١٢٣

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 ومفهرسة في عدد كبير من الفهارس وقواعد البيانات الدولية

AGRIS | ARCI | BibTex

العدد المئة وثلاثة وعشرون .. يوليو ٢٠٢٠م

الترقيم الدولي للمجلة :

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

رابط المجلة على بنك المعرفة المصري :

https://saep.journals.ekb.eg

محتويات العدد (١٢٣):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	فاعلية أساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية في تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة جدة.. أ . افنان حميد الصبحى ، د. رانية يوسف سليم.	٢٣ – ٥٨
٢)	دور المشاريع التربوية المشاركة بجائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة في تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عُمان .. د. حسام الدين السيد محمد ابراهيم، أ . تركي بن خالد بن سعيد النافعى.	٥٩ – ٩٢
٣)	فاعلية برنامج تدريبي قائم على مكونات الذكاء الأخلاقي في تنمية الاندماج الأكاديمي وخفض مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية .. د. محمد سيد محمد عبد اللطيف.	٩٣ – ١٥٤
٤)	تقييم اعتقادات وممارسات معلمات اللغة الانجليزية في المرحلة الثانوية المتعلقة بالوجبات المنزلية .. د. ريا إبراهيم البليهى.	١٥٥ – ١٧٢
٥)	مدى تحقق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب عند معلم الحاسب الآلي في المملكة العربية السعودية .. أ. سالم بن قصير الزهرانى ، د. ماجد بن غرم الله الزهرانى.	١٧٣ – ٢٠٢
٦)	العلاقة بين اضطرابات النطق والكلام لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية واتجاهاتهم نحو القراءة في محافظة الطائف .. د. فهمى مصطفى عطية البكور.	٢٠٣ – ٢١٩
٧)	فاعلية استخدام نموذج بايبي البنائي في تنمية قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط .. أ . فوزيه خفير الخثعمى، د. محمد آدم حسين إبراهيم.	٢٢١ – ٢٦٦
٨)	أثر استخدام استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي .. أ . سعاد سعيد محمد الشمراني، د. محمد آدم حسين ابراهيم.	٢٦٧ – ٢٩٨
٩)	فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الحل الابتكاري للمشكلات " TRIZ " في تنمية المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طلاب الدرسات العليا بكلية التربية النوعية بالمنيا .. د. محمد عبدالعزيز نورالدين .	٢٩٩ – ٣٤٠
١٠)	أثر استخدام نموذج Gordon في تدريس الكيمياء على اكتساب عمليات العلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة .. د. هنيه عبد الله سراج سعداوي.	٣٤١ – ٣٦٠

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، كاتتاب 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 السيد محمود 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 / نجاح السعدي المرسى عرفات - جامعة المنصورة
أ.د / نجاة حسن شاهين - جامعة الأسكندرية
أ.د / نعيمة حسن محمد - مركز التقويم والامتحانات
أ.د / هدي عبد الحميد عبد الفتاح - جامعة بورسعيد

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

أ.د / السعيد محمد السعيد - جامعة عين شمس
أ.د / فوزي السعيد عطوة - جامعة المنوفية
أ.د / محب محمود كامل الرافعى - معهد البحوث البيئية
أ.د / محمد إبراهيم الصانع - جامعة ذمار اليمن
أ.د / محمد حماد هندي - جامعة بنى سويف
أ.د / محمود إبراهيم عبد العزيز - جامعة كفر الشيخ

- **مناهج وطرق تدريس الرياضيات :**

أ.د / أحمد السيد عبد الحميد - جامعة المنيا
أ.د / العزب محمد العزب زهران - جامعة بنها
أ.د / أيمن مصطفى مصطفى عبد القادر - جامعة الأسكندرية
أ.د / جمال محمد فكري - جامعة أسيوط
أ.د / زينب أحمد عبد الغنى خالد - جامعة المنيا
أ.د / سمر عبد الفتاح لاشين - المركز القومى للامتحانات
أ.د / شعبان حفنى شعبان - جامعة قناة السويس
أ.د / شيرين صلاح عبد الحكيم - جامعة عين شمس
أ.د / عبد الجواد عبد الجواد بهوت - جامعة كفر الشيخ
أ.د / عبد القادر محمد عبد القادر السيد - جامعة ظفار
أ.د / عبد العزيز محمد عبد العزيز - جامعة الأزهر
أ.د / عبد الواحد ثامر الكبيسى - جامعة الانبار
أ.د / عدنان سالم العابد - جامعة السلطان قابوس
أ.د / علاء الدين سعد متولى - جامعة بنها
أ.د / فتيحة أحمد بطيخ - جامعة المنوفية
أ.د / مجبل حماد عواد الجوعانى - جامعة بغداد
أ.د / محمد أمين المفتى - جامعة عين شمس
أ.د / محمود احمد محمود نصر - جامعة بنى سويف
أ.د / نجوى بنت عطيان بن محمد المحمدى - جامعة جدة
أ.د / وائل عبد الله محمد على - جامعة القاهرة
أ.د / وفاء مصطفى كفافى - جامعة القاهرة
أ.د / يوسف الحسينى الإمام - جامعة طنطا

- **مناهج وطرق تدريس اللغة العربية:**

أ.د / إبراهيم أحمد بهلول - جامعة المنصورة
أ.د / إبراهيم محمد المتولى عطا - جامعة القاهرة
أ.د / إيمان احمد هريدى - جامعة القاهرة
أ.د / أمانى محمد عبد المقصود قنصوة - جامعة حلوان
أ.د / حازم محمود راشد - جامعة عين شمس
أ.د / حورية محمد الخياط - جامعة دمشق
أ.د / خلف حسن الطحاوى - جامعة بورسعيد
أ.د / ريم أحمد عبد العظيم أبو علفة - جامعة عين شمس
أ.د / سمير عبد الوهاب أحمد - جامعة دمياط

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 طنطاوي - 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 / نادية حسن السيد - جامعة بنها

- **تعليم الكبار :**

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

- **علم النفس التربوى :**

أ.د / أحمد حسن محمد عاشور - جامعة بنها
أ.د / السيد محمد عبد المجيد - جامعة دمياط
أ.د / أمل أحمد الأحمد - جامعة دمشق
أ.د / أنور رياض عبد الرحيم - جامعة المنيا
أ.د / بندر عبد الله إسماعيل الشريف - الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
أ.د / حسنين محمد الكامل - جامعة حلوان
أ.د / حمدي على أحمد الفرماوي - جامعة المنوفية
أ.د / سامى محمود أبوبيه - جامعة المنوفية
أ.د / سيد محمود محمد الطواب - جامعة الإسكندرية
أ.د / عادل محمد محمود العدل - جامعة الزقازيق
أ.د / عبد الله سليمان إبراهيم - جامعة طيبة
أ.د / كريمان عويضة منشار - جامعة بنها
أ.د / كمال إسماعيل عطية حسن - جامعة بنها
أ.د/ مجدي محمد أحمد الشحات - جامعة بنها
أ.د / محمد المرى محمد إسماعيل - جامعة الزقازيق
أ.د / محمد عبد السلام غنيم - جامعة حلوان
أ.د / محمد مصطفى الديب - جامعة الأزهر
أ.د / محمود فتحى عكاشة - جامعة دمنهور
أ.د /نادية السيد الحسينى - جامعة عين شمس
أ.د / نادية عبده عواض أبودنيا - جامعة حلوان

- **علم نفس الطفل :**

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

- **الصحة النفسية والإرشاد النفسى:**

أ.د / إسماعيل إبراهيم محمد بدر - جامعة بنها
أ.د / إسهام أبو بكر عثمان على - جامعة المنيا
أ.د / أمال إبراهيم عبد العزيز الفقى - جامعة بنها
أ.د / أمال عبد السميع المليجى باظة - جامعة كفر الشيخ
أ.د / أمانى عبد المقصود عبد الوهاب - جامعة المنوفية
أ.د / امينة محمد مختار - جامعة بنها
أ.د / بدرية كمال أحمد شرابية - جامعة المنصورة
أ.د / تحية محمد أحمد عبد العال - جامعة بنها
أ.د / خلف أحمد مبارك السيد - جامعة سوهاج
أ.د / عادل عبد الله محمد - جامعة الزقازيق
أ.د / عبد الله السيد أحمد عسكر - جامعة الزقازيق
أ.د / على محمود على شعيب - جامعة المنوفية

أ.د / محمد إبراهيم عيد - جامعة عين شمس
أ.د / محمد السيد عبد الرحمن - جامعة الزقازيق
أ.د / محمد الشيخ حمود - جامعة السلطان قابوس
أ.د / محمد عبد الظاهر الطيب - جامعة طنطا
أ.د / 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 .. المجلة مفتوحة المصدر ومتاحة مجانا على عدد كبير من قواعد البيانات الدولية .

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

البحث الأول : **فاعلية أساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية في تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة جدة .. أ . افنان حميد الصبحي ، د. رانية يوسف سليم.**

والبحث الثاني : **دور المشاريع التربوية المشاركة بجائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة في تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عُمان .. د. حسام الدين السيد محمد ابراهيم، أ . تركي بن خالد بن سعيد النافعي.**

والبحث الثالث : **فاعلية برنامج تدريبي قائم على مكونات الذكاء الأخلاقي في تنمية الاندماج الأكاديمي وخفض مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية .. د. محمد سيد محمد عبد اللطيف.**

والبحث الرابع : **تقييم اعتقادات وممارسات معلمات اللغة الانجليزية في المرحلة الثانوية المتعلقة بالوجبات المنزلية .. د. ريا إبراهيم البليهي.**

والبحث الخامس : **مدى تحقق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب عند معلم الحاسب الآلي في المملكة العربية السعودية .. أ. سالم بن قصير الزهراني ، د. ماجد بن غرم الله الزهراني.**

والبحث السادس : **العلاقة بين اضطرابات النطق والكلام لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية واتجاهاتهم نحو القراءة في محافظة الطائف .. د. فهمي مصطفى عطية البكور.**

والبحث السابع : **فاعلية استخدام نموذج بايبي البنائي في تنمية قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط .. أ . فوزيه خفير الخثعمي، د. محمد آدم حسين إبراهيم .**

والبحث الثامن : **أثر استخدام استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي .. أ . سعاد سعيد محمد الشمراني، د. محمد آدم حسين ابراهيم.**

والبحث التاسع : **فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الحل الابتكاري للمشكلات " TRIZ " في تنمية المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طلاب الدرسات العليا بكلية التربية النوعية بالمنيا .. د. محمد عبدالعزيز نورالدين.**

والبحث العاشر : **أثر استخدام نموذج Gordon في تدريس الكيمياء على اكتساب عمليات العلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة .. د. هنيه عبد الله سراج سعداوي.**

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى أساتذة بارزين في مجال التخصص الدقيق لكل بحث .. ونود أن نعتذر بداية للقارئ العربي الكريم عن أي نقص أو تقصير جاء عن غير قصد في هذا العدد ، ونرحب بأية ملاحظات أو اقتراحات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق الذي يرضي الجميع ..

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

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

" فاعلية أساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية في تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة جدة"

إعداد :

أ . افنان حميد الصبحي
باحثة ماجستير في تخصص تقنيات التعليم
بكلية التربية جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية
د. رانية يوسف سليم
أستاذ تقنيات التعليم المشارك بكلية التربية
جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية

" فاعلية أساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية في تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة جدة"

أ . افنان حميد الصبحي
باحثة ماجستير في تخصص تقنيات التعليم
بكلية التربية جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية
د. رانية يوسف سليم
أستاذ تقنيات التعليم المشارك بكلية التربية
جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
يهدف البحث إلى تقديم نموذج مقترح لتوظيف أساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية وقياس فاعليته في تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة جدة. واستخدمت الباحثتان في هذا البحث المنهج الوصفي لتحليل الأدبيات والدراسات ذات العلاقة بمحاور ومتغيرات البحث، والمنهج التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية مع قياس قبلي /بعدي لبيان فاعلية المتغير المستقل (أساليب التلعيب عبر المنصة الرقمية) على المتغير التابع (دافعية الإنجاز الأكاديمي). وتمثلت أداة البحث في مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي والذي تكون من (٣) أبعاد تمثلت في: الثقة بالنجاح، والاهتمام بالتميز، وتفضيل مواقف الإنجاز. وتكونت عينة البحث من (٩٢) طالبة من طالبات بكالوريوس قسم تقنيات التعليم واللاتي تم تعيينهنّ عشوائيا إلى مجموعتين بواقع (٤٦) طالبة للمجموعة التجريبية التي درست باستخدام (أساليب التلعيب عبر المنصة الرقمية) و (٤٦) طالبة للمجموعة الضابطة التي درست باستخدام (المنصة التعليمية الاعتيادية). ولقد توصلت نتائج البحث، بأنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة، ومتوسط أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي. كما أظهرت النتائج، وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة، ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي عبر المنصات الرقمية، وهذا يشير إلى وجود أثر للمتغير المستقل (أساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية) على أبعاد المتغير التابع (دافعية الإنجاز الأكاديمي) لدى المجموعة التجريبية. وتوصي الباحثتان بضرورة توظيف أساليب التلعيب عند التدريس باستخدام المنصات الرقمية لكافة المراحل التعليمية للطلاب والطالبات، وضرورة تبني الجامعات السعودية لنماذج التلعيب وتوظيفها عبر منصاتها، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على توظيفها بفاعلية، وأهمية بناء مقررات جامعية وبرامج تدريبية في تخصصات مختلفة قائمة على أساليب التلعيب لتأهيل طلاب وطالبات الجامعة بالمهارات المطلوبة مما يساهم في التطوير المستمر والتنمية البشرية المستدامة.

الكلمات المفتاحية: أساليب التلعيب، المنصات الرقمية، دافعية الإنجاز الأكاديمي، برامج تدريبية، نموذج مقترح.

"Proposed Model to Employ Some Gamification Techniques Via Massive Open Online Courses (MOOCs) and its Eeffectiveness in the Developing of Academic Achievement Motivation toward Learning among Students in the Faculty of Education at Jeddah University"

Afnan Hameed Alsubhi & Dr.Rania Youssef Selim

Abstract

This research aims to propose a model to employ some gamification techniques via massive open online courses and to evaluate its effectiveness in

developing academic achievement motivation toward learning among students in the faculty of Education at University of Jeddah. The researcher used the descriptive approach to analyse literature relevant to research themes and variables, and she used the experimental and control groups, with pre-and post-measures to demonstrate the effect of the independent variable (i.e. gamification techniques via MOOC) on the dependent variable (academic achievement motivation). The research tool was academic achievement motivation measurement that consist of 3 aspects which are: confidence in success, interest in excellence, and preference for achievement experiences. The research was carried out on a sample of (92) students who are studying for bachelor degree of educational technology, and they were randomly divided into two groups; (46) of them were assigned to the experimental group who was studying using gamification techniques via MOOC. The other (46) were allocated into the control group, who was studying using the traditional MOOC. The research results showed that there is no statistically significant difference at (0.05) level between average mean scores of the control group and the experimental group in the pre-measurement of academic achievement motivation. The research results also revealed that there is a statistically significant difference at (0.05) level between average mean scores of the control group and the average scores of the experimental group in the post-measurement of academic achievement motivation, which indicates the effect of the independent variable on the aspects of dependant variable. The researcher recommends that gamification techniques should be employed in teaching, by using MOOCs for all educational stages. The researcher also recommends Saudi universities to adopt gamification models and employ them through their platforms, train their faculty members to effectively employ it. The researcher also emphasizes the importance of developing curricula and training programs in several fields based on gamification techniques to qualify university students with needed skills to extend the sustainable development.

Keywords: gamification techniques, MOOCs, academic achievement motivation, training programs, proposed model.

- **المقدمة** :

في ظل الانفجار المعرفي والثورة المعلوماتية الحالية والتي شملت جميع المجالات فأصبح لزاما على قطاع التعليم مواكبتها، مما أدى الى ظهور العديد من مستحدثات تقنيات التعليم والتي تهدف إلى مواكبة عصر التقنية والمعلومات الرقمية بما يتناسب مع خصائص الجيل الحالي جيل القرن الواحد والعشرين، وقد أشاد التربويين بها وبفاعليتها في عملية التعليم وأثرها على تحسين البيئة التعليمية وتحقيق الأهداف بفاعلية وكفاءة. وبازدياد الحرية والفرص التي تمنحها هذه المستحدثات للمتعلمين مما أوجب على المعلمين والمحاضرين في مؤسسات التعليم المختلفة الاستفادة من هذه المستحدثات وتوظيفها بالشكل الذي يسمح بالتوجه والتمركز نحو المتعلمين، كما يجب أن يكون هذا التوظيف في ظل شروط معينة ليكون فعّال. وتأتي المنصات الرقمية (Massive Open Online Courses) أو (MOOCs) كأبرز مستحدثات تقنيات التعليم التي تدعم مبدأ التعلم الذاتي واستمرارية التعلم في التعليم العالي. والتي يعرفها زيدان (٢٠١٣)

بأنها "مقررات الكترونية مكثفة تستهدف عدداً ضخما من الطلاب، وتتكون من فيديوهات لشرح المقرر يقدمها أساتذة وخبراء ومواد للقراءة واختبارات وملفات صوتية وصور، وكذلك منتديات للتواصل بين الطلبة والأساتذة من ناحية والطلبة وبعضهم البعض من ناحية أخرى، والدراسة في المنصات التعليمية الرقمية (MOOCs) غير تزامنية أي تعتمد على الخطو الذاتي للطلاب" (كما ورد لدى أبو خطوة، ٢٠١٦، ص٢)

كذلك يعرفها ماكاولي وستيورات وسيمنز وكورمييه (2012) بأنها " التكامل في التواصل بين الشبكات الاجتماعية عبر خبير معترف به في مجال الدراسة، ومجموعة مقررات على الانترنت والتي يمكن الوصول إليها بحرية، والتي تبنى على آلاف التفاعلات النشطة من قبل آلاف الطلاب والذين يقومون بتنظيم مشاركتهم ذاتياً بناءً على أهدافهم التعليمية والمعرفة السابقة والمهارات، والاهتمامات المشتركة" as, McAuley, Stewart, Siemens and Cormier) cited in Rodriguez ,2012,p.3).

ويشير التركي (٢٠١٦) بأن المنصات الرقمية (Massive Open Online Courses)تعد أحد أحدث الأساليب في طرق التعليم التي يمكن أن تقدمها الجامعات الإلكترونية والتقليدية، كما يعتبر هذا الأسلوب في التعليم نموذجا مميزا من مجموعة من البرامج والدورات المفتوحة والموجهة للمتعلم. وكذلك فإن هذا النظام يجذب المتعلمين من خلفيات مختلفة دون أي شروط أو قيود فنية، أو شخصية للمشاركة، أو لاستخدام هذا النظام.

كما ذكر ذلك بيري وموسلي وجريتون وتنستول وموبز (Parry, Moseley, Gretton, Tunstall & Mobbs,2016) بأن المنصات الرقمية قد عكست النموذج الجامعي الأكاديمي التقليدي للتعليم بشكل مجاني، حيث استضافت الملايين من المتعلمين وتكافئهم على إتمام المقررات بالحصول على شهادة أكاديمية تثبت إتمامهم للبرنامج التعليمي.

ومن جهة أخرى، استخلص كلاً من (Alarios-Hoyos, Estevez-Ayres, Terras and ؛Sanagustin, Frenandez-Panadero, Kloos and Perez,2017 ;Ramsay,2015؛ الجهني، ٢٠١٧): أنّ على الرغم من سعي المنصات الرقمية لتحقيق أحد الأهداف النبيلة والجوهرية في منظومة التعليم الرقمي، ومحاولتها تخطي الحدود والقفز بالتعليم للعولمة، إلا أنّها لا تخلو من بعض التحديات والتي أشار إليها الباحثين بمعدلات التسرب العالي من المقررات والبرامج وصل إلى ٩٠٪، ويعود ذلك لعدم التعرف على المتعلمين المسجلين وأهدافهم من التسجيل، بالإضافة إلى غياب العوامل التي تحدد الإكمال من عدمه. ونجد بعض البيانات من خلال إلقاء الضوء على قواعد بيانات المنصات الرقمية المفتوحة (MOOCs) والتي نقلت عن جامعة هارفارد (Harvard) ومتيس (MTS)حيث وجدوا بأن معدلات التسرب العالية من المقررات تحدث بعد أسبوع واحد فقط من التسجيل

بنسبة ٥٠٪، بل إن نصف المسجلين لم يتعرفوا حتى على المحتوى المطروح، ولم يعد إكمال المقررات والنجاح ذا أهمية لدى المسجلين في منصات التعلم الرقمية (MOOCs). وبالتالي، لمعرفة الأسباب التي تدفع المتعلمين لعدم الإكمال يجب علينا الالتفات نحو دافعية المتعلمين المسجلين في المنصات الرقمية، وذلك بهدف المساعدة على تصميم برامج أكثر جاذبية تُشجّع الانخراط في تلك البرامج والتي قد تؤدي إلى الاحتفاظ بالمتعلمين في تلك المنصات الرقمية.

وتعد دافعية المتعلمين كما وصفها عبد الرحمن (Abdullrahman,2018) من العوامل التي تحرك وتنشط الإنسان وتدفعه نحو شيء ما، وندرك هذه العوامل عندما يعمل المتعلمين لتحقيق أهدافهم، وبالتالي بناءً على نظريات الدافعية فإن الأداء هو دائما نتيجة تفاعل بين دافعية المتعلمين وقدرتهم والبيئة المحيطة بهم. ويُضيف أن من الأفضل استثارة دافعية المتعلمين بعوامل خارجية تدفعهم نحو التعلم وإكمال المهام التعليمية المختلفة.

ويشير العيساوي (٢٠١١) بأنّ على المعلمين اتباع بعض الإرشادات للمحافظة على دافعية المتعلمين مثل تعزيز استجابات المتعلم بالحوافز والمكافئات وإزالة حالة القلق والتوتر في حل المشكلات المطروحة وتنظيم طريقة التدريس بكيفية مثيرة للانتباه والدافعية.

وفي نفس السياق تأتي استراتيجية التلعيب Gamification والتي قد تعتبر حلاً فعّالاً لمشكلة نقص دافعية الطلاب في العملية التعليمية، حيث أنّها موجهة للتأثير إيجابياً في سلوك المتعلم وتحتوي على بعض العناصر التي قد تساهم في المحافظة على دافعية المتعلمين أثناء التعلم. وبالرغم من أنّها غير حديثة في مجال الأعمال والطب والاعلانات وبعض المؤسسات الحكومية والأهلية التي تستخدمها كأسلوب لتحفيز عملائها وموظفيها بل وحتى في التعليم التقليدي، لكنها تعتبر حديثة نسبياً في التعليم الإلكتروني.

ويعتمد التلعيب Gamification بشكل رئيس على تحفيز المتعلم وزيادة دافعيته نحو التعلم، وإكمال المهام كما أشار إلى ذلك موي Moye بقوله " الحيلة هي أن تعلم الطلاب بينما هم مشغولون بالمرح " (Moye, as cited in Overby,2011, p.109).

ويعرف كاب استراتيجية التلعيب Gamification (Kapp, 2012,p.10) بأنها "تطبيق مضبوط ومدروس لتفكير الألعبة لتعزيز التفاعل ولحل المشكلات وتشجيع التعلم باستخدام جميع عناصر الألعاب". وفي هذا المجال تؤكد العديد من الدراسات على أهمية استخدام التلعيب في تنمية دافعية وتوجهات الطلاب نحو التعلم.

حيث توصّل الحفناوي (٢٠١٧) في دراسته إلى أن تطبيق الأنشطة الإلكترونية المبنية على التلعيب تدفع المتعلم أثناء عرضها للمعلومات للتفاعل مع المواد

التعليمية، ومع غيره من المتعلمين في مواقف تعليمية يسودها النشاط الهادف، وتنمي مهارات التواصل والتفاعل مع البيئة المحيطة.

وذكر كرياكوفا وأنجيلوفا ويوردنوفا (Kiryakova, Angelova, & Yordanova, 2014) بأنّ استخدام عناصر الألعاب في البيئات التعليمية المختلفة يؤدي إلى تحسين قدرات الطلاب على تعلم مهارات جديدة بنسبة ٤٠٪ ،حيث أن تقنيات الألعاب تؤدي إلى مستويات عليا من التحقيق والتحفيز للمتعلمين نحو الأنشطة والمهام الواجب عليهم أدائها.

كما أشارت ريم الوشمي وباينس واروقان وهوبيكنز وبانشفيلد (Alwashmi, Baines, ,Organ, ,Hopkins, & Balanchedfield, 2014) بأن أهمية التلعيب تكمن في فهم قدرته على تغيير جزء من الطريقة التي يحدث بها التعلم.

كما ذكر تشونغ وتشونغ وفليبو (Cheong, , Cheong & Filippou, 2013) بأن تطبيق التلعيب في الاختبارات قصيرة المدى تثري تعلم الطلاب وتزيد من فاعليته، حيث إنّ بعض الطلاب كانوا سعداء وهم يؤدون الاختبار، فيما كان البعض الاخر يحاول بأقصى جهده لإكماله.

ومّما سبق، ترى الباحثتان أنّ للتلعيب Gamification ضرورة لتطبيقه في الأنظمة الإلكترونية المختلفة لما له من عظيم الأثر على دافعية المتعلمين، والتي تمكنهم من الاستمرار في المقررات والمناهج وأداء متطلبات هذه المقررات بشكل عام مما يساعد على تطوير النظام التعليمي، والارتقاء بالمتعلمين إلى مستويات عُليا من التحفيز والإنجاز.

- **مشكلة البحث**:

تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس: ما فاعلية النموذج المقترح لتوظيف بعض أساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية في تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي نحو التعلم لدى طالبات كلية التربية بجامعة جدة؟

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

- ما النموذج المقترح لتوظيف بعض أساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية لتنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي نحو التعلم لدى طالبات كلية التربية بجامعة جدة؟
- ما فاعلية النموذج المقترح لتوظيف بعض أساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية في تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي نحو التعلم لدى طالبات كلية التربية بجامعة جدة؟

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلى:

- وضع نموذج مقترح لتوظيف بعض أساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية لتنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي نحو التعلم لدى الطالبات من منصات التعلم الرقمية.

- وضع قائمة بأساليب التلعيب التي تساهم في زيادة دافعية المتعلمين للانخراط في المنصات الرقمية.
- تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطالبات نحو التعلم من المنصات الرقمية.
- قياس فاعلية توظيف بعض أساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية في تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي نحو التعلم لدى الطالبات من المنصات الرقمية.

- **أهمية البحث**:

من المتوقع أن يستفيد من نتائج هذا البحث كلاً من:

- المعلمات: قد يساهم البحث بلفت انتباه المعلمين والمعلمات لاستخدام استراتيجية التلعيب الإلكترونية ودمجها مع المقررات الدراسية، حيث يُقدم لهنّ حلول للمشكلات التي تواجههنّ في انعدام دافعية الطالبات نحو التعلم، والخروج من الإطار التقليدي للوسائل التعليمية في التدريس.
- الطلاب/ الطالبات: سيساهم البحث في دعم التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة، وتحفيز كلاً من الطلاب والطالبات لخوض تجارب ممتعة في مقررات أخرى من خلال إثراء تجارب التعلم الإلكتروني، وإضفاء روح المنافسة والتشويق عليها، ويسهم في خلق بيئة تعلم محفزة لإكمال المهام المنوط بهم إكمالها، وتنمية اتجاهات إيجابية لديهم نحو التعلم، وتحديدا في بعض المقررات الصعبة والتي قد ينجم عنها انخفاض معدلات التحصيل لديهم.
- المؤسسات التعليمية والقائمين على تطوير المناهج: قد تساعد نتائج هذا البحث في توجيه نظر المؤسسات التعليمية، والقائمين على تطوير المناهج بالاهتمام بدمج التلعيب الإلكتروني عند تصميم المقررات الإلكترونية.
- الباحثين التربويين: قد يشجع هذا البحث الباحثين على القيام بدراسات مماثلة عن المنصات الرقمية مع متغيرات أخرى تشمل نظام التعليم العام والعالي بحيث تحوز على اهتمام المتعلمين وتعمل على توسيع مداركهم، وتساهم في التنمية المهارية والمهنية المستمرة المجتمع.

- **حدود البحث**:

يلتزم البحث الحالي بالحدود التالية:

- الحدود البشرية: طالبات بكالوريوس تقنيات التعليم بكلية التربية.
- الحدود الموضوعية: مستحدثات تقنيات التعليم، (تقديم محتوى حول الألعاب التعليمية، استخدام الروبوتات في التعليم، الانفوجرافيك، المنصات والمواقع الإلكترونية).
- الحدود المكانية: قسم تقنيات التعليم، كلية التربية بجامعة جدة.
- الحدود الزمانية: سيتم تطبيق تجربة البحث في الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٤١ هـ..

- **مصطلحات البحث**:
- **استراتيجية التلعيب** Gamification
- **لغويا**:

التلعيب أو اللوعبة Gamification، وهو مصطلح مشتق من كلمة Game والتي تعني لعبة.

- **اصطلاحاً**:

ويعرف (القايد، ٢٠١٥، ص ٨) التلعيب Gamification في التعليم بأنه "اتجاه تعليمي ومنحنى تطبيقي، يهتم بتحفيز الطالب على التعلم باستخدام عناصر الالعاب في بيئات التعلم، وذلك بهدف تحقيق أقصى قدر من المتعة والمشاركة، من خلال جذب اهتمام المتعلمين لمواصلة التعلم".

ويعرف برك (Burke, 2012,p.2)مفهوم التلعيب Gamification على "أنه العناصر الأساسية للعب والألعاب والتي يتم وضعها وتصميمها لاستخدامها في سياق غير اللعب، وهو ما يجعله يأخذ منحى أهم من الألعاب أو اللعب".

- **تعريف (أساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية) إجرائياً**:

بأنها " طرق وإجراءات الكترونية محددة لأخذ عناصر الألعاب مثل النقاط والمستويات ولوحات المتصدرين والشكر والتقدير والتغذية الراجعة الفورية ودمجها في سياقات وبيئات التعليم الرقمية مفتوحة المصدر، وذلك بخطوات مدروسة ومحكومة ومضبوطة لتحقيق الأهداف، ولجذب وزيادة فاعلية المتعلمين أثناء المواقف والخبرات التعليمية".

- **المنصات التعليمية الرقمية** (MOOCs):
- **لغويا**:

وتُعرف المنصة لغوياً في (قاموس المعاني،٢٠١٩، ص ١) بأنّها: "جمع منصات وهي المكان المرتفع من خشب أمام الجمهور، والتي تعد للحديث. وهي كذلك الكرسي الذي يُعد للخطيب ليخطب أو مِنصَّة للعرض تُعرض عليها الأشياء".

- **اصطلاحاً**:

وتُعّرف بأنّها " بيئة تعليمية تفاعلية توظف تقنية الويب وتجمع بين مميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وبين شبكات التواصل الاجتماعي الفيس بوك، وتويتر وتمكن المعلمين من نشر الدروس والأهداف ووضع الواجبات وتطبيق الأنشطة التعليمية، والاتصال بالمعلمين من خلال تقنيات متعددة، وتقسيم الطلاب إلى مجموعات عمل، وتساعد على تبادل الأفكار والآراء بين المعلمين والطلاب، ومشاركة المحتوى العلمي، مما يساعد على تحقيق مخرجات تعليمية ذات جودة عالية" (المنهل، ٢٠١٧، ص١).

ويعرفها اليونسكو (Unesco,2012,p.11) بأنّها "موارد التعليم المتاحة والبحث المتاحة من خلال أي وسيلة -رقمية أم غير رقمية - والتي تندرج في الملك العام أو تم إصدارها بموجب ترخيص مفتوح يتيح للآخرين الانتفاع المجاني بها واستخدامها وتكييفها وإعادة توزيعها بدون أي قيود أو بقيود محددة".

• **تعريف المنصات التعليمية الرقمية** (MOOCs) **إجرائياً**:

بأنّها "بيئة تعليمية مفتوحة المصدر تتيح التعلم حسب الخطو الذاتي للمتعلمين، كما تسمح للمعلمين والمحاضرين برفع المواد التعليمية المختلفة من مقررات دراسية وملفات فيديو ونصوص وصور وصوت وأنشطة واختبارات وتقييم، فيتمكن الطلاب عبر الدخول إلى المنصة من الاستفادة من المواد المطروحة في أي وقت ومن أي مكان".

• **دافعية الإنجاز الأكاديمي** Academic achievement motivation:

• **لغويا**:

ويشير (قاموس المعاني،٢٠١٩، ص١) للدافعية بأنّها: "مصدر صناعيّ من دافِع: رغبة، والدَّافعيَّة اللاشعوريَّة (في علوم النفس) هي الرَّغبة الجارفة التي لا يدري الفرد عنها شيئًا ولكنّها تؤثِّر فيه لكي يسلك سلوكًا معيَّنًا قد يكون ضدّ إرادته".

• **اصطلاحاً**:

وتعرف (جواد ،٢٠١٨، ص ١٣) دافعية الإنجاز الأكاديمي بأنّها: " استعداد الفرد للسعي في سبيل تحقيق التفوق والاقتراب من النجاح والرغبة في الأداء الجيد، والمثابرة والتغلب على الصعوبات وتحقيق هدف معين في مواقف تتضمن مستويات من التميز".

كما يعرف (عبد السلام، وصديق، والشمري ٢٠١٥، ص٤) دافعية الإنجاز الأكاديمي بالتعريف التالي:

"الحاجة إلى الانجاز الفردي الذى يبدو في السيطرة على البيئة الطبيعية والاجتماعية وحسن معالجتها أو التعامل معها وتنظيمها وتذليل العقبات والاحتفاظ بمستويات عالية من الانجاز التحصيلي القائم على العمل وبذل الجهد، والتنافس من أجل الوصول بمستوى الاداء إلى درجه من الامتياز" .

• **تعريف دافعية الإنجاز الأكاديمي إجرائياً**:

بأنّها " مجموع الدرجات التي يحصل عليها المتعلمين نتيجة لاستجابتهم للمحفزات والمثيرات الصادرة من البيئة التعليمية المحيطة بهم، بما يُمكنهم من توظيف طاقتهم وإمكاناتهم المعرفية والمهارية والوجدانية لأداء المهام التعليمية وتحقيق مستوى عالي من الأهداف الأكاديمية".

• **متطلبات نموذج التلعيب الإلكتروني الفعال** :

وبعد استعراض خطوات تصميم أساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية في ضوء تصميم تعليمي، حدد بعض الباحثين مثل حكاك وآخرون (Hakak et al,2019) مواصفات لتكون الأنظمة الإلكترونية القائمة على التلعيب فعّالة وتحقق الأهداف، والتي تُرجّح الباحثتان إمكانية الاستفادة منها عند تصميم أساليب التلعيب، كالتالي:

◄◄ التحفيز: أن تتسم الأنظمة التعليمية بكثرة المحفزات داخلها والتي تساعد المتعلمين على الاستمرار في التعلم.

- مهام قصيرة الأجل: حيث أنّ المهام الطويلة تؤدي إلى الملل، وبالتالي فقدان تركيز المتعلمين تجاهها.
- نظام مكافآت: فبمجرد انتهاء المهمة يجب أن يتلقى المتعلم نوع من أنواع المكافآت كالنقاط أو بطائق الهدايا ونحوها.
- تصميم المهمة: حيث أن تصميم المهمة الصعب قد يؤدي إلى توتر وتثبيط عزيمة المتعلم عن إكمال التعلم، فيجب أن يتوازن تصميم المهمة مع شروط إكمالها.
- تحديد طبيعة عناصر التلعيب في كل مهمة من قبل المعلم: مثلا في المهام الجماعية يتعاون المتعلمون لتحقيق هدف مشترك فيجب على المعلم الانتباه لأكثر أعضاء المجموعة نشاطا وإعطاءهم ألقاب مثل (قائد المجموعة) كمكافئة وهكذا، وهذا يساعد الطلاب على معرفة تكنيك تحقيق الأهداف في العالم الخارجي.

وعند تصميم نظام تلعيب الكتروني ناجح للمؤسسات التعليمية، يجب على المعلمين والمحاضرين والمصممين اتباع التالي (Chen, Burton, Mihaela, & Whittinghill, 2015):

- شرح النظام التعليمي القائم على التلعيب شرح واضح وجيد وباستمرار للمتعلمين: وذلك عبر تقديم مقدمة عن النظام ومشاركة أهداف النظام التعليمي مع الطلاب، ووضع قسم لأكثر الأسئلة تكراراً حتى يتمكن الطلاب من استخدامه بكل سهولة.
- التحكم بصعوبة النظام التعليمي القائم على التلعيب: وذلك بتوضيح خاصية كل عنصر من عناصر التلعيب، والتدرج في إعطاء الطلاب للمهام الصعبة، فكلما تعود الطلاب على استخدام النظام عندئذٍ على المعلم إعطاءهم مهام تحمل مسؤولية أكبر.
- التأكد من فهم أعضاء هيئة التدريس للنظام القائم على التلعيب قبل اعتماده: وذلك عبر مشاركة المعلومات معهم وتدريبهم على استخدامه الاستخدام الصحيح.
- الاهتمام بواجهة المستخدم *user interface*: فإن نجاح النظام القائم على التلعيب يعتمد على تصميمها التصميم الجيد، حيث يتفاعل المستخدمون (الطلاب) معها مباشرة وباستمرار.

وعند تصميم أنشطة التعلم القائمة على التلعيب فيجب تطبيق هذه التقنية بشكل مضبوط وواضح ومدروس، وبشكل انتقائي مع تحديد الهدف، وتحديد وتحليل الجمهور المستهدف، وطبيعة الأنشطة التعليمية المستهدفة والمحتوى التعليمي للتلعيب، والمكافآت وعناصر التلعيب المناسبة والفعالة للسياق المقصود. ومن جهة أخرى، يجب مساعدة الطلاب على إدراك الهدف من تقنية التلعيب وفهم كيفية ارتباط مخرجات التعلم بعناصر اللعب في السياقات التعليمية وجعل المهام ممتعة لإشراك الطلاب في العملية التعليمية دون الاعتماد على المكافئات الخارجية (Kim,2015).

وعند اتباع ما سبق سيحدث (التلعيب ذو المعنى meaningful gamification) والذي أشار إليه نيكلسون (Nicholson, 2012) بأنّه التأكيد عند تصميم التلعيب على عدم الاعتماد على المكافئات الخارجية كطريقة وحيدة لتحفيز الطلاب، بل بالاعتماد على الارتباطات بين عناصر الألعاب ورغبات المتعلمين الداخلية وأهدافهم.

- **التصميم الأولي لنموذج التلعيب المقترح**

وفي هذا الصدد، قامت الباحثتان باتباع الإجراءات السابقة التي تطرق لها الباحثون عند تطبيق تقنية التلعيب عبر المنصات الرقمية، كما حاولت مراعاة بعض المواصفات السابقة التي تطرق لها الباحثون فيما يخص أنظمة التلعيب الإلكترونية القائمة على التلعيب التي تتضح بالتفصيل في الفصل الثالث. وفيما يخص الطلاب قامت الباحثتان بالعودة إلى الدراسات السابقة لإعداد دليل إرشادي للطالبات يحتوي على تعليمات لكافة الأنشطة والمحتوى التعليمي كدراسة حكاك وآخرون (Hakak et al,2019) ودراسة الرحيلي (٢٠١٨). وباتباع التعليمات المتضمنة في الدليل تستطيع الطالبة إنجاز المهام القائمة على التلعيب، وتعلم المحتوى التعليمي المطروح بشكل سهل ويسير ويحقق الأهداف، كما قامت ببناء نموذج مقترح يتضمن قائمة لأساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية والذي يتضح بالتفصيل في الفصل الثالث وهنا استعراض للنقاط الرئيسية، كالتالي:

- **الحساب الشخصي** (personal profile):

قامت الباحثتان بترجمة ديناميكية التعبير عن الذات لتتمثل في ميكانيكية التلعيب (الحساب الشخصي) بدلاً عن الأفتار avatar حيث يسمح الحساب الشخصي learner' profile لكل متعلم بالتعبير عن ذاته من خلاله. وبالرغم من أهمية وجود حساب شخصي للمتعلمين وخصوصا في البيئات الافتراضية، إلا أن الباحثتان وجدت ندرة في الأبحاث والدراسات العربية والأجنبية التي قامت بتناول هذا الموضوع ومنها دراسة سنيمان وبيرغ (Snyman and Berg,2018) والتي أكدت أنه ذو فاعلية كبيرة وخصوصا لتعليم الراشدين والذي يشكل صورة لكل متعلم كما أنّه يساعد على تمكين المتعلم من التعلم. ويعد الحساب الشخصي أحد الحوافز التي تجذب المتعلمين عبر الخاصية الاجتماعية التي يوفرها للمتعلمين وتمكنهم من التواصل مع المعلم وكذلك الأقران حيث يسمح برؤية والتعرف على حضارات الآخرين وخلفياتهم Kissau, Wang, Rodgers, Haudeck, & Biebricher, 2019).

- **الخطو الذاتي** points:

قامت الباحثتان بترجمة ديناميكية تقدم المتعلم أو استمراره في التعلم إلى ميكانيكية النقاط كما فعل ذلك العديد من الباحثين في الدراسات السابقة، حيث يستمر المتعلمين بجمع النقاط حتى يصلون إلى إتمام المحتوى التعليمي وإنجاز كافة المهام التعليمية، فقامت الباحثتان بتحديد ١٠٠ نقطة لكل موضوع تعليمي موزعة على المهام والانتقال بين مستويات المحتوى التعليمي فبمجرد

انتهاء الطالبة من جميع المهام التعليمية داخل كل مستوى ستتم إضافة النقاط لها. وتساعد النقاط المتعلمين على تحمل مسؤولية تعلمهم وتنظيم وإدارة وقت التعلم لأداء المهام والاطلاع على المحتويات الأكاديمية عبر المنصة، كما أنّها تعد مؤشر كمي يعطي المتعلمين انطباعاً عن مدى تقدمهم ومحفز للاستمرار في التعلم لتجميع أعلى قدر من النقاط ليمكنهم ذلك من النجاح والحصول على المكافئات كالشكر والتقدير. وتعد النقاط من أكثر ميكانيكيات التلعيب انتشاراً في المجالات الأخرى كالتجارة وعالم الأعمال والإعلانات وغيرها حيث تُستخدم لجذب العملاء (Kim & Ahn,2017). وتمثل النقاط points التغذية الراجعة بأبسط صورها وتعزيز السلوكيات المرغوبة وتعتبر نظرية سكنر (Skinner,1953) الاشتراط الاجرائي من أهم النظريات الداعمة لعنصر النقاط حيث ارتكزت نظريته على الاقتران وهو العلاقة بين الإجراء الذي يقوم به الفرد والتعزيز الذي يحصل عليه، ويرى سكنر أنه يجب تعزيز كل استجابة لأنَّ كل استجابة تعتبر وسيلة لتحقيق الهدف وتسمى الاستجابة الإجرائية، وبذلك سيتم تحفيز المتعلمين على تكرار السلوك للحصول على جوائز كالنقاط، وبالرغم من بساطتها إلا أنها تعد ميكانيكية فعّالة.

- **المستويات** levels:

فكما أن النقاط تدعم استمرار المتعلم فأيضاً تعد المستويات من أهم الميكانيكيات التي تدعم استمرار المتعلمين وكما تُمثّل النقاط الجانب الكمي لقياس مدى تقدم المتعلمين، فإن المستويات تُمثّل الجانب النوعي الذي يمثل مدى تقدم المتعلمين في اكتساب المعرفة والمهارات وتحقيق الأهداف الأكاديمية. وقامت الباحثتان بتقسيم كل موضوع من المواضيع الأكاديمية إلى مستويين لكل مستوى أهدافه والمخرجات المتوقع من الطالبة الالمام بها. وتتغير صعوبة المستويات حسب الطريقة المتبعة في تنظيم المحتوى والتصميم التعليمي لبيئة التعلم. وقد قامت الباحثتان باتباع نظرية رايجلوث عند تنظيم المحتوى الأكاديمي وذلك لتوافقها مع أهداف هذا البحث وطبيعة المحتوى المقدم للطالبات الذي تم عرضه من خلال المنصة الرقمية، والذي سبق تحكيمه أيضا لدى المحكمين، وسيتم التفصيل في تحليله في الفصل الثالث.

- **ترتيب المتعلم بالنسبة للمتعلمين الآخرين** (leader-board):

وتعد من ميكانيكيات التلعيب التي قامت الباحثتان بتطبيقها عند تنفيذ التجربة، حيث تُشعل هذه الميكانيكية الحماس بين الطلاب وتضيف جو المتعة والمرح على بيئة المنصة القائمة على التلعيب، عبر ديناميكية المنافسة. وقامت الباحثتان بتصميم لوحتيّ صدارة واحدة للمهام الفردية وأخرى للمهام الجماعية، وذلك للتوفيق بين وجهات نظر الباحثين الذين أيد كلا منهم طريقة، ولردم الفجوة بين آرائهم من جهة أخرى والتي تم التفصيل فيها فيما سبق، كالتالي:

- **ترتيب الطالبة مقارنة بزميلاتها الأخريات**:

وحينها تتنافس الطالبة مع بقية زميلاتها في المنصة الرقمية على إنجاز المهام حيث يكون الفوز للأسبق منهم، أو حسب المعايير التي حددها المعلم مُسبقا، وتقوم

الباحثتان بتحديث اللوحة بعد كل مستوى. وقامت الباحثتان بتطبيق هذه اللوحة الفردية على المهام السهلة التي تتطلب جهدا بسيطا.

- **ترتيب المجموعة مقارنةً بالمجموعات الأخرى**:

وحينها تتنافس المجموعة مع المجموعات الأخرى في المنصة الرقمية، وهذا يعزز التعاون والتعلم الاجتماعي بين الطلاب أو الطالبات في بيئة المنصات مفتوحة المصادر. وقامت الباحثتان بتطبيق هذه اللوحة الجماعية على المهام الصعبة مثل تصميم انفوجرافيك، حيث يتشاركون في أداء المهمة سويا ويتنافسون على أدائها على أفضل صورة مما يؤدي إلى تنمية إبداعهم وخيالهم ليتميزوا عن باقي المجموعات ويفوزوا بالصدارة. وتقوم الباحثتان هنا بتحديث اللوحة بعد كل مستوى، ومن الأفضل هنا أن يترك المعلم للطلاب الحرية في اختيار أسماء المجموعات الخاصة بهم.

- **المهام التعليمية والتي تُمثل التحديات** (challenges):

بالإضافة إلى ميكانيكيتي النقاط والمستويات اللاتي يدعمن ديناميكية الاستمرار في التعلم، فإن ميكانيكية التحديات تتشابه معهم في دعمها لهذه الديناميكية. فالحياة الواقعية تتضمن العديد من التحديات والتي تؤدي إلى تطوير شخصياتنا، فكذلك التحديات في البيئة التعليمية والتي تمثل المهام التعليمية (missions) التي يقوم بتصميمها المعلم ويطرحها للطلاب وهي بمثابة ألغاز ومشكلات تتطلب من الطلاب التفكير السليم لحلها، وقد تعد أحد الأسباب التي يعود الطلاب من أجل إنجازها في النظام الإلكتروني التعليمي. وتساهم المهام في تطوير مهارات المتعلمين خلال مهمة تتبعها مهمة أخرى. وهذا يساعد على ارتفاع دافعية المتعلمين وكذلك زيادة مشاركتهم داخل البيئة التعليمية الإلكترونية. وكما تم الذكر سابقا فإن النقاط تمثل الجانب الكمي، والمستويات تمثل الجانب النوعي، بينما تمثل التحديات challenges السلم الذي يقفز بالمتعلمين خطوات صغيرة نحو إكمال المهمة المطلوبة وتحقيق الهدف، كما يمكن للمعلم تقسيم المهمة الكبيرة إلى عدة مهام صغيرة ويقوم الطلاب باتباع الارشادات حتى يتمكنوا من أدائها بشكل أفضل. ويعتمد اختيار نوع المهمة على المحتوى التعليمي المطروح، وعلى خصائص الطلاب ونوعية المحتوى، وسيتم التفصيل في تصميم المهمات في الفصل الثالث.

- **المكافآت التي يحصل عليها المتعلم** (rewards):

قامت الباحثتان بترجمة ديناميكية المكافأة إلى عدة أنواع من الميكانيكيات مُحاولة تجنب المكافآت المادية، والتي تمثلت في الآتي:

- عبارات الشكر والتقدير التي سيتم وضعها في حساب توتير بعد إنهاء المتعلمات لبعض المهام.
- نشر أفضل مشروع قامت الطالبات بإنشائه عبر تويتر، وتنويع طرق النشر فمرة عبر إنشاء تصويت عبر الحساب والمشروع الذي يحصل على أعلى نسبة تصويت يتم اختياره، ومرة عبر اختيار الأسرع منهم في الإرسال وهكذا.

- مهام مخفية، تظهر للطالبات اللاتي أنجزن بعض المهام المشار إليها.
- مكافأة مخفية عبارة عن شهادة إتمام للمهمة.
- التغذية الراجعة الإيجابية التي تحسّن من الأداء، وذلك بالاهتمام بتفاصيل المهمة.

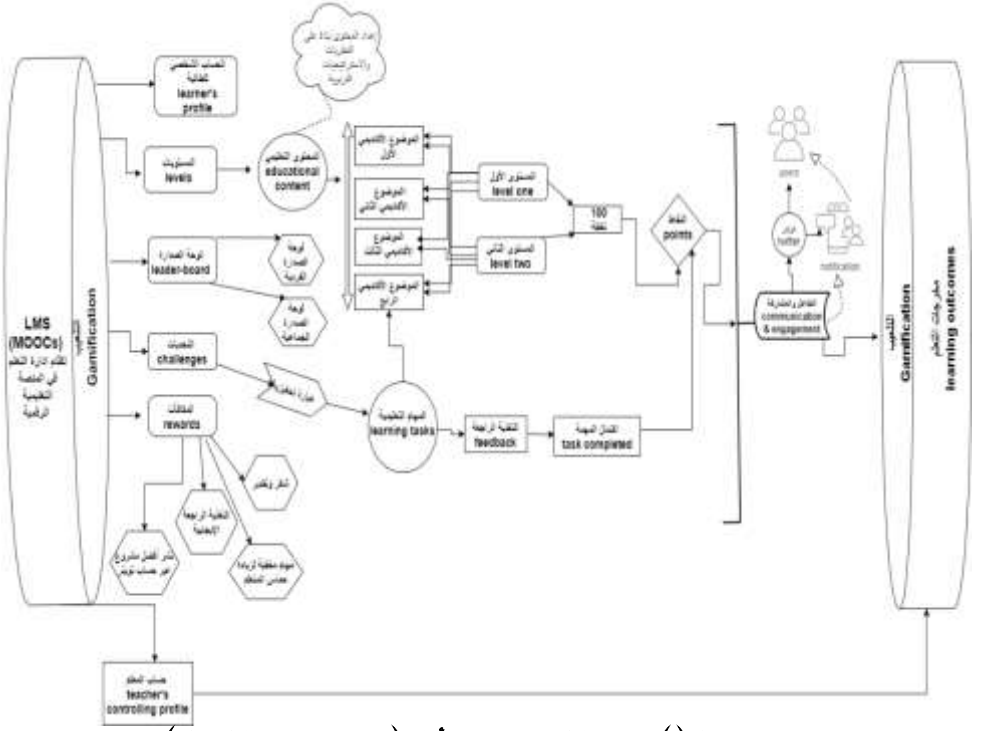
• **استخدام تطبيقات الشبكة الاجتماعية مع أساليب التلعيب**:

ويعد استخدام تطبيقات الشبكة الاجتماعية أحد الملامح الرئيسية للدافعية الاجتماعية، حيث أكد باول ويوان (Yuan &Powell ,2013) أنّ أحد عناصر المنصات الرقمية التي تؤدي إلى تحفيز المتعلمين للمشاركة هي الخبرات التعليمية الاجتماعية الممتعة والمتوازية مع اكتساب المتعلمين للمعارف والخبرات من المقررات التي يدرسونها. ويشير شيونغ ولي و كورنهيبر وسوين وبيرسل وكوينز (Xiong, Li, Kornhaber, Suen, Pursel, & Goins,2015) أن استخدام العناصر الاجتماعية في المنصات الرقمية يلعب دوراً مهماً في تحفيز الطلاب، والتي قد تتمثل منتديات النقاش، واستخدام بعضها لتطبيقات الشبكة الاجتماعية. ويضيف الباحثين، بأن ذلك يعطي المتعلمين الشعور بالارتباط مع الأقران وهذا ما يسمى ب "الوجود الاجتماعي". كما ذهب بعض الباحثين إلى أبعد من ذلك مثل ون ويانغ وروز (Wen, Yang, and Rosé,2014) والذين جعلوا دافعية الطلاب تقاس بنسبة المشاركات posts الأسبوعية على تطبيقات الشبكة الاجتماعية ومنتديات النقاش، والتي تحدد مدى استمرارهم للتفاعل والانخراط في تلك المقررات.

حيث أشار ماكروس (de-Marcos et al,2016) أنّ الإدماج بين التلعيب وتطبيقات الشبكة الاجتماعية يعد من الطرق المستقبلية الواعدة، حيث أنها تخلق خبرات تعليمية تشاركية وتفاعلية. حيث أن تطبيقات الشبكة الاجتماعية أظهرت الشبكة الخفية التي تسهل التواصل والتفاعل بين الأشخاص J. Lee &. Bonk, (2016). وفي الآونة الأخيرة، لاقت تطبيقات الشبكة الاجتماعية انتشاراً كبيرا حيث بلغ عدد مستخدميها حتى عام ٢٠١٩ إلى 3.484 بليون، ويُعرّف باين شين وتومس بريير (Chen & Bryer,2012)التعليم عبر شبكات التواصل الاجتماعي بأنه "توظيف هذه الشبكات الاجتماعية وأدواتها وتقنياتها وخدماتها في الربط والتواصل بين عناصر عملية التعليم سواءً تم الربط بين هذه العناصر في نطاق التعليم الرسمي أو التعليم غير الرسمي" (كما ورد لدى خلف الله،٢٠١٣). كما أكد الباحثين السابقين على المميزات العديدة لتطبيقات الشبكة الاجتماعية كالفيس بوك وتويتر وفليكر على تدعيم البيئة التعليمية وإثراء الخبرات التعليمية.

ونظراً لأهمية دمج أسلوب التلعيب وتطبيقات الشبكة الاجتماعية معاً، والذي يمتد للاستفادة من خصائصهما معا ، مما يساهم بإثراء البيئة التعليمية بتجارب نافعة والتي تطرق لها الباحثين السابقين مثل ماكروس ولامب de-Marcos et al,2016) و(عواج وتبري، ٢٠١٦; Thomas,2011) ولقلة الدراسات الأجنبية

والعربية على حد علم الباحثتان التي تناولت الوجهين سوياً، فقد اختارت تطبيق توتير ليكون أحد تطبيقات الشبكة الاجتماعية التي دمجتها مع المنصة عند تنفيذ أساليب التلعيب لتعزيز الجانب الاجتماعي، حيث أظهرت إحصائيات وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات السعودية لعام ٢٠١٩ أن نسبة استخدام تطبيق توتير twitter بلغت في السعودية ٩ مليون مستخدم وهي النسبة الأكبر التي تستحوذ على تطبيقات التواصل الاجتماعي ما عدا الفيس بوك حيث اشترك مع توتير بنفس النسبة. واستخدمت الباحثتان التطبيق لتنفيذ بعض الأنشطة والاستراتيجيات التعليمية من خلاله كالنقاش والعصف الذهني والتفكير البصري، كما استخدمته أيضا لتعزيز المشاركات الجماعية بين الطلاب والمنافسة عبر ميزتي التفضيلات likes والتصويت. والشكل (١) يوضح طريقة عمل أساليب التلعيب عبر المنصة الرقمية:



شكل (١): نموذج التلعيب المقترح الأولي (المصدر: تصميم الباحثتان)

- **الطريقة والإجراءات**:
- **منهجية البحث**:

يستند البحث الحالي إلى المنهجيين التاليين:

- المنهج الوصفي: والذي عرفه (الرشيدي،٢٠٠٠، ص ٥٩) بأنه "مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتماداً على جمع

الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً، لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث". والذي ستقوم الباحثتان باستخدامه لتحليل الدراسات السابقة وأدبيات البحث لإعداد قائمة بأساليب التلعيب التي تؤدي إلى زيادة دافعية الطلاب، وقائمة بالمواضيع التي سيتم طرحها عبر المنصات الرقمية وهي بعض مستحدثات تقنيات التعليم.

- المنهج التجريبي: والذي عرفه (مطاوع والخليفة،٢٠١٤، ص ١٢٢) بأنّه "المنهج الذي يتضمن محاولة لضبط كل العوامل الأساسية المؤثرة في المتغير أو المتغيرات التابعة في التجربة، ما عدا عامل واحد يتحكم فيه الباحث ويغيره على نحو معين، بقصد قياس تأثيره على المتغير أو المتغيرات التابعة". والذي ستقوم الباحثتان باستخدامه لبيان فاعلية المتغير المستقل (أساليب التلعيب عبر المنصة الرقمية) على المتغير التابع والذي يتمثل في (دافعية الإنجاز الأكاديمي نحو التعلم من المنصة الرقمية).

- **التصميم التجريبي للبحث**:

استخدمت الباحثتان التصميم التجريبي القائم على المجموعتين الضابطة والتجريبية، والجدول (١) يوضح التصميم التجريبي للبحث:

جدول (١): التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	القياس القبلي	المعالجة التجريبية	القياس البعدي
مجموعة ضابطة	مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي (من إعداد الباحثتان)	التدريس باستخدام المنصة الاعتيادية	مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي (من إعداد الباحثتان)
مجموعة تجريبية	مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي (من إعداد الباحثتان)	التدريس باستخدام أساليب التلعيب عبر المنصة الرقمية	مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي (من إعداد الباحثتان)

- **متغيرات البحث**:

اشتمل البحث على المتغيرين التاليين:

- المتغير المستقل: أساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية.
- المتغير التابع: دافعية الإنجاز الأكاديمي.

- **أدوات البحث ومواده**:

تضمن البحث إعداد المواد والأدوات التالية:

- النموذج المقترح لبعض أساليب التلعيب وتطبيقه على المنصة الرقمية عبر البرنامج التدريبي (مادة معالجة تجريبية).
- مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي لقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطالبات نحو التعلم من المنصة القائمة على أساليب التلعيب (من إعداد الباحثتان).
- البرنامج التدريبي لمحتوى المواضيع التي ستطرح على المنصة الرقمية (من إعداد الباحثتان).
- الدليل الإرشادي للطالبات (من إعداد الباحثتان).

• **مجتمع البحث وعينته**:

تكون مجتمع البحث من الطالبات المنتظمات في الفصل الدراسي الأول من عام (١٤٤١ هـ) بكلية التربية بجامعة جدة، والبالغ عددهن (٧٣٢) طالبة، حسب إحصائيات إدارة الكلية. وتكونت عينة البحث من (٩٢) طالبة من طالبات قسم تقنيات التعليم بكلية التربية بجامعة جدة، وقد تمّ اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة من المستويين السادس والسابع عن طريق برنامج SPSS حيث قامت الباحثتان بكتابة جميع أسماء طالبات قسم تقنيات التعليم ومن ثم طلبت من البرنامج اختيار (٩٢) طالبة بشكل عشوائي، وذلك لضمان أن كل طالبة لها فرصة متساوية لاختيارها كأحد أفراد العينة. وبناءً على ذلك، قسّمت الباحثتان الطالبات اللاتي تم اختيارهنّ من قبل البرنامج إلى مجموعتين بالتعيين العشوائي، وقامت بتعيين أحدهما كمجموعة تجريبية والتي درست باستخدام أساليب التلعيب عبر المنصة الرقمية وعدد أفرادها (٤٦)، والأخرى كمجموعة ضابطة وعدد أفرادها (٤٦) والتي درست باستخدام المنصة الاعتيادية.

• **خطوات البحث** :

لتحقيق أهداف البحث، والإجابة على أسئلته واختبار فروضه، اتبعت الباحثتان الإجراءات التالية:

- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة في مجال التلعيب، والدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز الأكاديمي.
- تجميع وتحليل محتوى البرنامج التدريبي (مستحدثات تقنيات التعليم) من المصادر ذات العلاقة، وتحديد المواضيع الأكاديمية وعرضها على المحكمين.
- تصميم أساليب التلعيب المستخدمة في البحث، وعرضها على المحكمين.
- بناء أداة البحث (مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي)، وعرضها على المحكمين.
- إعداد الدليل الإرشادي للطالبات الذي يوضح كيفية الدراسة عبر المنصة الرقمية القائمة على أساليب التلعيب، وعرضه على المحكمين.
- الحصول على خطاب الموافقة من إدارة الدراسات العليا بجامعة جدة لتطبيق البحث على طالبات بكالوريوس تقنيات التعليم، انظر ملحق رقم (١٠)، وهو موجه إلى مشرفة قسم تقنيات التعليم بجامعة جدة.
- تجهيز مكان لتنفيذ تجربة البحث، وقد اختارت الباحثتان أحد معامل الحاسب الآلي بكلية التربية، وذلك بسبب وجود أجهزة الحاسب الآلي، وتوفر الاتصال بالإنترنت، لتستفيد الطالبات من استخدام الأجهزة، واستعمال الانترنت الخاص بالجامعة في حال لم تمتلك إحداهنّ اشتراك بالشبكة الخلوية *4G*.
- تطبيق التجربة على العينة الاستطلاعية التي تتكون (١٥) طالبة من طالبات كلية التربية وذلك في تاريخ *6.10.2019* ، وذلك للوقوف على التحديات التي قد تواجه الباحثتان أثناء تنفيذ تجربة البحث ومعالجتها.
- تجريب أداة البحث المتمثلة في مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي على عينة استطلاعية تتكون من (٣٠) طالبة، وتحليل نتائج المقياس إحصائيا، للتحقق من صدق وثبات المقياس.

- ضبط بعض المتغيرات الدخيلة كالجنس والمستوى الدراسي والخبرة السابقة لاستخدام المنصات الرقمية والتي من المتوقع أن تؤثر على المتغير التابع "دافعية الإنجاز الأكاديمي" أثناء تنفيذ التجربة.
- إجراء التطبيق القبلي لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي على عينة البحث (المجموعتين التجريبية والضابطة)، للتحقق من تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق التجربة.
- عقد لقاء تعريفي مع عينة البحث (المجموعة التجريبية والضابطة) في يوم الأحد الموافق ١٤،١٠،٢٠١٩ بهدف تعريفهم بطبيعة البحث وأهميته بالنسبة إليهم.
- تفعيل الاشتراك في منصة *ProProfs* الرقمية القائمة على أساليب التلعيب وإضافة طالبات المجموعة التجريبية.
- تم التطبيق الفعلي لتجربة البحث لمدة (٨) أسابيع بواقع لقاء أسبوعياً، ابتداءً من يوم الأحد الموافق *20.10.2019* وحتى يوم الخميس الموافق *12.12.2019*، إذ تم تدريس المجموعة التجريبية المواضيع الأكاديمية على المنصة باستخدام أساليب التلعيب عبر المنصة الرقمية، بينما درست المجموعة الضابطة باستخدام المنصة الاعتيادية.
- إجراء التطبيق البعدي لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي على مجموعتي البحث بعد الانتهاء من دراسة مواضيع البرنامج التدريبي.
- إجراء التحليل الإحصائي المناسب باستخدام برنامج (*SPSS*) لتفسير ومقارنة نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي.
- وضع التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

- **عرض نتائج البحث ومناقشتها**:
- **نتائج السؤال الأول ومناقشتها**:

ينص السؤال الأول من أسئلة البحث على: "ما النموذج المقترح لتوظيف بعض أساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية لتنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي نحو التعلم لدى طالبات كلية التربية بجامعة جدة؟"

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثتان بالاطلاع والاستفادة من الدراسات والأبحاث السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، كما اتضح ذلك في الفصل الثاني من هذا البحث، مثل دراسة يلدريم (Yildirim, 2017) ودراسة الشامي (Elshamy,2017) ودراسة هونغ وويه (Huang, & Yeh, 2017) ودراسة بوفرمين وويدتش وباستينز (Bovermann, Weidlich & Bastiaens, 2018) لتكوين نموذج تلعيبي يتضمن أساليب تلعيب فاعلة لتطبيقه عبر المنصات الرقمية، وقد حصرت الباحثتان عدة أساليب ،ومن ثم عرضتها على المحكمين بصورتيها التربوية والفنية للتأكد من دقتها وملائمتها وفاعليتها عبر المنصات الرقمية لتحقيق الأهداف التي وضع من أجلها النموذج. وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمين، توصلت الباحثتان إلى تحديد (٦) أساليب تلعيب، وتمت ترجمتها إلى الشكل الأولي الذي يظهر في الفصل الثاني، شكل رقم (2.2)، والشكل النهائي

المتمثل في صورة Storyboard، انظر ملحق رقم (6). واتبعت الباحثتان نموذج ADDIE لتصميم النموذج المقترح لأساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية، إذ قامت بتصميم وإنتاج أساليب التلعيب، وإعداد الدليل الإرشادي للطالبات، وتحديد استراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم الملائمة لأساليب التلعيب، وقد تم خلال ذلك مراعاة خصائص الطالبات وطبيعة المحتوى التعليمي والأهداف التعليمية المراد تحقيقها، ويوضح الفصل الثالث تفاصيل تصميم وإنتاج أساليب التلعيب، وكذلك خطوات تصميم النموذج المقترح لأساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية.

- **نتائج السؤال الثاني ومناقشتها**:

ينص السؤال الثاني من أسئلة البحث على: " ما فاعلية النموذج المقترح لتوظيف بعض أساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية في تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي نحو التعلم لدى طالبات كلية التربية بجامعة جدة؟"

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثتان باختبار صحة الفرض الصفري التالي "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة التي تستخدم الطريقة التقليدية في التعليم (المنصة الرقمية الاعتيادية)، ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية التي تستخدم (أساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية) في القياس البعدي لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي عبر المنصات الرقمية". حيث تم معالجة الدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي عبر حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لدافعية الإنجاز الأكاديمي نحو التعلم في التطبيق البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وتمت المقارنة بين هذه المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (المجموعة الضابطة – المجموعة التجريبية)، والذي يظهر في الجدول (٢) :

جدول (٢): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز الأكاديمي نحو التعلم

المقارنة	التطبيق	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز الأكاديمي نحو التعلم	البعدي	الضابطة	٤٦	2.27	0.34	44.55	90	0.01
	البعدي	التجريبية	٤٦	4.58	0.09			

يتضح من الجدول (٢) أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز الأكاديمي نحو التعلم في التطبيق البعدي يساوي (2.27)، وللمجموعة التجريبية يساوي (4.58)، وقيمة (ت) تساوي (44.55) وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز نحو التعلم في التطبيق البعدي، لصالح المجموعة التجريبية. هذه النتائج

تشير إلى وجود أثر للمتغير المستقل (أساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية) على المتغير التابع (الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز الأكاديمي نحو التعلم) لدى المجموعة التجريبية.

ولمعرفة حجم هذا الأثر، تم حساب إيتا تربيع (η^2) كمؤشر لحجم الأثر وكانت نتائجه بالجدول (٣):

جدول (٣): حجم الأثر للمتغير المستقل على الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز الأكاديمي نحو التعلم

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة ت	درجات	ايتا	حجم الأثر
أساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية	الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز الأكاديمي نحو التعلم	44.55	90	٠.٩٦	كبير

يتضح من الجدول (٣) أعلاه أن قيمة (إيتا تربيع) بلغت (0.96) وهذا يعني وجود حجم أثر كبير لأساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية على الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز الأكاديمي نحو التعلم.

كما تم التأكد من فاعلية المتغير المستقل (أساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية) على المتغير التابع (الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز الأكاديمي نحو التعلم) لدى المجموعة التجريبية، من خلال حساب معدل الكسب وفقا لمعادلة بليك وكانت النتائج كما بالجدول (٤):

جدول (٤): معدل الكسب لبليك للكشف عن فاعلية المتغير المستقل على الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز الأكاديمي نحو التعلم لدى المجموعة التجريبية

المتغير المستقل	المتغير التابع	الدرجة العظمى	المتوسط الحسابي		معدل الكسب	الفاعلية
			قبلي	بعدي		
أساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية	الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز الأكاديمي نحو التعلم	5	2.08	4.58	1.36	كبيرة

يتضح من الجدول (٤) أنّ متوسط الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز الأكاديمي نحو التعلم في التطبيق القبلي (2.08) وفي التطبيق البعدي (4.58)، ولمعرفة إذا كان هذا الفرق كبيرا ويعطي مؤشر على فعالية أساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية، على الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز الأكاديمي نحو التعلم لدى المجموعة التجريبية، تم حساب معدل الكسب وفقا لمعادلة بليك وبلغت قيمته (1.36) وهي قيمة تعني وجود فاعلية كبيرة.

من جميع النتائج السابقة يتم رفض الفرض الصفري الذي نص على عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة التي تستخدم الطريقة التقليدية في التعليم (المنصة الرقمية الاعتيادية)، ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية التي تستخدم (أساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية) في القياس البعدي لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي عبر المنصات الرقمية. وقبول الفرض الموجه الذي أكد وجود فروق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية . الأمر الذي أكد فاعلية أساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية في تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي بكل

أبعاد المقياس لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة.

وتتفق نتائج البحث مع نتائج دراسات : تشين وبيرتون ميهايلا ويتنغتون (Chen, Burton, Mihaela, & Whittinghill 2015) و دراسة توران وايفينس وكارا وقوكتس (Turan, Avinc, Kara, & Goktas,2016) و دراسة هوانغ ويه (Huang, & Yeh,2017)و دراسة الشامي (Elshamy,2017) و دراسة فريتاس واسيردا وكالادو وليما وكانيدو (Freitas, Lacerda, Calado, Lima, & Canedo, 2017) و دراسة بوفرمين وباستينز (Bovermann, & Bastiaens, 2018) و دراسة تاسبينار وشميت وشوباور (Taspinar, Schmidt, & Schuhbauer, 2016) ودراسة دي روشا سيكاس وجوميز ودي ميلو (da Rocha Seixas, Gomes, & de Melo Filho, 2016) دراسة ايبانيز ودي سيريو وديلجادو كلوس (Ibáñez, Di-Serio, & Delgado-Kloos, 2014) ،حيث اتفقت هذه الدراسات على فاعلية استخدام التلعيب في زيادة الدافعية، وتحقيق الأهداف التي وظف من أجلها.

- **توصيات البحث**:

في ضوء نتائج البحث أوصت الباحثتان بالتوصيات الأتية:

- توجيه المعلمين والمعلمات بتوظيف أساليب التلعيب عند التدريس باستخدام المنصات الرقمية لكافة المراحل التعليمية للطلاب والطالبات.
- ضرورة تبني الجامعات السعودية لنماذج التلعيب وتوظيفها عبر منصاتها، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على توظيفها بفاعلية.
- على الجهات المعنية بتطوير المقررات الإلكترونية بناء مقررات جامعية وبرامج تدريبية في تخصصات مختلفة قائمة على أساليب التلعيب، لتأهيل طلاب وطالبات الجامعة بالمهارات المختلفة، وتنمية دافعية الإنجاز لديهم مما يساهم في التطوير المستمر والتنمية البشرية المستدامة.
- على المؤسسات التعليمية المختلفة كالمدارس والجامعات وغيرها، الاهتمام بتدريب المعلمين وأعضاء هيئة التدريس على تصميم أساليب تلعيب فاعلة تنمّي الدافعية الداخلية للطلاب والطالبات، وتوفير أدلة إرشادية توضح كيفية توظيفها بما يحقق أهداف العملية التربوية بنجاح.
- على الباحثين الاهتمام بدراسة المتغيرات البنائية لمنصات التعلم الرقمية القائمة على التلعيب، وذلك لإيجاد أفضل الحلول للمشاكل التعليمية التي تواجهه المعلمين والمتعلمين في المواقف التعليمية المختلفة.

- **مقترحات البحث**:

- إجراء دراسات مماثلة، للكشف عن فاعلية أساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية في تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي لكافة المراحل الدراسية الأخرى.
- إجراء دراسات أخرى للكشف عن فاعلية أساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية في تنمية جوانب تعلم أخرى: كالتحصيل الدراسي، والتفكير الإبداعي، ومهارة حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة.

- إجراء دراسات مماثلة تجريبية على جامعات أهلية، ومنصات رقمية أخرى باستخدام أساليب التلعيب.
- إجراء دراسة وصفية تستهدف الوقوف على الاتجاهات الحديثة العالمية في مجال استخدام التلعيب في التعليم عبر المنصات الرقمية، وحصر أبرز النماذج الناجحة.
- إجراء دراسة تبحث أثر اختلاف أساليب التلعيب في منصات التعلم الرقمية في تنمية متغيرات تابعة أخرى لدى الطالبات.

- **المراجع**:

- **أولاً: المراجع العربية**:

- أبو خطوة، السيد عبد المولى. (٢٠١٦). المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الإنتشار "MOOC" وعولمة التعليم، تم الاسترجاع من الرابط التالي http://emag.mans.edu.eg /index.php?page=news&task=show&id=466
- أبو زيد، هالة محمد علي. (٢٠١٨). أثر استخدام المدونات الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات الأردنية الخاصة: جامعة الزيتونة الأردنية أنموذجا، ١ Retrieved . from http://search.ebscohost.com.sdl.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true &db= edsalm&AN=edsalm.900720&site=eds-live
- ابن الهدلق، عبدالله عبد العزيز.(٢٠١٩). التعليم بالترفيه: تصور مقترح لاستخدام التلعيب Gamification في التعليم.مجلة القراءة والمعرفة، ٢٠٩، 340-314.
- أمبو سعيدي، عبدالله والحوسنية، هدى.(٢٠١٨). أثر التدريس بمنحى الصف المقلوب في تنمية الدافعية لتعلم Flipped Classroom العلوم والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٣٢ (٨).
- إبراهيم، مهدي. (٢٠١١). دافعية الإنجاز والتحصيل وسبل تحقيقها في الصف الدراسي. رسالة التربية، ٢ (١)، ١١٧-١١٨.
- الإستاد، محمد حمزة عباس (٢٠١٤). أثر برنامج التعلم الفعال على التحصيل ودافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين منخفضي التحصيل بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت. رسالة ماجستير منشورة، جامعة الخليج العربي، المنامة، تم الاسترجاع من الرابط التالي https://search.mandumah.com/Record/728566
- البحاح، محمد. (٧ فبراير ٢٠١٦). أفضل ٣ منصات تعليمية عربية مجانية، تم الاسترجاع في 6.2.2019 من الرابط التالي **https://abuomar.ae/2016/02/07**
- التركي، عثمان تركي. (٢٠١٦) العوامل المؤثرة في استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر MCOOs من وجهة نظر المتعلمين في المملكة العربية السعودية: دراسة تطبيقية على طلبة جامعة الملك سعود. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٧(٤)، ٧٨-١١١.
- الحفناوي، محمود محمد محمد .(٢٠١٧). أثر استخدام الأنشطة الإلكترونية المبنية على مبدأ التلعيب في ضوء المعايير لتنمية المفاهيم الرياضية لدى التلاميذ الصم ذو صعوبات التعلم. مجلة العلوم التربوية،٢٥(٤) ٢٩-٧٣.
- الحلفاوي، وليد سالم محمد والظاهري، يحيى حميد راشد وزكي، مروة زكي توفيق .(2015)الويب ٢.٠ مفاهيم وتطبيقات، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز.
- الجريوي، سهام سلمان. (٢٠١٧) واقع استخدام الصور الرمزية (الأفاتار) في تصميم المقررات عبر المنصات التعليمية المفتوحة ومدى استخدام الصور الرمزية (الأفاتار) في تصميم مقررات المنصات التعليمية المفتوحة، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤١ (٣)، ١٤-٦٧.

- الجهني، ليلى سعيد. (٢٠١٧). المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار MOOCs ودورها في دعم الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٥ (٤)، ٢٢٨-٢٥٧.
- الخوالدة، رنا عمي محمود. (٢٠١٥). أثر استراتيجية التخيل الموجه على دافعية الإنجاز والاتجاهات نحو المدرسة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. رسالة ماجستير، جماعة البحث العلمي والدارسات العليا، الجامعة الهاشمية.
- الدايم، خالد محمد، ونصّار، عبد السلام محمد. (٢٠١٨). استخدام بيئات التعليم الإلكتروني وعلاقته بمستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة شمال غزة التعليمية، ٣ (٦)، ١٧١-٢١٢.
- الرحيلي، تغريد عبد الفتاح. (٢٠١٨). فاعلية بيئة تعلم تشاركية متعددة الوسائط قائمة على التلعيب في تنمية التحصيل والدافعية لدى طالبات جامعة طيبة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية* (6)*26* .
- الرجوب، ميساء فائق، ورواشدة، إبراهيم فيصل، وبني خلف، محمود حسن. (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي العلوم بمنحى التعلم النشط في اكتساب طلبة الصف الثامن المفاهيم العلمية وتنمية تفكيرهم الناقد واتجاهاتهم نحو التعلم النشط. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات،٣٦(١)،٥٧-٩٠. DOI: 10.12816/001614.
- الرشيدي، بشير (٢٠٠٠). مناهج البحث التربوي. رؤية تطبيقية مبسطة، الكويت: دار الكتاب الحديث.
- الزقيلي، بوران علي محمود. (٢٠١٣) المسؤولية التحصيلية وعلاقتها بمستوى الطموح ودافع الإنجاز للطلبة الموهوبين والعاديين. رسالة ماجستير، عمادة الدارسات العليا، جامعة مؤتة.
- السرباوي، صلبي مكلف حسن (٢٠١١). نظرية أوزوبل (Ausubel) في التعليم.كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل ، تم استرجاعه على الرابط التالي في ٢٠١٩،٥،٢٥ http://www.uobabylon.edu.iq/uobColeges/lecture.aspx?fid=10&depid=6&lcid=16750
- السعدي، إيهاب إبراهيم زيدان (٢٠١٨). نظرية برونر، كلية التربية ابن حيان للعلوم، جامعة بابل، تم استرجاعها في ٢٠١٩،٥،٢٥ على الرابط التالي http://www.uobabylon.edu.iq/uobcoleges/lecture.aspx?fid=21&lcid=80353
- السعيدي، حنان أحمد. (٢٠١٩). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمنطقة عسير . *IUG Journal of Educational & Psychological Studies*, *27*(1), 300–324. Retrieved from http://search.ebscohost.com.sdl.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=awr&AN=134474964&site=eds-live
- الشرع، إبراهيم أحمد واللصاصمة، أحلام سالم. (٢٠١٩). فاعلية تنظيم وحدة دراسية بمبحث التاريخ وفق نظرية رايجلوث التوسعية في تنمية مهارة التخيل لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن. دراسات - العلوم التربوية، ٥٧١. Retrieved from http://search.ebscohost.com.sdl.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=edseds&AN=edseds.949015&site=eds-live
- الشمراني، عبد الله محمد مسفر. (٢٠١٩). الانتباه المتمركز حول الذات وعلاقته بدافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية في محافظة بيشة، المجلة التربوية، ٥٧، ISSN 2536-9091.
- الشمراني، علي محمد علي. (٢٠١٧). أثر اختلاف توقيت الرحلات الافتراضية في تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. المؤتمر العلمي الرابع والدولي الثاني: التعليم النوعي تحديات الحاضر ورؤى المستقبل. جامعة عين شمس، كلية التربية النوعية، مصر، ٣ (٤)، ٩٧٦-٩٤٤.

- الصقرية، رابعة محمد والسالمي، محسن ناصر. (٢٠١٩). أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني الإلكتروني ببيعة التعليم المدمج في تحصيل طالبات الصف الحادي عشر لمادة التربية الإسلامية بسلطنة عمان. *Journal of Educational & Psychological Studies / Magallat Al-Dirasat Al-Tarbawiyyat Wa-Al-Bafsiyyat, 13*(3), 516–537. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.24200/jeps.vol13iss3pp516-537
- العدوان، صيدا قفطان عبد العزيز. (٢٠١٨). دافعية الإنجاز وعلاقتها بالاتجاه نحو تخصص بكالوريوس التربية الخاصة لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية. (٤٢)٣، ٥٢-٨٦.
- العرسان، سامر رافع ماجد. (٢٠١٨). فاعلية استخدام إستراتيجيات التعلم النشط المستندة إلى النظرية المعرفية الاجتماعية في تنمية المرونة المعرفية ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب قسم علم النفس في جامعة حائل.. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 5(18), 159–177. Retrieved from http://search.ebscohost.com.sdl.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=awr&AN=127953964&site=eds-live
- العمري، عائشة بلهيش، والشنقيطي، أميمة محفوظ (٢٠١٩). فاعلية تقنية التلعيب في بيئة التعلم الإلكتروني لتنمية مهارات إنتاج المواد الرقمية والتفكير الإبداعي لطالبات الدراسات العليا. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ٢٧ (٢)، ٦٢٩-٦٦١.
- العنيزي، يوسف عبد المجيد. (٢٠١٧). فعالية استخدام المنصات التعليمية-Edmodo لطلبة تخصص الرياضيات والحاسوب بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت .*مجلة كلية التربية* .192 , Retrieved from http://search.ebscohost.com.sdl.idm.oclc.org/login.aspx? direct=true&db=edseds&AN=edseds.844035&site=eds-live
- العيساوي، سيف طارق حسين. (٢٠١١). مفهوم دافعية التعلم. جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، تم استرجاعه على الرابط التالي: http://www.uobabylon.edu.iq/uobcoleges/service_showarticle.aspx?fid=11&pubid=2716
- الفارس، غادة عبد الرحمن (٢٠١٨). ما هو التلعيب؟ وكيف يمكن استثماره في التعليم؟، تم استرجاعه من الرابط التالي https://www.new-educ.com/التلعيب-واستثماره-في-التعليم
- القايد، مصطفى. (٢٠١٥). ماهو التلعيب؟ مقالة، موقع تعليم جديد، تم الاسترجاع من الرابط التالي https://www.new-educ.com/gamification-education
- ايشان، نجلاء .(٢٠١٦). واقع وآفاق المنصات المفتوحة ودورها في تطوير العملية التعليمية، معلم العصر الرقمي. ورقة مقدمة إلى ملتقى معلم العصر الرقمي ضمن جلسة مستحدثات تقنية داخل فصل القرن ٢١، جامعة الاميرة نورة، الرياض، 26-24.
- بابطين، لمى. (٢٠١٣). نظرية جانييه، مدونة نظرية جانييه، تم استرجاعها على الرابط التالي في ٢٠١٩،٥،٢٥ http://gagnetheory.blogspot.com/
- بدوي، حنان وعبد الجليل، بدر. (٢٠١٢). العوامل المؤثرة على دافعية الإنجاز للتحصيل الدراسي. مجلة الطفولة والتربية، مصر، ٩ (٢)، ٢٣-١٢٤.
- حميد، آمال. (٢٠١٦). *فاعلية الفصول المنعكسة والفصول المدمجة في تنمية مهارات تصميم صفحات الويب التعليمية لطالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.
- جبر، لؤي خزعل. (٢٠١٥). أبعاد الشخصيّة والذكاءات المتعددة وأساليب التعلّم ودافعيّة الانجاز الأكاديمي وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي. مجلة الآداب (١١١) ، ٥٦٧-٦٠٧.
- جواد، تبارك عادل (٢٠١٨). دافع الإنجاز الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الإعدادية، جامعة القادسية.

- خلف الله، محمد جابر(٢٠١٣)، التعليم بشبكات التواصل الاجتماعي، تم استرجاعه في 6.12.2019 على الرابط التالي https://kenanaonline.com/users/azhar-gaper/posts/517501
- خلف، علي حسين وماجد، علي مهدي. (٢٠١٥). فاعلية استخدام التفكير البصري في التفكير البصري في الزخرفة الاسلامية لتنمية مهارات طلبة التربية الفنية .*مجلة جامعة بابل*-672 .689,(2) 23.
- خميس، ساما فؤاد (٢٠١٨م). تحليل محتوى كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها. (رسالة ماجستير). الجامعة الإسلامية، غزة.
- راشد، مرزوق راشد. (٢٠٠٥). علم النفس التربوي نظريات ونماذج معاصرة. القاهرة: عالم الكتب.
- سهيل، جميلة عيدان. (٢٠١٦). أثر توظيف انموذج رايجلوث (النظرية التوسعية) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء. مجلة كلية التربية ٢(٦)، ٥٠١-٥٢٤.
- شمة، محمد عبد الرازق عوض. (٢٠٠٩)." أثر التفاعل بين مدخلين لتصميم المنصات الرقمية عبر الإنترنت وبعض الأساليب المعرفية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب الدبلومة الخاصة في التربية"، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- شناعة، هشام عبد الرحمن وصوالحة، محمد أحمد. (٢٠١٩). أثر برنامجين تدريبيين يستندان إلى الفاعلية الذاتية والدافعية الداخلية في التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية ٩(٢٦).
- طلاب يتفاعلون مع بوابة المستقبل. (١١ نوفمبر ٢٠١٧). صحيفة اليوم، تم استرجاعها في ٦.٣.٢٠١٩ على الرابط التالي https://www.alyaum.com/articles/1152746
- عبادي، عادل. (٢٠١٣). "التعلم الاستجابي والاشراط الكلاسيكي (Classical Conditioning)"، موسوعة التعليم والتدريب، تم الاسترجاع في ٢٩.٨.٢٠١٩ على الرابط التالي http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id
- عبد الخالق، حنان محمد ربيع محمود. (٢٠١٧). التدوين الاستقصائي بأنماط البث المرئي الثابت لتنمية مهارات تصميم الكتب الإلكترونية وإنتاجها ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طالبات تقنيات التعليم .*دراسات في المناهج وطرق التدريس* , 65. Retrieved from http://search.ebscohost.com.sdl.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=edseds&AN=edseds.833848&site=eds-live
- عبد الخالق، دعاء صبحي. (٢٠١١)."فاعلية التعلم المدمج في تنمية مهارات التصميم التعليمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية" (رسالة ماجستير)، كلية التربية النوعية، جامعة بنها.
- عبد السلام، سميرة أبو الحسن، وصديق، محمد السيد والشمري، هاني محمد جاسم. (٢٠١٥)."فاعلية برنامج إرشادي في تنمية دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بدولة الكويت" مجلة عالم التربية. 16 (51) Part 2, pp.157 Retrieved from https://platform.almanhal.com/Files/2/95007
- عبد المجيد، أ (٢٠٠٦). *برنامج مقترح في تدريس الرياضيات وفقا لنموذج رايجلوث وأثره في تنمية المعتقدات الرياضية والثقة في التعلم*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية بسوهاج، مصر.
- عزمي، نبيل جاد. (٢٠١٤). بيئات التعلم التفاعلية. ط١. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عزمي، نبيل جاد. (٢٠٠١). التصميم التعليمي للوسائط المتعددة. المنيا: دار الهدى للنشر والتوزيع.
- عصفور، خلود رحيم. (٢٠١٦). أنواع الدافعية الأكاديمية على وفق التقرير الذاتي لطالبات كلية التربية للبنات. مجلة الآداب (١١٨)، ٤٩٥-٥٢٢.

- علاق، كريمة (٢٠١٨). الهوية البديلة (Avatar) في لعبة الحياة الثانية: دراسة اثنوجرافية نفسية افتراضية على مجموعة من الشخصيات الافتراضية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسي ٨(٢٤).
- قاموس المعاني، كلمة منصة، تم استرجاعه على الرابط التالي https://www.almaany.com/ar/dict/ar
- عواج، سامية، وتبري، سامية. (٢٠١٦) دور مواقع التواصل الاجتماعي في دعم التعليم عن بعد لدي الطلبة الجامعيين. المؤتمر الدولي الحادي عشر: التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية.
- قاموس المعاني، كلمة منصة، تم استرجاعه على الرابط التالي https://www.almaany.com/ar/dict/ar-
- قاموس المعاني، كلمة دافع الإنجاز، تم استرجاعه على الرابط التالي https://www.almaany.com/ar/dict/ar-
- قرني، أسامة محمود وعلي، محمود سيد. (يناير٢٠١٦). نموذج مقترح لاستخدام التلعيب (gamification) بالجامعات المصرية. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي السنوي الثالث والعشرين الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ،كلية التربية ،جامعة عين شمس.
- كردي، أمد السيد (٢٠١١). مهارات التفكير الإبداعي، جامعة الازهر، http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/210508
- كيشار، أحمد عبد الهادي ضيف. (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات ما وراء التعلم في دافع الإنجاز الأكاديمي لدي طلاب الجامعة. Journal of Education - Sohag University, 58, 133. Retrieved from http://search.ebscohost.com.sdl.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=awr&AN=134861604&site=eds-live
- مدونة منصة جامعة الملك خالد، تم الاسترجاع في ١٥.٢.٢٠٢٠ على الرابط التالي https://blog.kkux.org/
- محمد، أحمد (٢٠١٧). ما معنى تغدية راجعة، موقع موضوع، تم استرجاعه من الرابط التالي في ٢٦.٦.٢٠١٩ https://mawdoo3.com/
- مصطفى، محمد محمد يحى. (٢٠١٨). التصميم التعليمي للفصول الافتراضية، تم الاسترجاع من https://shms.sa/authoring/24411-
- مطاوع، ضياء الدين محمد والخليفة، حسن جعفر (٢٠١٤). مبادئ البحث في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، ط١، الدمام: مكتبة المتنبي.
- مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود (٢٠١٣) طرائق التدريس العامة، ط٦، دار المسيرة للنشر، عمان.
- أكثر من ١٨ مليون مستخدم لبرامج وتطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي في المملكة، وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات، تم استرجاعه في ١٣.٦.٢٠١٩ على الرابط التالي https://www.mcit.gov.sa/en/media-center/news/92952

- **ثانياً - المراجع الأجنبية**:

- Abdulrahman, A. S., & Hui, X. Implication of Motivation Theories on Teachers Performance in the Context of Education System in Tanzania.
- Alario-Hoyos, C., Estévez-Ayres, I., Pérez-Sanagustín, M., Kloos, C. D., & Fernández-Panadero, C. (2017). Understanding learners' motivation and learning strategies in MOOCs. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 18.(٣)

- Alabbasi, D. (2017). Exploring Graduate Students' Perspectives towards Using Gamification Techniques in Online Learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *18*(3), n3.
- Aladağ, E. (2010). The effects of GIS on students' academic achievement and motivation in seventh-grade social studies lessons in Turkey. *International Research in Geographical and Environmental Education*, *19*(1), 11-23.
- Agrawal, M., & Teotia, A. K. (2015). Academic achievement and self-concept of secondary level students. International Education and Research Journal, 1(3), 26-33.
- Aktas, E., & Yurt, S. U. (2017). Effects of Digital Story on Academic Achievement, Learning Motivation and Retention among University Students. *International Journal of Higher Education*, *6*(1), 180–196. Retrieved from http://search.ebscohost.com.sdl.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1126025&site=eds-live
- Aldemir, T., Celik, B., & Kaplan, G. (2018). A qualitative investigation of student perceptions of game elements in a gamified course. *Computers in Human Behavior*, *78*, 235–254. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1016/j.chb.2017.10.001
- Alexe, I., Zaharescu, L., & Apostol, S. (2013). Gamification of Learning and Educational Games. Proceedings of the 9th International Scientific Conference eLearning and Software for Education (pp. 67–72). Bucharest, Romania: Editura Universitatii Nationale de Aparare.
- Al-Samarraie mH, Teng Bee, K, Alzahrani, A & Alalwan, N (2017): E-learning continuance satisfaction in higher education: a unified perspective from instructors and students, Studies in Higher Education, DOI: 10.1080/03075079.2017.1298088
- AlWashmi, R., Baines, M., Organ, S., Hopkins., and Balanchedfield, P. (2014). Mathematics Problem Solving Through Collaboration: Game design and Adventure. In C. Buch (eds.) Proceedings of the 8th European Conference on Games based Learning. (pp.1-9).UK: Academic Conferences and Publishing International limited Reading.
- Annansingh, F. (2018). An Investigation Into the Gamification of E-Learning in Higher Education. In *Gamification in Education: Breakthroughs in Research and Practice* (pp. 174-190). IGI Global.
- Areepattamannil, S. (2011). *Academic self-concept, academic motivation, academic engagement, and academic achievement: A mixed methods study of Indian adolescents in Canada and India* (Doctoral dissertation).
- Arhipova ,Alina. Gamification in UX. Missions and Challenges, Tubik blog, retrieved 27.5.2019 from https://tubikstudio.com/gamification-in-ux-missions-and-challenges/

- Arnavut, A., Bicen, H., & Nuri, C. (2019). Students' Approaches to Massive Open Online Courses: The Case of Khan Academy. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, *10*(1), 82-90.
- Azevedo, J., Padrão, P., Gregório, M. J., Almeida, C., Moutinho, N., Lien, N., & Barros, R. (2019). A Web-Based Gamification Program to Improve Nutrition Literacy in Families of 3-to 5-Year-Old Children: The Nutriscience Project. *Journal of nutrition education and behavior*, *51*(3), 326-334.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. Educational psychologist, 28 (2), 117–148.
- Bunchball, Inc (2010). Gamification 101: An Introduction to the Use of Game Dynamics to Influence Behavior (White Paper).
- Burke, M. and Hiltbrand, T. (2011). How Gamification Will Change Business Intelligence. Business Intelligence Journal, 16 (2), 8–16.
- Burke, B. (2012). Gamification trends and strategies to help prepare for the future. *Gartner, Paris*.
- Bovermann, K., Weidlich, J., & Bastiaens, T. (2018). Online learning readiness and attitudes towards gaming in gamified online learning–a mixed methods case study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *15*(1), 27.
- Chen, B., & Bryer, T. (2012). Investigating instructional strategies for using social media in formal and informal learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *13*(1), 87-104.
- C. Lampe, Gamification and Social Media, in the gameful world: approaches, issues, applications, S. Deterding and S.P. Walz, Editors. 2014, MIT Press: Cambridge, Massachusetts.
- Caton, H., & Greenhill, D. (2013). The Effects of Gamification on Student Attendance and Team Performance in a Third-Year Undergraduate Game Production Module. Proceedings of the European Conference on Games Based Learning (pp. 88-96). Porto, Portugal: Academic Conferences and Publishing International Limited.
- Chauhan, J., Taneja, S., and Goel, A. (2015). Enhancing MOOC with augmented reality, adaptive learning and gamification. In MOOCs, Innovation and Technology in Education (MITE). (pp. 348-353).
- Chen, Y., Burton, T., Mihaela, V., & Whittinghill, D. (2015). Cogent: a case study of meaningful gamification in education with virtual currency. *iJET–International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *10*, 133-147.
- Cheong, C., Cheong, F., & Filippou, J. (2013, June). Quick Quiz: A Gamified Approach for Enhancing Learning. In PACIS (p. 206)

- Christensen, G., Steinmetz, A., Alcorn, B., Bennett, A., Woods, D., & Emanuel, E. J. (2014). The MOOC phenomenon: Who takes massive open online courses and why? 2013. *Retrieved October*, *12*.
- Conole, G. G. (2015). MOOCs as disruptive technologies: strategies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs. Revista de Educación a Distancia, (39).
- da Rocha Seixas, L., Gomes, A. S., & de Melo Filho, I. J. (2016). Effectiveness of gamification in the engagement of students. *Computers in Human Behavior*, *58*, 48-63.
- Denden, M., Tlili, A., Essalmi, F., & Jemni, M. (2017, October). Educational gamification based on personality. In *2017 IEEE/ACS 14th International Conference on Computer Systems and Applications (AICCSA)* (pp. 1399-1405). IEEE.
- De-Marcos, L., García-López, E., García-Cabot, A., Medina-Merodio, J. A., Domínguez, A., Martínez-Herráiz, J. J., & Diez-Folledo, T. (2016). Social network analysis of a gamified e-learning course: Small-world phenomenon and network metrics as predictors of academic performance. *Computers in Human Behavior*, *60*, 312-321.
- De-Marcos, L., Garcia-Cabot, A., & Garcia-Lopez, E. (2017). Towards the social gamification of e-Learning: A practical experiment. *International journal of engineering education*, *33*(1), 66-73.
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L., & Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a Definition. CHI 2011, Gamification Workshop Proceedings.
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Educational Technology & Society*, *18*(3), 75-88.
- Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., de-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C. and Martínez-Herráiz, J.-J. (2013). Gamifying Learning Experiences: Practical Implications and Outcomes. Computers & Education, 63, 380–392.
- Duggal, K., Srivastav, A., & Kaur, S (2014). Gamified Approach to Database Normalization. International Journal of Computer Applications, 93(4), 47- 53.
- El Tantawi, M., Sadaf, S., & AlHumaid, J. (2018). Using gamification to develop academic writing skills in dental undergraduate students. *European Journal of Dental Education*, *22*(1), 15-22.
- Elshemy, N. (2017, May). Impact of Gamification strategy on academic achievement and achievement motivation toward learning. In *Proceedings of Teaching and Education Conferences* (No. 4907055). International Institute of Social and Economic Sciences.

- Etuk, N. M., & Clegg, R. L. (2007). *U.S. Patent No. 7,257,367*. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.
- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, *19*(1), 65-83.
- Freitas, S. A. A., Lacerda, A. R., Calado, P. M., Lima, T. S., & Canedo, E. D. (2017, October). Gamification in education: A methodology to identify student's profile. In *2017 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)* (pp. 1-8). IEEE.
- Galbis-Córdova, A., Martí-Parreño, J., & Currás-Pérez, R. (2017). Higher Education Students' Attitude Towards the Use of Gamification for Competencies Development. *Journal of E-Learning & Knowledge Society*, *13*(1), 129–146. Retrieved from http://search.ebscohost.com.sdl.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=121262055&site=eds-live
- Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature. *Computers in Human Behavior*, *87*, 192-206.
- Gardner, S. J. (2003) Factors influencing achievement motivation in highly motivated, dedicated and enthusiastic high school learners. Unpublished doctoral dissertation, Union Institute and University.
- Garud, R. and Kumaraswamy, A. (2005). Vicious and Virtous Circles in the Management of Knowledge: The Case of Infosys Technologies. MIS Quarterly, 29 (1), 9–33.
- González, C., & Carreño, A. (2014). Methodological Proposal for Gamification in the Computer Engineering Teaching. Proceedings of the International Symposium on Computers in Education SIIE (pp. 29-34). Logroño, Spain: IEEE
- Granter, C.P., (2012, November 27) Gamification Trends and Strategies to Help Prepare for the Future" on November 28
- Herzig, P. (2014). *Gamification as a Service: Conceptualization of a Generic Enterprise Gamification Platform. Dresden, Technische Universität Dresden* (Doctoral dissertation, Ph. D. Dissertation).
- Hakak, S., Noor, N. F. M., Ayub, M. N., Affal, H., Hussin, N., ahmed, E., & Imran, M. (2019). Cloud-assisted gamification for education and learning – Recent advances and challenges. *Computers and Electrical Engineering*, *74*, 22–34. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1016/j.compeleceng.2019.01.002
- Huang, W. H., & Soman, D. (2013). A Practitioner's Guide to Gamification of Education. Research Reports Series, Behavioural Economics in Action. Rotman School of Management, University of Toronto. December 10.
- Huang, L. Y., & Yeh, Y. C. (2017). Meaningful gamification for journalism students to enhance their critical thinking

skills. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL), 7*(2), 47-62.IGI Global.
- Ibanez, M. B., Di-Serio, A., & Delgado-Kloos, C. (2014). Gamification for engaging computer science students in learning activities: A case study. *IEEE Transactions on learning technologies*, *7*(3), 291-301.
- J. Lee and C.J. Bonk, Social network analysis of peer relationships and online interactions in a blended class using blogs. The Internet and Higher Education, 2016. 28: pp. 35-44.
- Jaipal-Jamani, K., & Figg, C. (2018). Application of gamification to blended learning in higher education. In *Encyclopedia of Information Science and Technology, Fourth Edition* (pp. 3238-3247.
- Jakubowski, M. (2014, March). Gamification in Business and Education "Project of Gamified Course for University Students. In *Developments in Business Simulation and Experiential Learning: Proceedings of the Annual ABSEL conference* (Vol. 41).
- Jordan, K. (2014). Initial trends in enrolment and completion of massive open online courses. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 15.(١)
- Jung, Y., & Lee, J. (2018). Learning engagement and persistence in massive open online courses (MOOCS). **Computers & Education**, 122, 9-22.
- Kady, H. R., & Vadeboncoeur, J. A., PhD. (2017). Massive Open Online Courses (MOOC). *Salem Press Encyclopedia*. Retrieved from http://search.ebscohost.com.sdl.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=ers&AN=89550604&site=eds-live
- Karl, M. Kaap. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction.* Pfeiffer.ISBN-10:1118096345
- Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, *35*(3), 432-438.
- Kim, K., & Ahn, S. J. (2017). Rewards that undermine customer loyalty? A motivational approach to loyalty programs. Psychology & Marketing, 34(9), DOI: 842-852. /١٠,١٠٠٢mar.21026
- Kim, B. (2015). Designing Gamification in the Right Way. *Library Technology Reports*, *51*(2), 29-35.
- Kiryakova, G., Angelova, N., & Yordanova, L. (2014). Gamification in education. Proceedings of 9th International Balkan Education and Science Conference.
- Krause, M., Mogalle, M., Pohl, H., & Williams, J. J. (2015, March). A playful game changer: Fostering student retention in online education

with social gamification. In Proceedings of the Second (2015) ACM Conference on Learning@ Scale (pp. 95-102). ACM.
- KISSAU, S., Chuang, W. A. N. G., RODGERS, M., HAUDECK, H., & BIEBRICHER, C. (2019). The motivational profile of adolescent foreign language learners: An international comparison. *International Journal of Language Studies*, *13*(1). pp. 19-40.
- Kusuma, G. P., Wigati, E. K., Utomo, Y., & Suryapranata, L. K. P. (2018). Analysis of Gamification Models in Education Using MDA Framework. *Procedia Computer Science*, *135*, 385-392.
- Lauren Phillips (2014) Module 7: Gamification design framework, Kevin Werbach, University of Pennsylvania Wharton School. P 12.
- Leal, C., Silva, R., & Rodrigues, R. (2018, October). Gamification in Management Education: Systematic Literature Review and a Proposal of a Conceptual Research Model. In *Proceedings of the European Conference on Games Based Learning* (pp. 335-343).
- Legaki, N. Z., Xi, N., Hamari, J., & Assimakopoulos, V. (2019, January). Gamification of The Future: An Experiment on Gamifying Education of Forecasting. In *Proceedings of the 52nd Hawaii International Conference on System Sciences*.
- Littlejohn, A., Hood, N., Milligan, C., & Mustain, P. (2016). Learning in MOOCs: Motivations and self-regulated learning in MOOCs. The Internet and Higher Education, 29, 40-48.
- Mizuno, K., Tanaka, M., Ishii, A., Tanabe, H. C., Onoe, H., Sadato, N., and Watanabe, Y. (2008). The neural basis of academic achievement motivation. Neuroimage, 42(1), 369-378.
- Morales, M., Amado-Salvatierra, H. R., Hernández, R., Pirker, J., & Gütl, C. (2016). A practical experience on the use of gamification in MOOC courses as a strategy to increase motivation. In International Workshop on Learning Technology for Education in Cloud., (pp. 139-149).
- Nakajima, T. and Lehdonvirta, V. (2013). Designing Motivation Using Persuasive Ambient Mirrors. Personal and Ubiquitous Computing, 17 (1), 107–126.
- Nicholson, S. (2012). A user-centered theoretical framework for meaningful gamification. Paper presented at the Games+ Learning+ Society. 8.0, Madison, USA.
- Overby, K. (2011). "Student-Centered Learning," ESSAI: Vol. 9, Article 32. Available at: https://dc.cod.edu/essai/vol9/iss1/32

- Parry, R., Moseley, A., Gretton, N., Tunstall, R., & Mobbs, M. (2016). Why MOOCs matter: the consequence of massive open online courses for museums, universities, and their publics. MW2016: Museums and the Web 2016.

- Pektas, M., & Kepceoglu, İ. (2019). What Do Prospective Teachers Think about Educational Gamification?. *Science Education International*, *30*(1), 65-74.
- D. H. (2011). Drive. Britain.Canongate Books.
- Rabah, J., Cassidy, R., & Beauchemin, R. (2018). Gamification in Education: Real Benefits or Edutainment? *Proceedings of the European Conference on E-Learning*, 489–496. Retrieved from http://search.ebscohost.com.sdl.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=134951105&site=eds-live
- Rodriguez, C. O. (2012). MOOCs and the AI-Stanford Like Courses: Two Successful and Distinct Course Formats for Massive Open Online Courses. European Journal of Open, Distance and E-Learning.
- Ross, C. M. (1999). The relationship among academic achievement motivation, motivation orientation, and ability-achievement differences in reading. Unpublished doctoral dissertation, University of Alabama, USA.
- Rouse, K. (2013). *Gamification in Science Education: The Relationship of Educational Games to Motivation and Achievement* (Unpublished doctoral thesis), The University of Southern Mississippi, United States.
- Rughiniş, R. (2013, June). Gamification for productive interaction: Reading and working with the gamification debate in education. In *2013 8th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)* (pp. 1-5). IEEE.
- Running head: POINTS-BASED REWARD SYSTEMS IN GAMIFICATION, conference paper, 2019. *Conference Papers International Communication Association.* 2018, p1-26. 26p. Database: Communication & Mass Media Complete
- Saki, K., & Nadari, M. (2018). The relationship between self-regulated learning, academic self-concept and the academic achievement motivation of students in the second grade of high school. *Middle East Journal of Family Medicine*, *16*(2), 324. Retrieved from http://search.ebscohost.com.sdl.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=127838482&site=eds-live
- Saleem, R. Y. (2018). A Suggested Model for Evaluating MOOC Platforms According to Educational and Technical Standards. *Life Science Journal*, *15*(11).
- Sanmugam, M., Abdullah, Z., Mohamed, H., Aris, B., Zaid, N. M., & Suhadi, S. M. (2016, May). The affiliation between student achievement and elements of gamification in learning science. In *2016 4th International Conference on Information and Communication Technology (ICoICT)* (pp. 1-4). IEEE.

- Saputro, R. E., Salam, S., Zakaria, M. H., & Anwar, T. (2019). A gamification framework to enhance students' intrinsic motivation on MOOC. *TELKOMNIKA*, *17*(1), 170-178.
- Sepehr, S., & Head, M. (2013, October). Competition as an element of gamification for learning: an exploratory longitudinal investigation. In *Proceedings of the First International Conference on Gameful Design, Research, and Applications* (pp. 2-9).
- Skinner, B. F. (1953). Science and Human Behavior. New York, NY: The Free Press.
- Snyman, M.& Berg, G (2018). The Significance of the Learner Profile in Recognition of Prior Learning. Adult Education Quarterly, Vol. 68(1) 24 –40.
- Subhash, S., & Cudney, E. A. (2018). Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature. *Computers in Human Behavior*, *87*, 192-206.
- Taspinar, B., Schmidt, W., & Schuhbauer, H. (2016). Gamification in education: a board game approach to knowledge acquisition. *Procedia Computer Science*, *99*, 101-116.
- Terras, M. M., Ramsay, J. (2015). Massive open online courses (MOOCs): Insights and challenges from a psychological perspective. British Journal of Educational Technology, 46(3), 472-487.
- Thoms, B (2011)a dynamic social feedback system to support learning and social interactions in higher education. IEEE Transactions on Learning Technologies, 4(4), 340-352. Retrieved from https:// ieeexplore.ieee.org/document/5740830
- Turan, Z., Avinc, Z., Kara, K., & Goktas, Y. (2016). Gamification and education: Achievements, cognitive loads, and views of students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *11*(07), 64-69.
- UNESCO. OER development and publishing initiatives. Available online https://en.unesco.org/themes/building-knowledge-societies/ oer
- Van Roy, R., & Zaman, B. (2018). Need-supporting gamification in education: An assessment of motivational effects over time. *Computers & Education*, *127*, 283-297.
- Wen, M., Yang, D., & Rosé, C. P. (2014). Linguistic reflections of student engagement in massive open online courses. In the Eighth International Conference on Weblogs and Social Media. Palo Alto, California.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2015). *The gamification toolkit: dynamics, mechanics, and components for the win*. Wharton Digital Press Book.
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Achievement motivation. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, 1-2.

- Xiong, Y., Li, H., Kornhaber, M. L., Suen, H. K., Pursel, B., & Goins, D. D. (2015). Examining the relations among student motivation, engagement, and retention in a MOOC: A structural equation modeling approach. *Global Education Review*, *2*(3), 23-33.
- Yang, D., & Rosé, C. P. (2013).“ Turn on , Tune in , Drop out ”: Anticipating student dropouts in Massive Open Online Courses. In NIPS Workshop on Data Driven Education. Lake Tahoe, Nevada.
- Yildirim, I. (2017). The effects of gamification-based teaching practices on student achievement and students' attitudes toward lessons. *The Internet and Higher Education*, *33*, 86-92.
- Yıldırım, İ. (2017). Students' Perceptions about Gamification of Education: A Q-Method Analysis. *Education & Science/Egitim ve Bilim*, *42*(191).
- Yuan, L., & Powell, S. (2013). MOOCs and open education : Implications for higher education. Bolton: CETIS. Retrieved from http://publications.cetis.ac.uk/2013/667
- Yuan, Li. Sheila, M., & Wilbert K. (2008). Open Educational Resources Opportunities and Challenges for Higher Education. Briefing paper prepared for the UK Joint Information Systems Committee Centre for Educational Technology & Interoperability Standards (JISC CETIS).
- Zajonc, R.B. (1965). Social Facilitation. A Solution Suggested for an Old Unresolved social Psychological Problem. Science, 149 (3681), 269–274.
- ZEBING WU. (2019). Academic Motivation, Engagement, and Achievement among College Students. *College Student Journal*, *53*(1), 112. Retrieved from http://search.ebscohost.com.sdl.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=136193466&site=eds-live
- Zichermann, G. and Cunningham, C. (2011). Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. 1st Edition. O'Reilly Media, Sebastopol, USA

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثانى :

دور المشاريع التربوية المشاركة بجائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة في تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عُمان.

إعداد :

د. حسام الدين السيد محمد ابراهيم
دكتور باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية- مصر
أ. تركي بن خالد بن سعيد النافعي
وزارة التربية والتعليم سلطنة عمان

دور المشاريع التربوية المشاركة بجائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة في تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عمان.

د. حسام الدين السيد محمد ابراهيم
دكتور باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية- مصر
أ. تركي بن خالد بن سعيد النافعي
وزارة التربية والتعليم سلطنة عمان

• **المستخلص** :
هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور المشاريع التربوية المشاركة بجائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة في تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عُمان ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٤٠٦) طالب وطالبة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن دور المشاريع التربوية المشاركة بجائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة في تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عُمان جاءت بدرجة متوسطة بشكل عام ، كما جاء بدرجة متوسطة في جميع محاور الدراسة وهي مهارة ادارة الأعمال ، ومهارات التواصل الاجتماعي، والمهارات التحليلية ، والمهارات الشخصية على الترتيب، وكشفت النتائج أيضا عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغير الصف الدراسي، ولكن وجدت هذه الفروق في متغير الجنس ولصالح الإناث، ومتغير التخصص لصالح المواد التطبيقية.

الكلمات المفتاحية: جائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة - ريادة الأعمال - مدارس التعليم الأساسي - سلطنة عُمان.

The role of educational projects participating in the Sultan Qaboos Prize for Sustainable Development in developing entrepreneurial skills among students of post-basic education schools in the North-Alsharqia Governorate, Sultanate of Oman

Dr. Hossam El Din Elsaid Mohammad Ibrahim
Turki bin Khalid bin Saeed Al-Nafi'i

Abstract
The present study aimed to identify The role of educational projects participating in the Sultan Qaboos Prize for Sustainable Development in developing entrepreneurial skills among students of post-basic education schools in the North- Alsharqia Governorate, Sultanate of Oman, study used a descriptive method also used the questionnaire to collect data and information were applied to a sample of (406) Students. The findings of the study showed The role of educational projects participating in the Sultan Qaboos Prize for Sustainable Development in developing entrepreneurial skills among students was came generally Medium; They also came Medium of all Fields, It is a business management skill, Social and communication skills, analytical skills and personal skills Respectively, Results also showed that there were no significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the class variable. But, these differences were found in the gender variable and in favor of females, and the specialization variable in favor of applied subjects.

Keywords: Sultan Qaboos Prize for Sustainable Entrepreneurial – of post-basic education schools - Sultanate of Oman.

• **المقدمة**:

تولي النظم التعليمية المُعاصرة اهتماماً مُتزايداً بالتنمية المُستدامة لدى طلبة المدارس ، وذلك من خلال حرصها على بناء جيل واعٍ لديه كافة المعارف والمهارات والإتجاهات، والتي تمكنه من مواجهة تحديات وتطورات وتغيرات العصر المتتالية والمتسارعة ، وقيادة حركة التطوير المجتمعي في كافة المجالات ، وطرح المبادرات وتحمل المسئوليات، وتبني الأساليب والطرائق الجديدة التي ترتكز على الإبداع والابتكار، ولديه إحساس عميق بقيم المواطنة وما تتضمنه من الاعتزاز بالهوية الوطنية، والانتماء والولاء للمجتمع، ويتم ذلك من خلال الأنشطة المدرسية التي تركز على التعلم من خلال العمل، وربطه بأنشطة تتضمن مشروعات ريادية للأعمال تساهم في تحقيق أمال وطموحات وأحلام الطلبة في الأعمال المستقلة وحياتهم المستقبلية، بالإضافة إلى خدمة المجتمع والمساهمة تنميته وحل مُشكلاته.

ويُعد مدخل تعليم ريادة الأعمال في المدارس من المداخل الحديثة التي تقدم للطلبة تجربة العمل الأولى بصورة حقيقية ومُنظمة، ويوفر لهم الفرص المتنوعة لتعلم المهارات المهنية والاجتماعية ، ويزيد من وعيهم المهني واستكشاف وتحديد إحتياجات ومتطلبات سوق العمل، ويتعلمون ويطبقون سلوكيات وأنشطة العمل المتمثلة في الإنتاج، وأداء المهام وتوفير عوامل الأمن والأمان، كما يتمثلون كثير من المهارات تتمثل في الثقة، والتنظيم، والفحص والتدقيق، والتواصل الفعال، والعمل الفريقي، والحوارات والنقاشات. (Clark, Rusher, Voggt & Test, 2018, 9)

إن تعليم ريادة الأعمال عنصر مهم ومصيري وعامل حيوي وحاسم للتنمية الاقتصادية في حياة المجتمعات المعاصرة، فأنشطة ريادة الأعمال ليست فقط حاضنات للابتكار التكنولوجي ولكنها توفر فرص العمل المتنوعة، وتزيد من القدرات التنافسية في مجال المال والأعمال والمشروعات، علاوة على ذلك فإن تعليم ريادة الأعمال هو أكثر من مجرد تعلم إدارتها، بل يعد استثمارا لرأس المال البشري وبمثابة إعداد الطالب لبدء مشروع جديد من خلال دمج الخبرة والمهارات والمعرفة لتطوير وتوسيع الأعمال والتنافس في سوق العمل. (Otuya, Kibas &, Otuya,2013, 204)

ويهدف تعليم ريادة الأعمال في المدارس إلى تنمية كثير من المعارف والمهارت والاتجاهات لدى الطلبة، حيث يمكن الطلبة من الثقة في النفس، والتحكم في التصرفات والسلوكيات والأفعال، والتواصل الفعال مع الآخرين، وتدعيم العلاقات الإنسانية معهم، وإدارة الأموال، وتنمية الانتماء والولاء للوطن.

(Robb, Valerio & Parton, 2014,7-8)

كما يهدف تعليم ريادة الأعمال إلى توفير مشاركة شاملة ودعم أوسع في العملية التعليمية من قبل المجتمع، وإحداث تأثير إيجابي على إبداع الطلبة

ومرونتهم، وتغيير سلوكهم وتحقيق المواطنة الفعالة، والارتقاء بإنجاز الطلبة وتقدمهم الأكاديمي، والتعاون والترابط بين كافة المشاركين والمساهمين في الأعمال والأنشطة، وتنمية ثقافة الالتحاق بالمهن والأعمال في المجتمع، وتقديم بدائل للطلبة في اختيار المشروعات والأعمال المهنية المستقبلية الخاصة بهم، وتوفير الثقة، وتحمل المخاطر، والمرونة، والتمكين والاستقلالية ، والإدارة الذاتية للمشروعات. (The Quality Assurance Agency for Higher Education, 2018, 3)

ويهدف أيضاً تعليم ريادة الأعمال في المدارس إلى ترجمة أنشطة التعلم التي تحدث داخل قاعات الدروس وخارجها إلى أعمال حرة، وذلك عبر مشروعات وأعمال ترتكز على المفاهيم التنافسية والمالية والتجارية الحديثة، مما يزيد فهم وإدراك الطلبة للجوانب الاجتماعية والقانونية والثقافية والاقتصادية في المجتمع المحلي. (Cumming& Zhan, 2018,182-183)

ويهتم تعليم ريادة الأعمال باستخدام تكنولوجيا التعليم عن بعد حيث يسهل على المدارس التواصل فيما بينها وبين مؤسسات المجتمع المحلي ولا سيما الاقتصادية والتعليمية والتدريبية منها، وهذا يمكن الطلبة من التعرف على بيئة العمل وتكيف عملهم معها في وقت مبكر ، فضلا عن وتبادل المعارف والخبرات والممارسات لتحسين وتطوير المشروعات والأنشطة الخاصة بريادة الأعمال، وهذا يساعد على تأصيل وإثراء مواهب الطلبة وإبداعاتهم وابتكاراتهم، وتعزيز قدراتهم العملية والتطبيقية، وبث فيهم الدافعية وروح المغامرة والمجازفة المحسوبة. (Pang&, Wang 2017, 210)

ويوجد نوعان من مشروعات تعليم ريادة الأعمال، الأول المنتجات ويتم بيعها لتحقيق أرباح مثل: المواد الغذائية أو المشروبات المعلبة، والمقاعد، والملابس، والكؤوس الرياضية، وأماكن لبيع المنتجات مثل: الذرة والمجوهرات ومعدات وأدوات وتجهيزات الرحلات، وبطاقات المعايدة، والمقاهي، ونادي الفيديو والألعاب. أما النوع الثاني فهو الخدمات وهي أعمال تقدم للمستفيدين مثل: الطبخ، وغسيل السيارات، وتغليف الهدايا. (Clark et al., 2018,10)

ويتطلب تعليم ريادة الأعمال تحسين إدراك الطلبة من خلال تغيير ثقافتهم وأفكارهم الريادية، وتشجيعهم على اتخاذ ريادة الأعمال كخيار توظيف رئيس في المستقبل، وتغيير مفهوم التوظيف من المفهوم السلبي التقليدي المتمثل في الاعتماد على الآخرين والانتظار وطلب الوظائف في المؤسسات الحكومية، إلى الرغبة الذاتية في بدء العمل والمشروع الخاص بكل طالب، وتوفير منصة أفضل وأوسع للطلبة الذين لديهم أفكار ريادية من خلال التخطيط الوظيفي، وعقد دورات تدريبية تمكن الطلبة من نقل المعرفة المتعلقة بالأعمال التجارية ومساعدتهم على القيام بها وفهم اقتصاديات السوق، وتنظيم مسابقات رواد أعمال المستقبل. (Zhang, 2014, 58-59)

كما يتطلب تعليم ريادة الأعمال في المدارس وجود مُعلمين مؤهلين في هذا المجال، وتم إعدادهم على القيادة والمشاركة الفعالة في مشروعات ريادة الأعمال، بالإضافة إلى توفير برامج تنمية مهنية مستمرة لهم أثناء الخدمة تحسن وتطور من معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم في ريادة الأعمال، وتمكنهم من التغلب على المشكلات والمخاطر التي قد تواجه مشروعاتهم وبرامجهم، وتساعدهم على تحويل الأفكار والنظريات الموجودة في المناهج الدراسية إلى أنشطة عملية وممارسات تطبيقية تدعم تعليم ريادة الأعمال في مختلف المواد الدراسية. Deveci & (Seikkula-Leino, 2018, 108-109)

ويحتاج تعليم ريادة الأعمال في المدارس إلى وجود قيادات إدارية فعالة تلتزم بتعليم الطلبة ريادة الأعمال، وتؤمن بأهميتهِ وجدواه في بناء كوادر وطاقات بشرية قادرة على الاندماج في سوق العمل والمشاركة في التقدم الاقتصادي في المجتمع، وتمتلك هذه القيادة رؤية واضحة لدورها في التطوير المستقبلي للمدرسة من خلال ريادة الأعمال، وتهتم بتنمية ثقافة لدى جميع المهتمين والمشاركين في مشروعاته، وتلبي احتياجات الطلبة المتنوعة في هذا المجال، وتحرص على تنمية مهارات الطلبة مثل: القيادة، والعمل الجماعي، والتواصل الفعال، وصنع القرار، وتحمل المخاطر، كما تحرص على أن تراعي برامج ومشروعات وأنشطة تعليم ريادة الأعمال الميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم. Centre for Education and (Industry, 2012, 10-13)

وبالإضافة إلى ما سبق يحتاج تعليم ريادة الأعمال في المدارس إلى وجودِ مناهج دراسية تتسم بالمرونة، وتواكب التطورات والتغيرات والتحولات العالمية المعاصرة، وتتضمن أهدافا وأفكارا وأنشطة وموضوعات يمكن تحويلها إلى مشروعات ريادية، وترتكز على استخدام وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في هذا المجال، وتستخدم استراتيجيات وطرائق تدريس تركز على الإبداع والابتكار والعمل الفريقي والجوانب العملية التطبيقية، وتهتم بتقويم ما تم إنجازه من مشروعات ريادية في ضوء المعايير المحلية والعالمية لريادة الأعمال. (European Commission, 2016, 28-29)

وتعتمد نجاح مشروعات ريادة الأعمال في المدارس على بناء علاقات تعاونية قوية بين كافة المشاركين والمساهمين في المشروعات الريادية داخل المدرسة وخارجها من إدارة مدرسية ومعلمين وطلبة وأولياء أمور وأعضاء مجتمع محلي ، وهذا يزيد من الثقة في التعامل مع بعضهم البعض، ويمكنهم من العمل مع الآخرين دون الإحساس والشعور بحرج أو قلق أو خوف، كما يساعدهم على بناء شبكات تواصل فعال بينهم. (Institute of Enterprise and Entrepreneurs, 2016, 4)

كما تعتمد نجاح مشروعات ريادة الأعمال في المدارس أيضاً على الشراكات الفعالة بين المدارس والمجتمع المحلي وما به من مؤسسات ومُنظمات وهيائات

ووكالات داعمة واقتصادية، حيث تقدم الدعم المادي والبشري للمدارس لتنفيذ المشروعات، وتتيح للطلبة التدريب المناسب فيها من خلال عدة أساليب متنوعة مثل: عرض المهن، ومراقبل الظل في الوظائف، ونماذج الأعمال، والتعلم الخدمي، والتأهيل المهني، والتوظيف مدفوع الأجر، وهذا يساهم في تنمية معارفهم الذاتية، واستكشافهم الخيارات والبدائل المهنية في سوق العمل، وتطوير مهاراتهم وخبراتهم، وتمكينهم من التخطيط المهني السليم لمستقبلهم المهني، والاستقرار على مشروع استثماري يكون بداية حياتهم المهنية. Luecking, Deschamps, (Allison, Hyatt, & Stuart,2015, 6)

وتركز مشروعات ريادة الأعمال على إكساب الطلبة أربعة أنواع رئيسة من المهارات، الأول تتمثل في إدارة الأعمال، وتشتمل على إدارة الأموال، ووضع الميزانيات، وتصميم دراسات الجدوى، والتسويق، والدعايةِ والإعلان، وتسعير المنتجات، إجادة برامج الكمبيوتر الحديثة، وتقدير المخاطر المحتملة في بيئة العمل، التخطيط المتميز لعمليات التشغيل اليومية، والاستقلالية في صنع واتخاذ القرارات، حفظ السجلات المرتبطة بأنشطة المشروعات. (Gamache& Knab,2018, 10)

أما النوع الثاني فيتمثل في المهارات التحليلية، ويتضمن ترتيب أولويات الأنشطة، وتحديد القيود التي تحول دون اتخاذ القرارات الرشيدة، وإيجاد حلول للمواقف الصعبة، والاعتماد على التفكير الناقد وحل المشكلات، وتحديدِ أفضل الطرائق لأداء الأعمال، والقدرة على التكيف مع التغيرات والتطورات المعاصرة، الحزم في حل المشكلات.(Gamache&, Knab,2015, 8)

في حين تضمن النوع الثالث المهارات الشخصية، وتشتمل على الاعتماد على الذات وتحمل المسئوليات، واحترام الذات والثقة بالنفس وتقرير المصير، والتنمية المستمرة، وترسيخ قيم التفاؤل والطموح والأمل، وتنمية الإحساس بالهوية الوطنية والولاء والانتماء، وتقدير أهمية الوقت وإدارته، والتنظيم المتميز لكافة الأعمال والأنشطة، والمساءلة والمحاسبة على أداء المهام والأعمال، والقيام بمهام متّعددة ومتنوعة في أوقات متزامنة.(Gamache&, Knab,2018, 10)

بينما النوع الرابع تضمن مهارات التواصل الاجتماعي، وتتمثل بناء العلاقات الإنسانية، والعمل بروح الفريق، والتفاوض الفعال، وحل النزاعات والصراعات، وقيادة أنشطة المشروعات وتوجيهها ومتابعتها، وتقديم التغذية الراجعة للزملاء والمشاركين، وتقدير التنوع في دوافع مشاركة الزملاء في المشروعات، وممارسة السلطة وتفويض وتمكين الصلاحيات، والثقة بالنفس والآخرين، وتقبل كافة وجهات النظر، والوعي بالمجتمع المحلي وما يتضمنه من مؤسسات، وتنمية الحوارات والمناقشات والخطابة والمشاركة في كافة فعاليات المشروعات. (Gamache&, Knab,2015, 8)

وفي سلطنة عُمان اهتمت حكومة السلطنة اهتماماً كبيراً بتعلم ريادة الأعمال في المدارس، حيث تضمنت فلسفة التعليم بالسلطنة عددا من المبادئ تدعم تعليم

ريادة الأعمال في المدارس تتمثل في: تزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات والقيم المتعلقة بقضايا التنمية المستدامة والتعامل مع مستجدات العصر وتحدياته ، والإسهام في تحقيق أهداف التنمية الشاملة للمجتمع العماني، وبناء القدرات الوطنية وتنميتها في مختلف المجالات، والتطبيق العملي للمعرفة النظرية، وغرس قيم العمل والإنتاج، وتقدير العمل بأنواعه، وتنمية مهاراته الأساسية ، والسعي للمواءمة بين نواتج التعليم ومتطلبات التنمية الشاملة للمجتمع واحتياجات سوق العمل، وتنمية مهارات العمل من أجل المنافسة المحلية والعالمية، وتشجيع ثقافة التمهين في الحياة المهنية للأفراد وفي سوق العمل.(مجلس التعليم بسلطنة عُمان، ٢٠١٧)

كما اهتمت الخطط الاستراتيجية للتعليم في سلطنة عمانٍ بريادةٍ الأعمال، حيث تضمنت الخطة الخمسية التاسعة ٢٠١٦ -٢٠٢٠م مجالاً رئيساً للمتعلم واهتم هذا المجال بتطوير خدمات التوجيه المهني ودعم مهارات ريادة الأعمال (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، ٢٠١٦، ٥٤) . كما أكدت الاستراتيجية الوطنية للتعليم في سلطة عمان ٢٠٤٠م على بناء نظام للتعلم التقني والمهني، وربط النظام التعليمي بمتطلبات قطاعات العمل، وأكدت الاستراتيجية على أن التعليم محور أساسي في تنمية ريادة الأعمال، وتطوير المهارات والسمات العامة لها، والتوعية بالتوجه نحو العمل الخاص بإنشاء المؤسسات الصغيرة والمتوسطة والتي تعتبر اللبنة الأساسية لإنطلاق الطلبة نحو مستقبل مهني واقتصادي يسهم في تطوير جميع القطاعات الاقتصادية والعلمية للسلطنة.(مجلس التعليم بسلطنة عُمان، ٢٠١٨)

وتضمنت أهداف التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان توظيف العلم في الحياة العملية، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل المنتج بكافة أنواعه ومستوياته، والمشاركة الاجتماعية الفاعلة المستندة إلى إدراك واع للحقوق والواجبات الاجتماعية، وتأصيل روح عالية من تحمل المسؤوليات، وتنمية الوعي الصحي والسكاني والبيئي وتكوين اتجاهات إيجابية نحو البيئة. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، ٢٠٠٧)

وبالإضافة إلى ما سبق فإن الوزارة استحدثت وظيفة أخصائي توجيه مهني في المدارس، ومن واجباته الوظيفية الرئيسة تقديم خدمات إرشادية مهنية لمساعدة الطلبة للتعرف على ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم الذاتية، وتقديم لهم الاستشارات الفردية والجماعية ذات العلاقة بالتخطيط التعليمي والوظيفي والمهني ، وغرس فيهم ثقافة ريادة الأعمال وخدمة المجتمع ، وتنمية لديهم الاتجاهات والقيم الإيجابية نحو الحرف والمهن المختلفة، وقامت الوزارة بتخصيص حصص دراسية خاصة لهذا المجال ضمن اليوم الدراسي. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠١٥، ٣٣). وفي عام ٢٠١٨م قامت وزارة التربية والتعليم بتطوير مسابقة المحافظة على النظافة والصحة في البيئة المدرسية وتغيير اسمها إلى جائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة في البيئة المدرسية، وتعد هذه

الجائزة إضافة نوعية لتقوية أركان التعليم في السلطنة وتوطيد قواعده، وتأصيل مبدأ الشراكة المجتمعية في العمل المدرسي من خلال تشجيع العمل التطوعي وتحفيزه، وتحقيق مستويات عالية من المشاركة الإيجابية بين المدرسة والمجتمع المحلي؛ لتحسين الخدمات التعليمية في المدارس، وغرس القيم الإيجابية في نفوس الطلبة، وتعزيز قيم المواطنة لديهم، وإكسابهم قيم التعاون والعمل الجماعي، وإيجاد بيئة تعليمية صحية وآمنة، وتمكين الأفراد من التعايش مع المتغيرات الاقتصادية العالمية. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠١٨، ٦)

وتهدف جائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة في البيئة المدرسية إلى نشر ثقافة التنمية المستدامة وترسيخها في المجتمع المدرسي والمحلي، وتعزيز قيم التنمية المستدامة لدى أعضاء المجتمع المدرسي وتطوير اتجاهاتهم نحو قضاياها في البيئة المدرسية والمحلية، وصقل مهارات أعضاء المجتمع المدرسي وتنمية كفاياتهم لتحقيق أهداف التعليم من أجل التنمية المستدامة، وتعزيز الهوية الوطنية لدى الطلبة، وغرس قيم المواطنة الصالحة في نفوسهم، لإعدادهم للإسهام بفعالية في مسيرة نماء وبناء الوطن، وبناء شخصية الطلبة المتكاملة وإكسابهم مهارات القرن الحادي والعشرين للتعامل الإيجابي مع القضايا والتحديات المختلفة، وتنمية مهاراتهم القيادية والحوارية، وتنويع قدراتهم الإبداعية، وتشجيع إدارات المدارس والمجتمع المدرسي على تطبيق أفضل الممارسات في مجال التعليم وابتكار مشاريع مستدامة تخدم برامج التعليم والتعلم. (المجلس الأعلى للتخطيط بسلطنة عُمان، ٢٠١٩، ٦٧)

وتتضمن الجائزة ثلاثة محاور رئيسة، الأول المحور البيئي والصحي ويهدف إلى إيجاد بيئة تعليمية صحية آمنة وجاذبة، وتعزيز مفهوم الاستدامة من خلال تنفيذ مشاريع بشراكة مجتمعية تساعد على زيادة الوعي بالمفاهيم البيئية والأنماط الصحية والقضايا العالمية البيئية، أما الثاني فيشتمل على المحور الاجتماعي الثقافي ويهدف إلى تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من خلال تنفيذ مشاريع مستدامة بشراكة مجتمعية تساعد في إبراز الهوية الوطنية والحفاظ على الموروث الثقافي المادي وغير المادي ، وتضمن الثالث المحور الاقتصادي ويهدف إلى مساعدة الطلبة على بناء منهجية للتعايش مع المتغيرات الاقتصادية من خلال تنفيذ مشاريع مستدامة بشراكة مجتمعية. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠١٨، ٢٧)

ويتولى مسؤولية جائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة في البيئة المدرسية لجنة مُشكلة من مُدير المدرسة، وممثل عن مجلس أولياء أمور الطلبة، وأخصائي الأنشطة، وثلاثة من المعلمين، وتتولى اللجنة مسؤولية إعداد خطة إعلامية توعوية للمجتمع المدرسي والمجتمع المحلي للتعريف بالجائزة، وإعداد خطة المشروع المترشح وتنفيذها للمشاركة في الجائزة، وتفعيل دور طلبة المدرسة في اختيار المشروع المترشح للمشاركة في الجائزة وإعداده وتنفيذه وتقديمه، وتكوين شراكات مجتمعية لتوفير بعض جوانب الدعم اللازمة للمشروع المترشح للمشاركة في

الجائزة، والتنسيق مع إدارات المدارس القريبة؛ لبحث إمكانية تنفيذ مشاريع مشتركة تخدم المدارس المتعاونة، والاستعانة بالمختصين في إعداد خطة المشروع المترشح للمُشاركة في الجائزة وتنفيذها، وتقييم المشروع المترشح للمشاركة في الجائزة وفق أسس ومعايير التقييم المعتمدة. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠١٨، ٣٩ -٤٠)

- **الدراسات السابقة**:

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى عربية وأجنبية كما يأتي:

- **أولاً: الدراسات العربية**:

أشارت نتائج دراسة جوهر (٢٠١٧) أن هناك حاجة إلى تضمين تعليم ريادة الأعمال في المدارس الثانوية الصناعية المصرية لما لها من أهمية قصوى في تزويد طلبتها بالمهارات الريادية المتنوعة القيادية والشخصية والاتصالية اللازمة لمواكبة التغيرات المتلاحقة واحتياجات سوق العمل المتغيرة.

وكشفت نتائج دراسة العريمية (٢٠١٦) أن دور الإدارة المدرسية في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى الطلبة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان جاء بدرجة قليلة بشكل عام، وقلية في محاور دعم المشاريع الريادية وتمويلها، ونشر ثقافة ريادة الأعمال داخل المدرسة وخارجها، والإنماء المهني للمعلمين في مجال ريادة الأعمال، ومتوسطة في محور إدارة العملية التعليمية التعلمية بالمدرسة لتنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى الطلبة.

وتوصلت نتائج دراسة أبو سيف (٢٠١٦) إلى أن مفهوم ريادة الأعمال ليس معروفا معرفة كاملة بالتعليم قبل الجامعي المصري، ولم تترسخ أساليب التوعية بأهمية ريادة الأعمال، وضعف روح ريادة الأعمال بين الطلبة، وأن التعليم الأساسي والثانوي يشجع على الإبداع والمبادرات الشخصية بدرجة ضعيفة، وقلة الاهتمام بالعمل الريادي وإيجاد وتنمية مشروعات جديدة.

وأظهرت نتائج دراسة اليمانية (٢٠١٦) أن دور الإدارة المدرسية في تعليم ريادة الأعمال لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية جاء بدرجة عالية بشكل عام، وعالية أيضا في مجال الأنشطة اللاصفية والمتمثلة في إكساب الطلبة مهارات التخطيط للمشاريع الريادية، وعقد مسابقات للمشاريع الريادية بين الطلبة لتعلم كيفية تحويل الأفكار إلى مشروعات ريادية منتجة، والقيام برحلات ميدانية للمشاريع الريادية، والترويج للمشروعات الريادية عن طريق برامج التواصل الاجتماعي، وتشجيع الطلبة لإدارة أعمال تجارية باستخدام المال الحقيقي.

وأبرزت نتائج دراسة الحسيني (٢٠١٥) أن مدارس التعليم الثانوي المصري تبتعد تماما عن إكساب الطلاب المعارف والمهارات والكفاءات اللازمة لريادة الأعمال وتنظيم المشروعات لمواجهة مجتمع المعرفة، وتحقيق متطلبات اقتصاد المعرفة والتوظيف والتنمية المستدامة، وانتشار ثقافة العمل الفردي دون الفريقي والعمل التعاوني والتطوير الابتكاري الذي يرتكز عليها تعليم ريادة الأعمال.

وأسفرت نتائج دراسة مهناوي (٢٠١٤) عن أن دور التعليم الثانوي الفني المزدوج في إكساب طلابه ثقافة ريادة الأعمال في مصر تواجهه بعض المشكلات مثل: قلة التعاون بين المدارس وغيرها من المؤسسات المجتمعية، وغياب الطلبة المتكرر، ومقامة التغيير داخل المدارس، وضعف قدرات ومهارات الطلبة، وقلة جدية المصانع والشركات في تدريب الطلبة، وضعف نظام التقويم الذي يركز على الامتحانات التحريرية دون الاهتمام بالجوانب العملية، وضعف الوعي المجتمعي من قبل بعض أصحاب الشركات بجدور ريادة الأعمال .

- **ثانياً: الدراسات الأجنبية**:

أشارت نتائج دراسة هرنانديز سانشيز وسانشيز غارسيا وماينز (Hernández-Sánchez, Sánchez-García, & Mayens, 2019) إلى أن مشروعات ريادة الأعمال في المدارس الابتدائية والثانوية في إسبانيا تهتم بدرجة كبيرة بتنمية كثير من المهارات، وذلك مثل المهارات الإدارية وتتضمن حل المشكلات، والتخطيط، وصنع واتخاذ القرارات، وتحمل المسئوليات، والتعاون، والتواصل الفعال؛ والمهارات الاجتماعية وتشتمل على التعاون، والتواصل الفعال، وتعلم أدوار جديدة؛ والمهارات الشخصية وتتضمن الثقة بالنفس، والدافع للعمل، والتعلم للتفكير الناقد والمستقل ؛ ومهارات التنظيم وتشتمل على المبادرات الشخصية، والإبداع، والاستباقية، ومواجهة المخاطر.

وخلصت دراسة رام (Rahm, 2019) إلى أن تعليم ريادة الأعمال في المؤسسات التعليمية السويدية تزيد وعي الطلبة بأساليب الاستثمار في المشروعات الصغيرة، وفهمهم لتوظيف رأس المال البشري ، وتنمي لديهم الثقة بالنفس، وتحمل المسؤوليات، والقدرة على إدارة المخاطر، كما تزيد فهمهم للمجتمع ومشكلاته واحتياجاته وتحدياته، وتنمي العلاقات الإنسانية بينهم ومبين المشاركين في برامج ومشروعات ريادة الأعمال داخل المدرسة وخارجها.

وأسفرت نتائج دراسة بولات (Polat, 2018) عن أن مشروعات ريادة الأعمال المصاحبة لمنهج علوم الحياة في المدارس الابتدائية التركية ساهم في تنمية مهارة الثقة بالنفس لدى الطلبة بدرجة كبيرة، وتضمنت هذه المهارة كثير من السلوكيات مثل: الشجاعة في الاعتراف بالأخطاء، وتوظيفها نحو تحسين وتجويد الأداء مع الحرص على عدم تكرارها ، والتعاون الفعال بين الزملاء، والحساسية الفعالة نحو الاحتياجات المشتركة مع الآخرين، والإجماع في اتخاذ القرارات، وسهولة تبادل البيانات والمعلومات، والنقد البناء، وتغليب المصلحة العامة على الفردية.

وكشفت نتائج دراسة سولومون وسيهوول ونهيت (Solomon, Sithole & Nhete, 2017) أن مشروعات ريادة الأعمال في المدارس الثانويا الدنيا ببتسوانا ساهمت بدرجة كبيرة في تنمية كثير من المهارات لدى الطلبة مثل: الإبداع والابتكار، والتنسويق، ودراسات الجدوى، وإدارة المخاطر، والتخطيط المالي، وحل

المُشكلات، وإدارة وتشغيل الأعمال التجارية، والعمل الفريقي، وصُنع واتخاذ القرارات، وإدارة الوقت، وبيع وشراء السلع والمنتجات.

وأبرزت نتائج دراسة أركامو سوليس، وأرويو لوبيز، وألفاريزكاستانون، وغارسيا لوبيز (Arcamo-Solís, Arroyo-Lopez, Alvarez-Castanon & García –Lopez, 2017) أن مشروع ريادة الأعمال عن طريق اللعب المطبق في المدارس الابتدائية المكسيكية ساهم في تعزيز كثير من المهارات لدى الطلبة مثل العمل الفريقي، والمشاركة الديناميكية والنشطة، والتفاعل المجتمع، وحل الصراعات، والإبداع، وحل المشكلات، وتصميم المنتج وتصنيعه، وتنمية القيم التجارية، كما عزز المشروع القيم الشخصية للطلبة مثل: الاحترام، والتسامح مع الآخرين، والنزاهة، والصدق، والتضامن.

وبينت نتائج دراسة جاميدي ويوليني (Gamede& Uleanya 2017) أن تعليم ريادة الأعمال في المدارس الثانوية بدولة جنوب أفريقيا ساهم في تنمية كثير من المهارات لدى الطلبة مثل: التواصل الفعال، والإبداع والابتكار، والثقة بالنفس، والمهارات الإدارية، والأعمال التجارية، وأن تعليم ريادة الأعمال يُشارك فيه كافة المهتمين والمساهمين في العملية التعليمية من إدارة ومعلمين وأخصائيين وطلبة وأولياء أمور وأعضاء مجتمع محلي.

وأوضحت نتائج دراسة بيكسي وريمير وريفزا Bikse, Riemere & Rivza, (2014) أن مُشاركة طلبة المدارس الابتدائية والثانوية بدولة لاتفيا في مشروعات ريادة الأعمال ساهم في الارتقاء بمهاراتهم مثل: التخطيط والتنسيق في مجال إدارة الأعمال، والعلاقات الإنسانية، والتواصل الفعال مع الآخرين، وتحديد مُتطلبات السوق من الخدمات أو الأعمال أو المنتجات.

وأكدت دراسة الجوهاني (Aljohani, 2015) أن تعليم ريادة الأعمال في المدارس الأمريكية ينمي لدى الطلبة مهارات الإبداع والابتكار، والتحليل والتفكير الناقد وحل المشكلات، والتواصل الفعال، والعمل بروح الفريق، وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، والمرونة والتكيف، والمبادراة ، والتوجه الذاتي، والقيادة، وتحمل المسؤولية، والإنتاجية، والمحاسبة.

وتوصلت دراسة سيداهميتوفا وإبرايموفاب وييسبولوفاك وميربينباييف وزاديجروف وأهلوفاف (Seidahmetova, Ibraimovab, Yesbolovac, Mergenbayevad, Zhadigerovae & Ahelovaf, 2014) إلى أن تعليم ريادة الأعمال في المؤسسات التعليمية بكازخستان يرتقي بوعي الطلبة بالعمليات الاقتصادية والمعايير الاجتماعية، ويساعدهم في تكوين شراكات تجارية، وينمي لديهم مهارات القيادة، والإبداع والابتكار، والتواصل الفعال مع الآخرين، ويمكنهم من استثمار الفرص المتاحة أفضل استثمار، ويزيد لديهم الوعي بمهارات العمل والتوظيف. وأسفرت نتائج دراسة درايكوت (Draycott, 2011) عن أن مشروعات ريادة الأعمال في المدارس الثانويا في انجلترا ساهمت بدرجة كبيرة في تنمية كثير

من المهارات لدى الطلبة مثل: الخبرات العملية التجارية، والعمل الفريقي، وحل المشكلات، والتفاوض، والتواصل الفعال، والتخطيط، والعرض، والتفكير الإبداعي، والاستفسار، والتحليل، والتأمل الذاتي.

ويتضح من عرض الدراسات السابقة الأجنبية اهتمام المدارس بتعليم ريادة الأعمال، وأنه ساهم في تنمية مهارات الطلبة مثل: القيادة، والعمل الفريقي، وحل المشكلات، والإبداع والابتكار، وتحمل المسؤوليات، والمجازفة المحسوبة، وإدارة المخاطر، والتفكير الناقد، وإدارة الوقت، والتفاوض، والتواصل، وإدارة الصراع، ووضع الميزانيات، ودراسات الجدوى، والإعلان والتسويق، وحفظ المنتجات، وجرد العهد، وتنظيم المهام، وتقييم المنتجات والخدمات، والاستقلالية والإدارة الذاتية، والمحاسبة والمسائلة.

أما الدراسات العربية فبينت وجود قصور وضعف في تعليم ريادة الأعمال في المدارس، ويعود ذلك إلى عدة أسباب منها قلة الثقافة التنظيمية الخاصة بتعليم ريادة الأعمال لدى الإدارة المدرسية والمعلمين والأخصائيين وغيرهم من المشاركين في العملية التعليمية، وقلة التعاون بين المدارس وغيرها من المؤسسات المجتمعية، وضعف العمل بروح الفريق، والاعتماد على الأساليب والطرائق التقليدية في أداء المهام والمسؤوليات والأدوار دون الاهتمام بالإبداع والابتكار، فضلا عن قلة اهتمام الطلبة بالمشروعات الريادية وتركيزهم على التحصيل العلمي في ظل ارتفاع معدلات غيابهم ، بالإضافة إلى ضعف نظام تقويمهم الذي يركز على الامتحانات التحريرية دون الاهتمام بالجوانب العملية.

- **مشكلة الدراسة**:

أشارت كثير من نتائج الدراسات السابقة إلى وجود بعض جوانب القصور في المدارس بسلطنة عُمان تؤثر سلبا على تعليم ريادة الأعمال والمشروعات والبرامج والأنشطة المرتبطة به، فمنها ما يخص الإدارة المدرسية حيث توصلت نتائج دراسة العريمية(٢٠١٦) أن دور الإدارة المدرسية في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى طلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان جاء بدرجة قليلة بشكل عام، وقليلة في محاور الإنماء المهني للمعلمين في مجال ريادة الأعمال، ونشر ثقافة ريادة الأعمال داخل المدرسة وخارجها، ودعم المشاريع الريادية وتمويلها. كما كشفت نتائج دراسة البراشدية (٢٠١١) وجود قصور في دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي، وأظهرت نتائج دراسة الحارثي (٢٠١٤) ضعف اهتمام مُديري المدارس بتنظيم زيارات ميدانية إلى المجتمع المحلي لإكساب الطلبة الخبرات الحياتية المتنوعة.

وهناك مشكلات تتعلق بالمعلمين حيث بينت نتائج دراسة المُقيمية (٢٠١٢) إلى أن المعلمات لا يمتلكن المعرفة الكافية واللازمة لمفهوم التفكير الناقد ومهاراته. وأسفرت نتائج دراسة الأخوين جبارة (٢٠١٦) قصور المعلمات في ربط الأنشطة المنهجية بالحياة العملية للطالب، والتجديد والتهيئة للمناخ المدرسي المساعد على الابتكار. وأظهرت نتائج دراسة التوبي والشلبي(٢٠١٥) قلة توعية المعلمين للطلبة بالأنشطة الاصفية.

ويوجد أيضاً مشكلات تتعلق بالتوجيه المهني في المدارس، حيث أبرزت نتائج دراسة العدواني(٢٠١٠) وجود قصور في توفير خدمات التوجيه المهني لطلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي ، وضعف إدراك أولياء الأمور بأهمية التوجيه المهني لأبنائهم. وأكد تقرير مجلس التعليم بسلطنة عُمان (٢٠١٤) عدم توافر الكفايات والمهارات اللازمة لدى بعض أخصائيي التوجيه المهني.

كما يوجد مشكلات تتعلق بالمناهج الدراسية حيث أوضحت نتائج دراسة عيسى وجوارنه (٢٠١٣) قصور مُراعاة المناهج الدراسية حاجات المجتمع ، وقلة مراعاة المحتوى المهارات الحياتية للطلبة، وندرة تركيز أنشطته على الزيارات الميدانية للبيئة المحيطة بالمدرسة، وقلة اهتمامه بتنمية مهارات التفكير العلمي والإبداعي والناقد للطلبة، وقلة اهتمامه أيضاً بالعمل اليدوي والإعلاء من شأنه.

وبالإضافة إلى ما سبق توجد مشكلات خاصة بالشراكة المجتمعية للمدارس حيث خلصت نتائج دراسة عاشور(٢٠١٠) إلى أن دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي في سلطنة عمان جاء بدرجة متوسطة، وتوصلت نتائج دراسة المعولي (٢٠١٤) إلى ضعف تعاون الأسرة مع المدرسة ، وعزوف أولياء الأمور عن المشاركة بمجلس الآباء والأمهات، وضعف تواصل مؤسسات المجتمع مع المجلس، وأشار تقرير مجلس التعليم بسلطنة عُمان (٢٠١٤) إلى عدم وجود دعم مالي كافٍ لبرامج التواصل مع أولياء الأمور والمجتمع وفعالياته، والوضع الاجتماعي والاقتصادي المتدني لبعض المجتمعات وحاجتها إلى آليات وأساليب خاصة للتعامل والتواصل، وقلة مشاركة مؤسسات المجتمع المحلي وأولياء الأمور في دعم العملية التعليمية بالمدارس.

وتأسيساً على ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلين الآتيين:

- ما دور المشاريع التربوية المشاركة بجائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة في تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عُمان ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في استجابات أفراد عينة الدراسة من طلبة المدارس تُعزى إلى متغيرات الجنس ، والصف الدراسي ، والتخصص ؟

- **أهداف الدراسة** :

هدفت هذه الدراسة إلى:

- التعرف على دور المشاريع التربوية المشاركة بجائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة في تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عُمان.
- تحديد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في استجابات أفراد عينة الدراسة من طلبة المدارس تُعزى إلى متغيرات الجنس ، والصف الدراسي ، والتخصص.

• **أهمية الدراسة** :

تمثلت أهمية هذه الدراسة في كونها يمكن أن تفيد طلبة المدارس والمديرين والمعلمين وأخصائي التوجيه المهني ، والمسؤولين في وزارة التربية والتعليم والمديريات التعليمة التابعة لها في التعرف على دور المشاريع التربوية المشاركة بجائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة في تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى الطلبة، وربط أهداف وتطلعات هذه الجائزة بالتوجيه المهني ومشروعات ريادة الأعمال لدى الطلاب، ومن ثم توفير كافة مُتطلباتها البشرية والمادية لتحقيق أهدافها المنشودة بكفاءة وفعالية، فضلاً عن تدريب القائمين على هذه المشاريع والمشاركين فيها.

• **حدود الدراسة**:

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت على أربعة أنواع من مهارات ريادة الأعمال وهي:(مهارات إدارة الأعمال . المهارات التحليلية . المهارات الشخصية . مهارات التواصل الاجتماعي).
- الحدود البشرية: اقتصرت على الطلبة والطالبات.
- الحدود المكانية: اقتصرت على الصفين الحادي عشر والثاني عشر بمدارس التعليم ما بعد الأساسي الحكومية في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان.
- الحدود الزمنية: حيث أجريت الدراسة الميدانية في الفصل الأول من العام الدراسي٢٠١٩/٢٠٢٠م.

• **مصطلحات الدراسة**:

١- تعليم ريادة الأعمال:

يُعرف تعليم ريادة الأعمال بأنه عملية تهدف إلى تنمية الطلبة لمهاراتهم العقلية ليتمكنوا من تحويل الأفكار الإبداعية إلى أعمال ومشروعات وخدمات ريادية، ودعم التنمية الذاتية والمواطنة النشطة والاندماج الاجتماعي، والتوظيف والتعلم مدى الحياة في جميع مجالات التعليم، وجميع أشكال وأنماط التدريب الرسمي وغير الرسمي، والتي تسهم في وجود سلوك ريادي مُتميز، وهدف تجاري رائج عبر اقتصاديات السوق.(European Commission, 2016, 21)

كما يُعرف تعليم ريادة الأعمال على أنه مدخل تعليمي يتم من خلاله تنمية اتجاهات الطلبة وتطوير مهاراتهم لتمكينهم من إدراك ما لديهم من إمكانات وقدراتٍ وطاقات، تمكنهم من تحويل الأفكار والفرص إلى حقيقة، ويكونون أكثر نشاطا وإيجابية وإنتاجية ونجاحا في نظرتهم للحياة والعمل . (Welsh Department for Education and Skills,2012, 2)

وبناءً على ذلك يُعرف تعليم ريادة الأعمال إجرائياً في هذه الدراسة بأنه عملية تهدف إلى تنمية الطلبة بمدارس التعليم ما بعد الأساسي الحكومية في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في الجوانب المعرفية والمهارية والقيمية، وتمكينهم من تحويل الأفكار الإبداعية إلى أعمال ومشروعات وخدمات ريادية، ويوجدون من خلالها فرصا مستقبلية في مجال المهن والأعمال.

٢- ريادة الأعمال:

عرف جيب (Gibb,2008, 6) ريادة الأعمال على أنها توظيف الطلبة لمعارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم بصورة فردية أو جماعية في كافة المستويات، وذلك للاندماج في سوق العمل من خلال قيادة أنشطة ومشروعات وأعمال خاصة بدعم من المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي. كما عرفها ناني (Nani,2016,86) على أنها عملية يتم من خلالها إتاحة الفرصة للطلبة لبدء الأعمال والأنشطة التجارية في الحياة وإعطاء قيمة لأنفسهم ومجتمعهم من خلال توظيف قدراتهم وإبداعاتهم ومهاراتهم .

وتعرف أيضاً على أنها قدرة الطلبة على إيجاد أفكار تجارية وتحويلها إلى ممارسات عملية تطبيقة من خلال مشروعات اقتصادية.-Deveci& Seikkula (Leino, 2018, 106)

وتأسيساً على ما سبق تُعرف ريادة الأعمال إجرائياً في هذه الدراسة بأنها عملية تتيح لطلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي الحكومية في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان توظيف معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم للاندماج في سوق العمل، وذلك من خلال قيادة مشروعات ريادية بدعم من المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي.

٣- جائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة في البيئة المدرسية:

هي جائزة سنوية تشرف عليها وزارة التربية والتعليم، تُمنح للمشاريع التربوية التي تنفذها المدارس؛ لتطوير واقع البيئة المدرسية والمحلية، بابتكار حلول مستدامة، واستثمار الموارد المتاحة بشراكة مجتمعية فعالة. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠١٨، ١٠)

٤- التعليم ما بعد الأساسي:

هو نظام مدته سنتان من التعليم المدرسي يعقب مرحلة التعليم الأساسي التي تستغرق عشر سنوات دراسية، ويتضمن الصفين الحادي عشر والثاني عشر، ويهدف إلى الاستمرار في تنمية المهارات الأساسية ومهارات العمل والتخطيط المهني لدى الطلبة بما يهيئهم ليكونوا أعضاء فاعلين في المجتمع، قادرين على الاستفادة من فرص التعليم والتدريب والعمل بعد التعليم المدرسي. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠١٤، ٩٢)

- **الإجراءات المنهجية للدراسة**:

وتتمثل تلك الإجراءات فيما يأتي:

- **منهج الدراسة**:

اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي وهو" مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا، وذلك لاستخلاص دلالاتها والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث". (الكسباني ، ٢٠١٢، ٨٦).

• **مجتمع الدراسة**:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة والطالبات المنتمين للمدارس المشاركة في جائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان للعام الدراسي ٢٠١٩ -٢٠٢٠م ، وذلك في الصفين الحادي عشر والثاني عشر والبالغ عددهم (١٣٨٢) طالبا وطالبة حسب الإحصائيات الرسمية للمديرية العامة التربية والتعليم بمحافظة شمال الشرقية.

• **عينة الدراسة**:

تم أخذ عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بلغت (٤٥٠) طالباً وطالبة من الصف الحادي عشر والثاني عشر ، وبلغ عدد الاستبانات المسترجعة (427)، وبلغ عدد الاستبانات المفقودة (٢٣)، وتم استبعاد (21) استبانة لعدم اكتمال البيانات، وأصبحت العينة النهائية (٤٠٦) أي بنسبة (١١٪) من مجتمع الدراسة ، وجدول (١) يوضح العينة حسب متغيرات الدراسة:

جدول (١) : عينة الدراسة حسب متغيراتها جدول (١)

المتغير	المستوى	العدد	النسبة	الإجمالي
النوع	ذكر	203	٪50	406
	أنثى	203	٪50	
الصف الدراسي	الثاني عشر	193	٪47.5	
	الحادي عشر	213	٪52.5	
التخصص	بحتة (مواد علمية)	200	٪49.3	
	تطبيقية(مواد ادبية)	206	٪50.7	

• **أداة الدراسة**:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة بالاعتماد على الأدب النظري المتعلق بتعليم ريادة الأعمال في المدارس، وقائمة مهارات تعليم ريادة الأعمال في دراسة جومتش وكامب (Gamache& Knab,2018, 10) ، والمعتمدة في قسم التعليم بولاية فلوريدا الأمريكية، بالإضافة إلى دليل جائزة السلطات قابوس للتنمية المستدامة في البيئة المدرسية ، وتكونت من أربعة محاور و (٤٢) فقرة، والجدول (٢) يوضح المحاور الأربعة وعدد فقرات كل منها ونسبتها المئوية.

جدول (٢) : توزيع محاور الدراسة و فقرات كل منها و النسب المئوية للفقرات في صورتها الأولية

م	المحور	عدد الفقرات	النسبة المئوية (٪)
1	مهارة ادارة الأعمال	15	٪35.7
2	المهارات التحليلية	7	٪16.7
3	المهارات الشخصية	9	٪21.4
٤	مهارات التواصل الاجتماعي	11	٪26.2
	المجموع الكلي	42	٪100

• **صدق الأداة**:

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المُحكمين من ذوي الخبرة والمختصين في الإدارة التعليمية، وبلغ عددهم عشرة محكمين، وذلك في قسم التربية والدراسات الإنسانية بجامعة نزوى في سلطنة عُمان، وكلية العلوم

التطبيقية في صور، وخبراء في وزارة التربية والتعليم، وقد عادت الاستبانات المحكمة جميعها، وأجمع المحكمون على صدقها، وملائمتها لقياس المحاور التي وضعت من أجلها، وذلك بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم، إما بالإضافة، أو إعادة الصياغة، أو إعادة الترتيب، ووصلت الاستبانة في صورتها النهائية بعد التحكيم إلى أربعة محاور و (٤٤) فقرة، والجدول (٣) يوضح المحاور الأربعة وعدد فقرات كل منها ونسبتها المئوية.

جدول (٣): توزيع محاور الدراسة و فقرات كل منها و النسب المئوية للفقرات في صورتها الأولية

م	المحور	عدد الفقرات	النسبة المئوية (٪)
1	مهارة ادارة الأعمال	16	٪36.4
2	المهارات التحليلية	7	٪15.9
3	المهارات الشخصية	10	٪22.7
4	مهارات التواصل الاجتماعي	11	٪25.0
	المجموع الكلي	44	٪100

- **ثبات أداة للدراسة**:

قام الباحثان باستخدام معامل ألفا كرونباخ لاستخراج معامل الثبات ونتائج الجدول (٤) توضح ذلك.

جدول (٤): معاملات الثبات تبعاً لمحاور الدراسة

م	المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	مهارة ادارة الأعمال	6	0.81
2	المهارات التحليلية	8	0.68
3	المهارات الشخصية	9	0.83
4	مهارات التواصل الاجتماعي	4	0.76
	الثبات الكلي	34	0.93

يوضح الجدول (٤) أن جميع محاور الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية حيث بلغ الثابت العام للأداة (٠.٩٣)، وذلك يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية.

- **المعالجات الإحصائية**:

تم ادخال البيانات في الحاسب الآلي على البرنامج الاحصائي (SPSS) مع استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- التوزيعات التكرارية، والنسب المئوية للتعرف على تكرار الإجابات لدى أفراد عينة الدراسة.
- ألفا كرو نباخ لحساب معامل الثبات.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري .
- اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة.

- **نتائج الدراسة**:

- **أولا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما دور المشاريع التربوية المشاركة بجائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة في تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عمان ؟**

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

الخلايا وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي ، 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 (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) : الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الثلاثي

درجة الموافقة	المتوسط الحسابي(طول الخلية)
منخفضة	من 1 إلى أقل من 1.66
متوسطة	من 1.66 إلى أقل من 2.33
عالية	من 2.33 إلى 3

وبعد تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة، وتفريغ الاستجابات تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجة توافر المحاور الأربعة للدراسة، وجدول (٦) أدناه يوضح ذلك.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الدراسة مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	م	المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توافر المعيار
1	1	مهارة ادارة الأعمال	1.94	.39	متوسطة
2	4	مهارات التواصل الاجتماعي	1.92	.42	متوسطة
3	2	المهارات التحليلية	1.85	.45	متوسطة
4	3	المهارات الشخصية	1.80	.47	متوسطة
		المجموع الكلي	1.88	0.42	متوسطة

يتضح من جدول (٦) أن دور المشاريع التربوية المشاركة بجائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة في تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عُمان جاء بدرجة متوسطة بشكل عام وتميل إلى المنخفضة ، كما جاء بدرجة متوسطة في جميع محاور الدراسة ، حيث بلغ المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية (١,٨٨) ، والانحرافات المعيارية (٠,٤٢)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية للمحاور بين(١,٩٤ - ١,٨٠) والانحرافات المعيارية بين(٠,٤٧ - ٠,٤٢)، وجاء في المرتبة الأولى محور مهارة إدارة الأعمال بمتوسط حسابي بلغ (١,٩٤) وانحراف معياري قدره (٠,٣٩) وبدرجة متوسطة، يليه في المرتبة الثانية محور مهارات التواصل الاجتماعي بمتوسط حسابي بلغ (١,٩٢) وانحراف معياري قدره (٠,٤٢) وبدرجة متوسطة، وجاء محور المهارات التحليلية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (١,٨٥) وانحراف معياري قدره (٠,٤٥) وبدرجة متوسطة، كما جاء محورالمهارات الشخصية في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (١,٨٠) وانحراف معياري قدره (٠,٤٧) وبدرجة متوسطة أيضا.

ولمزيد من التعمق في نتائج السؤال الأول للدراسة سوف يتم تناول كل محور على حده وذلك كما يأتي:

- **المحور الأول**: **مهارة ادارة الأعمال**:

ويوضح جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لفقرات هذا المحور مرتبة ترتيبا تنازليا .

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة بالنسبة لفقرات محور مهارة ادارة الأعمال مرتبة ترتيبا تنازليا

الرتبة	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	10	تقدير مستوى الاقتصاد وتأثير العرض والطلب على البضائع والمنتجات	2.04	.77	متوسطة
2	1	إدارة أموال المشروعات واستثمارها بطريقة حققت لي مكاسب مادية.	2.02	.76	متوسطة
3	3	تسويق منتجات المشروعات بطرائق تحقق مزيدا من الأرباح.	2.02	.86	متوسطة
4	6	تسعير المنتجات وفق اقتصاديات السوق.	2.01	.74	متوسطة
5	9	إجادة برامج الكمبيوتر الحديثة المرتبطة بالإنتاج والتخزين والتسويق.	2.01	.81	متوسطة
6	11	تحديد الفروق الجوهرية بين المؤسسات الحكومية والخاصة.	2.00	.78	متوسطة
7	5	تطوير المنتجات والخدمات وفق متطلبات وتغيرات السوق.	1.97	.75	متوسطة
8	8	تحديد وتقدير مستوى الخدمات أو التجهيزات الداعمة للمشروعات.	1.97	.76	متوسطة
9	2	وضع ميزانية المشروعات وتنمية مصادر تمويلها.	1.94	.72	متوسطة
10	13	تقدير المكافآت المتوقعة للأنشطة والأعمال المرتبطة بالمشروعات.	1.94	.76	متوسطة
11	4	إعداد دراسات الجدوى للمشروعات.	1.88	.78	متوسطة
12	15	الاستقلالية في صنع واتخاذ القرارات المرتبطة بأنشطة المشاريع اليومية.	1.88	.79	متوسطة
13	16	حفظ السجلات المرتبطة بأنشطة المشروعات بطرائق حديثة وآمنة.	1.87	.77	متوسطة
14	14	التخطيط المتميز للأعمال اليومية.	1.86	.77	متوسطة
15	12	تقدير المخاطر المحتملة في بيئة العمل داخل وخارج المدرسة.	1.81	.76	متوسطة
16	7	تعزيز وتدعيم المشروعات المدرسية للمنافسة مع مؤسسات المجتمع.	1.80	.75	متوسطة
		المجموع الكلي	1.94	0.393	متوسطة

يتضح من جدول (٧) أن دور المشاريع التربوية المشاركة بجائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة في تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عُمان بالنسبة لمحور مهارة إدارة الأعمال تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٠٤ - ١,٨٠) وانحرافاتها المعيارية بين (٠,٨٦ - ٠,٧٢) أي بدرجة متوسطة ، وجاءت الفقرة(١٠) التي نصها " تقدير مستوى الاقتصاد وتأثير العرض والطلب على البضائع والمنتجات " في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي قيمته (٢,٠٤) وانحراف معياري قدره (٠,٧٧) وبدرجة حدوث متوسطة ، بينما جاءت الفقرة(٧) التي نصها " تعزيز وتدعيم المشروعات المدرسية للمنافسة مع مؤسسات المجتمع ." في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمته (١,٨٠) وانحراف معياري قدره (٠,٧٥) وبدرجة حدوث متوسطة أيضا.

- **المحور الثاني: المهارات التحليلية:**

ويوضح جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لفقرات هذا المحور مرتبة ترتيبا تنازليا .

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة بالنسبة لفقرات محور المهارات التحليلية مرتبة ترتيبا تنازليا

الرتبة	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	7	الحزم والحسم في حل المشكلات التي تواجهني في أداء المشروعات.	1.92	.76	متوسطة
2	6	القدرة على التكيف مع التغيرات والتطورات المتسارعة والمستمرة.	1.90	.77	متوسطة
3	2	تحديد الصعوبات التي تحول دون اتخاذ القرارات الرشيدة.	1.87	.74	متوسطة
4	3	إيجاد حلول متعددة للمواقف المعقدة وغير المألوفة.	1.87	.78	متوسطة
5	4	الاعتماد على التفكير الناقد وحل المشكلات في مواجهة كافة المواقف.	1.84	.76	متوسطة
6	5	إيجاد افضل الأساليب لأداء الأعمال بطرائق إبداعية ابتكارية.	1.81	.78	متوسطة
7	1	اختيار أولويات الأنشطة التي اشارك فيها.	1.74	.76	متوسطة
		المجموع الكلي	1.85	.45	متوسطة

يتضح من جدول (٨) أن دور المشاريع التربوية المشاركة بجائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة في تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عُمان بالنسبة لمحور المهارات التحليلية تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (١,٩٢ - ١,٧٤) وانحرافاتها المعيارية بين (٠,٧٨ - ٠,٧٤) أي بدرجة متوسطة ، وجاءت الفقرة(٧) التي نصها " الحزم والحسم في حل المشكلات التي تواجهني في أداء المشروعات " في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي قيمته (١,٩٢) وانحراف معياري قدره (٠,٧٦) وبدرجة حدوث متوسطة ، بينما جاءت الفقرة(٧) التي نصها " اختيار أولويات الأنشطة التي أشارك فيها." في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسطٍ حسابي قيمته (١,٧٤) وانحراف معياري قدره (٠,٧٦) وبدرجة حدوث متوسطة أيضا .

- **المحور الثالث**: **المهارات الشخصية**:

ويوضح جدول (٩) المتوسطاتٍ الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لفقرات هذا المحور مرتبة ترتيبا تنازليا .

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة بالنسبة لفقرات محور المهارات الشخصية مرتبة ترتيبا تنازليا

الرتبة	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	8	المساءلة والمحاسبة على أداء المهام والأعمال.	2.00	.78	متوسطة
2	3	التنمية المستمرة المرتكزة على تطوير القدرات والمهارات المتنوعة.	1.88	.75	متوسطة
3	10	تنمية وتأصيل مبادئ وقيم المواطنة.	1.88	.77	متوسطة
4	9	القيام بمهام متعددة ومتنوعة وفق القدرات والمهارات.	1.86	.76	متوسطة
5	7	التنظيم الجيد لكافة الأعمال والأنشطة.	1.85	.75	متوسطة
6	6	تقدير أهمية الوقت وإدارته باعتباره قيمة اقتصادية كبيرة.	1.84	.72	متوسطة
7	4	ترسيخ قيم التعاون والتفاؤل والطموح والأمل.	1.75	.79	متوسطة
8	5	تنمية الإحساس بالهوية الوطنية والانتماء والولاء للوطن.	1.70	.78	متوسطة
9	1	الاعتماد على الذات وتحمل المسئوليات.	1.62	.74	منخفضة
10	2	احترام الذات والثقة بالنفس وتقرير المصير.	1.58	.70	منخفضة
		المجموع الكلي	1.80	.47	متوسطة

يتضح من جدول (٩) أن دور المشاريع التربوية المشاركة بجائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة في تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عُمان بالنسبة لمحور المهارات الشخصية تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٠٠ - ١,٥٨) وانحرافاتها المعيارية بين (٠,٧٨ - ٠,٧٠) أي تراوحت بين الدرجة المتوسطة والمنخفضة ، وجاءت الفقرة(٨) التي نصها " المساءلة والمحاسبة على أداء المهام والأعمال " في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي قيمته (٢,٠٠) وانحراف معياري قدره (٠,٧٨) وبدرجة حدوث متوسطة ، بينما جاءت الفقرة(٢) التي نصها " احترام الذات والثقة بالنفس وتقرير المصير." في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمته (١,٥٨) وانحراف معياري قدره (٠,٧٠) وبدرجة حدوث منخفضة .

- **المحور الرابع**: **مهارات التواصل الاجتماعي**:

ويوضح جدول (١٠) المتوسطاتٍ الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لفقرات هذا المحور مرتبة ترتيبا تنازليا .

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة بالنسبة لفقرات محور مهارات التواصل الاجتماعي مرتبة ترتيبا تنازليا

الرتبة	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	7	ممارسة السلطة وتفويض الصلاحيات المرتبطة بالمشروعات.	2.04	.77	متوسطة
2	2	التفاوض الفعال في كافة عمليات التسويق والشراء والبيع.	1.99	.74	متوسطة
3	9	كشف مختلف وجهات النظر حول المشروعات وعرضها وتداولها.	1.98	.78	متوسطة
4	4	قيادة انشطة المشروعات وتوجيهها ومتابعتها.	1.96	.76	متوسطة
5	3	حل النزاعات والصراعات التي تنشأ بين الأفراد وفق اسس علمية سليمة.	1.94	.80	متوسطة
6	11	تنمية المشاركة والحوار والمناقشة والخطابة في كافة فعاليات المشروعات.	1.94	.79	متوسطة
7	8	تقدير الثقة كعلاقة ثنائية الاتجاه بين المشاركين في انشطة المشروعات.	1.93	.78	متوسطة
8	6	تقدير التنوع في دوافع مشاركة الزملاء في المشروعات.	1.90	.75	متوسطة
9	5	تقديم التغذية الراجعة للزملاء المشاركين في اداء الأعمال المرتبطة بالمشروعات.	1.89	.73	متوسطة
10	10	زيادة الوعي بالمجتمع المحلي وما يتضمنه من مؤسسات ومنظمات ووكالات.	1.86	.79	متوسطة
11	1	بناء العلاقات الإنسانية المتميزة من خلال المشاركة في فرق العمل.	1.65	.73	منخفضة
		المجموع الكلي	1.92	.42	متوسطة

يتضح من جدول (١٠) أن دور المشاريع التربوية المشاركة بجائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة في تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عُمان بالنسبة لمحور مهارات التواصل الاجتماعي تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٠٤ – ١,٦٥) وانحرافاتها المعيارية بين (٠,٨٠ – ٠,٧٤) أي تراوحت بين الدرجة المتوسطة والمنخفضة ، وجاءت الفقرة(٧) التي نصها " ممارسة السلطة وتفويض الصلاحيات المرتبطة بالمشروعات " في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي قيمته (٢,٠٤) وانحراف معياري قدره (٠,٧٧) وبدرجة حدوث متوسطة ، بينما جاءت الفقرة(١) التي نصها " بناء العلاقات الإنسانية المتميزة من خلال المشاركة في فرق العمل." في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمته (١,٦٥) وانحراف معياري قدره (٠,٤٢) وبدرجة حدوث منخفضة .

- **للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى** ($\alpha \leq 0.05$) **في استجابات أفراد عينة الدراسة من طلبة المدارس تُعزى إلى متغيرات الجنس ، والصف الدراسي ، والتخصص ؟**

وسوف يتم عرض نتائج كل مُتغير على حده على النحو الآتي:

- **أولاً: متغير الجنس :**

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المحاور وفقا لمتغير الجنس (ذكر، انثى)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه جدول (١١). يتضح من جدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة من الطلبة في محاور مهارة ادارة الأعمال، والمهارات التحليلية، والمهارات الشخصية تعزى لمتغير الجنس(ذكر - إنثى) ولصالح الإناث، ولكن لم توجد هذه الفروق في محور مهارات التواصل الاجتماعي ، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه يوجد تأثير كبير للجنس في استجاباتهم.

جدول (١١) : نتائج اختبار ت(T - test) للكشف عن أثر الجنس على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
مهارة ادارة الأعمال	ذكر	203	1.84	.40	404.9	.270-	.79	دال إحصائيًا
	أنثى	203	1.86	.49				
المهارات التحليلية	ذكر	203	1.83	.42	403.8	1.25	.21	دال إحصائيًا
	أنثى	203	1.77	.52				
المهارات الشخصية	ذكر	203	1.91	.38	403.9	.485-	.68	دال إحصائيًا
	أنثى	203	1.93	.45				
مهارات التواصل الاجتماعي	ذكر	203	1.88	.32	403.9	-3.24	.00	غير دال إحصائيًا
	أنثى	203	2.00	.49				
المجموع الكلي	ذكر	203	7.46	1.52	1616.5	-2.75	1.9	دال إحصائيًا
	أنثى	203	7.56	1.90				

- **ثانياً: متغير الصف الدراسي:**

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المحاور وفقا لمتغير الصف الدراسي (حادي عشر، ثاني عشر)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه جدول (١٢).

جدول (١٢) : نتائج اختبار ت(T - test) للكشف عن أثر الصف الدراسي على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المحاور	الصف الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
مهارة ادارة الأعمال	الحادي عشر	213	1.83	.42	386	.890-	.374	غير دال إحصائيًا
	الثاني عشر	193	1.89	.47				
المهارات التحليلية	الحادي عشر	213	1.79	.44	382	.233-	.816	غير دال إحصائيًا
	الثاني عشر	193	1.80	.51				
المهارات الشخصية	الحادي عشر	213	1.88	.40	393	-1.62	.104	غير دال إحصائيًا
	الثاني عشر	193	1.95	.43				
مهارات التواصل الاجتماعي	الحادي عشر	213	1.91	.38	393	-1.64	.102	غير دال إحصائيًا
	الثاني عشر	193	1.97	.41				
المجموع الكلي	الحادي عشر	213	7041	1.64	1554	-4.36	1.4	غير دال إحصائيًا
	الثاني عشر	193	761	1.81				

يتضح من جدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة من الطلبة في جميع المحاور تُعزى لمتغير الصف الدراسي (الحادي عشر - الثاني عشر)، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير للصف الدراسي في استجاباتهم.

- **ثالثاً: متغير التخصص:**

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المحاور وفقا لمتغير التخصص (بحتة، تطبيقية)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه جدول (١٣).

جدول (١٣): نتائج اختبار ت(T - test) للكشف عن أثر الصف الدراسي على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المحاور	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
مهارة ادارة الأعمال	بحته	200	1.78	.439	404	-2.84	.005	غير دال إحصائيًا
	تطبيقية	206	1.91	.446				
المهارات التحليلية	بحته	200	1.71	.462	404	-3.49	.001	دال إحصائيًا
	تطبيقية	206	1.88	.467				
المهارات الشخصية	بحته	200	1.87	.411	404	-2.28	.023	غير دال إحصائيًا
	تطبيقية	206	1.96	.421				
مهارات التواصل الاجتماعي	بحته	200	1.89	.384	404	-2.54	.001	دال إحصائيًا
	تطبيقية	206	1.99	.396				
المجموع الكلي	بحته	200	7.25	1.79	1616	-11.1	0.03	دال إحصائيًا
	تطبيقية	206	7.74	1.73				

يتضح من جدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة من الطلبة في محوري المهارات التحليلية، ومهارات التواصل الاجتماعي تُعزى لمتغير التخصص (بحتة - تطبيقية) لصالح المواد التطبيقية، ولكن لم توجد هذه الفروق في محوري مهارة ادارة الأعمال، المهارات الشخصية مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه يوجد تأثير للتخصص في استجاباتهم.

- **مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها**:

- **أولاً: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما دور المشاريع التربوية المشاركة بجائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة في تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عُمان ؟**

خلصت نتائج الدراسة إلى أن دور المشاريع التربوية المشاركة بجائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة في تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عُمان جاء بدرجة متوسطة بشكل عام وتميل إلى المنخفضة ، كما جاء بدرجة متوسطة في جميع محاور الدراسة وتميل إلى المنخفضة أيضا ، وجاء في المرتبة الأولى محور مهارة ادارة الأعمال ، يليه في المرتبة الثانية محور مهارات التواصل الاجتماعي، وجاء محور المهارات التحليلية في المرتبة الثالثة ، كما جاء محور المهارات الشخصية في المرتبة الرابعة والأخيرة.

ويمكن أن تعزى هذه الدرجة المتوسطة والتي تميل إلى المنخفضة إلى وجود كثير من المشكلات تواجه مشروعات تعليم ريادة الأعمال في المدارس المشاركة في جائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة تتمثل في قصور الالتزام من قبل المسؤولين في المدارس بمعايير الجائزة مثل: الحداثة والأصالة في فكرة المشروع وآليات تنفيذه، والتوافق مع أولويات التنمية المستدامة وطنيا وعالميا، والجدوى التربوية والمجتمعية للمشروع، وإشراك المجتمع المدرسي بما في ذلك الطلبة في الإعداد والتنفيذ، واستدامة المشروع وقابلية تطويره، ومناسبة المشروع للمرحلة العمرية للطلبة، والالتزام بمواصفات فنية ذات جودة عالية، والتوظيف الفعال للتقنيات الحديثة والحلول التقنية في التنفيذ.

بالإضافة إلى اعتبار الإدارة المدرسية المشروعات الريادية عبئا عليها، وقصور كفاءات ومهارات المعلمين والأخصائيين في هذا المجال لكونه يتطلب ثقافة اقتصادية واعية ومتفهمة لسوق العمل والإنتاج وما يطرأ عليه من متغيرات ومستجدات، وأنهم لم يتدربوا عليه تدريبا متميزا، كما يوجد عزوف عند بعض الطلبة بتوجيه من أولياء الأمور في المشاركة بهذه المشروعات حيث يعتبرونها مضيعة للوقت وتحول بينهم وبين التحصيل العلمي للحصول على درجات عالية تمكنهم من الالتحاق بأفضل الكليات الجامعية، فضلاً عن ضعف الشراكات بين المدارس ومؤسسات المجتمع المحلي ، كما لا توجد حاضنات للأعمال في المجتمع لهذه المرحلة الدراسية، وعدم وجود ميزانية مستقلة لمشروعات ريادة الأعمال وأنها

تعتمد على تبرعات بعض العاملين في المدارس والطلبة المشاركين في هذه المشروعات .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من جوهر (٢٠١٧)، والعريمية (٢٠١٦)، وأبو سيف (٢٠١٦)، والحسيني (٢٠١٥) ، ومهناوي (٢٠١٤) والتي كشفت نتائجها وجود أوجه قصور ومشكلات في الاهتمام بمشروعات تعليم ريادة الأعمال وتنمية مهاراتها لدى طلبة المدارس مثل: قلة دعم المشاريع الريادية وتمويلها، وقلة نشر ثقافة ريادة الأعمال داخل المدرسة وخارجها، وضعف الإنماء المهني للمعلمين في مجال ريادة الأعمال، وضعف روح ريادة الأعمال بين الطلبة، وأن المدارس لا تشجع على الإبداع والمبادرات الشخصية ، وقلة الاهتمام تنمية مشروعات جديدة، وانتشار ثقافة العمل الفردي دون الفريقي، وقلة التعاون بين المدارس وغيرها من المؤسسات المجتمعية، وضعف قدرات ومهارات الطلبة، وقلة جدية المصانع والشركات في تدريب الطلبة، وضعف نظام التقويم الذي يركز على الامتحانات التحريرية دون الاهتمام بالجوانب العملية، وضعف الوعي المجتمعي من قبل بعض أصحاب الشركات بجدور ريادة الأعمال.

ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسات كل من اليمانية (٢٠١٦)، وهرنانديز وآخرين(Hernández-Sánchez, et al., 2019)، وبولات (Polat, 2018)، وسولومون وآخرين (Solomon et al., 2017)، وأركامو وآخرين (Arcamo-Solís et.al., 2017)، وبيكسي وآخرين (Bikse et.al., 2014) ، وجاميدي ويولينيا (Gamede& Uleanya 2017) ، الجوهاني (Aljohani, 2015) ، وسيداهميتوفا وآخرين (Seidahmetova et.al., 2014)، درايكوت (Draycott, 2011) والتي توصلت نتائجها إلى أن مشروعات تعليم ريادة الأعمال تنمي المهارات الريادية لدى الطلبة بدرجة عالية.

كما تُعزى هذه الدرجة المتوسطة أيضاً إلى وجود نوع الاهتمام لدى المدارس في القيام ببعض مشروعات تعليم ريادة الأعمال كنوع من التسويق لإنجازاتها أمام السلطات التعليمية العليا على مستوى المديرات التعليمية ووزارة التربية والتعليم، حيث توجد لجان متابعة للمشروعات الريادية من هاتين الجهتين بصورة مستمرة على المدارس، وحتى تتجنب المدارس تكوين صورة سلبية عنها من قبل المسؤولين في المديريات والوزارة، بالإضافة إلى وجود بعض جوانب الدافعية والاهتمام والرغبة في القيام بمشروعات ريادية لدى عدد من مديري المدارس والمعلمين وأخصائي التوجيه المهني والطلبة.

ولمزيد من التعمق في مناقشة وتفسير نتائج السؤال الأول سوف يتم مناقشة وتفسير كل محور على حده كما يأتي:

- **المحور الأول**: **مهارة ادارة الأعمال**:

أسفرت نتائج الدراسة أن دور المشاريع التربوية المشاركة بجائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة في تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة مدارس

التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عُمان بالنسبة لمحور مهارة ادارة الأعمال جاء بدرجة متوسطة ، وجاءت الفقرة التي نصها " تقدير مستوى الاقتصاد وتأثير العرض والطلب على البضائع والمنتجات " في المرتبة الأولى وبدرجة حدوث متوسطة. وقد يعزى ذلك إلى تركيز المشروعات الريادية على الإنتاج في المقام الأول من جانب المشاركين فيها من الطلبة والمعلمين والإدارة المدرسية وأخصائي التوجيه المهني وغيرهم من الداعمين لها، وبالتالي لا يهتمون كثيرا بالتسويق وتأثير العرض والطلب على البضائع والمنتجات.

وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسات كل من سولومون وآخرين (Solomon, et al., 2017)، وبيكسي وآخرين (Bikse et.al., 2014) ، ودرايكوت (Draycott, 2011) التي بينت أن مشروعات ريادة الأعمال ساهمت بدرجة كبيرة في تنمية مهارات الطلبة في التسويق، ودراسات الجدوى، والتخطيط المالي، وإدارة وتشغيل الأعمال التجارية ، وبيع وشراء السلع والمنتجات، وتحديد مُتطلبات السوق من الخدمات والأعمال والمنتجات، وتنمية الخبرات العملية التجارية.

بينما جاءت الفقرة التي نصها " تعزيز وتدعيم المشروعات المدرسية للمنافسة مع مؤسسات المجتمع ." في المرتبة الأخيرة وبدرجة حدوث متوسطة. وقد يعزى ذلك إلى أن المشروعات الريادية التي يقوم بها الطلبة عبارة عن نماذج أو عينات إنتاجية محدودة وبالتالي لا يشكل المنافسة مع مؤسسات المجتمع من أولوياتهم الإنتاجية، بالإضافة إلى قلة وجود حاضنات أعمال مجتمعية أو شراكات حقيقية بين المدارس ومؤسسات المجتمع المحلي لتبي أفكار الطلبة الريادية في هذه المرحلة وتحويلها إلى مشروعات إنتاجية أو خدمية كبيرة تنافس في سوق العمل والإنتاج .

وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسات كل من رام (Rahm, 2019) ، وسيداهميتوفا وآخرين (Seidahmetova et.al., 2014)، ودرايكوت Draycott, (2011) والتي توصلت إلى أن تعليم ريادة الأعمال في المؤسسات التعليمية تزيد بدرجة عالية من وعي الطلبة بأساليب الاستثمار في المشروعات الصغيرة، وفهمهم للمجتمع واحتياجاته، ويرتقي بوعي الطلبة بالعمليات الاقتصادية ، ويساعدهم في تكوين شراكات تجارية مع مؤسسات المجتمع المحلي.

كما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من العريمية (٢٠١٦) ، والحسيني (٢٠١٥) ، ومهناوي (٢٠١٤) التي أوضحت أن دور المدارس عامة والإدارة المدرسية خاصة جاء بدرجة منخفضة في تنمية ثقافة ريادة الأعمال وتنظيم المشروعات لدى الطلبة، وقلة التعاون بين المدارس وغيرها من المؤسسات المجتمعية ، وقلة جدية المصانع والشركات في تدريب الطلبة، وضعف الوعي المجتمعي من قبل بعض أصحاب الشركات بجدوى ريادة الأعمال. كما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة اليمانية (٢٠١٦) التي أشارت إلى أن دور الإدارة المدرسية في تعليم ريادة الأعمال لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية جاء بدرجة عالية.

• **المحور الثاني**: **المهارات التحليلية**:

كشفت نتائج الدراسة أن دور المشاريع التربوية المشاركة بجائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة في تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عُمان بالنسبة لمحور المهارات التحليلية جاء بدرجة متوسطة ، وجاءت الفقرة التي نصها " الحزم والحسم في حل المشكلات التي تواجهني في أداء المشروعات " في المرتبة الأولى وبدرجة حدوث متوسطة. وقد يعزى ذلك إلى أن الطلبة يحاولون بقدر الإمكان اختيار مشروعات ريادية آمنةٍ لا تجلب لهم مشكلات، أو تواجه تحديات وصعوبات، أو تسبب لهم عقبات؛ فضلاً عن أن كثيرا ما يعتمدون على الآخرين في مواجهة المشكلات التي تواجههم في المشروعات الريادية مثل المعلمين، وأعضاء الإدارة المدرسية، وأخصائي التوجيه المهني.

وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسات كل من هرنانديز وآخرين (Hernández-Sánchez, et al., 2019)، وسولومون وآخرين Solomon, et.al., (2017)، وأركامو وآخرين (Arcamo-Solís et.al., 2017)، والجوهاني (Aljohani, 2015) ، ودرايكوت (Draycott, 2011)، والتي أشارت نتائجها إلى أن مشروعات تعليم ريادة الأعمال في المدارس تكسب الطلبة مهارات حل المشكلات بدرجة عالية.

بينما جاءت الفقرة التي نصها " اختيار أولويات الأنشطة التي أشارك فيها." في المرتبة الأخيرة وبدرجة حدوث متوسطة. وقد يُعزى ذلك إلى أن الإدارة المدرسية والمعلمين والأخصائيين هم من يحددون الأنشطة للطلبة، وبالتالي فإن الطلبة لا يُترك لهم حرية الاختيار ويصبحون مجرد منفذين للأنشطة التي خططها الآخرون.

وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسات كل من هرنانديز وآخرين (Hernández-Sánchez et al., 2019)، وسولومون وآخرين Solomon et .al., (2017)، وبيكسي وآخرين (Bikse et.al., 2014)، ودرايكوت (Draycott, 2011)، واليمانية (٢٠١٦) ، والتي بينت نتائجها أن مشروعات تعليم ريادة الأعمال في المدارس تكسب الطلبة مهارات التخطيط بدرجة عالية.

• **المحور الثالث**: **المهارات الشخصية**:

توصلت نتائج الدراسة أن دور المشاريع التربوية المشاركة بجائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة في تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عُمان بالنسبة لمحور المهارات الشخصية جاء بدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة التي نصها " المساءلة والمحاسبة على أداء المهام والأعمال " في المرتبة الأولى وبدرجة حدوث متوسطة. وقد يُعزى ذلك إلى تركيز المسؤولين بالمدارس على إقامة المشروعات الإنتاجية أو الخدمية في المقام الأول، فضلاً عن أن بعض الطلبة تكون مشاركتهم محدودة وقد ينسحبون في بعض مراحلها، كما أن المحاسبة والمسائلة الدقيقة قد تجعل الطلبة

يعزفون عن المشاركة، بالإضافة إلى أن مشروعات تعليم ريادة الأعمال لا يؤخذ بها في نظام التقويم المستمر للطلبة.

وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسات كل من هرنانديز وآخرين (Hernández-Sánchez et al., 2019)، ورام (Rahm, 2019) ، بولات (Polat, 2018) ، والجوهاني (Aljohani, 2015)، والتي أشارت نتائجها إلى أن مشروعات تعليم ريادة الأعمال في المدارس تكسب الطلبة مهارات تحمل المسؤوليات، والشجاعة في الاعتراف بالأخطاء، والمساءلة بدرجة عالية.

بينما جاءت الفقرة التي نصها " احترام الذات والثقة بالنفس وتقرير المصير." في المرتبة الأخيرة وبدرجة حدوث منخفضة. وقد يُعزى ذلك إلى أن مشاركة بعض الطلاب في مشروعات ريادة أعمال تكون شكلية وغير جدية، فضلا عن تقليدية بعض المشروعات ومحاكتها لمشروعات فعلية موجودة في المجتمع، وقلة تضمنها واحتوائها على أساليب وأنشطة إبداعية ابتكارية.

وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسات كل من هرنانديز وآخرين (Hernández-Sánchez, et al., 2019)، ورام (Rahm, 2019)، وبولات (Polat, 2018) ، وأركامو وآخرين(Arcamo-Solís et.al., 2017)، جاميدي ويولينيا (Gamede& Uleanya 2017)، والجوهاني (Aljohani, 2015)، وسيداهميتوفا وآخرين (Seidahmetova et.al., 2014)، ودرايكوت (Draycott, 2011) والتي أكدت أن مشروعات ريادة الأعمال في المدارس تهتم بدرجة كبيرة بتنمية مهارات الثقة بالنفس، والتحليل، والتفكير الناقد ؛ والمبادرات الشخصية، والإبداع والابتكار، والتأمل الذاتي.

- **المحور الرابع: مهارات التواصل الاجتماعي:**

بينت نتائج الدراسة أن دور المشاريع التربوية المشاركة بجائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة في تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عُمان بالنسبة لمحور مهارات التواصل الاجتماعي جاء بدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة التي نصها " ممارسة السلطة وتفويض الصلاحيات المرتبطة بالمشروعات " في المرتبة الأولى وبدرجة حدوث متوسطة. وقد يُعزى ذلك إلى سيطرة الإدارة المدرسية والمعلمين والأخصائيين على مشروعات ريادة الأعمال في المدارس تخطيطا وتنفيذا وتقويما، فضلا عن تحكمها في كافة الإجراءات والممارسات التي يقوم بها الطلبة خشية حدوث أي مشكلات أو أزمات مفاجئة تصاحب عمليات الإنتاج، وتؤثر على أمن وسلامة الطلبة والمباني والتجهيزات المدرسية، كما تؤثر بالسلب على سير العملية التعليمية.

وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسات كل من هرنانديز وآخرين (Hernández-Sánchez, et al., 2019)، وسولومون وآخرين Solomon et.al., (2017)، والجوهاني (Aljohani, 2015)، وسيداهميتوفا وآخرين (Seidahmetova

(et.al., 2014، والتي أكدت أن مشروعات ريادة الأعمال في المدارس تهتم بدرجة كبيرة بتنمية مهارات القيادة وصنع واتخاذ القرارات لدى الطلبة، حيث تعتبر ممارسة السلطة وتفويض الصلاحيات من السمات والخصائص القيادية، كما أن من مظاهرها صنع واتخاذ القرارات .

بينما جاءت الفقرة التي نصها " بناء العلاقات الإنسانية المُتميزة من خلال المشاركة في فرق العمل." في المرتبة الأخيرة وبدرجة حدوث منخفضة. وقد يعزى ذلك إلى وجود قصور في ثقافة العمل الجماعي التعاوني في المدارس عامةٍ، وكذلك الاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعلم التعاوني خاصة، فضلاً عن أن مشاركة بعض الطلبة في مشروعات تعليم ريادة الأعمال قد تكون صورية فقط من خلال تسجيل أسماءهم ولكن زملائهم يتولون هذه المسؤولية ويقومون بكافة الأنشطة، أو أن بعض الطلبة يقومون بالمشروعات في منازلهم دون مساعدة زملائهم.

وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسات كل من أشارت نتائج دراسة هرنانديز وآخرين (Hernández-Sánchez et al., 2019)، ورام (Rahm, 2019)، وبولات (Polat, 2018)، وسولومون وآخرين (Solomon et.al., 2017)، وأركامو وآخرين (Arcamo-Solís et.al., 2017) ، وجاميدي ويولينيا (Gamede& Uleanya (2017، وبيكسي وآخرين (Bikse, et.al., 2014) ، (Aljohani, 2015)، ودرايكوت(Draycott, 2011)، والتي بينت أن مشروعات ريادة الأعمال في المدارس تهتم بدرجة كبيرة بتنمية مهارات العلاقات الإنسانية والتعاون والمشاركة والعمل الفريقي لدى الطلبة .

ثانياً: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من طلبة المدارس تُعزى إلى متغيرات الجنس ، والصف الدراسي ، والتخصص ؟

وسوف يتم مُناقشة وتفسير كل مُتغير على حده كما يأتي:

١- **مُتغير الجنس**:

خلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة من الطلبة في محاور مهارة ادارة الأعمال، والمهارات التحليلية، والمهارات الشخصية تعزى لمُتغير الجنس(ذكر - إنثى) ولصالح الإناث، ولكن لم توجد هذه الفروق في محور مهارات التواصل الاجتماعي ، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه يوجد تأثير كبير للجنس في استجاباتهم. وقد يعزى ذلك إلى أن الطالبات أكثر جدية من الطلبة في المشاركة بمشروعات ريادة الأعمال، كما أنهن أكثر تعاوناً مع بعضهن في هذا المجال، كما تُعتبر فرصة للتواصل فيما بينهن والقيام بأنشطة تساعد في تغيير نمط حياتهن المدرسية ، والتواصل مع بعض المؤسسات في المجتمع المحلي.

٢- **متغير الصف الدراسي**:

كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة من الطلبة في جميع المحاور تُعزى لمتغير الصف الدراسي (الحادي عشر - الثاني عشر)، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير للصف الدراسي في استجاباتهم. وقد يعزى ذلك إلى هذين الصفين يُعتبران مرحلة مستقلة ينظمها مجموعة واحدة من اللوائح والتشريعات والقوانين، ويخضعان لظروف تدريسية متشابهة، ومناخ تنظيمي واحد، وتوجد عدالة ومساواة في مشاركة طلابهما في المشروعات الإنتاجية دون أي قيود على أحدهما.

٣- **مُتغير التخصص**:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة من الطلبة في محوري المهارات التحليلية، ومهارات التواصل الاجتماعي تُعزى لمتغير التخصص (بحتة - تطبيقية) لصالح المواد التطبيقية، ولكن لم توجد هذه الفروق في محوري مهارة ادارة الأعمال، المهارات الشخصية مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه يوجد تأثير للتخصص في استجاباتهم. وقد يعزى ذلك إلى أن المناهج الدراسية في المواد التطبيقية تتضمن موضوعات وأنشطة يمكن تحويلها إلى مشروعات ريادة أعمال .

- **توصيات الدراسة**:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشاتها توصي بالآتي:

- إصدار التشريعات والقوانين اللازمة لدعم برامج ومشروعات تعليم ريادة الأعمال لإعطائها المصداقية والشرعية في تنفيذها، ولا سيما في التعامل مع المؤسسات الصحية، وإلبيئية، والشرطية، والزراعية، والصناعية، والتجارية وغيرها من المؤسسات المجتمعية.
- إنشاء وحدات للمشروعات الريادية لها أماكن خاصة في المدارس، وتتولى مسئولية تخطيط وتنفيذ وتقويم أنشطة ومشروعات تعليم ريادة الأعمال.
- توفير ميزانية مستقلة لمشروعات تعليم ريادة الأعمال وذلك من خلال ميزانية المدرسة أو من خلال دعم أولياء الأمور والمجتمع المحلي، وتمكن من توفير كافة متطلبات تنفيذ مشروعات تعليم ريادة الأعمال من أجهزة ومُعدات وأدوات إنتاج ووسائل نقل.
- إعادة تشكيل اللجنة المسؤولة عن جائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة في المدارس بحيث تتضمن أخصائي شؤون مالية وإدارية، وأخصائي التوجيه المهني، والأخصائي الاجتماعي والأخصائي النفسي، وممثل للطلبة، وعضو أو أكثر من المجتمع المحلي.
- قيام وزارة التربية والتعليم بحملات توعية لبرامج ومشروعات تعليم ريادة الأعمال في المجتمع ، وذلك لتشجيع المبادرات والمساهمات من الشركات الكبيرة والمتوسطة على تبنِي ودعم أفكار مشروعات ريادة الأعمال.
- منح مُديري المدارس مزيا من الصلاحيات والسُلطات لتنمية لاتخاذ ما يرونه من قرارات تساعد في دعم مشروعات تعليم ريادة الأعمال.

- اهتمام برامج إعداد المعلمين في سلطنة عُمان بتعليم ريادة الأعمال في مؤسسات إعدادهم.
- اهتمام السلطات التعليمية المسؤولة عن برامج التنمية المهنية للعاملين في المدارس سواء على مستوى وزارة التربية والتعليم، أو المديريات التعليمية التابعة لها، أو المدارس بتصميم برنامج تدريبي يستهدف القائمين على ريادة الأعمال بالمدارس من طلبة ومعلمين وإدارات مدارس.
- تخفيف الأعباء الوظيفية على المعلمين المشاركين في مشروعات تعليم ريادة الأعمال حتى يجدوا الوقت الكافي لتنفيذها ومتابعتها بكفاءة وفعالية.
- قيام المسؤولين عن المناهج الدراسية في وزارة التربية والتعليم بتضمين أدلة المعلمين قوائم أنشطة لتعليم ريادة الأعمال في جميع المواد الدراسية.
- ربط مشاركة الطلبة في مشروعات ريادة الأعمال بنظام تقويمهم المستمر.
- استحداث وظيفة مُنسق تعليم ريادة الأعمال في المدارس يتولى مسئولية تنسيق أنشطة وبرامج ومشروعات تعليم ريادة الأعمال مع المجتمع المحلي وما به من مؤسسات.
- تفعيل دور الشراكة بين المدرسة والمُجتمع المحلي من خلال مجالس أولياء الأمور، ولائحة تواصل لدعم برامج ومشروعات تعليم ريادة الأعمال.

• مراجع الدراسة:

• أولا: المراجع العربية:

- **أبو سيف، محمود سيد على.(٢٠١٦). إستراتيجية مقترحة للتربية لريادة الأعمال بالتعليم قبل الجامعي المصري في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة** ، مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر – مصر ، ٢(١٦٧)، ١١-٧٦.
- **البراشدية ، ثريا بنت أحمد.(٢٠١١)**. دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عُمان، **رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى – سلطنة عُمان.**
- **التوبي ، عبدالله؛ الشلبي، عبدالله.(٢٠١٥). درجة ممارسة معلمي الأحياء للأنشطة الاصفية في التدريس والصعوبات التي تواجههم في ممارستها في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان**، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس- سوريا، ١٣(٤)، ٤٣-٦٤.
- **جبارة ، كوثر ؛ جبارة ، تميم.(٢٠١٦). مشكلات التدريس التي تواجهها معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مدينة البريمي** ، مجلة البحوث التربوية والنفسية- العراق، (٥١)، ١٩٦-٢٢١.
- **جوهر، دعاء محمود.(٢٠١٧). المتطلبات الادارية لتعليم ريادة الأعمال بالمدارس الثانوية الصناعية في ج. م.ع**، مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية- مصر ، ٤(١٥)، ٥٥٩-٦٥٣.
- **الحارثي، سالم بن سيف بن ناصر.(٢٠١٤)**. تصور مقترح لتطوير الإبداع الإداري لدى مُديري المدارس في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان، **رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى – سلطنة عُمان.**
- **الحسيني، عزة أحمد محمد.(٢٠١٥). تعليم ريادة الأعمال بالمدرسة الثانوية في كل من فنلندا والنرويج وإمكانية الإفادة منها في مصر** ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية بكلية التربية بجامعة حلوان- مصر ، ٢١(٣)، ١٢٥٣-١٣٠١.
- **عاشور، محمد علي.(٢٠١١)**. **دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي في سلطنة عمان**، دراسات- الأردن، (٣٨)، ١٢٠٥-١٢٥٥.
- **العدواني، سليمان بن راشد بن عبدالله.(٢٠١٠)**. الاحتياجات التدريبية لأخصائيي التوجيه المهني في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان ، **رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية والدراسات الإنسانية بكلية العلوم والآداب، جامعة نزوى- سلطنة عُمان .**

- **العريمية، خولة بنت سعيد بن حمد.(٢٠١٦)**. تفعيل دور الإدارة المدرسية في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى طلبة المدارس بسلطنة عمان ، **رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان .**
- **عيسى، هيثم محمد بني ؛ جوارنة، طارق يوسف.(٢٠١٣). تقييم كتب المهارات الحياتية لصفوف الحلقة الاولى من مرحلة التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمات**، المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة، **(٣٤)**، ١٥٥-١٩٢.
- **الكسباني، محمد السيد علي. (٢٠١٢)**. البحث التربوي بين النظرية والتطبيق ، **القاهرة: دار الفكر العربي.**
- **المجلس الأعلى للتخطيط بسلطنة عُمان.(٢٠١٩)**، الاستعراض الوطني الطوعي الأول لسلطنة عُمان ٢٠١٩: المنتدى السياسي رفيع المستوى، **مسقط: اللجنة الوطنية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة .**
- **مجلس التعليم بسلطنة عُمان.(٢٠١٤)**. مسيرة التعليم في سلطنة عُمان: الملخص التنفيذي ، **مسقط، .**
- **مجلس التعليم بسلطنة عُمان.(٢٠١٧)**. فلسفة التعليم في سلطنة عُمان، **مسقط.**
- **مجلس التعليم بسلطنة عُمان.(٢٠١٨)**. أبرز المشاريع التي أشرف على إعدادها مجلس التعليم، **مسقط.**
- **المعولي ، عبدالله بن سالم بن علي.(٢٠١٤)**. مدى ممارسة المجالس المدرسية لأدوارها ومهامها الوظيفية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة الباطنة جنوب ، **رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى- سلطنة عُمان**
- **المقيمية ، فاطمة بنت محمد بن سلطان (٢٠١٢)** .أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد والممارسات الصفية لدى معلمات الفيزياء، **رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية، جامعة السلطان قابوس-سلطنة عمان.**
- **مهناوي، أحمد غنيمي.(٢٠١٤). دور التعليم الثانوي الفني المزدوج في إكساب طلابه ثقافة ريادة الأعمال لمواجهة مشكلة البطالة في مصر** ، مجلة دراسات تربوية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب- مصر ، **(٥٢)**، ٣١٣-٣٦١.
- **وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠٠٧)**. قرار وزاري رقم (٢٠٠٧/١٦٠) بشأن اعتماد برنامج التعليم للصفين(١١،١٢) ، **مسقط.**
- **وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠١٤)**. التقرير الوطني للتعليم للجميع :٢٠١٤ ، **مسقط: اللجنة الوطنية العمانية للتربية والثقافة والعلوم.**
- **وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.(٢٠١٥)**. دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها، **مسقط.**
- **وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠١٦)**. الخطة الخمسية التاسعة ٢٠١٦-٢٠٢٠م ، **مسقط.**
- **وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.(٢٠١٨)**. جائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة في البيئة المدرسية، **مسقط.**
- **وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠١٨)**. كتاب الإحصاء السنوي ، **مسقط.**
- **اليمانية ، عبير بنت هاشم محسن .(٢٠١٦)**. دور الإدارة المدرسية في تعليم ريادة الأعمال لطلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ،**كلية التربية جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية .**

- **ثانياً: المراجع الأجنبية**:

- **Aljohani, M. (2015). Innovation and Entrepreneurship Integration in Education, Ohaio state model,** International Journal of Teaching and Education**, 3(3), 1-20.**

- **arcamo-Solís ,M.D. L.; Arroyo-Lopez, M.D. P.; Alvarez-Castanon,L. D. C.; García –Lopez, E.(2017). Developing entrepreneurship in primary schools. The Mexican, experience of "My first enterprise: Entrepreneurship by playing,** Teaching and Teacher Education**, (64), 291-304**
- **Bikse,V. ; Riemere,I. ; Rivza, B. (2014). The Improvement of Entrepreneurship Education Management in Latvia,** Procedia - Social and Behavioral Sciences**, (140), 69 – 76.**
- **Centre for Education and Industry. (2012).** The National Standard For Enterprise Education: Improving the quality of enterprise education in schools in England**, Warwick, England: University of Warwick.**
- **Clark, K. A.; Rusher, D. E.; Voggt, A.P., ; Test; D. W. (2018).** Developing a School-Based Enterprise Toolkit, North Carolina**: National Technical Assistance Center on Transition.**
- **Cumming, D. ; Zhan, F.. (2018). International Entrepreneurship Education,** Journal of Teaching in International Business**, 29(3), 181-184.**
- **Deveci, I.; Seikkula-Leino, J. (2018). A review of entrepreneurship education in teacher education.** Malaysian Journal of Learning and Instructions**, 15(1), 105-148.**
- **Draycott, M. (2011) . Enterprise Education in Schools and the role of Competency Frameworks,** International Journal Entrepreneurial Behavior Research**, 17 (2), 127 – 145.**
- **European Commission / EACEA / Eurydice.(2016).** Entrepreneurship Education at School in Europe: Eurydice Report**, Luxembourg: Publications Office of the European Union.**
- **Gamache,P.; Knab,J.(2018).** School-Based Enterprise Development: Planning, Implementing and Evaluating**, Florida: Florida Department of Education, Bureau of Exceptional Education and Student Services .**
- **Gamede, B. T.; Uleanya,C. (2017). The Role of Entrepreneurship Education in Secondary Schools at Further Education and Training Phase,** Academy of Entrepreneurship Journal**,23(2), 1-12 .**
- **Gibb, A. (2008). Entrepreneurship and Enterprise Education in Schools and Colleges: Insights from UK Practice,** International Journal of Entrepreneurship Education**, (6), 1-49.**
- **Hernández-Sánchez, B., R. ; Sánchez- García, J. C. ; Mayens ,A.r W.. (2019). Impact of Entrepreneurial Education Programs on Total Entrepreneurial Activity: The Case of Spain," Administrative Sciences, MDPI,** Open Access Journal**, 9(1), 1-16.**
- **Institute of Enterprise and Entrepreneurs. (2016).** National Occupational Standard for Enterprise Educators**, Darlington, England.**

- **Luecking, R. ; Deschamps, A.; Allison, R.; Hyatt, J.; Stuart, C. (2015).** Guide to Developing Collaborative School-Community-Business Partnerships**, Maryland:, National Technical Assistance Center on Transition.**
- **Nani, G. V. (2016). Entrepreneurial education in the school curriculum: in search of positioning in Zimbabwe,** Problems and Perspectives in Management**, 14(3), 85-90.**
- **Otuya, R. ; Kibas, P. ; Otuya, J. (2013). A Proposed Approach for Teaching Entrepreneurship Education in Kenya,** Journal of Education and Practice, **4(8), 204-209.**
- **Pang, X.; Wang, C . (2017) . Research and Practice on School-Enterprise Collaboration in Distance Education International,** Open Journal of Social Sciences**, (5), 209-215.**
- **Polat, H. (2018). Analyzing Entrepreneurship Skill Levels of the 3rd Grade Primary School Students in Life Sciences Course Based on Different Variables,** International Education Studies **,11(4), 63-73.**
- **Rahm, R . (2019).** Epistemologies of Entrepreneurship Education Experiments and Outcomes**, Un Published Doctoral Dissertation, Stockholm School of Economics, Sweden.**
- **Robb, A.; Valerio, A.; Parton,B. (2014). E**ntrepreneurship Education and Training :Insights from Ghana, Kenya, and Mozambique**, Washington: International Bank for Reconstruction and Development.**
- **Seidahmetova, M. ; Ibraimovab, S.; Yesbolovac, A.; Mergenbayevad, A.; Zhadigerovae, G.; Ahelovaf, A. (2014). Development of Entrepreneurial Potential of Students through System of Professional Education,** Social and Behavioral Sciences**, (143), 615 – 620.**
- **Solomon, G.E.; Sithole, B. M.; Nhete,T. (2017). Students' Perceptions of the Mini-Enterprise in Botswana Junior Secondary Schools,** International Journal of Scientific Research in Education**, 10(3), 243-260.**
- **The Quality Assurance Agency for Higher Education.(2018).** Enterprise and Entrepreneurship Education: Guidance for UK Higher Education Providers**, Gloucester, England.**
- **Welsh Department for Education and Skills. (2012).** Learning and progression in entrepreneurship education**, Cardiff: Curriculum Division .**
- **Zhang, M. .(2014). Study on Enterprise Education System for Undergraduates in Universities,** Higher Education Studies**. 4(6),58-61.**

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث :

فاعلية برنامج تدريبي قائم على مكونات الذكاء الأخلاقي في تنمية الاندماج الأكاديمي وخفض مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعداد :

د. محمد سيد محمد عبد اللطيف
أستاذ علم النفس التعليمي المشارك
قسمي العلوم التربوية وعلم النفس التعليمي
كليتي التربية جامعتي الأزهر و الأمير سطام بن عبد العزيز

فاعلية برنامج تدريبي قائم على مكونات الذكاء الأخلاقي في تنمية الاندماج الأكاديمي وخفض مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية

د. محمد سيد محمد عبد اللطيف
أستاذ علم النفس التعليمي المشارك
قسمي العلوم التربوية وعلم النفس التعليمي
كليتي التربية جامعتي الأزهر و الأمير سطام بن عبد العزيز

• **المستخلص**:
هدف البحث إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على مكونات الذكاء الأخلاقي في تنمية الاندماج الأكاديمي وخفض مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية، تكونت عينة الدراسة التجريبية من (٣٢) طالبا، طبق الباحث عليهم الأدوات الآتية : (البرنامج التدريبي القائم على مكونات الذكاء الأخلاقي، مقياس الاندماج الأكاديمي، مقياس التنمر الإلكتروني) وكلها من إعداد الباحث. وعن طريق معالجة البيانات إحصائيا باستخدام اختبار "ت" توصلت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة التجريبية علي مقياسي (الاندماج الأكاديمي ومكوناته، والتنمر الإلكتروني ومكوناته) في القياسين القبلي والبعدي في اتجاه القياس البعدي. وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة التجريبية علي مقياسي (الاندماج الأكاديمي ومكوناته، والتنمر الإلكتروني ومكوناته) في القياسين البعدى والتتبعي (بعد مرور شهر). وقد قدم الباحث مناقشة وافية لمتغيرات الدراسة: الاندماج الاكاديمي والتنمر الإلكتروني والبرنامج التدريبي القائم علي الذكاء الاخلاقي في الدراسة الحالية. كما قدم الباحث بعض التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية : برنامج تدريبي – الذكاء الأخلاقي – الاندماج الأكاديمي – التنمر الإلكتروني .

The Effectiveness of a Training Program based on the Components of Moral Intelligence in Developing Academic Engagement and Decreasing the Level of Cyberbullying Among High School Students

Dr. Mohamed Sayed Mohamed Abdullatif

Abstract:

This study aimed to identify the effectiveness of a training program based on the components of moral intelligence in developing academic engagement and reducing the level of cyberbullying among high school students. The experimental study group consisted of (32) students. The researcher applied the following tools: (the training program based on the components of moral intelligence, academic engagement scale, cyberbullying scale). The researcher used the quasi experimental method. The researcher used the "T" test to statistically treat the data and verify the hypotheses. the researcher concluded several results, including: There were significant differences between the average degrees of the experimental study group on two scales (academic engagement and its dimensions, and cyberbullying and its dimensions) in the pre and post measurements toward post-measurement. There were no significance differences between average degrees of the experimental study group on two scales (academic engagement and its dimensions, and cyberbullying and its dimensions) in the post and follow up measurements

(after a month). The researcher provided a thorough discussion of the study variables, academic integration, cyberbullying and the training program based on moral intelligence in the current study. The researcher also presented some recommendations and suggested research.

Keywords: training program - moral intelligence - academic engagement - Cyberbullying

- **مقدمة**:

تمثل المرحلة الثانوية حلقة الوصل بين التعليم الأساس والتعليم الجامعي، والتى تحظى بمنزلة كبيرة في نفوس التلاميذ وأولياء الأمور والباحثين، كما أنها تغطى مرحلة حرجة من عمر الطالب، وهى مرحلة المراهقة، وقد حظت هذه المرحلة باهتمام العديد من الباحثين؛ حيث يتخللها العديد من المشكلات التي تجعل المراهق غير قادر على الشعور بالراحة، والتكيف النفسي، والتعبير عن ذاته، لذا فهو بحاجة إلى بناء نفسي، وإشباع حاجاته، وتحقيق ذاته، وشعوره بتقدير الآخرين له، كما أن هذه المرحلة الأكثر استعداداً للصراعات والممارسات العنيفة؛ نظراً لكون ظاهرة العنف ظاهرة مركبة وشديدة التعقيد تتخذ من مرحلة المراهقة أرضاً خصبة لتكاثرها وانتشارها، الأمر الذى يحتم سرعة التدخل العلاجي والتربوي لمثل هؤلاء من المراهقين.

وأشار Marks (2000, 155) أن من المشكلات التي يتعرض لها المراهقون خلال المرحلة الثانوية مشكلة عدم اندماجهم الأكاديمي؛ بسبب وجود نسبة متزايدة من الطلاب الذين ينتابهم الشعور بالاغتراب، وخاصة عند انتقالهم من المدرسة المتوسطة إلى المدرسة الثانوية بعد ذلك، ويرى حسن (٢٠١٥، ٣٩٤) أن الصراعات المختلفة التي يتعرض لها المراهقون خصوصا من يلتحق منهم بالتعليم الثانوي، وما تفرضه من صراعات جديدة؛ نتيجة طبيعة وخصائص تلك المرحلة التعليمية يؤثر بصورة مباشرة في درجة الاندماج الأكاديمي لهؤلاء المراهقين.

ويُعد اندماج الطلاب في المدرسة مسألة مهمة - خاصة في منتصف سنوات التعليم - حيث إن هذه المرحلة تتسم بالتحدي؛ حيث أوضح Kuh (2009, 6) أن إندماج الطالب الأكاديمي يقل بصورة ملحوظة فى فترة المراهقة، وأشار Wang, et al. (2011, 466) أن من ٣٠٪ إلى ٥٠٪ من الطلاب المراهقين يفتقدون إلى الاندماج الأكاديمي. ويستند مفهوم الاندماج الأكاديمي على مبادئ المدرسة البنائية التي ترى أن التعلم يتأثر بمشاركة واندماج المتعلم في الأنشطة التربوية الهادفة أثناء حدوث عملية التعلم؛ حيث يؤثر اندماج الطالب في عملية تعلمه إلى حدوث تعلم عالي الجودة (Coates, 2007, 26)، وأشارت Kuh (2009, 684) إلى أن الاندماج يساعد في تنمية نواتج التعلم المختلفة لدى المتعلمين، كما أنه يمكن المتعلمين من تطبيق ما تعلموه في سياقات مختلفة، ومواقف جديدة تختلف عن مواقف التعلم. ويرى Wang, et al. (2011, 466) أن الطلاب الأكثر اندماجاً في المدرسة يؤدون أداءً أكاديميا أفضل، كما أن الطلاب الذين يحضرون المدرسة بانتظام يركزون على التعلم، ويلتزمون بقواعد المدرسة، ويحظون عموماً بدرجات أعلى، ويؤدون أداء أفضل في الاختبارات. ويرى الفيل (٢٠١٤، ٢٦٣) أن الاندماج يعد

أحد الآليات الدراسية التي تضمن للطالب الوعي بالذات والوعي بالآخرين وتحفيز الذات والتفوق الأكاديمي كما ستكسبه مهارات التواصل الاجتماعي الجيد وقراءة المواقف الاجتماعية. كما ترى حليم (٢٠١٥، ٩٥) أنه متغير مهم للغاية لما يرتبط به من نتائج إيجابية عديدة وخاصة في تحقيق أداء أكاديمي مرتفع لدى المتعلمين.

وعلى الجانب الآخر من ذلك نجد أن عدم اندماج الطلاب في المدرسة يؤدي إلى نتائج وخيمة على الطلاب والتي تتضمن نقصاً في التحصيل، والمشاركة في السلوكيات المنحرفة، ومن ثم التسرب من المدرسة (Wang & Eccles, 2013, 12).

ومن أبرز مشكلات المرحلة الثانوية أيضاً مشكلة التنمر، حيث أوضح مرسي (٢٠٠٢، ١٣) أن مرحلة الثانوية تعد مرحلة حرجة؛ حيث يتصف المراهق بعنف انفعالاته واندفاعه وسهولة استثارته وحساسيته المفرطة، كما تعد مرحلة أزمات؛ حيث تظهر فيها الكثير من المشكلات السلوكية التي يمكن أن تتحول إلى اضطرابات نفسية وعقلية، ومن أبرز المشكلات التي تميز هذه المرحلة نجد مشكلة الجنوح والإدمان وعلى رأسها مشكلة التنمر والمشاغبة.

وهناك عدة أساليب للتنمر، الأكثر شيوعاً منها التنمر البدني؛ ويظهر من خلال الضرب والركل. والتنمر اللفظي؛ من خلال الإغاظة وإطلاق المسميات الكريهة والترهيب، أو استخدام الإشارات الساخرة والاستفزاز وإطلاق النكت الاستهزائية. كما أن هناك من أساليب التنمر غير المباشرة؛ مثل: الإقصاء، ونشر الشائعات، والرسوم والكتابات المسيئة، والابتزاز والتهديد أو المطاردة، والتدخل في الشئون الخاصة أو الضحك بصوت منخفض، وتنمر العلاقات أو التنمر الاجتماعي؛ مثل: عزل شخص أو استبعاده من دائرة الأصدقاء.(Tharp-Taylor, et al.,2009) (علوان، ٢٠١٦).

ومؤخراً ومع التطور التكنولوجي والانتشار السريع لاستخدام الانترنت من خلال الشبكة العنكبوتية ومواقع التواصل الاجتماعي والهاتف الجوال والرسائل الإلكترونية ظهر ما يسمى بالتنمر الإلكتروني (Cyberbullying)، والذي يهدف للإيذاء من خلال شبكات تكنولوجيا المعلومات بطريقة متكررة ومتعمدة؛ فقد يحدث عن طريق إرسال الشائعات عن شخص ما في الإنترنت بقصد كراهية الناس له، أو ربما يصل لدرجة انتقاء ضحايا ونشر مواد لتشويه سمعتهم وإهانتهم، والتحرش، والمطاردة، والإزعاج، وإرسال الشتائم الاستفزازية والافتراءات العرقية، يمكن عمل ذلك من خلال الرسائل النصية، والصور والرسومات، ومقاطع الفيديو، والمكالمات الهاتفية، والبريد الإلكتروني، وغرف المحادثة، والمحادثة الفورية والمواقع الإلكترونية ومواقع التواصل الاجتماعي . (Kowalski & Limber 2007)، (Messias, et al., 2014) (Chang, et al,.2013) (Georgs, 2013). وتشير الدراسات إلى أن للتنمر أضراراً تلحق بضحية التنمر والمتنمر نفسه والبيئة

الصفيه، ومن آثارها على المتعلمين: تدني مستوى الثقة بالنفس، ضعف التركيز، الهروب من المدرسة، القلق، الإحباط، والأفكار الانتحارية، والغيرة، والحسد، سوء التكيف الأكاديمي. (علوان، ٢٠١٦)، (Chang, et al,.2013) (Messias, et al., 2014)، (Ana-M, et al., 2018)، وأن كلا من التنمر التقليدى والتنمر الإلكتروني قد يسهمان ويسببان تعاطي المخدرات والسلوك العدواني، والسلوك الانتحاري. (litwiller & Brausch,2013) (Smith, 2004), (Adamski & Rayan, 2008) كما يؤثر التنمر في البناء الأمنى والنفسي والاجتماعي للمجتمع المدرسي (بهنساوي وحسن، ٢٠١٥).

وعلى صعيد آخر نجد أن الطلاب المراهقين يمثلون أكثر الشرائح العمرية استخداما للإنترنت بسبب ارتفاع الدوافع المؤدية لاستخدامه، وتنقسم هذه الدوافع إلى دوافع إيجابية، مثل: إجراء المحادثات، والبحوث العلمية، ودوافع سلبية، مثل: الهروب من الواقع، وإثبات الذات، وإشباع الرغبات الجنسية (تفاحة، ٢٠٠٩، ٦٤٦).

ويرى الباحث أن التنمر الإلكتروني هي مشكلة أخلاقية تعبر عن قصور في الجانب الأخلاقي، كما أن عزوف بعض الطلاب عن الاندماج الأكاديمي له أيضا أبعاد أخلاقية تفسره، وأنه فى ظل ضعف مستوى الاندماج الأكاديمي، وتفشى ظاهر التنمر المدرسي والإلكتروني بين المراهقين، يأتي دور الأخلاق وتنمية الذكاء الأخلاقي والذي يمثل أحد الميادين المهمة في علم النفس الإيجابي؛ فقد أشار Griffiths, et al. (2009, 200) أنه توجد العديد من السمات الإيجابية التي تؤثر في الاندماج الأكاديمي من بينها قوى الخلق والفضائل. ويرى الليثي وآخرون (٢٠١٥، ٣٥٧) أنه في ظل تدني القيم الأخلاقية الذي نشهدها في المجتمع، وانتشار السلوك الغير الأخلاقي، وتفشي العدوان بكل أشكاله في المجتمع عامة وفي المدارس خاصة، تظهر الحاجة الماسة للمجتمع إلى الذكاء الأخلاقي.

فقد رأى كل من Park & Peterson (2009, 2) أنه في الوقت الذي تركز معظم المؤسسات التربوية في برامجها على اكساب الطلاب المهارات والقدرات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتفكير وغيرها من المتغيرات والمهارات الذهنية التي تساعدهم على النجاح الأكاديمي، يقل اهتمامهم بتنمية القوى الخلقية لديهم، فبدونها لن تكون لديهم الرغبة في التعلم، ومن ثم يجب أن تهتم المؤسسات التربوية بتنمية تلك الفضائل والأخلاق لدى الطلاب؛ حيث تنامت الحاجة إلى الأخلاق الجيدة بالتوازي مع التعليم الأكاديمي.

ومع ظهور علم النفس الايجابي أصبحت الأخلاق والفضائل محل اهتمام علم النفس، وأصبحت الأخلاق تمثل أحد أعمدة علم النفس الإيجابي والتى ترتبط بالهناء والسعادة، وتمثل الأخلاق أحد الاتجاهات البحثية الأكثر أهمية والتي انبثقت حتى الآن من علم النفس الإيجابي (Griffiths, et al,.2009, 207)، ويرى Dewey (1922,199) أن الأخلاق من الموضوعات التي يجب أن يهتم بها علماء

النفس ببحثها ودراستها اعتماداً على استخدام الأساليب التجريبية، مع الاستفادة من مناقشات الفلاسفة حول هذا الموضوع. فى (Peterson& Seligman, 2004, 56

ويعد الذكاء الأخلاقي مهماً جداً لأبناء القرن الحالي أكثر من ذي قبل، فأبناء اليوم يواجهون سموما اجتماعية أكثر بكثير من تلك التي واجهتها الأجيال السابقة، ومن ثم فلابد من أن يحصنوا من هذه التغيرات بذكاء أخلاقي قوي يمكن أن يكتسبوه عن طريق آبائهم (Borba, 2001, 25). وتتابع المدرسة ما تقدمه الأسرة في مجال تنمية الذكاء الأخلاقي عند المتعلمين، إذ أن مناقشة المعضلات الأخلاقية المشتقة من المواقف الصفية تتطلب جهدا من المعلم، وذلك بانتباهه إلى معالجة تلك المعضلات بطرق ووسائل تنمي الذكاء الأخلاقي لدى المتعلمين (Elliott, et al., 2000)

وتعتبر بوربا Borba أكثر من تحدثت عن الذكاء الأخلاقي، عندما لاحظت تدني مستوى المتعلمين فى التعامل مع الآخرين، وانتشار الألفاظ البذيئة، والفساد في الشوارع، وظهور المواقع الإباحية في شبكة المعلومات، فنادت بضرورة الرجوع إلى الأخلاق الفاضلة من خلال نظريتها التي تناولت سبعة قدرات هي: (التعاطف، الضمير، الاحترام، التسامح، العطف، العدالة وضبط النفس أو الرقابة الذاتية) (Borba,2001; Borba,2003).

وباستقراء الدراسات السابقة فى هذا المجال؛ ربطت بعض الدراسات بين الذكاء الأخلاقي والإندماج الأكاديمي أو التنمر الإلكتروني، فيرى إبراهيم (٢٠١٦، ١١٠) أن الأخلاق ترتبط بالاندماج الأكاديمي، وتوصلت نتائج دراسة Shoshani & Slone (2013) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين قوى الخلق والاندماج الأكاديمي ، وتوصلت دراسة Weber et al. (2016) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين قوى الخلق والاندماج الأكاديمي. وأشارت دراسة Oconnor (2000) أن الذكاء الأخلاقي يسهم فى الحد من العدوان ، وتوصلت دراسة Menesini et al. (2013) إلى أن انعدام الأخلاق له دور في حدوث التنمر الإلكتروني بشكل كبير، ووتوصلت دراسة كل من Zelidman (2014); (Peplak; 2015) أحمد وعبده (٢٠١٧)، و الحجاج (٢٠١٧) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الذكاء الأخلاقي والسلوك التنمري لدى المراهقين، وتوصلت دراسة همام وجاد الرب (٢٠١٨) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين الذكاء الأخلاقي والتنمر وأن التدريب على مكونات الذكاء الأخلاقي يسهم في خفض السلوك التنمري.

ويرى الباحث أنه مع ظهور مشكلة ضعف الاندماج الأكاديمي لدى بعض المراهقين، ومع ما تسببه ظاهرة التنمر من مشكلات كبيرة قد يمتد تأثيرها لسنوات عديدة على كل من المتنمر والضحية والمحيطين بهم، ومع تعدد أنواع التنمر وتطورها بتطور التكنولوجيا الحديثة، تأتي أهمية الذكاء الأخلاقي والتعرف على دوره في تنمية الاندماج الأكاديمي، وخفض التنمر لدى المراهقين،

من هذا المنطلق يسعي البحث الحالي إلي مواصلة ما قام به الآخرون من الاعتماد على مدخل الذكاء الأخلاقي فى علاج المشكلات الأخلاقية ذات الطابع السلوكي لدى المتعلمين، وهو مدخل لاستكمال مسيرة البحث العلمي في استخدام مثل هذه المتغيرات لمرحلة المراهقة، والتي لم تنل الاهتمام الكافي مع متغيرات البحث الحالي، ولما لهذه المرحلة من أهمية كبري في حياة الفرد المستقبلية. وقد لاحظ الباحث أن هناك ندرة فى الدراسات والاسهامات السيكولوجية التي تهدف إلى مواجهة هذه الظاهرة وكيفية علاجها؛ لذلك رأي الباحث القيام بهذا البحث بين طلاب المرحلة الثانوية في محافظة وادي الدواسر؛ حيث إن هذه المحافظة بدوية وتكثر فيها المشكلات الدراسية والسلوكية المتعلقة بالطلاب. ومن ثم يحاول البحث الحالي معرفة فاعلية برنامج تدريبي قائم على مكونات الذكاء الأخلاقي في تنمية الاندماج الأكاديمي وخفض التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة وادي الدواسر.

- **مشكلة البحث**:

من خلال عمل الباحث مشرفاً على التربية الميدانية للطلاب المعلمين بكلية التربية، لاحظ الباحث خلال زياراته للمدارس الثانوية عدة ملاحظات ، وللتأكد من هذه الملاحظات قام الباحث إجراء دراسة قبل استطلاعية من خلال استعراض تقارير الطلاب المعلمين عن سلوكيات الطلاب، ومن خلال مقابلات المعلمين وإدارة المدرسة، وجاءت نتائج التقارير والمقابلات متوافقة مع ملاحظات الباحث، وتوصل الباحث الي وجود مشكلات شائعة لدى الطلاب المراهقين – وخاصة بداية المرحلة الثانوية – تتمثل في: عزوف الطلاب عن الدراسة، وعدم متابعة المعلمين أثناء الشرح، والتأخر في الحضور، وضعف مشاركاتهم في الأنشطة المنهجية واللامنهجية، وضعف التركيز مع المعلم، وإهمال الواجبات المدرسية، وعدم احترام الوقت، وعدم المحافظة على الممتلكات العامة بالمدرسة، وشكاوى المعلمين من بعض الطلاب، وشكاوى الطلاب من بعضهم، والتنمر اللفظي والبدني والإلكتروني بين بعض الطلاب.

واستكمالاً للدراسة قبل الاستطلاعية السابقة قام الباحث بإعداد وتطبيق استبيان مكون من (٢١) فقرة، موزعة كالتالي: (٩) فقرات لقياس مظاهر الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين، و(١٢) فقرة للتعرف على مظاهر التنمر الإلكتروني لدى الطلاب من وجهة نظر المعلين (٣٥ معلماً) بمدارس محافظة وادي الدواسر(ملحق ١)، وبتحليل استجابات المعلمين أظهرت النتائج: أن (٨٣٪) من المعلمين لا يقرون بوجود مظاهر للاندماج الأكاديمي بين طلاب المرحلة الثانوية، وأن (٩١٪) من المعلمين يقرون بوجود مظاهر التنمر الإلكتروني بين طلاب المرحلة الثانوية، لذلك ظهرت الحاجة لتنمية مستوى الاندماج الأكاديمي وخفض مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ومن خلال اطلاع الباحث على الأطر النظرية، ونتائج الدراسات السابقة لمتغيرات الدراسة الحالية، تبين أن هناك آثاراً سلبية تترتب على عدم الاندماج

الأكاديمي للطلاب والتي تتمثل في: التسرب الدراسي، المشاركة في السلوكيات المنحرفة، تدنى مستوى التحصيل الدراسي، ضعف مستوى التوافق النفسي والاجتماعي، الفشل الأكاديمي، الشعور بالملل، ضعف مخرجات التعلم، وتدنى مستوى مهارات التواصل الاجتماعي الجيد مع الآخرين (Kuh, ,2009)، (Wang, et al., 2011)، (Wang & Eccles, 2013)، حليم (٢٠١٥).

و في مجال التنمر، تشير النسب العالمية إلى ارتفاع نسبة انتشار سلوك التنمر بين تلاميذ المدارس؛ حيث ارتفعت النسبة خلال العشر سنوات الأخيرة من ٣٪ إلى ٢٠٪، وأظهرت الإحصاءات أن نسبة ٢٣٪ من الطلبة في الصفوف من الرابع حتى الثاني عشر قد تعرضوا للتنمر خلال شهر (Bradshaw, et al., 2007)، بل أن هناك مجتمعات أخرى وصلت فيها النسبة إلى ٣٠٪ مثل إيرلندا، وفي استراليا وصلت النسبة إلى درجة كبيرة جداً حيث أصبح هناك تلميذ من بين كل ستة تلاميذ يمارس سلوك المشاغبة مرة أسبوعياً على الأقل (الخولي، ٢٠٠٤، ٣٣٤)، وفي دراسة ;Kerrney (2006) أجريت في نيوزلندا اتضح أن حوالي ٦٣٪ من الطلاب قد تعرضوا لشكل أو لآخر من ممارسات التنمر، كما أشارت دراسة Adamski & Rayan (2008) التي أجريت في ولاية إلينوي بالولايات المتحدة إلى أن أكثر من ٥٠٪ من الطلاب قد تعرضوا لحالات التنمر، وفى مصر توصلت نتائج دراسة أبو العلا (٢٠١٧) إلى أن نسبة انتشار سلوك التنمر الإلكتروني بين المراهقين بالعينة بلغت (٥٨,٩٪)، وفى المملكة العربية السعودية كشفت دراسة الدوسري (٢٠٠٣) أن التنمر متمثلا في الاعتداء على الآخرين أو على ممتلكاتهم قد احتل النسبة الأعلى لدى طلاب منطقة الرياض بنسبة (٣٥,٢٪)، كما كشفت دراسة القحطاني (٢٠٠٨) أن نسبة الطلاب والطالبات في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض الذين يتعرضون للتنمر مرة أو مرتين خلال الأشهر الماضية تصل إلى (٣١,٥٪)، وتوصلت دراسة علوان (٢٠١٦) أن نسبة التنمر التقليدي بين المراهقين في مدينة ابها بالسعودية وصلت إلى (٣٩,١٪)، وأن نسبة حدوث التنمر الإلكتروني (٢٧,٦٪)، وتوصلت دراسة المكانين وآخرون (٢٠١٨) إلى أن انتشار التنمر الإلكتروني بين المراهقين كان بدرجة كبيرة، بصورة ملحوظة بين هذا بالإضافة إلى النتائج السيئة المترتبة على التنمر الإلكتروني بين الطلاب المتنمرين والضحايا والتي تتمثل في: انخفاض مستوى الأداء الأكاديمي، والثقة بالنفس، التعرض للإصابة بالإحباط (Chang, et al,. 2013)، الإصابة بحالات الحزن والتفكير في الانتحار بين المراهقين (Messias, et al., 2014).

وفى مجال الأخلاق، لاحظ الباحث تركيز معظم جهود المؤسسات التربوية على الجوانب المعرفية، وإهمال الجوانب الأخلاقية والوجدانية لدى المتعلمين، مما ترتب عليه تدني أخلاقي بين الطلاب، ترتب عليه انحراف التعليم عن مساره وأهدافه التربوية الصحيحة، وهذا ما أشار إليه Park & Peterson(2009,2) من أن إهمال القوى الخلقية لدى المتعلمين يفقدهم الرغبة في التعلم، وأنه يجب أن تهتم المؤسسات التربوية بتنمية الفضائل والأخلاق لدى الطلاب جنبا إلى جنب مع المهارات المعرفية والأكاديمية.

وتشير Borba إلى أن التأثيرات الخارجية المدمرة في ثقافاتنا جعلت حماية أبنائنا صعبة للغاية، لهذا السبب فإن الذكاء الأخلاقي يعد أفضل أمل لإنقاذ أخلاقيات أبنائنا (Borba, 2001,4)

وباستعراض التراث السيكولوجي في هذا المجال تبين ندرة الدراسات العربية في هذا المجال، ولا توجد دراسة – في حدود ما اطلع عليه الباحث – تناولت أثر التدريب على الذكاء الأخلاقي في تنمية الاندماج الأكاديمي وخفض مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ومن ثم يسعى هذا البحث الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على أبعاد الذكاء الأخلاقي في تنمية الاندماج الأكاديمي وخفض مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ويمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على أبعاد الذكاء الأخلاقي في تنمية الاندماج الأكاديمي وخفض مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات الآتية:

- ما فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الاندماج الأكاديمي ومكوناته لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟
- هل تستمر فعالية البرنامج التدريبي في الحفاظ على تنمية مستوى الاندماج الأكاديمي ومكوناته الذى حدث لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟
- ما فعالية البرنامج التدريبي في خفض التنمر الإلكتروني ومكوناته لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟
- هل تستمر فعالية البرنامج التدريبي في الحفاظ على خفض مستوى التنمر الإلكتروني ومكوناته الذى حدث لدى طلاب المرحلة الثانوية فى فترة مابعد المتابعة ؟

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلى تعرف ما يلي:

- فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مستوى الاندماج الأكاديمي ومكوناته وخفض مستوى التنمر الإلكتروني ومكوناته لدى طلاب المرحلة الثانوية .
- استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الاندماج الاكاديمي ومكوناته وخفض مستوى التنمر الإلكتروني ومكوناته لدى طلاب المرحلة الثانوية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي إلى ما بعد فترة المتابعة.

- **أهمية البحث**:

تنبع أهمية البحث من الأهميتين النظرية والتطبيقية كما يلي:

- **أولاً: الأهمية النظرية**:

- أهمية متغيرات الدراسة الحالية؛ حيث يلعب الإندماج الأكاديمي دوراً مهماً فى جودة العملية التعليمية، كما أنه يساعد في تنمية نواتج التعلم المختلفة لدى

المتعلمين، ويُمكن المتعلمين من تطبيق ما تعلموه في سياقات مختلفة، ومواقف جديدة تختلف عن مواقف التعلم، كما أن الحد من مستوى التنمر الإلكتروني يسهم فى البناء الأمني والنفسي والاجتماعي للمجتمع المدرسي.

- دراسة متغير الذكاء الأخلاقي تجريبيا ؛ لندرة دراسة هذا المتغير تجريبياً بالدرجة الكافية والمناسبة له في البيئات العربية لعلاج المشكلات الأخلاقية لدى المتعلمين فى المدارس وذلك في حدود ما أطلع عليه الباحث.
- قد تفتح الدراسة المجال للمزيد من الدراسات التى تتناول الإندماج الأكاديمي والتنمر الإلكتروني مع فئات أخرى تختلف عن عينة البحث الحالي، أو من خلال متغيرات نفسية أخرى قد تسهم فى تنمية الإندماج الأكاديمي، والحد من مستوى التنمر الإلكتروني.
- أهمية المرحلة العمرية التي تتناولها الدراسة وهي المرحلة الثانوية، وهى مرحلة تكثر فيها المشكلات السلوكية والأخلاقية والأكاديمية.
- تعريف المسئولين والمهتمين بالعملية التعليمية بأهمية الاندماج الأكاديمي وبخطورة التنمر الإلكتروني.

• **ثانياً: الأهمية التطبيقية: يمكن أن تسهم نتائج الدراسة فيما يلي:**

- تقديم مقاييس الذكاء الأخلاقي والاندماج الأكاديمي والتنمر الإلكتروني للتراث النفسي والتربوي والمهتمين بالعملية التعليمية.
- الاستفادة من نتائج هذا البحث في بناء البرامج ووضع الخطط وتوجيه الجهود إلى المسار السليم لمواجهة مشكلات المراهقين المختلفة.
- لفت انتباه المسئولين في مجال الارشاد النفسي والأكاديمي بضرورة وضع برامج تدريبية أخرى لتنمية الاندماج الأكاديمي وخفض التنمر التقليدي بصفة عامة والتنمر الإلكتروني بصفة خاصة لدى المراهقين.
- كما توجه الدراسة مسئولي التخطيط وإعداد المناهج الي أهمية إدراج تدريس الذكاء الأخلاقي في المدارس، ودمج مكوناته في تدريس المقررات، من خلال تدريب المعلمين على هذا الدمج في ورش عمل؛ لتنمية الذكاء الأخلاقي لدي طلابهم.

• مصطلحات البحث:

• **البرنامج**: Program

خطة منظمة متتابعة الخطوات تتضمن مواقف ومثيرات وأنشطة ومهاماً وتدريبات معدة في ضوء أهداف محددة ومقصودة يتعرض لها أفراد المجموعة التجريبية من الطلاب؛ مستندة إلى مكونات الذكاء الأخلاقي وهي: العطف، والاحترام، والرقابة الذاتية، والتسامح، والعدل".

• **الذكاء الأخلاقي** Moral Intelligence:

"قدرة الفرد على إتباع السلوك الصحيح برقابة ذاتية تدفعه للعمل دون مقابل أو رقيب من أحد، وذلك من خلال مشاركته الآخرين وجدانيا، وتقديم العون لهم عند الحاج ، واحترامهم، ومعاملتهم بإنصاف، وإظهار التسامح معهم ". ويقاس إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها الطالب على مقياس الذكاء الأخلاقي فى

المكونات التالية (العطف، والاحترام ، والرقابة الذاتية، والتسامح، والعدل) والمعد في البحث الحالي. ويعرف الباحث أبعاد الذكاء الأخلاقي إجرائيا كالآتي:

- العطف *Kindness*: إبداء الاهتمام بشأن راحة ومشاعر الآخرين دون توقع شيئاً بالمقابل أو دون خشية من العقاب، والقدرة على التماثل والمشاركة الوجدانية مع الآخرين أو الشعور بشعورهم.
- الاحترام *Respect*: ابداء اعتبار تجاه شخص أو شيء ما ومعاملته باحترام.
- الرقابة الذاتية *Self-Control*: قدرة الفرد على تحديد الصواب والخطأ والتمسك بالفعل الأخلاقي، وامتلاك القدرة على تنظيم السلوك بوضع الضوابط الذاتية قبل المضي بالأفعال المضرة.
- التسامح *Tolerance*: العفو لمن أساء، واحترم كرامة كل شخص وحقوقه بغض النظر عن الفروقات و تقبل التنوع.
- العدل *Fairness*: التفكير السليم قبل إصدار الأحكام ومراقبة القرارات والبعد عن المحاباة والانحياز، ومعامل الآخرين بنزاهة وإنصاف.

- **الاندماج الأكاديمي** Academic Engagement:

ونعنى به :"مدى مشاركة الطالب سلوكياً من خلال إتمام المهام الأكاديمية والأنشطة التعليمية المختلفة وفقا للضوابط المطلوبة، ووجدانيًا من خلال قوة علاقاته مع المعلمين والأقران والبيئة المدرسية، ومعرفيا من خلال توظيفه لاستراتيجيات معرفية وما وراء معرفية، ومثابرته من أجل التعلم، ويقاس إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها الطالب على مقياس الاندماج الأكاديمي فى المكونات التالية (الاندماج السلوكي، والاندماج الوجداني، والاندماج المعرفي) والمعد في البحث الحالي. ويعرف الباحث أبعاد الاندماج الأكاديمي إجرائيا كالتالي:

- **الاندماج السلوكي** Behavioral Engagement :

مواظبة الطالب على حضور المدرسة، والتزامه باللوائح والتعليمات المدرسية، وإتمامه للمهام الدراسية بإيجابية وتركيز، ومشاركته في الأنشطة الصفية واللاصفية والمجتمعية.

- **الاندماج الوجداني** Emotional Engagement:

شعور الطالب بالارتباط الوجداني بالمدرسة والمعلمين والأنشطة المقدمة، وشعورهم بالانتماء والمتعة، والتشجيع داخل بيئة التعلم.

- **الاندماج المعرفي** Cognitive Engagement:

توظيف الطالب لاستراتيجيات معرفية وما وراء معرفية تساعده فى إنجاز مهامه الدراسية بإتقان، ومثابرته في تحدى الصعاب، وربط التعلم بخبراته وطموحاته المستقبلية.

- **التنمر الإلكتروني** Cyberbullying:

توظيف المراهق لوسائل الاتصال الإلكترونية في إيقاع الضرر على شخص لايستطيع الدفاع عن نفسه بصورة متعمدة ومتكررة، بتشويه سمعته أو إقصائه أو

تهديده أو انتهاك خصوصياته. ويقاس إجرائياً بالدرجة التى يحصل عليها الطالب على مقياس التنمر الإلكتروني فى المكونات التالية (تشويه السمعة والتحرش، الإقصاء، السخرية والتهديد، انتهاك الخصوصية) والمعد في البحث الحالي.

ويعرف الباحث أبعاد التنمر الإلكتروني إجرائياً كالتالي:

- تشويه السمعة والتحرش *Defame and harassment*: وتعنى هجمات الفرد عبر وسائل التواصل الإلكترونية ضد شخص آخر بهدف تشويه سمعته، وصرف الناس عن احترامه من خلال نشر أسراره أو إشاعات عنه، أو أمور تخدش الحياء، واستخدام التلميحات الجنسية في التواصل معه.
- الإقصاء *Exclusion*: فرض الذات وتهميش وإبعاد الأفراد غير المرغوب فيهم بهدف إحراجهم والنيل منهم.
- السخرية والتهديد *Threat and ridicule*: التعبير بألفاظ بذيئة، والنقد اللاذع بهدف الضحك والاستهزاء، وتكبير عيوب الآخرين، واستخدام أساليب تهديد مختلفة للنيل من الآخرين والتشهير بهم.
- انتهاك الخصوصية *Violation of privacy*: هو الاطلاع على خصوصيات الآخرين دون علمهم أو إذن منهم، من خلال متابعة المواقع التي يزورها الضحية على شبكة إنترنيت، والتطلع على ملفاته الشخصية التي توجد بجهازه مثل الصور الشخصية أو أوراق العمل.

- **حدود البحث**:

- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على برنامج تدريبي قائم على مكونات الذكاء الأخلاقي التالية (العطف، والاحترام ، والرقابة الذاتية، والتسامح ، والعدل) فى تنمية الاندماج الأكاديمي وخفض مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- الحدود البشرية: اقتصر البحث على مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي الذكور بمدارس محافظة وادي الدواسر.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٨ / ٢٠١٩).
- الحدود المكانية: بعض المدارس الثانوية بمحافظة وادي الدواسر.

- **الإطار النظري للبحث**:
- **أولاً: الذكاء الأخلاقي** Moral Intelligence:

ظهر مفهوم الذكاء الأخلاقي في بداية عام ١٩٩٧علي يد (Coles, 1997) عندما نشر أول مقالة علمية في هذا المجال بعنوان (الذكاء الأخلاقي للأطفال) وعرفه على أنه :" القدرة على التمييز الواضح بين الصواب والخطأ، والقدرة علي صنع قرارات مدروسة، تعود بالفائدة علي الفرد والآخرين المحيطين به" . وتطور مفهوم الذكاء الاخلاقي من خلال العديد من المقالات والأبحاث العلمية مثل (Borba,2001; Borba,2003)، فعرفته Borba (2003, 4) بأنه:" قدرة الفرد على تحديد الصواب من الخطأ، وامتلاكه قناعات أخلاقية تمكنه من التصرف

بالطريقة الصحيحة على أساس امتلاك سبعة فضائل أخلاقية توجه سلوكه ذاتيا هي: (التعاطف، الضمير، ضبط النفس، الاحترام، العطف، التسامح، العدالة).

كما يعرفه Gullickson (2004, 75), بأنه :" السلوك الحسن المقبول وفقاً لمعايير المجتمع ولدى تقوم على العطف والرحمة والاحترام ". على حين يعرفه كل من لينيك وكيل (Lennick & Kiel ,2005, 233) بأنه :"مجموعة القدرات العقلية الموجهة نحو فعل الخير". على حين عرفه كل من Nobahar & Nobahar (2013,344) بأنه: "القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ والتصرف بشكل أخلاقي". بينما عرفه صالح (٢٠١٤، ٣٨٨) بأنه " قدرة الفرد على التمييز بين الصواب والخطأ، الحق والباطل، وامتلاك قناعات أخلاقية قوية تحددها المبادئ الإنسانية العالمية والثقافة التي ينتمي إليها الفرد، والتصرف بناء على ذلك، بحيث يأتي السلوك صحيحا وموافقا للقيم والمبادئ الأخلاقية ". وتعرفه محمود (٢٠١٦، ٧٤) بأنه "القدرة على فعل الصواب بطريقة أخلاقية دون التعرض لآثار سلبية تؤدي إلى ضرر يقع على الفرد ذاته أو يقع على الآخرين". وتعرفه هدية وآخرون (٢٠١٦، ٥٦) بأنه: "تمتع الفرد بعدد من السلوكيات الأخلاقية في التعامل مع الآخرين وهي التعاطف مع الآخرين والشعور بآلامهم، والضمير فيما يفعل بأنه يكون رقيب لنفسه دون وجود أحد، والاحترام المتبادل بين الناس سواء كانوا كبارا أم صغارا، والتسامح والعفو عما يخطئ في حقنا. وكل هذه السلوكيات تظهر من خلال تعامل الطفل مع الآخرين بشكل جيد." كذلك عرفته الشريف (٢٠١٩، ٦٣٣) بأنه: "مجموعة من القدرات والمؤشرات والمكونات الخلقية المميزة للإنسان التى تمكنه من التفرقة بين الصواب والخطأ، وهو القيم والفضائل التى يكتسبها الأبناء من الآباء والتى من خلالها يتصرفون بشكل لأئق".

ويستخلص الباحث من العرض السابق لمفهوم الذكاء الأخلاقي أنه مفهوم متعدد المكونات كالعطف والتسامح والعدالة والرقابة الذاتية، والاحترام المتبادل، تعمل هذه المكونات بمحرك ذاتي داخلي من خلال الضمير والوازع الديني، فينطلق فى تعاملاته مع الآخرين بتقديم الخير لهم ودفع الضرر عنهم.

- **أهمية الذكاء الأخلاقي**:

تكمن أهمية الذكاء الأخلاقي من خلال الأمور التالية:

- يعلم الأفراد كيف يفكرون ويتصرفون بطريقة صحيحة (*Borba, 2003, 24*).
- الذكاء الأخلاقي هو الأمل في إنقاذ أخلاقيات المجتمع.
- يشعر الإنسان بنوع من الصحة النفسية كالاستقرار النفسي، حين يلتزم الفرد بما يقول.
- يؤدي إلي الاهتمام بالآخرين والبعد عن الأنانية.
- يساعد على انتشار الأمان والطمأنينة النفسية في المجتمع.
- يؤدي إلي انتشار السلام والمحبة والود والتقدير والبعد عن العنف والعدوانية.
- يعطي للفرد حصانة اخلاقية ومناعة ذاتية ليجعله مقاوم للإغراءات (قاسم، ٢٠١٦، ١٩٩).

- يكسب الإنسان الصبر والتسامح والعدل الأمر الذي يزيد من قدرته على التكيف والتعامل مع الآخرين.
- له فائدة إيجابية في الصحة النفسية للإنسان فحين يلتزم الإنسان بما يقول يجد نوعا من الصحة النفسية والاستقرار النفسي.
- يساعد الفرد والمجتمع على التمييز بين الصواب والخطأ واكتساب الأفراد ما يسمى بالصحة المجتمعية وأصبحوا أصحاء مترابطين متماسكين.
- يؤدي الذكاء الأخلاقي إلى الاهتمام بالآخرين والبعد عن الأنانية بين الأفراد مما ينشر الأمان في المجتمع.
- يؤدي الذكاء الأخلاقي إلى انتشار السلام والمحبة والتقدير والبعد عن العنف والعدوانية.
- يعطي الذكاء الأخلاقي للأطفال حصانة أخلاقية ومناعة ذاتية (الأيوب، ٢٠٠٦، ٥٠).

• **مكونات الذكاء الأخلاقي**:

للذكاء الأخلاقي مكونات عدة تناولتها الدراسات السابقة، فتناولت (Borba 2001) المكونات التالية: (التمثل العاطفي، الضمير، الرقابة الذاتية، الاحترام، التسامح، العدالة)، على حين تناول شحاته (٢٠٠٨) المكونات التالية: (التعاطف، الضمير، الحكمة، الاحترام، التسامح، العدالة)، أما قاسم (٢٠١٠) فقد تناول المكونات التالية: (الضمير – الرقابة الذاتية – التمثل العاطفي – الاحترام – العطف – التسامح – العدل) ، وتناول صالح (٢٠١٤) المكونات التالية : (الصدق، الرحمة، التسامح، الضمير، المسؤولية، الاحترام، والعدالة). وتناول عرابي (٢٠١٦) مكونات الذكاء الأخلاقي التالية: الإحساس بألم الآخرين ، ضبط الذات تجاه الفعل السيئ، الإصغاء بانفتاح قبل إصدار الحكم أو الرأي، والتفاعل العاطفي والتعامل مع الآخرين على أساس المودة والاحترام)، وتناول كل من الشواورة والصرايرة (٢٠١٧) المكونات التالية: (التعاطف، الضمير، ضبط النفس، الاحترام، التسامح، العدالة، المواطنة)، وتناول العنبر والخالدي (٢٠١٩) المكونات التالية: (التمثل العاطفي، الضمير، العطف (اللطف)، الاحترام، التسامح، العدالة، الرقابة الذاتية)، وتناول الصمادي والزغلول (٢٠١٩) المكونات التالية : (التمثل العاطفي، الضمير، اللطف، الاحترام، التسامح، العدالة، التحكم الذاتي).

وتم تناول مكونات الذكاء الأخلاقي قيد البحث الحالي بالتفصيل في الآتي:

- العطف *Kindness*: العطف يعني :"إبداء الاهتمام بشأن راحة ومشاعر الآخرين دون توقع شيئا بالمقابل أو دون خشية من العقاب. فالأفراد الذين يتميزون بالعطف هم كذلك لأنهم معنيون فقط بمشاعر الآخرين مما يكشف عن رغبة هؤلاء الأطفال في سعادة الآخرين ويقوده إلى الإيثار في تعامله معهم لتفهمهم حاجاتهم" . ولكي يتم تنشئة الأفراد على العطف وعدم القسوة يجب تكوين نماذج إيجابية للعطف، وتوضيح أشكال العطف المختلفة للفرد. (*Lennick & Kiel, 2005, 23*). ومن ثم فالعطف يتضمن الشعور بالآخرين والاهتمام بهم والقدرة على المشاركة الوجدانية لهم.

- **الرقابة الذاتية** *Self-Control*: هي امتلاك القدرة على تنظيم السلوك بوضع الضوابط الذاتية قبل المضي بالأفعال المضرة، وتكون بمنأى عن توجيه الآخرين وهذه الفضيلة تعتبر ضرورية لأنها تمنح الفرد ثقة بنفسه، بينما يساعد التعاطف على الشعور بالعاطفة إزاء الآخرين، أما الرقابة الذاتية فهي تساعد على تعديل أو تقييد دوافعه السلوكية بحيث يقوم فعلا بما يعرف أنه الصواب في عقله (بهجات، ٢٠١٠، ٨٥٥). فقدرة الفرد على تحديد الصواب والخطأ والتمسك بالفعل الأخلاقي تمثل المحرك الأساس والموجه لسلوك الفرد وهو ما يسمى الرقابة الذاتية.
- **الاحترام**: *Respect*: هو إبداء اعتبار تجاه الآخر، والابتعاد عن التقليل من شأن الآخرين، والأفراد الذين يجعلون الاحترام جزءا من حياتهم اليومية هم من المحتمل أن يكونوا أكثر اهتماما بحقوق الآخرين، كما أن الاحترام كقيمة من القيم الأخلاقية تجعل الفرد يبتعد عن التقليل من شأن الآخرين (*Lennick & Kiel, 2005, 15*). ويمكن تنمية الاحترام من خلال نقل معنى الاحترام عن طريق القدوة سواء في الحياة الطبيعية أو باستخدام الوسائط الإلكترونية والإعلامية، وتعزيز احترام القواعد والمعايير، والتأكيد على الأخلاق الجيدة. مع الحرص على مراقبة الاستهلاك الإعلامي وخصوصا الإنترنت (بهجات، ٢٠١٠، ٨٥٦).
- **التسامح** *Tolerance*: هو العفو لمن أساء واحترم كرامة كل شخص وحقوقه بغض النظر عن الفروقات سواء كانت عرقية أو اجتماعية أو فروقات في المعتقدات أو القدرات (*Borba, 2001,197*). وهو حسن التعامل مع الآخرين دون النظر إلي الصفات العرقية والاجتماعية والدينية والاقتصادية ، والتعامل والتعايش مع الآخرين ، مع تقبل الآخرين كما هم ، والبعد عن العنف والتعصب بشتي اشكاله .
- **العدل** *Fairness*: وهي الفضيلة التي تحثنا على أن نكون متفتحي الذهنية ونزيهين ونعمل بصورة عادلة (*Borba, 2001, 234*)، وهو التفكير السليم قبل إصدار الأحكام، ومراقبة القرارات والبعد عن المحاباة والانحياز. فالأفراد الذين يتميزون بالعدل يلعبون حسب القواعد، ويحترمون الدور والمشاركة، ويستمعوا بانفتاح إلى كل الأطراف قبل الحكم، كما أنهم يبحثون عن حقوق الآخرين لضمان معاملتهم بصورة متساوية، ويحاولون حل المشكلات التي تواجههم بصورة عادلة.

- **الاندماج الأكاديمي**: Academic Engagement.

وضع Marks (2000, 155) صياغة مفاهيمية للاندماج الأكاديمي على أنه "العملية النفسية وخاصة الانتباه والاهتمام والاستثمار والجهد الذي يبذله الطلبة في عملية التعلم".. وأوضح Fredricks et al. (2004, 61) أن الاندماج المدرسي هو "مفهوم متعدد المكونات ويتكون من ثلاثة مكونات رئيسية هي: الاندماج السلوكي والاندماج الوجداني والاندماج المعرفي". ويرى (Klem & Connell 2004, 262) أن الاندماج هو "أن يكون الطلبة منتبهين ويتطلب ذلك أن يلتزم

الطلبة بالمهمة وأن يجدوا قيمة متأصلة فيما يطلب منهم عمله وبالتالي فإن الطلبة المندمجين يؤدون المهمة المخصصة لهم بكل حماس وفطنة واجتهاد ومثابرة". وأشار Kuh (2009, 6) إلى أن الاندماج المدرسي هو طواعية الجهد والمشاركة الطلابية في أنشطة تعلم حقيقية". و يرى الفيل (٢٠١٤، ٢٧٦) أن الاندماج هو "مقدار ما يخصصه المتعلم من طاقة وجهد ووقت ودوافع وإمكانات أثناء أداء مهام وأنشطة التعلم حتى يتمكن من إثراء معارفه ومهاراته وخبراته وتحقيق أهداف التعلم التي يصبو إليها". ويعرفه (حرب، ٢٠١٩، ١٣) بأنه "المشاركة النشطة والاستغراق فى المهام والأنشطة الصفية واللاصفية التى تتسم بتركيز الانتباه واستثمار الجهد والتنوع فى استراتيجيات التعلم، والمساهمة الاستباقية والبناءة وما يصاحب ذلك من انفعالات من شأنها تيسير عملية التعلم. ويستخلص الباحث من العرض السابق لمفهوم الاندماج الأكاديمي أنه مفهوم متعدد المكونات يتضمن مكونات معرفية وانفعالية وسلوكية، تتسم هذه المكونات بالمشاركة الفعالة والاستغراق فى المهام والمثابرة .

- **أنواع الاندماج الأكاديمي**:

يفرق كل من Van Uden, et al. (2014, 22) بين ثلاثة أنواع من الاندماج وهي: الاندماج السلوكي: ويحدث عندما يندمج الطالب في الدروس في الوقت المحدد بكل جهده؛ والاندماج الوجداني: ويحدث عندما يندمج الطالب ويكون متحمسًا لعملية التعلم داخل الفصل ويمتلك اتجاهات إيجابية نحو عملية التعلم؛ والاندماج المعرفي: ويحدث عندما يفهم الطالب أهمية تعلمه، ويستفيد من قدراته على التنظيم الذاتي لعملية تعلمه.

- **أولاً: الاندماج السلوكي** Behavioral Engagement:

أشار Finn, et al. (1995, 423) إلى أن الاندماج السلوكي يتضمن أربعة مستويات، حيث يظهر المستوى الأول في امتثال الطلبة لقواعد حجرة الدراسة والمدرسة، والمستوى الثاني يشمل المبادرة بالأسئلة والحوار مع المعلم وقضاء وقت إضافي في حجرة الدراسة وعمل المزيد من دراسة المقرر، والمستوى الثالث يظهر في مشاركة الطلبة في الأنشطة الاجتماعية والرياضية بالمدرسة، والمستوى الرابع يتضمن مشاركة الطلبة في الحكم المدرسي والإدارة.

وعرف Furlong, et al. (2003, 101) الاندماج السلوكي على أنه "تفاعلات واستجابات الطلبة في حجرة الدراسة، وكذلك المدرسة والأماكن التي تحدث فيها الأنشطة اللامنهجية". كما أشار Fredricks, et al. (2004, 61) إلى أن الاندماج السلوكي هو "مشاركة الطلبة في الأنشطة المرتبطة بالمدرسة التي تشتمل على الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية والأنشطة اللامنهجية". وأوضح Fredricks, et al. (2004, 62) أن الاندماج السلوكي يتضمن بعدين: الأول هو السلوك الإيجابي، والذي يتضمن الحضور في الفصل وإكمال الأعمال المدرسية والمشاركة في التعلم والمهام الأكاديمية، والبعد الثاني: هو غياب السلوك المنحرف والذي يتضمن عدم الهروب من المدرسة وعدم الرغبة في الدخول في المتاعب. ويشير

(2009,66) Tinio إلى أن للاندماج السلوكي مؤشرات منها: المثابرة وبذل الجهد، التركيز وطرح الأسئلة، والمشاركة في المناقشات الصفية والالتزام بلوائح الدراسة.

- **ثانياً: الاندماج الوجداني**: Emotional Engagement

يعرف Newman (1992, 13) الاندماج الوجداني على أنه إحساس الطالب بالارتباط الانفعالي بالمدرسة والمعلمين. وقد أكدوا على أنه يتم قياس هذا البعد من خلال مطالبة الطلبة تحديد مشاعرهم تجاه معلميهم ومدرستهم. ومن خلال ما سبق يتضح أن الاندماج الوجداني يتضمن ردود الأفعال الموجبة أو السالبة تجاه البيئة المدرسية. كما أنه يشتمل على التفاعلات الانفعالية في حجرة الدراسة والاتجاهات نحو المدرسة والمعلمين والشعور بالانتماء إلى المدرسة وتقدير قيمتها. (Fredricks, et al., 2004, 62; wang, et al., 2011, 466). ويشير (Tinio, 2009,66) أن للاندماج الوجداني مؤشرات منها: ردود الأفعال الإيجابية والسلبية تجاه المعلم والأنشطة المقدمة، والانتماء والعلاقة الطيبة بين المعلم والأقران.

- **ثالثاً: الاندماج المعرفي**: Cognitive Engagement

يعرف Connell & Wellbron (1991, 44) الاندماج المعرفي على أنه "طرق الطلاب الإستراتيجية والمنظمة ذاتياً في التعلم والتي يستخدمون فيها استراتيجيات ما وراء المعرفة في التخطيط والمراقبة وتقييم المعرفة. ويشير Fredricks, et al. (2004, 63) أن للاندماج المعرفي مؤشرات منها بذل المزيد من الجهد من أجل إتقان المهام الأكاديمية، والرغبة القوية في إنجاز المهام بتحدي، والارتباط بتوجهات أهداف الإقدام والإتقان. وأضاف حرب (٢٠١٩، ٢٢) أن الاندماج المعرفي يتضمن الاستعداد والتفكير فى فهم واتقان المهام، واستخدام استراتيجيات التعلم والتنظيم الذاتي،

- **ثالثاً: التنمر الإلكتروني**: Cyberbullying

يعرف Mellor (1990, 9) التنمر في المدرسة بأنه: "العنف النفسى أو الجسدي طويل الأمد الذي يمارسه فرد أو مجموعة ضد فرد غير قادر على الدفاع عن نفسه في ذلك الوضع الواقعي". ويعرفه Rigby& Slee (1991) بأنه :"ظلم أو اضطهاد متكرر يكون جسمياً أو نفسياً لشخص أقل قوة من جانب شخص أكثر قوة أو مجموعة من الأشخاص". ويختلف الظلم الذي يحدث في التنمر عن غيره من أنواع الظلم الأخرى في أن التنمر ناتج عن عدم توازن في القوة بين المتنمر والضحية، بالإضافة إلى شرط تكرار الظلم أو الاضطهاد (Rigby& Slee, 1991, 615). ويعرف Willard (2007, 1) التنمر الإلكتروني بأنه :" تعمد إيقاع الضرر بالآخرين عن طريق إرسال أو نشر مواد ضارة، أو المشاركة في أى شكل من أشكال العدوان الاجتماعي باستخدام الإنترنت أو غيره من التقنيات الرقمية". ويعرف عمارة (٢٠١٧، ٥٣٠) التنمر الإلكتروني بأنه "فعل عدوان متعمد من قبل مجموعة أو فرد، وذلك باستخدام وسائل الاتصال الإلكترونية، مرارا وتكرار وعلى مر الزمن ضد الضحية التى لا يمكنه الدفاع عن نفسه بسهولة". ويعرفه المصطفي (٢٠١٧، ٢٥٠) بأنه "الضرر المتعمد والمتكرر والتهديد والإيذاء الذى يتعرض له الفرد من خلال استخدام الأجهزة الإلكترونية بما فيها الحاسوب والهاتف المحمول". ومن ثم

فالتنمر الإلكتروني يعنى :" استخدام الانترنت من خلال الحاسب الآلي أو الهاتف الجوال فى إيذاء الآخرين بطريقة متكررة ومتعمدة، وذلك فى مواقع التواصل الاجتماعي بالرسائل النصية، أو الصور أو مقاطع الفيديو عبر كاميرات الهواتف المحمولة، أو المكالمات الهاتفية عبر الهاتف المحمول، أو البريد الإلكتروني، أو غرف الدردشة، أو من خلال الرسائل الفورية، أو عبر المواقع الإلكترونية.

وقد أكدت قطامي والصرايرة (٢٠٠٩) على أهمية توافر أربع عناصر لتمييز سلوك التنمر عن العدوان أو السلوكيات الأخرى وهى :

- عدم التوازن في القوة بين المتنمر المسيطر القوى والضحية، فالمتنمر أكبر سناً أو أقوى أو في وضع أفضل من الضحية.
- الأفعال السلبية التي يقوم بها المتنمر تحدث مراراً وتكراراً للتهديد بعدوان يليه عدوان تالي، وأن العدوان الحالي ليس بالعدوان الأخير.
- التنمر نشاط إرادي واع ومتعمد يقصد به الإيذاء والتسبب في الخوف والرعب من خلال التهديد والاعتداء، تسبقه النية في الألم النفسي أو الجسدي ويجد المتنمر متعة في هذا السلوك.
- دوام الرعب، فيقوم المتنمر بالغطرسة والازدراء والاحتقار للضحية وليس الغضب (قطامي والصرايرة، ٢٠٠٩، ٣٥).

• **صور وأشكال التنمر الإلكتروني**:

على الرغم من أن التنمر له أشكال عديدة، إلا أن هناك عناصر رئيسة لهذا السلوك العدوانِي سواء كان جسديا أو لفظيا، أو بشكل غير مباشر، وهى أن يكون متعمداً ومتكررا خلال فترات ممتدة من الوقت، ويكون داخل إطار من عدم التِوازن فى القوة بين المتنمر والضحية. وذكر Crabarino (2003, 561) أنماطا عدة للتنمر وهى: التنمر الجسمي Physical Bulling: (كالضرب والركل بالقدم واللكم بقبضة اليد والخنق والقرص والعض). والتنمر في العلاقة الشخصية Relational Bulling: مثل (الإقصاء والإبعاد، الصد، الأكاذيب والإشاعات المغرضة). والتنمر اللفظي Verbal Bulling: ويشمل (التهديد والإغاظة والتسمية بأسماء سيئة). والتنمر الجنسي Sexual Bulling: ويتمثل في (سلوك الملامسة غير اللائقة أوالمضايقة الجنسية بالكلام). والتنمر الإلكتروني Cyberbullying: هو الضرر المتعمد والمتكرر الذي يلحق بالضحية من خلال استخدام أجهزة الكمبيوتر والهواتف المحمولة والأجهزة الإلكترونية الأخري (Crabarino, 2003, 561).

من هنا يختلف التنمر الإلكتروني عن التنمر التقليِدي فى أن التنمر الإلكتروني يتم من خلال استخدام وسائل تكنولوجية، وغالبا ما يكون فى المنزل ويكون الجانى مجهولا، وأن سلوك الإيذاء فيه يتضمن الكذب وإخفاء الهوية وتقديم الجاني نفسه بأنه شخص آخر، والسخرية والتشهير والعنف ونشر صور أو مواد مرئية عن الآخرين بدون أذن، وعلى الرغم من أنه يحدث فى غير ساعات الدراسة، إلا أن نتائجه تؤكد وصوله للفصل الدراسي (Turana, et al., 2011, 22)

وذكر (Willard (2007, 1-2] أن للتنمر الإلكتروني عدة صور وأشكال يتمثل فيها مثله مثل التنمر التقليدى، حيث توجد ثمانية أشكال للمتنمر الإلكتروني وهي:

- الملتهب: معارك على الانترنت باستخدام الرسائل الإلكترونية مع لغة غاضبة ومبتذلة.
- التحرش: ارسال رسائل سيئة، ووضيعة، ومهينة مراراً وتكراراً.
- تشويه السمعة: تحقير شخص ما على الانترنت ، وإرسال أو نشر القيل والقال أو الشائعات عن شخص ما لإلحاق الضرر به او بسمعته أو صداقاته.
- الإفشاء : مشاركة اسرار شخص ما أو معلومات محرجة عنه أو صور على الانترنت.
- الخداع: استدراج شخص ما للكشف عن أسراره أو معلومات محرجة عنه، ثم مشاركتها على الانترنت.
- الإقصاء: اقصاء شخص ما بتعمد وقسوة من مجموعة ما على الانترنت.
- مطاردة إلكترونية : التحرش الشديد والتشويه المتكرر الذى يتضمن تهديدات أو خلق خوف شديد.

هذا وتوصلت دراسة حسين (٢٠١٦) إلى الأنماط التالية: التخفي الإلكتروني، المضايقات الإلكترونية، القذف الإلكتروني، المطاردة الإلكترونية. وتوصلت دراسة علوان (٢٠١٦) إلى أن أكثر أنواع التنمر الإلكتروني شيوعا هو التنمر باستخدام الرسائل النصية، يليه المحادثة بنوعيها عن طريق غرف المحادثة أو المحادثة الفورية، ثم التنمر باستخدام الصور والرسومات. وتوصلت دراسة عمارة (٢٠١٧) إلى الأنماط التالية: تنمر الرسالة النصية، تنمر الصورة/ الفيديو عبر كاميرات الهواتف المحمولة، تنمر المكالمة الهاتفية عبر الهاتف المحمول، تنمر البريد الإلكتروني، نشر غرف الدردشة، التنمر من خلال الرسائل الفورية، التنمر عبر المواقع الإلكترونية.

وللتنمر الإلكتروني صور وأشكال عدة كما استخلصها الباحث من الدراسات السابقة منها: إرسال الشائعات عن شخص ما في الإنترنت بقصد كراهية الناس له، أونشر مواد لتشويه سمعته وإهانته، والتحرش به، والمطاردة، والإزعاج، وإرسال الشتائم الاستفزازية والافتراءات العرقية، من خلال الرسائل النصية، الصور والرسومات، مقاطع الفيديو، المكالمات الهاتفية، البريد الإلكتروني، غرف المحادثة، المحادثة الفورية والمواقع الإلكترونية ومواقع التواصل الاجتماعي .

- **الآثار المترتبة على التنمر الإلكتروني**:

وتتعدى آثار التنمر بصفة عامة والتنمر الإلكتروني - بصفة خاصة - المتنمرين إلى الضحايا والموجودين أثناء موقف التنمر؛ ومن آثار التنمر عليهم:

- آثار نفسية وسلوكية وجسدية قصيرة وطويلة المدى على الضحايا. هذا ويؤثر التنمر على ضحاياه حيث تعاني الضحية من الوحدة النفسية، وسوء التوافق

النفسي والاجتماعي، وندرة الأصدقاء وقصور في العلاقات الاجتماعية والانسحاب الاجتماعي، كما تعاني الضحية من فوبيا المدرسة وفقدان الأمن النفسي وضعف التحصيل الدراسي وتدني مفهوم الذات (*Hillsberg & Spack 2006, 23*) ، والإصابة بحالات الحزن والتفكير فى الانتحار بين المراهقين *(Messias, et al., 2014)*

- وللتنمر أثار طويلة المدى على المتنمرين؛ حيث يشكل معتادو التنمر على الآخرين في المدارس في سنوات حياتهم الأولى أربعة أضعاف من ينتكسون ويرتكبون جرائم خطيرة نسبيًا حسب سجلات الإجرام الرسمية، وذلك مقارنة بغيرهم من الطلاب العاديين. ويعاني المتنمر من سلوكيات عدوانية وفوضوية وسوء توافق اجتماعي وسلوكيات مضادة للمجتمع كالعناد وإثارة الشغب، وإن كان ميله للتحدي والعناد ، وخرق الأنظمة المدرسية، يدعم ثقته بنفسه نتيجة تعزيز الأقران لسلوكه (*Wong, 2009, 92*)، والمشاركة فى السلوك العدواني *(Burton, et al., 2012)*، وانخفاض مستوى الأداء الأكاديمي لديه، والثقة بالنفس، التعرض للإصابة بالإحباط *(Chang, et al,. 2013)*.
- آثار التنمر على الموجودين أثناء حدوث التنمر حيث يمكن أن يتأثر التلاميذ بالتنمر إما بشكل مباشر أو غير مباشر، وهذه الآثار تتنوع مابين مشكلات صحية ونفسية للفرد تؤدى إلى تبني ورعاية قيم اجتماعية عدوانية، وتبني ثقافة التنمر بالنسبة لمجتمع المدرسة ككل (*Banks, 1997, 3*).

- **العلاقة بين متغيرات الدراسة**:

أوضح إبراهيم (٢٠١٦، ١١٠) أن الأخلاق ترتبط ببعض النواتج النفسية والتربوية، مثل: الاندماج الأكاديمي، والذى يساعد الطلاب على اتباع المعايير الدراسية والمجتمعية، وعلى وقايتهم من السلوك المنحرف، وتزايد اهتمام الباحثين حديثا بالاندماج الأكاديمي؛ بسبب ارتفاع نسب الطلاب الذين يتسمون بمشاعر النفور والاغتراب، وبخاصة عندما ينتقلون من مرحلة تعليمية إلى مرحلة أخرى. كما أن التزام الفرد والمجتمع بالذكاء الأخلاقي، يؤدي إلي اكتساب ما يسمي بالصحة المجتمعية، ويصبح أعضاءه أصحاء مترابطين و متماسكين (Denton, 1997, 19)، هذا الترابط المجتمعى يعد أحد مكونات الاندماج الأكاديمي. وتوصلت نتائج دراسة Shoshani & Slone (2013) إلى وجود علاقة موجبة دالة بين قوى الخلق والاندماج الدراسي كمؤشر للتوافق الدراسي، وأن هناك امكانية للتنبؤ بالاندماج من قوى الخلق. وتوصلت نتائج دراسة Weber, et al. (2016) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين قوى الخلق والدافعية للتعلم والاهتمام والاندماج المدرسي.

وأشارت دراسة Oconnor (2000, 34) أن الذكاء الأخلاقي يسهم فى منع العدوان اللفظي وغير اللفظي بين أفراد المجتمع، وأوضح Menesini, et al. (2013) أن انعدام الأخلاق له دور في حدوث التنمر التقليدي والإلكتروني بشكل كبير. وأكدت بعض الدراسات ارتباط الذكاء الأخلاقي بالسلوك التنمري كما في دراسة (Zelidman, 2014)، (Peplak,2015) (أحمد وعبده، ٢٠١٧) فضلا عن

تناول بعض الدارسات الذكاء الأخلاقي بوصفة أحد المتغيرات المهمة في علم النفس الإيجابي لما له من أثر إيجابي في الوقاية من الاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية للمراهق. وقد أظهرت نتائج دراسة أحمد وعبده (٢٠١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي التنمر المدرسي ومنخفضي التنمر المدرسي في الذكاء الأخلاقي لصالح منخفضي التنمر المدرسي، كما بينت نتائج الدراسة أن أبعاد الذكاء الأخلاقي التي تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي كانت على الترتيب: (ضبط الذات، ثم العطف، ثم الاحترام، ثم التسامح). كما توصلت نتائج دراسة الحجاج (٢٠١٧) إلى وجود ارتباط سلبي لتمثل القيم الاجتماعية ويقظة الضمير فى علاقتها بالتنمر لدى المراهقين. وتوصلت نتائج دراسة عبد الرحمن (٢٠١٨) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين الذكاء الأخلاقي والتنمر، وتنبأ بعض أبعاد الذكاء الأخلاقي دون غيرها بالتنمر. وتوصلت دراسة همام وجاد الرب (٢٠١٨) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين الذكاء الأخلاقي والتنمر وأن التدريب على مكونات الذكاء الأخلاقي يسهم في خفض السلوك التنمري.

- **الدراسات السابقة**:

نظراً لكثرة الدراسات السابقة فى مجال كل متغير على حدة، واقتصاداً للمعرفة؛ اقتصر الباحث على الدراسات السابقة التي ربطت بين متغيرات الدراسةعلى النحو التالي:

- **دراسات تناولت الذكاء الأخلاقي (أو بعض المفاهيم الأخلاقية والمشتركة معه فى بعض الأبعاد مثل الفضائل والقيم وقوى الخلق) والاندماج الأكاديمي**:

دراسة Shoshani & Slone (2013) والتى هدفت إلى التعرف على العلاقة بين قوى الخلق بكل من الهناء الذاتي والاندماج الأكاديمي لدى المراهقين. وتكونت عينة الدراسة من (٤١٧) طالبا، واستخدم الباحثان مقاييس: قوى الخلق، والاندماج الدراسي، والهناء الذاتي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين قوى الخلق والاندماج الدراسي كمؤشر للتوافق الدراسي، وأن هناك امكانية للتنبؤ بالاندماج من قوى الخلق.

دراسة Weber et al. (2016) والتى هدفت إلى فحص العلاقة بين قوى الخلق وكل من الوجدان المرتبط بالمدرسة، والدافعية للتعلم والاهتمام والاندماج فى الفصل، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٦) تلميذا من أعمار ١٠ – ١٤ سنة، و(١٠) معلمين، واستخدم الباحثون مقياس قوى الخلق، ومقياس الدافعية للتعلم ومقياس الإندماج المدرسي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين قوى الخلق (المثابرة والنشاط وحب التعلم وبعد النظر ورجاحة العقل والرجاء والذكاء الاجتماعي) والدافعية للتعلم والاهتمام والاندماج المدرسي.

دراسة إبراهيم (٢٠١٦) هدفت الدراسة الحالية إلى فحص البنية العاملية للفضائل وقوي الخلق الإنسانية، والكشف عن علاقتها بالاندماج الأكاديمي (المكونات والدرجة الكلية)، بالإضافة إلى الكشف عن قوي الخلق المنبئة بالاندماج

الأكاديمي. وتألفت العينة من (٥٧٠) طالباً جامعياً، واستخدم الباحث الأدوات التالية: مقياس الفضائل وقوى الخلق الإنسانية، ومقياس الإندماج الأكاديمي، وكشفت النتائج عن: تضمنت قوي الخلق المنبئة بالاندماج المعرفي (تنظيم الذات والنشاط والقيادة والمثابرة والفكاهة "بشكل عكسي" وتقدير الجمال)، أما قوي الخلق المنبئة بالاندماج الوجداني فهي (تقدير الجمال والحب والعرفان والفكاهة " بشكل عكسي")، وكانت قوي الخلق المنبئة بالاندماج الأكاديمي (كدرجة كلية) هي (تنظيم الذات وتقدير الجمال والقيادة والنشاط والمثابرة والتدين والفكاهة "بشكل عكسي".

دراسة الزهراني (٢٠١٨) والتى هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى شيوع الاندماج الاكاديمي والقيم النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة، ومعرفة العلاقة بين الاندماج الاكاديمي والقيم النفسية لدى عينة الدراسة، بالإضافة إلى معرفة مدى اختلاف كل من مستوى الاندماج الاكاديمي، والقيم النفسية باختلاف الجنس والتخصص الدراسي، وتم تطبيق مقياس الاندماج الاكاديمي ومقياس القيم النفسية على عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز، (ن= ٥٠٠)، منهم (٢١٥ ذكور، ٢٨٥ إناث)، وتوصلت النتائج إلى وجود شيوع للاندماج الأكاديمي والقيم النفسية لدى عينة الدراسة، ووجود ارتباط دال بين الاندماج الاكاديمي والقيم النفسية (الاحسان والتسمح وعلاقة الإنسان بربه والأمانة ومساعدة الآخرين)، وظهر عدم وجود فروق في الاندماج الأكاديمي والقيم النفسية تعزي للجنس، في حين وجدت فروق تعزى للتخصص الدراسي.

- **دراسات تناولت الذكاء الأخلاقي والتنمر**:

قام وفوكس وآخرون (Fox, et al. (2010 بدراسة استهدفت التعرف على فعالية المثل والاعتقادات الداخلية في معرفة العالم الوجودي وعلاقتها باتجاهات المراهقين ضحايا التنمر. تكونت عينة الدراسة من ٣٤٦ مراهقا؛ بواقع ٢٧٠ من الذكور، ٧٦ من الإناث، تراوحت أعمارهم بين ١١ و١٦ سنة، وأستخدم الباحثون برنامج مبني على القيم والمثل، ومقياس اتجاهات ضحايا التنمر عن العالم المحيط به، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية برنامج الدراسة المبني على القيم والمثل في تعرف العالم، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة سالبة دالة بين القيم والمثل واتجاهات ضحايا التنمر عن العالم المحيط.

أما دراسة بول وآخرون (Paul, et al. (2012 والتى هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على تنمية الديناميات الشخصية والروحية في خفض السلوك التنمري الشبكي (عبر الإنترنت) لدى الأطفال المراهقين، واستخدم الباحثون البرنامج القائم على تنمية الديناميات الشخصية والروحية، ومقياس التنمر الإلكتروني، وتكونت العينة من ١٦٠ مراهقا راوحت أعمارهم بين ١١و ١٦ سنة، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج في خفض السلوك التنمري من خلال الاستراتيجيات التي استخدمت، مثل التعزيز والحوار وتنمية المهارات الحياتية. وفى دراسة قام بها مينيشينى وآخرون (Menesini, et al. (2013 هدفت إلى

التحقيق من دور النواحي الأخلاقية والقيم الإنسانية فى التنمر التقليدي والتنمر الإلكتروني، والكشف عن الفروق بين هذين النوعين ولاختبار دور انعدام الأخلاق، والوحدة في التوسط في العلاقة القائمة بين القيم الشخصية والمشاركة في التنمر، أستخدم الباحثون مقياس التنمر التقليدي والإلكتروني، ومقياس القيم لـ Schwartz (1992)، اشتملت عينة الدراسة على ٣٩٠ طالبا وطالبًة من المراهقين موزعين بالتساوي، استخدم الباحثون الأدوات التالية: توصل الباحثون الي اسهام التسامي الذاتي والتعزيز الذاتي في التنبؤ بدرجة متوسطة بالتنمر بكلا نوعيه، في حين أسهم انعدام الأخلاق والعزلة في التنبؤ بالتنمر بشكل دال وكبير، وأظهرت التأثيرات غير المباشرة أن التعزيز الذاتي والانفتاح للتغيير تنبأت بكلا النوعين من التنمر من خلال السلوكيات غير الأخلاقية.

دراسة أبو الديار (٢٠١٥) والتى هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الروحي وخفض السلوك التنمري، وتضمنت عينة الدراسة ٤٠ طفلا، وأستخدم الباحث الأدوات التالية: البرنامج الإرشادي، ومقياس الذكاء الروحي، ومقياس التنمر، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة في متوسطات درجات الذكاء الروحي بين التطبيقين البعدي والقبلي للعينة التجريبية، كما تبين عدم وجود فروق دالة بين التطبيقين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية بصدد متوسطات درجات الذكاء الروحي للعينة التجريبية، فضلا عن وجود فروق دالة في متوسطات درجات التنمر بين التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية، كما لوحظ عدم وجود فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في متوسطات درجات التنمر.

دراسة أحمد وعبده (٢٠١٧) هدفت الدراسة إلي التعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي في الذكاء الأخلاقي، والتعرف على المهارات الاجتماعية التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي لدى عينة الدراسة التي اشتملت على (٢٥٢) تلميذا وتلميذه من تلاميذ المرحلة الإعدادية، أستخدم الباحثان مقياس الذكاءالأخلاقي، ومقياس التنمر المدرسي، أظهرت النتائج وجود علاقة دالة وسالبة بين التنمر الدراسي وبين الذكاء الأخلاقي ، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي التنمر المدرسي ومنخفضي التنمر المدرسي في الذكاء الأخلاقي لصالح منخفضي التنمر المدرسي ، كما بينت نتائج الدراسة أن أبعاد الذكاء الأخلاقي التي تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي كانت على الترتيب : ضبط الذات، ثم العطف، ثم الاحترام، ثم التسامح.

دراسة الحجاج (٢٠١٧) هدفت الدراسة إلى محاولة الكشف عن علاقة سلوك التنمر بتمثل القيم الاجتماعية والشعور بالنقص، وقوة الضمير لدى مجموعة من الطلبة المتنمرين في المرحلة الأساسية العليا، وكذلك التعرف إلى الفروق في مستوى التنمر بين الذكور والإناث ومستوى الصف، تكونت عينة الدراسة من طلبة الصفوف (الثامن والتاسع والعاشر) ، استخدمت الباحثة مقياس التنمر

ومقياس القيم الاجتماعية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط سلبي لتمثل القيم الاجتماعية ويقظة الضمير بالتنمر، وارتباط سلبي بين الشعور بالنقص والتنمر لدى المراهقين.

دراسة عبد الرحمن (٢٠١٨) هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الأخلاقي بمكوناته السبعة والتنمر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ودراسة الفروق بين التلاميذ (مرتفعي – منخفضي) الذكاء الأخلاقي في التنمر، والتعرف على أبعاد الذكاء الأخلاقي المنبئة بالتنمر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، على عينة شملت (١١٦) تلميذا، واستخدم الباحث مقياس التنمر ومقياس الذكاء الأخلاقي، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين الذكاء الأخلاقي والتنمر، كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي الذكاء الأخلاقي، ومنخفضي الذكاء الأخلاقي في التنمر لصالح منخفضي الذكاء الأخلاقي، تنبأ بعض أبعاد الذكاء الأخلاقي دون غيرها بالتنمر.

دراسة همام وجاد الرب (٢٠١٨) هدف البحث إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية بوربا في خفض السلوك التنمري لدى أطفال الروضة، وبلغت العينة (١٦) طفلا وطفلة تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وأستخدم الباحثان مقياس التنمر والبرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الأخلاقي، وأسفر البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الذكاء الأخلاقي واستبانة سلوك الطفل التنمري لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس الذكاء الأخلاقي واستبانة سلوك الطفل التنمري .

دراسة عبد العزيز (٢٠١٩) هدفت الدراسة إلى معرفة إمكانية التنبؤ بالتنمر الإلكتروني لدى طلبة الجامعة من خلال العوامل الستة الكبرى للشخصية في ضوء نموذج (HEXACO) والشفقة بالذات. وتكونت عينة الدراسة من (٥٢٩) من طلبة الجامعة، واستخدم الباحث مقياس التنمر الإلكتروني، ومقياس العوامل الستة الكبرى للشخصية إعداد أشتون ولي (Ashton & Lee, 2014) ومقياس الشفقة بالذات، وتوصلت النتائج إلى: وجود علاقة ارتباطية سالبة بين عامل (الصدق والانبساطية والمقبولية ويقظة الضمير) وصورة المتنمر، ووجدت علاقة ارتباطية موجبة بين عامل العاطفية والانفتاح على الخبرة وصورة المتنمر. كما أمكن التنبؤ بالتنمر الإلكتروني من خلال انخفاض المقبولية والصدق ويقظة الضمير، وارتفاع العاطفية والانفتاح على الخبرة، وأمكن التنبؤ بضحايا التنمر الإلكتروني من خلال ارتفاع المقبولية والانفتاح على الخبرة والعاطفية، وانخفاض الانبساطية والشفقة بالذات.

• **التعليق على الإطار النظري والدراسات السابقة:**

من تحليل الإطار النظري والدراسات السابقة أمكن استخلاص ما يلى:

- لا توجد دراسة فى ـ حدود ما اطلع عليه الباحث ـ تناولت التدريب على مكونات الذكاء الأخلاقي في تنمية الاندماج الأكاديمي وخفض مستوى التنمر الإلكتروني مجتمعة معا.
- لا توجد دراسة فى ـ حدود ما اطلع عليه الباحث ـ تناولت متغيرات الدراسة الثلاثة مجتمعة معا.
- حاولت بعض الدراسات الربط بين بعض مكونات الذكاء الأخلاقي والاندماج الأكاديمي.
- حاولت بعض الدراسات الربط بين الذكاء الأخلاقي والتنمر الإلكتروني.
- تعدد المراحل الدراسية التي أجريت فيها الدراسات السابقة.
- ندرة البحوث التجريبية التي تناولت التدريب على الذكاء الأخلاقي.
- تعدد أساليب واستراتيجيات وفنيات تنمية الذكاء الأخلاقي مثل: طريقة روثكوف كما فى دراسة ابراهيم و حسن (٢٠١١)، طريقة (*Hayes*) لحل المشكلات كما فى دراسة جان (٢٠١١) ، نظرية بوربا كما فى دراسة بشارة (٢٠١٣) و الشريف (٢٠١٩)، المسئولية الاجتماعية كما فى دراسة الليثي وآخرون (٢٠١٥)، البرامج الإرشادية متعدد المداخل كما فى دراسة موسى (٢٠١٧).
- ارتباط الاندماج الأكاديمي بعدة متغيرات مثل: الذكاء الوجداني كما فى دراسة القاضي (٢٠١٢)، قوى الخلق كما فى دراسة *Shoshani & Slone (2013)*، *(Weber et al., 2016)*، إبراهيم (٢٠١٦)، الدافعية للتعلم كما فى دراسة *(Wang & Eccles, 2013)* وحليم (٢٠١٥)، المناخ المدرسي المدرك كما فى دراسة حسن (٢٠١٥)، والمعتقدات المعرفية والذكاء الفعال كما فى دراسة الحربي وعبد الغني (٢٠١٩).
- ارتباط التنمر الإلكتروني بعدة متغيرات مثل: الصحة النفسية للمراهقين كما فى دراسة *(Chang et al,. ,2013)*، والاحباط ومحاولة الانتحار كما فى دراسة *(Messias, et al., 2014)* ، القيم الاجتماعية والمثل ويقظة الضمير كما فى دراسة*(Fox, et al., 2010)*، والحجاج (٢٠١٧) ، الذكاء الروحي كما فى دراسة *(Paul, et al., 2012)*، وأبو الديار (٢٠١٥)، التسامي الذاتي كما فى دراسة *(Menesini, et al., 2013)*، التعزيز والحوار والمهارات الحياتية كما فى دراسة أحمد وعبده (٢٠١٧)، الجنس والعمر كما فى دراسة المكانين وآخرون (٢٠١٨) .

واستفاد البحث الحالي من هذه البحوث السابقة فى الأمور التالية:

- تصميم برنامج تدريبي للذكاء الأخلاقي بما يناسب طلاب البحث، وتحديد أهدافه، والمدة الزمنية له، وعدد الجلسات، والإجراءات التي تتبع في كل جلسة، وزمن كل جلسة، وأساليب تقويم الجلسات وتقويم البرنامج والاستراتيجيات والأنشطة والمهام المناسبة لدى الطلاب.
- تصميم مقاييس الدراسة.

- صياغة فروض البحث بناءً على ما توصلت إليه البحوث السابقة من نتائج.
- التصميم التجريبي للبحث .
- استخدام الاساليب الاحصائية المناسبة في تحليل نتائج الدراسة وتفسير النتائج.

• **فروض البحث**:

من خلال العرض السابق للإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض الآتية:

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية علي مقياس الاندماج الاكاديمي ومكوناته في القياسين القبلي والبعدي في اتجاه القياس البعدي.
- لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية علي مقياس الاندماج الاكاديمي ومكوناته في القياسين البعدى والتتبعي (بعد مرور شهر).
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية علي مقياس التنمر الإلكتروني ومكوناته في القياسين القبلي والبعدي في اتجاه القياس البعدي.
- لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة االتجريبية علي مقياس التنمر الإلكتروني ومكوناته في القياسين البعدى والتتبعي (بعد مرور شهر).

• **إجراءات البحث**:

• **أولاً: المنهج والتصميم التجريبي**:

استخدم الباحث المنهج التجريبي المعتمد على التصميم شبه التجريبي لتعرف فاعلية البرنامج التدريبي القائم علي مكونات الذكاء الاخلاقي (كمتغير مستقل) في تنمية الاندماج الاكاديمى وخفض مستوى التنمر الإلكتروني (كمتغير تابع) ، وذلك من خلال القياس القبلي والبعدي والتتبعي لمقياس الاندماج الاكاديمي والتنمر الإلكتروني المعد والمستخدم في هذه الدراسة لدى المجموعة التجريبية.

• **ثانياً: العينة**:

تم اختيار عينة البحث من بين طلاب الصف الأول الثانوي بمدارس ثانوية بدر وثانوية الخماسين وثانوية المعتلا وثانوية الأمير سطام التابعة لإدارة تعليم محافظة وادى الدواسر بالمملكة العربية السعودية، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٩ م، وهى تنقسم إلى:

- عينة استطلاعية: تكونت من (١٠٢) طالبا بلغ متوسط أعماهم (١٦,١٩) سنة، بانحراف معياري (١,٦٧)؛ وذلك للتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.
- عينة أساسية: تكونت من (١٣٥) طالباً بالصف الأول الثانوي من غير طلاب العينة الاستطلاعية، وتم تطبيق مقاييس الاندماج الأكاديمي والتنمر

الإلكتروني عليهم، وباستخدام الدرجة التائية *T Score* – وهي عبارة عن درجات معيارية معدلة متوسطها "٥٠" وانحرافها المعياري "١٠" – وتم ترتيب أفراد العينة تنازليا بناء علي درجاتهم التائية، تم الابقاء علي (٣٢) طالبا بمتوسط عمرى (١٦,١٤) شهرا، وانحراف معياري (١,٤٥)، ممن يقعون في الإرباعي الأدنى على مقياس الاندماج الأكاديمي والإرباع الأعلى على مقياس التنمر الإلكتروني؛ وذلك لاختبار فاعلية البرنامج االتدريبي المستخدم في تنمية الاندماج الاكاديمي وخفض مستوى التنمر الإلكتروني، وهم الذين انتظموا في حضور جلسات البرنامج االتدريبي، وبعد الموافقة التامة على الاشتراك في البرنامج. وتم الاقتصار على الذكور فقط؛ بهدف استبعاد أثر النوع في الاندماج الأكاديمي والتنمر الإلكتروني.

- **ثالثاً: أدوات البحث**:

للتحقق من صحة فروض البحث أستخدم الباحث الأدوات التالية (مقياس الذكاء الأخلاقي، مقياس الاندماج الاكاديمي، ومقياس التنمر الإلكتروني، البرنامج التدريبي)، ويمكن تناول هذه الأدوات بشكل من التفصيل على النحو التالي:

- **مقياس الذكاء الأخلاقي: إعداد الباحث (ملحق ٢)**

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، والرجوع إلى الأدبيات السابقة وقراءة ما كتب حول الذكاء الأخلاقي، وما توافر من مقاييس في هذا المجال مثل: (Borba 2001) ، شحاته (٢٠٠٨)، قاسم (٢٠١٠)، عرابي (٢٠١٦)، الشواورة والصرايرة (٢٠١٧) العنبر والخالدي (٢٠١٩)، الصمادي والزغلول (٢٠١٩)، قام الباحث ببناء مقياس الذكاء الأخلاقي بهدف قياس الذكاء الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتضمن المقياس فى صورته المبدئية المكونات السبعة التالي:(الاحترام والعطف والتسامح والعدل والضمير والتمثل العاطفي والرقابة الذاتية) كأداة لتحقيق أهداف هذه الدراسة، وقد مر إعداد المقياس بالخطوات الآتية:

- الاطلاع على الأطر النظرية العربية والأجنبية والمقاييس التى تناولت الذكاء الأخلاقي.
- تم صياغة (٣٥) عبارة قبل التحكيم، وتم تصنيفهم فى سبع مكونات للذكاء الأخلاقي.
- تم التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الأخلاقي علي النحو التالي:

- **صدق المقياس**
- **صدق المحتوى**:

عرض الباحث المقياس على (٩) من أعضاء هيئة التدريس تخصص علم النفس والصحة النفسية (ملحق٧)، وبعد ذلك حسب الباحث نسب اتفاق المحكمين على عبارات المقياس، واتضح أن العبارات كانت ملائمة لطبيعة الطلاب وخصائصهم بنسبة اتفاق (١٠٠٪)، وارتباط عبارات المقياس ارتباطا مباشرا

بمكونات الذكاء الأخلاقي بنسبة اتفاق (٨٨٪)، ووضوح التعليمات بنسبة (١٠٠٪)، تعديل أو إضافة او حذف (٨٨٪)، وتم تعديل بعض صياغة العبارات في ضوء توجيه المحكمين. ولذلك يتمتع مقياس الذكاء الأخلاقي بصدق المحتوى.

- **الاتساق الداخلي**:

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه - بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد - على (١٠٢) طالبا بالمرحلة الثانوية، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط التي تم التوصل إليها بين (٠,٤٥)، (٠,٨٨) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) تشير إلى صدق المقياس. والجدول (١) يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه.

جدول (١): معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه لمقياس الذكاء الأخلاقي بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد

المكون	العبارة	معامل الارتباط	المكون	العبارة	معامل الارتباط	المكون	العبارة	معامل الارتباط	المكون	العبارة	معامل الارتباط	المكون	العبارة	معامل الارتباط
العطف	٢	**٠,٨٨	الاحترام	١	**٠,٧٧	الرقابة	٥	**٠,٦٠	التسامح	٣	**٠,٥٥	العدل	٤	**٠,٤٩
	٦	**٠,٨٥		٨	**٠,٥٨		٧	**٠,٧١		١٠	**٠,٧٥		١١	**٠,٥٢
	٩	**٠,٨٣		١٥	**٠,٦١		١٢	**٠,٤٨		١٧	**٠,٧٧		١٨	**٠,٧٩
	١٣	**٠,٧١		٢٢	**٠,٧٤		١٤	**٠,٧٠		٢٤	**٠,٤٥		٢٠	**٠,٧٩
	١٦	**٠,٨٧		٢٧	**٠,٦١		١٩	**٠,٧٧		٢٦	**٠,٧٥		٢٥	**٠,٧٩
	٢٣	**٠,٨٦		٢٩	**٠,٧٧		٢١	**٠,٤٨		٣١	**٠,٤٩		٣٢	**٠,٥٩
	٣٠	**٠,٨٨		٣٣	**٠,٧٤		٢٨	**٠,٥٦						
	٣٤	**٠,٨٣					٣٥	**٠,٥٥						

◆◆ دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (١) أن معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة المكون الذي تنتمي إليه لمقياس الذكاء الأخلاقي دالة إحصائيا عند مسستوى ٠,٠١ مما يشير إلى صدق اتساق المفردات مع الدرجة الكلية للمقياس.

كما قام الباحث بإيجاد معاملات الارتباط للمكونات الفرعية والدرجة الكلية على (١٠٢) طالبا، والجدول (٢) يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٢): معاملات الارتباط الداخلية بين درجة كل مكون والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الأخلاقي

م	المكونات	العطف	الاحترام	الرقابة الذاتية	التسامح	العدل	الدرجة الكلية
١	العطف	-	-	-	-	-	-
٢	الاحترام	◆◆٠,٢٧	-	-	-	-	-
٣	الرقابة الذاتية	◆٠,٢٥	◆◆٠,٥٤	-	-	-	-
٤	التسامح	◆◆٠,٢٩	◆◆٠,٢٨	◆◆٠,٣٩	-	-	-
٥	العدل	◆◆٠,٥٢	◆◆٠,٥٠	◆◆٠,٤٩	◆◆٠,٣٧	-	-
٦	الدرجة الكلية	◆◆٠,٥٦	◆◆٠,٧٢	◆◆٠,٧٧	◆◆٠,٥٩	◆◆٠,٧٧	-

**دالة عند مستوي ٠,٠١ *دالة عند مستوي ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط الداخلية بين المكونات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس موجبة ودالة، وهي قيم تشير إلى صدق مقياس الذكاء الأخلاقي.

- **الصدق العاملي**:

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بعد التأكد من مناسبة العينة والمقياس للتحليل العاملي من خلال استخدام معادلة Kalser,Meyer-Olkin للتحقق من مناسبة العينة لإجراء التحليل العاملي واستخدام Bartlett's Test لمناسبة المقياس للتحليل العاملى؛ حيث بلغت معاملات Kalser,Meyer-Olkin أكبر من أو يساوي (٠,٠٧) ، وتم التحليل العاملي لبنود المقياس وعددها (٣٥) عبارة باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج Hoteling، واتبع الباحث معيار " جتمان " لتحديد عدد العوامل، حيث يعد العامل جوهرياً إذا كان جذره الكامن واحدا صحيحا فأكثر ثم أديرت العوامل تدويراً متعامدا بطريقة الفاريماكس Varimax، وقد أسفر التحليل العاملي عن خمسة عوامل، وقد تشبع عليها (٣٥) بنداً زادت تشبعاتها عن (٠,٣٠) تراوحت الدرجة الكلية للمقياس من (٣٥ - ١٧٥) درجة.

جدول (٣): نتائج التحليل العاملي لمقياس الذكاء الأخلاقي لعينة الدراسة

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الخامس	العامل الرابع
١		٠,٨٦٣				٢٠					٠,٧٢٣
٢	٠,٨٦٧					٢١			٥٧٢		
٣				٠,٦٨٢		٢٢		٠,٧٨٣			
٤					٠,٥٨٠	٢٣	٠,٨٩٢				
٥			٠,٦٥١			٢٤				٠,٥٣٧	
٦	٠,٨٧٣					٢٥					٠,٧٢٣
٧			٠,٧٤٢			٢٦				٠,٨٥٠	
٨		٠,٥٨٧				٢٧		٠,٤٨٣			
٩	٠,٨٦٩					٢٨			٠,٦٣٢		
١٠				٠,٨٥٠		٢٩		٠,٨٦٣			
١١					٠,٥٢٥	٣٠	٠,٨٦٧				
١٢			٠,٥٥٤			٣١				٠,٥٩٠	
١٣	٠,٧٣٥					٣٢					٠,٣٠٧
١٤			٠,٦٤٣			٣٣		٠,٧٨٣			
١٥		٠,٤٨٣				٣٤	٠,٨٧٤				
١٦	٠,٨٩٥					٣٥			٠,٥١٩		
١٧				٠,٨٦٨		الجذر الكامن	٦,٧٨١	٤,٨٦٦	٤,٦٦٩	٤,٠٢٤	٣,٢٢٠
١٨					٠,٧٢٣						
١٩			٠,٧٨٦			نسبة التباين	١٩,٦٣٣	١٣,٩٠٢	١٣,٣٣٩	١١,٤٩٧	٩,٢٠١

يتضح من الجدول (٣) ما يلى:

- العامل الأول تشبعت عليه (٨) عبارات تشبعاً دالاً إحصائياً، وكان الجذر الكامن لها (٦,٧٨١) بنسبة تباين (١٩,٦٣٣)، ولوحظ أن جميع العبارات متشبعة تشبعا موجبا، وبفحص مضامين هذه العبارات وجد أنها تكشف عن: إبداء الاهتمام بشأن راحة ومشاعر الآخرين دون توقع شيئا بالمقابل أو دون خشية من العقاب، والقدرة علي التماثل والمشاركة الوجدانية مع الآخرين أو الشعور بشعورهم، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل العطف.

- العامل الثاني تشبعت عليه (٧) عبارات تشبعاً دالاً إحصائياً، وكان الجذر الكامن لها (٤,٨٦٦) بنسبة تباين (١٣,٩٠٢)، ولوحظ أن جميع العبارات متشبعة تشبعاً موجباً، وبفحص مضامين هذه العبارات وجد أنها تكشف عن ابداء اعتبار تجاه شخص أو شيء ما ومعاملته باحترام. وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل الاحترام.
- العامل الثالث تشبعت عليه (٨) عبارات تشبعاً دالاً إحصائياً، وكان الجذر الكامن لها (٤,٦٦٩) بنسبة تباين (١٣,٣٣٩)، ولوحظ أن جميع العبارات متشبعة تشبعاً موجباً، وبفحص مضامين هذه العبارات وجد أنها تكشف عن قدرة الفرد على تحديد الصواب والخطأ والتمسك بالفعل الأخلاقي، وامتلاك القدرة على تنظيم السلوك بوضع الضوابط الذاتية قبل المضي بالأفعال المضرة. وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل الرقابة الذاتية.
- العامل الرابع تشبعت عليه (٦) عبارات تشبعاً دالاً إحصائياً، وكان الجذر الكامن لها (٤,٠٢٤) بنسبة تباين (١١,٤٩٧)، ولوحظ أن جميع العبارات متشبعة تشبعاً موجباً، وبفحص مضامين هذه العبارات وجد أنها تكشف عن العفو لمن أساء، واحترم كرامة كل شخص وحقوقه بغض النظر عن الفروقات وتقبل التنوع. وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل التسامح.
- العامل الخامس تشبعت عليه (٦) عبارات تشبعاً دالاً إحصائياً، وكان الجذر الكامن لها (٣,٢٢٠) بنسبة تباين (٩,٢٠١)، ولوحظ أن جميع العبارات متشبعة تشبعاً موجباً، وبفحص مضامين هذه العبارات وجد أنها تكشف عن التفكير السليم قبل إصدار الأحكام ومراقبة القرارات والبعد عن المحاباة والانحياز، ومعاملة الآخرين بنزاهة وإنصاف. وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل العدل.

يتضح مما سبق تطابق نتائج التحليل العاملي بصورة كبيرة مع التصور النظري الذي بني عليه مقياس الذكاء الأخلاقي بمكوناته: العطف، والاحترام، والرقابة الذاتية، والتسامح، والعدل.

- **ثبات المقياس**:

استخدم الباحث للتأكد من ثبات مقياس الذكاء الأخلاقي طريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية على عينة التقنين (١٠٢) طالبا، والجدول (٤) يوضح معاملات ثبات المقياس بطريقة الفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

جدول (٤): معاملات الثبات الفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الذكاء الأخلاقي ن =١٠٢

البعد	عدد العبارات	الثبات بطريقة الفا كرونباخ	الثبات بطريقة التجزئة النصفية	
			معادلة سبيرمان براون	معادلة جتمان
العطف	٨	٠,٩٥٩	٠,٩٧١	٠,٩٧٠
الاحترام	٧	٠,٨٨٨	٠,٩٨٠	٠,٩٦٢
الرقابة الذاتية	٨	٠,٨٦١	٠,٨٩٩	٠,٨٩٢
التسامح	٦	٠,٨٣٠	٠,٨٦٥	٠,٨٦٥
العدل	٦	٠,٨٦٤	٠,٨٧٣	٠,٨٦٩
المقياس ككل	٣٥	٠,٩٢٢	٠,٩٦٦	٠,٩٦٤

وبهذا يتضح تمتع مقياس الذكاء الأخلاقي ومكوناته الخمسة بدرجة عالية من الصدق والثبات تمكن من استخدامه في الدراسة الأساسية.

- **المقياس في صورته النهائية**:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٥) عبارة موزعة على المكونات الخمسة وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس من (٣٥ - ١٧٥) درجة طبقا لمقياس ليكرت الخماسي ((٥) دائما – (٤) غالبا – (٣) أحيانا – (٢) قليلا -(١) أبدا). ويطبق المقياس بطريقة جماعية، كما أن متوسط الوقت المستخدم لتطبيق المقياس (٣٠ دقيقة). وتتوزع عبارة المقياس وفقا للمكونات كما يلي:

- العطف(الرحمة): (٨) عبارات ويتضمن العبارات (٢، ٦، ٩،١٣، ١٦، ٢٣، ٣٠، ٣٤).
- الاحترام (٧) عبارات ويتضمن العبارات (١، ٨، ١٥، ٢٢،٢٧، ٢٩، ٣٣).
- الرقابة الذاتية (الوازع الديني) (٨) عبارات ويتضمن العبارات (٥، ٧، ١٢، ١٤،١٩، ٢١، ٢٨، ٣٥).
- التسامح (العفو) (٦) عبارات ويتضمن العبارات (٣، ١٠، ١٧، ٢٤،٢٦، ٣١).
- العدل (٦) عبارات ويتضمن العبارات (٤، ١١،١٨، ٢٠، ٢٥، ٣٢).

- **مقياس الاندماج الأكاديمي**: **إعداد الباحث** (**ملحق ٣**)

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، والرجوع إلى الأدبيات السابقة وقراءة ما كتب حول الاندماج الأكاديمي، وما توافر من مقاييس في هذا المجال مثل: (Fredericks, et al., 2004) ، والفيل (٢٠١٤)، و Culver (2015) ، إبراهيم (٢٠١٦)، وحرب (٢٠١٩) قام الباحث ببناء مقياس الاندماج الأكاديمي بهدف قياس الاندماج الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتضمن المقياس فى صورته المبدئية المكونات الثلاثة التالية :الاندماج السلوكي، الاندماج الوجداني، الاندماج المعرفي، كأداة لتحقيق أهداف هذه الدراسة، وقد مر إعداد المقياس بالخطوات الآتية:

- الاطلاع على الأطر النظرية العربية والأجنبية والمقاييس التى تناولت الاندماج الأكاديمي.
- تم صياغة عدد من العبارات قدرها (١٥) عبارة قبل التحكيم، وتم تصنيفهم فى ثلاث مكونات للاندماج الأكاديمي.
- تم التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس الاندماج الأكاديمي على النحو التالي:

- **صدق المقياس**
- **صدق المحتوى**:

عرض الباحث المقياس على (٩) من أعضاء هيئة التدريس تخصص علم النفس والصحة النفسية (ملحق٧)، وبعد ذلك حسب الباحث نسب اتفاق المحكمين على عبارات المقياس، واتضح أن العبارات كانت ملائمة لطبيعة الطلاب وخصائصهم بنسبة اتفاق (١٠٠٪)، وارتباط عبارات المقياس ارتباطا مباشرا بمكونات الاندماج الأكاديمي بنسبة اتفاق (٨٨٪)، ووضوح التعليمات بنسبة (١٠٠٪)، تعديل أو إضافة

او حذف (٨٨٪)، وتم تعديل بعض صياغة العبارات في ضوء توجيه المحكمين. ولذلك يتمتع مقياس الاندماج الأكاديمي بصدق المحتوى.

- **الاتساق الداخلي**:

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه - بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد - على (١٠٢) طالبا بالمرحلة الثانوية، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط التي تم التوصل إليها بين (٠,٦٥)، (٠,٨٢) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) كمؤشر على صدق المقياس. والجدول (٥) يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه.

جدول (٥): معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه لمقياس الاندماج الأكاديمي بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد

المكون	العبارة	معامل الارتباط	المكون	العبارة	معامل الارتباط	المكون	العبارة	معامل الارتباط
الاندماج السلوكي	١	**٠,٧٩	الاندماج الوجداني	٦	**٠,٧١	الاندماج المعرفي	١١	**٠,٦٥
	٢	**٠,٦٩		٧	**٠,٧٩		١٢	**٠,٧٧
	٣	**٠,٨٢		٨	**٠,٨١		١٣	**٠,٧٣
	٤	**٠,٧١		٩	**٠,٧٥		١٤	**٠,٧٥
	٥	**٠,٦٨		١٠	**٠,٦٦		١٥	**٠,٦٥

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٥) أن معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة المكون الذي تنتمي إليه لمقياس الاندماج الأكاديمي دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ كمؤشر لصدق اتساق المفردات مع مكونها.

كما قام الباحث بإيجاد معاملات الارتباط الداخلية للمكونات الفرعية والدرجة الكلية على (١٠٢) طالبا، والجدول (٦) يوضح قيم معاملات الارتباط الداخلية:

جدول (٦): مصفوفة معاملات الارتباط الداخلية بين درجة كل مكون والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي

م	المكونات	الاندماج السلوكى	الاندماج الوجدانى	الاندماج المعرفي	الدرجة الكلية
١	الاندماج السلوكى	-	-	-	-
٢	الاندماج الوجدانى	**٠,٤٤	-	-	-
٣	الاندماج المعرفي	**٠,٥٦	**٠,٣٥	-	-
٤	الدرجة الكلية	**٠,٨٠	**٠,٨١	**٠,٧٦	-

** دالة عند مستوي ٠,٠١

يتضح من الجدول (٦) أن جميع قيم معاملات الارتباط الداخلية بين المكونات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس موجبة ودالة، وهي قيم تشير إلى صدق مقياس الاندماج الأكاديمي.

• **الصدق العاملي**:

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بعد التأكد من مناسبة العينة والمقياس للتحليل العاملي من خلال استخدام معادلة Kalser,Meyer-Olkin للتحقق من مناسبة العينة لإجراء التحليل العاملي واستخدام Bartlett's Test لمناسبة المقياس للتحليل العاملى؛ حيث بلغت معاملات Kalser,Meyer-Olkin أكبر من أو يساوي (٠,٠٧)، وتم التحليل العاملي لبنود المقياس وعددها (١٥) عبارة باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج Hoteling، واتبع الباحث معيار " جتمان " لتحديد عدد العوامل، حيث يعد العامل جوهرياً إذا كان جذره الكامن واحدا صحيحاً فأكثر ثم أديرت العوامل تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس Varimax، وقد أسفر التحليل العاملي عن خمسة عوامل، وقد تشبع عليها (١٥) بنداً زادت تشبعاتها عن (٠,٣٠) تراوحت الدرجة الكلية للمقياس من (١٥ - ٧٥) درجة.

جدول (٧): نتائج التحليل العاملي لمقياس الاندماج الأكاديمي لعينة الدراسة

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١	٠,٧٩٨			١٠		٠,٧٠٩	
٢	٠,٧٩٨			١١			٠,٤٧٠
٣	٠,٧٦٨			١٢			٠,٨٢١
٤	٠,٦٨٢			١٣			٠,٨٢١
٥	٠,٦٤٨			١٤			٠,٨٢٣
٦		٠,٦١٥		١٥			٠,٨٢٣
٧		٠,٨٨٢		الجذر الكامن	٣,٤١٦	٣,٣٣٤	٣,٢٧٤
٨		٠,٨٢٦					
٩		٠,٨٣٢		نسبة التباين	٢٢,٧٧٣	٢٢,٢٣٠	٢١,٨٢٩

يتضح من الجدول (٧) ما يلى:

- العامل الأول تشبعت عليه (٥) عبارات تشبعاً دالاً إحصائياً، وكان الجذر الكامن لها (٣,٤١٦) بنسبة تباين (٢٢,٧٧٣)، ولوحظ أن جميع العبارات متشبعة تشبعاً موجباً، وبفحص مضامين هذه العبارات وجد أنها تكشف عن: مواظبة الطالب على حضور المدرسة، والتزامه باللوائح والتعليمات المدرسية، وإتمامه للتكليفات الدراسية بإيجابية وتركيز، ومشاركته في الأنشطة الصفية واللاصفية والمجتمعية، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل الإندماج السلوكي.
- العامل الثاني تشبعت عليه (٥) عبارات تشبعا دالا إحصائيا، وكان الجذر الكامن لها (٣,٣٣٤) بنسبة تباين (٢٢,٢٣٠)، ولوحظ أن جميع العبارات متشبعة تشبعاً موجباً، وبفحص مضامين هذه العبارات وجد أنها تكشف عن: إحساس الطالب بالارتباط الوجداني بالمدرسة والمعلمين والأنشطة المقدمة، وشعورهم بالانتماء، والمتعة، والتشجيع داخل بيئة التعلم. وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل الاندماج الوجداني.
- العامل الثالث تشبعت عليه (٥) عبارات تشبعاً دالاً إحصائياً، وكان الجذر الكامن لها (٣,٢٧٤) بنسبة تباين (٢١,٨٢٩)، ولوحظ أن جميع العبارات متشبعة تشبعاً موجباً، وبفحص مضامين هذه العبارات وجد أنها تكشف عن:

الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب من أجل إنجاز مهامهم الدراسية بإتقان، ومثابرتهم في تحدى الصعاب، وربط التعلم بخبراتهم وطموحاتهم المستقبلية. وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل الاندماج المعرفي.

يتضح مما سبق تطابق نتائج التحليل العاملي مع التصور النظري الذي بني عليه مقياس الاندماج الأكاديمي بمكوناته: الاندماج السلوكي، و الاندماج الوجداني، الاندماج المعرفي .

- **ثبات المقياس**:

استخدم الباحث للتأكد من ثبات مقياس الاندماج الأكاديمي طريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية على عينة التقنين (١٠٢) طالبا، والجدول (٨) يوضح معاملات ثبات المقياس بطريقة الفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

جدول (٨): معاملات الثبات الفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الاندماج الأكاديمي

البعد	عدد العبارات	الثبات بطريقة الفا كرونباخ	الثبات بطريقة التجزئة النصفية	
			معادلة سبيرمان براون	معادلة جتمان
الاندماج السلوكي	٥	٠,٧٦٨	٠,٧٩٤	٠,٧٠١
الاندماج الوجداني	٥	٠,٨٦٧	٠,٩٢٧	٠,٨٩١
الاندماج المعرفي	٥	٠,٨١٧	٠,٧٠٧	٠,٧٠٣
المقياس ككل	١٥	٠,٨٨٧	٠,٨٤٩	٠,٨٤٢

وبهذا يتضح تمتع مقياس الاندماج الأكاديمي ومكوناته الثلاثة بدرجة عالية من الصدق والثبات تمكن من استخدامه في الدراسة الأساسية.

- **المقياس في صورته النهائية**:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (١٥) عبارة موزعة على المكونات الثلاثة وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس من (١٥ - ٧٥) درجة طبقا لمقياس ليكرت الخماسي ((٥) دائما – (٤) غالبا – (٣) أحيانا – (٢) قليلا -(١) أبدا). ويطبق المقياس بطريقة جماعية، كما أن متوسط الوقت المستخدم لتطبيق المقياس (٢٠ دقيقة). وتتوزع عبارة المقياس وفقاً للمكونات كما يلي:

- الاندماج السلوكي (٥) عبارات ويتضمن العبارات (١، ٢، ٣، ٤، ٥).
- الاندماج الوجداني(٥) عبارات ويتضمن العبارات (٦، ٧، ٨، ٩، ١٠).
- الاندماج المعرفي (٥) عبارات ويتضمن العبارات (١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥).

- **مقياس التنمر الإلكتروني: إعداد الباحث (ملحق ٤)**

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، والرجوع إلى الأدبيات السابقة وقراءة ما كتب حول التنمر الإلكتروني، وما توافر من مقاييس في هذا المجال مثل: Willard (2007) ، حسين (٢٠١٦)، علوان (٢٠١٦)، عمارة (٢٠١٧) ، Ana-M, et al.,(2018) ، المكانين وآخرون (٢٠١٨)، قام الباحث ببناء مقياس التنمر الإلكتروني بهدف قياس التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتضمن المقياس فى صورته المبدئية المكونات الأربعة التالية: تشويه السمعة والتحرش، الإقصاء، السخرية والتهديد، وانتهاك الخصوصية. كأداة لتحقيق أهداف هذه الدراسة، وقد مر إعداد المقياس بالخطوات الآتية:

- الاطلاع على الأطر النظرية العربية والأجنبية والمقاييس التى تناولت التنمر الإلكتروني.
- تم صياغة عدد من العبارات قدرها (٢٠) عبارة قبل التحكيم، وتم تصنيفهم فى أربع مكونات للتنمر الإلكتروني.
- تم التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس التنمر الإلكتروني علي النحو التالي:

• **صدق المقياس**

• **صدق المحتوى**:

عرض الباحث المقياس على (٩) من أعضاء هيئة التدريس تخصص علم النفس والصحة النفسية (ملحق٧)، وبعد ذلك حسب الباحث نسب اتفاق المحكمين على عبارات المقياس، واتضح أن العبارات كانت ملائمة لطبيعة الطلاب وخصائصهم بنسبة اتفاق (١٠٠٪)، وارتباط عبارات المقياس ارتباطا مباشرا بمكونات التنمر الإلكتروني بنسبة اتفاق (٨٨٪)، ووضوح التعليمات بنسبة (١٠٠٪)، تعديل أو إضافة او حذف (٨٨٪)، وتم تعديل بعض صياغة العبارات في ضوء توجيه المحكمين. ولذلك يتمتع مقياس الاندماج الأكاديمي بصدق المحتوى.

• **الاتساق الداخلي**:

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه - بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد - على (١٠٢) طالبا بالمرحلة الثانوية، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط التي تم التوصل إليها بين (٠,٥٨)، (٠,٧٨) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) تشير إلى صدق المقياس. والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه.

جدول (٩): معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه لمقياس التنمر الإلكتروني بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد

المكون	العبارة	معامل الارتباط	المكون	العبارة	معامل الارتباط	المكون	العبارة	معامل الارتباط	المكون	العبارة	معامل الارتباط
تشويه السمعة والتحرش	١	**٠,٧٧	الإقصاء	٢	**٠,٧٨	السخرية والتهديد	٣	**٠,٧٥	انتهاك الخصوصية	٤	**٠,٦٥
	٥	**٠,٧١		٦	**٠,٧٥		٧	**٠,٧٦		٨	**٠,٧٤
	٩	**٠,٦٨		١٠	**٠,٧٤		١١	**٠,٥٨		١٢	**٠,٧٥
	١٣	**٠,٧٤		١٤	**٠,٧١		١٥	**٠,٦٢		١٦	**٠,٦٩
	١٧	**٠,٦٨		١٨	**٠,٥٨		١٩	**٠,٦٩		٢٠	**٠,٥٦

** دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول (٩) أن معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة المكون الذي تنتمي إليه لمقياس التنمر الإلكتروني دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى صدق اتساق المفردات مع مكونها. كما قام الباحث بإيجاد معاملات الارتباط الداخلية للمكونات الفرعية والدرجة الكلية على (١٠٢) طالبا، والجدول (١٠) يوضح قيم معاملات الارتباط الداخلية:

جدول (١٠): معاملات الارتباط الداخلية بين درجة كل مكون والدرجة الكلية لمقياس التنمر الإلكتروني

م	المكونات	تشويه السمعة والتحرش	الإقصاء	السخرية والتهديد	انتهاك الخصوصية	الدرجة الكلية
١	تشويه السمعة والتحرش	-	-	-	-	-
٢	الإقصاء	٠,٣٢**	-	-	-	-
٣	السخرية والتهديد	٠,٣٩**	٠,٢١*	-	-	-
٤	انتهاك الخصوصية	٠,٣٩**	٠,٤٥**	٠,٥٣**	-	-
٥	الدرجة الكلية	٠,٧٥**	٠,٦٩**	٠,٧٠**	٠,٧٨**	-

** دالة عند مستوي ٠,٠١ * دالة عند مستوي ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٠) أن جميع قيم معاملات الارتباط الداخلية بين المكونات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس موجبة ودالة، وهي قيم تشير إلى صدق مقياس التنمر الإلكتروني.

- **الصدق العاملي**:

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بعد التأكد من مناسبة العينة والمقياس للتحليل العاملي من خلال استخدام معادلة Kalser,Meyer-Olkin للتحقق من مناسبة العينة لإجراء التحليل العاملي واستخدام Bartlett's Test لمناسبة المقياس للتحليل العاملى، حيث بلغت معاملات Kalser,Meyer-Olkin أكبر من أو يساوي (٠,٠٧)، وتم التحليل العاملي لبنود المقياس وعددها (٢٠) عبارة باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج Hoteling، واتبع الباحث معيار " جتمان " لتحديد عدد العوامل، حيث يعد العامل جوهرياً إذا كان جذره الكامن واحداً صحيحاً فأكثر ثم أديرت العوامل تدويرًا متعامدا بطريقة الفاريماكس Varimax، وقد أسفر التحليل العاملي عن خمسة عوامل، وقد تشبع عليها (٢٠) بنداً زادت تشبعاتها عن (٠,٣٠) تراوحت الدرجة الكلية للمقياس من (٢٠ ـ ١٠٠) درجة.

جدول (١١): نتائج التحليل العاملي لمقياس التنمر الإلكتروني لعينة الدراسة

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
١	٠,٨٤٧				١٣	٠,٧٨٢			
٢		٠,٨٤١			١٤		٠,٧٦٤		
٣			٠,٨١٢		١٥			٠,٧٠٦	
٤				٠,٨٢٤	١٦				٠,٦٧٤
٥	٠,٨١٣				١٧	٠,٧٣٣			
٦		٠,٨٢٧			١٨		٠,٧٤٣		
٧			٠,٨٠٧		١٩			٠,٦٧٢	
٨				٠,٨٠٢	٢٠				٠,٥٣٦
٩	٠,٧٨٩				الجذر الكامن	٣,٨٢٠	٣,٦٢٥	٣,٣٣٩	٣,٠٧٤
١٠		٠,٨٠٥							
١١			٠,٧٦٥		نسبة التباين	١٩,٠٩٩	١٨,١٢٦	١٦,٦٩٥	١٥,٣٧١
١٢				٠,٧٣٠					

يتضح من الجدول (١١) ما يلى:

- العامل الأول تشبعت عليه (٥) عبارات تشبعاً دالاً إحصائياً، وكان الجذر الكامن لها (٣,٨٢٠) بنسبة تباين (١٩,٠٩٩)، ولوحظ أن جميع العبارات متشبعة تشبعا موجبا، وبفحص مضامين هذه العبارات وجد أنها تكشف عن: هجمات الفرد

عبر وسائل التواصل الإلكترونية ضد شخص آخر بهدف تشويه سمعته وصرف الناس عن احترامه من خلال نشر أسراره أو إشاعات عنه أو أمور تخدش الحياء، واستخدام التلميحات الجنسية في التواصل معه، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل تشويه السمعة والتحرش.

- العامل الثاني تشبعت عليه (٥) عبارات تشبعاً دالاً إحصائياً، وكان الجذر الكامن لها (٣,٦٢٥) بنسبة تباين (١٨,١٢٦)، ولوحظ أن جميع العبارات متشبعة تشبعا موجبا، وبفحص مضامين هذه العبارات وجد أنها تكشف عن: فرض الذات وتهميش وإبعاد الأفراد غير المرغوب فيهم بهدف إحراجه والنيل منه. وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل الإقصاء.
- العامل الثالث تشبعت عليه (٥) عبارات تشبعاً دالاً إحصائياً، وكان الجذر الكامن لها (٣,٣٣٩) بنسبة تباين (١٦,٦٩٥)، ولوحظ أن جميع العبارات متشبعة تشبعا موجبا، وبفحص مضامين هذه العبارات وجد أنها تكشف عن: التعبير بألفاظ بذيئة، والنقد اللاذع بهدف الضحك والاستهزاء، وتكبير عيوب الآخرين، واستخدام أساليب تهديد مختلفة للنيل من الآخرين والتشهير بهم. وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل السخرية والتهديد.
- العامل الرابع تشبعت عليه (٥) عبارات تشبعا دالاً إحصائياً، وكان الجذر الكامن لها (٣,٠٧٤) بنسبة تباين (١٥,٣٧١)، ولوحظ أن جميع العبارات متشبعة تشبعاً موجبا، وبفحص مضامين هذه العبارات وجد أنها تكشف عن: هو الاطلاع على خصوصيات الآخرين دون علمهم أو إذن منهم (حتى وإن لم تكن أسرارا)، من خلال متابعة المواقع التي يزورها الضحية على شبكة إنترنيت ، والتطلع على ملفاته الشخصية التي توجد بجهازه مثل الصور الشخصية أو أوراق العمل. وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل انتهاك الخصوصية.

يتضح مما سبق تطابق نتائج التحليل العاملي مع التصور النظري الذي بني عليه مقياس التنمر الإلكتروني بمكوناته: تشويه السمعة والتحرش، الإقصاء ، السخرية والتهديد، و انتهاك الخصوصية.

- **ثبات المقياس**:

استخدم الباحث للتأكد من ثبات مقياس التنمر الإلكتروني طريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية على عينة التقنين (١٠٢) طالبا، والجدول (١٢) يوضح معاملات ثبات المقياس بطريقة الفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

جدول (١٢): معاملات الثبات الفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس التنمر الإلكتروني

البعد	عدد العبارات	الثبات بطريقة الفا كرونباخ	الثبات بطريقة التجزئة النصفية	
			معادلة سبيرمان براون	معادلة جتمان
تشويه السمعة والتحرش	٥	٠,٨٨٣	٠,٨٢٦	٠,٧٨٢
الإقصاء	٥	٠,٨٧٩	٠,٧٩١	٠,٧٦٨
السخرية والتهديد	٥	٠,٨٦٢	٠,٨٤٣	٠,٨١١
انتهاك الخصوصية	٥	٠,٨٦١	٠,٨٥٦	٠,٨٠٧
الدرجة الكلية	٢٠	٠,٧٩٠	٠,٩٦٠	٠,٩٠٦

وبهذا يتضح تمتع مقياس التنمر الإلكتروني ومكوناته الأربعة بدرجة عالية من الصدق والثبات تمكن من استخدامه في الدراسة الأساسية.

- **المقياس في صورته النهائية**:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٠) عبارة موزعة على المكونات الأربعة وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس من (٢٠ - ١٠٠) درجة طبقا لمقياس ليكرت الخماسي ((٥) دائما – (٤) غالبا – (٣) أحيانا – (٢) قليلا - (١) أبدا). ويطبق المقياس بطريقة جماعية، كما أن متوسط الوقت المستخدم لتطبيق المقياس (٢٠ دقيقة). وتتوزع عبارة المقياس وفقا للمكونات كما يلي:

- تشويه السمعة والتحرش (٥) عبارات ويتضمن العبارات (١، ٥، ٩، ١٣، ١٧).
- الإقصاء (٥) عبارات ويتضمن العبارات (٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨).
- السخرية والتهديد (٥) عبارات ويتضمن العبارات (٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩)
- انتهاك الخصوصية (٥) عبارات ويتضمن العبارات (٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠).

- **البرنامج التدريبي**: **إعداد الباحث** (**ملحق ٥**)

ويتم تناول البرنامج التدريبي كالآتي:

- **أسس بناء البرنامج**:

هناك بعض الأسس المهمة التي ينبغي أن تراعى عند إعداد البرنامج والتي تسهم بدورها في نجاحه وتحقيق أهدافه وهى:

- ارتباط محتوى البرنامج بخصائص المشاركين وميولهم ومشاكلهم العامة.
- للبرنامج هدف عام يسعى إلى تحقيقه، وأهداف إجرائية سلوكية لكل جلسة، على أن تتكامل هذه الأهداف الإجرائية لتحقق الهدف العام للبرنامج.
- الارتباط الوثيق بين جلسات البرنامج ومحتواه وأهدافه والأنشطة المستخدمة وأدوات التقويم.
- إيجابية المشاركين بحيث يشارك كل طالب بفاعلية في البرنامج.
- تقديم مثيرات وأنشطة ومهام متعددة تضفي على المشاركين جوا من الحماس والنشاط وعدم الملل مثل: صياغة محتوى الجلسة في مقطع من الباوربوينت، وحلقات التعلم التعاوني بين الطلاب، وإجراء المسابقات، وتقديم ألغاز، وقيام المشاركين بالعرض المسرحي لبعض المواقف.
- تعدد التدريب على كل مكون بما يضمن تثبيته وصقله.
- تنوع الفنيات المستخدمة في الجلسات مما يشجع الطلاب على المشاركة الفعالة، ويدفع عنهم الملل، ويحقق أهداف كل جلسة، ومن ثم أهداف البرنامج بأكمله.
- استخدام التقويم البنائي خلال الجلسة التدريبية للتأكد من إتقان الطلاب لأنشطة البرنامج، واستخدام التقويم النهائي في نهاية البرنامج من خلال استمارة تقويم أهداف كل جلسة.
- إعداد جلسات خاصة لكل مكون من مكونات الذكاء الأخلاقي؛ لتعريف المشاركين لكل مكون وتدريبهم عليه في بداية البرنامج.

- تضمن البرنامج جزءاً خاصاً بالمعرفة، وجزءاً خاصاً بالتدريب، وجزءاً خاصاً بالممارسة الفعلية، وذلك من خلال تقديم معلومات عن مكون الذكاء الأخلاقي، ثم تدريب المشاركين على هذه المكونات أثناء الجلسات، ثم الممارسة الفعلية للمشاركين لهذه المكونات.

- **جوانب بناء البرنامج**:

يعتمد بناء البرنامج على ثلاثة جوانب رئيسة هي:

- الجانب المعرفي: ويتمثل في المعلومات المقدمة للطلاب عن (طبيعة الذكاء الأخلاقي مكوناته – استراتيجيات تنميته - كما يتضمن هذا الجانب تقديم التوجيهات والإرشادات اللازمة لإجراء التدريب).
- الجانب الأدائي: ويتضمن هذا الجانب التدريب على المثيرات والأنشطة والمهام والمهارات التي يجب أن يتقنها الطالب لتنمية الذكاءِ الأخلاقي ومكوناته.
- الجانب الوجداني: ويقصد به توفير بيئة آمنة نفسيا بالنسبة للطالب المشارك يشعر فيها بتوظيف الذكاء الأخلاقي والاطمئنان والمساندة وعدم الخوف من النقد، والاستماع الجيد لما يبديه من آراء، وأخذ أفكاره مأخذ الجد، وإتاحة الفرص لطرح الأسئلة والنقاش، والتفكير بإيجابية وتفاؤل.

- **مراحل بناء البرنامج**: **مر البرنامج بمرحلتين هما**:

- المرحلة الأولى: التعريف بالبرنامج وأهميته ومفهوم الذكاء الأخلاقي ومكوناته، وأهميته، وتضمنت هذه المرحلة الجلستين الأوليتين.
- المرحلة الثانية: وتتضمن التدريب على مكونات الذكاء الأخلاقي التالية:
- المكون الأول للذكاء الأخلاقي (العطف) ويتضمن أربع جلسات.
- المكون الأول للذكاء الأخلاقي (الاحترام) ويتضمن أربع جلسات.
- المكون الأول للذكاء الأخلاقي (الرقابة الذاتية) ويتضمن أربع جلسات.
- المكون الأول للذكاء الأخلاقي (التسامح) ويتضمن أربع جلسات.
- المكون الأول للذكاء الأخلاقي (العدل) ويتضمن أربع جلسات.

- **خطوات بناء البرنامج**:

مر هذا البرنامج المعد في البحث الحالي بالخطوات التالية:

- **تحديدأهداف البرنامج**:

والتي اعتمد الباحث في تحديدها على تعريفات الذكاء الأخلاقي ومكوناته، وتعريف كل مكون وعباراته، وتم اختيار محتوى البرنامج وأساليبه وفنياته وطرق تقويمه بناء على الأهداف التي تم تحديدها مسبقا. وتم تحديد الهدف العام للبرنامج ثم الأهداف الفرعية ثم الأهداف الإجرائية الخاصة بكل جلسة.

- **الهدف العام للبرنامج**:

تحدد الهدف العام للبرنامج الحالي في " تنمية الذكاء الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثانوية ".

والأهداف الفرعية للبرنامج في ضوء مكونات الذكاء الأخلاقي.

- **محتوى البرنامج**:

تضمن البرنامج موضوعات ومهارات ضرورية لكل مراهق، وتم اختيار محتوى البرنامج بناء على دراسة قبل استطلاعية (ملحق١) قام بها الباحث، حيث قام باستطلاع رأى الطلاب عن أبرز المشكلات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية التي تواجههم ويشعرون فيها بعدم الرضا عن تصرفاتهم فيها.

- **فنيات وأساليب التدريب فى البرنامج**:

المحاضرة، الحوار والمناقشة، التعلم التعاوني، العصف الذهني، أسلوب: فكر– زاوج – شارك، النمذجة المباشرة والرمزية، تمثيل الأدوار، القصة، التخيل، أسلوب المثل العليا، أسلوب تغيير الماضي، أسلوب الشخص الآخر، أسلوب إعادة التعريف، أسلوب القيمة العليا، أسلوب البدائل تدريبات فردية وجماعية: ماذا تفعل في المواقف التالية؟

- **زمن البرنامج وعدد جلساته**:

تم توزيع البرنامج على اثني عشر أسبوعاً يعقد خلالها أربع وعشرون جلسةٍ تدريبية (واقع كل جلسة ٤٥ دقيقة) للجلسة الواحدة، بواقع جلستين أسبوعيا، متدرجة من السهولة إلى الصعوبة، بالإضافة إلى جلسة لكل من القياس القبلي والقياس البعدى والقياس التتبعي. والجدول (١٣) يوضح محتوى البرنامج التدريبي.

جدول (١٣) محتوى البرنامج التدريبي

م	عنوان الجلسة	الأهداف العامة للجلسة	محتوى الجلسة	فنيات وأساليب التدريب	المؤشرات الدالة على الذكاء الأخلاقى	زمن الجلسة
الجلسة الأولى والثانية	التعريف بالبرنامج التدريبي والتطبيق القبلي لأدوات الدراسة	التعارف بين الباحث والمتدربين، والتعرف على طبيعة العمل وأهداف البرنامج، وخطة تنفيذه، التطبيق القبلي لأدوات البحث.	التعريف بالبرنامج– أهداف البرنامج – أهمية البرنامج – قواعد العمل – نماذج من ذوى الذكاء الأخلاقى	المحاضرة، الحوار والمناقشة، التعلم التعاوني	احترام وقت التدريب – الالتزام بأدب الحوار واحترام الآخر فى التعبير عن رأيه – يقنع الآخرين بأهمية المشاركة فى البرنامج.	٤٥ دقيقة لكل جلسة
الجلسة الثالثة والرابعة	التعرف على الذكاء الأخلاقي ومكوناته وأهميته ونماذج له	التعرف على مفهوم الذكاء الأخلاقي – استنتاج مكونات الذكاء الأخلاقي من الأمثلة – تقديم أمثلة لكل مكون من مكونات الذكاء الأخلاقي من الواقع والظروف الحياتية.	مفهوم الذكاء الأخلاقي – مكوناته – أهميته – التأصيل الإسلامي للذكاء الأخلاقي – نماذج من الذكاء الأخلاقي.	المحاضرة، الحوار والمناقشة، التعلم التعاوني، العصف الذهني، القصة، التخيل، أسلوب المثل العليا. ماذا تفعل في المواقف التالية؟	يؤصل للذكاء الأخلاقي بصور من التراث الإسلامي – يعدد مواقف حياتية ونماذج تتضح فيها مكونات الذكاء الأخلاقي – الاستمتاع بوقت الجلسة.	٤٥ دقيقة لكل جلسة
من الجلسة الخامسة إلى الجلسة الثامنة	العطف	التعرف على مفهوم العطف، توظيف طرق تنمية العطف من خلال المواقف، تمثل العطف مع الآخرين من خلال المواقف، يؤثر فى زملاءه من خلال المواقف التدريبية.	مفهوم العطف – تنمية العطف – نماذج عن العطف (مقاطع فيديو – قصص – مواقف فعلية من حياة الطلاب)	التعلم التعاوني، أسلوب: فكر– زاوج– شارك، النمذجة المباشرة والرمزية، تمثيل الأدوار، القصة، التخيل، اسلوب تغيير الماضي، تدريبات فردية وجماعية: ماذا تفعل في	مساعدة الزملاء فيما يحتاجون – التمثل العاطفي لمشكلاتهم وظروفهم والمبادرة لتقديم المشورة – التعبير البناء عن مشاعره تجاه المواقف المؤلمة والسعيدة التى يمر بها الآخرون – يحافظ على تميز مجموعته التدريبية وتفوقها– يجتاز المواقف التدريبية التى تتطلب منه	٤٥ دقيقة لكل جلسة

م	عنوان الجلسة	الأهداف العامة للجلسة	محتوى الجلسة	فنيات وأساليب التدريب	المؤشرات الدالة على الذكاء الأخلاقي	زمن الجلسة
				المواقف التالية؟	ردة فعله تجاه بعض المواقف والمشكلات الحياتية المتعلقة بالعطف.	
من الجلسة التاسعة إلى الجلسة الثانية عشر	الاحترام	التعرف على مفهوم الاحترام، توظيف طرق تنمية الاحترام من خلال المواقف، يحترم الآخرين من خلال المواقف، يلتزم بالمهام المكلف بها.	مفهوم الاحترام – تنمية الاحترام – نماذج عن الاحترام (مقاطع فيديو – قصص – مواقف فعلية من حياة الطلاب)	أسلوب: فكر– زاوج– شارك، النمذجة المباشرة والرمزية، تمثيل الأدوار، القصة، التخيل، اسلوب المثل العليا، اسلوب تغيير الماضي.	الالتزام بآداب الحوار مع المدرب وزملاءه – يلتزم بقواعد العمل اثناء التدريب – يحترم آراء الآخرين ولو كانت غير مجدية – يحافظ على أسرار مجموعته وأصدقائه – يعبر عن انفعالاته بكلمات طيبة – يحترم خصوصيات الآخرين– يجتاز المواقف التدريبية التى تتطلب منه ردة فعله تجاه بعض المواقف والمشكلات الحياتية المتعلقة بالاحترام.	٤٥ دقيقة لكل جلسة
من الجلسة الثالثة عشر إلى الجلسة السادسة عشر	الرقابة الذاتية	التعرف على مفهوم الرقابة الذاتية، استنتاج صور الرقابة الذاتية فى المواقف الحياتية، توظيف طرق تنمية الرقابة الذاتية من خلال المواقف، التمييز بين العمل الصالح وغير الصالح.	مفهوم الرقابة الذاتية – تنمية الرقابة الذاتية – نماذج عن الرقابة الذاتية (مقاطع فيديو – قصص – مواقف فعلية من حياة الطلاب)	الحوار والمناقشة، التعلم التعاوني، تمثيل الأدوار، القصة، التخيل، اسلوب المثل العليا، اسلوب تغيير الماضي، أسلوب القيمة العليا، أسلوب البدائل تدريبات فردية وجماعية: ماذا تفعل في المواقف التالية؟	يميز بين المواقف الأخلاقية واللا أخلاقية – ينقد المواقف التى تتضمن أعمالاً غير أخلاقية – يتحمل مسؤولية أقواله وأفعاله – يبادر بالاعتذار عندما يخطئ فى حق الآخرين – يعمل بجد ومثابرة فى مواقف العمل الجماعي – يتجنب إيذاء الآخرين– يجتاز المواقف التدريبية التى تتطلب منه ردة فعله تجاه بعض المواقف والمشكلات الحياتية المتعلقة بالرقابة الذاتية.	٤٥ دقيقة لكل جلسة
من الجلسة السابعة عشر إلى الجلسة العشرون	التسامح	التعرف على مفهوم التسامح ، استنتاج صور التسامح فى المواقف الحياتية، توظيف طرق تنمية التسامح من خلال المواقف، التسامح مع الآخرين فى المواقف المختلفة.	مفهوم التسامح – تنمية التسامح – نماذج عن التسامح (مقاطع فيديو – قصص – مواقف فعلية من حياة الطلاب)	أسلوب: فكر– زاوج– شارك، النمذجة المباشرة والرمزية، تمثيل الأدوار، القصة، التخيل، اسلوب المثل العليا، اسلوب تغيير الماضي، أسلوب الشخص الآخر ، أسلوب إعادة التعريف، أسلوب القيمة العليا	يتجاهل أخطاء الآخرين – يلتمس العذر للآخرين فى تصرفاتهم غير اللائقة – يتنازل عن بعض حقوقه من أجل المصالحة مع الآخرين – يبادر بالاعتذار عندما يخطئ فى حق الآخرين – يعمل دون مقابل أو ندية فى مواقف العمل الجماعي – يجتاز المواقف التدريبية التى تتطلب منه ردة فعله تجاه بعض المواقف والمشكلات الحياتية المتعلقة بالتسامح.	٤٥ دقيقة لكل جلسة
من الجلسة الحادية والعشرون إلى الجلسة الرابعة والعشرون	العدل	التعرف على مفهوم العدل ، استنتاج صور العدل فى المواقف الحياتية، توظيف طرق تنمية العدل من خلال المواقف، التعامل بالعدل مع الآخرين فى المواقف المختلفة.	مفهوم العدل – تنمية العدل – نماذج عن العدل (مقاطع فيديو – قصص – مواقف فعلية من حياة الطلاب)	العصف الذهني، أسلوب: فكر– زاوج– شارك، النمذجة المباشرة والرمزية، تمثيل الأدوار، القصة، التخيل، اسلوب المثل العليا، اسلوب تغيير الماضي، أسلوب الشخص الآخر ، أسلوب إعادة التعريف	يعامل الآخرين دون تعصب أو تحيز– يعمل وفقا لقواعد العمل وليس للمصالح الشخصية– يبحث عن حقوق الآخرين ومعاملتهم بصورة عادلة – يدافع عن حقوق المظلومين وقضاياهم – يجتاز المواقف التدريبية التى تتطلب منه ردة فعله تجاه بعض المواقف والمشكلات الحياتية المتعلقة بالعدل.	٤٥ دقيقة لكل جلسة

- **حدود البرنامج**:

استغرق البرنامج التدريبي فترة زمنية (اثنا عشر أسبوعاً) يتم تدريب الطلاب على مكونات الذكاء الأخلاقي، بالإضافة إلى جلسة لكل من للقياس القبلي والبعدى والتتبعي.

• **تقويم البرنامج**:

تم تقويم البرنامج في ضوء الأسس والفلسفة التي يقوم عليها، وتتضمن إجراءات تقويم البرنامج عددا من الخطوات والتي تتمثل فيما يلي:

- إجراء قياس قبلي: تم إجراء قياس قبلي لتقييم أداء طلاب المجموعة التجريبية على كل من: مقياس الذكاء الأخلاقي، ومقياس الاندماج الأكاديمي، ومقياس التنمر الإلكتروني.
- إجراء تقويم بنائي: قام الباحث أثناء تنفيذ جلسات البرنامج بمتابعة التقدم في البرنامج، من خلال استمارة تقييم أهداف جلسات البرنامج التي أعدها الباحث، والتي توزع في نهاية كل جلسة من جلسات البرنامج، وكذلك اعتمد الباحث على مناقشة الواجبات المنزلية، للتعرف على مدى الاستفادة من الجلسة ومعرفة مستوى التقدم في البرنامج، والحاجة لتلافي أوجه النقص أثناء البرنامج ومعالجتها.
- التقويم النهائي: (بعد الانتهاء من البرنامج) ويتم التقويم النهائي لجلسات البرنامج من خلال:
  - ✓ إجراء قياس بعدى لمقاييس الدراسة الثلاثة على أفراد المجموعة التجريبية.
  - ✓ الواجب المنزلي: الأسئلة يقوم الطلاب بحلها في المنزل.
  - ✓ تطبيق مقياس فاعلية الاجراءات التجريبية.

• **صدق البرنامج**:

تم عرض البرنامج على مجموعة من السادة المحكمين وعددهم (٩) من أساتذة علم النفس والصحة النفسية (ملحق٧)؛ وذلك للحكم على صدق البرنامج التدريبي وإجراءاته وأهدافه ومحتواه وطلب منهم إبداء الرأي فيه، ومدى ملائمة التقويم لأهداف الجلسات، ومدى مناسبة اختبارات الاختيار من متعدد في التحقق من أهداف الجلسة التدريبية، ومدى مناسبة استبانة التقييم الذاتي وبطاقة الملاحظة في التحقق من أن الطلاب قد وظفوا مكونات الذكاء الأخلاقي، وجاءت أراء المحكمين تؤكد مناسبة عناصر التحكيم للبرنامج، و تراوحت النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على عناصر تحكيم المقياس بين (٧٧٪ - ١٠٠٪).

• **استمارة تقييم أهداف الجلسات (إعداد الباحث)**:

وتهدف إلى التأكد من تحقق أهداف وإجراءات الجلسة، وتتكون من عدةٍ عبارات أمام كل عبارة خمس بدائل هي : ممتاز وتأخذ الدرجة (٥)، وجيد جدا وتأخذ الدرجة (٤) ، وجيد وتأخذ الدرجة (٣)، ومقبول وتأخذ الدرجة (٢)، وضعيف وتأخذ الدرجة (٣)، وتطبق الاستمارة في نهاية كل جلسة من الجلسات. وهى تعبر عن درجة أداء المشارك الفعلية فى الجلسة لا تعبيرا عن رأيه فى الجلسة.

• **مقياس فاعلية الإجراءات التجريبية للبرنامج (إعداد الباحث) ملحق (٦)**:

• **هدف المقياس**:

هدف المقياس إلى قياس مدى فهم الطلاب للإجراءات التجريبية لأنشطة برنامج البحث الحالية، ويطبق هذا المقياس على أفراد الدراسة التجريبية عقب الانتهاء من تطبيق البرنامج.

• **وصف المقياس**:

فحص الباحث مكونات برنامج البحث الحالي، وكتب مفردات المقياس التي تصف ما يأتي: خطوات السير في البرنامج التدريبي، الأساليب والفنيات التربوية المستخدمة في الجلسات التدريبية، دور كل من الباحث والطالب خلال التدريب على أنشطة البرنامج، مدي استفادة الطالب من تلقي أنشطة وتدريبات البرنامج. بلغ عدد مفردات المقياس في صورته المبدئية (٢٥) مفردة، صيغت تعليمات المقياس بلغة سهلة ومناسبة لمستوى الطلاب، ويستجيب الطالب على مفردات المقياس بوضع علامة (√) أمام المفردة تحت أي من الاستجابات (مرتفعة أو متوسطة أو قليلة) كما يتفق مع إدراكه وفهمه واستفادته من إجراءات وأنشطة البرنامج، وأعطيت الدرجات (٣، ٢، ١) للاستجابات (مرتفعة، متوسطة، قليلة) على الترتيب.

• **صدق المقياس**:

تم التحقق من صدق المقياس من خلال صدق المحكمين؛ حيث عرض الباحث المقياس في صورته المبدئية مع نسخة من البرنامج على (٩) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس ملحق (٧) وذكر لهم الهدف من المقياس، وطلب منهم إبداء الرأي في مفردات المقياس وتراوحت نسبة اتفاقهم على بنود التحكيم ما بين ٧٧٪ إلى ١٠٠٪.

• **ثبات المقياس**:

حسب الباحث ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل ثبات المقياس (٠,٨٢) وهي قيمة تدل على أن المقياس يتمتع بثبات عال.

• **رابعاً: الإجراءات التنفيذية للبحث**:

- قام الباحث قام الباحث بإعداد أدوات الدراسة (مقياس الذكاء الأخلاقي، ومقياس الاندماج الأكاديمي، ومقياس التنمر الإلكتروني) ثم القيام بدراسة استطلاعية على (١٠٢) طالبا للتأكد من الخصائص السيكومترية لهذه المقاييس هذه المقاييس.
- اختار الباحث مجموعة الدراسة التجريبية بعد تطبيق مقياسي الاندماج الأكاديمي والتنمر الإلكتروني على (١٣٥) طالباً بالصف الأول الثاني، وباستخدام الدرجة التائية $T\ Score$ تم الابقاء علي (٣٢) طالباً منهم لمجموعة الدراسة التجريبية.
- طبق الباحث البرنامج التدريبي على طلاب الدراسة التجريبية، واستغرقت إجراءات التدريب فترة زمنية مقدارها إحدى عشر أسبوعا، تم خلالها تقديم اثنتين وعشرين جلسة تدريبية، كل جلسة استغرقت مدة زمنية مقدارها ٤٥ دقيقة، بالإضافة إلى جلستي القياس القبلي والبعدى لمقاييس الدراسة، وتضمن خلال الجلسات تطبيق استمارة تقييم أهداف الجلسات، وبعد البرنامج تم تطبيق مقياس فاعلية المعالجة التجريبية وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م.
- قام الباحث بتطبيق (مقياس الذكاء الأخلاقي، ومقياس الاندماج الأكاديمي، ومقياس التنمر الإلكتروني) على طلاب الدراسة التجريبية بعد تطبيق البرنامج للكشف عن أثر البرنامج.

- قام الباحث بتطبيق (مقياس الاندماج الأكاديمي، ومقياس التنمر الإلكتروني) على طلاب الدراسة التجريبية مرة أخرى" قياس تتبعي" للكشف عن أثر البرنامج بعد مرور شهر.
- الوصول إلى نتائج الدراسة وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وتأثير البرنامج.

• **التحقق من فاعلية المعالجة التجريبية للبرنامج**:

تم التحقق من فاعلية المعالجة التجريبية للبرنامج من خلال أداء مجموعة الدراسة التجريبية على مقياس الذكاء الأخلاقي، ومقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية، واستمارة تقييم أهداف الجلسات.

• **مقياس الذكاء الأخلاقي**:

حسب الباحث دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الأخلاقي باستخدام اختبار (ت) كما فى الجدول (١٤).

جدول (١٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها للفروق في الذكاء الأخلاقي ومكوناته في القياسين القبلي والبعدى ن=٣٢

المجالات	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	الدلالة
العطف	قبلى	٣٢	٢٦,٥٣	٢,٠٧	٢٨,٦٧	(٠,٠١)
	بعدى	٣٢	٣٨,٤٦	١,٢٤		
الاحترام	قبلى	٣٢	٢٤,٦٢	٢,٢٢	١٢,٦٦	(٠,٠١)
	بعدى	٣٢	٣٢,٥٩	١,٤١		
الرقابة الذاتية	قبلى	٣٢	٢٧,٦٨	٢,٣٣	٢٢,٨١	(٠,٠١)
	بعدى	٣٢	٣٨,٥٠	١,٢٩		
التسامح	قبلى	٣٢	٢٠,٧١	١,٩٦	١٣,٦١	(٠,٠١)
	بعدى	٣٢	٢٧,٨٧	١,١٢		
العدل	قبلى	٣٢	٢١,٨١	٢,٨٠	١٠,٢١	(٠,٠١)
	بعدى	٣٢	٢٧,٥٩	١,٤٩		
الدرجة الكلية	قبلى	٣٢	١٢١,٣٧	٩,٣٧	١٩,٢٩	(٠,٠١)
	بعدى	٣٢	١٦٥,٠٣	٥,٤٠		

يتضح من الجدول (١٤) أن قيم " ت" دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وهذا يشير إلى وجود فروق بين متوسطى درجات القياسين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء الأخلاقي (المكونات والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي؛ وهذا يدل على فاعلية المعالجة التجريبية والبرنامج المستخدم في الذكاء الأخلاقي.

• **مقياس فاعلية المعالجة التجريبية**:

تم تطبيق مقياس فاعلية المعالجة التجريبية للتثبت من صحة الإجراءات التجريبية للبرنامج على طلاب المجموعة التجريبية عقب الانتهاء من تنفيذ البرنامج مباشرة؛ وذلك لقياس مدى فهم وإدراك الطلاب لخطوات السير في البرنامج والإجراءات المستخدمة في الجلسات ودور كل من المدرب والطالب، وتقدير مدى استفادة الطالب من تلقى البرنامج، وتراوحت درجات طلاب مجموعة الدراسة التجريبية ما بين (٦٤ و ٧٥) درجة، بنسبة تتراوح بين (٨٥ ٪ إلى ١٠٠ ٪) أي أعلى من (٨٠٪) مما يشير إلى المستوى العالي من وضوح وفهم الطلاب لإجراءات البرنامج وإقرارهم الاستفادة من أنشطته وتدريباته وتحسن أدائهم على سلوكيات الذكاء الأخلاقي.

• **استمارة تقييم أهداف الجلسات**:

حسب الباحث متوسطات الدرجة الكلية لأفراد المجموعة التجريبية على كل استمارة من استمارات تقييم أهداف الجلسات، وزاد متوسط الدرجة الكلية للاستمارة من (٥٨,٣٧) فى الجلسة الأولى بانحراف معياري (٤,٩٠) إلى (١١٤,٢١) فى الجلسة الرابعة بانحراف معياري (٥,٥٩)، وهذا يعنى تحقق أهداف البرنامج، ويشير إلى أن المشاركين كانوا يمارسون أهداف الجلسات التى تم تدريبهم عليها. وحسب الباحث دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة التجريبية فى التطبيقين الأول والرابع على الدرجة الكلية لاستمارة تقييم أهدف جلساتٍ البرنامج باستخدام اختبار (ت) بقيمة بلغت (٢٩,٦٨٣)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى وجود فروق بين متوسطى درجات القياسين الأول والرابع لصالح القياس الرابع كما يتضح من المتوسط؛ وهذا يدل على فاعلية البرنامج فى تحقيق أهداف جلساته.

• نتائج البحث ومناقشتها:

قبل التحقق من صحة الفروض قام الباحث بالتحقق من اعتدالية توزيع الدرجات عن طريق حساب معادلتي Shapiro & Kolmogorov والجدول (١٥) يوضح ذلك:

جدول (١٥) : اعتدالية توزيع الدرجات

المتغير	المؤشر	القياس البعدى	القياس التتبعى
الاندماج الأكاديمي	Shapiro	٠,٩٨٠	٠,٩٧٤
	Kolmogorov	٠,١٣٣	٠,١٣٤
التنمر الإلكتروني	Shapiro	٠,٩٤٦	٠,٩٥٢
	Kolmogorov	٠,١٥٦	٠,١٣٤

يتضح من الجدول (١٥) أن جميع قيم اختباري Shapiro & Kolmogorov غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وهذا يشير إلى اعتدالية التوزيع وإمكانية استخدام اختبار "ت" لقياس دلالة الفروق.

• **نتيجة الفرض الأول**:

ينص الفرض الأول على أنه" توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة التجريبية علي مقياس الاندماج الاكاديمي ومكوناته في القياسين القبلي والبعدي في اتجاه لقياس البعدي". وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار T.test لحساب الفروق بين المجموعات المرتبطة والجدول (١٦) يوضح ذلك.

جدول (١٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها للفروق في الاندماج الاكاديمي ومكوناته في القياسين القبلي والبعدى ن=٣٢

المجالات	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	الدلالة
السلوكي	قبلى	٣٢	١٦,٨١	١,٦٧	١٥,٠٥	(٠,٠١)
	بعدى	٣٢	٢٣,٧١	١,٦١		
الوجداني	قبلى	٣٢	١٧,٥٦	١,٩٦	١٨,٣٠	(٠,٠١)
	بعدى	٣٢	٢٤,٢١	٠,٨٣		
المعرفي	قبلى	٣٢	١٧,٨٤	٢,٠٩	١٣,٧٣	(٠,٠١)
	بعدى	٣٢	٢٣,٧١	١,٥٧		
الدرجة الكلية	قبلى	٣٢	٥٢,٢١	٤,٦٩	٢٠,٧٥	(٠,٠١)
	بعدى	٣٢	٧١,٦٥	٢,٨٢		

يتضح من الجدول (١٦) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اتجاه القياس البعدي. ومن الجدول السابق لقيم " ت" لاختبار "ت" يتبين أن هذه الفروق ترجع إلى فعالية البرنامج المستخدم في الدراسة، ومؤشر لقدرته على تنمية الاندماج الاكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وللتأكد من فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية الاندماج الأكاديمي ومكوناته قام الباحث بحساب جحم التأثير للبرنامج المستخدم باستخدام معادلة حجم التأثير لـ "كوهين" (Kotrlik & Williams, 2003, 4) وهى :

جحم التاثير = متوسط الفروق بين الأزواج / الانحراف المعياري للفروق

وتكون قيمة جحم التأثير كبيرة، إذا كانت أكبر من أو تساوي (٠,٨) أما إذا كانت القيمة محصورة بين (٠,٥، ٠,٨) فإن جحم التأثير يكون "متوسطًا"، أما إذا كانت القيمة أقل من أو تساوي (٠,٢) فإن جحم التأثير يكون "ضعيفا . ويوضح الجدول (١٧) قيمة حجم تأثير البرنامج التدريبي فى الاندماج الأكاديمي ومكوناته:

جدول (١٧): قيم حجم التأثير لبرنامج الذكاء الاخلاقي على مقياس الاندماج الأكاديمي ومكوناته

المتغيرات	متوسط الفروق بين الأزواج	الانحراف المعياري للفروق	قيمة حجم التأثير	نوعية التأثير	الدلالة
السلوكى	٦,٩٠	٢,٥٩	٢,٦	كبيرة	دالة
الوجداني	٦,٦٥	٢,٠٥	٣,٢	كبيرة	دالة
المعرفي	٥,٨٧	٢,٤١	٢,٤	كبيرة	دالة
الدرجة الكلية	١٩,٤٣	٥,٢٩	٣,٦	كبيرة	دالة

وبالنظر إلى نتيجة الفرض الأول إجمالا يتضح أن هناك فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلى والبعدى فى الاندماج الاكاديمى ومكوناته لأفراد المجموعة التجريبية فى اتجاه القياس البعدي، كما أن البرنامج التدريبي كمتغير مستقل يتمتع بحجم تأثير قوى جدا فى المتغير التابع وهو الاندماج الأكاديمي، وهذا يعنى أن افراد العينة تحسن لديهم مستوى الاندماج الاكاديمي ومكوناته بعد تطبيق البرنامج مقارنة بمستوى مستوى الاندماج الأكاديمي ومكوناته لديهم قبل تطبيق البرنامج، مما يؤكد فعالية برنامج الذكاء الاخلاقي في تنمية الاندماج الاكاديمي، وبهذه النتيجة يتم قبول الفرض الأول، ويتضح من الجدول السابق أن قيمة حجم التأثير موجبة نظرا لطبيعة البرنامج المستخدم؛ فالاندماج الاكاديمي ومكوناته تزيد بزيادة الدرجة على المقياس، وتقل بانخفاض هذه الدرجة، وبالتالي فالبرنامج يعمل في اتجاه زيادة درجة الاندماج الاكاديمي، فتكون قيمة حجم التأثير موجبة، كما يتضح من هذا الجدول أن البرنامج المستخدم يتمتع بدرجة عالية من حجم التأثير في الاندماج الاكاديمي، وقد كان حجم تأثير البرنامج كبيرا في الاندماج الاكاديمي ومكوناته. ويمكن ارجاع تنمية وتحسن الاندماج الأكاديمي لدي أفراد مجموعة الدراسة التجريبية بعد تطبيق البرنامج إلى الآتي:

تنمية الذكاء الأخلاقي ومكوناته لدى أفراد المجموعة التجريبية جعلهم أكثر حرصاً على إنجاز المهام الأكاديمية والاندماج فيها؛ فيتميز ذوو الذكاء الأخلاقي المرتفع بالقدرة علي الصبر والعطف والتسامح والعدل والرقابة الذاتية والاحترام، الأمر الذي يزيد من قدرة الإنسان علي التكيف والتعامل مع الآخرين بكفاءة، واحترام الوقت والمهام المكلف بها، ورقابة ذاتية عالية، مما يجعلهم أكثر اندماجاً فى الناحية الوجدانية والسلوكية والمعرفية.

فالعطف يتضمن فهم كيف يشعر الآخرون، كما يتضمن المشاركة الفعالة مع الآخرين والتكيف مع المواقف الصعبة، والأفراد الذين يتميزون بالعطف معنيون بمشاعر الآخرين مما يكشف عن رغبتهم في سعادة الآخرين، والإيثار في تعاملهم معهم لتفهمهم حاجاتهم، وهذا يتضمن اندماجاً وجدانيا انفعالياً (Coles, 1997, 34).

أما الرقابة الذاتية فهي تسهم فى تعديل دوافع الفرد السلوكية، بحيث يقوم بما يعرف أنه الصواب في عقله، ويبتعد عن كل شئ يعرف بأنه ضار سواء فى الحياة الأكاديمية أو الحياة العامة، وبالتالي يسهم فى تنمية الاندماج الأكاديمي لديه (بهجات ، ٢٠١٠، ٨٥٥).

أما الاحترام فهو يسهم فى إدارة الوقت بفاعلية، كما أنه يجعل الأفراد أكثر اهتماماً بحقوق الآخرين، وبالتالي يؤثر فى اندماج الطلاب الاجتماعي والانفعالي والسلوكي والمعرفي.

أما العدل: فالأفراد الذين يتميزون بالعدل يلعبون حسب القواعد، ويحترمون الدور والمشاركة، ويستمعوا بانفتاح إلى كل الأطراف قبل الحكم، كما أنهم يبحثون عن حقوق الآخرين لضمان معاملتهم بصورة متساوية، ويحاولون حل المشكلات التي تواجههم بصورة عادلة، وبالتالي يؤثر فى اندماج الطلاب الاجتماعي والانفعالي والسلوكي والمعرفي (Borba, 2001, 234).

وقد يرجع تفوق المجموعة التجريبية إلى محتوى البرنامج الذي تم تدريبهم عليه، وما تضمنه من مهارات وقناعات أكاديمية وحياتية يحتاجها الطلاب مما أدى إلى تنمية الدافع الأكاديمي لديهم والاندماج الأكاديمي في التعامل مع المحتوى؛ حيث يميل الطلاب إلى تطبيق ما تعلموه في الواقع لارتباط المحتوى باحتياجات الطلاب الفعلية.

وقد يرجع تفوق المجموعة التجريبية إلى الأنشطة والفنيات التي احتوى عليها البرنامج، والتى ساعدت طلاب المجموعة التجريبية على تنمية الاندماج الأكاديمي لديهم. كذلك تنوع الأنشطة والمثيرات وأساليب التعلم التي تجعل الطالب الجامعي مقبلاً على البرنامج بهمة عالية ونشاط. فقد قدم المدرب للطلاب المشاركين مثيرات تجذب انتباههم كعروض (الباوربوينت) عن طريق الحاسب الآلي، وتقديم المشاهد المثيرة للمشاركين، وإتاحة جو من الحرية في المناقشة والحوار، وطرح أسئلة تتحدى المشاركين وتثير انتباههم، وتدريب

المشاركين على تطبيق ما تعلموه في الجلسة جعلتهم يهتمون بالتدريب والرغبة في إنجاز المهام، وهذا يعنى تحسن الدافع للإنجاز لديهم. ويتفق هذا مع ما أشار إليه حسن (٢٠١٥) من أن توظيف بيئة التعلم الجيدة والمناخ المدرسي المدرك فى التدريب بطريقة سليمة تسهم في تنمية الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب.

وقد يرجع تفوق المجموعة التجريبية إلى دور المدرب في البرنامج من حيث توفير جو من الحرية والاحترام، واستثارة الطلاب وجدانيا، والتواصل معهم بطريقة جيدة من خلال التعبيرات الجذابة ونظرات العين المراقبة لهم في تصرفاتهم، وحركات اليدين والإشارة بالأصابع وتعبيرات الوجه ونبرة الصوت. ساهمت هذه الأمور في تنمية الاندماج الأكاديمي لديهم. ولعل تحسن المجموعة التجريبية قد يرجع إلى بيئة التعلم التي حاول الباحث توفيرها لأفراد المجموعة التجريبية، فالتدريب في مجموعات والتعلم التعاوني، وجو الود والحب والألفة والمرح الذي حاول الباحث توفيره أثناء التدريب، ساهم في تنمية الاندماج الأكاديمي لديهم. وهذا ما اشار إليه حسن (٢٠١٥) من المناخ المدرسي المدرك بمكوناته المختلفة، يسهم بدرجة أكبر في الاندماج المعرفي لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

ويمكن ارجاع تنمية وتحسن الاندماج الأكاديمي لدي أفراد مجموعة الدراسة التجريبية بعد تطبيق البرنامج إلى تأثير البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية، فقد استفاد أفراد المجموعة التدريبية من جلسات البرنامج التدريبي، ويتضح ذلك من خلال درجاتهم على مقياس الذكاء الأخلاقي، كما يتضح أيضا من خلال حضورهم وتفاعلهم أثناء جلسات البرنامج، كما يمكن تفسير نتائج هذا الفرض على ضوء استمارة تقييم أهداف الجلسات؛ حيث تضمنت استمارة تقييم أهداف الجلسات مدى مناسبة الجلسات ومحتواها لهدف البرنامج، فقد كان الباحث يتناول تقييم كل جلسة بعد انتهائها لتلافي أوجه القصور والتأكيد على الجوانب الإيجابية. كما حرص الباحث على تحديد وقت ثابت لتقييم الجلسة حتى لا يضغط وقت عرض محتوى الجلسة وأنشطتها ومناقشتها على تقييم الجلسة تجنبا لعشوائية الاستجابات وحتى يكون التقييم موضوعيا، ويتضح من نتائج تقييم الجلسات أن أعلى الجلسات تقييما بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية الجلسة الرابعة فى كل مكون من مكونات الذكاء الأخلاقي. وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التى توصلت إليها دراسة كل من: (Shoshani & Slone 2013) والتى توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة بين قوى الأخلاق والاندماج الأكاديمي كمؤشر للتوافق الدراسي، وأن هناك امكانية للتنبؤ بالاندماج من الأخلاق، كما توصلت نتائج دراسة دراسة Weber et al. (2016) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأخلاق والدافعية للتعلم والاندماج الأكاديمي، وتوصلت نتائج دراسة إبراهيم (٢٠١٦) والتى توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين قوى الخلق والاندماج الأكاديمي، وأنه يمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من قوى الخلق. ويعلل الباحث توافق هذه النتيجة مع نتائج البحوث السابقة للدور الذى يلعبه الذكاء الأخلاقي فى العملية التربوية بصفة عامة

والاندماج الأكاديمي بصفة خاصة، فبدون الأخلاق لن تكون لدي المتعلم الرغبة في التعلم، ومن ثم يجب الاهتمام بتنمية الذكاء الأخلاقي بالتوازي مع التعليم الأكاديمي.

- **نتيجة الفرض الثاني**:

ينص الفرض الثاني على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة التجريبية علي مقياس الاندماج الأكاديمي ومكوناته في القياسين البعدى والتتبعي (بعد مرور شهر)". وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار T.test لحساب الفروق بين المجموعات المرتبطة والجدول (١٨) يوضح ذلك.

جدول (١٨) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها للفروق في الاندماج الاكاديمي ومكوناته في القياسين البعدى والتتبعي ن=٣٢

المجالات	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
السلوكي	بعدى	٣٢	٢٣,٧١	١,٦١	١,٧٩	غير دالة
	تتبعي	٣٢	٢٣,٨١	١,٤٢		
الوجداني	بعدى	٣٢	٢٤,٢١	٠,٨٣	١,٤٣	غير دالة
	تتبعي	٣٢	٢٤,١٥	٠,٩١		
المعرفي	بعدى	٣٢	٢٣,٧١	١,٥٧	صفر	غير دالة
	تتبعي	٣٢	٢٣,٧١	١,٣٧		
الدرجة الكلية	بعدى	٣٢	٧١,٦٥	٢,٨٢	٠,٢٢	غير دالة
	تتبعي	٣٢	٧١,٦٨	٢,٤٤		

مما سبق يتضح أن قيمة "ت" غير دالة إحصائياً، مما يعني عدم وجود فروق دالة بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الاندماج الاكاديمي ومكوناته، الأمر الذي يدل على بقاء أثر التدريب وفق أنشطة ومهام واستراتيجيات البرنامج على مستوى أداء مجموعة الدراسة التجريبية في الاندماج الأكاديمي، وهذا يدعو إلى قبول الفرض الثاني، مما يعني استمرارية فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الاندماج الاكاديمي. وتفسر هذه النتيجة التي تقضى بعدم وجود فرق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة التجريبية في القياسين (البعدى والتتبعي) لمقياس الاندماج الأكاديمي إلى الآتي:

- مراعاة البرنامج خصائص المجموعة التجريبية وحاجاتها، بالإضافة إلى الارتباط الوثيق بين محتوى البرنامج وأهدافه والأنشطة المقدمة ووسائل التقويم، مما جعل الطلاب متفاعلين ومقبلين على الأنشطة بفاعلية وعلى المهام المقدمة باهتمام ودافعية عالية، مما أدي بدوره إلي تحقق أهداف البرنامج وفق الذكاء الأخلاقي بشكل جيد، والاحتفاظ بها مدة أطول.
- التنظيم الجيد للموضوعات المقدمة، التي قامت عليها جلسات البرنامج، وربطها بالحياة الواقعية، مما جعل الطلاب على درجة عالية من الجد والاجتهاد والتطلع لإتقان أهداف البرنامج، والاحتفاظ بما تعلموه واستدعائه إذا احتاجوا إليه في مواقف مختلفة.
- استمرار أثر البرنامج التدريبي المستخدم لدى أفراد المجموعة التجريبية؛ لإتقانهم لسلوكيات ومكونات الذكاء الأخلاقي، ووصولهم لدرجة الإتقان

لهذه المهارات كل ذلك جعل دافع الانجاز الأكاديمي وبالتالي الاندماج الأكاديمي أبقى أثراً فقللت من فقد أثر البرنامج.

- كما قد يرجع استمرار اثر البرنامج في الاندماج الأكاديمي لدى طلاب المجموعة التجريبية لما يتميز به ذوو الاندماج الأكاديمي بالدافعية للانجاز والصبر والحماس مما يؤدى إلى الثبات والاستمرار النسبيين.
- كما قد يرجع بقاء أثر البرنامج إلى تحمل الطلاب للمسؤولية تجاه المهام الأكاديمية، واحترام العمل والوقت، والرقابة الذاتية والضمير فيما تعلموه وتدربوا عليه، كل هذا أسهم في بقاء أثر البرنامج في الاندماج الأكاديمي.
- كما قد يرجع بقاء أثر البرنامج إلى تضمن البرنامج لأنشطة وتدريبات من واقع بيئة أفراد المجموعة التجريبية، وبالتالي فإنه من المتوقع انتقال أثر التدريب على مثل هذه الأنشطة والتدريبات إلى مواقف آخرى حياتية، حيث زود البرنامج أفراد المجموعة التدريبية بكيفية التعامل بضمير ورقابة ذاتية وعالة واحترام وتسامح ومنطقية مع المواقف الحياتية المختلفة في إطار الذكاء الاخلاقي، وهذا من شأنه تزويد أفراد المجموعة التدريبية بدفعة قوية للمشاركة الإيجابية والاندماج في الحياة الدراسية .

- **نتيجة الفرض الثالث**:

ينص الفرض الأول على أنه" توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة التجريبية على مقياس التنمر الإلكتروني ومكوناته في القياسين القبلي والبعدي في اتجاه القياس البعدي". وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار T.test لحساب الفروق بين المجموعات المرتبطة والجدول (١٩) يوضح ذلك.

جدول (١٩) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها للفروق في التنمر الإلكتروني ومكوناته في القياسين القبلي والبعدى ن=٣٢

المجالات	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	الدلالة
تشويه السمعة	قبلى	٣٢	١١,٠٦	١,٢٦	٢٢,٦٢	(٠,٠١)
	بعدى	٣٢	٦,٢٥	٠,٨٧		
الاقصاء	قبلى	٣٢	١٢,١٨	١,٣٧	٢٦,٤٢	(٠,٠١)
	بعدى	٣٢	٦,٤٦	١,٠٧		
السخرية	قبلى	٣٢	١١,١٥	١,٢٤	٢٤,٠٣	(٠,٠١)
	بعدى	٣٢	٥,٥٦	٠,٧٥		
انتهاك الخصوصية	قبلى	٣٢	١٠,٩٠	١,١٤	٢٧,٧٦	(٠,٠١)
	بعدى	٣٢	٥,٧٥	٠,٨٧		
الدرجة الكلية	قبلى	٣٢	٤٥,٣١	٤,٠٥	٢٨,٥٦	(٠,٠١)
	بعدى	٣٢	٢٤,٠٣	٢,٣٣		

يتضح من الجدول (١٩) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اتجاه القياس البعدي، ومن الجدول السابق لقيم " ت" لاختبار "ت" يتبين أن هذه الفروق ترجع إلى فعالية البرنامج المستخدم في الدراسة ، ومؤشر على قدرته فى خفض مستوى التنمر الإلكتروني لدى أفراد المجموعة التجريبية .

وللتأكد من فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في خفض مستوى التنمر الإلكتروني ومكوناته قام الباحث بحساب حجم التأثير للبرنامج المستخدم

باستخدام معادلة حجم التأثير لـ "كوهين"، ويوضح الجدول (٢٠) قيمة حجم تأثير البرنامج التدريبي على التنمر الإلكتروني ومكوناته:

جدول (٢٠): قيم حجم التأثير لبرنامج الذكاء الاخلاقي على مقياس التنمر الإكتروني ومكوناته

المتغيرات	متوسط الفروق بين الأزواج	الانحراف المعياري للفروق	قيمة حجم التأثير	نوعية التأثير	الدلالة
تشويه السمعة	٤,٨١	١,٢٠	٤,٠	كبيرة	دالة
الاقصاء	٥,٧١	١,٢٢	٤,٦	كبيرة	دالة
السخرية	٥,٥٩	١,٣١	٤,٢	كبيرة	دالة
انتهاك الخصوصية	٥,١٥	١,٠٥	٤,٩	كبيرة	دالة
الدرجة الكلية	٢١,٢٨	٤,٢١	٥,٠٥	كبيرة	دالة

وبالنظر إلى نتيجة الفرض الثالث إجمالاً يتضح أن هناك فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلى والبعدى فى التنمر الإلكتروني ومكوناته لأفراد المجموعة التجريبية فى اتجاه القياس البعدى، كما أن البرنامج التدريبي كمتغير مستقل يتمتع بحجم تأثير قوى جداً فى المتغير التابع التنمر الإلكتروني، وهذا يعنى أن افراد الدراسة التجريبية انخفض لديهم مستوى التنمر الإلكتروني ومكوناته بعد تطبيق البرنامج مقارنة بمستوى التنمر الإلكتروني ومكوناته لديهم قبل تطبيق البرنامج ، مما يؤكد فعالية برنامج الذكاء الاخلاقي في خفض مستوى التنمر الإلكتروني، وبهذه النتيجة يتم قبول الفرض الثالث. كما يتضح من الجدول السابق أن قيمة حجم التأثير موجبة نظرًا لطبيعة البرنامج المستخدم؛ فالتنمر الإلكتروني ومكوناته تزيد بزيادة الدرجة على المقياس، وتقل بانخفاض هذه الدرجة، وبالتالي فالبرنامج يعمل في اتجاه خفض مستوى التنمر الإلكتروني فتكون قيمة حجم التأثير موجبة. كما يتضح من هذا الجدول أن البرنامج المستخدم يتمتع بدرجة عالية من حجم التأثير في التنمر الإلكتروني، وقد كان حجم تأثير البرنامج كبيرا في التنمر الإلكتروني ومكوناته.

ويمكن ارجاع خفض مستوى التنمر الإلكتروني لدي أفراد مجموعة الدراسة التجريبية بعد تطبيق البرنامج إلى الآتي:

تنمية الذكاء الأخلاقي ومكوناته لدى أفراد المجموعة التجريبية أسهم فى خفض درجة التنمر الإلكتروني لديهم؛ فذوو الذكاء الأخلاقي المرتفع يتميزون بالعطف، وهو يعني رغبة الفرد في سعادة الآخرين، والإيثار في تعامله معهم لتفهم حاجاتهم، وبالتالي البُعد عن أى شئ يؤذى الآخرين ومنه التنمر الإلكتروني.

كما يتضمن الذكاء الأخلاقي مستوى مرتفع من الرقابة الذاتية تسهم فى ضبط سلوك الفرد، بحيث يفعل الصواب ويتجنب الخطأ، وبالتالي يسهم فى منع العدوان بصفة عامة والتنمر الإلكتروني بصفة خاصة. ويؤكد هذا الأيوب (٢٠٠٦، ٥٠) حيث يعطى الذكاء الأخلاقي الأفراد حصانة أخلاقية ومناعة ذاتية ويؤدي إلى انتشار السلام والمحبة والتقدير والبعد عن العنف والعدوانية. كما يتضمن الذكاء الأخلاقي الاحترام، مما يجعل الطلاب أكثر اهتماما بحقوق الآخرين وبالتالي مراعاة شعورهم واحترام خصوصياتهم وعدم الاعتداء عليهم.

ويعد العدل أحد مكونات الذكاء الأخلاقي، فذوو العدل يتصفون باحترام الدور والمشاركة العادلة، ويبحثون عن حقوق الآخرين، ويحاولون حل المشكلات التي تواجههم بصورة عادلة، وبالتالي يؤثر فى خفض مستوى العدوان والتنمر الإلكتروني على الآخرين.

كما يتضمن الذكاء الأخلاقي تسامح الفرد مع الآخرين بصورة تجعله يكون ودوداً مع الآخرين وبعيداً عن العدوان عليهم أو التنمر الإلكتروني عليهم.

وقد يرجع تفوق المجموعة التجريبية إلى محتوى البرنامج الذي تم تدريبهم عليه، وما تضمنه من قيم وقناعات أخلاقية مدعومة بشواهد من القرآن والسنة وقصص من السلف الصالح؛ أسهم كل ذلك فى ضبط سلوك الطلاب وخفض مستوى التنمر الإلكتروني لديهم. وقد يرجع تفوق المجموعة التجريبية إلى دور المدرب في البرنامج كأنموذج يحتذى به الطلاب، من حيث توفير بيئة تقوم على الاحترام، ومراعاة شعور الآخرين وحقوقهم، وغرس الوازع الديني فيهم، وجو الود والحب والألفة والمرح الذي حاول الباحث توفيره أثناء التدريب. ساهمت هذه الأمور في خفض درجة التنمر الإلكتروني لديهم. كما أن توظيف المدرب للأساليب والفنيات والأنشطة الموجودة بالبرناج قد تكون سبباً فى خفض التنمر الإكتروني لدى الطلاب. ويؤكد ذك دراسة Paul et al. (2012) حيث توصلت إلى أن التعزيز والحوار وتنمية المهارات الحياتية يسهم فى خفض درجة التنمر الإلكتروني لدى المتعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التى توصلت إليها دراسة كل من: (Oconnor 2000, 34) أن الذكاء الأخلاقي يسهم فى منع العدوان اللفظي وغير اللفظي بين أفراد المجتمع، ودراسة Menesini et al. (2013) والتى توصلت إلى أن انعدام الأخلاق له دور في حدوث التنمر التقليدي والإلكتروني بشكل كبير، ودراسة كل من (Zelidman, 2014)، (Peplak,2015) والتى أكدت ارتباط الذكاء الأخلاقي سلباً بالسلوك التنمري، ودراسة أحمد وعبده (٢٠١٧) والتى توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي التنمر المدرسي ومنخفضي التنمر المدرسي في الذكاء الأخلاقي لصالح منخفضي التنمر المدرسي، و دراسة الحجاج (٢٠١٧) والتى توصلت إلى وجود ارتباط سلبي لتمثل القيم الاجتماعية ويقظة الضمير بالتنمر لدى المراهقين. وتوصلت نتائج دراسة عبد الرحمن (٢٠١٨) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين الذكاء الأخلاقي والتنمر، وتنبأ بعض أبعاد الذكاء الأخلاقي بالتنمر.

- **نتيجة الفرض الرابع**:

ينص الفرض الرابع على أنه " لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة التجريبية على مقياس التنمر الإلكتروني ومكوناته في القياسين البعدى والتتبعي (بعد مرور شهر)". وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار T.test لحساب الفروق بين المجموعات المرتبطة والجدول (٢١) يوضح ذلك.

جدول (٢١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها للفروق في التنمر الإلكتروني ومكوناته في القياسين البعدى والتتبعي ن=٣٢

المجالات	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
تشوية السمعة	بعدى	٣٢	٦,٢٥	٠,٨٧	٠,٨١	غير دالة
	تتبعي	٣٢	٦,٣١	٠,٨٢		
الاقصاء	بعدى	٣٢	٦,٤٦	١,٠٧	٠,٨١	غير دالة
	تتبعي	٣٢	٦,٥٣	١,٠١		
السخرية	بعدى	٣٢	٥,٥٦	٠,٧٥	٠,٤٤	غير دالة
	تتبعي	٣٢	٥,٥٩	٠,٧٥		
انتهاك الخصوصية	بعدى	٣٢	٥,٧٥	٠,٨٧	١,٠	غير دالة
	تتبعي	٣٢	٥,٨١	٠,٨٩		
الدرجة الكلية	بعدى	٣٢	٢٤,٠٣	٢,٣٣	٠,٩٢	غير دالة
	تتبعي	٣٢	٢٤,٢٥	٢,٢٨		

مما سبق يتضح أن قيمة "ت" غير دالة إحصائياً، مما يعني عدم وجود فروق دالة بين درجات أفراد مجموعة الدراسة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس التنمر الإلكتروني ومكوناته، الأمر الذي يدل على بقاء أثر التدريب وفق أنشطة ومهام واستراتيجيات البرنامج على مستوى أداء مجموعة الدراسة التجريبية في التنمر الإلكتروني، وهذا يدعو إلى قبول الفرض الرابع، مما يعني استمرارية فعالية البرنامج التدريبي في خفض مستوى التنمر الإلكتروني.

وتفسر هذه النتيجة التي تقضى بعدم وجود فرق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة التجريبية في القياسين (البعدى والتتبعي) لمقياس التنمر الإلكتروني إلى الآتي: دور البرنامج التدريبي وتأثيره فى الحد من مستوى التنمر الإلكتروني لدى الطلاب حتى بعد فترة من تطبيقه قد يرجع إلى:

- استمرار أثر البرنامج التدريبي المستخدم لدى أفراد المجموعة التجريبية؛ لإتقانهم مكونات الذكاء الأخلاقي، ووصولهم لدرجةٍ الإتقان لهذه المهارات، كل ذلك جعل الرقابة الذاتية والوازع الديني أبقى أثراً فى الحد من مستوى التنمر الإلكتروني لدى الطلاب.
- محتوى البرنامج المدعوم بالنصوص القرآنية والأحاديث النبوية التى تعمق الوازع الديني والرقابة الذاتية والضمير فى نفوس الطلاب، وربط المحتوى بالحياة بواقع الطلاب جعلهم يحتفظون بما تعلموه ويستدعونه وقت الحاجة إليه في مواقف مختلفة، مما يعنى بقاء اثر التدريب فترة أطول من الزمن، كما أن الأنشطة والتدريبات والمواقف الى تدرب عليها الطلاب ساهمت فى تطبيق الطلاب لها بشكل فعال ودائم، كما تضمنت المواقف التدريبية النمذجة غير المباشرة من خلال مقاطع الفيديو المؤثرة والقصص المثيرة إلى تمثل الطلاب لهذا المواقف وتطبيقها بشكل مستمر ودائم، كما تضمن البرنامج أساليب تقويم متعددة تصقل خبرات الطلاب ومهاراتهم من خلال الواجبات منزلية والتقويم المعتمد على الأداء أسهم ذلك فى اتقان الطلاب لمكونات الذكاء الأخلاقي وبقاء أثره فى الحد من مستوى التنمر الإلكتروني لدى الطلاب.

- كما قد يرجع بقاء أثر البرنامج إلى تضمن البرنامج لأنشطة وتدريبات وصور من استخدامات الطلاب لمواقع التواصل الاجتماعي والتقنيات الحديثة من واقع الطلاب، وبالتالي فإنه من المتوقع انتقال أثر التدريبعلى مثل هذه الأنشطة والتدريبات إلى مواقف آخرى حياتية، وهذا من شأنه تزويد أفراد المجموعة التدريبية بدفعة قوية فى تعاملاتهم الإلكترونية.

- **توصيات البحث**:

في ضوء ما سبق، يوصي الباحث بالتوصيات التالية:

- عقد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين في كيفية تدريب الطلاب على الذكاء الأخلاقي والتي تنعكس على أداء الطالب الأكاديمي في تنمية الاندماج الأكاديمي، وخفض مستوى التنمر الإلكتروني لديهم.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين والمسؤولين عن العملية التعليمية لتوضيح ظاهرة التنمر بصفة عامة والتنمر الإلكتروني بصفة خاصة والكشف عن أسبابه وطرق التصدي له وعلاجه.
- تثقيف الآباء والمجتمع للتعامل المناسب مع المتنمرين بطرق تربوية صحيحة.
- تحويل الذكاء الأخلاقي لدى الطلاب إلى ثقافة وممارسة منهجية.
- توظيف المناهج الدراسية وطرائق التدريس والإرشاد التربوي لكافة المراحل الدراسية لتنمية الذكاء الأخلاقي.
- حث القائمين على التخطيط والسياسات التعليمية بتنمية الذكاء الأخلاقي لدى الطلاب من خلال البرامج التدريبية والتعليمية والإرشادية.
- إجراء المزيد من البحوث التى تسهم فى تنمية الذكاء الأخلاقي والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب.

- **البحوث المقترحة**:

- فاعلية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الأخلاقي في تنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة.
- الذكاء الأخلاقي وعلاقته باليقظة العقلية لدى المراهقين.
- البنية العاملية للذكاء الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- الخصائص المعرفية والانفعالية والشخصية لدى الطلاب المتنمرين في مراحل دراسية مختلفة.
- نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء الأخلاقي واساليب التنشئة الاجتماعية والتنمر لدى الطلاب.

- **مراجع البحث**:

- **المراجع العربية**:

- إبراهيم، تامر شوقي (٢٠١٦). بنية الفضائل وقوى الخلق الإنسانية وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمى لدى طلاب الجامعة. ***مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، ٣ (١٦٩)***، ١٠٦ - ١٨٩.
- ابراهيم، فاضل خليل، وحسن، ولبنى يوسف (٢٠١١). أثر استخدام طريقة روثكوف في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة التربية الاسلامية. ***مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، ١١(٣)***، ١- ٣٣.

- ابو الديار، مسعد نجاح (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الروحي وخفض السلوك التنمري لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية. ***مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت***، ٤٣(١)، ٤٩ – ٨٧.
- أبو العلا، حنان فوزي (٢٠١٧). فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوي التنمر الإلكتروني لدى عينة من المراهقين: دراسة وصفية - إرشادية. ***مجلة كلية التربية، جامعة بأسيوط، ٣٣(٦)***، ٥٢٧ – ٥٦٣.
- أبو زيتون، جمال عبد الله؛ والشرعة، فيصل خليف (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية في خفض سلوك التنمر وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم. ***دراسات: العلوم التربوية، الاردن، ٤٤ (٤)*** ملحق ٧، ١٣٣ – ١٤٨.
- أحمد، عاصم عبد المجيد؛ وعبده، إبراهيم محمد (٢٠١٧). التنمر المدرسي وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية: دراسة تنبؤية. ***دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، (٨٦)***، ٤٥١ – ٤٧٥.
- الأيوب، أيوب خالد (٢٠٠٦). ***الذكاء الأخلاقي لماذا يتفاوت الناس في المستوى الأخلاقي؟*** *سلسلة اسمع وأبدع، الكويت* (٨). https://alqabas.com/article/172589 استرجع بتاريخ ٢/١٠/ ٢٠٢٠م.
- بشارة، موفق (٢٠١٣). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية بوربا في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى أطفال قرى SOS في الأردن. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الأردن، ٩(٤)***، ٤٠٣– ٤١٧.
- بهجات، ريم محمد (٢٠١٠). تقييم أدب الطفل الإلكتروني في ضوء أبعاد الذكاء الأخلاقي: دراسة تحليلية. ***مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٧(١٤٤)***، ٨٣٣ – ٨٧٨.
- بهنساوي، أحمد فكري؛ وحسن، رمضان على (٢٠١٥). التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. ***مجلة كلية التربية ببورسعيد، (١٧)***، ١ – ٤٠.
- بوربا، ميشيل (٢٠٠٣). ***بناء الذكاء الأخلاقي: المعايير والفضائل السبع التي تعلم الأطفال أن يكونوا أخلاقيين. ترجمة (سعد الحسيني)***، العين: دار الكتب الجامعي.
- تفاحة، جمال السيد (٢٠٠٩). سلوك استخدام الإنترنت لدى عينة من طلاب الجامعة "دراسة تفصيلية تحليلية". ***مجلة كلية التربية جامعة طنطا، ٤٠ (٢)*** ، ٦٧٠ – ٦٤٢.
- جان، خديجة محمد (٢٠١١). أثر استخدام طريقة (Hayes) لحل المشكلات في تنمية الذكاء الأخلاقي والتحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى عينة من تلميذات الصف السادس بمدينة مكة المكرمة. ***مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، (٢٢)***، ١٢١– ١٦٠.
- الحجاج، لبنى عبد المجيد (٢٠١٧). علاقة التنمر بتمثل القيم الاجتماعية ويقظة الضمير والشعور بالنقص لدى الطلبة المتنمرين في المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة الطفيلة. ***رسالة المعلم بالأردن، ٥٤ (٢)***، ٦٢ – ٦٧.
- الحربي، فيصل عذال؛ وعبد الغني، إسلام أنور (٢٠١٩). المعتقدات المعرفية والذكاء الفعال كمنبئات بالاندماج المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية. ***مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٥*** (٧)، ٤٥٦ – ٤٨٤.
- حسن، سيد محمدي (٢٠١٥). التنبؤ بالاندماج الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال المناخ المدرسي المدرك والذكاء الانفعالي. ***مجلة كلية التربية بالاسكندرية،٢٥ (١)***، ٣٩٣ – ٥٠٠.
- حسين، رمضان عاشور (٢٠١٦). البنية العاملية لمقياس التنمر الإلكتروني كما تدركها الضحية لدى عينة من المراهقين. ***المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية- مصر، (٤)***، ٤٠ – ٨٥.
- حرب، سامح حسن (٢٠١٩). تباين الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي بتباين مستوى الأسلوب التنظيمي الحركة والتقييم والصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. ***مجلة كلية التربية، جامعة بنها،٣٠، (١١٩)*** ، ١ – ٨٠.

- حليم، شير حليم (٢٠١٥). الدافعيةي الأكاديميةي وعلاقتها بالاندماج المدرسى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. ***مجلة دراسات عربية – مصر،١٤ (١)***، ٨٩ – ١٦٢.
- الخولي، منال محمد (٢٠١٧). النماذج المفسرة للذكاء الأخلاقي وفعالية برنامج تدريبى قائم على نموذج مقترح في تنميته وفي تفضيلات المسافة الاجتماعية لدى المراهقات الكفيفات والمبصرات. *المجلة التربوية،* ***مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج، ٤٩ (١)***، ٥٣٨ – ٥٦٦.
- الخولي، هشام عبد الرحمن (٢٠٠٤). التنبؤ بسلوك المشاغبة/ الضحية من خلال بعض أساليب المعاملة الوالدية السلبية لدى عينة من المراهقين. ***المؤتمر السنوي الحادي عشر (الشباب من أجل مستقبل أفضل) – مصر، المجلد الأول***، ٣٣٣ – ٣٨٠.
- الزهراني، شروق غرم الله (٢٠١٨). الإندماج الأكاديمي وعلاقته بالقيم النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية . ***مجلة جامعة الملك عبد العزيز، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ٢٧، (١)***، ٢٥٣- ٢٦٨.
- السواط، وصل الله بن عبد الله (٢٠١٥). مستوى الرضا عن خدمات الإرشاد الأكاديمي وعلاقته بالاندماج النفسي والمعرفي لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. ***مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢ (١٦٥)***، ٣٦٥ – ٤٠٥.
- شحاته، أيمن ناجح (٢٠٠٨). ***الذكاء الأخلاقي وعلاقته ببعض متغيرات البيئة المدرسية والأسرية لدى طلاب الصف الأول الثانوي***، *رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.*
- الشريف، غادة عبد الباقي (٢٠١٩). فاعليةي برنامج قائم على نظرية بوربا لتنمية بعض مكونات الذكاء الأخلاقي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ***مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، (٢٥)***، ٦٢٨ – ٦٥٥.
- الشواورة؛ غيث بسام مقبل، والصرايرة؛ أسماء نايف سلطي (٢٠١٧). ***الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتمثل العاطفي لدى طلبة جامعة مؤتة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.***
- صالح، مسعد عبدالعظيم (٢٠١٤). دراسة لمكونات الذكاء الاخلاقي و علاقتها بتقدير الذات و بعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة أسوان*، (٢٨)، ٣٨١ – ٤٣٠.
- الصمادي، ولاء زايد؛ والزغلول، رافع عقيل (٢٠١٩). ***القدرة التنبؤية للهوية الأخلاقية والذكاء الأخلاقي بالسلوك الأخلاقي***، *رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.*
- عبد الرحمن، محمد السيد؛ مراد، محمد محمود؛ وأحمد، أسماء محمد (٢٠١٨). أبعاد الذكاء الأخلاقي المنبئة بالتنمر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *دراسات تربوية ونفسية،* ***مجلة كلية التربية بالزقازيق، (٩٨)***، ٥٧ – ٨١.
- عبدالعزيز، نادية محمود (٢٠١٩). العوامل الستة الكبرى للشخصية في ضوء نموذج (HEXACO) والشفقة بالذات كمنبئات بالتنمر الإلكتروني لدى طلبة الجامعة. ***مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس ، مركز الإرشاد النفسي، (٥٧)*** ، ١٥٧ – ٢٥٥.
- عبد اللاه، عبد الرسول عبد الباقي (٢٠١٧). النظريات الضمنية للذكاء والاندماج المدرسي رباعي الأبعاد كمنبئات بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. ***مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٦٨ (٤)***، ٥٧٤ – ٦٣٩.
- عرابي، محمد عباس (٢٠١٦). الذكاء الأخلاقي وتنميته لدى الأطفال. *مجلة الوعي الإسلامي،* ***وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت، ٥٣ (٦١٣)***، ٨٢ – ٨٣.
- علوان، عماد عبده محمد (٢٠١٦). أشكال التنمر في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية بين الطلاب المراهقين بمدينة أبها. ***مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١ (١٦٨)***، ٤٣٩ – ٤٧٣.
- العمار، أمل يوسف عبد الله (٢٠١٦). التنمر الالكتروني وعلاقته بإدمان الإنترنت فى ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب وطالبات التعليم التطبيقى بدولة الكويت. ***مجلة البحث العلمي في التربية، ٣ (١٧)***، ٢٢٣ – ٢٤٩.
- عمارة، إسلام عبد الحفيظ (٢٠١٧). التنمر التقليدي والإلكتروني بين طلاب التعلم ما قبل الجامعي. ***دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٨٦)***، ٥١٣ – ٥٤٨.

- العنبر، عبد الحميد سليمان؛ والخالدي، طارق عوده (٢٠١٩). ***أثر الذكاء الأخلاقي على سمعة الجامعات الأردنية الخاصة.*** *رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت.*
- الفيل، حلمي (٢٠١٤). الإسهام النسبي لاستراتيجيات التعلم العميق والسطحي في التنبؤ بالمرونة المعرفية والاندماج النفسي والمعرفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٤، (٨٣)***، ٢٥٧ – ٣٣٤.
- قاسم، سالي صلاح عنتر (٢٠١٠). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بهوية الأنا وأثر برنامج لتنمية الذكاء الأخلاقي على تشكيل هوية الأنا لدى طلاب كلية التربية. ***مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، (١٧)***، ١٩٧ – ٢٢٦.
- القاضي، عدنان عبده (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز، ***المجلة العربية لتطوير التفوق، (٤)***، ٢٦ – ٨٠.
- القحطاني، نورة سعد. (٢٠٠٨): ***التنمر بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض: دراسة مسحية دراسة واقتراح برامج التدخل المضادة بما يتناسب مع البيئة المدرسية.*** *رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.*
- قطامي، نايفة؛ والصرايرة، منى (٢٠٠٩). ***الطفل المتنمر***. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الليثي، سامح جمال؛ النجيري، معتز المرسي؛ وعبدالعال، السيد محمد (٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم على أبعاد المسئولية الاجتماعية في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى التلاميذ العدوانيين بالمرحلة الابتدائية. ***مجلة كلية التربية ببورسعيد، (١٧)***، ٢٥٤ – ٢٨١.
- محمود، سماح محمود (٢٠١٦). النمذجة البنائية للعلاقات بين الحكمة والذكاء الأخلاقي والذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الجامعية. ***دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٧٦)***، ٦٩ – ١٠٩.
- مرسي، أبو بكر (٢٠٠٢). ***أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي***، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- المصطفى، عبد العزيز عبد الكريم (٢٠١٧). دور التنمر الإلكتروني لدى أطفال المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية بالبحرين، ١٨(٣)***، ٢٤٣ – ٢٦٠.
- المكانين، هشام عبد الفتاح؛ يونس، نجاتي أحمد؛ والحياري، غالب محمد (٢٠١٨). التنمر الإلكتروني لدي عينة من الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليًا في مدينة الزرقاء. ***مجلة الدراسات التربوية والنفسية – سلطنة عمان، ١٢ (١)***، ١٧٩ – ١٩٧.
- موسى، هاجر سيد. (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي متعدد المداخل لتنمية الذكاء الأخلاقي لدى الأحداث الجانحين. ***المجلة العربية للدراسات الامنية والتدريب (السعودية)، ٣٢ (٦٩)***، ٢٧٧ – ٣١٢.
- هدية، فؤاده محمد؛ البرنس، هند سيد؛ والبحيري، محمد رزق (٢٠١٦). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالأمن النفسي لدى عينة من الأطفال. ***مجلة دراسات الطفولة، ١٩ (٧١)***، ٥٣ – ٦١.
- همام، نجوان عباس؛ وجاد الرب، غادة كامل سويفي (٢٠١٨). برنامج تدريبي قائم على نظرية بوربا في الذكاء الأخلاقي لخفض السلوك التنمري لدى أطفال الروضة. ***مجلة دراسات في الطفولة والتربية، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة أسيوط، (٥)***، ٦١ – ١٤٣.

- **المراجع الاجنبية**:

- Adams, N.; & Rayan, B. (2008). School Violence: Bullying Behaviors and the Psychosocial School Environment in Middle Schools. ***Children & Schools,*** 30 (4), 211–221
- Ana-M, G.; Pilar, A.; Fuensanta, C.; & Comunicar, P. (2018). Teachers' and students' perception about cyber bullying. ***Intervention strategies in Primary and Secondary education,*** 56 (26), 29-38.

- Banks, R. (1997). ***Bullying in Schools***. ERIC Digest, Washington, D C: U. S. Department of Education and Justice.
- Bond, L.; Carlin, B.; Thomas, L.; Rubin, K.; & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *BMJ:* ***British Medical Journal, 323(7311)***, 480–484. https://doi.org/10.1136/bmj.323.7311.480.
- Borba, M. (2001). ***Building Moral intelligence, the seven Essential virtues that teach kids to do the right think***. San Francisco: Jassey - Bass.
- Borba, M. (2003). Tips for building moral intelligence in students. ***Curriculum Review, 42(7),*** 23- 30.
- Bradshaw, P.; Sawyer, L.; & O'Brennan, M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. ***School Psychology Review, 36,*** 361-382.
- Burton, K.; Florell, D.; & Wygant, D. (2012). The role of peer attachment and normative beliefs about aggression on bullying and cyber bullying. ***Psychology in the Schools, 50***,103-115
- Chang, F.; Lee, C.; Chiu, C.; His, W.; Huang, T.; & Pan, Y. (2013) Relationships Among Cyber bullying, School Bullying, and Mental Health in Taiwanese Adolescents. ***Journal of School Health. 83(6),***454- 462.
- Coates, H. (2007). A Model of Online and General Campus-Based Student Engagement. ***Assessment and Evaluation in Higher Education. 32 (2),*** 121-141.
- Coles, R. (1997***). The Moral Intelligence of Children***. New York, NY, us; Random House.
- Connell, J.; & Wellborn, G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), ***The Minnesota symposia on child psychology, Vol. 23. Self processes and development*** (p. 43–77). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Crabarino, S. (2003). Personality and Family Relation of children who bully. ***Personality &Individual Differences***,35(3).559-567.
- Culver, J. (2015***). Relationship Quality and Student Engagement***. PhD Dissertation, Wayne State University, Detroit, Michigan.
- Denton, J. (1997). Character and moral development. ***NAMTA Journal, 22(2),*** 19-22.
- Elliott, S.; Kratoch, M.; Cook, J.; & Travers, J. (2000***). Educational Psychology: Effective Teaching, Effective Learning***. Boston: McGraw Hill.
- Finn, J.; Pannozzo, M.; & Voelkl, M. (1995). Disruptive and inattentive with drawn behavior and achievement among fourth grades. ***Elementary school journal, 95 (5)***, 421-434.

- Fox, L.; Elder, T.; Gater, J.; & Johnson, E. (2010). The association between adolescents' beliefs in a just world and their attitudes to victims of bullying. ***British Journal of Educational Psychology, 80 (2),*** 83-198.
- Fredricks, A.; Bluemenfeld, C.; & Paris, H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. ***Review of Educational Research, 17***, 59-109
- Furlong, J.; whiple, D.; Jean, G., Simental, J.; & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: moving towards a unifying framework for educational research and practice. ***The California school psychologist, 8***, 99-113.
- Griffiths, J.; Sharkey, D.; & Furlong, J. (2009). Student engagement and positive school adaptation. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), ***Handbook of positive psychology in schools*** (p. 197–211). Rutledge / Taylor & Francis Group.
- Gullickson, T. (2004). ***The moral intelligence of children, how to raise a moral child***. New York: Bantam Books.
- Hillsbarg, C.; & Spak, H. (2006). Youth adult literature as the centerpiece of an anti-bullying program in middle School. ***Middle School Journal, 38 (2)***, 33- 39.
- Klem, M.; & Connell, P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement: ***Journal of school Health, 74 (7),*** 262-273.
- Kotrlik, W.; & Wiliams, A. (2003). The incorporation of effect size in information technology, learning, and performance research. ***Information Technology, Learning, and Performance Journal, 21(1),***1-7.
- Kowalski, M.; & Limber, P. (2007). Electronic bullying among middle school students. ***Journal of Adolescent Health, 41***, S22-S30.
- Kuh, G. (2009). What Student Affairs Professionals Need to Know about Student Engagement? ***Journal of College Student Development. 50 (6),*** 683-706.
- Lennick, D. and Kiel, F (2005): ***Moral Intelligence Enhancing Business performance and leadership success.*** Wharton school publishing.
- Marks, M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. ***American Education Research Journal, 37 (1)*** ,153-184.
- Mellor, A. (1990). ***Bullying in Scottish secondary school***, ERIC: ED323476.
- Menesini, E.; Nocentini, A.; & Camodeca, M. (2013). Morality, values, traditional bullying, and cyberbullying in adolescence. ***British Journal of Developmental Psychology,*** 31, 1-14.

- Messias, E.; Klndrick, K.; and Castro, J. (2014). School bullying, cyberbullying, or both: correlates of teen suicidality in the 2011 CDC Youth Risk Behavior Survey. ***Comprehensive Psychiatry, 55(5)*** 1063-1068.
- Newmann, F. (1992). ***Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools***. Washington: Wisconsin Center for Education.
- Nobahar, N.; & Nobahar, M. (2013). A Study of Moral Intelligence in the Library Staff of Bu-Ali Sina University, ***Advances in Environmental Biology, 7(11),*** 3444-3447
- Oconnor, J. (2000). You said what? When children swear, does it really matter? ***Journal of our children, 25(7),*** 12-34.
- Park, N.; & Peterson, C. (2009). Character Strengths: Research and Practice, ***Journal of College & Character, 4,*** 1-10.
- Peplak, J. (2015). That really hurt, Charlie!" investigating the role of sympathy and moral respect in children's aggressive behavior (Order No. 1604694). ***Available from ProQuest Dissertations& Theses Global***. (1748046090). Retrieved from. http://search.proquest.com/docview/1748046090?accountid=37552.
- Peterson, C.; & Seligman, M. (2004). ***Character strengths and virtues: A handbook and classification.*** New York: Oxford University Press and Washington.
- Paul, E.; Moja, K.; Emman, S.; & Olivia, N. (2012) The joint development of traditional bullying and victimization with cyber bullying and victimization in adolescence. ***Journal of Research on Adolescence, 22 (2)*** 301-309.
- Rigby, K.; & Slee, T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. ***The Journal of Social Psychology, 131(5),*** 615–627.
- Shoshani, A.; & Slone, M. (2013). Middle School Transition from the Strengths Perspective: Young Adolescents' Character Strengths, Subjective Well-Being, and School Adjustment. ***Journal of Happiness Studies, 14(4)***, 1163- 1181.
- Smith, P. (2004). Bullying: Recent developments. ***Child and Adolescent Mental Health, 9(3)***, 98-103.
- Spees, E. (2001). Stimulating emotional and moral intelligence: Innovative values groups for adolescents. ***Annals of the American Psychotherapy Association, 4(1)***, 14–17.
- Tharp-Taylor, S.; Haviland, A.; & D'Amico, E. (2009). Victimization from mental and physical bullying and substance use in early adolescence. ***Addictive Behaviors. 6 (34),*** 561-567.
- Tinio, M. (2009). Academic engagement scale for grade school students. ***The Assessment Handbook, 2,*** 64-75.

- Turana, A.; Polatb, O.; Karapirlic, M.; Uysalb, C. & Turan, S.(2011). The new violence type of the era: Cyber bullying among university students: Violence among university students. ***Neurology, Psychiatry and Brain Research, 1(17),*** 21-26.
- Van Uden, J.; Ritzen, K.; & Pieters, J. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. ***Teaching and Teacher Education, (37)***, 21-32.
- Wang, M.; & Eccles, J. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A. longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. ***learning and Instruction, 28,*** 12- 23.
- Wang, M.; Willett, J.; & Eccles, J. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement in variance by gender and race/ ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49,465-480.
- Weber, M.; Wagner, L.; & Ruch, W. (2016). Positive Feelings at School: On the Relationships Between Students' Character Strengths, School-Related Affect, and School Functioning. ***Journal of Happiness Studies, (17), 1***, 341–355
- Willard, N. (2007). ***Educator's Guide to Cyber bullying and Cyber threats.*** Center for Safe and Responsible Use of the Internet,1-16. Retrieved from https://cdn.ymaws.com/www.safestates.org/resource/resmgr/imported/educatorsguide.pdf
- Wong, J. (2009). ***No Bullies allowed: Understanding peer victimization, the impacts on delinquency and the effectiveness of prevention programs***. PHD. Padres RAND Graduate School.
- Zelidman, A. (2014). Empathy as A Moderator of Adolescent Bullying Behavior and Moral Disengagement After Controlling for Social Desirability. ***Wayne State University Dissertations***. Retrieved from.https://digitalcommons.wayne.edu/oa_dissertations/944.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع :

تقييم اعتقادات وممارسات معلمات اللغة الانجليزية في المرحلة الثانوية المتعلقة بالوجبات المنزلية

إعداد :

د. ريا إبراهيم البليهي
أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الإمام
محمد بن سعود الإسلامية بالرياض بالمملكة العربية السعودية

تقييم اعتقادات وممارسات معلمات اللغة الانجليزية في المرحلة الثانوية المتعلقة بالوجبات المنزلية

د. ريا إبراهيم البليهي
أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الإمام
محمد بن سعود الإسلامية بالرياض بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
بحثت هذا الدراسة اعتقادات معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية المتعلقة بالواجبات المنزلية من حيث: أثر الواجبات المنزلية في دعم تعلم الطالبات، مواصفات الواجب المنزلي الفعّال، وأثر الواجبات المنزلية في تطوير شخصيات الطالبات، وممارسات المعلمات من حيث: الهدف من تعيين الواجب، ومقدار الجهد المبذول في أداء الواجب، والعمل على تنمية مهارات اللغة الأجنبية باستخدام الواجب المنزلي، ومتابعة أداء الواجب وتقديم التغذية الراجعة. وقد استخدمت الباحثة الاستبانة لتحقيق هذا الغرض، وخلصت الدراسة إلى افتقار المعلمات إلى المعرفة، وعدم الإلتزام بمعايير الواجبات المنزلية الفعّالة، التي تؤدي إلى تعلم الطالبات، وإتقان مهارات اللغة الأجنبية. وقد فاقت مناطق الضعف بكثير مناطق القوة، وقد أبرزت النتائج تناقضًا كبيرًا بين اعتقادات المعلمات المتعلقة بالواجبات المنزلية وممارساتهن، وقد اتضح من نتائج تحليل الاستبانة تهميش عبء العمل وعدم اعتباره مهمًا، والتطبيق المنخفض لاستراتيجيات التغذية الراجعة الفعالة، وتفضيل الأساليب التقليدية وغير التفسيرية، وقد عززت هذه النتائج الحاجة إلى تقديم مقررات تتعلق بالواجبات المنزلية الفعالة، وكيفية بناءها، والجهد الذي ينبغي أن يبذل لكل مرحلة دراسية، ولكل منهج دراسي في كليات التربية، وضرورة تقديم دورات تدريبية لمعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية، تتعلق بأهمية الواجبات المنزلية، وكيفية تحديد الأهداف، والتخطيط لعبء العمل، وتقديم التغذية الراجعة بطريقة تدعم عملية التعلم.
الكلمات المفتاحية: مهارات اللغة الإنجليزية، تنمية، تعلم ذاتي، تغذية راجعة.

The Beliefs of Female English Language Teachers at the Secondary Stage Related to Homework

Ruba Ibrahim Al-Blaihi

Abstract:
This study examined the beliefs of female English language teachers at the secondary stage related to homework in terms of: the impact of homework in supporting female students' learning, effective homework characteristics, and the impact of homework in developing students' personalities, and examine teacher practices in terms of: the goal of imposing the assignment, and the amount of effort needed to accomplish homework. To achieve this purpose, the researcher used a questionnaire, and the study concluded that there is a lack of knowledge, lack of commitment to maintain effective homework standards, which does not enrich female students learning to master the foreign language skills. The areas of weakness far exceeded the areas of strength, and the results highlighted a significant contradiction between the female teachers' beliefs related to homework and their practices. These results have reinforced the need to add a course about effective homework. The female teachers should be trained by workshop of homework, how to set goals, plan workload, monitor and evaluate homework, and provide feedback in a manner that supports the learning process.
Key words: English language skills, development, self-learning, feedback.

• **المقدمة** :

تعتبر الواجبات المنزلية عنصرًا أساسيًا في كل المراحل التعليمية في المملكة العربية السعودية؛ من بداية المرحلة الابتدائية وحتى نهاية المرحلة الثانوية، فمن خلال أداء الواجب المنزلي يتعلم الطالب ذاتيا، وبشكل أعمق، ويمارس المهارات، ويطبق ما تعلمه على مواقف جديدة.

ويعتقد التربويون أن الواجبات المنزلية ضرورية لتطوير الناتج التعليمي، حيث تُصغِّر الفجوة بين الطلاب المتميزين، وضعاف التحصيل، لذا ينبغي على المعلمين أن ينظروا للواجبات المدرسية على أنها جزء أساسي لا يتجزأ من العملية التعليمية، حيث تسد فجوات التعلم، وتتيح الفرصة للتعلم الذاتي، كما أنها قد تستخدم لإعداد الطلاب لدرس قادم، أو لتنمية مهارات الدراسة، وعادات إدارة الوقت لدى الطلاب (Gill & Schlossmann, 2003).

وتحفز الواجبات المنزلية الطلاب على التفكير، وممارسة المستويات العليا من القدرات العقلية (التحليل، التركيب، التقويم) وتستخدم كمقياس لمدى تعلم الطلاب، وتشخيص صعوبات التعلم الفردية، ومعالجتها؛ حيث توفر الوقت الكافي للتعامل مع الأخطاء والصعوبات، وتعزز الثقة بالنفس وتؤدي إلى تحقيق الذات، وتكوين إتجاهات علمية، وإشعال الرغبة في التفوق والتحصيل العلمي، وتدرب الطلاب على إتقان العمل، وتكسبهم مهارة حل المشكلات، والتخطيط للمشاريع، وتثير خيالهم وتوصلهم إلى الإبداع والابتكار، كما تساعد الطلاب في اكتشاف قدراتهم وميولهم ومواهبهم وتنميتها (Pierre, 2007)، وتكوّن لديهم اتجاهات إيجابية تجاه الإنجاز، وقيمة الجهد، كما تنمي لديهم الحوافز للتعلم (Bishop, 2010).

وعلى الرغم من وضوح الدور المهم الذي تلعبه الواجبات المنزلية في تحصيل الطلاب، إلا أن نتائج دراسة بيشوب (Bishop, 2010) أشارت إلى أن الواجبات المنزلية المنتظمة لم تكن في جميع الحالات أداة مفيدة، فليس المهم تعيين واجبات منزلية بشكل منتظم، وإنما المهم ما تعززه تلك الواجبات كوسيلة تعلم. ويحتوي أدب الواجبات المنزلية على سجل طويل في تحليل واجبات الطلاب ودوره في زيادة التحصيل العلمي، وعلى التزام الطلاب بأدائها، إلا أن ذلك يُبحَث في عزلة عن المعلمين الذين يديرون تلك الواجبات (Xu, 2010).

وقد ذكر بيري (Pierre, 2007) بأن للواجبات المنزلية المتكررة الغير مدروسة أثرًا سلبيًاعلى مواقف الطلاب تجاه المدرسة، حيث تشعرهم بالتشبع من المعلومات الاكاديمية، بل وقد تمنع تعلمهم. فالتعلم يحدث بشكل أفضل عندما يتم تعيين الواجبات المنزلية بشكل هادف؛ وعندما تعمل تلك الواجبات على تعويد الطالب تحمل المسؤولية في اختيار الأساليب والأشكال المختلفة لتحقيق عملية التعلم (Protheroe, 2009). وقد أشار قيقلمان (Gegelman, 2004) إلى أهمية استخدام الواجبات المنزلية لزيادة فاعلية التدريس، وإعطاء الطالب الوقت الكافي لممارسة

وتطبيق ما تم تعلمه، ويضع تحديات أمام الطالب تشعره بالرغبة في المغامرة والتجريب.

ولتصميم واجب منزلي فعال، ينبغي إعطاء تعليمات وافية لإتمام الواجب المنزلي، وتحديد المعايير المطلوبة، وتصميم واجبات منزلية تلبي احتياجات الطلاب الفردية، مع ضمان تقبل اختلاف مستويات الطلاب من حيث الأداء؛ فيتعامل المعلم مع الاختلاف في مستويات الأداء على أنه أمر متوقع، وطبيعي، كما أن على المعلم تصميم المهام المنزلية بشكل يثير التفكير الإبداعي للطلاب وينمي مواهبهم وشعورهم بالمسؤولية تجاه مشكلات مجتمعاتهم، كما ينبغي التنويع في الواجبات؛ بين فردية، وتعاونية (Xu & Corno, 2003).

وينبغي أن يتحدى الواجب المنزلي قدرات الطلاب، إلا أنه يجب أن لا تكون تكون صعبة جدًا، بحيث يستطيع الطلاب الانتهاء منها بشكل مستقل وبمعدل نجاح يتراوح بين العالي والمقبول (Peltier 2011). ويمكن أيضًا تحسين الممارسات المتعلقة بالواجبات المنزلية عن طريق استغلال برامج الكمبيوتر والبرمجيات مثل إنشاء الوسائط المتعددة، كمورد للإبداع، كما يُمكن ممارسة أنشطة التعلم الموجهة والمستقلة، والتواصل مع الآخرين لحل المشكلات (Hattie, 2009).

ويمكن للمعلمين استخدام بعض الاستراتيجيات لتحسين ممارساتهم المتعلقة بالواجبات المنزلية مثل: تمكين الطلاب ذوي الصعوبات في التعلم في الانخراط في مهام الواجبات المنزلية ومنحهم الوقت الكافي لاستكمال العمل المطلوب، مع توقع التواصل من قبل الطالب في حالة عدم وضوح المطلوب، وتصميم الواجبات المنزلية بطريقة تلبي احتياجات الطلاب، وبشكل يدعم التفرد في التعليم، وتصميم مهام لإثارة التفكير الإبداعي لدى الطلاب، وتنمية المواهب، والتعاون في أداء الواجبات من خلال تشجيع الطلاب على العمل التعاوني، والتركيز على مظاهر التعلم، وليس إنجاز المهام (Goldberg, 2007).

ولتحقيق الفائدة من الواجبات المنزلية في تعلم الطلاب يجب أن تكون تلك الواجبات مبنية بشكل مدروس، وذلك من خلال عرضها على ثلاثة معايير مهمة: الأهداف، وعبء العمل الأمثل، والتغذية الراجعة؛ ويقصد بعبء العمل الأمثل الوقت وعدد مرات تعيين الواجب خلال الأسبوع؛ ومستويات الصعوبة، بحيث يتمكن الطلاب من إكمال الواجبات دون إحباط أو ملل، فمن المرجح عند التربويين أن تعيين الواجبات المنزلية بشكل منتظم بمعدل ثلاث مرات أسبوعيا مناسب لطلاب المرحلة الثانوية، حيث وجدت الأبحاث علاقة سلبية بين تواتر الواجب المنزلي وقيمته المضافة للطلاب؛ فعندما يكون الواجب يومي يفقد جزء من قيمته بالنسبة إليهم (Voorhis, 2003).

وقد أوصي الخبراء بتحديد ١٠ دقائق للصفوف من الأول إلى الثالث، بمعدل ثلاث مهام أسبوعيًا، أما في الصفوف الرابع إلى السادس فيمكن تحديد ثلاث مهام أسبوعيا يستغرق كل منها من ١٥ -٤٥ دقيقة، أما في الصفوف من السابع إلى

التاسع فيمكن تعيين ثلاث مهام أسبوعياً يستغرق كلًا منها من ٤٥ إلى ٧٥ دقيقة، وفي الصف العاشر إلى الثاني عشر يمكن تحديد ثلاث مهام يستغرق كلًا منها من ٧٥ إلى ١٢٠ دقيقة (Westchester Institute for Human Services Research, 2002).

وأشار فري وفيشر (Frey & Fisher, 2011) إلى ضرورة أن تكون تعليمات الواجبات المنزلية واضحة جدًا، ما يتطلب من المعلم نمذجة الإجراءات المطلوبة لإنهاء المهمة، كما ينبغي أن يتيح المعلم للطلاب الفرصة للمناقشة والتعليق والاستفسار، كما يجب عدم استخدام الواجب المنزلي لإتقان المعلومات الجديدة؛ حيث أشار إلى أن ٢٦ ٪ من المعلمين يطالبون الطلاب بقراءة بقية الدرس كواجب منزلي حين لا تكفي الحصة لإتمام الدرس؛ فالواجب المنزلي يجب أن يكون قد تم التخطيط له وتنظيمه ليكون واجباً منزلياً فعالاً، يفترض أن يتعلم من خلاله الطلاب بشكل أعمق وأوسع.

وعند تعيين الواجبات المنزلية، يتوقع من المعلمين: تقديم المشورة، وتشجيع الطلاب على العمل، وارشادهم حول كيفية الحصول على المواد والموارد اللازمة لأداء الواجب المنزلي، تحديد توقعات المعلم من الطلاب فيما يتعلق بالواجبات المنزلية (المعايير ومواعيد الاستحقاق). وتقييم الواجبات المنزلية وتقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب، وذلك لتعزيز قيمة الواجبات المنزلية، وإظهار الاهتمام بعمل الطالب، ولتصحيح الأخطاء الموجودة في ذهن الطالب (Reinhardt, 2009).

ويوجد أربعة أهداف للواجبات المنزلية الفعالة: الممارسة بطلاقة: وتحدث عندما يمارس الطالب ما يعرفه بالفعل، التطبيق: ويطبق الطالب من خلالها ما يعرفه في مواقف جديدة، المراجعة الدائرية: ويقصد بها مراجعة المفردات السابقة أو المفاهيم، وكشف علاقتها بالمفردات والمفاهيم الجديدة، التوسع: يمكن استخدام الواجبات المنزلية لتوسيع نطاق التعلم من خلال القيام بالتنوع بالمهام بناء على احتياجات الطلاب وتنوع أنماط تعلمهم (Frey & Fisher, 2011).

وقد أضاف تورنر وشيلارد (Turner & Shellard, 2004) بعض الاستراتيجيات للواجبات المنزلية الفعالة: وضوح المستوى المتوقع لِلأداء لكلِ مهمة، تعيين الواجبات المنزلية التي تهدف لتطوير الطالب عقلياً ومعرفياً، تعزيز القراءة المستقلة من خلال الواجبات المنزلية، تحديد أهمية الواجب المنزلي للمتعلم بدقة، وتصحيح الواجبات، وتقديم التغذية الراجعة التحليلية للطلاب، والحصول على التغذية الراجعة من الطلاب بشكل دوري حول صعوبة المهمة والوقت الذي استغرقته.

وقد أشارت نتائج دراسة بيشوب (Bishop, 2010) إلى أن مدرسي اللغات الأجنبية على جميع المستويات شعروا بضرورة تحديد واجبات منزلية للطلاب لتعلم اللغة، إلا أن كمية، ونوعية الواجبات لم تكن مؤدية لهذا الغرض، فقد كان المعلمون يحددون واجبات يمارس الطلاب من خلالها ما تم تعلمه فعليا في الصف،

ما يعني أنهم يمارسون المهارات في مستوياتها الدنيا، في حين يمكن استغلال الواجبات المنزلية لممارسة مستويات أعلى؛ يمكن من خلالها تطبيق مهارات اللغة التي تعلموها، كما أن الطلاب لم يتلقوا تغذية راجعة حول أدائهم؛ وبذلك لم تسهم الواجبات المنزلية في تنمية مهارات اللغة الأجنبية.

فالواجب المنزلي يعتبر أساسيًا لتعلم اللغة بنجاح، إلا أنها يجب أن تختلف وفقا لنضج الطلاب، ومستوى الدراسة؛ ففي حالة الطلاب أصغر سنًا، الذين لا يمتلكون أية مهارات لغوية، ولا يوجد لديهم قدرة على الإنضباط الذاتي، ينبغي تعيين واجبات منزلية قصيرة، أما الطلاب الأكثر نضجا فينبغي تعيين واجبات منزلية مطولة، يمارس فيها الطالب المهارات بدرجة كبيرة، وعالية، فيمكن للمعلمين أن يطلبوا من المتعلمين قراءة المجلات المكتوبة أو الاستماع للأشرطة الناطقة كواجبات منزلية (Marzano, 2003).

ويجب أن يكون للواجب المنزلي أهدافًا محددة، فيمكن أن يهدف الواجب المنزلي لأحد الأهداف التالية: التدريب بعد الدرس لإتقان مهارات محددة (مثل كتابة الجمل، ووضع العلامات، العناصر النحوية)، الإعداد: للاستعداد للدرس التالي، التوسع: استخدام الكلمات في مواقف جديدة، الدمج: لتطبيق المهارات (مثل كتابة القصص القصيرة). فالواجبات المنزلية الفعالة تصمم لمعالجة مجموعة متنوعة من الأغراض، وليس لمجرد ممارسة المحتوى المقدم مسبقا؛ فيمكن للطلاب من خلال أداء الواجبات المنزلية الإعداد وتوسيع ودمج المعرفة وتطبيق المهارات.

وقد تبين أن زيادة وقت العمل على أداء الواجبات المنزلية لطلاب المرحلة الثانوية قد حسَن من كفاءاتهم وقدراتهم الأكاديمية، وذلك بشرط أن يكون الواجب المنزلي فعالا، وبذلك يتعلم الطلاب خارج أوقات التعلم الرسمي، وأكدت أن أفضل الممارسات فيما يتعلق بالواجب المنزلي استخدام مخطط الواجبات المنزلية خلال فترة من الزمن، وقد يتم ذلك بالتنسيق بين جميع المعلمين للمرحلة الدراسية الواحدة وذلك لزيادة الفاعلية، والإنجاز، كما يمكن استخدام الطلاب لجهاز كمبيوتر محمول لأداء الواجبات المنزلية، وإعطاء الطلاب خيارات للواجبات المنزلية (Queensland Department of Education and the Arts, 2004)

وقد جاء في نتائج دراسة بيلتير (Peltier, 2011) أن أهمية الواجبات المنزلية لطلاب المدارس الثانوية، تُعادِل ضعف أهميتها لطلاب المرحلة المتوسطة، والضعفين لطلاب المرحلة الابتدائية، وجاء في نتائج دراسة بيري (Pierre, 2007) إلى وجود أهمية خاصة للواجبات المنزلية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

ويؤكد مارزانو (Marzano, 2003) على أهمية استخدام الاستراتيجيات التي تتركز حول المتعلم وتفيد في بناء مهارات التعلم الذاتي في الواجبات المتعلقة بتعلم اللغة الأجنبية، فالتعليم محدود بساعات معينة، ولا يمكن حصر تعلم اللغة وتقييده بساعات محدودة داخل فصل دراسي، فاللغة مهارة مكتسبة تتطلب

الممارسة والاستعمال الدائم لها، ومن خلال الواجبات المنزلية يكلف الطالب بممارسة المهارات اللغوية المختلفة بهدف إتاحة فرص للتعلم، وكلما كانت المدة المحددة للواجب المنزلي طويلة كلما ارتفع مستوى أداء الطالب في الكفايات المطلوبة منه.

فالمتعلم للغة الأجنبية يحتاج أن يحاط بالعديد من الأنشطة والمهام التي تضمن التصاقه باللغة الأجنبية ليألفها ويتقن مهاراتها؛ لذا يجب أن تعمل الواجبات المدرسية كملحق للتعلم الذاتي، وذلك ليتمكن الطلاب من الحصول على الوقت الإضافي اللازم لإتقان مهارات اللغة الأجنبية (Cooper & Robinson & Patall, 2006) فلكي تكون الواجبات المنزلية فعالة، يجب أن تدعم أهداف التعليم (Protheroe, 2009).

فينبغي أن تعزز الواجبات المنزلية اتقان الطلاب للمهارات اللغوية؛ فتسد الفجوة بين مستواهم الفعلي وبين المستوى المطلوب منهم، حيث تزودهم بالوقت الاضافي اللازم لإتقان المحتوى الأكاديمي في ظل وقت الدراسة المحدود. فتعلم اللغة يتطلب المزيد من العمل المستقل من قبل الطلاب لتلبية المعايير المطلوبة (Burstein &Bryan, 2004)،

وقد اكدت دراسة بيري (Pierre, 2007) على أثر الواجبات المنزلية في إتقان مهارتي القراءة والكتابة باللغة الانجليزية؛ فاكتساب الطلاب لمهارات الكتابة هو نتاج لأنشطة داخل الفصل وخارجه. وقد جاء في نتائج دراسة بريان وبرستين (Bryan, & Burstein, 2004) أن قراءة لمدة لا تقل عن ٢٠ دقيقة كل ليلة كواجب منزلي يحصل مقابلها الطلاب على نقاط كمكافأة لهم، أدى إلى أداء كتابي أعلى، كما زاد من قدرتهم على التحدث، وزاد لديهم الدافع لتعلم اللغة الأجنبية.

وللتغذية الراجعة دوراً مهماً في إتمام عملية التعلم، وتصحيح الأخطاء، وتعزيز الرغبة في التعلم، ولكي تكون التغذية الراجعة فعالة، ينبغي أن تكون متسقة وفورية وغنية بالمعلومات، مع ضرورة الإهتمام بذكر معايير تحسين الذات، للتقدم، وإتقان مهمة التعلم، بدلاً من تجنب الفشل (Delgado & Prieto, 2003).

وعلى المعلمين أن يقوموا بأكثر من مجرد تحديد الإجابات الصحيحة أو غير الصحيحة فيمكنهم تقديم تغذية راجعة مفصلة عن الواجبات المنزلية: وذلك بإن يشارك المعلم في مؤتمر فردي مع الطالب يوفر من خلالها المعلم ملاحظات شفهية متعمقة لإبلاغ الطالب عن نقاط القوة والضعف. أو تقديم تغذية راجعة مكتوبة: يقدم من خلالها المعلم تقييماً متعمقاً لأنماط الخطأ الواضحة في كتابة الطالب، ويسلط المعلم الضوء على كل خطأ ثم يكتب تعليقات حول كيفية تصحيحه (Reinhardt, 2009). وهذا يتفق مع ما أوصى به معهد الأبحاث للخدمات الإنسانية بضرورة إعطاء التغذية الراجعة فيما يتعلق بالواجب المنزلي والتعليق عليه ليكون فعالاً، وضرورة أن يهدف الواجب المنزلي إلى ممارسة ومراجعة

فعالة، وليس مجرد تكرار لما تم تقديمه وممارسته في الصف، وأن تكون المهام محفزة للعمل؛ ولكن ليست معقدة (Wrhs. 2002)

وعلى الرغم من تلك الأهمية للواجبات، إلا أنه لم يتم التعرف على اعتقادات وممارسات المعلمين المتعلقة بالواجبات المنزلية في الفصول الدراسية، على الرغم من أنهم يلعبون الدور الأساسي في إدارة عملية تخطيط ومتابعة، وتقويم أداء الطلاب؛ فعدم معرفة المعلم بأهمية ومواصفات الواجبات المنزلية يؤثر بشكل مباشر على اقبال الطلاب على حل الواجبات، وبنوع التعلم الذي يكتسبوه من خلاله، وبالتالي يؤثر على تحصيلهم الدراسي؛ لذا ينبغي التأكد من توجهات المعلمين وممارساتهم فيما يتعلق بالواجبات المنزلية؛ فالتصميم الضعيف أو المرهق للطالب لا يفيده، ويشعره بالاحباط (Perie, 2007)، ما يحتم على المعلمين ضرورة التخطيط الدقيق، وإعادة النظر في سبب تعيين الواجبات المنزلية، وماهي توقعاتهم من أداء الطلاب، وكيف يربطون الواجبات المنزلية بحياة الطالب (Brown, 2012).

فممارسات المعلمين المتعلقة بالواجبات المنزلية تختلف اختلافًا واسعًا، فيخطط بعض المعلمين لها بلا مبالاة وهذا ما يجعل الطالب يعتقد بأن المعلم لا يفهمها ولا يهتم بها (Voorhis, 2003)، وقد يكون السبب في ذلك أن المعلمون لم يتلقوا تدريبًا كافيًا لإتقان مهارات اعداد الواجبات المنزلية التي تؤدي إلى تعلم الطلاب الفعَّال، ما يجعلها تخضع لاجتهاداتهم الشخصية (Cooper, elt. 2006). وعند مراجعة الادب التربوي لم تجد الباحثة أية أبحاث تخص واقع اعتقادات وممارسات معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية المتعلقة بالواجبات المنزلية في المملكة العربية السعودية، أو المعايير التي يجب أن تبنى على أساسها، وهذا يتفق مع ما أكدته أيضًا دراسة القصيبي (Algosaibi, 2016).

- **مشكلة الدراسة**:

وجدت الباحثة حاجة ماسة إلى تقييم اعتقادات وممارسات معلمات اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية المتعلقة بالواجبات المنزلية، من حيث الهدف من تعيين الواجب المنزلي، وإدارة عبء العمل، وكيفية تقديم التغذية الراجعة، ومدى علمهن والتزامهن بالمعايير التربوية المتعلقة بالواجبات المدرسية، وعما إذا كانت تلك الاعتقادات والممارسات تتفق مع المعايير التربوية الفعَّالة لتحقيق النمو اللغوي، وتطوير المهارات اللغوية للغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وإتقان مهارات التعلم الذاتي، ورفع مستوى الطالبات الأكاديمي، ومساعدتهن على تحقيق مستويات عالية من المهارة في استخدام اللغة الأجنبية؛ وذلك لتحديد نقاط الضعف. وقد أكدت نتائج دراسة سيليفس (Silvis, 2002) إلى وجود معضلة أمام بعض المعلمين مع الواجب المنزلي تكمن في تحديد مقدار ما يكفي من الواجبات، وتحديد غرضها، وكيفية تقديم التغذية الراجعة للطلاب، كما أكدت نتائج دراسة هالمان (Hallman, 2004) على وجود ضعف في تطبيق معلمي اللغة الأجنبية للمعايير التربوية الفعالة للواجبات المنزلية.

وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها كمشرفة لطالبات اللغات والترجمة في ساعات التربية العملية إلى وجود مشكلة شائعة بين معلمات اللغات الإنجليزية تتمثل في تعيين واجبات منزلية لتطبيق القواعد التي تم تقديمها في الصف فقط، وبذلك تُحرم الطالبات من اعطائهن وقتًا إضافيًا للتعلم.

- **أهداف الدراسة**:
  - الكشف عن اعتقادات معلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية المتعلقة بالواجبات المنزلية.
  - الكشف عن ممارسات معلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية المتعلقة بالواجبات المنزلية.
- **أسئلة الدراسة**:
  - ما اعتقادات معلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية المتعلقة بالواجبات المنزلية؟
  - ما ممارسات معلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية المتعلقة بالواجبات المنزلية؟
- **منهج الدراسة**:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وذلك بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالواجبات المنزلية من حيث الأهمية، الأهداف، عبء العمل، والتغذية الراجعة؛ حيث تم تحليل الأدبيات المتعلقة بهذه الجوانب، وفي ضوء ذلك تم إعداد أداة الدراسة (الاستبانة) ثم تم تطبيقها على عينة الدراسة، وتم جمع البيانات، وتحليلها، واستخلاص النتائج منها.

- **مجتمع الدراسة**:

شمل مجتمع الدراسة معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية في منطقة الرياض، التابعات لمكاتب الإشراف: شمال، جنوب، الروابي، النهضة، وسط، غرب، البديعة، الشفا، والحرس الوطني، وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة في التسع جهات ٦٣٢ معلمة، حسب أخر إحصائية لعام ١٤٤١هـ.

- **عينة الدراسة**:

وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، حيث بلغت ٣١٢ معلمة، وذلك بنسبة ٤٩٪ من المجتمع الكلي.

- **أداة الدراسة**:

قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال مراجعة الأدبيات السابقة، وقد قسِمت الاستبانة إلى ثلاثة محاور؛ المحور الأول يتعلق بإعتقادات معلمات اللغة الإنجليزية المتعلقة بالواجب المنزلي، وأنقسم هذا المحور الرئيسي إلى ثلاثة محاور فرعية؛ أثر الواجبات المنزلية في دعم تعلم الطالبات، وأثر الواجبات المنزلية في تطوير شخصيات الطالبات، ومواصفات الواجب المنزلي الفعال من وجهة نظر المعلمات. ويتعلق المحور الثاني بممارسات معلمات اللغة الإنجليزية المرتبطة بالواجب المنزلي وأنقسم هذا المحور إلى أربعة محاور

فرعية؛ الهدف من تعيين الواجب، مقدار الجهد المبذول في أداء الواجب، دور الواجب المنزلي في تنمية مهارات اللغة الأجنبية، متابعة أداء الواجب وإعطاء التغذية الراجعة، والمحور الثالث يجيب عن هل حصلت المعلمة على معلومات تتعلق بالواجبات المنزلية؟ وماهو مصدر تلك المعلومات؟

- **صدق وثبات أداة الدراسة**:

وقد تم قياس صدق الاستبانة بعرضها على ١٥ محكمًا من ذوي الاختصاص في جامعة الإمام محمد بن سعود، في كلية التربية، وكلية اللغات والترجمة، وطلب منهم الحكم على صلاحية الاستبانة من حيث انتماءها للمحاور، ووضوح الصياغة، وإمكانية إضافة أو حذف بعض الفقرات. وفي ضوء ملاحظاتهم تم التعديل، للوصول إلى الصورة النهائية.

كما تم حساب ثبات الأداة باستخدام معامل ألفا - كرونباخ (Chronbach alpha) لاستجابات عينة الدراسة، والجدول (١) يتضمن خلاصة نتائج معاملات الثبات.

جدول (١) معاملات ثبات أداة الدراسة

المحور	عدد الفقرات	معامل الفا
المحور الأول	٢٠	٠,٨٩
المحور الثاني	٢٩	٠,٨١
المحور الثالث	٥	٠,٩٨
الاستبانة ككل	٥٥	٠,٩٨

- **نتائج الدراسة**:
- **أولا: نتائج السؤال الأول**:

للإجابة عن السؤال الأول والذي نصه: ما اعتقادات معلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية المتعلقة بالواجبات المنزلية؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لكل فقرة من المحاور الثلاثة.

حيث يوضح الجدول (٢) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لكل فقرة في المحاور الثلاث، المتعلقة بإعتقادات معلمات اللغة الإنجليزية حول الواجبات المنزليةوهي: أثر الواجبات المنزلية في دعم تعلم الطالبات، مواصفات الواجب المنزلي الفعّال، وأثر الواجبات المنزلية في تطوير شخصيات الطالبات. وتراوحت في الجدول (٢) المتوسطات الحسابية لمحاور اعتقادات معلمات اللغة الإنجليزية المتعلقة بالواجبات المنزلية بين (٥ -٢,٥) ما يوضح أن هناك تفاوت كبير في اعتقادات المعلمات حول الثلاث محاور التالية: مواصفات الواجب المنزلي الفعال، أثر الواجبات المنزلية في تطوير شخصيات الطالبات، أثر الواجبات المنزلية في دعم تعلم الطالبات، فقد تراوحت استجاباتهن بين موافق بشدة، ومعارض بشدة، وترجع الباحثة ذلك لعدم وجود تصور واضح عن مواصفات الواجبات المنزلية الفعالة، وعن أثر الواجبات المنزلية في شخصيات الطالبات، ودعم تعلمهن.

وتبين من نتائج الاستبانة في محور أثر الواجبات المنزلية في دعم تعلم الطالبات وجود شبه اتفاق بين المعلمات على أهمية الواجبات المنزلية، وأثرها في تطوير

شخصيات الطالبات، إلا أن الاختلاف الحقيقي في الأراء كان حول مواصفات الواجب المنزلي الفعال. ما يعني ضرورة تقديم ورش عمل لمعلمات اللغة الإنجليزية حول الواجبات المنزلية من حيث: أثرها في زيادة التحصيل الدراسي، وأثرها في تطوير شخصيات الطالبات، مواصفات الواجب المنزلي الفعال.

جدول (٢) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لمحاور اعتقادات معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية المتعلقة بالواجب المنزلي مرتبة تنازليا

الرقم	المحاور	الفقرات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية٪	ترتيب الفقرة
١-	أثر الواجبات المنزلية في دعم تعلم الطالبات	الطالبات اللاتي يكملن واجباتهن المنزلية أكثر استعداداً للدراسة من غيرهن.	٥	٪١٠٠	١
٢-	أثر الواجبات المنزلية في دعم تعلم الطالبات	الواجب المنزلي مهم جداً لإتقان مهارات اللغة الأجنبية	٥	٪١٠٠	١
٣-	أثر الواجبات المنزلية في دعم تعلم الطالبات	أداء الواجب المنزلي يزيد من معرفة الطالبة بالموضوع الذي تم دراسته.	٤,٧٥	٪٩٠	٢
٤-	مواصفات الواجب المنزلي الفعال من وجهة نظر المعلمات	ينبغي تقديم تغذية راجعة للطالبات بعد كل واجب منزلي.	٤,٧٥	٪٩٠	٢
٥-	أثر الواجبات المنزلية في دعم تعلم الطالبات	يطور أداء الواجبات من قدرة الطالبات على اتباع التعليمات.	٤,٧٥	٪٩٠	٢
٦-	أثر الواجبات المنزلية في دعم تعلم الطالبات	تعيين واجبات منزلية يومية يزيد من تحصيل الطالبات.	٤,٧٥	٪٩٠	٢
٧-	أثر الواجبات المنزلية في دعم تعلم الطالبات	يطور أداء الطالبات للواجبات المنزلية من قدرتهن على التعلم الذاتي.	٤,٥	٪٨٠	٣
٨-	أثر الواجبات المنزلية في دعم تعلم الطالبات	تساعد الواجبات المنزلية الطالبات على تنظيم ما تعلمنه.	٤,٢٥	٪٧٠	٤
٩-	أثر الواجبات المنزلية في تطوير شخصيات الطالبات	يؤدي أداء الواجبات إلى تطوير الشعور بالمسئولية.	٤,٢٥	٪٧٠	٤
١٠-	مواصفات الواجب المنزلي الفعال من وجهة نظر المعلمات	أراعي عند تعيين الواجبات المنزلية تغيير المهمة وفقا لمستوى وقدرة الطالبة.	٤,٢٥	٪٧٠	٤
١١-	أثر الواجبات المنزلية في تطوير شخصيات الطالبات	القيام بالواجبات المنزلية يدرب الطالبات على الالتزام بأداء العمل في الوقت المحدد.	٤	٪٦٠	٥
١٢-	أثر الواجبات المنزلية في تطوير شخصيات الطالبات	تتعلم الطالبات من خلال أداء الواجبات المنزلية تنظيم الأولويات في الحياة.	٤	٪٦٠	٥
١٣-	مواصفات الواجب المنزلي الفعال من وجهة نظر المعلمات	أداء الواجبات المنزلية يعمل على تصغير الفجوة بين الطالبات الضعيفات والمتميزات.	٣,٧٥	٪٥٠	٦
١٤-	مواصفات الواجب المنزلي الفعال من وجهة نظر المعلمات	اسمح للطالبات بأداء الواجب المنزلي قبل انتهاء الحصة الدراسية.	٣,٧٥	٪٥٠	٦
١٥-	مواصفات الواجب المنزلي الفعال من وجهة نظر المعلمات	يمكن تعيين الواجبات المنزلية لتطبيق المعرفة على شيء جديد تماما.	٣,٧٥	٪٥٠	٦
١٦-	أثر الواجبات المنزلية في تطوير شخصيات الطالبات	يؤدي أداء الواجب المنزلي إلى زيادة مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلاب.	٣,٥٠	٪٤٠	٧
١٧-	مواصفات الواجب المنزلي الفعال من وجهة نظر المعلمات	ينبغي أن تكون الواجبات صعبة وتتحدى قدرات الطلاب لتحفيزهم على العمل الجاد.	٣,٢	٪٣٠	٨
١٨-	مواصفات الواجب المنزلي الفعال من وجهة نظر المعلمات	من الأفضل أن يتطلب إتمام الواجب المنزلي أكثر من ٤٠ دقيقة.	٣	٪٢٠	٩
١٩-	مواصفات الواجب المنزلي الفعال من وجهة نظر المعلمات	يفضل تعيين أكثر من ٨ أسئلة أو تمارين متنوعة كواجب منزلي.	٣	٪٢٠	٩
٢٠-	مواصفات الواجب المنزلي الفعال من وجهة نظر المعلمات	ينبغي إعطاء واجبات منزلية مطولة في عطلة نهاية الأسبوع فقط.	٢,٥	٪٧	١٠

• **نتائج السؤال الثاني:**

للإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه ما ممارسات معلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية المتعلقة بالواجبات المنزلية؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لكل فقرة في المحاور الأربعة التابعة لممارسات معلمات اللغة الإنجليزية المتعلقة بالواجبات المنزلية؛ حيث يوضح الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لكل فقرة من المحاور الأربعة؛ الهدف من تعيين الواجب، مقدار الجهد المبذول في أداء الواجب، دور الواجب المنزلي في تنمية مهارات اللغة الأجنبية، متابعة أداء الواجب وإعطاء التغذية الراجعة.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لمحاور ممارسات معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية المتعلقة بالواجب المنزلي مرتبة تنازليا

الرقم	المعيار	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية٪	ترتيب العبارة
١-	متابعة أداء الواجب وإعطاء التغذية الراجعة	اسمح للطالبات بتصحيح واجبهن بالنسخ من السبورة.	2	٪100	١
٢-	هدف من تعيين الواجب	أهدف من الواجبات المنزلية تطبيق الطالبات للقواعد اللغوية الجديدة.	٢	٪١٠٠	١
٣-	الهدف من تعيين الواجب	للواجبات المنزلية أهمية في ممارسة الطالبة لما تم تعلمه.	٢	٪١٠٠	١
٤-	الهدف من تعيين الواجب	تتعلم الطالبات تنظيم الوقت من خلال أداء الواجبات.	١.٩٠	٪٩٦	٢
٥-	الهدف من تعيين الواجب	تتعلم الطالبات تنظيم الوقت من خلال أداء الواجبات.	١.٩٠	٪٩٦	٢
٦-	الهدف من تعيين الواجب	للواجبات المنزلية أهمية في اتمام عملية التعلم.	١.٩٠	٪٩٦	٢
٧-	مقدار الجهد المبذول في أداء الواجب	أفضل إعطاء الطالبات واجبات متقطعة، لأنها تنمي مهاراتهن اللغوية بشكل أفضل.	١.٧٥	٪٨٧	٣
٨-	دور الواجب المنزلي في تنمية مهارات اللغة الأجنبية	أهدف من الواجب المنزلي تعزيز استخدام الطالبات للمفردات الجديدة.	١.٧٥	٪٨٧	٣
٩-	متابعة أداء الواجب وإعطاء التغذية الراجعة	أقوم بالتحقق مما إذا أدت الطالبات الواجب المنزلي.	١.٧٥	٪٨٧	٣
١٠-	هدف من تعيين الواجب	أهدف من الواجب المنزلي تعويد الطالبات على البحث عن المعرفة من مصادرها الصحيحة.	١.٥	٪٧٥	٤
١١-	هدف من تعيين الواجب	استخدم الواجب المنزلي للتقديم لموضوع معين.	١.٢٥	٪٦٠	٥
١٢-	الهدف من تعيين الواجب	يوفر الواجب المنزلي للمعلمة ملاحظات مهمة حول نقاط الضعف في تعلم الطالبات.	١.٢٥	٪٦٠	٥
١٣-	دور الواجب المنزلي في تنمية مهارات اللغة الأجنبية	أهدف من الواجب المنزلي حصول الطالبات على أكبر عدد ممكن من المترادفات والمتضادات.	١	٪٥٠	٦
١٤-	الهدف من تعيين الواجب	الواجب المنزلي يساعد المعلمة على تقييم تقدم الطالبات.	١	٪٥٠	٦
١٥-	متابعة أداء الواجب وإعطاء التغذية الراجعة	أقوم بوضع علامة على الواجب.	٠.٨٠	٪٤٠	٧
١٦-	الهدف من تعيين الواجب	يمكن تعيين الواجبات المنزلية للانتهاء من درس بدأته المعلمة مع الطالبات.	٠.٨٠	٪٤٠	٧
١٧-	مقدار الجهد المبذول في أداء الواجب	أقوم بتعيين الواجبات المنزلية في نهاية كل صف دراسي (يوميًا).	٠.٧٥	٪٣٧	٨
١٨-	متابعة أداء الواجب وإعطاء التغذية الراجعة	أقوم بجمع الواجبات المنزلية للمراجعة والتصحيح بشكل دائم.	٠.٦٠	٪٣٠	٩
١٩-	متابعة أداء الواجب وإعطاء التغذية الراجعة	أقوم بكتابة التعليقات على الواجب المنزلي، وشرح الأخطاء.	٠.٥٠	٪٢٥	١٠

٢٠-	ور الواجب المنزلي في تنمية مهارات اللغة الأجنبية	أهدف من الواجب المنزلي تنمية مهارات الطالبات على الاستماع.	٠,٥٠	٢٥٪	١٠
٢١-	تابعة أداء الواجب وإعطاء التغذية الراجعة	أعيد الواجب المنزلي بعد تصحيحه للطالبات بعد يوم أو يومين.	٠,٣٠	١٥٪	١١
٢٢-	ور الواجب المنزلي في تنمية مهارات اللغة الأجنبية	أهدف من الواجب المنزلي تدريب الطالبات على القراءة الذاتية الموسعة.	٠,٣٠	١٥٪	١١
٢٣-	الهدف من تعيين الواجب	قد أعطي وإجبات منزلية لمراجعة المواد الصفية استعدادا للاختبارات.	٠,٣٠	١٥٪	١١
٢٤-	هدف من تعيين الواجب	يأخذ مني التخطيط للواجب المنزلي ما لا يقل عن عشر دقائق لكل واجب منزلي.	٠,٢٥	١٣٪	١١
٢٥-	ور الواجب المنزلي في تنمية مهارات اللغة الأجنبية	أهدف من الواجب المنزلي بث روح الإبداع والابتكار اللغوي.	٠,٢٠	١٢٪	١٣
٢٦-	ور الواجب المنزلي في تنمية مهارات اللغة الأجنبية	أهدف من الواجب المنزلي تنمية قدرة الطالبات على الكتابة التي يعبرون بها عن أفكارهن ومشاعرهن.	٠,٢٥	١٢٪	١٣
٢٧-	لقدار الجهد المبذول في أداء الواجب	تحتاج الواجبات من الطالبات ٤٠ دقيقة لإنهاءها.	٠,٢٥	١٢٪	١٣
٢٨-	الهدف من تعيين الواجب	تجعل الواجبات المنزلية من الأسهل تغطية المنهج الدراسي.	٠,٢٥	١٢٪	١٣
٢٩-	دور الواجب المنزلي في تنمية مهارات اللغة الأجنبية	يمكن تعيين الواجبات المنزلية للتوسع بالمعرفة مثل القراءة الخارجية لجمع المعلومات.	٠,٢٥	١٢٪	١٣

ويوضح الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية لمحاور ممارسات معلمات اللغة الإنجليزية المتعلقة بالواجبات المنزلية تراوحت بين (٢ -٠,٢٤) ما يؤكد وجود تفاوت كبير في ممارسات المعلمات المتعلقة بأهداف تعيين الواجبات المنزلية، ومقدار الجهد الذي ينبغي أن تبذله الطالبة، ودور الواجب المنزلي في تنمية مهارات اللغة الأجنبية، وكيفية متابعة الواجبات، وتقديم التغذية الراجعة.

وجاء في نتائج الاستبانة أن معظم معلمات اللغة الإنجليزية يقضين أقل من عشر دقائق في التخطيط للواجبات المنزلية، وهذا يؤكد على مشكلة جديرة بالملاحظة، فإذا كانت المعلمة ترغب في مساءلة الطالبات عن أداءهن للواجبات المنزلية، يجب أن تقضي المعلماتٍ أنفسهن وقتًا أطول في إنشاء المهام؛ فالمعلمات اللاتي يقضين وقتا طويل نسبيا في التخطيط للواجبات المنزلية من المرجح أن ينتجن مهام عالية الجودة تجعل الطالبات يستمتعن بإكمال تلك الواجبات كمغامرة يردن خوضها، ويتحدين بها أنفسهن، كما ينتجن أنشطة تنمي من خلالها الطالبات مهارات لغوية تكسبهن القدرة على استخدام اللغة بشكل تواصلي، حقيقي.

كما تبين نتائج الاستبانة أن المعلمات لا يمارسن ما يعتقدن أنه صحيح؛ فنجد عدم اتساق عند مقارنة الاعتقادات بالممارسات، ففي الوقت الذي تؤكد فيه ٩٠٪ من المعلمات ضرورة تقديم تغذية راجعة للطالبات بعد كل واجب منزلي، نجد في الممارسات أن ١٠٠٪ من المعلمات يؤكدن على أنهن يسمحن للطالبات بنسخ التصحيح من السبورة؛ مع أن إجابة الطالبة قد تكون صحيحة، ولكنها أجابت بطريقة أخرى، وهذا يقتل الإبداع والرغبة في التلاعب في استخدام التراكيب اللغوية باللغة الإنجليزية، ويحرم الطالبة من الاستفادة من أخطاءها، ومعرفة جوانب الضعف والقوة لديها.

وفي الوقت الذي تؤكد فيه ١٠٠٪ من المعلمات أن الواجب المنزلي مهم جداً لإتقان مهارات اللغة الأجنبية، نجد في الممارسات أن ١٢٪ فقط من المعلمات يسعين إلى تنمية مهارات الكتابة عن طريق تعيين واجبات منزلية تعتمد على الكتابة الحرة، كما نجد أن ١٢٪ فقط من المعلمات يسعين إلى تنمية مهارات القراءة من خلال الواجبات المنزلية.

وتشير نتائج الاستبانة أن مهام الطالبات في الواجبات المنزلية تتركز غالباً في تطبيق القواعد اللغوية، وممارسة المفردات الجديدة، أو البحث عن مترادفات أو متضادات لتلك المفردات فقط ، ما يحرم الطالبات من الوصول لمستويات عليا في استخدام اللغة الأجنبية، وإتقان مهاراتها.

ومن ذلك نستنتج ضرورة إدخال مقررات في كليات التربية تتناول التخطيط للواجبات المنزلية، ومتابعتها، والعبء الذي ينبغي أن يبذل لكل مادة، والفرق في عبء العمل لكل مرحلة دراسية، كما تؤكد النتائج على ضرورة إقامة دورات تدريبية لمعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية؛ تتناول أهمية الواجبات المنزلية في إتقان مهارات اللغة الأجنبية، وأهداف الواجبات المنزلية، ومقدار الجهد الذي يجب أن تبذله الطالبة في الواجب المنزلي، وتقديم التغذية الراجعة للطالبات بطريقة تجعل الواجب أداة للتعلم، وليس فقط أداة تقييم.

ويوضح الجدول (٤) التكرارات للإجابة بنعم أو لا لمعرفة ما إذا حصلت المعلمة على معلومات تربوية موثوقة عن الواجبات المنزلية، وعن مصدر تلك المعرفة.

جدول (٤) تكرارات الإجابات بنعم أو لا

السؤال	تكرارات نعم	تكرارات لا
هل درستي في المرحلة الجامعية عن كيفية تحديد الأهداف من الواجبات المنزلية؟	٨	٣٠٤
هل درستي في المرحلة الجامعية عن كيفية تصميم الواجبات المنزلية؟	٣	٣٠٩
هل سبق لكِ حضور ورشة عمل تهدف للتدريب على تصميم الواجبات المنزلية؟	٠	٣١٢
هل قرأتِ يومًا مقالة في مجلة بحثية حول العلاقة بين الواجب المنزلي والإنجاز الأكاديمي؟	٢	٣١٠
هل قرأتِ مقالات أو كتب تناولت الممارسات التربوية للواجبات المنزلية الفعالة؟	٩	٣٠٣
هل بحثتي حول الواجبات المنزلية الفعالة قبل أن تبدأي في تعيين الواجبات المنزلية لطالبتك؟	٧	٣٠٥

من نتائج التكرارات في جدول رقم (٤) يتضح لنا عدم وجود معرفة تربوية موثوقة لدى معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية حول الواجبات المنزلية الفعالة، وعدم الاكتراث للحصول عليها. كما يتبين لنا قصور في مناهج كليات التربية أدى إلى نقص في المعرفة لدى الطالبات حول أهمية الواجبات المنزلية، وإنتشار المفاهيم الخاطئة حولها، وعدم تقديم دورات تدريبية للمعلمات تتعلق بالواجبات المنزلية الفعالة على الرغم من أنها تعد أمراً مفصلياً لتنمية مهارات اللغة الإنجليزية.

- **توصيات ومقترحات الدراسة**:

وفقا للنتائج التي تمخضت عنها الدراسة فإن الباحثة:

- توصي بضرورة تضمين مقررات حول أهمية الواجبات، واستراتيجيات الواجبات المنزلية الفعالة، في كليات التربية.
- توصي معلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بضرورة تطوير معرفتهن حول أهمية الواجبات المنزلية، ومواصفات، واستراتيجيات الواجبات المنزلية الفعالة.
- توصي معلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بضرورة تطبيق استراتيجيات الواجبات المنزلية الفعالة، لرفع مستوى الطالبات أكاديميا، ومهاريا.
- توصي المشرفات التربويات بمتابعة معلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية للتأكد من مدى تطبيقهن لاستراتيجيات الواجب المنزلي الفعال.
- تؤكد النتائج ضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية حول أهمية الواجبات المنزلية في عملية التعلم، وكيفية تطبيق استراتيجيات الواجبات المنزلية الفعالة، لرفع مستوى إتقان الطالبات للمهارات اللغوية.

- **قائمة المراجع**:

- **المراجع العربية**:

- كندي، آسيا (١٤٢٣هـ) فاعلية استخدام الواجبات المنزلية في تنمية الاتجاه نحو التعليم الذاتي في برنامج إعداد معلمات اللغة الإنجليزية في كليات التربية للبنات، *الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*

- **المراجع الأجنبية**:

- Algosaibi, T. (2016) Comparing Homework Practices in Schools in The United States, China, and Saudi Arabia, (doctorate thesis) School of Education, Mississippi College.
- Bishop, J (2010) The Effects of Varying Homework on Improving 8th Grade Science Student Motivation to Complete Homework, *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 23 (1)
- Brock, C. H., Lapp, D., Flood, J., Fisher, D., & Keonghee, T. H. (2007). Does homework matter? An investigation of teacher perceptions about homework practices for children from no dominant backgrounds. *Urban Education*,42(4), 349-372.
- Brown, G. (2012) The Relationship between Self-Reported Attitudes and Beliefs about Homework and In-Class Practices of Middle School Teachers in a Large Urban School District, *The School Community Journal*, 57 (1).

- Bryan, T., & Burstein, K. (2004). Improving homework completion and academic performance: Lessons from special education. *Theory Into Practice*, 43(3).
- Cooper, H., Robinson, J. C., &Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement, *Educational Research*, 76(1).
- Delgado, A. & Prieto, G. (2003). The effect of item feedback on multiple-choice test responses. *British Journal of Psychology, 94*(1).
- Espino, C. (2012). Promoting language proficiency and academic achievement through cooperation. *Clearinghouse on Language and Linguistics*, 21 (1)
- Frey, N. & Fisher, D. (2011). High-quality homework. *Principal Leadership, 12*(2), 56-58.
- Gegelman, P. (2004) Homework Philosophy, Practices, Influence The Who, What, When, Where, Why and How, *The School Community Journal* 19 (2).
- Gill, B. & Schlossman, S. (2003). A nation at rest: The American way of homework *Educational Evaluation and Policy*, 25, 319-337
- Goldberg, K. (2007). The homework trap. *Encounter*, 20(4), 32-39.
- Hallman, S. (2004). Homework: The evidence. London*: Institute of Education*, University of London 16 (3)
- Hattie, J. (2009). Visible learning, New York, NY: Routledge.
- Marzano, R. (2003). What works in schools, Alexandria, *Association for Supervision and Curriculum Development*, 54 (3)
- Peltier, C. (2011) A Comparative Study of Teachers' Attitude and Practices Regarding Homework in The Elementary, Middle, and High School Grades, (doctorate thesis) University of Southern Mississippi.
- Pierre, A (2007) Homework Beliefs and Practices of Middle Schoolteachers in Relation to Structure-Based Standards for the English Language Development Content Area, (doctorate thesis) Faculty of the Rossier School of Education, University of southern California.
- Protheroe, N. (2009). Good homework policy. *Principal*, 89(1), 42-45
- Queensland Department of Education and the Arts. (2004). Homework literature review Summary of key research findings. Queensland, Australia: Author.
- Reinhardt, D. (2009). Improving homework accuracy: Interdependent group contingencies and randomized components. *Psychology in the Schools*, 46(5), 471-488

- Voorhis, F. (2003). Interactive homework in middle school: Effects on family involvement and science achievement. *The Journal of Educational Research*, 96(6), 323-317.
- Westchester Institute for Human Services Research. (2002). Homework Balanced *6*, 1-4.
- Xu, J. (2010). Homework purposes reported by secondary school students: A multilevel analysis. *Journal of Educational Research, 103,* 171-182.
- Xu, J. & Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. *Elementary School Journal, 103*(5), 503-517.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس :

مدى تحقق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب عند معلم الحاسب الآلي في المملكة العربية السعودية

إعداد :

أ. سالم بن قصير الزهراني
معلم بوزارة التعليم، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة
د. ماجد بن غرم الله الزهراني
أستاذ تعليم الحاسب المساعد، قسم المناهج والتدريس
كلية التربية، جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية

مدى تحقق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب عند معلم الحاسب الآلي في المملكة العربية السعودية

أ. سالم بن قصير الزهراني
معلم بوزارة التعليم، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة
د. ماجد بن غرم الله الزهراني
أستاذ تعليم الحاسب المساعد، قسم المناهج والتدريس
كلية التربية، جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدف هذا البحث للتعرف على مدى تحقق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب عند معلم الحاسب الآلي في المملكة العربية السعودية، وتحديدا لمعايير مجال الممارسة المهنية. واستخدم البحث المنهج الوصفي، وشمل مجتمع البحث مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي بجميع إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية، حيث كانت عينة البحث (١١٧) مشرفا و(٧٢) مشرفة يمثلون نسبة (٧٠٪) من مجتمع البحث. ولجمع بيانات البحث تم عمل استبانة الكترونية وتم التأكد من صدقها وثباتها. وقد توصل البحث إلى أن مجال الممارسة المهنية عند معلم الحاسب الآلي كان متحققا بدرجة متوسطة، حيث إن معيار تخطيط الوحدات الدراسية وتنفيذها ومعيار تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطالب ومعيار تقويم أداء الطالب عند معلم الحاسب الآلي تحققت بدرجة متوسطة. كما بين البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين آراء المشرفين والمشرفات تعزى للجنس لصالح المشرفات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة في الإشراف، نوع المؤهل العلمي، والمنطقة التعليمية. وكان من أهم توصيات البحث التأكيد على الكليات التي تقدم برامج لإعداد المعلمين بالأخذ بمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في إعداد معلم الحاسب الآلي، ضرورة التعاون بين هيئة تقويم التعليم والتدريب وإدارة الإشراف التربوي بوزارة التعليم لنشر ثقافة المعايير المهنية لدى المعلمين والتأكيد على المشرفين التربويين بأهمية اعتمادها في التقييم.

الكلمات المفتاحية: المعايير المهنية، معلم الحاسب الآلي، المشرف التربوي، تقويم أداء المعلم

The Extent to Which Public Education and Training Evaluation Commission Standards are Realized by Computer Teacher in the kingdom of Saudi Arabia

Salem bin Qasir Al-Zahrani
Dr. Majid bin Gharam Allah Al-Zahrani

Abstract

This study aimed to identify the extent to which public Education and Training Evaluation Commission standards are realized by computer teacher in the kingdom of Saudi Arabia, from the point of view of computer supervisors, Specifically the standards for the field of professional practice

The study used the descriptive approach, and the study population included computer supervisors in all educational departments in the kingdom of Saudi Arabia, as the sample included (117) male supervisors and (72) female supervisors representing (70%) of the study population. To collect the study data, a questionnaire was designed for the standards of the field of professional practice consisting of (20) items within three dimensions, and the validity and reliability of the questionnaire were verified. The results of this study showed that the field of professional practice of the computer teacher

rated average, as the standard of planning and implementing the study units, the standard of initializing interactive and supportive learning environments for student, and the standard of evaluating student's performance for the computer teacher were achieved at an average degree. The study also showed that there are statistically significant differences at the level (0.05) between the opinions of male supervisors and female supervisors due to their gender in favour of female supervisors, while the experience, the educational qualification, and the educational region of supervisors had not statistical significant differences. The most important recommendations of the study emphasized on the role of colleges that offer teacher preparation programs to by adopting the standards of the Education and Training Evaluation Commission, and the need for cooperating between the Education and Training Evaluation Commission and the educational supervision unit at the Ministry of Education to spread the culture of professional standards among teachers and emphasize its importance in evaluation to supervisors.

key words: Computer teachers, Educational supervisor, Teacher performance evaluation

- **المقدمة**:

نعيش اليوم عصر التقدم المعرفي والتقني في جميع مجالات الحياة، ولمواكبة هذا التقدم تسعى جميع الدول لتطوير منظومة التعليم ومؤسساته التربوية، ومحاولة النهوض بها، واعتبارها استثمارا استراتيجيا. فالتعليم الجيد يشارك في رفعة الأمم ولذلك لابد للمؤسسات التعليمية من إعادة بناء وتطوير منظومتها لتنمية قدرات الفرد ومهاراته العلمية والعملية بما يتوافق مع متطلبات سوق العمل والتغير السريع في المعارف والانفتاح الاقتصادي والثقافي والتحديات الكثيرة التي أفرزتها التطورات المتسارعة في مجالات الحياة المختلفة كالثورة التكنولوجية وظهور الوظائف القائمة على المعرفة (الدهان والعامري، ٢٠٠٨؛ الرديسي، ٢٠١٣).

فالجودة في أي نظام تعليمي تعتمد على نوعية التعليم الذي يكتسبه الطالب ولتحقيق هذه الجودة يلزم توفير أعداد من المعلمين أصحاب مهارات سامية، وكلما تطورت مؤهلات المعلمين توفرت فرص تحقيق أهداف النظام التعليمي (نجيب، ٢٠١٤). فتؤكد كال (Call, 2018) بأن الجدل الذي ينص على أن جودة المخرجات التعليمية تعتمد أساسا على جودة المعلم، يجعل المعايير المهنية للمعلم جزءا رئيسيا لحل المشكلات الحالية في التعليم. لذلك انصب الاهتمام منذ اوائل تسعينيات القرن الميلادي الماضي على مدخل المعايير لتصميم برامج إعداد المعلمين، وإعداد نظم الترخيص المهني، وبناء برامج التطوير المهني، فضلا عن استخدامها في نظم التقويم المهني والمحاسبية، وبذلك فإن المعايير المهنية للمعلمين تشكل مرتكزا لجميع التنظيمات والإجراءات الساعية لتحسين جودة المعلم (السعدوي والشمراني، ٢٠١٦).

إن مفهوم التعليم المعتمد على المعايير يعد من الأفكار التربوية الحديثة للمساهمة في تطوير أنظمة المؤسسات التعليمية بما يتواكب مع التطورات العالمية المختلفة، فدوافع الأخذ بالمعايير في العملية التعليمية نظرا لأهميتها في

تجويد وتطوير الأداء في العملية التعليمية ولتحقيق العدالة والتميز لجميع أفراد المجتمع، وتوفير التغذية الراجعة للمتعلمين، وللأسرة، وللمجتمع، فهي تتيح للمجتمع الفرصة للمشاركة في منظومة العلم التربوي بمكوناته المختلفة (الدهان والعامري، ٢٠٠٨)، ومن خلال ما تحدده من خصائص مهنية يؤدي الالتزام بها والمحافظة عليها إلى الارتقاء بالمعلم وتطوير قدراته مما يحسن من ممارساته المهنية وقدراته المعرفية، وبالتالي يتحقق التطور المهني المنشود للمعلم (نجيب، ٢٠١٤).

فالتأكيد على الأخذ بمفهوم المعايير وتبنيها كمدخل لإصلاح التعليم، وتهيئة البيئة التربوية للأخذ بها قبل التطبيق لتحقيق النجاح وتحقيق الأهداف (الزهراني، ٢٠٠٩)، إضافة إلى أنها تُمكن المعلم من تدريس تخصّصه بكل كفاءة واقتدار، وتساعد القائمين على العملية التعليمية في استقطاب أكفأ المتقدمين من خريجي الجامعات للانخراط في مهنة التدريس (المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، ٢٠١٣). وعلى المعلم أن يستوعب القيم والمسؤوليات والمعارف والممارسات ومعرفتها وإتقانها التي تحدِّدها المعايير المهنية، كما تعد المنطلق الأساس للمعلم للقيام بمهامه المهنية بكفاية واقتدار (هيئة تقويم التعليم، ٢٠١٧).

وتتطلع الدول والمجتمعات لدور ريادي لمعلم الحاسب الآلي في إعداد الجيل القادم من المشاركة الإيجابية الفاعلة والتي تضمن القدرة على المنافسة عالميا في مجال التقنية (العرفج، ٢٠١٢). لِذا كان من المهم الاهتمام بهم، وتنمية مهاراتهم التدريسية والتخصصية، فتمكن معلم الحاسب في مجالهم يُعد عنصرا مهما لنجاحهم في التدريس ودمج التقنية في التعليم، وهذا يتحقق بمتابعتهم للجديد في التخصص وذلك لطبيعة المحتوى المتطور بشكل دائم، وكيفية الاستفادة منه في العملية التعليمة، فتدريب معلمي الحاسب بالكفايات المهنية سيسهم في توفير معلمين أكفاء في الحاسب، يُسهمون في دمج المهارات التقنية لمعلمي التخصصات الأخرى (حراب والأمير، ٢٠١٨).

ولقد أصدرت هيئة تقويم التعليم والتدريب في شهر أكتوبر ٢٠١٧ المعايير والممارسات المهنية للمعلمين، وهي تتكون من ثمانية معايير مترابطة يستمد التدريس ممارساته منها جميعا، مصنفة في ثلاث مجالات لمهنة التعليم، وهي مجال القيم والمسؤوليات المهنية، ومجال المعرفة المهنية، ومجال الممارسة المهنية. فمجال القيم والمسؤوليات المهنية يتكون من ثلاثة معايير، ومجال المعرفة المهنية للمعلمين يتكون من أربعة معايير، وأما مجال الممارسة المهنية للمعلمين فيتكون من ثلاثة معايير (هيئة تقويم التعليم العام، ٢٠١٧).

- **مشكلة البحث** :

لتطوير قدرات المعلمين لابد من الاعتماد على منظومة لتقييم أداء المعلم وإيجاد معايير قياس تتوافق مع المعايير الدولية لأداء المعلم وتستخدم كأساس لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين (نجيب، ٢٠١٤) وبذلك قد يتم الوصول للجودة

المطلوبة في التعليم. ومن خلال مراجعة أدبيات البحث، أشارت دراسة الطفاح (٢٠١٣) أن هنالك قصور في أداء معلمي الحاسب الآلي، وبينت دراسة المسعد (٢٠١٧) أهمية إجراء المزيد من الدراسات والتطوير للمعايير المهنية لمعلمي الحاسب الآلي، وتقديم برامج توعوية عن المعايير المهنية لهم، ممن هم على رأس الخدمة. علاوة على ندرة الدراسات السابقة التي هدفت إلى تقويم أداء معلمي الحاسب الآلي كدراسة السعيد والدبيبي (٢٠١٧)، دراسة المسعد (٢٠١٧)، ودراسة المطيري (٢٠١٤).

- **أسئلة البحث**

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:

ما مدى تحقق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب عند معلم الحاسب الآلي في المملكة العربية السعودية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

- ما درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمجال الممارسة المهنية؟
- ما درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمعايير تخطيط الوحدات والأنشطة الدراسية وتنفيذها؟
- ما درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمعايير تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطلاب؟
- ما درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمعايير تقويم أداء الطالب؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب تبعا للجنس، نوع المؤهل، عدد سنوات الخدمة في الإشراف التربوي، والمنطقة التعليمية؟

- **أهداف البحث**

على ضوء مشكلة البحث، فإن البحث الحالي يهدف إلى:

- التعرف على درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي في المملكة العربية السعودية لمجال الممارسة المهنية ضمن معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب.
- التعرف على درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي في المملكة العربية السعودية لقائمة معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب لمعايير تخطيط الوحدات والأنشطة، تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطلاب، وتقويم أداء الطالب.
- تحديد الفروق إن وجدت بين درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي في المملكة العربية السعودية لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب تبعا للجنس، نوع المؤهل، عدد سنوات الخدمة في الإشراف التربوي، والمنطقة التعليمية.

- **أهمية البحث**:

تأتي أهمية البحث في أنه قد يعطي أصحاب القرار بوزارة التعليم مؤشرا عن درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب وذلك لتعزيز نواحي القوة في أدائهم ولمعالجة نواحي الضعف لديهم، وقد يساعد هذا

البحث المنظمات المختصة كهيئة تقويم التعليم والتدريب في بناء معايير وطنية خاصة لتقييم أداء معلم الحاسب الآلي في المملكة العربية السعودية، وقد تزود القائمين على برامج إعداد معلم الحاسب الآلي على توفير معايير تقويمه خلال مرحلة إعداده، وقد تفيد القائمين على تدريب معلمي الحاسب الآلي أثناء الخدمة في بناء برامج التنمية المهنية في ضوء قائمة معايير هيئة تقويم التعليم، وقد تفيد مشرفي الحاسب الآلي لاستخدام قائمة معايير هيئة تقويم التعليم في تقييم أداء معلم الحاسب الآلي، وقد تفيد الباحثين بفتح نواحي بحثية جديدة تتضمن المعايير الأساسية لتقييم أداء معلم الحاسب الآلي، وقد تساعد معلم الحاسب الآلي على التعرف على المعايير التي سيتم تقييم أدائهم في ضوئها والتعرف على نواحي القوة لديهم ونواحي الضعف، وقد تساعد في زيادة التحصيل الدراسي وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو تعلم الحاسب الآلي لدى الطلاب عند التعرف على هذه المعايير من قبل المعلم.

- **حدود البحث**:

اقتصر تطبيق البحث الحالي على مجال الممارسة المهنية من المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب بتاريخ أكتوبر ٢٠١٧ (هيئة تقويم التعليم، ٢٠١٧) من وجهة نظر مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي في المملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م.

- **الإطار النظري**:

يعد المعلم ركنا من أركان العملية التعليمية وهو المسؤول عن نجاح العملية التعليمية (السيد وركزة، ٢٠١٧). لذا يجب الاهتمام بإعداد المعلم وتدريبه في ضوء الاتجاهات العالمية التي تدعو إلى الإصلاح التربوي، ويتخذ إعداد المعلم نظامين رئيسيين هما التتابعي والتكاملي، ففي النظام التتابعي يتم دراسة التخصص بشكل مستقل ومن ثم دراسة الجانب المهني التربوي، بينما يتم دراسة التخصص مع الجانب المهني التربوي في نفس البرنامج بالنظام التكاملي (نجيب وعلام وبدران، ٢٠١٦). وهذا ينطبق على معلم الحاسب الآلي والمعلمين بشكل عام. ويمكن استعراض كفايات معلم الحاسب الآلي التي تم إصدارها من قبل الإدارة العامة للتقويم والجودة التربوية بوزارة التعليم (٢٠٠٢) على النحو التالي:

- الإلمام بعلوم الحاسب وذلك يشمل استيعاب المعارف العلمية المعاصرة في مجال علوم الحاسب الآلي، واتقان دور لغات البرمجة في حل المشكلات بشكل منطقي، واتقان التعامل مع أنظمة التشغيل المختلفة وأجهزة الحاسب وملحقاتها بصورة صحيحة، ويبرمج باستخدام لغتي برمجة كحد أدنى.
- الإلمام بتطبيقات الحاسب وذلك يشمل استيعاب التطبيقات المختلفة للحاسب الآلي، واتقان استخدام المهارات المتعلقة بها.
- الحاسب والتعليم وذلك يشمل تحديد مجالات استخدام تقنية المعلومات في المجالات التعليمية والتربوية، واتقان مهارات استخدام البرمجيات والوسائط المتعددة والإنترنت كوسيلة تعليمية.

- تقنية المعلومات وذلك يشمل استيعاب المعارف المعاصرة عن تقنية المعلومات، واتقان استخدام برمجيات وشبكات الحاسب الآلي.
- البحث ومصادر المعلومات وذلك يشمل توضيح المعارف المعاصرة حول مصادر المعلومات وأنواعها، وتطبيق المهارات المعاصرة في البحث في مصادر المعلومات بكافة أنواعها.
- المجتمع المعلوماتي وذلك يشمل تحديد تأثيرات الحاسب وتقنية المعلومات في المجتمع بجوانبها الإيجابية والسلبية.
- الإلمام بطرق التدريس وذلك يشمل تحديد أساليب وطرق إعداد الدروس العملية المتعلقة بالحاسب الآلي ويطبقها عمليا، وإعداد الأهداف السلوكية المناسبة للمهارات المتعلقة بالحاسب الآلي، وتوضيح أساليب وطرق تقويم أداء الطلاب في مقرر الحاسب الآلي ويطبقها عمليا، ويقوم مناهج الحاسب الآلي المقررة حاليا في ضوء المستجدات المعاصرة في مجال علوم الحاسب الآلي وتقنياته، يوضح أهم طرق التعليم والتعلم الفاعلة للحاسب الآلي ويطبقها عمليا، يدير معمل الحاسب ويشرف عليه بالشكل الذي يتحقق معه أهداف تدريس الجوانب العملية في الحاسب الآلي، ويعد مشاريع جماعية بين الطلاب لاستخدام برمجيات الحاسب في المجالات التطبيقية المختلفة.

ويهدف تقويم أداء المعلم إلى تحقيق أهداف برنامج التنمية المهنية للمعلمين، إبراز خصائص التقويم التربوي الجيد، التوازن بين الجوانب العملية والجوانب النظرية، والتوكيد على اكتساب المعلم لمهارات متنوعة كمهارات الأداء داخل الفصل، العمل خارج الفصل، اللغة اللازمة لتخصص المعلم، تدريس المقرر، ومهارات توجيه تدريس مختلف المواد في إطار الاتجاهات والقيم السائدة (شوق ومحمد، ١٩٩٥). وهناك أهداف أخرى لتقويم أداء المعلم منها تشجيع المعلم على تحسين أدائه، تدعيم نواحي القوة في أداء المعلم، تلافي نواحي الضعف فيها، ضمان جودة مخرجات التعليم، والتعرف على مدى كفاءة المعلم في أداء مهامه الوظيفية (الدوسري،٢٠٠٠؛ خليل، ٢٠١٠).

وتتنوع طرق تقويم أداء المعلم ومن أبرزها تقديرات الطلاب للمعلم لمعرفة آراء الطلاب في الممارسات التدريسية والسمات الشخصية للمعلم، تقييم المعلم بناء على تحصيل طلابه وهو أفضل مؤشر حقيقي لكفاءة المعلم المهنية، تقديرات الزملاء حيث يقوم معلم أو أكثر من ذوي الخبرة في التعليم بتقويمه في كل أو بعض كفاياته المهنية، والتقويم الذاتي الذي يقوم به المعلم بنفسه في معزل عن مراقبين خارجيين من خلال أداة في متناول يديه تمكنه من التعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف في أدائه المهني، حقيبة إنجاز المعلم حيث تعتبر من الأساليب البديلة لتقويم أدائه (زيتون، ٢٠٠٧؛ خليل، ٢٠١٠). وتعتبر المعايير من أهم طرق تقويم أداء المعلم، فقد أشار تقرير قياس مستوى أداء المعلمين في أستراليا إلى تطور معارف وممارسات المعلمين المهنية خلال ثلاث سنوات من تطبيقهم للمعايير المهنية للمعلمين وهو ما انعكس إيجابا على تحصيل طلابهم العلمي (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2016).

حيث يمكن تعريف المعايير بأنها أسس للحكم أو القياس على سلوكيات الأفراد أو الجماعات، والأعمال وأنماط التفكير والإجراءات من خلال أطر مرجعية أو شروط، تصوير يحدد ما يجب أن يعرفه الفرد ويستطيع القيام به وتأخذ الصيغة الكمية في أغلب الأحوال، وتتحدد في ضوء الخصائص الواقعية لهذا الأداء (شحاته والنجار، ٢٠٠٣؛ علي،٢٠١١؛ هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٧). وتعرف المعايير إجرائيا بأنها عبارات أو جمل تصف ما الذي يجب أن يعرفه معلم الحاسب الآلي ويستطيع أدائه داخل المدرسة، الفصل، ومعمل الحاسب الآلي، وتستخدم لتحديد الحد أو المستوى المطلوب الذي يجب أن يصل إليه، وكمحكمات للحكم على جودة أدائه تم تحديدها بالاسترشاد بالمعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية الصادرة من هيئة تقويم التعليم العام (هيئة تقويم التعليم العام، ٢٠١٧).

وهناك مجموعة من الأسس الواجب تحققها في المستويات المعيارية لكي يتم تحقيق الأهداف من المعايير وحتى يتم إعدادها بالشكل المناسب، كالشمولية في تطبيق المستويات المعيارية على جميع جوانب العملية التعليمية، الموضوعية وتعني امتداد تركيزها على الأمور المهمة في المنظومة التعليمية بشكل تتفرق معه عوامل التمييز الذاتي، المرونة تعكس امتداد قابليتها للتنفيذ والتفعيل الكمي والكيفي في جميع القطاعات، المجتمعية يتجلى من خلالها مدى تنشيط الدور المجتمعي بالشكل المتفاعل المؤكد لاحتياجات المجتمع وطموحاته، الاستمرار والتطوير يتوجب أن تكون المستويات المعيارية فعالة لمراحل زمنية مختلفة بحيث تكون مناسبة ومتجانسة وموافقة للتغيير، الاستعداد للقياس والتقدير من خلال هذا الاستعداد يمكن مقارنة المخرجات التعليمية المختلفة، تحقق مبدأ مشاركة الأطراف المتعددة والمستندين في المجتمع في الإعداد وتقويم النتائج ومراجعتها، الأخلاقية بأن تكون مبنية على المبادئ الأخلاقية مراعية العادات والسلوكيات الخاصة بالمجتمع، الدعم يجب أن ينظر إليها على أنها آلة لتطوير العملية التعليمية والنهوض بها، الوطنية يجب أن تخدم أهداف الوطن وغاياته وقضاياه وتضع أولويات الوطن وأهدافه ومصلحته العليا في المقام الأول الذي تقوم عليه (عبدالسميع وحوالة، ٢٠٠٥).

ويمثل التدريس أحد أهم عناصر العملية التربوية التي يعتمد عليها في تحويل توجهات التعليم المعتمد على المعايير إلى واقع حي تفسر فيه مضامين معايير المحتوى إلى ممارسات واقع حياة الطلاب، من خلال إتاحة فرص تعليمية تمكن جميع الطلاب من تحقيق مستويات تحصيلية عالية. وقد طرح التدريس المعتمد على المعايير مفاهيم ومتطلبات أدت لنقله نوعية في أساليب التدريس واستراتيجياته (السعدوي والشمراني، ٢٠١٦). وقد أدى تطبيق التدريس المعتمد على المعايير إلى آثار إيجابية كتنظيم التعلم حول ما يحتاجه الطلاب لمعرفته ليكون قادرا على القيام به للوصول إلى مستويات عالية من الأداء، زيادة التركيز على تدريس الطالب لتشمل عمليات التفكير العليا، توجيه استفسار الطلاب عن

طريق إعطائهم أعمالا متعلقة بالمهام الواقعية التي تتطلب التفكير وحل المشكلات، توفير مجموعة متنوعة من الفرص للطلاب لاستكشاف وتطوير فهمهم للمفاهيم والمواقف مع مرور الوقت، استخدم مصادر متعددة للمعلومات بدلا من نص واحد، العمل في فرق متعددة التخصصات، واستخدم أشكالا متعددة من التقييم لجمع أدلة ملموسة على كفاءات الطلاب وإنجازاتهم (Laturnau, 2001).

إن الانتقال لنظام التقويم المعتمد على المعايير يتميز بأن نتائج الطلاب تعتمد على وصف ما يعرفونه ويستطيعون أداءه، يمكن للطلاب والمعلمين وكذلك أولياء الأمور للتعرف على موقع الطالب من الكفايات التي تغطيها المناهج على مستوى الصف وكذلك على مستوى المرحلة، ويزود جميع الطلاب بسجل شامل لتحصيلهم الدراسي بدلا من تزويدهم بدرجات على اختبارات متفرقة (السعدوي والشمراني، ٢٠١٦). وتكمن أهمية المعايير المهنية للمعلمين في أنها تنمي وتحسن العملية التعليمية، من خلال ما تحدده من خصائص مهنية يؤدي التقيد بها والمواظبة عليها إلى الرقي بالمعلم وتطوير قدراته (الزامل، ٢٠١٦)، حيث يمكن تعريفها بأنها القيم والمسؤوليات والمعارف والممارسات والمواصفات التي يتم تحديدها لتمثلها ومعرفتها وإتقانها وتحققها لدى المعلم، كما تعد المعايير المهنية المنطلق الأساس للمعلم للقيام بمهامه المهنية بكفاية واقتدار، أو أنماط تفكير، أو قدرة على حل المشكلات واتخاذ القرار، وتركز هذه المعايير على مهام أدائية ومخرجات يُتوقع أن يتقنها الخريجون المرشحون للانضمام لمهنة التعليم، والمعلمون على رأس العمل، كما تركز هذه المعايير على أن يكون الطالب محور العملية التعليمية (هيئة تقويم التعليم، ٢٠١٧).

وتتناول معايير المركز الوطني للقياس والتقويم لمعلمي الحاسب الآلي المعايير التخصصية لمعلم الحاسب الآلي ما ينبغي على المعلم معرفته والقدرة على أدائه في تدريس التخصص وطرق تدريسه، ويتضمن ذلك المعارف والمهارات المرتبطة بالتخصص، التحلي بالسمات والقيم المتوقعة من المعلم المتخصص بحيث يمثل في ممارساته وسلوكياته الدور المأمول من معلم الحاسب الآلي. أن يكون لديه اهتمام كبير بتخصص الحاسب الآلي المتوقع أن يقوم بتدريسه، ويملك الفهم والدراية الكاملة بالنظريات والحقائق في مجال تخصصه، وله فهم ودراية بمناهج الحاسب الآلي وتطبيقاتها، ولديه فهم للصورة الكلية المتعلقة بالمفاهيم المحورية والأفكار الأساسية التي تشكل تخصص الحاسب الآلي وعلاقتها بالتخصصات الأخرى، ويستطيع أن يقدم تفسيرات واضحة لهذه المفاهيم، ولديه خارطة مفاهيم واضحة لتخصصه مرتبطة بالمرحلة الدراسية التي يدرّسها، ولديه معرفة بالتطور التاريخي لتخصص الحاسب الآلي، وعلى وعي بأن المعارف في مجال تخصص الحاسب الآلي ليست ثابتة، بل هي خاضعة للبحث والدراسة والتطوير، ويعلم علمَ اليقين أن هناك وجهات نظر متعددة داخل تخصص الحاسب الآلي الذي سوف يقوم بتدريسه، ولديه الشعور بأهمية اكتساب معرفة جديدة في مجال الحاسب الآلي، ويملك الخبرة لتحصيلها، ويعرف كيفية صياغة أسئلة مثيرة وبناءة في مجال تخصص الحاسب الآلي (المركز الوطني للقياس، ٢٠١٧).

وتعتبر هيئة تقويم التعليم والتدريب الجهة التنظيمية القائمة على عمليات تقويم التعليم العام الحكومي والأهلي في المملكة، ومن اختصاصاتها إعداد المعايير المهنية، واختبارات الكفايات، ومتطلبات برامج الرخص المهنية للعاملين في التعليم العام (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، حيث عملت هيئة تقويم التعليم والتدريب على إصدار المعايير والمسارات المهنية للمعلمين (هيئة تقويم التعليم، ٢٠١٧). وهناك عدد من الأهداف للمعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية منها رفع جودة أداء المعلمين وتحسين قدراتهم ومهاراتهم، امتلاك المعلمين الكفاءة المطلوبة لمهنة التعليم، تعزيز دور المعلمين ورفع تأهيلهم، ضمان جودة التعليم المقدم للطلاب وتحسين تعلمهم، مراقبة مستوى تقدم المعلمين، تقديم الدعم والتدريب اللازم لهم، ضبط مسارات تقدمهم المهني، الإسهام في تطوير لغة مهنية مشتركة بين المعلمين، تعبر عن المتطلبات المهنية التي يشترك فيها جميع المعلمين (هيئة تقويم التعليم، ٢٠١٧).

ولقد صممت المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بعد مراجعة المصادر العلمية والتربوية والدراسات الحديثة المتعلقة ببرامج تأهيل المعلمين، والدراسات والأبحاث المتعلقة بالتعليم والتعلم، بالإضافة إلى مراجعة وتحليل أكثر من عشرين عملا على مستوى العالم، ومدى توافقها مع بعض المعايير الوطنية، كما استُفيد من خبرات المشرفين التربويين والمعلمين في المملكة العربية السعودية (هيئة تقويم التعليم، ٢٠١٧).

وتتكون المعايير المهنية للمعلمين من ثلاث مجالات رئيسية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٧). فيركز المجال الأول، القيم والمسؤوليات المهنية، على مسؤوليات المعلم المهنية داخل الصف الدراسي وخارجه، ويتضمن تمثيل القيم الأخلاقية والتشجيع على الالتزام بها، وتعزيز الهوية الوطنية، واحترام التنوع الثقافي، كما يؤكد على التطوير المهني للمعلم، في ضوء الفهم والتحليل العميق للمعايير المهنية للمعلمين، مع الحرص على تكوين علاقات إيجابية مع الطالب وأولياء الأمور والمجتمع المهني والمحلي، وإشراكهم في عملية التخطيط للعملية التعليمية، وتطبيق اللوائح والسياسات التعليمية، والإسهام في قيام المدرسة برسالتها التعليمية والتربوية(هيئة تقويم التعليم، ٢٠١٧)، وقد برز هذا المجال عالميا كإحدى المواصفات القياسية للتدريس بولاية نيويورك كما أشار المعيار السادس (The New York State Teaching Standards, 2011)، وفي اسكتلندا كما أشار المعيار الأول (The General Teaching Council For Scotland, 2012) وفي نيوزلندا كما أشار المعيار الثالث (Teaching Council, 2007) بأن القيم المهنية هي جوهر المعايير المهنية وتتشكل الخبرات التعليمية لجميع المتعلمين من خلال قيم وتصرفات معلميهم. حيث يحتوي هذا المجال على ثلاثة معايير رئيسية (هيئة تقويم التعليم، ٢٠١٧) وهي الالتزام بالقيم الإسلامية السمحة وأخلاقيات المهنة، التطوير المهني، والتفاعل المهني مع التربويين والمجتمع.

بينما يركز المجال الثاني، المعرفة المهنية، على المعارف التي يحتاج إليها المعلم لتوفير فرص تعليمية ذات جودة عالية للطلاب، ويتضمن ذلك الإلمام بالمهارات اللغوية والكمّية والرقميّة ومعرفة الطالب، وكيفية تعلمهم، ومعرفة المنهج وطرق التدريس العامة، والتمكن من مجال التخصص الذي سوف يقوم بتدريسه، ومستجداته وطرق تدريسه (هيئة تقويم التعليم، ٢٠١٧)، وقد برز هذا المجال كإحدى المواصفات القياسية للتدريس بولاية نيويورك كما أشار المعيار الأول (The New York State Teaching Standards, 2011)، وفي أستراليا كما أشار المعيار الأول (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2011)، وفي المملكة المتحدة كما أشار المعيار الخامس (Department for Education, 2011) إلى المعرفة بالطلاب وبتعلمهم، والاستجابة لاحتياجاتهم واهتماماتهم وخبراتهم ومواهبهم. حيث يحتوي هذا المجال على أربعة معايير رئيسية (هيئة تقويم التعليم، ٢٠١٧) وهي الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية، المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه، المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه، والمعرفة بالمنهج وطرق التدريس العامة.

ويركز المجال الثالث، الممارسة المهنية، على ممارسات المعلم الفعّال والخيارات التي ينبغي له إتاحتها لتيسير تعلم الطلاب من خلال التخطيط للوحدات الدراسية وتطبيقها وتهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطالب ومليئة بالثقة والاحترام، ومحفزة على التفكير والتحدي الذهني في ضوء توقعات أداء عالية من الطالب للتعلم والتحصيل، بالإضافة إلى مهارة استخدام الأساليب المختلفة والفعالة في تقويم تعلم الطلاب وتقديم التغذية الراجعة البنّاءة والمفيدة. وقد برز هذا المجال عالميا كإحدى المواصفات القياسية للتدريس في أستراليا كما أشار المعيار الثالث والرابع والخامس (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2011) وفي نيوزلندا كما أشار المعيار الثاني (Teaching Council, 2007) لأهمية إنشاء علاقات والسلوكيات المهنية التي تركز على التعلم.

وسيقتصر هذا البحث على المجال الثالث من مجالات المعايير والمسارات المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية؛ وذلك تبعا لمجال هذا البحث في المناهج والتدريس حيث يحتوي هذا المجال على ثلاثة معايير عامة التي تبدأ من المعيار الثامن، و(١٥) معيار فرعي (هيئة تقويم التعليم، ٢٠١٧) وهي:

- المعيار الثامن: تخطيط الوحدات الدراسية وتنفيذها : يتم تخطيط الوحدات الدراسية من قبل المعلمين مع مراعات معايير المنهج وطريقة تعلم الطلاب، ولتعزيز التفاعل النشط للطلاب يستخدم المعلمين مجموعة متنوّعة من طرق واستراتيجيات التدريس ويوظفون مصادر التعلم وتقنيات التعليم في عملية التعلم من خلال بيئة إيجابية تعزز الأبعاد المشتركة في المناهج التي تشمل الأولويات والقيم والمهارات، ويحتوي هذا المعيار على خمس معايير فرعية تتضمن تخطيط الوحدات والأنشطة الدراسية، التنوع في استخدام طرق

واستراتيجيات التدريس، استخدام مصادر التعلم وتقنيات التعليم، تنمية الأبعاد المشتركة في المناهج، تطوير مهارات التفكير الناقد والإبداعي (هيئة تقويم التعليم، ٢٠١٧).

- المعيار التاسع: تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطالب : يضع المعلمون توقعات عالية لجميع الطلاب ويحفزونهم لتمكينهم من الوصول لأقصى قدراتهم، ويهيئون بيئات تعلم تفاعلية، ويطبّقون فهمهم لاستراتيجيات إدارة السلوك الإيجابي لوضع أنظمة الصف الدراسي، التي تضمن الاستثمار الأمثل للوقت المخصص للتعلم، وتعزيز التفاعل الاجتماعي الإيجابي، كما يتواصلون بفاعلية لبناء ثقافة داعمة للتعليم والتعلم (هيئة تقويم التعليم، ٢٠١٧). ويتكون هذا المعيار على خمس معايير فرعية تتضمن وضع توقعات أداء عالية للطلاب، إدارة سلوك الطلاب بإيجابية، تهيئة بيئات تعلم آمنة وجاذبة، استخدام وقت التدريس بفعالية، بناء ثقافة تواصل معززة للتعلم.
- المعيار العاشر: تقويم أداء الطالب : يُعد المعلمون ويطبّقون أدوات متنوّعة لتقويم أداء الطلاب ويطبقونها، ويرصدون مخرجات تعلمهم وتحسينها، ويشركونهم في ذلك، كما يوظف المعلمون نتائج التقويم لتحسين تعلم الطلاب من خلال التخطيط وتوفير التغذية الراجعة البناءة والدقيقة للطلاب وأولياء الأمور، ويُعِدّون التقارير الخاصة بالتقويم ويحفظونها في السجلات الخاصة بذلك (هيئة تقويم التعليم، ٢٠١٧). ويتكون هذا المعيار على خمسة معايير فرعية تتضمن إعداد أدوات التقويم، تطبيق التقويم، إشراك الطلاب في عمليات التقويم، توظيف نتائج التقويم، إعداد تقارير التقويم.

- **الدراسات السابقة**:

نظرا لوجود ندرة للدراسات العربية المهتمة بمعايير أداء معلمي الحاسب الآلي في المملكة العربية السعودية، فقد تم الاطلاع على بعض الدراسات في مجال معايير أداء المعلم بشكل عام علاوة على الدراسات الخاصة بمعايير أداء معلمي الحاسب الآلي، وسيتم استعراض دراسات معايير أداء معلمي الحاسب الآلي أولا ومن ثم استعراض دراسات معايير أداء المعلمين بشكل عام بداية بالأحدث.

فمن الدراسات التي تناولت معايير أداء معلم الحاسب الآلي نجد دراسة حراب والأمير (٢٠١٨) والتي تهدف إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحاسب الآلي بتعليم جازان، في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) معلما، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وكان من أبرز نتائجها أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحاسب الآلي بتعليم جازان جاءت بدرجة متوسطة في ضوء معايير الجودة الشاملة، وأن أهم ما يحتاج المعلمون للتدريب عليه المهارات التربوية التالية: متابعة كل ما هو جديد في التخصص، استخدام أساليب التقويم النهائي، مع كيفية التصرف بذكاء في المواقف الطارئة، التحكم بالانفعالات، وكيفية إنهاء الدرس بطريقة جذابة ومشوقة للدرس القادم في ضوء تحقيق الأهداف المرجوة من الدرس.

دراسة الدوسري (٢٠١٧) والتي تهدف إلى التعرف على مستوى توافر معايير المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي بمدينه الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥) معلما، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وكان من أبرز نتائجها توافر المعايير لدى المعلمين بمستوى عال لكل من الاتصال الرقمي، الوصول الرقمي، السلوك الرقمي، الحقوق والمسؤوليات الرقمية، والصحة الرقمية، وتوفر بشكل متوسط لكل من القانون الرقمي والتجارة الرقمية، الأمن الرقمي، ومحو الأمية الرقمية، ولم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتوافر المعايير تعزى إلى نوع المؤهل العلمي، سنوات الخبرة التدريسية، ومتوسط الاستخدام اليومي للتقنية.

دراسة السعيد والدبيبي (٢٠١٧) والتي تهدف إلى إعداد قائمة بالأداءات التدريسية الواجب توافرها لدى معلمات الحاسب الآلي بالمرحلة الثانوية بمدينة بريدة في ضوء الاقتصاد المعرفي وذلك بالاعتماد على قائمة المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية وقائمة معايير معلمي الحاسب الآلي الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) معلمة حاسب آلي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم إعداد بطاقة ملاحظة كأداة للبحث، وكان من أبرز نتائجها تحديد الأداءات التدريسية الواجب توافرها لدى معلمات الحاسب الآلي بالمرحلة الثانوية في ضوء الاقتصاد المعرفي، وتحقق مستوى الأداء التدريسي بناءً على الأداءات التدريسية بدرجة كبيرة، وكان مستوى تحقق الأداء التدريسي في مجال التنفيذ وإدارة الصف في المرتبة الأولى، تلاها مجال النمو المهني، ثم مجال التقويم، وأخيرا مجال التخطيط، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي لمعلمات الحاسب الآلي بالمرحلة الثانوية في ضوء الاقتصاد المعرفي يعزى لمتغير المؤهل والخبرة.

دراسة المسعد (٢٠١٧) والتي تهدف إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي الحاسب الآلي للمعايير المهنية الوطنية في الحاسب الآلي من وجهة نظرهم في الإدارة للتعليم بمنطقة الرياض، الإدارة للتعليم بمنطقة الحدود الشمالية، الإدارة العامة للتعليم بحائل، وإدارة التعليم بالنماص، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٣) معلما ومعلمة و(٢١) مشرفا تربويا للحاسب الآلي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانة كأداة لجمع البيانات، وكان من أبرز نتائجها أن امتلاك معلمي الحاسب للمعايير المهنية في الحاسب الآلي بشكل عام كان متوسطا، وأن درجة امتلاكهم لمعيار المعرفة بأهم تطبيقات الحاسب الآلي الشائعة ومهارات صيانته كان عاليا جدا. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية تُعزى لمتغير المعدل، الخبرة، والجنس، ووجود فروق لمتغير طبيعة العمل لصالح المشرفين.

دراسة المطيري وعبدالحميد (٢٠١٤) والتي تهدف إلى تقييم الأداء التدريسي لمعلمات الحاسب الآلي في المرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجمعية العالمية

للتقنية في التعليم بمحافظة الرس، وتكونت عينة الدراسة (٢٠) معلمة من معلمات الحاسب الآلي، واتبعت المنهج الوصفي، وتم إعداد بطاقة ملاحظة تحتوي على ستة معايير لتقييم معلمة الحاسب وهي التمكن العلمي لمعارف ومهارات الحاسب الآلي، التخطيط الجيد للتدريس، تفعيل وتوظيف بيانات التعلم الفعالة، توظيف استراتيجيات التعليم والتعلم، التقويم، والتنمية المهنية لمعلمة الحاسب الآلي، وكان من أبرز نتائجها تحقق معيار التمكن العلمي لدرجة الكفاية فيما لم تحقق المعايير الخمسة الأخرى درجة الكفاية اللازمة وهي التخطيط الجيد للتدريس، توظيف بيئات تعلم فعالة، استخدام استراتيجيات تعلم وتعليم ملائمة لمنهج الحاسب الآلي، تقويم تعلم وتعليم الطالبات، والتنمية المهنية لمعلمة الحاسب الآلي.

ومن الدراسات التي تناولت معايير أداء المعلم بشكل عام نجد دراسة البقمي (٢٠١٩) والتي تهدف إلى التعرف على واقع الممارسة المهنية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة تربة التابعة لتعليم الطائف في ضوء المعايير والمسارات المهنية للمعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) معلما، واتبعت المنهج الوصفي، وتم استخدام بطاقة ملاحظة كأداة لجمع البيانات، ومن أبرز نتائجها أن أداء معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في معيار تخطيط الوحدات الدراسية وتنفيذها كان بدرجة متوسطة، كما أن الأداء في معيار بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطالب كان أيضا بدرجة متوسطة، بينما تشير الدراسة إلى أن أداء معلمي العلوم في معيار تقويم أداء الطالب كان بدرجة ضعيفة.

دراسة أبو ثنتين (٢٠١٨) والتي تهدف إلى تحليل المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، ومعرفة مدى توفر هذه المعايير في أداء المعلم بمحافظة ضرية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) معلم ومعلمة منهم (١٨) معلم و(١٤) معلمة من معلمي العلوم، واتبعت المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانة كأداة لجمع البيانات، ومن أبرز نتائجها جاءت جميع المجالات المجال الأول القيم والمسئوليات المهنية، الجال الثاني المعرفة المهنية للمعلمين، والمجال الثالث الممارسة المنية للمعلمين متحققة بشكل متوسطة.

دراسة الشمراني والحربي (٢٠١٧) والتي تهدف إلى التعرف على مستوى توافر المعايير المهنية التخصصية لدى معلمي ومعلمات الأحياء في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٦) مشرفا ومشرفة، واتبعت المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانة كأداة لجمع البيانات، وكان من أبرز نتائجها توافر المعايير بمستوى عال لدى المعلمين والمعلمات، كما توصلت إلى أن المعايير المرتبطة بعلم الأحياء تتوافر بدرجة أعلى من المعايير المرتبطة بتدريس الأحياء، وتوصلت الدراسة كذلك إلى وجود فرق دال إحصائيا بين آراء المشرفين والمشرفات، تبعا لجنسهم، في المتوسط العام لتوا والطلاب فر المعايير.

• **التعليق على الدراسات السابقة**

باستعراض الدراسات السابقة يتضح أنها هدفت إلى معرفة توفر المعايير في أداء المعلمين ولكن اختلفت في تخصصاتهم، فقد ركزت دراسة حراب والأمير (٢٠١٨) والدوسري (٢٠١٧) والسعيد والدبيبي (٢٠١٧) والمسعد (٢٠١٧) ودراسة المطيري (٢٠١٤) على معلم الحاسب الآلي، بينما ركزت الدراسات الأخرى على معلم العلوم (أبو اثنين، ٢٠١٨؛ البقمي، ٢٠١٩) ومعلم الأحياء (الشمراني والحربي، ٢٠١٧). وأما البحث الحالي يركز على معلم الحاسب الآلي.

وكذلك اختلفت الدراسات السابقة في اعتمادها على المعايير، فدراسة حراب والأمير (٢٠١٨) اعتمدت على معايير الجودة الشاملة، واعتمدت دراسة الدوسري (٢٠١٧) على معايير المواطنة الرقمية، واعتمدت دراسة المطيري (٢٠١٤) على معايير الجمعية العالمية للتقنية في التعليم، بينما اعتمدت دراسة المسعد (٢٠١٧) على المعايير المهنية الوطنية التخصصية بحسب تخصص الدراسة الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم عام ٢٠١٣، وتم الاعتماد في عدد من الدراسات على المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية الصادرة من هيئة تقويم التعليم ٢٠١٦ (أبو ثنتين، ٢٠١٨؛ البقمي، ٢٠١٩؛ الشمراني والحربي، ٢٠١٧)، وأما البحث الحالي يعتمد على المعايير والمسارات ال مهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب (هيئة تقويم التعليم، ٢٠١٧).

اتفقت جميع الدراسات السابقة في اتباع المنهج الوصفي، ولذلك اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي. واختلفت الدراسات في الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، حيث تم استخدام الاستبانة في معظم الدراسات السابقة (أبو ثنتين، ٢٠١٨؛ حراب والأمير، ٢٠١٨؛ الدوسري، ٢٠١٧؛ الشمراني والحربي، ٢٠١٧؛ المسعد، ٢٠١٧)، بينما تم استخدام بطاقة الملاحظة للدراسات السابقة (البقمي، ٢٠١٩؛ السعيد والدبيبي، ٢٠١٧؛ المطيري، ٢٠١٤). ويستخدم البحث الحالي الاستبانة لجمع البيانات.

اختلفت الدراسات السابقة في العينة حيث تم التركيز على المعلمين (أبو ثنتين، ٢٠١٨؛ البقمي، ٢٠١٩؛ حراب والأمير، ٢٠١٨؛ الدوسري، ٢٠١٧؛ السعيد والدبيبي، ٢٠١٧؛ المطيري، ٢٠١٤)، أما دراسة الشمراني والحربي (٢٠١٧) فركزت على المشرفين التربويين، وأما دراسة المسعد (٢٠١٧) فركزت على المعلمين والمشرفين التربويين، ويركز البحث الحالي على المشرفين التربويين.

وأما بالنسبة للجنس فيتضح أن بعض الدراسات ركزت على المعلمين (البقمي، ٢٠١٩؛ حراب والأمير، ٢٠١٨؛ الدوسري، ٢٠١٧)، وبعضها ركزت على المعلمات (السعيد والدبيبي، ٢٠١٧؛ المطيري، ٢٠١٤)، بينما تضمنت دراسة أبو ثنتين (٢٠١٨) المعلمين والمعلمات، وأما دراسة الشمراني والحربي (٢٠١٧) تضمنت المشرفين والمشرفات، وانفردت دراسة المسعد (٢٠١٧) بتضمين المعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات، وأما البحث الحالي يتضمن المشرفين والمشرفات.

• **منهج البحث**:

انطلاقا من مشكلة البحث وأسئلته وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة، تم استخدام المنهج الوصفي، الذي يعني ببحث الواقع المعاصر لدرجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمعايير هيئة تقويم التعليم المعايير. فالمنهج الوصفي كما ذكره عبيدات وعدس وعبد الحق (٢٠١٠) هو المنهج الذي يقوم علِى بحث الواقعة أو الظاهرة ويهتم بوصفها وصفاً دقيقا، بالتعبير عنها كيفيا بوصفه للظاهرة، وتوضيح خصائصها، وكميا بوصفها رقميا لتوضيح مقدار هذه الظاهرة، أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى.

• **مجتمع البحث**:

يشير العساف (٢٠٠٦) أن مجتمع البحث هو كل ما يمكن أن تعمم عليه نتائج البحث، وفي البحث الحالي تكون مجتمع البحث من جميع مشرفي ومشرفات مقرر الحاسب الآلي التابعين لقسم الإشراف التربوي في إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية والبالغ عددها (٤٥) إدارة تعليمية للعام الدراسي ١٤٣٩ -١٤٤٠هـ ويبلغ عددهم (٢٧٠) مشرفا ومشرفة منهم (١٤٥) مشرفا و (١٢٥) مشرفة.

• **عينة البحث**:

شملت عينة البحث على ١٨٩ مشرفا ومشرفة لمقرر الحاسب الآلي في المملكة العربية السعودية يمثلون نسبة (٧٠٪) من مجتمع البحث، حيث شارك (١١٧) مشرفا بنسبة (٤٣٪) و(٧٢) مشرفة بنسبة (٢٧٪) من مجتمع البحث. ويوضح الجدول (١) وصفا لتوزيع عينة البحث وفقا لمتغيرات البحث.

جدول (١) توزيع عينة البحث وفقا لمتغيراته

م	المتغيرات	الوصف	العدد	النسبة
١	الجنس	مشرف	١١٧	٦١,٩
		مشرفة	٧٢	٣٨,١
٢	المؤهل	بكالوريوس	٣٤	١٨
		بكالوريوس تربوي	٩٣	٤٩,٢
		ماجستير	٦١	٣٢,٣
		دكتوراه	١	٠,٥
٣	سنوات الخدمة	أقل من ثلاث سنوات	٥١	٢٦,٩٨
		من ثلاث سنوات إلى أقل من ست سنوات	٤٨	٢٥,٣
		من ست سنوات إلى أقل من تسع سنوات	٣٠	١٥,٨٧
		من تسع سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	٢٨	١٤,٨١
		من ١٥ سنة فأكثر	٣٢	١٦,٩٣
٤	المنطقة التعليمية	شمال	٢٦	١٣,٧
		شرق	١٩	١٠
		وسط	٥٦	٢٩,٦
		غرب	٥٠	٢٦,٤٦
		جنوب	٣٨	٢٠,١

• **أداة البحث**:

لتحقيق أهداف البحث وبعد الاطلاع على المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية (هيئة تقويم التعليم، ٢٠١٧) تم عمل استبانة الكترونية مكونة من (٢٠) فقرة ضمن ثلاثة محاور شملت معايير المجال الثالث من

المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب بتاريخ صفر ١٤٣٩هـ الموافق أكتوبر ٢٠١٧ (هيئة تقويم التعليم، ٢٠١٧).

وتم التحقق من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المختصين والخبراء من أعضاء هيئة التدريس في مجال مناهج وطرق تدريس الحاسب الآلي والمناهج وطرق التدريس بشكل عام وفي مجال التقويم والقياس في عدد من الجامعات، ومجموعة من حاملي شهادة الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وتم الاستفادة من ملاحظات واتفاق أكثر من ٩٠٪ من المحكمين وذلك بالاقتصار على المجال الثالث من مجالات المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية وتعديل بعض عبارات المؤشرات إلى أن وصلت لصورتها النهائية.

- **صدق وثبات أداة البحث**:

فقرات الأداة تم تصميمها من قبل هيئة تقويم التعليم والتدريب كمعايير لتقييم أداء المعلم حيث شارك في بنائها ما يزيد على ٢٥,٠٠٠ من المعلمين والتربويين، وأولياء الأمور، وأفراد المجتمع الذين كان لهم دور كبير في بناء المعايير والمسارات المهنية للمعلمين، ثم عرضت لاستطلاع الرأي والتحكيم النهائي من قبل اللجان العلمية والتنفيذية والإشرافية في برنامج المعايير والرخص المهنية للمعلمين والعاملين في التعليم (هيئة تقويم التعليم، ٢٠١٧). وقام البحث الحالي بالتأكد من صدق الأداة وثباتها. وللتأكد من صدق الأداة، تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي حيث تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما توضح ذلك الجدولين (٢) و(٣).

جدول (٢) حساب معامل الارتباط بيرسون

محاور وأبعاد الاستبانة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة
المعيار الأول: تخطيط الوحدات الدراسية وتنفيذها	٠,٩٠٢**
المعيار الثاني: تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطالب	٠,٨٧٨**
المعيار الثالث: تقويم أداء الطالب	٠,٨٤٧**

يتضح من الجدول (٢) أن جميع العبارات دالة إحصائيا عند مستوى الدالة (٠,٠١)، مما يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة البحث (عبدالفتاح، ٢٠١٧).

يتضح من الجدول (٣) أن جميع العبارات دالة إحصائيا عند مستوى الدالة (٠,٠١)، مما يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة البحث (عبدالفتاح، ٢٠١٧).

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات أداة البحث بالدرجة الكلية لكل محور

الممارسة المهنية					
المعيار الأول: تخطيط الوحدات الدراسية وتنفيذها		المعيار الثانى: تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطالب		المعيار الثالث: تقويم أداء الطالب	
م	معامل الارتباط بالمحور	م	معامل الارتباط بالمحور	م	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٦٠٠**	١٠	٠,٥٧٠**	١٦	٠,٧٦٠**
٢	٠,٦٩٢**	١١	٠,٧٦٣**	١٧	٠,٧٦٣**
٣	٠,٧٤٩**	١٢	٠,٧٥٨**	١٨	٠,٨١٠**
٤	٠,٧٥٧**	١٣	٠,٧٩٠**	١٩	٠,٨٦١**
٥	٠,٥٥٦**	١٤	٠,٧٤٧**	٢٠	٠,٨٢٠**
٦	٠,٥٥٩**	١٥	٠,٧٨٥**		
٧	٠,٧٣٧**				
٨	٠,٧٧٨**				
٩	٠,٧٨٧**				

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

وللتأكد من ثبات الأداة تم تطبيق معامل الثبات للاتساق الداخلي Internal Consistency بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، ويوضح الجدول (٤) وصفا لمعاملات ثبات أداة البحث.

جدول (٤) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة البحث

م	محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
١	تخطيط الوحدات الدراسية وتنفيذها	٩	٠,٨٦٨
٢	تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطلاب	٦	٠,٨٣٥
٣	تقويم أداء الطالب	٥	٠,٨٦٤
الثبات العام		٢٠	٠,٩٢٨

يوضح الجدول (٤) أن أداة البحث تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث جاء الثبات العام للبحث (٠,٩٢٨) بينما تراوحت معاملات ثبات أداة البحث ما بين (٠,٨٦٨ -٠,٨٣٥ -٠,٨٦٤)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة البحث (شراز، ٢٠١٥).

• نتائج البحث ومناقشتها

سيتم عرض نتائج استجابات مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي على فقرات أداة البحث للإجابة على أسئلة البحث والمتمثلة في:

• **إجابة السؤال الأول**:

ما درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمجال الممارسة المهنية؟

للتعرف على درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمجال الممارسة المهنية تم حساب المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، والرتب من وجهة نظر مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٥).

جدول (٥) استجابات مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي على تطبيق معايير تقويم الأداء التدريسي عند معلم الحاسب الآلي في ضوء مجال الممارسة المهنية

م◆	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٢	تخطيط الوحدات الدراسية وتنفيذها	٣,١٠	٠,٥	١
١	تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطالب	٢,٩٦	٠,٤٨	٢
٣	تقويم أداء الطالب	٢,٧٥	٠,٦٤٤	٣
المتوسط الحسابي العام = ٢,٩٥			الانحراف المعياري العام = ٠,٤٦	

◆ استعراض ترتيب المحاور حسب الاستبانة

يتضح من الجدول (٥) موافقة مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي بدرجة ممارسة متوسطة على تطبيق معايير تقويم الأداء التدريسي عند معلم الحاسب الآلي في ضوء مجال الممارسة المهنية بمتوسط حسابي عام (٢,٩٥) وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة المسعد (٢٠١٧) التي أشارت إلى أن امتلاك معلمي الحاسب للمعايير المهنية في الحاسب الآلي كان متوسطا، وكذلك تتفق مع نتائج دراسة (البقمي،٢٠١٩؛ أبو ثنتين، ٢٠١٨) التي أشارت إلى أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية كانت بدرجة متوسطة، ويحتوي مجال الممارسة المهنية على ثلاثة معايير رئيسية حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها ما بين (٢,٧٥ -٣,١٠)، فجاءت معايير تخطيط الوحدات الدراسية وتنفيذها بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,١٠) وبحسب فئات المقياس الرباعي المعد لهذا البحث فهذا المتوسط يشير إلى درجة ممارسة متوسطة، وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة (البقمي،٢٠١٩؛ أبو ثنتين، ٢٠١٨) التي أظهرت أداء ممارسة معلمي العلوم في ضوء المعايير والممارسات المهنية للمعلمين في معايير تخطيط الوحدات الدراسية وتنفيذها كانت بدرجة ممارسة متوسطة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن معلم الحاسب الآلي يتمتع بقدرته على تخطيط الوحدات الدراسية وتنفيذها، لأنه يكتسب ذلك من الخبرات الميدانية واللقاءات التربوية التي تجعله يدرك أهمية التخطيط وتنفيذ الوحدات الدراسية لعملية التدريس لتحقيق أهداف عملية التعليم كما تشير دراسة البقمي (٢٠١٩) ودراسة السعيد والدبيبي (٢٠١٧).

في حين جاءت معايير تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطالب في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٩٦) وبحسب فئات المقياس الرباعي المعد لهذا البحث فهذا المتوسط يشير إلى درجة ممارسة متوسطة، وتتفق نتيجة هذا البحث مع نتائج دراسة البقمي (٢٠١٩) ودراسة أبو ثنتين (٢٠١٨) التي أظهرت أداء ممارسة معلمي العلوم في ضوء المعايير والممارسات المهنية للمعلمين في معايير تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطلاب كانت بدرجة ممارسة متوسطة. وقد تعزى هذه النتيجة لوجود ضعف في تأهيل معلم الحاسب الآلي في مهارات الاتصال واعتماد معظم معلمي الحاسب على الطرق التقليدية في عملية التدريس التي لا تساعد على التعلم الذاتي كما تشير دراسة البقمي (٢٠١٩).

وأخيراً جاءت معايير تقويم أداء الطالب في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٧٥) وبحسب فئات المقياس الرباعي المعد لهذا البحث فهذا المتوسط يشير إلى درجة ممارسة متوسطة، وتتفق نتيجة هذا البحث مع نتائج دراسة أبو ثنتين (٢٠١٨) التي أظهرت أداء ممارسة معلمي العلوم في ضوء المعايير والممارسات المهنية

للمعلمين في معايير تقويم أداء الطالب كانت بدرجة ممارسة متوسطة، واختلفت نتيجة البحث الحالي في معايير تقويم أداء الطالب مع نتائج دراسة السعيد والدبيبي (٢٠١٧) التي أظهرت أن مستوى الأداء تحقق بدرجة كبيرة لمعايير تقويم أداء الطالبات لدى معلمات الحاسب الآلي في ضوء الاقتصاد المعرفي، ودراسة البقمي (٢٠١٩) التي أكدت على ضعف الممارسة المهنية لمعلمي العلوم في معايير تقويم أداء الطالب، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن تقويم أداء الطالب لمقرر الحاسب وتقنية المعلومات يشمل جانبين نظري وعملي ومعظم الدرجات تكون للجانب العملي (وزارة التعليم، ٢٠١٦)، فنجد أن معامل الحاسب الآلي قد تحتوي على عدد قليل من أجهزة الحاسب مقارنة بعدد الطلاب أو أن بعض أجهزة الحاسب الآلي في المعمل تحتوى على أعطال مما قد يؤدي إلى عدم اكتساب الطالب للمهارات المطلوبة للتقويم. وقد يلاحظ من ذلك وعي مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي بدور المعايير المهنية في الحكم على جودة أداء المعلم في ضوء ما تتضمنه من وصف للسلوك، أو ممارسات قابلة للملاحظة والقياس، يعبر عنها باتجاهات، أو أنماط تفكير أو قدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات، ما يعني أن هذه المعايير تمثل إطارا إرشاديًا لتقييم مستوى أداء المعلم.

- **إجابة السؤال الثاني:**

ما درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمعايير تخطيط الوحدات والأنشطة الدراسية وتنفيذها؟

للتعرف على درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمعايير تخطيط الوحدات والأنشطة الدراسية وتنفيذها من وجهة نظر مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي، تم حساب المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي على معايير محور تخطيط الوحدات والأنشطة الدراسية وتنفيذها وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٦).

جدول (٦) استجابات مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي على تطبيق معايير محور تخطيط الوحدات والأنشطة الدراسية مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة

م◆	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٦	قدرة معلم الحاسب الآلي على استخدام تقنيات التعليم	٣,٥٤	٠,٥٨	١
٥	قدرة معلم الحاسب الآلي على استخدام مصادر التعلم	٣,٤٩	٠,٦٦	٢
١	قدرة معلم الحاسب الآلي على تخطيط الوحدات الدراسية	٣,٠٧	٠,٧٤	٣
٣	قدرة معلم الحاسب الآلى على التنوع في استخدام طرق التدريس	٢,٩٨	٠,٦٦	٤
٢	قدرة معلم الحاسب الآلي على تخطيط الأنشطة الدراسية	٢,٩٦	٠,٦٥	٥
٤	قدرة معلم الحاسب الآلي على التنوع في استخدام استراتيجيات التدريس	٢,٩٦	٠,٧٣	٦
٧	قدرة معلم الحاسب الآلي على تنمية الأبعاد المشتركة في المناهج	٢,٦٢	٠,٧٠	٧
٨	قدرة معلم الحاسب الآلي على تطوير مهارات التفكير الناقد	٢,٥٣	٠,٧٨	٨
٩	قدرة معلم الحاسب الآلي على تطوير مهارات التفكير الإبداعي	٢,٥	٠,٧٩	٩
المتوسط الحسابي العام = ٢,٩٦		الانحراف المعياري العام = ٠,٤٨		

◆ استعراض ترتيب المعايير حسب الاستبانة

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (٣,٥٤ – ٢,٥) وهي متوسطات تقع في الفئات الرابعة والثالثة من فئات المقياس الرباعي المعد لهذا البحث والتي تشير إلى التحقق بدرجة عالية والتحقق بدرجة متوسطة على فقرات محور درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمعايير تخطيط الوحدات والأنشطة الدراسية وتنفيذها مما يوضح التقارب في موافقة مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي على درجة تحققها من وجهة نظرهم، حيث جاءت المعايير قدرة معلم الحاسب الآلي على استخدام تقنيات التعليم، قدرة معلم الحاسب الآلي على استخدام مصادر التعلم، وقدرة معلم الحاسب الآلي على تخطيط الوحدات الدراسية من حيث موافقة مشرفي ومشرفات الحاسب عليها بدرجة تحقق عالية وبمتوسطات حسابية (٣,٥٤، ٣,٤٩، ٣,٠٧) على التوالي، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى قدرة معلم الحاسب الآلي على استخدام تقنيات ومصادر التعليم لما يتمتع به من خبرة وما يتوافق مع الدراسة الجامعية والوعي بأهميتها وتفعيلها في بيئة التعلم، وقد يرجع قدرة معلمي الحاسب الآلي على تخطيط الوحدات الدراسية إلى اعتماد معظمهم على التخطيط الجاهز للدروس كما تشير دراسة البقمي (٢٠١٩) ودراسة المسعد (٢٠١٧). في حين جاءت بقية المعايير بمحور تخطيط الوحدات والأنشطة الدراسية في المرتبة الأخيرة من حيث موافقة مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي بدرجة تحقق متوسطة وبمتوسطات حسابية قد تراوحت بين (٢,٩٨ – ٢,٥)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى قلة اللقاءات التربوية للمعلم أثناء الخدمة لتطوير مهارات معلم الحاسب الآلي في المعايير السابقة.

- **إجابة السؤال الثالث**:

ما درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمعايير تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطلاب؟

للتعرف على درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمعايير تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطلاب من وجهة نظر مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي، تم حساب المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي على معايير محور تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطلاب من وجهة نظرهم وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٧).

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (٣,٣٠ – ٢,٨٨) وهي متوسطات تقع في الفئات الرابعة والثالثة من فئات المقياس الرباعي المعد لهذا البحث والتي تشير إلى التحقق بدرجة عالية والتحقق بدرجة متوسطة على فقرات محور درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمعايير تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطلاب مما يوضح التقارب في موافقة مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي على درجة تحققها من وجهة نظرهم، حيث جاء المعيارين قدرة معلم الحاسب الآلي على تهيئة بيئات تعلم آمنة، وقدرة معلم الحاسب الآلي على إدارة سلوك الطلاب بإيجابية من حيث موافقة مشرفي ومشرفات الحاسب عليها بدرجة تحقق عالية وبمتوسطات حسابية (٣,٣٠، ٣,٢٥) على التوالي، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى خبرة معلمي الحاسب في صيانة معامل الحاسب الآلي وما يمتلكونه من دورات في ذلك كما تشير دراسة السعيد والدبيبي (٢٠١٧)، في حين جاءت بقية

المعايير بمحور تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطلاب في المرتبة الأخيرة من حيث موافقة مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي بدرجة تحقق متوسطة وبمتوسطات حسابية قد تراوحت بين (٣,٠٢ - ٢,٨٨) وقد تعزى هذه النتيجة بوجود ضعف في تأهيل معلم الحاسب الآلي في مهارات الاتصال واعتماد معظم معلمي الحاسب على الطرق التقليدية في عملية التدريس التي لا تساعد على التعلم الذاتي، وقلة خبرتهم في التعليم كما تشير دراسة البقمي (٢٠١٩).

جدول (٧) استجابات مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي على تطبيق معايير محور تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطلاب مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة

م◆	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٣	قدرة معلم الحاسب الآلي على تهيئة بيئات تعلم آمنة	٣,٣٠	٠,٦٨	١
٢	قدرة معلم الحاسب الآلي على إدارة سلوك الطلاب بإيجابية	٣,٢٥	٠,٦٠	٢
٥	قدرة معلم الحاسب الآلي على استخدام وقت التدريس بفعالية	٣,١٩	٠,٧٠	٣
٦	قدرة معلم الحاسب الآلي على بناء ثقافة تواصل معززة للتعلم	٣,٠٢	٠,٧٤	٤
٤	قدرة معلم الحاسب الآلي على تهيئة بيئات تعلم جاذبة	٢,٩٩	٠,٧١	٥
١	قدرة معلم الحاسب الآلي على وضع توقعات أداء عالية للطلاب	٢,٨٨	٠,٦٣	٦
المتوسط الحسابي العام = ٣,١٠		الانحراف المعياري العام = ٠,٥٠		

◆ استعراض ترتيب المعايير حسب الاستبانة

- **إجابة السؤال الرابع**:

ما درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمعايير تقويم أداء الطالب؟

للتعرف على درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمعايير تقويم أداء الطالب من وجهة نظر مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي، تم حساب المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات عينة البحث على عبارات محور درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمعايير تقويم أداء الطالب من وجهة نظر مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٨).

يتضح من الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (٣,١٣ -٢,٥٢) وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي والتي تشير إلى التحقق بدرجة متوسطة على فقرات محور درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمعايير تقويم أداء الطالب مما يوضح التقارب في موافقة مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي على درجة تحققها من وجهة نظرهم، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن تقويم أداء الطالب لمقرر الحاسب وتقنية المعلومات يشمل جانبين نظري وعملي ومعظم الدرجات تكون للجانب العملي (وزارة التعليم، ٢٠١٦)، فنجد أن معامل

الحاسب الآلي قد تحتوي على عدد قليل من أجهزة الحاسب مقارنة بعدد الطلاب أو أن بعض أجهزة الحاسب الآلي في المعمل تحتوى على أعطال مما قد يؤدي إلى عدم اكتساب الطالب للمهارات المطلوبة للتقويم، وكذلك تعزى لوعي مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي بأهمية تطبيق التقويم وإعداد أدوات التقويم مع إشراك الطالب في عمليات التقويم وفي إعداد تقارير التقويم، قدرة معلم الحاسب الآلي على توظيف نتائج التقويم، كما تشير دراسة السعيد والدبيبي (٢٠١٧) ودراسة المسعد (٢٠١٧).

جدول (٨) استجابات مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي على تطبيق معايير محور تقويم أداء الطالب مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م◆	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٢	قدرة معلم الحاسب الآلي على تطبيق التقويم	٣,١٣	٠,٧٠	١
١	قدرة معلم الحاسب الآلي على إعداد أدوات التقويم	٢,٩٦	٠,٧٣	٢
٣	قدرة معلم الحاسب الآلي على إشراك الطالب في عمليات التقويم	٢,٦٢	٠,٩٠	٣
٥	قدرة معلم الحاسب الآلي على إعداد تقارير التقويم	٢,٥٦	٠,٨٨	٤
٤	قدرة معلم الحاسب الآلي على توظيف نتائج التقويم	٢,٥٢	٠,٧٨	٥
المتوسط الحسابي العام = ٢,٧٥		الانحراف المعياري العام = ٠,٦٤		

◆ استعراض ترتيب المعايير حسب الاستبانة

- **إجابة السؤال الخامس**:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب تبعاً للجنس، نوع المؤهل، عدد سنوات الخدمة في الإشراف التربوي، والمنطقة التعليمية؟

- **أولاً: الجنس**

للتعرف ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الإجابات الموضحة حول درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب تبعا للجنس، تم استخدام اختبار ت Independent Sample T Test للعينات المستقلة لتوضيح الفروق الإحصائية كما هو موضح بالجدول (٩).

جدول (٩) نتائج اختبار ت Independent Sample T Test للعينات المستقلة للفروق بين إجابات مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي طبقا لاختلاف الجنس

المجال	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة
درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب	مشرف	٢,٨٥	٠,٤٨	-٣,٦٢٥	◆٠,٠٠٠
	مشرفة	٣,١٠	٠,٣٩		

◆ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٩) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة عند مستوى (٠,٠٥) بين آراء عينة البحث تبعا لجنسهم حول درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب، وتظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) لمتوسطات إجابات عينة البحث حيث كانت قيمة اختبار ت (-٣,٦٢٥) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، ومن خلال المتوسطات الحسابية تبين أن الفروق كانت لصالح المشرفات مما قد يعني ارتفاع ممارسة معلمة الحاسب الآلي لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب مقارنة بمعلمي الحاسب الآلي. وهذه النتيجة توافق ما توصل له الشمراني والحربي (٢٠١٧) بوجود فروق لصالح معلمة العلوم، وتخالف ما توصلت له دراسة المسعد (٢٠١٧) بعدم وجود فروق بين معلم ومعلمة الحاسب الآلي. وقد يكون ذلك بسبب أن المعلمات أكثر التزاما وتطبيقا للقوانين والأنظمة من المعلمين مما يجعل المعلمات أكثر تفاعلا مع المشرفات، كما قد تفسر هذه النتيجة بأن المعلمات أكثر التزاما بالدوام المدرسي، وربما يكون السبب في ذلك رغبة المعلمات في أن يكون الدور الإشرافي في مدارسهن أكثر فعالية.

- **ثانياً: المؤهل العلمي**

للتعرف ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي حول درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب تبعا للمؤهل العلمي تم استخدم اختبار تحليل التباين الاحادي One-Way ANOVA للكشف عن وجود فروق الدلالة الإحصائية بين متوسط إجابات مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي تعزي لاختلاف المؤهل العلمي كما يوضحها الجدول (١٠).

جدول (١٠) نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي One-Way ANOVA للفروق بين اجابات مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي طبقا لاختلاف المؤهل العلمي

المحور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة الاحصائي
درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب	بين المجموعات	١,٢٨١	٣	٠,٤٢٧	١,٩٨٩	٠,١١٧
	داخل المجموعات	٣٩,٧١٩	١٨٥	٠,٢١٥		
	المجموع	٤١,٠٠٠		٠,١٨٨		

يتضح من خلال النتائج في الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) تبعا للمؤهل العلمي لمتوسطات إجابات عينة مجتمع البحث حول درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب حيث كانت قيمة ف (١,٩٨٩) وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥). وهذه النتيجة تتفق مع بعض نتائج الدراسات السابقة والتي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي (حراب والأمير، ٢٠١٨؛ الدوسري، ٢٠١٧؛ السعيد والدبيبي، ٢٠١٧). وقد يرجع ذلك إلى شعور جميع مشرفي ومشرفات الحاسب

الآلي بأهمية درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب بغض النظر عن نوع المؤهل العلمي.

- **ثالثاً: عدد سنوات الخدمة في الإشراف التربوي**

للتعرف ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات إجابات مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي حول درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب تبعاً عدد سنوات الخدمة في الإشراف التربوي تم استخدام اختبار تحليل التباين الاحادي One-Way ANOVA لتوضيح فروق الدلالة الاحصائية بين متوسط اجابات مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي تعزي لاختلاف عدد سنوات الخدمة في الإشراف التربوي كما يوضحها الجدول (١١).

جدول (١١) نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي One - Way ANOVA للفروق بين اجابات مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي طبقا لاختلاف عدد سنوات الخدمة في الإشراف التربوي

المحور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الاحصائي
درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب	بين المجموعات	١,٣١	٤	٠,٣٢٨	١,٥١٩	٠,١٩٨
	داخل المجموعات	٣٩,٦٩٠	١٨٤	٠,٢١٦		
	المجموع	٤١,٠٠٠	١٨٨			

يتضح من خلال النتائج في الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) تبعا لاختلاف عدد سنوات الخدمة في الإشراف التربوي لمتوسطات إجابات مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي حول درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب حيث كانت قيمة ف (١,٥١٩) وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). وهذه النتيجة تتفق مع بعض نتائج الدراسات السابقة والتي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة (حراب والأمير، ٢٠١٨؛ الدوسري، ٢٠١٧؛ السعيد والدبيبي، ٢٠١٧؛ المسعد، ٢٠١٧). وقد يرجع ذلك إلى شعور جميع مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي حول أهمية درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب حول أهمية درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب ولم يكن هنالك تأثير لعدد سنوات الخدمة في الإشراف التربوي على وجهات نظرهم.

- **رابعاً: المنطقة التعليمية**

للتعرف ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات إجابات مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي حول درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب تبعاً لاختلاف المنطقة التعليمية تم استخدام اختبار تحليل التباين الاحادي One-Way ANOVA لتوضيح فروق الدلالة الاحصائية بين متوسط اجابات مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي تعزي لاختلاف المنطقة التعليمية كما يوضحها الجدول (١٢).

جدول (١٢) نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي One-Way ANOVA للفروق بين اجابات مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي طبقا لاختلاف المنطقة التعليمية

المحور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الاحصائي
درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب	بين المجموعات	٠,٣٠١	٤	٠,٠٧٥	٠,٣٤١	٠,٨٥٠
	داخل المجموعات	٤٠,٦٩٩	١٨٤	٠,٢٢١		
	المجموع	٤١,٠٠٠	١٨٨			

يتضح من خلال النتائج في الجدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) تبعاً لاختلاف المنطقة التعليمية لمتوسطات إجابات مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي حول درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب حيث كانت قيمة ف (٠,٣٤١) وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وقد يرجع ذلك إلى شعور جميع مشرفي ومشرفات الحاسب الآلي حول أهمية درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب بغض النظر عن تأثير المنطقة التعليمية على وجهات نظر عينة البحث.

- **الخاتمة**:

هدف البحث إلى التعرف على درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي في المملكة العربية السعودية لمجال الممارسة المهنية ضمن معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب، وتوصل إلي النتائج التالية من خلال الإجابة على أسئلة البحث حيث تحتوي معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب على ثلاث مجالات وتم تحديد مجال الممارسة المهنية لمعرفة مدى ممارسة معلم الحاسب الآلي بالمملكة العربية السعودية حيث تحقق بدرجة متوسطة ولمعايير المجال الفرعية الثلاثة وهي تخطيط الوحدات والأنشطة الدراسية وتنفيذها، تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطلاب، وتقويم أداء الطالب وقد تحققت بدرجة متوسطة، وتبين من خلال النتائج بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمجال الممارسة المهنية في معايير تخطيط الوحدات والأنشطة الدراسية وتنفيذها، تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطلاب، ومعايير تقويم أداء الطالب تعزى للجنس لصالح المشرفات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة ممارسة معلم الحاسب الآلي لمجال الممارسة المهنية في معايير تخطيط الوحدات والأنشطة الدراسية وتنفيذها، تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطلاب، ومعايير تقويم أداء الطالب تعزى لنوع المؤهل، سنوات الخدمة في الإشراف، والمنطقة التعليمية، ويوصي البحث بالتأكيد على الكليات التي تقدم برامج لإعداد المعلمين بالأخذ بمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في بناء المناهج، بناء برامج مهنية تطويرية لمعلم الحاسب الآلي القائم على رأس العمل لإكسابه معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب، ضرورة عقد لقاءات تربوية لمعرفة وتطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب، تأهيل المعلمين في مجال تخطيط الوحدات الدراسية وتنفيذها ومجال بيئات التعلم التفاعلية ومجال التقويم التي

أكدت عليها معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب. وأخيرا ضرورة التعاون بين هيئة تقويم التعليم والتدريب وإدارة الإشراف التربوي بوزارة التعليم لنشر ثقافة المعايير المهنية لدى المعلمين والتأكيد على المشرفين التربويين بأهمية اعتمادها في التقييم.

• قائمة المراجع:

- أبو ثنتين، نواف رفاع (٢٠١٨). تقويم أداء معلم العلوم للمرحلة المتوسطة بمحافظة ضرية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلم. *الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٦* (٣)، ٣٤٤-٣٧٥.
- شراز، محمد بن صالح (٢٠١٥). *التحليل الإحصائي لبيانات SPSS*. جدة: خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.
- البقمي، محمد بن مسحل (٢٠١٩). واقع الممارسة المهنية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في ضوء المعايير والمسارات المهنية للمعلمين. *المجلة العلمية لكلية التربية، ٣٥* (٧)، ٤٨٥-٥٠٠.
- حراب، علي جبران، والأمير وائل حسن (٢٠١٨). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحاسب الآلي بتعليم جازان في ضوء معايير الجودة الشاملة: تصور مقترح. *الثقافة والتنمية، ١٨* (١٢٤)، ٩٧-١٤٨.
- خليل، محمد أبو الفتوح (٢٠١٠). *التقويم التربوي بين الواقع والمأمول*. الرياض: مكتبة الشقري.
- الدهان، حسن بصري، والعماري، سعيد سيف (٢٠٠٨). المعايير التربوية دراسة وصفية. *العلوم التربوية، ١٦* (٤)، ٣٠٨-٣٣٨.
- الدوسري، إبراهيم بن مبارك (٢٠٠٠). *الإطار المرجعي للتقويم التربوي* (ط٢). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الدوسري، فؤاد فهيد (٢٠١٧). مستوى توافر معايير المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (٢١٩)، ١٠٨-١٤٠.
- الرديسي، سمير محمد (٢٠١٣). المعايير المهنية للتدريس وضرورتها للتعليم في السودان. *مجلة كلية التربية، ٥* (٧)، ١١- ٥٢.
- الزامل، محمد بن عبدالله (٢٠١٦). المعايير المهنية لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية كما يراها أعضاء هيئة التدريس والمعلمون. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، ١١* (٢)، ١٧٥-١٩٨.
- الزهراني، محمد مفرح (٢٠٠٩). *واقع أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة وعلاقة ذلك بتحصيل طلابهم*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٧). *أصول التقويم والقياس التربوي المفهومات والتطبيقات*. الرياض: الدار الصولتية للتربية.
- السعدوي، عبدالله بن صالح، الشمراني، صالح بن علوان (٢٠١٦). *التعليم المعتمد على المعايير الأسس والمفاهيم النظرية*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- السعيد، سعيد محمد، والدبيبي، حور بنت محمد (٢٠١٧). تقييم أداء معلمات الحاسب الآلي بالمرحلة الثانوية في منطقة القصيم في ضوء الاقتصاد المعرفي. *مجلة القراءة والمعرفة مصر*، (١٩٣)، ١٦-٥٨.
- السيد، سحر عبده، وركزة، سميرة محمد (٢٠١٧). آفاق إعداد معلمة الرياضيات بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، (٧)، ٦٥-٩١.
- شحاته، حسن، والنجار، زينب (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الشمراني، سعيد بن محمد، والحربي، فهد بن عوض (٢٠١٧). مستوى توافر المعايير المهنية التخصصية لدى معلمي الأحياء في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مشرفيهم التربويين. *الدراسات التربوية والنفسية، ١١* (٢)، ٣٧٠-٣٨٩.

- شوق، محمود أحمد، ومحمد، محمد مالك (١٩٩٥). *تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين*. الرياض: مكتبة العبيكان.
- الطفاح، سعد عبود (٢٠١٣). *مدى تحقق معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE) لدى معلمي الحاسب الآلي في المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة أبها*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- عبدالسميع، مصطفى، وحوالة، سهير بنت محمد (٢٠٠٥). *إعداد المعلم تنميته وتدريبه*. عمان: دار الفكر.
- عبدالفتاح، عز حسن (٢٠١٧). *مقدمة في الإحصاء الوصفي والاستدلالي باستخدام SPSS* (ط ٢). جدة: خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.
- عبيدات، ذوقان، وعدس، عبد الرحمن، وعبد الرحمن، كايد (٢٠١٠). *البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه*. (ط١٢)، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- العرفج، عبدالإله حسين (٢٠١٢). الرضا الوظيفي للمعلمين المختصين في الحاسب الآلي بمدارس التعليم العام (بنين) في محافظة الاحساء. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ٤ (١)، ٢٤١-٢٩٢.
- العساف، صالح محمد (٢٠٠٦). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: مكتبة العبيكان.
- المسعد، أحمد بن زيد (٢٠١٧). امتلاك معلمي الحاسب الآلي للمعايير المهنية الوطنية في الحاسب الآلي. *رسالة التربية وعلم النفس*، (٥٧)، ١٥٣-١٧١.
- المطيري، نورة مشعان، (٢٠١٤). *تقييم الأداء التدريسي لمعلمة الحاسب الآلي بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجمعية العالمية للتقنية في التعليم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، بريدة، المملكة العربية السعودية.
- نجيب، كمال (٢٠١٤). تقويم أداء المعلم وتطويره في الدول العربية الواقع والطموحات. *التربية المعاصرة*، ٣١ (٩٦)، ١٢٥-١٧٩.
- نجيب، كمال، وبدران، شبل، وعلام، هبة صابر (٢٠١٦). إعداد وتكوين المعلم بين النظام التكاملي والتتابعي. *التربية المعاصرة*، (١٠٣-١٠٤)، ٢٠٧- ٢٣٢.
- هيئة الخبراء بمجلس الوزراء (٢٠١٨). تنظيم هيئة تقويم التعليم. تم الحصول عليه مارس ١٩، ٢٠١٩، من https://boe.gov.sa/ViewSystemDetails.aspx?lang=ar&SystemID=319&VersionID=297#search1
- هيئة تقويم التعليم (٢٠١٧). *المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية*. الرياض: هيئة تقويم التعليم
- وزارة التعليم (٢٠١٦). المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطالب. الرياض: وزارة التعليم.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011). Australian professional standards for teachers: Professional practice. Retrieved February 28, 2020, from https://www.aitsl.edu.au/teach/standards
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (2016). Final report- evaluation of the Australian professional standards for teachers. Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership
- Call, K. (2018). Professional teaching standards: A comparative analysis of their history, implementation and efficacy. *Australian Journal of Teacher Education, 43*(3), 93- 108.

- Department for Education (2011). Teachers' Standards: Guidance for school leaders, school staff and governing bodies. Retrieved February 28, 2020, from https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards
- Laturnau, J. (2001). Standards-based instruction for English language learners. *Pacific Recourses for Education and Learning.* Retrieved from ERIC database. (ED01CO0014)
- Teaching Council (2007). Standards for the teaching profession. Retrieved February 28, 2020, from https://teachingcouncil.nz/content/our-code-our-standards
- The General Teaching Council for Scotland (2012). The Standard for career-long professional learning: Supporting the development of teacher professional learning. Retrieved February 28, 2020, from https://www.gtcs.org.uk/professional-standards/standards-for-registration.aspx
- The New York State Teaching Standards (2011). Professional responsibilities and collaboration. Retrieved February 28, 2020, from http://www.highered.nysed.gov/tcert/pdf/teachingstandards9122011.pdf

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس :

العلاقة بين اضطرابات النطق والكلام لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية واتجاهاتهم نحو القراءة في محافظة الطائف

إعداد :

د. فهمي مصطفى عطية البكور
أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة جامعة الطائف
بالمملكة العربية السعودية

العلاقة بين اضطرابات النطق والكلام لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية واتجاهاتهم نحو القراءة في محافظة الطائف

د. فهمي مصطفى عطية البكور
أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة جامعة الطائف
بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين اضطرابات النطق والكلام لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية واتجاهاتهم نحو القراءة في محافظة الطائف، اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي لأنه يناسب موضوع الدراسة، تكونت عينة البحث الأساسية من (٣٠) تلميذا من التلاميذ ضعاف السمع والذين تتراوح أعمارهم (٨ - ١٣) عاما، وهم بالصفوف من الأول حتى السادس الابتدائي، تم تطبيق مقياس اضطرابات النطق والكلام، ومقياس الاتجاه نحو القراءة (من إعداد الباحث)، ولمعالجة النتائج تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وتوصلت نتائج البحث إلى: وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين اضطرابات النطق والكلام والاتجاه نحو القراءة لدى عينة البحث، كما توصل إلى أن مستويات الاستجابة على مفردات مقياس اضطرابات النطق والكلام كانت في المستوى المرتفع، في حين كانت مستويات الاستجابة على مفردات مقياس اتجاه التلاميذ نحو القراءة في المستوى المتوسط.

الكلمات المفتاحية: اضطرابات النطق، اضطرابات الكلام، التلاميذ ضعاف السمع، الاتجاه نحو القراءة.

The Relationship Between Speech and Speech Disorders Among Hearing Impaired Pupils in the Primary Stage and Their Attitudes Towards Reading in Taif Governorate

Dr.Fahmy Mustafa Atiya al-Bakor

Abstract :

The aim of the research is to identify the relationship between speech and speech disorders among hearing impaired pupils in the primary stage and their attitudes towards reading in Taif Governorate. The research relied on the descriptive analytical approach because it fits the subject of the study. The basic research sample consisted of (30) pupils with hearing impairment and those between the ages of (8 - 13) years old, and they are in grades 1 to 6 of primary school, the Speech and Speech Disorders Scale, and the Trend toward Reading Scale (prepared by the researcher) were applied. To treat the results, Pearson correlation coefficient, mean, and standard deviation were used, and the results of the research reached : The presence of a statistically significant negative correlation between speech and speech disorders and the trend towards reading in the research sample, and it was found that the response levels on the vocabulary of the speech and speech disorders were at the high level, while the response levels on the vocabulary of the scale of students 'direction towards reading were at the intermediate level.

Key words: Speech Disorders, Hearing Impaired, Trend towards Reading.

• **المقدمة** :

تعتبر القراءة من المهارات الضرورية للطفل، ويتضح تعلمها في بداية المرحلة الأساسية، ولكن تواجه القراءة مشكلات تعوق تعلمها ومن أبرزها اضطرابات النطق والكلام التي يعاني منها التلاميذ المعاقين سمعيا، وتعد اضطرابات النطق والكلام بعض الآثار التي يسببها ضعف السمع لدى الأطفال ضعاف السمع، والتي تنعكس سلبا عليه لتشكل صعوبة في التعلم خاصة فيما يتعلق بالقراءة، علما أن الطفل ضعيف السمع يعاني من ازدواجية في الحاجة، حاجة السمع وحاجة علاج النطق.

ويؤثر فقدان السمع عند الطفل على تطور مهارات الاتصال والمتمثلة في اللغة الاستقبالية والتعبيرية، ومشاكل في التعلم خاصة القراءة، فالقراءة من الوظائف الإنسانية المعقدة التي يؤديها الإنسان، وعليها تعتمد باقي المواد الدراسية، وبالتالي فإن انخفاض القراءة يؤدي الى انخفاض في التحصيل الدراسي في باقي المواد الدراسية، مما يترتب عليه انخفاض المهارات الأكاديمية. (LEARNER،2000)

إن قدرة الفرد على الكلام، واستخدام اللغة بوصفها أداة للتواصل في مواقف الحياة اليومية لا يتم إلا في وجود جهاز سمعي سليم، ويترتب على ذلك أن أي خلل يصيب الجهاز السمعي من شأنه أن يعيق قدرة الفرد على التواصل، ومن أنواع الإصابة في حاسة السمع : الفقدان السمعي التوصيلي، الفقدان السمعي الحسي العصبي، الفقدان السمعي المختلط أو المركب، والفقدان السمعي المركزي (الخطيب، ٢٠٠٥)

وتعتبر مهارة القراءة من المهارات الأكاديمية الأساسية، والتي تؤثر على النمو اللغوي والمعرفي للفرد على حد سواء، وتشترك في أدائها عدد من الحواس وقدرات متنوعة كالإدراك والنطق والفهم والنقد والتعبير والاستقبال، حيث تلعب حاسة السمع دورا مهما في اكتسابها، ومن المعروف أن مهارة القراءة تبنى بالأساس على النطق والكلام، وتعتمد اعتمادا مباشرا على حصيلة ما تعلمه الفرد من مفردات لغوية، والتي عادة ما يكتسبها ويؤثر عليها تفاعله وتواصله مع محيطه المجتمعي والتي غالبا ما تتم عن طريق حاسة السمع لدى الجميع، ووجود أي ضعف أو خلل سمعي يؤثر تأثيرا سلبيا على النطق والكلام عند الفرد، وبالتالي فإن المحصلة سيكون التأثير على مهارة القراءة وسرعة اكتسابها (Untestein, 2010).

وذكر كنت وآخرون (Kent, et al, ١٩٩٠) أننا إذا أردنا تقليل المشكلات القرائية واللغوية لدى الأطفال ضعاف السمع فعلينا أولا أن نركز على تعليمهم اللغة والقراءة السليمة داخل المنزل، لأن الانتظار حتى يصل الطفل إلى سن المدرسة كفيل بأن تتضاعف المشكلة بشكل كبير وملحوظ.

وفي مقارنة لمركز التقييم والدراسات الديمغرافية الأمريكي (Centre forAssessment and Demographic Studies, 1991) فقد تبين انخفاض مستوى القدرات القرائية لدى الطلاب ضعاف السمع مقارنة ممن هم في نفس

المستوى الدراسي، كما أن سليمي السمع يتقدمون بشكل كبير عن ضعاف السمع في مجال القراءة.

أجرى (1986) Karchmer & Schildroth دراسة استمرت تسعة أعوام؛ حيث توصل الباحثان إلى وجود ارتباط وثيق بين الإعاقة السمعية والقدرات القرائية، وثباتها عبر الزمن، الأمر الذي يشير إلى أن الإعاقة السمعية تعد من العوامل الرئيسية المرتبطة بتراجع مستوى القدرات القرائية، كما توصلت الدراسة إلى وجود عوامل بيئية أخرى لها ارتباطا بمستوى القدرات القرائية، ومن أهم هذه العوامل درجة اهتمام الوالدين بطفلهم المعاق سمعيًا، والبرامج التعليمية المقدمة لهذه الفئة من الطلاب، ومقدرات التواصل لديهم، لذلك يجب الاهتمام بشكل خاص بهذه الجوانب حتى يستطيع المعاق سمعيًا أن يقرأ بشكل أفضل.

وللقراءة المكانة الخاصة في حياة الطفل، فهي تمثل أهم الوسائل التي تساعده على التفاعل مع الآخرين داخل المدرسة وخارجها، ولهذا في وسيلته في الدرس والتحصيل في جميع المواد الدراسية، إضافة الى أنها مفتاح الطالب الأساسي للنجاح الأكاديمي، فالقراءة ليست مادة دراسية بالمعنى المعروف وإنما هي المهارة الملازمة لحياة الطفل في مراحل التعليم المختلفة، وما بعدها؛ لأنها تعتبر أهم نوافذ المعرفة التي يطل فيها الطفل على الفكر الإنساني بجميع جوانبها المتنوعة وهي أداته في التعرف والارتباط بالثقافات الحاضرة والغابرة (محمد مجاور، ١٩٦٩).

وتعد القراءة نافذة الطفل للعالم من أجل التعلم، وفهم اللغة المكتوبة واستخدامها مطلب أساسي لاكتساب العلم والمعرفة، ومما يزيد من أهمية تنمية مهارة القراءة بفعالية أنها أصبحت مطلبا أكثر حاجة وأكثر أهمية في مجتمع اليوم الحافل بالمعارف والمعلومات، فالطفل الذي لا يتعلم القراءة يعيش حياة متدنية على هامش المجتمع (فتحي يونس ، ٢٠٠١).

وترتبط مهارات القراءة بالاتجاه نحوها وتوجد مؤشرات ربط بين تعلم القراءة والاتجاه نحوها، وإذا كان ضعف القدرة القرائية يؤدي إلى وجود اتجاهات سلبية نحوها فإن وجود تلك الاتجاهات أيضا سبب في فشل التلميذ أو تأخره في تعلم القراءة، فالاتجاه الإيجابي نحو القراءة هو السبب المباشر في التعلم المثمر، ويؤدي فقدانه أو ضعفه إلى فشل التعلم وعدم النضج القرائي، إضافة إلى ذلك فإن الاتجاه الايجابي نحو القراءة هو أفضل وسيلة لإشباع دافع الاستطلاع الذي هو من الدوافع الفطرية لدى الإنسان، إذ يدفعه دائما إلى البحث في بيئته وإعداد نفسه للحياة فيها (عطا ومطر، ٢٠١٦)

وفي دراسة 1993) Hugh) تم تحديد مجموعة من الطلاب ذوي الإعاقات اللغوية في رياض الأطفال وتم إعطاؤهم مجموعة من اختبارات لغة الكلام، ومقاييس الوعي الصوتي والتسمية الآلية، تمت متابعة المواضيع في الصفوف الأول والثاني وأجريت اختبارات للتعرف على الكلمات المكتوبة وفهم القراءة، تم العثور

على الأطفال الذين يعانون من إعاقات لغة الكلام لأداء أقل في اختبارات القراءة من مجموعة المقارنة دون عيب، ولوحظ أن أداء المواد في مقاييس موحدة للقدرة اللغوية في رياض الأطفال يرتبط ارتباطا وثيقا بنتيجة القراءة، وخاصة فهم القراءة، من ناحية أخرى فقد تبين أن مقاييس الوعي الصوتي والتسمية التلقائية السريعة هي أفضل تنبؤات لتحديد الكلمات المكتوبة، وتناقش الآثار المترتبة على هذه النتائج لتحديد المبكر وعلاج صعوبات القراءة.

توصلت دراسة Barton-Hulsey, Andrea et al. (2018) إلى وجود علاقة بين تطور القراءة المبكرة لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة من ذوي القدرات الكلامية المحدودة والإعاقات النمائية ومهارات الوعي الصوتي ومهارات الكلام واللغة.

يعد مجال اضطرابات اللغة من المجالات الحديثة وخاصة في عالمنا العربي، وخاصة بعد أن فطن العاملون في المجال الطبي والتربوي إلى عمق الآثار التي تخلفها اضطراباتٍ النطق على الأطفال، إذ قد تحد من اندماجهم في المجتمع المحيط بهم؛ تجنبا للسخرية والاستهزاء بهم، ولا يقف الأمر عند هذا الحد، بل إنها قد تحرمهم أيضا من العمل في العديد من القطاعات التي تتطلب لسانا طليقا ونطقا سليما، كالعلاقات العامة والتدريس والمحاماة (إيهاب الببلاوي، ٢٠٠٣: ١)، وقد تنتج الاضطرابات اللغوية نتيجة أحد الأسباب المتمثلة في: اضطراب في النطق، اضطراب في الصوت، اضطراب في سلاسة الكلام، اضطراب في اللغة. (Youri, Marc & Nelson, 2010)

تنتشر هذه الاضطرابات بين الأطفال الصغار في مرحلة الطفولة المبكرة، وتختلف الاضطرابات الخاصة بالحروف المختلفة من عمر زمني إلى آخر، ويشيع الإبدال بين الأطفال أكثر من أي اضطرابات أخرى، كما أنه إذا بلغ الطفل السابعة واستمر يعاني من هذه الاضطرابات فهو يحتاج إلى علاج، كما تتفاوت اضطرابات النطق في درجتها، أو حدتها من طفل إلى آخر، ومن مرحلة عمرية إلى أخرى، وكلما استمرت اضطرابات النطق مع الطفل رغم تقدمه في السن كلما كانت أكثر رسوخا، واصعب في العلاج، وعليه يفضل علاج اضطرابات النطق في المرحلة المبكرة، وذلك بتعليم الطفل كيفية نطق أصوات الحروف بطريقة سليمة، وتدريبه على ذلك منذ الصغر (عمر، ٢٠١٠).

وبما أن القراءة تعتمد في الأساس على مهارات اللغة فإن أي اضطراب في مهارات اللغة قد يلقي بظلاله على مهارات القراءة والتجاه نحوها، وعليه فإن البحث يحاول التعرف على العلاقة بين اضطرابات اللغة والكلام والاتجاه نحو القراءة.

- **مشكلة الدراسة** :

لاحظ الباحث خلال إشرافه على طلبة التدريب الميداني ببرامج الدمج للطلبة ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية تدني مستوى المهارات القرائية بما يعوق تعلم الطلبة في باقي المواد الدراسية، كما تلقي الباحث العديد من الشكاوى من الطلبة المعلمين (المتدربين) وكذلك المعلمين العاملين فحواها صعوبة تعليم القراءة

للتلاميذ ضعاف السمع، فضلا عن عزوف الطلبة عن تعلم القراءة بشكل لافت للنظر، وبالتالي تدني مستوى المهارات القرائية لديهم، كما لاحظ الباحث انتشار اضرابات النطق والكلام لدى التلاميذ ضعاف السمع، الأمر الذي يترتب عليه تدنى المستوى الأكاديمي لهؤلاء التلاميذ.

وتتحدد مشكلة الدراسة في ضعف المهارات القرائية للأطفال ضعاف السمع واتجاهاتهم السلبية نحوها، وكذلك انتشار اضطرابات النطق والكلام لديهم، وفي ضوء ذلك تتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين اضطرابات النطق والكلام والاتجاه نحو القراءة لدى عينة من التلاميذ ضعيفي السمع بالمرحلة الابتدائية.
- ما طبيعة استجابات عينة البحث على مقياس اضطرابات النطق والكلام.
- ما طبيعة استجابات عينة البحث على مقياس الاتجاه نحو القراءة.

- **هدف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية الى التعرف على العلاقة بين اضطرابات النطق والكلام لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية واتجاهاتهم نحو القراءة.

- **أهمية الدراسة** :

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- الاهتمام بفئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة وهم الأطفال ضعاف السمع.
- إثراء المكتبة العلمية بأدوات بحثية تتمثل في: مقياس اضطرابات النطق والكلام، ومقياس اتجاهات التلاميذ ضعاف السمع نحو القراءة.
- الاستفادة العلمية حيث يمكن فتح المجال أمام بحوث ودراسات في ميدان العلاقة بين المهارات الأكاديمية كالقراءة والكتابة والحساب ومتغيرات ذات علاقة قد تكون الاتجاهات أو الدافعية وغيرها.
- تطوير مقررات الطلبة المعاقين سمعيا في ضوء قدراتهم اللغوية كالقراءة والكتابة والنطق والكلام.

- **حدود الدراسة** :

- من حيث الموضوع: تقتصر الدراسة على التعرف على العلاقة بين اضطرابات النطق والكلام والاتجاه نحو القراءة لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية.
- من حيث العينة: تقتصر الدراسة علي أطفال المرحلة الابتدائية ضعاف السمع والمسجلين في برامج الدمج بالمدارس الحكومية والمشخصين تشخيصا طبيا وتربويا.
- من حيث المنطقة الجغرافية: تقتصر الدراسة على مدينة الطائف.

• **المصطلحات الاجرائية**:

• **ضعاف السمع**:

هم الأطفال الذين لديهم بقايا سمعية تتراوح ما بين (٢٥ - ٥٥ ديسبل) حسي عصبي في الاذنين ممن هم مشخصين طبيا ومسجلين في برامج الدمج لضعاف السمع بالمدارس الحكومية.

• **اضطرابات النطق**:

هو اضطراب يجعل النطق غير طبيعي بسبب عدم القدرة على إخراج الأصوات من مخارجها بشكل صحيح، أو إبدال صوت حرف بصوت حرف أخر، أو إضافة أصوات حروف غير موجودة في الكلام المنطوق، أو حذف صوت الحرف من الكلمة، أو نطق صوت الحرف مشوها وغير مفهوم.

• **اضطراب الكلام**:

هو اضطراب يظهر على شكل تأخر التلميذ عن أقرانه في المحصول اللغوي، أو التردد في الكلام، أو السرعة الزائدة في الكلام أو البطء، وتكرار الكلمات دون داعي أو التوقف المفاجئ عند التحدث.

ويعرف البحث اضطرابات النطق والكلام إجرائيا بأنها: الدرجة التي يحصل عليها التلميذ ضعيف السمع ببرامج الدمج في قائمة ملاحظة اضطرابات النطق والكلام.

• **الاتجاه نحو القراءة**:

يعرفها البحث بأنها اتخاذ التلميذ ضعيف السمع ببرامج الدمج للمعاقين سمعيا موقفا ثابتا نسبيا من المواقف والأحداث والمهارات والممارسات ذات العلاقة بالقراءة.

ويعرفها البحث إجرائيا بأنها: الدرجة التي يحصل عليها التلميذ ضعيف السمع ببرامج الدمج على مقياس الاتجاه نحو القراءة.

• **فروض الدراسة**:

- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين اضطرابات النطق والكلام والاتجاه نحو القراءة لدى عينة من التلاميذ ضعيفي السمع بالمرحلة الابتدائية.
- استجابات عينة البحث في اضطرابات النطق والكلام في المستوى المرتفع.
- استجابات عينة البحث على مقياس اتجاهات الطلاب نحو القراءة في المستوى المنخفض.

• **إجراءات الدراسة**:

• **عينة الدراسة الاستطلاعية**:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية لتقنين أداتي الدراسة من ٣٠ تلميذ من التلاميذ ضعاف السمع والذين تتراوح أعمارهم (٨ - ١٣) عاما، وهم بالصفوف من الأول حتى السادس الابتدائي.

- **عينة الدراسة الأساسية**:

تكونت عينة الدراسة الاساسية من ٣٠ تلميذ من التلاميذ ضعاف السمع والذين تتراوح أعمارهم (٨ - ١٣) عاما، وهم بالصفوف من الأول حتى السادس الابتدائي.

- **منهج الدراسة**:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لأنه يناسب موضوع الدراسة وهو العلاقة بين اضطرابات النطق والكلام والاتجاهات نحو القراءة لدى عينة من التلاميذ ضعاف السمع.

- **الأساليب الإحصائية**:

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

- **أدوات الدراسة**.

- **مقياس اضطرابات النطق والكلام (اعداد الباحث)**

- **صدق مقياس اضطرابات النطق والكلام**:

- **صدق المحكمين**:

قام الباحث بعرض المقياس على (٩) من أساتذة الإعاقة السمعية، لإبداء الرأي حول مدى وضوح وكفاية العبارات في كل بعد من أبعاد المقياس ومدى قياسها لاضطرابات النطق والكلام، تراوحت نسب الاتفاق بينهم على جميع عبارات أبعاد المقياس ما بين (٨٨, ٨ - ١٠٠٪)، مما يدل على صدق مناسب للمقياس.

كما تم التأكد من صدق المقياس من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة كما موضح في الجدول (١):

جدول (١): معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية لمقياس اضطرابات النطق والكلام (ن=٣٠ طالب)

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٧٣٧**	١١	٠,٥٥٤**
٢	٠,٦٨٦**	١٢	٠,٦٧٦**
٣	٠,٧٨٨**	١٣	٠,٦١٩**
٤	٠,٨٠١**	١٤	٠,٧٦٠**
٥	٠,٧٢١**	١٥	٠,٦٧٠**
٦	٠,٧٦٤**	١٦	٠,٦٥٩**
٧	٠,٧٣٦**	١٧	٠,٥٨٧**
٨	٠,٧٦٧**	١٨	٠,٤٩٧**
٩	٠,٦٥٧**	١٩	٠,٧٤٣**
١٠	٠,٧١٤**	٢٠	٠,٦٤٢**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن جميع مفردات مقياس اضطرابات النطق والكلام دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يؤكد على صدق المقياس وصلاحية المقياس للاستخدام في الدراسة الحالية.

• **ثبات مقياس اضطرابات النطق والكلام**:

تم التحقق من ثبات مقياس اضطرابات النطق والكلام بطريقة الفا -كرنباخ والتجزئة النصفية (سبيرمان - براون) كما موضح في الجدول (٢):

جدول (٢) : معاملات ثبات مقياس الاتجاهات نحو القراءة

الطريقة	الفاكرنباخ	التجزئة النصفية
معامل الثبات	٠,٨٤٤ ــ	٠,٧٨٦

يتضح من الجدول (٢) أن معامل ثبات مقياس الاتجاهات نحو القراءة بالطريقتين أعلى من ٠,٧ مما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع وهذا يتيح استخدام هذا المقياس في الدراسة الحالية.

• **مقياس الاتجاهات نحو القراءة (اعداد الباحث)**:

تم الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة التي تناولت الاتجاه نحو القراءة ومن هذه الدراسات دراسة إسماعيل (٢٠٠٨) والتي تناولت الاتجاه نحو القراءة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، ودراسة نور، مصطفي (٢٠١٠) والتي تناولت الاتجاه نحو القراءة باللغة العربية بماليزيا، ودراسة هزايمة (٢٠١٠) والتي تناولت أثر بعض المتغيرات في اتجاهات طلبة الجامعة نحو القراءة، ودراسة محمود (٢٠٠٨)، ودراسة المطيري (٢٠٠٧) والتي هدفت إلى معرفة أثر انقرانية النص وتدريسه وفق استراتيجية التساؤل على تحسين مستوى الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في دولة الكويت.

وبناء على ذلك تم إعداد مقياس الدراسة الحالية لقياس الاتجاهات نحو القراءة لدى عينة من التلاميذ ضعاف السمع وتكون المقياس في صورته الأولية من ٢٠ مفردة وتم عرضه على عدد (٣) من المتخصصين في القياس والتربية الخاصة وتم تعديل صياغة بعض المفردات دون تغيير في عدد المفردات، والإستجابة على كل مفردة (موافق، إلى حدما ، أرفض) والتي يعبر عنها كميا(٣، ٢، ١) وتعكس طريقة التصحيح في المفردات السالبة (٢، ٣، ٤، ٥، ١٣، ١٤،) ويكون مفتاح التصحيح (١، ٢، ٣) وبالتالي تكون درجات المقياس تتراوح ما بين ٢٠ -٦٠ درجة وتدل الدرجة المرتفعة على اتجاهات إيجابية نحو القراءة وتدل الدرجات المنخفضة على اتجاهات سالبة نحو القراءة.

وللتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس تم تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية والتي قوامها ٣٠ طالب من ضعاف السمع وتم حساب الصدق والثبات للمقياس كما موضح فيما يلي: -

• **صدق مقياس الاتجاهات نحو القراءة**:

• **صدق المحكمين**:

قام الباحث بعرض المقياس على (٩) من أساتذة الإعاقة السمعية، لإبداء الرأي حول مدى وضوح وكفاية العبارات في كل بعد من أبعاد المقياس ومدى قياسها

للاتجاه نحو القراءة، تراوحت نسب الاتفاق بينهم على جميع عبارات أبعاد المقياس ما بين (٨, ٨٨ - ١٠٠٪)، مما يدل على صدق مناسب للمقياس.

كما تم التأكد من صدق المقياس من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة كما موضح في الجدول (٣):

جدول (٣):معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات نحو القراءة (ن=٣٠ طالب)

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٦٣٢**	١١	٠,٤٠١*
٢	٠,٧٢٤**	١٢	٠,٤٨٣**
٣	٠,٧٥٦**	١٣	٠,٥٥٢**
٤	٠,٧٠٣**	١٤	٠,٤٤٩*
٥	٠,٦٣٣**	١٥	٠,٦٩٢**
٦	٠,٦٧٩**	١٦	٠,٤٨٦**
٧	٠,٥٦٣**	١٧	٠,٥١٧**
٨	٠,٥٦٠**	١٨	٠,٤٦٩**
٩	٠,٥٣٢**	١٩	٠,٤٤٣*
١٠	٠,٦٣١**	٢٠	٠,٦٥٠**

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن جميع معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية دالة إحصائيا مما يؤكد على الصدق البنائي للمقياس وهذا يؤكد صلاحية استخدامه في الدراسة الحالية.

- **ثبات مقياس الاتجاهات نحو القراءة**:

تم التحقق من ثبات مقياس الاتجاهات نحو القراءة بطريقة الفا -كرنباخ والتجزئة النصفية (سبيرمان - براون) كما موضح بالجدول (٤):

جدول (٤): معاملات ثبات مقياس الاتجاهات نحو القراءة

الطريقة	الفاكرنباخ	التجزئة النصفية
معامل الثبات	٠,٨٧٩	٠,٨٩١

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معامل ثبات مقياس الاتجاهات نحو القراءة بالطريقتين أعلى من ٠,٧ مما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع وهذا يتيح استخدام هذا المقياس في الدراسة الحالية.

- **نتائج البحث**:

- **الفرض الأول**:

ينص على أنه: "توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين اضطرابات النطق والكلام والاتجاهات نحو القراءة لدى عينة من ضعيفي السمع"، لاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون وكان معامل الارتباط مساوياً (-٠,٨٩٩) وهو معامل ارتباط سالب دال احصائيا عند مستوى ٠,٠١ مما يؤكد على ان ارتفاع اضطرابات النطق والكلام يلازمها انخفاض الاتجاهات نحو القراءة.

• **الفرض الثاني**:

ينص على أن: "استجابات عينة البحث في اضطرابات النطق والكلام في المستوى المرتفع"، ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مفردة، وحيث إن للاستجابة ثلاثة اختيارات (١، ٢، ٣) وبناء على ذلك تكون المستويات كالتالي:

- ٠ < الاستجابة ≤ ١ ضعيف.
- ١ < الاستجابة ≤ ٢ متوسط.
- ٢ < الاستجابة ≤ ٣ مرتفع.

جدول (٥): متوسط استجابات عينة البحث في اضطرابات النطق والكلام

المفردات	م	ع	المستوى	المفردات	م	ع	المستوى
١	٢,٥٠٠	٠,٨٦١	مرتفع	١١	٢,١٠١	٠,٨٧٦	مرتفع
٢	٢,٤٠٠	٠,٨٩٤	مرتفع	١٢	٢,٠٠	٠,٨١٣	مرتفع
٣	٢,٣٣٣	٠,٩٢٢	مرتفع	١٣	٢,٤٦٥	٠,٧٦٥	مرتفع
٤	٢,٢٦٧	٠,٨٨٤	مرتفع	١٤	١,٧٢٥	٠,٨٧٤	متوسط
٥	٢,١٦٧	٠,٧٤٠	مرتفع	١٥	٢,٣٧١	٠,٨٨٤	مرتفع
٦	٢,١٢٧	٠,٧٩٢	مرتفع	١٦	٢,٦٥٤	٠,٧٧٠	مرتفع
٧	٢,٤٣٣	٠,٧٤٧	مرتفع	١٧	٢,٥٨٠	٠,٧٩١	مرتفع
٨	٢,٣٦٠	٠,٦٧٩	مرتفع	١٨	٢,٦١٢	٠,٧٥٩	مرتفع
٩	٢,١٣٣	٠,٧٥٠	مرتفع	١٩	٢,٣٣٦	٠,٧٨٤	مرتفع
١٠	٢,٠٦٧	٠,٧٧٦	مرتفع	٢٠	١,٩١٠	٠,٦٨١	متوسط
المتوسط العام					٢,٢٧٧	مرتفع	

يتضح من الجدول (٥) أن مستويات الاستجابة على مفردات مقياس اضطرابات النطق والكلام كانت في المستوى المرتفع ماعدا مفردتين كانتا في المستوى المتوسط (١٤، ٢٠)، والمتوسط الحسابي لدرجات المقياس ككل ٢,٢٧٧ وهي في المستوى المرتفع مما يؤكد على ارتفاع مستوى اضطرابات النطق والكلام لدى عينة الدراسة من ضعاف السمع.

• **الفرض الثالث**:

ينص على أن: "استجابات عينة البحث على مقياس اتجاهات الطلاب نحو القراءة في المستوى المنخفض"، ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مفردة، وحيث إن للاستجابة ثلاثة اختيارات (١، ٢، ٣) وبناء على ذلك تكون مستويات الاستجابات كالتالي:

- ٠ < الاستجابة ≤ ١ ضعيف.
- ١ < الاستجابة ≤ ٢ متوسط.
- ٢ < الاستجابة ≤ ٣ مرتفع.

يتضح من الجدول (٦) أن مستويات الاستجابة على مفردات مقياس اتجاهات الطلاب نحو القراءة كانت في المستوى المتوسط ماعدا (٤) مفردات كانت في المستوى المرتفع وهي (٩،١٠، ١٤، ١٧)، وأيضا المتوسط العام ١,٦٢٢ وهو في المستوى المتوسط. مما يؤكد على أن مستوى استجابات الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو القراءة لدى عينة الدراسة من ضعاف السمع في المستوى المتوسط.

جدول (٦): متوسط استجابات عينة البحث على مقياس اتجاهات الطلاب نحو القراءة

المفردات	م	ع	المستوى	المفردات	م	ع	المستوى
١	١,٥٦٧	٠,٧٧٣	متوسط	١١	١,٣٦٧	٠,٦٦٩	متوسط
٢	١,٧٣٣	٠,٦٣٩	متوسط	١٢	١,٣٣٣	٠,٦٠٦	متوسط
٣	١,٨٠٠	٠,٤٨٤	متوسط	١٣	١,٢٦٧	٠,٧٣٩	متوسط
٤	١,٧٠٢	٠,٥٣٥	متوسط	١٤	٢,٣٣٣	٠,٧١١	مرتفع
٥	١,٦١٨	٠,٦٢١	متوسط	١٥	١,٢٣٣	٠,٨١٧	متوسط
٦	١,٥٣٣	٠,٦٢٩	متوسط	١٦	١,٠٦٧	٠,٨٢٧	متوسط
٧	١,٥٠٠	٠,٦٨٢	متوسط	١٧	٢,١٦٦	٠,٧٩١	مرتفع
٨	١,٣٣٨	٠,٧٧٤	متوسط	١٨	١,٤٣٣	٠,٨١٧	متوسط
٩	٢,٣٠٠	٠,٧٩٤	مرتفع	١٩	١,٤٦٧	٠,٧٧٦	متوسط
١٠	٢,١٤٧	٠,٦٧٥	مرتفع	٢٠	١,٥٣٣	٠,٦٢٩	متوسط
المتوسط العام					١,٦٢٢	متوسط	

- **مناقشة النتائج**:

- **مناقشة نتائج الفرض الأول**:

توصل البحث إلى إثبات صحة الفرض الأول والذي ينص على أنه: "توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين اضطرابات النطق والكلام والاتجاهات نحو القراءة لدى عينة من ضعيفي السمع" حيث كان معامل ارتباط بيرسون مساويا (-٠,٨٩٩) وهو معامل ارتباط سالب دال احصائيا عند مستوى ٠,٠١ مما يؤكد على ان ارتفاع اضطرابات النطق والكلام يلازمها انخفاض الاتجاهات نحو القراءة، وتتفق تلك النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة: النصار وسالم (٢٠٠٦) التي توصلت إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الدافعية للقراءة والاتجاه نحو القراءة، وأنه يمكن التنبؤ بدرجات الدافعية للقراءة من الاتجاه نحو القراءة، وكذلك نتائج دراسة الفيومي (٢٠١٧) التي توصلت إلى وجود علاقات ارتباطية دالة احصائية بين اضطرابات النطق والكلام، وكل من رهاب الكلام والقلق، وأن القلق ورهاب الكلام مؤشرات تسهم في التنبؤ باضطرابات النطق والكلام لدى طلبة المرحلة الأساسية، كما تتفق تلك النتائج مع دراسة Hugh (1993) التي توصلت إلى أن أداء المواد في مقاييس موحدة للقدرة اللغوية في رياض الأطفال يرتبط ارتباطا وثيقا بنتيجة القراءة، وخاصة فهم القراءة، من ناحية أخرى فقد تبين أن مقاييس الوعي الصوتي والتسمية التلقائية السريعة هي أفضل تنبؤات لتحديد الكلمات المكتوبة، وتناقش الآثار المترتبة على هذه النتائج لتحديد المبكر وعلاج صعوبات القراءة، وكذلك دراسة Barton-Hulsey, Andrea et al. (2018) حيث توصلت إلى وجود علاقة بين تطور القراءة المبكرة لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة من ذوي القدرات الكلامية المحدودة والإعاقات النمائية ومهارات الوعي الصوتي ومهارات الكلام واللغة.

- **مناقشة نتائج الفرض الثاني**:

توصل البحث إلى إثبات صحة الفرض الثاني والذي ينص على أن: "استجابات عينة البحث في اضطرابات النطق والكلام في المستوى المرتفع" حيث كانت مستويات الاستجابة على مفردات مقياس اضطرابات النطق والكلام كانت في

المستوى المرتفع ماعدا مفردتين كانتا في المستوى المتوسط (١٤، ٢٠)، والمتوسط الحسابي لدرجات المقياس ككل ٢,٢٧٧ وهي في المستوى المرتفع مما يؤكد على ارتفاع مستوى اضطرابات النطق والكلام لدى عينة الدراسة من ضعاف السمع، وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة عمر (٢٠١٠) التي أشارت إلى ارتفاع اضطرابات النطق والكلام لدى الأطفال المعاقين سمعيا في أذن واحدة، كما توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية برنامج تدريبي علاجي للحد من اضطرابات النطق والكلام لدى عينة من المعاقين سمعيا في إذن واحدة، وأن التحسين في نطق الأصوات الكلامية العربية ناتجا بالأساس عن البرنامج التدريبي، وكذلك نتائج دراسة السيد (٢٠١٥) التي توصلت إلى فعالية برنامج تدريبي لتخفيف بعض اضطرابات اللغة (اللغة الاستقبالية، اللغة التعبيرية، التأخر اللغوي) لدى الأطفال ضعاف السمع، وكذلك نتائج دراسة يونس (٢٠١٧) التي أشارت إلى ارتفاع معدلات اضطرابات النطق لدى ضعاف السمع، كما توصلت إلى فعالية برنامج باستخدام الحاسب الآلي في خفض حدة بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع.

- **مناقشة نتائج الفرض الثالث**:

توصل البحث إلى إثبات عدم صحة الفرض الثالث والذي ينص على أن: "استجابات عينة البحث على مقياس اتجاهات الطلاب نحو القراءة في المستوى المنخفض" حيث كانت مستويات الاستجابة على مفردات مقياس اتجاهات الطلاب نحو القراءة في المستوى المتوسط ماعدا (٤) مفردات كانت في المستوى المرتفع وهي (٩،١٠، ١٤، ١٧)، وأيضا المتوسط العام ١,٦٢٢ وهو في المستوى المتوسط. مما يؤكد على أن مستوى استجابات الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو القراءة لدى عينة الدراسة من ضعاف السمع في المستوى المتوسط، وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة عطا ومطر (٢٠١٦) التي أشارت إلى انخفاض اتجاه التلاميذ ضعاف السمع نحو القراءة، كما توصلت الدراسة إلى فعالية برنامج قصصي في تحسين اتجاه التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية نحو القراءة؛ حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على استبانة الاتجاه نحو القراءة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما تتفق تلك النتائج مع دراسة النصار (٢٠١٠) التي أشارت إلى فعالية برنامج لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي باستخدام أسلوب قراءة المعلمين القصص عليهم؛ حيث كشف اختبار (ت) عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠٠٠) بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة، وذلك لصالح التطبيق البعدي، وكذلك نتائج دراسة محمود (٢٠٠٨) التي توصلت إلى فعالية المراقبة الذاتية في الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، كما أثبتت النتائج وجود تحسن ملحوظ في أداء المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عنه في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي ومقياس الاتجاه نحو القراءة، وتختلف تلك النتائج مع نتائج دراسة اسماعيل (٢٠٠٨) التي توصلت إلى أن اتجاه تلاميذ

الحلقة الثانية من التلاميذ العاديين في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين نحو القراءة إيجابيا.

- **التوصيات**:

يوصي البحث بضرورة :

- معالجة اضطرابات النطق والكلام لدى الأطفال ضعاف السمع في سن مبكرة لما له من آثار سلبية على تعلم القراءة والكتابة وبالتالي التأثير على باقي المهارات الأكاديمية.
- أن يأخذ القائمين على تطوير مناهج المعاقين سمعيا الجوانب اللغوية في الاعتبار بحيث تتضمن مقررات لغتي وحدات لتنمية تلك المهارات كمهارات اللغة والكلام والمهارات الصوتية وغيرها.
- تدريب المعلمين على كيفية تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ ضعاف السمع.
- وجود أخصائي للنطق والكلام ببرامج الدمج للتلاميذ ضعاف السمع.
- توافر المعامل والأجهزة اللازمة لتنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ ضعاف السمع.

- **البحوث المقترحة**:

- فعالية برنامج قائم على مهارات النطق والكلام في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية.
- فعالية برنامج قائم على تنمية المهارات السمعية في تحسين مهارات القراءة والاتجاه نحوها لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية.
- العلاقة بين المهارات السمعية ومهارات القراءة لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية.
- العلاقة بين مهارات الوعي الصوتي ومهارات القراءة لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية.

- **المراجع** :

- إسماعيل، على إبراهيم (٢٠٠٨). الاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي بمملكة البحرين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٩ (٤) ،١٣-٢٩.
- البلاوي، إيهاب (٢٠٠٣). اضطرابات النطق دليل أخصائيين التخاطب والمعلمين والوالدين. القاهرة، مصر: مكتبة النهضة المصرية.
- الخطيب، جمال (٢٠٠٥) . *استخدامات التكنولوجيا في التربية الخاصة* . عمان : دار وائل للنشر.
- السيد، سامي عبدالسلام (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي لتخفيف بعض اضطرابات اللغة لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع. *مجلة كلية التربية – جامعة بنها*، ٢٦ (١٠٤) ٩٣ – ١١١.
- عطا، حسنين علي يونس ومطر، عبدالفتاح رجب علي محمد (٢٠١٦). فعالية برنامج قصصي في تحسين مهارات القراءة الجهرية والاتجاه نحوها لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية – جامعة كفر الشيخ*، ١٦ (٢)، ٢١٧ – ٢٨٤.

- عمر، عمرو رفعت (٢٠١٠). فعالية برنامج تدريبي علاجي للحد من اضطرابات والنطق والكلام لدى عينة من المعاقين سمعيا في إذن واحدة. *مجلة كلية التربية – جامعة بور سعيد*، ٤ (٧)، ١ – ٢٨.
- الفيومي، خليل عبدالرحمن محمد (٢٠١٧). اضطرابات النطق والكلام لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء علاقتها ببعض المتغيرات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي - جامعة اليرموك*، ١٣ (٢)، ٢٠٩ – ٢٢١.
- مجاور، محمد صلاح الدين علي (١٩٦٩). *تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية*. القاهرة : دار المعارف.
- محمود، حسنى عبد الحافظ محمد (٢٠٠٨) . *أثر المراقبة الذاتية في الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية* رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة قناة السويس.
- المطيري، خالد عبد الله مناحي (٢٠٠٧) . *أثر انقرائية النص وتدريسه وفق استراتيجية التساؤل على مستوى الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في دولة الكويت* (ماجستير). كلية الدراسات العليا، مملكة البحرين.
- النصار، صالح بن عبدالعزيز والمجيدل، حمد بن عبدالله (٢٠١٠) . أثر تطبيق برنامج قراءة القصص على التلاميذ في تنمية اتجاهات تلاميذ الصف الثاني الابتدائي نحو القراءة. *مجلة التربوية"/ جامعة الكويت*، ٢٤ (٩٦) ، ١-٤٩.
- النصار، صالح بن عبدالعزيز وسالم، محمد محمد (٢٠٠٦). الدافعية للقراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والمعرفية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس*، ٣٠ (٤)، ١٢٩ – ١٩٨.
- نور، سيتي سلوى محمد ومصطفى، نئ حنان (٢٠١٠). الاتجاهات نحو القراءة باللغة العربية: دراسة في مدارس الثانوية بماليزيا. *مجلة الدراسات اللغوية والأدبية*، ٣٥ -٥٦.
- هزايمة، سامي محمد (٢٠١٠). أثر بعض المتغيرات في اتجاهات طلبة الجامعة نحو القراءة. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)* ٢ (٢٩) ، ٦٢٧ _ ٦٤٧.
- يونس، فتحي علي (٢٠٠١). القراءة : الفصل الأول في كتاب التربية ، *مجلة القراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس* ، العدد الثالث ص ج ، والعدد الرابع ص١٣-١٦ ، والعدد الخامس ص ١٤-١٨.

- Hugh, C. (1993). The Relationship Between Speech-Language Impairments and Reading Disabilities. Journal of speech and hearing research. 36. 948-58. 10.1044/jshr.3605.948.
- Barton-Hulsey, Andrea et al. (2018). "The Relationship Between Speech, Language, and Phonological Awareness in Preschool-Age Children With Developmental Disabilities." American journal of speech-language pathology vol. 27,2 (2018): 616-632.Doi: 10.1044/2017_AJSLP-17-0066
- Unterstein, Ann. (2010).Examining the differences in expressive and receptive lexical language skills in preschool children with cochlear implants and children with typical hearing., Psy.D., Alfred University, 87 pages.

- Kent, R.; Martin, R and Sufit, R .(1990). Oral sensation: Ariview and clinical prospective. In H. winiz (ED.), Human Communication and its Disorders.
- Karchmer, M. & A. Schildroth. The Hearing-Impaired School Aged Population. Washington, DC: Gallaudet Press, 1986.
- Center for Assessment and Demographic Studies. (1991). Stanford Achievement Test (8th ed.): Hearing-impaired norms booklet. Washington D.C. : Gallaudet University, Gallaudet Research Institute, Center for Assessment and Demographic Studies.
- Lerner ، Janet (2000) Learning Disabilites: Theories ، Diggnosis and Teaching Strategies. 7th Edihon Boston ، MA
- Youri, M, Marc.D , Nelson ,R . (2010) : The Acoustic Voice Quality Index: Toward improved treatment outcomes assessment in voice disorders Journal of Communication Disorders xxx xxx-xxx

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع :

فاعلية استخدام نموذج بايبي البنائي في تنمية قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط

إعداد :

أ. فوزيه خفير الخثعمي د. محمد آدم حسين إبراهيم

كلية التربية جامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية

فاعلية استخدام نموذج بايبي البنائي في تنمية قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط

أ. فوزيه خفير الخثعمي د. محمد آدم حسين إبراهيم
كلية التربية جامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدف البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية استخدام نموذج بايبي البنائي في تنمية قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي الذي يقوم على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وتمثل مجتمع البحث في طالبات الصف الثالث المتوسط بمحافظة بيشة، وتكونت عينة البحث من (٥٥) طالبة تم اختيارهن من فصلين في مدرستين متوسطتين، وتعيينهن عشوائيا إلى مجموعتين متكافئتين: أحدهما تجريبية تكونت من (٢٨) طالبة درسن قواعد اللغة الإنجليزية باستخدام نموذج بايبي البنائي، والأخرى ضابطة تكونت من (٢٧) طالبة درسن القواعد نفسها بالطريقة المعتادة (الشرح من قبل المعلمة)، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٠/١٤٤١هـ. وتمثلت أداة البحث باختبار في قواعد اللغة الإنجليزية الواردة في وحدتين دراسيتين من وحدات مقرر اللغة الإنجليزية لطالبات الصف الثالث المتوسط. وبعد التجربة تم تطبيق الاختبار بعديا على المجموعتين، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار قواعد اللغة الإنجليزية لصالح المجموعة التجريبية، وقد خلص البحث إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على نظيراتهن ممن درسن بالطريقة المعتادة، حيث جاءت نتائج الاختبار للمجموعة التجريبية بمتوسط بلغ (٣٥,٠٣٦) في حين حصلت المجموعة الضابطة على متوسط (١٣,٦٦٧)، وهذا يدل على فاعلية التدريس وفق نموذج بايبي، وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمات على استخدام الاستراتيجيات الحديثة ومنها نموذج بايبي في تدريس اللغة الإنجليزية بشكل عام وقواعدها بشكل خاص للمراحل التعليمية المختلفة.

الكلمات المفتاحية/ فاعلية – نموذج بايبي البنائي – قواعد اللغة الإنجليزية

The Effectiveness of Using Bybee Constructivist Model for Developing third Intermediate Female Graders' English Grammar

Fawzia Khafir Al-Khathami Dr.Muhammad Adam Hussein Ibrahim

Abstract

The current research aimed to investigate the effectiveness of using Bybee Constructivist Model for developing third intermediate female graders' English grammar. To achieve this aim, the researcher used the experimental approach based on the quasi experimental design with two groups: experimental and control. The population of the research was the third intermediate female graders in Bisha Province. The sample consisted of (55) female students chosen from two classes in two intermediate schools and divided randomly into two equal groups: one of them was an experimental group consisted of (28) female students who studied grammar by using Bybee Constructivist Model, and the other was a control group consisted of (27) female students who studied the same grammar by the usual method (teacher's explanation) during the first semester of the year 1440\1441H. The tool was an English grammar test including grammar in two units from English language course of the third intermediate female graders. After the experiment the posttest was applied for both experimental and control groups. The results

revealed that there was a statistically significant difference at the level of (0.05) between the mean scores of the experimental group students and that of the control group students in the post-application of the English Grammar test in favor of the experimental group. The research concluded that the experimental group female students were superior to their peers in the control group with a mean of (35.036), whereas the control group students' mean was (13.667), and this reflects the effectiveness of teaching according to Bybee Constructivist Model. Based upon these findings, the researcher recommended training teachers to use modern strategies including Bybee Constructivist Model in teaching English Language in general and its grammar in particular.
Keywords: Effectiveness - Bybee Constructivist Model- English language Grammar.

- **مقدمة** :

تعدُّ اللغة إحدى وسائل الاتصال بين البشر، وأداة من أدوات المعرفة، ومن خلالها يتم نظم الكلمات للتَّعبير عمَّا يجول في عقولنا، وخواطرنا من أفكار وآراء، وتختلف اللغات وتتعدد لحكمة إلهية قال تعالى (وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِلْعَالِمِينَ) (الروم: آية٢٢).

ولا شك أن اللغة الإنجليزية هي اللغة العالمية الأولى والمسيطرة على التجارة العالمية، والصناعة، ومصادر المعرفة، والتقنية الحديثة على مستوى العالم، كما أنَّها أداة التَّواصل بين الشعوب والثقافات، ومن يمتلك هذه الأداة يستطيع الاتصال مع الآخرين والتَّلقي منهم، ويساعد تعلم هذه اللغة على الاستجابة لتحديات العالم، والمعرفة التكنولوجية التي تغزونا في عقر دارنا في عصر العولمة، وشمولية الثقافة، كما يساعد تعلمها أيضًا على تنشئة المواطن الصالح الذي يدافع عن قيمِ ومُثلِ أُمَّتهِ ودِينه (الشنفري، ٢٠٠٧).

ولما كانت اللغة الإنجليزية تتمتع بهذه المكانة، فقد سعت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية لتطوير مناهجها وفرضت تدريسها في المرحلة الابتدائية بدءًا من الصف الرابع الابتدائي إلى مراحل التعليم العالي، ويأتي مشروع تطوير اللغة الإنجليزية مثالاً على هذا الاهتمام، حيث أدَّى هذا المشروع إلى إحداث نقلة نوعية في جودة التعليم من خلال إجراء تطوير نوعي وشامل في المناهج ليستطيع بكل كفايةٍ واقتدارٍ مواكبة الوتيرة السريعة للتطورات المحليَّة والعالمية.

ولإتقان اللغة الإنجليزية لابد من التَّمكُّن من قواعدها؛ فالتَّمكُّن من قواعد اللغة ضرورة أساسية لتعلم اللغة ومهاراتها، وهو ما اصطلح على تسميته بالكفاية النَّحوية Grammatical Competence ويُقصد بها القدرة على فهم وإنتاج جمل صحيحة من خلال فهم آليات تراكيب، وبناء الجمل باستخدام قواعد النحو وتعتبر هذه الكفاية سابقة، وضرورية لإجادة كفاية أخرى على درجة كبيرة من الأهمية، وهي الكفاية الاتِّصالية Communicative Competence حيث تعتبر من أهمِّ الكفايات اللغوية التي نادى بها أحد أهم الاتِّجاهات الحديثة والمؤثِّرة في تعليم اللغة الإنجليزية وهو المنهج الاتِّصالي (زيلعي،٢٠٠٨).

من جهة أخرى تشير الرويثي (٢٠٠٦) إلى أهميَّة تحسين العملية التعليمية عن طريق تطوير استراتيجيات التدريس أو نماذجه المستخدمة، وهذا يتطلب التحول من التدريس التقليدي المعتمد على التلقين، ونقل المعلومات إلى التدريس الفعال الذي يركز على الطالب كمحور للعملية التعليمية، ويهتم بالأنشطة والمواقف التعليمية التي يقوم بها الطالب، وينمي مهارات التفكير لديه، وتتيح له الفرصة لممارسة مهارات التفكير المختلفة وتطبيق المعرفة وتوظيفها؛ وفي هذا الصدد أكد كوكسال (Köksal , 2009) قصور طرق التدريس التقليدية، وذكر أنَّ من أهم عيوبها عدم بقاء المعلومات التي تُدرَّس للطلبة كثيرا حيث يتم نسيانها بسهوله على الرغم من حفظها؛ وذلك لأنها لا تساعدهم على استخدام المعارف والمهارات التي تعلموها بشكل صحيح في حياتهم اليومية.

وارتكازاً على ما سبق، فقد ظهرت عدة نماذج تدريسية جذبت اهتمام الباحثين حيث أكدوا في دراساتهم النظرية والميدانية على ضرورة توظيفها في العملية التعليمية، ومن بين تلك النماذج نموذج بايبي والذي يعدُّ من أبرز النماذج التي ترجمت أفكار النظرية البنائية إلى إجراءات تدريسية، وتقوم الفكرة الرئيسة لهذا النموذج على أساس تدريب الفرد على بناء مفاهيمه، ومعارفه العلمية مستعينا بخبراته، ومعارفه السابقة، وتوظيفها في تعلمه اللاحق من خلال القيام بعدة خطوات تبدأ بالتشويق والانشغال، فالاكتشاف، والتفسير، ثم التوسع، ثم تقويم العمل الذي تم القيام به، ويستند نموذج بايبي على الفهم العميق للمحتوى التعليمي، وهو ما يُسهم في توفير بيئةٍ تعليميةٍ جاذبةٍ تساعد المتعلم على التَّفكير الإيجابي أثناء جمع المعلومات، وتنظيمها، ومتابعتها وتقويمها أثناء عملية التَّعلم.

ويتميَّز نموذج بايبي في أنَّه يساعد الطلبة على اكتساب المفاهيم المجردة؛ نظراً لتركيزه على التفاعل الاجتماعي بين الطلبة واعتماده على الخبرات الحسية في الموقف التعليمي مما يساعد على انتقال أثر التعلم وتعميم الخبرات السابقة في مواقف جديدة، ويسهم في تنمية قدرات الطلبة على تحمل المسئولية والمشاركة الإيجابية ويشجع على التعاون والعمل الجماعي. كما تتضح أهمية نموذج بايبي في تركيزه على الطالب كمحور للعملية التعليمية من خلال تفعيل دوره في المواقف التعليمية؛ فهو يبحث ويكتشف وينفذ الأنشطة، كما أنه يتيح الفرصة للطالب لممارسة التفكير من خلال مفهوم فقد الاتزان الذي يعتبر بمثابة الدافع الرئيس حول البحث عن المزيد من المعرفة (أحمد،٢٠١٠؛ الزهراني،٢٠١٨).

ويتكون نموذج بايبي البنائي من خمس مراحل كل مرحلة من هذه المراحل لها وظيفة معينة، وتسهم في مساعدة المعلم أثناء التدريس، ومساعدة المتعلم على تكوين فهم أفضل للمعرفة، وتنمية مهاراته العلمية والتقنية، ومساعدته على استخدام هذا النموذج في تقديم إطار متسلسل، ومنظم للبرامج، والوحدات، والدروس (Bybee,1997). وبالنظر إلى البحوث والدراسات السابقة التي تناولت نموذج بايبي وفاعليته في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية، لاحظت الدراسة انتفاء وجود دراسة تناولت هذا الموضوع في المملكة العربية السعودية، إلا أن هناك دراستين

من دول أخرى وهي دراسة كوكسال (Köksal , 2009) التي تناولت نموذج بايبي في تدريس قاعدة الأزمنة (Tenses) لطلاب الصف السابع بتركيا، وأثبتت فاعليته في ذلك، ودراسة جندية (Jendeya,2015) التي أثبتت فاعلية التدريس باستخدام نموذج بايبي البِنائي في تحصيل طلاب الصف العاشر بفلسطين لقواعد اللغة الإنجليزية، وأكدت توصيات الدراستين على إجراء دراسات تقيس فاعلية نموذج بايبي في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية/ثانية. وانطلاقا من الأسس التربوية التي تؤكد أنَّ نجاح التعليم يرتبط إلى حد كبير بنجاح الطريقة تتضح الحاجة الملحَّة لضرورة استخدام استراتيجيات ونماذج جديدة في مجال تدريس قواعد اللغة الإنجليزية للتغلب على القصور الواضح في الطرق الاعتيادية المستخدمة في تدريسها، وللرقي بمستوى الأداء اللغوي للطالبات، مع مراعاة أن تكون تلك الاستراتيجيات والنماذج من تلك التي تستثير تفكير الطالبات وتسهل تعلمهن للقواعد والتي من أبرزها نموذج بايبي.

وعليه، فقد تبينت أهمية استخدام نموذج بايبي في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية، وتولدت لديها القناعة بضرورة إجراء مثل هذه الدراسة التي تحاول الكشف عن فاعلية نموذج بايبي في تنمية قواعد اللغة الإنجليزية.

- **مشكلة البحث**.

تعدُّ مشكلة ضعف الطلاب والطالبات في قواعد اللغة الإنجليزية من المشكلات الشائعة في العديد من بلدان العالم وفقا لما أظهرته نتائج الدراسات والبحوث التي أجريت حول هذه الظاهرة، ففي الصين كشفت بعض الدراسات عن ضعف الطلبة في قواعد اللغة الإنجليزية، والذي يتضح في عدم قدرتهم على التحدث بالإنجليزية بطلاقة، ومن تلك الدراسات دراسة Zhou (2017)، ودراسة Ji & Liu (2018)، ومن فيتنام أشارت دراسة Minh (2015) إلى ضعف الطلاب وسلبيتهم في تعلم قواعد اللغة الإنجليزية، كما أكدت دراسة Köksal (2009) على ضعف المخرجات، وعدم تحقيق الأهداف المطلوبة من تدريس قواعد اللغة الإنجليزية لدى الطلاب الأتراك، ومن الدراسات التي كشفت عن تدني مستوى الطلبة في قواعد اللغة الإنجليزية في الدول العربية دراسة عبدالفتاح (٢٠١١)، و Saker (2015) و Jendeya (2015)، و Alzaytuniyah (2016)، و Mukhaimar (2016)، و Abu Laban (2017)، و Abu Moumer (2017).

أما في المملكة العربية السعودية، فقد كشفت بعض الدراسات عن ضعف الطلاب والطالبات في قواعد اللغة الإنجليزية كدراسة Al Salmi (2011)، و Khan (2011)، وبندر الغامدي (٢٠١١)، والفائز (٢٠١٢)، وخالد الغامدي (٢٠١٣)، والشهري (٢٠١٤)، و AL-Harbi (2016)، و Al-Essa (2017)، والعتيبي (٢٠١٨). ومن مظاهر تدني مستوى الطلاب والطالبات في قواعد اللغة الإنجليزية كثرة الأخطاء النحوية عند استخدام اللغة سواء في الكتابة أو التحدث بالإضافة إلى سوء فهم نصوص القراءة والاستماع.

وقد أرجعت معظم البحوث والدراسات أسباب ضعف الطلبة في قواعد اللغة الإنجليزية في مختلف المراحل الدراسية إلى عدة أسباب في مقدمتها طرائق تدريسها التي تكاد تنحصر في التلقين أكثر من التركيز على وظيفتها وربطها بالأداء اللغوي تعبيراً وقراءة، حيث أشارت نتائج دراسة Zhou (2017) ودراسة Ji & Liu (2018) إلى تدني مستوى الكفاءة النحوية لدى طلبة المرحلة المتوسطة رغم ادراكهم لأهمية قواعد اللغة الإنجليزية، وتعزو السبب في ذلك إلى جهلهم باستراتيجيات تعلمها، وإلى لجوء معظم المعلمين إلى الطرق التقليدية في تدريسها كطريقة الترجمة، كما أشارت نتائج دراسة Arikan & Yolageldili (2011) أن (٨٠ ٪) من معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في تركيا يفضِّلون تدريس القواعد بالطريقة التقليدية من خلال شرح القواعد بالرغم من ادراكهم لأهمية الطرق الحديثة. وبالنظر إلى واقع تدريس قواعد اللغة الإنجليزية في المدارس السعودية تشير الدراسة إلى سيادة طرق التدريس التقليدية التي تعتمد على الشرح والإلقاء من قبل المعلمين والمعلمات، وهذا ما أكدته دراسة Al-Salmi (2011) و Khan (2011) وبندر الغامدي (٢٠١١)، و الفائز(٢٠١٢)، وخالد الغامدي(٢٠١٣)، و الشهري(٢٠١٤)، و Al-Essa (2017) ، والعتيبي(٢٠١٨) و-AL Harbi (2016) وأوصت جميعها بضرورة الاهتمام بالطرق الحديثة والفعالة في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية وتفعيلها داخل الفصول الدراسية للتغلب على مشكلة ضعف الطلبة فيها.

واتساقاً مع ما سبق، فلقد ساعدت طبيعة عمل الدراسة في تدريس اللغة الإنجليزية لطالبات الصف الثالث المتوسط على معايشة هذه المشكلة عن كثب، حيث لمست تدني مستويات معظم الطالبات في قواعد اللغة الإنجليزية، ويتضح ذلك في عدم القدرة على تكوين جمل أو إنشاء محادثات قصيرة صحيحة نحويا.

وفي وضوء ما سبق، فقد أجرت الدراسة دراسة استطلاعية على عينة تكونت من (٣٠) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط في إحدى المدارس المتوسطة بمحافظة بيشة للفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٩ / ١٤٤٠ هـ بهدف معرفة مستوى الطالبات في قواعد اللغة الإنجليزية، وتم تطبيق اختبار قواعد اللغة الإنجليزية من إعداد الدراسة (ملحق رقم ١)، وأشارت نتائج الدراسة إلى ضعف الطالبات في القواعد حيث بلغت نسبة الضعف (٨٠٪)وهي نسبة مرتفعة تستدعي البحث عن حلول لعلاجها.

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة والدراسة الاستطلاعية وواقع تدريس قواعد اللغة الإنجليزية في المدارس السعودية ، فقد تولدت لدى الدراسة الرغبة بضرورة البحث عن طرق تدريسية يمكنها تنمية قواعد اللغة الإنجليزية، ووجدت نفسها تميل إلي استخدام نموذج بايبي كونه يجعل الطالبة محورا للعملية التعليمية أثناء تعلم القواعد، ففي كل مرحلة من مراحله الخمس تمارس الطالبة نشاطاً معينا مما يجعلها في تركيز دائم، ويقضي على الملل الذي تشعر به عند تعلم القواعد المجرَّدة، كما أنه يتيح الفرصة الكافية للطالبة لتعلم القواعد بشكل

مكثف؛ ويعود ذلك لاحتوائه على أنشطة تعليمية متعددة ومتنوعة في كل مرحلة من مراحله.

وعليه تتحدَّد مشكلة البحث في ضعف طالبات الصف الثالث المتوسط في قواعد اللغة الإنجليزية مما دعا الدراسة للقيام بهذا البحث للتعرُّف على فاعلية نموذج بايبي البنائي في تحسين مستوى طالبات الصف الثالث المتوسط في قواعد اللغة الإنجليزية.

- **أسئلة البحث**.

تتحدد أسئلة البحث في الأسئلة التالية:

- ما فاعلية نموذج بايبي في تنمية قاعدة *(Simple Past Tense)* لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟
- ما فاعلية نموذج بايبي في تنمية قاعدة *(Be + born)* لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟
- ما فاعلية نموذج بايبي في تنمية قاعدة *(Expressions with the Passive)* لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟
- ما فاعلية نموذج بايبي في تنمية قاعدة *(Used to)* لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟
- ما فاعلية نموذج بايبي في تنمية قاعدة *(Present Progressive)* لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟
- ما فاعلية نموذج بايبي في تنمية قاعدة *(Future with "Going to" and "will")* لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟
- ما فاعلية نموذج بايبي في تنمية قاعدة *(Infinitives of Purpose)* لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟
- ما فاعلية نموذج بايبي في تنمية القواعد مجتمعة لدى طالبات الصف الثالث متوسط؟

- **فروض البحث**:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة *(Simple Past Tense)* في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة *(Be + born)* في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة *(Expressions with the Passive)* في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية.

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (*Used to*) في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (*Present Progressive*) في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (*Future with "Going to" and" will"*) في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (*Infinitives of Purpose*) في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي القواعد مجتمعة في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية.

- **هدف البحث**.

هدف البحث الحالي إلى تنمية قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط باستخدام نموذج بايبي البنائي.

- **أهمية البحث**.

تتمثَّل أهمية البحث في:

- الإسهام في تقديم تصوُّر مقترح لكيفية استخدام نموذج بايبي في تدريس قواعد اللغة الانجليزية.
- إفادة طالبات المرحلة المتوسطة في علاج ما لديهم من قصور في تعلم قواعد اللغة الإنجليزية.
- إفادة معلمي ومعلمات اللغة الانجليزية في استخدام نموذج بايبي في تنمية مهارات لغوية أخرى.
- توجيه أنظار مشرفي ومشرفات اللغة الإنجليزية إلى استخدام نماذج تدريس تستند إلى النظرية البنائية في تدريس موضوعات مقرر اللغة الإنجليزية.
- الإسهام في سدّ بعض النقص في البحوث المحلية والعربية التي تناولت نماذج النظرية البنائية في تدريس اللغة الإنجليزية.

- **حدود البحث**.

يتحدد البحث الحالي بالحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: يقتصر هذا البحث على دروس القواعد في الوحدتين الثانية والثالثة من مقرر اللغة الانجليزية للصف الثالث المتوسط الفصل الدراسي

الأول وهي: *(Simple Past Tense – Be+ Born - Expressions with the Passive - Used to - Present Progressive- Future with "Going to" and" Will"- Infinitives of Purpose)*

- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤٠ - ١٤٤١ هـ.
- الحدود المكانية: المدارس المتوسطة التابعة لمكتب تعليم وسط بيشة.
- الحدود البشرية: تم تطبيق هذا البحث على طالبات الصف الثالث المتوسط في المتوسطة الثانية والمتوسطة الثانية عشر بمحافظة بيشة.

- **مصطلحات البحث**.

- **نموذج بايبي**(Bybee Constructivist Model)

عرَّفه بايبي (Bybee, 1997,p:185) بأنه: "نموذج تعليمي صمِّم لاستخدامهِ في دراسة مناهج العلوم البيولوجية BSCS ويحققُ هذا النَّموذج التَّكامل بَين استراتيجيات التَّدريس المختلفة، والتَّرابط بين الأنشطة التَّعليمية، ويُساعد المعلمين على اتِّخاذ قرارات بشأن التَّفاعل مع الطلاب، ويساهم في تطوير المعرفة العلميَّة، والتُّكنولوجية لدى الطلاب، ويتكون من خمسة مراحل هِي: مرحلة الانشغال والتشويق، مَرحلة الاستكشاف، مرحلة التفسير، مرحلة التَّوسع، وَمرحلة التقويم".

وعرفته الدراسة إجرائياً على أنه: استراتيجية بنائية لتدريس قواعد اللغة الإنجليزية لطالبات الصف الثالث المتوسط باستخدام خمس مراحل منظمة، ومتتابعة هي: الانشغال، والاستكشاف، والتفسير، والتوسع، والتقويم، حيث تقوم المعلمة بجذب انتباه الطالبات، وإثارة دافعيتهن نحو تعلم قواعد اللغة الانجليزية، ثم إتاحة الفرصة لهن لاكتشاف خطوات الحل، ومن ثم تفسيرها، ومناقشتها مع زميلاتها، وتوظيفها في مواقف جديدة، وتقييم التعلم لديهن.

- **قواعد اللغة الانجليزية** (English Language Grammar)

عرَّفها كومار (Kumar, 2013, p:483) بأنها:" دراسة الكلمات وكيفية عملها معاً، فهي قوة غير مرئية ترشدنا إلى كيفية دمج الكلمات في الجمل".

عرَّفتها لارسن فريمان (Larsen-Freeman,2001) بأنها منظومة من الأنماط والتراكيب الهادفة التي تحكمها ضوابط عملية معينة، ولهذه المنظومة ثلاثة أبعاد وهي: الشكل (Morphosyntactic\ Form)، والمعنى (Semantics\ Meaning)، والاستخدام (Use\ Pragmatics)، وهذه الأبعاد الثلاثة تعمل معًا بشكل تكاملي داخل السياق، فالشكل يشير إلى صياغة القاعدة، وهذا جانب الدقة(Accuracy) ، والمعنى يشير إلى المعنى المتلازم لهذا الشكل، وهذا جانب الدلالة (Meaningfulness)، والاستخدام يشير إلى كيفية استخدام القاعدة للتعبير عن المعنى، وهذا جانب المناسبة(Appropriateness) وتتبنى الدراسة هذا التعريف لشموليته ومناسبته لتدريس القواعد وفق نموذج بايبي البنائي، وبالاستناد إلى تعريفLarsen-Freeman يمكن تعريف قواعد اللغة الإنجليزية إجرائياً بأنها

مجموعة دروس القواعد في الوحدتين الثانية والثالثة من مقرر اللغة الإنجليزية للصف الثالث المتوسط التي قامت بدراستها عينة البحث وهي:

(Simple Past Tense- Be+Born- Expressions with the Passive- Used to- Present Progressive- Future with "going to" &"will'- Infinitive of Purpose)

وتتم دراستها من خلال الأبعاد الثلاثة (الشكل والمعنى والاستخدام)، ففي مرحلة الاستكشاف تتعرف الطالبة على شكل القاعدة ومعناها، وفي مرحلة التوسع تستخدم الطالبة القاعدة وتطبقها في مواقف جديدة.

- **الإطار النظري**:
- **نموذج بايبي البنائي** (Bybee Constructivist Model)
- **مفهوم نموذج بايبي** (Bybee)

عرَّفه عبد السَّلام (٢٠٠١، ص٩٩) بأنه: "طريقة تدريسية يمكِن اسْتخدامها في تصْميم مِواد، ومحتوى المنهج واستراتيجيات تعْليم العلوم، ويؤكِد على التَّفاعل بين المعلم والطالب، ويعتمد على الأنشطة الكشفية لتنمية أنْماط الاستدلالَ الحسي والشَّكلِي للطالب". ويرى الضوي (٢٠١٣، ٥٤) أن نموذج بايبي "أحد نماذج التدريس القائمة على الفلسفة البنائية التي تؤكد بصفة عامة على الدور النشط للمتعلم في أثناء الموقف التعليمي؛ حيث يقوم التلاميذ بالعديد من الأنشطة والتجارب في داخل مجموعات العمل بحيث يحدث تعلم ذو معنى قائم على الفهم".

كما عرفه الخليفة ومطاوع (٢٠١٥، ٢٣٠) بأنه "نموذج بنائي يستمد أسسه من النظرية البنائية، المتمثلة في مساعدة المتعلمين على بناء معارفهم بأنفسهم، باستخدام معارفهم السابقة في بناء معارفهم الجديدة، ويتم ذلك من خلال قيامهم بأنشطة النموذج البنائي".

ويتّضح من خلال ما تم عرضه أن التعريفات اشتملت على عدد من العناصر وهي: المعلم، والمتعلم، ووجود الأنشطة التي يتم تقديمها للمتعلم والتي تتضمن خمس مراحل يتم تخطيطها بطريقة منظمة، كما أن التعريفات السابقة تتفق على أنَّ هذه الاستراتيجية مستمدة من النظرية البنائية التي قامت على أفكار بياجيه، وترى الدراسة أنَّ المهارات التي يتم تنميتها كالبحث والاستقصاء هي مهارات تنمِّي الفهم العميق لدى الطالبات، كما أنها تنمِّي لديهن مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

- **مراحل نموذج بايبي** Bybee **البنائي**:

يتكوَّن نموذج بايبي البنائي من خمس مراحل وكلُّ مرحلةٍ من هذه المراحل لها وظيفة معينة تسهم في مساعدة المعلم أثناء التَّدريس، ومساعدة المتعلم على تكوين فهم أفضل للمعرفة، وتنمية مهاراته العلمية والتقنية، ومساعدته على استخدام هذا النموذج في تقديم إطار متسلسل، ومنظم للبرامج، والوحدات، والدروس (Bybee,1997).

وفيما يلي شرح كل مرحلة من مراحل النموذج:

- **مرحلة الانشغال/الانخراط** Engagement Phase

تهدف هذه المرحلة إلى جذب انتباه المتعلمين من خلال عرض مشكلة أو موقف أو حدث قصير أو أسئلة تثير تفكير الطلبة، وتشركهم في الموقف التعليمي، وتتجلى أهمية هذه المرحلة في أنها تساعد في الكشف عن معلومات الطلبة السابقة، كما أنها توفر للمعلمين الفرص لمعرفة التصورات البديلة (الخطأ) لدى طلابهم، ومن المهم أنْ تربط أنشطة هذه المرحلة بين الخبرات السابقة، والخبرات الحالية، وأن تكون مشوقةٍ بحيثٍ تجعل الطالب ينشغل في مَهَمّةِ التَّعلم بالتَّركيز ذهنيا، كما تجعله أيضا حائرا ومتحفزا، وهي مرحلة فقدان الاتزان المعرفي.

وقد يستخدم الطَّالب في هذه المرحلة أسئلة مفتوحة، أو رسوماتٍ بيانيةٍ، ومخططاتٍ كمخطط (KWL) حيث يسجل ما يعرفه مسبقا عن الموضوع، ثم مايريد معرفته عنه، وأخيرًا ما تعلمه فعلا، ويساعد مخطط (KWL) في تنشيط معرفة الطلاب السابقة، ويستخدم طول فترة الدرس (Duran & Duran, 2004).

وفيما يتعلق بالأدوار التي يقوم بها كل من المعلم، والطالب يرى كل من (Ergin, 2012) و(أمبو سعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩)، أن دور المعلم يتمثل في استثارة اهتمام الطلبة عن طريق جذب انتباههم، وإثارة حبِّ الاستطلاع لديهم، وطرح أسئلةٍ تحفزُ دافعيتهم على المشاركة، والكشف عن معلومات الطلبة السابقة، ومفاهيمهم، وأفكارهم حول الموضوع، بالإضافة إلى توجيههم نحو استجاباتٍ جديدةٍ عن الموضوع المطروح، في حين يكون دور الطالب أن يظهر فضوله، واهتمامه بالموضوع، وأن يطرح تساؤلات مثل: كيف حدث هذا؟ ما الذي أعرفه مسبقا عن الموضوع؟ ماذا يمكن أن أعرف؟

- **مرحلة الاستكشاف** Exploration Phase

يتم تقديم قاعدة عريضة من الأنشطة لتحديد المفاهيم، والعمليات، والمهارات، وتسهيل عملية التغيير المفاهيمي، ويجب أن تكون الخبرات المقدمة في هذه المرحلة خبرات محسوسة، ومباشرة يمكن للطلبة من خلالها البحث عن إجابات عن تساؤلاتهم، واستقصاء الظاهرة، وتطوير قدراتهم المعرفية، وفيها يحاول المتعلمون استعادة الاتزان المعرفي الذي تم فقدانه في المرحلة السابقة، (Bybee, 2014).

وفيما يتعلق بالأدوار التي يقوم بها كل من المعلم، والمتعلم يرى كلٍّ من (Ergin, 2012) و(أمبو سعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩)؛ أن المعلم في هذه المرحلة يشجع الطلبة على العمل في مجموعات، ويلاحظ، ويستمع للطلبة أثناء تفاعلهم مع بعضهم البعض، ويطرح أسئلة لإعادة توجيه استقصاءات الطلبة، ومن ثم يمنح الطلبة الوقت الكافي للتفكير في حل المشكلات، أما عن دور الطالب؛ فإنه يفكر بحرية في حدود النشاط المطلوب منه، ويختبر الفرضيات والتوقعات، ويحاول ايجاد البدائل، ويناقشها مع الآخرين، ويسجل الملاحظات والأفكار، ومن ثمَّ يصدر الأحكام.

• **مرحلة التفسير** Explanation Phase

في هذه المرحلة يتركز انتباه المتعلمين على جوانب محددة من الخبرات التي قُدمت لهم في مرحلتي الانشغال والاستكشاف، وتتضح المفاهيم والممارسات، ويقدم الطلبة تفسيراتهم الخاصة للمفاهيم والظواهر، ويتمثل دور المعلم هنا في إتاحة الفرصة للطلبة لتقديم تفسيراتهم، ومناقشاتهم، وتبريراتهم، ثم بعد ذلك يقدم المعلومات والمفاهيم بطريقة علمية، ومباشرة للطلبة، وقد يتيح المعلم الفرصة للطلبة لاستخدام الانترنت والفيديو والوسائل البصرية لمساعدتهم في تكوين تفسيرات واضحة وفهم أفضل، وتعدُّ هذه المرحلة من أهم مراحل النموذج إذ يتم فيها تصويب مفاهيم الطلاب الخاطئة التي قد تكونت لديهم في المراحل السابقة (Bybee, 2014).

أما دور الطلبة في هذه المرحلة، فيتحدد في المشاركة فيما توصل إليه الطالب من حلول ممكنة، والاستماع إلى تفسيرات أقرانه، والتحقق من تلك التفسيرات، والأفكار التي تم التوصل إليها، والاستماع إلى تفسيرات وشرح المعلم (Ergin, 2012).

• **مرحلة التوسع** Elaboration Phase

تهدف هذه المرحلة إلى توسيع فهم الطلبة، ومهاراتهم، وذلك من خلال اشراكهم في خبرات تعلم جديدة تساعد على تطوير فهم أعمق وأوسع، ومعلومات، ومهارات أكثر من تلك التي توصلوا إليها في المراحل السابقة، وفي هذه المرحلة يطبق الطلبة المفاهيم والمهارات في مواقف جديدة حيث يستخدمون البيانات التي حصلوا عليها من المراحل السابقة (Bybee, 2014).

ويرى كل من (Ergin, 2012) و(أمبو سعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩) بأن دور المعلم في هذه المرحلة يتحدد بأن يمنح الطلبة الفرص لصياغة التفسيرات التي توصلوا إليها في المرحلة السابقة صياغة رسمية صحيحة، وأن يشجع الطلبة على تطبيق التفسيرات، والمفاهيم التي تعلموها في مواقف جديدة، وتذكيرهم بالتفسيرات البديلة، وأن يطرح بعض الأسئلة مثل: ماذا تعلمت حتى الآن؟ لماذا تعتقد ذلك؟ وأن يستخدم استراتيجيات مرحلة الاستكشاف، بينما يكون دور الطلبة في أن يطبقوا المفاهيم، والتفسيرات الجديدة في مواقف أخرى جديدة ومشابهة، وأن يستخدموا معلوماتهم السابقة لطرح الأسئلة، واقتراح الحلول، واتخاذ القرارات، وإجراء التجارب، وحل المشكلات، وإعداد التقارير، وتسجيل الفيديوهات، ومناقشة ما توصلوا إليه مع زملائهم.

• **مرحلة التقويم** Evaluation Phase

في هذه المرحلة يتم إصدار الحكم على العملية المستخدمة في تحقيق الهدف، وناتج هذه العملية، وتشجع هذه المرحلة الطلبة على تقييم فهمهم وقدراتهم، كما توفر للمعلمين الفرص لتقييم تقدم طلبته نحو تحقيق الأهداف التعليمية، وتقديم تغذية راجعة حول تفسيراتهم وقدراتهم، وبالرغم من وجود إجراءات تقييمية تكوينية غير رسمية من بداية المرحلة الأولى في النموذج؛ إلا أن التقويم في

هذه المرحلة يعد تقويماً نهائياً، يقيِّم فيه المعلم المخرجات التعليمية بشكل فعلي، ويحدد الدليل على تعلم طلبته، ووسائل الحصول على هذا الدليل كملفات الانجاز، أو خرائط المفاهيم، وتقييم الأداء، والكتابة الصحفية، والنماذج المادية، وقوائم الملاحظة، وقد يشمل التقويم أيضا اجراء اختبارات قصيرة، أو طويلة، أو مهمات كتابية للكشف عن مدى تقدم الطلبة، وقد يكون من المناسب أيضا إتاحة الفرصة للطلبة لتقييم أنفسهم، وتقييم أقرانهم (Duran &Duran,2004؛ Bybee, 2009). ويرى كل من (Ergin, 2012) و(أمبو سعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩) بأن دور المعلم في هذه المرحلة يتمثل في أن يلاحظ مدى تمكن الطلبة من تطبيق المفاهيم، وأن يقيِّم قدرات، ومعارف طلابه، ويبحث عن الأدلة التي تثبت تغير اتجاهات طلابه، وطرق تفكيرهم، وأن يطرح أسئلة مفتوحة مثل: لماذا تعتقد ذلك؟ ما تبريرك بشأن ذلك؟ كيف يمكنك تفسير ذلك؟ بينما يكون دور الطلبة في هذه المرحلة في أن يستخدموا الأدلة والتفسيرات المقبولة سابقا في الإجابة عن الأسئلة المفتوحة، وأن يقيّموا مدى تمكنهم من المعرفة وتقدمهم، بالإضافة إلى السؤال عن تطبيقات يمكن استخدامها مستقبلا.

- **أهميّة نموذج بايبي Bybee البنائي**:

إنَّ استخدام نموذج بايبي إلى جانب المواد التعليمية الكافية يساعد في تقديم تعليم جيد، حيث أنَّه يساعد الطلبة على اكتشاف المعرفة بأنفسهم، وبناء تعلمهم الخاص بالاعتماد على ما في بنيتهم المعرفية من معلومات ومعارف سابقة وبالتالي تطوير الأداء الأكاديمي لديهم، بالإضافة إلى ذلك؛ فإنَّ نموذج بايبي يساعد في تحويل بيئة الصَّف التَّقليدية إلى بيئةٍ يتم فيها مراعاة احتياجات كل طالب، ويمكن استخدامه مع جميع الطلبة من أعمار مختلفة (AbdulRaheem et al., 2018). كما تتّضح أهميته في أنَّه يتوافق مع النظريات الحديثة حول تعلم الأفراد ومع نظرية التطور المعرفي لجان بياجيه ويعزِّز التعلم النشط من خلال اشراك الطلبة عمليا في أنشطة متنوعة يتمكنون خلالها من تطوير مهاراتهم ومناقشة أفكارهم وتجاربهم مع الآخرين والتحدث مع معلمهم حول فهمهم الخاص وتقييم تعلمهم وتقدُّمهم. كما يعزِّز التعلم التعاوني لأنه يتطلب العمل في مجموعات تعاونية لحل المشكلات، وتقديم التفسيرات والتحقيقات، وقد أثبتت نتائج الدراسات والبحوث أن الطلبة يتعلمون بشكل أفضل عندما يعملون في بيئة تعاونية مقارنة بالتعلم الفردي في بيئة تنافسية، كما كشفت النتائج أيضا نجاح الطلبة في تجاربهم واكتشافاتهم الخاصة عندما يعملون معا وذلك لأنهم يطرحون التساؤلات المختلفة حول الموضوع ويسجِّلون ملاحظاتهم وتحليلاتهم وتفسيراتهم ويرسمون النتائج والاستنتاجات (Shah et al.,2019).

- **قواعد اللغة الإنجليزية** (English Language Grammar)

- **مفهوم قواعد اللغة الإنجليزية**:

من خلال اطلاع الدراسة على الأدبيات التي تناولت مفهوم قواعد اللغة الإنجليزية، لاحظت تعدد التعريفات وهو ما تعزوه لتعدُّد وجهات نظر اللغويين،

واختلاف العصور التي حاولت توضيح مفهومه، ولتوضيح ذلك، فسوف تستعرض الدراسة تلك التعريفات، وذلك على النحو التالي:

يرى كلوز (Close, 1992, 1) أن مصطلح القواعد (Grammar) مرادف لبناء، وتركيب الجمل (Syntax)فهي منظومة من القواعد المستخدمة في تحديد ترتيب الكلمات في الجمل.

وعرَّفتها ويفر وبوش (Weaver & Bush, 2008, 12) بأنها القوانين التي تضبط الجمل وتجعلها قابلة لإيصال المعنى وليس مجرد سلسلة عشوائية من الكلمات.

وذكر جندية (Jendeya, 2015, 16) أنَّ مصطلح القواعد(Grammar) يشير إلى مجموعةٍ من القوانين التي تحكم استخدام اللغة، وتحدّد هذه القوانين ترتيب وتنظيم الكلمات معا لتمكين المتعلمين من التواصل بشكلٍ هادفٍ ودقيقٍ، وتطوير مهارات التواصل لديهم.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول: بأن التَّعريفات التي تقصر القواعد على كونها مجرد قوانين تحكم ترتيب الكلمات في جمل، وتعتبرها مرادفة للنحو (Syntax)، هي تعريفات لا تجسِّد المفهوم الحقيقي للقواعد الذي يمكن أن نستنبطه في نظرة تتجاوز دمج الكلمات في جمل إلى المعيار الصحيح لاستخدام اللغة تحدثا وكتابة، من أجل فهم اللغة فهما سليما.

- **أهمية تعليم قواعد اللغة الإنجليزية**:

إنَّ دراسة القواعد ليس غاية في حد ذاتها؛ وإنما وسيلة لا تقان وفهم المهارات الأساسية الأربع للغة: (الاستماع والتحدث، والقراءة، والكتابة) كما أنَّ الإلمام بها يساعد الفرد على الاتصال بالآخرين، وفهم لغتهم، وإفهامهم لغته، فهي تمكن الطلبة من تنظيم الكلمات في جمل صحيحة، وإيصال رسائل هادفة للآخرين شفهيا أو كتابيا.

واعتبر الزهراني (٢٠١٥، ٤٠) تعلُّم القواعد بمثابة "مهارة كامنة تتطلبها بقية المهارات الأساسية، وتُبنى عليها لأنَّها تسهم بشكل واضح في تعلم اللغة الجديدة، وتصل بالدارس إلى إجادة تلك المهارات"، وفي السياق ذاته وضَّح Subasini & Kokilavani (2013) دور القواعد في صقل المهارات اللغوية، ففي مهارتي الاستماع والتحدث تؤدي القواعد النحوية دورا مهما في الفهم والتعبير عن اللغة الشفهية المتحدَّثة؛ إذ أنَّ الاستخدام الصحيح للقواعد يجنِّب المتحدث سوء الفهم من قبل المستمع، ويساعد المستمع على فهم المتحدث بسهولة، بينما تؤدي الأخطاء النحوية في الكلام إلى صعوبة الاتصال حيث يتعذَّر على المتحدثين التعبير عن أفكارهم وآرائهم بدقة ووضوح، وفي مهارة الكتابة تساعد القواعد الطلبة على كتابة جمل صحيحة خالية من الأخطاء مما يسهم في تطوير الكفاءة الكتابية لديهم؛ أما في مهارة القراءة أشار Wang (2010) إلى أن المعرفة بقواعد اللغة يساعد الطلبة على فهم ما يقرؤونه من جمل وعبارات ونصوص أدبية وقصص وقصائد شعرية وعلى

الحكم عليها بالوضوح والدقة، وأشارت كلٌّ من Weaver & Bush (2008) إلى علاقة القواعد بالبلاغة؛ فبالاستخدام الصحيح للقواعد وإجادتها يستطيع الإنسان اقناع جمهوره بأفكاره وآراءه شفهيا أو كتابيا واشراكهم في حديثه، أما في مجال تعلم المفردات فإن قواعد اللغة "توفر أداة فعَّالة تساعد في معرفة كيفية الربط بين بعض الكلمات والمفردات الاصطلاحية معاً من أجل تكوين جملة جيدة تساعد على المدى الطويل في صياغة جمل أو تعبيرات لغوية مفهومة، وقابلة للاستخدام العملي عند التواصل مع الآخرين"(الغامدي،٢٠١١، ص١٤).

- **طرق تدريس قواعد اللغة الإنجليزية**:

يعد تدريس القواعد أمرا مهماً وضرورياً فهي أساس اللغة ولا تُكتسب بشكل طبيعي بل لا بد من تعليمها وتعلمها. وقد نادى بعض علماء اللغة أمثال لادو وجاتقنو بضرورة التدريس الصريح المباشر للقواعد اللغوية وجعلها أساسًا لتعليم اللغة وتصحيح أخطاء الطلبة النحوية، كما توصَّل هدسون في المسح الدَّولي الذي أجراه عام (١٩٩٨) إلى أن القواعد تُدرَّس بانتظام في بعض البلدان لأطفال لا تتجاوز أعمارهم الستة والسبعة أعوام، والدليل من علم نفس النمو هو أن الوعي اللغوي يبدأ في التطور بشكل طبيعي بين الخمس والسبع سنوات (Wang, 2010).

ولتحقيق أغراض الدراسة سوف تقتصر الدراسة بالشرح على نموذج بايبي البنائي في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية، وذلك للمبررات التالية:

- يعتبر نموذج بايبي من النماذج التعليمية الحديثة الّتي جرى تجربتها في تدريس قواعد اللغة العربية والإنجليزية وأثبت فاعليته في إكساب المتعلمين المفاهيم والمهارات النحوية المختلفة.
- نموذج بايبي يركز على الدور الإيجابي للمتعلم وفاعليته في الموقف التعليمي.
- نموذج بايبي يساعد على ربط القواعد الإنجليزية التي سبق دراستها في الصفوف الدراسية السابقة بالقواعد الجديدة الواردة في منهج اللغة الإنجليزية للصف الثالث المتوسط مما يساعد الطلبة على بناء المعارف الجديدة على تلك السابقة وتكوين تعلم ذي معنى مما ينعكس ايجابيا على أدائهم اللغوي شفهيا وكتابيا.
- يجعل الطالبة محوراً للعملية التعليمية أثناء تعلم القواعد، ففي كل مرحلة من مراحله الخمسة تمارس الطالبة نشاطا معينا مما يجعلها في تركيز دائم ويقضي على الملل الذي تشعر به عند تعلم القواعد المجردة.
- ينمّي قدرات الطالبات على التفكير العلمي المنظم لأنه ينتقل بالطالبة من الجزء إلى الكل في تعلم القواعد وهذا التسلسل المنطقي في تعلم القواعد يسهل فهمها واستيعابها وبالتالي تطبيقها بشكل أفضل، كما أنه ينمي مهارات الاستنتاج والتحليل والتركيب والتقويم.

واستناداً على ما سبق من مبررات، فسوف يتم تناول نموذج بايبي في تدريس قواعد اللغة الانجليزية، وذلك فيما يلي:

- **نموذج بايبي وتدريس قواعد اللغة الإنجليزية**:

يعتبر نموذج بايبي من النماذج المناسبة لتدريس قواعد اللغة الإنجليزية لأنه يساعد الطالبات على بناء معارفهن بالقواعد الجديدة على معارفهن السابقة، وفيما يلي مقترح للمعلمة لتدريس قواعد اللغة الإنجليزية وفقاً لنموذج بايبي البنائي:

- **أولاً) مرحلة الانشغال/الانخراط** Engagement

الخطوات العامة لكل نشاط في مرحلة الانشغال:

- توجِّه المعلمة أسئلة تمهيدية أو نشاط قصير بغرض استثارة دوافع طالباتها للبحث والكشف عن معارفهن السابقة بالقاعدة، وذلك من خلال عروض تقديمية (*PowerPoint Presentation*) أو صور أو مقاطع فيديو قصيرة أو أسئلة عصف ذهني.
- تشجيع الطالبات على الإجابة عن الأسئلة والتعبير عن آرائهن بكل حرية.

- **ثانياً) مرحلة الاستكشاف** Exploration

الخطوات العامة لكل نشاط في مرحلة الاستكشاف:

- توزيع الطالبات في مجموعات تعاونية صغيرة تضم (٥ – ٦) طالبات مختلفات في المستوى وتعريف كل طالبة في المجموعة بالدور الذي تقوم به.
- توزيع أوراق العمل التي تحتوي على العديد من الأنشطة الاستقصائية التي تثير التساؤلات لدى الطالبات وتوزيعها على كل مجموعة.
- توجِّه المعلمة الطالبات إلى القيام بالنشاط المطلوب في ورقة العمل.
- إعطاء التوجيهات للطالبات لطرق جمع المعلومات من المصادر المتوفرة (أجهزة كمبيوتر – انترنت -كتب -قواميس) للبحث عن أي معلومة يحتاجون إليها.
- في نهاية أنشطة هذه المرحلة يفترض أن تكون جميع المجموعات قد توصلوا إلى الاستنتاجات ومن هنا تبدأ مرحلة التفسير.

- **ثالثاً) مرحلة التفسير** Explanation

الخطوات العامة لكل نشاط في مرحلة التفسير:

- تجرى مناقشة جماعية تطرح فيها كل مجموعة التفسيرات والحلول لأسئلة المرحلة السابقة، وتسجِّل المعلمة إجابات كل مجموعة على السبورة.
- في حال عدم قدرة الطالبات على صياغة الحلول الصحيحة تقوم المعلمة بتقديم الصياغة العلمية الصحيحة وكتابتها على السبورة.

- **رابعاً) مرحلة التوسع** Elaboration

الخطوات العامة لكل نشاط في مرحلة التوسع:

- تطلب المعلمة من الطالبات إعطاء أمثلة من إنشائهن لكل عنصر من عناصر درس القواعد، أو القيام ببعض الأنشطة التي تسمح لهن بتطبيق القاعدة في مواقف جديدة.
- تطلب المعلمة من كل مجموعة الإجابة عن أسئلة النشاط التطبيقي في المكان المخصص له.

- تقدِّم المعلمة المساعدة والتوجيهات والتلميحات للمجموعات التي يصعب عليها الوصول للحل.

• **خامساً) مرحلة التقويم** Evaluation

ينبغي أن تكون عملية التقويم مستمرة طيلة وقت الحصة من خلال:

- الإشراف على تقويم الطالبات لأنفسهن وتقويم المجموعات المختلفة.
- تقويم ما تم التوصل إليه من حلول وأفكار باستخدام: الاختبارات، وبطاقات الملاحظة، وأوراق العمل، وملفات الانجاز.
- إعطاء تغذية راجعة لتصحيح المفاهيم الخاطئة إنْ وجدت.

• **الدراسات السابقة**:

لاحظت الدراسة ندرة الدراسات التي تناولت نموذج بايبي البنائي في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية، ومن هذه الدراسات:

دراسة كوكسال (Köksal , 2009) والتي هدفت إلى تقصي فاعلية نموذج التعلم البنائي الخماسي في استيعاب طلاب الصف السابع لدروس الفعل الماضي البسيط من قواعد اللغة الإنجليزية، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي ومقياس للاتجاه، وتكونت عينة الدراسة من (٥٧) طالبا من مدرستين بمدينة كونيا بتركيا، وقد تم توزيعهم بشكل عشوائي إلى مجموعتين؛ تجريبية وضابطة. وكشفت نتائج الدراسة عن الأثر الإيجابي لنموذج التعلم البنائي الخماسي في تحصيل طلاب المجموعة التجريبية واتجاهاتهم نحو اللغة الإنجليزية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية. وأوصت الدراسة بضرورة استخدام النموذج من قبل معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أو لغة ثانية.

دراسة جندية (Jendeya, 2015) والتي هدفت إلى تقصي فاعلية النموذج ذو الخمس مراحل في تنمية قواعد اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي وفي تعديل اتجاهاتهم نحو اللغة الإنجليزية، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي ومقياس للاتجاه، وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالبا موزعين بالتساوي إلى مجموعتين؛ تجريبية درست القواعد بطريقة (f5E's) وضابطة درست القواعد نفسها بالطريقة التقليدية، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية قواعد اللغة الإنجليزية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية تعزى لاستخدام طريقة (f5E's) كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه يعزى إلى استخدام طريقة (f5E's).

• **التعقيب على الدراسات**:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراستين السابقتين في أنها تطبِّق النموذج التعليمي البنائي ذو الخمس مراحل على نفس المتغير التابع وهو قواعد اللغة الإنجليزية لغير المتحدثين الأصليين بها مما يدعِّم الدراسة الحالية في ملاءمة

استخدام النموذج الخماسي في تدريس القواعد. بينما تختلف الدراسة الحالية عن الدراستين السابقتين في شمولها للمستويات المعرفية الستة في تصنيف بلوم (Bloom) (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) كما تختلف أيضا في اقتصارها على تقصي فاعلية نموذج بايبي في تنمية قواعد اللغة الانجليزية دون الاتجاه الذي تناولته الدراستان السابقتان.

وتتميز الدراسة الحالية بأنها الأولى في المملكة العربية السعودية -على حد علم الدراسة - التي تناولت نموذج بايبي البنائي في تدريس مادة قواعد اللغة الإنجليزية مما يعني أهميتها نظرًا لوجود حاجة لإيجاد حلول للتغلب على صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية وقواعدها، كما تعتبر من الدراسات النادرة التي استخدمت نموذج بايبي في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية حيث لا يوجد –على حد علم الدراسة - إلا دراستين أحدهما عربية وهي دراسة وجندية (Jendeyah, 2015) والأخرى أجنبية وهي دراسة كوكسال (Köksal , 2009) والتي تم ذكرهما سابقا.

- **إجراءات البحث ومنهجيته**:

- **منهج البحث**:

سعى البحث للتحقُّق من فاعلية استخدام نموذج بايبي (Bybee) البنائي في تنمية قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، وعليه؛ فقد اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي الذي يقوم على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية درست قواعد اللغة الإنجليزية باستخدام نموذج بايبي البنائي، والأخرى ضابطة درست القواعد نفسها بالطريقة المعتادة (الشرح من قبل المعلمة).

- **مجتمع البحث**:

تكوَّن مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الثالث المتوسط في المدارس الحكومية التابعة لمكتب تعليم وسطٍ بيشة، في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٠هـ، والبالغ عددهن (١١٧٠) طالبة وفقا لإحصائية العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ.

- **عينة البحث**:

تمَّ اختيار مدرستين متوسطتين من المدارس المتوسطة التابعة لمكتب تعليم وسط بيشة والبالغ عددها (١٦) مدرسة وفقا لإحصائية العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ، وفق أسلوب العينة العشوائية البسيطة (عن طريق القرعة) وهي المتوسطة الثانية والمتوسطة الثانية عشر، ثم تمَ تعيين المتوسطة الثانية عشوائيا لتمثِّل المجموعة التجريبية والمتوسطة الثانية عشر لتمثِّل المجموعة الضابطة، بعد ذلك تم الاختيار العشوائي للفصل (٣/أ) في المتوسطة الثانية والفصل (٣/ب) في المتوسطة الثانية عشر.

- **متغيرات البحث**:

تضمن البحث الحالي المتغيرات التالية:

- المتغير المستقل: يتمثل في طريقة التدريس المختارة وهي: التدريس باستخدام نموذج بايبي البنائي للمجموعة التجريبية.
- المتغير التابع: يتمثَّل في: تنمية قواعد اللغة الإنجليزية لطالبات الصف الثالث المتوسط.

• **مواد وأدوات**:

للإجابة عن أسئلة البحث، والتحقُّق من فرضياته تم إعداد المواد والأدوات التالية:

• **أولاً: مواد البحث**:

- دليل المعلمة لتدريس القواعد المتعلِّقة بالوحدتين الثانية والثالثة لقواعد اللغة الانجليزية
- أوراق عمل للطالبات تتضمن أنشطة خاصة بكل مرحلة من مراحل نموذج بايبي
- اختبارات قصيرة (*Quizzes*)

• **ثانياً: أدوات البحث**:

أعدَّت الدراسة أداة البحث، وهي اختبار قواعد اللغة الإنجليزية كأداة لجمع البيانات حول معرفة فاعلية استخدام نموذج بايبي البنائي في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

• **إجراءات البحث**:

للإجابة على أسئلة البحث، واختبار صحة فرضياته، وإعداد أدواته، ومواده، فقد سار البحث بعدة مراحل أساسية تضمَّنت كل مرحلة إجراءات بحثية محددة تمثَّلت فيما يلي:

• **المرحلة الأولى: إعداد دليل المعلمة وأوراق عمل الطالبات والاختبارات القصيرة**.

تم إعداد دليل المعلمة للاسترشاد به في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية في الوحدتين الثانية والثالثة من كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث المتوسط وفق نموذج بايبي البنائي، وقد اتبعت الدراسة في هذه المرحلة عدة إجراءات بحثية وذلك على النحو التالي:

- مصادر إعداد دليل المعلمة من خلال:
  - ✓ مراجعة البحوث والدراسات التي طبقت نموذج بايبي.
  - ✓ مراجعة الأدبيات التي تناولت نموذج بايبي.
  - ✓ كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث المتوسط (*Super Goal5*) للفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٠/١٤٤١هـ.
- محتويات دليل المعلمة: ويتضمّن دليل المعلمة ما يلي:
  - ✓ الفلسفة التي يقوم عليها الدليل.
  - ✓ نبذة عن نموذج بايبي.
  - ✓ دور كل من المعلمة، والطالبة في ضوء نموذج بايبي.
  - ✓ الجدول الزمني لتدريس قواعد اللغة الإنجليزية.
  - ✓ دروس القواعد مصاغة وفق نموذج بايبي.

- ✓ أوراق عمل تحوي مجموعة من الأنشطة تمارسها الطالبات بشكل تعاوني في كل مرحلة من مراحل نموذج بايبي وهذه الأنشطة عبارة عن:
- ✓ أنشطة تمهيدية: أعدَّت الدراسة لكل قاعدة من القواعد السبعة أنشطة تمهيدية تتم في مرحلة الانشغال *Engagement* لشدِّ انتباه الطالبات ومعرفة خبراتهن السابقة عن القاعدة موضوع الدرس.
- ✓ أنشطة استكشافية: أعدَّت الدراسة لكل قاعدة من القواعد السبعة أنشطة استكشافية تسمح للطالبات باكتشاف القاعدة الجديدة تتم في مرحلة الاستكشاف *Exploration* بهدف الوصول إلى القاعدة الجديدة موضوع الدرس.
- ✓ أنشطة تطبيقية: أعدّت الدراسة أنشطة إثرائية تسمح للطالبات بتطبيق القاعدة الجديدة التي تمَّ تعلُّمها تتم في مرحلة التوسُّع *Elaboration* بهدف تطبيق القاعدة التي تمَّ تعلمها في مواقف جديدة.
- ✓ أنشطة تقويمية: أعدّت الدراسة أنشطة يمكن من خلالها التحقُّق من تعلُّم الطالبات وتحقيقهم للأهداف السلوكية المحدَّدة تتم في مرحلة التقويم *Evaluation* بهدف تقويم ما تمَّ تعلُّمه خلال الدرس.

كما تضمن الدليل مجموعة من الاختبارات القصيرة التي تقيس تقدُّم الطالبة في كل قاعدة من قواعد اللغة الإنجليزية حيث تقدم المعلمة في بداية كل حصة اختبار قصير في القاعدة التي تمت دراستها في الحصة السابقة، وقد تمَّ عرض الدليل على مجموعة من المحكمين المختصين للاستفادة من آرائهم حول:

- ◄◄ وضوح الدليل، وشموليته للمادة العلمية.
- ◄◄ صحة محتوى الدليل لغوياً وعلمياً.
- ◄◄ صياغة الأهداف الإجرائية بوضوح.
- ◄◄ مناسبة الوسائل، والأنشطة التعليمية المستخدمة.
- ◄◄ ملائمة الدليل لخطوات نموذج بايبي.

وأصبح الدليل في صورته النهائية الجاهزة للتطبيق.

- **المرحلة الثانية: بناء اختبار قواعد اللغة الإنجليزية.**

وقد اتبعت الدراسة عدة خطوات إجرائية، وذلك على النحو التالي:

- **تحديد الهدف من الاختبار:**

هدف الاختبار إلى:

- ◄◄ تحديد ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً بين نتائج المجموعة التجريبية، التي درست باستخدام نموذج بايبي البنائي، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية من خلال التطبيق البعدي للاختبار، ومن ثم الحكم على فاعلية نموذج بايبي البنائي في تنمية قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

- التعرُّف على مدى تحقق الأهداف السلوكية الخاصة بالقواعد في ضوء مستويات بلوم *Bloom* المعرفية: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.

• **تحديد موضوع الاختبار**:

قامت الدراسة بتحديد قواعد اللغة الإنجليزية المراد تعلُّمها في البحث الحالي، وهي قواعد الوحدتين الثانية والثالثة من كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث المتوسط (Super Goal5)، الفصل الدراسي الأول، حيث اشتملت الوحدة الثانية، وعنوانها (life Stories) على القواعد التالية:

- *Simple Past Tense*
- *Be + born*
- *Expressions with the passive*
- *Used to*

بينما اشتملت الوحدة الثالثة وعنوانها (When Are You Travelling?) على القواعد التالية:

- *Present progressive*
- *Future with "Going to" and" will"*
- *Infinitives of Purpose*

وقد اختارت الدراسة هاتين الوحدتين لاحتوائها على قواعد سبق لطالبات الصف الثالث المتوسط التعرُّف عليها أو دراستها بشكل مختصر في الصفين الأول، والثاني المتوسط مما يجعل تدريسها باستخدام نموذج بايبي Bybee البنائي فعَّالا، وذلك؛ لأن نماذج النظرية البنائية تعتمد على معلومات الطالبة السابقة.

• **صياغة الأهداف السلوكية**:

قامت الدراسة بصياغة الأهداف السلوكية المراد تحقيقها في كل درس من دروس القواعد المتضمَّنة في الوحدتين التي تم اختيارها من أجل الاستفادة منها في إعداد جدول مواصفات الاختبار، وكذلك من أجل اعتمادها في تدريس المجموعتين التجريبية والضابطة فيما بعد.

وقد تم صياغة الأهداف المراد تحقيقها في كل درس بعد تحليل محتوى الدروس حسب المستويات المعرفية الستة: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، وفق تصنيف بلوم Bloom للأهداف السلوكية في المجال المعرفي Cognitive Domain، وذلك لملائمتها لطالبات الصف الثالث المتوسط؛ إذ لابد أن تصل الطالبة في نهاية المرحلة المتوسطة إلى اتقان المستويات العليا (التحليل، التركيب، التقويم). وقد بلغ اجمالي عدد الأهداف (٥٣) هدفاً في جميع دروس القواعد، ثم تم عرض هذه الأهداف على مجموعة من المحكمين، وذلك للتأكد من صدقها، ومناسبتها لكل مستوى، وفي ضوء تعديلات المحكمين تقلصت الأهداف إلى (٤٢) هدفا في جميع الدروس بواقع سبعة أهداف في كل مستوى من المستويات المعرفية الستة.

• **صياغة أسئلة الاختبار**:

بعد صياغة الأهداف السلوكية تم صياغة الأسئلة صياغة أولية في قائمة تحتوي ثلاثة أبعاد؛ أحدها يختص بالأهداف السلوكية، والآخر يختص بمستوى كل هدف، أما البعد الثالث، فيختص بأسئلة الاختبار في كل مستوى. وبنهاية هذه الخطوة أصبح الاختبار في صورته الأولية مكونا من (٥٨) فقرة. ثم تم عرض هذه القائمة على مجموعة من المحكمين المختصين وذلك للتأكد من صدقها ومناسبة الأسئلة والأهداف في كل مستوى من المستويات المعرفية وأصبحت الأهداف في صورتها النهاية مكونة من (٤٢) هدفا.

• **الصدق الظاهري لأداة البحث (صدق المحكمين)**:

تم التحقق من صدق المحكمين (الصدق الظاهري لاختبار قواعد اللغة الإنجليزية) بعرضه على مجموعة من المحكمين، والأساتذة المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية، وذلك للتأكد من مدى ملاءمة الاختبار للغرض الذي أعدَّ من أجله، وما إذا كانت العبارات واضحة وتنتمي إلى القاعدة المحددة لها، وسلامة كل عبارة من الناحية اللغوية، وفى ضوء آراء واقتراحات المحكمين تم إجراء التعديلات التالية:

- حذف بعض الفقرات وهي: (٣) و (٧) و(٩) من القسم الأول، والفقرات (١) و(٥) و(٨) من القسم الثاني، والفقرات (٤) و(٦) و(D) من القسم الثالث، والفقرة (٢) من القسم الرابع، والفقرات (٢) و(I) من القسم الخامس.
- استبدال الفقرة رقم (٥) من:

"Did you use to read stories?" is…….

a. a Yes\No question. *b. an information question.*

c. an affirmative sentence. *d. a negative sentence*

إلى:

When did he use to sleep?

a. He used to sleep at 9:30 p.m. *b. Yes, he used to sleep.*

c. No, he didn't use to sleep *c. Yes, he is.*

واعتبرت الدراسة الأخذ بملاحظات المُحكِّمين، وإجراء التعديلات المشار إليها بمثابة الصّدق الظّاهري، وصدق المحتوى للأداة، وأصبح الاختبار في صورته النهائية مكون من (٤٤) فقرة.

• **إعداد جدول المواصفات**:

بعد أن تم تحديد الأهداف السلوكية المعرفية لدروس القواعد في صورتها النهائية، تم إعداد جدول المواصفات وفقا لما يلي:

- تحديد الوزن النسبي لكل مستوى من مستويات الأهداف السلوكية المعرفية، وذلك من خلال المعادلة التالية: الوزن النسبي للأهداف في مستوى معين= (عدد الأهداف في ذلك المستوى / المجموع الكلي للأهداف) × ١٠٠

ويوضح ذلك الجدول (١):

جدول (١) الوزن النسبي للأهداف وفقاً لتصنيف بلوم

مستوى الهدف	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	المجموع
عدد الأهداف	٧	٧	٧	٧	٧	٧	٤٢
الوزن النسبي	١٦,٦٦٪	١٦,٦٦٪	١٦,٦٦٪	١٦,٦٦٪	١٦,٦٦٪	١٦,٦٦٪	١٠٠٪

توزيع عدد الأسئلة على المستويات المعرفية: عدد الأسئلة لكل مستوى معرفي= (الوزن النسبي لأهداف المستوى المعرفي المحدد × عدد الأسئلة الكلي) / ١٠٠

وبعد تطبيق المعادلة وجد أن الناتج لعدد الأسئلة في جميع المستويات نظراً لتساوي النسب هو (٧,٣٣) وبالتالي يصبح توزيع الأسئلة على المستويات بشكل متقارب كما يلي:

جدول (٢) توزيع أسئلة الاختبار على مستويات الأهداف وفقا لتصنيف بلوم

المستوى	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	المجموع
عدد الأسئلة	٧	٧	٧	٩	٧	٧	٤٤

ومن خلال الجدول (٣) تتضح المواصفات الشاملة للاختبار وعدد الاسئلة لكل مستوى في كل قاعدة تشملها الوحدتين المحددتين في الدراسة.

جدول (٣) جدول المواصفات الشاملة وعدد الأسئلة وفقا لمستوى بلوم

القاعدة	المستويات المعرفية						مجموع عدد الأسئلة	الوزن النسبي لكل قاعدة
	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم		
Simple Past Tense	١	١	١	١	١	١	٦	١٣,٦٪
Be+Born	١	١	١	١	١	١	٦	١٣,٦٪
Expressions with the Passive	١	١	١	١	١	١	٦	١٣,٦٪
Used to	١	١	١	١	١	١	٦	١٣,٦٪
Present Progressive	١	١	١	٢	١	١	٧	١٦٪
Future with Will & Going to	١	١	١	٢	١	١	٧	١٦٪
Infinitive of Purpose	١	١	١	١	١	١	٦	١٣,٦٪
مجموع عدد الأسئلة	٧	٧	٧	٩	٧	٧	٤٤	
الأوزان النسبية للأسئلة	١٥,٩١٪	١٥,٩١٪	١٥,٩١٪	٢٠٪	١٥,٩١٪	١٥,٩١٪	١٠٠٪	

- **تحديد نوع الاختبار**:

كان الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، وقد تم اختيار هذا النوع من الاختبارات لسهولة تصحيحه، وسرعة الإجابة على مفرداته حيث لا يتطلب من الطالبة سوى اختيار الإجابة الصحيحة من بين البدائل المعطاة، وكذلك لقدرته على تغطية قدر ممكن من المادة التعليمية واتصافه بدرجة عالية من الصدق والثبات والموضوعية وعدم تأثُّر نتائجه بذاتية المصحح.

وقد راعت الدراسة عند صياغة الأسئلة ما يلي:

- أن يتوفر لكل سؤال من أسئلة الاختبار أربعةٍ بدائلٍ مختلفةٍ.
- أن يكون لكل سؤال من أسئلة الاختبار خيارا واحدا صحيحا.
- أن تكون جميع أسئلة الاختبار صحيحة علميا ولغويا.
- أن تقيس جميع أسئلة الاختبار المستوى المعرفي الذي وضعت من أجله.
- أن تكون جميع الأسئلة واضحة، ومحددة، وخالية من الغموض.

- أن توزع البدائل الصحيحة عشوائياً بين البدائل الأخرى.
- أن تأخذ أسئلة الاختبار الأرقام (1,2,3) بينما تأخذ البدائل (A,B,C,D).

• **صياغة تعليمات الاختبار**:

تم وضع تعليمات الاختبار في الصفحة الأولى، وقد روعي فيها التحديد، واستعمال الأيقونات التوضيحية، وقد اشتملت على ما يلي:

- توضيح كتابة البيانات الأولية (الاسم / الفصل).
- تعليمات خاصة للإجابة على الاختبار ووصفه، وعدد الأسئلة.

• **التطبيق الاستطلاعي للأداة**:

بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، والتأكد من الصدق الظاهري للاختبار، قامت الدراسة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (٣٤) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط في المتوسطة الثامنة يوم الخميس ١٤٤٠/١/١٣هـ وذلك بهدف تحقيق ما يلي:

- تحديد الزمن المناسب للاختبار
- إعداد مفتاح تصحيح الاختبار
- حساب صدق الاتساق الداخلي
- حساب ثبات الاختبار
- حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز

وفيما يلي نتائج التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

• **حساب الزمن اللازم للاختبار**:

تم تحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار حيث كان (٤٥) دقيقة، وذلك من خلال حساب متوسط الزمن باستخدام المعادلة التالية:

الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار = الزمن الذي استغرقته أول طالبة + الزمن الذي استغرقته آخر طالبة/ ٢

• **إعداد مفتاح تصحيح الاختبار**:

تم تصحيح الاختبار بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، حيث حُددت درجة واحدة لكل فقرة صحيحة من فقرات الاختبار، لتصبح الدرجة النهائية للاختبار (٤٤) درجة، وقد قامت الدراسة بإعطاء القيمة (١) للإجابة الصحيحة، والقيمة (٠) للإجابة الخاطئة، وبناء على ذلك تم إعداد مفتاح الإجابة.

• **صدق الاتساق الداخلي**:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون "Pearson Correlation" بين الدرجة الإجمالية للاختبار والدرجة الإجمالية لأسئلة كل قاعدة من القواعد السبعة التي يقيسها الاختبار، وكذلك حساب معامل ارتباط بيرسون "Pearson Correlation" بين الدرجة الإجمالية لأسئلة

كل قاعدة من القواعد السبعة التي يقيسها الاختبار، ودرجة كل فقرة من فقرات هذه القاعدة، كما هو موضح من الجدول (٤)، والجدول (٥).

جدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون "Pearson Correlation" بين الدرجة الإجمالية للاختبار والدرجة الإجمالية لأسئلة كل قاعدة من القواعد السبعة التي يقيسها الاختبار

م	القاعدة	عدد الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	Simple Past Tense	٦	٠,٦٨٧**	٠,٠٠٠
٢	Be + Born	٦	٠,٨٤٨**	٠,٠٠٠
٣	Expressions with the Passive	٦	٠,٧٢٩**	٠,٠٠٠
٤	Used to	٦	٠,٦٥٥**	٠,٠٠٠
٥	Present Progressive	٧	٠,٩٠١**	٠,٠٠٠
٦	Future with going to & Will	٧	٠,٧٩٢**	٠,٠٠٠
٧	Infinitive of Purpose	٦	٠,٨٢١**	٠,٠٠٠

* الارتباط دال عند مستوى (٠,٠٥)
** الارتباط دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٤) أنَّ معاملات الارتباط بين الدرجة الإجمالية للاختبار، والدرجة الإجمالية لأسئلة كل قاعدة من القواعد السبعة التي يقيسها الاختبار كانت معاملات كبيرة، ومقبولة، وأنها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلى اتساق إجمالي فقرات الاختبار.

جدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون Pearson بين الدرجة الإجمالية لأسئلة كل قاعدة من القواعد السبعة التي يقيسها الاختبار ودرجة كل فقرة من فقرات القاعدة.

القاعدة		م	معامل بيرسون	مستوى الدلالة	م	معامل بيرسون	مستوى الدلالة	م	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
١	Simple Past Tense	١	٠,٨١٦**	٠,٠٠٠	٢	٠,٦٦١**	٠,٠٠٩	٣	٠,٨١٤**	٠,٠٠١
		٤	٠,٦٧٦**	٠,٠٠١	٥	٠,٤٤٢**	٠,٠٠٩	٦	٠,٤٦٦**	٠,٠٠٥
٢	Be + Born	١	٠,٥٤٨**	٠,٠٠١	٢	٠,٥٣٣**	٠,٠٠١	٣	٠,٦٣٦**	٠,٠٠٠
		٤	٠,٦٣٢**	٠,٠٠٠	٥	٠,٧٦٤**	٠,٠٠٠	٦	٠,٧١٥**	٠,٠٠٠
٣	Expressions with the Passive	١	٠,٦٨٠**	٠,٠٠٠	٢	٠,٥١١**	٠,٠٠٢	٣	٠,٦٦٢**	٠,٠٠٠
		٤	٠,٥٧٥**	٠,٠٠٠	٥	٠,٣٩٦*	٠,٠٢٠	٦	٠,٦٤٤**	٠,٠٠٠
٤	Used to	١	٠,٥٠٧**	٠,٠٠٢	٢	٠,٦١٨**	٠,٠٠٠	٣	٠,٤٢١*	٠,٠٠٠
		٤	٠,٥٤٨**	٠,٠٠١	٥	٠,٥٢١**	٠,٠٠٢	٦	٠,٦٧٣**	٠,٠٠٠
٥	Present Progressive	١	٠,٤٥٧**	٠,٠٠٧	٢	٠,٥٣٤**	٠,٠٠١	٣	٠,٧٩٠**	٠,٠٠٠
		٤	٠,٥٣٤**	٠,٠٠١	٥	٠,٧٩٠**	٠,٠٠٠	٦	٠,٧٩١**	٠,٠٠٠
		٧	٠,٧٢٣**	٠,٠٠٠						
٦	Future with going to & Will	١	٠,٦٣٦**	٠,٠٠٠	٢	٠,٦٨٨**	٠,٠٠٠	٣	٠,٤٧٠**	٠,٠٠٥
		٤	٠,٥٣٤**	٠,٠٠١	٥	٠,٦٢٤**	٠,٠٠٠	٦	٠,٤٧٥**	٠,٠٠٥
		٧	٠,٥٨٩**	٠,٠٠٠						
٧	Infinitive of Purpose	١	٠,٧٨٧**	٠,٠٠٠	٢	٠,٧٥٥**	٠,٠٠٠	٣	٠,٦٧٩**	٠,٠٠٠
		٤	٠,٨٩١**	٠,٠٠٠	٥	٠,٦٦٩**	٠,٠٠٠	٦	٠,٧٥٤**	٠,٠٠٠

* الارتباط دال عند مستوى (٠,٠٥)
** الارتباط دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٥) أنَّ معاملات الارتباط بين الدرجة الإجمالية لأسئلة كل قاعدة من القواعد السبعة التي يقيسها الاختبار، ودرجة كل فقرة من فقرات القاعدة كانت معاملات كبيرة، ومقبولة، وأنها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) أو مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يشير إلى اتساق جميع فقرات كل قاعدة من القواعد السبعة، كما يدل على صدق الاتساق الداخلي للأداة.

- **ثبات الاختبار**:

قامت الدراسة بالتأكد من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ثبات "ألفاكرونباخ Cronbach's Alpha "، لإجمالي أسئلة كل قاعدة من القواعد السبعة التي يقيسها الاختبار، وكذلك لإجمالي أسئلة الاختبار ككل، ويوضح الجدول (٦) ذلك.

جدول (٦) معاملات ثبات "ألفاكرونباخ Cronbach's Alpha " أسئلة كل قاعدة من القواعد السبعة التي يقيسها الاختبار، وكذلك لإجمالي أسئلة الاختبار ككل

م	القاعدة	عدد الفقرات	معامل الفاكرونباخ Cronbach's alpha
١	Simple Past Tense	٦	٠,٧٢٦
٢	Be + Born	٦	٠,٧٠٧
٣	Expressions with the Passive	٦	٠,٦٠٠
٤	Used to	٦	٠,٥٣٥
٥	Present Progressive	٧	٠,٧٨٣
٦	Future with going to & Will	٧	٠,٥٨٣
٧	Infinitive of Purpose	٦	٠,٨٤٩
	إجمالي أسئلة الاختبار ككل	٤٤	٠,٩٢٥

ويتضح من الجدول (٦) أن جميع قيم معاملات "ألفاكرونباخ Cronbach's Alpha " كانت مقبولة ومرتفعة، مما يشير إلى صلاحية الاختبار للتطبيق في هذا البحث، وإمكانية الاعتماد على نتائجه والوثوق بها.

- **معامل السهولة والصعوبة**:

تم حساب معامل الصعوبة والسهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار عن طريق المعادلة التالية: معامل الصعوبة = عدد الطالبات اللاتي أجبن عن السؤال إجابة صحيحة ÷ عدد الطالبات الكلي

وكما هو موضح في الجدول (٨) فقد تراوحت معاملات الصعوبة لمفردات الاختبار التحصيلي ما بين (٠,٧ – ٠,١٨)، حيث يعتبر السؤال مقبولا إذا تراوحت قيمة معامل الصعوبة له بين (٠,١٥ – ٠,٨٥) (أبو جلالة، ١٩٩٩، ص٢٢١)، كون المفردة التي يقل معامل الصعوبة لها عن ٠,١٥ تكون شديدة الصعوبة، والمفردة التي يزيد معامل الصعوبة لها عن ٠,٨٥ تكون شديدة السهولة، لذا لم يتم استبعاد أي من مفردات الاختبار لاعتبار كل المفردات بدرجة مقبولة من السهولة والصعوبة.

- **معامل التمييز**:

يعبر معامل التمييز عن درجة تمييز المفردة للطالبات ذوي الأداء المرتفع، والطالبات ذوي الأداء المنخفض، وقد تم حساب معامل التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار وذلك كالآتي:

- ترتيب درجات الطالبات من الأعلى إلى الأدنى.
- تقسيم الدرجات إلى مجموعتين: ٥٠٪ تمثل الدرجات العليا، ٥٠٪ تمثل الدرجات الدنيا.
- تحديد عدد الطالبات اللاتي أجبن إجابة صحيحة في كل مجموعة (س ع)، (س د) عن كل مفردة على حدة.
- تطبيق المعادلة التالية.

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{س ع} - \text{س د}}{\text{ن } 1/2}$$

حيث يقبل السؤال إذا لم يقل معامل تمييزه عن ٠,٣٠ (جابر،٢٠٠٨، ٤٠٨)، وقد تراوحت معاملات التمييز لأسئلة الاختبار بين (٠,٢ – ١,٢) كما هو موضح في الجدول (٧) ، مما يدل على أن القدر التمييزي لأسئلة الاختبار مناسب، لذا لم يتم استبعاد أي من مفردات الاختبار لاعتبار كل مفردة على درجة عالية من التمييز.

جدول (٧): معاملات صعوبة وسهولة وتمييز أسئلة الاختبار

م	معامل			م	معامل			م	معامل		
	الصعوبة	السهولة	التمييز		الصعوبة	السهولة	التمييز		الصعوبة	السهولة	التمييز
١	٠,٣٩	٠,٦١	٠,٧	١٦	٠,٢٧	٠,٧٣	٠,٨	٣١	٠,١٨	٠,٨٢	٠,٢
٢	٠,٧	٠,٣	٠,٣	١٧	٠,٥	٠,٥	٠,٦	٣٢	٠,٣٩	٠,٦١	٠,٣
٣	٠,٤٥	٠,٥٥	٠,٤	١٨	٠,٤٥	٠,٥٥	٠,٨	٣٣	٠,٣٢	٠,٦٨	٠,٦
٤	٠,٥٥	٠,٤٥	٠,٣	١٩	٠,٤٨	٠,٥٢	٠,٩	٣٤	٠,٤١	٠,٥٩	١
٥	٠,٤١	٠,٥٩	٠,٦	٢٠	٠,٣	٠,٧	٠,٣	٣٥	٠,٣٤	٠,٦٦	٠,٣
٦	٠,٢٥	٠,٧٥	١	٢١	٠,٤٨	٠,٥٢	٠,٩	٣٦	٠,٣٦	٠,٦٤	٠,٨
٧	٠,٣٩	٠,٦١	٠,٥	٢٢	٠,٥	٠,٥	١	٣٧	٠,٣٩	٠,٦١	٠,٩
٨	٠,٤٨	٠,٥٢	٠,٧	٢٣	٠,٦٦	٠,٣٤	٠,٣	٣٨	٠,٣٤	٠,٦٦	٠,٣
٩	٠,٥٧	٠,٤٣	٠,٧	٢٤	٠,٣٤	٠,٦٦	٠,٥	٣٩	٠,٤٥	٠,٥٥	١
١٠	٠,٣٢	٠,٦٨	٠,٨	٢٥	٠,٥٥	٠,٤٥	٠,٤	٤٠	٠,٣٤	٠,٦٦	١,١
١١	٠,٤٨	٠,٥٢	٠,٥	٢٦	٠,٤١	٠,٥٩	١,٢	٤١	٠,٣٢	٠,٦٨	٠,٨
١٢	٠,٤١	٠,٥٩	٠,٦	٢٧	٠,٤٥	٠,٥٥	٠,٨	٤٢	٠,٣٤	٠,٦٦	٠,٧
١٣	٠,٤١	٠,٥٩	٠,٦	٢٨	٠,٣	٠,٧	٠,٣	٤٣	٠,٣٢	٠,٦٨	٠,٨
١٤	٠,٣٢	٠,٦٨	١	٢٩	٠,٤١	٠,٥٩	٠,٦	٤٤	٠,٢٧	٠,٧٣	١
١٥	٠,٣٤	٠,٦٦	٠,٩	٣٠	٠,٣	٠,٧	١,٢				

- **الصورة النهائية للاختبار**:

بعد الانتهاء من التطبيق الاستطلاعي للاختبار، وتحديد صدقه وثباته والزمن اللازم للإجابة عن جميع فقراته وتصحيح إجابات الطالبات ورصد الدرجات؛ أصبح الاختبار في صورته النهائية (ملحق رقم ٥)، مكوَّن من (٤٤) مفردة، والجدول (٨) يوضح توزيع أسئلة الاختبار على قواعد اللغة الإنجليزية السبعة.

- **المرحلة الثالثة**: **تنفيذ تجربة البحث**

وقد اتبعت فيها الدراسة عدة خطوات إجرائية، وذلك وفق المراحل التالية:

- **المرحلة الأولى**: **الموافقات الإدارية لتنفيذ تجربة البحث**:

- الحصول على خطاب من عميد كلية التربية موجه لمدير التعليم بمدينة بيشة بتسهيل تطبيق الدراسة.

جدول (٨) توزيع أسئلة الاختبار على قواعد اللغة الإنجليزية

القاعدة	أرقام الأسئلة في الاختبار	المجموع
Simple Past Tense	١-٨-١٥-٢٢-٣١-٣٨	٦
Be+ Born	٢-٩-١٦-٢٣-٣٦-٣٩	٦
Expressions with the Past	٣-١٠-١٧-٢٤-٣٢-٤٠	٦
Used to	٤-١١-٢٠-٢٥-٣٣-٤١	٦
Present Progressive	٥-١٢-١٨-٢٦-٢٧-٣٤-٤٢	٧
Future with Will & Going to	٧-١٣-٢١-٢٨-٢٩-٣٥-٤٢	٧
Infinitive of Purpose	٦-١٤-١٩-٣٠-٣٧-٤٤	٦
المجموع		٤٤

- الحصول على موافقة إدارة التعليم بمدينة بيشة لتسهيل مهمة الدراسة وتطبيق الدراسة.

• **المرحلة الثانية**: **الإعداد لتجربة البحث**:

- اختيار المدرستين المتوسطة الثانية والمتوسطة الثانية عشر لتطبيق مواد البحث وأدواته.
- اختيار فصل في المتوسطة الثانية ليمثل المجموعة التجريبية وفصل في المتوسطة الثانية عشر ليمثل المجموعة الضابطة.
- مقابلة مديرة المتوسطة الثانية في المدرسة لإعطائها فكرة عن الدراسة وأهدافها وأهميتها ورغبة الدراسة في تعاون المعلمة معها لتدريس المجموعة التجريبية.
- مقابلة معلمة اللغة الإنجليزية بالمتوسطة الثانية وشرح طريقة تدريس دروس القواعد باستخدام نموذج بايبي، وتزويدها بنسخة من دليل المعلمة، ونسخ من أوراق العمل والاختبارات القصيرة ليتم توزيعها على الطالبات أثناء الحصص.
- تهيئة البيئة الصفية لتكون مناسبة لتطبيق نموذج بايبي وذلك بتقسيم الطالبات إلى مجموعات ليتسنى لهم أداء الأنشطة التعاونية مع التأكيد على ضرورة أن تحضر كل مجموعة ملف خاص بها للاحتفاظ بأوراق العمل والاختبارات القصيرة.
- التأكد من توفر جهاز بروجكتر وجهاز كمبيوتر لاستخدامها في عرض أنشطة مرحلة الانشغال.
- الالتقاء بطالبات المجموعة التجريبية لإعطائهن فكرة عن التدريس باستخدام نموذج بايبي ودورهن في كل مرحلة من مراحله.
- مقابلة مديرة المتوسطة الثانية عشر ومعلمة اللغة الإنجليزية في المدرسة لإعطائهما فكرة عن الدراسة وأهدافها وأهميتها ورغبة الدراسة في تعاون المعلمة معها لتدريس المجموعة الضابطة.

• **المرحلة الثالثة**: **التطبيق القبلي لأداة البحث**:

تم التطبيق القبلي لأداة الدراسة (اختبار قواعد اللغة الإنجليزية) على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة يوم الثلاثاء ١٤٤١/١/١٨هـ من قبل معلمتي اللغة الإنجليزية في المدرستين، بهدف التأكد من تكافؤ طالبات المجموعتين قبل البدء في التجربة. وقد تمَّ استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent

Sample T-test للمقارنة بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية القبلي، ويبيّن الجدول (٩) نتائج اختبار "ت":

جدول (٩) نتائج اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Sample t-test للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار قواعد اللغة الإنجليزية

اختبار قواعد اللغة الإنجليزية		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الفروق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
Simple Past Tense	الضابطة	٢٧	١,٣٧٠	١,١١٥	٠,٠٨٥	٥٣	٠,٢٨٦	٠,٧٧٦
	التجريبية	٢٨	١,٢٨٦	١,٠٨٤				
Be + Born	الضابطة	٢٧	١,٥٥٦	١,١٢١	٠,٠٢٠	٥٣	٠,٠٦٣	٠,٩٥٠
	التجريبية	٢٨	١,٥٣٦	١,٢٠١				
Expressions with the Passive	الضابطة	٢٧	١,٣٣٣	٠,٩٦١	٠,٠٤٨	٥٣	٠,١٨٢	٠,٨٥٦
	التجريبية	٢٨	١,٢٨٦	٠,٣٧٦				
Used to	الضابطة	٢٧	١,٥١٩	٠,٣٩٥	٠,٠١٧	٥٣	٠,٠٥٨	٠,٩٥٤
	التجريبية	٢٨	١,٥٣٦	١,٢٣٢				
Present Progressive	الضابطة	٢٧	١,٢٩٦	٠,٧٧٥	٠,٤١٨	٥٣	١,٦٤٠	٠,١٠٧
	التجريبية	٢٨	١,٧١٤	١,٠٨٤				
Future with going to & Will	الضابطة	٢٧	٢,٠٣٧	١,٢٥٥	٠,٣٩٤	٥٣	١,٢٢٥	٠,٢٢٦
	التجريبية	٢٨	١,٦٤٣	١,١٢٩				
Infinitive of Purpose	الضابطة	٢٧	٠,٧٤١	٠,٦٥٦	٠,٤٠٢	٥٣	١,٨٤٥	٠,٠٧١
	التجريبية	٢٨	١,١٤٣	٠,٩٣٢				
ALL	الضابطة	٢٧	٩,٨٥٢	٢,٤٩٢	٠,٢٩١	٥٣	٠,٤٠٤	٠,٦٨٨
	التجريبية	٢٨	١٠,١٤٣	٢,٨٣٨				

يُلاحظ من الجدول (٩)عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات عيّنة البحث في القياس القبلي لإجمالي اختبار قواعد اللغة الإنجليزية، حيث أن قيمة (ت) للفرق بين متوسطي الدرجات قد بلغت (٠,٤٠٤) وهي قيمة غير دالة عند درجة الحرية (٥٣) حيث أنها أصغر من القيمة الجدولية عند نفس درجة الحرية، كما أن قيمة مستوى الدلالة (٠,٦٨٨) وهي قيمة أكبر من (٠,٠٥)، كما لا يوجد أيضا فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات عيّنة البحث في القياس القبلي لكل من: إجمالي أسئلة قاعدة "Simple Past Tense" حيث كانت قيم (ت) للفرق بين متوسطي الدرجات (٠,٢٨٦) بمستوى دلالة (٠,٧٧٦)، وإجمالي أسئلة قاعدة "Be + Born" حيث كانت قيم (ت) للفرق بين متوسطي الدرجات (٠,٠٦٣) بمستوى دلالة (٠,٩٥٠)، وإجمالي أسئلة قاعدة "Expressions with the Passive" حيث كانت قيم (ت) للفرق بين متوسطي الدرجات (٠,١٨٢) بمستوى دلالة (٠,٨٥٦)، وإجمالي أسئلة قاعدة "Used to" حيث كانت قيم (ت) للفرق بين متوسطي الدرجات (٠,٠٥٨) بمستوى دلالة (٠,٩٥٤)، وإجمالي أسئلة قاعدة "Present Progressive" حيث كانت قيم (ت) للفرق بين متوسطي الدرجات (١,٦٤٠) بمستوى دلالة (٠,١٠٧)، وإجمالي أسئلة قاعدة "Future with going to & Will" حيث كانت قيم (ت) للفرق بين متوسطي الدرجات (١,٢٢٥) بمستوى دلالة (٠,٢٢٦)، وإجمالي أسئلة قاعدة "Infinitive of Purpose" حيث كانت قيم (ت) للفرق بين متوسطي الدرجات (١,٨٤٥) بمستوى دلالة (٠,٠٧١)، وجميعها قيم

مستوى دلالة أكبر من (٠,٠٥)، وهذا يعني أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة الضابطة، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية في جميع قواعد اللغة الإنجليزية، وكذلك في إجمالي اختبار قواعد اللغة الإنجليزية، مما يشير إلى أن مجموعتي الدراسة متكافئتين، ومتجانستين قبل المعالجة التجريبية في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية.

- **المرحلة الرابعة: مرحلة التدريس لعينة البحث:**

وفي يوم الأحد ١٤٤١/١/٢٣هـ بدأت المعلمة في المتوسطة الثانية في تدريس المجموعة التجريبية دروس القواعد في الوحدتين الثانية والثالثة من كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث المتوسط باستخدام نموذج بايبي البنائي، بينما استخدمت المعلمة في المتوسطة الثانية عشر الطريقة المعتادة التي تعتمد على الشرح من قبل المعلمة، واستغرق ذلك سبعة أسابيع.

- **المرحلة الخامسة: التطبيق البعدي لأداة البحث**

بعد الانتهاء من تدريس قواعد اللغة الإنجليزية لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة تم تطبيق أداة البحث تطبيقا بعديا على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة يوم الخميس ١٤٤١/٣/١٧هـ من قبل معلمتي اللغة الإنجليزية في المدرستين. ثم تم تصحيح الاختبار من قبل الدراسة ورصد درجات طالبات المجموعتين تمهيدا لإجراء المعالجات الإحصائية.

- **نتائج البحث:**
- **عرض نتائج البحث**
- **الإجابة عن السؤال الأول:**

نصَّ السؤال الأول للدراسة على "ما فاعلية نموذج بايبي في تنمية قاعدة (Simple Past Tense) لدى طالبات الصف الثالث متوسط؟"، وللإجابة عن هذا التساؤل كان لا بد من التحقق من صحة الفرضية الأولى للبحث والتي تنص على: "لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (Simple Past Tense) في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية"، تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Sample t-test للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج بايبي البنائي في إجمالي أسئلة قاعدة (Simple Past Tense) في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، ويبيّن الجدول (١٠) نتائج اختبار "ت".

يلاحظ من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات عيّنة البحث في القياس البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة "Simple Past Tense" حيث كانت قيم (ت) للفرق بين متوسطي الدرجات (١١,٤٦٤) وهي قيمة دالة عند درجة الحرية (٥٣) حيث أنها أكبر من

القيمة الجدولية عند نفس درجة الحرية، كما أن قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة أصغر من (٠,٠٥).

جدول (١٠) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (Simple Past Tense) في اختبار اللغة قواعد الإنجليزية

اختبار قواعد اللغة الإنجليزية		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الفروق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
Simple Past Tense	الضابطة	٢٧	١,٤٨١	١,٠٥٠	٣,٠٥٤	٥٣	١١,٤٦٤	٠,٠٠٠
	التجريبية	٢٨	٤,٥٣٦	٠,٩٢٢				

ووفقاً لتلك النتائج تم رفض الفرضية الأولى للبحث والتي تنص على: "لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (Simple Past Tense) في اختبار اللغة الإنجليزية"، لعدم تحققه، وقبول الفرض البديل" يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (Simple Past Tense) في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية لصالح المجموعة التجريبية"، ويعزى ذلك لاستخدام نموذج بايبي البنائي.

وللتحقق من فاعلية المعالجة التجريبية "نموذج بايبي البنائي" في تنمية قاعدة (Simple Past Tense) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، قامت الدراسة باستخدام معادلة الكسب المعدل لبليك (Blake's Gain Ratio).

$$MG = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P}$$

حيث:

- $M2$ وهو المتوسط البعدي.
- $M1$ وهو المتوسط القبلي.
- P هي الدرجة العظمى للمقياس.

ويذكر "بليك" (Blake, 1996, p99) أنَّ مدى الفاعلية لهذه المعادلة من (٠) إلى (٢)، وقد اعتبر "بليك" أن الحد الأدنى لقبول الفاعلية هو (١,٢) (هريدي، ٢٠١٧)، وقد بلغت نسب الكسب المعدل لبليك (١,٢١٤)، وهو المدى الذي حدده بليك للفاعلية، مما يشير إلى أن استخدام نموذج بايبي البنائي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، كان ذا فاعلية في زيادة درجات الكسب في تنمية قاعدة (Simple Past Tense).

- **الإجابة عن السؤال الثاني**:

نصَّ السؤال الثاني للدراسة على "ما فاعلية نموذج بايبي في تنمية قاعدة (Be + born) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟"، وللإجابة عن هذا التساؤل كان

لا بد من التحقق من صحة الفرضية الثانية للبحث والتي تنص على: "لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (Be + born) في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية"، وتم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Sample t-test للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج بايبي البنائي في إجمالي أسئلة قاعدة (Be + born) في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، ويبيّن الجدول (١١) نتائج اختبار "ت".

جدول (١١) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (Be + born) في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية

اختبار قواعد اللغة الإنجليزية		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الفروق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
Be + Born	الضابطة	٢٧	٢,١٤٨	١,٢٣١	٢,٤٩٥	٥٣	٧,٥٣٦	٠,٠٠٠
	التجريبية	٢٨	٤,٦٤٣	١,٢٢٤				

يلاحظ من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات عيّنة البحث في القياس البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (Be + born) حيث كانت قيم (ت) للفرق بين متوسطي الدرجات (٧,٥٣٦) وهي قيمة دالة عند درجة الحرية (٥٣) حيث أنها أكبر من القيمة الجدولية عند نفس درجة الحرية، كما أن قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة أصغر من (٠,٠٥). ووفقا لتلك النتائج تم رفض الفرضية الثانية للبحث والتي تنص على: "لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (Be + born) في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية" لعدم تحققه، وقبول الفرض البديل" يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (Be + born) في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية لصالح المجموعة التجريبية"، ويعزى ذلك لاستخدام نموذج بايبي البنائي. وللتحقق من فاعلية المعالجة التجريبية "نموذج بايبي البنائي" في تنمية قاعدة (Be+born) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، قامت الدراسة باستخدام معادلة الكسب المعدل لبليبك (Blake's Gain Ratio). وقد بلغت نسب الكسب المعدل لبليك (١,٢٠٦)، وهو المدى الذي حدده بليك للفاعلية، مما يشير إلى أن استخدام (نموذج بايبي البنائي) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، كان ذا فاعلية في زيادة درجات الكسب في تنمية قاعدة (Be + born).

- **الإجابة عن السؤال الثالث**:

نصَّ السؤال الثالث للدراسة على "ما فاعلية نموذج بايبي في تنمية قاعدة (Expressions with the Passive) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟"،

وللإجابة عن هذا التساؤل كان لا بد من التحقق من صحة الفرضية الثالثة للبحث والتي تنص على: "لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (Expressions with the Passive) في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية"، وتم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Sample t-test للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة المعتادة، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج بايبي البنائي في إجمالي أسئلة قاعدة (Expressions with the Passive) في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، ويبيّن الجدول (١٢) نتائج اختبار "ت".

جدول (١٢) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (Expressions with the Passive) في اختبار اللغة الإنجليزية

اختبار قواعد اللغة الإنجليزية		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الفروق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
Expressions with the Passive	الضابطة	٢٧	١,٤٠٧	١,١٠٣	٣,٥١١	٥٣	١٢,٦٢٣	٠,٠٠٠
	التجريبية	٢٨	٥,٢١٤	٠,٩٥٧				

يلاحظ من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات عيّنة البحث في القياس البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (Expressions with the Passive) حيث كانت قيم (ت) للفرق بين متوسطي الدرجات (١٢,٦٢٣) وهي قيمة دالة عند درجة الحرية (٥٣) حيث أنها أكبر من القيمة الجدولية عند نفس درجة الحرية، كما أن قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة أصغر من (٠,٠٥). ووفقا لتلك النتائج تم رفض الفرضية الثالثة للبحث والتي تنص على: "لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (Expressions with the Passive) في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية"، لعدم تحققه، وقبول الفرض البديل" يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (Expressions with the Passive) في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية لصالح المجموعة التجريبية"، ويعزى ذلك لاستدام نموذج بايبي البنائي. وللتحقق من فاعلية المعالجة التجريبية "نموذج بايبي البنائي" في تنمية قاعدة (Expressions with the Passive) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، قامت الدراسة باستخدام معادلة الكسب المعدل لبلبيك (Blake's Gain Ratio).

وقد بلغت نسب الكسب المعدل لبليك (١,٤٨٠)، وهو المدى الذي حدده بليك للفاعلية، مما يشير إلى أن استخدام (نموذج بايبي البنائي) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، كان ذا فاعلية في زيادة درجات الكسب في تنمية قاعدة (Expressions with the Passive).

• **الإجابة عن السؤال الرابع**:

ينص التساؤل الرابع للدراسة على "ما فاعلية نموذج بايبي في تنمية قاعدة (Used to) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟"، وللإجابة عن هذا التساؤل كان لا بد من التحقق من صحة الفرضية الرابعة للبحث والتي تنص على: "لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (Used to) في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية"، تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Sample t-test للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج بايبي البنائي في إجمالي أسئلة قاعدة (Used to) في اختبار اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، ويبيّن الجدول (١٣) نتائج اختبار "ت".

جدول (١٣) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (Used to) في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية

اختبار قواعد اللغة الإنجليزية		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الفروق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
Used to	الضابطة	٢٧	٢,٤٤٤	٢,٥٩٢	٢,٥٥٦	٥٣	٤,٧٥٢	٠,٠٠٠
	التجريبية	٢٨	٥,٠٠٠	١,١٥٥				

يلاحظ من الجدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات عيّنة البحث في القياس البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (Used to) حيث كانت قيم (ت) للفرق بين متوسطي الدرجات (٤,٧٥٢) وهي قيمة دالة عند درجة الحرية (٥٣) حيث أنها أكبر من القيمة الجدولية عند نفس درجة الحرية، كما أن قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة أصغر من (٠,٠٥). ووفقاً لتلك النتائج تم رفض الفرضية الرابعة للبحث والتي تنص على: "لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (Used to) في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية"، لعدم تحققه، وقبول الفرض البديل" يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (Used to) في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية لصالح المجموعة التجريبية"، ويعزى ذلك لاستدام نموذج بايبي البنائي.

وللتحقق من فاعلية المعالجة التجريبية "نموذج بايبي البنائي" في تنمية قاعدة (Used to) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، قامت الدراسة باستخدام معادلة الكسب المعدل لبليك (Blake's Gain Ratio). وقد بلغت نسب الكسب المعدل لبليك (١,٣٦١)، وهو المدى الذي حدده بليك للفاعلية، مما يشير إلى أن استخدام (نموذج بايبي البنائي) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، كان ذا فاعلية في زيادة درجات الكسب في تنمية قاعدة (Used to).

• **الإجابة عن السؤال الخامس**:

نصَّ السؤال الخامس للدراسة على "ما فاعلية نموذج بايبي في تنمية قاعدة (Present Progressive) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟"، وللإجابة عن هذا التساؤل كان لا بد من التحقق من صحة الفرضية الخامسة للبحث والتي تنص على: "لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (Present Progressive) في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية"، تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Sample t-test للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة المعتادة، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج بايبي البنائي في إجمالي أسئلة قاعدة (Present Progressive) في اختبار اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، ويبيّن الجدول (١٤) نتائج اختبار "ت".

جدول (١٤) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (Present Progressive) في اختبار اللغة قواعد الإنجليزية

اختبار قواعد اللغة الإنجليزية		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الفروق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
Present Progressive	الضابطة	٢٧	٢,١١١	١,٤٢٣	٣,٢٤٦	٥٣	٨,٦٢٩	٠,٠٠٠
	التجريبية	٢٨	٥,٣٥٧	١,٣٦٧				

يلاحظ من الجدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات عيّنة البحث في القياس البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (Present Progressive) حيث كانت قيم (ت) للفرق بين متوسطي الدرجات (٨,٦٢٩) وهي قيمة دالة عند درجة الحرية (٥٣) حيث أنها أكبر من القيمة الجدولية عند نفس درجة الحرية، كما أن قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة أصغر من (٠,٠٥). ووفقا لتلك النتائج تم رفض الفرضية الخامسة للبحث والتي تنص على: "لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (Present Progressive) في اختبار اللغة الإنجليزية"، لعدم تحققه. وقبول الفرض البديل" يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (Present Progressive) في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية لصالح المجموعة التجريبية"، ويعزى ذلك لاستدام نموذج بايبي البنائي. وللتحقق من فاعلية المعالجة التجريبية "نموذج بايبي البنائي" في تنمية قاعدة (Present Progressive) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، قامت الدراسة باستخدام معادلة الكسب المعدل لبليك (Blake's Gain Ratio). وقد بلغت نسب الكسب المعدل لبليك (١,٢٢٧)، وهو المدى الذي حدده بليك للفاعلية، مما يشير إلى أن استخدام (نموذج بايبي البنائي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، كان ذا فاعلية في زيادة درجات الكسب في تنمية قاعدة (Present Progressive).

• **الإجابة عن السؤال السادس**:

ينص التساؤل السادس للدراسة على "ما فاعلية نموذج بايبي في تنمية قاعدة (Future with going to & Will) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟"، وللإجابة عن هذا التساؤل كان لا بد من التحقق من صحة الفرضية السادسة للبحث والتي تنص على: "لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (Future with going to & Will) في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية"، تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Sample t-test للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة المعتادة، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج بايبي البنائي في إجمالي أسئلة قاعدة (Future with going to & Will) في اختبار اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، ويبيّن الجدول (١٥) نتائج اختبار "ت".

جدول (١٥) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (Future with going to & Will) في اختبار اللغة قواعد الإنجليزية

اختبار قواعد اللغة الإنجليزية		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الفروق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
Future with going to & Will	الضابطة	٢٧	٢,٠٧٤	١,١٧٤	٣,١٧٦	٥٣	١٠,٤٦٥	٠,٠٠٠
	التجريبية	٢٨	٥,٢٥٠	١,٠٧٦				

يلاحظ من الجدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات عيّنة البحث في القياس البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (Future with going to & Will) حيث كانت قيم (ت) للفرق بين متوسطي الدرجات (١٠,٤٦٥) وهي قيمة دالة عند درجة الحرية (٥٣) حيث أنها أكبر من القيمة الجدولية عند نفس درجة الحرية، كما أن قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة أصغر من (٠,٠٥). ووفقا لتلك النتائج تم رفض الفرضية السادسة للبحث والتي تنص على: "لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (Future with going to & Will) في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية"، لعدم تحققه. وقبول الفرض البديل" يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (Future with going to & Will) في اختبار اللغة الإنجليزية لصالح المجموعة التجريبية"، ويعزى ذلك لاستخدام نموذج بايبي البنائي. وللتحقق من فاعلية المعالجة التجريبية "نموذج بايبي البنائي" في تنمية قاعدة (Future with going to & Will) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، قامت الدراسة باستخدام معادلة الكسب المعدل لبلبيك (Blake's Gain Ratio).

وقد بلغت نسب الكسب المعدل لبليك (١,٢١٤)، وهو المدى الذي حدده بليك للفاعلية، مما يشير إلى أن استخدام (نموذج بايبي) البنائي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، كان ذا فاعلية في زيادة درجات الكسب في تنمية قاعدة (Future with going to & Will).

- **الإجابة عن السؤال السابع**:

ينص التساؤل السابع للدراسة على "ما فاعلية نموذج بايبي في تنمية قاعدة (Infinitive of Purpose) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟"، وللإجابة عن هذا التساؤل كان لا بد من التحقق من صحة الفرضية السابعة للبحث والتي تنص على: "لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (Infinitive of Purpose) في قواعد اختبار اللغة الإنجليزية"، تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Sample t-test للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة المعتادة، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج بايبي البنائي في إجمالي أسئلة قاعدة (Infinitive of Purpose) في اختبار اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، ويبيّن الجدول (١٦) نتائج اختبار "ت".

جدول (١٦) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (Infinitive of Purpose) في اختبار قواعد اللغة قواعد الإنجليزية

اختبار قواعد اللغة الإنجليزية		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الفروق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
Infinitive of Purpose	الضابطة	٢٧	١,٧٠٤	٠,٨٦٩	٣,٣٣٢	٥٣	١١,٩٥٥	٠,٠٠٠
	التجريبية	٢٨	٥,٠٣٦	١,١٧٠				

يلاحظ من الجدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات عيّنة البحث في القياس البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (Infinitive of Purpose) حيث كانت قيم (ت) للفرق بين متوسطي الدرجات (١١,٩٥٥) وهي قيمة دالة عند درجة الحرية (٥٣) حيث أنها أكبر من القيمة الجدولية عند نفس درجة الحرية، كما أن قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة أصغر من (٠,٠٥). ووفقا لتلك النتائج تم رفض الفرضية السابعة للبحث والتي تنص على: "لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (Infinitive of Purpose) في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية"، لعدم تحققه. وقبول الفرض البديل" يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة قاعدة (Infinitive of Purpose) في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية لصالح المجموعة التجريبية"، ويعزى ذلك لاستخدام نموذج بايبي البنائي.

وللتحقق من فاعلية المعالجة التجريبية "نموذج بايبي البنائي" في تنمية قاعدة (Infinitive of Purpose) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، قامت الدراسة باستخدام معادلة الكسب المعدل لبليك (Blake's Gain Ratio). وقد بلغت نسب الكسب المعدل لبليك (١,٤٤٦)، وهو المدى الذي حدده بليك للفاعلية، مما يشير إلى أن استخدام (نموذج بايبي) البنائي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، كان ذا فاعلية في زيادة درجات الكسب في تنمية قاعدة (Infinitive of Purpose).

- **الإجابة عن السؤال الثامن**:

ينص التساؤل الثامن للدراسة على "ما فاعلية نموذج بايبي في تنمية القواعد مجتمعة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟"، وللإجابة عن هذا التساؤل كان لا بد من التحقق من صحة الفرضية الثامنة للبحث والتي تنص على: "لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي القواعد مجتمعة في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية"، تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Sample t-test للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج بايبي البنائي في إجمالي أسئلة القواعد مجتمعة في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، ويبيّن الجدول (١٧) نتائج اختبار "ت".

جدول (١٧) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة القواعد مجتمعة في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية

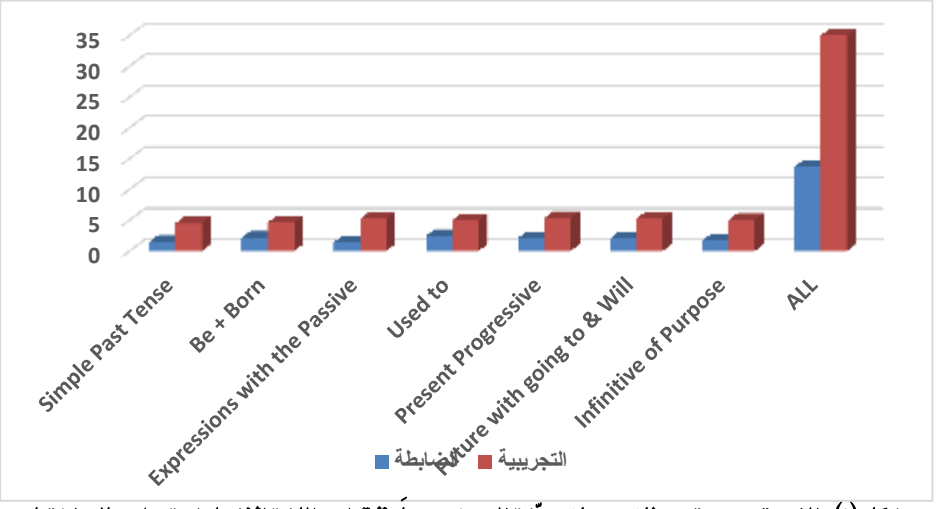
اختبار قواعد اللغة الإنجليزية		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الفروق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ALL	الضابطة	٢٧	١٣,٦٦٧	٤,٠١٠	٢١,٣٦٩	٥٣	١٧,٥٩٢	٠,٠٠٠
	التجريبية	٢٨	٣٥,٠٣٦	٤,٩٣٣				

يلاحظ من الجدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات عيّنة البحث في القياس البعدي لإجمالي أسئلة القواعد مجتمعة حيث كانت قيم (ت) للفرق بين متوسطي الدرجات (١٧,٥٩٢) وهي قيمة دالة عند درجة الحرية (٥٣) حيث أنها أكبر من القيمة الجدولية عند نفس درجة الحرية، كما أن قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة أصغر من (٠,٠٥). ووفقاً لتلك النتائج تم رفض الفرضية الثامنة للبحث والتي تنص على: "لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة القواعد مجتمعة في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية"، لعدم تحققه. وقبول الفرض البديل" يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإجمالي أسئلة القواعد مجتمعة في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية لصالح المجموعة التجريبية"، ويعزى ذلك لاستخدام نموذج بايبي البنائي.

وللتحقق من فاعلية المعالجة التجريبية "نموذج بايبي البنائي" في تنمية القواعد مجتمعة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، قامت الدراسة باستخدام معادلة الكسب المعدل لبليك (Blake's Gain Ratio).

وقد بلغت نسب الكسب المعدل لبليك (١,٣٠٤)، وهو المدى الذي حدده بليك للفاعلية، مما يشير إلى أن استخدام (نموذج بايبي) البنائي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، كان ذا فاعلية في زيادة درجات الكسب في تنمية القواعد مجتمعة.

ويوضح الشكل (١) الفروق بين متوسطات درجات عيّنة البحث بعدياً في كل قاعدة من قواعد اللغة الإنجليزية السبع، وكذلك في إجمالي اختبار قواعد اللغة الإنجليزية ككل.



شكل (١) : الفروق بين متوسطات درجات عيّنة البحث بعدياً في قواعد اللغة الإنجليزية، وإجمالي اختبار قواعد اللغة الإنجليزية

- **مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:**

أثبتت نتائج البحث الحالي تفوق طالبات المجموعة التجريبية على نظيراتهن في المجموعة الضابطة في قواعد اللغة الإنجليزية في الوحدتين الثانية والثالثة من كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث المتوسط، وتُعزى نتيجة تفوق طالبات المجموعة التجريبية إلى تأثير المتغير المستقل (نموذج بايبي) حيث تم ضبط المتغيرات الدخيلة كالعمر، والتحصيل العلمي السابق، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والوقت المخصص للتدريس، ويعزى هذا التفوق إلى استخدام نموذج بايبي البنائي باعتباره أحد طرق التدريس الفعَّالة التي تؤدي إلى تعلم ذي معنى قائم على الفهم لأن الطالبة تبني معرفتها بنفسها بناءً على معارفها السابقة دون الاعتماد على المعلمة في تلقي المعلومة، فالطالبة تبحث وتستكشف القاعدة

الجديدة وتحللها، وتربطها بما في بنيتها المعرفية من معلومات حولها، ثم تطبقها في مواقف جديدة؛ مما يساعدها في ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي من خلال الأنشطة التي يتضمنها نموذج بايبي، والتي تؤدي في النهاية إلى تنمية القواعد لدى الطالبات، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كوكسال (Köksal,2009) التي توصّلت إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية بمتوسط بلغ (٨٨، ٣٠) على طلاب المجموعة الضابطة بمتوسط بلغ (٢١,٦٠) في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية وتعزو ذلك إلى أنَّ نموذج بايبي يتمركز حول المتعلم مما يجعله يبني معرفته بنفسه على العكس من الطريقة التقليدية التي تتمركز حول المعلم، وتجعل الطالب يتلقى المعلومات منه بشكل سلبي.

كما يعود تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة إلى أن النموذج بمراحله الخمس يتيح للطالبة الفرص لاكتشاف القاعدة الجديدة واتقانها، وذلك بالنظر إليها من الأبعاد الثلاثة التي ذكرتها لارسن فريمان (Larsen-Freeman,2001) وهي الشكل والمعنى والاستخدام ويكون ذلك من خلال الأنشطة التي تمارسها الطالبة في كل مرحلة من مراحل نموذج بايبي، حيث تتقن الطالبة شكل القاعدة ومعناها من خلال أنشطة مرحلة الاستكشاف بينما تتقن استخدام القاعدة من خلال أنشطة مرحلة التوسع.

كما يرجع تفوق طالبات المجموعة التجريبية إلى التسلسل المنطقي للقاعدة، والذي يكون من خلال مراحل نموذج بايبي، مما يساعد على ترتيبها في أذهان الطالبات وترسيخها بصورة جيدة وتنمية التفكير العلمي المنظم لدى الطالبات، وهذا ما أكدته دراسة جندية (Jendeya, 2015) التي أظهرت نتائجها تفوق طلاب المجموعة التجريبية بمتوسط بلغ (٨٨، ٢٥) على طلاب المجموعة الضابطة بمتوسط بلغ (١٥,٦٧) في اختبار قواعد اللغة الإنجليزية وتعزو ذلك إلى طبيعة نموذج بايبي الذي قدَّم تسلسل منظم للدرس، وساعد الطلاب على ربط معارفهم الحالية بالسابقة.

كما يمكن تفسير تفوُّق طالبات المجموعة التجريبية على نظيراتهن في المجموعة الضابطة بأنَّ نموذج بايبي يتيح الفرصة الكافية للطالبة لتعلم القواعد بشكل مكثف؛ ويعود ذلك لاحتوائه على أنشطة تعليمية متعددة ومتنوعةٍ في كل مرحلة من مراحله؛ بالإضافة إلى أنَّ نموذج بايبي يجعل الطالبة محوراً للعملية التعليمية أثناء تعلم القواعد ويعزز التعلم النشط ففي كل مرحلة من مراحله الخمس تمارس الطالبة نشاطاً معيناً مما يجعلها في تركيزٍ دائم، ويقضي على الملل الذي تشعر به عند تعلم القواعد المجردة، وقد لوحظ تغيُّر اتجاهات الطالبات نحو دروس القواعد؛ حيث أصبحنَ متشوقات لحصص القواعد، وهذا ما توصَّلت إليه دراسة جندية (Jendeya, 2015) إلى أن نموذج بايبي ساهم في خلق بيئة تعلم إيجابية فعَّالة مشوِّقة ساعدت الطلاب على الاندماج والمشاركة في عملية التعلم وإظهار اهتمامهم بدروس القواعد على العكس من طلاب المجموعة الضابطة الذين أبدوا مللهم أثناء تدريسهم قواعد اللغة الإنجليزية بالطريقة التقليدية؛

حيث تعد دروس القواعد بالنسبة لهم موضوعاً جافاً وصعباً يحتاج إلى فهم عميق، كما أشارت نتائج كوكسال (Köksal , 2009)إلى أنَّ استخدام نموذج بايبي ساعد الطلبة في تغيير نظرتهم نحو اللغة الإنجليزية وطوّر لديهم اتجاهات إيجابية نحوها.

كما أنَّ التعلم التعاوني، وأداء الأنشطة في مجموعات، أدَّى إلى تسهيل تعلم القاعدة لدى طالبات المجموعة التجريبية حيث تتشارك الطالبات في الفهم، وهذا ما أكدته نتائج دراسة جندية (Jendeya, 2015) في أنَّ طلاب المجموعة التجريبية فضَّلوا التعلم التعاوني لأنه سهَّل عليهم تعلم قواعد اللغة الإنجليزية أكثر من التعلم الفردي وساعدهم في تطوير مهارات التفكير العليا، كما أن التدريس باستخدام نموذج بايبي ساعد في تطوير مهارة الحوار لدى الطالبات من خلال النقاش الحاصل بين الطالبات بعضهن البعض من جهة، وبينهن وبين المعلمة من جهة أخرى، وهذا ما أكدته دراسة كوكسال (Köksal , 2009) أن نموذج بايبي يعد مصدرا ثريا لتطوير مهارات الاتصال لدى الطلبة وتحسين تحصيل الطلبة ذوي القدرات المتنوعة.

- **توصيات البحث**:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي توصي الدراسة بما يلي:

- عقد دورات تدريبية لمعلمات اللغة الإنجليزية لتدريبهن على استخدام نموذج بايبي في تدريس اللغة الإنجليزية للمراحل التعليمية المختلفة.
- توظيف نموذج بايبي في تدريس اللغة الإنجليزية.
- ضرورة اشراك الطالبات في عملية التعلم بإتاحة الفرصة لهن للبحث، والتفكير، والوصول إلى المعلومة بأنفسهن دون المساعدة من المعلمة إلا عند الضرورة.
- زيادة عدد الأنشطة في مقرر اللغة الإنجليزية، بحيث تكون متعددة ومتنوعة تحث الطالبات على ممارسة ما تم تعلمه بشكل جيد وفعال.
- توفير الكتب والمراجع والدوريات التي توضح أهمية نموذج بايبي وتشرح خطواته، وكيفية توظيفه في تدريس مادة اللغة الإنجليزية.
- حث المعلمات على أهمية توظيف الاستراتيجيات الحديثة ومنها نموذج بايبي في تعليم اللغة الانجليزية من خلال اقامة مسابقات لخلق الحافز لديهن لتكوير نموهن المهني.

- **مقترحات البحث**:

يعد البحث بمثابة مقدمة لبحوث ودراسات مستقبلية تتناول جوانب أخرى قد تكمل هذا البحث أو تضيف إليه، ومن البحوث والدراسات المستقبلية التي يقترحها البحث:

- إجراء دراسات مماثلة للبحث في فاعلية نموذج بايبي البنائي في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية: الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة.
- إجراء دراسة للمقارنة بين فاعلية نموذج بايبي ونماذج بنائية أخرى في تنمية قواعد اللغة الإنجليزية أو غيرها من المتغيرات.

- إجراء دراسات مماثلة على عينات عشوائية أكبر ومختارة من مجتمعات دراسية أخرى من مناطق، ومدن المملكة العربية السعودية للوقوف على مدى إمكانية تعميم النتائج.
- إجراء دراسة لقياس توجهات الطلبة لاستخدام نموذج بايبي في التدريس.

• قائمة المراجع:

- أبو جلالة، صبحي حمدان. (١٩٩٩). **اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- أمبو سعيدي، عبد الله والبلوشي، سليمان. (٢٠٠٩). **طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية**. عمان: دار المسيرة للنشر.
- جابر، عبد الحميد جابر. (٢٠٠٨). **أطر التفكير ونظرياته: دليل للتدريس والتعلم والبحث**. القاهرة: دار المسيرة.
- الخوالدة، سالم. (٢٠٠٧). فاعلية استخدام استراتيجيتي دورة التعلم المعدلة(5E's) وخريطة المفاهيم في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العلمي واكتسابهم لمهارات عمليات العلم. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، ١٩** (١)، ٣٢٩-٢٩٢.
- الخليفة، حسن جعفر ومطاوع، ضياء الدين محمد. (٢٠١٥). **استراتيجيات التدريس الفعال**. الدمام: مكتبة
- الرويثي، إيمان محمد أحمد. (٢٠٠٦). **فاعلية نموذج دورة التعلم ما وراء المعرفي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الفيزياء ومهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات الصف الثاني ثانوي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات.
- الزهراني، جمعان بن عبد الله. (٢٠١٥). **أثر استخدام الخرائط الذهنية على تعلم قواعد اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمحافظة صبيا**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى.
- زيلعي، رياض بن أحمد. (٢٠٠٨). **أثر استخدام أحد برامج الحاسب الآلي على تعلم قواعد اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول ثانوي بمدينة جدة**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى.
- الشهري، محمد علي. (٢٠١٤). **أثر استخدام بوابة نور التعليمية على تعلم قواعد اللغة الانجليزية لدى طلاب الصف الثاني متوسط بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الضوي، منيف خضر. (١٤٣٤). **النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية**. الرياض: مطابع الحميضي.
- عبد السلام، عبد السلام مصطفى. (٢٠٠١). **الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الفتاح، سعيد فتحي. (٢٠١١). فاعلية استخدام برنامج تعليمي مدمج في تنمية قواعد اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، (١٧٢)، ١-١٨. جامعة عين شمس: مصر.
- العتيبي، وداد عسير. (٢٠١٨). أثر استخدام الإنفوجرافيك التعليمي على تحصيل قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢** (٨)، ٢٦-٥٥.
- الغامدي، بندر بن أحمد. (٢٠١١). **أثر استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى.

-الغامدي، خالد أحمد. (٢٠١٣). **أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية على تحصيل متدربي الكلية التقنية بالباحة**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الباحة.
-الفائز، رقية محمد. (٢٠١٢). **فاعلية حقيبة تعليمية الكترونية في تحصيل قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدارس الباحة**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الباحة.
-هريدي، مصطفى محمد. (٢٠١٧). الفاعلية الإحصائية مفهوماً وقياساً[نسبتي الكسب البسيطة والموقوتة ل هريدي] . **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، (٣٢)، ٣٦٩-٣٧٩.

- Abu Laban, M.M. (2017). **The Effectiveness of Using Mobile Learning in Developing Eleventh Graders' English Grammar Learning and Motivation for English**. Unpublished Master Thesis, The Islamic University.
- Abu Moumer, R. N. (2017). **The Effectiveness of a Mastery Learning Model on English Grammar Learning and Self-Efficacy of the Tenth Graders** Unpublished Master Thesis, The Islamic University.
- Al Salmi, B. A. (2011). **Using Role Playing with 1st Intermediate Pupils in Teaching English Grammar and its Effects on their Achievement in EFL**. Unpublished Master Thesis. Taif University.
- Al-Essa, N.S. (2017). **The Impact of Using Edmodo as a Blended Learning Medium on Promoting Saudi EFL Female Secondary School Students' English Grammar**. Unpublished Master Thesis, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.
- Al-Harbi, S. (2016). The Flipped Classroom Impact in Grammar Class on EFL Saudi Secondary Students' Performances and Attitudes. **English Language teaching, 9**(10), 60-80.
- Alzaytuniyah,S.H.(2016). **The Effectiveness of Using Flipped Classroom on Tenth Graders' Grammar Learning and Motivation for English**. Unpublished Master Thesis, The Islamic University.
- AbdulRaheem, Y., Bello, M. B., & Odutayo, A. O. (2018). In Search of a more Effective Strategy: Using 5E Instructional Model to Teach Civic Education in Senior Secondary Schools in Ilorin, Nigeria**. Journal of International Social Studies,*8*** (1), 62-85**.**
- Blake, C. (1966). A Procedure for the Initial Evaluation and Analysis of Linear Programs. **Programmed Learning, 2**(3), 97-101.
- Bybee, R. W. (1997). **Achieving Scientific Literacy: From Purposes to Practice**. Portsmouth NH: Heinemann.
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). The BSCS 5E Instructional Model: Origins and Effectiveness. **Colorado Springs, Co: BSCS,5,88-98.**
- Bybee, R. W. (2009). The BSCS 5E Instructional Model and 21stcentury Skills. **Colorado Springs, CO: BSCS**.

- Bybee, R. W. (2014). The BSCS 5E instructional model: Personal Reflections and Contemporary Implications. **Science and Children,** ***51***(8), 10-13.
- Duran, L. B., & Duran, E. (2004). The 5E Instructional Model: A Learning Cycle Approach for Inquiry-Based Science Teaching. **Science Education Review,** ***3***(2), 49-58.
- Ergin,I.(2012).Constructivist Approach Based on 5E Model and Usability Instructional Pysics . **Latin-American Journal of Physics Education,** ***6*** (1), 14 - 20.
- Jendeya, M. H. (2015). **The impact of 5E Model on Developing Tenth Graders' English Grammar Learning and their Attitudes Towards English**. Unpublished Master Thesis. Islamic University.
- Ji, C. &Liu, Q. (2018). A Study on the Effectiveness of English Grammar Teaching and Learning in Chinese Junior Middle Schools. **Theory and Practice in Language Studies.** ***8***(11). 1553-1558.
- Khan, I., A. (2011). Learning Difficulties in English: Diagnosis and Pedagogy in Saudi Arabia. **Educational Research** .***2*** (7), 1248-1257.
- Köksal, O. (2009). Teaching **Tenses in English to the Students of the Second Stage at Primary Education through Using 5e Model in Constructivist Approach (7th grade).** (Unpublished MA Thesis). Selçuk University, Konya.
- Kumar, P. (2013). The Importance of Grammar in English Language teaching - A Reassessment. **Language in India**. ***13***(5). 482-486.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching Grammar. In M. Celce-Murcia (ed.), **Teaching English as a Second or Foreign Language.** (3rd ed) Boston, MA: Thomson Heinle.
- Minh, P. P. K. (2015). **Changes in Teaching Grammar in the World and in Vietnam.** Unpublished Master Thesis, Vietnam National University.
- Mukhaimar, S. W. (2016). **The impact of using ESA Strategy on Tenth Graders' English Grammar Learning and Attitudes Towards English.** Unpublished Master Thesis, The Islamic University, Gaza.
- Abubakar, S., Muhammad, B. A., & Omwirhiren, E. M., (2019). Influence of 5E-Teaching Cycle on Attitude, Retention and Academic Performance of Students with Varied Ability in Selected Secondary Schools in Zaria Education Zone, Kaduna State Nigeria. **International Journey of Research in Commerce and Management Studies**. ***1***(1), 60-71.

- Saker, S.M. (2015). **The Effectiveness of Using Jigsaw Strategy on Palestinian Tenth Graders' English Grammar Learning**. Unpublished Master Thesis, The Islamic University.
- Subasini, M., & Kokilavani, B. (2013). Significance of Grammar in Technical English. **International Journal of English Literature and Culture, *1***(3), 56-58.
- Ukor, D. D., Ihejiamaizu, C. C., & Neji, H. A. (2018). Utilization of 5Es' Constructivist Approach for Enhancing the Teaching of Difficult Concepts in Biology. **Global Journal of Educational Research,*17*(**1), 55-60**.**
- Umahaba, E. R. (2018). Impact of 5Es Learning Model on Academic Performance in Chemical Equations Concept among Secondary School Students, Katsina Metropolis, Nigeria. **International Journal of Educational Research and Information Science, *5***(1), 10-14.
- Shah, K.., Uzma, N., Khalid, S., &Muhammad, Y. (2019). Using 5e's Instructional Model to Study the Concept of Magnetic Hysteresis Curve in Physics. **Language in India**, ***19***(10), 48-62.
- Wang, S. (2010). The Significance of English Grammar to Middle School Students in China. **Journal of Language Teaching and Research, *1***(3), 313-319**.**
- Zhou, Z. (2017). The Investigation of the English Grammar Learning Strategy of High School Students in China. **Theory and Practice in Language Studies**. ***7***(12). 1243-1248.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثامن :

أثر استخدام استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي

إعداد :

أ . سعاد سعيد محمد الشمراني
طالبة ماجستير تخصص المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة بيشة
د. محمد آدم حسين ابراهيم
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية المشارك
بكلية التربية جامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية

أثر استخدام استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي

أ . سعاد سعيد محمد الشمراني
طالبة ماجستير تخصص المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة بيشة
د. محمد آدم حسين ابراهيم
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية المشارك
بكلية التربية جامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص** :
هدفت هذه الدراسة الى استقصاء أثر استخدام استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم وضع السؤال الرئيسي التالي: هل يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات الاستيعاب القرائي. وللإجابة عن أسئلة الدراسة اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي لمجموعتين تجريبية وضابطة، مع تطبيق الاختبار القبلي والبعدي على كلتا المجموعتين. حيث تم الاختيار العشوائي لشعبتين دراسيتين من طالبات الصف الثالث الثانوي بمحافظة بيشة للعام الدراسي٢٠١٩ -٢٠٢٠ .وقد مثلت احدى الشعبتين المجموعة التجريبية (٢١ طالبة)؛ حيث درست نصوص القراءة باستخدام استراتيجية القبعات الست، أما الشعبة الأخرى فقد مثلت المجموعة الضابطة (٢١ طالبة)؛ حيث درس أفرادها باستخدام الطريقة الاعتيادية. وباستخدام اختبار مان وتني Mann-Whitney U ، وجد بأن هنالك فرقا ذا دلالة احصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية. كما دلت النتائج الى أن حجم الأثر الناتج عن استخدام استراتيجية القبعات الست كان كبيرا مما يدل على دور الاستراتيجية الفعال. وبناء على هذه النتائج تم الخروج بعدد من التوصيات والمقترحات.
الكلمات المفتاحية : استرايجية القبعات الست ، الاستيعاب القرائي ، اللغة الانجليزية .

The Effect of Using the Six Hats Strategy on the Development of EFL Female Third Secondary Students' Reading Comprehension Skills

Suad Saeed Mohammed Al-shomrani
Dr.Mohammed Adam Hussein Ibrahim

Abstract

This study aimed to investigate the effect of using the six thinking hats strategy on the development of EFL female third secondary students' reading comprehension skills. To achieve the objectives of the study, the main question was raised: Is there any statistically significant difference at the level of (0.05) between the mean scores of the experimental group and the control group in the post application of the reading comprehension test. To answer the questions of the study, the semi experimental approach was used and the reading comprehension skills was test was conducted. Two groups of 21 students each were selected randomly from the population of the third secondary grade female students in Bisha governorate of Education during the academic year 2019-2020. One group was selected randomly as the experimental group that was taught reading comprehension texts using the six

thinking hats strategy, and the other group was selected randomly as the control group that was taught according to the conventional method. The students of both groups were exposed to the pre-/ posttest. Using Mann-Whitney U Test, it is found that there is a statistically significant difference at the level of 0.05 in favor of the experimental group. Furthermore, the effect size of applying the six thinking hats strategy in teaching reading comprehension skills was large. This indicates that the six thinking hats strategy is effective. Conclusion, recommendations and suggestions for further studies are put forward.

Key words: Reading comprehension, Six thinking hats, English language, Teaching strategies, Foreign language learners, Thinking skills.

• المقدمة:

نواجه اليوم تحديا كبيرا يتمثل بالتطور الهائل كما وكيفا، فلا تكاد تمر فترة من الزمن الا وشهدنا اكتشافا أو تقدما مما جعل استقبال تلك المعلومات الهائلة أمر صعب، انه عصر التقنية والمعلومات والعولمة. ونتيجة لتلك التطورات والتغيرات المعرفية والتكنولوجية فان الحاجة للقراءة أصبحت في تزايد مستمر باعتبارها أهم أدوات المعرفة الانسانية. فالقراءة من أهم المهارات اللغوية ووسيلة لكسب المعارف المختلفة ولزيادة خبرات الفرد في شتى مجالات الحياة، كما أنها تمد القارئ بالمعلومات اللازمة لحل المشكلات التي تعترضه وتدفعه للتأمل والتفكير.

وبالتالي أصبح الاهتمام بالمعرفة والعلم والثقافة واعداد العقول المميزة المبدعة والمفكرة ضرورة حتميه؛ حتى تتمكن من استيعاب المعرفة وهندستها واحداث نوع من التوازن بين معاصرة العولمة والحفاظ على أصالة الهوية الوطنية. ويستلزم ذلك اعداد أفراد ذوي سمات خاصة يستطيعون التكيف مع التغيرات العلمية والتكنولوجية. " فما جدوى اكتساب المتعلمين مجموعة من المعارف في عصر تتضاعف فيه المعرفة في شتى المجالات لهذا لابد من اكتساب المتعلمين مهارات تمكنهم من السيطرة على معرفتهم والتحكم فيها وتقويمها حتى لا يسلموا بما يعرفونه، بل يقومونه ويطورونه"(الخليفة ومطاوع،٢٠١٨، ٧٦). فاستيعاب التغيراتٍ المعلوماتية والتقنية والاستفادة منها مع المحافظة على الأصالة مطلبا مهما نستطيع تحقيقه من خلال القراءة المستوعبة والتفكير الواعي لما يدور حولنا. وهذا لن يتأتى الا بتغيير طريقة تفكير المتعلمين ليكونوا قادرين على التفكير العلمي السليم.

وتحظى اللغة الإنجليزية باهتمام أهل العلم والمعرفة وذلك لأنها اللغة الأكثر انتشارا واستخداما في العالم. وقد ذكر Litak(2015) في أحد مقالاته عن تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية أن تعلم اللغة الانجليزية اداه قوية للتقدم في العالم ويتطلب بالضرورة تعليم التفكير باعتبار ان تعلم اللغة يتم في سياق اجتماعي وثقافي وسياسي وبالتالي يتعرف الجيل الحالي على الثقافة الأوروبية والعالمية . فالتفكير هو الأساس لتعلم مهارات اللغة الانجليزية الأربع ومن ضمنها مهارة القراءة.

ومن الواضح أن هناك علاقة وصلة بين التفكير والقراءة، وقد ذكر عليان (١٩٩٢،١٢١) أن مفهوم القراءة تطور فأصبح يعرف بأنه "التعرف على الرموز ونطقها، وترجمة هذه الرموز الى ما تدل عليه من معاني وأفكار". أي أن القراءة بمعناها الحديث لا تقف فقط عند الفهم المسبق للكلمات وصوتياتها، بل تتطلب تكوين المعنى من خلال السياق. كما أن مهارة الاستيعاب احدى مهارات التفكير التي تنمى من خلال الأسئلة والاستقصاء الناشئ عن التأمل والمناقشة واستخدام الأفكار. "ويرتبط كل من الفهم السطحي للموضوع والاستيعاب بنوع استراتيجيات المعالجة العقلية التي يطبقها المتعلمون نحو المادة المتعلمة. فالفهم السطحي يرجع الى عمليات المعالجة السلبية التي تفتقد التأمل. وعلى العكس نجد الاستيعاب ينتج عن المعالجة الفعالة للمعلومات التي تعتمد على التأمل واستخدام مستوى مرتفع من مهارات التفكير." (Entwistle,2000,15)

وبناء على ما سبق فانّ العلاقة بين القراءة والتفكير علاقة وثيقة؛ اذ يستخدم المتعلم أثناء قراءته لنص ما جميع العمليات الذهنية المتضمنة في التفكير. فهو يوظف عمليات التنظيم والفهم والتحليل والتركيب والتقويم والاستدلال والنقد ومقارنة البيانات، والربط والاستنتاج والتعميم.

وأشارت دراسة (عباينه ،٢٠١٤) الى ثلاثة تصنيفات لمستويات الاستيعاب القرائي ومهاراته المتعددة والتي تعددت بتعدد الباحثين. فقد صنف (Smith,1979) الاستيعاب القرائي الى مستويين هما المستوى الحرفي، والمستوى الاستنتاجي. وصنفته (Robert,1984) الى ثلاثة مستويات هي: المستوى الحرفي، والمستوى الاستنتاجي والمستوى الناقد. وصنفه (Thompson,2000) الى أربعة مستويات هي: المستوى الحرفي، والمستوى الاستنتاجي، والمستوى التقويمي، والمستوى الناقد.

وقد صنفت (Jeffries & Mikulecky, (2009 مهارات الاستيعاب القرائي لمتعلمي اللغة الانجليزية كلغة أجنبية الى سبع مهارات وهي previewing، scanning، Making inferences، Focusing on the topic، Understanding paragraphs، Identifying the pattern، Thinking in English. وقد اعتمدت الدراسة هذا التصنيف باعتبار أن تلك المهارات اختصت بمتعلمي اللغة الانجليزية كلغة أجنبية. ونظرا لكون الاستيعاب القرائي من أهم المشكلات القائمة التي تواجه متعلمي اللغة الانجليزية كلغة أجنبية فقد تناولت العديد من الدراسات مهارات الاستيعاب القرائي بتناول الطرق والاستراتيجيات التدريسية التي تسهم في تنميتها.

ان أهم ما يتطلبه التعليم في القرن الحادي والعشرين هو توفير فرص لتنمية مهارات المتعلم خارج إطار التعليم النظامي ليصبح مواطنا متمكنا ومؤهلا، وتبعا للتطورات المتنوعة في العصر الحالي فان استخدام القبعات الست غدا أمرا ضروريا لردم الفجوة بين الثقافات حيث أنها تشجع التفكير التعاوني وتهتم بالتركيز وتسهل التواصل وتمكن من التقويم الشامل وتطور الاكتشافات وتحتضن الابداع، فهي تنظر للموضوع من زوايا مختلفة(Dhanapal and Ling,2014).

فاستراتيجية القبعات الست ضرورية لتنمية التفكير، وبالتالي قد تسهم في انتاج جيل قادر على مواجهة الحياة بمختلف ظروفها وعلى التكيف مع الاخرين وتقبل الرأي الآخر؛ فهي تتيح فكرة التفكير المتوازي وبشكل منظم ومقصود. وتعد استراتيجية قبعات التفكير الستة التي وضعها ادوارد دي بونو احدى استراتيجيات تعليم التفكير وتنمية مهاراته المختلفة بما يحقق الفهم الواعي والاستيعاب المتكامل للفكرة أو النص المطروح. حيث يقوم القارئ بتحليل النص القرائي من ست وجهات نظر مختلفة. وتقوم على فكرة أن التفكير الانساني يمكن تقسيمه الى ست أنماط واعتبار كل نمط كقبعه يرتديها الفرد أو يخلعها حسب طريقة التفكير بهذه اللحظة، مما يعني أنها ليست قبعات حقيقيه بل قبعات نفسيه تجعل الانسان يفكر بطريقه معينه ثم يتحول الى نمط آخر من التفكير بشكل دقيق. وكل قبعة لها لون، وكل لون له رمز.

وانطلاقا من أهمية القبعات الست فقد تناولتها العديد من الدراسات في مختلف المواد الدراسية وأوصت بالاهتمام بها وتوظيفها باعتبارها استراتيجية تدريس فاعلة كدراسة (المدهون،٢٠١٢)، ودراسة(السلك،٢٠١٢)،ودراسة (شكرالله،٢٠١٣)،ودراسة (Kaya,2013) ، ودراسة (عباينه،٢٠١٤) ، ودراسة (أبو مكتومه،٢٠١٦) ،ودراسة(شهيناز وسويفي وسلطان،٢٠١٦)، ودراسة (جحجاح، ٢٠١٦)، ودراسة (دحلان،٢٠١٧)، ودراسة (الشلبي وكريري،٢٠١٧) ،ودراسة (Wijayanta & Gipayana & Muhardjito, 2018) .ولم تعثر الدراسة على دراسات اهتمت بأثر استخدام استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية لجميع المراحل(على حد علم الدراسة). ونظرا لأهمية القبعات الست فان البحث الحالي يسعى الى استخدامها لمعرفة أثرها في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي وذلك بالكشف عن:" أثر استخدام استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي".

- **مشكلة البحث**

يعد الاستيعاب القرائي لنصوص اللغة الانجليزية كلغة أجنبية هو الغاية النهائية من تعلم القراءة حيث يهدف تعليمها الى تمكين الطالب من الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وايجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة وتذكر هذه الأفكار فيما بعد وتوظيفها في الأنشطة اللغوية والتعليمية. الا أن مشكلة الاستيعاب القرائي من المشكلات التي تعترض متعلمي اللغة الانجليزية كلغة أجنبية في جميع المراحل الدراسية ويدل على ذلك البحوث التي أجريت حول الاستيعاب القرائي ومحاولة تقصي أسباب تلك الصعوبات كدراسة (الغازو والغازو،٢٠٠٧)، ودراسة Masoud, Ramlee& (Maasum,2010)، ودراسة (السلامة وعطيات والزيادات،٢٠١١)، ودراسة (الزعبي،٢٠١١)، ودراسة (عبد القادر ومحمد،٢٠١٧) . وقد أجرت الدراسة اختبارا استطلاعيا على طالبات المرحلة الثانوية بمدرسة ثانوية المخرم للفصل الدراسي

الثاني ١٤٣٩هـ -١٤٤٠هـ بهدف قياس مهارات الاستيعاب القرائي لدى عينه مكونه من (٢٠) طالبة. وقد تم تطبيق اختبار مهارات الاستيعاب القرائي السبع من اعداد الدراسة، ومن ثم حللت الدراسة اجابات الطالبات. وقد أسفرت نتائج الدراسة الاستطلاعية عن وجود ضعف في مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية وقد شهدت مناهج اللغة الانجليزية بالمرحلة الثانوية في السنوات الأخيرة تطويرا كبيرا، وهذا التطوير ينبغي أن يواكبه تطويرا في طرق التدريس؛ حتى نستطيع أن نحقق الأهداف المنشودة من تدريس اللغة الانجليزية وتحسين مخرجات التعليم.

من ناحية أخرى، هناك علاقات وتشابهات قوية بين استخدام استراتيجية القبعات الست وتنمية مهارات التفكير بشكل عام ويؤيد ذلك العديد من البحوث العربية والأجنبية والتي خضعت فيها استراتيجية القبعات الست للتفكير للتجريب على المراحل العمرية المختلفة والمواد المختلفة واتضح النجاح الذي حققته الاستراتيجية في تنمية مهارات التفكير كمهارات التفكير الناقد، والتفكير الابداعي، والتفكير الابتكاري، ومهارات الفهم العميق. ومن ثم يمكن توقع أن يؤدي استخدام الاستراتيجية الى تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية.

وبناء على ما سبق ذكره فقد تم تحديد مشكلة البحث الحالي في تدني مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الثالث ثانوي. وللتغلب على هذه المشكلة، يسعى البحث الحالي الى تقصي أثر استخدام استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي.

- **أسئلة البحث**

وتتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس: **ما أثر استخدام استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي؟**

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ماأثر استخدام استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارة *previewing* (استكشاف النص)؟
- ماأثر استخدام استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارة *scanning* (القراءة السريعة)؟
- ماأثر استخدام استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارة *Making inferences*(الاستنتاج)؟
- ماأثر استخدام استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارة *Focusing on the topic* (التركيز على موضوع الفقرة)؟
- ماأثر استخدام استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارة *Understanding paragraphs* (فهم الفقرات)؟

- ما أثر استخدام استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارة *Identifying the pattern* (تحديد نمط االفقرة)؟
- ما أثر استخدام استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارة *Thinking in English* (التعبير عن الأفكار باللغة الانجليزية)؟

• أهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى:

- تحديد مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية اللازم تنميتها لدى طالبات الصف الثالث ثانوي.
- معرفة حجم أثر استخدام استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لنصوص القراءة في اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الثالث ثانوي.
- الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الثالث ثانوي.

• أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- قد يسهم في حل مشكلة الاستيعاب القرائي لطالبات الصف الثالث ثانوي في اللغة الانجليزية.
- قدم نموذج اجرائي لقبعات التفكير الست من خلال دليل المعلم.
- يمكن أن يساعد معلمات اللغة الإنجليزية في تطوير مهاراتهن التدريسية من خلال الاهتمام باستراتيجيات التدريس الحديثة.
- قد يفيد القائمين على المناهج عند اثرائها أو تطويرها وذلك بتضمينها تدريبات متنوعة لخدمة مهارات الاستيعاب القرائي.
- يمكن أن يفيد المختصين والمشرفين التربويين والباحثين الآخرين.
- من المأمول أن يفتح المجال أمام بحوث أخرى لاستخدام استراتيجية القبعات الست في المقررات الأخرى في مراحل تعليميه مختلفة.

• حدود البحث

سيقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٠ –١٤٤١هـ.
- الحدود الموضوعية: جميع نصوص القراءة في مقرر اللغة الانجليزية للصف الثالث ثانوي للفصل الدراسي الأول، بالإضافة الى مهارات الاستيعاب القرائي وهي:*previewing ، scanning، Making inferences، Focusing on the topic، Understanding paragraphs، Identifying the pattern، Thinking in English* .
- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على عينه عشوائية من طالبات الصف الثالث ثانوي بمحافظة بيشة.

◄◄ تم تطبيق هذا البحث في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٠ -١٤٤١هـ.

• مصطلحات البحث

١-الاستيعاب القرائي(Comprehension):

عرفه Goodman(1994,135)بأنه "عملية اقتباس المعنى الصريح والضمني للمادة المكتوبة أو المنطوقة، اذ أن الاهتمام الرئيس للقارئ يكون منصبا على تضييق الفجوة بين المعرفة السابقة التي لديه وبين معلومات النص".

وتعرفه الدراسة اجرائيا بأنه قدرة طالبات الصف الثالث الثانوي على القيام بمجموعه من المهارات العقلية previewing، scanning، Making inferences، Focusing on the topic، Understanding paragraphs، Identifying the pattern للتفاعل مع نصوص القراءة المقررة في كتاب اللغة الانجليزية والإجابة عن الأسئلة المتنوعة وتحليل العلاقات التي تربط بين أجزاء النص وربط الأفكار التي يطرحها كاتب النص والبحث عن المعاني الصريحة والضمنية وذلك بالاعتماد على خبراتهن السابقة. ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار الاستيعاب القرائي.

٢-استراتيجية القبعات الست (Six Thinking Hats):

عرفها De Bono(1992,23) بأنها "أداة فعالة في تغيير طريقة تفكير المعلم والمتعلم، تقوم على النقاش الذي يسمح للفرد بتبديل نمط تفكيره الى ستة أنماط لحل المشكلات التي تواجهه"

وتعرفها الدراسة اجرائيا بأنها استراتيجية لتعليم وتنمية التفكير، وهي الاستراتيجية التي استخدمتها الدراسة في هذا البحث لتنفيذ دروس القراءة للصف الثالث الثانوي وتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لديهن.

• الإطار النظري:

• المحور الأول: الاستيعاب القرائي

عرف الحليواني (٢٠٠٣، ١٤٢) الاستيعاب القرائي بأنه " عملية عقلية غير قابلة للملاحظة، أي أنها عملية تفكير أي أن القارئ يفهم النص بالبناء الداخلي للمعنى، ضمن نطاق الجهاز المعرفي بالتفاعل مع النص الذي يقرأه".

وقد اختلفت تصنيفات مستويات الاستيعاب القرائي تبعا لاختلاف الأشخاص. وذكر عطية (٢٠١٤) أبرز تلك التصنيفات وهي كالتالي:

صنف Gray(1983) القراءة في ثلاثة مستويات هي قراءة السطور (المستوى الحرفي)، وقراءة ما بين السطور (المستوى التفسيري)، وقراءة ما وراء السطور (المستوى النقدي). وصنفها آخرون الى مستوى الاستيعاب الحرفي ومستوى الاستيعاب الاستنتاجي ومستوى الاستيعاب الناقد ومستوى الاستيعاب التقديري. ويعني المستوى الحرفي فهم المعاني المباشرة والصريحة في النص دون الذهاب الى ما هو أبعد من ذلك. بينما يعني المستوى الاستنتاجي أن يذهب القارئ الى ما هو أبعد من المعاني المباشرة فينصرف الى تعرف المعاني الضمنية وأغراض الكاتب التي

لم يصرح بها في المقروء بشكل مباشر لذلك يعد هذا المستوى من الاستيعاب أكثر عمقا من المستوى الحرفي. أما مستوى الاستيعاب الناقد فان القارئ يتجاوز حدود المستويين الحرفي والاستنتاجي الى مستوى الاستجابة للأفكار والمعاني التي يتضمنها المقروء باستخدام معارفه السابقة لإصدار حكم وتقييم المقروء. وعندٍ بلوغ القارئ لمستوى الاستيعاب التقديري فانه يتعامل مع النص المقروء عاطفيا من حيث التعبير عن مواقف القارئ، وآرائه ومفاهيمه.

كما تنوعت تصنيفات مهارات الاستيعاب القرائي بتنوع الباحثين في الأقطار والبلدان المختلفة. وقد صنفها عطية(٢٠١٤) بحسب مستويات الاستيعاب القرائي مهارات مستوى الاستيعاب الحرفي ومهارات مستوى الاستيعاب الاستنتاجي ومهارات مستوى الاستيعاب الناقد وتشتمل على الدقة في التحليل، وقراءة ما وراء السطور، واستخلاص النتائج، واصدار الأحكام وتقييم المقروء في ضوء اتجاهاته وخبراته، والتمييز بين الآراء والحقائق، وتكوين موقف أو رأي خاص بما يتضمن الموضوع من أفكار. وصنف العبد الله(٢٠٠٧) مهارات الاستيعاب القرائي الى مهارات تفسير المفردات الواردة في النص ومهارات فهم المقروء.وقسمت(Thomson,2000) المشار اليه في (الهدبان،٢٠١٧) مستويات الاستيعاب القرائي الى أربعة مستويات وهي المستوى الحرفي والمستوى التفسيري أو الاستنتاجي والمستوى التقويمي والمستوى الناقد. وصنف حافظ والناقة(٢٠٠٤) مستويات الاستيعاب القرائي الى خمسة مستويات وهي مستوى الفهم الحرفي المباشر ومستوى الفهم الاستنتاجي ومستوى الفهم النقدي ومستوى الفهم التذوقي ومستوى الفهم الابداعي.

وقد صنفت (2009) Jeffries&Mikulecky مهارات الاستيعاب القرائي لمتعلمي اللغة الانجليزية كلغة أجنبية الى سبع مهارات وهي:

- مهارة *previewing* " استكشاف النص": وتعرف بأنها النظر بسرعة للنص قبل قراءته، ويقوم القارئ بذلك عند الرغبة في الحصول على معلومات. وتساعد هذه المهارة في اتخاذ القرارات كاختيار المقالة التي ستتم قراءتها أو الكتاب الذي ستتم قراءته وهل هو ممتع أم لا ؛ من خلال النظر للغلاف الأمامي والخلفي. وهي قراءة انتقائية لا تهدف الى قراءة كل كلمة في النص، كما أنها غير عشوائية ويتم وضع مهام محدده بوقت عند التدريب على هذه المهارة.
- مهارة *scanning* " القراءة السريعة": وهي نوع من أنواع القراءة السريعة. وتستخدم هذه المهارة عند محاولة ايجاد المعلومات بسرعة كالبحث عن أرقام، أسماء، كلمات مفتاحية، ومعلومات محددة. تساعد القراءة السريعة في الوصول للمعلومات بسرعة عن طريق تحريك العينين بسرعة مما يسهم في اعداد قارئ جيد.
- مهارة *making inferences* " الاستنتاج": الاستدلال نوع من أنواع التخمين. فالقارئ عندما يقرأ نصا فانة يحصل على معلومات من خلاله مما يمكنه من تخمين معلومات لم يتضمنها النص. اذ أن الكاتب لا يستطيع اخبار القارئ بكل شيء عن النص سواء في الشخصيات أو غيرها.

- مهارة *Focusing on the topic* "التركيز على موضوع الفقرة": الموضوع (*Topic*) هي كلمة أو عبارة (وليست جملة) تخبرنا عن ماذا يناقش النص، وهو مهم في اللغة المكتوبة لأن الكاتب يتقيد بالأفكار المندرجة تحته بحيث لا تخرج عن اطاره
- مهارة *understanding paragraphs*"فهم الفقرات": الفقرة هي مجموعة من الجمل والتي تدور جميعها حول فكرة واحدة.
- مهارة "*Identifying the pattern*" تحديد نمط الفقرة": يعين معرفة نمط الجملة عند القراءة على الفهم وتذكر الأفكار. وسيقتصر هذا البحث على أربع أنماط وهي نمط القائمة (*the listing pattern*)، نمط التسلسل (*the sequence pattern*)، نمط السبب والنتيجة (*the cause-effect pattern*)، ونمط المقارنة (*the comparison pattern*).
- مهارة *Thinking in English*" التعبير عن الأفكار باللغة الانجليزية": تعنى مهارة التعبير عن الأفكار باللغة الانجليزية *(Thinking in English)* بالقدرة على استنتاج وتمييز الكلمة المناسبة والمتممة لمعنى الجملة.

ويرتبط التفكير باللغة بدرجة كبيرة. وأشار الطيب (٢٠٠٦، ٣٢) "وتتبين علاقةٍ اللغة بالتفكير من أن الفكرة إذا تحددت في ذهن الطفل، فانه يقابله عادة لفظاً يرتبط بها ويعبر عنها، كما أن اللفظ يثير في الذهن الفكرة التي ارتبطت بها خلال المواقف الحياتية المتباينة لدى الفرد، فاللغة هي الوسيلة التي بواسطتها تنقل الأفكار الى الآخرين، ويتم الاتصال الانساني والتفاهم والتعامل بين الأفراد". والمتأمل لمهارات الاستيعاب القرائي أعلاه، يجد أنها تتطلب معالجه عميقة للمعلومات ولا تقتصر فقط على الفهم السطحي المباشر.

وتعد استراتيجية قبعات التفكير الست احدى نظريات أو أفكار دي بونو عن عملية التفكير وقد أعطى لونا لكل قبعة بحيث يعكس طبيعة التفكير المستخدم. وقد أشار (دي بونو،٢٠١٨) الى متطلبات نوعية التفكير المستخدم في القبعات "ان التفكير المعني بعمل خريطة شاملة أو "التفكير الواعي المدروس" يحتاج لشيء من الانفصال والعلو عن دائرة مجرد الفعل الروتيني، بينما لا يحتاج الى ذلك التفكير التكراري؛ لأنه "فكر رد الفعل" ولا يعمل الا في وجود "فعل" أو "شيء" ليرده أو يضاده. وتعمل استراتيجية القبعات الست على تحسين التفكير، ويستطيع المتعلمون استخدامها في بيئة تعليمية فرديه أو تعاونية جماعية تشجعهم على التفكير وابداء الرأي وتقبل الرأي الآخر والتعاون. كما أنها تلتقي مع الاستيعاب القرائي في نقاط مشتركة كثيره مما يعزز وجهة نظر الدراسة حول اختيارها لها لأنها قد تنمي مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية كلغة أجنبية.

- **المحور الثاني**: **القبعات الست**:

يمكن تعريف استراتيجية القبعات الست كما عرفها De Bono(1999) بأنها آداه للتفكير تستخدم اما بشكل جماعي من خلال المناقشات أو بشكل فردي بحيث ترتبط بمبدأ التفكير المتوازي. كما أنها طريقة فعاله أثناء النقاش الجماعي من

خلال توجيه التفكير بطريقة واعية. وذكر أبو جادو ونوفل (٢٠٠٧، ٤٩٠)"تهدف هذه الاستراتيجية الى تبسيط عملية التفكير وزيادة فاعليته، كما تسمح هذه الاستراتيجية للمفكر بالانتقال أو بتغيير النمط(Pattern)، فالقبعات الست الملونة هي وسيلة يستخدمها الفرد في معظم لحظات حياته، وتركز هذه القبعات على أن التفكير عملية نظامية منضبطة".

وذكر عبيدات وأبو السميد (٢٠٠٧، ١٧٢) أن استراتيجية القبعات الست تحقق أغراض التعلم الجيد من خلال تنوع الأنشطة؛ حيث أن لكل قبعة دور، وهذا الدور يتطلب نشاطا مختلفا. كما أنها تسمح للطالب بالمشاركة في جميع مراحل الدرس والقيام بعمليات متنوعة كالاستقصاء والتفكير الايجابي والتفكير النقدي والتعبير عن المشاعر. وتستخدم الاستراتيجية في عرض الدرس وتقديمه وعند مراجعته وتلخيصه.

- **قبعات التفكير الست ومستويات الاستيعاب القرائي**

أشار (عطية،٢٠١٤،٣٧) الى أن "أما مهارات الاستيعاب القرائي فهي تختلف باختلاف مستويات الاستيعاب فلكل مستوى مهاراته التي لا يمكن للقارئ بلوغ المستوى المطلوب من دون تمكنه منها واتقانها".

بينما توصلت الدراسة للاستنتاجات التالية:

- استراتيجية قبعات التفكير الست من أفضل الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها عند تدريس نصوص القراءة، نظرا للترابط المنطقي بين القبعات الست ومستويات الاستيعاب القرائي
- أن المهارة الواحدة قد تتضمن عدة مستويات للاستيعاب.
- شمول استراتيجية القبعات الست لجميع مستويات الاستيعاب القرائي. والجدول (١) يوضح ذلك.

- **الدراسات السابقة**:

تم تصنيف الدراسات السابقة الى ثلاثة تصنيفات هي: الدراسات التي تناولت محور الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية كلغة أجنبية. ثم الدراسات التي تناولت محور استراتيجية القبعات الست كاستراتيجية فاعلة في المناهج، تليها الدراسات التي تناولت استراتيجية القبعات الست ومهارات الاستيعاب القرائي. وسيتم عرضها كالآتي:

- **المحور الأول**: **الدراسات التي تناولت الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية كلغة أجنبية**:

أجرى (العنسي،٢٠٠٢) دراسة هدفت الى تقصي الدور الذي يلعبه القاموس في بناء المفردات اللغوية والمساعدة في الاستيعاب القرائي لدى طلبة اللغة الانجليزية كلغة أجنبية في جامعة اليرموك. كما هدفت الدراسة الى معرفة ما إذا كان الطلاب يتعلمون المفردات اللغوية بشكل أفضل عن طريق التخمين من سياق الجملة أم عن طريق استخدام القاموس. واستخدم الباحث المنهج التجريبي.

جدول (١) علاقة القبعات الست بمستويات الاستيعاب القرائي

الرقم	مهارات الاستيعاب القرائي	المهارات الفرعية	الأسئلة الدالة على المهارة	مستوى الاستيعاب القرائي
١	previewing استعراض النص	1-skim(preview) for information in different kinds of writing استعراض النص للإجابة على المعلومات العامة(القبعة البيضاء)	Q1-preview the underlined parts, and then answer the following question: Q2-What four sports are discussed in the passage?	المستوى الحرفي
		2- Preview the text for the big picture. استعراض النص لاستنتاج الصورة العامة(القبعة البيضاء)	Q3-After reading the title and the first sentence, what do you think the passage is about?	المستوى الاستنتاجي
٢	scanning القراءة السريعة	1-scan for the common words and phrases, synonyms, antonyms, number, city, name, signal words, place. المسح للحصول على (عبارات، متضادات، مترادفات، اسماء مدن، اماكن، الخ)(القبعة البيضاء)	Q1-scan the passage for the following: -the opposite of "good". -the synonyms for "come back".	المستوى الحرفي
		2-scan for information in different kinds of writing المسح للحصول على معلومات محددة ومختصره (القبعة البيضاء)	Q2-which category in the dictograph has the most endangered animals?	المستوى الحرفي
٣	Making inferences (guess about other information and ideas that are not in the passage.) الاستدلال	1-guessing new vocabulary meaning from context (with or without the help of options). تخمين معاني الكلمات الجديدة في النص(القبعة البيضاء)	Q1-Guess the meaning of the following words from the context.	المستوى الحرفي
		2-Recognition of implicit meaning. استنتاج المعاني الضمنية في النص المقروء (القبعة البيضاء)	Q2-In a film, John send some clothes to his mother by Aramex? What can you infer?	المستوى الاستنتاجي
		3-refer the emotional state of the people in the passage). تفهم احاسيس الآخرين(القبعة الحمراء)	Q3-What does she feel?	المستوى التقديري
		4- Prediction توقع الأحداث المستقبلية(القبعتين الصفراء والسوداء)	Q4-What great things will happen as a result? -What are the risks?	المستوى الناقد
٤	Focusing on the topic التركيز على موضوع الفقرة	1- Deducing the general meaning (topic) of new words. ايجاد الفكرة المشتركة لعدد من الكلمات المتشابهة (القبعة الزرقاء)	Q1-Find the topic in each list. Q2-read the list and write the topic.	المستوى الناقد
		2- Deducing the word that does not belong to the topic. استبعاد الكلمة الشاذة (القبعة الزرقاء)	Q3-One word in each list does not belong to the topic. Cross out the word that does not belong.	المستوى الناقد
		3-developing new ideas. توليد أفكار جديدة (القبعة الخضراء)	Q4-what about paying to the customer?	المستوى الابداعي
		4 discussing the issue. مناقشة الموضوعات (القبعات الصفراء والسوداء والزرقاء)	Q5-What are the mutual benefits between the plover and the crocodile? Q6- opinion about: What will be the advantages of space tourism? Q7-If you were organizing a Special Olympics competition, what health and safety issues would you need to consider?	المستوى الحرفي المستوى التقويمي المستوى الناقد
٥	Understanding paragraphs	1-Judgments of being paragraph or not. التمييز بين ما يتصل بأفكار النص المقروء ومالا يتصل به.(القبعة الزرقاء)	Q1-Read these passages. Are they paragraphs? Check (√) paragraph or Not a paragraph	المستوى الناقد

	فهم الفقرات	2- Suggesting a topic or title. اقتراح عنوان للنص(القبعة الزرقاء)	Q2-Read the paragraph and write the topic.	المستوى الناقد
		3- Inferring of main ideas. تحديد الأفكار الرئيسية التي اشتمل عليها الموضوع.(القبعة الزرقاء)	Q3- Read the paragraph and write the best main idea sentence.	المستوى الحرفي
		4-Recognition of the supporting facts and details. تحديد المعلومات والأمثلة التي تدعم الفكرة الرئيسية(القبعة الزرقاء)	Q4- Read the paragraph and write the best main idea sentence. Then underline the supporting facts and details.	المستوى الحرفي
٦	Identifying the pattern "تحديد نمط الفقرة"	1-write the pattern. كتابة نمط الفقرة(القبعة الزرقاء)	Q1-Write the suitable pattern under each paragraph.	المستوى الناقد
٧	Thinking in English "التفكير باللغة الانجليزية"	1- Judgment of acceptability. القدرة على تمييز الاجابة المناسبة (القبعة الزرقاء)	Q1-Penguins are an unusual kind of bird. They live on or near the ocean. They can dive and swim very well. But they are heavy and have very small wings, so they can't(fly- sing- fish- walk)	المستوى الناقد

وأجرى (الشيخ،٢٠١٠) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. كما هدفت الدراسة الى معرفة أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنميةٍ مهارات التفكير فوق المعرفي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. وهدفت أيضا الى معرفة مدى اختلاف مستوى مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية ومهارات التفكير فوق المعرفي لدى الطلبة باختلاف جنسهم بعد تطبيق استراتيجية التساؤل الذاتي.ومن أهم نتائجها وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٥، بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية والضابطة في اختباري الاستيعاب القرائي ومهارات التفكير فوق المعرفي لصالح المجموعات التجريبية . كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٥، بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية والضابطة في اختباري الاستيعاب القرائي ومهارات التفكير فوق المعرفي لصالح تعزى لجنس الطالب.

وأجرى (معادله،٢٠١٥) دراسة هدفت الى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية خرائط التفكير في تحسين الاستيعاب القرائي والتفكير التأملي في اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. واستخدم الباحث المنهج التجريبي والمصمم على أساس وجود مجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة، مع تطبيق الاختبار القبلي والبعدي على كلتا المجموعتين. ومن أهم نتائجها وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٥ ، بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية. كما أشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٥ ، بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى تنمية التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى (Jiang,2015) دراسة هدفت من خلال مقارنة القراءة الجهرية والقراءة الصامتة الى اكتشاف تأثيرهما على الاستيعاب القرائي لطلاب الكلية الصينيين.

ومن أهم نتائجها وجود أثر دال احصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام القراءة الصامتة.

وأجرى (Sedeghi,Afghari&Zarei,2016) دراسة هدفت من خلال توظيف نظرية فيجوتسكي الاجتماعية والتي تؤكد على دور السقالات والتفاعل ذو المعنى لتنمية الاستيعاب، الى معرفة أثر استخدام القراءة بالمحاكاة على الاستيعاب القرائي. ومن أهم نتائجها وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٥ ، بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية. كما أيدت النتائج نظرية فيجوتسكي حيث أن القراءة كآداه من أدوات التفاعل مع الاخرين سهلت استيعاب المتعلمين للنصوص.

وأجرى (Khusniyah&Lustyantie,2017) دراسة اقيمت في اندونيسيا وهدفت الى معرفة أثر توظيف استراتيجية الخطوات الست في تدريس اللغة الانجليزية على تنمية الاستيعاب القرائي. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي والمصمم على أساس وجود مجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة، مع تطبيق الاختبار القبلي والبعدي على كلتا المجموعتين. ومن أهم نتائجها وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

- **المحور الثاني: الدراسات التي تناولت استراتيجية القبعات الست**

أجرى (محمد،٢٠١٠) دراسة هدفت الى معرفة فاعلية استخدام استراتيجية القبعات الست واستراتيجية سكامبر في تنمية مهارات القراءة الناقدة في مادة اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي والمصمم على أساس وجود مجموعتين تجريبيتين، مع تطبيق الاختبار القبلي والبعدي على كلتا المجموعتين. ومن أهم نتائجها وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ ، بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة الناقدة لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس بطريقة القبعات الست على طلاب المجموعة الثانية التي تدرس بطريقة سكامبر .

وفي دراسة أجرتها (الطراونه،٢٠١١) هدفت الى تقصي أثر استخدام طريقة قبعات التفكير الست على تطوير مهارة الكتابة باللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الحادي عشر في مديرية تربية المزار الجنوبي. كما هدفت الدراسة للتأكد فيما إذا كان هناك أثر لطريقة قبعات التفكير الست يعزى الى مستوى الطالبات في اللغة الانجليزية (عال، متوسط، متدني) واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي والمصمم على أساس وجود مجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة، مع تطبيق الاختبار القبلي والبعدي على كلتا المجموعتين. ومن أهم نتائجها وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٥ ، بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الكتابة الابداعية لصالح المجموعة

التجريبية. كما توصلت الدراسة الى وجود أثر ذو دلالة احصائية عند مستوى ٠٥، على الطالبات من المستويين العالي والمتوسط مقارنة مع الطالبات من المستوى المتدني لصالح الطالبات من المستويين العالي والمتوسط، وهذا يؤكد أن استخدام طريقة القبعات الست كان لها أثر فعال على الطالبات من المستويين العالي والمتوسط.

وهدفت دراسة (البهادلي،٢٠١٢) إلى استقصاء أثر استراتيجية القبعات الست كأسلوب تدريسي على اداء طالبات التربية بالأردن في مهارة الكتابة باللغة الانجليزية. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي والمصمم على أساس وجود مجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة، مع تطبيق الاختبار القبلي والبعدي على كلتا المجموعتين. ومن أهم نتائجها وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٥ ، بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الكتابة باللغة الانجليزية لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة (Dhanapal&Ling,2014) الى معرفة العوامل المؤثرة على تطبيق استراتيجية القبعات الست في حصص اللغة الانجليزية وذلك في التعليم الابتدائي والثانوي. واستخدمت الباحثتان منهج دراسة الحالة. ومن أهم نتائجها التوصل الى العوامل المؤثرة على تطبيق استراتيجية القبعات الست، كما تم التوصل الى أن مدى تطبيق استراتيجية القبعات الست تتفق مع العوامل المؤثرة على تطبيقها.

وأجرت (دحلان،٢٠١٧) دراسة هدفت الى تقصي فاعلية استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات الفهم العميق لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة التربية الاسلامية بغزة واتجاهاتهن نحوها. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي والمصمم على أساس وجود مجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة، مع تطبيق الاختبار القبلي والبعدي على كلتا المجموعتين. ومن أهم نتائجها وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٥ ، بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم العميق ماعدا مهارتي التفسير واتخاذ القرار والاختبار الكلي حيث لم تكن فاعلة. ومن نتائجها أيضا وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٥ ، بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة التربية الأسرية لصالح المجموعة التجريبية.

- **المحور الثالث: الدراسات التي تناولت استراتيجية القبعات الست ومهارات الاستيعاب القرائي.**

أجرى (الشتي،٢٠١٣) دراسة هدفت الى توضيح فاعلية استخدام استراتيجية القبعات الست لتنمية الاستيعاب القرائي في مادة مهارات الاتصال لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بالأردن. واستخدم الباحث المنهج التجريبي والمصمم على أساس وجود أربع مجموعات، مجموعتين تجريبيتين: واحدة من الطلاب والأخرى من الطالبات، ومجموعتين ضابطتين: واحدة من الطلاب والأخرى من الطالبات، مع تطبيق الاختبار القبلي والبعدي على كل المجموعات. ومن أهم نتائجها وجود

فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٥ ، بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والمجموعتين الضابطة في مهارات الاستيعاب القرائي لصالح المجموعتين التجريبية. كما توصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٥ ، بين متوسطي درجات طلاب و طالبات المجموعتين التجريبية لصالح الطالبات، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٥ ، لأثر التفاعل بين متغيري الجنس وطريقة التدريس.

وهدفت دراسة (عباينه،٢٠١٣) الى استقصاء أثر استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية الاستيعاب القرائي بالمستوى الاستنتاجي في اللغة العربية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في لواء بني كنانة. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي والمصمم على أساس وجود مجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة، مع تطبيق الاختبار القبلي والبعدي على كلتا المجموعتين. ومن أهم نتائجها وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٥ ، بين متوسطي درجات طلاب وطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية. كما توصلت الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٥ ، بين متوسطي درجات طلاب و طالبات المجموعة التجريبية ، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٥ ، لأثر التفاعل بين متغيري الجنس وطريقة التدريس.

وأجرت (أبو مكتومه،٢٠١٦) دراسة هدفت الى معرفة أثر توظيف استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص الأدبية لدى طالبات الصف الخامس بالمحافظة الوسطى. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي والمصمم على أساس وجود مجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة، مع تطبيق الاختبار القبلي والبعدي على كلتا المجموعتين. ومن أهم نتائجها وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٥ ، بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

- **التعليق على الدراسات السابقة**:

تتشابه الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في:

- تقصي أثر استراتيجية القبعات الست كاستراتيجية فاعله لتنمية وتعليم التفكير.
- اتبع البحث الحالي أسلوب دمج استراتيجية القبعات الست في المنهج الدراسي، لذا فهو يتفق مع معظم الدراسات في الأسلوب المتبع لتعليم مهارات التفكير.
- المنهج المتبع في الدراسة الحالية هو المنهج شبه التجريبي، وهو منهج اتبعته جميع الدراسات السابقة ماعدا دراستين استخدمت منهج دراسة الحالة والمنهج الارتباطي. (*Dhanapal&Ling,2014*) التي استخدمت منهج دراسة الحالة ودراسة (*Malekan&Hajimohammadi,2017*) التي استخدمت المنهج الارتباطي.

- تم تطبيق الدراسة الحالية على طالبات المرحلة الثانوية، وهذا ما حدث في بعض الدراسات السابقة كدراسة: (فرج،٢٠١٥) و (معادلة،٢٠١٥) و(عرفات،٢٠١٣) و (القطاونه،٢٠٠٧) و(الطراونه،٢٠١١) و (الشيخ،٢٠١٠).
- تم تصميم اختبار للاستيعاب القرائي من اعداد الدراسة، وهذا يتفق مع بعض الدراسات التي اعتمدت على تصميم اختبار الاستيعاب القرائي من اعداد الباحثين أنفسهم.
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة:(الطراونه،٢٠١١) و (السلك ،٢٠١٢) و(البهادلي،٢٠١٢) و(*Dhanapal& Ling,2014*) التي تناولت أثر الاستراتيجية في اللغة الانجليزية كلغة أجنبية (باختلاف المتغيرات التابعة).
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة: (الشتي،٢٠١٣) و(عباينه،٢٠١٣) و(أبو مكتومه،٢٠١٦) التي تناولت أثر استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي (باختلاف المواد).

وتختلف الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية في أن هذه الدراسة عالجت فجوة علمية متعددة الجوانب:

- استخدام استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية كلغة أجنبية؛ حيث لا يوجد دراسة بحثت أثر استخدام استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية كلغة أجنبية لجميع المراحل.
- استخدام مهارات للاستيعاب القرائي لم يتم بحثها.
- اعداد اختبار الاستيعاب القرائي الذي قامت الدراسة بتصميمه.
- الاختلاف في مجتمع وعينة الدراسة.
- تقديم دليل اجرائي للقبعات الست من خلال دليل المعلمة.
- الاضافة النوعية لقاعدة البيانات المختصة بالاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية؛ وذلك من خلال تقديم عرض لكيفية توظيف مهارات الاستيعاب القرائي في حصة اللغة الانجليزية، وتوضيح كيفية توظيف استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لنصوص اللغة الانجليزية.

• اجراء البحث ومنهجه وأدواته

• منهج البحث:

المنهج المستخدم في هذا البحث هو المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي القائم على مجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة لقياس أثر استخدام استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي.

• مجتمع البحث:

تم تحديد مجتمع البحث والذي شمل جميع طالبات الصف الثالث الثانوي بالمدارس الحكومية للبنات التابعة لإدارة التعليم بمحافظة بيشة –مكتب الوسط -للعام الدراسي ١٤٤٠ -١٤٤١ هـ والبالغ عددهن(٥٩٨) طالبة.

• **عينة البحث**:

تم اختيار مدرستين من المدارس الثانوية بمحافظة بيشة وهي مدرسة الثانوية الأولى كمجموعة تجريبية ، ومدرسة الثانوية الرابعة كمجموعة ضابطة ، حيث تم اختيار المجموعتين التجريبية والضابطة بطريقة عشوائية بحيث تمثل فصل واحد من فصول الصف الثالث الثانوي علمي في كلتا المدرستين ، وتكونت العينة في صورتها النهائية من (٤٤)طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوي حيث تكونت المجموعة التجريبية من (٢٢) طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوي علمي في مدرسة الثانوية الأولى وتكونت المجموعة الضابطة من (٢٢)طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوي علمي في مدرسة الثانوية الرابعة.

• **اعداد مواد وأدوات البحث**:

أ-مواد البحث

١-دليل المعلمة:

• **الهدف من الدليل**:

يتمثل الهدف العام للدليل الى تنمية التفكير المتوازي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٠ -١٤٤١هـ، من خلال تدريس نصوص القراءة باستخدام قبعات التفكير الستة. وينبثق من الهدف العام للدليل مجموعة من الأهداف الفرعية تكمن في:

- تنمية القدرة على اتخاذ القرار.
- تنمية القدرة على حل المشكلات للوصول الى حلول جديدة.
- تنمية القدرة على تكوين استدلالات مستقبلية منطقية.
- ربط النصوص بحياة الطالبة وواقعها.
- تنمية مهارات البحث للوصول الى المعلومات من مصادر مختلفة وبأساليب مختلفة.

٢-دليل الطالبة:

قامت الدراسة بإعداد دليل الطالبة، لمساعدتها على استخدام أنواع التفكير ا وذلك من خلال تدريس النصوص المقررة باستخدام قبعات التفكير الست. وشمل كتاب الطالبة ما يلي:

- المقدمة: وهي تتضمن توجيهات توضح دور الطالبة عند استخدام كل قبعة من قبعات التفكير، وهدفها تحقيق التفكير المتوازي أثناء دراسة النصوص المقررة.
- أنشطة تمهيدية قائمة على الأسئلة الخاصة بالقبعة البيضاء.
- أنشطة تكوينية قائمة على الأسئلة الخاصة بقبعات التفكير البيضاء والحمراء والخضراء والسوداء والصفراء.
- أنشطة ختامية قائمة على الأسئلة الخاصة بالقبعة الزرقاء.
- التكليفات المنزلية وتتضمن أسئلة تحددها المعلمة عن كل قبعة من قبعات التفكير.

ب-اعداد آداة البحث (اختبار الاستيعاب القرائي):

هدف اختبار الاستيعاب القرائي الى قياس قدرة طالبات الصف الثالث الثانوي على استيعاب النصوص المقروءة قبل وبعد دراستهم للنصوص المقررة في الكتاب المدرسي باستخدام استراتيجية القبعات الست، وذلك للتعرف على أثر استخدام استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي previewing، scanning، Making inferences، Focusing on the topic، Understanding paragraphs، Identifying the pattern، Thinking in (English .

- **حساب صدق الاختبار:**

- **الصدق الظاهري لأداة البحث (صدق المحكمين):**

وللتأكد من صدق أداة البحث قامت الدراسة بعرض (اختبار مهارات الاستيعاب القرائي لطالبات الصف الثالث الثانوي) بصورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في المجال، الذين بلغ عددهم (٨) محكمين، وقد أخذت جميع الملاحظات بعين الاعتبار. واقتصرت ملاحظات بعض المحكمين على صعوبة النصوص وطول الاختبار.

جدول (٢) تقسيم فقرات الاختبار وفق المهارات

م	المهارة	عدد الفقرات في الاختبار
١	استكشاف النص previewing	٣
٢	القراءة السريعة scanning	٩
٣	الاستدلال Making inferences	٦
٤	التركيز على الفكرة الرئيسية Focusing on the Topic	٦
٥	فهم الفقرات Understanding Paragraphs	٥
٦	تحديد تراكيب الجمل Identifying the Pattern	٤
٧	التعبير عن الأفكار باللغة الإنجليزية Thinking in English	٥
	الإجمالي	٣٨

- **صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث:**

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون "Pearson Correlation" بين درجة إجمالي فقرات كل مهارة من مهارات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وكذلك حساب معامل ارتباط بيرسون " Pearson Correlation" بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمهارة التي تنتمي لها هذه الفقرة.

واتضح أن معاملات الارتباط بين إجمالي فقرات كل مهارة من مهارات اختبار مهارات الاستيعاب القرائي لطالبات الصف الثالث الثانوي والدرجة الكلية للاختبار، كانت معاملات كبيرة ومقبولة وأنها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) أو مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يشير إلى اتساق إجمالي مهارات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار.كما أن معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي لها هذه الفقرة، كانت معاملات كبيرة ومقبولة وأنها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) أو مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يشير إلى اتساق جميع فقرات كل مهارة، مما يدل على صدق اختبار مهارات الاستيعاب

القرائي وقابليته للتطبيق على طالبات الصف الثالث الثانوي بطمأنينة في هذا البحث وإمكانية الاعتماد على نتائجه والوثوق بها.

• **التجريب الاستطلاعي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي**:

بعد اجراء التعديلات على اختبار الاستيعاب القرائي في ضوء آراء المحكمين، تم تطبيق الاختبار والمكون من (٣٨سؤال) على عينة استطلاعية مكونة من (٦٠) طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوي بمدرسة الثانوية السادسة (من غير العينة الأصلية للبحث)، التابعة لإدارة التعليم بمحافظة بيشة، ويهدف التجريب الاستطلاعي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي الى تحقيق ما يلي:

- تحديد الزمن المناسب لكل زمن من أسئلة الاختبار، وكذلك الزمن الكلي للاختبار.
- التأكد من صلاحية تعليمات الاختبار.
- التأكد من وضوح ومناسبة الصياغة اللغوية للاختبار.
- وضع قواعد للتصحيح تلتزم بها الدراسة فيما بعد.
- حساب ثبات الاختبار.

• **حساب ثبات الاختبار**

قامت الدراسة بالتأكد من ثبات الاختبار عن طريق حساب معامل ثبات "الفا كرونباخ Alpha Cronbach"، على فقرات كل مهارات من مهرات الاختبار على حدي، وكذلك على إجمالي عبارات الاختبار ككل.وكانت جميع معاملات الثبات مرتفعة ومقبولة، مما يشير إلى ثبات اختبار مهارات الاستيعاب القرائي وقابليته للتطبيق على طالبات الصف الثالث الثانوي بطمأنينة في هذا البحث وإمكانية الاعتماد على نتائجه والوثوق بها. كما استخرجت معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار حيث تراوحت معاملات الصعوبة لمفردات الاختبار ما بين (٠,٨١ – ٠,٢٠)، في حين تراوحت معاملات التمييز بين (٠,٣٦ـ ٠,٧٩).

• **التطبيق القبلي لأدوات البحث**

للتحقق من تجانس مجموعتي البحث، تم تطبيق اختبار قياس مهارات الاستيعاب القرائي(قبليا) على مجموعتي البحث. ويهدف التحقق من تجانس مجموعات البحث، للتأكد من عدم وجود آى فروق دالة إحصائياً بين مجموعات البحث في جميع مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية، وكذلك في إجمالي مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي. حيث تم تطبيق اختبار مهارات الاستيعاب القرائي على طالبات الصف الثالث الثانوي قبليا، على مجموعات البحث، للتعرف على المعلومات السابقة للمجموعتين (الضابطة، التجريبية) وحساب التجانس بينهم قبل التطبيق الفعلي، وتم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney U) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية القبعات الست في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي، ويبيّن الجدول (٣) نتائج الاختبار.

جدول (٣) نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney U) لعينتين مستقلتين لكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات عيّنة البحث قبلياً في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي

اختبار مهارات الاستيعاب القرائي		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
Previewing استكشاف النص	الضابطة	٢١	٢١,٢٤	٤٤٦,٠٠	٢١٥,٠٠٠	٠,٨٨٥
	التجريبية	٢١	٢١,٧٦	٤٥٧,٠٠		
scanning القراءة السريعة	الضابطة	٢١	٢١,١٤	٤٤٤,٠٠	٢١٣,٠٠٠	٠,٨٤٨
	التجريبية	٢١	٢١,٨٦	٤٥٩,٠٠		
Making inferences الاستدلال	الضابطة	٢١	١٩,٢٦	٤٠٤,٥٠	١٧٣,٥٠٠	٠,٢٢٧
	التجريبية	٢١	٢٣,٧٤	٤٩٨,٥٠		
Focusing on the topic التركيز على الفكرة الرئيسية	الضابطة	٢١	٢١,١٢	٤٤٣,٥٠	٢١٢,٥٠٠	٠,٨٤٠
	التجريبية	٢١	٢١,٨٨	٤٥٩,٥٠		
Understanding paragraphs فهم الفقرات	الضابطة	٢١	٢١,١٧	٤٤٤,٥٠	٢١٣,٥٠٠	٠,٨٥٧
	التجريبية	٢١	٢١,٨٣	٤٥٨,٥٠		
Identifying the pattern تحديد تراكيب الجمل	الضابطة	٢١	٢١,٦٢	٤٥٤,٠٠	٢١٨,٠٠٠	٠,٩٤٠
	التجريبية	٢١	٢١,٣٨	٤٤٩,٠٠		
Thinking in English التعبير عن الأفكار باللغة الانجليزية	الضابطة	٢١	٢٢,٨١	٤٧٩,٠٠	١٩٣,٠٠٠	٠,٤٧٧
	التجريبية	٢١	٢٠,١٩	٤٢٤,٠٠		
إجمالي مهارات الاستيعاب القرائي	الضابطة	٢١	٢١,٢٤	٤٤٦,٠٠	٢١٥,٠٠٠	٠,٨٩٠
	التجريبية	٢١	٢١,٧٦	٤٥٧,٠٠		

يُلاحظ من الجدول (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات عيّنة البحث في القياس القبلي لإجمالي اختبار مهارات الاستيعاب القرائي، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (٠,٨٩٠) وهي قيمة أكبر من (٠,٠٥)، كما لا يوجد أيضاً فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات عيّنة البحث في القياس القبلي لإجمالي كل من: استكشاف النص Previewing، القراءة السريعة scanning، الاستدلال Making inferences، التركيز على موضوع الفقرة Focusing on the topic، فهم الفقرات Understanding paragraphs، تحديد نمط الفقرة Identifying the pattern، التعبير عن الأفكار باللغة الإنجليزية Thinking in English، حيث كانت قيم مستويات الدلالة (٠,٨٨٥)، (٠,٨٤٨)، (٠,٢٢٧)، (٠,٨٤٠)، (٠,٨٥٧)، (٠,٩٤٠)، (٠,٤٧٧)، على التوالي وجميعها قيم أكبر من (٠,٠٥)، وهذا يعنى أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي، مما يشير إلى أن مجموعات البحث متكافئة ومتجانسة قبل المعالجة التجريبية في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي.

- **نتائج الدراسة**:

- **إجابة السؤال الفرعي الأول للبحث**:

ينص السؤال الفرعي الأول للبحث على: "ما أثر استخدام استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارة previewing (استكشاف النص)؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney U) لعينتين مستقلتين للمقارنة

بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية القبعات الست في التطبيق البعدي لاختبار مهارات استكشاف النص Previewing في مقرر اللغة الإنجليزية، ويبيّن الجدول (٤) نتائج الاختبار.

جدول (٤) : نتائج السؤال الفرعي الأول للبحث

Previewing استكشاف النص	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
الضابطة	٢١	١٦,٦٢	٣٤٩,٠٠	١١٨,٠٠٠	٠,٠٠٨
التجريبية	٢١	٢٦,٣٨	٥٥٤,٠٠		

يُلاحظ من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات عيّنة البحث في القياس البعدي لمهارة استكشاف النص Previewing، لصالح المجموعة التجريبية. وقد بلغ حجم الأثر (٠,١٣٠) وهو حجم أثر صغير بحسب معيار "كوهن" لحجم الأثر المتعلق بقيمة "ف"، وبذلك يُمكن القول إن (١٣٪) من التباين بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لعينة الدراسة في اختبار مهارات استكشاف النص Previewing، يُعزى إلى المتغيّر المستقل أو المعالجة التجريبية (استخدام استراتيجية القبعات الست).

- **إجابة السؤال الفرعي الثاني للبحث**:

ينص السؤال الفرعي الثاني للبحث على: "ما أثر استخدام استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارة scanning (القراءة السريعة)؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney U) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية القبعات الست في التطبيق البعدي لاختبار مهارات scanning (القراءة السريعة) في مقرر اللغة الإنجليزية، كما بالجدول (٥).

جدول (٥) : نتائج السؤال الفرعي الثاني للبحث

scanning القراءة السريعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
الضابطة	٢١	١٥,١٩	٣١٩,٠٠	٨٨,٠٠٠	٠,٠٠١
التجريبية	٢١	٢٧,٨١	٥٨٤,٠٠		

يُلاحظ من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات عيّنة البحث في القياس البعدي لمهارة scanning (القراءة السريعة)، لصالح المجموعة التجريبية. وقد بلغ حجم الأثر (٠,٣٢٤) وهو حجم أثر متوسط بحسب معيار "كوهن" لحجم الأثر المتعلق بقيمة "ف"، وبذلك يُمكن القول إن (٣٢,٤٪) من التباين بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لعينة الدراسة في اختبار مهارات scanning (القراءة السريعة)، يُعزى إلى المتغيّر المستقل أو المعالجة التجريبية (استخدام استراتيجية القبعات الست).

- **إجابة السؤال الفرعي الثالث للبحث**:

ينص السؤال الفرعي الثالث للبحث على: "ما أثر استخدام استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارة Making inferences (الإستنتاج)؟"، وللإجابة عن

هذا السؤال تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney U) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية القبعات الست في التطبيق البعدي لاختبار مهارات Making inferences (الاستنتاج) في مقرر اللغة الإنجليزية، ويبيّن الجدول (٦) نتائج الاختبار.

جدول (٦) : نتائج السؤال الفرعي الثالث للبحث

Making inference الاستدلال	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
الضابطة	٢١	١٢,٩٨	٢٧٢,٥٠	٤١,٥٠٠	٠,٠٠٠
التجريبية	٢١	٣٠,٠٢	٦٣٠,٥٠		

يُلاحظ من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات عيّنة البحث في القياس البعدي لإجمالي مهارات Making inferences (الاستنتاج)، لصالح المجموعة التجريبية. وقد بلغ حجم الأثر (٠,٤٨١) وهو حجم أثر كبير بحسب معيار "كوهن" لحجم الأثر المتعلق بقيمة "ف"، وبذلك يُمكن القول إن (٤٨,١٪) من التباين بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لعينة الدراسة في اختبار مهارات Making inferences (الاستنتاج)، يُعزى إلى المتغيّر المستقل أو المعالجة التجريبية (استخدام استراتيجية القبعات الست).

- **إجابة السؤال الفرعي الرابع للبحث**:

ينص السؤال الفرعي الرابع للبحث على: "ما أثر استخدام استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارة Focusing on the topic (التركيز على موضوع الفقرة)؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney U) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية القبعات الست في التطبيق البعدي لاختبار مهارات Focusing on the topic (التركيز على موضوع الفقرة) في مقرر اللغة الإنجليزية، ويبيّن الجدول (٧) نتائج الاختبار.

جدول (٧) : نتائج السؤال الفرعي الرابع للبحث

Focusing on the topic التركيز على الفكرة الرئيسية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
الضابطة	٢١	١٣,٥٢	٢٨٤,٠٠	٥٣,٠٠٠	٠,٠٠٠
التجريبية	٢١	٢٩,٤٨	٦١٩,٠٠		

يُلاحظ من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات عيّنة البحث في القياس البعدي لإجمالي مهارات Focusing on the topic (التركيز على موضوع الفقرة)، لصالح المجموعة التجريبية. وقد بلغ حجم الأثر (٠,٣٢٥) وهو حجم أثر متوسط بحسب معيار "كوهن" لحجم الأثر المتعلق بقيمة "ف"، وبذلك يُمكن القول إن (٣٢,٥٪) من التباين بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لعينة الدراسة في اختبار مهارات

Focusing on the topic (التركيز على موضوع الفقرة)، يُعزى إلى المتغيّر المستقل أو المعالجة التجريبية (استخدام استراتيجية القبعات الست).

- **إجابة السؤال الفرعي الخامس للبحث**:

ينص السؤال الفرعي الخامس للبحث على: "ما أثر استخدام استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارة Understanding paragraphs (فهم الفقرات)؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney U) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية القبعات الست في التطبيق البعدي لاختبار مهارات Understanding paragraphs (فهم الفقرات) في مقرر اللغة الإنجليزية، ويبيّن الجدول (٨) نتائج الاختبار.

جدول (٨) : نتائج السؤال الفرعي الخامس للبحث

Understanding paragraphs فهم الفقرات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
الضابطة	٢١	١٣,٤٨	٢٨٣,٠٠	٥٢,٠٠٠	٠,٠٠٠
التجريبية	٢١	٢٩,٥٢	٦٢٠,٠٠		

يُلاحظ من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات عيّنة البحث في القياس البعدي لإجمالي مهارات Understanding paragraphs (فهم الفقرات)، لصالح المجموعة التجريبية. وقد بلغ حجم الأثر (٠,٥١٠) وهو حجم أثر كبير بحسب معيار "كوهن" لحجم الأثر المتعلق بقيمة "ف"، وبذلك يُمكن القول إن (٥١٪) من التباين بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لعينة الدراسة في اختبار مهارة Understanding paragraphs (فهم الفقرات)، يُعزى إلى المتغيّر المستقل أو المعالجة التجريبية (استخدام استراتيجية القبعات الست).

- **إجابة السؤال الفرعي السادس للبحث**:

ينص السؤال الفرعي السادس للبحث على: "ما أثر استخدام استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارة Identifying the pattern(تحديد نمط الفقرة)"، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney U) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية القبعات الست في التطبيق البعدي لاختبار مهارة Identifying the pattern(تحديد نمط الفقرة) في مقرر اللغة الإنجليزية، ويبيّن الجدول (٩) نتائج الاختبار.

جدول (٩) : نتائج السؤال الفرعي السادس للبحث

Identifying the pattern تحديد تراكيب الجمل	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
الضابطة	٢١	١٢,٦٤	٢٦٥,٥٠	٣٤,٥٠٠	٠,٠٠٠
التجريبية	٢١	٣٠,٣٦	٦٣٧,٥٠		

يُلاحظ من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات عيّنة البحث في القياس البعدي لإجمالي اختبار مهارة Identifying the pattern (تحديد نمط الفقرة)، لصالح المجموعة التجريبية. وقد بلغ حجم الأثر (٠,٥٧٦) وهو حجم أثر كبير بحسب معيار "كوهن" لحجم الأثر المتعلق بقيمة "ف"، وبذلك يُمكن القول إن (٥٧,٦٪) من التباين بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لعينة الدراسة في اختبار مهارة Identifying the pattern (تحديد نمط الفقرة)، يُعزى إلى المتغيّر المستقل أو المعالجة التجريبية (استخدام استراتيجية القبعات الست).

- **إجابة السؤال الفرعي السابع للبحث**:

ينص السؤال الفرعي السابع للبحث على: "ما أثر استخدام استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارة Thinking in English(التعبير عن الأفكار باللغة الانجليزية)؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney U) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية القبعات الست في التطبيق البعدي لاختبار مهارة Thinking in English (التعبير عن الأفكار باللغة الانجليزية) في مقرر اللغة الإنجليزية، ويبيّن الجدول (١٠) نتائج الاختبار.

جدول (١٠): نتائج السؤال الفرعي السابع للبحث

Thinking in English التعبير عن الأفكار باللغة الانجليزية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
الضابطة	٢١	١٢,١٧	٢٥٥,٥٠	٢٤,٥٠٠	٠,٠٠٠
التجريبية	٢١	٣٠,٨٣	٦٤٧,٥٠		

يُلاحظ من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات عيّنة البحث في القياس البعدي لإجمالي اختبار مهارة Thinking in English (التعبير عن الأفكار باللغة الانجليزية)، لصالح المجموعة التجريبية. وقد بلغ حجم الأثر (٠,٥٥٢) وهو حجم أثر كبير بحسب معيار "كوهن" لحجم الأثر المتعلق بقيمة "ف"، وبذلك يُمكن القول إن (٥٥,٢٪) من التباين بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لعينة الدراسة في اختبار مهارة Thinking in English (التعبير عن الأفكار باللغة الانجليزية)، يُعزى إلى المتغيّر المستقل أو المعالجة التجريبية (استخدام استراتيجية القبعات الست).

- **الإجابة عن السؤال الرئيسي**

ينص السؤال الرئيسي للبحث على: "ما أثر استخدام استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney U) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية القبعات الست في التطبيق

البعدي لإجمالي مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية، ويبيّن الجدول (١١) نتائج الاختبار.

جدول (١١) : نتائج السؤال الرئيس للبحث

لإجمالي مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
الضابطة	٢١	١٢,٠٥	٢٥٣,٠٠	٢٢,٠٠٠	٠,٠٠٠
التجريبية	٢١	٣٠,٩٥	٦٥٠,٠٠		

يُلاحظ من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات عيّنة البحث في القياس البعدي لإجمالي مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية، لصالح المجموعة التجريبية. وقد بلغ حجم الأثر (٠,٦١١) وهو حجم أثر كبير جداً بحسب معيار "كوهن" لحجم الأثر المتعلق بقيمة "ف"، وبذلك يُمكن القول إن (٦١,١٪) من التباين بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لعينة الدراسة في إجمالي اختبار مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية، يُعزى إلى المتغيّر المستقل أو المعالجة التجريبية (استخدام استراتيجية القبعات الست).

- **مناقشة النتائج**:

وجدت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات عيّنة البحث في القياس البعدي لإجمالي مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية، لصالح المجموعة التجريبية، حيث أن قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة أصغر من (٠,٠٥)، وقد ترجع هذه النتيجة الى:

- أن اجراءات تنفيذ استراتيجية القبعات الست كانت فاعلة ومؤثرة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي وقد يعزى هذا الفرق لأسباب كثيرة تتعلق باستراتيجية القبعات الست من حيث خطواتها واجراءاتها التي عملت على استثارة الطالبات وتشويقهن من خلال طرح المعلمة لأسئلة عن جميع المهارات في الدرس. كما أن استراتيجية القبعات الست تنمي الفضول والدافعية لدى الطالبات عن طريق التعاون مع المعلمة والأقران.
- تتفق استراتيجية القبعات الست مع ما تدعو الية اتجاهات التدريس الحديثة من جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية؛ وجعله نشط معرفيا وعاطفيا وحركيا.
- الصلة الوثيقة بين قبعات التفكير الستة ومهارات الاستيعاب القرائي من خلال طرح الأسئلة المناسبة لكل مهارة.
- تنوع الأساليب المستخدمة عند تطبيق الاستراتيجية كالحوار والمناقشة والتعلم الذاتي والبحث والاستقصاء.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات التي أثبتت دور استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات متعددة في اللغة الانجليزية. فقد أثبتت دراسة (البهادلي،٢٠١٢) أثر استراتيجية القبعات الست كأسلوب تدريسي

على اداء طالبات التربية بالأردن في مهارة الكتابة باللغة الانجليزية، ودراسة (السلك،٢٠١٢) التي أثبتت أثر توظيف استراتيجية القبعات الست في تدريس اللغة الانجليزية على تنمية التفكير الابداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة، ودراسة (الطراونه،٢٠١١) التي أثبتت أثر استخدام طريقة قبعات التفكير الست على تطوير مهارة الكتابة باللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الحادي عشر في مديرية تربية المزار الجنوبي.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات والبحوث التي أثبتت دور استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في مادتي اللغة العربية ومهارات الاتصال، حيث اكدت دراسة(عبابنه،٢٠١٥) أن استراتيجية القبعات الست تعود الطلبة على المرونة في التفكير دون قيود، فيتحول من نمط لآخر وينوع في أنماط تفكيره بين الحيادية والعاطفية والايجابية والسلبية والابداع والشمولية؛ مما تتيح لهم فرصة التأمل والتحليل والاستنتاج والنقد والابداع دون قيود. ووضحت دراسة (أبو مكتومة،٢٠١٦) امكانية تنمية مهارات الفهم القرائي من خلال توظيف استراتيجية القبعات الست حيث قدمت الاستراتيجية أنشطة متنوعة لتنمية مهارات الفهم القرائي تتناسب مع حاجات الطالبات واهتماماتهن. كما أكدت دراسة (الشتي،٢٠١٣) على دور استراتيجية القبعات الست في الالمام بالموضوع من جميع الجوانب، وأوصت الدراسة بضرورة تضمين الاستراتيجية في أدلة المعلم لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التي وضحت امكانية تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى المتعلمين ومنها دراسة :((Jiang,2015)، (القيسي،٢٠١٨)، (Khataee,2019) (Sedeghi, Afghari & Zarei, 2016)، (Khusniyah & Lustyantie, 2017)، (Lin,2017)، (Gurning & Siregar, 2017)، (Juliana,2018)، (Bogale,2018)، (Escudero, Fuertes & Lopez, 2019).

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراستي (Bown,2017) و (Steinlen,2017) التي توصلت نتائجها الى عدم وجود فروق بين المجموعتين. وقد يرجع ذلك الى أن دراسة(Bown,2017) قارنت بين طلاب المجموعتين باستخدام أسلوبين من التغذية الراجعة؛ أي أنه لم يتم تدريس أحد المجموعتين بالطريقة التقليدية. كما أن دراسة (Steinlen,2017) قارنت بين مجموعتين من الطلاب في المدرسة ذاتها وباستخدام الأدوات على كلتا المجموعتين بهدف الكشف عن تطور مهارات الاستيعاب القرائي للأطفال الذين يتحدثون لغة الأقلية ولغة الأغلبية في مدرسة ثناية اللغة بألمانيا؛ حيث تعتبر اللغة الانجليزية اللغة الثانية لأطفال الأغلبية واللغة الثالثة لأطفال الأقليات. وقد يرجع ذلك الى أن اللغة الانجليزية ليست اللغة الأم لأي من اطفال المجموعتين، بالإضافة الى أن اللغة الألمانية قد تكون تماما كاللغة الأم لأطفال الاقليات.

- **التوصيات**:

في ضوء ما توصلت اليه الدراسة الحالية من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

- الاهتمام بتنمية مهارات الاستيعاب القرائي بالمرحلة الثانوية باستخدام استراتيجية القبعات الست من خلال ممارسة الأنشطة الخاصة بكل قبعة من قبعات التفكير؛ وذلك لما لاستراتيجية القبعات الست من دور كبير في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي ولإمكانية استخدام جميع القبعات الست في كل نص دون استبعاد أي قبعة.
- الاهتمام بتدريب معلمات اللغة الانجليزية قبل وأثناء الخدمة بحيث يستهدف هذا التدريب تمكينهن من المهارات التدريبية اللازمة لتنمية أنواع التفكير المتضمنة في القبعات.
- الاهتمام بإعداد أدلة تدريس نصوص القراءة لمعلمي ومعلمات اللغة الانجليزية وفق استراتيجية القبعات الست.
- تطوير مناهج اللغة الانجليزية في المرحلة الثانوية بحيث تنمي نصوص القراءة أنواع التفكير المتضمنة في القبعات بشكل متوازي.
- توعية المعلمين والمعلمات بأهمية تنويع استراتيجيات تعليم وتنمية التفكير عند تدريس نصوص القراءة.
- تشجيع الطلاب والطالبات على استخدام استراتيجية القبعات الست عند دراسة نصوص القراءة بشكل فردي وجماعي.
- اقامة المؤتمرات الخاصة بالتفكير لتكوين ثقافة عالية ووعي تام بأهمية تنمية مهارات التفكير لطالبات المرحلة الثانوية.

- **المراجع**:

- **أولا: المراجع العربية**

- أبو مكتومه، صفاء حرب. (٢٠١٦). *أثر استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الخامس بالمحافظة الوسطى*. رسالة ماجستير غير منشوره. كلية التربية. جامعة الأزهر: غزه
- البهادلي، خنساء. (٢٠١١). أثر استراتيجية القبعات الست كأسلوب تدريسي على اداء طالبات التربية بالأردن في مهارة الكتابة باللغة الانجليزية. *مجلة العلوم الأكاديمية. جامعة بغداد*، (١٨٠)، ٤٧٩-٥١٨.
- الحليواني، ياسر. (٢٠٠٣). *تدريس وتقييم مهارات القراءة*. دار الفلاح: الكويت
- الزعبي، محمد. (٢٠٠١). تأثير الخلفية الثقافية واللغوية في الاستيعاب القرائي. *اربد للبحوث والدراسات. جامعة اربد الأهلية*، ٤(١) ص٢٣-٣٨.
- السلامة، عماد محمد وعطيات، مظهر محمد والزيادات، اعتدال عواد. (٢٠١١). أثر اسلوب عرض النص في الاستيعاب القرائي للغة الانجليزية كلغة أجنبية. *مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس*،١ (٣٥)، ٦٢٥-٦٥٢.
- السلك، أماني جمعه. (٢٠١٢). *أثر توظيف استراتيجية القبعات الست في تدريس اللغة الإنجليزية على تنمية التفكير الابداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة*. رسالة ماجستير غير منشوره. كلية التربية. الجامعة الإسلامية: غزه

- الشتي، هيثم علي. (٢٠١٣). فاعلية استخدام استراتيجية القبعات الست لتنمية الاستيعاب القرائي في مادة مهارات الاتصال لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بالأردن. *مجلة العلوم الاجتماعية. مجلة ميدويل، ٥* (٨)، ٤٢١-٤٣٦.
- الشيخ، عوض عواد. (٢٠١٠). *أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية والتفكير فوق المعرفي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء.* اطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية: الأردن.
- الطراونه، نايفة سالم. (٢٠١١). *أثر استخدام طريقة قبعات التفكير الست على تطوير مهارة الكتابة باللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الحادي عشر في مديرية تربية المزار الجنوبي.* رسالة ماجستير غير منشورة. عمادة الدراسات العليا. جامعة مؤته: الأردن.
- الطيب، عصام علي. (٢٠٠٦). *أساليب التفكير-نظريات ودراسات وبحوث معاصرة.* دار عالم الكتب.
- العبد الله، فندي. (٢٠٠٧). *أسس تعليم القراءة الناقدة لدى الطلبة المتفوقين عقليا.* جدارا للكتاب العالمي: عمان.
- العنسي، حسن محمد عامر. (٢٠٠٢). *دور القاموس في بناء المفردات اللغوية والاستيعاب القرائي لدى متعلمي اللغة الانجليزية في المراحل المتقدمة.* رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة اليرموك: الأردن.
- الغازو، منال و الغازو، ختام. (٢٠٠٧). أثر الصعوبة اللغوية في الاستيعاب القرائي لطلاب اردنيين يتعلمون اللغة الانجليزية كلغة أجنبية. *مجلة التربية. جامعة الأزهر*، ٣ (١٣٣)، ٥١١-٥٢٦.
- القيسي، ناجي زيدان خلف. (٢٠١٨). *أثر استخدام المدونات في تنمية تعلم المفردات والاستيعاب القرائي والدافعية لمتعلمي اللغة الانجليزية.* رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية. جامعة ال البيت: الأردن.
- جحجاح،ريم غسان.(٢٠١٦).*أثر طريقة القبعات الست في تنمية مهارات التفكير الابداعي واتخاذ القرار وتحصيل الدراسات الاجتماعية*.رسالة ماجستير غير منشورة.كلية التربية.جامعة تشرين:سوريا.
- حافظ، وحيد السيد والناقة، محمود كامل. (٢٠٠٤). *تعليم اللغة العربية في التعليم العام-مداخله وفنياته*.ط١. دار المصطفى للطباعة: القاهرة
- دحلان، سميرة عبد الهادي. (٢٠١٧). *فاعلية استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات الفهم العميق لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة التربية الإسلامية بغزة واتجاهاتهن نحوها.* رسالة ماجستير غير منشوره. كلية التربية. الجامعة الإسلامية: غزه.
- دي بونو، ادوارد. (٢٠١٨). *قبعات التفكير الست.* شريف محسن، مترجم. الطبعة الثالثة عشرة. دار نهضة مصر: الجيزة.
- شكرالله، سارة جاسم عبد الله. (٢٠١٣). *فاعلية برنامج باستخدام أسلوب القبعات الستة لتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت.* رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية: جامعة القاهرة.
- عبابنة، ايمان عبد الفتاح. (٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجية القبعات الست في تنمية الاستيعاب القرائي بالمستوى الاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في لواء بني كنانة. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٢ (٢)، ٣٤١-٣٧٥.
- -عبد القادر، انتصار عدنان ومحمد، غيداء جاسم. (٢٠١٧). استقصاء تأثير نوع النص على متعلمي اللغة الانجليزية كلغة أجنبية على المستوى الجامعي، دراسة لغوية-نفسية ذات مضامين تعليميه. مجلة أبحاث البصرة-العلوم الانسانية.جامعة البصرة، ٤٢ (٥)، ٤٠٧-٤٢٩.
- عبد ربه، سيد محمد عبد الله. (٢٠١٧). الفاعلية النسبية لقبعات التفكير الست والتعلم المنظم ذاتيا في تنمية التحصيل والتفكير الجانبي ودافعية الانجاز في تدريس الرياضيات لدى تلاميذ

الصف الثالث الابتدائي. مجلة تربويات الرياضيات. *الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، ٢٠ (٤)، ١٧٧-٢٦٧.

- عبدالله، شهيناز محمد و سويفي، غاده كامل و سلطان،شيرين حسين.(٢٠١٦).فاعلية برنامج قائم على نظرية القبعات الست في تنمية بعض قدرات التفكير الابتكاري وحل المشكلات لطفل الروضة. *دراسات في التعليم العالي*، (١٠)، ١-٣٦.
- عطية، محسن علي. (٢٠١٤) . *استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء*.ط١. دار المناهج للنشر والتوزيع: عمان.
- عليان، أحمد. (٢٠٠٠). *المهارات اللغوية وطرق تنميتها*. الرياض. دار المسلم للنشر والتوزيع: الرياض.
- محمد، هدى وزير. (٢٠١٠) فاعلية استخدام بعض استراتيجيات تنمية التفكير في تدريس القراءة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية بدمياط. جامعة المنصورة: مصر
- معادله، أنس نواف أحمد. (٢٠١٥). *أثر استخدام استراتيجية خرائط التفكير في تحسين الاستيعاب القرائي والتفكير التأملي في اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة. عمادة البحث العلمي والدراسات العليا. الجامعة الهاشمية: الأردن.

- **ثانيا: المراجع الأجنبية**:

- Brown, Andy.(2017).Elaborative Feedback to Enhance Online Second Language Reading Comprehension.English Language Teaching. 12(10). pp164-171.
- De Bono, E.(1992).Edward De Bono's Thinking Course.Third Edition ,New York.
- DHANAPAL,SAROJA&LING, KHOO.(2014).SIX THINKING HATS: A STUDY TO UNDERSTAND THE REASONS AND EXTENT OF THEIR APPLICATION IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM.JOURNAL OF ENGLISH LANGUAGE AND LITERATURE.3,1,82-87.
- ENTWISTLE (2000)" PROMOTING DEEP LEARNING THROUGH TEACHING AND ASSESSMENT" PAPER PRESENTED AT AAHE CONFERENCE /JUNE, 14-18.
- Goodman, K. (1994). Reading, writing and written texts: a transactional socipsycholinguistic View. In R. Ruddell & M. Ruddel.**Theoretical Models and Processess of Reading,** Fourth Edition, New York. DE: International Reading Assosiation.
- JEFFRIES,LINDA&MIKUULECKY,BEATRICE(2009)READING POWER. FOURTH EDITION. PERSON EDUCATION:AMERICA
- Jiang, Yan.(2015).Chinese College Students' English Reading Comprehension in Silent and Loud Reading Mode. English Language Teaching.4 (8).pp24-30.
- Kaya ,Mehmet Fatih.(2013).The Effect of Six Thinking Hats on Student Success in Teaching Subjects Related to Sustainable Development in Geography Class.Educational Sciences: Theory & Practice.13(2).pp1134-1139.
- Khusniyah,Nurul Lailatul & Lustyantie, Ninuk. (2017). TheImproving English Reading Comprehension Ability through Survey, Question,

Read, Record, Recite, ReviewStrategy(SQ4R). English Language Teaching.12 (10).pp202-211.

- LITAK.A.M.(2015).THE APPLICATION OF DR.DE BONO'S SIX THINKING HATS METHOD IN ENGLISH TEACHING PRACTICE.UKARINE SCIENTIFIC PERIODICALS. AVAILABLE AT http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=JUU_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=IJ=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%9672713
- Sedeghi, Elahe & Afghari, Akbar & Zarei, Gholam-Reza.(2016). Shadow-Reading Effect on Reading Comprehension:Actualization of Interactive Reading Comprehension: (A Vygotskyan View) International Journal of Instruction English Language Teaching.3 (9).pp130-138.
- Steinlen,Anja.(2017).The development of English grammar and reading Comprehension by majority and minority language children in a bilingual primary school. Studies in Second Language Learning and Teaching.2.pp419-442.
- Wijyanti, Rana, Gipayana,Muhana &Muhardjito.(2018).The Implementation of Scientific Learning Approach Six Thinking Hats Model to Enhance Students' Thematic Learning Quality for the fifth Grade of Elementary School.Journal Pendidikan.3(8).pp 1059-1067.
- Zoghi, Masoud, Mustapha, Ramlee & Maasum, Nor Rizan. (2010). Looking into EFL Reading Comprehension.research presented at International Conference on Learner Diversity.Procedia Social and Behavioral Sciences.volume 7.p439-445.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث التاسع :

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الحل الابتكاري للمشكلات "TRIZ" في تنمية المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طلاب الدرسات العليا بكلية التربية النوعية بالمنيا

إعداد :

د. محمد عبدالعزيز نورالدين
مدرس علم النفس التربوي، بكلية التربية جامعة المنيا
جمهورية مصر العربية

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الحل الابتكاري للمشكلات "TRIZ" في تنمية المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية بالمنيا

د. محمد عبدالعزيز نورالدين
مدرس علم النفس التربوي، بكلية التربية جامعة المنيا
جمهورية مصر العربية

• **المستخلص**:
هدف البحث إلى التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية الحل الابتكاري للمشكلات في تنمية المرونة المعرفية و مفهوم الذات الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية بالمنيا، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، لملاءمته لطبيعة وأهداف البحث، وتكونت عينة البحث الأساسية من (٤٥) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الأولى دبلوم خاص بكلية التربية النوعية، واستعان الباحث بالمقاييس الخاصة بالمرونة المعرفية(إعداد عبدالمنعم أحمد محمود الدردير وآخرين،٢٠١٨)، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمية(إعداد: Tan,Y.,2007تعريب وتقنين: الباحث)، والبرنامج التدريبي قائم على نظرية الحل الابتكاري للمشكلات (إعداد الباحث)، وتم التحقق من الشروط السيكومترية لأدوات البحث، وقد حُللتْ البيانات بشكل إحصائي باستخدام اختبار "ت"، وقد كشفت نتائج هذا البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث بالقياس القبلي والبعدي على مقياس المرونة المعرفية لصالح القياس البعدي، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث بالقياس القبلي والبعدي على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية لصالح القياس البعدي؛ مما يؤكد فاعلية البرانامج التدريبي في تنمية المرونة المعرفية و مفهوم الذات الأكاديمية لدى عينة البحث.
الكلمات المفتاحية: الحل الابتكاري للمشكلات،المرونة المعرفية،مفهوم الذات الأكاديمية .

The Effectiveness of a Training Program Based on the Theory of Inventive Problem Solving "TRIZ" in Developing Cognitive Flexibility and Academic Self-Concept among Graduate Students at Minia University

Dr. Muhammad Abdel-Aziz Nour-Edin

ABSTRACT

The present study aimed to identify the effectiveness of a training program based on the theory of inventive problem-solving "TRIZ" in the development of cognitive flexibility and academic self-concept among graduate students at the Faculty of Specific Education in Minya. To this aim, the quasi-experimental research design was adopted due to its suitability for the nature and aims of the current study. The main study sample consisted of (45) male and female students enrolled in the first-year of the special diploma at the Faculty of Specific Education. The instruments included a scale of cognitive flexibility (prepared by Al-Dardir, et al., 2018), and a scale of academic self-concept (Prepared by Tan, 2007, and translated into Arabic & validated by the researcher), in addition to the training program based on the theory of inventive problem-solving (researcher-made). The psychometric conditions of the study instruments were verified, and the data were statistically analyzed using the t- test. The findings revealed that there are statistically significant differences at level (0.01) between the mean scores of the study participants on the pre- and post-measurement of cognitive flexibility scale in favor of the post

measurement. In addition, there are statistically significant differences at level (0.01) between the mean scores of the study participants on the pre- and post-measurement of academic self-concept scale in favor of the post-measurement. These findings confirm the effectiveness of the training program in developing the cognitive flexibility and academic self-concept among the study participants.

Key words: Inventive problem-solving, cognitive flexibility, academic self-concept.

- **مقدمة**:

في عصر لم يعد فيه مكانٌ لمعطيات الحياة الكلاسيكية أُعتبِرَ الإبداع طريقًا وحيدًا للتقدّم، حيث اتسمت جميع الأنشطة بالتنافسية الشديدة، والتغير المستمر وتعاظم التحديات، والاعتماد المتنامي على اقتصاد المعرفة التي أصبحت بدورها السمة البارزة للعالم المعاصر، وحيث كان الإبداع مصدرًا طبيعيًا لا ينضب لمواجهة التحديات، وتحقيق التقدم والازدهار في شتى المجالات كان لا بد من التأصيل لأُطر نظرية تتناول الإبداع، وتحقيقه، وتطبيقه في مختلف جوانب الحياة خاصة في ظل الحاجة الملحة لمعالجة القضايا المختلفة بطرق إبداعية جديدة؛ مما يحقق لمستخدميه التميّز بين الآخرين.

كما ازداد الاهتمام بتنمية مهارات التفكير عموما والتفكير الابداعي بشكل خاص، والاهتمام بالمبدعين في مختلف المؤسسات التعليمية لمواجهة التطور الكمي والنوعي في فروع المعرفة المختلفة؛ لذلك أصبح التفكير الابداعي للمشكلات من المجالات المهمة التي تشغل الباحثين والمربين في عالم مملوء بالتحديّات والمواقف والمشكلات التي تتطلب من الفرد تفردًا دائمًا لمواجهتها (وديع مكسيموس داود وآخرين،٢٠١٧: ٩٢).

ومن النظريات الحديثة نسبيًا والتي تهتم بدراسة الإبداع نظرية تريز، وأصل نشوء هذه النظرية كان على يد العالم الروسي هنري التشلر Henry Altchuller وتشمل هذه النظرية على أربعين مبدأ إبداعي، وترتبيط بشكل أساسي بحل المشكلات(ماجد محمد الخياط، ٢٠١٢: ٥٨٧).

وتعرف هذه النظرية باسم (نظرية الحل الابتكاري للمشكلات) Teoria Resheiqy Izobreatatelskikh Zadatch ويقابلها في اللغة الإنجليزية Theory OF Inventive Problem Solving هي منهجية منتظمة ذات توجه إنساني تستند إلى قاعدة معرفية تهدف إلى حل المشكلات بطريقة ابداعية (وديع مكسيموس داود وآخرين،٢٠١٧: ٩٣).

وظهرت هذه النظرية كإستجابة للتطورات التي شهدت العالم خلال النصف الأول من القرن العشرين في كافة مجلات الحياة، وتمثل هذه النظرية تقنية ذات قاعدة معرفية تتضمن مجموعة غنية من الطرائق لحل المشكلات، وتنبع قوة النظرية من اعتمادها على التطور الناجح للنظم وقدرتها على تجاوز العوائق النفسية، وتعميم طرائق استخدمت في حل عدد كبير من المشكلات، وتتمتع هذه

النظرية بقدرة كبيرة على تحليل المنتجات، ووظائف العمليات من أجل الاستخدام الأفضل للمصادر المتاحة وتحديد أفضل الطرف لتطورها(سامية الأنصاري، إبراهيم عبدالهادي،٢٠٠٩: ٨٣ -٨٤).

وتقدم هذه النظرية منهجية من خلالها يمكن للفرد حل المشكلات بشكل منظم، وتعزز اتخاذ القرار والابداع؛ حيث تؤثر على الشبكات العصبية للمخ، وتسمح للأفراد ليصبحوا أكثر إبداعًا، وأن ينظروا للمشكلة من زوايا مختلفة(Schweizer,2002:2).

وترتبط نظرية تريز بالتفكير الابتكاري الذي بدوره يرتبط بالعمليات المعرفية وما وراء المعرفية والمرونة المعرفية؛ حيث إن هناك اتفاق واضح في مجال التفكير بأن عناصر ومكونات التفكير الابتكاري تتضمن عمليات معرفية تساعد على توليد الأفكار وتعديلها وتطويرها، وهذه العمليات تظهر في سلوك الفرد بشكل كامل وليس في سلوك واحد نتيجة لوقف ما، كما أن ثمة بعض العمليات المعرفية التي ترافقها مثل: الوعي، والتمثيل العقلي، وتوليد البدائل وتقييمها وهذه العمليات تمثل المرونة المعرفية (Canas et al, 2005:97).

ويوضح Wei, et al.,(2014:840) أن المرونة المعرفية تشترك مع التفكير الإبداعي في نفس الخصائص حيث إن كل منهما يتطلب التفكير خارج المألوف ويستدعي عمليات التفكير لتصبح مرنة، فعندما يقرر المخ إعطاء استجابة لردود الفعل المستلمة من البيئة، فهو بذلك يختار وسيلة لإجراء الاستجابة، وتقوم المرونة المعرفية بعرض بدائل المخ.

وتعتبر المرونة المعرفية نظرية بنائية للتعلم والتعليم لعلاج المشكلات المرتبطة باكتساب المعرفة المتقدمة، حيث يتم تقديم المعرفة أو المحتوى للمتعلم في المرحلة التمهيدية بالشكل الذي يساعده على تذكرها، وفي المرحلة المتقدمة من اكتساب المعرفة لابد للمتعلم أن يفهم المحتوى بعمق، وأن يكون قادرًا على مناقشتها وتطبيقيها بمرونة في مواقف أخرى(Carvalho & Moreira,2005:3).

كما تعد المرونة في التفكير واحدة من أهم المهارات الحياتية، من خلال القدرة على التكيف والانسجام وخلق بدائل وخيارات في أسلوب تعاملنا بنجاح مع الأشخاص والمتغيرات والمواقف المختلفة، وتحسين أسلوب الحياة لدى الأفراد والجماعات على حد سواء (ميمي السيد أحمد،٢٠١٨: ١٧٦).

وتسمح المرونة المعرفية للأفراد باختيار المعلومات وثيقة الصلة بالمهمة التي يقومون بهذه المعلومات من الممكن أن تتغير بصورة غير متوقعة، ويصعب التنبؤ بها، وتسعى المرونة المعرفية إلى تقويم الارتباطات بين أجزاء المعرفة وتنميتها للاستفادة منها من خلال استدعائها في المواقف اللاحقة(Deak,2003:320).

وتؤكد نتائج دراسة صلاح شريف عبد الوهاب(٢٠١١) أن الفرد الذي يتميز بالمرونة المعرفية هو الذي يسعى جاهدا لتحقيق أهدافه من خلال قدراته العقلية

والانفعالية والحركية لإنتاج حلول متنوعة تجاه موقف معين، وإنه من خلال المرونة يستطيع التخطيط لمستقبله، وتحقيق أهدافه المستقبلية بعيدة المدى.

وفي هذا السياق يشيرُ Canas, et al,(2005:97) إلى أن المرونة المعرفية ليست القدرة على إدراك العلاقات الداخلية بين الأشياء والمفاهيم فقط، ولكنها أيضًا القدرة على إدراك أوجه التشابه والإختلاف بينهما.

وتؤدي المرونة المعرفية دورًا مهمًا ومستمرًا في معظم نواحي التعلم الإنساني من معرفة ولغة وادراك وتعلم، فهي تعمل على تعبئة الطاقة لدى الفرد وتحفيزه نحو الهدف، كذلك توجه سلوكه وتساعده على تغيير وتنويع طرق التعامل العقلي مع المشكلات، وهذا ما تؤكده نتائج دراسة (Dennis, Vander,2010) أن أهمية المرونة المعرفية تكمن في كونها وظيفة عقلية أدائية، تساعد الفرد على تغيير وتنويع طرق التعامل العقلي مع الأمور بحسب طبيعتها، بتحليل صعوباتها إلى عوامل يمكن الإطاحة بها، الإستفادة منها في إيجاد الحلول.

أيضا من المتغيرات الأخرى التي قد تتؤثر بالحل الابداعي للمشكلات مفهوم الذات الأكاديمية "Academic Self Concept" فهو يعتبر عاملا أساسيًا لتحريك الدافعية التعليمية؛ مما يزيد من مشاركة الطلاب، ويؤدي إلى ممارسات ناجحة، كما أن له تأثيرًا تنشيطيًا على مستوى الوعي العام للفرد، فهو يحدد وجهة الضبط الداخلي للفرد؛ مما يؤدي إلى رفع مستوى الطموح، والذي يؤثر بدوره على درجة تقبل الفرد للمعلومات، حيث ترتفع درجة الانتباه؛ ومن ثم فإن ذلك يؤثر على الإنجاز(محمد عبد العال الشيخ، ١٩٩٧ : ٣١٦).

كما أنه يمثل مركزًا مرموقًا بين نظريات الشخصية، ويعتبر من العوامل المهمة التي تمارس تأثيرًا على السلوك، ويعتبر أيضا من المحددات الأساسية للشخصية، والإطار المرجعي للفهم الكامل للشخصية الإنسانية (نصر يوسف مقابلة، إبراهيم يعقوب،١٩٩٤ : ٥٦٨) .

كما يمثل مفيوم الذات الأكاديمية الطريقة التي يشعر بها الطلاب بأنفسهم كمتعلمين، ويعتمد على مدى إدراك الطالب لمكانته الأكاديمية بين زملائه، ومعتقداته ومدى قدرته على إنجاز المهام الأكاديمية المتنوعة مقارنة مع أقرنائه في الصف (Matovu, 2014:185) .

كما يعتمد مفهوم الذات الأكاديمية بشكل كبير على خبرات النجاح والفشل التي واجهها الطالب وعلى تقييم الآخرين لذلك، بغض النظر عن ما إذا كان ذلك التقييم صحيحًا أم مبالغ فيه (إبراهيم محمد المغازي،٢٠٠٤: ٢٦ - ٢٧). ويعبر مفهوم الذات الأكاديمية عن الصورة التي يكونها الشخص عن نفسه في المجال الأكاديمي بصفة عامة، وفي مجال التحصيل الأكاديمي على وجه الخصوص، ويقوم ذلك على أساس إدراك الطالب لقدراته على الإنجاز والتحصيل(عماد أحمد حسن على،٢٠٠٥: ٣٩٩).

• **مشكلة البحث**:

تحتاج التربية إلى عملية إبداعية تقوم بقيادة العملية التربوية، حيث إن الإبداع لون من ألوان السلوك البشري الهادف، ومظهر من مظاهر السلوك العقلي والفكري، وهو عملية من العمليات العقلية العليا التي يعتمد القيام عليها على امتلاك الشخص القدرة الخاصة، والموهبة الإبداعية التي تظهر آثارها وتعبر عن نفسها، وتبرهن على وجودها لدى الشخص بأعمال إنتاجية ابتكارية (محمد جهاد الجمل، ٢٠٠٥:٢٥).

وتتجه النظم التربوية لتنهض بمسئوليتها في بناء الفرد وفقًا لمنظور تربوي شامل يهدف إلى مساعدة الفرد على النمو المتوازن، وتحرير الطاقة الإبداعية لمواجهة مشكلات الحياة بمختلف أنماطها ومصادرها، لأن المجتمع يواجه تحديات معقدة تتطلب مداخل إبداعية لحل المشكلات وكثيرًا من المشكلات في الحياة اليومية تتطلب حلولاً إبداعية، وأصبح التركيز على تنمية قدرة الطلاب على حل المشكلات الحالية والمستقبلية التي تواجههم بطرق إبداعية (Dinkelman, 2000 : 195)، (عبدالمنعم أحمد الدردير ،٢٠٠٤ : ٢٧٣).

ويشيرُ Goddard et al., (2004: 5) أن الإبداع وتنميته من أبرز الأولويات في هذا الوقت فنحن بحاجة إلى تجهيز الطلاب ليكونوا مُبدعين في حل المشكلات التي يقابلونها، ولهذا يُعد أحد الحلول التي من المنتظر أن يكون لها إسهامات كبيرة في تحسين جودة التعلم وتشجيع وتدريب الطلاب، ليكونوا أكثر فاعلية في تجهيزهم للمعلومات؛ مما يُسهم في تحسين مستوى الإنجاز الأكاديمي وتحسين مهارات الكتابة، ومهارات حل المشكلات .

بالرجوع للعديد من الدراسات والبحوث في مجال حل المشكلات بشكل عام، ومنها دراسة كل من: (Cho & Kim , 2006) ، (Chiu, 2009) ،(محمد صلاح محمد أحمد،٢٠١١)، (شرين السيد إبراهيم محمد،٢٠١٤)، (نهلة عبدالمعطي الصادق جادالحق،٢٠١٤) (فايزة أحمد الحسيني مجاهد،٢٠١٥) تبين أنها نتائجها تُشير إلى وجود ضعف في مهارات الحل الابتكاري للمشكلات لدى الطلاب بمراحل التعليم المختلفة، كما أوصت بضرورة تبني وتصميم برامج تعليمية أو تدريبية بمراحل التعليم المختلفة تُهدف لتدريب الطلاب على استخدام الحل الابتكاري للمشكلات سعيًا وراء تنمية مهارات الطلاب في إنتاج الحلول الإبداعية، لإعداد جيل قادر على مواجهة تحديات العصر، ومشكلاته التقنية المختلفة، وكذلك تُوجيه اهتمام الطلاب لتعلم كيفية التفكير فيما يدرسونه من موضوعات وإكسابهم مهارات الحل الابتكاري للمشكلات، كما لاحظ الباحث الافتقار إلى وجود برامج تدريبية مُعدة لتنمية مهارات الحل الابتكاري للمشكلات لطلاب الدراسات العليا، وفي محاولة للتصدي لهذه المشكلة يسعى الباحث لإعداد برنامج تدريبي قائم على نظرية الحل الابتكاري للمشكلات لدى طلاب الدرسات العليا بكلية التربية النوعية بالمنيا. كما يواجه الطلاب خلال المرحلة الجامعية الكثير من المواقف والأحداث والتي تتطلب أيضا استجابات جديدة مختلفة عن

الاستجابات الروتينية التي اعتاد عليها، الأمر الذي استوجب معه إعداد جيل من الطلاب يمتلك قدرات عقلية ذات مرونة معرفية، وذلك للتكيف مع تلك المواقف والأحداث الجديدة (نبيل عبد الهادي أحمد(٢٠١٣: ٧٥).

وتعد المرونة المعرفية قدرة نشطة لدى الأفراد تساعدهم على حل المشكلات التي تعترضهم بشكل أفضل من الأفراد الآخرين الذين لا يمتلكون تلك القدرة ؛ حيث إن الأفراد الذين لديهم مرونة معرفية يتمتعون بمهارات أفضل من غيرهم في وضع البدائل واقتراح الحلول المناسبة للمشكلات، كذلك يكون لديهم قدرة كبيرة على تنظيم المواقف وبالتالي يكون لديهم قدرة على التعامل مع المواقف المختلفة (ميمي السيد أحمد،٢٠١٨: ١٨٥).

وفي هذا السياق تؤكد نتائج دراسة Moser - Mercer, (2008) أن المرونة المعرفية هى مفتاح التفكير، بل هى المكون الأساسي للبحث عن حلول مبتكرة للمشكلات، مع التكيف مع الخبرات السابقة وكل منهما مهم لكي يقوم الفرد بدوره المنوط به والمأمول، ولا سيما مع تزايد التعقيدات الحياتية في العالم الحديث، والنظرة إلى التعليم بأنه التعليم من خلق الابداع الذاتي.

ومن ثَم بدأ إحساس الباحث بمشكلة البحث أثناء وضع اختبارات لمقررات سواء كانت اختبارات أعمال السنة أو نصف العام، حيث لاحظ الباحث إن هناك ضعف لدى الطلاب في القدرة على التفكير والتعامل بشكل مرن مع الأسئلة والمعلومات غير المباشرة، ووجود حالة من الضجيج والصخب اعتراضا على السؤال غير المباشر، حيث يفضل الطلاب التعامل الأسئلة النمطية أو التقليدية، ويلتزمون التزاما صارمًا بالطرق شائعة الاستخدام، لأنهم يميلون إلى حفظ المعلومات أو الأمثلة دون تقديم حلول أو إفادة تطبيقية للمعلومات.

كما لاحظ الباحث تدني مستوى المرونة المعرفية لدى طلاب الدرسات العليا من خلال الاحتكاك السابق بهم في مرحلة البكالرويوس؛ حيث يكون الطلاب لديهم قدر من التصلب المعرفي الذي يجعلهم يقبلون المعلومات كما هي، كما يحفظونها عن ظهر قلب، وإذا واجهوا في المواقف الاختبارية أسئلة متغيرة نوعا ما نجدهم لا يجيدون التعامل معها، ويشعرون بالقلق الذي يؤثر على تحصيلهم وهنا يأتي دور إستراتيجيات الحل الابتكاري للمشكلات حيث تمكن الطالب من القدرة على التجديد والابتكار، كما أن الاهتمام بتنمية قدرة الطلاب على الإبداع يؤدي الخروج من ثقافة المعلومات إلى ثقافة بناء المعلومات ومعالجتها وتحويلها إلى معرفة ومن ثم الإنتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة (سيد أحمد عثمان،٢٠٠٠: ٢).

ونظرا لتعدد المشكلات الأكاديمية التي يواجهها الطلاب، فإنهم بحاجة إلى التزود بما يمكنهم من التعامل بفاعلية مع تلك المشكلات؛ وتبرز هنا الحاجة إلى إستراتيجيات الحل الابتكاري للمشكلات التي تمكنهم من المثابرة والابداع والاتصاف بالإيجابية، والتكيف، وعدم اليأس في المواقف التي تتسم بالتحدي،

والاستذكار بشكل أفضل، ووضع أهداف أكاديمية عالية، والاعتقاد بأن بذل الجهد يؤدى إلى النجاح ومن ثم يظهر الجانب الأول من مشكلة هذا البحث والذي يتمثل في البحث عن دراسة فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية الحل الابتكاري للمشكلات في تنمية المرونة المعرفية لدى عينة من طلاب الدرسات العليا. .

وعلى الجانب الآخر ففي ظل التأثير الواضح الذي يحدثه مفهوم الذات الأكاديمية كأحد جوانب مفهوم الذات والذي يمثل دورًا محوريًا في تشكيل سلوك الفرد، وإبراز سماته المزاجية، ويجعل له فرديته الخاصة، فكل فرد ينحو إلى أن يسلك بالطريقة التي تتفق مع مفهومه لذاته (عبد المنعم أحمد الدردير، ١٩٩٤:٤١٧).

كما أنه يمثل البؤرة الأساسية في العملية التعليمية وحظي هذا المفهوم باهتمام من الباحثين والعلماء؛ لأنه يعد من المفاهيم المهمة والحيوية في مجال علم النفس، واعتبره البعض حجر الزاوية في الشخصية الإنسانية وجوهرها، ويرتبط هذا المفهوم بالثبات الانفعالي، والواقعية، والتوافق، والمقدرة الأكاديمية، والتحصيل (رأفت عطيه باخوم،١٩٩١ : ٥١٥)؛ فإنه من الضروري أن تسعى البحوث والدراسات التربوية والنفسية إلى تحديد مجموعة من الأساليب أو الاستراتيجيات التي قد تهدف إلى تنمية هذا المفهوم للطلاب.

وتشير ميمي السيد أحمد(٢٠١٨: ١٨٥) أن مفيوم الذات الأكاديمية هو أحد أشكال مفيوم الذات الذي ترتبط بالجانب الأكاديمي، وتتضمن تصورات الطلاب لكفاءتهم الأكاديمية وتقييم الطلاب لقدراتهم وامكاناتهم الأكاديمية عن ما يمتلكون من مهارات تعليمية.

كما تشير دراسة (Valentine, D.& Cooper, 2004) إن معرفة الطالب ادراكه لمفهوم الذات الأكاديمية يؤثر إيجابًيا في أدائه الأكاديمي؛ كما أن له أهمية من حيث إنه يتوافق مع العوامل الداخلية لدى الطالب والذي له تأثير فاعل في الدافعية الأكاديمية لديه، وفي تكيفه مع بيئته الجامعية والصفية.

ويذكر هيثم يوسف الريموني (٢٠٠٨: ٢٢) بأن مفهوم الذات الأكاديمية يمثل الرؤية التي ينظر فيها المتعلم إلى نفسه من حيث قدرته على التحصيل وأداء الواجبات الأكاديمية، والرؤية المستقبلية وإداركه لأبعاد القوة لديه وقدرته على تحمل مسؤولياته الدراسية بالمقارنة مع الآخرين الذين لديهم القدرة على أداء المهمات نفسها.

كما تؤكد نتائج دراسة كل من: (محمد عبد العال الشيخ،١٩٩٧)، (منذر الضامن،٢٠٠١)، (Zanobini,&Usai,2002) أن مفهوم الذات الأكاديمية له تأثير تنشيطي، ويعد عاملا أساسيًا لتحريك الدافعية التعليمية إلا أنه لم ينل مساحة كبيرة من الدراسات العربية، كما أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت علاقة مفهوم الذات والحل الابتكاري للمشكلات؛ مما دفع الباحث إلى التوجه لدراسة أثر

التدريب على بعض استراتيجيات نظرية الحل الابتكاري للمشكلات في مفهوم الذات الأكاديمية.

كما يلعب الابداع دورًا حاسمًا في تعزيز مفهوم الذات، كما يمكن من خلاله من خلال تحسين المناخ الجامعي، أو دعم المعلم لسلوك طلابه بشكل مستمر، وكذلك على وعي المعلم لعملية الإبداع وتحسين الجوانب الأكاديمية (Ford,1996:1118)؛ ومن ثم يبرز الجانب الآخر من مشكلة البحث الحالي، والذي يتمثل في معرفة أثر اكتساب الطلاب لبعض إستراتيجيات نظرية الحل الابتكاري للمشكلات في مفهوم الذات الأكاديمية.

والجدير بالذكر أن هناك ندرة في البحوث والدراسات التي تناولت تدريب طلاب الدراسات العليا على إستراتيجيات نظرية الحل الابتكاري للمشكلات في تنمية المرونة المعرفية وكذلك مفهوم الذات الأكاديمية، بالرغم من أهمية هذه المتغيرات، وهو ما يستدعي القيام بدارسة هذه المتغيرات.

وبناء على ما تقدم فإن ثمة ضرورة لإكساب الطلاب في جميع المراحل التعليمية المختلفة، وخاصة في المراحل الجامعية لإستراتيجيات الحل الابتكاري للمشكلات ؛ لما قد يكون لها من تأثير إيجابي في تنمية المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية للطلاب؛ وإذا كان هذا الدور تقع مسؤوليته غالبًا على كاهل المعلم فإن إكساب طلاب الدراسات العليا لإستراتيجيات الحل الابتكاري للمشكلاتٍ يجب أن يكون ضمن برامج الكلية لتأهيلهم لممارسة مهنة التدريس مستقبلا؛ حتى يستطيع هؤلاء الطلاب إكساب طلابهم في المستقبل هذه الإستراتيجيات، وذلك انطلاقًا من مقولة فاقد الشيء لا يعطيه؛ ولذا فإن الباحث يسعى في هذا البحث إلى الإجابة عن التساؤلات التي تثيرها مشكلة البحث والتي تتمثل فيما يلي:

ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية الحل الابتكاري للمشكلات في تنمية المرونة المعرفية لدى طلاب الدرسات العليا؟

ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية الحل الابتكاري للمشكلات في تنمية مفهوم الذات الأكاديمية لدى طلاب الدرسات العليا ؟

- **أهداف البحث**:

يهدف هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية الحل الابتكاري للمشكلات في تنمية المرونة المعرفية لدى طلاب الدرسات العليا بكلية التربية النوعية بالمنيا.
- فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية الحل الابتكاري للمشكلات في تنمية مفهوم الذات الأكاديمية لدى طلاب الدرسات العليا بكلية التربية النوعية بالمنيا.
- إعداد برنامج تدريبي قائم على نظرية الحل الابتكاري للمشكلات لدى طلاب الدرسات العليا بكلية التربية النوعية بالمنيا

• **أهمية البحث**:

تبرز أهمية هذا البحث من خلال ما يقدِّمه لكلٍّ مِن:

- مطوري برامج الدرسات العليا: حيث يقدم هذا البحثُ برنامجًا تدريبًا قائم على نظرية الحل الابتكاري للمشكلات يمكن السعي لإدراجه ضمن المقررات التي يدرسُها الطلابُ، كما يقدم مقياسٌ يمكن استخدامُهُ في قياس كل من: المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا.
- الطلاب: حيث يقدم هذا البحثُ برنامجًا تدريبًا قائم على نظرية الحل الابتكاري للمشكلات يمكن أن يُسهم في تنمية المرونة المعرفية للطلاب من خلال انتاج حلول بديلة ومناسبة للمواقف الصعبة والمشكلات، وتساعدهم على استغلال مهاراتهم المتعددة وخبراتهم السابقة بصورة علمية، والاستفادة منها في الموائمة بين خبراتهم وبيئتهم وسلوكهم، وقد ينمي لديهم القدرات والمهارات الإبداعية، ويساعد على إخراج القدرات الكامنة من أجل الابتكار والإبداع في مواجهة العقبات التي تواجهم.
- أعضاء هيئة التدريس: من خلال تقديم دليل للمعلم للتدريس باستخدام الاستراتيجية التدريسية المقترحة في ضوء نظرية الحل الابتكاري للمشكلات؛ مما يعينهم على تنفيذها داخل المحاضرة، ومسايرة الاتجاهات التربوية المعاصرة في التدريس.
- الباحثين: تقديم مجموعة من المقترحات للبحوث التي تتناول نظرية الحل الابتكاري للمشكلات، والمرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية والتي قد تفتح مجالا لبحوث أخرى.

• **منهج البحث** :

يتبع الباحث المنهج شبه التجريبي ويقوم على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة التي سوف تدريبها على البرنامج القائم على إستراتيجيات نظرية الحل الابتكاري للمشكلات مع التطبيق القبلي والبعدي لمقياس المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية.

• **الأدوات المستخدمة وتتمثل في**:

- مقياس المرونة المعرفية. (إعداد عبدالمنعم أحمد محمود الدردير وآخرين،٢٠١٨)
- مقياس مفهوم الذات الأكاديمية . (إعداد: *Tan,Y.,2007* تعريب: الباحث)
- البرنامج التدريبي قائم على نظرية الحل الابتكاري للمشكلات (إعداد الباحث).

• **المفاهيم الاجرائية للبحث**

• **نظرية تريز** Triz Theory

يرى (22 : 2000) Savaransky أنها منهجية منتظمة ذات توجه إنساني تستند إلى قاعدة معرفية تهدف إلى حل المشكلات بطريقة إبداعية، ويعرفها هذا البحث على أنها نظام يقدم مبادئ تمثل مسارات للتفكير تساعد الأفراد على

مختلف مستوياتهم العقلية في حل المشكلات التي تواجههم في مختلف جوانب الحياة.

- **البرنامج التدريبي القائم على نظرية الحل الابتكاري للمشكلات**:

يعرفه الباحث إجرائيًا بأنه مجموعة من الجلسات التدريبية المعدة في ضوء نظرية الحل الابتكاري للمشكلات(TRIZ) وفق خطة زمنية معينة ومحددة الأهداف والمحتوى وأساليب التقويم، بحيث تتضمن عددًا من الأنشطة والمهام والخبرات، بهدف تنمية المرونة العرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طلاب الدرسات العليا.

- **المرونة المعرفية**: Cognitive Flexibility

يتخذ الباحث من تعريف عبد المنعم أحمد محمود الدردير وآخرين(٢٠١٨: ٨١) تعريفا للمرونة المعرفية إذ يعرفها بأنها القدرة على إدراك المعرفة وتغيير المواقف للحالة الذهنية للطلاب لمعالجة الظروف الجديدة وغير المتوقعة في بيئتهم، أي أنها القدرة على إدراك المعرفة بعدة طرق وبشكل تلقائي، وتكييف الإستجابات للتغيرات المختلفة التي يتطلبها الموقف. وتعرف إجرائيا بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس المرونة المعرفية المستخدم في هذا البحث من إعداد عبد المنعم أحمد محمود الدردير(٢٠١٨).

- **مفهوم الذات الأكاديمية**: Academic Self Concept

يقصد بمفهوم الذات الأكاديمية في هذا البحث: مدى إدراكات ومشاعر الطلاب عن كفاءتهم الأكاديمية، وكذلك مدى اهتمام الطالب بالتكليفات والأنشطة الجامعية واجتيازه للامتحانات بسهولة، ويتحدد هذا المصطلح إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس مفهوم الذات الأكاديمية المستخدم في هذا البحث.

• الإطار النظري والدراسات السابقة

- **نظرية الحل الابتكاري للمشكلات " تريز "** TRIZ "

ولدت هذه النظرية في الاتحاد السوفيتي السابق، وعرفت باسم نظرية الحل الابتكاري للمشكلات، وهي تقنية متطورة ذات قاعدة معرفية واسعة تضمنت مجموعة كبيرة من الطرق الإبداعية التي استخدمت في حل المشكلات، وتنبع قوة هذه النظرية إلى استنادها إلى النظم الكثيرة التي تم تطويرها بطريقة فاعلة وناجحة، بالإضافة إلى قدرتها على التخلص من العوائق النفسية التي تحصر اهتمام كل فئة من الناس بمجال عملها فقط، وجمعت هذه النظرية استراتيجيات وطرق حل ناجحة من كل مجالات النشاط الإنساني، وصاغتها على شكل مجموعة من الأدوات التي يمكن توظيفها في هذه المجالات (صالح محمد أبو جادو، محمد بكر نوفل ، ٢٠٠٧ : ٣٩٣) .

ويعد صاحب هذه النظرية هو Genich Salovich Altshuller ومن خلال تحليله لملايين الابتكارات توصل إلى مجموعة من المبادئ يمكن استخدامها كأدوات لحل المشكلات، وكان التشلر يبحث عن أساسيات الإبداع والأفكار

الجديدة ليس في عقول المبدعين، وإنما في الاختراعات والابتكارات التي توصل إليها هؤلاء المبدعين (وديع مكسيموس داود وآخرين،٢٠١٧: ٩٣).

ويشيرُ Nakagawa (2001 : 1) إلى أن نظرية تريز تساعد على تجنب طرق التفكير الجدلية، وتسعى لحل المشكلات من خلال تخيل الحل المثالي النهائي المراد تحقيقه ، وحل التناقضات التي تتضمنها المشكلة .

ويرى Savaransky(2000 : 23) أن نظرية تريز منهجية منتظمة ذات توجه إنساني تستند إلى قاعدة معرفية تهدف إلى حل المشكلات بطريقة إبداعية

وتعتمد نظرية تريز على أربعة مفاهيم رئيسة هي:

- المبادىء الإبداعية: تمثل استخلاصًا استقرائيًا تحليليًا لبراءات الاختراع التي قام بها التشلر، وقد تضمنت نظرية تريز ٤٠ مبدأ أو استراتيجية منها بعض المبادىء التي يمكن توظيفها لتنمية المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية.
- التناقضات
- الناتج المثالي النهائي.
- المصادر

وفيما يلي عرض لهذه المفاهيم:

- **الاستراتيجيات (المبادئ) الابداعية في نظرية تريز** Creative Strategies

وهى المبادئ التي استخلصها التشلر من خلال تحليله لملايين الابتكارات ومثلت هذه المبادئ الإبداعية خلفية لكل المشكلات الإبداعية التي تضمنتها القاعدة المعرفية ، وهذه المبادئ تساعد على حل المشكلات الصعبة ، وتشكل محور أساسي لهذه النظرية، كما أن هذه الاستراتيجيات ذات طبيعة شمولية، وعلى درجة كبيرة من القوة والأهمية، ويمكن استخدامها في كافة مجالات النشاط الإنساني بما فيها مجال التعليم والتدريب وتطوير المناهج(وديع مكسيموس داود وآخرين،٢٠١٧: ٩٣).

وحيث إن المبادئ Principles هى علاقات تم تعميمها على أحداث معينة، وتشتمل على القواعد والقوانين والاستراتيجيات Stratigis هى نمط من الأفعال والتصرفات التي تستخدم لتحقيق نتائج معينة ، وهذه الأفعال تعمل بالتالي على وقف تحقيق نتائج غير مرغوب فيها(مجدي عزيز إبراهيم، ٢٠٠٩ : ٩٣) واستخدم هذا البحث (١٢ مبدأ) من مبادىء نظرية تريز تتناسب مع الفئة العمرية ويمكن استخدامها في الميدان التربوي والمبادىء المستخدمة هى:

١. **مبدأ التقسيم / التجزئة** Segmentation

يمكن استخدام هذا المبدأ في حل المشكلات عن طريق تقسيم النظام إلى عدة أجزاء يكون كل منها مستقلا عن الآخر، أو عن طريق تصميم هذا النظام بحيث يكون قابلا للتقسيم يمكن فكه وتركيبه، أما إن كان النظام مقسما على نحو مسبق فيمكن زيادة درجة تقسيمه أو تجزئته إلى أن يصبح حل المشكلة أمرا ممكنا(صالح محمد أبو جادو،٢٠٠٤: ٩٩).

٢. **مبدأ الفصل / الاستخلاص** (Seperattion (Taking out, Exrrachion

يتم حل المشكلات باستخدام هذا المبدأ عن طريق تحديد المكونات التي تعمل على نحو جيد والعمل على استبقائها، وتحديد المكونات أو الأجزاء الضارة أو تلك التي لا تعمل جيدا لفصلها والتخلص منها(خير سليمان شواهين، ٢٠١٠: ١١).

٣. **مبدأ النوعية المكانية** Local Quality

يشيرُ هذا المبدأ إلى حل المشكلات التي يواجهها النظام عن طريق تحسين نوعية الأداء في كل جزء أو موقع من أجزاء هذا النظام، وذلك من خلال تغيير البيئة المنتظمة للنظام نفسه أو بيئته الخارجية بحيث تصبح غير منتظمة، وكذلك عن طريق جعل كل جزء في النظام يعمل في أفضل الظروف التي توفر له ذلك، وأخيرا عن طريق الاستفادة من كل جزء في النظام بجعله قادرا على أداء وظيفة جديدة أو عدة وظائف أخرى مفيدة، وبذلك يتم تحقيق الاستفادة القصوى من الخاصية المكانية لأجزاء النظام(حنان بنت سالم آل عامر، ٢٠٠٩: ٧٨).

٤. **مبدأ اللاتماثل / اللاتناسق** Asymmetny

يستخدم هذا المبدأ في حل المشكلات التي يمكن أن تنشأ عن الاتساق أو التماثل، عن طريق تغيير حالة التماثل أو الاتساق في النظام إلى حالة عدم تماثل، أما إذا كان الشيء أو النظام أصلا في حالة لا تماثل ، فيمكن حل المشكلة عن طريق زيادة درجة اللاتماثل/ أو اللاتساق(خير سليمان شواهين، ٢٠١٠: ١١).

٥. **مبدأ الربط / الدمج** Combinig / Merging

يتضمن هذا المبدأ الربط المكاني أو / الزماني بين الأنظمة التي تؤدي عمليات متشابهة أو متجاورة، ويعبر هذا المبدأ عن جمع الأشياء أو المكونات المتشابهة أو المتماثلة التي تؤدي وظائف وعمليات بحيث تكون متقاربة أو متجاورة من حيث المكان، وتجميع أو ضم هذه الأشياء أو الأجزاء أو المكونات كذلك بحيث تؤدي عملياتها ووظائفها في أوقات زمنية متقاربة (صالح محمد أبو جادو،٢٠٠٤: ٩٩).

٦. **مبدأ (القوة الموازنة**) Counter – Weight

يتم حل المشكلات باستخدام هذا المبدأ عن طريق تعويض وزن شيء أو قوته، عن طريق ربط هذا الشيء أو دمجه بنظام آخر يزوده بالقدرة على رفع هذا الشيء أو دفعه أو تقويته (خير سليمان شواهين، ٢٠١٠: ١١).

٧. **مبدأ الإجراءات التمهيدية المضادة** Preliminary anti-action

يستخدم هذا المبدأ في حل المشكلات عندما يكون من الضروري القيام بعمل له آثار إيجابية مفيدة وأخرى سلبية ضارة، حيث يصبح مهما في هذه الحالة القيام بإجراءات مضادة لضبط الآثار الضارة، وإذا تبين أن نظامًا معينًا يمكن أن يعاني من توترات أو اختلالات في بعض جوانبه، فلابد من توفير الإجراءات المضادة لاحتواء هذا التوتر، ويتضمن هذا المبدأ تعويض الانخفاض النسبي في موثوقية نظام معين، عن طريق اتخاذ الإجراءات اللازمة للتصدي لهذه المشكلات قبل وقوعها (Terninko et al , 1998 : 66)

٨. **مبدأ القلب أو العكس** Inversion

يتضمن هذا المبدأ استخدام إجراءات معاكسة لتلك المستخدمة عادة في حل المشكلة، فإن كانت الأشياء أو الأجزاء ثابتة نجعلها متحركة، وإن كانت

متحركة تصبح ثابتة، أي أننا نواجه الموقف المشكل عن طريق قلب العمليات أو الإجراءات المستخدمة رأسا على عقب(صالح محمد أبو جادو،٢٠٠٤: ٩٩).

٩. **مبدأ الديناميه (المرونة)** Dynamics

يتضمن هذا المبدأ تصميم الشيء أو خصائصه وبيئته الخارجية أو العلميات التي يقوم بها بحيث يمكن تغييرها لإيجاد أفضل ظروف العمل، وتقسيم الشيء إلى أجزاء بحيث يكون كل منها قادرا على الحركة، وجعل الأشياء أو العمليات الجامدة غير المرنة قابلة للتعديل أو الحركة(خير سليمان شواهين، ٢٠١٠: ١١).

١٠. **مبدأ الأعمال الجزئية أو المبالغ فيها (المفرطة)** Partial Excessive

عندما يكون من الصعوبة بمكان الحصول على أثر مرغوب بنسبة ١٠٠٪ فإنه يمكن إنجاز أكثر أو أقل من ذلك من أجل تبسيط المشكلة وحلها بطريقة معقولة(صالح محمد أبو جادو،٢٠٠٤: ٩٩).

١١. **مبدأ العمل الفتري (الدوري)** Periodic action

يتضمن هذا المبدأ استخدام طريقة العمل الفتري أو المتقطع بدلا من لعمل المستمر، وإذا كان العمل دوريا أو فتريا متقطعا على نحو مسبق، فإنه يتم تغيير مقدار العمل المتقطع أو نسبة تكراره، ويمكن الاستفادة من فترات التوقف أو الانقطاع عن العمل في أداء أعمال أخرى(خير سليمان شواهين، ٢٠١٠: ١١).

١٢. **مبدأ تغيير اللون** Color Changes

يتضمن هذا المبدأ تغيير لون الشيء أو تغيير لون بيئته الخارجية، إضافة إلى تغيير درجة شفافية الشيء أو درجة شفافية بيئته الخارجية (خير سليمان شواهين، ٢٠١٠: ١١).

وفي ضوء استعراض مبادىء نظرية TRIZ الحل الابتكاري للمشكلات، فإنه يمكن استخلاص الأسس التالية لبناء برنامج البحث:

- اشتقاق محتوى البرنامج وموضوعاته الفرعية في ضوء مبادىء نظرية *TRIZ* الحل الابتكاري للمشكلات، بما يحقق الإحاطة بها، واستيعاب الطلاب لها نظرية وتطبيقا.
- الاستناد إلى مشكلات واقعية يتم يوظيف مبادىء نظرية *TRIZ* الحل الابتكاري للمشكلات لحل هذه المشكلات
- تكثيف الأنشطة التطبيقية والتدريبات العملية لحل المشكلات بالرنامج المقترح.

(ب) **التناقضات**: Contradictions

يرى كل من: صلاح صالح معمار(٢٠٠٦: ١٩٠)، صالح محمد أبو جادو ومحمد بكر نوفل (٢٠٠٧: ١٣٤)، سامية الأنصاري و ابراهيم عبد الهادي(٢٠٠٩ : ١٣٣) أن المشكلة التي تتطلب حلا إبداعيً هى مشكلة تحتوي على تناقض واحد على الأقل وأن الحل الإبداعي الأمثل هو الذي يتغلب على هذه التناقضات وتوجد ثلاثة أنواع من التناقضات:

١ ـ **التناقضات الإدارية** : Administrative Controdiction

وتشير التناقضات الإدارية إلى أن هناك بعض الإجراءات اللازم القيام بها للحصول على نتيجة معينة ولكن ليس من المعروف كيفية تحقيق هذه النتيجة،

كأن ترغب إحدى المؤسسات في تحسين نوعية منتجاتها وفي الوقت نفسه ترغب في خفض تكلفة المواد الخام (صلاح صالح معمار،٢٠٠٦: ١٩٠).

٢ - **التناقضات التقنية**:: Technical Controdiction

وتظهر التناقضات التقنية عند محاولة تحسين إحدى خصائص النظام مما يؤدي إلى ظهور آثار سلبية على إحدى الخصائص الأخرى داخل نفس النظام؛ بمعنى وجود علاقة عكسية بين بعض الخصائص الفرعية داخل النظام الواحد. (Terninko et al , 1998 : 65)

٣ - **التناقضات الفيزيائية**: Physical Controdiction

تظهر التناقضات الفيزيائية عندما يكون هناك متطلبات داخل النظام تدعو لوجود خاصيتين متضاربتين تعملان في آن واحد ، وهو ما يعني الحاجة إلى تصميم جديد وغالبا ما تتعلق أسباب هذه التناقضات بأسباب طبيعية أي الحالة الطبيعية التي فيها الجسم . (Yang, 2009 : 298).

وفي ضوء استعراض تناقضات نظرية TRIZ الحل الابتكاري للمشكلات، فإنه يمكن استخلاص الأساس التالي لبناء برنامج البحث:

الاهتمام بالتناقضات الإدارية والتقنية حيث تلعب دورًا أساسيًا في حل المشكلات بطريقة إبداعية، حيث إن كل مشكلة ناجمة عن تناقض أو أكثر في الموقف وعملية تحديد جوانب التناقض في المشكلة تعد مرحلة أساسية في حل المشكلة؛ باعتبار أن مبادىء النظرية وجدت في محاولة للتخلص من هذه التناقضات بعد التمكن من حلها.

(ج) **الناتج المثالي النهائي**:Ideal Final Result

يعتبر الحل المثالي النهائي من أقوى المفاهيم التي تتضمنها النظرية ، إذ أن قبوله كهدف يجعل الفرد الذي يقوم بحل المشكلة ملتزما بالسير في أفضل مسارات حل هذه المشكلة ، ومن المهم ملاحظة أن الحل المثالي النهائي لا يعني بالضرورة عدم الواقعية ، ففي كثير الحالات يمكن تحقيق الناتج النهائي ، وعلى أي حال فإن الناتج النهائي المثالي أداة نفسية توجه نحو استخدام الأدوات التقنية وتساعد صياغته في النظر إلى القيود الموجودة في الموقف المشكل.

وفي ضوء استعراض الناتج المثالي النهائي لنظرية TRIZ الحل الابتكاري للمشكلات، فإنه يمكن استخلاص الأساس التالي لبناء برنامج البحث:

الاهتمام صياغة الحل النهائي المثالي حيث يعتبر من أهم المتغيرات إثارة للدافعية لحل المشكلة بمستوى إبداعي رفيع، حيث إن الحل النهائي المثالي يعمل كهدف يوجه عملية حل المشكلة ، ويحول بين المبدع وبين الابتعاد عن المسار المناسب للحل .

(د) **المصادر** : Resources

يرى صالح محمد أبو جادو و محمد بكر نوفل (٢٠٠٧: ١٤٢) أن المصادر قد تتعلق بالمعلومات أو بالمكان أو بالوظائف أو بالزمن، أو بالمجال ولتحقيق الحلول

المثالية فإن ذلك يعتمد بشكل رئيس على مدى توفر المصادر الضرورية التي تعد عناصر حاسمة في تحديد الحل المناسب.

وفي ضوء استعراض مصادر نظرية TRIZ الحل الابتكاري للمشكلات، فإنه يمكن استخلاص الأساس التالي لبناء برنامج البحث:

الاهتمام بالمصادر كأحد الجوانب الأساسية في نظرية TRIZ الحل الابتكاري للمشكلات حيث يمكن استخدامها في حل كثير من التناقضات كما ينكن من خلالها تحسين القدرة على حل المشكلات بطرقة أكثر فاعلية.

- **المرونة المعرفية**:

تعد المرونة المعرفية بعدًا مهمًا من أبعاد الشخصية الانسانية وتمثل القدرة على إعادة بناء المعرفة بعدة طرق وبشكل تلقائي، وتكييف الاستجابات للتغيرات المختلفة(Spiro,et al.,1996:53)، ويؤكد Canas, et al(2005:96) أن المرونة المعرفية تتضمن القدرة على تغيير الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الفرد لمعالجة الظروف والمواقف الجديدة وغير المتوقعة.

وتضيف لانا يوسف يوسف(٢٠٠٩: ٦٤) إلى ذلك بأنها القدرة على رؤية الأحداث من خلال زوايا مختلفة من خلال تعدد اتجاهات تفكير الفرد بدلا من التفكير في اتجاه واحد، كما يشيرُ Bilgin(2009:351) للمرونة المعرفية بأنها العامل الذي ييسر على الفرد تكيفه مع الأحداث والمواقف ويسهم بشكل كبير في حل مشكلات التفاعل الاجتماعي.

ويبين صلاح شريف عبدالوهاب(٢٠١١: ٢٥) أن المرونة المعرفية تمثل تغيير الوجهه الذهنية أو التنوع في الأفكار غير المتوقعة وتوليدها وتوجيهها وتحويل مسارها وتوظيفها بما يتناسب مع المثير أو متطلبات الموقف مع سلاسة التفكير وعمد الجمود الفكري.

كما يشيرُ نبيل عبد الهادي أحمد(٢٠١٣: ٧٥) للمرونة المعرفية بأنها وعي الفرد بأنه في أي موقف توجد بدائل تواصلية ومتغيرات متاحة، وأفكار متنوعة للمواقف المختلفة والصعبة.

كما تعرف المرونة المعرفية بأنها القدرة على حل المشكلة التي تواجه الفرد بطريقة ما تم الانتقال إلى حل المشكلة مماثلة بطريقة مختلفة من خلال ادراك أوجه التشابة والاختلاف بينهما (Dick,2014:13).

ويُشير Davidson, et al (2006: 2039) على أن المرونة المعرفية هى قدرة الفرد على إعادة بناء معارفه بشكل تلقائي لتوليد أفكار جديدة، وتقديم وجهات نظر بديلة من أجل التكيف مع الظروف المتغيرة للبيئة والاستجابة لمطالبها؛ لذا تمثل القدرة على التكيف بفاعلية مع سلوك الفرد والانتقال بين البيئات المتغيرة. كما تعرف كل من: آمنة قاسم إسماعيل قاسم، سحر محمود محمد عبدالله(٢٠١٨: ٨٩) المرونة المعرفية بأنها قدرة الفرد على التكيف مع مواقف الحياة المتنوعة

والجديدة، عن طريق تغيير الأساليب التي يستخدمها الفرد لمواجهة هذه المواقف، بالإضافة إلى التفكير في بدائل متنوعة لحل المشكلات، واختيار البديل المناسب للموقف.

كما تتضمن المرونة المعرفية قدرة الطالب على تغيير اتجاه تفكيره من أجل التكيف والتوافق مع متطلبات البيئة المحيطة به، وقدرته على توليد وإنتاج حلول بديلة متنوعة للمواقف والمهمات التعليميةالتي يواجها(سامر رافع ماجد العرسان،٢٠١٧: ١٦٠)، ويشيرُ أحمد عبدالهادي ضيف كيشار(٢٠١٨: ١٨) أن المرونة المعرفية تشير إلى قدرة الطالب على التكيف مع المواقف الجديدة، والتفكير بمرونة، وربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة، وإنتاج حلول بديلة ومتعددة للمشكلات المعقدة وغير المتوقعة التي يواجهها.

مما سبق يتضح أن المرونة المعرفية تشير إلى قدرة الفرد على تكييف استجابته وفقا لمتطلبات الموقف وقابليته للتخلي عن السلوكيات القديمة واستبدالها بسلوكيات جديدة ويتخذ الباحث تعريف عبد المنعم أحمد محمود الدردير وآخرين (٢٠١٨: ٨١) للمرونة المعرفية إذ يعرفها بأنها القدرة على إدراك المعرفة وتغيير المواقف للحالة الذهنية للطلاب لمعالجة الظروف الجديدة وغير المتوقعة في بيئتهم، أي أنها القدرة على إدراك المعرفة بعدة طرق وبشكل تلقائي، وتكييف الإستجابات للتغيرات المختلفة التي يتطلبها الموقف.

- **أبعاد المرونة المعرفية**:

يشير Dennis & Vander(2010) إلى أن المرونة المعرفية تتمثل في القدرة على التحول الذهني للتكيف مع المؤشرات البيئية المتغيرة، والقدرة على إنتاج حلول بديلة متعددة للمواقف الصعبة.

وتتكون المرونة المعرفية من مستويين من العمل العقلي الذي يقوم به الفرد: الأول: هو تجاوز الفرد لمعتقداته وأفكاره القديمة، والثاني: التكيف مع المواقف الجديدة بهدف إحداث نوع من التكيف مع الأوضاع الجديدة مع توافر الرغبة في ذلك(السيد رمضان محمد بريك ،٢٠١٧: ٩٦).

وتوصل كل من Dennis & Vander(2010:341) في دراستهما من خلال التحليل العاملي لوجود بعدين للمرونة المعرفية يتمثل البُعد الأول في: التحكم ويقيس الميل إلى إدراك تعقيدات المواقف الصعبة ويسمى البُعد التحكمي، والبعد الثاني: يسمى بُعد البدائل وهو يقيس القدرة على إدراك التفسيرات المتعددة والبديلة للمواقف الصعبة .

ومن خلال المقياس المستخدم في هذا البحث والتي تبنى الباحث فيها مقياس المرونة المعرفية (إعداد: عبدالمنعم أحمد محمود الدردير وآخرين،٢٠١٨) والمتضمن ثلاث أبعاد للمرونة المعرفية هى:

- المرونة الإدراكية *Perception Flexibility*: تعرف بأنها القدرة على إدراك التفسيرات البديلة والمتعددة للمواقف الصعبة.

- المرونة التكيفية *Adaptive Flexibility* : القدرة على التكيف مع الأوضاع التي تتطلبها المشكلة وانتقاء الإستجابات الملائمة والتكيف مع ضغوط الحياة والتغيير والتعديل لمسايرة الأمور.
- المرونة التلقائية *Spontaneous Flexibility*: هي القدرة على الإنتقال من فكرة إلى أخرى حول مشكلة ما، ومدى تنوعه في الأفكار والحلول التي أنتجها دون التقيد بإطار معين حول الموقف أو المشكلة التي تواجهه (عبدالمنعم أحمد محمود الدردير وآخرين،٢٠١٨: ٨١)

وفي ضوء استعراض أبعاد المرونة المعرفية، فإنه يمكن استخلاص الأساس التالي لبناء برنامج البحث:

الاعتماد على أنشطة وظيفية مستقاة من نماذج واقعية يتم تطبيقها في ضوء نظرية الحل الابتكاري للمشكلات يمكن أن تسهم في تنمية المرونة المعرفية بأبعادها الثلاثة: المرونة الإداركية، والمرونة التكيفية، والمرونة التلقائية لدى الطلاب.

- **علاقة المرونة المعرفية بالحل الابتكاري للمشكلات**

ترى كلا من: سحر محمد عبدالكريم، وسماح محمود إبراهيم(٢٠١٥: ٤٤) أن المرونة المعرفية هى محور العمليات الإبداعية، بإعتبار أن الإبداع ليس فقط القدرة على توليد أفكار جديدة، وأنما القدرة على مواجهة المشكلات جديدة، وكيفية التعامل معها بطرق إبداعية؛ لذلك فإن المهارات الإبداعية التي محورها الرئسي المرونة المعرفية ضرورية للغاية.

ويوضح Wei, et al.,(2014:840) أن المرونة المعرفية تشترك مع الإبداع في نفس الخصائص حيث إن كل منهما يتطلب التفكير خارج المألوف ويستدعي عمليات التفكير لتصبح مرنة، فعندما يقرر المخ إعطاء استجابة لردود الفعل المستلمة من البيئة، فهو بذلك يختار وسيلة لإجراء الاستجابة، وتقوم المرونة المعرفية بعرض بدائل المخ.

ويشيرُ أحمد عبدالهادي ضيف كيشار(٢٠١٨: ١٤) أن المرونة المعرفية تلعب دورًا مهمًا في عملية التعلم؛ حيث تساعد الطلاب في تغيير استجاباتهم والتكيف مع الظروف الجديدة ومواجهة الصعوبات في المجالات الأكاديمية المختلفة، ومتابعة المهام الصعبة في المحتوى التعليمي في شتى جوانبه بسهولة ويسر، كما أنها تساعدهم في حل المشكلات التي تواجههم بطرق إبداعية.

وتؤكد دراسة كلا من: ربيع عبده أحمد رشوان، ومحمد عبدالهادي عبدالسميع(٢٠١٧) أن المرونة المعرفية تؤثر على إثراء تفكير الطلاب بمختلف أنواعه، حيث تتيح لهم فرصة تغيير زاوية التفكير، ومن ثم معتقداتهم عن الأداء الإبداعي، فالطلاب الذين يتميزون بالمرونة المعرفية يحاولون تطبيق الأفكار الجديدة لمواجهة المواقف غير المألوفة ولتكييف سلوكهم للإيفاء بمتطلبات الموقف، ولديهم مستوى عالي من الفاعلية والذاتية. ويوضح Martin, et a l(2011:277) أن المرونة المعرفية تقع على إحدى طرفي متصل يقع على الطرف

الآخر منه الجمود أو التصلب المعرفي، كما أنها تظهر جلية كلما استطاع الفرد معرفة الخيارات والبدائل الخاصة بموقف ما، كما أنها بُعد مهم من أبعاد الشخصية الإنسانية، وتعني المثابرة في اكتساب أنماط جديدة من السلوك، والتخلي عن أنماط قديمة وثابتة.

وتوضح دراسة كل من: Rittre et al, 2012: 962; Glass et al, 2013:56 أن المرونة المعرفية تتضمن التحول بين خيارات صحيحة وسريعة، والإستجابة السريعة للمواقف الطارئة، كما تُعد بمثابة نظام معقد يشمل جميع خبرات الفرد الواقعية والمتخيلة، وهذه الموضوعات ترتبط بالأداء الإبداعي.

كما تشير نتائج دراسة كل من :(Deak,2003)(Canas et al.,2005)إلى أن المرونة المعرفية تظهر في سلوك الفرد بشكل كامل وليست تغيراً في السلوك نتيجة لموقف مشكل فقط، كما أن هناك بعض العمليات المعرفية التي ترافقها مثل الوعي والتمثيل العقلي، والتفكير الإبداعي، وتوليد البدائل، وتقيمهيا.

كما يشيرُ (Phillips,(2011:152 إلى أن المرونة المعرفية تُعد مطلبًا ضروريًا لاتخاذ القرارات وحل المشكلات، لأن التفكير بمرونة يتطلب وضع تفسيرات بديلة، وإعادة لتشكيل الأفكار السلبية بشكل إيجابي، وتقبل الأحداث المؤلمة، كما أنها تلعب دورًا مهمًا في التكيف مع المواقف الجديدة وفي حل مشكلات الحياة اليومية، وتحسين العلاقات الاجتماعية للطلاب، كما أنها تعكس وجهة نظرهم تجاه المواقف المختلفة وتساعدهم على اكتساب الخبرات للتعامل مع المشكلات التي تواجههم.

وفي ضوء استعراض علاقة المرونة المعرفية بالحل الابتكاري للمشكلات ، فإنه يمكن استخلاص الأساس التالي لبناء برنامج البحث:

أن المرونة المعرفية تمثل محور العمليات الإبداعية وأن التدريب على مبادىء نظرية الحل الابتكاري للمشكلات قد يسهم في مساعدة الطلاب على توليد أفكار جديدة ومواجهة المشكلات بطرق إبداعية، بالإضافة إلى الاستجابة للمواقف بطرق مختلفة حسب متطلبات الموقف وبالتالي يكون لديهم مرونة وقدرة على التكيف مع المواقف الصعبة والمشكلات.

- **مفهوم الذات الأكاديمى**:

يرتبط مفهوم الذات الأكاديمية بالجانب الأكاديمي ويتضمن تصورات الطلاب لكفاءتهم الأكاديمية وتقييم الطلاب لقدراتهم وامكاناتهم الأكاديمية عن ما يملكون من مهارات تعليمية (ميمي السيد أحمد،٢٠١٨: ١٨٥). وهناك من ينظر إلى مفهوم الذات الأكاديمية بوصفه الصورة التي يكونها الفرد عن قدراته الأكاديمية أو الدراسية في سياق حجرة الدراسة مقارنة بأصدقائه، ومدى تفهمه لإمكاناته العقلية وقدرته على الاستيعاب والفهم (محمد السيد عبد العاطى ،١٩٩٦ : ٨) ، (محمد عبد العال الشيخ ،١٩٩٧ : ٣٢٣)، (Matovu,2014:185).

ويتفق كل من: (Bong & skaalvik,2003:10) ، (Sagone & Caroli, 2014: 223) في تعريع مفهوم الذات الأكاديمية بأنه المعارف والمدركات عن ذات الشخص في مواقف التحصيل أو القدرة المدركة للذات داخل مجال أكاديمي معين .

ويبين (Arens et al.,(2011:976 أهم الملامح المميزة لمفهوم الذات الأكاديمية: أن أحكامه تقوم على أساس المقارنات الاجتماعية والمقارنات الذاتية التي وصفت كإطار مرجعي للتأثيرات، كما أنه أقل حساسية للفروق في العوامل السياقية بسبب أن قياسه لا ينصب على مهمة محددة ولكن يوجه لمستوى واسع من التحديد.

كما يشيرُ كل من: (Freeman,2008: 733)، (جمال أبو زيتون، ميادة محمد الناطور،٢٠٠٩: ٥٥) إلى أن مفهوم الأكاديمية يتضمن اعتقادات الفرد عن مدى قدرته على التحصيل الأكاديمى في المواد الأكاديمية وهو مزيج من معتقدات الطلاب وأفكارهم نحو مهاراتهم التعليمية وأدائهم الأكاديمي.

كما يعرفه الجميل محمد عبد السميع شعلة (٢٠١٠ : ٣٩٨) بأنه :الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه بما تتضمنه من: الثقة بالنفس، التقبل الاجتماعي، القدرات العقلية، الذات الشخصية، الحالة الدراسية، الرضا والسعادة، السلوك، والتي تتكون لديه من خلال الأساليب التَّربوية التي يتعرض لها خلال التنشئة الاجتماعية.

ويؤكد (ولاء أحمد عبدالفتاح، ٢٠١٧: ٣٢) أن مفهوم الذات الأكاديمية مكون معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتطورات والتقييمات الخاصة بالذات ويعتبره الفرد تعريفا نفسيا للذات.

اتفقت الدراسات السابقة على أن مفهوم الذات الأكاديمية هو وصف وتقييم الفرد لقدراته الأكاديمية وإدراكاته لها ، وبناء على تلك التعريفات السابقة اشتق الباحث تعريفا لمفهوم الذات الأكاديمية بأنه : مدى اهتمام الطالب بالتكليفات والأنشطة الجامعية واجتيازه للامتحانات بسهولة، وكذلك مدى ادراكه ومشاعره عن كفاءته الأكاديمية. ويتحدد هذا المصطلح إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس مفهوم الذات الأكاديمية المستخدم في هذا البحث .

- **علاقة مفهوم الذات الأكاديمية بالحل الابتكاري للمشكلات**:

يساعد نمو وتطور مفهوم الذات الأكاديمية على التكيف مع متطلبات الحياة الجامعية وتطوير المهارات الأكاديمية المناسبة لأن المفهوم الإيجابى يمكن أن يدعم الإبداع ويساعد على إتقان المهارات المتنوعة، في حين يسبب مفهوم الذات السلبى انفعالات سلبية تمنع الأفراد من تحقيق أهدافهم وانخفاض دوافعهم وبالتالي تؤثر على التحصيل . (Russal, & Ouvier, 2002: 93 - 104) . كما الشخص المبدع يحقق ذاته وذلك بالإبانة عن بنيان شخصيته من حيث تكوينها الفطري

وصقلها الاجتماعي والتعبير عن جوانبها الواعية، فمهموم الذات وكذلك الوعي بالذات والشعور بها وببئتها، هما عماد إبراز المعالم الابداعية، كما أن الإكتفاء الذاتي ومفهوم الذات ترتبط بالأداء على مقاييس القدرات الإبداعية بعلاقة تفاعلية دينامية(عبدالعلي الجسماني،١٩٩٥: ٧٧).

ويظهر التداخل بين مفهوم الذات الأكاديمية بالحل الابتكاري للمشكلات في ضوء السمات الشخصية التي يتميز بها الفرد المبدع؛ حيث يتسم بمجموعة من الخصائص الشخصية التي تميزه عن غيره، والتي قد تساعده في إظهار قدراته الإبداعية المختلفة؛ لذا كان الاهتمام منذ البداية في مجال القدرات الإبداعية منصبًا بصورة رئيسة على فهم طبيعة العلاقة التفاعلية بين تلك المتغيرات في ضوء الانتاج الإبداعي، الأمر الذي قد يؤدي إلى تحسين وسائل التعرف على من لديهم ارتفاع في القدرات الإبداعية ومفهوم الذات الأكاديمية من خلال الجهد الأكاديمي والثقة الأكاديمية والعمل على الارتقاء بمستوى القدرة التنبؤية لهذه الوسائل(محمد النوبي محمد علي،٢٠١٧: ١٨٤).

وتشير نتائج دراسة كل من (فايزة أحمد الحسيني مجاهد،٢٠١٥)، (محمد النوبي محمد علي،٢٠١٧) إلى وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الثقة بالنفس والجهد الأكاديمي كأبعاد لمفهوم الذات الأكاديمية والقدرات الإبداعية وأبعادها المرونة والطلاقة والأصالة والتفاصيل.

ويشيرُ Goddard et al (2004 : 5) إلى أن الإبداع وتنميته من أبرز الأولويات في هذا الوقت فنحن بحاجة إلى تجهيز الطلاب ليكونوا مبدعين في حل المشكلات التي يقابلونها وبالتالي يؤثر ذلك على الكفاءة الذاتية لديهم، كما يعد الإبداع مطلبًا إستراتيجيًا من أهم واجبات الطالب الجامعي، والذي يتمثل في كيفية تطوير أدائه الأكاديمي الذي ينعكس على تطوير أدائه المهني بعد ذلك وتعزيز فاعلية الذات الإبداعية لديهم، إلا أنه لا يزال البعض يتعامل مع المشكلات بطرق تقليدية أو البحث عن الحلول الجاهزة، كما يعتقد البعض أن الحلول الإبداعية نوع من المخاطرة، وأن القدرة الإبداعية في حل المشكلات هو نوع من الترف وتضييع الوقت؛ مما يجعل بعضهم يبدي مقاومة للتغيير.

مما سبق يتضح أن مفهوم الذات الأكاديمية قد يسهم في تقدم وتحسن العملية التعليمية بحيث يمكن أن يتكون لدى الفرد المتعلم مفهوم إيجابى للذات الأكاديمية ينمو ويتطور، ويؤدى السلوك التربوى الذى يتوقعه الآخرون منه في المواقف التعليمية المختلفة، ويعززهذا المفهوم على زيادة القدرات الإبداعية وبالتالى تحسين الأداء الأكاديمي.

وفي ضوء استعراض ماهية مفهوم الذات الأكاديمية وعلاقته بالحل الابتكاري للمشكلات ، فإنه يمكن استخلاص الأسس التالية لبناء برنامج البحث:

- الاستناد في تحديد محتوى البرنامج إلى الحاجات الواقعية للطالب بما يحقق ذاته وذلك بالإبانة عن بنيان شخصيته من حيث تكوينها الفطري وصقلها

الاجتماعي والتعبير عن جوانبها الإبداعية ويحقق ذلك الثقة الأكاديمية للطلاب.

- الاعتماد على أساليب التقويم البنائي والختامي والتي تهتم بتقويم استراتيجيات الحل الابتكاري للمشكلات من خلال نماذج واقعية.

• **فرضا البحث**:

- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث بالقياس القبلي والبعدي على مقياس المرونة المعرفية لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث بالقياس القبلي البعدي على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية لصالح القياس البعدي.

• **عينة البحث الاستطلاعية** :

تم اختيار عينة البحث الاستطلاعية من طلاب الدبلوم الخاص، بهدف التحقق من الشروط السيكومترية لأدوات البحث المستخدمة وهى: مقياس المرونة المعرفية، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمية، وتعرُّف مدى وضوح تعليمات وعبارات المقاييس المستخدمة، وفهمها من قِبل الطلاب، وبلغ عدد طلابها (١٤٠) طالبًا وطالبة.

• **أدوات البحث**

• **تحقيق الشروط السيكومترية لأدوات البحث**

• **مقياس المرونة المعرفية**:

أعد هذا المقياس عبدالمنعم أحمد محمود الدردير وآخرين(٢٠١٨) يتكون من (٤٤) فقرة موزعة على ثلاث أبعاد -البُعد الأول: المرونة التلقائية يتضمن (١٠) فقرات(١ -١٠)، البُعد الثاني: المرونة الادراكية يتضمن:(١٤) فقرة (١١ -٢٤)، البُعد الثالث: المرونة التكيفية يتضمن (٢٠) فقرة (٢٥ -٤٤)، تتم الإستجابة لبنود المقياس وفق تدريج ليكرت الخماسي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا ، نادرًا، أبدًا)، ويطلب من المفحوص أن يقرأ كل عبارة جيدًا، ويضع علامة(√) تحت الاختيار الذي تنطبق العبارة عليه، ويتم التصحيح بحيث تقابل بدائل الإجابة للدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب في حالة العبارات الموجبة، والعبارات السالبة يتم فيها عكس اتجاه التصحيح، ويجمع درجات كل بُعد للحصول على درجة هذا البُعد، ومن مجموع درجات الأبعاد نحصل على الدرجة الكلية للطالب في المقياس.

• **صدق المحتوى**:

للتأكد من صدق المقياس وصلاحيته لقياس ما وضع لقياسه، تم عرض الصورة المبدئية على خمسة من أعضاء هيئة التدريس بقسمي علم النفس التربوي والصحة النفسية بكلية التربية جامعة المنيا ؛ لاستطلاع آرائهم حول انتماء كل عبارة للبُعد الذي تقيسه، مع إمكانية تعديل العبارات بما يتلاءم مع عينة البحث، واعتمد الباحث على نسبة اتفاق ٨٠٪، وفي ضوء رأي السادة المحكمين تم تعديل صياغة ثلاث عبارات فقط.

• **التجانس الداخلى كمؤشر للصدق**

تم حساب التجانس الداخلي Internal Contingency كمؤشر للصدق بايجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل عبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة و يوضح جدول (١) معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه.

جدول (١) معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

مقياس المرونة المعرفية								
البعد	البنود	معامل الارتباط	البعد	البنود	معامل الارتباط	البعد	البنود	معامل الارتباط
المرونة التلقائية	١	٠,٤٥٤◆◆	المرونة الادراكية	١١	٠,٣٦٥◆◆	المرونة التكيفية	٢٥	٠,٣٧٥◆◆
	٢	٠,٥٢٢◆◆		١٢	٠,٤٧٠◆◆		٢٦	٠,٣٩٨◆◆
	٣	٠,٥٣٧◆◆		١٣	٠,٣٢١◆◆		٢٧	٠,٤٨١◆◆
	٤	٠,٦٦٠◆◆		١٤	٠,٣٦٦◆◆		٢٨	٠,٣٥٩◆◆
	٥	٠,٧٢٠◆◆		١٥	٠,٥٢٥◆◆		٢٩	٠,٣٨٢◆◆
	٦	٠,٤٤٤◆◆		١٦	٠,٤٩٢◆◆		٣٠	٠,٣١٢◆◆
	٧	٠,٥٩٩◆◆		١٧	٠,٣٤١◆◆		٣١	٠,٤٦٢◆◆
	٨	٠,٤١٦◆◆		١٨	٠,٥٠٨◆◆		٣٢	٠,٤٥٤◆◆
	٩	٠,٤٤١◆◆		١٩	٠,٥١٥◆◆		٣٣	٠,٣٤٣◆◆
	١٠	٠,٥٤٥◆◆		٢٠	٠,٣٨٣◆◆		٣٤	٠,٤١١◆◆
				٢١	٠,٣٠٧◆◆		٣٥	٠,٤٧١◆◆
				٢٢	٠,٣٨٥◆◆		٣٦	٠,٣٥٦◆◆
				٢٣	٠,٤٧٥◆◆		٣٧	٠,٤٨٦◆◆
				٢٤	٠,٣٦٢◆◆		٣٨	٠,٥٠٠◆◆
							٣٩	٠,٥٤٨◆◆
							٤٠	٠,٤٦٩◆◆
							٤١	٠,٣٥٩◆◆
							٤٢	٠,٣٨٣◆◆
							٤٣	٠,٣٦٤◆◆
							٤٤	٠,٣١٧◆◆

◆◆ دال عند (٠,٠١).

• **ثبات المقياس**: **طريقة ألفا كرونباك**: Alpha Cronbach Method

تم حساب ثبات مقياس المرونة المعرفية بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تم حساب معامل ألفا لكرونباخ لدرجات عينة التقنين للأبعاد الفرعية كل على حدة، ويوضح جدول (٢) معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية لمقياس المرونة المعرفية.

جدول (٢) معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية لمقياس المرونة المعرفية

م	البعد	معامل ثبات الفا	م	البعد	معامل ثبات الفا
١	المرونة التلقائية	٠,٧٢٨	٣	المرونة التكيفية	٠,٦٨٧
٢	المرونة الادراكية	٠,٥٩٤		المقياس ككل	٠,٧٦٥

يتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات الثبات للأبعاد الفرعية للمقياس هي معاملات ثبات مقبولة، حيث تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس بين (٠,٥٩٤ : ٠,٧٢٨)، والدرجة الكلية للمقيس(٠,٧٦٥) وتعد هذه القيمة مقبولة للتعبير عن ثبات المقياس.

• **مقياس مفهوم الذات الأكاديمية (إعداد** Tan,&Yates, 2007/ ؛ **ترجمة وتقنين الباحث)**

أعد هذا المقياس (Tan,&Yates, 2007) ، تعريب الباحث بهدف قياس مفهوم الذات الأكاديمية ويتكون المقياس من(٢٠) فقرة موزعة على بُعدين رئيسين هما البُعد الأول: الثقة الأكاديمية للطالب، يتضمن (١٠) عبارات (١، ٣، ٥، ٧، ٩، ١١، ١٣، ١٥، ١٧، ١٩) ويقيس قيم وإدركات ومشاعر الطالب عن كفاءته الأكاديمية والبُعد الثاني : الجهد الأكاديمي للطلاب، يتضمن (١٠) عبارات (٢، ٤، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٤، ١٦، ١٨، ٢٠) ويقيس هذا البُعد اهتمام والتزام الطالب بالعمل الجامعي وسعيه للحصول على أعلى الدرجات. (Tan&Yates, 2007 :474)

وقام الباحث بترجمة المقياس إلى الصورة العربية وذلك بمساعدة بعض المتخصصين في علم النفس التربوي واللغة الإنجليزية للتأكد من أن المفردات خالية من الأخطاء، وكذلك تعديل بعض المفردات لتلائم البيئة المصرية.

• **طريقة تطبيق وتصحيح المقياس** :

تتم الاستجابة لبنود المقياس وفق تدريج ليكرت الخماسي(تنطبق دائما، تنطبق كثيرًا، تنطبق أحيانًا، تنطبق نادرًا، لا تنطبق على الاطلاق) ويطلب من المفحوص أن يقرأ كل عبارة جيدا ، ويضع علامة(√) تحت الاختيار الذي تنطبق العبارة عليه، ويتم التصحيح بحيث تقابل بدائل الإجابة(تنطبق دائما، تنطبق كثيرًا، تنطبق أحيانًا، تنطبق نادرًا، لا تنطبق على الإطلاق)الدرجات(٥ ،٤، ٣،٢ ،١) على الترتيب في حالة العبارات الموجبة، والمفردات السالبة تيم فيها عكس اتجاه التصحيح،، ويجمع درجات كل بُعد للحصول على درجة هذا البُعد، ومن مجموع درجات الأبعاد نحصل على الدرجة الكلية للطالب في المقياس، وتتراوح درجات الطلاب في المقياس من (٢٠ : ١٠٠).

• **صدق المقياس**

• **صدق المحتوى**:

تم عرض المقياس على خمسة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسمي علم النفس التربوي، والصحة النفسية؛ وذلك بهدف استطلاع آرائهم حول انتماء كل عبارة للبُعد التي تقيسة، وصحتها اللغوية، مع إمكانية تعديل العبارات ليتلاءم مع عينة البحث، وبناء على آراء السادة المحكمين وجد أن جميع العبارات بلغت نسبة الاتفاق عليها أعلى من(٨٠٪) ، وبالتالي أصبح عدد مفردات المقياس (٢٠) مفردة بدون حذف وفقا لاتفاق السادة المحكمين.

• **التجانس الداخلي كمؤشر للصدق** : Internal Contingency

تم استخدام التجانس الداخلي كمؤشر للصدق وذلك بإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات الطلاب على كل مفردة من المفردات والبُعد الذي تقيسه، وانحصرت قيم الارتباط للبُعد الأول الثقة الأكاديمية للطلاب - بين(٠,٣١٨: ٠,٦٦٧) وكانت هذه القيم ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١، أما البُعد الثاني وهو الجهد الأكاديمي للطلاب فانحصرت قيم الارتباط بين (٠,٣٠٦: ٠,٥٨٣) وكانت هذه القيم ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١ كما هو موضح في جدول (٤)

جدول (٤) التجانس الداخلي لمفردات مقياس مفهوم الذات الأكاديمية

رقم المفردة	البُعد المُقاس	معامل ارتباط المفردة بالبُعد	رقم المفردة	إلبُعد المقاس	معامل ارتباط المفردة بالبُعد
١	الثقة الأكاديمية للطلاب	٠,٦١٢**	٢	الجهد الأكاديمي للطلاب	٠,٤٦٩**
٣		٠,٤٩١**	٤		٠,٤٢٨**
٥		٠,٦٦٧**	٦		٠,٣٣٤**
٧		٠,٤٠٧**	٨		٠,٣٠٦**
٩		٠,٤٣٠**	١٠		٠,٤٢٧**
١١		٠,٣١٨**	١٢		٠,٥٨٣**
١٣		٠,٥٠٠**	١٤		٠,٤٣٨**
١٥		٠,٣٥٥**	١٦		٠,٥٧١**
١٧		٠,٤٤٩**	١٨		٠,٤٥٦**
١٩		٠,٤٤٠**	٢٠		٠,٣٣٩**

(**) دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من جدول (٤) أن جميع عبارات المقياس مرتبطة ارتباطًا دالًا بالأبعاد التي تقيسها كل على حدة.

- **ثبات المقياس**: **ثبات ألفا لكرونباخ**:

تم حساب معامل ألفا لكرونباخ لدرجات طلاب العينة الاستطلاعية في المقياس، وكانت قيمته تساوي(٠,٦٢٩) للمقياس الكلي، وتعد هذه القيمة مقبولة للتعبير عن ثبات المقياس ، كما تم حساب معامل ألفا لكرونباخ للأبعاد الفرعية كل على حدة على العينة نفسها ، ويوضح جدول (٥) معاملات الثبات بهذه الطريقة.

جدول (٥) معاملات ألفا. كرونباخ للأبعاد الفرعية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمية

الأبعاد	معامل ثبات الفا
البُعد الأول (الثقة الأكاديمية للطلاب)	٠,٥٩٥
البُعد الثاني (الجهد الأكاديمي للطلاب)	٠,٤٩٩
المقياس ككل	٠,٦٢٩

ويتضح من جدول (٥) أن قيم معاملات الثبات للأبعاد الفرعية للمقياس هى معاملات ثبات مقبولة، حيث بين (٠,٤٩٩ : ٠,٥٩٥) وتعد هذه القيم مقبولة للتعبير عن ثبات المقياس .

- **البرنامج التدريبي لاستراتيجيات نظرية** "TRIZ " **الحل الابتكاري للمشكلات**:

يقوم البرنامج التدريبي المقترح على ما أرسته نظريات علم النفس المعرفي من الدور المحوري للحل الابتكاري للمشكلات حيث يسهم بشكل أساسي في تجنب طرق التفكير الجدلية، وتسعى لحل المشكلات من خلال تخيل الحل المثالي النهائي المراد تحقيقه، وحل التناقضات التي تتضمنها المشكلة، كما تقدم هذه النظرية منهجية من خلالها يمكن للفرد حل المشكلات بشكل منظم، وتعزز مفهوم الطالب لذاته؛ حيث تؤثر على الشبكات العصبية للمخ، وتسمح للأفراد ليصبحوا أكثر مرونة، وأن ينظروا للمشكلة من زوايا مختلفة.

- **خطوات إعداد البرنامج التدريبي لاستراتيجيات نظرية** "TRIZ " **الحل الابتكاري للمشكلات**:
- **إعداد الإطار العام للبرنامج التدريبي لاستراتيجيات نظرية** "TRIZ " **الحل الابتكاري للمشكلات**:

تم وضع الإطار العام للبرنامج، وهو عبارة عن تصور مقترح للبرنامج التدريبي يشمل: الأهداف العامة والأهداف السلوكية المتفرعة من كل هدف من الأهداف

العامة، والعناصر التي سوف يحتويها المحتوى الخاص بكل هدف، والأنشطة التعليمية الملحقة بكل محتوى، وأساليب التعليم والتعلم التي تهدف لتحقيق كل هدف من الأهداف، وأدوات التقويم البنائي التي تهدف لقياس مدى تحقق كل هدف منها.

وتم التحقق من صلاحية الإطار العام لبناء البرنامج التدريبي من خلال عرضه على (٥) من المحكمين وفي ضوء التعديلات التي أشار إليها المحكمون تم الوصول إلى الصورة النهائية للإطار العام.

- **إعداد البرنامج التدريبي(دليل المدرب- كتاب المتدرب)**

في ضوء الإطار العام السابق وضعه لبرنامج إستراتيجيات نظرية "TRIZ " الحل الابتكاري للمشكلات ، وتصنيف إستراتيجيات نظرية "TRIZ " الحل الابتكاري للمشكلات تم اختيار(١٢مبدأ) من المبادىء الإبداعية لنظرية "TRIZ تم بناء البرنامج التدريبي بحيث يتكون من الأجزاء التالية:

- **مقدمة البرنامج**:

وهى تعطى فكرة عامة عن أهمية موضوع البرنامج، وتعرف الطالب بالفائدة التي قد تعود عليه بعد دراسته للبرنامج، كما تشمل المقدمة أهم مكونات البرنامج.

- **الأسس التي يقوم عليها البرنامج**:

يستند البرنامج التدريبي في بنائه إلى مجموعة من الأسس والمفاهيم والمنطلقات النظرية التي تمت مراعتها من أجل تحقيق أهدافه، والتي من أهمها:

- اشتقاق محتوى البرنامج وموضوعاته الفرعية في ضوء مبادىء نظرية *TRIZ* الحلِ الابتكاري للمشكلات، بما يحقق الإحاطة بها، واستيعاب الطلاب لها نظرية وتطبيقا.
- الاستناد إلى مشكلات واقعية يتم يوظيف مبادىء نظرية *TRIZ* الحل الإبداعي للمشكلات لحل هذه المشكلات
- تكثيف الأنشطة التطبيقية والتدريبات العملية لحل المشكلات بالرنامج المقترح.
- الاهتمام بالتناقضات الإدارية والتقنية حيث تلعب دورًا أساسيًا في حل المشكلات بطرقة إبداعية، حيث إن كل مشكلة ناجمة عن تناقض أو أكثر في الموقف وعملية تحديد جوانب التناقض في المشكلة تعد مرحلة أساسية في حل المشكلة؛ باعتبار أن مبادىء النظرية وجدت في محاولة للتخلص من هذه التناقضات بعد التمكن من حلها.
- الاعتماد على أنشطة وظيفية مستقاة من نماذج واقعية يتم تطبيقها في ضوء نظرية الحل الابتكاري للمشكلات يمكن أن تسهم في تنمية المرونة المعرفية بأبعادها الثلاثة: المرونة الإداركية، والمرونة التكيفية، والمرونة التلقائية لدى الطلاب.
- أن المرونة المعرفية تمثل محور العمليات الإبداعية وأن التدريب على مبادىء نظرية الحل الابتكاري للمشكلات قد يسهم في مساعدة الطلاب على توليد

أفكار جديدة ومواجهة المشكلات بطرق إبداعية، بالإضافة إلى الاستجابة للمواقف بطرق مختلفة حسب متطلبات الموقف وبالتالي يكون لديهم مرونة وقدرة على التكيف مع المواقف الصعبة والمشكلات.

- الاستناد في تحديد محتوى البرنامج إلى الحاجات الواقعية للطالب بما يحقق ذاته وذلك بالإبانة عن بنيان شخصيته من حيث تكوينها الفطري وصقلها الاجتماعي والتعبير عن جوانبها الإبداعية ويحقق ذلك الثقة الأكاديمية للطلاب.
- الاعتماد على أساليب التقويم البنائي والختامي والتي تهتم بتقويم استراتيجيات الحل الابتكاري للمشكلات من خلال نماذج واقعية.

• **هدف البرنامج**

يهدف البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية الحل الابتكاري للمشكلات إلى التدريب على خبرات تعليمية وأنشطة إثرائية لتنمية المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طلاب الدرسات العليا ، وذلك من خلال

- التعرف على مفهوم المهارة، والمشكلة وخطوات حل المشكلة.
- التعرف على ماهيه التفكير الابتكاري ، والمكونات العامة للإبداع، ومهارات التفكير الابتكاري.
- التعرف على ما هيه نظرية الحلول الإبداعية للمشكلات (*TRIZ*) والأسس التي تقوم عليها ومصادرها.
- تنمية قدرة الطلاب على استراتيجية: التجزيء والتقسيم ، الاستخلاص أو الفصل.
- تنمية قدرة الطلاب على استراتيجية: (النوعية المحلية (المكانية)، ، اللاتناسق/ اللاتماثل).
- تنمية قدرة الطلاب على استراتيجية: (الدمج/الربط)،الإجراءات التمهيدية المضادة.
- تنمية قدرة الطلاب على استراتيجية: القوة الموازنة، القلب أو العكس.
- تنمية قدرة الطلاب على استراتيجية: العمل الفتري (الدوري)، تغيير اللون.
- تنمية قدرة الطلاب على استراتيجية: (الأعمال الجزئية أو المبالغ فيها (المفرطة، المرونة أو الدينامية).

• **محتوى البرنامج** :

في سبيل إعداد محتوى مناسب للبرنامج التدريبي تم القيام بالخطوات التالية:

- مسح الأدبيات والدراسات التي اهتمت باستراتيجيات نظرية الحل الابتكاري للمشكلات والتدريب عليها مثل دراسة كل من: (حنان بنت سالم آل عامر،٢٠٠٩) (ماجد محمد الخياط،٢٠١٢)، (شرين السيد إبراهيم محمد،٢٠١٤)، (نهلة عبد المعطي الصادق جاد الحق ، ٢٠١٤)، (هبة الله عدلي مختار،٢٠١٥)، (فايزة أحمد الحسيني مجاهد،٢٠١٥) (وائل أحمد راضي سعيد، ٢٠١٦)، (وديع مكسيموس داود،وآخرين، ٢٠١٧)، (ميمي السيد أحمد،٢٠١٨)

- بناء مشكلات أو قضايا واقعية ويتم توظيف مبادىء نظرية *TRIZ* الحل الابتكاري للمشكلات لحل هذه المشكلات أو القضايا من خلال عرض الموقف المشكل ، وصياغة الحل المثالي للمشكلة، واقتراح الحلول المناسبة للمشكلة، وعرض الحلول التي توصلت إليها مجموعة العمل ومناقشتها وتقويمها.
- تعرف خصائص العينة، ومدى مناسبة أنشطة البرنامج لطلابها .
- إعداد محتوى وأنشطة وتدريبات تعتمد بصورة عامة على المواد اللفظية والبصرية المصورة والبصرية الحركية، وعرضها من خلال برنامج العروض التقديمية *Power Point* المخصص لعرض محتوى الجلسات، مع إدخال عنصر التشويق والإثارة؛ مما يمكن معه التغلب على مشكلة الملل ولتثبيت المعلومات والمهارات المراد تعليمها للطلاب.
- يحتوى البرنامج على (٩) جلسات، ويتضمن عنوان الجلسة، وأهداف الجلسة، وطرق التدريس المتبعة في الجلسة، وزمن الجلسة.

- **طريقة عرض البرنامج**:

تم استخدام مجموعة من أساليب التعليم والتعلم حتى يتم تحقيق أقصى استيعاب ممكن لمحتواه وحتى لا يشعر طلاب عينة البحث بالملل، وقد اتاح الباحث فرصة للطلاب لطرح الأسئلة بحرية أثناء التدريب؛ مما يعطى فرصة لإجراء المناقشات الجماعية حول محتوى البرنامج، وتم التركيز على طرق التطبيق العملي لخطوات كل جلسة بحيث يستفيد الطلاب؛ مما تعلموه في حياتهم الأكاديمية، ومن أساليب التعليم والتعلم التي سوف يستخدمها البرنامج التدريبي: أسلوب الحوار والمناقشة، أسلوب العصف الذهني، أسلوب المحاضرة، أسلوب الإقناع اللفظي وتبادل الآراء، أسلوب المناظرة بين طالبين متضمنة وجهتي نظر مختلفتين.

- **تحديد موضوعات جلسات البرنامج** : **والتي يمكن إيضاحها من خلال جدول**(٧)

جدول (٧) عدد الجلسات البرنامج التدريبي وموضوع كل جلسة وزمنها

الجلسة	زمن الجلسة	موضوع الجلسة
الأولى	٦٠ دقيقة	التعارف بطلاب المجموعة التجريبية، اقتراح ميثاق الجلسات التدريبية، وإجراء القياس القبلي.
الثانية	٦٠ دقيقة	التعرف على مفهوم المهارة، والمشكلة وخطوات حل المشكلة وإعطاء تصور للإطار العام للبرنامج التدريبي ككل.
الثالثة	٦٠ دقيقة	التعرف على ماهيه التفكير الإبداعى، والمكونات العامة للإبداء، ومهارات التفكير الإبداعى
الرابعة	٦٠ دقيقة	التعرف على ما هيه نظرية الحلول الإبداعية للمشكلات TRIZ
الخامسة	٦٠ دقيقة	مساعدة الطالب على تنمية الاستراتيجيات أو المبادئ الإبداعية في نظرية TRIZ (التجزيء والتقسيم ، الاستخلاص والفصل)
السادسة	٦٠ دقيقة	مساعدة الطالب على تنمية الاستراتيجيات أو المبادئ الإبداعية في نظرية TRIZ (النوعية المحلية (المكانية)، اللاتناسق / اللاتماثل، الدمج/الربط).
السابعة	٦٠ دقيقة	مساعدة الطالب على تنمية الاستراتيجيات أو المبادئ الإبداعية في نظرية TRIZ (الإجراءات التمهيدية المضادة ، القوة الموازنة،القلب أو العكس)
الثامنة	٦٠ دقيقة	مساعدة الطالب على تنمية الاستراتيجيات أو المبادئ الإبداعية في نظرية TRIZ (العمل الفترى، تغيير اللون ،المرونة أو الدينامية).
التاسعة	٦٠ دقيقة	إنهاء جلسات البرنامج، تقييم البرنامج، وتعرف مدى استفادة طلاب المجموعة التجريبية، وإجراء القياس البعدي، والاتفاق على موعد المتابعة.

• **تقويم تعلم الطلاب من خلال البرنامج التدريبي** :

تتم عملية تقويم البرنامج من خلال عدة مراحل، تشمل :

• **التقويم التكويني** :

وهو التقويم الذي يحدث أثناء تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي بمتابعة التقدم فيه، من خلال استمارة تقويم جلسات البرنامج التدريبي، والتي توزع في نهاية كل جلسة من جلسات البرنامج؛ لتعرف مدى الاستفادة من الجلسة ومعرفة مدى التقدم في البرنامج التدريبي، والحاجة لتلافي أوجه القصور أثناء البرنامج ومعالجتها.

• **التقويم النهائي** : **ويتم هذا النوع من التقويم من خلال** :

- تقييم طلاب المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي من خلال استمارة تقييم البرنامج من إعداد الباحث؛ للوقوف على مدى رضاهم عن البرنامج التدريبي، ومدى استفادتهم من حضور جلساته.
- . تطبيق مقياس المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية تطبيقاً بعديًا لمعرفة تأثير البرنامج على الطلاب
- إعداد الصورة النهائية للبرنامج التدريبي ويوضح جلسات البرنامج التدريبي بالتفصيل.

• **عينة البحث الأساسية**:

اتبع الباحث الخطوات التالية من أجل تحديد طلاب المجموعة الأساسية:

- تم تطبيق أدوات البحث على عينة قوامها (٤٥) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الأولى دبلوم خاص بكلية التربية النوعية، في العام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م، مع مراعاة أن طلابها ليسوا من طلاب العينة الاستطلاعية، ويتم التطبيق على الطلاب الذين يدّرس لهم الباحث مقرر " علم النفس التعليمي" وهو مقرر ممتد (الفصل الدراسي الأول والثاني) والمقرر على الفرقة الأولى دبلوم خاص تربية نوعية جميع التخصصات، حتى يتمكن الباحث من الالتقاء بالطلاب، وضبط حضورهم بصفة دورية.
- تم استبعاد الطلاب الذين لم يبدوا جدية في الإجابة عن أدوات البحث، ولم يبدوا جدية في حضور جلسات البرنامج التدريبي بصورة مستمرة.
- أصبح العدد النهائي للعينة بعد الاستبعاد (٤٣) طالبًا وطالبة، وتم اختيار التصميم شبه التجريبي القائم على مجموعة واحدة تم تضمين بعض مبادىء نظرية تريز لتنمية الحلول الإبداعية للمشكلات.
- وقد وقع الاختيار على هذه العينة لأنها تمثل نواة لطلاب البحث العلمي الذي يتطلب صبرًا وجهدًا، ويحتاج إلى مُحَفزات ومُشَجِّعَات تُعينُ الباحث على المرَابَطة في هذا الميدان ومواصلة الجهد والمثابرة وتحقيق المرونة المعرفية، ولذلك فهو حريص على انتهاز كل فرصة أو مناسبة من شأنها أن تمكنه من ذلك. ومن هذه الفرص والمناسبات: المشاركة في المؤتمرات العلمية ، حضور محاضرات أو ندوات أو برامج تدريبية في موضوعات شائكة تمليها قضايا الراهن، ويفرضها الشأن العام، وتتطلب حلولا إبداعية.

- الإحصاءات الوصفية لمتغيرات البحث: للتحقق من أن توزيع درجات الطلاب على متغيرات البحث يقترب من الاعتدالية تم حساب الإحصاءات الوصفية لمتغيرات البحث لأداء طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة كل على حده، وفيما يلي يوضح جدول (٨) الإحصاءات الوصفية لمتغيرات البحث لأداء طلاب عينة البحث الأساسية في القياسيات القبلي والبعدي.

جدول (٨) : الإحصاءات الوصفية لمتغيرات البحث لأداء طلاب عينة البحث الاساسيى في القياسات القبلي والبعدي

المتغيرات / الفئة			المرونة التلقائية	المرونة الادراكية	المرونة التكيفية	المرونة المعرفية المقياس ككلفية	الجهد الأكاديمي للطلاب	الثقة الأكاديمية للطلاب	مفهوم الذات الأكاديمية المقياس ككل
عينة البحث الأساسية (٤٣)	التطبيق القبلي	المتوسط	٢٤,٧٤٤	٣٧,١٣٩	٥٤,٤٦٥	١١٦,٣٤	٢٦,٨١	٢٧,٧٦	٥٤,٥٨
		الوسيط	٢٥,٠٠	٣٩,٠٠	٥٦,٠٠	١١٩,٠٠	٢٧,٠٠	٢٨,٠٠	٥٤,٠٠
		المنوال	٢٧,٠٠	٢٩,٠٠	٦٠,٠٠	٩٣,٠٠	٢٥,٠٠	٢٨,٠٠	٤٧,٠٠
		الالتواء	-٠,١٩	-٠,٢٤	-٠,٣٠	-٠,١٠	٠,٠٣٤	-٠,٣٠٢	-٠,٠٩٣
		الانحراف المعياري	٥,٠٠٥	٧,٧١٠	١١,٨٨١	١٩,٩٥	٥,٤٦	٤,١٧	٨,٦٢
	التطبيق البعدي	المتوسط	٣٦,٧٤	٥٠,٠٦	٧١,٥٨	١٥٨,٣٩	٣٣,٤١	٣٢,٣٩	٦٥,٨١
		الوسيط	٣٦,٥٠	٤٩,٠٠	٧٠,٠٠	١٥٦,٠٠	٣٤,٠٠	٣٢,٠٠	٦٥,٠٠
		المنوال	٣٥,٠٠	٤٣,٠٠	٦٠,٠٠	١٥٠,٠٠	٣٥,٠٠	٣٢,٠٠	٦٤,٠٠
		الالتواء	٠,٤٩	٠,٤٦	٠,٢٣	٠,٢٠	٠,٠٠٩	٠,٤٨	٠,١٨
		الانحراف المعياري	٤,٩٦	٦,٧٣	٩,٦٠	١٦,٤٥	٣,٤٣	٣,٢١	٤,٤٢

يتضح من جدول (٨) أن جميع قيم المتوسطات أكبر من قيم الانحرافات المعيارية، وقيم الالتواء قريبة من الصفر، بالإضافة إلى تقارب قيم المتوسطات والوسيط والمنوال؛ مما يدل على اقتراب درجات المتغيرات من التوزيع الاعتدالي لطلاب عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي.

- **نتائج الفرض الأول وتفسيرها**:

وينص على " توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث بالقياس القبلي والبعدي على مقياس المرونة المعرفية لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث بالقياس القبلي والبعدي على مقياس المرونة المعرفية، قام الباحث باستخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة Paired Samples Test كما يتضح من جدول (٩)

جدول (٩) قيمة"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث بالقياس القبلي والبعدي على مقياس المرونة المعرفية

الإستراتيجية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المرونة التلقائية	قبلي	٤٣	٢٤,٧٤٤	٥,٠٠٥	٨,٨٤٠	٠,٠٠٠ دالة
	بعدي	٤٣	٣٦,٧٤	٤,٩٦		
المرونة الادراكية	قبلي	٤٣	٣٧,١٣٩	٧,٧١٠	٦,٤٠٧	٠,٠٠٠ دالة
	بعدي	٤٣	٥٠,٠٦	٦,٧٣		
المرونة التكيفية	قبلي	٤٣	٥٤,٤٦٥	١١,٨٨١	٦,٣٩٥	٠,٠٠٠ دالة
	بعدي	٤٣	٧١,٥٨	٩,٦٠		
المقياس ككل	قبلي	٤٣	١١٦,٣٤	١٩,٩٥	٨,٦٠٢	٠,٠٠٠ دالة
	بعدي	٤٣	١٥٨,٣٩	١٦,٤٥		

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠١) =٢,٧ ، وعند مستوى (٠,٠٥) =٢,٠٢

يتضح من خلال جدول (٩) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح درجات الطلاب في التطبيق البعدي، وهذا يعني أن البرنامج التدريبي القائم على نظرية الحل الابتكاري للمشكلات له تأثيراً دالاً حصائيًا عند مستوى (٠,٠١) على المرونة المعرفية، وهذا يؤكد قبول الفرض الأول من فروض البحث.

ولبيان حجم تأثير البرنامج على المرونة المعرفية قام الباحث بحساب حجم الأثر (د) بمعرفة قيمة مربع ايتا (على ماهر خطاب،٢٠٠٩: ٦٥٨) باستخدام المعادلة التالية

$$D=\sqrt{\frac{\eta 2}{1-\eta 2}}$$

حيث إن (η٢)=مربع ايتا وتفسر قيمة هذا المعامل من خلال مؤشر كوهين حيث إنه إذا كان مؤشر كوهين =٠,٢ حجم التأثير ضعيف، أما إذا كان مؤشر كوهين =٠,٥ حجم تأثير متوسط، بينما إذا كان مؤشر كوهين =٠,٨ حجم تأثير مرتفع (يحيى حياتي نصار، ٢٠٠٦: ٥٠ -٥١)(صلاح أحمد مراد،٢٠١١: ٢٤٦) وهذا ما يوضحه جدول(١٠)

جدول (١٠) قيمة مربع ايتا وحجم الأثر (د) لبيان حجم تأثير البرنامج المقترح

الإستراتيجية	درجات الحرية	مربع ايتا η^2	قيمة حجم الأثر (د)	نوعية التأثير
المرونة التلقائية	٤٢	٠,٦٥٠	١,٣٦٢	كبير
المرونة الادراكية	٤٢	٠,٤٩٤	٠,٩٨٤	كبير
المرونة التكيفية	٤٢	٠,٤٩٣	٠,٩٨٥	كبير
المقياس ككل	٤٢	٠,٦٣٧	١,٣٢٤	كبير

يتضح من جدول (١٠) أن البرنامج التدريبي القائم على نظرية الحل الابتكاري للمشكلات له تأثيراً كبير على المرونة المعرفية كمقياس ككل وعلى أبعاد المرونة المعرفية وهى: المرونة التلقائية، والمرونة الادراكية، والمرونة التكيفية) حيث بلغ حجم الأثر(١,٣٢٤) بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، وبلغ (١,٣٦٢) لبُعد المرونة التلقائية، وبلغ (٠,٩٨٤) لبُعد المرونة الادراكية،وبلغ (٠,٩٨٥) لبُعد المرونة التكيفية وهذا التأثير الدال يشيرُ إلى تطور قدرة الطلاب عينة البحث بعد تطبيق البرنامج على النظر إلى المواقف والمشكلات التي تواجههم من زوايا مختلفة، وكذلك القدرة على التفكير في طرق مختلفة لحل المشكلة وتحديد الاستراتيجيات الملائمة التي تصل بهم إلى الهدف ويكمن تفسير تلك النتيجة إلى:

- تأثير البرنامج التدريبي المستخدم على عينة البحث، حيث وجود تفاعل بين الطلاب عينة البحث بعضهم مع بعض من ناحية، ومع المعلم من ناحية أخرى أثناء تنفيذ جلسات البرنامج، من خلال أداء الدور، وتطبيق ما تدربوا عليه،

وكذلك في استجاباتهم على الأنشطة التدريبية التي يتم التدريب عليها في كل جلسة، وقد ذكر بعض الطلاب أنهم شعروا داخل المجموعة بقوة كبيرة للتغير أكثر من إي وقت آخر، حيث أدى طلاب عينة البحث مجموعة من الأنشطة والواجبات المنزلية، بغرض إحداث التغيير والتعديل في الأفكار والمعارف، وإثراء وتدعيم المرونة المعرفية لديهم، وزيادة الوعي بقدرتهم على الاستمرار في التطبيق حتى بعد انتهاء الجلسات؛ ذلك لأنهم بالفعل قد تعلموا عديداً من المهارات، وأصبحوا على قدر عال من الكفاءة والخبرة من خلال أداء الواجب المنزلي، كما أن زيادة التفاعل بين أفراد عينة البحث وتحمل المسؤولية لديهم، وشعورهم بالاستقلالية باتخاذ القرارات ، ومن بين الأنشطة التي أظهرت نتائج إيجابية في زيادة التفاعل بينهم: الأنشطة الخاصة باستراتيجية الدمج/الربط، الإجراءات التمهيدية المضادة ، حيث إن العملية التعليمية تعاني من قصور بسبب طبيعة المواد العلمية والتي تقتصر على دور المعلم فيها ولا تسمح للمتعلم بالمشاركة في العملية التعليمية.

- أن للبرنامج التدريبي القائم على نظرية الحل الابتكاري للمشكلات في مساعدة الطلاب دور مهم في عملية توليد أفكار جديدة ومواجهة المشكلات بطرق إبداعية، بالإضافة إلى الاستجابة للمواقف بطرق مختلفة حسب متطلبات الموقف، وذلك ما تؤكده دراسة (*Dennis &Vander,2000*) حيث أشارت إن المرونة المعرفية تُساعد الفرد على تغيير وتنويع اطرق التعامل العقلي مع الأمور حسب طبيعتها، وتحليل صعوباتها إلى عوامل يمكن الإطاحة بها، الإستفادة منها في إيجاد الحلول.
- كما أن تطبيق بعض مبادىء نظرية الحل الابتكاري للمشكلات والتي ترتبط بالمرونة المعرفية مثل المرونة أو الدينامية، وتغيير اللون، والقلب أو العكس يساعد الطلاب على انتاج حلول بديلة ومناسبة للمواقف الصعبة والمشكلات وتساعدهم على استغلال مهاراتهم المتعددة وخبراتهم السابقة بصورة علمية والاستفادة منها في الموائمة بين خبراتهم وبيئتهم وسلوكهم، وذلك يتفق مع دراسة (أحمد عبدالهادي ضيف كيشار،٢٠١٨) في أن المرونة المعرفية تلعب دوراً مهمًا في عملية التعلم؛ حيث تساعد الطلاب في تغيير استجاباتهم والتكيف مع الظروف الجديدة ومواجهة الصعوبات في المجالات الأكاديمية المختلفة،ومتابعة المهام الصعبة في المحتوى التعليمي في شتى جوانبه بسهولة ويسر، كما أنها تساعدهم في حل المشكلات التي تواجههم بطرق إبداعية.

كما يرجع التحسن إلى ارتباط نظرية الحل الابتكاري للمشكلات بالعمليات المعرفية وما وراء المعرفية والمرونة المعرفية؛ حيث إن هناك اتفاق واضح في مجال التفكير بأن عناصر ومكونات التفكير الإبداعي تتضمن عمليات معرفية تساعد على توليد الأفكار وتعديلها وتطويرها وهذه العمليات تظهر في سلوك الفرد بشكل كامل وليس في سلوك واحد نتيجة لوقف ما، كما أن ثمة بعض العمليات المعرفية التي ترافقها مثل: الوعي، والتمثيل العقلي، وتوليد البدائل وتقييمها وهذه العمليات تمثل المرونة المعرفية (Canas, et al, 2005:97).

كما يشيرُ كل من محمد جهاد الجمل (٢٠٠٥: ٥١)، وحمد الطيطي محمد (٢٠٠٧: ٢٠٤) أن المرونة المعرفية والمرونة التكيفية والمرونة العنقودية أحد مهارات التفكير الإبداعي. وفي هذا السياق يؤكد Wei, et al.,(2014:840) أن المرونة المعرفية تشترك مع الإبداع في نفس الخصائص حيث إن كل منهما يتطلب التفكير خارج المألوف ويستدعي عمليات التفكير لتصبح مرنة، فعندما يقرر المخ إعطاء استجابة لردود الفعل المستلمة من البيئة، فهو بذلك يختار وسيلة لإجراء الاستجابة، وتقوم المرونة المعرفية بعرض بدائل المخ .

ومن خلال استعراض نتائج الفرض الأول، يمكن القول بأنه قد تحقق هذا الفرض كليا، وبالتالي يمكن قبوله، ويمكن صياغة الجملة العلمية التالية: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث بالقياس القبلي والبعدي على مقياس المرونة المعرفية لصالح القياس البعدي.

- **نتائج الفرض الثاني وتفسيرها**:

وينص على " توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث بالقياس القبلي والبعدي على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث بالقياس القبلي والبعدي على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية ، قام الباحث باستخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة Paired Samples Test كما يتضح من جدول (١١)

جدول (١١) قيمة"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث بالقياس القبلي والبعدي على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية

الإستراتيجية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجهد الأكاديمي للطلاب	قبلى	٤٣	٢٦,٨١	٥,٤٦	٧,٥٩٩	٠,٠٠٠ دالة
	بعدى	٤٣	٣٣,٤١	٣,٤٣		
الثقة الأكاديمية للطلاب	قبلى	٤٣	٢٧,٧٦	٤,١٧	٧,٨٩٨	٠,٠٠٠ دالة
	بعدى	٤٣	٣٢,٣٩	٣,٢١		
المقياس ككل	قبلى	٤٣	٥٤,٥٨	٨,٦٢	٨,٩١٤	٠,٠٠٠ دالة
	بعدى	٤٣	٦٥,٨١	٤,٤٢		

يتضح من خلال جدول (١١) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح درجات الطلاب في التطبيق البعدي، وهذا يعني فعالية البرنامج التدريبي المقترح على مقياس فهوم الذات الأكاديمية. وهذا يؤكد قبول الفرض الثاني من فروض البحث.

وللبيان حجم تأثير البرنامج المقترح على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية قام الباحث بحساب بحساب مؤشر حجم الأثر (د) ومن خلال مؤشر كوهين يتم الحكم على نوعية الأثر وهذا ما يوضحه جدول(١٢)

جدول (١٢) قيمة مربع ايتا وحجم الأثر (د) مؤشر كوهين لبيان حجم الأثر للبرنامج المقترح

الإستراتيجية	درجات الحرية	مربع ايتا ^{2} η	قيمة حجم الأثر (د)	نوعية التأثير
الجهدالأكاديمي للطلاب	٤٢	٠,٥٧٨	١,١٧٠	كبير
الثقة الأكاديمية للطلاب	٤٢	٠,٥٩٧	١,٢١٦	كبير
المقياس ككل	٤٢	٠,٦٥٤	١,٣٧٣	كبير

يتضح من جدول (١٢) أن البرنامج التدريبي القائم على نظرية الحل الابتكاري للمشكلات له تأثيرًا كبير على مفهوم الذات الأكاديمية كمقياس ككل وعلى أبعاد مفهوم الذات الأكاديمية وهى: الجهد الأكاديمي للطلاب، الثقة الأكاديمية للطلاب حيث بلغ حجم الأثر(١,٣٧٣) بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، وبلغ (١,٣٧٠) لبُعد الجهدالأكاديمي للطلاب ، وبلغ (١,٢١٦) لبُعد الثقة الأكاديمية للطلاب وهذا التأثير الدال يشيرُ إلى تطور قدرة الطلاب عينة البحث بعد تطبيق البرنامج في النظر إلى تقييمه لقدراته الأكاديمية وإدراكاته لها، ومدى اهتمامه بالتكليفات والأنشطة الجامعية واجتيازه للامتحانات بسهولة، وكذلك مدى ادراكات ومشاعر الطلاب عن كفاءتهم الأكاديمية ويكمن تفسير تلك النتيجة إلى:

- تأثير البرنامج التدريبي المستخدم في هذا البحث في اكتساب طلاب عينة البحث منهجية من خلالها يمكن حل المشكلات بشكل منظم، وتعزز اتخاذ القرار والابداع لديهم؛ حيث تؤثر على الشبكات العصبية للمخ، وتسمح للأفراد ليصبحوا أكثر إبداعًا، وأن ينظروا للمشكلة من زوايا مختلفة مما يتود لديهم مفهوم ذات مرتفع(*Schweizer,2002:2*).
- اعتماد جلسات البرنامج التدريبي على التغذية الراجعة، وأسلوب مراقبة الذات أثناء الأداء، جعل الطلاب يتعرفون على مدى تقدمهم في الأداء؛ مما أدى إلى دفع الطلاب إلى الشعور بقدرتهم على تحقيق النجاح وتغيير حالة الفشل التي اعتادوا عليها، واعتبار الفشل مرحلة منتهية يمكن لأي طالبٍ أن يتعرض لها، وبالتالي يكونون أفضل تخطيطا لمستقبلهم، وأكثر استقلالا في تنفيذ المهام. وهذا يؤكد ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من: (عبد العلي الجسماني،١٩٩٥) (محمد النوبي محمد على،٢٠١٧)

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة محمد النوبي محمد علي(٢٠١٧) أن هناك تداخل بين مفهوم الذات الأكاديمية بالحل الابتكاري للمشكلات في ضوء السمات الشخصية التي يتميز بها الفرد المبدع؛ حيث يتسم بمجموعة من الخصائص الشخصية التي تميزه عن غيره، والتي قد تساعده في إظهار قدراته الإبداعية المختلفة؛ لذا كان الاهتمام منذ البداية في مجال القدرات الإبداعية منصبًا بصورة رئيسةعلى فهم طبيعة العلاقة التفاعلية بين تلك المتغيرات في ضوء الانتاج الإبداعي، الأمر الذي قد يؤدي إلى تحسين وسائل التعرف على من لديهم ارتفاع في القدرات الإبداعية ومفهوم الذات الأكاديمية من خلال أبعاده كالجهد الأكاديمي والثقة الأكاديمية والعمل على الارتقاء بمستوى القدرة التنبؤية لهذه الوسائل.

وكذلك تؤكد دراسة (Marsh,1990) أن مفهوم الذات للقدرات الأكاديمية ونظرة الطالب إلى نفسه كشخص قادر على التحصيل والإنجاز يعمل كقوة منشطة للطالب تدفعه إلى تأكيد هذه النظرة أو الحفاظ عليها على الأقل. وهذه النظرة مستمدة إلى حد كبير من اتجاه المحيطين به، فإذا عاملوه باعتباره قادرًا على التحصيل والنجاح والإبداع، فإنه سينظر إلى نفسه بما يتفق مع ذلك، ومن ثم يتأثر سلوكه بهذه النظرة، ويبذل الكثير من الجهد والاجتهاد كى يحقق المزيد من النجاح .

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كل من : (فايزة أحمد الحسيني،٢٠١٥)، (محمد النوبي محمد علي،٢٠١٧) إلى وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الثقة بالنفس والجهد الأكاديمي كأبعاد لمفهوم الذات الأكاديمية والقدرات الإبداعية.

كما إن نمو مفهوم الذات الأكاديمية وتطوره مهمان جدًا لأنهما قد يؤديان دور الوسيط في مساعدة الأفراد على التكيف مع متطلبات الحياة الجامعية وتطوير المهارات الأكاديمية المناسبة لأن المفهوم الإيجابى يمكن أن يدعم الإبداع ويساعد على إتقان المهارات المتنوعة، في حين يسبب مفهوم الذات السلبى انفعالات سلبية تمنع الأفراد من تحقيق أهدافهم وانخفاض دوافعهم وبالتالي تؤثر على التحصيل (Russal, & Ouvier, 2002: 93) .

ومن خلال استعراض نتائج الفرض الثاني، يمكن القول بأنه قد تحقق هذا الفرض كليا، وبالتالي يمكن قبوله، ويمكن صياغة الجمل العلمية التالية:

توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث بالقياس القبلي والبعدي على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية لصالح القياس البعدي".

- **توصيات البحث**:

في ضوء نتائج البحث يمكن صياغة التوصيات التالية للاستفادة منها في تحسين العملية التعليمية والممارسات التربوية:

- عقد دورات تدريبية وندوات من خلال مركزتطوير بالجامعة أو وحدة توكيد الجودة تتناول تنمية إستراتيجيات نظرية الحل الابتكاري للمشكلات؛ لما لها من أثر في تحقيق النموالأكاديمي لهم.
- ضرورة توعية أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بأهمية إستراتيجيات نظرية الحل الابتكاري للمشكلات وجدوى استخدامها بما ينعكس على إتقان طلاب الجامعة للمقررات الدراسية بكفاءة وفعالية.
- ضرورة توعية القائمين على توصيف المقررات الجامعية بضرورة تضمين هذه المقررات لإستراتيجيات نظرية الحل الإبداعي للمشكلات لما لها من تأثير على مرونة الطلاب المعرفية، وكذلك على مفهوم الذات الأكاديمية.
- ضرورة الاهتمام بالمرونة المعرفية لما لها من تأثير على العملية التعليمية بصفة عامة وعملية التعلم بصفة خاصة.

◄◄ محاولة تصميم مقاييس أخرى للمرونة المعرفية عن طريق ملاحظة الطلاب مباشرة أثناءالأداء فقد تزودنا هذه المقاييس الكيفية بصور أكثر وضوحا عن دور بالمرونة المعرفية في إتقان تعلم الطلاب.

• المراجـــــع:

- إبراهيم محمد المغازي(٢٠٠٤). مفوم الذات بين التربية والمجتمع. المنصورة: مكتبة جزيرة الورد.
- أحمد عبدالهادى ضيف كيشار(٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبى قائم على نظرية المرونة المعرفية فى مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية لدى طلاب الجامعة، مجلة التربية، جامعة الأزهر- كلية التربية، يوليو، ١٧٩(٢): ١٢-٥٦.
- السيد رمضان محمد بريك(٢٠١٧). الإسهام النسبي للمرونة المعرفية في التنبؤ بالتكيف الاجتماعي والأكاديمي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الملك سعود، المجلة التربوية الدولية المتخصصة،٦(١):٩٥-١٠٧.
- الجميل محمد عبد السميع شعلة(٢٠١٠). أثر تفاعل مفهوم الأكاديمي مع وجهة الضبط على كل من قلق الاختبار والانجاز الأكاديمي لدى طلاب التدريب الميداني بكلية المعلمين، جامعة أم القرى، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣٤(٣):٣٩٣-٤٣٧.
- آمنة قاسم إسماعيل قاسم، سحر محمود محمد عبدالله(٢٠١٨). السعادة النفسية في علاقتها بالمرونة المعرفية والثقة بالنفس لدى عينة من طلاب الدراسات العليا، بجامعة سوهاج، المجلة التربوية-كلية التربية جامعة سوهاج،(٥٣)،يوليو:٧٩-١٤٥.
- جمال أبو زيتون، ميادة محمد الناطور (٢٠٠٩). أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الدراسية والتحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ٧(١): ٤٤.٨٥.
- حمد الطيطي محمد (٢٠٠٧).تنمية قدرات التفكير الإبداعي.ط٢، عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- حنان بنت سالم آل عامر(٢٠٠٩). نظرية الحل الإبداعي للمشكلات تريز TRIZ. عمان:ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- خير سليمان شواهين(٢٠١٠).المرجع الشامل في برنامج التفكير الابتكاري TRIZ.الأردن: عالم الكتب الحديث.
- رأفت عطية باخوم (١٩٩١). مفهوم الذات وتقدير الذات للسلوك الأكاديمي النظري للتلاميذ المتخلفين عقليا. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية . جامعة المنيا، ٤(٢٤):٥١٥ . ٥٥١.
- ربيع عبده أحمد رشوان، ومحمد عبدالهادي عبدالسميع(٢٠١٧).بيئة التعلم المدركة والمرونة المعرفية كمنبئات بفاعلية الذات الابداعية لدى طلاب كلية التربية بقنا، مجلة البحث في التربية وعلم النفس،٣٠(٢) إبريل:١٢٠-١٩٥.
- سامر رافع ماجد العرسان(٢٠١٧).فاعلية استخدام التعلم النشط المستندة إلى النظرية المعرفية الاجتماعية في تنمية المرونة المعرفية ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب قسم علم النفس في جامعة حائل. مجلة جامعة القدس المفتوحة للإبحاث والدراسات التربوية والنفسية،٥(١٨): ١٥٩-١٧٧.
- سامية الأنصاري و ابراهيم عبد الهادي (٢٠٠٩). الإبداع في حل المشكلات باستخدام نظرية تريز، القاهرة : الأنجلو المصرية .
- سحر محمد عبدالكريم، وسماح محمود إبراهيم(٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية مهارات التدريس الإبداعي ورفع مستوى الدافعية العقلية لدى الطالبات المعلمات ذوي الدافعية العقلية المنخفضة، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٤ (١٠):٤٠-٧١.

- سيد أحمد عثمان(٢٠٠٠).الذاتية الناضجة "مقالات في ما وراء المنهج" القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- شرين السيد إبراهيم محمد(٢٠١٤). فاعلية استراتيجية قائمة على نظرية TRIZ في تنمية التفكير التوليدي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة العلوم، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس،(٥٣):١٥٧-١٨٦.
- صالح محمد أبو جادو (٢٠٠٤). تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات . عمان : دار الشروق للنشر والطبع
- صالح محمد أبو جادو و محمد بكر نوفل (٢٠٠٧). تعليم التفكير النظرية والتطبيق . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- صلاح أحمد مراد(٢٠١١). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية.القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.
- صلاح شريف عبدالوهاب(٢٠١١). المرونة العقلية وعلاقتها بكل من منظور زمن المستقبل وأهداف الإنجاز لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة،(٢٠): ١٩-٧٨.
- صلاح صالح معمار(٢٠٠٦). علم التفكير، عمان:ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد العلي الجسماني(١٩٩٥). سيكولوجية الإبداع في الحياة. بيروت:الدار العربية للعلوم.
- عبد المنعم أحمد الدردير(١٩٩٤). التفكير الناقد ومفهوم الذات وعلاقتها بالدوجماتية لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية . جامعة أسيوط،(١٠): ٤١٦، ٤٤٥.
- عبد المنعم أحمد الدردير(٢٠٠٤).دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، الجزء الأول، القاهرة: عالم الكتب.
- عبدالمنعم أحمد محمود الدردير، محمد عبدالهادي عبدالسميع، أحمد عبدالرحمن أحمد عبدالرحمن (٢٠١٨). الكفاءة السيكومترية لمقياس المرونة المعرفية لدى طلاب كلية التربية بقنا، مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي - كلية التربية بقنا (٣٧): ٧٥-٩٤.
- عماد أحمد حسن علي(٢٠٠٥).فعالية برنامج تدريبي مبني على ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر، في التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات لدى طلاب كلية التربية العاديين وذوي التحصيل المنخفض. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية-جامعة المنيا،١٩(٢)،أكتوبر:٣٦٩-٤٤٤.
- فايزة أحمد الحسيني مجاهد(٢٠١٥). فاعليةاستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية "تريز"في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي في مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس،(٥٩)،١٧-٧٠.
- لانا يوسف يوسف (٢٠٠٩). التفكير خارج الصندوق من خلال برنامج الكورت. الأردن، عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.
- ماجد محمد الخياط(٢٠١٢).أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية Triz في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى طلاب جامعة البلقاء، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية،٢٦(٣): ٥٨٥-٦٠٨.
- مجدي عزيز إبراهيم(٢٠٠٩). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، القاهرة: عالم الكتب.
- محمد النوبي محمد علي(٢٠١٧). مفهوم الذات الأكاديمي والثقة بالنفس وعلاقتهما بالقدرات الإبداعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم المصريين والسعوديين(دراسة عبر ثقافية)، المجلة التربوية للعلوم التربوية والنفسية، ١(٨)،يوليو: ١٥٣-٢٤٣.
- محمد جهاد الجمل(٢٠٠٥). تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية. الامارات العربية المتحدة:دار الكتاب الجامعي.
- محمد صلاح محمد أحمد، عزيز عبد العزيزقنديل، العزب محمد زهران، حسن هاشم بلطية(٢٠١١). فاعلية وحدة قائمة على مبادئ نظرية "تريز- TRIZ"في تنمية مهارات الحل

الإبداعي للمشكلات الرياضية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة تربويات الرياضيات،١٤(١) :١-٦١.
- محمد عبد العال الشيخ (١٩٩٧). تأثير كل من قلق الامتحان ومفهوم الذات الأكاديمي على دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي. مجلة كلية التربية. جامعة طنطا، (٢٤): ٣١٥. ٣٤٣.
- منذر الضامن(٢٠٠١). العلاقة بين مفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة جامعة السلطان قابوس واختلاف ذلك باختلاف الجنس ونوع الكلية والتحصيل الدراسي. مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس، ١(٢٥): ١٠-٢١.
- ميمي السيد أحمد(٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء الذاكرة وأثره على المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الجامعة،المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية،(٥)أكتوبر: ١٧٣-٢١٠.
- نبيل عبدالهادي أحمد(٢٠١٣). أثر تفاعل مستوى ما وراء الذاكرة والتخصص الأكاديمي في المرونة المعرفية لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة. مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر، ٤(١٥٥)أكتوبر: ٧٠-١٢٢.
- نصر يوسف مقابلة، إبراهيم يعقوب(١٩٩٤). أثر الجنس ومركز التحكم على مفهوم الذات لدى الطلبة بجامعة اليرموك. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة ، (٢٥):٥٤١-٥٧٥ .
- نهلة عبدالمعطي الصادق جادالحق (٢٠١٤). فاعلية برنامج قائم على نظرية تريز(الحل الإبداعي للمشكلات) لتنمية مهرات ما وراء المعرفة لدى طلاب كلية التربية، جامعة الزقازيق، المجلة المصرية للتربية العلمية،١٧(٢)، ٥٥-٨٤.
- هبة الله عدلي مختار(٢٠١٥). فاعلية استخدام المبادىء الإبداعية لنظرية Triz في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات الحل الإبداعي في الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي، المجلة المصرية للتربية العلمية،١٨(٦): ١٦٧-٢٠٩.
- هيثم يوسف الريموني(٢٠١٨). أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم في الانجاز الدراسي ومفهوم الذات، عمان:دار حامد.
- وائل أحمد راضي سعيد (٢٠١٦).فاعلية برنامج مقترح مستند إلى مبادئ نظرية Triz في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات التقنية لدى طلاب كلية التعليم الصناعي، مجلد كلية التربية- جامعة أسيوط،٣٢(٤)، جزء ثاني -أكتوبر: ٤٦٢- ٥٣٩.
- ولاء أحمد عبدالفتاح(٢٠١٧).فاعلية استراتيجية التعلم القائم علة المشروعات في تدريس مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة على مفهوم الذات اللأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طالبات قسم التربية الخاصة جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس،(٨٨):٢٣-٤٤.
- وديع مكسيموس داود، جمال محمد فكري، عبده حسن ناجي عبدالله(٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية TRIZ في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب قسم رياضيات، جلمعة الحديدة-اليمن، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٣(٢)، إبريل:٨٩-١٢٤.
- يحيى حياتي نصار(٢٠٠٦). استخدام حجم الأثر لفحص الدلالة العملية للنتائج في الدراسات الكمية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٧(٢)، يونيو: ٣٥-٦٠.

- Arens A., ; Yeung , A., ; Craven, R., & Hasselhorn (2011). The two ford Multidimensionality of Academic self Concept: Domain Specificity and Separation Between Competence and affect components, Journal of Educational Psychology, 103(4),970-981.
- Bilgin, M., (2009). Developing a cognitive flexibility scale: Validity and reliability studies. Social Behavior and Personality, 37(3), 343-354.

- Bong M. & Skaalvik, E (2003). Academic Self –Concept and Self – Effiecacy, How differentare they realy? Educational Psychology Review , 15(1), 1-40.
- Canas, J., Fajardo, l., Antoli, A. & Salmeron, L. (2005).Cognitive inflexibility and the development and use of strategies for solving complex dynamic problems: effectsof different types of training. Journal of Theoretical Issue in Ergonomics Science, 6(1), 95-108.
- Carvalho, A. A. & Moreira, A. (2005). Criss-crossing cognitive flexibility theory based research in portugal: an overview, Interactive Educational Multimedia, 11, 1- 26.
- Chiu , M (2009). Approaches To The Teaching Of Creative And Non-Creative Mathematical Problems . International Journal Of Science And Mathematics Education . 55-79.
- Cho , S., & Kim , H., (2006). Enrichment Programs For Nurturing Creativity Of The Korean Gifted . Gifted Education International, 18 (2) : 153-162.
- Davidson, M., Amso, D., Anderson, L., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. Neuropsychologia, 44(11), 2037-2078.
- Deak,o.(2003).The development of cognitive flexibility and language abilities advances in child development and behavior,31 (1), 271-327
- Dennis, j.& Vander j.(2010):The cognitive flexibility inventory: instrument development and estimates of reliability and validity. cognitive therapy and research, 3(40),241 -253.
- Dick, A. S. (2014). The Development of cognitive flexibility beyond the preschool period: An investigation using a modified flexible item selection task, Journal of Experimental child psychology, 125, 13-34.
- Dinkelman, T (2000): "An inquiry into the development of critical reflection in secondary student teachers", Teaching Teacher Education, Vol (16), pp 195-222.
- ford. M.(1996). A thery of individual creative action in multiple social domains. Academy of management Review,21(4),1112-1142.
- Freeman,G.,(2008). Academic Achievement , Academic Se Concept and Academic Motivation of Immigra Adolescents in the Greater Toronto Area Seconds Schools. Journal of Advance Academic, 19(4), 730-743.
- Glass, B., Maddox, W. & Love, B. (2013). Real-time strategy game training: Emergence of a cognitive flexibility trait. PLoS ONE, 5(8): e70350. doi:10.1371/joumal.pon e.0070350.

- Goddard, R., Woolfolk, A., & Hoy, W. (2004). "Collective efficacy beliefs" Theoretical developments. Empirical evidence. and future directions .Researcher. 3(33). 3–13. http://www.personal.Engin/umich.edu/gmazur/triz/htm
- Marsh, H., (1990). Self description questionnaire (SDQ) II: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept .An interim test manual and a research monograph. San Antonio, TX: The Psychological Corporation, 77-172.
- Martin, M., Staggers, S., & Anderson, C. (2011). The relationships between cognitive flexibility with dogmatism, intellectual flexibility, preference for consistency, and self-compassion. Communication Research Reports, 28(3), 275-280.
- Matovu,M.(2014). A Structural Equation Modeling of the Academic Self-Concept Scale. International Electronic. Journal of Elementary Education , 6(2), 185-198.
- Moser - Mercer, B. (2008). Skill acquisition in interpreting. The Interpreter and Translator Trainer.2 (1), 1–28.
- Nakagawa, j., (2001) .Introduction to triz theory of inventive problem solving : a technological philosophy for creative problem solving. Available at : // www.osaka -gu.a
- Phillips, E. L. (2011).Resilience, Mental Flexibility, and Cortisol Response to the Montreal Imaging Stress Task in Unemployed Men, practice. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (Accession Order No [3459041]).
- Rittre. S., Damian, R., Simonton. D., Baarena, R., Stricka. M., Derks , J.,& Dijksterhuisa, A.,(2012). Diversifying experiences enhance cognitive flexibility. Journal of Experimental Social Psychology, 48, (4): 961:964.
- Russal, B., & Ouvier R., (2002). Brief cognitive screening and self concepts for children with low intellectual functioning. British Journal of Clinical Psychology, 41, 93-104.
- Sagone, E., & Caroli, M.,(2014). Locuse of Control and Academic self efficacy in university students , The effects of self Concepts- Procedia, Social and behavioral Science, 114,222-228.
- Savaransky, S., (2000).Engineering of creativity introduction to TRIZ methodology of inventive problem solving, USA: acid-free paper, 22-23.
- Schweizer , T. (2002). Integrating TRIZ into the curriculum: An educational imperative. The TRIZ Journal, November .available on line at http://www.triz-journal.com/archives/2002/11.

- Spiro, R., Feltorich, R., & Coulson, R.(1996). Tow Epistemic World-Views:Perfigurative Schemas and Learning in Complex Domain. Applied Cognitive Psychology, 7(10), 51-61.
- Tan. J., & Yates. S., (2007). A Rasch analysis of the Academic Self-concept Questionnaire. International Education Journal, 8(2), 470-484.
- Terninko, j., Zusman , A., & Zlotin , B., (1998). Systematic Innovation : An Introduction To TRIZ . New York : St.Lucie Press
- Valentine, J., DuBois, D., & Cooper, H., (2004). The relations between self beliefs and academic achievement: A systematic review, Educational psychologist, 39,111-133.
- Wei, L., Ping. H., Hung. Y., & Hsueh. C. (2014). How does emotion influence different creative performances? The mediating role of cognitive flexibility. Journal of Cognition and Emotion, 28(5) ,834–844.
- Yang, K., & El-Haik , B., (2009). Design For Six Sigma : Aroad Map for Product Development . New York : Mc Graw Hill.
- Zanobini, M.,& Usai, M., (2002).Domain-specific self concept and Achievement motivation in The Transition from primary to low middle school. Educational psychology, 22, (2), 170.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث العاشر :

أثر استخدام نموذج Gordon في تدريس الكيمياء على اكتساب عمليات العلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة

إعداد :

د. هنيه عبد الله سراج سعداوي
استاذ مشارك بكلية التربية جامعة أم القرى
بالمملكة العربية السعودية

أثر استخدام نموذج Gordon في تدريس الكيمياء على اكتساب عمليات العلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة

د. هنيه عبد الله سراج سعداوي
استاذ مشارك بكلية التربية جامعة أم القرى
بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
شهدت مقررات الكيمياء تغييرات عدة انعكست على تغيير أهدافها ومواضيعها ،واستراتيجيات تدريسها ، مما سبب معوقات تشير إلى وجود مشكلة تتعلق بمقرر الكيمياء وتدريسها . لهذا هدف البحث الحالي التعرف على أثر استخدام نموذج Gordon في تدريس الكيمياء على عمليات العلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة. واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذو التصميم المجموتين التجريبية والضابطة . وأظهرت نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبة على المجموعة الضابطة. وفي ضوء نتائج البحث تم التوصل الى التوصيات والمقترحات حول التدريس باستخدام نموذج (Gordon) التي يمكن أن يستفيد منها معلمو ومعلمات مقرر الكيمياء ، وكذلك المختصون بتطوير المناهج وطرائق واستراتيجيات تدريسها.

الكلمات المفتاحية : أثر – عمليات العلم – طالبات المرحلة الثانوية – كيمياء – نموذج (Gordon)

The Effect of Using the Gordon Model in the Teaching Chemistry on the Acquisition of Science Processes for First year Secondary School Students in Makkah

Dr. Haniyeh Abdullah Siraj Saadawi

Abstract:
Chemistry courses have undergone many changes that leads to changing their goals, topics, and teaching strategies, which caused obstacles indicating a problem related to the chemistry course and its teaching. This current research aimed to inquire the efficacy of teaching Chemistry by (Gordon) module on the achievement and acquisition operations of science of students at first grade of secondary school in Makkah. A semi-experimental methodology was used with design on a control group and an experimental group. The research results show the superiority of the experimental group over the control group. Depending on the results of the research, the recommendations and suggestions that could benefit the teacher's chemistry course, as well as specialists in developing curricula and strategies of teaching them.

Key words: Effiect - Acquisition Science Processes - Higher Girls' School Gordon Model - Chemistry

• **المقدمة**:
يتميز عصرنا بأنه عصر العلم والتكنولوجيا تزداد فيه الحاجة الى التربية العلمية التي تصنع فردا واعيا وناقدا ذا خيال لمواجهة التطور المعرفي والتكنولوجي وتحدياته المستقبلية والإقتصادية والإجتماعية والثقافية والعلمية ، لذا تعد التربية عملية يخطط لها وتهدف إلى إحداث تغيرات إيجابية في سلوك الطالب وتفكيره وتعليمه واستفادته من قدراته وإمكانياته و تزويده بمجموعة من الخبرات

المتنوعة التي تلزم لتنويرهم وتثقيفهم علميا في المجالات العلمية التي تعود عليه وعلى مجتمعه بالنفع والفائدة. (صبري،٢٠٠٥، ٢٩)

ونتيجة لذلك لابد من الإعداد والتخطيط المسبق لعملية التعليم والتعلم والسعي لهما في ضوء فلسفة حديثة واضحة ترتبط بالاتجاهات الحديثة والمعاصرة للتدريس وتفي بمتطلبات نمو الطالب وتوظيف العلم ليصل إلى الثقافة العلمية التي تعينه على حل الكثير من المشاكل العلمية والاجتماعية بعقلانية وموضوعية. وهكذا توجه الاهتمام مؤخرا نحو استعمال اساليب أكثر فعالية في العملية التعليمية في جميع العلوم عامة والكيماء خاصة والتي تتطلب ايجابية المتعلم في موقف التعلم الصفي واهمية نشاطه في عمليات العلم .(عطا الله ، ٢٠٠٢، ٥).

وعلى مستوى التعليم هدف برنامج تطوير المناهج التعليمية في المملكة العربية السعودية إلى تطور نوعي وكمي في مناهج التعليم بما يخدم تنمية شخصيات الطلبة العلمية والعملية وتوفير التعليم بما يتناسب مع قدرات الطلبة وميولهم، والتوازن فيما يقدم لهم من الكم المعرفي في ضوء حاجاتهم ومتطلبات العصر، والتحول من التَّركيز على المعرفة إلى عمليات العلم بما يضمن تطبيق مايتعلمه الطالب ويترجمه إلى مهارات حياتية يوظفها في حل مشكلات الحياة . ويُنظر إلى "مشروع الرياضيات والأحياء الطبيعية المطورة" على أنه من أهم المشاريع الوزارية بالمملكة، والتي تنادي بالتعلم النشط؛ وذلك من خلال الفهم العميق لمحتوياتها، والقائم على التجريب والاستقصاء والتعليل؛ لغرض تلبية حاجات الطلبة ، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وتطوير مهاراتهم وتطبيق التقنية والتكامل بين فروع المعرفة الأخرى (مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام، ٢٠١٣م، وزارة التَّربية والتعليم ٢٠١٠). وتعد الكيمياء أحد فروع العلوم ، وتسهم في معرفة الطلبة للحقائق والمفاهيم والقوانين الطبيعية التي تتصل بالتركيب الكيميائي للمواد المختلفة ومعرفة خواصها والتغييرات التي تطرا عليها والطاقة الناتجه منها بقصد استخدامها في الحياة العملية وكذلك تعلم الطالب كيف يفكر لا كيف يحفظ بدون استيعاب وفهم عمليات العلم وخطواتها.(الحسناوي وعادل ، ٢٠٠٩ ١٥).نستنتج أن علم الكيمياء يشكل محور اساسي في كثير من المجالات الحياتية فأصبح مجالا خصبا للأنشطة العلمية التي يقوم بها الطلبة.

وظهر تأكيد هذا الهدف في المؤتمرات والندوات والتي انعقدت في الوطن العربي ١٩٩١، ومنها توصيات الندوة التي انعقدت في المملكة العربية السعودية عن الاتجاهات الحديثة لتدريس الكيمياء في المرحلة الثانوية ومن أهم تلك التوصيات تبني طرائق تدريس حديثة تعتمد على الطالب على أنه محور العملية التعليمية والتعلمية في كسبه للخبرات الكيميائية وفهمها بدقة . (مكتب التربية العربي لدول الخليج ،١٩٩١ ، ١٠ -١٧). تلك التأكيدات تتطلب التنوع في اساليب وطرائق التدريس كي تجعل عمليات العلم أمرا يسيرا للطلاب ، وعلى الرغم من وضوح هذه الرؤية مازال تدريس مقرر الكيمياء يعتمد على الطريقة المعتادة التي

تعتمد بالأساس على المعلم واتجاهاته في التدريس وفهمه لطبيعة الكيمياء ، مما يؤثر سلبا على الطلاب وتعلمهم لهذا المقرر وضعف اكتسابهم لعمليات العلم وعزوف الطلاب عن ممارستهم لها فيعتمدو على حفظ المعلومات التي تقدم اليهم دون فهم واستيعاب وقد عززت ذلك نتائج عدد من الدراسات كدراسة كل من : (الشيخلي ،٢٠١٣) و(الموسوي،٢٠٠٨) و حيث أظهرت أن النمط المتبع في تدريسها يعتمد على الطريقة المعتادة حيث معظم مدرسي الكيمياء يوضحو لطلبتهم كل المحتوى الدراسي ويعتقدون أنهم يقتصرون الوقت وتقليل جهد الطلبة سواء كانو بقصد اوغير قصد ويهملون عمليات العلم الضرورية التي تبنى بالممارسة اثناء اكتساب المحتوى سواء بالإكتشاف أو الاستقصاء وذلك ينعكس على صعوبة فهم الكيمياء واعتمادهم على حفظها بشكل نظري وصعوبة فهم البنية المعرفية للكيمياء وعدم ممارسة عملياتها ، مما سبق يشكل معوقات تشير الى وجود مشكلة تتعلق بمقرر الكيمياء ، وعلى هذا تحددت مشكلة البحث الحالي بالإجابة على السؤال الأتي:

ما أثر استخدام نموذج Gordon في تدريس الكيمياء على عمليات العلم لدى طالبات الصف الأول ثانوي بمكة المكرمة ؟

- **هدف البحث وفرضه**:

هدف البحث الحالي التعرف على أثر استخدام نموذج Gordon في تدريس الكيمياء على عمليات العلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة.ويتم تحقيق هدف البحث من خلال التحقق من صحة الفرض التالي :

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبة الذين يدرسون مقرر الكيمياء باستخدام نموذج Gordon والمجموعة الضابطة الذين درسو بالطريقة المعتادة في اختبار عمليات العلم.

- **أهمية البحث**:

وبناء على ماتقدم تتلخص أهمية البحث الحالي كالتالي :

- اهمية استخدام نموذج *Gordon* مما له من خصائص ومميزات تساعد على رفع مستوى تعلم الكيمياء وتطويره.
- يعتبر البحث الحالي على علم الباحثه من البحوث النادرة للكشف عن أثر استخدام نموذج *Gordon* في عمليات العلم .
- يعد البحث الحالي إضافة علمية للمتخصصين في مناهج الكيمياء .

- **حدود البحث**:

اقتصر البحث على :

- طالبات الصف الأول ثانوي ضمن احدى المدارس الثانوية في مكة المكرمة للعام ١٤٣٨ الفصل الدراسي الأول ، يتم اختيارها بطريقة قصدية .
- وحدة العناصر الكيميائية من كتاب الكيمياء .
- نموذج *Gordon* (الاستكشاف غير المألوف).

- عمليات العلم الأساسية (التنبؤ، الاستنتاج، الملاحظة، القياس، التصنيف والاتصال).

- **مصطلحات البحث**:
- **نموذج** Gordon :

مجموعة من الإجراءات المحددة التي يستخدمها المعلم بشكل منتظم ومتتابع اثناء تنفيذ النشاط الإبداعي في حل المشكلة ، وتهدف إلى تحقيق أهداف تدريسية معدة مسبقا ،والكلمة اغريقية تعني ربط العناصر المختلفة أوغير المتآلفة بعضها مع بعض ويطلق عليها(الاستكشاف الغير مألوف) كالتشبيه المباشر . (الغريباوي، ٢٠٠٧ ،١٦) و(روشكا ، ١٩٨٩ ،٣)

اجرائيا : الخطوات المرتبة والمنظمة وفقا لنموذج Gordon اثناء تدريس وحدة العناصر من مقرر الكيمياء للمجموعة التجريبية لتحقيق هدف البحث عمليات العلم وتوضيح الاختلافات ،الاستكشاف ، الموازنة بين العناصر والتشبية لاكساب المجموعة التجريبية عمليات العلم.

- **عمليات العلم**:

نوع من المهارات التي يستخدمها الطالب خلال بحثه وتقصيه عن الحقيقة.(عليان،٢٠١٠ ،٦٣)

اجرائيا:مجموعة القدرات والعمليات العقلية المتدرجة (التنبؤ، الاستنتاج، الملاحظة، القياس، التصنيف والاتصال) توظفها طالبات الصف الأول الثانوي اثناء دراستهم وحدة العناصر في مقرر الكيمياء ، وتتمثل بالدرجة التي يحصل عليها المجموعتين في الاختبار .

- **الطريقة الإعتيادية**:

مجموعة الخطوات والإجراءات التي يتبعها المعلم في عرضه للمادة الدراسية على الطلاب باستعمال طرائق تدريس بحسب مايلائم المادة العلمية. (الخزرجي، ٢٠٠٨ ، ٢٥)

اجرائيا: الطريقة التي تستعملها المعلمة لتدريس مقررالكيمياء للمجموعه الضابطة باستخدام المناقشة والانشطة العلمية .

- **اولا** : **خلفية الدراسة النظرية** :
- **المحور الأول**: **مقرر الكيمياء**

تكمن أهمية تطوير التعليم في التأكيد على الجوانب التطبيقية التي تتناول مواقف عملية منظمة للتعليم الصفي كمحاولة لربط الجوانب النظرية التي تتعلق بنظريات التعلم وبين الجوانب النظرية التي تتعلق بمجال وصف النماذج والاستراتيجيات التعليمية للسلوك التدريسي الصفي وأدوار كل من المعلم والطلبة وكيفية استخدامها في الصف الدراسي. فالمعلمين يعتمدون أساسا على التلقين والحفظ وذلك بسبب افتقار عدد كبير منهم إلى قدرات وكفايات تربوية معاصرة نتيجة عدم اطلاعهم وبالتالي عدم معرفتهم بالنماذج التي أكد

فعاليتها وأثرها في عمليات اكتساب المعرفة وتحصيلها فضلا عن عمليات ومهارات التفكير بأنماطه المختلفة إذ تباين المعلمون بدرجة التأكيد على استخدام القواعد العامة التي تبنى عليها نماذج واستراتيجيات التعليم الصفي التي تنحصر في:

- تقديم المعرفة.
- استثارة تفكير المتعلم وجعلها مبادرة وليس استجابة.
- التغذية الراجعة وتصحيح السلوك.

ولقد شهدت مقررات الكيمياء تغييرات عدة انعكست على تغيير أهدافها ومواضيعها ، و تنوعت بين الكيمياء العامة والصناعات البتروكيميائية والصيغ الكيميائية ورموز العناصر والمركبات والمخاليط والأنشطة العملية والتفكير العلمي في رسم الذره وغيرها من المواضيع. جميع ماسبق يتطلب التنوع في أساليب واستراتيجيات التعليم لاكساب عمليات العلم للطلاب . ويعزز كل من (الطائي، ٢٠٠٩، ١٥) ، (حجازي،٢٠٠٨، ٣٨) ،(زيتون ،٢٠٠٥ ،٤٤) و(بلقيس واخرون، ١٩٨٥، ٣٥) أهمية الطرق الحديثة في التدريس بما تتضمنه من نماذج واستراتيجيات تعليمية وتعلمية مناسبة لتحقيق أهداف التعليم من خلال المواقف التعليمية لتدريس مقرر الكيمياء لعلاقته بحياة الأنسان والمجتمع ويفسر عددا من الظواهر الطبيعية والحياتيه كما يتضمن عددا من الحقائق والمفاهيم والقوانين ويعتمد على الإبداع والإستبصار والتجريب والمهارات العقلية ، اكتساب الطالب المعرفة العلمية وتنمية التفكير العلمي واكتساب طريقة العلم وعملياته ومهاراته وتنمية الاتجاهات والميول العلمية والأطلاع على كل جديد. لهذا يتطلب تدريسه استراتيجيات تساعد على بناء المعرفة بصورة ذات معنى (Wang,2003,32). ولهذا زاد الإهتمام بتدريس مقرر الكيمياء وإدخال سبل التطوير والتجديد والتحسين على الجوانب المتنوعة لتعليمها وتشخيص المشكلات التي تعوق تحقيق أهدافها كمقرر يدرس بطريقة مثيرة ومحفزة وعلمية تعتمد على البحث العلمي وعمليات العلم . ويشير كل من(أمبو سعيدي،٢٠٠٩، ٦١ -٦٢) و (عبد السلام ،٢٠٠١، ٥٧ - ٥٨) بأن عمليات العلم تتكامل مع الطريقة العلمية في التفكير والبحث العلمي ، حيث يحتاج المتعلم لهذه القدرات أو المهارات العقلية في دراسته من اجل عمليات العلم ،لأن عمليات العلم تعد من طرق التفكير فهي تتضمن مهارات عقلية محددة وتؤدي دورا رئيسيا في تدريس العلوم وفي تجسيد طبيعة العلم ، ومن أمثلتها الملاحظة والتفسير والاستدلال للوصول الى استجابات من خلال تعليم المقرر باستخدام نموذج Gordon، فتظهر أهميته لأن استعمال الأفكار افضل من التوقف عن انتاج الأفكار والتغلب عليها من خلال التمثيل الشخصي المباشر والرمزي.

- **المحور الثاني** : **نموذج** Gordon **التعليمي**

هو نموذج صممه (William Gordon) وزملاؤه ، لتطوير الإبداع وتنميته، وقد صممه بشيء من التفصيل في كتابه (المترابطات) عام ١٩٦١واكتملت خصائص

هذا النموذج ووضع مصطلح (السينيكتك) لوصف نموذجه وأصل هذه الكلمة إغريقي – وتعني ربط العناصر المختلفة أو غير المتألفة. وسمي هذا الأنموذج باسمه Gordon واستعمل كطريقة تدريس . (روشكا ، ١٩٨٩ ، ١٨٨)

- **تسميات نموذج** Gordon:

وقد أورد عدة تسميات لهذا النموذج :

- نموذج *Gordon*
- نموذج السينيكتك
- نموذج تألف الأشتات
- نموذج المترابطات .

وحدد ثلاثة افتراضات أساسية لنموذج Gordon وهي :

- أولا : إن العملية الإبداعية يمكن وصفها ، وفي الإمكان أيضا تدريب الطلبة لزيادة الإبداع عندهم ، و محاولة لتحليل التخيل والتدريب عليه ، وتلك الجوانب البشرية المرتبطة بالعملية الإبداعية.
- ثانيا : إن الإبداع في مجال العلوم والفنون متشابه ، والإبداع يميز بين العمليات العقلية الأساسية نفسها ، وفي الإمكان التدريب على الإبداع في هذه المجالات.
- ثالثا : إن العملية الإبداعية التي يبتكرها الطلبة من الممكن أن تجعل عدم الصراع بين طريقة عمل الطلبة أو الطالب لوحده ، وطريقة عمله مع زملائه للوصول إلى هدفهم وزيادة إبداعهم ، (*Weil and Joyce , 1978 , 233 -234*)

وكما حدد أربعة عناصر أساسية في العمليات الإبداعية كالتالي:

- التجرد في التفكير والاستغراق فيه (التفكير الرمزي التأملي).
- القبول بالفكرة.
- الحدس (نوع من التنبؤ أساسه القدرة على ربط المعارف والخبرات السابقة).
- استقلال الهدف (تحديد الطالب للهدف).

وإن التفكير الإبداعي ليس تفكيرا تختلط فيه حالات سيطرة الوعي والتفاعل الذهني ؛ ذلك أن التفكير الإبداعي عملية ذهنية راقية ، تتطلب عمليات تفكير متداخلة التي يخضع فيها الطالب المبدع لهذه العمليات الذهنية مثل : الانتباه ، الإدراك ، الوعي ، الترميز ، التصنيف ، والتكامل والوصول في النهاية إلى إبداع شيء جديد ، و تتسم بتفكير مسبق وعميق ، لا يتضمن التعامل أو معالجة الأفكار السطحية بمستويات بسيطة وإنما تتطلب عملا ذهنيا راقيا ومتيقظا وحساسية شديدة وانتباه

ويفترض بعض التربويون والباحثين أن الإبداع عملية تقتضي وجود عنصر اللامنطق واللاشعور بقصد زيادة مستويات التفكير الإبداعية ، فضلا عن أن حل المشكلات كعملية تتطلب تفكيرا ، وتنظيما ، ومنطقا ، وشعورا ، وضبطا ؛ فإن ذلك يساعد على زيادة احتمالية ظهور إبداع أفكار أصيلة متسمة بالعمق والإبداع (جوارنه ، ٢٠٠٤، ٩٤) و(قطامي،١٩٩٣ :١٢٠ – ١٢١)

• **أهداف نموذج** Gordon :

أثبتت دراسات عديدة والتي استخدمت نموذج Gordon على أثر هذا النموذج وتتلخص أهدافه عند تطبيقه في ميدان التربية والتعليم كما ذكرها (الزيات والقفاص ، ٢٠٠١، ٤٥ -٤٤) بالأتي:

- تعميق فهم الطلبة للمعلومات باستعمال الانشطة التي تساعد الطلبة بأن يكونو اكثر مرونة اتجاه مفردات المقرر التي يدرسونها ، ومواقف الحياة.
- تدريب الطلبة على اجراء الموازنات بين المفرادت للمقررات ، لربط ميادين المعرفة المختلفة وهنا يتحقق هدف تأمل المعرفة واكتشاف الجوانب الغير مألوفة في مفردات المقرر.
- تدريب الطلبة على اسلوب صياغة الفرضيات .
- ينمى الشعور بالتعاون والتماسك الاجتماعي عند الطالب ، مما يترك شعورا لديه بأن نجاحه يعتمد على نجاح زملائه وهو هدف اجتماعي تربوي كبير . (*Joyce &Weil,1986,179-180*)
- يشجع ويزيد من قدرت الطلبة على توليد الأفكار الجديدة وينمى المرونة لديهم والثقة بالنفس ،الإبداع ،المثابرة ،التفكير الحدسي والاستقلال لإنتاج أفكار جديدة وأصيلة.

ويعد النموذج المذكور من النماذج الحديثة التي تبرز أهميته بتنمية العمليات العقلية والإجتماعية والسلوكية لدى الطلبة ، كالملاحظة ،ادراك العلاقات ، تحليل وتفسير البيانات ،التصنيف ،والاستنتاج ، فهي تعود المتعلم على التفكيرالدقيق والفهم الصحيح و توفير حاجات الطلبة التربوية المهمة والذهنية للأساليب والإستراتجيات التي تستخدم لتدريسهم . (الحصري ،٢٠٠٠، ١٧٩) و(قطامي ،١٩٩٣، ٩ - ١٠)

مما سبق نرى أن العملية التعليمية تعتمد على اختيار النموذج الصحيح والاستراتيجيات ، فتسير بشكل فعال ومنظم داخل الصف ، وهناك علاقة بين التطور المعرفي لدى الطلبة وبين عمليات العلم لانهم يحتاجونها من خلال الاستقصاءات المختلفة فتصبح لديهم القدرة على تطبيقها خارج الصف.

• **مميزات التعلم وفق نموذج** Gordon:

- يعتبر اداة فعالة في احداث التغير المفهومي للتصورات البديلة المتكونة لدى الطلبة.
- يسهل المفاهيم المجردة من خلال تركيزه على التمثيل مع العالم الحقيقي الذي يحياه الطالب.
- يقدم إدراك بصري لما هو مجرد.
- الكشف عن التصورات البديلة لما سبق تعلمه عن بداية التعليم انطلاقا من الكشف عن معلومات الطلبة القبلية.
- استثارة اهتمام الطلبة ومن ثم تزيد دافعيتهم نحو تعلم موضوع تالف الأشتات و تحديدهم للخصائص في الأشياء المألوفة لديهم ، ثم موازنتها بصفات

الموضوع المدروس غير المألوف في ضوء الخبرات التي يقدمونها ، ويتعاملون معها ويختبرونها .(زيتون ، ٢٠٠٢ :٢٥٥) و(قطامي،٢٠٠٠ : ١٥٢)

- **استراتيجية نموذج (الاستكشاف غير المألوف)** Gordon :

ترمي إستراتيجية الاستكشاف غير المألوف إلى زيادة فهم الطلبة للمواد الدراسية بنحو موسع دراسيا ، وشموليا دقيقا في ضوء استعمال عمليات التشبيه ؛ لذلك فإن عمليات التشبيه تستعمل للتحليل ، وليس لتوافر بنية مفاهيمية.

- **مراحل هذه الإستراتيجية والنموذج** :

- المرحلة الأولى : يعطي المعلم معلومات أساسية عن موضوع الدرس الجديد .
- المرحلة الثانية : التشبيه المباشر يقدم المعلم تشبيها مباشرة ، ويطلب من الطلبة التشبيه .
- المرحلة الثالثة : توضيح الاختلافات / يوضح الطلبة الموضع الذي يكون فيه التشبيه غير مناسب ، أي شرح الاختلاف والفرق بين العنصرين المألوفين أو غير المألوفين .
- المرحلة الرابعة : الاستكشاف / يعيد الطلبة استكشاف الموضوع الأصلي بمصطلحاته ، أي استكشاف الموضوع الأصلي من دون موازنة.
- المرحلة الخامسة : الموازنة المباشرة بين العناصر وهي تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين العنصرين بالاعتماد على ما تم التوصل إليه من نواتج الموازنة المباشرة والقياس المباشر .
- المرحلة السادسة : التشبيه الشخصي / محاولة المعلم إقناع الطلبة أن يكونوا أنفسهم التشبيه المباشر.

وبالنظر لسهولة ومرونة الخطوات السابقة ومناسبتها لموضوعات الكيمياء يتبنى البحث الحالي هذا النموذج (Gordon) كمتغير مستقل لغرض الكشف عن متغير عمليات العلم الأساسية.

- **المحور الثالث**: **عمليات العلم**:
- **مفهوم عمليات العلم**:

يقصد بها تلك العمليات الذهنية والعقلية ومهارات التفكير التي يقوم بها الطالب في توصله إلى المعرفة وإنتاجها فهي عمليات تتكامل مع الطريقة العلمية في البحث والتفكير العلمي ، ويرى البعض الأخر أن الاهتمام في تدريس العلوم يكون على الجانبين المعرفة العلمية وعمليات العلم وان عمليات العلم هي أساس التقصي والاكتشاف العلمي. (الكندي،٢٠٠٧:١). ويعرفها بعض رجال التربية من أمثال (Tyler , Gagne , Schwab) أنها طريقة الوصول إلى المعرفة العلمية وهي الجانب الأكثر أهمية لدى الطلبة . (النجدي وآخرون،٢٠٠٢:٥١ -٥٢)

- **خصائص عمليات العلم** :

وقد تميزت عمليات العلم بعدد من الخصائص منها :

- إنها عمليات تتضمن مهارات عقلية وسلوكية محددة و مجموعة معقدة من الأنشطة العقلية لفهم الظواهر الكونية .

- إنها سلوك مكتسب ، أي يمكن تعلمها والتدريب عليها في حل المشكلات .
- يمكن تعميمها حيث يمكن تطبيقها واستخدامها في كل فروع العلم ونقل أثر تعلمها إلى الجوانب الحياتية اليومية المختلفة ، إذ إن العديد من المشكلات الحياتية يمكن تحليلها واقتراح الحلول المناسبة لها عند تطبيق عمليات العلم.
- يعتمد اكتسابها عن طريق الممارسة الفعلية و الأنشطة العلمية التطبيقية لها.
- يمكن أن يظهر تأثيرها على فترات طويلة.
- تتيح الفرصة للطالب للمشاركة الفعالة في عملية التعلم عن طريق البحث والنشاط العلمي الذي يقوم به. (سلامة ،٢٠٠٣ :١٣٠) و (أبو علام ،١٩٩٨: ٥٣)

• **أهمية عمليات العلم** :

- تجعل الطالب يقوم بدور ايجابي في العملية التعليمية ، فهو الذي يستخدم هذه العمليات لبناء المعرفة والاحتفاظ بها لمدة طويلة .
- يحول استخدام عمليات العلم التدريس من طريقة التلقين السلبي إلى آفاق البحث والاستقصاء والاكتشاف .
- تنمية الاتجاهات العلمية لدى الطلاب مثل حب الاستطلاع ، والبحث عن مسببات الظواهر .
- اكتساب المتعلم اتجاهات ايجابية نحو البيئة والمحافظة عليها وصيانتها وتحسينها ، وهذا يساعده على حل المشكلات التي تواجه داخل البيئة المدرسية أو خارجها .
- انتقال أثر اكتساب مهارات عمليات العلم إلى مواقف تعليمية أخرى. (عليان،٢٠١٠: ٦٣)

• **دور معلم الكيمياء في اكساب الطلبة لعمليات العلم** :

أن دور المعلم في العملية التعليمية دور اساسي فهو الذي يعمل على تنفيذ وتحقيق اهدافه ويعمل على تنفيذ الخطط التربوية ، ويساعد الطلبة على التعلم ورفع مستوى عمليات العلم لديهم ، ولكي يقوم المعلم بهذا الدور بطريقة فعالة فأن هناك بعض النقاط تجدر الاشارة اليها مثل :

- تحديد الأهداف التعليمية التي يريد اكسابها لطلبته .
- تحديد العمليات العلمية التي يريد تدريسها والتأكد من ان المتعلم قد اكتسب العمليات الأساسية قبل أن يبدأ في تدريس العمليات التكاملية .
- تحديد الصف الدراسي (العمر الزمني) الذي يجب أن تتلاءم معه عمليات العلم والاتجاهات العلمية خلال العام الدراسي بأكمله
- تدريب الطلبة على الممارسة العلمية والمناقشة ، فعملية التعلم هي عملية تأثر بين المعلم والمتعلم فلا يقتصر دور المعلم على إعداد المادة التعليمية وانشطتها فقط.
- تقديم بعض الخبرات التمهيدية للطلبة لكي تثير لديهم بعض الأسئلة وتدعوهم للتفكير (علام ،١٩٩٥ ، ٥٦ : ٥٧) و (سعيد ، ١٩٩٩ : ٣٤٤).

- **تصنيف عمليات العلم** :

هناك الكثير من التصنيفات لعناصر عمليات العلم وقد اعتمدت الباحثة على تصنيف امبوسعيدي و البلوشي ، ٢٠٠٩ ، اذ انه احدث التصنيفات كما انه تصنيفه شامل يتضمن اغلب العمليات التي ذكرتها التصنيفات الأخرى

- **تصنيف امبوسعيدي والبلوشي** ، ٢٠٠٩ :

وصنفت الى مايلي :

- عمليات العلم الأساسية : وتضم عشر عمليات وهي : الملاحظة ، التصنيف . الاستدلال ، التنبؤ ، القياس ، استخدام الأرقام ، علاقات الزمان والمكان ، الاستقراء ، الاستنباط او الاستنتاج .
- عمليات العلم التكاملية : وتشمل خمس عمليات وهي : التفسير ، صياغة الفروض ، صياغة النماذج ، التعريفات الإجرائية ، التجريب.(امبو سعيدي و البلوشي ، ٢٠٠٩ : ٦٢).

وقد اقتصر البحث الحالي على بعض العمليات الاساسية وهي (الملاحظة ، التصنيف ، القياس ، الاستنتاج ، التنبؤ ، الاتصال) حيث تم اختيار العمليات التي تناسب العمر العقلي لطلاب الصف الأول الثانوي .

وفيما يلي توضيح لبعض عمليات العلم الأساسية التي سوف تستخدم في هذا البحث الحالي :

- الملاحظة: يقصد بها اعتماد الحواس المختلفة والاستعانة بأدوات وأجهزة من أجل الحصول على المعلومات عن الشيء أو الظاهرة التي تقع عليها الملاحظة.(*Gage,1994,71*)
- القياس : هو القدرة على تحديد أدوات القياس لتقدير الظاهرة موضوع الدراسة تقديرا كميا واستعمالها بدقة والقيام بالعمليات الحسابية المرتبطة بهذه القياسات. (علي،٢٠٠٣: ٦٦)
- التصنيف: ويعني قيام الطالبة بتنظيم الأشياء أو الأحداث إلى فئات تتوافر فيها خصائص مشتركة . ويشير عطا الله إلى انه قدرة الفرد العقلية تمكنه من تشكيل مجموعات اوفئات من الأشياء بالاستناد إلى صفة (خاصة او سمة) مشتركة او اكثر بينها والتعميم بان الاشياء المتشابهة في خاصية ما تنتم مجموعة اوفئة واحدة. (عطا الله ، ٢٠١٠ :٢٩٤).
- الاستنتاج: يقصد به قدرة الطالبة على شرح ملاحظة او مجموعة من الملاحظات ويتضممن ذلك قدرتها على ربط ملاحظاتها بمعلوماتها السابقة والقيام بتفسير هذه الملاحظات مصدر احكاما محددة حولها. (ثائر وفخرو ، ٢٠٠٢ :٩٤)
- التنبؤ:يعرفه (مارزانو ، ١٩٩٥) بأنه عمليات توقع نتائج معينة من موقف معين ، بناء على المعلومات الموجودة لدى الطلبة والتغذية الراجعة المتعلقة بتلك المعلومات ، ويعد التنبؤ مكملا لاستراتيجيات الفهم. (شواهين وآخرون،٢٠٠٩: ٦٢)

- الاتصال: هو وضع البيانات أو المعلومات التي تم الحصول عليها من ملاحظات بشكل ما بحيث يستطيع اخر فهمها ويمكن تعليم الطلبة طرائق الاتصال كان يرسموا صورا دقيقة ، او اشكالا للذرة ، او خرائط ومخططات مناسبة لمفردات المقرر المحدده. (شواهين وآخرون،٢٠٠٩: ٦٢)

• **ثانيا : الدراسات السابقة :**

استعرض هنا عددا من الدراسات السابقة لتوضيح معالم الصورة العامة المجالات هذه الدراسات التي أجريت في مجتمعات متعددة ، وتوضيح المسارات التي سلكها الباحثون والعناصر المشتركة بين تلك المسارات بحسب تسلسلها الزمني لتستنتج منها بعض المعلومات التي يمكن أن تساعد في توجيه البحث الحالي ، وفي الافادة من اجراءاتها العلمية وتتضح أهمية الدراسات السابقة ايضا في استنباط دراسات وبحوث مقترحة مستقبلا يمكن أن تكمل ما سبق من دراسات او قد تعالج بعض أوجه القصور في الدراسات السابقة . ومن خلال اطلاع الباحثه على الأدبيات والبحوث والدراسات التي تناولت عمليات العلم لوحظ أنها استخدمت مختلف النظريات التعليمية والتعلمية في عمليات العلم ونموذج Gordon والنماذج والأساليب والاستراتيجيات التدريسية الا انني لم اجد دراسة استخدمت نموذج Gordon التعليمي وفي مجالات مختلفة ، وفيما يلي وقد حصلت الباحثة على عدد من الدراسات ذات علاقة مباشرة باستخدام نموذج Gordon التعليمي.

• **دراسات سابقة تناولت نموذج** Gordon

- دراسة *(Kawenskia, 1991)* : أثر أنموذج *Gordon* في تنمية الإبداع في مادة التصميم لدى طلبة المدارس المتوسطة
- في تنمية القدرات الإبداعية.
- دراسة (الطالبي ، ٢٠٠٢) : أجريت الدراسة في العراق وهدفت معرفة أثر استعمال نموذج*Gordon* وعلاقته بالتحصيل العلمي.
- دراسة (المعموري ، ٢٠٠٤) : بناء برنامج تعليمي -تعلمي وفق نموذج*Gordon* الإبداعي وعلاقته بالتحصيل العلمي للتفكير الإبداعي ومعرفة أثره في العمل.
- دراسة (آل كريم ، ٢٠٠٦) :اثر أنموذجي _جوردن وبرسلي) في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط لمادة التاريخ.

• **منهج البحث وإجراءاته**

• **أولا : المنهج المتبع**

لذلك اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي والمناسب لأغراض البحث ومتغيراته واستخدمت التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة .

• **ثانيا : مجتمع البحث وعينته:**

حدد مجتمع البحث الحالي بطلاب الصف الأول الثانوي في الثانوية(٣٠) للبنات، وبالتعيين القصدي اختيرت شعبتين العدد النهائي لعينة البحث (٨٥) طالبة بواقع (٤٣) طالبة للمجموعة التجريبية و (٤٢) طالبة للمجموعة الضابطة كما هو في جدول (١):

جدول (١): عينة البحث

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات
التجريبية	٢	٤٣
الضابطة	٣	٤٢
المجموع		٨٥

• **ثالثا : تكافؤ مجموعتي البحث**

حيث يتطلب البحث العلمي إجراء التكافؤ بين المجموعتين في بعض المتغيرات من أجل جعل النتائج تحت تأثير المتغير المستقل دون تأثيرات أخرى فقد تم إجراء التكافؤ الإحصائي في المتغيرات الآتية :

- اختبار المعلومات السابقة (القبلي) لمادة الكمياء (المعلومات السابقة).
- اختبار عمليات العلم القبلي . وأجريت عملية التكافؤ في الأسبوع الأول من بداية الفصل الدراسي الأول ١٤٣٨ .

• **اختبار المعلومات السابقة (القبلي)**

طبق الاختبار وبعد تصحيح اجاباتهم بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة عن كل فقرة اذ لم يكن أثر في اجابات الطالبات على اختبار المعلومات السابقة إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٨,٥٣)

بينما كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٧,٣٨) وتبين أن القيمة تشير إلى أن المجموعتين التجريبية و الضابطة متكافئتان في المعرفة السابقة جدول (٢).

جدول (٢) المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل السابق في الكيمياء

المتغير	المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي
الإختبار القبلي	التجريبية الضابطة	٤٣ ٤٢	٨,٥٣ ٧,٣٨
عمليات العلم القبلي	التجريبية الضابطة	٤٣ ٤٢	١٢,٥١ ١٢,٣٨

• **اختبار عمليات العلم :**

الغرض التكافؤ بعمليات العلم الأساسية طبق الاختبار على طالبات عينة الدراسة للمجموعتين قبليا لتحديد مستوى ونوع عمليات العلم المتوافرة ، اختبار يقيس عمليات العلم الأساسية يتكون من (٣٠) فقرة تمثل (٦) عمليات أساسية على الترتيب (الملاحظة ، القياس و التصنيف ، الاستنتاج ، التنبؤ ، الاتصال). وكان المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات بكل مجموعة حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (١٢,٥١) و المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة (١٢,٣٨) كما في جدول(٢).

- **رابعا : متطلبات البحث**
- **تحديد المادة العلمية :**

حددت المادة العلمية ، قبل البدء بتطبيق التجربة ، حيث شملت الفصول التي ضمن الخطة السنوية لمحتوي الكيمياء خلال الفصل الدراسي الأول (١٤٣٨) للصف الأول الثانوي :

- الفصل الأول : دور العلماء العرب والمسلمين في تطوير الكيمياء .
- الفصل الثاني: المادة.
- الفصل الثالث : العناصر الكيميائية .

وتم تحديد مفردات المحتوى الدراسي وتوزيعها بين الحصص بالتعاون مع مشرفات ومعلمات المقرر .

- **إعداد الخطط التدريسية : أعدت الباحثة (٢٤) حصة تدريس لكل من المجموعتين (التجريبية والضابطة)**
- **خامسا: أداة البحث**
- **اختبار عمليات العلم الأساسية:**

أعد ت الباحثة اختبارا عمليات العلم من نوع " الاختبارات الموضوعية " من نوع الاختيار من متعدد (بأربعة بدائل) حيث شمل الاختبار على (٣٠) فقرة ، وتم التأكد من الخصائص السايكومترية للاختبار وهي :

- صدق الاختبار : وتضمن الصدق الظاهري وصدق المحتوى والمحكمين .
- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار : وفيه تم التعرف على صعوبة وتمييز فقرات الاختبار وفعالية البدائل الخاطئة إذ بلغ معامل الثبات (٨٣٪)

- **سادسا : إجراءات تطبيق التجربة**

- تطبيق التجربة : طبقت الباحثة التجربة في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٩ إذ تم تدريس مجموعتي البحث وبواقع حصتين أسبوعيا لكل منهما.
- تطبيق وتصحيح الاختبار : تم تطبيق اختبار عمليات العلم البعدي على طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة.

- **سابعا : المعالجات الإحصائية :**

إستخدمت الباحثة المعالجات الإحصائية المناسبة في البحث لمعرفة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب في مجموعتي البحث.

- معامل صعوبة الفقرات استخدمت هذه المعادلة لحساب معامل صعوبة فقرات اختبار عمليات العلم .
- معادلة التمييز للفقرات الموضوعية : استخدمت في حساب القوة التمييزية لفقرات لاختبار عمليات العلم .
- فعالية البدائل الخاطئة : استخدمت لإيجاد فعالية البدائل الخاطئة للفقرات من نوع الاختيار من متعدد في الاختبار الاكتساب .
- معامل الاتفاق المئوية معادلة كوبر تم استخدام معامل الاتفاق المئوي لاحتساب نسبة اتفاق المحكمين في صلاحية الأهداف السلوكية وفقرات اختبار عمليات العلم .

- معادلة كيودر- ريتشاردسون *(K – R20)* لحساب معامل ثبات اختبار عمليات العلم.

- **مناقشة النتائج وتفسيرها** :
- **أولا: النتائج**:

بعد أن أجرت الباحثة اختبارا بعديا لعمليات العلم لطالبات المجموعة التجريبية واستخرجت المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة كانت النتائج (z-test) كما يوضحها الجدول(٣)

جدول (٣) المتوسط الحسابي والقيمة ا (Z) المحسوبة والجدولية لدرجات المجموعة التجريبية في اختبار عمليات العلم

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	(Z) القيمة		مستوى الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢	٤٣	١٩,١٦	١٢,٢٨	٤,٩٨	٢,٠٠٠	(٠,٠٥) دال إحصائيا

كان لهذا النموذج تأثيرا في عمليات العلم لطالبات الصف الأول الثانوي. وأرادت الباحثة إلى حساب حجم الأثر للمتغير المستقل وهو النموذج على المتغير التابع وهو عمليات العلم ، وكان الأثر كبير . (رشدي فام ، ١٩٩٧ : ٥٧)كما في جدول (٤).

جدول (٤)قيمة (Z)و مربع ايتا وحجم التأثير

قيمة Zالجدولية	قيمة Z المحسوبية	قيمة مربع ايتا	حجم التأثير
٢,٠٠٠	٤,٩٨	٠,٢٣٠	كبير

- **ثانيا : تفسير النتائج** :

من خلال عرض النتائج يظهر :

- استخدام الأساليب الحديثة في التدريس ومن بينها (نموذج*Gordon*) والذي يعتمد اساسا على التفكير حيث أتيح لطالبات المجموعة التجريبية فرصا مناسبة (للملاحظة ، والقياس ، والتصنيف ، والاستنتاج ، والتنبؤ ، والاتصال) ، وهذا الأمر لم يتوفر لطالبات المجموعة الضابطة حيث ترى الباحثة ان اكثر الحقائق حيوية واشدها تأثيرا في سلوك المتعلم هي التي يكتشفها والتي تعتمد أساسا على المشاهدة الشخصية والملاحظة الدقيقة.
- أتاح (نموذج *Gordon*) لطالبات المجموعة التجريبية الملاحظة الدقيقة حسب التفصيلات التي يرونها عن طريق الرسوم والصور

كما أتاح التدريب على عملية القياس والاستعانة بها في مواقف عديدة كما تم تدريب الطالبات على ممارسة عملية التصنيف وتقسيم الأفكار والمعلومات على فئات وتحديد الأسس والمحكات التي تم التصنيف على اساسها الأمر الذي ساعد الطالبات على اكتساب المهارة. ومن متطلبات هذا النموذج Gordon الاستنتاج واعتماد الطالبات على أنفسهم ، وان عرض المادة العلمية والتدريس وفق خطواته

تزيد من ثقتهم بأنفسهم التي تدفعهم للمشاركة الإيجابية الفاعلة وممارسة أنشطة ذهنية تؤدي الى :

- التنوع في مهارات التفكير التي تضمنتها المادة أو ما تضمنته من حوار وتفاعل وتبادل آراء تم أثناء تناولها قد قلل إلى حد كبير من الحفظ الآلي للمعلومات لانه النموذج قائم على التفكير وبذلك تكتسب المهارات لديهم بشكل منتظم ومتسلسل وترسخ المعرفة في ذهنهم.
- بناء معنى وربط المعارف وتنظيمها ، وبالتالي يصبح أكثر قدرة على ممارسة مهارات التفكير العلمي ، وقد أتاح لطالبات المجموعة التجريبية الملاحظة الدقيقة ، ووصف التفصيلات التي يرونها عن طريق الرسوم والصور كما اتاح التدريب على عملية القياس والاستعانة بها في مواقف عديدة ، كما وتم تدريب الطالبات على ممارسة مهارة التصنيف وتقسيم الأفكار والمعلومات .

- **ثالثا** : **الاستنتاج**

في عمليات العلم الأساسية وفي ضوء نتائج البحث توصلت الباحثة الى الاستنتاج الأتي : الأثر الإيجابي لنموذج (Gordon) بحجم أثر كبير.

- **رابعا** : **التوصيات**

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يمكن تقديم التوصيات الآتية :

- افادة معلمي الكيمياء لتدريس طلبة الصف الأول الثانوي المادة وفق نموذج *Gordon* لفاعليته في رفع مستوى الطالبات واكتسابهم لعمليات العلم.
- ضرورة الاهتمام بقدرات الطالبات بغية مساعدتهم على عمليات العلم من خلال تنظيم المحتوى الدراسي لمواد العلوم على صورة مواقف مشكلة تساعد على اتخاذ القرارات المهمة المناسبة .
- تضمين مقرر (طرائق التدريس في كليات التربية والتربية الاساسية ومعاهد أعداد المعلمين موضوعات عن النماذج الحديثة في التدريس بما فيها نموذج *Gordon*.
- الإفادة من اختبار عمليات العلم المعد بالبحث الحالي في بداية السنة الدراسية ونهايتها لمعرفة مدى تأثير طرائق التدريس والنماذج الحديثة في رفع التحصيل الدراسي و اكتساب عمليات العلم .

- **خامسا** : **المقترحات**

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي تقترح الباحثة ما يأتي :

- أجراء دراسات للتعرف على أثر استخدام (نموذج *Gordon*) في مادة الكيمياء في متغيرات مثل (الاتجاهات – الميول العلمية
- والتفكير الناقد - التفكير الابتكاري - اكتساب المفاهيم ..وغيرها) .
- أجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية في الكيمياء ولمواد علمية ومراحل دراسية أخرى كان تكون المرحلة الإبتدائية ، الإعدادية أو الجامعية وخصوصا في أقسام الدراسات العلمية .

- أجراء دراسة لأختبار اثر (نموذج Gordon) على مدار سنة كاملة مقارنة بالطريقة الاعتتيادية في المواد العلمية الأخرى.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية وفق متغير الجنس .
- أجراء دراسة مقارنة بين (نموذج Gordon) ونماذج تعلمية أخرى وأثرها في عمليات العلم .
- دراسة اثر (نموذج Gordon) في مدارس الموهوبين والمتميزين.
- اجراء دراسة تحليلية عن مدى تضمين كتب مادة الكيمياء في المراحل المتوسطة والاعدادية لعمليات العلم الأساسية والتكاملية.

• المراجع:

- أبو جادو ، صالح ، محمد ، (٢٠٠٠) ، علم النفس التربوي ، ط ٢ ، دار المسيرة للنشر والطباعة الأردن .
- ابو علام ، رجاء الدين ، (١٩٩٨) ، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ط ٣ ، دار النشر للجامعات ، مصر
- امبو سعيدي ، عبد الله و البلوشي سليمان ، (٢٠٠٩) ، طرائق تدريس العلوم مفاهيم و تطبيقات تعليمية ، دار المسيرة ، عمان .
- _____ ، (٢٠١١) ، طرائق تدريس العلوم- مفاهيم و تطبيقات عملية ، ط ٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان .
- بلقيس احمد وآخرون ، (١٩٨٥) ، التربية العلمية ، طا ، مطابع الجمعية العامة الملكية ، عمان .
- ثائر حسين ، وعبد الناصر فخرو ، (٢٠٠٢) ، دليل مهارات التفكير (١٠٠ مهارة في التفكير) ، دار الدرر ، عمان .
- جوارنه ، محمد سليمان علي ، (٢٠٠٤) ، اعداد برنامج لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مادة التاريخ جامعة اليرموك ، كلية الدراسات العليا ، اطروحة دكتوراه غير منشورة .
- حجازي ، تغريد عبد الرحمن ، (٢٠٠٨) ، " بناء مقياس أتجاهات نحو الكيمياء لطلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر " ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد (١) ، عمان .
- الحسناوي ، دايخ و عادل الطائي ، (٢٠٠٩) ، الكيمياء العامة (الجزء الأول) ، دار المسيرة ،عمان
- الحصري ، علي منير يوسف العنيزي ، (٢٠٠٠) ، طرائق التدريس العامة ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت .
- الخزرجي ، نصيف جاسم عبيد ، (٢٠٠٨) ، " أثر أنموذجي التعلم البنائي والتعلم التعاوني في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية والتفكير الاستدلالي لدى طالبات معهد أعداد المعلمات ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية ابن الهيثم.
- رشدي ، فام لبيب ، وآخرون ، (١٩٩٧) ، الأسس العلمية للتدريس ، مطبعة دار النهضة العربية ، بيروت
- روشكا ، الكسندرو ، (١٩٨٩) ، الإبداع العام والخاص " ، ترجمة غسان عبد الحي أبو فخر ، المجلس الوطني للثقافة والفنون ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت .
- الزيات ، فتحي مصطفي والقفاص ، وليد كمال ، (٢٠٠١) ، التفكير الإبداعي مفهوم - أساليب قياسه - مهارته - تنمية المنظمة العربية للتربية والثقافة والإعلام إدارة برنامج التربية ، بيروت .
- زيتون ، عايش محمود ، (٢٠٠٥) ، أساليب تدريس العلوم ، دار الشروق ، عمان .
- زيتون ، كمال ، (٢٠٠٢) ، تدريس العلوم رؤية بناتية . عالم الكتب للنشر والتوزيع ، عمان.
- سعيد ، أيمن ، (١٩٩٩) ، اثر استخدام المتناقضات على تنمية التفكير العلمي وبعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من خلال مادة العلوم ، الجمعية المصرية للتربية

العلمية المؤتمر العلمي الثالث ، مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين رؤية مستقبلية (٢٥-٢٨) يوليو ، مجلد (١) ، مصر
- سلامة ، عبد الحافظ ، (٢٠٠٣) أساليب تدريس العلوم والرياضيات ، ط ٢ ، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع عمان –
- شواهين ، خير ، (٢٠٠٩) ، تطوير مهارات التفكير في تعلم العلوم ، دار الامل ، اربد
- الشيخلي ، ايناس حكمت عبد الحافظ ، (٢٠١٣) ، أثر برنامج تعليمي وفق نظرية معالجة المعلومات في إكتساب المفاهيم الكيميائية وعمليات العلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط ، (رسالة ماجستير) الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الأساسية .
- الشيخلي ، عبد القادر ، (٢٠٠١) تنمية التفكير الإبداعي ، دائرة المكتبة الوطنية ، عمان ، وزارة الشباب
- صبري ، ماهر اسماعيل ، وصلاح الدين محمد توفيق ، (٢٠٠٥) ، ' التنور التكنولوجي وتحديث التعليم ، المكتب الجامعي الجديد ، الاسكندرية .
- الطالبي ، ندى عبد العزيز صالح ، (٢٠٠٢) أثر استعمال أنموذج جوردن في تنمية القدرات الإبداعية في مادة التصميم " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية المعلمين ، ديالي
- عبد السلام ، عبد السلام مصطفى (٢٠٠١) ، " الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم ، ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- عطا الله ، ميشيل كامل ، (٢٠٠٢) ، طرق وأساليب تدريس العلوم ، دار المسيرة ، عمان .
- علام ، رجاء الدين ، (١٩٩٥) ، مناهج البحث في العلوم النفسية ، دار النشر ، ط ٣ ، القاهرة ، مصر
- علي ، مد ، محمد السيد ، (٢٠٠٣) ، التربية العلمية وتدريس العلوم ، دار المسيرة ، عمان .
- عليان ، شاهر ربحي ، (٢٠١٠) ، " مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها : النظرية والتطبيق ، دار المسيرة ، عمان .
- الغرياوي ، زهور كاظم مناتي ، (٢٠٠٧) ، " اثر نماذج هيلدا تابا و فراير وريجيليوث في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها و انتقال اثر التعلم لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات " (اطروحة دكتوراه غير منشوره) جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد .
- قطامي ، يوسف ، نايفة قطامي ، (١٩٩٣) ، " نماذج التدريس الصفي ، دار الشروق ، عمان .
- _____ ،(٢٠٠٠)،" مهارات التدريس ، دار الشروق ، عمان .
- آل كريم ، فارس خلف جاسم ، (٢٠٠٦) ، أثر استعمال أنموذجي (جوردن وبرسلي) في استراتيجيات تعلم ودراسة طلاب الصف الثاني المتوسط وتحصيلهم في مادة التاريخ ، جامعة بغداد كلية التربية ، ابن رشد ، أطروحة دكتوراه غير منشورة الكندي ، عبد الله عبد الرحمن ومحمد أحمد عبد الدائم ، (٢٠٠٧) ، المنهجية العلمية في وث التربوية والاجتماعية ، طلا ، منشورات ذات السلاسل ، الكويت .
- المعموري ، عصام عبد العزيز محمد عباس ، (٢٠٠٤) ، بناء برنامج تعليمي تعلمي للتفكير الإبداعي وأثره في العمل الإبداعي وعلاقته بالتحصيل العلمي ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن الهيثم ، أطروحة دكتوراه غير منشورة .
- مكتب التربية العربي لدول الخليج ، (١٩٩١) ، " التقرير الختامي لندوة الاتجاهات الحديثة في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية ، الرياض . في الثاني
- الموسوي ، زهراء رؤوف ، (٢٠٠٨) ، أثر أنموذجين من دورة التعلم في تحصيل طالبات المتوسط في مادة الكيمياء وتفكيرهن العلمي رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد كلية التربية ابن الهيثم
- النجدي ، أحمد وآخرون ، (٢٠٠٢) ، تدريس العلوم في العالم المعاصر المدخل في تدريس العلوم ، دار الفكر العربي للطباعة والنشر ، كلية التربية ، جامعة حلوان .
- اليونسكو ، (٢٠٠٨) ، توقفوا عن تعرض مستقبل العراق للخطر المؤتمر الذي أقيم في تشرين الأول باريس.

- Joyce, Branco and weil Marsha (1986) : Models of teaching, 3, Prentice Hall , Inc new Jersey.
- Kawenski , Mary (1991) " Encouraging Creativity design "ERIC,number: E1439441 Vol. (25), and No (3).
- Wang, Yuzhi (2003) :" Using Problem- Based Learning in Teaching analysis Chemistry ", college of chemistry onol chemistry engineerning, Human University Chaina.
- Weil, Marsha , and Joyce , B. (1978) “ Social models of teaching " Printed in United State. 41

****