث أن معظم الفروقات بين الأفراد تظهر في سمات شخصياتهم، فسمات الشخصية هي الطرق المميزة لسلوكهم، وهي التي تعطي لكل منهم فرديته التي يتميز بها عن غيره، وتعتمد على العوامل البيئية والوراثية.

وأوضح الميلادي (٢٠٠٦) أن ألبورت قد عرف السمة على أنها تركيب نفسي له القدرة على إعادة المنبهات المختلفة إلى نوع التساوي الوظيفي وإلى إعادة إصدار توجيه أشكال متكافئة ومتسقة في السلوك التكيفي والتعبيري، حيث أن السمة جانب ثابت نسبياً من جوانب الشخصية، وأنها بعد عاملي يستخرج بواسطة التحليل العاملي للاختبارات أي الفروق بين الأفراد.

إلا أن من أبرز الانتقادات الموجهة لهذه النظرية، أنها قاصرة من الناحية التحليلية، فهي لا تبين دافع وأسباب السلوك الإنساني، بالإضافة إلى كونها لا تقدم ما يفسر ديناميكية الشخصية وتطورها، حيث اكتفت هذه النظرية بذكر الصفات الشخصية للأفراد، ولم تكن ناجحة في التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة، الأمر الذي جعل هذه النظرية بعيدة كل البعد عن كونها نظرية متكاملة لتفسير الشخصية (العميان،٢٠٠٨).

- **النظرية الإنسانية في الشخصية**:

وهي نظرية من أبرز روادها ومفكريها كلا من ماسلو وروجرز (Maslow & Rogers)، حيث يريان الإنسان بطبيعته يمتلك شخصية تدفعه لفعل الخير، ويمتلك دافع الإبداع وتحقيق الذات. وبين العيسوي (٢٠٠٣) أن عوامل نمو الفرد في هذه النظرية مكتسبة وليست بيولوجية، ويظهر تأثيرها على الفرد خلال علاقاته الشخصية المتبادلة وتفاعله مع بيئته، وهو ما يشكل عالم الخبرة والواقع للفرد، وأن أقوى هذه العوامل هو ميل شخصية الفرد إلى تحقيق الذات الذي يوجه سلوكه.

- **النظرية السلوكية في الشخصية**:

ويرى واتسون (Watson) مؤسس المدرسة السلوكية، أن الشخصية لا تورث وإنما تتشكل من عادات مكتسبة طبقاً للارتباط الشرطي بين الاستجابات والمثيرات، حيث أنه لا وجود لذكاء موروث أو غرائز موروثة، حيث يبين بأنه بالإمكان تدريب الطفل وتعليمه بالطريقة التي تجعل منه الشخص الذي نريده، ويفسر بوريس سكينر (Boris Sçinner) الشخصية على أنها ردود أفعال لمحفزات خارجية، والتي أوجدت نموذجا يبرز التفاعل المتبادل للشخص وبيئته، وأعتقد بأن الأطفال يقومون بأعمال سيئة لجلب الانتباه، وهذا مبدأ مثير -استجابة، وأن سلوك الإنسان هو نتاج عمليات أطلق عليها الاشتراط الإجرائي (شقفة،٢٠١١).

- **نظرية التحليل النفسي للشخصية**:

حيث اهتمت هذه النظرية بدراسة العمليات الشعورية واللاشعورية وتأثيرهما على الشخصية والسلوك، حيث أكدت هذه النظرية على دور الطفولة في تكوين شخصية الفرد، بالإضافة للغرائز بكونها العوامل المحركة للشخصية. وهذه النظرية من أبرز روادها فرويد والذي بين أن هناك ثلاث قوى أساسية في مكونات الشخصية، تعمل مع بعضها البعض بصورة تفاعلية وهي : الهو (Id) وتتضمن الغرائز العدوانية والجنسية، وتعمل على تحقيق اللذة وتجنب الألم، الأنا (Ego) وتتمثل في العقلانية التي تجابه الهو واندفاعته وتهوره، وتعمل كوسيط بين الهو والمحيط الخارجي، والأنا الأعلى (Super ego) والذي يمثل الضمير والمعايير الصحيحة، والتي تعبر عن أرقى جوانب الشخصية، وكمالها، وهذه القوى غير منفصلة عن بعضها البعض، بل تتعاون فيما بينها وبين البيئة لإشباع الرغبات الأساسية، وبعكس ذلك سيحصل سوء توافق مع المحيط (الشمالي،٢٠١٥).

• **نظرية التعلم الاجتماعي في الشخصية**:

يعبر ألبورت باندورا من خلال هذه النظرية عن أن سمات الشخصية تمثل نتاجا للتفاعل المتبادل بين العوامل الثلاثة المختلفة وهي: المثيرات وخاصة الاجتماعية منها، والسلوك الإنساني، والعمليات الشخصية والعقلية، وتشير إلى الدور الأساسي لخبرات التعلم الاجتماعي في تغيير سلوك الفرد وتطويره. ويمكن ملاحظة أن هذه النظرية تبنى على ملاحظة سلوك الفرد في التفاعل الاجتماعي، وتؤكد على دور التدعيم في اكتساب الأنماط السلوكية، وتؤكد على دور الثواب والعقاب كأسلوب من أساليب التعلم الاجتماعي في تنمية الشخصية (شقفة، ٢٠١١).

• **النظرية العاملية**:

على الرغم من اشتراك نظريتي السمات والعوامل في عدة جوانب، واعتمادها على أسماء السمات وأوصافها إضافة إلى استخدام التحليل العاملي كمنهج إحصائي لاختزال البيانات، إلا أنهما يختلفان في مستوى التحليل الذين يتوقفان عنده. فنظرية السمات تتوقف عند مستوى العوامل المباشرة، وهي السمات الأولية ويكون عددها في هذه الحالة كبيرا، فيما تستمر نظرية الأبعاد صاعدة إلى مستوى أرقى من العوامل، أي العوامل من المرتبة الثاني، ويؤدي هذا الإجراء الإحصائي (التحليل العاملي) إلى عدد أقل من العوامل (الزبيدي،٢٠٠٧).

ويهدف التحليل إلى تحليل الملاحظات التي تم الحصول عليها من الأفراد عن طريق استخدام مجموعة من المقاييس والاختبارات ومن خلال العلاقات بينها، لتحديد فيما إذا كانت التغييرات التي تدل على البيانات التي نحصل عليها من عدد كبير من الاختبارات والمقاييس العقلية في ضوء عدد أقل من المتغيرات المرجعية (العيسوي،٢٠٠٣).

ومن أبرز النظريات التي اعتمدت على التحليل العاملي كأسلوب إحصائي في اختزال السمات المتعددة هي: نظرية كاتل ونظرية أيزنك نظرية العوامل الخمس الكبرى، وفيما يلي تفصيل لكل منها:

- نظرية كاتل: حيث رأى كاتل أن السمات هي العنصر الأساسي في بناء الشخصية، وأن السمة تمثل بيانا عقليا أو استنتاجا تقوم به من السلوك الملاحظ لتفسير النظم أو اتساق السلوك، ويرك كاتل كما ذكرنا سابقا أن السمات وأبعاد الشخصية تتخذ ثلاثة أبعاد هي: بعد القدرة وبعد المزاج وبعد الديناميكية التي تم ذكرها بالتفصيل سابقا (الشمالي،٢٠١٥).
- نظرية أيزنك: احتلت السمة (*Trait*) والطراز (*Type*) مكانا مركزيا في نظريته، حيث أنه عرف السمة ببساطة شديدة على أنها تجمع ملحوظ في عادات الفرد أو أفعاله المتكررة، أما الطراز فيعرفه بأنه تجمع من السمات، وهكذا فإن الطراز نوع من التنظيم أكثر عمومية وشمولية، ويضم السمة بوصفها جزءا مكونا ، وحاول أيزنك أن يربط بين نظرية السمات والأنماط والسلوك، فرأى بأن الشخصية تتخذ شكلا هرميا، حيث أن كل فرد يملك

عدداً من سمات محددة، وهكذا تميل هذه السمات إلى التجمع في أنماط نسقية وتحدد هذه التجمعات درجة أعلى في وصف الشخصية وأنماطها، وبين أيزنك أن للشخصية ثلاثة أبعاد أساسية تم ذكرها سابقا، وهي: العامل الممتد من العصابية إلى قوة الأنا، والعامل الممتد من الذهانية للسواء، والعامل الممتد من الانطواء للانسباط (القيق، ٢٠١١).

- **نظرية العوامل الخمسة الكبرى للشخصية**:

هي من أهم النظريات الحديثة في التحليل العاملي، والتي اتخذتها الباحثة كنموذج للدراسة الحالية، حيث أنها النموذج الأكثر وصفا وشمولية للشخصية الإنسانية، والأقدر على تحديد اضطراباتها، وتحتوي على أعداد كثيرة من السمات الشخصية للأفراد، وكذلك تسهم في تحسين الفهم العام للشخصية، وتتجلى أهميتها كذلك في قدرتها على التنبؤ بالسلوك عموما ونتائج هذا السلوك ، فبينت الدراسات التي أجريت بهدف استخراج العوامل الخمسة الكبرى، أن هذه النظرية وفرت بناءً عاما لأبعاد الشخصية على المقاييس الخاصة بهذه العوامل، والتي تميزت أيضا بدرجة عالية من الصدق والثبات. وكما أن هذه النظرية اعتمدت في بنائها لغة بسيطة ومفهومة لدى الناس بصورة عامة، بحيث تضمنت السمات المألوفةٍ والمتداولة في اللغة لمستخدمة في التعامل اليومي بين الناس، وتعد أكثر شمولا وتوسعا وعمقا مقارنة بغيرها من الطرائق، وهي ترمي في النهاية إلى الكشف عن وجود أبعاد أساسية في الشخصية ذات استقرار وثبات على المستوى الجغرافي بالرغم من تباين الموقع والثقافات، أو على المستوى الأفقي داخل بناء الشخصية للفرد الواحد أو الجماعة التي يعيش فيها الفرد (Zhang, 2006).

ويعد هذا النموذج بمثابة الهيكل الهرمي للسمات الشخصية، وتمثل العوامل الخمسة قمة الترتيب، وتمثل الشخصية مستوى أعلى من التجريد، كما أن كل عامل فيها يعد ثنائي القطب، مثل الانبساطٍ مقابل الانطواء، ويندرج تحت كل عامل مجموعة من السمات الأكثر تحديدا، وهذه العوامل الخمسة الكبرى تتمثل في: العصابية Neuroticism، والانبساط Extraversion ، والطيبة أو (حسن المعشر) Agreeableness ، والضمير الحي Conscientiousness، والتفتح (الانفتاح على الخبرة) Openness to Eperience، مع مراعاة أن هذا الترتيب لم يكن متسقا عبر الدراسات والأبحاث، إلا أن عدد كبير من الباحثين قد توصلوا إليه برغم تعدد طرق القياس واختلاف العينات (عباس،٢٠١١).

وعليه ترى الباحثة أن نظريات الشخصية تتباين في نواحي التركيز والتناول والرؤية، وأن النظريات تعددت بشكل واسع في تفسير الشخصية، فمنها ما اعتمد على التحليل العاملي في اختزال السمات المختلفة، كنظرية كاتل، ونظرية آيزنك، ونظرية العوامل الخمس الكبرى، ومنها ما اكتفى بالنظر إلى الشخصية كأنماط وسلوكيات وسمات. ونظرا لما تتميز به نظرية العوامل الخمسة الكبرى من ثبات ودقة في وصف الشخصية، فإن الباحثة اعتمدت قائمة العوامل الخمسة

الكبرى التي صممت لقياس عوامل وأبعاد الشخصية الخمسة الرئيسة، كأداة لقياس سمات الشخصية لدى عينة البحث لديها ولإيجاد مدى علاقتها بأساليب مواجهة الضغوط لدى مرضى الفشل الكلوي، حيث سنتعرض فيما يلي إلى هذه الأساليب بنوع من التفصيل.

- **ثانياً: أساليب مواجهة الضغوط:**
- **تعريف أساليب مواجهة الضغوط:**

يواجه الأفراد في حياتهم الكثير من الخبرات والظروف الضاغطة، ويحاول الفرد التعامل مع هذه الظروف من خلال العديد من الأساليب التي تبعد الخطر عنه وتجعله في حالة اتزان، إلا أن بعض الأفراد يفشلون في ذلك، ويرجع ذلك إلى اختلاف الأفراد أنفسهم وتنوع الأحداث ذاتها، فهناك من يتعامل مع الأحداث بمرونة، وهناك من يتعامل مع الأحداث ذاتها باندفاعية وقوة، مما يؤدي إلى زيادة حدة الشعور بالضغط، الأمر الذي يتطلب من الفرد ممارسة لأساليب مواجهة الضغط بصورة صحيحة وفعالة (حلوم، ٢٠١٧).

ولقد تعددت التعريفات التي تناولت أساليب واستراتيجيات مواجهة وتحمل الضغوط، ولكنها تتفق في جُلها حول معنى مشترك؛ وهو فاعلية الفرد في التعامل مع الضغوط والأحداث التي يعايشها، وكما أنها عُرفت بآليات الدفاع عن النفس، فقد أوضح الجيد (٢٠٠٩) بأن أساليب مواجهة الضغوط تعرف بأنها أساليب عقلية لا شعورية يلجأ إليها الفرد في سبيل الدفاع عن نفسه والتخلص من مشاعر القلق والضيق، وتحرير النفس ولو مؤقتا من الضغوط المتسلطة عليه، فنجد الفرد يهرب من الموقف الضاغط بطريقة تحقق التوازن النفسي له.

ويعد أول من أدخل مصطلح آليات الدفاع عن النفس، أو ما يعرف في يومنا هذا بأساليب مواجهة الضغوط سيجموند فرويد، حيث يرى أن الناس يلجؤون إلى هذه الأساليب كوسيلة لحماية النفس من الصراعات والضغوط من خلال أساليب عقلية لا شعورية تساعدهم على التخلص من القلق والتوتر الذي يرافقهم حالة التعرض لمواقف مثيرة ومهددة (عبد الرحمن وإبراهيم ،٢٠١٣).

ويرى الضريبي (٢٠١٠) أن أساليب مواجهة الضغوط تمثل سلسلة من الأفعال وعمليات التفكير المستخدمة لمواجهة الموقف الضاغط وتعديل استجابات الفرد في مثل هذه المواقف، حيث أطلق عليها مصطلح عمليات تحمل الضغوط النفسية، وعبر عنها بمجموعة من الاستراتيجيات والنشاطات السلوكية والمعرفية التي يقوم من خلالها الفرد بتطويع الموقف الضاغط وحل المشكلة وتخفيف التوتر والانفعالات.

ويبين كامل (٢٠٠٤) أن الهدف الرئيسي من أساليب مواجهة الضغوط هو تحمل الضغوط النفسية وإدارة الموقف الضاغطة وتغيير مستوى الضغط وحِدته، فيبين بأن أساليب مواجهة الضغوط تُمثّل الجهود المعرفية والسلوكية الثابتة للتغيير والتعامل مع مختلف المتطلبات الخارجية والداخلية التي تفوق قدرة الفرد، أي أنها محاولات إدارة الموقف الضاغط بصورة فعالة.

ويشير فولكمان ولازاروس (Lazarus & Folkman) إلى أن أساليب مواجهة الضغوط تمثل الجهود التي يقوم بها الفرد للسيطرة أو لخفض أو لتحمل المطالب الداخلية والخارجية التي تتسبب بها المواقف الضاغطة، فهي تعبر عن الأفعال التي يمكن للمرء من خلالها من التوافق مع الظروف البيئية، فيتفاعل الفرد من خلال هذه الأساليب مع البيئة بطريقة تمكنه من تحصيل شيء ما (عبد المعطي، ٢٠٠٦).

ويعرف هريدي هذه الأساليب بأنها "كافة جهود الفرد المعرفية والانفعالية والنفسحركية والبينشخصية التي يسعى الفرد من خلالها إلى التصدي للمواقف الضاغطة للتخلص منها، أو لتجنب آثارها السلبية (معنوية أو مادية) أو التقليل منها بهدف المحافظة قدر الإمكان على توازنه الانفعالي، وتكيفه النفسي والاجتماعي (حلوم،٢٦،٢٠١٧).

كما عرفتها زهاني (٢٠١٤) بأنها طريقة تكتيكية يستخدمها الفرد لتخطي وتجاوز كل مصادر الضغوط والمواقف الضاغطة، وهو ما استند كلا من الفريحات والمومني (٢٠١٦) في تعريفهم لهذه الأساليب، حيث عرفوها بأنها مجموعة من المهارات التي يستخدمها الفرد في التغلب على المواقف والأزمات والضغوط النفسية.

ووفقا للتعريفات السابقة المتعددة، ترى الباحثة أن أساليب مواجهة الضغوط تمثل رد فعل الفرد على مختلف الضغوط التي يتعرض لها، والطريقة والكيفية التي يتعامل بها معها ويواجه مشكلات حياته اليومية، وردة الفعل هذه قد تكون معرفية أو سلوكية يتخذها الفرد عن التعرض للموقف الضاغط كوسيلة لتحقيق الراحة النفسية والجسدية والتخفيف من حدة الضغط الناتج.

- **أهمية أساليب مواجهة الضغوط**:

يمكن إدراك أهمية أساليب مواجهة الضغوط من اسمها ووظيفتها في كونها موجهة لمواجهة الضغوط والتخفيف من التوتر والقلق الذي يحيط بالفرد، وقد بين ذلك كلا من لازاروس وفولكمان في توضيحهم لأهمية أساليب مواجهة الضغوط في كونها تؤدي وظيفتين أساسيتين هما (محمد ،٢٠١٧):

- تؤدي إلى معالجة المشكلة، بحيث يتم توجيه الفرد وموارده نحو حل المشكلة المولدة للضغط (التعامل المركز حول المشكلة).
- تعمل على تعديل الانفعالات الناتجة عن الكآبة أو المحنة، فتعمل على تقليص التوتر الناجم عن التهديد، فضلا عن كونها تساهم في خفض الضيق الانفعالي (التعامل المركز حول الانفعال).

وعليه بين كاردوم وكاربيك (Kardum & Karpic,2001) أن أهمية أساليب مواجهة الضغوط تكمن في كونها عامل استقرار بإمكانه مساعدة الأفراد للحفاظ على توافقهم النفسي والاجتماعي خلال فترات الضغط، فلأساليب المواجهة هذه وظيفة وقائية تتمثل أهميتها في قدرتها على ما يلي:

- تغيير وإزالة الظروف التي تثير المشكلة

- ضبط الضغط في حد ذاته بعد حدوثه
- ضبط معنى التجربة المعاشة قبل أن تتحول إلى وضعية ضاغطة

كما أن الشريف (٢٠٠٨) بيّن أنه وبحسب (Mechanic) صاحب النظرة الاجتماعية والبيئية، فإن أساليب مواجهة الضغط تتمثل أهميتها في قدرتها على القيام بثلاث وظائف أساسية هي:

- التعامل مع المتطلبات الاجتماعية والبيئية
- تشجيع الدافعية لمواجهة هذه المتطلبات
- الاحتفاظ بحالة من التوازن النفسي بهدف توجيه الجهود والمهارات نحو المتطلبات الخارجية.

ومن خلال هذا العرض لأهمية أساليب مواجهة الضغوط ووظائفها حسب مجموعة من الباحثين والمفكرين، يتبين للباحثة أن أغلبيتهم يتفقون على كون الاستراتيجيات والأساليب المواجهة للضغوط تكمن أهميتها في وظائفها الوقائية التي تمكن الفرد من معالجة المشكلة وتخطي الوضعية الضاغطة بمختلف أحوالها.

- **أهداف أساليب مواجهة الضغوط**:

ينظر الكثير إلى أساليب مواجهة الضغط النفسي باعتبارها عملية توافق نفسي، حيث يتحدد مدى سلامة هذا التوافق من خلال مدى نجاح الأساليب التي يتبعها الفرد للوصول إلى الاتزان النسبي مع بيئته، ونجاح عملية المواجهة التي تؤدي إلى التوافق النفسي والذي يعبر إلى قلب الصحة النفسية، وبين كلا من لازاروس وفولكمان (Lazarus & Folkman) أن أساليب المواجهة تسعى إلى تحقيق هدفين أساسيين هما (السهلي ،٢٠٠٩):

- تنظيم الانفعالات أو الأسى من خلال المواجهة المركزة على الانفعال (*Emotion Focused Coping*): وهي ذات منحنى تحايلي أو تلطفي (*Palliation*)، لأنها تتضمن جهوداً للضبط والسيطرة على مختلف الانفعالات المترتبة على المشكلة، كالقلق، والغضب، والاكتئاب وتقليل آثارها النفسية والفسيولوجية دون تغيير العلاقة الفعلية مع البيئة. وميز لازاروس بين مجموعتين من الأساليب التي تحقق هذا الهدف وهي:
  - ✓ أساليب نفسية داخلية: مثل الحيل الدفاعية العقلية.
  - ✓ أساليب مواجهة الأعراض الفسيولوجية: وتتمثل في لجوء الأفراد إلى بعض المسكنات والمهدئات وأساليب الاسترخاء.
- السيطرة على المشكلة التي تسبب الكرب (*Distress*)، من خلال أسلوب المواجهة المركزة على المشكلة (*Problem Focused Coping*)، ويتم ذلك عن طريق السلوك الواقعي المباشر، ومن خلال ضبط العلاقة المضطربة بين الشخص وبيئته، وذلك عن طريق حل المشكلات واتخاذ القرارات، وهي تمثل منحنى وسيلي (*Instrumental*) أو منحنى حل المشكلات كونها تهدف إلى تغيير العلاقة بين الفرد وبيئته.

وعليه ترى الباحثة أنه من أجل تحقيق أهداف أساليب مواجهة الضغوط والمتمثلة في السيطرة على المشاكل وتنظيم الانفعالات والأسى، لا بد من معرفة أنواع أساليب مواجهة الضغوط من أجل فهم الأسلوب الذي يجابه به الفرد الموقف الضاغط وهو ما سيتم استعراضه في الجزء التالي.

- **أنواع أساليب مواجهة الضغوط**:

صنفت الدراسات والبحوث السابقة أساليب مواجهة الضغوط إلى عدة أنواع أبرزها (سارة،٢٠١٥):

- **استراتيجيات المواجهة المركزة حول الانفعال**:

وهي تشير إلى الاستراتيجيات والجهود التي يبذلها الفرد في سبيل تنظيم انفعالاته وتخفيض المشقة والضيق الانفعالي الحادث أو الموقف الضاغط للفرد عوضاً عن تغيير العلاقة بين الشخص والبيئة. وتعتمد المواجهة في هذه الحالة على الجهود التي يضعها الفرد لتنظيم انفعالاته عن طريق ضبط أو تعديل الأهمية العاطفية للأحداث الضاغطة، أي التنظيم الانفعالي المركز على التعامل مع الغضب، والخوف، ومشاعر الذنب، وتتضمن المواجهة التي ترتكز على الانفعال مواجهات سلوكية أو مواجهات معرفية انفعالية (طه،٢٠٠٦). ويمكن أن تأخذ هذه الجهود الموجهة لضبط الاستجابات الانفعالية الناجمة عن الوضعيات المختلفة عدة أشكال، حيث تؤثر الأنشطة المختلفة على هذه المواجهة بطرق مختلفة ، حيث أن أول نشاط يمكن اتخاذه يتمثل في تغيير درجة الانتباه، أو الهروب أو التجنب، أو تمني زوال مصدر الانزعاج والضيق، فهي تعمل على تغيير اتجاه الانتباه من مصدر الضغط محدثة بذلك راحة مؤقتة، في حين أن الطريقة الأخرى تؤثر المواجهة على الحالة الانفعالية، ويتم فيها توظيف النشاط المعرفي الذي يغير ويبدل المعنى الذاتي للتجربة، كإعادة تقييم الوضعية وتضخيم الجوانب الإيجابية للحدث الضاغط ، والعمل على تحويل التهديد إلى تحدي، حيث تبين أن مثل هذه الأنشطة فعالة في تخفيف وتقليص المستوى الانفعالي شريطة عدم تعدي الضغط لمستوي معين (آيت حمودة،٢٠٠٥). وقد تبين أن الجهود الموجهة لضبط الاستجابات الانفعالية وفقاً لهذا النوع من الاستراتيجيات تتخذ عدة أشكال، كالتجنب، والتهرب، وإتهام الذات، وإعادة التقييم الإيجابي، والتي سنستعرضها بشيء من التفصيل كما يلي (سارة، ٢٠١٥):

- أساليب التهرب والتجنب: وتشير هذه الاستراتيجيات إلى التفكير الخيالي والجهود السلوكية للتهرب من المشكلة وتجنبها، وتتضمن هذه الأساليب استراتيجيات تجنب الوضعية الضاغطة، فيعمل الفرد على تخيل نفسه في أفضل مكان أو في أماكن أخرى، متمنيا إمكانية تغيير ما يحدث، وانتهاء المواجهة سريعا، فضلا عن كونها تتضمن استراتيجية التهرب من خلال النوم، الكحول، الأدوية، الأكل، المخدرات وغيرها مما يسمح للفرد بالخروج من التفاعل مع الحدث الضاغط دون تغييره.
- أساليب اتهام الذات: وفيها يبقى الفرد جامداً وسلبياً تجاه ما يوجهه من ضغوط، ويقوم باتهام نفسه بأنه سبب المشكل الذي يعاني منه.

- أساليب إعادة التقييم لإيجابي: وهي تبين المجهودات المعرفية لتغيير المعنى الذاتي للتجربة، ويكون ذلك من خلال العمل على إعادة تقييم الوضع والتركيز على الجوانب الإيجابية للحدث لوضع معنى إيجابي لها.

• **استراتيجيات المواجهة المركزة حول حل المشكلة**:

وهي تمثل المجهودات لتغيير الظروف الضاغطة الناتجة عن التفاعل بين الفرد وبيئته، حيث أنها تشير إلى الجهود المبذولة في محاولة الفرد للتعامل مع عوامل الضغط النفسي، أو مع المواقف الضاغطة مباشرة وفيها يتم استيعاب واستبعاد مصادر الضغوط والتعامل مع آثار المشكلة (آيت حمودة،٢٠٠٥). وكما أن هذا النوع من أساليب مواجهة الضغوط يمثل محاولة للسيطرة بشكل مباشر على المواقف الضاغطة من خلال مصادر الفرد الذاتية في حل المشكلة عند مواجهتها، واتخاذ الإجراءات التي تخفف من تأثير الأحداث الضاغطة وتتضمن تحليل المشكلة ووضع خطة أو بدائل، وحلول تؤدي إلى تغيير الموقف الضاغط بما يتناسب مع صحة الفرد السلوكية والنفسية، أي تعديل العلاقة المضطربة بين الفرد والمحيط (سارة،٢٠١٥).

وبينت سارة (٢٠١٥) أبرز أساليب هذا النوع وفقا لما يلي:

- أساليب البحث عن حل المشكل: وهي تشير إلى مجهودات مختلفة تركز وتسلط الضوء على المشكل في سبيل تغيير الوضعية، ويصاحبها تناول تحليلي لحل المشكلات، وهي ترتبط بأساليب البحث عن حلول، فيضاعف الفرد الجهود الضرورية بحيث يضع مخططات عمل وتصرف في سبيل إيجاد الحلول. ويحاول من خلال هذه العملية الخروج من المأزق أو الموقف الضاغط، فهو نوع من السلوك المحكوم بقواعد سيستحضر فيها الأشخاص معرفتهم السابقة.
- أساليب البحث عن دعم اجتماعي: ويشير هذا المفهوم إلى البحث عن السند الاجتماعي الذي يجلب المشاعر الإيجابية للفرد، كالإحساس بالقيمة والتقدير، فضلا عن الإحساس بالعناية والاحترام من خلال المساندة العاطفية أو المادية أو المعنوية التي يستمدها ممن حول في بيئته الثقافية والاجتماعية.

وتشكل المساندة الاجتماعية الإمكانيات الفعلية أو المدركة للمصادر المتاحة في البيئة الاجتماعية للفرد والتي يمكن أن يستخدمها للمساعدة في الأوقات الضيقة، ويتزود الفرد بالدعم الاجتماعي من خلال شبكة علاقاته الاجتماعية التي تضم كافة الأشخاص الذين لديهم اتصال اجتماعي بشكل أو بآخر مع الفرد، وتتمثل في أغلب الأحيان بالأصدقاء، والأسرة وزملاء العمل. وعليه يرى الكثير من الباحثين أن الدعم الاجتماعي يشكل أبرز وأقوى أشكال المواجهة الهادفة إلى تنظيم استجابات الفرد العاطفية تجاه الضغوطات، وبأنه يشكل الجهد الذي يقوم به الناس لمساندة الفرد في التخلص من الضغط وآثاره (آيت حمودة،٢٠٠٥).

وترى الباحثة أن هذين النوعين الرئيسين من أساليب مواجهة الضغوط، سواء أكانت ترتكز على المشكلة أو الانفعال تستخدمان غالبا وبشكل كبير في مختلف المواقف الضاغطة، وأنهما يسهلان أو يعوقان بعضهما البعض، حيث أن

استراتيجيات المواجهة المرتكزة على المشكلة قد تكون مشابهة في بعض الأحيان لتلك المرتكزة على الانفعال.

- **العوامل المؤثرة على أساليب مواجهة الضغوط**:

يرى كل من لازاروس وفولكمان أن عملية التقييم المعرفي للضغوط وأساليب مواجهة الضغوط تتأثر بالعديد من العوامل المتعلقة بالمحيط، أي السياق الذي وقع فيه الظرف الضاغط، ومنها ما يتعلق بالفرد بما يمتلكه من جوانب معرفية واعتقادات حول العالم وذاته وسماته الشخصية (حلوم،٢٠١٧). وفيما يلي استعراض لأبرز هذه العوامل وفق ما بينته الباحثة (سارة،٢٠١٥):

- العوامل المتعلقة بالفرد: حيث أن هناك عدة عوامل ومحددات تلعب دوراً أساسياً في تقييم الفرد للأحداث الضاغطة وأبرزها (الشريف، ٢٠٠٨):
  - ✓ الاعتقادات: وهي تمثل اعتقادات الفرد حول ذاته، وقدرته على حل المشاكل وإمكاناته العقلية وكذلك اعتقاداته حول العالم.
  - ✓ الدوافع العامة: وهي تشمل الأهداف والاهتمامات والقيم.
  - ✓ مكان الضبط: وهو يضم شكلين، الأول مكان الضبط الخارجي، بحيث يعتبر الفرد أن الأحداث تقع نتيجة الصدفة أو الحظ أو الحتمية، أي أن الفرد يؤمن أنه مسيرا وليس مخيرا، وبأنه لا يستطيع فعل أي شيء تجاه ما يحدث له، وعادة ما يبادر إلى استعمال استراتيجيات متمركزة حول الانفعال لمواجهة الضغوط، والثاني يضم مكان الضبط الداخلي، وهو عكس النوع الأول، وفيه يشعر الفرد بأن كل شخص لديه قدرات وإمكانيات شخصية، تمكنه من التصرف تجاه الأحداث والتحكم فيها، وعادة ما يستعمل الاستراتيجية المتمركزة حول المشكلة في مواجهة الضغوط.
  - ✓ الجنس: ووجد فيها لازاروس أن النساء يستعملن استراتيجيات مواجهة الضغط المتمركزة حول المشكلة في مجال العمل بصورةٍ أقل من استخدام هذه الاستراتيجيات من قبل الرجال، حيث تبين أيضا أن النساء المسنات يستعملن أساليب التجنب والهروب أكثر من النساء الأكثر شبابا.
- العوامل المرتبطة بالمحيط (الوضعية): وتضم هذه الوضعية مجموعة من العوامل الفرعية أبرزها: الغموض، والمدة، وعدم الدقة الزمنية والدعم الاجتماعي، وفيما يلي تفصيل لها (سارة،٢٠١٥):
  - ✓ الغموض: ويعبر عن أحد العوامل التي قد تزيد من التهديد لدى الفرد خاصة إذا كان الفرد من النوع الذي يسهل تهديده، فمثلاً في مجال العمل قد يكون غموض الدور ومجموع المهام التي يكلف بها العامل للقيام بها واحدة من أبرز مظاهر الضغوط لديه.
  - ✓ المدة: وهي تعبر عن المجال الزمني الذي يحدث خلاله الحدث، فإذا كان وقوع الحدث في مدة زمنية قصيرة فإن الفرد لن يجد الوقت الكافي لعملية التقييم الإيجابي، وبالتالي لن يجد استراتيجية ملائمة لمواجهة الضغط.

- ✓ عدم الدقة الزمنية: وهي أن الفرد لا يعلم الوقت المحدد لحدوث الضغط ووقوع المشاكل، مما يؤدي به إلى عدم القدرة على ضبط النفس والتحكم بانفعالاته.
- ✓ الدعم الاجتماعي: وهو يعني وجود الأشخاص المقربين للفرد والقادرين على دعمه بمختلف الطرق عند تعرضه لوضعية ضاغطة.

وفي تعداد آخر لهذه العوامل ومشابه أيضاً لهذا التعداد، ترى مخلوقي (٢٠١٦) أن هذه العوامل تقسم إلى:

- متغيرات شخصية: وهي تشمل أولاً مركز التحكم، والذي يشير إلى كيفية إدراك الفرد لمواجهات الأحداث وإدراكه لعوامل الضغط والسيطرة على بيئته ، فالأفراد الذين لديهم مراكز تحكم داخلي يعملون على ربط إنجازاتهم وإخفاقاتهم بجهودهم الشخصية ، بينما الذين يمتلكون مراكز تحكم خارجية يربطون هذه الإنجازات والإخفاقات بالحظ والصدفة وقوة الآخرين ولديهم مستوى مرتفع من الاكتئاب ومستوى منخفض من الرضا بالحياة، وتشمل ثانيا تقدير الذات، والذي يؤثر على الصحة النفسية للفرد ومستوى الإنجاز والتوافق مع مطالب البيئة والعلاقة مع الآخرين ، وتشمل أيضا نمط الشخصية ، وهي ما نقصد به أن الأفراد لا يستجيبون للأحداث الضاغطة بنفس الطريق أو بطريقةٍ واحدة، وإنما يختلفون في استجابتهم وفقاً لنمط الشخصية، وتشمل رابعا الصلابة النفسية، من حيث كون الفرد يمتلك مجموعة من السمات التي تساعده على تخطي الضغوط ، وأن الأفراد الذين يتميزون بالصلابة النفسية تكون لديهم قدرة أكبر على مواجهة الضغوط وتخطيها ، وأخيرا يضم هذا العامل متغير فعالية الذات، من حيث قدرة الفرد على الاعتقاد بأن لديه القدرة على التعامل والسيطرة على الضغوط والمواقف بنجاح وفعالية.
- المتغيرات الموقفية: وهي تشمل طبيعة الموقف وخصائصه، من حيث الأحداث وطبيعة المواقف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد، والتي قد تتسم بشيء من الشدة بطريقة تؤدي إلى حدوث انفعالات سلبية كالخوف والهلع، وتشمل أيضا المساندة الاجتماعية التي ترتبط باستراتيجيات مواجهة فعالة من الفرد جراء ما يلقاه من دعم اجتماعي من الأصدقاء والمقربون.
- المتغيرات الديموغرافية: وتشمل هذه المتغيرات عامل العمر الزمني والفروق بين الجنسين، حيثٍ أن العمر والجنس يؤثران على نوع أساليب المواجهة المستخدمة، فالذكور مثلا يميلون لاستخدام أساليب المواجهة المركزة على المشكلة، في حين أن الإناث يملن نحو أساليب المواجهة المركزة على الانفعال. ويشكل العامل الاقتصادي عاملا آخر يندرج تحت هذه المتغيرات، حيث أن الوضع الاقتصادي يؤثر على أساليب المواجهة التي ينتهجها الفرد، فمثلا الأفراد الذين ينحدرون من أسر ذات مستوى اقتصادي مرتفع يميلون نحو استراتيجيات المواجهة السلوكية، بينما الأفراد الذين ينحدرون من أسر فقيرة يميلون إلى أساليب مواجهة التجنب.

ومما سبق يتضح للباحثة أن هناك مجموعة من العوامل التي تلعب سوية دورا كبيراً في التأثير على أساليب مواجهة الضغط من حيث اتباع الفرد للاستراتيجية الأفضل، ومن حيث طبيعة الانفعال والضرر الذي يتعرض له، وقدرة المعتقدات التي يحملها في عقله وخصائصه الشخصية والديمغرافية فضلا عما يحيط به في بيئته الخارجية والقادرة على توجيهه نحو الأسلوب الأمثل لمواجهة الضغوط.

- **النظريات المفسرة لأساليب مواجهة الضغوط**:

هناك العديد من النظريات والنماذج التي وضعت عبر الزمن والتي تطرقت إلى مفهوم أساليب مواجهة الضغط، وعملت على تفسيرها باختلاف التوجهات والظهور، وأبرزها:

- **النموذج التحليلي**:

فسر هذا النموذج هذه الأساليب بكونها تظهر من خلال ما يعرف بدفاعات الأنا، حيث عمل التحليل النفسي منذ نشأته على تحديد وفهم أشكال المواجهة وخاصة المواجهةٍ اللاشعورية منها، وتم تسميتها بوسائل الدفاع الأولية، وتم تسميتها لاحقا بكل الوسائل والتقنيات التي تستخدمها الأنا في مواجهة الصراعات التي من المحتمل أن تؤدي إلى العصاب (رضوان،٢٠٠٢).

ووفقا لهذا النموذج فإن استراتيجيات المواجهة تظهر من خلال دفاعات الأنا، أي من خلال مجموعة من العمليات غير الواعية التي تهدف في النهاية إلى تخفيض كل ما يحدث القلق، وهناك عدة سيرورات معرفية موجهة لخفض القلق الناجم عن حدث ما، وتمثل السياقات والسيرورات المختلفة الرامية إلى التخفيض من شدة القلق وفقا لهذا النموذج التحليلي بما يلي (مخلوقي، ٢٠١٦):

- الإنكار: ويدرك الفرد هنا الحقيقة، ولكن ينكر العوامل التي لا يمكن تحملها، مثل حالات المرض الخطير.
- العزلة: وينحصر سير التفكير في هذا السياق، أي يمنع التفكير فيما يترتب عن وضعيته.
- العقلنة: وهنا يبحث الفرد عن تفسير متناسق منطقي لما يحدث له، وحسب هذا السياق فإن المعيار الأساسي لاستراتيجيات المواجهة متعلق بنوعية السيرورات، مرونتها ودرجة تكيفها مع الواقع.

وكما أن فرويد أطلق وفقاً لهذا النموذج على أساليب مواجهة الضغوط مصطلح الميكانزمات الدفاعية التي تعمل على حماية الفرد من الانفعالات والنزوات المؤلمة التي قد تكون وراء عدة اضطرابات نفسية وسلوكية، وصنفت هذه الميكانزمات إلى أربع مستويات هي: الدفاعات الذهانية كالإسقاط الذهني والتفكك، والدفاعات غير الناضجة كالإسقاط، والوسواس، وتوهم المرض، والسلوك السلبي العدواني، والدفاعات العصابية كالكبت، ورد الفعل والعقلنة، والتبديل، والدفاعات الناضجة كالتصعيد والمزاح (مخلوقي،٢٠١٦).

ومما سبق يمكن القول إن النموذج التحليلي له مساهمة كبيرة في فهم استجابات الأفراد وأساليب مواجهتهم للحدث الضاغط وذلك من خلال تركيز الاهتمام على خفض الضغط.

• **نموذج سمات الشخصية**:

تنبثق هذه النظرية من فكرة الفروق والصفات الفردية، ومن ثم مفهوم المواجهة بالنسبة لهذا النموذج ما هو إلا عدد من مكونات سمات الشخصية الإنسانية، حيث تشير السمة إلى استعداد عام للاستجابة بطريقة خاصة ومميزة عبر المواقف المختلفة التي تواجه الفرد في حياته، ويتبين من خلال هذا التعريف للمواجهة مدى التناسق بين مفهوم السمات الشخصية ومفهوم أسلوب المواجهة، من حيث أنهما يمثلان طرازا خاصا وأسلوبا خاصا يميز الفرد أثناء التعامل مع المواقف الحياتية، لكونه يختص بالمواقف والظروف المثيرة للمشقة في الحياة، وعليه تعد المواجهة وفق هذا المنظور عملية تفسيرية تبين سبب اختلاف لأفراد في نواتج المشقة، حالها كحال السمات الشخصية المفسرة لأسباب وقوع بعض الأفراد كضحايا للمشقة، والبعض الآخر كمواجه لها (سارة، ٢٠١٥).

وتعتبر هذه النظرية أن الخصائص الثابتة للشخصية كالقمع، والحس المرهف والتحمل، بإمكانها أن تعمل على تهيئة الفرد لمواجهة الضغوط بعدة طق، ولكن هذه النظرية التي تبين أن الفرد يتعامل مع الأحداث بطريقة مماثلة مع الأحداث مهما كانت نوعيتها لم تثبت بعد، في حين أن هناك العديد من الدراسات والأبحاث التي بينت أن للسمات هذه تنبؤات ضعيفة باستراتيجيات المواجهة، لعدة أسباب أبرزها (مرازفة ،٢٠٠٩):

- الطبيعة المتعددة الأبعاد لاستراتيجية المواجهة: حيث يواجه المريض مثلاً ضغوطات مختلفة، وفي الوقت نفسه يجب أن يحافظ على توازنه الانفعالي، والحفاظ في الوقت ذاته على علاقات جيدة مع العائلة، وكل هذه الانشغالات تتطلب منه تعدد في استراتيجيات المواجهة، وهذا ما لا يمكن أن يتوفر في معيار واحد كالسمة الشخصية.
- الطابع المتحرك المتغير لسيرورة المواجهة: حيث أن السياق الوضعي يؤثر بشكل كبير على المواجهة، فيمكن لشخص ما أن يستعمل في مواقف ضاغطة معينة مجموعة من استراتيجيات المواجهة المعرفية لخفض التوتر، في حين يستخدم في المواقف والوضعيات الأخرى استراتيجيات مواجهة سلوكية لحل المشكلة. وعادة ما يكون تبني الاستراتيجيات المعرفية في الحالات التي يكون فيها الحدث غير قابل للتحكم (مرض خطير)، بينما الاستراتيجيات السلوكية تكونٍ في حالات يمكن للجهد المبذول إحداث تغييرات في الأوضاع كفقدان العمل مثلا.

ووفقا لما تم استعراضه في هذه النظرية، فإنه يبدو من الصعب النظر إلى المواجهة من وجهة نظر ثابتة، وبالتالي ما تظهره سمات الشخصية غير كاف للتنبؤ بالطريقة التي يواجه بها الفرد الضغط، وهو ما يقودنا إلى عدم الاهتمام بمن يكون الشخص فقط، بل بماذا يفعل أيضا عند مواجهة الضغط.

• **النموذج الحيواني**:

ويعتبر هذا النموذج استراتيجيات المواجهة سلوكية غريزية وفطرية أو مكتسبة يقوم بها الفرد في سبيل مواجهة التهديدات الخارجية والانفعالات الداخلية كالهروب من مواقف الخوف، والهجوم في حالات الغضب. ويرى دنترز أن معيار نجاح استراتيجيات المواجهة هذه تتمثل في الخفض أو التحكم في الأنشطة الفيزيولوجية التي تترتب عن هذه الوضعية (مخلوقي،٢٠١٦). ويعد هذا النموذج كثير التأثر بالفكر الداروينى من حيث مبدأ الصراع من أجل البقاء والذي انتقى تناوله لمفهوم المواجهة من خلال بحوث أجريت على الحيوانات، حيث أن الفرد يستعمل ميكانزمات للدفاع ضد التهديديات التي تأتيه من الخارج أو من الداخل مشابهة لتلك التي تقوم بها الحيوانات، وهذه الميكانزمات تتمثل في: ميكانيزم التجنب كالهروب المستعمل في حالة الفزع والخوف، وميكانيزم المواجهة والتي تتمثل في الهجوم المستعمل في حالة الغضب (سارة،٢٠١٥). ويمكن القول بأن النموذج الحيواني يستند في تفسير أساليب مواجهة الضغوط على الجمع ما بين السلوك التجنبي أو التفادي أو الهروب والفرار.

• **النموذج المعرفي**:

لا يمكن فهم الضغط النفسي من خلال النموذج الحيواني وفق نظرية الضغط والمواجهة من دون الرجوع إلى المكون المعرفي الكامن وراء تفسير الفرد للموقف أو الحدث الضاغط الذي يتعرض له، حيث أن المعرفة تمثل الحجر الأساس في تحديد طبيعة استجابة الفرد للضغوط المختلفة سواء أكانت خارجية أم داخلية، وعملية إدراك الموقف وتقييمه تشكل الجوهر في مواجهة الضغوط الحياتية والتغلب عليها، فبالتالي يمكن القول بأن العملية المعرفية هي المسؤولة عن تقييم الموقف وتحديد استجابة الإنسان له أو ما يعرف بالمواجهة (يخلف، ٢٠٠٢).

وعليه فإن العامل الضاغط وفقاً لهذا النموذج المعرفي التفاعلي يمر بجهاز ترشيح الضغط ، وأن مختلف العمليات الترشيحية تمثل وسائط لعلاقة الضغط والتوتر الانفعالي، حيث أن مواجهة الضغوط تمر بمراحل معرفية مختلفة تسهم في التقييم المعرفي للوضعية وللضغط، حيث أن التقييم المعرفي للضغط يعتبر مفهوما أساسيا في هذه النظرية ويعتمد على طبيعة الفرد، فتقدير كم التهديد لا يشكل مجرد إدراك بسيط للعناصر المكونة للموقف، وإنما رابطة بين البيئة المحيطة بالفرد وخبراته الشخصية مع الضغوط، وبذلك يستطيع الفرد تفسير الموقف، حيث أن التقييم يلعب دورا هاما في تحديد الآثار الانفعالية والفسيولوجية التي يسببها الحدث الضاغط، وهو ما يؤدي إلى تباين الاستجابة من قبل الفرد للحدث الضاغط. ومن أبرز المراحل المعرفية التي تسهم في التقييم المعرفي للوضعية (مخلوقي،٢٠١٦):

- مرحلة الحدث الضاغط: وفي هذه المرحلة يواجه الإنسان في حياته العديد من المواقف والأحداث الضاغطة التي تستدعي العديد من المجهودات لمواجهتها والتغلب عليه، وقد ينطوي على هذه المرحلة صعوبات صحية في حال تم استخدام استراتيجيات معرفية غير فعالة.

- مرحلة التقييم الأولي: وفيها يشرع الفرد بمحاولة التعرف على الأحداث الضاغطة، ثم يقوم بتحديد مستوى التهديد الذي يمثله هذا الحدث بالنسبة للفرد، ويعتمد الفرد في تقديره للحدث الضاغط هنا على أسلوبه المعرفي وخبراته الشخصية.
- أي أن الفرد يقيم خصائص الوضعية الضاغطة، ومدى اعتقاده في القدرة على التحكم من خلال التقييم الأولي، وقد يكون هذا التقييم إيجابيا وهو ما يمثل كون الوضعية الضاغطة لن تطغى أو تزيد عن إمكانيات الشخص، أو قد يكون التقييم سلبياً أي أنه يسبب ضررا أو تهديدا وتحديا يفوق قدرة الفرد وإمكانياته. ويصاحب التقييم السلبي انفعالات سلبية كالغضب والخوف والاستياء، في حين يرافق التقييم الإيجابي انفعالات إيجابية كالاستثارة والتحفز والتطلع.
- مرحلة التقييم الثانوي: ويقصد بها تقويم إمكانات التعامل، ومواجهة الضغط الحادث. وتتضمن هذه المرحلة محاولة تحديد الآليات المناسبة لمواجهة الموقف والتغلب عليه معتمداً على مجموعة من العوامل بما فيها العوامل الخارجية (طبيعة الحدث)، والعوامل الداخلية أي العوامل الخاصة بالفرد نفسه (كذكائه وشخصيته وثقافته وخبراته السابقة).
- مرحلة إعادة التقييم: وهي تعني التغيير الكبير والجذري للعلاقة ما بين الفرد والمحيط الناتج عن جهود الفرد نتيجة لتكييفه لتغير الوضعية الخاصة بالحادث، وهذا التغيير يمس كل ما حدث وما سيحدث في المستقبل، حيث يمثل قراراً نهائياً وسيرورة للتفاعل الداخلي مع الأخذ بالتغذية الراجعة بعين الاعتبار.
- مرحلة المواجهة: وفيها يلجأ الفرد إلى استعمال استراتيجيات معرفية وسلوكية مختلفة لمواجهة الموقف الضاغط، وتم تصنيف استراتيجيات هذه المرحلة إلى نوعين هما: التعامل المركز حول المشكل، ويهدف إلى التخفيض من التوتر الانفعالي وفهم المشكل وعمل شيء لتعديله، والثاني هو التعامل المركز حول العاطفة، وفيه يتم تخفيض أو العمل على التحكم بالحزن المصاحب للموقف.
- مرحلة نتائج المواجهة: وهي المرحلة التي يتحدد من خلالها مدى تأثر أساليب المواجهة على الأنشطة الانفعالية والفيزيولوجية والسلوكية، وتتوقف استجابة الفرد للموقف الضاغط على مدى نجاحه في استعمال استراتيجية مناسبة للتغلب عليه.

وعليه يتبين مما سبق أن عدداً كبيراً من النظريات قد وضعت لتفسير أساليب مواجهة الضغوط، ويأتي هذا من كون الفرد دائما بطبيعته التكوينية يسعى إلى تجاوز الأحداث الضاغطة التي يتعرض لها في حياته اليومية، وذلك من خلال استراتيجيات وأساليب متنوعة سواء تلك المرتكزة على المشكل أو المرتكزة على الانفعال أو على الدعم الاجتماعي ، وغيرها مما يتم تبادل التأثير فيما بينها في جميع الضغوطات التي يواجهها الفرد، وتمكنه من تسهيل أو تثبيط وإعاقة الموقف

الضاغط والتغلب عليه ، ولكل أسلوب أو نمط محاسنه ومساوئه وهو ما فسرته هذه النظريات وبينته الدراسات والأبحاث السابقة.

- **ثالثا: الفشل الكلوي:**

- **تعريف الفشل الكلوي**

يعد مرض الفشل الكلوي واحداً من الأمراض المزمنة والخطيرة المنتشرة في كافة أنحاء العالم، ويشكل هذا المرض عادة خطورة على حياة المرضى وقد يؤدي في كثير من الأحيان إلى الوفاة، وذلك إذا لم يتم التعامل معها بعناية وإتباع توصيات الأطباء المختصين في هذا المجال، حيث أن الفشل الكلوي ينجم عن فشل في وظائف الكلية وبالتالي عدم قدرتها على أداء وظائفها بالشكل الطبيعي من ترشيح للدم وتخلص من المواد الضارة، وبالتالي يتراكم في الدم المواد والأملاح الزائدة، والتي تؤدي في النهاية إلى تلف الأنسجة والأعضاء الحيوية وفي النهاية الموت (مقداد، ٢٠١٥).

ويعرف مرض الفشل الكلوي وفقا لمخلوقي (٢٠١٦)، بأنه انخفاض في قدرة الكليتين على ضمان تصفية وطرح الفضلات من الدم، ومراقبة توازن الجسم من الماء والأملاح وتعديل الضغط الدموي.

ويوضح المخلوقي (٢٠١٦) أيضاً أن الفشل الكلوي أو ما يعرف بالقصور الكلوي سواء أكان مزمنا أم حادا ليس مرضاً في حد ذاته وإنما نتاج أمراض تصيب الكلى وتتميز بانخفاض في عدد النيفرونات، وهي الوحدات الوظيفية الهامة التي يتم فيها تصفية الدم وإنتاج البول.

ويؤكد فطيمة (٢٠١٧) على هذه التعريفات موضحاً أن مرض الفشل الكلوي يعبر عن فشل الكلى في أداء وظيفتيها، وهو مرتبط بالهدم التدريجي للوحدات الوظيفية للكلى - النيفرونات -، ويبرز القصور الكلوي بالاضطراب البيولوجي خاصة ارتفاع ضغط الدم والكرياتين في البول، وعادة ما يكون القصور الكلوي المزمن مصحوبا بنوعين من الاضطرابات، الأولى خلل في وظيفة التشريح الكلوية، والأخرى باضطرابات إفرازية.

وبيّن فطيمة (٢٠١٧) أيضاً أن هذا المرض المزمن (الفشل الكلوي) ينجم لعدة أسباب، أبرزها:

التهاب الكلية: حيث أن السبب الرئيسي وراء هذه الإصابة غير معروف، إلا أن الميكروبات التي يصاب بها الجسم تؤدي إلى خلل في مناعة الجسم، ومنها تتولد مولدات الأجسام المضادة مؤدية إلى تكوين مضادات لها، ليتسرب الناتج في النهاية إلى أغشية الكبيبات للأجسام الكلوية مسببة الالتهاب.

- انسداد المجاري البولية: مثل تواجد الحصى في المثانة أو الحالب أو الإحليل.
- الضغط الدموي المرتفع والسكري: حيث أن الإصابة بهذين المرضين المزمنين يزيدان من فرصة حدوث القصور الكلوي، وذلك نتيجة ضيق الشرايين المغذية

للكلية لديهم، بشكل يؤدي إلى ضمور منطقة القشرة الكظرية وبالتالي قصور الكلية.

- الاستخدام المفرط للأدوية: وخاصة مضادات الالتهاب والمسكنات ولفترة طويلة وبجرعات كبيرة، يؤدي إلى الفشل الكلوي، وذلك لكونها تصيب نخاع الكلية الذي يصب في حوضها مما يؤدي إلى موتها. ومن أبرز الأدوية المسببة لأمراض الكلى أيضا أدوية التخدير، وأدوية علاج السرطان.
- التهاب حوض الكلية: وهو ينجم عن ارتفاع البول في الحالب جراء عيب خلقي، ومنه إلى حوض الكلية مما يؤدي إلى تكرار الالتهابات الميكروبية، وبدورها يتم تحطيم نسيج حوضها مؤدية إلى فشلها.

ووفقا لشيلي تايلور (٢٠٠٨)، فإن مرض الفشل الكلوي يعد من الاضطرابات الخطيرة، وذلك لأن عجز الكلى عن القيام بوظائفها والتخلص من البول، سيؤدي إلى تراكم الفضلات المختلفة والناتجة عن عمليات الأيض في الجسم، فضلا عن تراكم الأملاح غير العضوية والماء في الدم، وهو ما يتطلب إجراء عمليات علاجية كزراعة للكلى، أو غسيل للكلى، وذلك لمساعدة الجسم على التخلص من الأملاح والمياه الزائدة، ومخلفات عمليات الأيض الضارة. ولكن هذه الإجراءات الطبية لها آثارها النفسية على المريض، حيث أن عمليات غسيل الكلى تشكل مصدر إزعاج شديد للمرضى المصابين بالفشل الكلوي، وهو ما يتسبب لهم بالقلق والضغوط وغيرها من المشاكل النفسية، الأمر الذي جعل علم النفس الصحي يولي اهتماما كبيرا بالمشاكل التي يعاني منها مريضي الكلى.

وعليه تعرف الباحثة الفشل الكلوي على أنه حالة مرضية يحدث فيها قصور في عمل الكلى (الإفراز والإطراح وإعادة الامتصاص) بصورة مؤقتة أو نهائية، مما يؤدي إلى اختلال عام في الجسم وظهور أعراض متعلقة بعدم قدرة الكلية على القيام بدورها كمصفاة للمواد الضارة والأملاح الزائدة، وهذا المرض يولد العديد من الضغوط والمشاكل لدى مرضاه بطريقة تتطلب تدخل علم النفس فيها.

- **أنواع الفشل الكلوي**

إن للفشل الكلوي أنواع وأشكال مختلفة أبرزها (Surrena, 2010):

- القصور الكلوي العضوي: ويمكن أن ينشأ نتيجة خلل عضوي أو تشريحي على مستوى الجهاز البولي، وخاصة الكلية، وتكون الإصابة في أغلب الأحيان شاملة بطريقة تجعل جميع وظائف الكلية مضطربة بدرجات متفاوتة. ويتميز هذا النوع من الفشل الكلوي بالحذف المفاجئ لوظائف الكلية الإفرازية (عدم إفراز البول)، وتكون الكلية عاجزة عن التحكم في إفرازات الكلية الداخلية والخارجية. ويمكن للقصور الكلوي العضوي أن يتلاشى وتعود الكلية إلى وظيفتها إذا ما تم العلاج بشكل سريع، وتم حذف مسببات هذا العجز.
- القصور الكلوي الوظيفي: وينجم هذا النوع من الفشل نتيجة عجز وظيفي في الكليتين بسب وجود اضطراب في أعضاء أخرى غير الكلية كجفاف الخلايا،

والقلب وغيرها، وهذا القصور يصنف إلى النوعين الأبرزين في الفشل الكلوي وهما (مخلوقي،٢٠١٦):

- ✓ الفشل الكلوي الحاد: وهو الفشل الذي يكون على هيئة توقف مفاجئ وشبه كامل لوظائف الكلى، ويتميز بارتفاع مستويات النيتروجين واليوريا الكيرياتينين في الدم، وعدم قدرة الكلى على الحفاظ على التوازن وتنظيم الماء والأحماض والمواد الكيميائية كالصوديوم والبوتاسيوم، ويحدث هذا الفشل المفاجئ خلال ساعات أو أيام، ويختلف عن النوع الآخر المزمن بكونه يمكن علاجه إذا تم الكشف عنه مبكرا ومعرفة أسباب حدوثه، في حين إذا تم إهماله فإنه يؤدي إلى الوفاة. ولعل من أبرز أسباب القصور الكلوي الحاد النزيف الداخلي أو الخارجي الحاد، فشل في عضلة القلب، والتسمم، والجفاف الشديد، والإسهال المستمر، وانسداد مجرى البول إزاء وجود حصاة أو ورم أو تضخم، وسرطان عنق الرحم والبروستات. وأعراض هذا المرض عديدة وسلبية ومنها، أعراض هضمية كالقيء والإغماء، أعراض تنفسية كصعوبة التنفس، أعراض قلبية وعائية كارتفاع ضغط الدم الشرياني وغيرها من الأعراض العصبية المؤدية للصدمات التشنجية.
- ✓ الفشل الكلوي المزمن: وهو الفشل الكلوي الذي يمثل تدهوراً تدريجياً لا رجعة فيه في وظائف الكلية، بحيث لا يستطيع الجسم التخلص من الفضلات الناتجة عن عمليات الأيض، ويصبح أيضاً غير قادر على موازنة الماء والأحماض والمواد الكيميائية إلى معدلاتها الطبيعية، مما يؤدي إلى زيادة مستوى اليوريا والنيتروجين والكرياتينين في الدم. وأبرز أسباب هذا النوع من الفشل هي: مرض السكري، ارتفاع ضغط الدم، التهاب حويصلات أو كبيبات الكلى، انسداد مجرى الجهاز البولي والتشوهات الخلقية والالتهابات والاضطرابات المتعددة في الأوعية الدموية (كأمراض القلب والأوعية الدموية فضلا عن العوامل البيئية الأخرى كالرصاص والكاديميوم وغيرها. أما أعراض هذا النوع فأيضاً عديدة وسلبية أبرزها: أعراض قلبية وعائية كارتفاع ضغط الدم الشرياني، وأعراض هضمية كفقدان الشهية والحروق المعدية والغثيان والتقيؤ، وأعراض بولية متمثلة بشحوب لون البول وقلة كميته وارتفاع كمية الدم في البول وتغير تركيبته الكيميائية ، فضلا عن الأعراض العصبية كرعشة الأطراف والتشنجات العضلية واضطرابات الوعي وتظهر عادة في المراحل الأخيرة من المرض ، بالإضافة إلى الأعراض العظمية المتمثلة بهشاشة العظام والكساح ، والتهابات ألياف العظام لنقص الكالسيوم وخروجه بكميات كبيرة عبر البول (مقداد،٢٠١٥).

- **الضغوط التابعة لمرض الفشل الكلوي**

إن مرض الفشل الكلوي وكغيره من الأمراض المزمنة والخطيرة يرافقه عدة اضطرابات وآثار وضغوطات نفسية واجتماعية واقتصادية تلازم المريض وتشكل ضغوطات عليه، وينتقل أثرها أيضاً على أسرته والبيئة المحيطة به، وأبرز هذه

المشاكل والضغوطات ما أشار إليه كلاً من فطيمة (٢٠١٧)، والمخلوقي (٢٠١٦)، حيث صنفوا هذه الضغوطات والمشاكل إلى:

- ضغوطات نفسية متعلقة بالفرد المصاب: حيث يعيش مريض الفشل الكلوي حالة نفسية صعبة وخاصة عند المرضى الذين يعايشون المرض في مراحله الأخيرة والمتقدمة، حيث يضطرون بشكل متواصل إلى ملازمة آلة التصفية التي تعوضه عن عضوا من أعضائهم وهي الكلية، وبالتالي يواجه الفرد حينها قلقاً كبيراً وصعوبات في التكيف نتيجة الإحباطات التي يعاني منها في صورة ذاته التي أتلفت. كما أن المريض يعاني العديد من المشاعر النفسية السلبية، كمشاعر الحزن والقلق والألم وحتى العدوانية، وذلك لكون مرض الفشل الكلوي أكثر حدة من الأمراض المزمنة الأخرى، فهو يجبر الفرد على ملازمة آلة التصفية التي ذكرناها سابقا، فضلا عن الالتزام بأغذية معينة، وأدوية خاصة وحرمانه من القدرة على التنقل والسفر بارتياح، وبالتالي يتولد لديه الشعور بأنه مسلوب الحرية مما يؤدي إلى أن ينعكس ذلك سلبا على تصرفاته، وقد يؤدي به إلى الصمت والعزلة وعدم الحديث مع الأطباء أو الممرضين وهو ما أشار إليه أبو نصر (٢٠٠٥).
- الضغوطات الاجتماعية: ويمكن ذكر أنواع وأشكال عديدة منها أبرزها: توتر العلاقة بين الزوجين، الانسحاب التدريجي للمريض من الواجبات والمسؤوليات الأسرية، ورفاق العمل أو المدرسة، وذلك لكون ظروف الغسيل لا تمكنه من القيام بأي مسؤوليات أسرية، أو المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، أو القيام بالأعمال المكلف بها، أو الخروج مع الأصدقاء (أبو نصر،٢٠٠٥). كما يمر الفرد المصاب بمرض الفشل الكلوي بحالة من سوء التوافق مع الأسرة نتيجة الصدمة والإنكار والخوف وغيرها من المشاعر السلبية ، بحيث تضطرب المشاعر لديه ويسودها الخوف من المستقبل والشعور بالذنب ، بالإضافة إلى مرور المريض بحالة من سوء التوافق مع المجتمع من خلال عدم الرغبة في مشاركة الآخرين، وسوء تكيفه مع بيئته المجتمعية فيلجأ للعزلة الاجتماعية، وذلك لكونه لايتقاسم نفس الاهتمامات مع غيره وإنما يكون اهتمامه منصب على وضعه الصحي، فضلا عن شعوره بالضجر لاعتقاده بأن المجتمع ينظر إليه نظرة العاجز ولذي يمثل عبئا على المجتمع، وعليه يرى المريض ويعتقد أن الحل الأمثل هو العزلة عن المجتمع (مخلوف، ٢٠٠٨).
- الضغوطات الصحية: وهي تنشأ لعدم تمكن الكلية من القيام بعملها من سحب الفائض من السوائل من الجسم، الأمر الذي يؤدي إلى مشاكل صحية كزيادة وزن الجسم السريعة، والانتفاخ، ونقص كريات الدم الحمراء وغيرها من الأعراض التي تؤثر على القدرات الجسمية والجنسية بطريقة تؤثر على حياته وتشكل مصدر إزعاج وتوتر له ولأفراد عائلته (المخلوقي،٢٠١٦).

ويتبين للباحثة أن مرض الفشل الكلوي مرض مزمن ووقعه سلبي وسيء على الأفراد المصابين به، نتيجة للضغوطات المختلفة التي يتعرضون لها بسبب هذا

المرض، وهو ما يتطلب توفر علاج نفسي للمريض إلى جانب علاجه الكيميائي والطبي، نتيجة الضغوطات المتزايدة التي تطلب منه اتباع أساليب مواجهة الضغوط السابقة لفعاليتها وقدرتها على تخفيف وقع الأزمة والصدمة لدى المريض.

- **أبعاد شخصية مرضى الفشل الكلوي**

تؤثر الشخصية وأبعادها على الطريقة التي يستجيب بها الناس للأمراض المزمنة ومعالجتهم. ويواجه مرضى الفشل الكلوي، على وجه الخصوص، التأثيرات الفيزيولوجية المرضية الناجمة عن اليوريميا والمشاكل الجسدية المرتبطة بالفشل الكلوي أثناء مواجهتهم للضغط النفسي الناجم عن عدم اليقين الخاص بحالتهم. ويتعامل مرضى الفشل الكلوي مع تغيرات مهمة في حياتهم الاجتماعية، وتتطلب إعادة هيكلة عالم حياتهم تحقيقا في أبعاد شخصيتهم بحيث يمكن للمهنيين الصحيين تحسين رعايتهم ونوعية حياة المرضى (Koutsopoulou, Theodosopoulou, Vantsi, Kotrotsiou, Kostandinou, & Dounousi, 2002).

يشير مصطلح الشخصية إلى الانطباع والفكرة التي يضعها الفرد عن نفسه وعن الآخرين، انطلاقا من مهاراته الاجتماعية وخصائصه، ومن خلال العبارات التي يطلقها للتقييم ولوصف الشخصية، كالشخصية الجذابة، والمهمة، والمرحة، والعدوانية والعصبية والمتفائلة وغيرها (دليلة،٢٠١٣).

حيث ترتبط أبعاد الشخصية بالمرض المزمن الذي يعاني منه الفرد، فيرتبط الانطواء والانبساط بفروق مستوى الاجتماعية والاندفاعية والتي تختلف درجتها وفقا لجنس الشخص ومرحلة المرض لديه. فالفرد صاحب النمط الانبساطي، يكون اجتماعي، ويتوق إلى الإثارة، أما الانطوائي فيميل إلى الهدوء والعزلة ويكون قليل الاندفاع، وهو ما يؤثر على طريقة تعاطيهم مع المرض والألم. فأشارت الدراسات كدراسة (Koutsopoulou et al, 2002) التي اهتمت بدراسة أبعاد الشخصية لدى مرضى الكلى إلى أن الانطوائيون أكثر حساسية للألم، ومن السهل أن تنتابهم حالة التعب، وهم يفضل العزلة في حال التعرض للضغوط، في حين أن الانبساطي تستثيره الأحداث بشكل أفضل، وهو أسرع في تعلم الكف الاجتماعي من الانطوائيين.

أما فيما يتعلق بالعصابية، فالأفراد المرتفعون العصابية يميلون إلى التقلبٍ الانفعالي في تعاطيهم مع المرض، ويعانون بشكل دائم من الارتباك والقلق، فضلا عن المعاناة من الآلام والأوجاع البدنية (الصداع واضطرابات المعدة)، في حين أن طبيعة بعد الذهانية أقل وضوحا، ولكنها تميل في أغلبها نحو العدوانية والبرود والتمركز حول الذات، واللاشخصية واللاجتماعية (فطيمة،٢٠١٧).

حيث أنه وفقاً لدراسة كوتسو بولو وآخرون (Koutsopoulou et al., 2002)، وعندما تم استخدام استبيان إيزنك (Eysenck) للشخصية (EPQ) لمقارنة الأبعاد الشخصية لمرضى الفشل الكلوي، تبين أن هناك اختلاف في تحليل البعد

بين الشخصيات وفقا للجنس، حيث سجل الرجال درجات أعلى في العصابية من النساء المصابات بالفشل الكلوي والذين كانوا بدرجة أعلى في حالة الذهات. كما بينت الدراسة أن مرض الكلى يؤثر بشكل كبير على جوانب البعد الشخصي، فمرضى الداء الكلوي بمراحله الأخيرة والذين يعانون من مرض الأوعية الدموية يميلون نحو زيادة العصابية مقارنة مع أولئك الذين يعانون من التهاب كبيبات الكلى، والذين كان اتجاههم نحو الذهانية أكبر . وبينت الدراسة أيضا أنه بالنسبة للمرضى الذين يعانون من الكلى المتعدد الكيسات، فإن العصابية كانت مقيدة مقارنة بالتصنيف الموازي للذهان بالنسبة للمرضى المصابين بالتهاب كبيبات الكلى، وأجمعت كافة المؤشرات على كون العصابية تزداد لدى مرضى الداء الكلوي بمراحله الأخيرة.

وبناء على ما سبق ترى الباحثة أن أبعاد الشخصية (الانبساط، والانطواء، والعصابية، والذهانية) تتأثر بشدة وبشكل منتظم لدى مرضى الفشل الكلوي مقارنة بالأفراد الأصحاء. وكما أن درجة ونوع التغيرات في أبعاد الشخصية لدى مرضى الفشل الكلوي مرتبطة بالجنس والعمر والمشكلة الصحية المسؤولة عن المرض، وأن هناك علاقة بين المشكلة الصحية لمرض الفشل الكلوي وبعد الشخصية، الأمر الذي قد يساعد الأطباء من خلال الأخذ بذلك في عين الاعتبار وتسجيله في التاريخ الصحي للمريض بصورة تساعد في شرح سلوكيات المريض وخصائصه المعاصرة.

- **رابعا: العلاقة بين أبعاد الشخصية وأساليب مواجهة الضغوط**

يختلف الناس في مدى تحملهم للضغوط النفسية والاجتماعية، ومدى قدرتهم على مواجهة الضغوط، حيث أن بعض الأفراد يشعرون بالتوتر والقلق وانعدام الثقة بالنفس ويستسلمون بسهولة للتحديات التي قد تعترضهم، في حين أن هناك أفراد يصمدون في وجه التحديات ويحاولون بكامل جهدهم مواجهتها والسيطرة عليها، ومن هنا تظهر أهمية أبعاد الشخصية في القدرة على مواجهة الضغوط، حيث أنها تحمي الفرد من المثيرات الضاغطة وتخلصه من عواقب نفسية وجسمية مؤكدة، ولعل من أهم أبعاد الشخصية التي تمكن الفرد من مواجهة الضغوطات وتحملها ما يعرف بالصلابة الشخصية.

وتتضمن الصلابة الشخصية ثلاثة سمات متكاملة: هي الضبط (Control) ، وتشير إلى ميل الناس إلى الاعتقاد بأن لديهم القدرة في التأثير على الأحداث التي يتعرضون لها في حياتهم، والسمة الثانية هي الالتزام (Commitment) والتي تشير إلى إحساس الناس بالمسؤولية نحو الآخرين والأحداث في حياتهم الزوجية والمهنية والأسرية والاجتماعية، أما السمة الثالثة فهي التحدي (Challenge) والتي تدل على ميل الفرد إلى إدراك التغيرات التي تحدث في حياته على أنها فرص يمكن استغلالها لتحقيق النمو الذاتي بدلاً من اعتبارها مهدداً لاستقراره (عبد الرحمن وإبراهيم، ٢٠١٣). وتوصلت بعض الدراسات كدراسة يخلف (٢٠٠٢) إلى أن الأفراد الذين تتميز شخصياتهم بمستوى عال من الصلابة لديهم ميل للتفاعل مع

المواقف الضاغطة ومواجهتها بفاعلية وجدية أكثر من سواهم ممن لا تتوفر لديهم سمة الصلابة، حيث أنهم يميلون بطبيعة شخصيتهم إلى طرح مشاكلهم بطرق منظمة والعمل على حلها بطرق منطقية.

وبينت دراسة الجيد (٢٠٠٩) أن نجاح الفرد في مواجهة الضغوط يتوقف على عدة عوامل مختلفة أبرزها، قدرته على التحمل، وشدة مصادر الضغط، ومدى تعرضه للضغوط، وبالتالي إمكانيته من تحويل الضغوط السلبية إلى ضغوط إيجابية من خلال تغيير اتجاهاته نحو الموقف الضاغط ومصادر الضغط، فينظر إلى الضغط باعتباره مصدرا للتحدي يمكن مواجهته بفاعلية عوضا عن النظر إليه بخوف وارتياب، كما تؤكد نظرية الأبعاد أن لكل شخص نمط أو سمات سلوكية ثابتة تؤثر في كيفية تفاعله مع المواقف الضاغطة.

كما بين عبد الرحمن وإبراهيم (٢٠١٣) أن الفرد يتعامل مع التحديات والضغوطات بطرق مختلفة، بحيث تؤثر الخبرات الأولية والمعتقدات الثقافية والمعرفية على كيفية توافق الفرد مع الأحداث، وتتوقف درجة تحمل الضغوط إلى حد ما على المستويات والتقاليد السائدة في ثقافة الفرد، فالترابط الأسري مثلا يزود الفرد بالمساندة الانفعالية ويساعده في حل المشكلات.

كما بينت دراسة حلوم (٢٠١٧) أن للسمات والأبعاد الشخصية أثراً كبيراً في تحيد أساليب المواجهة للمواقف الضاغطة، حيث بينت الدراسة أن هناك تأثير إيجابي للانبساطي في مواجهة المشكلة واتباع أساليب المواجهة الفعالة، بينما أن للذهانية والعصابية تأثيرات مباشرة في تجنب أسلوب المواجهة.

وبين لازاروس أن أبعاد الشخصية وسماتها تؤثر على عمليات تحمل الفرد وأساليبه التي يتخذها في مواجهة الضغوط إما بطريقة مباشرة من خلال ما يملكه الفرد من قدرات، أو بطريقة غير مباشرة من خلال تقييم الفرد للموقف المهدد.

وبالتالي ومن خلال تعريف الأبعاد الشخصية وأساليب مواجهة الضغوط ومن خلال ما قدمته الدراسات السابقة من نتائج وتوضيحات، يتضح للباحثة أن هناك علاقة بين الأبعاد والسمات الشخصية (الانطوائية، العصابية والذهانية) وبين أساليب مواجهة الضغط التي يتبعونها، والتي يهدفون من خلالها إلى تحقيق حالة من التوازن والتكيف مع المواقف الجديدة، فتنوع هذه الأساليب مرتبط بخصائص مهمة وعديدة أبرزها الفروق الفردية والسمات الشخصية وطبيعة الموقف، وتكمن فعالية استراتيجيات المواجهة بمدى قدرتها على تحقيق الرضا والتحكم في مختلف المواقف وبطريقة تخفف التوتر والانفعال لدى الفرد وتمكنه من حل مشكلته بما يتلاءم مع بعده الشخصي سواء أكان انفعالياً أم انبساطياً أم عصابياً أم ذهانياً وغيرها.

- **البحوث والدراسات السابقة**:
- **المحور الأول**: **بحوث ودراسات تناولت بعض الخصائص الشخصية لدى مرضى الفشل الكلوي**:

هدفت دراسة إبراهيم (٢٠١٠) إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات والصحة للنفسية لدى مرضى الفشل الكلوي، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأجريت على عينة من مرضى الفشل الكلوي بلغ عددهم (٨٠) مريضا، واستخدمت الدراسة مقياس مفهوم الذات والصحة النفسية على العينة، وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أهمية مفهوم الذات والصحة النفسية في حياة مرضى الفشل الكلوي، وأهمية الإرشاد والعلاج النفسي في خلق التكيف والتوافق ورفع مستوى الصحة النفسية.

وفي دراسة أجرها زناد (٢٠١١) هدفت إلى تشخيص الاضطراب السلوكي لمرضى الفشل الكلوي ومعرفة مدى التزامهم بالتعليمات الموجهة اليهم كالدواء وجلسات الغسيل الكلوي وغيرها، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وفقا للمقابلة العيادية، حيث أجريت الدراسة على عينة من مرضى الفشل الكلوي وعددهم (٣٠) مريضا من الذكور والإناث، وبعد تحليل البيانات أظهرت النتائج عدم ملائمة السلوك العلاجي للمرضى، وعدم التزامهم بالتعليمات الطبية، وأن هناك مرضى لا يستجيبون لشروط العلاج، وهذا يعود إلى قلة إدراك المرضى بالعلاج وبعض الخصائص الشخصية كالعصبية وسرعة الانفعال .

أما دراسة أجرها محمد، العباس (٢٠١١) فهدفت إلى تحديد مستوى القلق لدى مرضى الفشل الكلوي، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، حيث أجريت الدراسة على عينة من مرضى الفشل الكلوي وعددهم (٢١٥) مريضا (١٢٤ من الذكور، و٩١ من الإناث) وقد تم اختيارهم بشكل عشوائي في عدة مراكز ومستشفيات بولاية الخرطوم وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS، وبعد تحليل البيانات توصل الباحث إلى عدد من النتائج أهمها أن هناك انخفاض بمستوى القلق لدى مرضى الفشل الكلوي، وأنه لا يوجد علاقة بين القلق والمستوى التعليمي، ولا توجد فروق ذات دالة إحصائية في القلق لمريضي الفشل الكلوي تبعا للعمر و النوع (ذكور وإناث) .

وفي دراسة أجرها بيات وآخرون Bayat, et al. (2012) التي هدفت إلى تحديد عوامل القلق والاكتئاب والمساندة الاجتماعية (مساندة العائلة ومساندة الأصدقاء) والمشكلات النفسية لمريضي الفشل الكلوي بالإضافة إلى تحديد العلاقة بين هذه العوامل، حيث أجريت على عينة من مرضى الفشل الكلوي وعددهم (٢١٨) مريضا يخضعون للغسيل الكلوي في مدينة أصفهان منهم (١٣٨) من الذكور وتتراوح أعمارهم بين (١٨ -٥٨) عاما ، وبعد تحليل البيانات توصل الباحث إلى عدد من النتائج أهمها أن هناك (٩٤٪) من المرضى يعانون من القلق، و(٩٥٪) من المرضى يعانون من الاكتئاب، وأن غالبية مرضى الفشل الكلوي كان معدل المساندة الاجتماعية لديهم عالي، ويرجع هذا إلى الثقافة الإسلامية في المجتمع الإيراني.

وأجرى بوبوي وآخرون Poppe et al (2013) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير القبول والشخصية على نوعية حياة مرضى الفشل الكلوي، والبحث عن المحددات النفسية التي تحقق ما إذا كان قبول المرض يساهم في تحسين الصحة الجسدية والعقلية ونوعية الحياة ذات الصلة بالصحة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأجريت الدراسة على عينة تكونت من (٩٩) مريضا، واستخدمت الدراسة استبانة حول نوعية الحياة والقبول والشخصية ومميزاتها، وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: القبول هو متغير إيجابي مهم في المحاسبة عن HQL، ومع ذلك، ويجب أن يكون الأطباء على علم أنه إذا كان المرضى لديهم مستوى عال من العصابية من المحتمل أن يواجه المزيد من الصعوبات في استراتيجية التكيف هذه. وتوفر هذهٍ النتائج فهمًا أفضل للنفسية محددات HQL في CKD، والتي يمكن أن تبدأ نهجا آخر من هؤلاء المرضى من قبل أخصائي أمراض الكلى، ونفسية محددة التدخلات، أو غيرها من الصحة العامة الداعمة للخدمات.

وقام كوستر وتمسون Castro& Thomas (2014) بدراسة هدفت إلى تقييم العوامل الشخصية، والاكتفاء الذاتي والاكتئاب لدى مرضى الكلى المزمنين الذين ينتظرون زراعة الكلى، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأجريت على عينة بلغ عددها (٦٥) من المرضى البالغين، واستخدمت الدراسة استبانة تم توزيعها على المرضى تحت علاج غسيل الكلى وعلى قائمة زرع الكلى. وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين عوامل الضمير مع الكفاءة الذاتية؛ أما العصابية كان لها ارتباط سلبي مع الكفاءة الذاتيةٍ، وكان للعوامل النفسية ومستويات الاكتئاب الجسدية وعوامل الضمير ارتباطا بشكل إيجابي وكبير مع العمر، وكانت العصابية مؤشرا كبيرا من أعراض الاكتئاب، في حين كانت عوامل الوعي، العصابية وتنبئ بالكفاءة الذاتية عند هؤلاء المرضى يجب النظر في العوامل الشخصية في المرضى على قائمة زرع الكلى ، لأنها تؤثر على مستويات السلوك والاكتئاب من هؤلاء المرضى.

في حين هدفت دراسة الصديقي وبن عمر (٢٠١٤) إلى تحديد معاناة ومستوى القلق النفسي لدى مريضي الفشل الكلوي، ومعرفة الفروق في درجة القلق النفسي وفقا لمتغير السن والجنس، حيث أجريت على عينة من مرضى الفشل الكلوي وعددهم (٦٠) مريضا، وقد تم اختيارهم بشكل مقصود (غير عشوائي) في مستشفيات الجزائر، وتم تطبيق مقياس تيلور الصريح لقياس القلق، وبعد تحليل البيانات توصل الباحث إلى نتائج تتلخص أن هناك مستوىٍ عالي من القلق عند مريضي الفشل الكلوي، وأن هناك فروق ذات دالة إحصائيا بمستوى القلق حسب متغير الجنس والسن.

وبينما جاءت الدراسة التي أجرها عبدالرحمن وآخرون Abdalrahman, et al.(2014) بهدف تحديد مستوى الاضطرابات المعرفية عند كبار السن المصابين

بالفشل الكلوي والعلاقة مع المعلومات الديموغرافية لدى المرضى، لتحقيق هدف الدراسة تم الاعتماد على المنهج التعليمي حيث أجريت على عينة من مرضى الفشل الكلوي وعددهم (٩٤) مريضا من كبار السن تتراوح أعمارهم من (٦٠) فأكثر في مصر، وقد تم استخدام مقياس الشيخوخة المعرفي بالإضافة إلى البحوث المخبرية (بوتاسيوم ، صوديوم ..) ، وبعد تحليل البيانات توصل الباحث إلى عدد من النتائج أهمها: أن هناك (٣٢) مريضا يعانون من اضطرابات معرفية بسيطة، و(٢٦) مريضا يتمتعون بوظائف معرفية طبيعية، و(٢١) مريضا يعانون من النسيان بشكل بسيط، و(٨) مرضى يعانون من النسيان لكن بشكل متوسط، و(٧) مرضى يعانون من النسيان لكن بشكل بشديد وعليه أن الاضطرابات المعرفية تكون أكثر انتشارا مع تقدم السن وذوي المستوى التعليمي المتدني ومستوى الصوديوم بالدم بالإضافة إلى الذين يقومون بغسيل الكى منذ وقت طويل.

وفي دراسة قام بها أبو القاسم وكنة (٢٠١٥) هدفت إلى معرفة الحاجات النفسية والاجتماعية (الاستقلالية، الأمن، الرغبة بالإنجاب، القبول، الاحترام) لمرضى الفشل الكلوي وعلاقتها ببعض المتغيرات كالعمر والجنس والمستوى التعليمي، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي باستخدام الاستبانة حيث أجريت على عينة من مرضى الفشل الكلوي وعددهم (١٠٠) مريضا في مركز سبها الطبي، واعتمد الباحث على البرنامج الإحصائي SPSS لتحليل نتائج العينة، وتوصل الباحث إلى عدد من النتائج تتلخص فيما يلي أن هناك علاقة ارتباط وقوية وإيجابية ذات دلالة إحصائية بين الحاجات الاجتماعية والنفسية، ووجود فروف ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لمريضي الفشل الكلوي في الحاجات النفسية والاجتماعية فكانت النتائج لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المريضين الذين يعملون والذين لا يعملون لصالح العامين في الحاجات النفسية و الاجتماعية .

وهدفت دراسة المسوح (٢٠١٥) إلى التعرف على فعالية الذات وعلاقتها بالاكتئاب لدى المصابين بالفشل الكلوي في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأجريت على عينة من مرضى الفشل الكلوي بمدينة الرياض من الذكور والإناث عددهم (٢٨٧) مريضا، حيث استخدمت الدراسة مقياس فعالية الذات ومقياس بيك الثاني للاكتئاب. وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية بين استجابات أفراد عينة الدراسة من مرضى الفشل الكلوي على فقرات مقياس فعالية الذات ومقياس الاكتئاب، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند في فعالية الذات لدى مرضى الفشل الكلوي تعزي لمتغير (الجنس -العمر -الحالة الاجتماعية - المستوى التعليمي).

وقام ريشاردسون (2015) Richardson بدراسة هدفت إلى معرفة أبرز السمات الشخصية لمرضى الفشل الكلوي، ومعرفة العوامل ذات الصلة بالمرضى في محاولة

لفهم طرق الالتزام بالعلاج، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث أجريت على عينة من مرضى الفشل الكلوي وعددهم (٨١) مريضا، واستخدمت الدراسة استبانة تم توزيعها على العينة، وبعد تحليل البيانات توصل الباحث إلى عدد من النتائج أهمها: أظهرت النتائج ضعف معدلات الالتزام والسمات الشخصية يمكن أن ترتبط بسلوك الالتزام وقلق الدواء العالي، وكانت المعتقدات مرتبطة بانخفاض الالتزام بالدواء، ولم يتم العثور على ارتباطات بين الالتزام بالدواء ونمط الحياة الالتزام. وكانت السمات الشخصية والمعتقدات الدواء ومعتقدات السيطرة الشخصية مهمة للتقييمات والتدخلات وتطوير المواجهة السلوكيات للالتزام.

- **المحور الثاني: بحوث ودراسات تناولت أساليب مواجهة الضغوط لدى مرضى الفشل الكلوي:**

قام كومار Kumar, et al.(2003) بدراسة هدفت إلى معرفة مستويات الضغط ومواجهة الضغوط لدى مرضى الفشل الكلوي، لتحقيق هدف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي من خلال إجراء المقابلات حيث أجريت على عينة من مرضى الفشل الكلوي وعددهم (٥٠) مريضا و(٢٥) مريضا يتم معالجتهم بالغسيل الكلوي الديلزة و(٢٥) مريضا يتم معالجتهم بالغسيل الكلوي البروتيني، وبعد تحليل البيانات العينة توصل الباحث إلى عدد من النتائج تتلخص فيما يلي: أن درجة الضغط عند المرضى التي يتم معالجتهم بالغسيل الكلوي الديلزة أعلى من المرضى التي يتم معالجتهم بالغسيل الكلوي البروتيني والقدرة على المواجهة، حيث تشير هذه الدراسة إلى أن المرضى التي يتم معالجتهم بالغسيل الكلوي البروتيني يمتلكون نوعية حياة أفضل عن المرضى الذي يتم معالجتهم بالغسيل الكلوي الديلزة، بالتالي مرضى الغسيل الكلوي البروتيني لديهم مستويات أقل من الضغط ومستوي أعلى علي القدرة على المواجهة.

وقام باتل وآخرون Patel et al. (2012) في دراسة هدفت إلى تقييم العوامل النفسية (الاكتئاب والقلق) والأعباء الصحية السيئة وزيادة المخاوف من الانتحار لدى المرضى، لتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي حيث أجريت على عينة من مرضى الفشل الكلوي وعددهم (١٥٠) مريضا من الذين تزيد أعمارهم عن (١٨) عام في وحدة غسيل الكلى في المستشفى الطبي في الهند، وبعد تحليل البيانات وتطبيق المقاييس على العينة توصل الباحث إلى عدد من النتائج تتلخص فيما يلي أن هناك (٧٠) مريضا يعانون من الاكتئاب المصحوب بالعبء النفسي والقلق و(٤٣) مريضا لديهم أفكار بالانتحار للتخلص من حياتهم إذ يعد القلق والاكتئاب مؤشر قوي لتوليد الأفكار الانتحارية لدى مرضى الفشل الكلوي

وفي دراسة قام بها السيد (٢٠١٢) هدفت إلى تحديد المتغيرات النفسية (المساندة الاجتماعية - التدين - استراتيجيات المواجهة - الرضا عن الحياة) لمعرفة مستوى الرضا عن الحياة لدى مرضى الفشل الكلوي، وإلى معرفة الفروق بين مرضى الفشل الكلوي الحاد والمزمن، والفروق بين الذكور والإناث، لتحقيق هدف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي، حيث أجريت على عينة من مرضى

الفشل الكلوي وعددهم (٢٤٠) تتراوح أعمارهم بين (٢٢ -٧٠) مفحوصاً في جمهورية مصر، وقد تم تقسيمهم إلى ثلث مجموعات (٨٠) مريضا يعانون فشل كلوي حاد، و(٨٠) مريضا يعانون من فشل كلوي مزمن، و(٨٠) فردا أصحاء القوام، وبعد تحليل البيانات وتطبيق المقاييس على العينة توصل الباحث إلى عدد من النتائج تتلخص فيما يلي: أن مستوى المساندة الاجتماعية والتدين والرضا عن الحياة للأفراد الأصحاء أعلى من المرضى الذين يعانون من الفشل الكلوي، ولا توجد فروق بين المرضى الذين يعانون من الفشل الكلوي الحاد والمزمن في المساندة الاجتماعية والتدين واستراتيجيات المواجهة.

وهدفت دراسة إسماعيل (٢٠١٣) إلى معرفة العلاقة ببين نوعية الحياة وأساليب المواجهة لدى مرضي الفشل الكلوي والمعالجين بالغسيل الكلوي والإنقاذ الدموي، ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأجريت على عينة بلغ عددهم (٩٠) مريضا بالفشل الكلوي بمستشفى الطائف، حيث استخدمت الدراسة مقياس أساليب المواجهة وتطبيقه على العينة. وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية بين نوعية الحياة، وأساليب المواجهة لدى مرضى الفشل الكلوي.

وجاءت دراسة بارفن Parvan et al (2013) بهدف تقييم استراتيجيات المواجهة للتوتر بين المرضى الذين يخضعون للتحليل الدموي (HD) وغسيل الكلى البريتوني (PD) في مستشفى الإمام الرضا الطبي التعليمي، تبريز، غرب أزربيجان، في إيران. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأجريت على عينة بلغ عددها (٧٠) مريضا، حيث استخدمت الدراسة استبانة تم توزيعها على العينة. وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: كانت استراتيجية المواجهة أبرز طرق مواجهة الضغوط في الطرفين، كما استخدمت كلتا المجموعتين أساليب مواجهة المنحى العاطفية بشكل متكرر. واستخدم المرضى HD طرق التكيف أكثر في كثير من الأحيان من مرضى PD. واستخدم معظم المرضى استراتيجيات التعامل مع العواطف للتعامل مع عوامل الضغط. استخدام البرامج التعليمية والاستشارية والداعمة للمساعدة في يمكن أن تسهل تقنيات التأقلم عملية التأقلم مع عوامل الضغط في مرضى غسيل الكلى.

واجريا عبدالرحمن وإبراهيم (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى معرفة استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مرضى الفشل الكلوي بمراكز غسيل الكلى بالفاشر ونيالا، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأجريت على عينة بلغ عددها (٤٦) مريضا، حيث استخدمت الدراسة استبانة تم بناؤها وتوزيعها على العينة، بالإضافة إلى مقياس لمواجهة الضغوط النفسية، وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين أساليب مواجهة الضغوط تعزى لمتغير النوع، ووجود فروق دالة إحصائيا لصالح الإناث في السلبية والتفكير الرغبى.

وقام السعيد (٢٠١٤) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مجموعة من الاستراتيجيات لمواجهة الضغوط النفسية عند المرضى المصابين بالقصور الكلوي المزمن والتي تساعد على التخفيف عنه، بالإضافة إلى معرفة الآثار الناجمة عن الضغوط النفسية عند مرضى القصور الكلوي، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأجريت على عينة من مرضى الفشل الكلوي متمثلة في (٣٠) مريضا. حيث استخدمت الدراسة استبانة وتم توزيعها على العينة، وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن مرضى القصور الكلوي المزمن يستخدمون استراتيجيات وأساليب مواجهة لتحقيق التكيف والتوازن النفسي منها الهروب والانشغال بالعمل لتفادي الوضعية والتكيف السريع، لكن تبقى العوامل الخارجية المؤثرة هي عامل أساسي في مواجهة الضغوط لذلك أوصت الدراسة إلى ضرورة إدماج المريض منذ البداية في الخطة الإرشادية ومشاركتها فيها لمواجهة ضغوط المرض.

وقد قام محبوبي وآخرون Mahboubi, et al. (2014) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الخوف من الموت عند مرضى الفشل الكلوي والتجارب الروحانية التي يتلقاها المريض خلال يومه، حيث أجريت على عينة من مرضى الفشل الكلوي وعددهم (٥٠) مريضا، (٤٨٪) من الإناث و(٥٢٪) من الذكور الذين تم اختيارهم في مستشفى إمام كرمانشا في ايران وكان متوسط أعمارهم (٤٨) عام، وبعد تحليل البيانات وتطبيق مقياس التجارب الروحانية والخوف من الموت على العينة توصل الباحث إلى عدد من النتائج تتلخص فيما يلي: أنه ليس هناك فرق في معدل الخوف من الموت بين الذكور والإناث، وليس هناك علاقة بين العمر والتجارب الروحانية للمرضى، ولوحظ أيضا أن الالتزام الديني والروحاني يساعد في تقليل المخاوف من الموت.

وهدفت دراسة لطرش (٢٠١٧) إلى معرفة استراتيجيات مواجهة الضغوط عند المصابين بقصور كلوي، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأجريت على عينة عددهم (٣) مختلفين من حيث الجنس تتراوح أعمارهم بين (٣٠ إلى ٤٠) سنه. حيث استخدمت الدراسة المقابلة، وكذلك مقياس إدراك الضغوط، بالإضافة إلى اختبار الوضعيات المجهدة، وبعد جمع البيانات وتحليلها توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: يعتمد مريض القصور الكلوي المزمن على استراتيجية التجنب لمواجهة الإجهاد، وكان ورد فعل مريض القصور الكلوي المزمن موجه نحو الانفعال في مواجهة الضغوط، ويواجه مريض القصور الكلوي المزمن الضغوط من خلال ممارسات وأنشطة متعددة. وبالتالي يعتمد على استراتيجيات مختلفة لمواجهة الضغوط.

- **المحور الثالث: بحوث ودراسات تناولت سمات الشخصية وأساليب مواجهة الضغوط لدى مرضى الفشل الكلوي:**

من خلال اطلاع الباحثة على الدراسات التي تناولت مرضى الفشل الكلوي، لم يتوافر لدي الباحثة سوي عدد قليل من الدراسات التي ربطت بين متغيرات الدراسة، وهي.

دراسة Kidachi, Kikuchi, Nishizawa, Hiruma, & Kaneko (2007) التي هدفت إلى الحصول على معلومات من شأنها أن تمكن مقدمي الرعاية من توفير الرعاية النفسية اللازمة لمرضى غسيل الكلى. وتكونت عينة البحث مما مجموعه (٦٠٨) من مرضى غسيل الكلى، وتم تطبيق استبيان العوامل الخمس في الشخصية. وأشارت النتائج إلى أن الانبساط والانفتاح، ويقظة الضمير والمقبولية لدي مرضي الغسيل الكلوي أقل بمستوي دال إحصائيا بالمقارنة مع العاديين، وخاصة بالنسبة للانفتاح. كما ارتبطت درجة الانفتاح بكل من التالي: العمر (P <0.001)، والوظيفة (P <0.01)، كما كانت هناك نسبة عالية لدرجات المقبولية، الانبساط والضمير بنسبة (٢٢,٦ ٪). كما تقبل المرضى تجاربهم الخاصة بطريقة إيجابية في التعامل مع الضغوط. كما أرتبط الشعور بانخفاض الاستقلال والمسؤولية لدي المرضى بكونهم شخصيات من النوع الخاضع. كما ارتبط النوع الانفعالي من المرضي (٢١,٥ ٪) بدرجات مرتفعة على العصابية وانخفاض الدرجات للأبعاد الأربعة الأخرى.

ودراسة دونوفريو D'Onofrio et al (2017) التي هدفت إلى استكشاف جودة الحياة (QoL) لدى (١٠٣) مرضى يخضعون لغسيل الكلى المزمن (HD) في تقييم متكامل للخصائص السريرية والشخصية والتكيفية. وتم استخدام مقياس جودة الحياة لأمراض الكلى (KDQOL-SF) ، ومؤشر جودة النوم (PSQI)، ومقياس أساليب مواجهة الضغوط، ومقياس سمات الشخصية.

وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال بين المتغيرات المادية والعقلية لجودة الحياة لدي مرضي الغسيل الكلوي KDQOL-SF: وهرمون الغدة الدرقية (iPTH) (p¼.004؛ p¼.0015) وطريقة العيش (وجود أحد أفراد الأسرة أم لا)، وسنوات غسيل الكلى، كما كان هناك ارتباط دال بين المتغيرات النفسية وكلا من المواجهة التجنبية والتعامل مع المهام والعمل

- **فروض البحث**

من خلال الدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأبعاد الخمس الكبرى للشخصية لدى أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأبعاد الخمس الكبرى للشخصية لدى أفراد العينة تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية.
- توجد علاقة ارتباطية بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية وأساليب مواجهة الضغوط لدى مرضى الفشل الكلوي.

- **إجراءات البحث**

- **أولاً: منهج البحث:**

تم استخدم المنهج الوصفي السببي المقارن الذي يتفق مع متغيرات البحث الحالي.

• **ثانياً: مجتمع البحث:**

يتكون مجتمع البحث من عينة مرضي الفشل الكلوي والذي بلغ عددهم (٢٥٢) مريضا بمدينة أبها في عام ١٤٤٠هـ -٢٠١٩م.

• **ثالثاً: عينة البحث:**

أ -عينة البحث الأولية:

تم إجراء دراسة الأولية هدفت إلى التأكد من مدى صلاحية أدوات البحث الحالي من الثبات والصدق، ولتحقيق ذلك تم تطبيق الأدوات على عينة استطلاعية بلغ عددها (٧٦) مريضاً بالفشل الكلوي (٣٧ من الذكور، و٣٩ من الإناث)، تم اختيارهم بطريقة مقصودة من المرضى المترددين على مستشفى عسير والمحاله بمدينة أبها، واستخدمت البيانات المستخلصة منها في التحقق من صلاحية هذه الأدوات للاستخدام في البحث الحالي.

ب-عينة البحث الأساسية:

تكونت العينة الأساسية من (١٧٠) مريضاً بالفشلٍ الكلوي من المترددين على مستشفى عسير والمحاله، وتم استبعاد عدد (٢٣) فرداً لعدم الجدية في الاستجابة على الأدوات أو لعدم إكمال الاستجابة على عبارات المقياس، حيث قام بعض المرضي برفض التعاون مع الباحثة، في حين قام البعض الأخر برفض إكمال العبارات بعد البدء في الاستجابة، كما أن بعض المرضى لا يجيدون القراءة والكتابة، أو لديه بعض المضاعفات في البصر أو ضعف عام ببنية الجسد لا تمكنهم من القيام بنشاط جسدي، ليكون عدد العينة النهائي (١٤٧) مريضاً بالفشل الكلوي تم اختيارهم بصورة مقصودة، وتتراوح أعمارهم ما بين (٢١ إلى ٦٠)، وقد كان الهدف من هذه العينة كما يوضح جدول (١) التحقق من فروض البحث

جدول (١) توزيع أفراد العينة

النوع	ذكور	إناث	المجموع
متزوج	١٦	٤٧	٦٣
غير متزوج	١١	١٣	٢٤
مطلق	١٥	١٦	٣١
أرمل	١٠	١٩	٢٩
المجموع	٥٢	٩٥	١٤٧

• **رابعاً: أدوات البحث:**

تم الاعتماد في البحث الحالي على الأدوات التالية:

١-مقياس العوامل الخمسة الكبري للشخصية (إعداد الأنصاري، ٢٠٠٢):

أوضح الأنصاري (٢٠٠٢) أن قائمة كوستا وماكري للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية تُمثّل أول أداة موضوعية تهدف إلى قياس العواملِ الأساسية الكبرى للشخصية بواسطة مجموعة من البنود بلغ عددها (٦٠) بنداً تم استخراجها عن طريق التحليل العاملي، وتم اشتقاقها من العديد من استخبارات الشخصية، وتختلف هذه القائمة عن القوائم الأخرى التي تهدف إلى قياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في كونها اعتمدت منهج الاستخبارات التي تعتمد على عبارات في قياسها للشخصية.

ويتكون المقياس من (٦٠) بنداً موزعاً على خمس أبعاد وهي: بُعد العصابية ويتكون من (١٢) بندا، وبُعد الانبساط ويتكون من (١٢) بندا، وبُعد الصفاوة (الانفتاح علي الخبرة) ويتكون من (١٢) بندا، وبُعد الطيبة (المقبولية) ويتكون من (١٢) بندا، وبُعد يقظة الضمير ويتكون من (١٢) بندا، وتم عمل تقدير خماسي للمقياس يتكون من (غير موافق على الإطلاق، غير موافق، محايد، موافق، موافق جدا)، ويعطى التقدير عند التصحيح الدرجات (١ -٥) علي الترتيب للفقرات المصاغة باتجاه إيجابي، كما يعُطى الدرجات من (٥ -١) للفقرات المعكوسة في كل مقياس من المقاييس الفرعية والمقياس ككل.

وتم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس في البحث الحالي من خلال المؤشرات التالية:

أ-الاتساق الداخلي:

تم حساب الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول (٢) نتائج ذلك.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد المنتمية له لمقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية (ن=٧٦).

العصابية		الانبساط		الانفتاح على الخبرة		الطيبة / المقبولية		يقظة الضمير	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٦٨**	٢	٠,٦٥**	٣	٠,٤١**	٤	٠,٦١**	٥	٠,٧٠**
٦	٠,٥٨**	٧	٠,٥٨**	٨	٠,٤١**	٩	٠,٣٧**	١٠	٠,٥٧**
١١	٠,٦٩**	١٢	٠,٤١**	١٣	٠,٥٧**	١٤	٠,٥٢**	١٥	٠,٤٠**
١٦	٠,٦٨**	١٧	٠,٨١**	١٨	٠,٣٤**	١٩	٠,٦٨**	٢٠	٠,٦٨**
٢١	٠,٦٣**	٢٢	٠,٧٥**	٢٣	٠,٣٧**	٢٤	٠,٥٩**	٢٥	٠,٥٨**
٢٦	٠,٧٧**	٢٧	٠,٤١**	٢٨	٠,٤٧**	٢٩	٠,٦٦**	٣٠	٠,٦٨**
٣١	٠,٥٥**	٣٢	٠,٥٤**	٣٣	٠,٤٣**	٣٤	٠,٤١**	٣٥	٠,٧٢**
٣٦	٠,٣٩**	٣٧	٠,٦٥**	٣٨	٠,٣٨**	٣٩	٠,٣٨**	٤٠	٠,٦٧**
٤١	٠,٦٩**	٤٢	٠,٧٦**	٤٣	٠,٦٩**	٤٤	٠,٣٧**	٤٥	٠,٦٧**
٤٦	٠,٥٤**	٤٧	٠,٤٠**	٤٨	٠,٦٤**	٣٩	٠,٥٥**	٥٠	٠,٧٦**
٥١	٠,٧١**	٥٢	٠,٥٧**	٥٣	٠,٦٩**	٥٤	٠,٦٧**	٥٥	٠,٦٩**
٥٦	٠,٦٤**	٥٧	٠,٤١**	٥٨	٠,٦٥**	٥٩	٠,٦٤**	٦٠	٠,٧١**

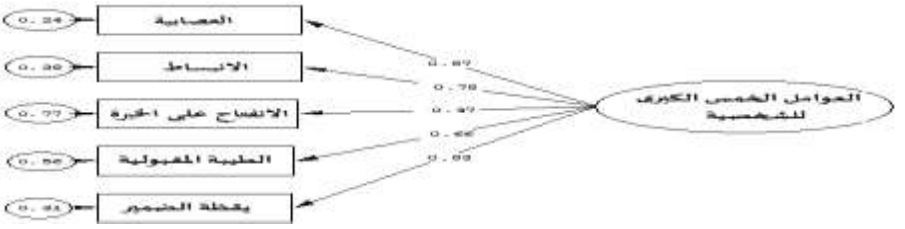
** دالة عند مستوى (٠,٠١)

تشير النتائج الواردة في جدول (٢) إلى أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الأول تراوحت ما بين (٠,٣٩: ٠,٧٧)، وتراوحت معاملات الارتباط للبعد الثاني ما بين (٠,٤٠: ٠,٨١)، وتراوحت معاملات الارتباط للبعد الثالث ما بين (٠,٣٤: ٠,٦٩)، وتراوحت معاملات الارتباط للبعد الرابع ما بين (٠,٣٧: ٠,٦٦)، وتراوحت معاملات الارتباط للبعد الخامس ما بين (٠,٤٠: ٠,٧٦)، وجميع هذه القيم لمعاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)، وتعني تلك النتائج ارتفاع الاتساق الداخلي بين المفردات وأبعادها.

ب-الصدق العاملي التوكيدي:

تحققت الباحثة من الصدق العاملي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory factor analysis (CFA) بطريقة الاحتمال الأقصى Maximum

likelihood التي أسفرت عن تشبع جميع العوامل على عامل واحد، وكانت قيمة كا٢ تساوي (٩٠,١٧) وهي غير دالة إحصائيًا، وذلك يؤكد وجود مطابقة جيدة للبيانات مع النموذج المقترح؛ وهي خمسة عوامل فرعية. ويوضح شكل (٢) نموذج صدق التحليل العاملي التوكيدي لمقياس أسلوب حل المشكلات.



شكل (٢) نموذج صدق التحليل العاملي التوكيدي لمقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية

كما يوضح جدول (٤) ملخصًا لنتائج التحليل العاملي التوكيدي لخمسة متغيرات مشاهدة (نموذج العامل الكامن الواحد).

جدول (٤) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لخمسة متغيرات مشاهدة (نموذج العامل الكامن الواحد) في مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية

المتغيرات المشاهدة	معاملات المسار	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات R2
العصابية	٠,٨٧	٠,٥٤	◆◆١٢,٦٥	٠,٧٦
الانبساط	٠,٧٨	٠,٤٨	◆◆١٠,٧٣	٠,٦١
الانفتاح على الخبرة	٠,٤٧	٠,٥٧	◆◆٥,٧٦	٠,٢٣
الطيبة/ المقبولية	٠,٦٦	٠,٥٦	◆◆٨,٦٣	٠,٤٤
يقظة الضمير	٠,٨٣	٠,٥٧	◆◆١١,٧٥	٠,٦٩

◆◆ دالة عند مستوى ٠,٠١، حيث قيمة "ت" الجدولية = ٢,٥٩.

يوضح جدول (٤)، وشكل (٢) نتائج التحليل العاملي التوكيدي التي تؤكد صدق العوامل الخمسة في مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية، كما يتضح أيضًا أن المتغيرات المشاهدة (العصابية، الانبساط، الانفتاح على الخبرة، الطيبة المقبولية، يقظة الضمير) تشبعت بالعامل الكامن؛ حيث بلغ معامل صدقها أو تشبعها (٠,٨٧، ٠,٧٨، ٠,٤٧، ٠,٦٦، ٠,٨٣). ومن ثم يمكن لكل منها تفسير (٨٧٪، ٧٨٪، ٤٧٪، ٦٦٪، ٨٣٪) من التباين الكلي في المتغير الكامن (العوامل الخمس الكبرى للشخصية). كما تشير النتائج الواردة في جدول (٤)، وشكل (٢) إلى أن قيم "ت" المقابلة لمعاملات المسار لا تقع في الفترة [-١,٩٦، ١,٩٦]، وهذا يشير إلى دلالة معاملات المسار، وهذا يدل على أن المقياس مطابق للصورة الأصلية، وهذا جعل الباحثة تطمئن لمناسبة مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية لعينة البحث الحالي.

ج-ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام طريقتي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وتمتعت أبعاد المقياس بدرجة مناسبة من الثبات، ويوضح جدول (٥) نتائج ذلك.

جدول (٥) معاملات ثبات مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (ن=٧٦).

م	الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			طريقة جتمان	طريقة سبيرمان-براون
١	العصابية	٠,٦٩	٠,٧٨	٠,٧٩
٢	الانبساط	٠,٧٠	٠,٦٣	٠,٦٣
٣	الانفتاح على الخبرة	٠,٦٧	٠,٥٤	٠,٥٥
٤	الطيبة المقبولية	٠,٠,٦٩	٠,٥٩	٠,٦٢
٥	يقظة الضمير	٠,٨٧	٠,٨٨	٠,٨٩

تشير النتائج الواردة في جدول (٥) إلى معاملات ألفا كرونباخ سواء للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية تراوحت ما بين (٠,٦٧ : ٠,٨٧)، كما تراوحت معاملات الثبات بطريقة جتمان ما بين (٠,٥٤ : ٠,٨١)، وبطريقة سبيرمان -براون تراوحت ما بين (٠,٥٥ : ٠,٨٩)، وجميعها قيم مرتفعة، مما يعني ارتفاع ثبات المقياس وأبعاده الفرعية.

٢-مقياس أساليب مواجهة أحداث الحياة اليومية الضاغطة (إعداد علي، ٢٠٠٨).

يتكون المقياس من (٣٠) عبارة موزعة على ثلاث أبعاد رئيسة هي

- التفاعل الإيجابي في مواجهة الضغوط: ويحتوي هذا المقياس الفرعي على (١٣) عبارة تقيس بعض السمات الشخصية الإقدامية والإيجابية التي يتسم بها الأفراد في قدراتهم على التعامل مع مجموعة المصادر الداخلية والخارجية التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية، ويكون لديهم القدرة على السيطرة على تلك المصادر دون إحداث أي آثار نفسية أو جسمية في استجابتهم أثناء مواجهتهم لتلك الأحداث اليومية الضاغطة، ويسعى هؤلاء الأفراد إلى التوافق النفسي والاجتماعي في مواجهتهم لتلك الأحداث
- التفاعل السلبي في مواجهة الضغوط: يتكون هذا المقياس الفرعي من (٧) عبارات تقيس السمات الشخصية والاجتماعية للأفراد الذين يتسمون بالتفاعل السلبي، وتقيس أيضا استجاباتهم السلبية عندما يواجهون أي موقف ضاغط في حياتهم اليومية، فهؤلاء الأفراد يتسمون بالإحجام المعرفي عن التفكير الواقعي والمنطقي أثناء مواجهتهم لأحداث الحياة اليومية، ويقبلون الموقف الاستسلامي في تعاملاتهم مع تلك الأحداث، ويبحثون عن أشطه بديلة تبعدهم عن تلك الأحداث، ويحصلون على مصادر التوافق النفسي والاجتماعي بعيد عن الأزمات التي تفرزها أحداث الحياة اليومية الضاغطة.
- التصرفات السلوكية لمواجهة الضغوط: ويشتمل هذا المقياس على (١٠) عبارات تقيس التصرفات السلوكية للأفراد عند مواجهتهم لأي أزمة يواجهونها في أحداث الحياة اليومية، وفى طريقة استخدامهم للوسائل والأساليب التكيفية الإقدامية أو الإحجامية لتلك الأحداث، وتجاوزها أثارها السلبية النفسية أو الجسمية.

ويجيب المفحوص على عبارات المقياس المكونة من ثلاثين عبارة التي تقيس الأبعاد الثلاثة باختيار الإجابة التي تتلاءم معه طبقا للإجابات الأتية: تنطبق تماما= ٣، وتنطبق إلى حد ما= ٢، ولا تنطبق= ١

وتم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس في البحث الحالي من خلال المؤشرات التالية:

أ-الاتساق الداخلي:

(١) **حساب الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول (٦) نتائج ذلك.**

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد المنتمية له لمقياس أساليب مواجهة الضغوط (ن=٧٦).

التفاعل الإيجابي		التفاعل السلبي		التصرفات السلوكية	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٥٧**	١١	٠,٤١**	٢	٠,٥٩**
٣	٠,٤٨**	١٤	٠,٣٨**	٥	٠,٥٦**
٤	٠,٤٨**	١٩	٠,٧٢**	٨	٠,٣٨**
٦	٠,٥٤**	٢١	٠,٦٠**	٩	٠,٤٠**
٧	٠,٦٧**	٢٦	٠,٦٤**	١٠	٠,٥٥**
١٢	٠,٤٨**	٢٩	٠,٤٥**	١٥	٠,٤٢**
١٣	٠,٥٤**	٣٠	٠,٤١**	٢٠	٠,٥٣**
١٦	٠,٥٦**			٢٢	٠,٥١**
١٧	٠,٣٩**			٢٥	٠,٤٧**
١٨	٠,٦٥**			٢٨	٠,٣٨**
٢٣	٠,٦٤**				
٢٤	٠,٦٣**				
٢٧	٠,٦٩**				

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

تشير النتائج الواردة في جدول (٦) إلى أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الأول تراوحت ما بين (٠,٣٩: ٠,٦٩)، وتراوحت معاملات الارتباط للبعد الثاني ما بين (٠,٣٨: ٠,٧٢)، وتراوحت معاملات الارتباط تراوحت معاملات الارتباط للبعد الثالث ما بين (٠,٣٨: ٠,٥٩)، وهذا يعني ارتفاع الاتساق الداخلي بين المفردات وأبعادها.

(٢) **حساب الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس كما يوضح جدول (٧).**

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس أساليب مواجهة الضغوط

الأبعاد	الدرجة الكلية
التفاعل الإيجابي	٠,٨٧**
التفاعل السلبي	٠,٤٩**
التصرفات السلوكية	٠,٧٧**

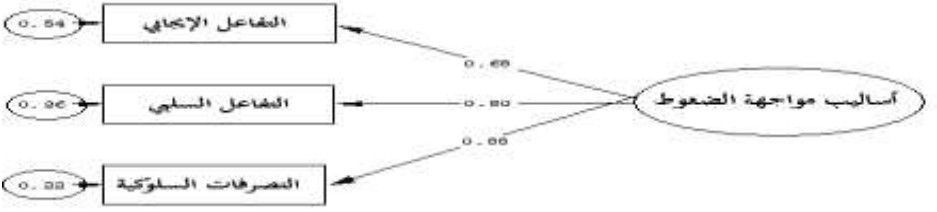
تشير النتائج الواردة في جدول (٧) إلى أن معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لأساليب مواجهة الضغوط تراوحت ما بين (٠,٤٩، ٠,٨٧)، وجميعها قيم مرتفعة، مما يعني ارتفاع الاتساق الداخلي بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

ب-الصدق العاملي التوكيدي:

تحققت الباحثة من الصدق العاملي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory factor analysis (CFA) بطريقة الاحتمال الأقصى Maximum likelihood التي أسفرت عن تشبع جميع العوامل على عامل واحد، وكانت قيمة كا٢ تساوي (٦١,٠٤) وهي غير دالة إحصائيًا، وذلك يؤكد وجود مطابقة جيدة

للبيانات منع النموذج المقترح؛ وهو خمسة عوامل فرعية. ويوضح شكل (١) نموذج صدق التحليل العاملي التوكيدي لمقياس أساليب مواجهة الضغوط

كما يوضح جدول (٨) ملخصًا لنتائج التحليل العاملي التوكيدي لأربع متغيرات مشاهدة (نموذج العامل الكامن الواحد).



شكل (١) نموذج صدق التحليل العاملي التوكيدي لمقياس أساليب مواجهة الضغوط

جدول (٨) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لخمسة متغيرات مشاهدة (نموذج العامل الكامن الواحد) في مقياس أساليب مواجهة الضغوط

المتغيرات المشاهدة		معاملات المسار		الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات R2
التفاعل الإيجابي	٠,٦٨	٠,٤٧	٥,٨٢◆◆		٠,٤٦	
التفاعل السلبي	٠,٨٠	٠,٩١	٧,٠٢◆◆		٠,٦٤	
التصرفات السلوكية	٠,٨٨	٠,٨٥	٧,٨٥◆◆		٠,٧٨	

◆◆ دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث قيمة "ت" الجدولية = ٢,٥٩ .

يوضح جدول (٨)، وشكل (١) نتائج التحليل العاملي التوكيدي التي تؤكد صدق العوامل الخمسة في مقياس الذكاء الانفعالي، وأن المتغيرات المشاهدة (إدارة الانفعالات، التعاطف، تنظيم الانفعالات) تشبعت بالعامل الكامن؛ حيث بلغ معامل صدقها (٠,٦٨، ٠,٨٠، ٠,٨٨). ومن ثم يمكن لكل منها تفسير (٦٨٪، ٨٠٪، ٨٨٪) من التباين الكلي في المتغير الكامن (لمواجهة الضغوط). وتشير النتائج الواردة في جدول (٥)، وشكل (١) إلى أن قيم "ت" المقابلة لمعاملات المسار لا تقع في الفترة [- ١,٩٦، ١,٩٦]، وهذا يشير إلى دلالة معاملات المسار، وهذا يدل على أن المقياس مطابق للصورة الأصلية، وهذا جعل الباحثة تطمئن لمناسبة مقياس أساليب مواجهة الضغوط لعينة البحث الحالي.

ج-ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام طريقتي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية وتمتعت أبعاد المقياس بدرجة مناسبة من الثبات، ويوضح جدول (٩) نتائج ذلك.

جدول (٩) معاملات ثبات مقياس أساليب مواجهة الضغوط بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

م	الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			طريقة جتمان	طريقة سبيرمان-براون
١	التفاعل الإيجابي	٠,٧١	٠,٦٤	٠,٦٥
٢	التفاعل السلبي	٠,٧٠	٠,٦٧	٠,٦٩
٣	التصرفات السلوكية	٠,٨٤	٠,٧٧	٠,٧٨
الدرجة الكلية		٠,٦٨	٠,٦٩	٠,٧١

تشير النتائج الواردة في جدول (٩) إلى معاملات ألفا كرونباخ سواء للأبعاد الفرعية أو الدرجة الكلية لمقياس أساليب مواجهة الضغوط تراوحت ما بين (٠,٧٠، ٠,٨٤)، كما تراوحت معاملات الثبات بطريقة جتمان ما بين (٠,٤٩، ٠,٧٧)، وبطريقة سبيرمان -براون تراوحت ما بين (٠,٦٥، ٠,٧٨)، وجميعها قيم مرتفعة، مما يعني ارتفاع ثبات مقياس أساليب مواجهة الضغوط وأبعاده الفرعية.

- **خامساً: الأساليب الإحصائية:**

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار "ت" *t- Test*.
- تحليل التباين الأحادي.
- معامل الارتباط.

• نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

- **أولاً: عرض نتائج البحث.**

تناولت الباحثة في هذا الفصل عرض وتحليل النتائج التي توصل إليها البحث في ضوء الخطوات التي اتبعتها الباحثة للتحقق من صحة فروض البحث.

- **نتائج الفرض الأول:**

نصَّ هذا الفرض على أنه: "توجد فروق داله إحصائياً في الأبعاد الخمس الكبرى للشخصية لمرضى الفشل الكلوي تعزى لمتغير الجنس". ولاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار -ت للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات مرضي الفشل الكلوي من أفراد عينة البحث حسب النوع (ذكر/ أنثي) كما يوضح جدول (١٠) نتائج ذلك.

جدول (١٠) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للفروق بين درجة متوسط مرضي الفشل الكلوي تبعاً للنوع (ذكر/ أنثى) ن= (١٤٧).

الأبعاد	ذكر (ن=٥٢)		أنثى (ن=٩٥)		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
العصابية	٤٠,٠٦	٥,٨٦	٣٥,٥٤	٨,٤٥	◆◆٣,٤٣
الانبساط	٣٥,٧٥	٦,٩٣	٣٩,٥٦	٥,٩٩	◆◆٣,٤٨
الانفتاح على الخبرة	٣٤,٦٣	٧,٠٨	٣٣,٤٢	٦,١٩	١,٠٨
الطيبة المقبولية	٤٠,٢٣	٧,٤٧	٤١,٥٧	٧,٢٣	١,٠٦
يقظة الضمير	٣٨,٢١	٧,١٦	٤٢,٩٩	١٠,٠٣	◆٣,٠٤

◆◆ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٠) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في العوامل الخمس الكبرى للشخصية في بعدٍ الانفتاح على الخبرة والطيبة المقبولية، في حين وجدت فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناثٍ عند مستوي دلالة (٠,٠١) في العصابية لصالح الذكور، ووجود دالة إحصائيا بين الذكور والإناث عند مستوي دلالة (٠,٠١) في الانبساط لصالح الإناث، ووجود دالة إحصائيا بين الذكور والإناث عند مستوي دلالة (٠,٠٥) في يقظة الضمير لصالح الإناث.

- **نتائج الفرض الثاني:**

نصَّ هذا الفرض على أنه: " توجد فروق داله إحصائياً في الأبعاد الخمس الكبرى للشخصية لمرضى الفشل الكلوي تعزى للحالة الاجتماعية".

ولاختبار مدى صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية (أعزب - متزوج - مطلق - أرمل) كما يوضح جدول (١١).

جدول (١١): تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة على مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية ن= (١٤٧).

مصدر التباين	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
العصابية	بين المجموعات	٥٤,٦٠	٣	١٨,٢٠	٠,٢٩
	داخل المجموعات	٩١٠٢,٦٨	١٤٣	٦٣,٦٦	
	المجموع	٩١٥٧,٢٨	١٤٦		
الانبساط	بين المجموعات	١٠٩,٢٠	٣	٣٦,٤٠	٠,٨٤
	داخل المجموعات	٦٢٠٥,٢٦	١٤٣	٤٣,٣٩	
	المجموع	٦٣١٤,٤٦	١٤٦		
الانفتاح على الخبرة	بين المجموعات	١٠٠,٤٩	٣	٣٣,٥٠	٠,٧٨
	داخل المجموعات	٦١١٠,٢٢	١٤٣	٤٢,٧٣	
	المجموع	٦٢١٠,٧١	١٤٦		
الطيبة المقبولية	بين المجموعات	١٠,٦٤	٣	٣,٥٥	٠,٠٨
	داخل المجموعات	٧٧٩٤,٠٣	١٤٣	٥٤,٥٠	
	المجموع	٧٨٠٤,٦٧	١٤٦		
يقظة الضمير	بين المجموعات	١٤,٩٩	٣	٥,٠٠	٠,٠٩
	داخل المجموعات	١٢٨١٥,٨٤	١٤٣	٨٩,٦٢	
	المجموع	١٢٨٣٠,٨٣	١٤٦		

يتضح من جدول (١١) أن قيم (ف) غير دالة إحصائيًا في الدرجة الكلية لمقياس العوامل الخمس الكبرى، مما يعني عدم تحقق الفرض.

- **نتائج الفرض الثالث**:

نصَّ هذا الفرض على أنه: "يوجد معاملات ارتباط دالة إحصائياً بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية وأساليب مواجهة الضغوط لدى مرضى الفشل الكلوي"

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت البحاثة بحساب معامل الارتباط (بطريقة بيرسون) بين الدرجات الخام لأفراد عينة البحث مرضي الفشل الكلوي في العوامل الخمس الكبرى للشخصية، ودرجاتهم في أساليب مواجهة الضغوط كما يوضح جدول (١٢).

جدول (١٢): معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية (الدرجة الكلية-الأبعاد الفرعية)، ودرجاتهم على مقياس أساليب مواجهة الضغوط (الدرجة الكلية-الأبعاد الفرعية) (ن=١٤٧).

الأبعاد		أساليب مواجهة الضغوط		
		التفاعل الإيجابي	التفاعل السلبي	التصرفات السلوكية
العوامل الخمس الكبرى في الشخصية	العصابية	-٠,٧٢◆◆	٠,٥٩◆◆	٠,٤١◆◆
	الانبساط	٠,٦٤◆◆	-٠,٥٧◆◆	٠,٤٢◆◆
	الانفتاح على الخبرة	٠,٤٣◆◆	-٠,٣٩◆◆	٠,٤٩◆◆
	الطيبة/ المقبولية	٠,٥٩◆◆	-٠,٤٢◆◆	٠,١٢
	يقظة الضمير	٠,٧١◆◆	٠,١٠	٠,١٠

◆◆ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٢) ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوي (٠,٠١) بين التفاعل الإيجابي وكلا من الانبساط والطيبة والانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير من جهة، وعلاقة سلبية مع العصابية من جهة أخري.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا عند مستوي (٠,٠١) بين التفاعل السلبي وكلا من الانبساط والطيبة والانفتاح على الخبرة من جهة، وعلاقة موجبة مع العصابية من جهة أخري
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوي (٠,٠١) بين التصرفات السلوكية والعصابية من جهة، وعلاقة موجبة مع الانبساط والانفتاح على الخبرة من جهة أخري،

- **ثانياً: مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:**

- **مناقشة نتائج الفرض الأول:**

أشارت نتائج الفرض الأول الواردة في جدول (١٠): أنه لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في العوامل الخمس الكبرى للشخصية في بعدي الانفتاح على الخبرة والطيبة/ المقبولية، في حين وجدت فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في العصابية لصالح الذكور، ووجود دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الانبساط لصالح الإناث، ووجود دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في يقظة الضمير لصالح الإناث. وتختلف مع نتائج دراسات كل من: دراسة الجاسم، وشلال (٢٠١٦) ودراسة الحربي (٢٠١٣)، ودراسة عبده وخلف (٢٠١٦)، المشوح (٢٠١٣)، ودراسة محمود (٢٠١٥)، التي أشارت إلى أنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وفق متغير النوع، وترجع الباحثة ذلك إلى أن العينات المستخدمة في هذه الدراسات عينة عاديين من الطلاب والمعلمين والأفراد الأسوياء والأيتام، لكن العينة الحالية عينة مرضي تعاني من مرض مزمن.

ويمكن تفسير ذلك تبعاً للآتي:

- عدم وجود فروق بين النوعين في الانفتاح على الخبرة بين الذكور والإناث، ويمكن تفسيره بالتشابه بينهما في المتطلبات التي تفرض عليهم لعلاج مرضهم، فهذا يتضمن البحث عن الخبرة، والمعرفة الجديدة من أجل مواكبة العمل على العلاج والبحث عما هو جديد من أساليب علاجية قد تسهم في علاجهم مستقلا.
- كما يمكن تفسير عدم وجود فروق بين النوعين على عامل المقبولية إلى أن مرضي الفشل الكلوي يتصفون بحكم مرضهم ومعاناتهم بالتسامح، والتعاون نتيجة لما يفرضه عليهم مرضهم من ضرورة في التعامل مع الآخرين وتكوين صدقات جديدة سواء مع الطاقم الطبي أو مع أصدقائهم المرضي.
- كما أن النتائج أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين في عامل العصابية لصالح الذكور، ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن الذكور يقعو تحت قلق وضغوط بصورة أكبر من الإناث، فالذكور يقع عليهم أعباء المرض وتوفير نفقات العلاج،

والذهاب إلى العمل وتحمل مسئولية الأبناء، كما أن الذكور عليهم أن يظهروا بمظهر مقبول اجتماعيا أمام أقاربهم وصدقائهم والمجتمع ككل، فعند النظر إلى العصابية نجد أنها تظهر في كثيرا في ممارسة السلوكيات السلبية فهي تشتمل علي سمات الفرعية وهي: القلق، والخوف، والعدائية، والاكتئاب، والقلق الاجتماعي، واليأس. فالذكور غالبا ما تعانون من واحدة أو أكثر من هذه السمات، لما يترتب على مرضهم من ضغوط ومسؤوليات تثقل كاهلهم، مما يقودهم إلى الهروب والعزلة عمن حولهم.

- كما يمكن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الانبساطية لصالح الإناث إلى أن الإناث عادة ما يكن أكثر تواصلا مع الآخرين، وغالبا ما يكون التواصل بين الإناث داخل المستشفى أكثر منه لدى الذكور، كما تتصف الإناث بالنشاط والحيوية أثناء حياتهم اليومية، كما أن لديهن اهتمامات فنية وجمالية في الكثير من الأمور الحياتية؛ الذي بدوره ينعكس على انفعالاتهم الداخلية، حيث تكون أكثر نظافة وترتيبا وجمالا من الذكور.
- كما أن أشارت النتائج إلى أن الإناث أكثر من الذكور في يقظة الضمير، ويمكن أن يرجع ذلك إلى التزام الإناث بأداء الثير من الأعمال والمتطلبات الحياتية بصورة متقنة، إنهاء الأداء بأفضل صورة ممكنة، فهن يتصف أدائهن بالجد والمثابرة والتميز بصورة تجعل الآخرين على ثقة أكبر بما يقمن به، إضافة إلى التزامهن بتنفيذ الواجبات والأعمال التي تُطلب منهن في الوقت المناسب. ولعل هذه السمات المتعلقة بيقظة الضمير التي تظهر على سلوك الإناث تنعكس على أداء أبنائهن وأزواجهن.

- **مناقشة نتائج الفرض الثاني**:

يتضح من جدول (١١) أن قيم (ف) غير دالة إحصائيًا في درجة الأبعاد الفرعية لمقياس العوامل الخمس الكبرى، مما يعني عدم تحقق الفرض.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كرميان (٢٠٠٨) التي أشارت إلى أنه لاتوجد فروق حسب الحالة الاجتماعية في الأبعاد الخمسة للشخصية.

ويمكن تفسير ما أظهرته نتائج الفرض الثاني إلى أنه لا يوجد اختلاف العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعا إلى متغير الحالة الاجتماعية، ولعل هذا يعود إلى أن مرضي الفشل الكلوي ينقصهم عامل الانبساطية، فهو أحد عوامل الشخصية الذي يعبر عن النشاط والحيوية، والقدرة على بناء علاقات اجتماعية تمكنهم من أداء أدوارهم بصورة أفضل، وامتلاك مهارات التواصل والحوار والنقاش مع الآخرين، والتصرف في المواقف المختلفة بسهولة ويسر، وهذا يرجع إلى أن حالة المرضي الجسدية والنفسية تحد من ذلك إلى حد كبير.

كذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في عوامل العصابية، ويقظة الضمير، والمقبولية، والانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير تبعا إلى متغير الحالة الاجتماعية، فربما يعود إلى تشابه ظروف المرض الذي يوجد بها الأفراد، وتشابه المهام المطلوب منهم القيام بها في المواقف المختلفة، وتأثر المرضي الجدد

بالسلوكيات الممارسة من قبل المرضي القدامى؛ مما يجعلهم يتصرفون في الكثير من المواقف بصورة مشابهة له، كما أن هناك تشابه في الواجبات والمهمات والأعمال التي يقوم الجميع جميع المرض معا.

- **مناقشة نتائج الفرض الثالث**:

أشارت نتائج الفرض الثاني الواردة في جدول (١٢) إلى وجود علاقة ارتباطية بين التفاعل الإيجابي وكلا من الانبساط والطيبة والانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير من جهة، وعلاقة سلبية مع العصابية من جهة أخري. ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين التفاعل السلبي وكلا من الانبساط والطيبة والانفتاح على الخبرة من جهة، وعلاقة موجبة مع العصابية من جهة أخري، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين التصرفات السلوكية والعصابية من جهة، وعلاقة موجبة مع الانبساط والانفتاح على الخبرة من جهة أخري،

وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة المبدل (٢٠٠١) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطيه دالة بين إدراك الضغوط النفسية وجميع سمات الشخصية الستة، ووجود علاقة بين إدراك الضغوط النفسية وكل من الميل العصابي، الانطواء – الانبساط، ودراسة عثمان وطيفور (٢٠١٤) التي أشارت إلى أن الضغوط تؤدي دوراً هاما في العوامل الخمس للشخصية، حيث خلصت إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين مجالات الضغوط الستة والعصابية. وكذلك علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيا بين مجالات الضغوط الستة وكل من الموافقة، ويقظة الضمير عدا علاقتها بالضغوط الاقتصادية التي أشارت إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة. بينما لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين مجالات الضغوط الستة والانفتاحية، وكذلك يتفق البحث الحالي مع دراسة بارفن Parvan et al. (2013) التي أشارت إلى أن معظم مرضى الفشل الكلوي استخدموا استراتيجيات التعامل مع العواطف للتعامل مع عوامل الضغط.

ويمكن تفسير ذلك تبعاً للآتي:

- **ارتبطت العصابية سلبياً مع كل من التفاعل الإيجابي والتصرفات السلوكية**

فالدور الذي يقوم به المريض من وما يتطلبه من دقة ومهارة وتركيز المستمر في المواظبة على العلاج وعدم الإهمال فيه؛ بالإضافة إلى دوره داخل الأسرة والعمل، حيث يعمل على تكييف مهاراته وأساليب المواجهة مع هذه الأدوار المتداخلة كلما دعت الحاجة إلى ذلك، وكذلك إلى الجانب الروتيني المتمثل في إجراء الفحوصات الطبية والعناية الصحية كقياس درجة حرارة المريض وضغطه الدموي، وإعطاء الحقن وغير ذلك من المهام الروتينية، إذا ما قورنت بغيرها من الأدوار مع الأشخاص الأسوياء، فالمريض يظل دائما مريض وذلك يحتم عليه الالتزام بعدد من المهام والوظائف بشكل لا مفر منه، وإن كان ذلك مرهقاً أو مجهدا، كل ذلك يمكن أن يضعه تحت ضغط شديد ينعكس عليه نفسيا في ظهور العصابية، فيتسم بدرجة مرتفعة من عامل العصابية، وهذا ما يمكن أن يظهر سلوكيا في التهرب من العلاج وعدم الالتزام بتناول الأدوية والمواظبة على

الحضور إلى جلسات الغسيل، وهذا ما أكدته دراسة زناد (٢٠١١) التي خلصت إلي عدم التزام المرضي بالتعليمات الطبية، وأن هناك مرضى لا يستجيبون لشروط العلاج وهذا يعود إلى قلة إدراك المرضى بالعلاج وبعض الخصائص الشخصية كالعصبية وسرعة الانفعال، فكما أشارت دراسة السعيد (٢٠١٤) من أن مرضى القصور الكلوي المزمن يستخدمون استراتيجيات وأساليب مواجهة لتحقيق التكيف والتوازن النفسي منها الهروب والانشغال بالعمل لتفادي الوضعية والتكيف السريع، كذلك فقد أشارت دراسة واجرى بوبوي وآخرون Poppe et al (2013) إلى أنه إذا كان مرضى لديهم مستوى عال من العصابية من المحتمل أن يواجهوا المزيد من الصعوبات في استراتيجية مواجهةً الضغوط.

- **كما ارتبطت العصابية إيجابياً مع التفاعل السلبي**

فالمريض يعيش إزعاجا يوميا ينجم عن الصعوبات البشرية والمادية والإدارية التي تعرقل المساعدة الفعالة الموجهة، فيعتريه الشعور بالعجز على مواجهة متطلبات حياته، مما يؤدي به إلى استعمال إستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال السلبي للتقليل أو التعديل من الانفعالات والمعاناة التي يسببها الحدث الضاغط وذلك باستخدام إستراتيجية التهرب -التجنب، ولعل أشهرها الهروب وفقدان الرغبة في العلاج. وبذلك يتبين من كل ما تقدم أن سمات العصابية تجعل لدى الفرد استعدادا للابتعاد على الأساليب الإيجابية في المواجهة واللجوء إلى تلك السلبية وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بولجر Bolger 1990 التي توصلت إلى أن الأفراد العصابيون يستخدمون استراتيجيات مواجهة أقل فعالية وغير ناضجة مثل الانسحاب والتجنب ولوم الذات (حسين وحسين،٢٠٠٦)، كما أن مريض القصور الكلوي المزمن يعتمد على استراتيجية التجنب لمواجهة الضغوط، ورد فعل مريض القصور الكلوي المزمن موجه نحو الانفعال في مواجهة الضغوط (لطرش،٢٠١٧)

- **كذلك ارتبطت الانبساطية إيجابياً مع كل من التفاعل الإيجابي والتصرفات السلوكية**

فالأشخاص المصنفين ضمن الانبساطية يتجهون أكثر نحو استعمال الاستراتيجيات السلوكية الإنجابية بوضع خطط لحل مشكلات والبحث عن المعلومات وعن الدعم الاجتماعي وتؤهلهم لذلك سمات الاجتماعية والانفتاح والاندفاع والتوجه نحو الخارج والحاجة إلى الناس والتصدي للأمور وحب التغيير وسرعة البداهة فالأفراد الذين يتسمون بهذه السمات يتعاملون مع الضغوط النفسية بشكل إيجابيي، كما أكدت عليه دراسة طعبلي وعمامرة (٢٠١٤).

حيث أشار آيزنك أن المنبسطين أكثر احتمالا للضغط النفسي، فالشخص الانبساطي يتقبل المواقف الغامضة وغير المكتملة وغير الواضحة كما أنه منفتح على العالم الخارجي ويحب التفاعل والاحتكاك في المواقف جميعها على اختلاف أنواعها كما يتميز بحب المغامرة والمخاطرة، والطموح الذي يدفعه إلى الخوض في الكفاح من اجل تحقيق أهدافه ،وبالتالي التعامل مع المواقف الجديدة والمعقدة والتي لها أكثر من حل، ويغلب على الانبساطي الاندفاع الذي يسمح له بتجريب

المواقف الجديدة وعدم التوقف عند المألوف، كل هذه السمات تدفع الشخص الانبساطي إلى التعامل مع المواقف الضاغطة بشكل فعال (جناورو،٢٠١٠)، إن الشخص الانبساطي يتصف بالاجتماعية والثقة بالنفس ويميل إلى العيش مع الآخرين وتكوين علاقات حميمية معهم ويحب الناس بصدق ودود ومؤثر فيمن حوله، ويجرب العواطف الإيجابية مثل السعادة الحب والمتعة، سعيد ومتفائل (Costa et McCare,1992). وتتفق البحث الحالي مع دراسة المبدل (٢٠٠١) التي أسفرت نتائجهما على وجود علاقة بين عامل الانبساطية وإستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال الإيجابي.

- **كذلك إرتبطت الانفتاح على الخبرة إيجابياً مع كل من التفاعل الإيجابي والتصرفات السلوكية وسلبياً مع التفاعل السلبي**

ويمكن تفسير هذه النتيجة كوّن أن الأفراد المتفتحون على الخبرة يمتازون بالخيال، ويفضلون القيام بالأنشطة الجديدة ويفضلون معرفة المعلومات النفسية والعقلية والطبية، فهم يحبون الأفكار غير التقليدية وهذا ما يمثل الفضول الفكري لديهم حيث يسعى دائما مرضي الفشل الكلوي إلى تجديد أفكارهم وعدمٍ الجمود والحصول على ما هو جديد من معلومات طبية، وهذا ما يظهر سلوكيا لدي بعض المرضي في القيام بسلوكيات إيجابية تتمثل في السفر إلى أمكان ومستشفيات مختلفة طلبا للعلاج والتحسن، والبحث عن أطباء متميزون في مجال مرضهم، وهذا ما أكدت عليه دراسة عبدالرحمن وإبراهيم (٢٠١٣) من أن المرضى يميلون إلى استخدام استراتيجيات للتعايش مع المرض والوضع للعلاج. في حين تختلف نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة جناورو (٢٠١١) التي كشفت عن عدم وجود علاقة بين الضغوط النفسية وعامل الانفتاح على الخبرة.

- **كذلك ارتبطت الانفتاح على الخبرة سلبياً مع التفاعل السلبي**

يفسر عدم وجود علاقة بين عامل الانفتاح على الخبرة والتفاعل السلبي إلى أن مرض الفشل الكلوي يواجهون الموقف الضاغط عن استخدام إستراتيجيات التفاعل السلبي عندما يدركان أنهما لا يستطيعان التحكم في الموقف ليعملوا على خفض القلق المرتبط بالموقف الضاغط دون التأكيد على المشكلة، فعندما يستعرضون ما مروا به من معانه وقلق وضغوط قد يصيبهم الإحباط فيعملون على إنكار هذا الخبرات وعدم تذكرها.

- **كذلك ارتبطت الطيبة إيجابياً مع كل من التفاعل الإيجابي وسلبياً مع التفاعل السلبي**

وهذا ما يفسر أن الطيبة لها دور حاسم في اختيار أو استعمال إستراتيجيات التفاعل الإيجابية والسلبية، لأن عوامل الشخصية تمثل أهمية كبيرة في تحديد قدرة الفرد على التحكم والتعامل مع الضغوط ومواجهتها، فعامل الطيبة يشير إلى الثقة بالنفس وبالآخرين والرغبة في مساعدة الآخرين، فهي ترتبط بطبيعة العلاقات مع الآخرين والمبادرة على مساعدة الآخرين والتسامح (صالحي، ٢٠١٢). فمرضي الفشل الكلوي في حاجة إلى الكثير من الرعاية والعناية والمساعدة حتى تتحسن حالته الصحية، وهم كثيرا ما يتعاطفون مع غيرهم من المرضي، ويعملون على تشجيعهم على العلاج والاستمرار فيه على الرغم من معاناتهم

الشخصية وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة جناورو (٢٠١٠) التي أسفرت على وجود علاقة بين الضغوط النفسية وعامل الطيبة.

- **كذلك ارتبطت يقظة الضمير إيجابياً مع كل من التفاعل الإيجابي وسلبياً مع التفاعل السلبي**

وهذا ما يفسر أن يقظة الضمير له دور فعال في اختيار أو استعمال إستراتيجيات المواجهة المرتكزة علي التفاعل الإيجابي، فيقظة الضمير تشير إلى الاقتداء أو الكفاءة والتي تعني أن الشخص يكون بارع وكفء ومدرك متبصر وحكيم يتصرف بحكمة مع المواقف الحياتية المختلفة والالتزام بالواجبات أي أنه يلتزم بما يمليه عليه ضميره ويتقيد بالقيم الأخلاقية الصارمة ، وضبط الذات أي القدرة على الاستمرار في القيام بالأعمال بالرغم من الضغوطات وكذلك التروي أي أنه جدي ويميل إلى التخطيط والتفكير قبل الإقدام على أي نشاط أو فعل (طعبلي وعمامرة، ٢٠١٤)، فمرضي الفشل الكلوي يتعرضون باستمرار إلى إخفاقات في العلاج وأزمات وضغوط نفسية وعليهم أن يكونون حكماء ومستبصرون بهذه المشكلات، وعليهم التصرف معها بحكمة.

- **توصيات البحث**:

بناءً على ما توصل إليه البحث من نتائج أوصى بما يلي:

- تصميم وتنفيذ برامج إرشادية وتوجيهية من قبل المختصين لتعزيز استراتيجيات مواجهة الضغوط لدي مرضي الفشل الكلوي.
- تشجيع الأسرة والمربين والبيئة الاجتماعية على الاستبصار بالسمات الشخصية لدي مرضي الفشل الكلوي مثل العصابية، وتقديم الدعم الاجتماعي لهم ومساندتهم للتغلب على مرضهم.
- التخطيط لإقامة ندوات تثقيفية لتوعية مرضي الفشل الكلوي بالضغوط التي يقعون وفيها وكيفية طلب المساعدة والدعم اللازم.
- ضرورة إدراك المسؤولين بالمستشفيات إلى أهمية العوامل الشخصية في المساعدة على العلاج، وما يمكن أن تتسبب فيه من فشل لعملية العلاج.
- ضرورة الاهتمام بالإرشاد في المستشفيات والتركيز على تقديم الدعم النفسي والمساندة من خلال فتح مكتب للاستشارة النفسية تُعنى بالمرضي.

- **مقترحات البحث**:

استكمالاً لحلقة البحث في هذا المجال، تقدمت الباحثة ببعض البحوث والدراسات المقترحة التي يمكن دراستها مستقبلا، ومنها:

- بحث الفروق في العوامل الخمس الكبرى للشخصية والذكاء الانفعالي.
- بحث الفروق في العوامل الخمس الكبرى للشخصية وأساليب مواجهة الضغوط لدي مرضي بأمراض مزمنة آخرين، مثل مرضي السكري والضغط.
- بحث العلاقة بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية تبعاً للمراحل العمرية لدي مرضي الفشل الكلوي.
- بحث الفروق في العوامل الخمس الكبرى للشخصية والمساندة النفسية والاجتماعية لدي مرضي الفشل الكلوي.
- بحث مسببات الضغوط والصدمات النفسية لدي مرضي الفشل الكلوي.

• قائمة المراجع:

• أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، رباب إبراهيم آدم. (٢٠١٠). مفهوم الذات وعلاقته بالصحة النفسية لدى مرضى الفشل الكلوي-دراسة وصفية بمركز المناقل لأمراض وجراحة الكلى. *رسالة ماجيستير*. السعودية: جامعة أم درمان الإسلامية.
- أبو اسعد، احمد (٢٠١٠). *علم نفس الشخصية*. عمان: دار عالم الكتب الجديد.
- أبو القاسم، مبروكة مسعود؛ وكنة، إبراهيم سليمان (٢٠١٥). الحاجات النفسية والاجتماعية لمرضى الفشل الكلوي بمدينة سبها. *رسالة ماجستير*-جامعة سبها-كلية الآداب/ليبيا.
- أبو نصر، مدحت (٢٠٠٥). الإعاقة الجسمية والمفهوم والأنواع وبرامج الرعاية. القاهرة: مجموعة النيل.
- *إسماعيل، محمود عطية. (٢٠١٣). نوعية الحياة وأساليب المواجهة لدى مرضى الفشل الكلوي المزمن*. مجلة دراسات عربية.
- ألين بيم (٢٠١٠). نظريات الشخصية: الارتقاء- النمو- التنوع، ترجمة كفافي وآخرون، دار الفكر، عمان.
- أمال، عبادو (٢٠١٢). علاقة العوامل الخمسة الكبرى بالارتياح الشخصي في مكان العمل. *رسالة ماجستير*، جامعة قاصدي مرباح-ورقلة-، الجزائر.
- الأنصاري، بدر محمد. (٢٠٠٢). *المرجع في مقاييس الشخصية- تقنين على المجتمع الكويتي*. القاهرة: دار الكتاب الحديث
- آيت حمودة، حكيمة (٢٠٠٥). دور سمات الشخصية واستراتيجيات المواجهة في تعديل العلاقة بين الضغوط النفسية والصحة النفسية والجسدية. *رسالة دكتوراة*، جامعة الجزائر، الجزائر.
- الجاسم، بشرى أحمد؛ وشلال، سماح حمزة (٢٠١٦). قياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية عند المعلمين والمعلمات. دراسات تربوية ونفسية: جامعة الزقازيق - كلية التربية، ٩، ٢٥٣ - ٢٩٥.
- جبر، احمد (٢٠١٢). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- جناورو، زيدان محمد (٢٠١١). الضغوط النفسية وعلاقتها بالعوامل الخمسة للشخصية لدى طلبة الجامعة في سوريا والجزائر-دراسة مقارنه-*رسالة ماجستير غير منشورة في الإرشاد النفسي والصحة النفسية*، جامعة الجزائر.
- الجيد، إصلاح بشير إبراهيم (٢٠٠٩). أساليب تحمل الضغوط النفسية لدى المصابين بمرض الإيدز وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية (دراسة ميدانية على المصابين بمرض الإيدز بولاية الخرطوم). *رسالة ماجستير في علم النفس*، جامعة الخرطوم، السودان.
- الحربي، سعود نامي (٢٠١٣). التعبير عن حالة وسمة الغضب وعلاقته بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة بدولة الكويت. مجلة كلية التربية: جامعة الإسكندرية - كلية التربية ٢٣(٣)، ٢٢٩ - ٢٧٥.
- *حريزي، موسى بن إبراهيم؛ غربي، صبرينة (٢٠١٣). دراسة نقدية لبعض المناهج الوصفية وموضوعاتها في البحوث الاجتماعية والتربوية والنفسية*. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٣.
- حسين، طه عبد العظيم؛ وحسين، سلامة عبد العظيم (٢٠٠٦). *استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية*، ط١، عمان: دار الفكر.
- حلوم، ولاء بسام (٢٠١٧). الصلابة النفسية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى عينة من الأمهات السوريات النازحات إلى محافظة اللاذقية. *رسالة ماجستير*، جامعة تشرين، الجمهورية العربية السورية.
- حمادات، محمد حسن (٢٠٠٨). *السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية*. عمان: دار الحامد.

- *الحموري، خالد عبد الله حمد. (٢٠١٥). أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا-دراسة ميدانية لدى طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء.* دراسات عربية في التربية وعلم النفس-السعودية، عدد ٦٤.
- الحنفي، عبد المنعم (٢٠٠٥). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*. بيروت: دار نوبليس.
- *خزعل، جبر لؤي. (٢٠١٥). العوامل الخمس الكبرى والدكاوات المتعددة وأساليب التعلم ودافعية الإنجاز الأكاديمي وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي*. مجلة كلية الآداب-جامعة بغداد العراق، ١١١.
- دحلان، خالد (٢٠٠٧). السمات الشخصية لرجل الأمن لدى السلطة الوطنية الفلسطينية وعلاقتها ببعض المتغيرات، *رسالة ماجستير*، قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- دليلة، زناد (٢٠١٣). *علم النفس الصحي*. الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.
- دوادي، محمد؛ قنوعة، عبد اللطيف. (٢٠١٣). الإجراءات المنهجية المستخدمة في البحوث النفسية والتربوية التطبيقية. *مجلة الدراسات والبحوث المجتمعية*.
- الذهبي، جمال حميد قاسم؛ والسلماني، عمار عبد الجبار قدوري (٢٠١٧). الاكتئاب وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ٨٢، ٣٨٣ - ٤١٤.
- رضوان، سامر جميل (٢٠٠٢). الصحة النفسية، عمان: دار المسيرة.
- الروتيع، عبدالله والشريفي، صمود (٢٠٠٧). صورة سعودية لمقياس أيزنك المعدل للشخصية (EPQ-R). الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، *بحوث ودراسات اللقاء السنوي العاشر*، ٤٦٧-٥٠٨.
- الزبيدي، عبد المعين (٢٠٠٧). العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى الطلبة العنيفين وغير العنيفين في مدارس المرحلة الثانوية (دراسة مقارنة). *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة مؤتة، تبوك.
- الزغول، عماد والهنداوي، علي (٢٠٠٧). *مدخل إلى علم النفس*. العين: دار الكتاب الجامعي.
- زكار، زاهر (٢٠١٣). *مدخل إلى سيكولوجيا الشخصية والصحة النفسية*. فلسطين: منشورات مركز الإشعاع الفكري للدراسات والبحوث.
- زناد، أبو القسام سعدالله (٢٠١١). سلوك الملاءمة العلاجية وعلاقته بالمتغيرات النفسية والمعرفية والسلوكية لدى مرضى الغسيل الكلوي. *دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١٨.
- زهاني، أسماء (٢٠١٤). الصلابة النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى معلمات الطور المتوسط. *رسالة ماجستير*، جامعة محمد خضير بسكرة، الجزائر.
- زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٥). *الصحة النفسية والعلاج النفسي*. ط ٤، القاهرة: عالم الكتب.
- سارة، بوزاهر (٢٠١٥). استراتيجيات مواجهة الضغط النفسي لدى أم الطفل التوحدي: دراسة عياديه لأربعة حالات بالعيادة النفسية-بسكرة-. *رسالة ماجستير في علم النفس*، جامعة محمد خضير. بسكرة، الجزائر.
- *السعيد، جواد. (٢٠١٤). استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية عند الراشد المصاب بالقصور الكلوي المزمن والخاضع لتصفية الدم hémodialyse دراسة عياديه بتطبيق اختبار (Ciss). رسالة ماجيستير. الجزائر: جامعة محمد خضير بسكرة.*
- السهلي، عبدالله بن حميد (٢٠٠٩). أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الشباب من المرضى المترددين على مستشفى الطب النفسي بالمدينة المنورة وغير المرضى. *رسالة دكتوراة في علم النفس*، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- السيد، فاطمة خليفة (٢٠١٢). دور بعض المتغيرات النفسية في التبوء بالرضا الوظيفي لدى مرضى الفشل الكلوي. *رسالة دكتوراة*، قسم علم النفس، جامعة المنوفية.
- الشريف، مرشدي (٢٠٠٨). مصادر الضغط المهني واستراتيجيات التعامل لدى الجراحين. *رسالة ماجستير في علم النفس*. جامعة الجزائر، الجزائر.

- شقفة، عطا (٢٠١١). الاتجاهات السياسية وعلاقتها بالانتماء السياسي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الشباب الجامعي في قطاع غزة، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة الدول العربية.
- *الشمالي، نضال عبد اللطيف. (٢٠١٥). العوامل الخمسة للشخصية وعلاقتها بالاكتئاب لدى المرضى المترددين على مركز غزة المجتمعي – برنامج غزة للصحة النفسية. رسالة ماجيستير. فلسطين: الجامعة الإسلامية- غزة.*
- شيلي، تايلور (٢٠٠٨). *علم النفس الصحي*. ترجمة وسام درويش بريك وآخرون. عمان: دار الحامد للنشر.
- صالح، قاسم (٢٠٠٧). هاملت شكسبير: تحليل لشخصيته وتردده. *مجلة الأكاديمية العربية في الدنمرك*، ٢ الثاني، ١٧١.
- صالح، مازن محمد (٢٠٠٩). تفسيرات الذات وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى مدرسي المرحلة الإعدادية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة المستنصرية، مصر.
- صالح، مأمون (٢٠٠٨). *الشخصية بناؤها، تكوينها، أنماطها واضطراباتها*. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- صالحي، سعيدة (٢٠١٢). سمات الشخصية في منظور العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، مجلة الباحث،٦، الجزائر.
- الصديقي، صباح؛ وبن عمرو، وهيبة (٢٠١٤). القلق النفسي لدى المرضى المصابين بالقصور الكلوي. *رسالة ماجستير*، قسم علم النفس، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- الضريبي، عبدالله (٢٠١٠). أساليب مواجهة الضغوط النفسية المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة دمشق*، ٤ (٢٦)، ٦٦٩-٧١٩.
- طعبلي، محمد الطاهر؛ وعمامرة، سميرة (٢٠١٤). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية: دراسة ميدانية على عينة من الإطار الطبي وشبه الطبي بالقطاع الصحي بالوادي. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٩، ٢٢ – ٤٥.
- طه، عبد العظيم حسن (٢٠٠٦). *استراتيجيات إدارة الضغوط النفسية والتربوية*، عمان: دار الفكر.
- عباس، محمد محمد (٢٠١١). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ٣٠، ٣١٣-٣٣٤.
- عبد الخالق، أحمد محمد (٢٠١١). *قياس الشخصية*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- *عبد الرحمن، إخلاص محمد. (٢٠١٥). القلق النفسي لدى مرضى الفشل الكلوي: دراسة حالة مرضى الفشل الكلوي المترددين على مستشفى الجزيرة لجراحة وأمراض الكلى.* مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية -مركز جيل البحث العلمي -الجزائر، *عدد١٢*.
- عبد الرحمن، عبير عبد الرحمن خليل؛ وإبراهيم، عائشة الحميراء محمد (٢٠١٣). استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مرضى الفشل الكلوي بمراكز غسيل الكلى بالفاشر ونيالا. *مجلة دراسات الأسرة*، ٣، ٤١-٨١.
- *عبد العزيز، نسرين. (٢٠١٦). ثقافة السلام: الدراما وثقافة الأعنف. دار المنهل.*
- عبد الله، محمد (٢٠٠١). *مدخل إلى الصحة النفسية*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- عبد المعطي، حسن (٢٠٠٦). *ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها*. القاهرة: مكتبة الزهراء.
- *العبدلي، خالد محمد عبد الله. (٢٠١٢). الصلابة النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجيستير. المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.*
- عبده، إبراهيم محمد سعد؛ وخلف محمد محجوب أحمد (٢٠١٦). التدفق النفسي وعلاقته بالعوامل الكبرى الخمسة للشخصية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، ١(١)، ٢٢٣ – ٢٧٧.

- العبود، ليلى عبد الرحمن. (٢٠١٨). *دور الأخصائي الاجتماعي مع مرضى الفشل الكلوي-دراسة تطبيقية في مراكز الفشل الكلوي بمحافظة جدة*. مجلة الخدمة الاجتماعية الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين- مصر، ٥٩(٣).
- العبيدي، محمد جاسم (٢٠١١). *علم نفس الشخصية*. عمان: دار الثقافة.
- عثمان، الطيب حمد الزين عبدالله؛ وطيفور، محمد أحمد كرم الله الحاج (٢٠١٤). الضغوط النفسية وعلاقتها بعوامل الشخصية الخمسة الكبرى لدى طلاب جامعة شندي. مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، ١٥٨(١)، ٦٤٩ - ٦٩٥.
- عرابي، أحمد محمد. (٢٠١٣). أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بتأكيد الذات لدى طالب المرحلة الثانوية في محافظة مهد الذهب. *رسالة ماجيستير*. المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.
- العزب، عزب السيد. (٢٠١٥). التغيرات الفسيولوجية المصاحبة للفشل الكلوي عند مرضى الفشل الكلوي بمستشفى الزهراء لعلاج وجراحة الكلى. *جامعة الزاوية: كلية العلوم*.
- عسلية، محمد (٢٠٠٥). *سيكولوجية الشخصية*. غزة: مكتبة الطالب الجامعي.
- على، على عبد السلام. (٢٠٠٨). *مقياس أساليب مواجهة أحداث الحياة اليومية الضاغطة، كراسة التعليمات* (الإصدار ٢). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- العميان، محمود سلمان (٢٠٠٨). *السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال*. عمان: دار وائل.
- العيسوي، عبد الرحمن (٢٠٠٣). *دراسات سيكولوجية*. الإسكندرية: دار المعارف.
- غباري، ثائر وأبو شعيرة، خالد (٢٠١٠). *سيكولوجيا الشخصية*. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- الفريحات، عمار عبدالله، والمومني، فخري جلال فلاح (٢٠١٦). التوافق النفسي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من الطلبة المتفوقين في محافظة عجلون. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، جامعة الشهيد حمه الخضر.
- فطيمة، ساكر (٢٠١٧). سلوك الملائمة العلاجية لدى المصاب بالقصور الكلوي المزمن والخاضع لعملية تصفية الدم والمتغيرات المؤثرة فيه: دراسة عياديه لأربعة حالات بمصلحة تصفية الدم مستشفى بشير بن ناصر- بسكرة-. *رسالة ماجستير في علم النفس*، جامعة محمد خيضر- بسكرة، الجزائر.
- قمر، مجذوب أمحمد محمد أحمد. (٢٠١٥). *العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقاتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى اسر المعاقين عقليا*. مجلة البحوث والدراسات الاجتماعية-جامعة الشهيد حمة لخضر-الوادي، ١٢.
- قنيدي، راوية (٢٠١٧). سمات شخصية الطالب الجامعي المتفوق دراسياً. *رسالة ماجستير في علم النفس*، جامعة محمد خضير بسكرة، الجزائر.
- القيق، منار (٢٠١١). سمات الشخصية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طلبة الثانوية العامة في محافظات غزة. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الأزهر، غزة.
- كامل، محمد علي (٢٠٠٤). الضغوط النفسية ومواجهتها. القاهرة: مكتبة ابن سينا للطباعة والنشر والتوزيع.
- كرميان، صالح حميد حسين (٢٠٠٨). سمات الشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى العاملين بصورة مؤقتة من الجالية العراقية في أستراليا. رسالة دكتوراه، كلية الآداب والتربية/ قسم العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية في الأكاديمية العربية المفتوحة في الدانمارك.
- لطرش، سمية. (٢٠١٧). استراتيجيات مواجهة الإجهاد عند المصابين بقصور كلوي-دراسة ميدانية بالمؤسسة العمومية الاستشفائية أبن زهر بقالمة. *رسالة ماجيستير*. الجزائر: جامعة العربي بن مهيدي -أم البواقي.-
- المبدل، منيرة عبد الله (٢٠٠١): إدراك الضغوط النفسية وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى عينة من طالبات الملك سعود بمدينة الرياض، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

- مجيد، سوسن شاكر (٢٠٠٨). اضطرابات الشخصية، أنماطها، قياسها. عمان: دار صفاء.
- محمد، أسيل صبار (٢٠١٧). أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة العائدين وأقرانهم غير العائدين من النزوح. *مجلة الأستاذ*، العدد الخاص بالمؤتمر العلمي الخامس، ٣٧-٦٠.
- محمد، مبارك عثمان الشيخ؛ العباس، رقية السيد الطيب (٢٠١١). القلق لدى مرضى الفشل الكلوي وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة دراسات نفسية - السودان*، ٩.
- محمود، نهاد عبد الوهاب (٢٠١٥). العنف لدى طلاب الجامعة وعلاقته بسمات الشخصية الخمس الكبرى وتوكيد الذات. مجلة الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس - مركز الإرشاد النفسي، ٤٢، ١٤٥ - ٢٠١.
- مخلوف، إقبال إبراهيم (٢٠٠٨). الرعاية الاجتماعية وخدمات المعوقين. مصر: *دار المعرفة الجامعية*.
- مخلوفي، سارة (٢٠١٦). مصدر الضبط الصحي وعلاقته باستراتيجيات المواجهة لدى مرضى القصور الكلوي: دراسة ميدانية بالمؤسسة الاستشفائية-محمد بوضياف ومركز تصفية الدم بورقلة. *رسالة ماجستير في علم النفس*، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
- مرازفة، وليدة (٢٠٠٩). مركز ضبط الألم وعلاقته باستراتيجيات المواجهة لدى مرضى السرطان، *رسالة ماجستير في علم النفس*، جامعة باتنة، الجزائر.
- *المسوح، سعد عبد الله. (٢٠١٥). فعالية الذات وعلاقتها بالاكتئاب لدى المصابين بالفشل الكلوي في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.* مجلة العلوم الإنسانية والإدارية جامعة المجمعة، ٧.
- المشوح، سعد بن عبد الله. (٢٠١٣). مفهوم الذات كمتغير وسيط وعلاقته بعوامل الشخصية الخمس الكبرى والتوافق لدى الأيتام مجهولي الأبوين بمدينة الرياض. مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، ١٥٢(٢)، ٢٣٥ - ٢٨٥.
- مقداد، غالب رضوان ذياب (٢٠١٥). قلق المستقبل لدى مرضى الفشل الكلوي وعلاقته ببعض المتغيرات. *رسالة ماجستير في علم النفس*، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الميلادي، عبد المنعم (٢٠٠٦). *الشخصية وسماتها*. الإسكندرية: شباب الجامعية للطباعة والنشر.
- *نافز، أحمد عبد بقيعي. (٢٠١٥). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية.* المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١١(٤).
- *النقراط، أحمد محمد. (٢٠١٤). الأبعاد الاقتصادية لمرض الفشل الكلوي في ليبيا.* مجلة العلوم الاقتصادية والسياسية، ٣.
- هلال، محمد إبراهيم جوده (١٩٩٩). دراسة لبعض مكونات الذكاء الوجداني في علاقتها بمركز التحكم لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق*، ١٠(٤)، ٥٢-١٤٣.
- يخلف، عثمان (٢٠٠٢). *علم النفس الصحية- الأسس النفسية والسلوكية للصحة*. قطر: دار الثقافة.

- **ثانياً: المراجع الأجنبية**:

- Abdalrahman, H., Elawam,A,et al (2014) .Cognitive Impairment among Egyptian Older Adults o Hemodialysis, *Middle East Journal of Age and Ageing* , 11(3), 18-24.
- Bayat.A, Kazemi, R. et al (2012). Psychological Evaluation in Hemodialysis Patients *"J,Pak , Med, Assoc*, 62(3).
- Costa & MCcrae , (1992) : *Revised NEO personality Inventory* (NEO – P1 – R) and NEO five factor in inventory (NEO – FF1) :professional Manual , Odessa , FL : Psychological Assessment Resources , I NC . Hill, U.S. A.

- D'Onofrio, G., Simeoni, M., Rizza, P., Caroleo, M., Capria, M., Mazzitello, Sacco, T., Mazzuca, E., Panzino, M.T., Cerantonio, A. and Segura-Garcia, C. (2017). Quality of life, clinical outcome, personality and coping in chronic hemodialysis patients. *Renal failure*.39(1), 45-53.
- Dargah, Hamze Gholami; Estalkhbijari, Zahra Pakdel. (2011).the Relationship Between the Big Five Personaality Factors and Job Burnout. *International Journal of Asian Social Science*, 2(11): 1842-1850.
- Hilliard, R.C.; Brewer, B.W.; Cornelius, A.E.; Van Raalte, J.L. (2014). Big Five Personality Characteristics and Adherence to Clinic-Based Rehabilitation Activities After ACL Surgery: A Prospective Analysis. *The Open Rehabilitation Journal*.
- Kardum, I., & Krapić, N. (2001). Personality traits, stressful life events, and coping styles in early adolescence. *Personality and individual differences*, 30(3), 503-515.
- Kidachi, R., Kikuchi, A., Nishizawa, Y., Hiruma, T., & Kaneko, S. (2007). Personality types and coping style in hemodialysis patients. *Psychiatry and clinical neurosciences*, 61(4), 339-347.
- Koutsopoulou, V., Theodosopoulou, E., Vantsi, E., Kotrotsiou, E., Kostandinou, V., & Dounousi, E. (2002). Personality dimensions of haemodialysis patients related to initial renal disease. *EDTNA-ERCA Journal*, 28(1), 21-24.
- Kumar, T, U, Amalraj, A, Soundarajan, P. & Abraham, G. (2003) Level of stress and coping abilities in patients on chronic Hemodialysis and peritoneal dialysis. *Indian Journal of Nephrology*, 13,89-91.
- Mahbouubm Mm Ghahramani, F, et al (2014) Relationship between Daily Spiritual Experiences And fear of Death in Hemodialysis Patients. H, Biol, *Today's World*, 3(1), 7-1.
- Parvan, Kobra ; Ahangar, Ronak ; Hossein, Fahimeh Alsadat; Abdollahzadeh, Farahnaz ; Ghojazadeh, Morteza ; Jasemi, Madineh. (2015). Coping Methods to Stress Among Patients on Hemodialysis and Peritoneal Dialysis. *Saudi J Kidney Dis Transpl*, 26(2):255-262.
- Patel, M., Sachan, R etal (2012) Anxiety and Depression-A suicidal Risk in patients with Chronic Renal Failure on Maintenance Hemodialysis "International. *Journal of scientific and Research Publication*, 2(3), 2250-3153.
- Poppe, Carine ; Crombez, Geert ; Hanoulle, Ignace ; Vogelaers, Dirk ; Petrovic, Mirko. (2013). Improving quality of life in patients with chronic kidney disease: influence of acceptance and personality. *Nephrol Dial Transplant*, 28: 116–121.

- Richardson, Linda (2015). Conscientiousness, Agreeableness, Medication Beliefs and Locus of Control in Chronic Kidney Disease Treatment Adherence. *DBS School of Arts*.
- Santrock, J. (2011). *Educational Psychology*. 5th ed, New York: Mc Graw Hill.
- Surrena, H. (Ed.). (2010). *Handbook for Brunner and Suddarth's textbook of medical-surgical nursing*. Lippincott Williams & Wilkins.
- Thomas, Caroline Venzon; Castro , Elisa Kern de. (2014). Personality factors, self-efficacy and depression in chronic renal patients awaiting kidney transplant in brazil. Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican. *Journal of Psychology*
- Thong, M, Kaptein,a et .al (2007) social support predicts survival in dialysis patient. *Nephrol dialysis Transplant*,22,845-850.
- Wilfling, Sebastian ; Cantner, Uwe ; Silbereisen, Rainer K.. (2011). Which big-five personality traits drive entrepreneurial failure in highly innovative firms?. *Paper to be presented at the DIME-DRUID ACADEMY Winter Conference* .
- Winterbottom, Jean (2015). A cross-sectional, correlational survey to explore the relationship between Renal Association biochemical and haematological markers and health-related quality of life in patients receiving haemodialysis in the North West of England. *Doctor of Philosophy*. University of Manchester.
- Zhang, L. (2006). Thinking Styles and the Big Five Personality Traits Revisited. *Personality and Individual Differences*, 40, 1177-1187.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث التاسع:

فاعلية وحدة تعليمية قائمة على المواطنة الصالحة في إكساب مفاهيم وقيم الهوية الوطنية لأطفال الروضة في محافظة القنفذة

إعداد :

أ. أبرار بنت محمد بن عثمان فلاتة
تخصص المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية
كلية التربية جامعة أم القرى
د . وداد بنت مصلح بن وكيل الانصاري
أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المشارك
كلية التربية جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية

فاعلية وحدة تعليمية قائمة على المواطنة الصالحة في إكساب مفاهيم وقيم الهوية الوطنية لأطفال الروضة في محافظة القنفذة

أ . أبرار بنت محمد بن عثمان فلاتة
تخصص المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية
كلية التربية جامعة أم القرى
د . وداد بنت مصلح بن وكيل الانصاري
أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المشارك
كلية التربية جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص** :
هدفت الدراسة إلى بناء وحدة تعليمية مقترحة قائمة على المواطنة الصالحة تتضمن مفاهيم وقيم الهوية الوطنية لأطفال الروضة بمرحلة التمهيدي، قياس فاعلية الوحدة التعليمية المقترحة القائمة على المواطنة الصالحة في إكساب مفاهيم وقيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال بمرحلة التمهيدي. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبى القائم على تصميم المجموعة الواحدة للمشاركين في الدراسة البالغ عددهم (٣٤) طفلا من أطفال مرحلة التمهيدي في تعليم محافظة القنفذة. توصلت نتائج الدراسة إلى اعداد وحدة تعليمية مكونة من (١٠) دروس توزعت عليها موضوعات المواطنة الصالحة ومفاهيم الهوية الوطنية تكونت من (٣٤) مفهوما (٣٠) قيمة ، واسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية $0 \leq \alpha ،05$ من (بين) متوسطي درجات مجموعة الدراسة، في القياسين القبلى والبعدى لاختبار مفاهيم الهوية الوطنية العقلي لصالح مجموعة الدراسة، كما أظهرت نتيجة مربع إيتا حجم الأثر الإيجابي المرتفع لاستخدام الوحدة التعليمية القائمة على المواطنة الصالحة في إكساب مفاهيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال، حيث بلغت قيمة مربع إيتا (٩٤،٠) وهي في مستوى (حجم التأثير المرتفع). كما اسفرت نتائج الدراسة المتعلقة بقيم المواطنة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0 \leq \alpha ،05$ بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس قيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال في محافظة القنفذة لصالح مجموعة الدراسة، ظهرت نتيجة مربع إيتا حجم الأثر الإيجابي المرتفع لاستخدام الوحدة التعليمية القائمة على المواطنة الصالحة في إكساب قيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال، حيث بلغت قيمة مربع إيتا ٩٥،٠ وهي في مستوى (حجم التأثير المرتفع).كشفت نتائج الدراسة فاعليه الوحدة التعليمية في اكساب مفاهيم وقيم الهوية الوطنية لدى رياض الأطفال في محافظة القنفذة.

الكلمات المفتاحية: وحدة تعليمية، المواطنة الصالحة، مفاهيم الهوية الوطنية، قيم الهوية الوطنية، براعم رياض الأطفال، محافظة القنفذة.

Effectiveness of Instructional Unit Based on Good Citizenship on Acquiring National Identity's Concepts and Values for Kindergarten Children in Al-Kunfuda Province

Abrar Mohamed Fallatah

Abstract

Objectives of the study :To prepare a list of national identity concepts and values for preliminary stage kindergarten students .To propose an educational unit form that based on a good citizenship that concludes the concepts and values of the national identity's values of kindergarten students .To measure the effectiveness of a proposed educational unit based on good citizenship in bringing the concepts and values of national identity to the kindergarten

students in the preparatory stage.Methodology and community of study: The study followed the descriptive method of analysis, which is a semi-experimental approach to study a group of (34) participants.Tools in the study: The study includes the following tools: a proposed educational unit in the curriculum of good citizenship, a teacher's guide to teach the proposed educational unit to acquire the concepts and values of national identity, measuring tool to measure the concepts of national identity.the result of the ETA square showed the high positive effect of the use of the module based on good citizenship in bringing the concepts of national identity to kindergarten students. The value of the ETA square was 0.94 at a level of high impact and effectiveness .The results of the study on the values of citizenship showed that: There are statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0,05$) between the average scores of the study group in the pre and post applications in measuring the national identity values in kindergarten students of Al-Kunfuda Governorate.The ETA square test results showed a positive high impact of using the educational unit of the good citizenship that is meant to attain a national identification values to the kindergarten students, The value of ETA (0.95) was at the level of (high impact size).

Keywords: Educational unit, good citizenship, national identity concepts, values of national identity, kindergarten students, Al-Kunfuda Governorate.

- **مقدمة**:

حظيت المواطنة باهتمام كبير بغية غرس مفاهيمها وقيمها الصالحة في نفوس النشء الصاعد في جميع المجتمعات من خلال مراحل التعليم العام أي منذ مرحلة رياض الأطفال. ويعد الطفل اللبنة الرئسية للمجتمع. وطفل اليوم هو رجل أو سيدة الغد، وأب أوأم المستقبل. ويكون الطفل في الروضة بمثابة صفحة بيضاء قابلة أن يملأها المعلم بما يشاء من مفاهيم ومبادئ وقيم وعادات وقد يكون شخصا واحدا أو مجموعة أشخاص(أم وأب ومعلمة). ومن المسلم فيه أن معلمة رياض الأطفال هي أول معلمة يقابلها الطفل في حياته، يأخذ منها المفاهيم والقيم والسلوكيات والمعتقدات وتقع عليها المسؤولية الكبرى في اعداد جيل محب لوطنه. ولا تعني المواطنة الصالحة والولاء للوطن أعلام وشعارات ترفع في اليوم الوطني فقط، ولا تقتصر على إعطاء المعلمة وحدة وطني الموجودة في دليل المعلم المقرر من وزارة التعليم التي قد تدرس وقد لا تدرس بل حب الوطن والولاء له يعني الكثير من المفاهيم والقيم.

تُعد المواطنة أساس الانتماء الذي يؤكد على" الوطنية "، إذ المواطنة انتماء إلى أرض تحدده حدود جغرافية، وكل من ينتمون إلى تلك الأرض مواطنون، يستحقون ما يترتب على هذه المواطنة من الحقوق والواجبات التي تنظم سائر العلاقات فيما بينهم، وتقوم المواطنة على المعرفة الحقة كمعرفة المواطنين لذواتهم ومعرفة ما يجري حولهم من تفاعلات مع معطيات العصر، والعمل وفق القدرات المتاحة على بلوغ إلى الحد الأقصى الذي يؤهل المواطنين للوصول إلى مراتب المواطنة الحقة بالابتعاد عن الفردية، والاهتمام بالصالح العام للوطن(شويحات و ناصر،٢٠٠٦، ٢٢٠).

تمثل الهوية الوطنية رابطة روحية بين الفرد وأمته، يسعى بمقتضاها إلى إعلاء شأن هذه الأمة ورفع مكانتها بين الأمم، كم تحتم هذه الرابطة على الفرد أن يعيش مدركا لمقومات ذاتية أمته التي هي في الوقت ذاته عوامل تمايزها إزاء غيرها من الأمم، وأن يسعى دوما إلى الحفاظ على تلك المقومات في مواجهة أسباب الانحلال والانهيار، إلى جانب اعتزاز الفرد برموز أمته واجلالها واحترامها والولاء لها، وتتمثل أبرز مقومات هوية الأمة في الدين واللغة والسلالة والتاريخ، وحينما يتدبر الفرد معنى انتمائه يستطيع أن يعرف من هو؟، وما هدفه؟ ومع حاجة الإنسان للانتماء يتولد مفهوم الهوية وهكذا تنشأ الهوية من الانتماء وتعود إليه وتعمل على تقويمه من خلال مشاعر الولاء والاخلاص له، وبهذا فإن البحث عن الهوية هو في حقيقة الأمر بحث عن وحدة الانتماء وكيفية تقويمه بما يظهر مدى اعتزاز الفرد بهويته، فالهوية دلالة للانتماء، أيضا نتيجة له في آن واحد، فهي الوجه الإيجابي الذي يؤكد وجوده، مما يحتم ضرورة الوعي بها (البهواشي ،٢٠١٥، ١٨).

وهكذا يتضح أن المواطنة الصالحة وحب الوطن مفهوم نفيس وكبير جداً غايته تعاون جميع افراد المجتمع في سبيل تربية جيل محب لدينه، مخلصا لوطنه. وبناء على ذلك جاءت أهمية تصميم وحدة تعليميه قائمة على المواطنة الصالحة بقصد قياس فاعليتها في إكساب مفاهيم وقيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال.

- **مشكلة الدراسة وأسئلتها**

ينظر إلى الشعور بالانتماء للوطن على انه المساحة المشتركة التي توحد بين أفراد ينتمون إلى وطن واحد وتمكنهم من التمتعّ بحقوق مدنية واقتصادية واجتماعية وسياسية وثقافية، فيلتزمون بواجب خدمة وطنهم مما يجعلهم يكتسبون صفة مواطنين وتصبح المواطنة جزءا من طبيعة الفرد ومن شخصيتّه وأسلوب حياته بعد ان يكتسبها عبر الأهل أوّلا، ومن ثمّ الروضة، والمدرسة والمجتمع ثانيا. والمواطنة حقوق وواجبات في إطار مبادرة الإنسان ومسؤوليته تجاه نفسه وتجاه الجماعة التي ينتمي إليها، وهذه الحقوق والواجبات لا تمارس إلا في مجتمع عادل وديمقراطي يحرص على المساواة وتكافؤ الفرص وتحمّل أعباء التضحية من أجل ترسيخ هذه المبادئ والقيم وحمايتها، وفتح آفاق تحسين ممارستها برؤية تتطلع إلى المستقبل، وبحماس لا تطغى فيه العاطفة على العقل. وتعتبر التربية على المواطنة الهدف الأسمى لكل نظام تربوي كونها النواة في زرع روح الوطن في شخصية الفرد وسلوكه، وأهم مرحلة لاكتسابها تكون في الصغر حيث أنّ الفرد يكون قابلا لتلقيّ الأفكار والمبادئ والمفاهيم التي يتعلمها كتنشئة اجتماعية تهدف الى تكوين شخصية المواطن الصالح. وهذا ما تشير إليه مجموعة من الدراسات التي تناولت المواطنة الصالحة والهوية الوطنية كدراسة(العتيبي، ٢٠١١ الأسمري ٢٠١٣؛ المعمري،٢٠١٤؛ القحطاني ٢٠١٥؛ الشهري،٢٠١٦؛ الصمادي ٢٠١٦ الولاني، ٢٠١٦) حيث اكدت جميعها على أهمية المواطنة الصالحة، ومن خلال

خبرة الباحثة في هذا المجال واطلاعها واستشارة المختصين في مجال الدراسات الاجتماعية التربوية، ولاسيما في المواطنة.

أن أصحاب التصورات الهدامة والتوجهات المنحرفة لو تلقوا تربية وطنية سليمة منذ نعومة أظفارهم لما سلكوا ذلك المسلك الضال في كبرهم. وهذا يستدعي ضرورة الاسراع في إكساب المفاهيم وغرس القيم المتعلقة بالهوية الوطنية وحب الوطن في نفوس الأطفال في ضوء أهداف المواطنة الصالحة. في ضوء ذلك برزت مشكلة هذه الدراسة التي ينصب اهتمامها على قياس فاعلية وحدة تعليمية قائمة على المواطنة الصالحة في إكساب مفاهيم وقيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال مرحلة التمهيدي في محافظة القنفذة.

وتمثل أسئلة الدراسة هي الآتية:

- ما التصور المقترح لوحدة تعليمية قائمة على المواطنة الصالحة في إكساب مفاهيم وقيم الهوية الوطنية لأطفال الروضة بمرحلة التمهيدي؟
- ما فاعلية وحدة تعليمية قائمة على المواطنة الصالحة في إكساب مفاهيم الهوية الوطنية لأطفال الروضة بمرحلة التمهيدي في محافظة القنفذة؟
- ما فاعلية وحدة تعليمية قائمة على المواطنة الصالحة في إكساب قيم الهوية الوطنية لأطفال الروضة بمرحلة التمهيدي في محافظة القنفذة؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى($a \leq 0.05$) بين مقدار النمو في مفاهيم الهوية الوطنية وبين مقدار النمو في قيم الهوية الوطنية لأطفال الروضة بمرحلة التمهيدي في محافظة القنفذة؟

وقد وضعت مجموعة من الفرضيات بغية الإجابة عن أسئلة الدراسة، وهي:

- لا توجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq$ ٠،٠٥)بين متوسطين درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم الهوية الوطنية لأطفال الروضة في محافظة القنفذة.
- لا توجد فاعلية للوحدة التعليمية القائمة على المواطنة الصالحة في إكساب مفاهيم الهوية الوطنية لأطفال الروضة في محافظة القنفذة.
- لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠٥) بين متوسطين درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس قيم الهوية الوطنية في لأطفال الروضة محافظة القنفذة.
- لا توجد فاعلية للوحدة التعليمية القائمة على المواطنة الصالحة في إكساب قيم الهوية الوطنية لأطفال الروضة في محافظة القنفذة.
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq$ ٠،٠٥) بين مقدار النمو في مفاهيم الهوية الوطنية وقيم الهوية الوطنية لأطفال الروضة في محافظة القنفذة.
- لا يوجد تنبؤ ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq$ ٠،٠٥) بدرجات التحصيل المعرفي لمفاهيم الهوية الوطنية من خلال معرفة درجات مقياس قيم الهوية الوطنية لأطفال الروضة في محافظة القنفذة.

- لا يوجد تنبؤ ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq$ ٠،٠٥) بمقياس قيم الهوية الوطنية من خلال معرفة درجات التحصيل المعرفي لمفاهيم الهوية الوطنية لأطفال الروضة في محافظة القنفذة.

• أهداف الدراسة

تصميم وحدة تعليمية قائمة على المواطنة الصالحة في إكساب مفاهيم وقيم الهوية الوطنية لدى اطفال الروضة في محافظة القنفذة

وينبثق من هذا الهدف الرئيس الأهداف الآتية

- تصميم وحدة تعليمية مقترحة قائمة على المواطنة الصالحة تتضمن مفاهيم وقيم الهوية الوطنية لأطفال الروضة بمرحلة التمهيدي و قياس فاعليتها.
- تصميم اختبار تحصيلي وفق مستويات *BLOOM* الدنيا المعرفية يمكن الاستفادة منه في قياس مفاهيم الهوية الوطنية لأطفال الروضة بمرحلة التمهيدي.
- الاستفادة من المقياس لقياس قيم الهوية الوطنية لأطفال الروضة بمرحلة التمهيدي.

• أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة في كونها سعت إلى تحقيق ما يلي:

- محاولة الكشف عن فاعلية وحدة تعليمية قائمة على المواطنة الصالحة في إكساب مفاهيم الهوية الوطنية لأطفال الروضة بمرحلة التمهيدي.
- مساعدة أطفال التمهيدي في اكتساب مفاهيم وقيم الهوية الوطنية التي تسهم في اتخاذ قرارات صائبة لها علاقة مهمة بحياة الأطفال وسلوكهم المستقبلي تجاه وطنهم.
- فتح افاق بحثية جديدة للمعلمين و الباحثين الآخرين في مجال الدراسات الاجتماعية والوطنية للقيام بدراسات أخرى عن مجالات المواطنة الصالحة.

• محددات الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على المحددات الآتية:

- المحددات الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على قياس فاعلية وحدة تعليمية قائمة على المواطنة الصالحة في إكساب مفاهيم وقيم الهوية الوطنية.
- المحدداتٍ البشرية: تم اجراء هذه الدراسة على عينة من أطفال الروضةو تبلغ ٣٤طفلا: ١٧ طفل و ١٧ طفلة.
- المحددات المكانية: طبقت هذه الدراسة في روضة عاجة في تعليم محافظة القنفذة.
- المحددات الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة -بحمدٍ الله -في الفصل الأول للعام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠ هـ (٢٠١٨ -٢٠١٩م) تحديداً من يوم الأحد ١٩ صفر للعام ١٤٤٠ إلى يوم الخميس ٢١ ربيع أول للعام ١٤٤٠
- أدوات الدراسة مجملة: وحدة تعليمية، اختبار مفاهيم الهوية الوطنية العقلي، مقياس قيم الهوية الوطنية.

• مصطلحات الدراسة

• **الفاعلية** (Effectiveness)

عرفها صبري(٢٠١١، ٤٠١) بأنها: "مدى قدرة أية معالجة على تحقيق أهداف تعليمية محددة، وبلوغ مخرجات معرفية مرجوة".

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: قدرة الوحدة التعليمية المقترحة في وحدة المواطنة الصالحة في إكساب مفاهيم وقيم الهوية الوطنية لدى لأطفال الروضة بمرحلة التمهيدي.

• **الوحدة التعليمية**(Educational unit)

عرفها كلا من يحيى و الأهدل و بارعيدة و الشربيني (٢٠١٢، ١٣٣)بأنها:" منظومة تدريس يستغرق تدريسها عدة أسابيع تتكون من عدد من الدروس المتتابعة التي تندرج تحت موضوع رئيسي و هي بمثابة نظام أو نشاط تعليمي يشتق من محور المادة التعليمية ذاتها، و يقوم بمعالجة نواحي هامة عند التلاميذ".

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: هي تنظيم خاص يدور حول موضوع رئيسي يتفرع منه عدة مواضيع و دروس تخدم فكرة البحث و هو المواطنة الصالحة.

• **المواطنة الصالحة** (Good citizenship)

عرفها شويحات وناصر(٢٠٠٦،٣١١)بأنها: "اعطاء الدراسين المعرفة والمهارة وفهم الأدوار الاجتماعية الرئيسية والفرعية في المجتمع على المستويات المحلية والوطنية والقومية والانسانية كما تؤهل المواطنة الصالحة النشء للمسؤولية الوطنية وتعرفهم بحقوقهم وواجباتهم الأخلاقية والسلوكية. وتجعل منهم مواطنين أكثر اعتمادا على النفس، وتؤهلهم للقيام بالأدوار اللازمة من أجل وسمهم بهويتهم الوطنية التي ترسم ملامح مواطنتهم التي تحقق انتماءهم الوطني".

ويقصد بها في هذه الدراسة: إعطاء أطفال الروضة الأدوار الاجتماعية في المجتمع وتأهليهم للمسؤلية الوطنية ومعرفة أدوراهم و حقوقهم وواجباتهم.

• **مفاهيم الهوية الوطنية**(National identity concepts)

عرفها شويحات وناصر(٢٠٠٦، ٢٤٣) بأنها: "مجموعة الحقائق والأفكار المتمثلة في الانتماء والولاء والوطنية بحيث تظهر في ارتباط وانتساب الفرد أو الجماعة إلى قطعة من الأرض والتعلق بها، وحب أهلها وأصحابها ".

ويقصد به في هذه الدراسة: تلك المفاهيم التي تم التوصل إليها من خلال الاطلاع على الدراسات التطبيقية للمواطنة الصالحة مثل: الوطنية و الولاء والانتماء التي يستلزم إكسابها لأطفال الروضة بمرحلة التمهيدي.

• **قيم الهوية الوطنية**(National identity values)

عرفها البهواشي (٢٠١٤،١٩)بأنها: "المثل والمبادئ التي تشكل الشخصية الفردية أو المجتمعية وترمز إلى حب الوطن والولاء له، وهي تحدد حقوق المواطن وواجباته الوطنية كفرد في وطن تحكمه معايير وقوانين يسعى في ضوئها لتحقيق الأهداف القومية".

وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بانها: الخصائص الايجابية التي تظهر من الطفل أو المجتمع معبرة عن شعورهم تجاه وطنهم.

• **رياض الأطفال**(Kindergarten)

رياض الأطفال عرفها سليمان(٢٠١٠،٣٨)بأنها:" مؤسسة تعليمية خاصة بالأطفال قبل انتقالهم لمرحلة التعليم النظامي وعادة تتراوح أعمارهم بين الأربع والست سنوات". وتعرف إجرائيا في هذه الدراسة بانها: صغار بمثابة زهور متجتمعة داخل مؤسسة تعليمية خاصة بهم يتواجدون فيها قبل دخولهم المدرسة وعادة تكون أعمارهم بين الأربع والست سنوات.

• **أدبيات الدراسة**

• **المبحث الأول : المواطنة الصالحة**

• **ماهية المواطنة**

حسب ما ورد في لسان العرب لابن منظور(١٩٧٠م) ان المواطنة والمواطن في اللغة العربية مشتقة من الوطن: المنزل الذي تقيم به، و هو الإنسان ومحله" ثم جاءت الجنسية(Nationality) فيما بعد لتكون علامة على وطن الإنسان ولعل كلمة (Nation)المشتقة من كلمة(Nation) اللاتينية من المصطلحات المعقدة في الترجمة إذ تترجم إلى: قومية، وشعب، وأمة. و أصبح الوطن في النهاية يضم كل من يعيش على أرضه بالمولد أو الاقامة، وتنشأ له مصالح تربطه بالمكان سعيا لتحقيقها بالتعاون مع الآخرين ومع كلمة الوطن تحددت كلمة المواطن، والمواطنة، التي تفرض الاتزان بين معنى المصلحة الجماعية والمصلحة الشخصية، فالفرد يمكن ان يتخلى عن بعض مصالحه الشخصية في حالة احساسه بمصلحة أكثر و أكبر إذا كانت هذه المصلحة عامة لكافة ابناء وطنه أو أمته أو حتى جماعته التي يعيش بينها(شويحات وناصر،٣١١،٣١٢، ٢٠٠٦).

• **المواطنة** (Citizenship):

عرفها فهيم(٢٠١١) على النحو الآتي: "هي علاقة اجتماعية قانونية بين الفرد والدولة و بينه و بين سائر أفراد المجتمع و قد ارتبط هذا المفهوم بالدولة الحديثة القائمة على المؤسسات و التوجهات العقلانية و المعرفة العلمية و سيادة القانون" فدولة القانون هي التي ترسم الحدود و العلاقات بين الأفراد و تحدد حقوق وواجبات المواطن و غير المواطن ممن يعيشون على أرضها و يتمتعون بخيراتها ويستظلون بأمنها و حمايتها، فإن المواطن الذي يسكن في بقعة و حدود جغرافية محددة و يحمل جنسية بلد ما(بالولادة أو التجنيس) يتوقع منه كمواطن أن يقوم بمجموعة من الأدوار من أجل بناء و رفعة و تقدم هذا الوطن، فالمواطنة تقتضي إلى جانب الحصول على التمتع بالحقوق المدنية و السياسية و الاجتماعية و الاقتصادية القيام بالواجبات المتوقعة من أي مواطن مخلص و غيور على بلده وأمته"(٤٢٤).

و عرفها كلاً من يحيى و الأهدل و بارعيدة و الشربيني(٢٠١٢) بأنها: " العلاقة الاجتماعية التي تقوم بين شخص طبيعي و مجتمع سياسي (الدولة) حيث يقوم

الطرف الأول بالولاء و الانتماء و يتولى الطرف الثاني مهمة الحماية و بمعنى آخر هي: التزامات متبادلة بين الأشخاص و الدولة فالشخص يحصل على بعض الحقوق السياسية و المدنية نتيجة انتمائه إلى مجتمع سياسي معين و في الوقت نفسه عليه أن يؤدي بعض الواجبات "(٣٣).

- **التربية الوطنية**

عرفها شويحات وناصر(٢٠٠٦،٢٢٨) بأنها: "هي البوتقة التي تنصهر فيها مشاعر الناشئة واحساسهم بانتماءهم إلى الوطن و تراثه التاريخي وأعرافه وتقاليده، نُظم يرتبط فيها الشخص بمسؤوليات وتبعات عليه للمجتمع والدولة وحقوق ومنافع تعود عليه من وراء هذا الارتباط بتلك المسؤوليات والتبعات".

لأن التربية الوطنية تربية خاصة تستمد أصولها من:

- ثقافة الأمة وتراثها الاجتماعي.
- مقومات العصر الذي يعيش فيه الانسان.
- صفات الانسان الصالح.

ولهذا تهدف التربية الوطنية إلى: تقوية شعور الانسان بالانتماء لوطنه أولاً، وتقوية إيمانه بأهدافه وتوجيهه بشكل يجعله يفخر بذلك الوطن، ويخلص له، ولا يتردد في الدفاع عنه (شويحات وناصر، ٢٠٠٦).

- **مفهوم المواطنة في الإسلام** :

تنطلق الرؤية الإسلامية للمواطنة من مبدأ أن الله سبحانه و تعالى خلق هذا الكون الفسيح بمعطياته وسخر جميع ما فيه لخدمة الإنسان الذي أودعه الله في الأرض ليُعمرها ويؤدي ما عليه فيها من حقوق و واجبات لله سبحانه و تعالى، وصيانة لما وهبه الله فيها من غير إسراف أو تغيير، وحماية لمصالح المجتمع فالمواطنة من المنظور الاسلامي عبارة عن مجموعة من العلاقات الوثيقة الصلة بالمجتمع و المواطن و الحاكم و الأرض و التي تتضمن مجموعة من الحقوق والواجبات التي يتمتع و يلتزم بها في الوقت ذاته كل طرف من أطراف هذه العلاقة (الأهدل وبارعيدة والشربيني ويحيى، ٢٠١٢).

يعتبر المفكرون المسلمون أن تكون مفهوم الدولة في الإسلام بدأ مع إبرام النبي محمد صلى الله عليه و سلم "صحيفة المدينة "أو بعد ثلاث عشرة سنة من البعثة النبوية عام ٦٢٢م. و قد هدفت هذه الوثيقة إلى صهر المجتمع المدني في أمة واحدة على الرغم من التنوع الثقافي و العقدي والعرقي، واعتبرت كدستور الدولة في العصر الحديث (فريحة، ٢٠١٢).

- **عناصر المواطنة**

ذكرت السبيعي (٢٠١٦) عناصر المواطنة الأساسية، وهي خمسة عناصر هي:

- الاحساس بالهوية
- الحقوق
- المسئوليات و الواجبات

- المشاركة في الشئون المدنية
- تقبل قيم المجتمع الأساسي

- **خصائص المواطنة الصالحة**

أن هناك العديد من الخصائص التي يمكن أن تكون منطلقاً للتميز بين فاعلية المواطنة بين بلد أو آخر، و هذه الخصائص قد يختلف الاتفاق عليها من مجتمع لآخر ومن ثقافة لأخرى، و ذلك يعود إلى اختلاف تصورات المجتمعات و الأنظمة حول المواطن و المواطنة في أي مجتمع تعنى المشاركة الفاعلة في حياة ذلك المجتمع ومن الباحثين الذين وضعوا خصائص المواطنة الصالحة دنسون الذي حدد عشر خصائص للمواطنة الصالحة ذكرتها(السبيعي،٢٠١٦) كالآتي:

- المعرفة بالأحداث الجارية.
- المشاركة في شؤون المجتمع المحلي أو المدرسة.
- تقبل المسئوليات المحددة.
- الاهتمام بالغير" الآخرين".
- السلوك الأخلاقي.
- تقبل سلطة من هم مشرفين على تنفيذ القانون.
- القدرة على اختبار الأفكار.
- القدرة على اتخاذ قرارات حكيمة.
- المعرفة بالحكومة.
- الوطنية.

و نلاحظ أن الخصائص السابقة ركزت على أن يكون المواطن يتسم بثلاث صفات رئيسية:

- يمتلك للمعرفة.
- يفهم تلك المعرفة.
- يوظف المعرفة في المشاركة و اتخاذ قرارات.

- **أهداف التربية على المواطنة الصالحة**

أن أهداف التربية على المواطنة كما ذكرها(شويحات و ناصر،٢٠٠٦) تكمن في:

- تنمية الشعور بالقومية العربية، والإيمان بها وبأصالتها ومعرفة فضلها على الحياة.
- تنمية شعور المواطن بوطنه وتكوين عاطفة الانتماء لهذا الوطن.
- تنمية الشعور بحق المواطنين في الفرص المتكافئة، والمساواة الاجتماعية وغيرها.
- تنمية الوعي الاجتماعي والشعور بأهمية عادات وتقاليد المجتمع العربي.
- تنمية الوعي الاقتصادي، والشعور بأهمية الاقتصاد والوطن والمنتجات الوطنية.
- تبصر المواطن بالأخطار التي تهدد وطنه، وتحصينه ضد التسلط الحزبي.
- تربية السلوك الوطني على أساس التعاون المشترك، تحمُل أعباء الآخرين واحترام حقوقهم.

لا شك أن التربية من أجل المواطنة الحاضنة للحياة والتنوع الثقافي، تتطلب استراتيجية معدة بشكل متقن من أجل أن تقود إلى بناء مواطن يعمل من أجل الحياة بسلام، بعيدا عن الصراعات و المنازعات(المعمري، ٢٠١٦).

- **أهمية التربية على المواطنة**

لقد شعر الانسان منذ قديم الزمان بالحاجة إلى التربية على المواطنة من خلال إعداد المواطن الصالح فمنذ قديم العصور والأقوام تنشئ أولادها وتدربهم وتعطيهم دروساً علمية ونظرية، عن أسرار القبيلة وعاداتها وتقاليدها قبل أن يدخلوا في عضويتها.

إن أهمية التربية على المواطنة كما وضعها(شويحات،ناصر،٢٠٠٦)تتمثل في كونها ضرورة للفرد وضرورتها هذه تكمن في المعرفة بمعانيها:

- معرفة ما يدور حولنا.
- معرفة دورنا في الحياة أو ما يجب أن نقوم به.
- معرفة ما لدينا من قدرات وإمكانيات عملية تطبيقية.
- معرفة أنفسنا شخصياً واستعداداتنا وذكاءنا.
- معرفة المطلوب منا تقديمه للمجتمع الذي نعيش فيه(أي معرفة الحقوق والواجبات).

- **مرتكزات تربية المواطنة**

تركز تربية المواطنة على الفرد ليكون مواطناً منتمياً لوطنه و منتجاً فيه، على تعريفه بثلاث نواح هي ناحية: فكرية، وعاطفية، وعملية ذكرها(الشماس وطراف و المجيدل،٢٠٠٩)على النحو الآتي:

- الناحية الفكرية: تظهر المواطنة بصورة قواعد ومعايير تنظيمية.
- الناحية العاطفية: تظهر المواطنة في صورة مشاعر واحساسيس كالانتماء والولاء.
- الناحية العملية: تظهر المواطنة بصورة سلوكيات و علاقات كالنشيد الوطني وتحية العلم.

- **مجالات المواطنة**

مجالات المواطنة في المجتمع العربي،ذكرها القويفلي المذكور في(الشماس وآخرون،٢٠٠٩)بأنه يمكن اجمالها بالمجالات الآتية:

- المجال الفلسفي و القيمي: ما دامت المواطنة إنتاجاً ثقافياً إنسانياً" ليس طبيعيا"، فهي تنطلق من مرجعية فلسفية وقيمية، تمنح دلالاتها من مفاهيم الحرية، والعدل و الحق، والخير والهوية.
- المجال السياسي والقانوني: حيث تحدد المواطنة كمجموعة من القواعد والمعايير التنظيمية و السلوكية داخل المجتمع؛ أي التمتع بحقوق المواطنة الكاملة، كالمشاركة و التدبير، واتخاذ القرارات و تحمل المسؤوليات، والقيام بواجبات المواطنة والحق في حرية التعبير، والانضمام إلى المؤسسات الديمقراطية، والمساواة و تكافؤ الفرص.

- المجال الاجتماعي و الثقافي: و يكمن في كون المواطنة محددة لمنظومة التمثلات و السلوكيات والعلاقات و القيم الاجتماعية، بحيث تصبح المواطنة مرجعية معيارية و قيمة اجتماعية.

- **مكونات المواطنة**

١- الانتماء:

الانتماء هو من لوازم المواطنة، هو شعور داخلي يجعل المواطن يعمل بحماس وإخلاص للارتقاء بوطنه والدفاع عنه.. أو هو احساس تجاه أمر معين يبعث على الولاء له. و يعني الانتماء أيضا بالسلوك السوي و العمل الجاد من أجل الوطن، من خلال التفاعل البناء مع أفراد المجتمع لما فيه خير للصالح العام(الشماس وآخرون،٢٠٠٩).

٢- احترام القيم العامة:

تعني أن يراعي(المواطن) القيم السائدة في المجتمع، و يمثلها في سلوكه الخاص والعام، أي أن يتخلق بالصفات الحميدة التي يتطلبها التعامل الإيجابي من أبناء الوطن (عباس ومعلا، ٢٠٠٥).

- **مستويات المواطنة**

استنادا إلى حقوق المواطن و الدور الذي يجب أن يقوم به المواطن في مجتمعه، فإن ثمة علاقة عضوية بين المواطنة و الوطنية، باعتبار أنهما مشتقان من جذر لغوي واحد، و تشيران إلى معنى السكن في مكان واحد الوطن)، والمشاركة في الحياة العامة (المواطنة)، ولذلك فثمة مستويات للمواطنة متداخلة فيما بينها ومتكاملة.

١- الوطن و الوطنية:

جاء في معجم لسان العرب، أن مفهوم(الوطن)لغة يشير إلى المنزل الذي يقيم فيه الإنسان فهو وطنه و محله...أما في المفهوم الاصطلاحي، فيعرف الوطن بوجه عام بأنه قطعة من الأرض تعمرها الأمة، و بشكل خاص هو المسكن؛ فالروح وطن لأنها مسكن الإدراكات، و البدن وطن لكنه مسكن الروح، و الثياب وطن لأنها مسكن البدن. فالمنزل و المدينة والدول والعالم، كلها أوطان لكونها مساكن(حجازي،٢٠٠٠).

فمفهوم الوطنية يرتبط ارتباطاً عضوياً بمفهوم الوطن، باعتبارها تنطلق منه وتنتسب إليه. فالوطنية تعني بحسب لفظها، نزوعا انتسابي إلى المكان الذي يستوطنه الإنسان، مثلما هو الحال بالنسبة للأديان أو الجماعات البشرية (الزنيدي،٢٠٠٥).

٢- المواطنة والمواطنية

بالرغم من التطابق بين مفهومي الوطنية و المواطنة في الأساس و الهدف، فإن ثمة فرقا بينهما من الناحية الإجرائية. و لتوضيح هذا الفرق، لا بد من إدراج مفهوم آخر لا يقل أهمية عن المفهومين السابقين، و هو مفهوم" التربية الوطنية"

الذي يشير إلى ما ينمي في الفرد الشعور بصفة المواطنة و يحققها فيه، و التأكيد عليها إلى أن تتحول إلى صفة الوطنية؛ ذلك لأن سعادة الفرد و نجاحه، و تقدم الجماعة ورقيها، لا تأتي من الشعور و العاطفة ما لم يقترن ذلك بالعمل الإيجابي الذي يقوم بحقائق الأمور، و الفكر الناقد لمواجهة المواقف و معالجة المشكلات.. فبهذا الجانب العملي تحصل النتائج المادية التي تعود على الفرد بالنفع و الارتياح والسعادة، و على الجماعة بالرقي (ناصر،٢٠٠٤).

- **المبحث الثاني: مفاهيم الهوية الوطنية**

- **الهوية الوطنية** :

عرفها شويحات وناصر(٢٠٠٦،٢٤٣)بأنها: "مجموعة الحقائق والأفكار المتمثلة في الانتماء والولاء والوطنية بحيث تظهر في ارتباط وانتساب الفرد أو الجماعة إلى قطعة من الأرض والتعلق بها وحب أهلها وأصحابها".

عرفها البهواشي (٢٠١٤،١٨) بأنها:" مشتقة من ال(هو)، وأنها الشيء و عينه ووحدته وتشخيصه و خصوصيته و وجوده المنفرد، حيث تميز الفرد عن غيره بتحديد حالته الشخصية (Personal Identity) من خلال(الاسم والجنسية والحالة العائلية والسن والمهنة) وتنص القوانين عادة على إثبات هوية الفرد بمقتضى بطاقته الشخصية (Card Identity) أو جواز سفره (Passport).

أن لكل جماعة أو أمة مجموعة من الخصائص والمميزات الاجتماعية و النفسية والمعيشية والتاريخية المتماثلة التي تعبر عن كيان ينصهر فيه قوم منسجمون ومتشابهون بتأثير هذه الخصائص والمميزات التي تجمعهم، ومن هذا الشعور القومي ذاته، يستمد الفرد إحساسه بالهوية والانتماء، ويحس بأنه ليس مجرد فرد نكرة، وإنما يشترك مع عدد كبير من أفراد الجماعة في عدد من المعطيات والمكونات والأهداف. وأثبتت المجالات العلمية أن هوية أي مجتمع ليست أمرا ثابتا أو سرمديا، بل يرتبط بالمؤثرات الخارجية وبالتداول العلمي للأفكار والثقافات فالهوية هي محبة وشعور وانتماء للأرض وللتراث وللوطن، والهوية معرفة بأحوال الأمة وتقاليدها وعاداتها، ومعرفة بقوانين البلاد ونظمها وآدابها، وعلى ذلك فلا يوجد انفصال بين الهوية والقومية والأمة، بل إن العلاقة بين آدابها و هذه المفاهيم الثلاثة متداخلة و متلازمة وضرورية فالهوية هي حب الوطن والقومية هي حب الأمة(شويحات و ناصر،٢٠٠٦).

ولما كان الوطن هو قطعة الأرض، والأمة هي جماعة من البشر، فإن الهوية هي ارتباط بقطعة الأرض تعرف باسم الوطن، والقومية هي ارتباط بين الأفراد الذين ينتمون إلى ذلك الوطن كما أن حب الأمة يتضمن في الوقت نفسه حب الأرض التي تعيش عليها تلك الأمة(البهواشي،٢٠١٤).

أن الهوية في بلدان كثيرة أصبحت هي جواز السفر أو البطاقة الشخصية، حيث يوضح جواز السفر جنسية الشخص، أي انتماءه لدولة معينة، وحيث توضح البطاقة الشخصية أن حاملها هو نفسه صاحب الاسم المكتوب بها، و صاحب تاريخ

الميلاد ومكانه و الديانة و عنوان السكن والأبوين إلى غير ذلك من العناصر اللازمة للشخص و التي تؤكد هويته، فماذا سيفعل صاحب البطاقة الشخصية أو جواز السفر إذا فقدهما معا أو فقد أي منهما؟ هل يفقد في تلك الحالة هويته ؟

إن جواز السفر(Passport)أو البطاقة الشخصية(Identity Card)لا تدل على هوية الفرد بل توضح كينونته،والكينونة(Identity)فتعني الخصوصية والتفرد، والهوية من المنظور الاجتماعي هي الشعور بالانتماء إلى أمة ما و الاندماج في تفاصيل طابعها القومي و حياتها اليومية والهوية بذلك شعور عقلي و وجداني يحقق الذات في الوجود الجماعي للأمة كلها دون انفصال عنه، و تأخذ الهوية مسئولية المحافظة على القيم و العادات و التقاليد و الموروثات والتراث والفنون والآداب و السلوكيات أي المحافظة على القيم الثقافية التي تحدد قيم المجتمع وتشير إلى مستواه الحضاري و تجعله قادرا على الحوار مع الثقافات الأخرى وكذلك المحافظة على مجموعة من الصفات و الخصائص التي تميز مجتمعا ما و تجعله مختلفا و متفردا عن غيره من المجتمعات(البهواشي، ٢٠١٤).

- **العلاقة بين الهوية و الانتماء والولاء**

يركز الانتماء على عضوية الفرد في جماعة ما و الاندماج فيها و التوحد معها، بينما الولاء تجاوز ذلك ليشمل فكرة أو قضية ما، فيمكن أن يكون الولاء لجماعة لا ينتمي إليها الفرد، وبهذا فالانتماء جزء من الموضوع الذي يحتويه الولاية كله، أي أن الانتماء الذي يجسد خيوط الولاء يدخل ضمن مفهوم الولاء (البهواشي، ٢٠١٤).

أما عن علاقة الانتماء بالهوية فإن الحديث عن الانتماء يرتبط بالحديث عن الهوية، فحينما يتدارس الفرد معنى انتمائه يستطيع أن يعرف من هو؟ فمع حاجة الانسان للانتماء يتولد مفهوم الهوية وهكذا تنشأ الهوية من الانتماء و تعود إليه لتؤكد وجوده و تعمل على تقويمه من خلال مشاعر الولاء و الاخلاص له و على هذا تكون الهوية سببا للانتماء، و نتيجة له في آن واحد فهي الوجه الايجابي الذي يؤكد وجوده و هو يؤدي إليها ما يحتم ضرورة الوعي بها. و تأسيسا على ذلك فإن الانتماء و الولاء يمثلان النتيجة المنطقية للهوية، كما أنهما أساسان من أسس تشكيلها، و بهذا تكون هذه المفاهيم الثلاثة مرتبطة و متلازمة لا تنفصل عن بعضها. إذ أن الجماعة التي تشترك في هوية واحدة فلا بد من وجود للانتماء والولاء فيما بينهم (البهواشي، ٢٠١٤).

ترى الباحثة أن مفاهيم الهوية الوطنية هي مفاهيم متعددة و لكن فكرتها واحدة و هي أن الوطنية صفة المواطن الذي ينتمي لوطنه وبانتمائه هذا يترتب عليه واجبات كالدفاع، وأداء العمل، ويسن له حقوق كحق التعليم، والصحة، وعليه فإنّ الوطنية هي علاقة قوية محددة بقوانين تربط بين الفرد وطنه، شرط أن تضمن له المساواة بين المواطنين، والعيش المريح.

- **المبحث الثالث: قيم الهوية الوطنية**
- **مؤسسات اكتساب القيم :**

١ – الأسرة

تعد الأسرة من أهم الجماعات الاجتماعية الأولية التي تتولى غرس قيم الثقافة العامة للمجتمع ككل و في نفس الوقت غرس القيم التي تعتنقها الأسرة ذاتها. و قيم الأسرة تتضمن كل أساليب الحياة و التفكير.

و في كل أسرة مجموعة من أشكال السلوك و الاتجاهات المقبولة اجتماعياً تدور حول محاور كالدين و الجنس و الإنتاج و تكوين الأسرة و تربية الأطفال ومناشط العلاقات الاجتماعية فالفرد يولد و هو خلو من المعايير التي تحدد تعامله مع المواقف و الأشياء و الأشخاص و من الأهداف التي تنتظم عليها محاور حياته بعد ذلك؛ ثم تتولى الأسرة رسم توجهاته في الحياة من خلال ما تمثله الثقافة قيماً لها. و يستجيب الطفل فيمتص من الأسرة توجيهها لهذه القيم على أن الأسرة لا تنقل لأفرادها كل عناصر الثقافة بل تقوم بعملية قيمية تقويمية، أي عملية اختيار هذه العناصر و تقوم بتفسيرها للفرد ووضع أسس القبول أو الرفض لكل عناصر منها.(أبو لطيفة و العساف،٢٠١٤).

ترى الباحثة أن الأسرة هي تمثل خير قدوةٍ لِلطفلِ فالقُدوة هي تقليد المقتدي للمقتدى به في أفعاله وأقواله، قال تعالى:(لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ)سورة الأعراف آية٢١ ولقد أمر الإسلام على الاقتداء بالرسولَ صلى الله عليه وسلم فهو القدوة الحسنة للمسلمين في جميع أمور حياتهم والاقتداء به يؤدّي بالمسلم إلى دخول الجنة وكسب رضى الله تعالى، كما أنّ على الوالدين أن يكونا هما القدوة الحسنة لأبنائهما وذلك بالتزام القيم الحميدة مثل الصّدق والإخلاص و الأمانة، فالوالدان هما اللذان يؤثّران في الطفل منذ نعومة اظفاره، ويأتي بعد الوالدين الروضة و خصوصاً معلمة الروضة التي يقتدي بها البراعم اقتداء تام فيجب عليها ان تنتقي ألفاظها و أفعالها أمام أطفالها حتى تؤدي رسالتها على أكمل وجه.

٢ - المدرسة

تعد هذه المؤسسة امتداداً وظيفياً للأسرة من حيث تنظيمها لخبرات و عمليات اجتماعية و عقلية و مهارية تقوم أساسا و في الأصل على ما بدأته الأسرة و تزيد عليه كذلك يجد الطفل جماعات الأقران في المدرسة الذين يشاركونه مرحلة العمر و لهؤلاء آثار في أخلاق الناشئ بعضها إيجابي و بعضها سلبي. أما عن الآثار الإيجابية فهي توفر له التدرب على العلاقات الاجتماعية المرغوبة خاصة إذا كان الناشئ يميل للعزلة و كان غير اجتماعي نتيجة لتنشئته في أسر محطمة أو مضطربة. و هي توفر له أحسن توجيه وتدربه على احترام الإنسان. و لكن إذا لم تحسن المدرسة صياغةٍ برامج التربية الأخلاقية الناشئة فإن جماعات الأقران قد تنقل الناشئة كثيراً من السلبيات و الاتجاهات الأخلاقية المنحرفة أو العقائد الجامدة و الممارسات الخاطئة.

و لا بد من الإشارة هنا إلى دور المعلم و أهميته في التربية الأخلاقية التي تضطلع بها المدرسة فالمعلم يقف في موقع – صِراع القيم – أي هو يوجه تلاميذ يأتون من خارج المدرسة و يحملون معهم أنماطًا من القيم الطبقية أو العرقية أو الإقليمية أو الدينية، بينما يتبنى المعلم قيماً معينة يريد أن يغرسها في سلوك الناشئة. و كذلك لم يعد دور المعلم مجرد ناقل معرفة ينقلها للناشئة لمساعدتهم على عبور المستقبل، و إنما صار يقوم بدورين اثنين: الأول: نقل المعرفة. و الثاني: مساعدة التلميذ على التكيف للحاضر، فهو ناقل معرفة و مربي أخلاقي و منشئ اجتماعي (أبو لطيفة و العساف، ٢٠١٤).

فهناك العديد من القيم التي يجب على المعلم أو المربي غرسها في نفوس طلابه و من أهمها قيم المواطنة و المواطنية. وهناك مجموعة من الأنشطة تساهم في توضيح القيم لدى البراعم ذكرها أبو لطيفة، و العساف (٢٠١٤)فيما يلي:

١ – **لعب الدور**(Role play)

يعد أحد أشكال التصوير الدراسي التي تساعد على تنمية الإدراك القيمي وتعد محاولة من جانب المعلم لاستخدام الاتجاهات و الميول الطبيعية، لخلق علاقات اجتماعية بين أفراد المجموعة، و يعد أحد الأنشطة التي تساهم في تكوين القيم لدى الطلاب، ولكي يحقق هذا النشاط أهدافه يجب على المعلم مراعاة:

- أن يكون الموضوع في مستوى إدراك الطلاب.
- أن يكون الموضوع وثيق الصلة بمشكلاتهم و نابعاً من ظروفهم.
- أن يقوم المعلم بعرض الفكرة على الطلاب، و يطلب منهم القيام بالأدوار.
- يقوم المعلم بعد الانتهاء من تمثيل الموقف بمناقشة الطلاب حول الشخصيات التي تقمصوها. في رياض الأطفال يمثل لعب الدور من خلال بعض الألعاب المنظمة ومسرح الطفل.

٢ – **المسرحيات كاستخدام مسرح العرائس**(Puppets)

ترجع بعض الكتابات إلى استخدام الانسان للعرائس إلى ما قبل التاريخ المدون، و هذا يدل على أهمية مسرح العرائس فلقد عرفت في أماكن شتى من أنحاء العالم كالصين و مصر و أوروبا (أبو لطيفة و العساف، ٢٠١٤).

٣- **القصة** (Story)

تلعب القصة دوراً هاماً في حياة الطفل، و لأهمية القصة استخدامها الفكر الإسلامي كنشاط تربوي يوجه من خلاله جوانب الإنسان النفسية و الجسمية والعقلية. و ذلك لما للقصة من وقع مؤثر على النفس، و تأثير على خيال الطفل ومشاعره. و لذلك يقدم القرآن العديد من القصص كقصة آدم و قصة إبراهيم وقصة موسى و قصة سليمان(عليهم السلام)، و غيرها من قصص الرسل و الأقوام. فقد كانت القصة موضوعا من موضوعات الدراسة مثل: قراءة القرآن الكريم وتفسيره، و رواية الحديث و تأويله، و كانت الدروس المحببة للمتعلمين و من الأساليب التي استخدمها الرسول صلى الله عليه و سلم لدعوة الناس (أبو لطيفة و العساف، ٢٠١٤).

٤- المقابلة العلنية

حيث تجري مقابلات علنية للأطفال داخل الفصل، و توجه الأسئلة إليهم عما يعتقدونه و يتصرفون على أساسه و تسير المقابلة كالآتي:

- يجلس الأطفال و تطرح المعلمة مجموعة من التساؤلات تتعلق بالقيمة.
- تعطي المعلمة فرصة للأطفال للإجابة عن التساؤلات الموجهة إليهم.
- يمكن أن يشارك الأطفال في طرح بعض التساؤلات على بعضهم.
- يمكن أن تتم تلك المقابلات بين الأطفال أنفسهم.

و تفتح تلك المقابلات الفرصة أمام المعلمة لمناقشة آراء الأطفال و حفزهم على الحوار و المناقشة و إظهار ما يؤمنون به من قيم بهدف تعديلها وتوجيهها في المسار الصحيح. وفي رياض الأطفال تستطيع المعلمة أن تجلب إطار تلفاز و جهاز تسجيل و تسأل الأطفال أسئلة تناسب عمرهم الزمني.

٥- الأناشيد والأشعار

تشيع الأناشيد و الأشعار البهجة و السعادة و السرور في نفوس الآخرين وخاصة الأطفال و قد بينت التربية الحديثة أهميتها للأطفال، و دعت إلى تدريبهم عليها، و في رياض الأطفال غالبا ما تطبق الأناشيد في فترة اللقاء الأخير و تعتمد على نبرات صوت المعلمة و تعبيرات وجهها و حركات جسدها.

٦ – وسائل الإعلام

في ضوء المتغيرات الثقافية و العلمية المتزايدة عدت وسائل الإعلام مصدراً هاماً من مصادر التأثير، و يزداد هذا الدور الهام لهذه الوسائل كلما كان المجتمع متجها نحو الانغلاق أكثر منه عندما يكون المجتمع منفتحا، كما يزداد دورها في المجتمع الأمي أكثر من المتعلم.

• المبحث الرابع : التربية الاجتماعية في رياض الأطفال

• التربية من أجل المواطنة و تدريب الأطفال عليها

يعد إعداد النشء للتربية المواطنية من أهم ما ترمو له غايات الأنظمة التعليمية في المجتمعات بشتى أنماطها الثقافية الأمر الذي حتَّم على جميع المجتمعات و لاسيما المجتمعات النامية تعليم الطلبة في جميع المراحل الدراسية مجالات ومكونات التربية المواطنية لكي يصبحوا مواطنين صالحين وفاعلين في مجتمعهم لا رعايا تابعين، وليصبحوا على وعي بما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات، وليكونوا على أكمل استعداد لتحمل المسؤوليات الملقاة على عاتقهم خاصة أن تطور الأحداث حول الإنسان جعلته أكثر وعيا بكيانه وحقوقه(دغريري، ٢٠١٤).

• تدريب الأطفال على التربية على المواطنة

تعتبر التربية من أجل المواطنة جزءاً هاماً في تنمية مفاهيم و قيم الهوية الوطنية و يجب ألا نكتفي بأن تكون التربية على المواطنة جزءا من المناهج ومحتوى الكتب الدراسية فقط بل ان تصبح جزءا من عمل الروضة أو المدرسة اليومي، خصوصا عندما يرتبط الأمر بتعلم القيم الأخلاقية و الاجتماعية

والسياسية. فللتربية الأخلاقية دور أساسي في بناء سلم المواطنة الصالحة عند الطفل، إذ لا يمكننا أن نبني مجتمعا متماسكا و منتجا إن لم تكن الأكثرية من أعضائه صادقة و شريفة، خاضعة للقانون، متسامحة، رافضة للعنف، تحترم حقوق الإنسان، وهنا تظهر علاقة التربية الأخلاقية بتربية المواطنة حيث يتعلم الاطفال منذ صغرهم التخلي عن جزء من أنانيتهم، و الاهتمام بمصلحة المجموعة، و ألا يتمنوا الاحتيال و الكذب و السرقة . تعتبر هذه المبادئ جزءا من كيان المواطن المسؤول. فتربية المواطنة الخالية من تعليم الأخلاق بصورة نقدية، أي من دون الممارسة و القدوة خطرة على المواطنين و الوطن(فريحه، ٢٠١٣).

وما ورد عن التربية هو أساس للمواطنة الاجتماعية و السياسية . هناك فرق كبير بين ان نعلم طلابنا حول المواطنة و بين ان يتعلموا هم قيم المواطنة من خلال المشاركة في العمل مع الآخرين و التفاعل مع غيرهم من أبناء مجتمعهم داخل المدرسة و خارجها. فمن دون هذه المشاركة الفاعلة تبقى قيم المواطنة(حرية التعبير، المساواة، العدالة، التسامح، احترام الانسان)عناوين ندرسها لأطفالنا ولأولادنا، لكنها بعيدة عن جوهر كيانهم. و كذلك الأمر بالنسبة للتربية المواطنية ككل. فإذا اكتفى المعلمون بتدريس المعارف المرتبطة بها، و ما يجب عمله و ما يجب ألا يعمل...تبقى هذه التربية نظرية. لذا لا نتوقع من الطالب لاحقا ان يمارس حياته اليومية و واجباته الوطنية إذا اكتفى بحفظ معلومات مجردة عنها فلا بد أن يعطى جيل الطلاب فرصة ليعيشها. والتربية على المواطنة تصبح مشروعا وطنيا ناضجا عندما يشارك الطلاب في النشاطات و الأعمال التي تؤهلهم ليصبحوا مواطني المستقبل(فريحه، ٢٠١٣).

- **تدريب الأطفال على التربية من أجل المواطنة**

ان المواطن يصنع و لا يولد، فهو يخرج من رحم أمه يولد بصفته فرداً لا عضواً في المجتمع كما يولد ولديه مشاعر و أحاسيس ايجابية وسلبية. و هنا تأتي دور مؤسسات تنشئة الطفل في الاتجاه الصحيح. و مؤسسات التنشئة لا تستطيع أن تؤدي عملها في تدريب الأطفال على المواطنة إلا إذا علمت جيداً ما هي الصورة التي نريد أن نربي المواطن عليها؟

و فيما يأتي عدد من المقترحات التي قد تساعد على تحقيق المواطنة الصالحة:

- تدريب الطفل على الحرية. فهذا النوع من التدريب ضروري لأنه يؤدي بالطفل إلى تعلم الاستقلال الذاتي عندما يكبر.
- تدريب الطفل على التعاون. تعتبر قيمة التعاون من القيم التي يجب ان تغرس في الطفل منذ الصغر.
- تأصيل الوطنية الصحيحة في تنشئة الطفل. الوطنية هي محبة و شعور وانتماء للأرض و الوطن والتراث.

- **إدخال مادة التربية الوطنية في منهج تعليم الأطفال**:

و من الضرورة ان تحتوي مادة التربية الوطنية التي تقدم للأطفال على المفاهيم الثلاثة الأتية: مفهوم التداخل بين الشعوب و التنوع الثقافي و أوجه

التشابه والاختلاف بينها. و مفهوم الصراع و مفهوم الحرب والسلم. على أن يتم تقديم هذه المفاهيم للأطفال بلغة بسيطة يسهل عليهم فهمها (شويحات وناصر، ٢٠٠٦).

• **تدريب الأطفال على المواطنة الصالحة من خلال**:

١-المنهج المدرسي

يحتل المنهاج المدرسي أهمية كبيرة في تعزيز قيم المواطنة، من خلال ما يتضمنه من مبادئ حب الوطن و الانتماء و الولاء له، والتضحية و العمل من أجل تقدمه و ازدهاره و ما يرسخه في نفوس الناشئة من أساليب التعامل مع الآخرين، والعلاقات الإيجابية التي تربط بين المواطنين، و تمكينهم من استيعاب هذه المبادئ، و من ثم ترجمتها إلى سلوكيات فعلية و تطبيقية، وفق ما يتطلبه الواقع الاجتماعي المعاش في إطار إنساني أشمل و أعم.

٢- المنهج الوطني

إن الشرط الأساسي لكي يحقق منهج التربية المواطنية أهدافه، يتمثل في تفعيل دور المتعلمين بشكل مباشر، عن طريق إثارة تفكيرهم، و تحفيزهم على المناقشة وإبداءِ الرأي بحيث يكون تمثلهم لمنظومة القيم و المبادئ الوطنية و الاجتماعية، صادرا عن خياراتهم الواعية(سليمان و نافع،٢٠٠١).

ويتجلى دور الصف المدرسي في تنمية قيم المواطنة في نوعية المعلم وعلاقته بالتلاميذ حيث يجسد المعلم القدوة الحسنة أمام التلاميذ، وذلك من خلال قيامه بدور المربي الفاضل الذي تجسد في شخصيته تلك القيم النبيلة؛ فيكون على علاقة ودية مع تلاميذه، يعطف عليهم ويلتمس مشكلاتهم ويحترم آرائهم ويتقبلها، ويناقشها بما يفيد، في نمو شخصياتهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم فيسهم؛ بذلك في تنمية انتماء التلاميذ إلى المجتمع المدرسي الذي يشكل أساس الانتماء الوطني (المشاط، ١٩٩٢). كما أن تأثير نوعية البيئة المدرسية في صوغ أفكار الطالب و سلوكه، قد يكون أكثر من تأثير المنهج بمواده و مضموناته، في تحقيق أهداف تربية المواطنة. و لذلك فثمة اعتقاد لدى بعض التربويين، بإمكانية تطوير تربية المواطنة من خلال ما يسمى المنهج الخفي أي النظم والقواعد السائدة داخل المدرسة؛ فممارسة الطلبة لمسؤولية تعليم أنفسهم وحل الخلافات والمشكلات التي تواجههم في مدرستهم، سوف تجعلهم يتعلمون كيف يعملون بمسؤولية في مجتمعاتهم. ولذلك يجب أن تتضمن مقررات التربية الوطنية قيما اجتماعية / إنسانية مثل: الكرامة و المساواة بين البشر على أن يقترن ذلك بمعاملة المعلمين للطلبة، وفق هذه القيم فالتربية بوجه عام، و التربية الاجتماعية/الوطنية بوجه خاص تشكل حجر الأساس في بناء شخصية المواطن الصالح بحيث تكون المواطنة مبدأ عاما للحقوق و الواجبات (القحطاني،١٩٩٨).

أن تدريب الأطفال على المواطنة الصاحة لا يقتصر فقط في الروضة أو المدرسة بل يتم ذلك حتى داخل الأسرة و أبرز المجالات التي يمكن أن تركز عليها الأسرة لتدريب الأطفال على المواطنة الصالحة ذكرها (عيبوري، ٢٠٠٥)على النحو الآتي:

- اغتنام الفرصة للحديث المباشر مع الأبناء حول المواطنة الصالحة، و تزويد مكتبة البيت بكتب و أشرطة، تحتوي على المفاهيم المقوية للمواطنة الصالحة.
- مشاركة الأبناء في رسم صور حول المعالم البارزة في الوطن و منجزاته وتعليقها، وحكاية القصص المحفزة على حب الوطن و المواطنة الصالحة.
- اصطحاب الأبناء في جولات تشمل المواقع التاريخية و التراثية في الوطن ومتاحفه، و سرد قصة كل موقع و توضيح أهميته، مما يعزز حب الوطن.
- تحفيز الشعور بالانتماء إلى الوطن، و حب العمل من أجل رقيه و تقدمه والحفاظ على ممتلكاته، والمشاركة الفاعلة في خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية.
- توعية الطفل برمز العلم و النشيد الوطني، وتعويده على احترام القوانين والأنظمة التي تنظم شؤون الوطن وتحافظ على حقوق المواطنين، وتيسير شؤونهم.
- تقوية ارتباط الابناء بأعضاء وطنهم، من خلال تعميق الصلة بين الأبناء والأجداد والأحفاد وإشراك الأبناء في الزيارات الاجتماعية التي يقوم بها الأجداد وغيرهم.
- تنشئة الطفل على حب النظام و التقيد به، مهما كان صغر سنه، فلا بد من ترسيخ ذلك مبكراً منذ السنوات الأولى للطفل.
- تربية الطفل على الأخوة و التآخي بين المواطنين دون تمييز؛ وتعويده على والتعاون والعمل المشترك، وحب الوحدة الوطنية وفئات المجتمع بانتماءاتهم المختلفة.

- **منهجية الدراسة وإجراءاتها**

- **منهجية الدراسة**

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة فاعلية وحدة تعليمية قائمة على المواطنة الصالحة في إكساب مفاهيم و قيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال بمرحلة التمهيدي في محافظة القنفذة لذلك استخدمت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي التحليلي و المنهج التجريبى ذو التصميم شبه التجريبى الذى يعتمد المجموعة الواحدة.

- **متغيرات الدراسة**

متغير مستقل وهو(المواطنة الصالحة)ومتغيرين تابعين وهما (مفاهيم الهوية الوطنية) و(قيم الهوية الوطنية).

- **مجتمع ومجموعة الدراسة**

مجتمع الدراسة يمكن تعريفه بأنه هو: "جميع عناصر ومفردات المشكلة او الظاهرة قيد الدراسة" (عليان،٢٠٠١،١٥٩). وتمثل مجتمع الدراسة من أطفال مرحلة التمهيدي عمر من أربعة لخمسة سنوات الذين يدرسون في إحدى الروضات الحكومية بمحافظة القنفذة وهي الروضة الأولى بقرية عاجة وكان ذلك في الفصل الدراسي الأول للعام(١٤٤٠هـ).

أما عينة الدراسة كما يعرفها (عليان ،١٦٠، ٢٠٠١). بأنها: "عناصر وحالات محددة يتم اختيارها بأسلوب معين من جميع عناصر مفردات ومجتمع الدراسة" وتتمثل عينة الدراسة الحالية من براعم مرحلة التمهيدي في روضة عاجة الحكومية تم اختيار العينة قصديا (٣٤) طفلا كان عدد الذكور (١٧) و عدد الأناث (١٧).

- **أداتا الدراسة وموادها البحثية (بناؤها وضبطها)**

و لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد أدوات الدراسة التي تمثلت في:

- وحدة المواطنة الصالحة ملحق رقم(٢ -١) (أداة معالجة).
- اختبار التحصيل الدراسي في مفاهيم الهوية الوطنية في المستويات المعرفية (التذكر، الفهم و الادراك، التطبيق)، في نسخته الأولية رقم(١ -٢) (أداة معالجة).
- مقياس قيم الهوية الوطنية المتمثل في(الفخر بالوطن، العدل في وطني، الشجاعة من أجل الوطن، احترام النشيد الوطني.....)، في نسخته الأولية ملحق رقم(١ -٢) (أداة معالجة).
- دليل المعلمة ملحق رقم (٣ -١) (أداة إرشادية تابعة لأداة المعالجة) وفيما يلي وصف لكيفية اعداد أدوات الدراسة كالتالي:

- **أولاً: وحدة المواطنة الصالحة**

اعتمد بناء الوحدة التعليمية لهذه الدارسة على خطوات حيث دمجت الأنشطة والتدريبات معاً تحت مظلة(الأنشطة التعليمية التعلمية)كما استخدم في الوحدة طرائق التدريس و الوسائل التعليمية حيث تم إيضاح الطرائق التدريسية والوسائل التعليمية المستخدمة في الوحدة التعليمية، و قد اشتملت الوحدة التعليمية،على ما يلي: الهدف العام والأهداف الإجرائية، والمحتوى التعليمي وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية، و الأنشطة وأساليب التقييم، و القراءات الإثرائية والأنشطة الإضافية.

وقد تناولت الوحدة التعليمية جوانب رئيسة تتلخص في الآتي:

١- أُسس بناء الوحدة التعليمية

- **قامت الوحدة التعليمية على الأسس الآتية**:

- تحديد الأهداف، وصياغتها في عبارات إجرائية واضحة. قامت الباحثة بصياغة الأهداف السلوكية الإجرائية لكل موضوع من موضوعات وحدة(المواطنة الصالحة)بحيث تتضمن هذه الأهداف المستويات الدنيا لتصنيف بلوم للمجال المعرفي، ملحق رقم(٢ -١) (أداة معالجة).
- مناسبة المحتوى للأهداف التي تسعى الوحدة لتحقيقها. حيث تم تحديد الأهداف في مستويات، وتم وضعها في مستويات دنيا(التذكر، الفهم والإدراك، التطبيق).
- مراعاة الدقة و الحداثة و التكامل و الشمول في اختيار المحتوى و تنظيمه لمواكبة المستجدات المعاصرة.

- مراعاة التنوع و التوازن بين الأنشطة التعليمية النظرية والتطبيقية للوحدة.
- مناسبة أساليب التقويم وأدواته و الأنشطة الاثرائية الموصى بها المواقف التعليمية، وحاجات الأطفال.

٢ـ خطوات بناء الوحدة التعليمية

أ- الأهداف التعليمية العامة للوحدة

تعد الأهداف التعليمية أول المكونات الأساسيةٍ لأي وحدة تعليمية على مستوى التخطيط و التنفيذ و هذا يتطلب وضوحها لكلا من المعلم و المتعلم لكون الوضوح في تحِديدها يعد من العناصر الهامة التي لها أثر كبير على المخرجات التعليمية كما و كيفا فالهدف الرئيسي من الوحدة التعليمية يتمثل في اكساب مفاهيم وقيم الهوية الوطنية للأطفال في مرحلة الروضة و قد تضمنت الوحدة المقترحة الأهداف الآتية:

- تقديم نماذج توضيحيه للمحتوى المعرفي للوحدة المقترحة في المواطنة الصالحة.
- إعداد خطط دروس يومية لمواضيع الوحدة.
- استخدام استراتيجيات التدريس المناسبة لبراعم مرحلة التمهيدي وما تتضمن طرق وأساليب التدريس وأنشطة التعليم والتعلم، والأدوات والوسائل التعليمية، والتمارين الادراكية، والتقويم.
- تقدير مفاهيم الهوية الوطنية.
- غرس قيم الهوية الوطنية.

ولتحقيق الهدف الرئيسي للوحدة إرشاد المعلمة في تدريس وحدة المواطنة الصالحة المقترحة لأطفال مرحلة التمهيدي بالمملكة العربية السعودية فقد تم صياغة أهداف السلوكية للوحدة في ضوء المواصفات الآتية

- شمولية أهداف الوحدة لجميع المفاهيم المراد اكسابها لأطفال مرحلة التمهيدي.
- صياغة النتاجات في عبارات واضحة و محددة يسهل قياسها و ملاحظتها.
- مراعاة صياغة الأهداف الإجرائية عند محتوى موضوعات كل مجال بحيث تحتوي القاعدة على الفعل الاجرائي و مستوى الهدف و شرط تحقيق الهدف ومعيار السلوك المرغوب الوصول إليه.

ب - محتوى الوحدة التعليمية

يعد المحتوى أحد العناصر الأساسية التي تقوم عليها الوحدة التعليمية يقصد بالمحتوى في هذه الوحدة نوعية المعارف و الخبرات التي وقع عليها الاختيار، ونظمت بشكل يساعد على تحقيق أهداف الوحدة و الأخذ في الاعتبار عند تحضيرها الفروق الفردية بين الأطفال. كما راعى المحتوى توفير مجموعة من المعايير و هي:

- قيامه على أهداف واضحة و محددة.

- مراعاة التنظيم النفسي و المنطقي عند اعداده.
- اتصافه بالتوازن من حيث العمق و الاتساع بما يناسب مستوى الأطفال.
- يتيح استخدام أكثر من طريقة للتعليم.
- الاستفادة من تقنيات التعليم الحديثة.
- يصف الأنشطة المطلوبة من الأطفال مع ايضاح كيفية القيام بها.
- اشتماله على أساليب تقويمية لدرجة ما حققه الطفل.
- اشتماله على خبرات تعلم تؤدي إلى مفاهيم و قيم الهوية الوطنية.
- عرضه لمصادر القراءات و الأنشطة الإثرائية لتمكين المعلمات من الاستزادة العلمية.

تعددت المجالات المرتبطة بوحدة المواطنة و احتوت على المجالات الاساسية وهي: الهدف العام من الوحدة، الأهداف الاجرائية للوحدة، الاختبار القبلي، المحتوى التعليمي استراتيجيات التدريس، الوسائل التعليمية، الأنشطة التعليمية، أساليب التقويم و أدواته، و القراءات الاضافية الاختبار البعدي، والاجابة النموذجية.

بناءً على ما تقدم تم اختيار محتوى الوحدة التعليمية المراد اكسابها لبراعم رياض الأطفال في مرحلة التمهيدي في عشرة دروس و ذلك على النحو الآتي:

- الموضوع الأول: الوطن
- الموضوع الثاني: الدستور و اللغة
- الموضوع الثالث: العَلَمَ و السلام الملكي
- الموضوع الرابع: الشعار و العملة
- الموضوع الخامس: المؤسس و الحاكم
- الموضوع السادس: تعظيم البلد الحرام و الحرم المكي
- الموضوع السابع: اهتمام الوطن بالمدينة المنورة و معالمها
- الموضوع الثامن: البيئة الطبيعية و السياحية في وطني
- الموضوع التاسع: أبزر مدن المملكة العربية السعودية
- الموضوع العاشر: للوطن حماة

وكانت الأنشطة في دروس الوحدة عبارة عن أوراق عمل بسيطة ، و تلوين رسومات.

ج- الاستراتيجيات

استخدمت العديد من طرائق التدريس الحديثة التي تتناسب مع طبيعة المحتوى لموضوعات الوحدة التعليمية بما يتوافق مع مستوى المتعلمين و الوقت المخصص لتقديم موضوعات الوحدة المقترحة و تمثلت الطرائق التدريسية المستخدمة في طريقة: الحوار و المناقشة العصف الذهني طرح الأسئلة، طريقة القصة، طريقة التعلم بالإنشاد.

د- التقنيات التعليمية

تمت الاستفادة من التقنيات التعليمية الحديثة عند تقديم موضوعات الوحدة التعليمية فقد استخدم العرض التقديمي (البوربونت)، وتم استخدام العديد من

الاستراتيجيات الحديثة المناسبة لبراعم رياض الأطفال كاستراتيجية حبل الغسيل، استراتيجية الكرسي الساخن السبورة الذكية استراتيجية القرص الدوار، استراتيجية التحليل و التركيب، استراتيجية أعواد المثلجات، الوسائل التقليدية: كالورق، الشفاف، الألوان، أقلام الرصاص.

هـ - الأنشطة التعليمية

يعتبر النشاط التعليمي بمثابة التنفيذ العملي للوحدة التعليمية، و قد تضمنت الوحدة المقترحة مجموعة من الأنشطة تتلخص في الآتي:

- الاطلاع على بعض الافلام المرتبطة بالوحدة و من ثم تفعليها في فترة الاركان التعليمية.
- حل أوراق العمل و التمارين الادراكية من قبل الأطفال.
- القيام بالرسومات المتنوعة المرتبطة بموضوعات الوحدة
- توظيف كافة الحواس للوصول إلى حقائق الأشياء و محاولة فهم الحقائق بينها بما ينعكس ايجابيا على تنمية قدرة الملاحظة للأطفال و بالتالي تنمية شخصيتهم.

ز- القراءات والأنشطة الاضافية

قدمت بعض الأنشطة لكل موضوع من موضوعات الوحدة التعليمية مثل: القصص والأناشيد والألعاب المنظمة ويمكن الرجوع إليها للتعمق في جوانب معينة.

و - التقويم

تهدف عملية التقويم إلى التأكد من تحقيق الأهداف المرجو تحقيقها لدى الطفل، إضافة إلى مساهمتها في قياس أنماط السلوك التي حددتها الأهداف وتتمثل المراحل التقويمية بالآتي:

- التقويم القبلي و يجري قبل تطبيق الوحدة المقترحة بغية التعرف على درجة امتلاك الأطفال لمفاهيم و قيم الهوية الوطنية.
- التقويم المرحلي (ملاحظة الأداء العملي): و هو مصاحب للبرنامج في مراحله المختلفة لتقويم أداء الطفل و تقويم التغذية الراجعة و من الأدوات التي استخدمت في ذلك أوراق العمل و التمارين الادراكية.
- التقويم البعدي بمثابة التقويم النهائي الذي يتم بعد الانتهاء من دراسة الوحدة المقترحة، و يمكن عن طريقه تحديد درجة التحسن الذي طرأ على أداء الطفل، بعد دراسته للوحدة التعليمية و بالتالي يمكن الحكم على درجة فاعلية الوحدة التعليمية التي تم تطبيقها.

- **ثانياً: اختبار مفاهيم الهوية الوطنية:**

قامت الباحثة ببناء اختبار مفاهيم الهوية الوطنية بما يتناسب مع براعم اطفال مرحلة التمهيدي وذلك باتباع الخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الى قياس قدرة الأطفال على امتلاك مفاهيم الهوية الوطنية المتمثلة في المفاهيم الآتية(الوطن، الدستور و اللغة، العَلَمَ والسلام الملكي....)لأنها من أهم المفاهيم المتعلقة بالمواطنة الصالحة من وجهة نظر الباحثة.

- الاعداد للاختبار: قامت الباحثة بمراجعة عدد من الادبيات و المراجع المناسبة، وذلفك لتسترشد بها لإعداد الاختبار.
- صياغة مفردات الاختبار كما يلي: قامت الباحثة بصياغة فقرات الاختبار في نسخته الأولية ملحق رقم(١ -٢) من (٣٠) فقرة من نوع اختيار من متعدد، لأنها تمتاز بالموضوعية و الصدق و الثبات و قد تم تحكيم الاختبار من قبل عدد من المختصين و الخبراء في مجال المناهج و طرائق التدريس، فقد تم اختصار عدد الاسئلة قليلا وتم من ٣٤ إلى ٣٠ حتى لا يصاب الطفل بالملل، وتم حذف فقرة شكل النقود السعودية، و فقرة الدعاء للحاكم، و قد صيغت بنود الاختبار بحيث تكون مناسبة لمستوى أطفال مرحلة التمهيدي، و محددة و واضحة وخالية من الغموض.
- تجريب الاختبار: ولتحقق من وضوح تعليمات الاختبار. فقد قامت الباحثة بتطبيق الاختبار في نسخته النهائية ملحق رقم(٣ -٢)على عينة استطلاعية من روضة عاجة تكونت من(٢٠)طفلاً من مجتمع الدراسة خارج العينة و هدفت العينة الاستطلاعية إلى:
- التأكد من الصدق الداخلي للاختبار و ثباته.
- تحديد الزمن الذي تستغرقه إجابة الاختبار.
- تحليل فقرات الاختبار لإيجاد معامل الصعوبة و التميز.

- **طريقة تصحيح الاختبار**:

تم تحديد درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، و صفر لكل إجابة غير صحيحة، وبذلك تكون العلامة الكلية للاختبار هي(٣٠)علامة لكل فقرات الاختبار و تكون أعلى علامة كلية هي من (٣٠)و أدنى علامة(٠)يحصل عليها المفحوص.

- **معامل الصعوبة لأسئلة مفاهيم الهوية الوطنية**:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من(٢٠) طفلاً من روضة عاجة، و تم من خلال نتائجهم حساب معامل الصعوبة و التمييز لأسئلة الدراسة، حيث يفيد معامل الصعوبة في إيضاح مدى سهولة أو صعوبة سؤال ما في الاختبار، و هو عبارة عن النسبة المئوية من الأطفال الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة.

- **تحديد معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار**

إن الغاية من حساب صعوبة الفقرات هو الإبقاء على الفقرات ذات الصعوبة المناسبة في الصيغة النهائية للاختبار، واستبعاد الفقرات السهلة جدا أو الصعبة جدا لأن هذين النوعين لا يتيحان فرصة التعرف على الفروق الفردية بين المتعلمين، وتم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار باستخدام المعادلة التالية(الكبيسي، ٢٠٠٧، ١٧٥):

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الإجابات الخاطئة على الفقرة من الفئتين العليا والدنيا}}{\text{العدد الكلي للمجموعتين}}$$

وتعد الفقرات مقبولة إذا تراوحت قيمة معامل الصعوبة لها ما بين(٢٠،٠ - ٨٠،٠) (ملكاوي، ٢٠٠٧ ١٧٥) ، حيث إن الفقرة التي يقل معامل الصعوبة لها

عن(٢٠،٠) تكون شديدة السهولة، والفقرة التي يزيد معامل الصعوبة لها عن(٨٠،٠) تكون شديدة الصعوبة. وقد تراوحت معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي ما بين(٢٤،٠ - ٧٦،٠).

جدول (١): قيم معاملات الصعوبة

رقم السؤال	معامل الصعوبة	رقم السؤال	معامل الصعوبة
١	٠،٣٣	١٦	٠،٦٧
٢	٠،٤٥	١٧	٠،٦٣
٣	٠،٧٥	١٨	٠،٧٥
٤	٠،٧١	١٩	٠،٥٨
٥	٠،٣٨	٢٠	٠،٤٦
٦	٠،٦٧	٢١	٠،٧١
٧	٠،٦٦	٢٢	٠،٥٤
٨	٠،٤٦	٢٣	٠،٤٦
٩	٠،٣٨	٢٤	٠،٣٣
١٠	٠،٣٨	٢٥	٠،٢٥
١١	٠،٢٩	٢٦	٠،٣٤
١٢	٠،٣٨	٢٧	٠،٧٦
١٣	٠،٦٧	٢٨	٠،٦٧
١٤	٠،٤٢	٢٩	٠،٥٠
١٥	٠،٢٤	٣٠	٠،٢٩

- **تحديد معاملات التمييز لفقرات الاختبار**:

ويقصد بمعامل التمييز قدرة الفقرة على التمييز بين المتعلمين الممتازين في الصفة التي يقيسها الاختبار وبين المتعلمين الضعاف في تلك الصفة، ويحسب بالمعادلة التالية (كوافحة، ٢٠٠٥ ١٢٢) :

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الاستجابات الصحيحة من الفئة العليا} - \text{عدد الاستجابات الصحيحة من الفئة الدنيا}}{\text{نصف عدد المستجيبين}}$$

وبتطبيق المعادلة السابقة تم حساب معامل التمييز بعد تقسيم الطلاب الى فئتين عليا ودنيا ، وقد تراوحت معاملات التمييز لفقرات الاختبار ما بين(٢٥،٠ - ٦٧،٠)، وعليه فإن جميع الفقرات مقبولة، حيث كانت في الحد المقبول من التمييز حسب ما أشار اليه كوافحة بأن معامل التمييز يفضل أن لا يقل عن(٢٠،٠) (كوافحة، ٢٠٠٥، ١٢٢).

- **معامل التمييز لأسئلة مفاهيم الهوية الوطنية**:

يتضح من الجدول رقم (٢) أن معامل التمييز لأسئلة مفاهيم الهوية الوطنية مقبولة إحصائيا حيث تشير الدراسات إلى أن التمييز المقبول هو المحصور بين (٣٠،٠ الى ١،٠٠)

- **الصدق الظاهري لاختبار مفاهيم الهوية الوطنية**:

و هو الصدق المعتمد على آراء المحكمين، حيث تم عرض مقياس الهوية الوطنية على عدد من المحكمين ذوي الخبرة الذين بلغ عددهم ٣٢ وكانت نسبة اتفاقهم

جدول (٢): معاملات التمييز لفقرات اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم الهوية الوطنية

رقم السؤال	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل التمييز
١	٠,٦٧	١٦	٠,٥٠
٢	٠,٢٥	١٧	٠,٤٢
٣	٠,٥٠	١٨	٠,٥٠
٤	٠,٥٠	١٩	٠,٦٧
٥	٠,٥٨	٢٠	٠,٢٥
٦	٠,٥٠	٢١	٠,٥٨
٧	٠,٥٠	٢٢	٠,٥٨
٨	٠,٥٨	٢٣	٠,٢٥
٩	٠,٤٢	٢٤	٠,٦٧
١٠	٠,٢٥	٢٥	٠,٣٤
١١	٠,٢٥	٢٦	٠,٦٧
١٢	٠,٤٢	٢٧	٠,٥٠
١٣	٠,٥٠	٢٨	٠,٥٠
١٤	٠,٦٧	٢٩	٠,٥٠
١٥	٠,٣٣	٣٠	٠,٢٥

ملاحظة: بالنسبة لبعض الفقرات رقم ١ و١٤ و ١٩ و ٢٦ تقريب الأعداد في الخانات العشرية.

تشكل ٩٠٪، و قد تم الطلب منهم إبداء آرائهم في الاختبار من حيث: مدى مناسبة الأسئلة و تحقيقها لأهداف الدراسة، و شموليتها، و تنوع محتواها و مناسبتها للأهداف التي وضعت من أجلها، و تقييم مستوى الصياغة اللغوية و الإخراج، واية ملاحظات يرونها فيما يتعلق بالتعديل، أو التغيير، أو الحذف،و قد قدموا ملاحظات قيمة أفادت الدراسة،و أثرت مقياس الدراسة، و ساعدت على إخراجه بصورة جيدة، و بذلك يكون مقياس الهوية الوطنية قدى حقق ما يسمى بالصدق الظاهري أو المنطقي.

- **الاتساق الداخلي لاختبار مفاهيم الهوية الوطنية**:

لقد تم حساب الاتساق الداخلي لاختبار مفاهيم الهوية الوطنية وفق الآتي:

حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفهوم من مفاهيم الهوية الوطنية والدرجة الكلية للاختبار و الجدول رقم (٢) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

- **حساب معامل ثبات الاختبار**:

يقصد بالثبات أن يعطي الاختبار النتائج نفسها أو نتائج قريبة منها في حالة استخدامه أكثر من مرة وفي هذه الحالة يوصف الاختبار بأنه على درجة عالية من الثبات(علام، ٢٠١٥، ٤٢٩).

وللتأكد من ثبات الاختبار تم إعادة تطبيقه على العينة الاستطلاعية نفسها التي طبق عليها اختبار التحصيل الدراسي، والمكونة من(٢٠) طفلا بعد فترة زمنية قدرها(٢١) يوما، ثم حساب معامل الارتباط بين درجات الأطفال في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث كانت قيمة معامل الارتباط (٠،٦٠٢) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠،٠١) و (٠،٠٥) لأن قيمة مستوى الدلالة بلغت (٠،٠٠١)، وهذا يعطي مؤشرا جيدا إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات مما يجعله صالحا للتطبيق.

جدول (٣): ثبات اختبار الهوية الوطنية باستخدام معامل ارتباط بيرسون

التطبيق	البعدى	
القبلي	قيمة معامل الارتباط	٠,٦٠٢**
	قيمة مستوى الدلالة	٠,٠٠١

- **حساب زمن الاختبار**:

تم تحديد الزمن المناسب للاختبار بحساب متوسط الزمن الذي استغرقه أول طفل/ة وكان زمن الاجابة هو(٩ دقائق)والزمن الذي استغرقته أخر طفل/ة (١٥ دقيقة)، وبالتالي فإن متوسط زمن الاختبار(١٢،٥دقيقة).

- **التحقق من وضوح تعليمات الاختبار**:

تم التأكد من وضوح تعليمات الاختبار حيث لم يرد أي سؤال من أي طفل/ة حول فقرات الاختبار.

- **النسخة النهائية للاختبار**:

بعد التأكد من صدق وثبات الاختبار، وفي ضوء آراء المحكمين أصبح اختبار مفاهيم الهوية الوطنية قابلاً للتطبيق في نسخته النهائية.

- **ثالثاً: مقياس قيم الهوية الوطنية**:

قامت الباحثة ببناء مقياس قيم الهوية الوطنية بما يتناسب مع براعم اطفال مرحلة التمهيدي و ذلك باتباع الخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من المقياس: يهدف الى قياس قدرة الأطفال على امتلاك قيم الهوية الوطنية المتمثلة في القيم الآتية(الفخر بالوطن، العدل في وطني، الشجاعة من أجل الوطن، احترام النشيد الوطني....) لأنها من أهم القيم المتعلقة بالمواطنة الصالحة من وجهة نظر الباحثة.
- الاعداد للمقياس: قامت الباحثة بمراجعة عدد من الادبيات و المراجع المناسبة، و ذلك لتسترشد بها لإعداد المقياس.
- صياغة مفردات المقياس كما يلي: قامت الباحثة بصياغة فقرات المقياس في نسخته الأولية مكون من (٢٠) فقرة من نوع اختيار من متعدد عن طريق الوجوه التعبيرية، لأنها مناسبة للأطفال و قد تم تحكيم المقياس من قبل عدد من المختصين و الخبراء في مجال المناهج و طرق التدريس، فقد تمت إعادة صياغة فقرة عندما اشرب ماء زمزم اشعر بارتواء الى أشعر بالسعادة كونه الأقرب لفهم الطفل، و فقرة أحب وطني لوجود الحرم المكي فيه إلى أحب مكة المكرمة لوجود المسجد الحرام فيها، و فقرة المحافظة على بيئة وطني من الأوساخ تشعرني بالراحة و الطمأنينة إلى أشعر بالراحة و الطمأنينة لنظافة بيئة وطني. و قد صيغت بنود المقياس بحيث تكون مناسبة لمستوى أطفال مرحلة التمهيدي، و محددة و واضحة و خالية من الغموض.

- **تجريب المقياس**:
- **التجريب الاستطلاعي لمقياس الهوية الوطنية**:

تم تطبيق مقياس الهوية الوطنية على عينة استطلاعية مكونة من(٢٠) طفلاً من أطفال الروضة غير عينة الدراسة، وكان الهدف من التجريب الاستطلاعي للمقياس ما يلي:

- التأكد من الصدق الداخلي للمقياس و ثباته.
- تحديد الزمن الذي تستغرقه إجابة المقياس.
- تحليل فقرات المقياس لإيجاد معامل الصعوبة و التميز.

• **طريقة تصحيح المقياس**:

تم تحديد درجات المقياس وفقاً للآتي: موافق = ٣درجات، محايد =درجتان، غير موافق=١.

• **مقياس قيم الهوية الوطنية**:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من(٢٠) طفلاً، و تم من خلال نتائجهم حساب معامل الصعوبة و التمييز لأسئلة الدراسة، حيث يفيد معامل الصعوبة في إيضاح مدى سهولة أو صعوبة فقرة ما في المقياس، و هو عبارة عن النسبة المئوية من الأطفال الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة. و يحسب بالنسبة للأسئلة الموضوعية بتطبيق المعادلة التالية:

• **صعوبة فقرات مقياس قيم الهوية الوطنية**

أن قيم صعوبة فقرات مقياس الهوية الوطنية مقبولة إحصائياً، حيث تشير الدراسات إلى أن معامل الصعوبة المثالي هو المحصور بين(٣٠،٠) و (٧٠،٠).

• **معامل التمييز لفقرات مقياس قيم الهوية الوطنية**

أن معامل التمييز لفقرات مقياس قيم الهوية الوطنية مقبولة إحصائياً، حيث تشير الدراسات إلى أن التمييز المقبول هو المحصور بين(٣٠،٠الى ١،٠٠).

• **الصدق الظاهري لمقياس الهوية الوطنية**:

و هو الصدق المعتمد على آراء المحكمين، حيث تم عرض مقياس الهوية الوطنية على عدد من المحكمين ذوي الخبرة الذين بلغ عددهم ٣٢ وكانت نسبة اتفاقهم تشكل ٩٠٪، و تم الطلب منهم إبداء آرائهم فيه من حيث: مدى مناسبة الأسئلة وتحقيقها لأهداف الدراسة، و شموليتها، و تنوع محتواها و مناسبتها للأهداف التي وضعت من أجلها، و تقييم مستوى الصياغة اللغوية و الإخراج، و اية ملاحظات يرونها فيما يتعلق بالتعديل، أو التغيير، أو الحذف، و قد قدموا ملاحظات قيمة أفادت الدراسة، و أثرت مقياس الدراسة،و ساعدت على إخراجه بصورة جيدة، وبذلك يكون مقياس الهوية الوطنية قدى حقق ما يسمى بالصدق الظاهري أو المنطقي.

• **الاتساق الداخلي للمقياس**:

تم التأكد من المقياس باستخدام الاتساق الداخلي، وهو يعطي صورة عن مدى التناسق بين فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وتم التأكد من توافر صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت من(٠،٤٥٩) إلى(٠،٧٦١)، وأن جميع قيم معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس موجبة ومرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(٠،٠١) و(٠،٠٥) وتشير إلى

الاتساق الداخلي بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، مما يثبت صدق تلك الفقرات وتمتعها بدرجة عالية من الصدق.

• **ثبات المقياس**:

تم استخدام طريقة الفا كرو نباخ (Cronbach Alpha) من خلال تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية المكونة من(٢٠) طفلاً ، وكانت قيمة معامل الفا كرو نباخ لمجموع فقرات المقياس بلغت(٠،٨٧)، ومن ثم فإن قيمة معامل الفا كرو نباخ للثبات مرتفعة وتشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

• **رابعاً: دليل المعلمة**:

قامت الباحثة بالاطلاع على الأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة للتعرف على كيفية تطبيق الاستراتيجيات في التدريس، و تحديد الهدف من الدليل و هو مساعدة المعلمة في تدريس وحدة المواطنة الصالحة باستخدام استراتيجيات مناسبة لبراعم رياض الأطفال.

و قد تم تحضير الدروس لكل موضوع من موضوعات وحدة المواطنة الصالحة، يلي ذلك عرض الدليل على عدد من المحكمين ذوي الخبرة الذين بلغ عددهم ٣٢ وكانت نسبة اتفاقهم تشكل ٩٠٪، وهؤلاء المحكمين مختصين في قسم المناهج وطرائق التدريس من معلمات و مشرفات وزارة التعليم للوقوف على صحة الدليل والتحقق من صياغة العبارات فقد تم إعادة صياغة لبعض الأهداف العامة للوحدة وإضافة أوراق العمل.

• **و يتضمن دليل المعلمة في نسخته النهائية العناصر التالية**:

- المقدمة.
- إرشادات للمعلمة.
- الأهداف التعليمية العامة.
- الوسائل التعليمية المستخدمة.
- تحضير الدروس.
- أوراق عمل.
- الأنشطة الإثرائية.
- المراجع التي تم الاستفادة منها في بناء الدليل.

٣-٥: إجراءات تطبيق الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع الاجراءات الآتية:

- تحديد قائمة بمفاهيم و قيم الهوية الوطنية التي ينبغي تحقيقها في الوحدة التعليمية كما هو موضح مسبقا و ذلك بالرجوع إلى الاطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.
- اعداد موضوعات الوحدة التعليمية المقترحة للمواطنة الصالحة قائمة على اكساب مفاهيم و قيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال بمحافظة القنفذة كما هو موضح في وحدة المواطنة الصالحة ملحق رقم(٢ -١).

- اعداد دليل المعلمة لتدريس موضوعات الوحدة التعليمية المقترحة للمواطنة الصالحة قائمة على اكساب مفاهيم و قيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال مرحلة التمهيدي، كما هو موضح بالملحق رقم(٣ -١).
- اعداد الاختبار التحصيلي و قياس ثبات الاختبار و الهدف من الاختبار هو قياس درجة اكتساب براعم رياض الأطفال لمفاهيم الهوية الوطنية باستخدام الوحدة التعليمية المقترحة وحدة المواطنة الصالحة كما هو موضح بالملحق رقم(٣ -٢) وذلك بعد أن تم عرض الاختبار التحصيلي على المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص للتأكد من صدقه كما تم التأكد من ثباته وقياس درجة الصعوبة والتمييز لأسئلته من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من ٢٠ طفلا من خارج عينة الدراسة.

الجدول (٤): التوقيت الزمني لتطبيق الدراسة

التطبيق	وقت البدء	وقت الانتهاء
إعطاء نسخة من الوحدة المواطنة و دليل المعلمة للروضة(الأولى بقرية عاجة)	١٤٤٠/٢/١٩هـ	١٤٤٠/٢/١٩هـ
التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي و لمقياس قيم الهوية الوطنية على عينة الدراسة	١٤٤٠/٢/٢٦هـ.	١٤٤٠/٢/٣٠هـ.
تطبيق التجربة بتدريس مجموعة الدراسة الوحدة المقترحة(وحدة المواطنة الصالحة)	١٤٤٠/٣/٣هـ.	١٤٤٠/٣/١٤هـ.
بعد الانتهاء من التجربة مباشرة تم التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي و لمقياس قيم الهوية الوطنية على مجموعة الدراسة	١٤٤٠/٣/١٧هـ	١٤٤٠/٣/٢١هـ

- إعداد مقياس لقياس درجة اكساب براعم رياض الأطفال لقيم الهوية الوطنية باستخدام الوحدة التعليمية المقترحة كما هو موضح مسبقا و بعد ذلك تم عرض مقياس القيم على المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص للتأكد من صدقه و ثباته وقياس درجة الصعوبة والتمييز لأسئلته من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من ٢٠طفلا من خارج عينة الدراسة
- حصر مجتمع الدراسة في الروضة الحكومية الأولى بقرية عاجة في محافظة القنفذة البالغ عددها١٠٠ طفل/ة بمرحلتي الروضة و التمهيدي وتم اختيار فصل تمهيدي (ب) و عينة الدراسة تحديدا هي ٣٤ طفلا .
- الحصول على خطاب تسهيل مهمة الباحث من قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة ام القرى موجه إلى ادارة تعليم محافظة القنفذة لتطبيق أدوات الدراسة، كما هو موضح في الملحق رقم(٣)
- وتم الحصول أيضا على خطاب من إدارة تعليم محافظة القنفذة للموافقة على تطبيق الدراسة، و كانت بتاريخ ١٤٤٠/٢/٧هـ، ملحق رقم (٣ -٥).
- الاتفاق مع قائدة الروضة التي تعمل فيها الباحثة معلمة والتنسيق مع المعلمة المساعدة لفصل تمهيدي(ب) بخصوص توضيح الهدف من الدراسة و إجراءات تطبيقها، في الأسبوع التاسع من الدراسة و كان ذلك بتاريخ يوم الأحد الموافق١٤٤٠/٢/١٩هـ.
- التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي و لمقياس قيم الهوية الوطنية على عينة الدراسة، وذلك في الأسبوع العاشر من الدراسة بدءً من يوم الأحد الموافق ١٤٤٠/٢/٢٦هـ.

- تطبيق التجربة بتدريس مجموعة الدراسة الوحدة المقترحة(وحدة المواطنة الصالحة) في الأسبوع الحادي عشر من الدراسة و ذلك بتاريخ يوم الأحد الموافق ١٤٤٠/٣/٣هـ.
- بعد الانتهاء من التجربة مباشرة تم التطبيق البعدي للاختبار و لمقياس قيم الهوية الوطنية على مجموعة الدراسة، وذلك في الأسبوع الثالث عشر من الدراسة في يوم الأحد الموافق ١٤٤٠/٣/١٧هـ.
- تصحيح إجابات أفراد مجموعة الدراسة للاختبار القبلي و البعدي.
- إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب وذلك لإجراء عملية التحليل الاحصائي من خلال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(*SPSS*) التحليل الاحصائي للبيانات الناتجة للخروج بنتائج الدراسة.
- عرض نتائج الاختبار القبلي و البعدي التي تم الوصول إليها.
- المشاركة في تنظيم و تلخيص المعلومات و عرضها واستخلاص النتائج منها.
- تقديم التوصيات اللازمة في ضوء نتائج الدراسة وطرح المقترحات المناسبة لتفعيل توصيات الدراسة.

- **عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها**:

- **الإجابة عن أسئلة الدراسة**

- **الإجابة عن السؤال الأول للدراسة**

ما التصور المقترح لوحدة تعليمية قائمة على المواطنة الصالحة في إكساب مفاهيم وقيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال بمرحلة التمهيدي؟

لقد تمت الإجابة عن هذ السؤال من خلال ما تم عرضه مسبقاً من الاطلاع على أدبيات الدراسة و المصادر و المراجع ذات الصلة بالمواطنة الصالحة، و مفاهيم وقيم الهوية الوطنية ومن ثم الافادة منها في بناء كل من(الوحدة التعليمية المقترحة، دليل المعلمة، و أداتي جمع البيانات و المتمثلة في الاختبار التحصيلي لمفاهيم الهوية الوطنية، و مقياس قيم الهوية الوطنية).

- **الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة**

ما فاعلية وحدة تعليمية قائمة على المواطنة الصالحة في إكساب مفاهيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال بمرحلة التمهيدي في محافظة القنفذة؟

لقد تمت الإجابة عن هذ السؤال من خلال الفرضية الأولى التي نصت على أنه:

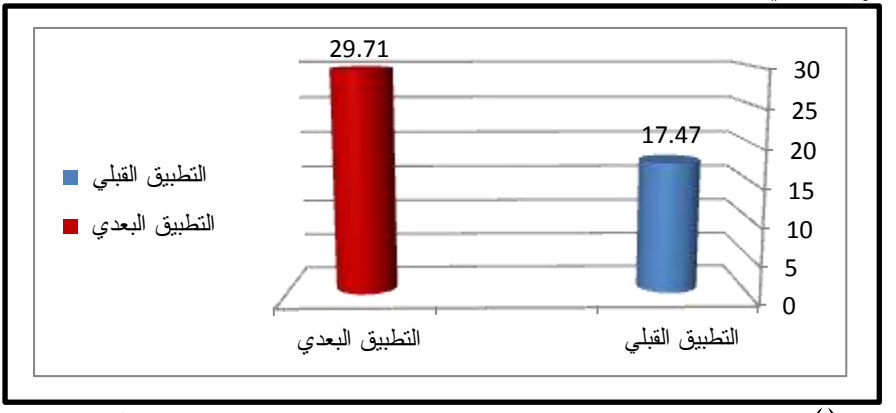
"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq$ ٠،٠٥)بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مفاهيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال في محافظة القنفذة". ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار(ت)لعينتين مترابطتين(Paired-Samples T test)للمقارنة بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار لدى براعم رياض الأطفال في محافظة القنفذة. كما

تم استخدام مربع إيتا لمعرفة حجم أثر الوحدة التعليمية القائمة على المواطنة الصالحة في إكساب مفاهيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال في محافظة القنفذة كما هو موضح في جدول(٥) وشكل (١)

جدول (٥): اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم الهوية الوطنية

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا
القبلي	٣٤	١٧،٤٧	٢،٧٩	٣٣	٢٤،٤٨	٠،٠٠٠	٠،٩٤
البعدي	٣٤	٢٩،٧١	٠،٥٨				

الدرجة النهائية ٣٠



شكل (١): قيمتا المتوسط الحسابي لدرجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي البعدي لاختبار مفاهيم الهوية الوطنية

يوضح جدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq$ ٠،٠٥) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال في محافظة القنفذة، حيث إن قيمة(ت)بلغت(٢٤،٤٨)وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة($\alpha \leq$ ٠،٠٥)لأن قيمة مستوى الدلالة بلغت(٠،٠٠٠)وهي قيمة أصغر من(٠،٠٥)، وتعود هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الحسابي الأكبر والذي بلغ (٢٩،٧١) مقارنة بالمتوسط الحسابي للتطبيق القبلي والذي بلغ(١٧،٤٧).

وتدل هذه النتيجة على أن الوحدة التعليمية القائمة على المواطنة الصالحة لها أثر إيجابي في إكساب مفاهيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال، وهذا يقودنا إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة الموجهة التي تنص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq$ ٠،٠٥)بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال في محافظة القنفذة لصالح التطبيق البعدي". كما أظهرت نتيجة مربع إيتا الموضحة في

جدول(٥)حجم الأثر الإيجابي المرتفع لاستخدام الوحدة التعليمية القائمة على المواطنة الصالحة في إكساب مفاهيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال، حيث بلغت قيمة مربع إيتا (٠،٩٤) وهي في مستوى(حجم التأثير المرتفع)حسب تصنيف كوهين(Cohen)، الذي أشار إلى أن حجم التأثير يكون مرتفعا إذا كانت القيمة($\eta^2 \leq$ ٠،١٤). ويوضح الشكل التالي قيمتا المتوسط الحسابي لدرجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال.

- **الفرضية الثانية**

تنص الفرضية الثانية على أنه: "لا توجد فاعلية للوحدة التعليمية القائمة على المواطنة الصالحة في إكساب مفاهيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال في محافظة القنفذة".

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم ايجاد الفاعلية عن طريق حساب متوسط درجات مجموعة الدراسة في الاختبار التحصيلي الذى طبق قبليا وبعديا حيث يعتمد في حسابه على نسبة الكسب المعدل لبلاك، ويقترح بلاك في هذا الشأن أن يكون الحد الفاصل لهذه النسبة هو ١،٢٪ حتى يمكن اعتبار فاعلية الوحدة مقبولة، والجدول رقم (٦)يوضح ذلك.

جدول (٦): نسبة الكسب المعدل لبلاك في إكساب مفاهيم الهوية الوطنية

متوسط درجات الاختبار القبلي	متوسط درجات الاختبار البعدي	الدرجة الكلية للاختبار	قيمة نسبة الكسب	الفاعلية اللفظية
١٧،٤٧	٢٩،٧١	٣٠	٢،٥٤	فاعلة

يبين جدول (٦) أن نسبة معدل الكسب لبلاك بلغت (٢،٥٤٪) وهي أكبر من (١،٢٠٪)، حيث إنها القيمة المحك التي حددها بلاك لتحديد الفاعلية، مما يؤكد على أن الوحدة التعليمية القائمة على المواطنة الصالحة في إكساب مفاهيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال ذات فاعلية وفي ضوء ذلك تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه:" توجد فاعلية للوحدة التعليمية القائمة على المواطنة الصالحة في إكساب مفاهيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال في محافظة القنفذة".

وتدل هذه النتيجة على أن الوحدة التعليمية القائمة على المواطنة الصالحة لها أثر إيجابي في إكساب مفاهيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال، وهذا يقودنا إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة الموجهة التي تنص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠٥)بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في مفاهيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال في محافظة القنفذة لصالح التطبيق البعدي".

كما أظهرت نتيجة مربع إيتاء الموضحة في جدول رقم (٦)حجم الأثر الإيجابي المرتفع لاستخدام الوحدة التعليمية القائمة على المواطنة الصالحة في إكساب

قيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال حيث بلغت قيمة مربع إيتا (٠،٩٥) وهي في مستوى (حجم التأثير المرتفع)حسب تصنيف كوهين(Cohen)، الذي أشار إلى حجم التأثير يكون مرتفعا إذا كانت القيمة ($\eta^2 \leq$ ٠،١٤).

- **الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة**

ما فاعلية وحدة تعليمية قائمة على المواطنة الصالحة في إكساب قيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال بمرحلة التمهيدي في محافظة القنفذة؟

للإجابة عن السؤال الثالث، فقد تم التحقق عن صحة الفرضية الثالثة التي نصت على الآتي:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq$ ٠،٠٥)بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس قيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال في محافظة القنفذة ". ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار(ت)لعينتين مترابطتين(Paired-Samples T test) للمقارنة بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس قيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال في محافظة القنفذة. كما تم استخدام مربع إيتا لمعرفة حجم أثر الوحدة التعليمية القائمة على المواطنة الصالحة في إكساب قيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال في محافظة القنفذة، كما هو موضح في جدول(٧)وشكل(٢).

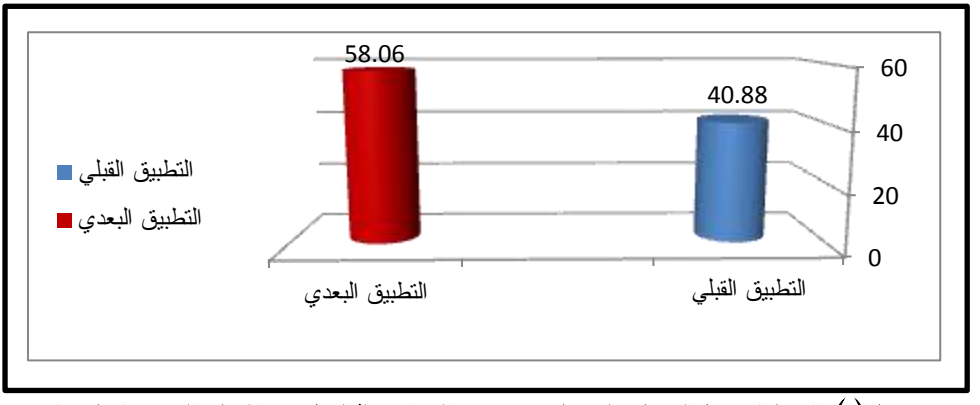
جدول (٧): اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس قيم الهوية الوطنية

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا
القبلي	٣٤	٤٠،٨٨	٢،٦١	٣٣	٢٥،٠١	٠،٠٠٠	٠،٩٥
البعدي	٣٤	٥٨،٠٦	٣،٩٩				

الدرجة النهائية ٦٠

يتضح من جدول رقم (٧)وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq$ ٠،٠٥)بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس قيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال في محافظة القنفذة، حيث إن قيمة(ت) بلغت(٢٥،٠١)وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة($\alpha \leq$ ٠،٠٥)لأن قيمة مستوى الدلالة بلغت(٠،٠٠٠) وهي قيمة أصغر من (٠،٠٥)، وتعود هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الحسابي الأكبر والذي بلغ (٥٨،٠٦) مقارنة بالمتوسط الحسابي للتطبيق القبلي والذي بلغ (٤٠،٨٨)،وتدل هذه النتيجة على أن الوحدة التعليمية القائمة على المواطنة الصالحة التي تم تدريسها في الروضة لها أثر إيجابي في إكساب قيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال، أن دور الروضة في تعزيز قيم المواطنة الصالحة ظهر بعد تطبيق الدراسة بدرجة عالية وكبيرة وقد اختلفت النتيجة مع نتيجة دراسة الصمادي،٢٠١٦ : التي اظهرت أن: للمدرسة دور في تعزيز قيم المواطنة الصالحة ولكن بدرجة متوسطة. وقد تعاونت الأسر في غرس قيم المواطنة من خلال

الشراكة مع الروضة و اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كوهين،2009: التي أظهرت أن: الشراكة بين الأسرة و المدرسة لها دور في تعزيز قيم المواطنة؛ الشهري،٢٠١٦: التي اظهرت أن: للأسرة دور في غرس قيم المواطنة بالشراكة مع المدرسة. وهذا يقودنا إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة الموجهة التي تنص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq$ ٠،٠٥)بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس قيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال في محافظة القنفذة لصالح التطبيق البعدي". كما أظهرت نتيجة مربع إيتا الموضحة في جدول(٦)حجم الأثر الإيجابي المرتفع لاستخدام الوحدة التعليمية القائمة على المواطنة الصالحة في إكساب قيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال حيث بلغت قيمة مربع إيتا(٠،٩٥) وهي في مستوى(حجم التأثير المرتفع)حسب تصنيف كوهين(Cohen)، الذي أشار إلى حجم التأثير يكون مرتفعا إذا كانت القيمة ($\eta^2 \geq$ ٠،١٤).



شكل (٢): قيمتا المتوسط الحسابي لدرجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي البعدي لمقياس قيم الهوية الوطنية

ويوضح الشكل السابق قيمتا المتوسط الحسابي لدرجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس قيم الهوية الوطنية لدى أطفال مرحلة التمهيدي. كما يتضح من شكل(٢)الفرق في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس قيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال في محافظة القنفذة لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الحسابي الأكبر.

- **الفرضية الرابعة**

تنص الفرضية الرابعة على أنه "لا توجد فاعلية للوحدة التعليمية القائمة على المواطنة الصالحة في إكساب قيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال في محافظة القنفذة". ولاختبار صحة هذه الفرضية تم ايجاد حساب متوسط درجات مجموعة الدراسة في الاختبار التحصيلي الذى طبق قبلياً وبعدياً حيث يعتمد في حسابه على نسبة الكسب المعدل لبلاك والجدول(٨) يوضح ذلك.

جدول (٨): نسبة الكسب المعدل لبلاك في إكساب قيم الهوية الوطنية

متوسط درجات المقياس القبلي	متوسط درجات المقياس البعدي	الدرجة الكلية للمقياس	قيمة نسبة الكسب	الفاعلية اللفظية
٤٠،٨٨	٥٨،٠٦	٦٠	٢،٥٣	فاعلة

يوضح جدول رقم (٨) أن نسبة معدل الكسب لبلاك بلغت(٢،٥٣٪) وهي أكبر من(١،٢٠٪)، حيث إنها قيمة المحك التي حددها بلاك لتحديد الفاعلية، مما يشير إلى أن الوحدة التعليمية القائمة على المواطنة الصالحة في إكساب قيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال ذات فاعلية. وفي ضوء ذلك تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه: "توجد فاعلية للوحدة التعليمية القائمة على المواطنة الصالحة في إكساب قيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال في محافظة القنفذة" وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدد من القيم منها: قيمتي الاعتزاز بقيم الهوية الوطنية التي اتفقت مع نتيجة دراسة قمرة، ٢٠١٧: التي توصلت إلى عدد من قيم المواطنة الصالحة منها: الاعتزاز بالوطن. و اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كلا من: المقصودي،٢٠١٧: التي نصت على أنه بعد تطبيق الدراسة ظهر تعزيز قيم الهوية الوطنية لدى الناشئة؛ مهدي، ٢٠١٨: بعد تطبيق الدراسة اصبحت قيم المواطنة عالية المستوى.

- **الإجابة عن السؤال الرابع للدراسة**

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى($a\leq0.05$)بين مقدار النمو في مفاهيم الهوية الوطنية وبين مقدار النمو في قيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال بمرحلة التمهيدي في محافظة القنفذة؟

اقتضت الإجابة عن هذا السؤال التحقق من صحة الفرضية الخامسة، للدراسة و التي نصت على أنه: "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq$ ٠،٠٥)بين مقدار النمو في مفاهيم الهوية الوطنية وقيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال في محافظة القنفذة".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون (Correlation Coefficient Pearson) بين درجات مجموعة الدراسة في كل من اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم الهوية الوطنية ومقياس قيم الهوية الوطنية البعدي، والجدول(٩)يوضح ذلك.

جدول (٩): معامل ارتباط بيرسون بين درجات مجموعة الدراسة في كل من اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم الهوية الوطنية ومقياس قيم الهوية

التطبيق البعدي	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
اختبار مفاهيم المواطنة الصالحة	٠،٤٠١◆	٠،٠١٩	دالة إحصائيا
مقياس قيم الهوية الوطنية	٠،٤٠١◆	٠،٠١٩	دالة إحصائيا

◆ دالة إحصائياً عند مستوى ٠،٠٥

يبين جدول رقم (٩) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين درجات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي في كل من اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم الهوية الوطنية ومقياس قيم الهوية الوطنية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠،٤٠١) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(٠،٠٥)؛

لأن قيمة مستوى الدلالة بلغت(٠،٠٠١)وهي قيمة أصغر من(٠،٠٥)أي أن الارتباط بين درجات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي في كل من اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم الهوية الوطنية ومقياس قيم الهوية الوطنية قوي، مما يدل على أن الوحدة التعليمية القائمة على المواطنة الصالحة ساهمت في إيجاد علاقة ارتباطية إيجابية بين امتلاك مجموعة الدراسة لمفاهيم الهوية الوطنية وامتلاكهن لقيم الهوية الوطنية. ووفقا لهذه النتيجة تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة الموجهة التي تنص على أنه: "توجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq$ ٠،٠٥)بين مقدار النمو في مفاهيم الهوية الوطنية وقيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال في محافظة القنفذة".

ويمكن تفسير النتيجة السابقة إلى أن الوحدة التعليمية القائمة على المواطنة الصالحة ساهمت في إيجاد علاقة ارتباطية إيجابية بين امتلاك مجموعة الدراسة لمفاهيم الهوية الوطنية وامتلاكهن لقيم الهوية الوطنية.

- **الفرضية السادسة**

تنص الفرضية على أنه: "**لا يوجد تنبؤ ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة**($\alpha \leq$ ٠،٠٥)بدرجات التحصيل المعرفي لمفاهيم الهوية الوطنية من خلال معرفة درجات مقياس قيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال في محافظة القنفذة".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار الخطي، والجدول(١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠): معامل التحديد للتنبؤ بدرجات اختبار التحصيل لمفاهيم الهوية الوطنية

معامل الارتباط	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل	قيمة ف	مستوى الدلالة	قيمة الثابت	معامل الانحدار
٠،٤٠١	٠،١٦١	٠،١٣٥	٦،١٣	٠،٠١٩	٢٦،٣٢	٠،٠٦

يوضح جدول رقم (١٠)أن قيمة معامل الارتباط بين درجات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي في كل من اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم الهوية الوطنية ومقياس قيم الهوية الوطنية تساوي(٠،٤٠١) وهذا يدل على أن معامل الارتباط قوي، كما أن قيمة معامل التحديد المعدل بلغت(٠،١٣٥)وهي قيمة كبيرة، كما يبين جدول رقم (١٠)أن قيمة ف(٦،١٣)دالة إحصائيا لأن قيمة مستوى الدلالة(٠،٠١٩) أصغر من(٠،٠٥)،مما يعني أن تأثير قيم الهوية الوطنية في التحصيل المعرفي لمفاهيم الهوية الوطنية قوي بعبارة أخرى يمكن القول أن قيم الهوية الوطنية تسهم اسهاما قويا في التحصيل المعرفي لمفاهيم الهوية الوطنية، وبالتالي يمكن التنبؤ بدرجات مجموعة الدراسة في اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم الهوية الوطنية من خلال معرفة درجاتهن في مقياس قيم الهوية الوطنية، حيث بلغت قيمة الجزء الثابت من درجات قيم الهوية الوطنية(٢٦،٣٢)، كما أن معامل الانحدار(الميل الحدي لدرجات قيم الهوية الوطنية)بلغت قيمته(٠،٠٦)، ومن ثم يمكن استخدام معادلة الانحدار الخطي الآتية في التنبؤ بدرجات مجموعة الدراسة في التحصيل لمفاهيم الهوية الوطنية حيث يمكن التعويض عن أي درجة

ستحصل عليها أي طفلة في مقياس قيم الهوية الوطنية بدلاً من قيمة(س) وإيجاد درجة الطفلة(المتنبئة ص) في اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم الهوية الوطنية:

وفي ضوء ما سبق تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه "يوجد تنبؤ ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq$ ٠،٠٥) بدرجات التحصيل المعرفي لمفاهيم الهوية الوطنية من خلال معرفة درجات مقياس قيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال في محافظة القنفذة".

ويعزى ذلك إلى أن الارتباط بين درجات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي في كل من اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم الهوية الوطنية ومقياس قيم الهوية الوطنية قوي، مما يدل على أن الوحدة التعليمية القائمة على المواطنة الصالحة ساهمت في إيجاد علاقة ارتباطية إيجابية بين امتلاك مجموعة الدراسة لمفاهيم الهوية الوطنية وامتلاكهن لقيم الهوية الوطنية. ووفقاً لهذه النتيجة تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة الموجهة التي تنص على أنه: "توجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq$ ٠،٠٥)بين مقدار النمو في مفاهيم الهوية الوطنية وقيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال في محافظة القنفذة"

- **الفرضية السابعة**

تنص الفرضية على أنه: "**لا يوجد تنبؤ ذو دلالة إحصائية عند مستوى** الدلالة($\alpha \leq$ ٠،٠٥)بدرجات مقياس قيم الهوية الوطنية من خلال معرفة درجات التحصيل المعرفي لمفاهيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال في محافظة القنفذة".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار الخطي، والجدول(١١)يوضح ذلك.

جدول (١١) : معامل التحديد للتنبؤ بدرجات مقياس قيم الهوية الوطنية

معامل الارتباط	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية	قيمة الثابت	معامل الانحدار
٠،٤٠١	٠،١٦١	٠،١٣٥	٦،١٣	٠،٠١٩	دالة	٢٤،١٠	٢،٧٦

يوضح جدول (١١)أن قيمة معامل الارتباط بين درجات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي في كل من مقياس قيم الهوية الوطنية واختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم الهوية الوطنية تساوي (٠،٤٠١) وهذا يدل على أن معامل الارتباط قوي، كما أن قيمة معامل التحديد المعدل بلغت(٠،١٣٥) وهي قيمة كبيرة، كما يبين جدول رقم (١١)أن قيمة ف(٦،١٣) دالة إحصائياً لأن قيمة مستوى الدلالة (٠،٠١٩) أصغر من(٠،٠٥)، مما يعني أن تأثير التحصيل المعرفي لمفاهيم الهوية الوطنية في قيم الهوية الوطنية قوي، أي أن التحصيل المعرفي لمفاهيم الهوية الوطنية يسهم اسهاما قويا في قيم الهوية الوطنية، ومن ثم يمكن التنبؤ بدرجات مجموعة الدراسة في مقياس قيم الهوية الوطنية من خلال معرفة درجاتهن في اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم الهوية الوطنية حيث بلغت قيمة الجزء الثابت من

درجات اختبار التحصيل لمفاهيم الهوية الوطنية(٢٤،١٠) كما أن معامل الانحدار(الميل الحدي لدرجات اختبار التحصيل لمفاهيم الهوية الوطنية)بلغت قيمته(٢،٧٦)، ومن ثم يمكن استخدام معادلة الانحدار الخطي الآتية في التنبؤ بدرجات مجموعة الدراسة في مقياس قيم الهوية الوطنية حيث يمكن التعويض عن أي درجة ستحصل عليها أي طفلة في اختبار مفاهيم الهوية الوطنية بدلا من قيمة (س)وإيجاد درجة الطفل/ة (المتنبئ/ة ص)في مقياس قيم الهوية الوطنية:

وفي ضوء ما سبق تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه "يوجد تنبؤ ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠٥) بدرجات مقياس قيم الهوية الوطنية من خلال معرفة درجة التحصيل المعرفي لمفاهيم الهوية الوطنية لدى براعم رياض الأطفال في محافظة القنفذة".

ويمكن تفسير النتيجة بأن تفوق الأطفال في اختبار مفاهيم الهوية الوطنية صاحبه تفوقهم في مقياس الهوية الوطنية، مما أدى إلى وجود علاقة ارتباطية بين درجات الأطفال في اختبار الهوية الوطنية ومقياس الهوية الوطنية، ومن ثم أصبح تأثير التحصيل المعرفي لمفاهيم الهوية الوطنية في مقياس قيم الهوية الوطنية قويا، مما ساعد في التنبؤ بدرجات التحصيل المعرفي لمفاهيم الهوية الوطنية أو درجات مقياس الهوية الوطنية.

- **التوصيات**

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ قدمت بعض التوصيات التي قد تسهم في اكساب مفاهيم و قيم الهوية الوطنية القائمة على المواطنة الصالحة بمرحلة رياض الأطفال، وهي كالآتي:

- الإفادة من الوحدة التعليمية المقترحة القائمة على المواطنة الصالحة في إكساب مفاهيم الهوية الوطنية وقيمها لدى براعم رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية، وذلك بتضمينها في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأولية من مرحلة التعليم الأساسي، وبما يتناسب مع المرحلة العمرية للأطفال، ويمكنهم من الاطلاع بدورهم المنوط بهم في المشاركة المجتمعية.
- تهيئة البيئة التعليمية في رياض الأطفال لتدريس موضوعات المواطنة الصالحة، وذلك بتوفير الإمكانات والأدوات والأجهزة والاتصال بالشبكة المعلوماتية(الانترنت)اللازمة.
- عقد الدورات التدريبية والأنشطة المختلفة وورش العمل بهدف تعريف المعلمات والمشرفات التربويات في رياض الأطفال بأهمية التربية من أجل المواطنة ودورها في رفع وعي أفراد المجتمع بأهمية المواطنة الصالحة وتزويدهم بالفائدة المرجوة في حياتهم العلمية والعملية.

- **المقترحات** :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية والتي اثبتت فاعلية تطبيق الوحدة التعليمية المقترحة القائمة على المواطنة الصالحة في إكساب مفاهيم الهوية الوطنية

وقيمها لدى براعم رياض الأطفال في محافظة القنفذة؛ فإنه من المقترح إجراء المزيد من الدراسات والبحوث وفق الآتي:

- إجراء دراسة عن فاعلية وحدة تعليمية مقترحة قائمة على المواطنة الصالحة في إكساب مفاهيم وقيم المسؤولية المجتمعية في المملكة العربية السعودية.
- إجراء دراسة عن فاعلية تطبيق الوحدة التعليمية المقترحة القائمة على المواطنة الصالحة في زيادة مستوى الدافعية والاتجاه الإيجابي نحو تعلم مفاهيم الهوية الوطنية وقيمها لدى براعم رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية.
- اجراء دراسة عن برنامج تدريبي قائم على المواطنة الصالحة وقياس فاعليته في تنمية الكفايات والمهارات التدريسية لدى معلمات رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية.

• قائمة المصادر والمراجع:

• أولاً: المصادر

- القرآن الكريم.

• ثانياً: المراجع العربية

- أبو العنين، علي وبركات، هاني و ويح، محمد.(٢٠٠٣)*الأصول الفلسفية للتربية قراءات ودراسات*، عمَّان: دار الفكر.
- أبو الهيجاء، عبد الرحيم. (٢٠٠٨). *القيم الجمالية والتربية*، عمّان :دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
- أبو حرب، يحيى و السالمي، حمد والشباطات، محمود.(٢٠٠٢). *التصنيف الخماسي للقيم الإنسانية من منظور إسلامي*، الثقافة والقيم، بيروت: دار الجيل.
- أبو لطيفة، رائد والعساف، جمال.(٢٠١٤).*استراتيجية تدريس القيم لطلبة المرحلة الأساسية*، عمّان: دار قنديل للنشر والتوزيع.
- أحمد، علي.(٢٠١٠).*التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية التربوية*، بيروت: مكتبة حسن العصرية.
- الأسمري، خالد.(٢٠١٣). *المواطنة وعلاقتها بالنشاط الاجتماعي المدرسي(دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الثانوية بشرق الرياض)*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- آل عبود، عبدالله .(٢٠١١). *قيم المواطنة لدى الشباب وإسهامها في تعزيز الأمن الوقائي* الرياض: مطابع جامعة نايف للعلوم الأمنية.
- بحري، منى و القشيطات، نازك.(٢٠٠٨). *مدخل إلى تربية الطفل*، عمّان دار صفاء للنشر و التوزيع.
- بركات، ياسر.(٢٠٠٥). *مبدأ المواطنة في استحقاق الدستور الدائم*، (عن الإنترنت) www.mcsr.net تاريخ الدخول: ١١/٣/ ٢٠١٨م.
- بطرس، حافظ.(٢٠٠٤). *تنمية المفاهيم و المهارات العلمية لأطفال ما قبل المدرسة*، القاهرة: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.
- بن شمس، ندى.(٢٠١٧). *المواطنة في العصر الرقمي نموذج مملكة البحرين*، المنامة: معهد البحرين للتنمية السياسية.
- بهادر، سعدية.(١٩٩٩). *المرجع في تربية أطفال ما قبل المدرسة*، القاهرة: مكتبة الصدر لخدمات النشر.
- البهواشي، السيد.(٢٠١٥). *التعليم وإشكالية تأصيل الهوية*، القاهرة: دار عالم الكتب.

- تنباك، مرزوق.(٢٠٠٠). *موسوعة القيم و مكارم الأخلاق العربية و الإسلامية*، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الجلاد، ماجد.(٢٠٠٧). *تعلم القيم وتعليمها*، ط٢، عمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الجهني، آمال.(٢٠١٤). *فاعلية برنامج مقترح في التربية البيئية لتنمية بعض المفاهيم والقيم البيئة لدى طالبات كلية التربية بجامعة تبوك*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- حجازي، آمنة.(٢٠٠٠). *الوطنية المصرية في العصر الحديث*، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- الحربي، علي.(٢٠١٠). *أهمية دور معلمي العلوم الطبيعة في تنمية القيم العلمية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الطبيعي بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الخطيب، محمود.(٢٠١١). *القيم الحضارية في الإسلام*، القاهرة : دار البصائر.
- دغريري، أحمد.(٢٠١٤). *التربية المدنية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المطورة بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات الحياة المعاصرة وطبيعة المجتمع السعودي*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- رزق، إبراهيم.(٢٠١١). *تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية*، الرياض : دار النشر الدولي.
- الرشيد، حمد.(٢٠٠٠). بعض العوامل المرتبطة بالقيم التربوية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الكويت: دراسة ميدانية، *المجلة التربوية – الكويت* ١٤(٥٦)، ١٥-٦٣
- زغارير، محمد وعبيدات، هاني.(٢٠١٧). أثر استخدام مشروعات التعلم الخدمي في تدريس التربية الوطنية والتربية المدنية على تنمية التحصيل والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية-غزة*، ٢٥ (٢)١٢٣-١٦٣.
- الزنيدي، عبدالرحمن.(٢٠٠٥).*مبدأ المواطنة في المجتمع السعودي، اللقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي*، دراسة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الباحة، الباحة.
- السبيعي، نورة.(٢٠١٦). *المواطنة تعلم و تعليم*، الكويت: آفاق للنشر.
- السرحان، خالد والسليحات، روان والفلوح، روان.(٢٠١٨).درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية لدى طلاب مرحلة البكالوريوس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، *مجلة العلوم التربوية مؤتمر كلية العلوم التربوية- عمان* (٤٥)ع ٣ ٣٣ - ١٩
- سليمان، شحاتة.(٢٠١٠). *التربية الدينية و الاجتماعية للأطفال*. الرياض: دار النشر الدولي.
سليمان، علي.(٢٠١٣). *التربية البيئية من منظور إسلامي*،ط٢،القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.
- الشاعر، عبدالرحمن.(٢٠١٦). تعزيز قيم المواطنة و دورها في مكافحة الارهاب، المجلة العربية للدراسات الأمنية و التدريب، *جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية*– الرياض (٣١)ع ٦ ٢٩٨ - ٢٩٥
- الشماس، عيسى وطراف، جهينا والمجيدل، عبدالله.(٢٠٠٩).*التربية المدنية*. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- الشهري، خالد.(٢٠١٦). *تصور استراتيجي لتعزيز قيم المواطنة في عصر العولمة في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- شويحات، صفاء و ناصر، ابراهيم.(٢٠٠٦). *أسس التربية الوطنية*، عمَّان: دار الرائد للنشر والتوزيع.
- الصاعدي، أحمد.(٢٠١٧). *فاعلية تطبيق برنامج تعليمي مقترح في مقرر اللغة الانجليزية قائم على كائنات التعلم الرقمي في تنمية مفاهيم وقيم المواطنة الرقمية لدى طلاب المستوى الخامس الثانوي في مدينة مكة المكرمة*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الصبحين، عيد .(٢٠١٧) . تقييم كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية العليا وفق معايير تتضمن مفاهيم وقيم اجتماعية ووطنية من وجهة نظر المعلمين، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*-غزة ٢٥ (٢)، ٢٥٨-٢٧١.

- صبري، ماهر. (٢٠١١).*التدريس مبادئه ومهاراته*،ط٢، الرياض: مكتبة الرشد.
- الصمادي، هند.(٢٠١٦). دور المدرسة في تعزيز المواطنة الصالحة لدى طلبتها في ظل الربيع العربي، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية-غزة ٢٥(٤)، ٢١٣-٢٣٠.
- عباس، حسان وأحمد، معلا.(٢٠٠٥). *دليل المواطنة*، دراسة غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.
- عبد الرؤوف، محمد و المصري، إيهاب.(٢٠١٣). القيم التربوية والأخلاقية " مفهومها -أسسها مصادرها"، القاهرة : مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- العتيبي، سعد.(٢٠١١). *فاعلية محتوى مقرر التربية الوطنية في تعزيز مفهوم المواطنة لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية*، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- العسالي، عبيد.(٢٠١٣). *درجة تضمين المنظومة القيمية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المطورة للمرحلة المتوسطة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- علام، صلاح الدين محمود(٢٠١٥). *القياس والتقويم التربوي النفسي*،ط٦ دار الفكر العربي، القاهرة مصر.
- عليان، ربحي.(٢٠٠١). *البحث العلمي اساسه مناهجه أساليبه اجراءته*، عمَّان: بيت الأفكار الدولية.
- عيبوري، فرج.(٢٠٠٥). *دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ(الصفوف ٩ – ٧) نموذجا*، (عبر الانترنت) www.wfrt/cady/ study/html تاريخ الدخول: ١٥/ ٣/ ٢٠١٨
- فريحه، نمر.(٢٠١٢). *من المواطنة إلى التربية المواطنية: سيرورة و تحديات*، لبنان: المركز الوطني لعلوم الانسان.
- فريحه، نمر.(٢٠١٣). *فعالية المدرسة في التربية المواطنية دراسة ميدانية*، ط٢، بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع و النشر.
- فهيم، محمد.(٢٠١١). *أدوار مسئوليات العلم في التعليم العام والعالي تجاه ظاهرة العنف والتطرف في ضوء متغيرات العصر و مطالب المواطنة*، المؤتمر الرابع لإعداد المعلم، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- القحطاني، أمل.(٢٠١٨). مدى تضمن قيم المواطنة الرقمية في مقرر تقنيات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية و النفسية*، الجامعة الاسلامية -غزة (٢٦) ع١ ٩٧ – ٥٧
- القحطاني، سالم.(١٩٩٨). *التربية الوطنية، مفهومها، أهدافها، تدريسها*، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- قمرة، لطفية.(٢٠١٧). أهمية تضمين قيم المواطنة الصالحة في مقررات الحديث بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، *المجلة العربية للدراسات الأمنية*، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية– الرياض(٣٢) ع ٦ ١٠٦ -٧١
- الكبيسي، عبد الواحد.(٢٠٠٨). *طرق تدريس الرياضيات– أساليبه أمثله ومناقشات*، مكتبة المجتمع العربي، عمّان، الأردن.
- كوافحة، تيسير.(٢٠٠٥). *القياس والتقويم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة*، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- اللقاني، أحمد.(٢٠٠١). *مناهج التعليم بين الواقع و المستقبل*.ط٢، القاهرة: عالم الكتب.
- مجمع اللغة العربية.(٢٠١١). *المعجم الوسيط*، الطبعة الخامسة، جهورية مصر العربية: مكتبة الشروق الدولية.
- مرسي، محمد.(١٩٨٤). *تاريخ التربية في الشرق و الغرب*، القاهرة :عالم الكتب.
- المزين، محمد.(٢٠٠٩). *دور الجامعات الفلسطينية في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظرهم*، رسالة ماجستير غير منشورة، فرع جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

- المسلماني، لمياء.(٢٠١٨).التعليم والمواطنة الرقمية رؤية مقترحة، مجلة البحث التربوي المركز القومي للبحوث التربوية و التنمية -مصر(٤٧) ٩٤ – ١٦
- المشاط، عبد المنعم.(١٩٩٢). *التربية والسياسة*، الكويت: دار سعاد الصباح.
- المعجب، فاطمة والمنتشري، عبدالله. (٢٠١٥). *واقع المواطنة الرقمية لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة أم القرى*، دراسة غير منشورة، مؤتمر الشباب و المواطنة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- المعمري، سيف.(٢٠١٤). التربية من أجل المواطنة في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية: الواقع والتحديات، *مجلة رؤى استراتيجية*، مركز الإمارات للدراسات و البحوث الاستراتيجية– أبو ظبي٢(٧) ٣٨ - ٦١
- المعمري، سيف.(٢٠٠٩). *طرق العبور نحو المواطنة المسؤولة*، سلطنة عمان: دار الوراق.
- المعمري، سيف.(٢٠١٦). *المواطنة الحاضنة للحياة*، سلطنة عمان: دار الوراق.
- المقصودي، محمد.(٢٠١٧). الدور الوطني للجامعات السعودية في تحقيق الأمن الفكري الشامل وتعزيز قيم الهوية الوطنية لدى الناشئة، *مجلة البحوث الأمنية*، كلية الملك فهد الأمنية- الرياض ٢٦ (٦٨) ١٣ – ٧١ .
- ملكاوي،فتحي.(٢٠٠٧).*اساسيات البحث العلمي في التربية و العلوم الإنسانية*، عمّان:مكتبة المنار.
- منصور، رشدي.(١٩٩٧). *حجم التأثير المكمل للدلالة الاحصائية*، المجلة المصرية للدراسات النفسية- مصر ٧(١٠)، ٨٠-٥٧
- مهدي، حسن.(٢٠١٨). الوعي بالمواطنة الرقمية لدى مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي وعلاقته ببعض المتغيرات، *مجلة جامعة الأقصى*، سلسلة العلوم الانسانية- غزة (٦) ٢٥- ١١
- ناصر، إبراهيم.(٢٠٠٤). *أصول التربية – الوعي الإنساني*، عمّان: مكتبة الرائد العلمية.
- نصار، نور الدين.(٢٠١٩).تصورات طلاب الجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية نحو المواطنة الرقمية وسبل تعزيزها (دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة)، *مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات النفسية و التربوية*-غزة٢٧(١)،١٥٢-١٨٤،
- اليحيائي، بدرية.(٢٠٠٤). *القيم الإسلامية التي ينبغي أن تتضمنها كتب المطالعة والنصوص للصفين العاشر بسلطنة عُمان" دراسة تحليلية"*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية، مسقط.
- يحيى، حسن والأهدل، أسماء وبارعيدة، إيمان والشربيني، فوزي.(٢٠١٢). *رؤية معاصرة في طرائق واستراتيجيات المواد الاجتماعية*،ج١، جدة: خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.
- اليماني، عبد الكريم.(٢٠٠٩). *فلسفة القيم التربوية*، عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- **ثالثاً: المراجع الأجنبية**

- Al shaer,A .(2007) .*Education for all programs in the Kingdom of Saudi Arabia*.Review Report.
- Anna,C .(2009).*Multicultural education in early childhood*: Issues and challenges.Review Report.
- Alzahrani , A & Alqassem , R .(2016*) .early childhood education in Saudi Arabia*: Report.
- Chan, Y. (2003). Biostatistics 104: correlational analysis. *Singapore Med J, 44(12)*, 9- 614.
- Cohen, J. (1999). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed), Hildsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cohen, A. (2009). *Exploring cultural heritage in kindergarten classroom*. Review Report.

- Danping, A. (2016). *Learning or becoming: Ideology and national identity in textbooks for international learners of Chinese.* Review Report.
- Fakhri , R.(2012). *The malaysian experience in developing national Identity, multicultural tolerance and understanding through teaching curricula*. Review Report.
- Frankel, J. ,& Wallen, N. (2008). *How to design and evaluate research in Education*. New York: McGraw Hill.
- Hunt, M. (1999). *Maurice. p. and Lawrence E . Metcalf, Teaching high school studies*, New York Harber. Row.
- Jennifer , O .(2009).*A comparative analysis of 'good citizenship'*: A latent class analysis of adolescents' citizenship norms in 38 countries. Review Report.
- Kindler, A. (2010) .*Art and art in Early Childhood*: What Can Young children learn from "a/Art activities.Review Report.
- Kyoung , S.(2015). *Awareness of Traditional Culture and National identity of Mother's of Preschool Children*.
- Margalit , A .(1999) . *" Decent equality and freedom":* A postscript ,social Research , New York , Spring.
- Polya ,m. (2006) .Early childhood care and education in the Russian Federation.Review Report.
- Rokeach , M. (1999). *The nature of human values* . New York : the Free Press.
- Shuayb , M, O'Donnell, S.(2008). *Aims and values in primary education*: England and other countries. Review Report.
- Wales, G .(2007).*Primary years programme making the PYP happe*n: A curriculum framework for international primary education.Review Report.
- Walzer , M.(1999). Civility and civic virtue in contemporary America Social Research , 41(4),14-20.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث العاشر:

درجة توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين

إعداد :

الباحث / ناصر بن سيف بن سعيد الناصري
وزارة التربية والتعليم سلطنة عُمان.
(طالب دكتوراه بجامعة محمد الأول بالمملكة المغربية).
د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم
أستاذ مُشارك بكلية العلوم والآداب بجامعة نزوى سلطنة عُمان

درجة توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين

الباحث / ناصر بن سيف بن سعيد الناصري
وزارة التربية والتعليم - سلطنة عُمان.
(طالب دكتوراه بجامعة محمد الأول بالمملكة المغربية).
د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم
أستاذ مُشارك بكلية العلوم والآداب – جامعة نزوى سلطنة عُمان

• **المستخلص** :
هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٢٠٣) معلمين ومعلمات . وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين جاءت كبيرة في أبعاد الدراسة ككل، كما جاءت كبيرة في جميع الأبعاد وهي: التفاؤل، والثقة، والتعاطف، والنزاهة، والتسامح. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغيري سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ولكن وجدت هذه الفروق في متغير الجنس ولصالح الذكور.
الكلمات المفتاحية: الاستقامة التنظيمية - مديرو المدارس - مدارس التعليم الأساسي - سلطنة عُمان.

The Degree of Availability of Organizational Virtuousness Dimensions for Principals of Basic Education Schools in Al Dhahirah Governorate, Sultanate of Oman from the Viewpoint of Teachers

Abstract

The current study aimed to identify The degree of availability of organizational Virtuousness dimensions for principals of basic education schools in Al Dhahirah Governorate, Sultanate of Oman from the viewpoint of teachers , study used a descriptive method also used the questionnaire to collect data and information were applied to a sample of (203) teachers. The findings of the study showed The degree of availability of organizational Virtuousness dimensions for principals of basic education schools in Al Dhahirah Governorate was generally high achieved; They also came high achieved of all dimensions: Optimism, Trust, Compassion, Integrity and Forgiveness . Results also showed that there were no significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the study variables which are Years of experience and academic level, but founded significant differences in sex variable and in favor of males.
Key Words: Organizational Virtuousness - school principals - Teachers- basic education schools- Sultanate of Oman.

• **مقدمة** :
تُعتبر الإدارة المدرسية الركيزة الرئيسة للعملية التربوية والتعليمية في المدارس، فهي مسئولة عن إدارة هيئة العاملين بالمدرسة وتقويم أدائهم ودعمهم من خلال عمليات تنمية مهنية مستمرة، كما تقوم بالإشراف على تنفيذ المناهج

الدراسية وما تتضمنه من أنشطة وبرامج ومشروعات، وتهتم بمتابعة شئون الطلبة وتحقيق انضباطهم في العملية التعليمية وتوفير الموارد المادية والبشرية التي تحقق لهم إنجاز ذات جودة عالية من خلال شراكة مجتمعية فعالة مع أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي.

ولا يمكن للإدارة المدرسية أن تحقق هذه الوظائف إلا من خلال مدير متميز يتمثل أخلاقيات مهنته قولاً وعملاً، وهذا يتطلب توافر لديه مجموعة من القيم يتمثلها في ممارساته لمهنته وتنفيذه لمهامه وواجبته الوظيفية وذلك مثل قيم العدالة والمساواة ، والانصاف، والنزاهة، والرعاية، والاهتمام، والالتزام.

ويُعتبر مدخل الاستقامة التنظيمية من المداخل الإدارية التي تُدعم أخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية، حيث يُحقق التفاؤل الأكاديمي لدى القادة والعاملين في المؤسسات المعاصرة، ويزيد من سلوكيات المواطنة التنظيمية لديهم، ويحقق مستويات عالية من رضاهم الوظيفي عن المهنة، ويجعلهم يشعرون بالسعادة والرفاهية، وهذا يحفزهم على مزيد من بذل الجهد في أداء واجباتهم ومسئولياتهم الوظيفية بجودة وتميز، ويجعلهم أكثر ثباتاً وشجاعة في مواجهة التحديات والتغلب على المشكلات ومواجهة الضغوط. (Gukiina& et al.,2018,82; Asad& et al., 2017, 37-38)

كما تُعد الاستقامة التنظيمية فضيلة أخلاقية ترتقي بآمال وتطلعات وطموحات القادة والعاملين، وتعمق إدراكهم وتصوراتهم نحو العمل المؤسسي، ويجعلهم أكثر إيجابية في تفكيرهم وممارساتهم المهنية، وأكثر قدرة على مواجهة التحديات المعاصرة، وأكثر تصميما على حل المشكلات المعقدة التي تواجه المؤسسة. (Malik& Naeem,2016,114)

وتعتبر الاستقامة التنظيمية مظهراً من مظاهر الصحة التنظيمية المؤسسية التي تركز على إيجاد ونشر وتشجيع وحماية وإثراء السلوك الإنساني، وتأصيل العادات والممارسات والاتجاهات السامية في المؤسسة، وتحقيق انتماء وولاء الفرد والجماعة لها، وزيادة التزامهم التنظيمي نحو تحقيق أهدافها، والقيام بالأعمال الصحيحة وبالطرائق الصحيحة في الوقت المناسب ومن قبل أفراد لديهم الخبرات والكفاءات والمهارات المتميزة. (Ravaji,2016,497)

ويركز مدخل الاستقامة التنظيمية على الجانب الإنساني في العمل والسمو الروحي والأخلاقي في الشخصية، وتدعيم العلاقات الإنسانية بين كافة العاملين في المؤسسات، وتأصيل قيم ومشاعر التعاطف الإيثار فيمابينهم، مما يؤدي إلى الصحة الطبيعية والعقلية لدى العاملين، ونمو الطاقات الإيجابية في العمل، وصُنع واتخاذ قرارات أخلاقية تُراعي مصلحة العمل وظروف وأحوال هيئة العاملين في المؤسسة. (Hamrahi& et al.,2015,4773-4774)

كما يركز هذا المدخل على المعرفة والحكمة في التعامل مع الآخرين ، والعدالة والإنصاف بين هيئة العاملين ولا سيما في المهام والمسئوليات والحوافز

والمكافآت، والاعتدال والاستقرار وعدم الاندفاع والقدرة على السيطرة على النفس، والتفوق والبراعة والجدارة والتميز في العمل، والشجاعة والإقدام والجرأة في تنفيذ المبادرات والإبداعات والابتكارات، وفي مواجهة الصعاب والمشكلات والتحديات وفي اتخاذ القرارات. (Hamrahi& et al.,2017,21)

وأصبحت الحاجة ماسة وضرورية إلى مدخل الاستقامة التنظيمية لمواجهة السلوكيات السلبية التي تظهر في أداء العاملين وسلوكياتهم مثل: الفساد الإداري، وانخفاض مستوى الطموح، وقلة الالتزام بمعايير الأداء القياسية وتحقيق الجودة والتميز في الأداء، وضعف الترابط والعلاقات الإنسانية بين الأفراد. (Pereira.,2014,40)

إذن الاستقامة التنظيمية سمات وخصائص وثقافة وعمليات يمارسها ويتمثلها القادة والعاملون في مؤسساتهم، وتنمي إحساس الفخر بالعمل في المؤسسة، واحترام وتقدير الآخرين، فضلا عن تحقيقها الهوية والتماثل التنظيمي للعاملين، وتقود إلى تحقيق النجاح وتطوير أساليب ونظم العمل في المؤسسية، ومن ثم يتحقق أهدافها وغايتها بجودة وتميز. (Zeng,2018,80-81)

وبدأ الاهتمام بمدخل الاستقامة التنظيمية في خمسينات القرن العشرين على يد الباحثين أدم سميث Adam Smith وجورج سميل George Smile عندما تناولا الاستقامة التنظيمية على أنها أفضل السلوكيات الإنسانية، وتتضمن قيم الشرف والأمانة، وتركز على البراعة والتميز في العمل وأفضل التطلعات الإنسانية، ثم جاء الباحث وايت White عام ١٩٨٠وتناول الاستقامة التنظيمية على أنها العنصر الصحيح للموظف الصالح، وفي عام ١٩٩٨م تناولها أوكسيلان okselan على أنها سمة أخلاقية تؤثر في النسق المؤسسي. (Abedi& et.al., 2014, 119)

ويُعد الباحث كاميرونCameron من أوائل الذين اهتموا بتناول الاستقامة التنظيمية وتأصيل جوانبها وتحديد أبعادها، حيث قام عام ٢٠٠٣م بتحديد ثلاثة جوانب لها الأول التأثير الإنساني Human Impact على الآخرين، والثاني الأخلاقيات الحسنة الفاضلة Moral Goodness، والثالث تحسين وتطوير المجتمع المؤسسي Social Betterment. (Cameron,2003,50)

وفي عام ٢٠٠٤م قام كاميرون وزميليه برايت Bright، وكازا Caza بتحديد خمسة أبعاد للاستقامة التنظيمية، الأول التفاؤل Optimism بتحقيق النجاح والإنجازات في العمل والمبادرة بمواجهة التحديات والمشكلات، والحرص على أعمال الخير، وتحقيق السعادة المهنية للعاملين؛ واشتمل البعد الثاني على الثقة Trust المتبادلة بين القائد والموظفين، وتعامله معهم باحترام وتقدير، وإيمانهم بقيادته الفعالة؛ أما البُعد الثالث فتضمن التعاطف Compassion مع الآخرين في السراء والضراء، والاهتمام برعايتهم والوفاء باحتياجاتهم ومراعاة، أحوالهم وظروفهم في العمل؛ واشتمل البعد الرابع على النزاهة Integrity وتمسكه بقيم الفضيلة

والشرف والصدق والأمانة في أقواله وأفعاله، في حيت تضمن البُعد الخامس التسامح Forgiveness مع الآخرين والاعتراف بأخطائه والاعتذار عنها، ويجعل من أخطائه وأخطاء الآخرين فرصا للتعلم الفعال. (Cameron& et al,2004, 13-14; Meyer, 2018, 245)

وفي سلطنة عُمان حرصت وزارة التربية والتعليم أن يتحلى مّديروا المدارس بالأخلاق الفاضلة، ويتأتى ذلك من خلال ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم الذي ينص أن تتسم تصرفاته بالاستقامة والنزاهة والأمانة والعدالة، ويستخدم أساليب تربوية سليمة في حل المشكلات، ويتجنب استغلال منصبه للحصول على مكاسب شخصية، ويحاسب نفسه ذاتيا ويقيم أداءه باستمرار.(وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان،٢٠١٩)

كما حدد دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها الصادر عن وزارة التربية والتعليم(٢٠١٥، ١٠ -١٢) مجموعة متنوعة من الواجبات الوظيفية لمديري المدارس تؤكد على أخلاقيات المهنة والالتزام بها وذلك مثل: الالتزام بأخلاقيات المهنة والقوانين واللوائح والقرارات المنظمة للعمل ، ومتابعة التزام العاملين بتنفيذها، والعمل على غرس القيم والأخلاق الحميدة في المدرسة.

- **الدراسات السابقة**:

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى عربية وأجنبية كما يأتي:

- **أولاً**: **الدِراسات العربية**:

نظرا لعدم وجود دراسات سابقة عربية تناولت الاستقامة التنظيمية بصفة خاصة في حدود علم الباحثين ، فسوف يتم عرض الدراسات التي تتعلق بأخلاقيات الإدارة والقيادة المدرسية على اعتبار أن الاستقامة التنظيمية مقوم رئيس وعنص ساسي في أخلاقيات المهنة، حيث أشارت نتائج دراسة المزروعي (٢٠٠٣) إلى أنَّ درجة التزام مديري المدارس الثانوية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الهيئات الإدارية والتدريسية بسلطنة عُمان جاءت مرتفعة بشكل عام، ومرتفعة أيضا في جميع المجالات وهي: التوجهات المهنية للمدير ، وعلاقات المدير بالمعلمين، وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، والطلبة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة تُعزى لمتغيري الجنس، والمؤهل العلمي، ولكن وجدت هذه الفروق في مُتغير سنوات الخبرة ولصالح الخبرة الطويلة.

وكشفت نتائج دراسة الحبسية (٢٠٠٩) أنّ درجة ممارسة القيادة الأخلاقية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان جاءت عالية بشكل عام، وعالية في جميع المجالات وهي: المعرفة، والسلطة، والثقة، والهدف، كما كشفت النتائج وجود فروق ذات دلة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث، ومتغير الخبرة لصالح الخبرة الأعلى، ولكن لم توجد هذه الفروق تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

وأظهرت نتائج دراسة يحيى (٢٠١٠) أن درجة التزام مديري المدارس الحكومية الثانوية الفلسطينية بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية كانت كبيرة جداً بشكل عام، وكبيرة جدا في جميع المجالات وهي: أخلاقيات المدير نحو المهنة، والوطن، والطلبة، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي، ونفسه، والمعلمين . كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ومتغير سنوات الخبرة ولصالح الفئة أقل من (٦) سنوات، كما بينت الدراسة بأنه لا توجد هذه الفروق في متغير المؤهل العلمي.

وأبرزت نتائج دراسة الفرجاني (٢٠١٠) أنَّ مستوى الأخلاقيات المهنية لمُدير المدرسة في مدينة بنغازي في ليبيا جاء بدرجة عالية بشكل عام ، وعالية في جميع المجالات وهي: أخلاقيات المدير تجاه المعلمين، والطلبة، والمناهج، والمرافق، والتجهيزات المدرسية، والمجتمع المحلي.

وتوصلت نتائج دراسة الشريفي والتنح (٢٠١١) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة الأخلاقية كانت متوسطة بشكل عام، وتراوحت بين المرتفعة والمتوسطة في فقرات القيادة الأخلاقية.

وأكدت نتائج دراسة سلمان (٢٠١٢) أنّ سياسة إدارة أغلب المدارس الثانوية العامة بمحافظة شمال سيناء بمصر لا تعتمد على مجموعة من القيم الأساسية الأخلاقية كمنطلق لها في التعامل، وتراعي بشكل متوسط بين ما تعلنه من أهداف وما تطبقه.

وتوصلت نتائج دراسة الدسوقي (٢٠١٣) إلى أنّ درجة توافر إطار العدالة كان ضعيفا لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة المنوفية بمصر ، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث.

وبينت نتائج دراسة الخروصي (٢٠١٤) أنَّ درجة توفر الممارسات الداعمة للقيادة الأخلاقية لمديري المدارس بسلطنة عُمان في ضوء معايير مجلس القيادة التربوية الأمريكية جاءت بشكل عام كبيرة ، وكبيرة في مجالات: احترام التنوع، والنزاهة والأمانة، والعدالة والمساواة، والشفافية، بينما جاءت متوسطة في مجالي احترام القيم الديمقراطية والثقة.

وأسفرت نتائج دراسة آل الشيخ(٢٠١٦) أن درجة ممارسة مديري المدارس لسلوك الاعتذار في محافظة الداخلية بسلطنة عمان جاءت متوسطة بشكل عام، كما جاءت عالية في بُعد التعويض وإصلاح الضرر، ومتوسطة في أبعاد الندم، وتحمل مسؤولية الخطأ، والتعهد بعدم التكرار، والاعتراف بالخطأ، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة تُعزى لمتغير الجنس، ولكن وجدت هذه الفروق في متغير

المؤهل العلمي ولصالح حملة الماجستير، وفي مُتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة أقل من خمس سنوات.

وأوضحت نتائج دراسة النعيمات (٢٠١٧) أنَّ درجة التزام مديري المدارس الثانوية في محافظة الكرك في الأردن بالأخلاقيات الإدارية والأداء الوظيفي جاءت متوسطة بشكل عام ، ومتوسطة أيضا في مجالي علاقة المدير بالمعلمين وعلاقة المدير بالطلبة. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة تُعزى لمتغيري الجنس، والمؤهل العلمي، بينما وجودت هذه الفروق في مُتغير سنوات الخبرة ولصالح الخبرة الأعلى.

وخلصت نتائج دراسة الحارثية (٢٠١٨) إلى أنّ اتخاذ القرارات الإدارية في ضو أخلاقيات المهنة بمدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط ترتكز بدرجة كبيرة على نظرية النقد والرعاية والواجب.

وأسفرت نتائج دراسة العاني والسليمانية والمنذرية والسيابية والحارثية (٢٠١٨) عن أن مفهوم أخلاقيات مهنة التعليم في سلطنة عُمان يتمثل في مجموعة من الصفات الحميدة والقيم الفاضلة، مثل: الإخلاص، والمروءة، والأمان، والضمير المهني.

وأظهرت نتائج دراسة الروسان (٢٠١٨) أنَّ دور مديري المدارس في تعزيز ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم لدى المعلمين في لواء بني كنانة بالأردن كان مرتفعا بشكل عام، ومرتفعا في مجالي: الأداء المهني للمعلم، وعلاقة المعلم مع طلبته ومتوسطا في مجالي علاقة المعلم مع زملائه، وعلاقة المعلم بالمجتمع. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة تُعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وبينت نتائج دراسة الميع (٢٠١٩) أنَّ درجة التزام مديري المدارس بممارسة أخلاقيات المهنة بمنطقة الأحمدي بدولة الكويت كانت كبيرة بشكل عام، وكبيرة في جميع المجالات وهي: أخلاقيات المهنة تجاه قواعد السلوك الوظيفي ، والمتعلمين، والمعلمين، وأولياء الأمور. كما كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات العينة تبعا لمتغير النوع (ذكور - إناث) لصالح الذكور، وتبعا لمتغير المؤهل العلمي لصالح متوسطات الحاصلين على مؤهلات أقل من جامعية، وتبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرات البسيطة (٥ سنوات فأقل).

وتوصلت نتائج دراسة السعودي والنصراوين (٢٠١٩) إلى أنَّ مستوى التزام مديري المدارس الثانوية في لواء الجامعة بأخلاقيات الإدارة المدرسية بالأردن جاء متوسطا بشكل عام، ومتوسطا أيضا في جميع المجالات وهي: الصفات الشخصية والأخلاقية، والعلاقات مع الطلبة، والمهمات الإدارية الأخلاقية، والعلاقات الإنسانية.

• **ثانياً: الدراسات الأجنبية:**

أشارت نتائج دراسة أجيو (Ugwu,2012) إلى توافر بُعد التفاؤل المهني في الاستقامة التنظيمية لدى المشرفين الإداريين في المؤسسات النيجيرية بدرجة عالية، وأن الاستقامة التنظيمية تزيد من درجة ارتباط العاملين بوظائفهم وتمسكهم بها، وتجعل بيئة العمل إيجابية، وتحفزهم على الجودة والتميز في أداء المهام والمسئوليات والواجبات الوظيفية .

وتوصلت نتائج دراسة كوشكي وزينادبي (Kooshki& Zeinabadi,2015) إلى أن أبعاد الاستقامة التنظيمية لها تأثير مُهم وفعال على مُعلمي المدارس الثانوية في إيران، حيث تزيد من التزامهم التنظيمي ورضاهم الوظيفي، واتجاهاتهم الإيجابية نحو المهنة.

وكشفت نتائج دراسة كوشكي وزينادبي (Kooshki& Zeinabadi,2016) عن توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية بدرجة كبيرة لدى مُعلمي المدارس الثانوية الإيرانية على الترتيب الثقة، والتفاؤل، والتسامح، والتعاطف، والنزاهة.

وأبرزت نتائج دراسة نورجان ودليكسي (Nartgun& Dilekci,2016) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد الاستقامة التنظيمية للمعلمين في المدارس الابتدائية والثانوية التركية وأنماط القيادة التي يُمارسها مُديرو المدارس التركية وهي القيادة الثقافية، والتعليمية، والأخلاقية، والتنبؤية، والتعلمية، والتحويلية ، كما كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي .

وأظهرت نتائج دراسة تشاتشوردي ونكندراو (Tsachouridi& Nikandrou, 2016) وجود علاقة إيجابية بين الاستقامة والعفوية التنظيمية في المؤسسات التعليمية اليونانية ، وأن الاستقامة التنظيمية تساهم في تحقيق قيم الفخر والإحترام بين العاملين، والانتماء والولاء للمؤسسة ، وتؤدي إلى شعور العاملين بالملكية لمؤسستهم، وأكثر رغبة لتطوير مؤسستهم وتحقيق أهدافها.

وبينت نتائج دراسة واتنبي وآخرين (Watanabe& et al,2017) وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الاستقامة التنظيمية وجودة أداء العاملين في المؤسسات التعليمية اليابانية، وأن الاستقامة التنظيمية تحقق السعادة المهنية للعاملين ، وتُمكن القادة من الإدارة الذاتية المتميزة لمؤسساتهم، كما تجعلهم يُثيرون الحماسة والطاقات الإيجابية لدى مرؤوسيهم، ويجعلونهم أكثر تفاؤلا على الإقبال في العمل والالتزام بمهامه ومسئولياته.

وخلصت نتائج دراسة سينج وديفيد (Singh& David,2017) إلى أن هناك علاقة إيجابية بين الاستقامة التنظيمية والسعادة المهنية في المؤسسات التعليمية الهندية ، وأن الاستقامة التنظيمية تزيد من ارتباط العاملين بوظائفهم وتمسكهم بها . وأسفرت نتائج دراسة بيريس ونونيس (Pires& Nunes,2018) أن الاستقامة التنظيمية أدت إلى وجود مستويات عالية من سلوكيات المواطنة التنظيمية

واللالتزام العاطفي لدى العاملين بالمؤسسات في البرتغال، كما زادت من التزامهم بالجوانب القيمية وأضفت معنى لوظائفهم، ودعمت العمل بروح الفريق فيما بينهم، وأتاحت لهم فرصاً للتنمية الذاتية، والاستقلالية والتوجه الذاتي في العمل.

وأوضحت نتائج دراسة جوكينا وآخرين (Gukiina& et al,2019) افتقار العاملين في بعض المؤسسات بدولة أوغندا للاستقامة التنظيمية في كثير من الجوانب تتمثل في: التفاؤل، والثقة، والتعاطف، والتسامح، والحكمة، والشجاعة، والعدالة، والقناعة، والسمو والرفعة، والالتزام، والاستجابة.

إذن يتضح من عرض الدراسات السابقة اهتمام الكثير منها بالاستقامة التنظيمية وأبعادها المختلفة وهي: التفاؤل، والثقة، والتعاطف، والنزاهة ، والتسامح ، حيث تزيد من ارتباط العاملين بوظائفهم وتمسكهم بها، وتجعلهم أكثر التزاماً بواجباتهم الوظيفية، وأكثر انتماءً وولاءً للمؤسسات التي يعملون بها، ويشعرون بمستويات عالية من الرضا الوظيفي والسعادة المهنية، ويكون لديهم اتجاهاتهم الإيجابية نحو المهنة، ومواطنة تنظيمية يتحملون من خلالها أعباء عمل إضافية.

- **مشكلة الدراسة**:

أشارت نتائج كثير من الدراسات السابقة إلى وجود بعض من أوجه القصور والضعف تتعلق بالقيادة والإدارة الأخلاقية لمديري المدارس في سلطنة عُمان عامة وأبعاد الاستقامة التنظيمية خاصة، حيث توصلت نتائج دراسة الكعبية(٢٠٠٨) إلى قلة اهتمام مُديري المدارس بالمناقشة وإبداء الرأي مع المعلمين، وانفرادهم برسم الخطط والبرامج المدرسية، وإجبار المعلمين على تنفيذ التعليمات والنظم المدرسية.وكشفت نتائج دراسة الخروصي (٢٠١٤) أنَّ درجة توافر الممارسات الداعمة للقيادة الأخلاقية لمديري المدارس بسلطنة عُمان في ضوء معايير مجلس القيادة التربوية الأمريكية من وجهة نظر الطلبة وأولياء الأمور جاءت متوسطة بشكل عام، ومتوسطة في مجالات احترام التنوع، والنزاهة والأمانة، والعدالة والمساواة، واحترام القيم الديمقراطية، بالإضافة إلى أنها جاءت متوسطة في مجال الشفافية، وقليلة في مجال الثقة من وجهة نظر الطلبة.

وأظهرت نتائج دراسة الصوافي(٢٠١٤) ضعف التزام مُديري المدارس بسلطنة عُمان في الالتزام بأخلاقيات المهنة، حيث إنهم يتعاملون على أن التعليم وظيفة وليس مهنة، وضعف الانتماء للمهنة عند عدد غير قليل منهم. كما أسفرت نتائج دراسة آل الشيخ(٢٠١٦) أن درجة ممارسة مديري المدارس لسلوك الاعتذار في محافظة الداخلية بسلطنة عمان جاءت متوسطة بشكل عام، كما جاءت متوسطة في أبعاد الندم، وتحمل مسؤولية الخطأ، والتعهد بعدم التكرار، والاعتراف بالخطأ

وتأسيساً على ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلين الآتيين:

- ما درجة توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مّديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين تُعزى إلى متغيرات الجنس ، وسنوات الخبرة ، والمؤهل العلمي ؟

- **أهداف الدراسة** :

هدفت هذه الدراسة إلى:

- التعرف على درجة توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين.
- تحديد وجود فروق ذات دلالة إحصائي عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين تُعزى إلى متغيرات الجنس ، وسنوات الخبرة ، والمؤهل العلمي.

- **أهمية الدراسة** :

تمثلت أهمية هذه الدراسة في كونها يمكن أن تفيد مُديري المدارس وغيرهم من العاملين فيها والمشرفين المتابعين في التعرف على أبعاد الاستقامة التنظيمية التي ينبغي أن تتوافر لدي مُديري المدارس في سلطنة عُمان والتي تساهم في تحقيق مُناخ تنظيمي فعال، ومن ثم تحقيق أهداف العملية التعليمية بكفاءة وفعالية، بالإضافة إلى ما يمكن أن تمثله من أهمية للمسئولين في وزارة التربية والتعليم والمديريات التعليمية التابعة لها من توفير المتطلبات الماديةٍ والبشريةٍ لتمكين مُديري المدارس من تمثل أبعاد الاستقامة التنظيمية فكرا وسلوكا وممارسة واتجاها، ولا سيما \برامج التنمية المهنية المستمراة.

- **حدود الدراسة**:

تمثلت حدود الدراسة في الاتي:

- الحدود الموضوعية: حيث اقتصرت على أبعاد الاستقامة التنظيمية في نموذج كاميرون وبرايت وكازا وهي:(النزاهة - الثقة - التعاطف - التفاؤل - التسامح) .
- الحدود البشرية: حيث اقتصرت على المعلمين.
- الحدود المكانية: حيث اقتصرت على المدارس الحكومية بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة.
- الحدود الزمنية: حيث أُجريت الدراسة الميدانية في الفصل الأول من العام الدراسي٢٠١٩/٢٠٢٠م.

- **مصطلحات الدراسة**:

١- **الاستقامة التنظيمية**:

تُعرف الاستقامة التنظيمية بأنها مدخل تنظيمي يرتكز علِى أخلاقيات المهنة والسلوك الإنساني الحميد، ويجعل العاملين أكثر وإبداعا والتزاما ، وأكثر حرصا على تحقيق الجودة والتميز في أداء الأعمال، وأكثر قدرة على مواجهة المشكلات والتحديات.(Kooshki& Zeinabadi,2016, 8) . كما تُعرف على أنها مدخل تنظيمي يرتبط بالتأثير الإنساني والأخلاق الفاضلة والتحسين والتطوير المؤسسي في مختلف الجوانب .(Bright,& et.al., 2006, 251)

وتأسيساً على ما سبق تُعرف الاستقامة التنظيمية إجرائياً على أنها تمثُل مّديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان لأخلاقيات المهنة الفاضلة والسلوك الإنساني الحميد والذي يتضمن أبعاد التفاؤل، والثقة، والتعاطف، والنزاهة ، والتسامح ، ويجعلهم أكثر التزاما وإقداما وإبداعا، وأكثر حرصا على تحقيق الجودة والتميز في أداء واجباتهم الوظيفية، وأكثر قدرة على مواجهة المشكلات والتحديات، وأكثر إصرارا على القيام بعمليات التحسين والتطوير في كافة مجالات العمل المدرسي.

٢- نموذج كاميرون وبرايت وكازا في الاستقامة التنظيمية:

هو نموذج وضعه الباحثون كاميرون وبرايت وكازا عام ٢٠٠٤م وتضمن خمسة أبعاد للاستقامة التنظيمية هي: التفاؤل، والثقة، والتعاطف، والنزاهة ، والتسامح. (Nikandrou,& Tsachouridi,2015, 1825)

- **الإجراءات المنهجية للدراسة:**

وتتمثل تلك الإجراءات فيما يأتي:

- **منهج الدراسة:**

اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد على البحث والتقصي حول الظواهر التعليمية كما هي قائمة في الحاضر، ووصفها وصفا دقيقا، وتشخيصها، وتحليلها، وتفسيرها، بهدف اكتشاف العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين الظواهر التعليمية الأخرى، والتوصل من خلال ذلك إلى تعميمات ذات معنى بالنسبة لها. (جابر وكاظم، ٢٠١١، ٦٤ -٦٥).

- **مجتمع الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمان والبالغ عددهم (2430) معلما ومعلمة وفق كتاب الإحصاء السنوي بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان للعام الدراسي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠م.

- **عينة الدراسة:**

تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة، حيث تم توزيع (230) استبانة وبلغ عدد الاستبانات المسترجعة (214) استبانة، وتم استبعاد (11) استبانات غير مكتملة، وأصبحت العينة النهائية (203) معلم ومعلمة بنسبة (8.4٪) من مجتمع الدراسة ، والجدول (1) يوضح العينة حسب متغيرات الدراسة:

- **أداة الدراسة:**

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة من خلال النموذج الذي وضعه الباحثون كاميرون وبرايت وكازا عام ٢٠٠٤م (Cameron& et.al,2004, 13-14)، حيث تكونت الاستبانة من خمسة أبعاد و(18) فقرة قبل التحكيم، وبعد التحكيم كانت أيضا خمسة أبعاد و(18) فقرة ، والجدول (2) يوضح الأبعاد الخمسة وعدد فقرات كل منها ونسبتها المئوية.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية

المتغير	المستوى	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	107	53%
	أنثى	96	47%
	المجموع	203	100%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	182	90%
	ماجستير فأعلى	21	10%
	المجموع	203	100%
سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	50	25%
	١٠ سنوات فأكثر	153	75%
	المجموع	203	100%

جدول (2): توزيع أبعاد الدراسة وفقرات كل منها والنسب المئوية للفقرات

م	الأبعاد	عدد الفقرات	النسبة المئوية (٪)
1	التفاؤل	4	22.2%
2	الثقة	4	22,2%
3	التعاطف	3	16.7%
4	النزاهة	4	22,2%
5	التسامح	3	16.7%
	المجموع	18	100%

- **صدق الأداة**:

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المُحكمين من ذوي الخبرة والمختصين في مجال الإدارة التعليمية ، وبلغ عددهم (7) محكمين، وذلك في كلية التربية جامعة السلطان قابوس وقسم التربية والدراسات الإنسانية بجامعة نزوى في سلطنة عُمان، ووزارة التربية والتعليم، وقد عادت الاستبانات المحكمة جميعها، وأجمع المحكمون على صدقها، وملائمتها لقياس الأبعاد التي وضعت من أجلها، وذلك بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم.

- **ثبات أداة للدراسة**:

قام الباحثان باستخدام معامل ألفا كرونباخ لاستخراج معامل الثبات ونتائج الجدول (3) توضح ذلك.

جدول (3): معاملات الثبات تبعاً لأبعاد الدراسة

م	الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	التفاؤل	4	.907
2	الثقة	4	.85
3	التعاطف	3	.86
4	النزاهة	4	.86
5	التسامح	3	.86
	الثبات الكلي	18	.89

ويتضح من الجدول (3) أن جميع أبعاد الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية حيث بلغ الثابت العام للأداة (89.)، وذلك يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية.

- **متغيرات الدراسة**:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- الجنس، وله مستويان هما: (ذكر - أنثى).

- المؤهل العلمي وله مستويان: (بكالوريوس - ماجستير فأعلى).
- سنوات الخبرة ولها مستويان: (أقل من ١٠ سنوات –١٠ سنوات فأكثر).

• **المعالجات الإحصائية**:

تم ادخال البيانات في الحاسب الآلي على البرنامج الاحصائي (SPSS) مع استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- التوزيعات التكرارية، والنسب المئوية للتعرف على تكرار الإجابات لدى أفراد عينة الدراسة.
- ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري .
- اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة.

• **نتائج الدراسة**:

تسهيلا لعرض نتائج الدراسة فقد تم تصنيفها وفقا لأسئلة الدراسة بحيث تمت الإجابة عن كل سؤال على حده، وفيما يلي عرض لتلك النتائج و البيانات الإحصائية المتعلقة بها وفقا المعيار الآتي لتفسير النتائج، حيث تم تحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي ولكن يمكن تطويره إلى ثلاثي ، وتم حساب المدى (٣ -١=٢) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (٢÷٣=٠,٦٦)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية.، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الثلاثي

درجة الموافقة	المتوسط الحسابي(طول الخلية)
قليلة	من 1 إلى أقل من 1.66
متوسطة	من 1.66 إلى أقل من 2.33
كبيرة	من 2.33 إلى 3

• **أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه : ما درجة توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين ؟**

بعد تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة، وتفريغ الاستجابات تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على الأبعاد الخمسة للدراسة ، وجدول (5) أدناه يوضح ذلك.

جدول (5):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الدراسة

م	الرتبة	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	2	التفاؤل	2.57	.39	عالية
2	5	الثقة	2.38	.55	عالية
3	3	التعاطف	2.54	.56	عالية
4	1	النزاهة	2.68	.48	عالية
5	4	التسامح	2.39	.57	عالية
المجموع الكلي			2.51	.51	عالية

يتضح من جدول (5) أن درجة توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر

المُعلمين بالنسبة لأبعاد الدراسة ككل جاءت عالية، حيث بلغ المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية (2.51)، وانحراف معياري قدره (.51)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لأبعاد الدراسة بين(2.68– 2.38) والانحرافات المعيارية بين (.57 – .39) وجميع الأبعاد جاءت بدرجة عالية، حيث جاء في المرتبة الأولى بُعد النزاهة بمتوسط حسابي بلغ (2.68) وانحراف معياري قدره (.48) ودرجة توافر عالية ، يليه في المرتبة الثانية بُعد التفاؤل بمتوسط حسابي بلغ (2.57) وانحراف معياري قدره (.39) وبدرجة توافر عالية، أما بُعد التعاطف جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (2.54) وانحراف معياري قدرة (.56) بدرجة توافر عالية ، في حين جاء بُعد التسامح في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ(2.39) وانحراف معياري قدره (.57) بدرجة توافر علية، وفي المرتبة الخامسة جاء بُعد الثقة بمتوسط حسابي بلغ (2.38) وانحراف معياري قدره (.55) بدرجة توافر عالية أيضا.

ولمزيد من التعمق في نتائج السؤال الأول للدراسة سوف يتم تناول كل بُعد على حده وذلك كما يأتي:

- **البُعد الأول**: **التفاؤل**:

ويوضح جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر والرتبة لفقرات هذا البُعد.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر والرتبة لفقرات بُعد التفاؤل

م	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	2	يتفاءل بالنجاح في عمله حتى لو كانت تواجهه مشكلات أو تحديات كبيرة.	2.65	.48	عالية
2	1	يحرص على عمل الخير في مجال عمله بشكل متقن ومتميز.	2.71	.51	عالية
3	4	يهتم بتحقيق السعادة المهنية للعاملين بالمدرسة.	2.39	.65	عالية
4	3	يربط بشكل فعال بين أداءه المهني وأهداف وغايات العملية التعليمية.	2.51	.58	عالية
		المجموع الكلي	2.57	.39	عالية

يتضح من جدول (6) أن درجة توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين بالنسبة لبعد التفاؤل جاء بدرجة توافر عالية ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.57)، وانحراف معياري قدره (.39)، وبالنسبة لفقرت هذا البُعد كانت جميعها ضمن درجة التوافر العالية، حيث تراوح المتوسط الحسابي بين(2.71) و (2.39) وتراوح الانحراف المعياري بين (.65) و (.48). وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة التي نصت على " يحرص على عمل الخير في مجال عمله بشكل مُتقن ومُتميز." بدرجة توافر عالية وبمتوسط حسابي بلغ (2.71) وانحراف معياري قدره (.51)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة التي نصت على " يهتم بتحقيق السعادة المهنية للعاملين بالمدرسة." بدرجة توافر عالية أيضا وبمتوسط حسابي بلغ (2.39) وانحراف معياري قدره (.65).

• **البُعد الثاني: الثقة:**

ويوضح الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر والرتبة لفقرات هذا البُعد.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر والرتبة لفقرات بُعد الثقة

م	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	4	يثق بصورة كاملة في هيئة العاملين بالمدرسة.	2.32	.68	متوسطة
2	3	يُدعم الثقة بين كافة المشاركين والمهتمين بالعملية التعليمية.	2.35	.65	عالية
3	1	يتعامل مع هيئة العاملين بالمدرسة بلطف وكياسة واحترام وتقدير.	2.48	.70	عالية
4	2	تحظى قيادته بثقة وايمان هيئة العاملين بالمدرسة.	2.38	.64	عالية
		المجموع الكلي	2.39	.56	عالية

يتضح من جدول (7) أن درجة توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين بالنسبة لبعد الثقة جاء بدرجة توافر عالية ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.39)، وانحراف معياري قدره (.56)، وبالنسبة لفقرت هذا البُعد تراوحت بين درجة التوافر العالية والمتوسطة، حيث تراوح المتوسط الحسابي بين(2.48) و (2.32)، والانحراف المعياري بين (.70) و (.64). وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة التي نصت على " يتعامل مع هيئة العاملين بالمدرسة بلطف وكياسة واحترام وتقدير." بدرجة توافر عالية وبمتوسط حسابي بلغ (2.48) وانحراف معياري قدره (.70)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة التي نصت على " يثق بصورة كاملة في هيئة العاملين بالمدرسة." بدرجة توافر متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (2.32) وانحراف معياري قدره (.68).

• **البُعد الثالث: التعاطف:**

ويوضح جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر والرتبة لفقرات هذا البُعد.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر والرتبة لفقرات بُعد التعاطف

م	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	يشارك الآخرين مشاعرهم في أفراحهم وأحزانهم (السراء والضراء) .	2.61	.61	عالية
2	3	يهتم بتلبية احتياجات هيئة العاملين بالمدرسة وتقديم سبل الدعم والرعاية لهم.	2.45	.66	عالية
3	2	يُراعي الظروف التي يمر بها العاملين والتي يمكن أن تؤثر سلبا على أدائهم.	2.55	.65	عالية
		المجموع الكلي	2.54	.56	عالية

يتضح من جدول (8) أن درجة توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين بالنسبة لبعد التعاطف جاء بدرجة توافر عالية ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.54)، وانحراف معياري قدره (.56)، وبالنسبة لفقرت هذا البُعد كانت جميعها ضمن درجة التوافر العالية، حيث تراوح المتوسط الحسابي بين(2.61) و (2.45)، والانحراف المعياري بين (.66) و (.61). وجاءت في المرتبة

الأولى الفقرة التي نصت على " يشارك الآخرين مشاعرهم في أفراحهم وأحزانهم (السراء والضراء)." بدرجة توافر عالية وبمتوسط حسابي بلغ (2.61) وانحراف معياري قدره (61.)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة التي نصت على " يهتم بتلبية احتياجات هيئة العاملين بالمدرسة وتقديم سبل الدعم والرعاية لهم." بدرجة توافر عالية أيضا وبمتوسط حسابي بلغ (2.45) وانحراف معياري قدره (66.).

- **البُعد الرابع**: **النزاهة**:

ويوضح جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر والرتبة لفقرات هذا البُعد.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات بُعد النزاهة

م	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	يمتلك أعلى مستويات النزاهة في عمله.	2.66	.57	عالية
2	2	يتسم بالفضيلة والشرف والنقاء.	2.74	.52	عالية
3	1	يتميز بالصدق والأمانة.	2.75	.53	عالية
4	4	تتسق أقواله مع أفعاله.	2.59	.63	عالية
		المجموع الكلي	2.68	.47	عالية

يتضح من جدول (9) أن درجة توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين بالنسبة لبعد النزاهة جاء بدرجة توافر عالية ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.68)، وانحراف معياري قدره (47.)، وبالنسبة لفقرت هذا البُعد كانت جميعها ضمن درجة التوافر العالية، حيث تراوح المتوسط الحسابي بين(2.75) و (2.59)، والانحراف المعياري بين (63.) و (52.). وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة التي نصت على " يتميز بالصدق والأمانة." بدرجة توافر عالية وبمتوسط حسابي بلغ (2.75) وانحراف معياري قدره (53.)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة التي نصت على " تتسق أقواله مع أفعاله." بدرجة توافر عالية أيضا وبمتوسط حسابي بلغ (2.59) وانحراف معياري قدره (63.).

- **البُعد الخامس**: **التسامح**:

ويوضح جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر والرتبة لفقرات هذا البُعد.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات بُعد التسامح

م	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	يعترف بأخطائه ويحاول تصحيحها بسرعة.	2.31	.65	متوسطة
2	1	يتسامح مع أخطاء العاملين إذا كانت بدون قصد ولم تؤثر على جودة الأداء.	2.46	.66	عالية
3	2	يجعل من أخطائه أو أخطاء الآخرين فرص للتعلم.	2.39	.68	عالية
		المجموع الكلي	2.39	.57	عالية

يتضح من جدول (10) أن درجة توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين بالنسبة لبعد التسامح جاء بدرجة توافر عالية ، حيث بلغ المتوسط

الحسابي (2.39)، وانحراف معياري قدره (57.)، وبالنسبة لفقرت هذا البُعد تراوحت بين درجة التوافر العالية والمتوسطة، حيث تراوح المتوسط الحسابي بين(2.46) و (2.31)، والانحراف المعياري بين (68.) و (65.). وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة التي نصت على " يتسامح مع أخطاء العاملين إذا كانت بدون قصد ولم تؤثر على جودة الأداء." بدرجة توافر عالية وبمتوسط حسابي بلغ (2.46) وانحراف معياري قدره (66.)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة التي نصت على " يعترف بأخطائه ويحاول تصحيحها بسرعة." بدرجة توافر متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (2.31) وانحراف معياري قدره (65.).

- **للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى** ($\alpha \leq$ 0.05) **في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين تُعزى إلى متغيرات الجنس ، وسنوات الخبرة ، والمؤهل العلمي ؟**

- **وسوف يتم عرض نتيجة كل متغير على حده كما يأتي:**

- **أولاً: متغير الجنس :**

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع الأبعاد وفقا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه الجدول (11).

جدول (11): نتائج اختبار ت(T - test) للكشف عن دلالة الفروق لدى عينة الدراسة تبعًا لمتغير الجنس

الأبعاد	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	دلالة (ت) إحصائيا
التفاؤل	ذكر	107	2.63	.35	2.32	.02	دال إحصائيا
	أنثى	96	2.50	.42			
الثقة	ذكر	107	2.48	.49	2.57	.01	دال إحصائيا
	أنثى	96	2.28	.61			
التعاطف	ذكر	107	2.69	.43	4.28	.00	دال إحصائيا
	أنثى	96	2.36	.63			
النزاهة	ذكر	107	2.82	.31	4.24	.00	دال إحصائيا
	أنثى	96	2.54	.58			
التسامح	ذكر	107	2.51	.49	3.35	.00	دال إحصائيا
	أنثى	96	2.25	.62			

يتضح من جدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a $\leq$ 0.05) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدرجة توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان تبعا لمتغير الجنس (ذكورا وإناثا) في جميع الأبعاد ولصالح الذكور، وهذا يعني وجود اختلاف في آراء عينة الدراسة لتأثير الجنس في استجاباتهم.

- **ثانياً: متغير المؤهل العلمي:**

تم تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع الأبعاد وفقا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأعلى)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه الجدول (12).

جدول (12): نتائج اختبار ت(T - test) للكشف عن دلالة الفروق لدى عينة الدراسة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

الأبعاد	المؤهل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	دلالة (ت) إحصائيا
التفاؤل	بكالوريس	182	2.57	.39	.38	.70	غير دال إحصائيا
	ماجستير فأعلى	21	2.54	.37			
الثقة	بكالوريس	182	2.39	.56	.04	.97	غير دال إحصائيا
	ماجستير فأعلى	21	2.38	.55			
التعاطف	بكالوريس	182	2.53	.55	-.16	.87	غير دال إحصائيا
	ماجستير فأعلى	21	2.56	.64			
النزاهة	بكالوريس	182	2.68	.47	-.058	.95	غير دال إحصائيا
	ماجستير فأعلى	21	2.69	.55			
التسامح	بكالوريس	182	2.39	.55	.58	.56	غير دال إحصائيا
	ماجستير فأعلى	21	2.32	.70			

يتضح من جدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة من المعلمين لدرجة توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان في جميع المحاور تبعا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس - ماجستير فأعلى)، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير للمؤهل العلمي في استجاباتهم.

- **ثالثاً: متغير سنوات الخبرة:**

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع الأبعاد وفقا لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه الجدول (13).

جدول (13): نتائج اختبار ت(T - test) للكشف عن دلالة الفروق لدى عينة الدراسة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

الأبعاد	المؤهل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	دلالة (ت) إحصائيا
التفاؤل	أقل من ١٠ سنوات	50	2.61	.34	.91	.37	غير دال إحصائيا
	١٠ سنوات فأكثر	153	2.56	.41			
الثقة	أقل من ١٠ سنوات	50	2.29	.56	-1.40	.16	غير دال إحصائيا
	١٠ سنوات فأكثر	153	2.42	.55			
التعاطف	أقل من ١٠ سنوات	50	2.44	.58	-1.42	.16	غير دال إحصائيا
	١٠ سنوات فأكثر	153	2.57	.55			
النزاهة	أقل من ١٠ سنوات	50	2.66	.47	-.51	.61	غير دال إحصائيا
	١٠ سنوات فأكثر	153	2.69	.48			
التسامح	أقل من ١٠ سنوات	50	2.35	.53	-.47	.64	غير دال إحصائيا
	١٠ سنوات فأكثر	153	2.40	.58			

يتضح من جدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في استجابات عينة الدراسة من المعلمين لدرجة توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان في جميع المحاور تبعا لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر)، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا يوجد تأثير لسنوات الخبرة في استجاباتهم.

- **مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:**

- **أولاً: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على: ما درجة توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين ؟**

خلصت نتائج الدراسة إلى أن درجة درجة توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين بالنسبة لأبعاد الدراسة ككل جاءت عالية بشكل عام، كما جاءت عالية في كل بعد على حده ، وجاء في المرتبة الأولى بُعد النزاهة، ويليه في المرتبة الثانية بُعد التفاؤل ، أما بُعد التعاطف فجاء في المرتبة الثالثة ، في حين جاء بُعد التسامح في المرتبة الرابعة ، وفي المرتبة الخامسة جاء بُعد الثقة. وقد يعزى ذلك إلى الجهود الكبيرة التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم في إعداد وتدريب مُديري المدارس بصورة مستمرة سواء في المركز التخصصي للمعلمين أو في مراكز التدريب التابعة للمُديريات العامة للتربية والتعليم، فضلا عن حرص مُديري المدارس الشديد التمسك بأخلاقيات المهنة، وعلى الحفاظ على صورتهم الإيجابية في المجتمع المدرسي والذي ينعكس بدوره على مكانتهم في المجتمع المحلي، وحرصهم أيضا على تمثل الميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم في المدارس بسلطنة عُمان، بالإضافة إلى أن الاستقامة التنظيمية هي مقوم رئيس للشخصية العُمانية العربية المسلمة التي ينبغي أن يلتزم بها مُديرو المدارس .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من المزروعي (٢٠٠٣)، والحبسية (٢٠٠٩)، ويحيى (٢٠١٠)، والفرجاني (٢٠١٠)، والخروصي (٢٠١٤)، والحارثية (٢٠١٨)، العاني والسليمانية والمنذرية والسيابية والحارثية (٢٠١٨) ، والروسان (٢٠١٨)، والميع (٢٠١٩)، والتي توصلت نتائجها إلى التزام مُديري المدارس بأخلاقيات المهنة بدرجة عالية حيث تُعتبر الاستقامة التنظيمية مقوما رئيسا لأخلاقيات المهنة. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من أجيو (Ugwu,2012) ، وكوشكي وزينادبي (Kooshki& Zeinabadi,2015) ، كوشكي وزينادبي (Kooshki& Zeinabadi,2016)، نورجان ودليكسي (Nartgun& Dilekci,2016)، وتشاتشوردي ونكندراو (Tsachouridi& Nikandrou,2016) ، وسينج وديفيد (Singh& David,2017)، وواتنبي وآخرين (Watanabe& et.al,2017) ، وبيريس ونونيس (Pires& Nunes,2018) والتي توصلت نتائجها إلى توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مُديري المدارس بدرجة عالية.

بينما تختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسات كل من الشريفي والتنح (٢٠١١)، وسلمان (٢٠١٢)، وآل اشيخ (٢٠١٦)، والنعيمات (٢٠١٧)، والسعودي والنصراوين (٢٠١٩) والتي كشفت نتائجها التزام مُديري المدارس بأخلاقيات المهنة بدرجة متوسطة حيث تُعتبر الاستقامة التنظيمية مقوما رئيسا لأخلاقيات المهنة. كما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الدسوقي (٢٠١٣) والتي بينت توافر إطار العدالة لدى مُديري المدارس بدرجة ضعيفة، ونتيجة دراسة جوكينا وآخرين

(Gukiina& et.al,2019) والتي كشفت نتائجها إلى توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مُديري المدارس بدرجة منخفضة.

- **ثانياً: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) على استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين تعزى إلى مُتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟**

وتم مناقشة وتفسير كل مُتغير على حده كما يأتي:

- **أولاً: متغير الجنس** :

خلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين لدرجة توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان تبعا لمتغير الجنس (ذكورا - إناثا) في جميع الأبعاد ولصالح الذكور، وهذا يعني وجود اختلاف في آراء عينة الدراسة لتأثير الجنس في استجاباتهم. وقد يُعزى ذلك إلى أن الذكور أكثر التزاما بالاستقامة التنظيمية من الإناث نظرا لصورة الرجل في المجتمع العُماني والتي لا يُتقبل منها أي نوع من التقصير أو الإهمال أو السلوك غير المهني، بالإضافة إلى أن مُديري المدارس من الذكور أكثر اتباعا للأساليب الديمقراطية في الإدارة، وأكثر حرصا على بناء علاقات إنسانية فعالة مع العاملين، وأكثر مراعاة لظروف وحاجات المعلمين المتنوعة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراستي يحيى (٢٠١٠)، والميع (٢٠١٩) والتي توصلتا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

ولكن اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسات كل من المزروعي (٢٠٠٣)، وآل اشيخ (٢٠١٦)، والنعيمات (٢٠١٧)، ونورجان ودليكسي (Nartgun& Dilekci,2016)، والتي كشفت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس. كما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراستي كل من الحبسية (٢٠٠٩)، والدسوقي (٢٠١٣)، والتي بينتا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث .

- **ثانياً: متغير المؤهل العلمي**:

كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة من المعلمين لدرجة توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان في جميع المحاور تبعا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس - ماجستير فأعلى)، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير للمؤهل العلمي في استجاباتهم. وقد يُعزى ذلك إلى أن عينة الدراسة من المعلمين على تنوع مؤهلاتهم العلمية يخضعون لبرامج تنمية مهنية مُستمرة تُراعي احتياجاتهم المهنية المتنوعة، ويعملون في مناخ تنظيمي مُتقارب، ويلتزمون بأطر أخلاقية توجهها فلسفة وسياسات تعليمية واحدة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسات كل من المزروعي (٢٠٠٣)، والحبسية (٢٠٠٩)، ويحيى (٢٠١٠)، والنعيمات (٢٠١٧)، والروسان (٢٠١٨)، ونورجان ودليكسي (Nartgun& Dilekci,2016) والتي أسفرت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة آل اشيخ (٢٠١٦) والتي اكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينةٍ الدراسة تبعا لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الماجستير، كما تختلف أيضا مع نتائج دراسة الميع (٢٠١٩) والتي اكدت وجود هذه الفروق ولصالح المؤهل أقل من جامعي.

- **ثالثاً: متغير سنوات الخبرة:**

توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في استجابات عينة الدراسة من المعلمين لدرجة توافر أبعاد الاستقامة التنظيمية لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان في جميع المحاور تبعا لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات فأكثر)، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا يوجد تأثير لسنوات الخبرة في استجاباتهم.

وقد يُعزى ذلك إلى أن عينة الدراسة من المُعلمين على تنوع خبراتهم لديهم ثقافة تنظيمية مُتشابه، ويوجه عملهم مجموعة واحدة من اللوائح والتشريعات والقوانين والقرارات الوزارية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الروسان (٢٠١٨) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

ولكن تختلف هذه النتيجة مع دراستي كل من المزروعي (٢٠٠٣)، والحبسية (٢٠٠٩)، والنعيمات (٢٠١٧)، والتي أبرزت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة ولصالح الخبرة الأعلى، كما تختلف هذه النتيجة مع دراستي كل من يحيى (٢٠١٠)، وآل الشيخ (٢٠١٦). والميع (٢٠١٩) والتي أوضحت وجود هذه الفروق ولصالح الخبرة الأقل .

- **توصيات الدراسة:**

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشاتها توصي بالآتي:

- اهتمام السلطات التعليمية المسئولة عن برامج التدريب والتنمية المهنية سواء على مستوى وزارة التربية والتعليم ممثلة في المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، أو المديريات التعليمية التابعة لها، أو المدارس بأن تكون الاستقامة التنظيمية محورا رئيسا في هذه البرامج ولكافة العاملين بالمدارس.

- منح مُديري المدارس الصلاحيات والسلطات اللازمة التي تمكنهم من تأصيل منظومة أخلاقيات المهنة عامة والاستقامة التنظيمية خاصة مما يمكنهم من بناء مناخ من الثقة بينهم وبين العاملين في مدارسهم.
- قيام السلطات التعليمية العُليا في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان ببناء ميثاق أخلاقي لمنهة الإدارةِ المدرسِية تكون الاستقامة التنظيمية أحد دعائمه وعناصره الأساسية ومرتكزا رئيسا من مرتكزاته.
- زيادة الثقافة التنظيمية لمديري المدارس بأخلاقيات المهنة عامة والاستقامة التنظيمية خاصة مما يمكنهم من الاعتراف بأخطائهم وتصحيحها بسرعة وأن هذا لا يقلل من مكانتهم المهنية، ولا احترام العاملين وتقديرهم لهم.
- اهتمام مُديري المدارس بأساليب القيادة الديمقراطية التشاركية، والتي تتيح للعاملين المشاركة في صنع واتخاذ القرارات المدرسية، والمشاركة الفعالة في عمليات التغيير والتحسين المدرسي بصورة مستمرة.
- حرص مُديري المدارس على بناء مناخ تنظيمي فعال ومنفتح على جميع العاملين بمدارسهم، مما يمكنهم من تدعيم العلاقات الإنسانية بينهم، وذلك من خلال اللقاءات والاجتماعات الدورية، والمشاركة معهم في الاحتفال بالمناسبات والأعياد الوطنية، وكذا المناسبات الشخصية .

• مراجع الدراسة:

• أولاً: المراجع العربية:

- **آل الشيخ ، عزيزة بنت سعيد بن محمد.(٢٠١٦)**. درجة ممارسة مديري المدارس لسلوك الاعتذار في محافظة الداخلية بسلطنة عمان، **رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب ، جامعة نزوى ، سلطنة عُمان.**
- **جابر، جابر عبد الحميد ؛ كاظم، أحمد خيري. (٢٠١١)**. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، **الكويت: دار الزهراء.**
- الحارثية، آمنة بنت سالم بن سلطان.(٢٠١٨). **اتخاذ القرارات الإدارية في ضو أخلاقيات المهنة بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط في سلطنة عُمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عُمان.
- الحبسية، رضية بنت سليمان بن ناصر.(٢٠٠٩). **واقع ممارسة القيادة الأخلاقية في مدارس التعليم الأساسي الصفوف(٥-١٠) بسلطنة عُمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عُمان.
- الخروصي، أحمد بن محمد بن عبدالله.(٢٠١٤). **درجة توفر الممارسات الداعمة للقيادة الأخلاقية لمديري المدارس بسلطنة عُمان كما تحددها معايير مجلس القيادة التربوية الأمريكية** ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عُمان.
- الدسوقي ، إيمان إبراهيم.(٢٠١٢). انعكاسات الأطر الأخلاقية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة المنوفية على تصوراتهم لحلول بعض المعضلات الأخلاقية، **مجلة التربية – مصر** ، (٤٥)، ٢٥٤- ٣١٦.
- الروسان، هدى محمد عساف.(٢٠١٨)، دور مديري المدارس في تعزيز ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم لدى المعلمين من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس في لواء بني كنانة، **مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية – مصر**، ١٠(٣٤)، ٥٧-١٠٩.
- السعودي، شريف عبد الرحمن عبد الوالي؛ النصراوين، معين سلمان سليم.(٢٠١٤)، مستوى التزام مديري المدارس الثانوية في لواء الجامعة بأخلاقيات الإدارة المدرسية وعلاقتها بسلوكهم القيادي من وجهة نظر المعلمين ، **دراسات، العلوم التربوية- الأردن**، ٤٦(١)، ٤١٩-٤٣٨.

- سلمان ، محمد نجيب عبدالرحمن.(٢٠١٢). تحسين إدارة المدرسة الثانوية العامة بمحافظة شمال سيناء باستخدام مدخل الإدارة بالقيم، **مجلة القراءة والمعرفة – مصر** ، (١٣٤)، ١٧٧ – ٢٠١.
- الشريفي ، عباس عبد مهدي؛ التنح، منال محمود.(٢٠١١). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بدرجة تمكين المعلمين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية – البحرين**، ١٢(٣)، ١٣٥-١٦٢.
- الصوافي، سعيد بن حمد بن حمدون .(٢٠١٤). **تمهين الإدارة المدرسية في الولايات المتحدة الأمريكية واستراليا وإمكانية الإفادة منها في سلطنة عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.
- العاني، وجيهة ثابت؛ السليمانية، حميراء سليمان؛ المنذرية، ريا بنت سالم بن سعيد؛ السيابية، فوزية؛ الحارثية،عائشة بنت سالم.(٢٠١٨). اتخاذ القرارات في ضوء أخلاقيات المهنة: وجهة نظر بعض التربويين في سلطنة عمان، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية – كلية التربية بجامعة السلطان قابوس**،١٢ (٢)،٣٢١-٣٣٩.
- الفرجاني، محمد أمراجع عبدالله .(٢٠١٨)، **الأخلاقيات المهنية لمُدير المدرسة والعوامل المُرتبطة بها من وجهة نظر معلمين ومعلمات التعليم العام في مدينة بنغازي في ليبيا** ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة قار يونس، ليبيا.
- **الكعبية، آمنة بنت عبدالله.(٢٠٠٨)**. الأنماط القيادية لمديري مدارس التعليم الأساسي وعلاقتها بتحفيز المعلمين نحو تحسين المدرسة في سلطنة عُمان:دراسة ميدانية، **رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث العربية، جامعة الدول العربية ، مصر.**
- المزروعي، خميس بن محمد بن خميس.(٢٠٠٣). **درجة التزام مديري المدارس الثانوية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الهيئات الإدارية والتدريسية بسلطنة عُمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عُمان.
- الميع، سميرة عاصي.(٢٠١٨)، **درجة التزام مديري المدارس بممارسة أخلاقيات المهنة من منظور معلمي التعليم العام بمنطقة الأحمدي – دولة الكويت** ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الكويت ، الكويت.
- النعيمات ، نور علي.(٢٠١٧)، **أثر الأخلاقيات الإدارية على الأداء الوظيفي لدى مثديري المدارس الثانوية في محافظة الكرك من وجهة نظر المعلمين** ، رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا ، جامعة مؤتة ، الأردن.
- يحيى ، سجى أحمد محمود.(٢٠١٠). **درجة التزام مديري المدارس الحكومية الثانوية الفلسطينية بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمي مدارسهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا جامعة النجاح الوطنية – فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمانز(٢٠١٩أ)، الميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم، https://home.moe.gov.om/، ٢٠١٩/١١/١م.
- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠١٥). **دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها** ، مسقط :المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠١٩ب). **كتاب الإحصاء السنوي للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠م**، ، مسقط.

- **ثانياً: المراجع الأجنبية**:

- Abedi,Sedighe; Eslami,Hoseyn; Amrolahi,Nahid.(2014). The Role of Organizational Virtuousness on The Organizational Commitment of Employees (Case Study: Islamic Azad University), *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*,5 (10), 118-130.
- Asad,Humaira; Naseem,Rabia; Faiz,Rafia.(2017).Mediating effect of Ethical Climate between Organizational Virtuousness and Job

Satisfaction, Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences, 11(1), 35-48
- Bright, David, Cameron, Kim., & Caza, Arran. (2006). The amplifying and buffering effects of virtuousness in downsized organizations, Journal of Business Ethics, 64(3), 249-269.
- Cameron,Kim.(2003). Organizational Virtuousness and Performance,in Positive Organizational Scholarship , Cameron, Kim; Dutton ,Jane E. ; Quinn,Robert E.(EDS), San Francisco: Berrett-Koehler, Chapter 4, 48-65 .
- Cameron,Kim; Bright,David; Caza,Arran .(2004). Exploring the Relationships Between Organizational Virtuousness and Performance, American Behavioral Scientist, 47(6), 1-24.
- Gukiina, Joshua . Mr.; Ntayi, Joseph M.; Balunywa, Waswa; Ahiauzu, Augustine. (2019). Organizational Virtuousness: The Customers' Perspective, African Social Science Review, 10 (1) , 106-163
- Gukiina,Joshua ; Balunywa,Waswa ; Ntayi,Joseph ; Ahiauzu, Augustine.(2017). Organizational Virtuousness: The Customers' Perspective, *International Journal on Customer Relations*,5 (2), 18-36.
- Gukiina,Joshua; Ntayi,Joseph; Balunywa,Waswa; Ahiauzu, Augustine.(2018). Institutional Identification and Organizational Citizenship Behaviors of Uganda Hotel Staff: The Mediation Role of Organizational Virtuousness, *Singaporean Journal of Business Economics, and Management Studies*, 6(2), 77-101.
- Hamrahi,Mehrdad; Najafbagy ,Reza; Musakhani ,Morteza.(2015). Factors Effecting on Promoting Organizational Virtuousness in Iran State Agencies, *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*,5 (1), 4772-4779.
- Kooshki,Sara; Zeinabadi,Hassanreza.(2015). An Investigation Into the Role of Organizational Virtuousness in the Job Attitudes of Teachers, *Jurnal UMP Social Sciences and Technology Management*,3 (1), 563-570.
- Kooshki,Sara; Zeinabadi,Hassanreza.(2015). The Role of Organizational Virtuousness in Organizational Citizenship Behavior of Teachers: The Test of Direct and Indirect Effect Through Job Satisfaction Mediating, *International Review*, (1-2), 7-21.
- Kooshki,Sara; Zeinabadi,Hassanreza.(2016). Organizational Virtuousness in Schools: A Review of Factor Structure of a Tool in Secondary Schools, *Journal of Administrative Management, Education and Training*,12 (2), 60-69.
- Malik,Sania ; Naeem,Ramsha.(2016). Organizational Virtuousness, Perceived Organizational Support and Organizational Citizenship Behavior: A Mediation Framework, Journal of Behavioural Sciences, 26(1), 113-129.

- Meyer, Marcel.(2018). The Evolution and Challenges of the Concept of Organizational Virtuousness in Positive Organizational Scholarship, Journal of Business Ethics, (153), 245–264.
- Nartgun,Senay ; Dilekci, Umit.(2016). Teacher Views on Administrators' Leadership Styles and Level of Organizational Virtuousness , *Anthropologist*,24 (1), 363-372.
- Nikandrou,Irene; Tsachouridi,Irene. (2015). Towards a better understanding of the buffering effects of organizational virtuousness' perceptions on employee outcomes, Management Decision, 53(8), . 1823 – 1842.
- Pereira, Sandra.(2014). *Changing Organization's in the Public Sector: Individual and Organizational Strategies Towards Perceived Performance Improvement*, Un published Doctoral Dissertation, Institute of Applied Psychology , Instituto universitário in Lisbon, Portugal.
- Pires, Maria; Nunes, Francisco . (2018). The Mediating Role of Virtuousness in Human Resource Management and Job Outcomes , Revista de Administração de Empresas , 58(4), 380-392.
- Ravaji,Marjan.(2016). The Effect of Organizational Virtuousness and Psychological Capital Role on Employees' Creativity In Tehran Water and Wastewater Company, *International Journal of Scientific Management and Development*, 4(12), 496-506.
- Singh,Sharda; David, Rajasekhar.(2017). Organizational Virtuousness and Work Engagement: Mediating Role of Happiness in India, *Advances in Developing Human Resources*,20 (1), 3-10.
- Tsachouridi,Irene; Nikandrou,Irene.(2016). Organizational virtuousness and spontaneity: a social identity view, *Personnel Review*,45 (6), 1302-1322.
- Ugwu, Fabian O. (2012). Are Good Morals of Ten Reciprocated? Perceptions of Organizational Virtuousness and Optimism as Predictors of Work Engagement, *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*,1 (3), 188-198.
- Watanabe,Remy; Uchida,Toru; Orsini,Philippe; Benton, Caroline . (2017). Organizational virtuousness and job performance in Japan: does happiness matter?, *International Journal of Organizational Analysis*,25 (4), 628-646.
- Zeng,Xian.(2018). Development of Framework Linking Organizational Virtuousness and Pro-Social Rule Breaking: From the Perspective of Social Information Processing, *Open Journal of Social Sciences*, (6), 80-89.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الحادى عشر:

تمكين المرأة العربية من التعليم المستمر من أجل تنمية مستدامة بين السياسات الدولية والواقع المأمول :

إعداد :

أ. منيرة بنت مسفر الحصف
معلمة بوزارة التعليم وباحثة دكتوراه بقسم السياسات التربوية
بكلية التربية جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية
ا. د. خليل بن إبراهيم السعادات
أستاذ بقسم السياسات التربوية بكلية التربية
جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية

تمكين المرأة العربية من التعليم المستمر من أجل تنمية مستدامة : بين السياسات الدولية والواقع المأمول

أ . منيرة بنت مسفر الحصف
معلمة بوزارة التعليم وباحثة دكتوراه بقسم السياسات التربوية
بكلية التربية جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية
ا. د. خليل بن إبراهيم السعادات
أستاذ بقسم السياسات التربوية بكلية التربية
جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدف البحث إلى التعرف على أهم المؤتمرات والتشريعات الدولية والعربية التي أثرت في تمكين المرأة من التعليم، كما سعى للكشف عن واقع تعليم المرأة في الوطن العربي من أجل تنمية مستدامة في ضوء السياسات والمؤتمرات الدولية. واعتمد البحث على المنهج الوصفي التاريخي والتحليلي للكشف عن تاريخ الدعوة لتعليم المرأة في التشريعات الدولية والعربية، ولدراسة معوقات تمكين المرأة العربية من التعليم، كما تم إعادة تحليل لبعض البحوث والدراسات السابقة التي تناولت نفس الموضوع للاستفادة منها في الإجابة على تساؤلات البحث. واختتمت الدراسة برؤية مستقبلية لخلق منظومة متكاملة من التشريعات للاستمرار في الدعوة لتعليم النساء العربيات.
الكلمات المفتاحية: تمكين المرأة - التعليم المستمر - التربية المستدامة - السياسات الدولية.

Empowering Arab Women with Continuing Education for Sustainable Development: in the Light of International Policies and the Desired Status

MuniraMusfer Al-Hasf , Prof. Khalil Ibrahim Saadat

Abstract:
The research aimed to identify the most important international and Arab conferences and legislations that have affected women's empowerment in education, and investigate the factual status of women's education in the Arab world for sustainable development in the light of international policies and conferences.The research usedthe historical and analytical descriptive approach, to investigate the history of advocacy for the education of women in international and Arab legislation, and to study the obstacles to empowering Arab women in education and re-analyzed some previous research and studies that dealt with the same topic to help in answering the research questions.The study concluded with a future vision to create an integrated system of legislation to continue to advocate for the education of Arab women.
Key words: Women Empowerment - Continuing Education - Sustainable Education - International Policies.

• **مقدمة** :
إن التعليم يعتبر عاملاً مهماً في العملية التنموية لأي مجتمع، فهو يساعد على تمكين الناس من أسباب القوة والانفتاح على المجتمع، كما يساعد المجتمعات على التنمية والتطور والازدهار، ويعزز إرساء دعائم النمو الاقتصادي المستدام للدول، لذا فإن جميع الأمم بلا استثناء تجعل التعليم من أولويات اهتمامها.

إن حق الانسان في التعليم يعتبر من الحقوق الأساسية التي ضمنتها جميع المعاهدات والمواثيق الدولية والاقليمية، فقد أكد عليه الإعلان العالمي لحقوق الانسان (١٩٤٨)، والعهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (المنصوري، ٢٠١١).ويكمن دور الحق في التعليم في تمكين وتقوية الحقوق الأخرى، فالفرد لن يتمكن من المعرفة والمطالبة بالحقوق الأخرى دون تعليم كافٍ ومناسب، كما أنه حق أساسي للتنمية البشرية والتطوير الاقتصادي، وعنصر مهم لتحقيق السلام الدائم والتنمية المستدامة، بل يعتبر أداة قوية في تطوير الإمكانات الكاملة للجميع وتعزيز الرفاهية الفردية والجماعية (ويلسون وعبدالفتاح، ٢٠٠٤).

ونظراً لتزايد الحركات العالمية الداعية لحقوق الانسان عامة وحقوق المرأة خاصة، فقد احتلت قضية تمكين المرأة اهتماما بالغا، فأصبح لموضوع تعليم المرأة ومشاركتها في التنمية مكانة كبيرة في العقود القليلة الماضية، وذلك لأن اكتساب المرأة للعلم يمكنها من المشاركة الفعالة الإيجابية في بناء المجتمع وتطوره ونموه. فقد جاءت "الأهداف التنموية للألفية" لتؤكد تعزيز المساواة بين الجنسين وتمكين المرأة وتحسين تعليمها من أجل تنمية مستدامة لمجتمعها، كما أشارت "وثيقة الإسكندرية للإصلاح العربي" عام (٢٠٠٤) بالدعوة لإزالة جميع أشكال ومظاهر التمييز ضد المرأة (محمد، ٢٠٠٧).

ويكمن اهتمام التشريعات الدولية والاقليمية بمسألة تمكين الاناث العربيات من التعليم المستمر وتنمية قدراتهن من كونه أصبح مطلبا دوليا ومجتمعيا، خاصة أن العائد من الاستثمار في تعليم المرأة وتنميتها في مجتمعها أصبح أعلى من العائد في أي استثمار آخر، فاكتساب المرأة للعلم وتخصصها في جانب معين يمكنها من المشاركة الإيجابية في بناء مجتمعها وتطوره في هذا الجانب (عون، ٢٠١٣). ونظرا لأن تمكين المرأة من التعليم المستمر في الوطن العربي لازال بحاجة لاهتمام أكبر، جاءت هذه الدراسة للكشف عن واقع تعليم المرأة في الوطن العربي من أجل تنمية مستدامة في ضوء السياسات والمؤتمرات الدولية.

- **مشكلة الدراسة**:

تعد قضية التنمية المستدامة من أهم القضايا في عصرنا الحاضر، ولاسيما في الدول العربية التي تصنف من الدول النامية ، حيث تعاني الكثير من الدول النامية وبالأخص بعض الدول العربية من انخفاض معدلات النمو في التنمية، ويعود ذلك للعديد من الأسباب المتعلقة بالظروف الاقتصادية والسياسية، إلا أن هناك أسباب اجتماعية كذلك لها تأثير واضح في ضعف هذه المعدلات، أهمها عدم المساواة بين الجنسين في التمكين من التعليم.

وتشكل النساء النسبة الأكبر من سكان العالم، وعلى الرغم من أن جميع الأديان السماوية والدساتير والاتفاقيات الدولية قد حفظت حقوق المرأة في التعليم، وفي غيرها من حقوق التمكين، إلا ان الاناث لازلن أكثر عرضة لمواجهة الصعوبات الاجتماعية والاقتصادية، خاصة في ظل الكثير من العادات والتقاليد التي تضع مزيداً من القيود عليهن، حيث تواجه المرأة العربية الكثير من التحديات

التي أفقدتها قدرتها على القيام بدور فاعل في الحياة العامة إلا في حدود ضيقة (كريستوف و وودن، ٢٠١٠).

تكمن مشكلة البحث من واقع ما تعلن عنه التقارير العالمية والمؤتمرات الدولية، من عدم تحقيق مبدأ المساواة وإعطاء المرأة حقها في التعليم، حيث لازالت النساء في كثير من البلدان العربيةتعاني من إرث ثقافي متخلف نتج عن الاستعمار وعصور التخلف، فهن لا يتمتعن بأي تأثير في مجتمعهن، ولا بالقدرة على المشاركة في اتخاذ القرارات التي تخصهن أو أسرهن ومجتمعاتهن؛ ولأنهن محرومات من فرص التعليم أو اكمال التعليم، فلا تزال الفرص الاقتصادية المتاحة أمامهن مقيدة للغاية، لذلك ستبقى هناك فجوة كبيرة بين التشريعات الدولية وواقع تمكين المرأة العربية من التعليم؛ وستبقى المرأة بعيدة عن المشاركة الفعالة في التنمية المستدامة (الهواري والديب، ٢٠٠٨).

من هنا يمكن صياغة المشكلة في السؤال التالي: **ما مدى تمكين المرأة العربية من التعليم المستمر من أجل تنمية مستدامة؟**.. ويتفرع من السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما هي أهم المؤتمرات والتشريعات الدولية والعربية التي أثرت في تمكين المرأة من التعليم؟
- ما العلاقة بين تمكين المرأة من التعليم والتنمية المستدامة؟
- ما واقع ما تم من إنجازات في تمكين المرأة العربية من التعليم؟
- ما هي معوقات تطبيق تشريعات وسياسات تمكين المرأة العربية من التعليم؟

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث إلى:

- دراسة أهم ما ورد في المؤتمرات العربية والعالمية في مجال تمكين المرأة من التعليم.
- الكشف عن طبيعة العلاقة بين تمكين المرأة من التعليم المستمر والتنمية المستدامة.
- التعرف على واقعتمكين المرأة من التعليم المستمر في الوطن العربي.
- معرفة التحديات والمعوقات التي تواجه تعليم المرأة في البلاد العربية.

- **أهمية البحث**:

تتمثل أهمية البحث من واقع أنه يتناول قضية مهمة من أهم قضايا تعليم الكبار والتعليم المستمر التي لازالت بحاجة للبحث وإيجاد حل لها، وهي قضية تمكين المرأة من التعليم المستمر في البلاد العربية. إن من مبررات الاهتمام بهذا الموضوع هو أنه لازال هناك الكثير من عدم الاهتمام بإعطاء المرأة دورها في تحسين التنمية المستدامة، لذلك جاء هذا البحث ليلقي الضوء على دور التشريعات والتقارير والمؤتمرات العالمية في تحسين أوضاع المرأة العربية والقضاء على أميتها وتمكينها من الحصول على تعليم مناسب يساعدها على المشاركة في التنمية المستدامة، وفي تطوير نفسها.

• **منهجية البحث**:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التاريخي والتحليلي، حيث أُعتُمد المنهج الوصفي في تحليل واقع تمكين المرأة العربية من التعليم، وأستخدم البحث التاريخي للكشف عن تاريخ الدعوة لتعليم المرأة في التشريعات الدولية والعربية، ثم تم الاعتماد على المنهج التحليلي في دراسة معوقات تمكين المرأة العربية من التعليم. كما تم إعادة تحليل لبعض البحوث والدراسات السابقة التي تناولت نفس الموضوع للاستفادة منها في الإجابة على تساؤلات البحث.

• **مصطلحات البحث**:

• **التمكين من التعليم** :

تذكر حافظ (٢٠٠٨) أن التمكين وفقاً لتعريف صندوق الأمم المتحدة الإنمائي هو "العمل الجماعي في الجماعات المقهورة لتخطي العقبات التي تسلبهم حقوقهم" (ص. ١٠). وتشير زايد (٢٠١١) أنه يقصد بالتمكين أن يمتلك الفرد القوة لكي يصبح عضوا مشاركا في جميع مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية، وتمكين المرأة من التعليم هو تلك العملية التي تسهل للمرأةأن تصبح من خلالها قادرة على الاندماج في التعليم وتثقيف نفسها وقادرة على التغلب على الجهل.

وقد تم تعريف تمكين المرأة من التعليم إجرائياً في البحث بأنه: عملية توفير الوسائل والطرق التعليمية والثقافية والمادية التي تجعل المرأة تتجاوز حالة التخلف وتمكنها من المشاركة في اتخاذ القرار وفي تحسين الحياة الاقتصادية لها والتي تساهم في نمو مجتمعها.

• **التنمية المستدامة**:

عرفت الأمم المتحدة التنمية المستدامة بأنها " توظيف السياسات الاقتصادية والمالية والصناعية التي تفضي إلى تنمية لها أثر مستمر وفاعل يؤدي إلى مشاركة إيجابية بين أفراد المجتمع رجالاً ونساءً" (نجم، ٢٠١٨، ص. ٨). كما يشير الحمداني و محمد (٢٠١٦) أن مفهوم التنمية المستدامة هو نقيض للتخلف، وهو مفهوم يتمحور حول الانسان والمجتمع وله صلة بكلمة النمو.

• **الدراسات السابقة**:

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت تمكين المرأة العربية من التعلم المستمر من أجل التنمية المستدامة، وتم ترتيبها حسب تسلسلها الزمني من الأقدم الى الأحدث، وفيما يلي عرض للأهداف والنتائج التي توصلت لها كل دراسة:

- دراسة بيبرس (٢٠٠٣) في الهند، وقد هدفت للتعرف على مدى قدرة التعليم الغير رسمي في تمكين المرأة من التعليم وتأثير ذلك على الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والتنمية المستدامة، كانت عينة الدراسة مكونة من (٦٩) عضوةٍ قمن بتعليم وتدريب أكثر من (٣٥٠) أمية من أجل تمكينهن اقتصاديا واجتماعيا. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لملائمته طبيعة الدراسة، وقد أسفرت النتائج أبرز المعوقات التي تحول المرأة عن حقها في التعليم، وأظهرت عدد من التوصيات أهمها تعزيز القيم الإنتاجية، ودعم تعليم المرأة.

- دراسة السنوسي (٢٠١٤)، هدفت لتشخيص واقع تمكين المرأة والشباب من التعليم، في إطار أهداف التعليم للجميع، من اكتساب المهارات الأساسية وتدريسهم وتدريبهم لسوق العمل، كما هدفت لوضع تصور لمخطط استراتيجي موحد ليصبح نظاما تعليميا لتعليم الكبار. وقد اتبع الباحث المنهج التحليلي الوصفي الكيفي في استخلاص النتائج وصياغتها، اختتم الباحث دراسته بوضع تصور مقترح لاستراتيجية عربية موحدة لكل البلدان العربية لتسير بتعليم الشباب والنساء نحو التقدم.
- دراسة *Oztunc, Zar And Zehra (2015)* هدفت لاختبار مدى أثر تعليم المرأة على نمو الدولة الاقتصادي في مجموعة من دول آسيا من الفترة (١٩٩٠ - ٢٠١٠)، وقد جرت الدراسة على عدد كبير من الاناث في كل من هونج كونج، سنغافورا، كوريا وتايوان. أظهرت النتائج أن هناك تأثير سلبي على التنمية نتيجة عدم الاهتمام بتعليم الاناث والتركيز على تعليم الذكور بشكل أكبر .
- دراسة الحمداني ومحمد (٢٠١٦)، والتي هدفت للكشف عن طبيعة العلاقة بين تمكين المرأة العراقية من التعليم المستمر والتنمية المستدامة، واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينت البحث من (١٠٠) امرأة من محافظة كركوك بالعراق، وتم تطبيق استبانة تم فيها قياس تمكين المرأة من التعلم المستمر والمشاركة في التنمية المستدامة. وقد أظهرت النتائج أن هناك علاقة وثيقة بين تمكين المرأة من التعلم المستمر مدى الحياة والتنمية المستدامة.
- كما قامت السكري (٢٠١٦) بدراسةٍ هدفت لوضع تصور مقترح لتمكين المرأة الريفية المتعلمة اجتماعياً واقتصادياً في ضوء التعليم المستمر في مصر. اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي للكشف عن واقع المرأة المصرية، كانت عينة الدراسة "عينة طبقية" مكونة من معلمات اثنتين من المدارس الحكومية بمحافظة المنوفية، حيث اعتمدت على ملاحظات ومشاركة المعلمات لظروفهن وما يتعرضن له من تمييز، اختتمت الباحثة دراستها بوضع بعض التوصيات لإنجاح التصور المقترح.
- دراسة وراد والسبتي (٢٠١٧) والتي هدفت لاختبار أثر المساواة بين الجنسين في التعليم على النمو الاقتصادي في الجزائر والأردن، تم تطبيق المنهج الوصفي لعرض الاطار النظري، وأسلوب التحليل القياسي وذلك باستخدام بيانات سنوية تغطي الفترة من (١٩٨٠ -٢٠١٤)، وقد تم استخدام طرق واختبارات خاصة بالتحليل القياسي لاختبار أثر متغيرات الدراسة المستقلة. في ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثان بضرورة العمل على تعزيز المساواة بين الجنسين في التعليم لما لها من أثر إيجابي على التنمية والنمو الاقتصادي في الجزائر والأردن.
- كما هدفت دراسة شملاوي وسقف الحيط (٢٠١٩) إلى قياس مستوى تمكين المرأة من التعليم والتدريب في الوطن العربي، ومعرفة الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للتمكين، كما هدفت للكشف عن الاختلافات في مدى تمكين المرأة بين الدول العربية. اتبعت الباحثتان المنهج التحليلي للوصول

للنتائج، حيث اعمدتا على التحليل الكيفي للبيانات الصادرة عن المنتدى الاقتصادي العالمي، وغطى البحث الدول العربية التي شملها التقرير خلال الأعوام (٢٠٠٦ - ٢٠١٥)، ثم تم استخدام أسلوب الانحدار الخطي المتعددٍ لتحليلِ البيانات. كانت النتائج إيجابية فيماٍ يخص تمكين المرأة تعليمياً وصحياً، بينما لازالت بحاجة لتمكينها سياسياً واقتصادياً من أجل تحقيق التنمية المستدامة.

- **أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة**:

أوجه الشبه: من حيث الهدف، كانت جميع الدراسات الأدبية السابقة متعلقة بموضوع تمكين المرأة من التعليم من أجل التنمية الاقتصادية، حيث هدفت جميعها للكشف عن مدى تأثير تعليم المرأة في النمو الاقتصادي للمجتمع، أما من حيث العينة فقد تشابهت جميع الدراسات السابقة في كون عينة الدراسة من النساء، وكان المنهج الوصفي التحليلي هو السائد في جميع الدراسات، وقد أشارت جميعها ان لتمكين المرأة من التعليم المستمر دور واضح في تنمية المرأة وأسرتها ومجتمعها، لذلك تبرز الحاجة لضرورة الاهتمام بتعليمها.

أوجه الاختلاف: اختلفت الدراسات السابقة في اختيار أداة الدراسة حيث تنوعت من استبانات ومقابلات إلى مقاييس مختلفة، كما تم تطبيق هذه الدراسات في بلدان مختلفة ومتنوعة، حيث تم اجراء دراسةOztunc, Zar and Zehra (2015) في مجموعة من دول آسيا، وكانت دراسة الحمداني ومحمد (٢٠١٦) في العراق، بينما أجرت السكري (٢٠١٦) دراستها على النساء الريفيات بمصر، وكانت دراسة وراد والسبتي (٢٠١٧) في الجزائر والأردن، أما شملاوي وسقف الحيط (٢٠١٩) فقد كانت دراستهما شاملة للنساء العربيات.

تميز هذا البحث عن الدراسات السابقة في أنه يتناول بالتحليل قضية تمكين المرأة العربية من التعليم المستمر بين القرارات والتشريعات الدولية والواقع، وربطه بين تعليم المرأة والتنمية المستدامة، إلا أن الباحثة استفادت من جميع الدراسات السابقة في تقديم الإطار النظري، لذلك جاءت فكرة هذه الدراسةللكشف عن واقع تمكين المرأة العربية من التعليم المستمر من أجل تنمية مستدامةفي ضوء السياسات والمؤتمرات الدولية.

- **أولاً: تاريخ الدعوة لتمكين المرأة من التعليم في المؤتمرات والتشريعات الدولية والعربية**:
- **المؤتمرات والتشريعات الدولية**:

لقد أكدت جميع المؤتمرات التي عقدت خلال العقود الماضية على أهمية تحقيق المساواة بين الجنسين في جميع الحقوق منذ إعلان أول مؤتمر عالمي، فقد كانت المادة الأولى من الإعلان العالمي لحقوق الانسان عام (١٩٤٨) تؤكد مبدأ المساواة وأن "جميع الناس ولدوا أحرارا متساوين في الكرامة والحقوق" (كلافام، ٢٠١١، ص.١٩٠). فجميع البنود الواردة في هذا الإعلان تشمل جميع البشر بما فيهم النساء، بحيث لا يمكن فصل حقوق النساء عن مفاهيم حقوق الانسان. وما يهمنا في جميع هذه المؤتمرات والتشريعات هو الدعوة لحق المرأة في التعليم الأساسي

وتمكينها من التعليم المستمر من أجل تحقيق التنمية المستدامة لمجتمعها. وقد تمبعد الإعلان العالمي لحقوق الانسان اعلان القضاء على التمييز ضد المرأة سنة (١٩٦٧)واعتماد اتفاقية (سيداو SEDAW) للقضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة عام (١٩٧٩)، وكان من أهم بنود هذه الاتفاقية في المادة العاشرة " اتخاذ الدول كافة التدابير المناسبة التي تكفل للمرأة حق التعليم" (الطرايرة، ٢٠١٥، ص. ٨٥)، وقد اشتركت ووقعت بعض الدول العربية بالموافقة على بنود هذه الاتفاقية وتعهدت بالالتزام بما جاء فيها (الجوينات، ٢٠١٦).

كما أكدت جميع مؤتمرات اليونسكو الستة لتعليم الكبار، والتي تم انعقادها في أوقات متفاوتة وفي أماكن مختلفة، على أن المساواة بين الجنسين في التعليم هو حق أساسي من حقوق المرأة وشرط مسبق لتحقيق جميع حقوقها الأخرى، فالتعليم هو تمكين للفتيات والنساء، والحق في التعليم يؤدي إلى نتائج مضاعفة، حيث أن ضمانه وتنفيذه يسهل الحصول على الحقوق الأخرى.وقد تم إقامة المؤتمر العالمي الرابع للمرأة في بكين عام (١٩٩٥) والذي جاء فيه " أن المساواة بين الرجل والمرأة في التعليم هي قضية من قضايا العدالة الاجتماعية، وهي شرط ضروري وأساسي للتنمية" (مركز باحثات لدراسات المرأة، ١٤٣٤).

وقد نظمت منظمة الأمم المتحدة العديد من الندوات والمؤتمرات الداعية لتمكين المرأة، ومنها المؤتمر الدولي الأول للمرأة عام (١٩٧٥) في مكسيكو سيتي والذي أدى لإقامة عقد الأمم المتحدة للمرأة ويقوم على أساس المساواة والتنمية والسلام، وفكرة إنشاء معهد الأمم المتحدة للبحوث والتدريب الدولي لتنمية المرأة، ثم تلته العديد من المؤتمرات في كوبنهاجن ونيروبي وبكين (هيئة التحرير بمؤتمر المرأة العالمي الرابع "بكين"، ١٩٩٥). وفي عام (١٩٩٠) تم انشاء منظمة (جمتين jomtien) في تايلند والتي دعت للتخلص من الفوارق بين الجنسين في التعليم، كما تم انعقاد مؤتمر المرأة العالمي الرابع في بكين عام (١٩٩٥) تحت اشراف الأمم المتحدة والذي كان عنوانه "من أجل المساواة والتنمية والسلام"،

تضمن المنتدى العالمي للتنمية والذي عقد في داكار عام (٢٠٠٠) التأكيد على أهمية ضمان تعليم الفتيات والنساء، وذلك بالعمل على تحقيق تكافؤ فرص التعليم الأساسي والتعليم المستمر لجميع الكبار وخاصة النساء، وإزالة أوجه التمييز والتفاوت بين الجنسين في لتعليم، مع التأكيد على تأمين فرص متكافئة للفتيات من أجل التحصيل الدراسي (كريميو، ٢٠١٥). كماأوصى المؤتمر الذي تم انعقاده في أمستردام عام (٢٠٠٢) تحت عنوان "اسراع الخطي من أجل التعليم للجميع"بأهمية المسارعة من أجل تقليل الفجوة بين الجنسين في التعليم، وضرورة تعزيز تعليم الاناث في جميع دول العالم، وبخاصة في الدول النامية من أجل تحقيق تنمية مستدامة (عون، ٢٠١٣).

وفيما بعد حدث العديد من التطورات في البيئة العالمية متمثلة في العديد من المؤتمرات والوثائق الخاصة بالمرأة، ففي اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز

ضد المرأة التي عقدت في نيويورك في أعقاب قمة الالفية، تم الاتفاق على "التساوي في فرص الإفادة من برامج مواصلة التعليم، بما في ذلك برامج تعليم الكبار ومحو الأمية الوظيفي، ولاسيما البرامج التي تهدف للتعجيل بقدر الإمكان بتضييق أي فجوة في التعليم قائمة بين الرجل والمرأة" (عطار، ٢٠٠١، ص.١٩٠). كما تم الزام الدول باتخاذ جميع التدابير اللازمة لتمكين المرأة من الالتحاق بالدراسات والحصول على الدرجات العلمية في المؤسسات التعليمية على اختلاف التخصصات، في المناطق الريفية والحضرية على السواء، كذلك أوصت الاتفاقية بضرورة تحقيق التساوي في إعطاء فرص الحصول على المنح الدراسية (استراتيجية المساواة بين الجنسين وخطة تنفيذها، ٢٠١٧).

- **المؤتمرات والتشريعات العربية**:

لقد أولت الدول العربية الكثير من الاهتمام بقضية تمكين المرأة من التعليم المستمر، من خلال إقامة العديد من المؤتمرات وإصدار التقارير والوثائق المتعلقة بالأمر، على الرغم من تأخرها في ذلك. فقدعقد المؤتمر الدولي للسكان والتنمية في القاهرة عام (١٩٩٤) والذي جاء فيه " تمكين المرأة وتحسين وضعها التعليمي والاجتماعي والثقافي تشكل غاية مهمة لتحقيق التنمية المستدامة"أبو هاشم (٢٠١٥).

ثم تأسست منظمة المرأة العربية عام (٢٠٠٣) كواحدة من المنظمات الحكومية المتخصصة بأمور المرأة العربية العاملة في اطار جامعة الدول العربية،و قد أشارت المهدي (٢٠٠٨) في تقرير لمنظمة المرأة العربية أنه قد جاء المنتدى الخامس الذي عقد في الكويت عام (٢٠٠٣) بعدة توصيات أكدت على ضرورة الاهتمام بتعليمها وتدريبها وفقاً لقواعد العصر الحالي وتقنياته، الأمر الذي من شأنه مساعدة المرأة العربية على الانخراط في سوق العمل، حيث جاءت التوصيات متفقة مع أهداف الألفية التي دعت للمساواة بين الجنسين في التعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة. وبناء على ما جاء فيه من توصيات تم عقد المؤتمر الأول لمنظمة المرأة في البحرين عام (٢٠٠٦) والمنعقد في اطار قمتي المرأة العربية الأولى والثانية لمناقشة النتائج وما تم من ممارسات وانجازات في مجال تعليم المرأة.

كما جاء في "وثيقة الإسكندرية للإصلاح العربي" عام (٢٠٠٤) الدعوة للمضي قدماً في إزالة جميع أشكال ومظاهر التمييز ضد المرأة، ومن أنواع التمييز حرمانها من التعليم أو اكمال التعليم لتحقيق دورها اللازم في عملية التنمية، فالخطوة الأولى لأي اصلاح جذري لا يمكن نجاحها الا بإشاعة ثقافة الديمقراطية في التعليم (وثيقة الإسكندرية، ٢٠٠٤). وقد قامت الأمم المتحدة بتنظيم عدد من المؤتمرات الإقليمية من أجل متابعة تنفيذ ما تم الاتفاق عليه في "بكين" مثل "المؤتمر الإقليمي العربي للمرأة: عشر سنوات بعد بيجين" والذي عقد في بيروت عام (٢٠٠٤)، حيث انتهى بجملة من التوصيات أهمها ضرورة تحديث التشريعات المتعلقة بتعليم المرأة العربية (نصار والرويشد، ٢٠٠٩). وقد صدرت عدة تقارير للمنتدى العربي للتنمية المستدامة والذي عقد في عمان عامي (٢٠١٤) و(٢٠١٦) وفي

المنامة عام (٢٠١٥) وفي الرباط عام (٢٠١٧) و بيروت عامي (٢٠١٨ -٢٠١٩) والذي نظمته منظمة (الاسكوا ESCWA) من أجل "تمكين الناس وضمان الشمول والمساواة في المنطقةالعربية من أجل تنمية مستدامة" وقد جاء في بنوده ضرورة اتاحة جميع أنواع وسائل التكنولوجيا لتمكين المرأة العربية من التعليم وتعزيز اندماجها في سوق العمل، وحث الدول العربية والمجتمعات على ضرورة عدم اغفال حق الفتيات في التعليم والمشاركة في التنمية، وحمايتهم من التمييز أو الاقصاء وايلاء الأولوية لتمكينهن(هيئة التحرير، ٢٠١٧ ، اليوم العالمي للمرأة " الاسكوا").

كما صدرت مؤخراً وثيقة "منهاج عمل لتنفيذ أهداف التنمية المستدامة ٢٠٣٠ للمرأة في المنطقة العربية" والتي سعت توصياتها للنهوض بالمرأة العربية على المستوى الإقليمي والوطني من خلال التخطيط لتمكين المرأة من التعليم وتحقيق مبدأ المساواة في مجال التعليم المستمر، وذلك بمساندة التحاق النساء والفتيات ببرامج محو الأمية والدراسة غير التقليدية، في التعليم الجامعي والعالي (منظمة المرأة العربية، ٢٠١٥).

- **ثانياً: العلاقة بين تمكين المرأة من التعليم والتنمية المستدامة:**

لقد ارتبطت قضايا تمكين المرأة منذ زمن بعيد بقضية التنمية ارتباطًا وثيقاً، على الرغم من اختلاف التوجهات السياسية من كون مساهمة المرأة في التنمية أداة لتحقيق هدف التنمية الاقتصادية في سبعينيات القرن الماضي، إلى دمج المرأة في التنمية وتمكينها لتصبح فاعلة في الثمانينات، وفي التسعينيات فقد أصبحت قضايا تمكين المرأة من القضايا المهمة للتنمية المستدامة (زايد، ٢٠١١).

إن التنمية البشرية المستدامة هي عملية توسيع الخيارات المتعددة والمتنوعة أمام الأفراد، وهي تتركز في أن يحيا الناس حياة خالية من العلل والهموم، وأن يتعلموا ويكتسبوا معرفة، ويحصلوا على الموارد التي تكفل لهم مستوى معيشة أفضل، وقد تطور مفهوم التنمية المستدامة مع الوقت ليشمل عدة ابعاد كالتمكين والتعاون والأمن والاستدامة (تقرير المنتدى العربي للتنمية المستدامة، ٢٠١٩). والتنمية فيما يتعلق بالمساواة في فرص مشاركة المرأة يتضمن تعميق المساواة بين الرجل والمرأة في الحصول على التعليم لكي تكون المرأة عنصراً فاعلاً في التنمية الاقتصادية.

لقد توالت تقارير التنمية والمواثيق التي أكدت العلاقة الوثيقة بين تحقيق المجتمع للتنمية والنجاح في تعليم المرأة، فبناءً على ما ورد في اعلان الحق في التنمية والذي صدر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة عام (١٩٨٦)، فإن لكل انسان الحق في المساهمة في التنمية(تقرير التنمية الإنسانية العربية، ٢٠٠٥). كما أشارت دراسة قام بها البنك الدولي أن تعليم النساء أحد العناصر الرئيسية للحد من الفقر، بحيث يزيد من ناتج البلد الإجمالي، كما أن تعليم الفتيات يقلل من معدلات سوء التغذية وانخفاض نسب الوفيات لدى المواليد (شملاوي وسقف الحيط،٢٠١٩). كما أورد عبده (٢٠١٠) أن الشواهد العالمية تدل على أن الأم المتعلمة هي الركيزة الأساسية للنهوض بالمجتمع، وقد حصدت العديد من

المجتمعات فوائد هذه التقارير المتمثلة في وجود شباب على درجة عالية من التعليم نظراً لوعي أمهاتهم. وقد ربطت نجم (٢٠١٦) مفهوم تمكين المرأة من التعليم بفكرة المشاركة في التنمية، في اطار تحقيق المرأة لذاتها والشعور بقيمتها ومكانتها الاجتماعية، فتمكينها من التعليم يساعدها لتكون عضوا فاعلا في مجتمعها، فعندما تحصل النساء على فرص التعليم الجيد يتعزز لديها التقدير الذاتي لنفسها والشعور بالثقة في النفس، والشعور بأنها قادرة على التغيير من خلال تعلم المهارات التي تساعدها على تحسين حياتها وفقاً لاختياراتها. كما تشير (زايد، ٢٠١١) بضرورة تأسيس الوعي بدور التعليم في التنمية من منظور أن التنمية هي " العلم حين يصبح ثقافة".

لذا فالتعليم قوة مؤثرة في تحقيق التنمية المستدامة، كما أن عدم تمكين المرأة من التعليم هو أحد أبرز معوقات التنمية في المنطقة العربية،فلابد من تحسين إمكانية حصول المرأة على التعليم المستمر، وصياغة السياسات التعليمية من خلال العمل على القضاء على التمييز في التعليم، وتمكين المرأة من التزود بالمعارف والمهارات اللازمة لدخول سوق العمل وتحقيق التنمية المستدامة(منظمة المرأة العربية، ٢٠١٨).

- **ثالثاً: تاريخ تعليم المرأة في الوطن العربي:**

بالنظر لديننا الإسلامي، نجد أن التاريخ قد سجل بلوغ المرأة المسلمة أعلى درجات العلم والثقافة في العصور الذهبية للإسلام، ولم يكن الرسول صلى عليه وسلم يجد حرجاً في دعوة المسلمين لتلقي العلم عن السيدات، مثل السيدة عائشة رضي الله عنها. ومنذ بداية العصر الأموي شاركت المرزة في ظاهرة ازدهار العلوم، فانكبت على دراسة الشريعة والفقه والحديث والشعر والأدب (حبيب، ٢٠١١)، وهذا فيه تأكيد على اتاحة الفرصة لها في الإسلام للعلم والعمل.

إلا أن الفهم الخاطئ للشريعة الإسلامية مع دخول الموروث الثقافي الذي انتقل للعرب عن طريق الاستعمار أدى إلى حرمان المرأة من حقها في التعليم،فقد أشارت السكري (٢٠١٦) أن التلوث الفكري والثقافي الناتج عن تداخل الحضارات بالإضافة للعوامل الاقتصادية، كان له بالغ الأثر على تراثنا الثقافي والذي تسبب في تدهور وضع المرأة العربية وحال دون تقدمها واستثمار طاقاتها لفترات طويلة من الزمن. تذكر كريميو (٢٠١٥) "أن المجتمعات العربية قد اشتركت في العقود القليلة الماضية، في تبني فكرة أن الرجال متفوقون على النساء، فبالتالي سيطرتهم عليهن في منعهن من التعليم يعتبر أمرا مشروعا، ويجب حرمانهن من تحصيل المعرفة الذي يعتبر تحررا، ونفيهن إلى عالم الخدمات المنزلية واحتقارهن" (ص. ١٥).

كما أن المتتبع لنسب الأمية يجدها قد انتشرت في وطننا العربي والإسلامي على وجه الخصوص بين النساء أكثر من الرجال حسب الاحصائيات العالمية، فقد أشار التقرير الإقليمي الصادر عن اليونسكو عام (٢٠١٦) أنه لازال هناك تفاوتاً منتشراً في التعليم بين الجنسين على حساب المرأة، فلم يحقق التكافؤ في مجال قرائية الكبار الا في عدد قليل جدا من الدول العربية، وفي عام (٢٠١٢) كانت أقل

من ٨٠ امرأة بالغة غير أمية مقارنة ب ١٠٠ رجل بالغ (نجم، ٢٠١٦). كما أشارت أبو هاشم (٢٠١٥) أن تطور التعليم في الوطن العربي في العقود الماضية لم يكن متوازيا، فهناك جهد كبير قدم لتعليم الذكور إزاء الاناث.

وعلى الرغم من ذلك، إلا أن هناك بعض الحالات المحدودة في تلك المراحل، والتي شهدت وعي نسوي نحو التعليم والشروع المبكر في تعليم المرأة في بعض الدول العربية، لكنها كانت في نطاق محدود، فكانت المجتمعات العربية تنقسم إلى مجتمعات قطعت شوطا جيدا في تعليم المرأة، ومجتمعات أخرى مازال الشوط أمامها طويلا (حافظ، ٢٠٠٨). لذلك أقيمت العديد من المؤتمرات والملتقيات الإقليمية والعربية التي حرصت على تعزيز دور المرأة العربية من خلال تثقيفها وتمكينها من التعليم، فلا يمكن تحقيق الأهداف مالم تهيأ الطاقة البشرية المتعلمة والمدربة من الجنسين لسد احتياجاتها، فلا بد أن يكون للمرأة العربية نصيب كبير من التعليم والتدريب.

- **رابعاً: واقع تمكين المرأة العربية من التعليم (الإنجازات):**

نظرا للكثير من التوصيات والنداءات العالمية لتمكين المرأة من التعليم، فقد تحقق في السنوات الأخيرة بعض التحسن الكمي في تعليم المرأة، وأظهرت بعض البلدان العربية تقدما ملحوظا في تعليم الفتيات وفي تمكينهن من التعليم المستمر، بينما لازالت بعض الدول تعاني مجتمعاتها من نسب الأمية الكبيرة بين النساء (نجم، ٢٠٠٧).فقد أوردت معدن (٢٠١١) أن العديد من التقارير العربية قد أشارت إلى أن الوطن العربي قد حقق على مدى العقود الثلاثة الماضية تطورا واضحا في تعليم المرأة، حيث أن جميع الدول العربية، باستثناء اليمن، قد قطعت شوطا طويلا لتحقيق المساواة بين الذكور والاناث في التعليم.

إن إقرار بعض الدول العربية ومصادقتها على التشريعات والاتفاقات الدولية لايعني بالضرورة أن أوضاع تعليم المرأة قد تحسنت في تلك البلاد أفضل من غيرها، حيث تشير حافظ (٢٠٠٨) أن سلطنة عمان ودولة قطر قد رفضتا التوقيع على اتفاقية سيداوSEDAW، ورغم ذلك فقد صنفت الدولتين بالأفضل خليجيا في السعي لتعليم المرأة وتمكينها، وهذا يعني أن تحسين تعليم المرأة هو مرهون بإرادة الدولة السياسية، فلا يحكمه التوقيع على المواثيق والمعاهدات الدولية. في دول الخليج العربية، أشار تقرير منظمة المرأة العربية (٢٠١٥) أن جميع دول الخليج العربي قد سجلت تقدما ملحوظا في تعليم النساء، فقد تم انشاء مراكز نسائية لتعليم الكبار في كل دولة خليجية، وافتتاح معاهد وجامعات وكليات متخصصة، وفتح أبواب التعليم للمرأة، من محو الأمية الى الشهادات العليا، فلم يعد هناك فرق يذكر في تحصيل التعليم بين الذكر والأنثى (منظمة المرأة العربية، ٢٠١٥).

وفي مصر، قامت الدولة بالعديد من الجهود لتفعيل تمكين المرأة المصرية من التعليم المستمر خاصة في الارياف، عن طريق إنشاء فصول نظامية وغير نظامية للفتيات، وتفعيل الشراكة بين الجمعيات الأهلية والحكومية والمجتمع المحلي للنهوض بالعملية التعليمية، ويعتبر برنامج "إشراق" في صعيد مصر منأفضل

النماذج التي سعت لمحو أمية الفتيات المصريات المتسرباتمن التعليم، وقد حقق هذا البرنامج الكثير من أهدافه، فتم الاستفادة منه في كل من اثيوبيا وزامبيا وبنغلاديش والهند وغيرها من الدول التي تتشابه في ظروف الأمية الأبجدية (تقرير المنتدى العربي للتنمية المستدامة، ٢٠١٩).

أما في الأردن فقد كان الاهتمام بتعليم المرأة قديماً، منذ تم تأسيس " اتحاد جمعيات النساء العربيات" عام (١٩٤٥) بعدما تأسس الاتحاد الأردني للجمعيات النسائية، وبدأت بعمل برامجها في تعليم الفتيات وبرامج لمحو الأمية، حيثقلت نسب الأمية بين النساء وساعد نجاح هذه الجمعيات في اشراك المرأة في القوى العاملة، وبذلك ساهمت المرأة في التنمية الاقتصادية، وقد أنشئت اليونسكو مشروع "برنامج تمكين المرأة الريفية" عام (٢٠١٣)لتعليم الفتيات الريفيات في غور الأردن، ويمول هذا المشروع "مؤسسة دروسوس" وجمعية غور الصافي للتنمية الاجتماعية، ويهدف هذا المشروع إلى تحسين التعليم من أجل تحسينالإنتاج (حسن، ٢٠١١).

وفي الجزائر، فقد تم وضع استراتيجية وطنية صادقت عليها الحكومة الجزائرية تعمل في اطارها جميع المؤسسات الحكومية وغير الحكومية، وتم تصميم برامج خاصة متنوعة لتعليم المرأة بدعم من منظمة اليونيسيف بالتعاون مع الكثير من الجمعيات مثل جمعية اقرأ، حيث تم تحرير ٣٠ ألف امرأة جزائرية من الأمية(السمالوطي،٢٠٠٧). وفي المغرب قامت الحكومة بشراكة مع صندوق النقد الدولي ومع برنامج الأمم المتحدة للتنمية على السعي إلى تحسين تعليم الفتيات الريفيات وتطوير المنشآت التعليمية والقضاء على الأمية في المجتمعات الريفية من أجل تحقيق تنمية مستدامة (معدن، ٢٠١١).

أما في اليمن فقد تم إعداد الاستراتيجية الوطنية لمكافحة الأمية عام (١٩٩٨) حيث تقر هذه الاستراتيجية برنامجاً للقضاء على الامية بين الاناث يبدأ من عام (١٩٩٨) وتنتهي عام (٢٠٢٠) وعلى الرغم من مرور أكثر من (١٥) عاما على تنفيذ هذه الاستراتيجية، إلا أنه لم يلحظ حتى الآن شيئاً ملموساً من نتائج ما تحقق منها على الواقع الفعلي، وذلك لسوء التخطيط وضعف التمويل وكذلك بعد برامج تعليم الكبار عن ميول واهتمامات وحاجات الدارسين (الحاج، ٢٠١٤). وبحسب التقرير الصادر من وزارة التربية والتعليم اليمني عام (٢٠١٥)، فانه على الرغم من انخفاض نسبة الأمية بين الاناث، حيث كانت (٨٢٪)عام(١٩٩٥) وأصبحت ٧٤٪ عام (٢٠٠٠) بفارق٨٪، إلا أنها لاتزال نسبة الامية بين النساء مرتفعة خاصة في المناطق الريفية (الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي في اليمن، ٢٠١٥ -٢٠٠٣).

يؤكد تقرير الأمم المتحدة للألفية الثانية أن العاطلين الممنوعين من سوق العمل في العالم العربي هم بين ٦٠ و ٨٥٪ حسب الدول هم إما أميين وإما لم يتجاوز تعليمهم المستوى الابتدائي،وأن النساء المهمشات اجتماعيا وغير عاملات

فمنهن ٤٠ إلى ٦٦٪ أميات، وتعد هذه النسب فيالجزائر والمغرب ومصر والعراق وليبيا وتونس والسودان، وبذلك يعتبر التقرير أن عدمتعليم المرأة هو النقطة الأساس في عدم إدماجها في الحياة العملية والاجتماعية (حسن، ٢٠١١).

- **خامساً: معوقات تطبيق تشريعات وسياسات تمكين المرأة العربية من التعليم:**

على الرغم من الجهود الكثيرة والمبذولة من قبل المنظمات والهيئات العالمية والإقليمية، الحكومية وغير الحكومية، إلا أن نسبة كبيرة من النساء في العالم العربي لازلن يعانين من عدم تمكينهن من التعليم الأساسي أو التعليم المستمر. ولقد اختلفت نسب تمكين الفتيات من التعليم بشكل واضح من بلد لآخر نتيجة للعوامل المحيطة بهذا البلد، حيث تعتبر نسبة تعليم النساء في السعودية والكويت والبحرين وفلسطين هي الأكثر بينما سجلت موريتانيا، والمغرب، ومصر والسودان الأقل نسبة في عدد النساء المتمكنات من التعليم بالنسبة للسكان (مبادرة الأمم المتحدة لتعليم البنات، ٢٠١٠)، ويعود هذا الاختلاف للعديد من العوامل والظروف التي تمر بها هذه البلاد. إن قضية تمكين المرأة من التعليم لا يمكن إن تكون بعيدة عن قضايا المجتمع، حيث من أهم معوقات تمكين المرأة معوقات اجتماعية وثقافية، ومعوقات اقتصادية، ومعوقات تشريعية.

- **المعوقات الاجتماعية:**

يذكر الأحمد (٢٠١١) أنه على الرغم من الاهتمام الواسع بقضية تمكين المرأة من التعليم في الاتفاقيات والمعاهدات التي التزمت بها الدول العربية، الا أنه قد شكل العزوف عن تعليم المرأة أو عدم السماح بإكمالها التعليم في عصرنا الحاضر أحد مظاهر التمييز ضد المرأة في المجتمعات العربيةللاعتبارات الاجتماعية والثقافية لتلك البلدان. فعلى الرغم أن الدين الإسلامي هو دين الدول العربية، وجميع أولياء الأمور يسعون لتعليم بناتهم تعاليم الدين وحفظ القرآن الكريم، إلا أن بعض المناطق في المجتمعات العربية مجتمعات قبلية معروفة بمحافظتها على العادات والتقاليد الخاصة والانصياع لشيخ القبيلة، خاصة فيما يتعلق بالنساء، فقد يرفض الشيخ أمر تعليم المرأة وعليهم الانصياع له كما في اليمن وموريتانيا والصومال.

كما تشير إبراهيم (٢٠١٤) إلى أن هناك بعض المشكلات الناتجة عن الموروث الثقافي والعادات والتقاليد في طريقة تربية الأسرة لأبنائها، والتي تعتبر جزءا من أمية المجتمع الثقافية، مثل بعض المشكلات التي تواجه النساء والمرأة العاملة على وجه التحديد، والتي تستمد من أسرتها كظاهرة الزواج المبكر وبالتالي قلة حصول المرأة على فرصة التعليم والعمل. أيضا النظرة الأمية الضيقة لبعض التقاليد الاجتماعية التي تحد من إعطاء المرأة الثقة والحرية في اختيار نوعية العمل الذي يناسبها، مثل تخوف الآباء والأخوة من اختلاط النساء بالرجال في بيئة العمل، وهذه المشكلات لا تشجع المرأة للتعلم و للخروج للعمل مما يحد كثيرا من فرص توفر الأعمال الإبداعية للمرأة، بل قد تكون عبئا إضافيا لدورها الذي تقوم به، نتيجة لعدم توفر الظروف المناسبة لها لتكون عضوا فعالا في

مجتمعها. وقدٍ اتفقتٍ المصري (٢٠٠٧)مع إبراهيم، أن بعض العادات الاجتماعية قد شيدت مرضا عضالا في المجتمع، حيث تمثل ذلك في تثبيت أفكار سوداوية عن المرأة، ونظرة دونية لها من أجل تعطيل نصف المجتمع عن المساهمة في التغيير، فكيف تتغير المجتمعات وتتطور ونصفها معطل. ففي اليمن مثلا يذكر المخلافي (٢٠١٢) أنه غالبا ما يكون عمل المرأة اليمنية بالمنزل دون الإشارة إلى نجاحها في ميادين العمل المختلفة، وتفرض كثير من المجتمعات على المرأة أن تتزوج في عمر صغير وأن تهتم بأمور بيتها وزوجها وأولادها فلا يبقى لديها وقت للتعلم، بينما الرجل يكون خارج المنزل لكسب العيش، وهذا العامل بدوره بطبيعة الحال سيؤدي الى انتشار الأمية الثقافية والحضارية بين النساء وتوسعها في المجتمع.

- **المعوقات الاقتصادية**:

أشار تقرير البنك الدولي الصادر عام (٢٠٠٩) إلى ارتفاع نسب تسرب الفتيات من التعليم نظرا لانخفاض دخل الأسرة وارتفاع تكاليف التعليم وعدم قدرة الاسر على دفع أجوره، كما أن بعض الدول العربية ضعيفة اقتصاديا، واقتصادها غير متطور حيث أنها تعتمد بشكل كبير على المساعدات الدولية، وبسبب هذه الظروف الاقتصادية السيئة أصبح التطور في تعليم الفتيات بطيئا ولا يكاد يذكر ذلك أيضا بسبب عدم توفر المال لتطوير المشاريع التنموية الخاصة بتعليم الفتيات (شهاب، د.ت).

يقول سكران (٢٠١٤) أن من المعروف أن هناك علاقة بين الأمية والفقر، وبسبب قلة الامكانيات والفقر والجهل وانعدام المدارس الثانوية والجامعات في بعض المناطق النائية في مصر، لا ترسل الأهالي بناتها إلى المدارس ومواصلة التعليم في المدن. كذلك موارد الكثير من الدول وإمكانياتها قليلة ومحدودة فلا تكفي للإنفاق على التعليم الابتدائي وصرف رواتب المعلمات، وهذا له أثر كبير في تعليم النساء ومحو أميتهن.

- **المعوقات التشريعية**:

إن من أهم العوائق التي تترك أثراً سلبياً في قضية تمكين المرأة من التعليم هي المعوقات السياسية والتشريعية، ففي بعض البلدان العربية لا توجد قيود دستورية أو قانونية تلزم بتمكين المرأة من التعليم، ابتداء بإلزامية التعليم الابتدائي للإناث، ومرورا بتوفير الإمكانات المادية وتوفير الدعم للمنظمات الحكومية وغير الحكومية المسؤولة عن تعليم الاناث، ثم بالعمل على استمرارية التعليم طوال الحياة لمواجهة المتغيرات المعرفية والتكنولوجية المتسارعة (الشكري، ٢٠٠٧) . وقد أوردبغدادي (٢٠١٠) أن الكثير من المجتمعات العربية تعاني من غياب استراتيجية تمكين الزامي شامل لتعليم المرأة، وعدم وجود قوانين مقيدة لنشاط الجمعيات والمنظمات النسائية، لذلك فإن تحديث والزامية تطبيق التشريعات والقوانين المتعلقة بتعليم المرأة ستتيح الفرصة أمام النساء للتعليم والتدريب والتأهيل لتنمية مستدامة بشكل أكبر .

• **الخاتمة**:

ان التمكين من التعليم هو إزالة كافة العمليات والاتجاهات السلوكية التي تدفع للتمييز ضد المرأة في التعليم، وقد سعت الكثير من السياسات الدولية والإقليمية للحث علِى تحقيق مبدأ المساواة بين الجنسين وتحقيق تمكين النساء من التعليم. ختاما لا يسعنا الا أن نعيد التأكيد على أهمية تلك السياسات وضرورة تطويرها بحيث يمتد تأثيرها الإيجابي ليشمل جميع النساء العربيات، وعلى ضرورة العمل على القضاء على مسببات عدم التمكين من التعليم لما لها من أثر سلبي على استمرارية التعليم وبالتالي على التنمية، ولا بد من تعميق ثقافة التكامل بين الرجل والمرأة وخلق منظومة متكاملة من التشريعات للاستمرار في الدعوة لتعليم النساء من أجل تنمية مستدامة.

• **المراجع**:

- إبراهيم، شيماء أنور. (٢٠١٤). مدى تأثير مؤسسات التنشئة الاجتماعية على تولي المناصب الإدارية العليا في منظمات القطاع العام في محافظات شمال الضفة الغربية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح. فلسطين
- أبو هاشم، هدى محمود. (٢٠١٥). برامج محو الأمية الوظيفية ودورها في تمكين المرأة: تجارب عالمية .*المؤتمر السنوي الثالث عشر: العقد العربي لمحو الأمية ٢٠١٥ - ٢٠٢٤ :توجهات وخطط وبرامج: جامعة عين شمس - مركز تعليم الكبار*، ٢٥٧ - ٢٦٨. مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/795249
- الأحمد، وسيم حسام.(٢٠١١) الدليل في الحقوق والحريات والواجبات العامة (الشريعة الإسلامية- المواثيق الدولية- الدساتير العربية). بيروت. لبنان: منشورات الحلبي
- استراتيجية المساواة بين الجنسين وخطة تنفيذها، ٢٠١٧
- بغدادي، عبدالسلام. (٢٠١٠). المرأة والدور السياسي (دراسة سوسيولوجية مقارنة في ضوء التجارب العالمية- العربية- العراقية). عمان. الأردن: مركز عمان لدراسة حقوق الانسان
- بيبرس، ايمان. (٢٠٠٣). التعليم الغير رسمي ودوره في التنمية المستدامة. جمعية نهوض المرأة وتنمية المرأة، ١-١٩
- تقرير التنمية الإنسانية العربية (٢٠٠٥). نحو الحرية في الوطن العربي
- تقرير المنتدي العربي للتنمية المستدامة، ٢٠١٩"تمكين الناس وضمان الشمول والمساواة في المنطقة العربية".
- الجوينات، ميرسيل عيسى. (٢٠١٦). التغطية الصحفية لاتفاقية (سيداو) في الصحافة الأردنية ٢٠١٢-٢٠١٤م ، عمان، الأردن: زمزم للنشر
- الحاج، محمد. (٢٠١٤) استراتيجية مقترحة لتطوير برامج تعليم الكبار في اليمن في ضوء التجارب العالمية والعربية. *المؤتمر السنوي الثاني عشر لمركز تعليم الكبار: تقويم تجارب تعليم الكبار في الوطن العربي*،٤٣١-٤٧٥ .
- حافظ، فاطمة. (٢٠٠٨). تمكين المرأة الخليجية: جدل الداخل والخارج.. أبو ظبي. الامارات: مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.
- حبيب، زينب منصور. (٢٠١١) الاعلام وقضايا المرأة. عمان. الأردن: دار أسامة
- حسن، محمد صديق محمد (٢٠١١). *واقع تعليم الكبار في الوطن العربي: الإدارة- السياسات- معايير الجودة*. الدوحة، قطر: مجلة التربية.
- الحمداني، حليمة سلمان خلف، و محمد، سناء أحمد جسام (٢٠١٦) : تمكين المرأة من التعلم المستمر والمشاركة بالتنمية المستدامة .*المؤتمر السنوي الرابع عشر: من تعليم الكبار إلى التعلم مدى الحياة للجميع من أجل تنمية مستدامة: جامعة عين شمس - مركز تعليم الكبار*،

القاهرة: جامعة عين شمس. مركز تعليم الكبار والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والهيئة العامة لتعليم الكبار، ٤٩٣ - ٥١٧. مسترجع من https://search.mandumah.Com/Record/872194

- زايد، أميرة عبدالسلام. (٢٠١١) المرأة والتعليم والوعي بحقوق المواطنة " قضايا مركزية في تربية المواطنة". الإسكندرية. مصر: دار الوفاء
- السكري، شيماء أحمد فصيح عبدالرحمن. (٢٠١٦). تصور مقترح لتمكين المرأة الريفية المتعلمة في ضوء فلسفة التعلم المستمر .*المؤتمر السنوي الرابع عشر: من تعليم الكبار إلى التعلم مدى الحياة للجميع من أجل تنمية مستدامة: جامعة عين شمس* - مركز تعليم الكبار والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والهيئة العامة لتعليم الكبار، ٧٠٧ - ٧٤٨. مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/872243
- سكران، محمد. (٢٠١٤). الأمية وصمة عار على جبين الحياة المصرية. عالم التربية، ١٥ (٤٨)، ٣٨١-٣٨٧
- السمالوطي، إقبال الأمير. (٢٠٠٧). دور الجمعيات الأهلية في تمكين المرأة .*المؤتمر السنوي الرابع: محو أمية المرأة العربية مشكلات وحلول: جامعة عين شمس - مركز تعليم الكبار والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم*، القاهرة: مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٩٣ - ١٠٠. مسترجع من https://search.mandumah .com/Record/59078
- السنوسي، الفاتح عبدالرحيم. (٢٠١٤). دور تعليم الكبار في تمكين الشباب والمرأة .*المؤتمر السنوي الثاني عشر: تقويم تجارب تعليم الكبار في الوطن العربي: جامعة عين شمس - مركز تعليم الكبار*، القاهرة: جامعة عين شمس - مركز تعليم الكبار والهيئة العامة لتعليم الكبار والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والعربية للاستشارات التربوية والتدريب وجمعية الصعيد للتربية والتنمية، ٣٦٥ - ٣٦٨. مسترجع من https://search.mandumah.com/ Record/795158
- الشكري، علي يوسف. (٢٠٠٧). حقوق الانسان في ظل العولمة. ط٢. القاهرة. مصر: ايتراك للنشر
- شملاوي، حنان. و سقف الحيط، نهيل. (٢٠١٩). محددات تمكين المرأة في الدول العربية. دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤٦ (١)، ١-٢٠
- شهاب، مي . (د.ت). واقع المشاريع التعليمية الموجهة للمرأة في جمهورية مصر العربية. منظمة المرأة العربية، ١-٤٥
- الطرايرة، محمد محمود. (٢٠١٥). المرأة واتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضدها (سيداو). الرياض. السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية
- عبده، هاني خميس أحمد. (٢٠١٠). حقوق الإنسان والمرأة: تحليل خطاب التمييز والتمكين كما تعكسه المدونات .*المؤتمر العلمي الدولي: حقوق المرأة في مصر والدول العربية: جامعة الإسكندرية - كلية الحقوق*، الإسكندرية: كلية الحقوق ، جامعة الاسكندرية، ٦٩٩ - ٧٥٧. مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/213870
- عطار، طلال محمد. (٢٠٠١). المملكة العربية السعودية والمنظمات الدولية. ط١. الرياض. السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية
- عون، رندة فخري. ٢٠١٣). التمييز ضد المرأة في أبرز المواثيق الدولية " دراسة مقارنة". بيروت. لبنان: منشورات زين
- كريستوف، نيكولاس. و وودن، شريل. (٢٠١٠). نصف المجتمع (ترجمة أحمد حيدر). ط١. بيروت. لبنان: الدار العربية للعلوم
- كريميو، اليزابيث. (٢٠١٥). وضعية المرأة في العالم (ترجمة حنان قصبي و محمد الهلالي). ط١. الدار البيضاء. المغرب: دار توبقال

- كلافام، ادرو. (٢٠١١). مقدمة قصيرة عن حقوق الانسان. (ترجمة ميسرة أحمد). القاهرة. مصر: دار الشروق
- مبادرة الأمم المتحدة لتعليم البنات (٢٠١٠). " مسيرة نحو المساواة بين الجنسين في التعليم.
- محمد، عماد ممدوح. (٢٠٠٧). دور جمعية بركة لتنمية المجتمع والبيئة في تمكين المرأة وإدماجها في التنمية المستدامة . *المؤتمر السنوي الرابع: محو أمية المرأة العربية مشكلات وحلول: جامعة عين شمس – مركز تعليم الكبار والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم*، القاهرة: مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٨٠٠ – ٨١٥. مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/59114
- المخلافي، محمد. (٢٠١٢). واقع تعليم الاناث في اليمن: دراسة التركيب السكاني التعليمي للإناث. *مجلة الدراسات الاجتماعية*، (ع 35) 173-242
- مركز باحثات لدراسات المرأة. (١٤٣٤). أوراق عمل مؤتمر: اتفاقيات ومؤتمرات المرأة الدولية وأثرها على العالم الإسلامي. الرياض. السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية
- المصري، نايلة ماضي. (٢٠٠٧). المشاكل الاجتماعية التي تعاني منها المرأة العربية الأمية: مقاربة سوسيو- ثقافية. *المؤتمر السنوي الرابع: محو أمية المرأة العربية مشكلات وحلول*.
- معدن، شريفة. (٢٠١١). أهداف التربية للجميع في ٢٠١٥ :السياق الديمغرافي لتحقيق هدف التعليم العالمي والمساواة بين الجنسين . *مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية: جامعة الانبار – كلية التربية للعلوم الإنسانية*، ع٢ ، ٩٤ .110- مسترجع من https://search. mandumah. com/Record/193421
- المنصوري، محمد علي. (٢٠١١). الحقوق السياسية للمرأة في الشريعة الإسلامية والقانون الدولي. بيروت. لبنان: صناعة الفكر
- منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. (٢٠١٥). أساسيات المساواة بين الجنسين في التعليم: الاستعداد و السلوك و الثقة .*الراصد الدولي: وزارة التعليم – وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات – مرصد التعليم*، ع٥٣ ، ٥٢ .57 - مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/671702
- منظمة المرأة العربية (٢٠١٥). منهاج عمل لتنفيذ أهداف التنمية المستدامة ٢٠٣٠ للمرأة في المنطقة العربية
- منظمة المرأة العربية (٢٠١٨). المرأة وتحقيق أهداف التنمية المستدامة في المنطقة العربية: دراسة استرشادية.
- المهدي، عالية (٢٠٠٨). المؤتمر الأول لمنظمة المرأة العربية: ست سنوات بعد القمة الأولى للمرأة العربية، الإنجازات والتحديات. *منظمة المرأة العربية*، القاهرة
- نجم، سهام. (٢٠٠٧). تعليم الكبار – تمكين المرأة العربية .*المؤتمر السنوي الرابع: محو أمية المرأة العربية مشكلات وحلول: جامعة عين شمس – مركز تعليم الكبار والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم*، القاهرة: مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٣٣ – ١٤٧. مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/59080
- نجم، سهام. (٢٠١٦). مبادرة التمكين الاجتماعي والاقتصادي للمتحررات من الأمية: (المنتدى الأول ٢٠١٦ – جائزة المتحررات من الأمية .(*المؤتمر السنوي الرابع عشر: من تعليم الكبار إلى التعلم مدى الحياة للجميع من أجل تنمية مستدامة: جامعة عين شمس - مركز تعليم الكبار*، القاهرة: جامعة عين شمس. مركز تعليم الكبار والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والهيئة العامة لتعليم الكبار، ٣٤١ – ٣٤٤. مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/872161
- نجم، سهام. (٢٠١٨). مقاربة استراتيجية" نحو سياسات فاعلة لتعلم الكبار و التمكن والتنمية المستدامة استهدافا للتعلم مدى الحياة. جمعية المرزة والمجتمع، ١- ١٦

- نصار، سامي. و الرويشد، فهد. (٢٠٠٩). اتجاهات جديدة في تعليم الكبار. ط٣. الكويت: مكتبة الفلاح
- هيئة التحرير. (١٩٩٥). مؤتمر المرأة العالمي الرابع " بكين " ١٩٩٥: تحت إشراف : الأمم المتحدة) - شعاره) من أجل المساواة والتنمية والسلام *.المرأة والمجتمع في مصر - بحوث مجمعة: جامعة أسيوط - مركز دراسات المستقبل*، أسيوط: مركز دراسات المستقبل . جامعة أسيوط، ٢٩٠ - ٢٩٤. مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/45053
- هيئة التحرير. (٢٠١٥). التقرير الختامي للمؤتمر الثاني عشر لمركز تعليم الكبار: تقويم تجارب تعليم الكبار في الوطن العربي *.آفاق جديدة فى تعليم الكبار: جامعة عين شمس - مركز تعليم الكبار*، ع١٧ ، ٥٩- ٨٦ .مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/871046
- هيئة التحرير. (٢٠١٧). اليوم العالمي للمرأة ٢٠١٧ في "الإسكوا" : المساواة بين الجنسين عنصر محوري لـ «التنمية المستدامة ٢٠٣٠ .«*مجلة اتحاد المصارف العربية: اتحاد المصارف العربية*، ع٤٣٦ ، ٨٢ - 83.مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/823791
- وثيقة الإسكندرية، ٢٠٠٤ " مؤتمر قضايا الإصلاح العربي: الرؤية والتنفيذ".
- وراد، طالب عوض، و السبتي، لطيفة. (٢٠١٧). أثر المساواة بين الجنسين في التعليم على النمو الاقتصادي في الجزائر والأردن :دراسة تطبيقية للفترة ١٩٨٠ - ٢٠١٤ *.مجلة دراسات وأبحاث: جامعة الجلفة*، ع٢٩ ، ١- ٢٤ .مسترجع من https://search.mandumah.Com/Record/875305
- ويلسون، دونكان، و عبدالفتاح، بهجت. (٢٠٠٤). حقوق الإنسان: دعم المساواة بين الجنسين في التعليم، ومن خلال التعليم *.مستقبليات: مركز مطبوعات اليونسكو*، مج٣٤، ع١ ، ١٥ .35 - مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/19547
- وزارة التربية والتعليم: الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي في اليمن 2015 –2003 م ، تم استرجاعه بتاريخ ٢٠ أغسطس، ٢٠١٧ من : https://www.yemen-nic.info/files/ ministations/eduction/watanyaa.pdf
- الهواري، سعاد أحمد، و الديب، بثينة. (٢٠٠٨). الجهود المبذولة لتحقيق أهداف الألفية الثالثة المتعلقة بوضع المرأة في مصر وتونس واليمن *.السكان : بحوث ودراسات: الجهاز المركزي المصري للتعبئة العامة والإحصاء - مركز الأبحاث والدراسات السكانية*، ع ٧٦ ، ٨ - ٢٧ .مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/155258
- OztuncHakan،Zar Chi And ZehraVildarSerin.(2015).Effects Of FemaleEducation On Economic Growth : AcrossCountry Empirical Study, Educational Sciences :Theory And Practice, 15(2) : 349-357.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثانى عشر:

استخدام تطبيقات الآيباد (iPad) وفاعليتها في تنمية المفاهيم الهندسية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية

إعداد :

أ / أشواق بنت حسين بن عتيق المالكي

باحثة في المناهج وطرق تدريس الرياضيات كلية التربية جامعة جدة

أ.د/ نجوى بنت عطيان بن محمد المحمدي

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات والحاسب الآلي

كلية التربية جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية

استخدام تطبيقات الآيباد (iPad) وفاعليتها في تنمية المفاهيم الهندسية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية

أ / أشواق بنت حسين بن عتيق المالكي
باحثة في المناهج وطرق تدريس الرياضيات كلية التربية جامعة جدة
أ.د/ نجوى بنت عطيان بن محمد المحمدي
أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات والحاسب الآلي
كلية التربية جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدف البحث إلى التعرف على فاعلية استخدام تطبيقات الآيباد (iPad) في تنمية المفاهيم الهندسية ومهارات التفكير البصري لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية ، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي ، حيث قامت الباحثة بتطبيق مواد وأدوات البحث المكونة من دليل المعلمة لاستخدام تطبيقات الآيباد (iPad) على الوحدة المختارة من كتاب التلميذة لمادة الرياضيات للصف الرابع الابتدائي وبناء الاختبار التحصيلي للمفاهيم الهندسية ومهارات التفكير البصري وتطبيقه على عينة البحث المكونة من (٦٠) تلميذة، مقسمة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية عددها (٣٠) تلميذة درست الوحدة باستخدام تطبيقات الآيباد ، والأخرى مجموعة ضابطة عددها (٣٠) تلميذة درست نفس الوحدة بالطريقة التقليدية في التعليم، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي للاختبار المفاهيم الهندسية ككل لصالح تلميذات المجموعة التجريبية، وأيضًا في القياس البعدي للاختبار مهارات التفكير البصري ككل لصالح تلميذات المجموعة التجريبية، وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بعدة توصيات؛ من أهمها توفير أجهزة الآيباد في المدارس للمعلمات؛ من أجل تحسين ممارسات التدريس بالمرحلة الابتدائية والابتعاد عن الطرق التقليدية، وعمل دورات تدريبية وورش عمل بشكل مكثف للمعلمات؛ لتدريبهن على استخدام تطبيقات الآيباد في التعليم.

الكلمات المفتاحية: تطبيقات الآيباد (iPad)، المفاهيم الهندسية، مهارات التفكير البصري.

The Effectiveness of Using iPad Applications in the Development of Geometrical Concepts and Visual Thinking Skills among Elementary School Students in Saudi Arabia

Ashwaq Hussein Ateeq AL-malki
Prof. Najwa bint Atian bin Mohammed Al-Muhammadi

Abstract

The research aimed to identify the he effectiveness of using the iPad applications in developing geometrical concepts and visual thinking skills among primary school pupils in the Kingdom of Saudi Arabia. To achieve this goal, the researcher used the experimental approach with semi-experimental design, where the researcher applied the research materials and tools consisting of the teacher's guide to using the iPad applications on the unit selected from the student's book for mathematics for the fourth grade of primary school, building the achievement test of engineering concepts and visual thinking skills applying it to the research sample consisting of (60) students divided into two groups, the experimental that contained (30) where they have studied the unit using the iPad, and the other one is the control

which contained of another (30) students in which they have studied the unit conventionally. Results showed that there are statistical significance variation at significance level of ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of female pupils of the control group and the experimental group in the post-measurement for testing of engineering concepts in favor of the experimental group pupils, and also in the post-measurement of visual thinking skills to the favor or experimental group pupils. In light of the research results, the researcher concluded some recommendations; among of which is to provide iPads in schools for female teachers; as to improve the primary schools teaching practices and avoid the conventional methods, conduct intensive training courses and workshops for teachers to orient them in using the iPad applications in education .

Key words: iPad Applications, Geometrical Concepts, Visual Thinking Skills.

• المقدمة:

يشهد العالم اليوم تطورات هائلة في جميع مجالات الحياة بما فيها التطورات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وأحد أهم العوامل الرئيسية التي أدت إلى تلك التطورات هو العامل التكنولوجي، حيث أصبحت التغيرات التكنولوجية سمة الحياة الغالبة في جميع المجالات، ومنها مجال التعليم، الذي شهد تطورات هائلة في مجالات العلوم المختلفة وطرق تدريسها والأدوات المستخدمة لتحقيقها، حيث أدت هذه التطورات في العالم إلى النمو والاستمرار (عبد اللطيف، ٢٠١٦).

ومن الأبواب التي طرقتها هذه التغيرات التكنولوجية باب وسائل الاتصال، حيث صار العالم يمثل قرية صغيرة، بما أحدثته تلك التغيرات من تسهيل وسائل الاتصال، وطرق التنقل بين الدول المختلفة، وهذا كله أثر في عمليتي التعلم والتعليم، فقد أدى التقدم العلمي والتكنولوجي إلى إعادة النظر بالتعليم والمناهج الدراسية لصالح أساليب التدريس، وتشجيع مبادرات التلاميذ، وتنمية التفكير العلمي لديهم، واستخدام التقنيات التعليمية الحديثة في التعليم (عيادات، ٢٠٠٤). وهذا ما أوصى به مؤتمر تكنولوجيا وتقنيات التعليم والتعلم الإلكتروني بالشارقة (٢٠١٨) والذي هدف إلى استخدام التقنية التي تدعم العملية التعليمية وتحولها من طور التلقين إلى طور الإبداع والتفاعل وتنمية المهارات.

وأحد نماذج التقنيات التعليمية الحديثة جهاز الآيباد، الذي يعمل على تسهيل خطوات العملية التعليمية، ويساعد على تحقيق نتائج أفضل من الوسائل التقليدية المستخدمة، كما انه يزودنا بأسهل الطرق في كيفية تقديم هذه المعلومات وطرحها على التلاميذ (Murphy,2011).

كما يعتبر الآيباد من الأجهزة التكنولوجية الذكية التي غيرت التعليم والدراسة في العديد من البلدان، بنجاحها في تحويل الفصول الدراسية التقليدية إلى مكان للعمل والتفاعل في عالم حقيقي، اعتمادا على الموارد التقنية الفعالة التي يوفرها، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات كدراسة الفويهي (٢٠١٨) والسعايدة (٢٠١٧)، ومحمد (٢٠١٧)، وعسيري (٢٠١٤)، وكار (Carr,2012) بأهمية

توظيف تطبيقات الآيباد في العملية التعليمية، وفاعليتها في تطوير وتحسين المستوى العلمي لتلاميذ. وكما أوصت دراسة قطش (٢٠١٥) بتفعيل استخدام الحاسوب اللوحي في تدريس الرياضيات.

وتعتبر الرياضيات من مجالات المعرفة التي تسهم بدور كبير في تنمية القدرات العقلية لدارسيها، لما لها من تطبيقات مباشرة أو غير مباشرة في مواقف الحياة اليومية، حيث أكسبها مكانة بارزة بين المواد الدراسية، ومما ضاعف من أهميتها أنه لم يعد اكتساب التلميذ المعلومات الرياضية وإجراء العمليات الحسابية هو الهدف الأساسي من تعليمها، حيث أصبحت الآلة الحاسبة تؤدي هذه العملية بدقة وسرعة، وبذلك أصبح التركيز على الفهم وتنمية طرق التفكير والقدرة على حل المشكلات هو ما تسعى طرق التدريس إلى تحقيقه (عبد الله،٢٠١٠).

ومن أهم المكونات الجوهرية في مادة الرياضيات الدراسية هي المفاهيم الأساسية لعلم الرياضيات، فقد أكد المجلس القومي للتربويين الرياضيين الأمريكي National Council of Teacher of Mathematics (NCTM,2000) إلى ضرورة تعلم التلاميذ المفاهيم الهندسية والتعرف على خواص الأشكال الهندسية، فهي تنمي لدى التلاميذ القدرة على التمييز بين الاختلاف والتشابه، وتعتبر أداة لتنشيط العمليات الذهنية لدى التلميذ فيكتشف الرياضيات والعالم، ويكون قادر على مواجهة المشاكل وحلها (الطحل، ٢٠١٨).

وبالرغم من المكانة التي تحتلها المفاهيم الهندسية بين المفاهيم الرياضية، وهدفاً أساسيا من أهداف تعليم الرياضيات، إلى أن هناك ضعف لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في استيعاب هذه المفاهيم الهندسية والربط بينها، ويعود السبب في ذلك إلى الطرق والأساليب التقليدية المتبعة في تدريس المفاهيم الهندسية، حيث تتطلب طرق واستراتيجيات تدريسية معينه (أحمد، ٢٠٠٨).

ويذكر آدمز (Adams and Chung,2013) أن استخدم الآيباد يلعب دوراً مهما في التأثير على عملية تعليم الرياضيات وتعلمها، حيث ان التلاميذ يتعلمون بفاعليه عندما يكونون راغبين فيما يتعلمون ويزداد تحصيلهم بشكل أفضل وخاصة عندما يحبون المادة.

فالعملية التعليمية بحاجه إلى جهود مضاعفة، ليتم التخلص من سلبية المتعلم، وإشراكه بالعملية التعليمية، وعدم الاقتصار فقط على حشو الأذهان بالمعلومات.

- **مشكلة البحث**:

انطلاقا من واقع نتائج اختبارات TIMSS المتدنية في المحتوى الهندسي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية لعام ٢٠١٥، حيث حصلت على ترتيب في المراكز الخمسة الأخيرة بين الدول المشاركة في اختبارات الصف الرابع الابتدائي، بينما حصلت على المركز الأخير بين الدول المشاركة في اختبارات الرياضيات في الصف الثامن.

وقد يرتبط تدني مستوى التلاميذ في تعلم الهندسة إلى استخدام الأساليب التدريسية التقليدية، وطريقة عرض المعلمة لمحتوى دروس الهندسة والذي انعكس سلبا على تعلم المفاهيم الهندسية لدى التلاميذ، وهذا ما أشار إليه الزهراني (٢٠٠٨) والمغيرة (٢٠١٠).

لذلك أكد المجلس الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات في وثيقة المبادئ والمعايير المدرسية (NCTM,2000) على ضرورة استخدام التقنية في التدريس، بحيث تكون الممارسات التدريسية ملائمة في جعل محتوى دروس الهندسة أكثر فاعلية وتشويقا، وأن يكون مبدأ استخدام التقنية في التدريس كأحد المبادئ الستة الأساسية لضمان جودة التعليم.

وفي ضوء ما سبق ومن خلال خبرة الباحثة وعملها في مجال تدريس الرياضيات، لاحظت تدني مستوى التلميذات في استيعاب المفاهيم الهندسية، وهذا ما أكدته دراسة البدور (٢٠٠٥) والعايدي (٢٠٠٣) والعنزي (٢٠٠٩) وإبراهيم (٢٠١٥) من وجود ضعف وتدني لدى المتعلمين في استيعاب المفاهيم الهندسية، كما أكد الزهراني (٢٠١٤) والثبيتي (٢٠١١) والسميري (٢٠٠٧) إلى وجود ضعف في مستوى المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

ولعل استخدام الأجهزة اللوحية تثير اهتمامهم وتشبع حاجاتهم للتعلم لكون المادة العلمية تعرض بأساليب مشوقة وجذابة. لذلك تظهر الحاجة لإجراء هذا البحث والذي يهدف إلى معرفة فاعلية استخدام تطبيقات الآيباد في تنمية المفاهيم الهندسية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.

ويمكن تحديد مشكلة البحث في الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية استخدام تطبيقات الآيباد (iPad) في تنمية المفاهيم الهندسية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية؟

ويتطلب ذلك الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

- ما المفاهيم الهندسية المراد تنميتها لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية؟
- ماهي تطبيقات الآيباد (*iPad*) التي تسهم في تنمية المفاهيم الهندسية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية؟
- ما فاعلية استخدام تطبيقات الآيباد (*iPad*) في تنمية المفاهيم الهندسية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية؟

• أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى:

- تحديد المفاهيم الهندسية المراد تنميتها لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.
- التعرف على تطبيقات الآيباد(*iPad*) التي تسهم في تنمية المفاهيم الهندسية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.

- الكشف عن فاعلية تطبيقات الآيباد(*iPad*) في تنمية المفاهيم الهندسية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.

- **فروض البحث** :

في ضوء مشكلة البحث وتساؤلاته تم وضع الفرضيات التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الهندسية القبلي لتلميذات الصف الرابع ابتدائي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الهندسية البعدي لتلميذات الصف الرابع ابتدائي.

- **أهمية البحث**:

تتضح أهمية البحث في الآتي:

- يساير هذا البحث التوجهات الحديثة التي تنادي بدمج التقنية في العملية التعليمية، والتي تجعل تلميذاتنا أكثر إيجابية في التعلم.
- يوفر البحث قائمة بالمفاهيم الهندسية المتضمنة في وحدة الأشكال الهندسية والاستدلال المكاني لصف الرابع ابتدائي.
- تنمية وعي معلمات الرياضيات إلى أهمية استخدام تطبيقات الآيباد في تنمية المفاهيم الهندسية.
- قد يسهم البحث في توجيه أنظار مخططي المناهج إلى توظيف تقنيات التعليم في العملية التعليمية.
- يقدم البحث إطارا نظرياً وميدانياً، قد يفتح أفاق جديدة لبحوث مستقبلية تعتمد على تطبيقات الآيباد(*iPad*).

- **حدود البحث**:

اشتمل البحث على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على استخدام بعض تطبيقات الآيباد في تعليم وحدة الأشكال الهندسية والاستدلال المكاني.
- الحدود المكانية: المدرسة الابتدائية الثانية والسبعون بعد المائة للبنات بمدينة جدة.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق التجربة الميدانية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤١هـ.
- الحدود البشرية: اقتصر البحث على عينة من تلميذات الصف الرابع الابتدائي، وتكونت من (٦٠) تلميذة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة.

- **مصطلحات البحث** :

- **الفاعلية** (Effectiveness)

"مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة" (شحاته، النجار، ٢٠٠٣: ٢٣٠).

وتعرفها الباحثة إجرائيا: بأنها حجم التأثير الذي يحدث نتيجة تعلم وحدة الأشكال الهندسية والاستدلال المكاني باستخدام تطبيقات الآيباد في تنمية المفاهيم الهندسية ومهارات التفكير البصري لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي.

- **التطبيقات** (Apps-applications)

" برامج مصغرة يمكن تثبيتها على الجهاز والهواتف الذكية من خلال متجر التطبيقات وبعضها مجاني والبعض الاخر غير مجاني مدفوع الثمن " (الرويلي، ٢٠١٤ :٧). وتعرفها الباحثة إجرائيا: بأنها برمجيات يتم تثبيتها على الجهاز الذكي من خلال السوق الخاص بها، ويتم تنزيلها مجانا بدون مقابل مادي مثل: (Numberkiz, Number line, Pattern shapes, Geoboard).

- **المفاهيم الهندسية** (Engineering Concepts)

"هو الصورة الذهنية التي تتكون لدى الأفراد نتيجة تعميم صفات وخصائص، استنتجت من أشياء متشابهة على أشياء يتم التعرض إليها فيما بعد"(أبو زينة، ١٩٩٧: ٩٥). وتعرفها الباحثة إجرائيا: بأنها بناء عقلي أو صورة عقلية لمجموعة من الخصائص الهندسية التي يمكن جمعها معا على أساس صفة مشتركة أو أكثر، ويمكن أن يشار إليها برمز أو اسم معين مثل الأشكال الثنائية أو الثلاثية الأبعاد وغيرها.

- **أدبيات البحث** :

- **الإطار النظري**:

يتناول هذا الفصل الإطار النظري والذي يشتمل على استخدام تطبيقات الأيباد في العملية التعليمية من حيث خصائص جهاز الأيباد، ومميزاته، ومتطلبات استخدامه، وفوائده التربوية، ودوره في تعليم مادة الرياضيات. كما يتناول المفهوم الهندسي من حيث: تعريفه، وخصائصه، وأهميته، واستخدامه، وتحركات المعلم عند تدريس المفاهيم الهندسية. ومعايير محتوى الهندسة لمعلمي الرياضيات.

- **المبحث الأول**: **استخدام جهاز الأيباد في العملية التعليمية**

أن استعمال جهاز الأيباد من أكثر الأجهزة تفضيلا في عملية التعليم بالنسبة للمعلم والمتعلم، لأنه قادر على احتواء أي كتاب أو مرجع أو وسيلة تعليمية، تساعد على تسهيل خطوات عملية التعليم والتعلم، كما يمكن أن يكون عاملا مساعدا في تحضير الدروس وتحديد النتائج، بالإضافة الى قدرته على تزويد التلاميذ بالأمثلة لتحقيق عملية تعلمهم داخل غرفة الصف أو خارجها . (Murphy, 2011)

١- خصائص أجهزة الأيباد:

هناك مجموعة من الخصائص تتميز بها أجهزة الأيباد عن غيرها، كما ذكرها الدهشان (٢٠١٠) وملهيوش وفالوون (Melhuish& Falloon ، 2010) حيث يمكن تلخيصها فيما يلي:

- القدرة على استخدامها في كل وقت ومكان، مع إمكانية التنقل بها داخل الغرفة الصفية وخارجها.
- سهولة تبادل الرسائل بين التلاميذ بعضهم البعض.
- التكلفة المنخفضة مقارنة بغيره من الأجهزة الأخرى.
- المساهمة في خلق نموذج فعال للعملية التعليمية.
- إمكانية استخدامه من قبل مجموعة من التلاميذ بطريقة تشاركية وتفاعلية وتعاونية.
- يمكن لتلاميذ استخدامه في العمل الميداني لنقل الوثائق والكتب الالكترونية وتسجيل الملاحظات والوصول إلى المراجع بسهولة ويسر.
- تتيح لتلاميذ التواصل السريع مع شبكة المعلومات الدولية.

٢-مميزات استخدام جهاز الأيباد في العملية التعليمية:

هناك العديد من المميزات التي تنتج من توظيف المستحدث التكنولوجي في العملية التعليمية، بالإضافة إلى مساهمتها في حل العديد من مشكلات النظام التعليمي، ومن هذه المميزات ما يلي: (الرويلي، ٢٠١٤، ص ١١)

- تنمي المهارات التعاونية والتشاركية، حيث يتم تفاعل التلاميذ مع بعضهم البعض من خلال شبكة الإنترنت.
- تنمي مهارات التعلم الذاتي لدى التلميذ، وجعله محور العملية التعليمية.
- القدرة على محاكاة الحياة الواقعية.
- مخاطبة أكثر من حاسة لدى التلميذ، مما يؤدي الى زيادة الانتباه والتركيز.
- تنمية حب الاستطلاع، والتشجيع على العمل الجماعي.
- زيادة التفاعل والتقليل من عامل الرهبة والخوف".

٣-متطلبات استخدام جهاز الأيباد في العملية التعليمية:

هناك عدة متطلبات أساسية يجب توافرها عند استخدام الأجهزة المحمولة، ومن ضمنها أجهزة الأيباد؛ ليتم تطبيقه بصورة صحيحة كما ذكرها كلا من (الدهشان ،٢٠١٠؛ سالم ،٢٠٠٦) حيث يمكن تلخيصها فيما يلي:

- توافر البنية التحتية اللازمة وتشمل توفير الأجهزة الحديثة، وملحقاتها، الشبكات اللاسلكية، وخدمات الإنترنت، وبرامج التشغيل والبرامج الملائمة للمناهج التعليمية.
- اقتناع جميع أطراف العملية التعليمية وأولياء الأمور بأهمية دمج تقنيات التعليم في بيئة التعليم والتعلم بالمدرسة.
- توفير الدعم المالي والميزانيات المناسبة لتعليم الحديث.
- تدريب جميع أفراد العملية التعليمية، وتعريف كل فرد منهم بدوره في عمليات التعليم والتعلم.
- تحويل المواد التعليمية إلى صيغ إلكترونية تناسب الأجهزة الذكية.
- توفير أماكن مخصصة لحفظ هذه الأجهزة وحمايتها.

ومن خلال ما سبق ذكره ترى الباحثة أهمية توافر العوامل التي تسهم في انجاح استخدام الأجهزة التكنولوجية في غرفة الصف، ومن أهم هذه العوامل توفير البنية التحتية المناسبة، وتوفير جهاز أيباد خاص لكل معلم، واهتمام الجهات الرسمية والمسئولة عن تدريبه في كيفية توظيف هذا الجهاز بطريقة صحيحة، وحثه على أهميته في تيسير العملية التعليمية، وقدرته على جذب التلاميذ وزيادة دافعية التعلم لديهم، من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

٤- الفوائد التربوية من استخدام جهاز الأيباد في التعليم:

ذكر الدهشان (٢٠١٠) فوائد استخدام الهواتف المحمولة، وأجهزة الأيباد في العملية التعليمية كما يلي:

- يمكن من خلال الهواتف المحمولة والأجهزة الذكية بث الدروس والمناقشات مباشرة إلى التلاميذ بغض النظر عن أماكن تواجدهم.
- يمكن لتلاميذ استقبال القرارات الإدارية المستعجلة، كإلغاء موعد امتحان معين أو اعتذار عن حصة ما أو تقديم موعد تسليم المشاريع الطلابية.
- تمكن هذه الأجهزة المعلمين من استعراض واجبات وأعمال التلاميذ، كما يتمكن التلاميذ من معرفة نتائج تقويم المعلمين لتلك الواجبات والأعمال.
- يساعد على تحقيق التواصل المباشر بين أفراد العملية التعليمية، وأولياء الأمور.
- سهولة وضع الكثير من الأجهزة المستقلة في الفصل الدراسي بدلا من وجود أجهزة الحاسوب المكتبية والتي تتطلب مساحة كبيرة.
- بقاء أثر التعلم نتيجة تحقيق المتعة والفائدة فيها.
- الألفة وانعدام الرهبة لدى التلاميذ تجاه استخدام التقنية.
- تساعد على حل بعض المشكلات التعليمية لدى التلاميذ الذين يواجهون صعوبات تعلم.

٥-دور جهاز الأيباد في تعليم مادة الرياضيات:

تلعب التقنية دورا مهما في تدريس مادة الرياضيات، حيث يمكن من خلالها:

- عمل محاكاة لبعض النظريات والمفاهيم الرياضية.
- التدريب على حل المسائل الرياضية المتنوعة.
- تصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى التلاميذ.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مادة الرياضيات.
- توفير المعلومات المرئية من خلال الصور والرسومات.
- تقديم التغذية الراجعة الفورية لتلاميذ.
- استثارة اهتمام التلاميذ واشباع حاجاتهم ورغباتهم.

كما أكدت دراسة (الرويلي، ٢٠١٤) على فعالية استخدام الحاسوب اللوحي وتطبيقاته التعليمية في زيادة تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمادة الرياضيات، حيث تبين أن الحاسوب اللوحي يتماشى مع أساليب التعلم المفضلة

لدى التلاميذ، كذلك الانتقال التدريجي من المحسوس إلى شبة المحسوس إلى المجرد بأسلوب تفاعلي يعتمد على نشاط التلميذ ومشاركته الايجابية، واكتشافه للمفاهيم والعلاقات بنفسه، مما يؤدي إلى تنمية أساليب التفكير السليمة لديه.

• **المبحث الثاني: المفاهيم الهندسية**

" أن الرياضيات الحديثة لم تعد مجرد عمليات أو مهارات روتينية منفصلة، بل أصبحت أبنية محكمة يتصل بعضها ببعض اتصالا وثيقا مشكلة في النهاية بنىانا متكاملا. واللبنات الأساسية لهذا البناء هي المفاهيم الرياضية، إذ إن المبادئ والتعميمات والمهارات الرياضية تعتمد اعتمادا كبيرا على المفاهيم في تكوينها واستيعابها أو اكتسابها. ومن هنا تبرز الأهمية الكبرى للمفاهيم الرياضية في العملية التربوية". (منصور،٢٠١١، ص٤٦)

١-تعريف المفهوم:

- عرفه أبو زينة (٢٠١٠، ص ٢٢١) بأنه:" الصورة الذهنية التي تتكون لدى الفرد نتيجة تعميم صفات وخصائص استنتجت من أشياء متشابهة هي أمثلة ذلك المفهوم".
- وعرفه الهويدي (٢٠٠٦، ص ٢٤) بأنه:" فكرة مجردة تشير إلى شيء له صورة في الذهن، وقد تعطي الفكرة المجردة اسما يدل عليها ".
- بينما عرفه عفانة وآخرون (٢٠١٢، ص١٠) بأنه:" مجموعة من الخصائص المشتركة للمضامين الرياضية التي ترتبط مع بعضها في إطار رياضي موحد لبناء الأساس المنطقي للمصطلح أو قاعدة رياضية"٠

٢-خصائص المفهوم الرياضي:

هناك بعض الخصائص التي يتصف بها المفهوم الرياضي، حيث ذكر أبو هلال (٢٠١٢، ص ٣٨) بعض هذه الخصائص، وهي:

- يتكون المفهوم من فكرة أو مجموعة من الأفكار العقلية.
- البنية الأساسية للمعرفة الرياضية.
- يمكن التعبير عن المفهوم بأكثر من طريقة سواء لفظية أو رمزية أو بالصورة أو بالرسم.
- تتولد المفاهيم عن طريق الخبرة والممارسة.
- تعتمد المفاهيم على الخبرات السابقة للتلميذ.
- يرسخ المفهوم أكثر كلما عبر عنه التلميذ بلغته الخاصة، وربطه بمفاهيم وتطبيقات أخرى."

٣-أهمية تعلم المفهوم الرياضي:

لقد أكد العديد من المختصين والتربويين على أهمية تعلم المفاهيم الرياضية، حيث ذكر كلا من (الأسمر، ٢٠١٤؛ حمدان، ٢٠١٠؛ سعادة واليوسف، ١٩٨٨؛ عفانة وآخرون، ٢٠٠٧) أهمية تعلم المفاهيم الرياضية في النقاط الآتية:

- المساهمة الفاعلة في تعلم التلاميذ بصورة سليمة.
- تساعد في التعامل بفاعلية مع المشكلات الطبيعية والاجتماعية للبيئة.
- تنظم عدد لا يحصى من الملاحظات والمدركات الحسية.
- تساهم في حل بعض صعوبات التعليم خلال انتقال التلاميذ من صف إلى آخر.
- تعتبر المفاهيم من الأدوات المهمة للتدريس بطريقة الاستقصاء.
- تنظم المعلومات المتباينة وتصنفها تحت رتب أو أنماط معينة لتوضيح العلاقات المتبادلة وجعلها ذات معنى.
- تساعد على تنظيم الخبرة العقلية.
- تساهم في مساعدة التلاميذ على البحث عن معلومات وخبرات جديدة.
- تنمي المهارات العقلية مثل التنظيم والربط والتمييز وتحديد الخصائص المشتركة والتجريد.
- تعلم المفاهيم يساعد على انتقال أثر التعلم.
- اختزال الحاجة إلى التعلم المستمر، إذ أنه حين يتعلم الفرد المفهوم فإنه يطبقه في كل مرة دون الحاجة إلى تعلم جديد.
- إثراء البناء المعرفي للتلميذ.

٤- استخدامات المفهوم الرياضي:

تستخدم المفاهيم لتسهيل عملية التعليم والتعلم، فقد ذكر كلا من (أبو زينة، ٢٠١١، ص ٢٠٢؛ الخطيب، ٢٠١١، ص ١٤٧) ثلاث استخدامات للمفاهيم الرياضية، نلخصها في الآتي:

- الاستخدام الاصطلاحي للمفهوم: يكون الحديث عن خصائص الأشياء خاصة، وتحديد الصفات التي تدخل ضمن إطار أو حدود المفهوم، كأن يتحدث عن خصائص الأعداد التي يطلق عليها أعداد نسبية.
- الاستخدام الدلالي للمفهوم: يكون من خلال فرز أمثلة المفهوم من اللاأمثلة للمفهوم، فالاستخدام هنا تصنيفي لأمثلة المفهوم عن غيرها، وقد تستخدم رمزا أو تسمية للدلالة على المفهوم، كأن تستخدم مصطلح العدد النسبي لتمييز العدد النسبي عن غيره من الأعداد، وتستخدم الرمز (ن) للدلالة على الأعداد النسبية جميعها.
- الاستخدام التضميني للمفهوم: وهو استخدام لغوي أو لفظي، فقد نلجأ الى استخدام مصطلح المفهوم من حيث الشروط الضرورية والكافية لتكوين المفهوم، أكثر مما نذكر أو نتحدث عن الأشياء المسماة بها، كاستخدام مفهوم العدد النسبي او استخدام مفهوم المساحة وغيرها."

ومما سبق ترى الباحثة أن المفهوم الواحد يمكن استخدامه بالاستخدامات الثلاثة السابقة.

٥- تحركات المعلم عند تدريس المفاهيم الهندسية:

هناك تحركات مختلفة يمكن للمعلم استخدامها في تعليم المفاهيم الرياضية، حيث أشار إليها أبو زينة (٢٠١١، ص ص ٢٠٦ -٢١٢) في النقاط الآتية:

• **التحركات الاصطلاحية**:

- تحرك الخاصية الواحدة: يقدم المعلم خاصية واحدة فقط للمفهوم.
- تحرك الشرط الكافي: يقدم المعلم خاصية واحدة أو أكثر من عناصر المفهوم من حيث كفايتها.
- تحرك الشرط الضروري: يقدم المعلم الشروط اللازم توافرها في المفهوم.
- تحرك التصنيف: يقدم المعلم مجموعة أشمل تحتوي المفهوم.
- تحرك التحديد: يحدد المعلم الشي الذي يطلق عليه المفهوم، بذكر خصائصه الكافية والضرورية.
- تحرك التحليل: يقدم المعلم مجموعة جزئية أو أكثر من مجموعة المفهوم.
- تحرك المقارنة: يقدم المعلم مفهوم معين، ويبين أوجه الشبه والاختلاف بينه وبين مفهوم آخر سبق تعلمه.

• **التحركات الدلالية**:

- تحرك المثال (أمثلة الانتماء): يعطي المعلم مثال أو أكثر عن المفهوم.
  تحرك اللامثال (أمثلة عدم الانتماء): يعطي المعلم مثال لا ينتمي إلى المفهوم.
- تحرك المثال مع التبرير: يعطي المعلم مثال أو أكثر عن المفهوم مع التبرير.
- تحركات الرسم والتمثيل البياني: لا يمكن الاستغناء عن الرسم في تقديم المفاهيم الرياضية وخصوصا المفاهيم الهندسية منها.
- تحرك التعريف: يعتبر من أكثر التحركات شيوعا واستخداما في تدريس المفاهيم الرياضية، لأنه يعتبر سهلا وأكثر دقة وتحديدا للمفهوم، ثم تقديم أمثلة عليه تتوافق معه، ثم أمثلة لا تتوافق معه، لإزالة سوء الفهم الذي يحدث لدى التلاميذ نتيجة عدم قدرتهم على تمييز الخصائص الأساسية للمفهوم."

٦- **معايير محتوى الهندسة التي قدمها المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات**:

لقد وضع المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM) وثيقة المبادئ والمعايير للرياضيات المدرسية، حيث تحدد هذه الوثيقة المعرفة والفهم والمهارات التي يجب أن يكتسبها التلاميذ من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى الصف الثاني عشر، وأحد هذه المعايير كان معيار الهندسة، والذي يهدف إلى تمكين التلاميذ من:

- تحليل صفات وخصائص الأشكال الهندسة ثنائية وثلاثية الأبعاد وتطوير حجج رياضية عن العلاقات الهندسية.
- تحديد مواقع العلاقات المكانية ووصفها باستخدام الهندسة الإحداثية وأنظمة التمثيل الأخرى.
- تطبيق التحويلات واستخدام التناظر لتحليل المواقف الرياضية.
- استخدام الأبصار والاستدلال المكاني والنمذجة الهندسية لحل المشكلات. (NCTM، 2000)

• **الدراسات السابقة**:

في الجزء الثاني من هذا الفصل تعرض الباحثة عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي لها علاقة بموضوع البحث، وقد تم تصنيف هذه الدراسات إلى محورين مقسمه حسب علاقتها بمتغيرات البحث المستقلة والمتابعة، وهي كالآتي:

• **المحور الأول**: **دراسات تناولت تطبيقات الأيباد**(iPad):

١-دراسة الفويهي (٢٠١٨)

هدفت إلى التعرف على فاعلية دروس قناة عين التعليمية عبر تطبيقات الأيباد التعليمي في تنمية التحصيل الدراسي لوحدة نماذج الذرة بمادة العلوم المقرر على طلاب الصف الثالث متوسط بالمملكة العربية السعودية، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وأعد اختبار التحصيل المعرفي، تم تطبيقه على عينة قوامها (٨٠) طالبا مقسمة لمجموعتين بالتساوي، الأولى المجموعة الضابطة، والثانية المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

٢-دراسة اليامي وآخرون (٢٠١٨)

هدفت إلى معرفة فعالية برنامج محوسب قائم على التعلم الذاتي باستخدام الأيباد في تنمية المهارات اللغوية لدى طالبات الصف الثالث اعاقة فكرية بسيطة في الأحساء في المملكة العربية السعودية، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، واستخدام مقياس السلوك التكيفي (المهارات اللغوية) والمقنن على البيئة السعودية من قبل العتيبي(٢٠١٢) وبرنامج محوسب من خلال الأيباد (ابجد)، تم تطبيقه على عينة قوامها (٢٠) طالبة، مقسمة لمجموعتين بالتساوي، الأولى المجموعة الضابطة ، والثانية المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج الى فاعلية استخدام الأيباد في تنمية المهارات اللغوية لدى طالبات الصف الثالث اعاقة فكرية بسيطة .

٣-دراسة السعايدة (٢٠١٧)

هدفت إلى معرفة استقصاء أثر التدريس باستخدام الأيباد في التحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى طلبة الصف السادس الاساسي، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وإعداد اختبار تحصيلي، تم تطبيقه على عينة قوامها (٥٦) طالبا، مقسمة لمجموعتين، التجريبية وعددها (٢٦) طالبا والضابطة وعددها (٣٠) طالبا، وأظهرت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

٤-دراسة محمد وآخرون (٢٠١٧)

هدفت إلى معرفة استقصاء أثر استخدام الأيباد في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مبحث التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوه، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وإعداد برمجية تعليمية من خلال جهاز الأيباد واختبار التحصيل المعرفي و مقياس الاتجاه، وتم تطبيقه على عينة قوامها (١٠٤) طالبا وطالبة، منهم(٤٥)طالبا و(٥٩) طالبة، مقسمة إلى مجموعتين، التجريبية وعددها (٤٧) طالبا وطالبة درست باستخدام الأيباد والضابطة عددها (٥٧) طالبا و طالبة درست بالطريقة الاعتيادية ، وأظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين للاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه تبعا لمتغير الجنس.

٥-دراسة قطش وآخرون (٢٠١٥)

هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الحاسوب اللوحي (الأيباد) في تحصيل طالبات الصف الخامس الابتدائي في مادة الرياضيات واتجاهاتهن نحو تعلم الرياضيات في دو لة الكويت، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وإعداد الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه، وتم تطبيقه على عينة قوامها (٥١) طالبة مقسمة لمجموعتين، التجريبية وعددها (٢٦) طالبة والضابطة وعددها (٢٥) طالبة، وأظهرت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين للاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه لصالح المجموعة التجريبية.

٦-دراسة الزيد وآخرون (٢٠١٥)

هدفت الى التعرف على أثر استخدام جهاز الأيباد كوسيلة تعليمية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الصف التاسع بدولة الكويت ، وتم استخدام المنهج التجريبي، و إعداد استبانة لقياس الدافعية للإنجاز، وتم تطبيقها على عينة قوامها (١٠٠) طالبا وطالبة، مقسمة الى مجموعتين التجريبية وعددها (٥٠) طالبا وطالبة و الضابطة عددها (٥٠) طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في الدافعية لإنجاز، وعدم وجود أثر للتفاعل بين الجنس و طريقة التدريس على الدافعية للإنجاز.

٧-دراسة عسيري (٢٠١٤)

هدفت إلى معرفة أهمية استخدام الحواسيب اللوحية في تدريس مقرر الأحياء من وجهة نظر مشرفي ومعلمي مقرر الأحياء، وتم استخدم المنهج الوصفي المسحي، وإعداد الاستبانة، التي تم تطبيقها على عينة قوامها (١٦٣) مشرف ومعلم أحياء، بواقع عدد (١٥٩) معلم وعدد (٤) مشرف تربوي بمحافظة محايل عسير، وأظهرت النتائج إلى أن هناك موافقة بشدة على أهمية استخدام الحواسيب اللوحية في تدريس مقرر الأحياء، إضافة إلى الإيجابيات التي يكتسبها الطلاب من استخدام الحواسيب اللوحية في تدريس الأحياء.

٨-دراسة أسعد خان (٢٠١٤)

هدفت إلى التعرف على فاعلية التعليم المتنقل القائم على الويب عبر الحواسيب اللوحية في مقرر الرياضيات على تحصيل طالبات الصف الخامس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وإعداد الاختبار التحصيلي، تم تطبيقه على عينة قوامها (٥٤) طالبة، مقسمة لمجموعتين بالتساوي، الأولى المجموعة الضابطة، والثانية المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

٩-دراسة نجم الدين (٢٠١٤)

هدفت إلى التعرف على أهمية استخدام تطبيقات الأيباد (iPad) القائمة على الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية تحصيل التربية الاجتماعية وبقاء أثر

التعلم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة جدة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وإعداد الاختبار التحصيلي، تم تطبيقه على عينة قوامها (٤٠) تلميذة، مقسمة لمجموعتين بالتساوي، الأولى المجموعة الضابطة، والثانية المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

١٠-دراسة الرويلي (٢٠١٤)

هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام الحاسوب اللوحي وتطبيقاته التعليمية في تنمية تحصيل تلاميذ الصف الرابع في مادة الرياضيات، تم استخدام المنهج التجريبي، وإعداد الاختبار التحصيلي، تم تطبيقه على عينة قوامها (٣٦) تلميذ، مقسمة لمجموعتين بالتساوي، الأولى المجموعة الضابطة، والثانية المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

١١-دراسة الشمراني (٢٠١٣)

هدفت إلى التعرف على أهمية استخدام الهواتف الذكية والحواسيب اللوحية في دعم تعلم اللغة الإنجليزية لدى الطلاب في المرحلة الثانوية من خلال تحديد الأدوار التي تلعبها الهواتف الذكية والحواسيب اللوحية في دعم تعلم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية بمحافظة جدة ، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وإعداد استبانة، تم تطبيقها على عينة قوامها (٢١٠) معلم ومشرف منها (١٩٥) معلم و(١٥) مشرف ، وأظهرت النتائج إلى أن هناك موافقة بشدة على الأدوار التي تلعبها الهواتف الذكية والحواسيب اللوحية في دعم تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي اللغة الإنجليزية.

١٢-دراسة كار (Carr,2012)

هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام التعلم المتنقل من خلال جهاز (iPad) على تنمية التحصيل في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتم استخدام المنهج التجريبي، وإعداد الاختبار التحصيلي، تم تطبيقه على عينة قوامها (١٠٤) تلميذ من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بولاية فلوريدا بالولايات المتحدة الامريكية، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وعددها (٥٦) تلميذ و الضابطة عددها (٤٨) تلميذ ، وأظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

١٣-دراسة دميربيلك (Demirbilek , 2010)

هدفت إلى معرفة تصورات المعلمين نحو استخدام الألعاب التعليمية الرقمية بواسطة الأجهزة اللوحية المتنقلة في التعليم، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وإعداد الاستبانة لفهم التصورات تجاه استخدام الألعاب التعليمية في الأجهزة اللوحية، تم تطبيقها على عينة قوامها (١١٣) معلم من ثمان دول أوربية،

وأظهرت النتائج إلى أن ٧٦٪ من المعلمين أظهروا استعدادهم ورغبتهم في استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية على الأجهزة اللوحية في أنشطة التعلم.

- **التعليق على الدراسات السابقة للمحور الأول**:

- اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في فاعلية استخدام تطبيقات الأيباد، وتباينت في هدف توظيفها.
- حيث اختلف البحث الحالي مع دراسة الفويهي (٢٠١٨) والسعايدة (٢٠١٧) وكار(Carr,2012) وأسعد خان (٢٠١٤) ونجم الدين (٢٠١٤) ودراسة الرويلي (٢٠١٤) التي هدفت إلى تنمية التحصيل الدراسي، ودراسة محمد وآخرون (٢٠١٧) و قطش وآخرون (٢٠١٥) التي هدفت إلى تنمية التحصيل ومعرفة اتجاهات الطلبة نحو المقرر، ودراسة اليامي وآخرون (٢٠١٨) التي هدفت إلى تنمية المهارات اللغوية ، ودراسة الزيد وآخرون (٢٠١٥) التي هدفت إلى تنمية الدافعية للإنجاز، ودراسة عسيري (٢٠١٤) والشمراني (٢٠١٣) التي هدفت إلى معرفة أهمية استخدام الحواسيب اللوحية في المقرر، ودراسة دميربيلك (Demirbilek , 2010) التي هدفت إلى معرفة تصورات المعلمين نحو استخدام الألعاب التعليمية الرقمية بواسطة الأجهزة اللوحية المتنقلة في التعليم.
- اتفق البحث الحالي في العينة (تلاميذ المرحلة الابتدائية) مع بعض الدراسات السابقة، كدراسة اليامي وآخرون (٢٠١٨) والسعايدة (٢٠١٧) وقطش وآخرون (٢٠١٥) وكار (Carr,2012) ومحمد وآخرون (٢٠١٧) وأسعد خان (٢٠١٤) ونجم الدين (٢٠١٤) والرويلي (٢٠١٤).
- بينما اختلف مع دراسة الفويهي (٢٠١٨) والزيد وآخرون (٢٠١٥) حيث طبقت على طلبة المرحلة المتوسطة، ودراسة عسيري (٢٠١٤) والشمراني (٢٠١٣) حيث طبقت على طلبة المرحلة الثانوية.
- اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في تطبيقها على مقرر الرياضيات كدراسة قطش وآخرون (٢٠١٥) والزيد وآخرون (٢٠١٥) وكار (Carr,2012) وأسعد خان (٢٠١٤) والرويلي (٢٠١٤).
- بينما اختلف مع دراسة الفويهي (٢٠١٨) والسعايدة (٢٠١٧) التي طبقت في مقرر العلوم، ودراسة اليامي وآخرون (٢٠١٨) التي طبقت في مقرر اللغة العربية، ودراسة محمد وآخرون (٢٠١٧) التي طبقت في مقرر التربية الإسلامية، ودراسة عسيري (٢٠١٤) التي طبقت في مقرر الاحياء، ودراسة الشمراني (٢٠١٣) التي طبقت في مقرر English، ودراسة نجم الدين (٢٠١٤) التي طبقت في مقرر التربية الاجتماعية.
- اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في المنهج المتبع وهو المنهج الشبه تجريبي فيما عدا بعض الدراسات السابقة التي اتبعت المنهج الوصفي كدراسة عسيري (٢٠١٤) والشمراني (٢٠١٣) ودميربيلك (Demirbilek , 2010).
- اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في الأداة المستخدمة وهي الاختبار التحصيلي كدراسة الفويهي (٢٠١٨) والسعايدة (٢٠١٧) وكار (Carr,2012) ومحمد وآخرون (٢٠١٧) وقطش وآخرون (٢٠١٥) ونجم الدين (٢٠١٤) وأسعد خان (٢٠١٤) والرويلي (٢٠١٤).

- بينما اختلف مع ودراسة اليامي وآخرون (٢٠١٨) في إعداد مقياس السلوك التكيفي، ودراسة محمد وآخرون (٢٠١٧) وقطش وآخرون (٢٠١٥) في إعداد مقياس الاتجاه، ودراسة والزيد وآخرون (٢٠١٥) وعسيري (٢٠١٤) والشمراني (٢٠١٣) ودميربيلك (Demirbilek , 2010) في إعداد الاستبيان.
- أثبتت نتائج الدراسات السابقة فاعلية استخدام تطبيقات الأيباد على المتغيرات التابعة المختلفة كدراسة الفويهي (٢٠١٨) والسعايدة (٢٠١٧) وقطش وآخرون (٢٠١٥) وكار (Carr,2012) واليامي وآخرون (٢٠١٨) ومحمد وآخرون (٢٠١٧) والزيد وآخرون (٢٠١٥) ونجم الدين (٢٠١٤) وأسعد خان (٢٠١٤) والرويلي (٢٠١٤).
- كما اثبتت بعض الدراسات السابقة على أهمية استخدام تطبيقات الأيباد في التعليم كدراسة عسيري (٢٠١٤) والشمراني (٢٠١٣) ودميربيلك(Demirbilek, 2010).

- **المحور الثاني: دراسات تناولت المفاهيم الهندسية:**

١-دراسة الطحل وآخرون (٢٠١٨)

هدفت الى التعرف على إثر نموذج جيرلاك وايلي (Gerleach and Ely) في اكتساب المفاهيم الهندسية لدى طالبات الصف السادس الاساسي في الاردن وفي ميولهن نحو تعلم ماده الرياضيات، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وإعداد الاختبار التحصيلي وتطوير مقياس الاتجاه، وتم تطبيقه على عينة قوامها (٥٧) طالبة، مقسمة لمجموعتين التجريبية وعددها (٢٩) والضابطة عددها (٢٨)، وأظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين للاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه لصالح المجموعة التجريبية.

٢-دراسة الأسمر (٢٠١٤)

هدفت الى التعرف على أثر استخدام الاستراتيجية البنائية (PDEODE) في تنمية المفاهيم الهندسية ومهارات التفكير البصري في الرياضيات لدى طالبات الصف الثامن الاساسي بغزة ، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وإعداد الاختبار التحصيلي للمفاهيم الهندسية واختبار مهارات التفكير البصري ، تم تطبيقه على عينة قوامها (٥٥) طالبة، مقسمة لمجموعتين التجريبية وعددها (٢٧) طالبة والضابطة عددها (٢٨) طالبة، وأظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين للاختبار التحصيلي ومهارات التفكير البصري لصالح المجموعة التجريبية.

٣-دراسة مرعي وآخرون (٢٠١٤)

هدفت الى التعرف عن اثر استخدام برمجيه الرسم الهندسي (GSP) في اكتساب المفاهيم الهندسية و التحويلات الهندسية لدى طالبات الصف السابع الاساسي في الأردن، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وإعداد اختبار للمفاهيم الهندسية واختبار التحويلات الهندسية، تم تطبيقهما على عينة قوامها (٧٢) طالبة، مقسمة لمجموعتين التجريبية و عددها (٣٦) طالبة والضابطة عددها (٣٦)

طالبة، وأظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية و درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختباري اكتساب المفاهيم الهندسية و اجراء التحويلات الهندسية لصالح المجموعة التجريبية.

٤-دراسة الهذلي (٢٠١٤)

هدفت إلى التعرف على فاعلية الرسوم المتحركة، والتفاعل المباشر في تنمية مفاهيم الاشكال الهندسية وفق نظرية فيجوتسكي الثقافية الاجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة ، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وإعداد اختبار المفاهيم الهندسية ، تم تطبيقه على عينة قوامها (٤٠) طفلا، مقسمة بالتساوي لمجموعتين تجريبيتين، وأظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى وأطفال المجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي.

٥-دراسة عبد الرازق (٢٠١٣)

هدفت إلى التعرف على أثر استخدام معمل الرياضيات في إدراك المفاهيم الهندسية لتلامذة بطيئي التعلم، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وإعداد اختبار للمفاهيم الهندسية، تم تطبيقه على عينة قوامها (٦٩) تلميذ، مقسمة لمجموعتين التجريبية وعددها (٣٦) تلميذا والضابطة عددها (٣٣) تلميذا، أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين لاختبار المفاهيم الهندسية لصالح المجموعة التجريبية.

٦-دراسة الأقرع (٢٠١٣)

هدفت الى التعرف على أثر توظيف نموذج جانييه لبناء المفاهيم الهندسية على تحصيل طلاب الصف التاسع بوحدة الهندسة بشمال غزة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وإعداد الاختبار التحصيلي، تم تطبيقه على عينة قوامها (٧٢) طالباً، مقسمة لمجموعتين التجريبية وعددها (٣٦) طالبا، والضابطة وعددها (٣٦) طالبا، وأظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

٧- دراسة الأشقر (٢٠١٣)

هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام الرسوم الكرتونية في تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم الهندسية لدى طلاب الصف السادس الأساسي، وتم استخدام المنهجين الوصفي التحليلي و التجريبي، وإعداد اختبار للتصورات البديلة لبعض المفاهيم الهندسية، وطبقت الدراسة على عينتين: الأولى عينة وصفية قوامها (١٠٢) طالبا لرصد التصورات البديلة لبعض المفاهيم الهندسية

الأكثر شيوعا لديهم، والثانية عينة تجريبية قوامها (٦٤) طالبا مقسمة بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التصورات البديلة للمفاهيم الهندسية .

٨-دراسة أبو سلطان (٢٠١٢)

هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية K. W.L في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير المنطقي في الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة، وتم استخدام المنهج التجريبي، وإعداد اختبار للمفاهيم الرياضية واختبار التفكير المنطقي، تم تطبيقهما على عينة قوامها (٧٦) طالبة، مقسمة بالتساوي لمجموعتين التجريبية والضابطة، وأظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية والتفكير المنطقي لصالح المجموعة التجريبية.

٩-دراسة أبو هلال (٢٠١٢)

هدفت إلى التعرف على أثر التمثيلات الرياضية على اكتساب المفاهيم والميل نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الأساسي، وتم استخدام المنهج التجريبي، وإعداد اختبار للمفاهيم الرياضية ومقياس الميل نحو الرياضيات ، تم تطبيقهما على عينة قوامها (٨٠) طالبا، مقسمة بالتساوي لمجموعتين التجريبية والضابطة، وأظهرت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الميل لصالح المجموعة التجريبية.

١٠-دراسة سالم (٢٠١١)

هدفت إلى التعرف على أثر استخدام مخططات المفاهيم في علاج المفاهيم الرياضية الخاطئة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة، تم استخدام المنهجين الوصفي والتجريبي، وإعداد الاختبار التشخيصي للمفاهيم الرياضية، تم تطبيقه على عينة قوامها (٢٠٧) طالبا وطالبة، مقسمة على (٤) شعب، شعبتين للذكور إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وشعبتين للإناث إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وأظهرت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار المفاهيم الرياضية لصالح المجموعة التجريبية.

١١-دراسة أبو مصطفى (٢٠١١)

هدفت إلى التعرف على أثر نموذج بايبي في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف السابع في مادة الرياضيات وميولهم نحوها، وتم استخدام المنهج التجريبي، وإعداد اختبار تحصيلي لقياس المفاهيم الرياضية ومقياس الميول نحو الرياضيات، تم تطبيقهما على عينة قوامها (٦٥) طالبا، مقسمة لمجموعتين

التجريبية وعددها (٣٣) طالبا والضابطة عددها (٣٢) طالبا، وأظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية ومقياس الميل لصالح المجموعة التجريبية.

١٢-دراسة الحجيلي (٢٠١١)

هدفت إلى التعرف على أثر تدريس المفاهيم الرياضية باستخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة على التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات لدى الطلاب المستجدين بقسم الرياضيات بكلية المعلمين بالمدينة المنورة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وإعداد اختبار التحصيل ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات، تم تطبيقهما على عينة قوامها (٦٢) طالبا، مقسمة بالتساوي لمجموعتين التجريبية والضابطة، وأظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختيار التحصيلي ومقياس الاتجاه لصالح المجموعة التجريبية.

١٣-دراسة محمد وعبيدات (٢٠١٠)

هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الألعاب التربوية في تحصيل بعض المفاهيم الرياضية لتلاميذ الصف الثالث الأساسي مقارنة بالطريقة التقليدية، وتم استخدام المنهج التجريبي، وإعداد الاختبار التحصيلي، تم تطبيقه على عينة قوامها (٦٨) طالبا وطالبة تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل المباشر والمؤجل تعزى إلى طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق في التحصيل المباشر والمؤجل تعزى للجنس والتفاعل بين الطريقة والجنس.

١٤-دراسة مداح (٢٠٠٩)

هدفت إلى التعرف على أثر استخدام التعلم النشط في تحصيل بعض المفاهيم الهندسية، والاتجاه نحو الرياضيات لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وإعداد اختبار المفاهيم الهندسية ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات، تم تطبيقهما على عينة قوامها (٦٠) طالبة، مقسمة بالتساوي لمجموعتين التجريبية والضابطة، وأظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل المفاهيم الهندسية ولمقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

١٥-دراسة صوالحة والإمام (٢٠٠٨)

هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية التدريس المباشر في تنمية المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ غرف المصادر في الأردن، وتم استخدم المنهج شبه التجريبي، وإعداد اختبار المفاهيم الرياضية، تم تطبيقه على عينة قوامها (٢٠) طالبا وطالبة من الصف الرابع الأساسي، مقسمة بالتساوي لمجموعتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية، وأظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المفاهيم الرياضية لصالح المجموعة التجريبية.

١٦-دراسة محمد (٢٠٠٧)

هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة، تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وإعداد مقياس التفكير الابتكاري في الرياضيات واختبار المفاهيم الرياضية، تم تطبيقهما على عينة قوامها (٨٧) طفلا من الذكور والإناث، مقسمة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية عددها (٤٢) طفلا ، والأخرى ضابطة وعددها (٤٥) طفلا، وأظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية واختبار التفكير الابتكاري لصالح المجموعة التجريبية.

- **التعليق على الدراسات السابقة للمحور الثاني**:

- اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في الهدف وهو تنمية المفاهيم الهندسية كدراسة الطحل وآخرون (٢٠١٨) والأسمر (٢٠١٤) ودراسة مرعي وآخرون (٢٠١٤) والهذلي (٢٠١٤) وعبد الرازق (٢٠١٣) والأقرع (٢٠١٣) وأبو هلال (٢٠١٢) ومداح (٢٠٠٩).
- بينما اختلف مع دراسة الأشقر (٢٠١٣) ودراسة سالم (٢٠١١) في تصويب وعلاج المفاهيم الهندسية، ودراسة أبو سلطان (٢٠١٢) وأبو مصطفى (٢٠١١) والحجيلي (٢٠١١) ومحمد وعبيدات (٢٠١٠) وصوالحة والإمام (٢٠٠٨) ومحمد (٢٠٠٧) في تنمية المفاهيم الرياضية.
- اتفق البحث الحالي في العينة (تلاميذ المرحلة الابتدائية) مع بعض الدراسات السابقة كدراسة الطحل وآخرون (٢٠١٨) والأشقر (٢٠١٣) وأبو هلال (٢٠١٢) ومحمد وعبيدات (٢٠١٠) ومداح (٢٠٠٩) وصوالحة والإمام (٢٠٠٨).
- بينما اختلف مع دراسة الهذلي (٢٠١٤) ومحمد (٢٠٠٧) حيث طبقت على تلاميذ ما قبل المدرسة، ودراسة الأسمر (٢٠١٤) ومرعي وآخرون (٢٠١٤) والأقرع (٢٠١٣) وأبو سلطان (٢٠١٢) وأبو مصطفى (٢٠١١) حيث طبقت على طلاب المرحلة المتوسطة، ودراسة سالم (٢٠١١) حيث طبقت على طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة الحجيلي (٢٠١١) حيث طبقت على طلاب كلية المعلمين، ودراسة عبد الرازق (٢٠١٣) حيث طبقت على تلاميذ الصفوف الخاصة لبطيء التعلم.
- اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في تطبيقها على مقرر الرياضيات كدراسة الطحل وآخرون (٢٠١٨) ودراسة الأسمر (٢٠١٤) ودراسة مرعي آخرون (٢٠١٤) ودراسة الهذلي (٢٠١٤) ودراسة عبد الرازق (٢٠١٣) ودراسة الأقرع (٢٠١٣) وأبو سلطان (٢٠١٢) وأبو هلال (٢٠١٢) وأبو مصطفى (٢٠١١) والحجيلي (٢٠١١) ومحمد وعبيدات (٢٠١٠) ومداح (٢٠٠٩) وصوالحة والإمام (٢٠٠٨) ومحمد (٢٠٠٧) والأشقر (٢٠١٣) ودراسة سالم (٢٠١١).

- اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج التجريبي كدراسة الطحل وآخرون (٢٠١٨) والأسمر (٢٠١٤) ودراسة مرعي آخرون (٢٠١٤) والهذلي (٢٠١٤) وعبد الرازق (٢٠١٣) والأقرع (٢٠١٣) وأبو سلطان (٢٠١٢) وأبو هلال (٢٠١٢) وأبو مصطفى (٢٠١١) والحجيلي (٢٠١١) ومحمد وعبيدات (٢٠١٠) ومداح (٢٠٠٩) وصوالحة والإمام (٢٠٠٨) ومحمد (٢٠٠٧) والأشقر (٢٠١٣) ودراسة سالم (٢٠١١).
- اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في الأداة المستخدمة وهي الاختبار التحصيلي (اختبار المفاهيم الهندسية) كدراسة الطحل وآخرون (٢٠١٨) والأسمر (٢٠١٤) ودراسة مرعي آخرون (٢٠١٤) والهذلي (٢٠١٤) وعبد الرازق (٢٠١٣) والأقرع (٢٠١٣) وأبو سلطان (٢٠١٢) ومحمد وعبيدات (٢٠١٠) وصوالحة والإمام (٢٠٠٨) ومحمد (٢٠٠٧) والأشقر (٢٠١٣) ودراسة سالم (٢٠١١).
- بينما اختلف مع دراسة أبو هلال (٢٠١٢) وأبو مصطفى (٢٠١١) والحجيلي (٢٠١١) ومداح (٢٠٠٩) في إضافة مقياس الاتجاه نحو المقرر، دراسة محمد (٢٠٠٧) في إضافة مقياس التفكير الابتكاري.
- أثبتت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت المفاهيم الهندسية فاعلية البرامج والأساليب والاستراتيجيات المتبعة لتنمية المفاهيم الهندسية كدراسة الطحل وآخرون (٢٠١٨) والأسمر (٢٠١٤) ودراسة مرعي آخرون (٢٠١٤) والهذلي (٢٠١٤) وعبد الرازق (٢٠١٣) والأقرع (٢٠١٣) وأبو سلطان (٢٠١٢) وأبو هلال (٢٠١٢) وأبو مصطفى (٢٠١١) والحجيلي (٢٠١١) ومحمد وعبيدات (٢٠١٠) ومداح (٢٠٠٩) وصوالحة والإمام (٢٠٠٨) ومحمد (٢٠٠٧) والأشقر (٢٠١٣) ودراسة سالم (٢٠١١).

• منهج البحث وإجراءاته:

• منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي لملاءمته لطبيعة البحث.

• مجتمع البحث:

جميع تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدينة جدة.

• عينة البحث:

تتكون عينة البحث من (٦٠) تلميذة من تلميذات الصف الرابع الابتدائي، تم تقسيمهن على مجموعتين: تجريبية (٣٠) تلميذة، وضابطة (٣٠) تلميذة من الابتدائية الثانية والسبعون بعد المائة بمدينة جدة.

• المتغير المستقل:

استخدام تطبيقات الأيباد في تدريس وحدة (الأشكال الهندسية والاستدلال المكاني)

• المتغير التابع:

التحصيل الدراسي للمفاهيم الهندسية: الذي يقاس باختبار تحصيلي من إعداد الباحثة.

• **مواد البحث**:
تمثلت في إعداد دليل المعلمة لتدريس وحدة (الأشكال الهندسية والاستدلال المكاني) باستخدام تطبيقات الأيباد (iPad).

• **أدوات البحث**:
تمثلت في الاختبار التحصيلي للمفاهيم الهندسية.

• **التطبيق الاستطلاعي للاختبار**
قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من (٣٠) تلميذة من مدرسة الثانية والسبعون بعد المائة بتاريخ ١٤٤١/٤/١١هـ وقد درست وحدة الأشكال الهندسية والاستدلال المكاني مسبقا، وهدفت العينة الاستطلاعية إلى:

- حساب معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار.
- حساب معاملات التمييز لأسئلة الاختبار.
- تحديد زمن الاختبار.
- حساب معامل صدق الاختبار.
- حساب معامل ثبات الاختبار.
- معرفة مدى وضوح تعليمات الاختبار.

• **تحديد زمن الاختبار**
تم حساب الزمن المناسب للاختبار عن طريق حساب متوسط الزمن باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{زمن لاختبار} = \frac{\text{زمن انتهاء أول تلميذة (٣٢)} + \text{زمن انتهاء اخر تلميذة (٤٤)}}{٢}$$

وبتطبيق المعادلة كان متوسط زمن الاختبار ٣٨ دقيقة وبالتالي تم الالتزام بهذا الزمن في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار.

• **تصحيح أسئلة الاختبار**
بعد إجابة تلميذات العينة الاستطلاعية على أسئلة اختبار المفاهيم الهندسية قامت الباحثة بتصحيح الاختبار، حيث حددت درجة لكل فقرة.

• **التحقق من صدق الاختبار التحصيلي للمفاهيم الهندسية**:
وقد استخدمت الباحثة طريقتين للتأكد من صدق الاختبار:

• **الصدق الظاهري لاختبار المفاهيم الهندسية**:
يعني صدق الاختبار قدرته على قياس ما يفترض أن يقيسه (الدوسري، ٢٠٠١). وبعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين - ملحق رقم (١) -. لإبداء رأيهم حول صياغة الأسئلة ووضوحها، ومدى قدرة السؤال على قياس الهدف المعرفي المحدد، ومناسبة السؤال للمستوى المعرفي المراد قياسه، مع وضع التعديلات المقترحة إن وجدت، ظهر أن غالبية مفردات الاختبار صادقة بوضعها الحالي وبنسبة اتفاق عالية جدا بين المحكمين، وبذلك اعتبر الاختبار صادقا صدقا تحكيميا.

• **صدق الاتساق الداخلي لاختبار المفاهيم الهندسية:**

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار كما يوضح نتائجها جدول (١) التالي:

جدول (١) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية لاختبار المفاهيم الهندسية

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
س١	٠,٧٥٣**	س١١	٠,٨٦٠**	س٢١	٠,٥٧٣**
س٢	٠,٦٨٧**	س١٢	٠,٧٨١**	س٢٢	٠,٦٥٢**
س٣	٠,٧٢٩**	س١٣	٠,٦٨٨**	س٢٣	٠,٧٨٣**
س٤	٠,٦٥٦**	س١٤	٠,٧٣٧**	س٢٤	٠,٦٢٤**
س٥	٠,٧٣٨**	س١٥	٠,٨٨٨**	س٢٥	٠,٥٤١**
س٦	٠,٧٨٥**	س١٦	٠,٦٥٧**	س٢٦	٠,٧٤٤**
س٧	٠,٧٥٦**	س١٧	٠,٧٣٧**	س٢٧	٠,٦٩١**
س٨	٠,٨٣٥**	س١٨	٠,٧٢١**	س٢٨	٠,٨٤٠**
س٩	٠,٧٠٥**	س١٩	٠,٧٨٥**	س٢٩	٠,٥٥٨**
س١٠	٠,٦٤٤**	س٢٠	٠,٨٥٢**	س٣٠	٠,٦١٦**

**وجود دلالة عند مستوى (٠,٠٥)

يلاحظ من الجدول (١) أن معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية جاءت جميعها داله إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لاختبار المفاهيم الهندسية.

• **التحقق من ثبات الاختبار التحصيلي للمفاهيم الهندسية:**

يقصد بثبات الاختبار درجة الاتساق في النتائج التي تعطيها أداة التقويم إذا ما طبقت على عينة من الممتحنين أكثر من مرة في ظروف تطبيقية متشابهة (زيتون، ١٩٩٩، ص ٦٣٠).

ولحساب معامل الثبات تم التحقق من الثبات من خلال تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية واستخدمت الباحثة لقياس ثبات المقياس معامل ألفاكرونباخ (Cronbach Alpha) وتتراوح قيم معامل الثبات (ألفا) ما بين الصفر والواحد الصحيح، فكلما اقتربت قيمته للواحد الصحيح دل ذلك على ثبات المقياس (علام، ٢٠٠٢). وبإدخال درجات الاختبار التحصيلي للمفاهيم الهندسية في البرنامج الاحصائي (Spss) ومعالجتها إحصائيا لاستخراج معامل ألفاكرونباخ للمقياس، ظهرت قيمته (معامل ألفا = ٠,٨٢٣) وهي قيمة عالية تشير إلى ثبات الاختبار التحصيلي للمفاهيم الهندسية إذا أعيد تطبيقه.

• **حساب معامل الصعوبة لأسئلة الاختبار التحصيلي للمفاهيم الهندسية:**

يقصد بمعامل صعوبة السؤال النسبة لمن أجابوا على السؤال إجابة خاطئة ويعبر عن بالمعادلة التالية (فتح الله، ٢٠٠٥):

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد التلميذات الذين أجابوا على السؤال إجابة خاطئة}}{\text{مجموع التلميذات}}$$

وتتراوح قيمة معامل الصعوبة ما بين الصفر والواحد الصحيح وعليه يعتبر السؤال الذي يبلغ معامل صعوبته (١ صحيح) سؤالا صعبا جدا حيث أن جميع الطلاب أخطئوا في الإجابة عليه، في حين ان السؤال الذي يبلغ معامل صعوبته (صفر) سؤال سهل جدا حيث أن جميع الطلاب أجابوا عليه إجابة صحيحة، وبالتالي فالسؤال الذي تبلغ قيمة معامل صعوبته (٠,٥٠) هو الأفضل من حيث توسط صعوبته، وتعني هذه القيمة أن ٥٠٪ من افراد العينة أجابوا عليه إجابة صحيحة (علام، ٢٠٠٢). ويبين جدول (٢) معاملات الصعوبة والسهولة لكل سؤال من أسئلة الاختبار التحصيلي للمفاهيم الهندسية:

جدول (٢) معاملات الصعوبة والسهولة لأسئلة الاختبار التحصيلي للمفاهيم الهندسية

السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة	السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة	السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة
س١	٠,٣٠	٠,٧٠	س١١	٠,٤٠	٠,٦٠	س٢١	٠,٣٠	٠,٧٠
س٢	٠,٣٣	٠,٦٧	س١٢	٠,٢٧	٠,٧٣	س٢٢	٠,٢٣	٠,٧٧
س٣	٠,٤٠	٠,٦٠	س١٣	٠,٤٠	٠,٦٠	س٢٣	٠,٣٣	٠,٦٧
س٤	٠,٢٠	٠,٨٠	س١٤	٠,٣٠	٠,٧٠	س٢٤	٠,٤٠	٠,٦٠
س٥	٠,٥٠	٠,٥٠	س١٥	٠,٥٣	٠,٤٧	س٢٥	٠,٣٧	٠,٦٣
س٦	٠,٣٠	٠,٧٠	س١٦	٠,٢٧	٠,٧٣	س٢٦	٠,٢٧	٠,٧٣
س٧	٠,٤٠	٠,٦٠	س١٧	٠,٥٠	٠,٥٠	س٢٧	٠,٣٣	٠,٦٧
س٨	٠,٣٧	٠,٦٣	س١٨	٠,٢٧	٠,٧٣	س٢٨	٠,٣٣	٠,٦٧
س٩	٠,٢٣	٠,٧٧	س١٩	٠,٤٠	٠,٦٠	س٢٩	٠,٣٣	٠,٦٧
س١٠	٠,٢٣	٠,٧٧	س٢٠	٠,٢٣	٠,٧٧	س٣٠	٠,٣٠	٠,٧٠

وبالنظر إلى نتائج الجدول (٢) يتضح أن جميع الأسئلة تقع ضمن مستوى الصعوبة المقبول، إذا بلغ أعلى معامل صعوبة (٠,٥٣) للسؤال رقم (١٥)، وأقل معامل صعوبة (٠,٢٠) للسؤال رقم (٤)، حيث يرى بلوم في (آل عامر، ٢٠٠٥) أنه من الممكن الحصول على انتشار جيد في النتائج إذا كانت قيم معاملات الصعوبة تتراوح بين (٠,٢٠ -٠,٨٠).

- **معامل التمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي للمفاهيم الهندسية**:

يشير الرافعي وصبري (١٤٢٤) إلى أن معامل التمييز يعني قدرة كل بند من بنود الاختبار على التمييز بين التلميذات اللاتي حصلن على درجات عالية في الاختبار، والتلميذات اللاتي حصلن على درجات منخفضة، ومعامل التمييز يأخذ أي قيمة في الفترة (-١، +١)، وأفضل معامل تمييز كما يذكر أبو لبدة (١٩٩٦) هو ما كانت قيمته واحدا صحيحا أو قريبا منه، ولكنه يرى أنه من الصعب الحصول على معاملات تمييز لها هذه القيمة، أما بالنسبة للأسئلة التي تكون قيم معاملات تمييزها سالبة، فيرى ان تحذف لأنها لا تقيس ما يقيسه الاختبار. ويشير عودة (١٩٩٨) إلى أنه ليس هناك تحديد قطعي للمدى المقبول لمعامل التمييز، وأنه يجب عدم الاعتماد فقط على نتائج التحليل الاحصائي في اختيار فقرات الاختبار، وإنما يعتمد على التحليل المنطقي إلى جانب التحليل الاحصائي لحساب معاملات تمييز أسئلة الاختبار، في حين يشير (علام، ٢٠٠٢) أنه إذا تراوحت قيمة معامل تمييز السؤال بين (٠,٢٠ -٠,٤٠) فإنه يكون مقبولا، وإذا قلت هذه القيمة عن (٠,٢٠) فإن تمييزها يكون ضعيفا.

ولإيجاد معامل التمييز لأسئلة الاختبار تم إتباع الخطوات التالية: عودة (١٩٩٨) والدوسري (٢٠٠١):

- تصحيح إجابات تلميذات العينة الاستطلاعية على كل سؤال وإيجاد الدرجة الكلية لكل تلميذة بجمع درجاتها على جميع الاسئلة.
- ترتيب درجات التلميذات على الاختبار من الأعلى إلى الأدنى (تنازليا)
- تقسيم الدرجات الى ثلاث فئات (٢٧٪) تمثل الفئة المحتوية على أعلى الدرجات، و (٢٧٪) تمثل الفئة المحتوية على أدنى الدرجات، و (٤٦٪) تمثل الفئة المحتوية على باقي الدرجات، وبالرغم من انه يمكن تقسيم التلميذات كما يشير الدوسري (٢٠٠١) وفق نسب أخرى إلا أن اختيار نسبة (٢٧٪) يؤدي الى تقسيم التلميذات الى فئتين على نحو يزيد التمايز بينهم من حيث الأداء مع الحصول على أكبر عدد من التلميذات في كل فئة.
- حساب عدد التلميذات في كل من الفئة العليا والفئة الدنيا، الذين أجابوا على السؤال إجابة صحيحة.

وتم حساب معاملات التمييز لأسئلة الاختيار من متعدد باستخدام العلاقة التالية:

$$م\ ز = \frac{ص\ ع - ص\ د}{ن}$$

حيث:

- م ز: معامل التمييز
- ص ع: عدد تلميذات الفئة العليا الذين أجابوا على السؤال إجابة صحيحة.
- ص د: عدد تلميذات الفئة الدنيا الذين أجابوا على السؤال إجابة صحيحة.
- ن: عدد التلميذات في إحدى الفئتين.

ويشير الجدول (٣) إلى معاملات التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار التحصيلي للمفاهيم الهندسية.

جدول (٣) معامل التمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي للمفاهيم الهندسية

السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل التمييز
س١	٠,٣٣	س١١	٠,٥٤	س٢١	٠,٤١
س٢	٠,٤٠	س١٢	٠,٤٠	س٢٢	٠,٥٣
س٣	٠,٤٠	س١٣	٠,٦٠	س٢٣	٠,٥٥
س٤	٠,٢٥	س١٤	٠,٢٧	س٢٤	٠,٥٠
س٥	٠,٦٠	س١٥	٠,٤٥	س٢٥	٠,٤٨
س٦	٠,٣٧	س١٦	٠,٢٢	س٢٦	٠,٥٩
س٧	٠,٢٧	س١٧	٠,٥٧	س٢٧	٠,٣٦
س٨	٠,٥٣	س١٨	٠,٤١	س٢٨	٠,٥٣
س٩	٠,٢٠	س١٩	٠,٢٩	س٢٩	٠,٤٣
س١٠	٠,٤٣	س٢٠	٠,٣٨	س٣٠	٠,٤٠

وبالنظر إلى نتائج الجدول (٣) يتضح أن جميع أسئلة الاختبار مميزة، لأنها جميعا موجبة وتتراوح بين (٠,٢٠ -٠,٦٠) لذا يمكن الاحتفاظ بأسئلة الاختبار بناء على معامل التمييز.

- **نتائج البحث ومناقشتها**:
- **نتائج الفرض**:

ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الهندسية البعدي لتلميذات الصف الرابع ابتدائي".

وللتحقق من صحة الفرض طبق اختبار (ت) للعينات المستقلة، لبيان دلالة الفروق بين المتوسطين. ولبيان حجم التأثير حسب مربع إيتا ($\eta 2$). وفيما يلي تفصيل لاختبار صحة الفرض وعرض الأشكال والجداول التي توضح أهم النتائج التي تم التوصل إليها:

- **أ-اختبار "ت" للعينات المستقلة**:

جدول (٤) نتائج اختبار تحليل "ت" لعينتين مستقلتين للفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الهندسية

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا($\eta 2$) حجم التأثير
التذكر	التجريبية	٣٠	١٥,٦٣	١,٩٠٣	١٠,٩٥٢	٠,٠٠٠*	٠,٦٧ تأثير كبير
	الضابطة	٣٠	٨,١٠	٣,٢٥٢			
الفهم	التجريبية	٣٠	٢,٧٣	٠,٧٤٠	٦,١١٧	٠,٠٠٠*	٠,٣٩ تأثير كبير
	الضابطة	٣٠	١,٥٠	٠,٨٢٠			
التطبيق	التجريبية	٣٠	٢,٤٣	٠,٧٧٤	٢,٢٩٩	٠,٠٢٦*	٠,٠٨ تأثير متوسط
	الضابطة	٣٠	١,٨٧	١,١٠٦			
التحليل	التجريبية	٣٠	٢,٥٣	٠,٧٣٠	٧,٩٣٩	٠,٠٠٠*	٠,٥٢ تأثير كبير
	الضابطة	٣٠	٠,٩٣	٠,٨٢٨			
الدرجة الكلية لاختبار المفاهيم الهندسية	التجريبية	٣٠	٢٣,٣٣	٢,٨٠٨	١١,٤٤٦	٠,٠٠٠*	٠,٦٩ تأثير كبير
	الضابطة	٣٠	١٢,٤٠	٤,٤١٥			

*وجود دلالة عند مستوى ٠,٠٥

يظهر الجدول (٤) التالي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية (١٥,٦٣) والضابطة (٨,١٠) في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الهندسية عند مستوى التذكر لصالح المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية (٢,٧٣) والضابطة (١,٥٠) في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الهندسية عند مستوى الفهم لصالح المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية (٢,٤٣) والضابطة (١,٨٧) في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الهندسية عند مستوى التطبيق لصالح المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠,٠٢٦) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية (٢,٥٣) والضابطة (٠,٩٣) في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الهندسية عند مستوى التحليل لصالح المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية (٢٣,٣٣) والضابطة (١٢,٤٠) في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الهندسية ككل لصالح المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥).

• **ب- مربع إيتا** ($\eta 2$):

لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل في إحداث الفرق الحاصل للمتغير التابع (الاختبار التحصيلي للمفاهيم الهندسية)، استخدم مربع إيتا من قيمة (ت) وتسمى أحيانا نسبة الارتباط، وتقدم مقياسا وصفيا للترابط بين العينات موضع البحث، ويدل مربع إيتا على نسبة من تباين المتغير التابع ترجع للمتغير المستقل، أما حجم التأثير فيدل على نسبة الفرق بين متوسطي المجموعتين في وحدات معيارية. ويمكن حساب مربع إيتا في حالة اختبار "ت" وفقا للمعادلة (Kiess، ١٩٨٩):

$$\text{معامل مربع إيتا} = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + (\text{ن}1+\text{ن}2-2)}$$

حيث يرمز "ت" إلى قيمة اختبار "ت" للعينات المستقلة، (ن١+ن٢ -٢) تعني درجة الحرية والتي تحسب من خلال عدد أفراد عينة الدراسة مطروحا منه ٢.

وتحسب العلاقة بين مربع إيتا وحجم التأثير باستخدام المعادلة:

حجم التأثير = ٢ (الجذر التربيعي لمربع إيتا) / (الجذر التربيعي لمربع إيتا -١)

أشار فام (١٩٩٧) إلى أن حجم التأثير المرتبط بقيمة مربع إيتا (η^2) يأخذ ثلاث مستويات هي:

- يكون حجم التأثير صغير إذا كان $\eta^2 > ٠,٠١ > ٠,٠٦$
- يكون حجم التأثير متوسط إذا كان $\eta^2 > ٠,٠٦ > ٠,١٤$
- يكون حجم التأثير كبير إذا كان $\eta^2 > ٠,١٤$

يظهر من الجدول (٥):

- أن قيمة η^2 المحسوبة لاختبار المفاهيم الهندسية عند مستوى التذكر هي (٠,٦٧) مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو التدريس باستخدام تطبيقات الآيباد (iPad) في تنمية المفاهيم الهندسية كانت بنسبة تأثير (٦٧٪) في المتغير التابع "مستوى التذكر" وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير السابقة الذكر.

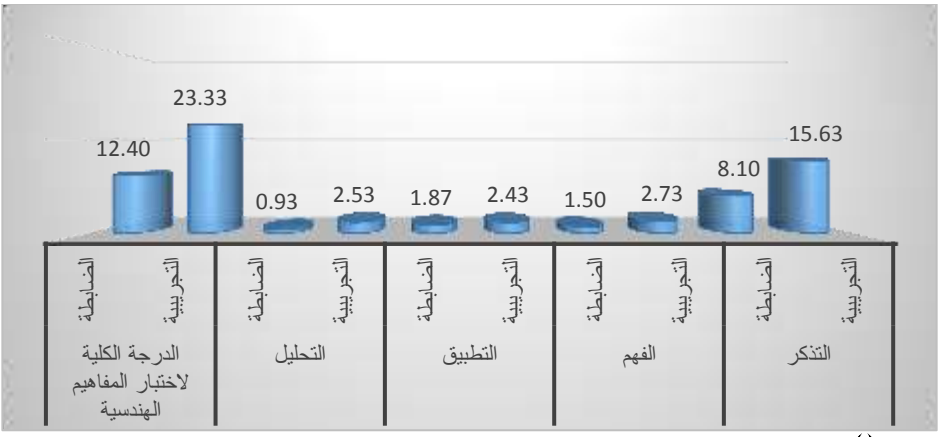
جدول (٥) المتوسط والانحراف المعياري وعدد التلميذات ودرجة الحرية وقيمة (ت) وقيمة مربع إيتا η^2 ودلالتها للتطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الهندسية

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مربع إيتا(η^2)	حجم التأثير
التذكر	التجريبية	٣٠	١٥,٦٣	١,٩٠٣	٥٨	♦١٠,٩٥٢	٠,٦٧	تأثير كبير
	الضابطة	٣٠	٨,١٠	٣,٢٥٢				
الفهم	التجريبية	٣٠	٢,٧٣	٠,٧٤٠	٥٨	♦٦,١١٧	٠,٣٩	تأثير كبير
	الضابطة	٣٠	١,٥٠	٠,٨٢٠				
التطبيق	التجريبية	٣٠	٢,٤٣	٠,٧٧٤	٥٨	♦٢,٢٩٩	٠,٠٨	تأثير متوسط
	الضابطة	٣٠	١,٨٧	١,١٠٦				
التحليل	التجريبية	٣٠	٢,٥٣	٠,٧٣٠	٥٨	♦٧,٩٣٩	٠,٥٢	تأثير كبير
	الضابطة	٣٠	٠,٩٣	٠,٨٢٨				
الدرجة الكلية لاختبار المفاهيم الهندسية	التجريبية	٣٠	٢٣,٣٣	٢,٨٠٨	٥٨	♦١١,٤٤٦	٠,٦٩	تأثير كبير
	الضابطة	٣٠	١٢,٤٠	٤,٤١٥				

*وجود دلالة عند مستوى ٠,٠٥

- أن قيمة η^2 المحسوبة لاختبار المفاهيم الهندسية عند مستوى الفهم هي (٠,٣٩) مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو التدريس باستخدام تطبيقات الآيباد (iPad) في تنمية المفاهيم الهندسية كانت بنسبة تأثير (٣٩٪) في المتغير التابع "مستوى الفهم" وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير السابقة الذكر.
- أن قيمة η^2 المحسوبة لاختبار المفاهيم الهندسية عند مستوى التطبيق هي (٠,٠٨) مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو التدريس باستخدام تطبيقات الآيباد (iPad) في تنمية المفاهيم الهندسية كانت بنسبة تأثير (٨٪) في المتغير التابع "مستوى التطبيق" وهي نسبة متوسطة تقع في نطاق حجم التأثير المتوسط لمستويات حجم التأثير السابقة الذكر.
- أن قيمة η^2 المحسوبة لاختبار المفاهيم الهندسية عند مستوى التحليل هي (٠,٥٢) مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو التدريس باستخدام تطبيقات الآيباد (iPad) في تنمية المفاهيم الهندسية كانت بنسبة تأثير (٥٢٪) في المتغير التابع "مستوى التحليل" وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير السابقة الذكر.
- أن قيمة η^2 المحسوبة للدرجة الكلية لاختبار المفاهيم الهندسية هي (٠,٦٩) مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو التدريس باستخدام تطبيقات الآيباد (iPad) في تنمية المفاهيم الهندسية كانت بنسبة تأثير (٦٩٪) في المتغير التابع " الاختبار التحصيلي للمفاهيم الهندسية ككل" وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير السابقة الذكر.

وبناءً على هذه النتيجة رفضت الباحثة الفرض الذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الهندسية ". ويوضح الشكل (١) الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الهندسية.



الشكل (١) الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الهندسية

ولقياس فاعلية استخدام تطبيقات الآيباد (iPad) في تنمية المفاهيم الهندسية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك Blake Modified Gain Ratio والتي تأخذ الصورة الرياضية:

$$\text{النسبة المعدلة للكسب} = \frac{\text{ص- س}}{\text{ك- س}} + \frac{\text{ص- س}}{\text{ك}}$$

حيث تمثل:

- ص = متوسط درجات أفراد العينة في التطبيق البعدي
- س = متوسط درجات أفراد العينة في التطبيق القبلي
- ك = درجة النهاية العظمى

حيث تتصف الطريقة المستخدمة بالفاعلية عندما ٢≤ النسبة المعدلة للكسب ≤١,٢ (Roebuck, 1971).

جدول (٦) متوسط درجات التلميذات في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الهندسية، ونسبة الكسب المعدل لبلاك، ودلالة هذه النسبة:

رقم	المفاهيم الهندسية	متوسط الدرجات		الدرجة النهائية	معدل الكسب لبلاك	الفاعلية
		التطبيق القبلي	التطبيق البعدي			
١	التذكر	٤,٤٧	١٥,٦٣	٢٠	١,٢٨	دالة لأنها ≤ ١,٢
٢	الفهم	٠,٤٠	٢,٧٣	٤	١,٢٣	دالة لأنها ≤ ١,٢
٣	التطبيق	٠,٩٧	٢,٤٣	٣	١,٢١	دالة لأنها ≤ ١,٢
٤	التحليل	٠,٢٧	٢,٥٣	٣	١,٥٨	دالة لأنها ≤ ١,٢
	المفاهيم الهندسية ككل	٦,١٠	٢٣,٣٣	٣٠	١,٣٠	دالة لأنها ≤ ١,٢

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل لبلاك عند مستوى التذكر بلغت (١,٢٨) وهي أكبر من الحد الأدنى الذي قرره بلاك للفاعلية، وعند مستوى الفهم بلغت (١,٢٣) وهي أكبر من الحد الأدنى الذي قرره بلاك للفاعلية، وعند مستوى التطبيق بلغت (١,٢١) وهي أكبر من الحد الأدنى الذي قرره بلاك

للفاعلية، وعند مستوى التحليل بلغت (١,٥٨) وهي أكبر من الحد الأدنى الذي قرره بلاك للفاعلية، أما نسبة الكسب المعدل لبلاك لاختبار المفاهيم الهندسية ككل بلغت (١,٣٠) وهي أكبر من الحد الأدنى الذي قرره بلاك للفاعلية.

ومما سبق يمكن القول: أن استخدام تطبيقات الآيباد (iPad) يحقق مستوى فاعلية مقبول في تنمية المفاهيم الهندسية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. ويوضح الشكل (٢) الفرق بين متوسطات اختبار المفاهيم الهندسية في التطبيقين القبلي والبعدي.

الشكل (٢) الفرق بين متوسطات اختبار المفاهيم الهندسية في التطبيقين القبلي والبعدي

وهذا يدل على أن استخدام تطبيقات الآيباد (iPad) في عملية تدريس المفاهيم الهندسية أفضل من الطريقة التقليدية، وتعزو الباحثة ذلك إلى:

- خروج الشرح عن النمط التقليدي الذي اعتاد عليه التلميذات.
- التركيز على المفهوم، وحل العديد من الأنشطة له دور كبير في التعمق في المفهوم.
- استخدام تطبيقات الآيباد ساعد على زيادة حماس التلميذات في التعليم.
- استخدام استراتيجيات تعليم متعددة، ساهم في مراعاة الفروق الفردية بين التلميذات.
- التنوع في عرض المعلومات ساهم بشكل كبير في تنمية المفاهيم الهندسية لدى التلميذات.

وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج الدراسات السابقة التي أعطت نتائج إيجابية، حيث أن استخدام تطبيقات الآيباد (iPad) أكدت فاعليتها في تنمية تحصيل تلميذات المرحلة الابتدائية في مقرر الرياضيات كدراسة قطش وآخرون (٢٠١٥)، واسعد خان (٢٠١٤)، والرويلي (٢٠١٤)، وكار (Carr,2012). كما أكدت فاعليتها في تنمية تحصيل التلميذات في المقررات التعليمية الأخرى كدراسة الفويهي (٢٠١٨)، والسعايدة (٢٠١٧)، ومحمد وآخرون (٢٠١٧)، ونجم الدين (٢٠١٤)، والشمراني (٢٠١٣). كذلك تتفق نتائج هذا البحث فيما يتعلق بالمفاهيم الهندسية مع دراسة مرعي وآخرون (٢٠١٤)، وأبو هلال (٢٠١٢) حيث كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

- **التوصيات**:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:

- توفير أجهزة الآيباد في المدارس للمعلمات؛ من أجل تحسين ممارسات التدريس بالمرحلة الابتدائية والابتعاد عن الطرق التقليدية.
- عمل دورات تدريبية وورش عمل بشكل مكثف للمعلمات؛ لتدريبهن على استخدام تطبيقات الآيباد في التعليم.
- توجيه التلميذات إلى عدم الاقتصار على استخدام تطبيقات الآيباد لمجرد الترفيه، وأنما استخدامها في مجالات علمية مختلفة.
- توعية أولياء الأمور حول كيفية استخدام أبنائهم لتلك الأجهزة بشكل آمن وفعال.
- استخدام تطبيقات الآيباد في بقية محتوى الرياضيات، والمقررات الدراسية الأخرى.
- التأكيد على ضرورة اهتمام المعلمات بالأساليب والإستراتيجيات التي تعمل على تنمية المفاهيم، لما لها من دور كبير في تمكن التلميذات من هذه المفاهيم والاحتفاظ بها.
- ضرورة اهتمام المعلمات بأنواع التفكير بشكل عام خاصة التفكير البصري.

- **المقترحات**:

في ضوء نتائج البحث الحالي تقترح الباحثة بعض الدراسات التالية:

- دراسة عن فاعلية استخدام تطبيقات الآيباد(iPad) في تنمية المفاهيم الهندسية في المراحل التعليمية المختلفة.
- دراسة عن فاعلية استخدام تطبيقات الآيباد(iPad) في تنمية مهارات التفكير البصري في المراحل التعليمية المختلفة.
- دراسة عن فاعلية استخدام تطبيقات الآيباد(iPad) على متغيرات تابعة أخرى.
- دراسة عن فاعلية استخدام تطبيقات الآيباد(iPad) في تنمية مهارات التفكير العليا في مادة الرياضيات.
- دراسة عن فاعلية استخدام تطبيقات الآيباد(iPad) في تحسين مستوى التحصيل لدى المتعلمين.
- إجراء دراسات وصفية تهدف إلى معرفة مدى امتلاك المعلمين والمعلمات لمهارات استخدام تطبيقات الآيباد(iPad) وتطبيقها في المواد الدراسية واتجاهاتهم نحوها.

- **المراجع العربية**:

- أبو زينة، فريد. (٢٠١١). *مناهج تدريس الرياضيات المدرسية وتدريسها*، ط٣، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- أبو زينة، فريد كامل. (٢٠١٠). *تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها*. عمان: دار وائل للنشر.
- أبو سلطان، كاميليا كمال حسين. (٢٠١٢). أثر استخدام استراتيجية k. W. L في تنمية المفاهيم والتفكير المنطقي في الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

- أبو مصطفى، أيمن عبد الله. (٢٠١١). أثر استخدام نموذج بايبى في اكتساب المفاهيم في الرياضيات وميولهم نحوها لدى طلاب الصف السابع الأساسى بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو هلال، محمد أحمد. (٢٠١٢).*أثر استخدام التمثيلات الرياضية على اكتساب المفاهيم والميل نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الأساسى*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبوزينة، فريد كامل.(١٩٩٧). *الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها*. الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- أحمد، ايمان كامل. (٢٠٠٨). *ضعف تلاميذ الصف الثاني الاعدادي في استيعاب المفاهيم الهندسية والربط بينها وقصور تفكيرهم في حل التمارين والمشكلات الهندسية*. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.
- اسعد خان، امل.(٢٠١٤) فاعلية التعليم المتنقل القائم على الويب عبر الحواسيب اللوحية في مقرر الرياضيات على تحصيل طالبات الصف الخامس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الأسمر، آية رياض صابر. (٢٠١٤). *أثر استخدام الاستراتيجية البنائية (PDEODE) في تنمية المفاهيم الهندسية ومهارات التفكير البصري في الرياضيات لدى طالبات الصف الثامن الاساسي بغزة*، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الأسمر، رائد يوسف.(٢٠٠٨) . *أثر دورة التعلم في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلبة الصف السادس واتجاهاتهم نحوها*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الأشقر، محمد حسن أحمد.(٢٠١٣) . فاعلية استخدام الرسوم الكرتونية في تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم الهندسية لدى طلاب الصف السادس الأساسى بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الأقرع، غسان علي محمد. (٢٠١٣). *أثر توظيف نموذج جانييه لبناء المفاهيم الهندسية على تحصيل طلاب الصف التاسع بوحدة الهندسة بشمال غزة*، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- البدور، أحمد حسن. (٢٠٠٥).تحليل أخطاء الطلبة في مفاهيم وتعميمات وحدة الهندسة الفضائية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية التعليم والثقافة العسكرية ، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية ، الجامعة الأردنية ، الأردن.
- الحجيلي، محمد بن عبد العزيز. (٢٠١١). أثر تدريس المفاهيم الرياضية باستخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة على التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات لدى الطلاب المستجدين بقسم الرياضيات بكلية المعلمين بالمدينة المنورة. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ع (١١٦)، ص ١٢٧_١٦٤.
- الحربي، مها بنت سعيد. (٢٠١٧). *فاعلية نظام الفورمات(4Mat) في تنمية مهارات التفكير البصري في الجغرافيا لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة جدة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة جدة، المملكة العربية السعودية.
- حمدان، عماد الدين عونى. (٢٠١٠). *مدى مطابقة المفاهيم الرياضية المتضمنة في كتب الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا للمعايير الدولية NCTM في فلسطين*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة..
- الخطيب، محمد. (٢٠١١). الاستقصاء وتدريس الرياضيات. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الدهشان، جمال. (٢٠١٠). استخدام الهاتف المحمول Mobil Phone في التدريب والتعليم لماذا؟ وفي ماذا؟ وكيف؟، الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم والتدريب ١٤٣١ من ٢٧_٢٩/٤. جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض.

- الرويلي، رمضان مرجي. (٢٠١٤). *فعالية استخدام الحاسوب اللوحي وتطبيقاته التعليمية في تنمية تحصيل طلاب الصف الرابع الابتدائي في مادة الرياضيات*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك عبد العزيز، جدة.
- الرويلي، رمضان. (٢٠١٤). *فعالية استخدام الأيباد وتطبيقاته التعليمية في تنمية تحصيل طلاب الصف الرابع الابتدائي في مادة الرياضيات*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، السعودية.
- الزيد، عبد الله زيد. (٢٠١٥). *أثر استخدام جهاز الآيباد كوسيلة تعليمية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الصف التاسع بدولة الكويت*. رسالة ماجستير منشورة. كلية العلوم التربوية، جامعه ال البيت، الأردن.
- سالم، أحمد محمد. (٢٠٠٦). التعلم بالجوال Mobile Learning رؤية جديدة للتعلم باستخدام التقنيات اللاسلكية. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس في الفترة من ٢٥ - ٢٦ يوليو ٢٠٠٦.
- سالم، أحمد. (٢٠١١). *وسائل وتكنولوجيا التعليم*، ط٣، الرياض: مكتبة الرشد.
- سعادة، جودت واليوسف، جمال. (١٩٨٨). تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية. بيروت: دار الجيل، لبنان.
- السعايدة، رهام مشهور. (٢٠١٧). أثر التدريس باستخدام الآيباد في التحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى طلبة الصف السادس الأساسي. *المجلة التربوية المتخصصة -المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب – الأردن*، ٦ (١١)، ١٨١- ١٧١.
- شحاته، حسن، والنجار، زينب. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.
- الشمراني، علي عبد الله زيد الشيخي. (٢٠١٣). *أهمية استخدام الهواتف الذكية والحواسيب اللوحية في دعم تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- صوالحة، عونية والإمام محمد صالح. (٢٠٠٨). فاعلية استراتيجية التدريس المباشر في تنمية المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ غرف المصادر في الأردن، مجلة كلية التربية وعلم النفس، جامعة عين شمس، مج (٤)، ع (٣٢)، ص ٤٧١-٤٩٤.
- الطحل، آية رياض هاشم. (٢٠١٨). *أثر نموذج جيرلاك وايلي (Gerleach and Ely) في اكتساب المفاهيم الهندسية لدى طالبات الصف السادس الاساسي في الاردن وفي ميولهن نحو تعلم مادة الرياضيات*. رسالة ماجستير منشورة. كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.
- عبد الرازق، أنعام إبراهيم. (٢٠١٣). أثر استخدام معمل الرياضيات في إدراك المفاهيم الهندسية لتلامذة بطيئي التعلم. *مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس- السعودية، ا(٤٥)*، ٢٣٧ – ٢٥٠.
- عبد اللطيف، محمد فائق سليمان. (٢٠١٦). *أثر استخدام الحاسوب اللوحي iPad في تدريس وحدة المجسمات لتنمية التصور المكاني والتحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي*، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- عبد الله، منى محمود. (٢٠١٠). *أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الهندسة على التحصيل والتفكير الهندسي لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي*، رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.
- عسيري، ادريس راشد ادريس. (٢٠١٤). *أهمية استخدام الهواتف النقالة والحواسيب اللوحية في تدريس مادة الاحياء من وجهة نظر مشرفي ومعلمي مادة الاحياء بمحافظة محايل عسير*. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.
- عفانة، عزو وآخرون. (٢٠٠٧). إستراتيجيات تدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام. غزة: مكتبة الطالب الجامعي، فلسطين.

- عفانة، عزو، وآخرون. (٢٠١٢). استراتيجيات تدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام غزة: آفاق للنشر والتوزيع.
- عيادات، يوسف. (٢٠٠٤). *الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الفويهي، هزاع بن عبد الكريم. (٢٠١٨). فاعلية تدريس وحدة الذرة باستخدام قناة عين التعليمية عبر الأيباد في التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثالث متوسط بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس - السعودية*، ع (٩٥)، ٥٥-٧٨.
- قطش، هبة صالح مهدي. (٢٠١٥). *أثر استخدام الحاسوب اللوحي (الآيباد) في تحصيل طالبات الصف الخامس الابتدائي في مادة الرياضيات واتجاهاتهن نحو تعلم الرياضيات في دولة الكويت*، رسالة ماجستير منشورة. كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.
- محمد، براءة محمد طالب. (٢٠١٧). *أثر استخدام الآيباد في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مبحث التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوه*. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- محمد، صفاء أحمد. (٢٠٠٧). فاعلية استخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، ع (١٢٨)، ص ٧٤_١٩٥.
- مداح، سامية صدقة. (٢٠٠٩). أثر استخدام التعلم النشط في تحصيل بعض المفاهيم الهندسية والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائى بمدينة مكة المكرمة. مجلة الدراسات في المناهج والاشراف التربوي، ١ (١)، ١٩_١٠٧.
- مرعي، هيا عثمان حمد. (٢٠١٤). *أثر استخدام برمجيه الرسم الهندسي (GSP) في اكتساب المفاهيم الهندسية والتحويلات الهندسية لدى طالبات الصف السابع الاساسي في الأردن*. رسالة ماجستير منشورة. كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.
- منصور، عثمان ناصر. (٢٠١١). الصعوبات التى تواجه طلبة كلية التربية في اكتساب مفاهيم ومهارات الهندسة المستوية وهندسة التحويلات من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة حائل.
- *مؤتمر تكنولوجيا وتقنيات التعليم والتعلّم الإلكتروني. (٢٠١٨، مارس)*. الشارقة- الامارات العربية المتحدة. تم الاسترجاع من: http://eventsheets.com/node/364.
- نجم الدين، حنان عبد الجليل. (٢٠١٤). إثر استخدام تطبيقات الأيباد iPad القائمة على الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية تحصيل التربية الاجتماعية وبقاء وأثر التعلم لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة. مجلة الباحث الجامعي الصادرة عن جامعة اب، اليمن ع (٣٧).
- الهذلي، إسراء عاطي محمد. (٢٠١٤). *فاعلية الرسوم المتحركة والتفاعل المباشر في تنمية مفاهيم الاشكال الهندسية وفق نظرية فيجوتسكي الثقافية الاجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة*، رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الهويدي، زيد. (٢٠٠٦). أساليب واستراتيجيات تدريس الرياضيات. العين: دار الكتاب الجامعي.
- اليامي، خلود بنت علي حسن. (٢٠١٨). عن فعالية برنامج محوسب قائم على التعلم الذاتي باستخدام الآيباد في تنمية المهارات اللغوية لدى طالبات الصف الثالث اعاقة فكرية بسيطة في الحساء. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل- مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل – مصر*، ٦ (٢٢)، ١٨١-١٤٧.

• المراجع الأجنبية:

- Adams, L. & Chung, C.J. (2013*). The Effect of an iPad for Every Student*. In R. McBride & M. Season (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International

Conference 2013 (pp. 3569-3572). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Carr, J. (2012). *Does Math Achievement Happen, When iPod and Game-based Learning are Incorporated in to Fifth-grade Mathematics Instruction*. Journal of Information Technology Education ,11(1) ,269-286.
- Demirbilek, M. (2010*). Investigating Attitudes of Adult Educators towards Educational Mobile Media and Games in Eight European Countries*. Journal of Information Technology Education, 9, 235-247.
- Eniriquez, A. G. (2010*). Enhancing student performance using tablet computers*. College Teaching, 58 (3), 77-84.
- Melhuish, K. &Falloon, G. (2010). Looking to the future: M-learning the iPad. Computers in New Zealand Schools: Learning, with Leading, Technology, 22(3).1-16.
- Murphy, D. (2011). Post-PC devices: A summary of early iPad technology adopting tertiary environments. E- Journal of business Education & Scholarship of Teaching, 5(1), 18-32.
- National Council of Teachers of Mathematics, (2000). Principles and Standards for School Mathematics. Reston, VA:(http://www.nctm.org/ standards 2000).

❋❋❋❋❋❋❋