١٢٦

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

مصنفة دوليا في فهرس الاستشهادات العربية لشركة كلاريفت *Web of Science*

العدد المئة وستة وعشرون .. أكتوبر 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 (١٢٦):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل لدى مشرفي صعوبات التعلم والصفوف الأولية ومعوقات تطبيقه في المملكة العربية السعودية .. أ. بيان حمدي ضويعن الجهني.	٢٣ - ٤٣
٢)	الفائدة الاكلينيكية لاختبار تفهم الموضوع (T.A.T) في الكشف عن ديناميات الشخصية للحالات الطرفية لمقياس القدرة للتفكير الابداعي (دراسة حالة) .. د. عبدالله ميلاد محمد الزّالط.	٤٥ - ٨٢
٣)	أساليب المعاملة الوالدية وأثرها على جودة الحياة لدى عينة من الأسر في مدينة جدة (دراسة تطبيقية) .. أ. رغد حسين اليوبي، أ. غادة سلطان الحربي.	٨٣ - ١٣٦
٤)	فاعلية توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) لتدريس مقرر اللغة الإنجليزية في تحسين مهارتي القراءة والاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من وجهه نظر معلميهم في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية .. د. لطيفة بنت عبدالله خالد الحربي.	١٣٧ - ١٦٤
٥)	برنامج تدريبي إلكتروني قائم على نظام إدارة التعلم Moodle لإكساب معلمات الحاسب الآلي مهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب Web Quest .. أ. هياء بنت عيد الرشيدي، أ.د. منال عبد العال مبارز.	١٦٥ - ١٩٢
٦)	واقع أبعاد القيادة الأخلاقية لدى قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج.. أ . هياء بنت شايع بن مطلق السبيعي، أ.د. عبدالرحمن بن عبدالوهاب بن سعود البابطين.	١٩٣ - ٢٢٤
٧)	تقويم الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد بوزارة التعليم في ضوء مهارات التدريس الفعّال بالمملكة العربية السعودية .. أ.د. خالد إبراهيم الدغيّم أ. رباب محمد العساف.	٢٢٥ - ٢٤٨
٨)	فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل والتفكير البصري في مقرر التربية الأسرية لدى طالبات المرحلة المتوسطة .. د. نجلاء محمد عبد الفتاح محمد سلام.	٢٤٩ - ٣٠٦
٩)	اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام بطاقة تقييم التعلم النشط وَفقَ سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية في محافظة المجاردة. د. راشد محمد راشد ، أ . حسن غرامة العمري.	٣٠٧ - ٣٥٠
١٠)	واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء للقيادة التحويلية وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين .. أ. صفاء احمد محمود الغويري، أ . د. أيمن احمد العمري.	٣٥١ - ٣٨٤
١١)	درجة تحقق المعايير المهنية الوطنية للتربية الفنية من وجهة نظر المعلمات أنفسهن والمشرفات التربويات .. د. صفاء عبدالوهاب بلقاسم بعطوط	٣٨٥ - ٤٠٨
١٢)	فعالية برنامج إرشادي لتحسين دافعية الإنجاز الأكاديمي في خفض قلق المستقبل لدى طلبة قسم التربية الخاصة منخفضي المعدل بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .. د. محمود سعيد إبراهيم الخولي، د. رضا إبراهيم محمد الأشرم.	٤٠٩ - ٤٦٤
١٣)	دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين الباحث. سيف بن محمد بن خلفان الشعيلي، د. حسام الدين السيد محمد ابراهيم.	٤٦٥ - ٤٩١

هيئة تحرير المجلة :

- أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف .. الأستاذ بكلية التربية / جامعة بنها ورئيس رابطة التربويين العرب .. (**رئيس التحرير**).
  mahersabry2121@yahoo.com
  01002892909
- أ.د/ صفاء عبد العزيز محمد سلطان .. أستاذ بكلية التربية جامعة حلوان. (**المدير التنفيذي**)
  safaasultan25@hotmail.com
  01066576600
- أ.د/ ناهد عبد الراضي نوبي .. الاستاذ بكلية التربية جامعة المنيا ونائب رئيس رابطة التربويين العرب (**عضوا**).
  headoffice791@yahoo.com
  01006902961
- أ.د/ عماد الدين الوسيمي .. عميد كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة جامعة بنى سويف . (**عضوا**)
  emadelwesimy@yahoo.com
  01001648578
- أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي .. الأستاذ بكلية التربية ابن الهيثم جامعة بغداد بالعراق. (**عضوا**)
  bm3a2005@yahoo.com
  01205000027
- أ.د/ سليمان بن محمد البلوشي .. عميد كلية التربية جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان. (**عضوا**)
  sbalushi@squ.edu.om
  0096899453799
- أ.د/ محمود سليمان بني عبد الرحمن .. عميد كلية العلوم التربوية جامعة الحسين بن طلال بالأردن. (**عضوا**)
  Mahmoud.sulaiman@ahu.edu.jo
  Abuqaith66@yahoo.com
  00962772618395
- أ.د/ مجدي علي سعد زامل .. عميد كلية العلوم التربوية جامعة القدس المفتوحة فلسطين. (**عضوا**)
  Mzamel2003@gmail.com
  00970599776112
- أ.د/ الحبيب بن زرقة تيليوين .. أستاذ علم النفس وعلوم التربية / جامعة وهران٢ الجزائر. (**عضوا**)
  htiliouine@yahoo.fr
  00213552622399
- أ.د/ هشام بركات بشر حسين .. الاستاذ بكلية التربية جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية. (**عضوا**)
  hbisher@hotmail.com
  00966005514695
- أ.د/ رائد بايش كطران طاهر الركابي .. عميد كلية التربية الأساسية جامعة سومر بالعراق (**عضوا**)
  r.baish@uos.edu.iq
  +964 780 642 8277
- أ.م.د/ هبة الله محمد الحسن سالم .. أستاذ مشارك بكلية التربية جامعة النيلين الخرطوم بالسودان . (**عضوا**)
  hibtallahsalim999@gmail.com
  00249 96 946 9168
- د/ إيمان عبد الحميد محمد نوار .. حاصلة على درجة الدكتوراه / كلية الدراسات العليا في التربية جامعة القاهرة . (**محررا تنفيذيا**)
  nawaratef@yahoo.com
  01064247499 - 01288488156
- د/ رانيا عبد الفتاح محمد السعداوي .. مدرس بكلية التربية جامعة بنها. (**محررا تنفيذيا**)
  Dr-rania@yahoo.com
  01096263692
- أ/ أمينة سلوم الرحيلي .. حاصلة على درجة الماجستير كلية التربية / جامعة طيبة بالمدينة المنورة / المملكة العربية السعودية . (**محررا تنفيذيا**)
  Ameena--2011@hotmail.com
  00966500634391
- أ/ داليا صبحي صلاح الأشقر .. حاصلة على درجة الماجستير / كلية التربية النوعية / جامعة عين شمس (**محررا تنفيذيا**)
  Daliasophy54@yahoo.com
  01003694684

أعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة

أولا : الهيئة الاستشارية الدولية :

International Advisory Editorial Board

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

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

ثانيا : الهيئة الاستشارية العربية بالترتيب الأبجدي

- **مناهج وطرق تدريس العلوم** :

أ.د / 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 الواحد ثامر الكبيسى - جامعة الانبار
أ.د / عدنان سالم العابد - جامعة السلطان قابوس
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 المحمدي - 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 هريدي - 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 / صابر عبد المنعم محمد - جامعة القاهرة
أ.د / صفاء عبد العزيز محمد سلطان - جامعة حلوان

أ.د / علي سعد جاب الله - جامعة بنها
أ.د / محمد لطفي جاد - جامعة القاهرة
أ.د / محمد رجب فضل الله - جامعة العريش
أ.د / محمود جلال الدين سليمان - جامعة دمياط
أ.د / وحيد سيد إسماعيل حافظ - جامعة الحدود الشمالية

- **مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية :**

أ.د / أحمد الضوي سعد - جامعة الأزهر
أ.د / محمد محمد سالم عطية - جامعة بورسعيد
أ.د / مصطفى عبد الله إبراهيم طنطاوي - جامعة الأزهر
أ.د / نادية على مسعود أبو سكينة - جامعة طنطا
أ.د / نصر الدين خضري أحمد - جامعة الأزهر
أ.د / وجيه المرسي أبو لبن - جامعة الأزهر

- **مناهج وطرق تدريس الجغرافيا :**

أ.د / أحمد إبراهيم شلبي - جامعة عين شمس
أ.د / 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 الشربيني - 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 / 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 / علي أحمد الجمل - جامعة عين شمس
أ.د / نشوه محمد مصطفى عمر - جامعة عين شمس
أ.د / والي عبد الرحمن أحمد - جامعة حلوان
أ.د / يحيى عطية سليمان - جامعة عين شمس

- **مناهج وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع :**

أ.د / إيمان حسنين محمد عصفور - جامعة عين شمس
أ.د / سعاد محمد فتحي - جامعة عين شمس
أ.د / سهام حنفي محمد - جامعة بني سويف
أ.د / شادية عبد الحليم تمام متولي - 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 علي البشبيشي - جامعة المنصورة
أ.د / حياة رفاعي علي - 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 الهلالي - جامعة الأزهر
أ.د / علي عبد السميع قورة - جامعة المنصورة
أ.د / عواطف علي شعير - جامعة القاهرة
أ.د / عيد عبد الواحد علي - جامعة المنيا
أ.د / فاطمة صادق محمد - جامعة بنها
أ.د / كوثر إبراهيم قطب - جامعة المنيا
أ.د / مجدي مهدي علي - جامعة عين شمس
أ.د / محمد عبد الواحد علي درويش - جامعة أسيوط
أ.د / مصطفى محمد عبد العاطي بدر - جامعة طنطا

- **مناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية :**

أ.د / حسين طه عطا سالم - جامعة سوهاج
أ.د / حنان محمد حافظ - جامعة عين شمس
أ.د / خيري عبد الله سليم - جامعة الزقازيق
أ.د / صبري عيد جاد - جامعة حلوان
أ.د / لوسيل لويس برسوم وهبة - جامعة المنيا

- **مناهج وطرق تدريس اللغة الألمانية :**

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

- **مناهج وطرق تدريس التجارى :**

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

- **مناهج وطرق تدريس الصناعي :**

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 / علي سيد عبد الجليل - جامعة أسيوط

- **رياض الأطفال:**

أ.د / أمل محمد القداح - جامعة المنصورة

أ.د / إنشراح إبراهيم المشرفي - جامعة أم القرى
أ.د / جنات عبد 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 / فرماوي محمد فرماوي - جامعة حلوان
أ.د / ماجدة محمود محمد صالح - جامعة الإسكندرية
أ.د / محمد إبراهيم عبد الحميد - جامعة بنها
أ.د / منال عبد الفتاح الهنيدي - جامعة عين شمس
أ.د / منى محمد 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 الصافورى - 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 / أماني حنفي 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 / حسني جمال محمد نجم - جامعة المنصورة
أ.د / حسين عبد الرحمن حسن - جامعة حلوان
أ.د/ فاطمة محمد البهنساوي - جامعة عين شمس
أ.د / كاميليا محمود جمال الدين - جامعة حلوان
أ.د / محسن سيد أحمد 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 الحاروني - جامعة الزقازيق
أ.د / سوسن محمد عبد المنعم - جامعة الإسكندرية
أ.د / صادق خالد الحايك - الجامعة الأردنية
أ.د / ضياء الدين محمد العزب - جامعة حلوان
أ.د / عزيزة محمود محمد سالم - جامعة حلوان
أ.د / ماجدة محمد صلاح الدين - جامعة الإسكندرية
أ.د / محسن إسماعيل إبراهيم - جامعة المنيا
أ.د / محمد جابر أحمد بريقع - جامعة طنطا
أ.د / محمدعبدالعزيزسلامة - جامعة الإسكندرية
أ.د / محمدنصرالدين رضوان إبراهيم - جامعة حلوان
أ.د / محمود عبد الحليم عبد الكريم أحمد - جامعة أسيوط
أ.د / ياسر عبد العظيم سالم - جامعة الزقازيق

- **تكنولوجيا التعليم والحاسب الآلى**:

أ.د / أحمد كامل الحصري - 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 / أماني فوزى محمد بدوى - جامعة المنصورة
أ.د / أماني محمد عبد العزيز عوض - جامعة دمياط
أ.د / أمل عبد الفتاح سويدان - جامعة القاهرة
أ.د / إيهاب محمد حمزة - جامعة حلوان
أ.د / حمدي إسماعيل شعبان - جامعة طنطا
أ.د / حنان محمد الشاعر - جامعة عين شمس
أ.د / خالد محمد فرجون - جامعة حلوان
أ.د / رضا عبده 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 / حمدي 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 فوزي أحمد بدوي - جامعة المنوفية
أ.د / مصطفى محمد أحمد رجب - جامعة سوهاج
أ.د / نادية 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 / 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 / نادية 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 / هنداوي محمد حافظ رضوان - جامعة حلوان

- **الإعلام و الإعلام التربوي:**

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 الحديدى - 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.

يدأ 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

يتم 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 وستة وعشرون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وفي هذا العدد ثلاثة عشر بحثا :

البحث الأول : **المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل لدى مشرفي صعوبات التعلم والصفوف الأولية ومعوقات تطبيقه في المملكة العربية السعودية .. أ/ بيان حمدي ضويعن الجهني.**

والبحث الثاني : **الفائدة الاكلينيكية لاختبار تفهم الموضوع (T.A.T) في الكشف عن ديناميات الشخصية للحالات الطرفية لمقياس القدرة للتفكير الابداعي (دراسة حالة) .. د. عبدالله ميلاد محمد الزّالط.**

والبحث الثالث : **أساليب المعاملة الوالدية وأثرها على جودة الحياة لدى عينة من الأسر في مدينة جدة (دراسة تطبيقية) .. أ. رغد حسين اليوبي، أ. غادة سلطان الحربي.**

والبحث الرابع : **فاعلية توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) لتدريس مقرر اللغة الإنجليزية في تحسين مهارتي القراءة والاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من وجهه نظر معلميهم في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية .. د. لطيفة بنت عبدالله خالد الحربي.**

والبحث الخامس : **برنامج تدريبي إلكتروني قائم على نظام إدارة التعلم Moodle لإكساب معلمات الحاسب الآلي مهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب Web Quest .. أ/ هياء بنت عيد الرشيدي، أ.د/ منال عبد العال مبارز.**

والبحث السادس : **واقع أبعاد القيادة الأخلاقية لدى قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج.. أ / هياء بنت شايع بن مطلق السبيعي، أ.د/ عبدالرحمن بن عبدالوهاب بن سعود البابطين.**

والبحث السابع : **تقويم الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد بوزارة التعليم في ضوء مهارات التدريس الفعّال بالمملكة العربية السعودية .. أ.د. خالد إبراهيم الدغيّم . أ. رباب محمد العساف.**

والبحث الثامن : **فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل والتفكير البصري في مقرر التربية الأسرية لدى طالبات المرحلة المتوسطة .. د / نجلاء محمد عبد الفتاح محمد سلام.**

والبحث التاسع : **اتجاهات معلّمي العلوم نحو استخدام بطاقة تقييم التعلُّم النشط وَفْقَ سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية في محافظة المجاردة. د. راشد محمد راشد ، أ . حسن غرامة العمري.**

والبحث العاشر : **واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء للقيادة التحويلية وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين .. أ. صفاء احمد محمود الغويري، أ . د. أيمن احمد العمري.**

والبحث الحادي عشر : **درجة تحقق المعايير المهنية الوطنية للتربية الفنية من وجهة نظر المعلمات أنفسهن والمشرفات التربويات .. د. صفاء عبدالوهاب بلقاسم بعطوط.**

والبحث الثاني عشر : **فعالية برنامج إرشادي لتحسين دافعية الإنجاز الأكاديمي في خفض قلق المستقبل لدى طلبة قسم التربية الخاصة منخفضي المعدل بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .. د/ محمود سعيد إبراهيم الخولي، د/ رضا إبراهيم محمد الأشرم.**

والبحث الثالث عشر: **دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين .. الباحث/ سيف بن محمد بن خلفان الشعيلي، د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم.**

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:

المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل لدى مشرفي صعوبات التعلم والصفوف الأولية ومعوقات تطبيقه في المملكة العربية السعودية

إعداد :

أ/ بيان حمدي ضويعن الجهني

ماجستير التربية الخاصة في صعوبات التعلم بكلية التربية

جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل بالمملكة العربية السعودية

المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل لدى مشرفي صعوبات التعلم والصفوف الأولية ومعوقات تطبيقه في المملكة العربية السعودية

أ/ بيان حمدي ضويعن الجهني
ماجستير التربية الخاصة في صعوبات التعلم بكلية التربية
جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص** :
هدف البحث إلى التعرف على درجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل لدى مشرفي صعوبات التعلم والصفوف الأولية ومعوقات تطبيقه في المملكة العربية السعودية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفين ومشرفات صعوبات التعلم والبالغ عددهم (١٤٤)، وجميع مشرفين ومشرفات الصفوف الأولية والبالغ عددهم (١٠٦٤)، التابعين للإدارات التعليمية ومكاتب الإشراف التابعة لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية وفق إحصائية وزارة التعليم (١٤٣٧ -١٤٣٨هـ). واقتصرت عينة الدراسة على (٢٤٠) من مشرفي الصفوف الأولية، و(٩١) من مشرفي صعوبات التعلم. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، كما أعدت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة وتم حساب خصائصها السيكومترية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل لدى مشرفي صعوبات التعلم ومشرفي الصفوف الأولية مرتفعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تعزى لمتغيرات (التخصص، المؤهل العلمي)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تبعا لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المنطقة). كذلك ظهرت نتيجة معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل أن هذه المعوقات جاءت بدرجة مرتفعة.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، الصفوف الأولية، نموذج الاستجابة للتدخل، التدخل المبكر.

The Knowledge of Response to Intervention (RTI) model among Early Elementary Levels Supervisors and Learning Disabilities Supervisors and the obstacles to its applications in Kingdom of Saudi Arabia

Bayan Hamdi Aljohani

Abstract:

This study aims to investigate the degree of knowledge of Response to Intervention (RTI) model among Early Elementary Levels Supervisors and Learning Disabilities Supervisors in Kingdom of Saudi Arabia and the obstacles to its applications. The target population of this study consists of all learning disabilities supervisors (144) and all early Elementary Levels Supervisors (1064) in educational departments and supervision offices in the Kingdom of Saudi Arabia according to statistics of the Ministry of Education (1437-1438 H).The sample group was limited to (240)of Early Elementary Levels Supervisors, and 91 from Learning Disabilities Supervisors. The current study adopted the comparative analytical descriptive method. The researcher prepared a questionnaire as the study instrumentation and calculated its psychometric characteristics. Findings revealed that the degree of knowledge of the response to intervention model among the supervisors of learning disabilities and the supervisors of the Early Elementary Levels was

high. There were –also- statistically significant differences at the level of significance (α = 0.05) between the mean scores of the knowledge level in the RTI model due to the variables (specialization, scientific qualification). Findings –also- showed that there were no statistically significant differences at the level of (α = 0.05) between the mean scores of the knowledge level of the RTI according to the variables (gender, years of experience, region). Findings showed that the obstacles of applying response to intervention model came in a high degree.

Key words: Learning Disabilities, Early Elementary Levels, Response to Intervention (RTI), Early intervention.

- **مقدمة**:

يشهد عصرنا الحالي اهتمام الباحثين والتربويين بالإشراف التربوي بشكل كبير، نظرا لدوره الإيجابي في تقديم الخدمات الفنية المتعددة التي تشمل الطواقم التعليمية والمتعلمين، والبيئة التعليمية، إضافة إلى زيادة التعليم وتحقيق أهدافه من حيث تنمية قدرات الطلاب والطالبات في مختلف المجالات، ونظرا للدور المهم الذي يقوم به الإشراف التربوي، فقد قامت وزارة التعليم بإنشاء إدارات وأقسام مختصة بالإشراف التربوي في كافة المناطق، وتعيين المشرفين التربويين ذوي الخبرة والكفاءة.

ويتمثل الإشراف الفعال في استباقه لوقوع المشكلات، من خلال قيامه بعلاج الآثار السلبية والاستفادة من آثارها الإيجابية، كما يساعد المعلمين على مواجهة المشاكل التعليمية ومعالجتها بأساليب علمية ممنهجة ومنظمة، هذا وتعتبر أدوار الإشراف التربوي في مجال صعوبات التعلم من أكثر المجالات توسعا في التربية الخاصة، نظرا للاحتياجات الكبيرة لها حيث أن نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم تصل إلى حوالي ٥١.١٪ من مجمل نسبة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك على مستوى المملكة، مما يشير إلى حجم انتشار مشكلة صعوبات التعلم بشكل عام (الداهري، ٢٠١٦، ص١٢).

ويعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات التي لا يمكن الاتفاق على محاور العمل الأساسية به، وذلك بسبب اختلاف الباحثين والمفكرين والكتاب فيما يتعلق بالتعريف واستراتيجيات التدخل، بالإضافة إلى كيفية تحديد آليات تشخيصهم، وكذلك معرفة كيفية الاستفادة من خبرات التربية الخاصة، وكيفية التفريق بين منخفضي التحصيل وذوي صعوبات التعلم (الحمد، ٢٠١٠، ص١٤)، إضافة إلى أن لها خصائصها التربوية والتعليمية التي تميزها عن غيرها، وهذا ما يتطلب من جهات الإشراف التربوي بذل الجهد في استقاء المعرفة والتدريب والتأهيل لمواكبة هذا التطور والاتساع في هذا المجال.

وبدأت المملكة العربية السعودية ولأول مرة في تقديم خدمات التربية الخاصة لذوي صعوبات التعلم في العام الدراسي (١٤١٦هـ -١٤١٨هـ)، حيث انطلق هذا المشروع بافتتاح اثني عشر برنامجا للبنين والبنات يقوم عليها ثلاثة عشر معلما متخصصا في مجال صعوبات التعلم في محافظة الرياض وجدة والدمام، واستمر

التوسع في الخدمات عاماً تلو الآخر حتى وصل عدد البرامج في العام الدراسي (١٤٢٧/١٤٢٨هـ) إلى سبعمائة وثمانية وعشرون برنامجاً للبنين يعمل فيها ما يقارب ثمانمائة وتسعة من المعلمين المختصين (وزارة التعليم، ٢٠١٨)، وتضمنت خطط الوزارة الاستمرار والتوسع في تقديم خدمات برامج صعوبات التعلم في التعليم العام نوعًا وكمًا لتشمل جميع المراحل الدراسية في مناطق ومحافظات المملكة، ووفق إحصائيات إدارة صعوبات التعلم (١٤٣٨هـ) فقد بلغت برامج صعوبات التعلم على مستوى إدارات المناطق والمحافظات (١٥٧٦) برنامجاً.

وفي ظل توجه الدولة نحو تحقيق رؤية ٢٠٣٠، وفي إطار الجهود المبذولة في إطار تحقيق التنمية والنهوض بالعملية التعليمية وخاصة فيما يتعلق ببرامج صعوبات التعلم بالمملكة، فإنه سيتم افتتاح مركزاً للخدمات المساندة للتربية الخاصة، وهو الأول من نوعه في المملكة يهدف لتقديم خدمات مساندة ومساعدة في تأهيل الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وذلك من خلال تشخيص حالاتهم، وتحديد نوع التدخل والمساعدة التي يحتاجها الطفل، ووضع البرامج العلاجية المناسبة لتلك الحالة (العبد، ٢٠١٧، ص١٤١).

وتعتبر عملية التعرف على التلاميذ الذين لديهم صعوبات في التعلم أحد أهم القضايا التي تشهدها ميادين صعوبات التعلم، فبعدما كان الاعتماد في تحديد مدى أهلية هؤلاء التلاميذ بالحصول على خدمات التربية الخاصة بالاستناد على معيار التباين الذي تم استخلاصه من التعريف الفيدرالي لصعوبات التعلم الصادر عام (١٩٩٧م) أصبح الآن موضوعاً لتساؤلات الباحثين والمختصين الذي يناقشون مدى جدوى ومصداقية هذا الأسلوب في التعرف على ذوي صعوبات التعلم (Kuo, 2014, p.610)، حيث أن استخدام أسلوب التباعد بين الذكاء والتحصيل الدراسي كمعيار في تحديد ذوي صعوبات التعلم يجعل من الصعب تحديد ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الأولى، بسبب عدم الاستقرار فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي، مما يؤدي إلى ظاهرة انتشار الفشل، وأيضاً قد يتم الإساءة في تقدير نسب ذكاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أو التقليل منها أو من شأنها بسبب اختبارات الذكاء ذاتها، لأنها تعتمد على مستوى التحصيل (هالهان وآخرون، ٢٠٠٧، ص١٨).

وفي ضوء الانتقادات السابقة التي وجهت إلى محك التباعد، ظهر في السنوات الأخيرة نموذج الاستجابة للتدخل (RTI)، والذي يمتاز بتقديم التدخلات بشكل مبكر عند بداية ظهور علامات الخطر لدى المتعلمين، ومن خلال ذلك يشكل مدخلاً يمثل إطاراً لتقويم صعوبات التعلم أو الانخفاض التحصيلي، أو التفريط التحصيلي للتلاميذ، ومعدلات تعلمهم وانحرافهم أو تباعدهم التحصيلي عن الأقران، ومن ثم علاجهم خلال التدخل اعتماداً على الأبعاد العلاجية (Gretchen, 2010, p.11)، ومقارنة بالنموذج السابق القائم على التباين تمت الإشارة إلى أنه لا يقدم أي تدخل حتى يظهر التباين بشكل واضح لدى المتعلم الذي قد يكون رسب بالفعل، بمعنى أنه يتم الانتظار حتى يتم الفشل ليتمكن

المختص أو المعلم من التعرف عليهم وتحديدهم، ومن ثم تطبيق آليات علاجية في وقت متأخر، ومن هنا فقد بدأ البحث عن بدائل تعوض القصور في هذا النموذج، وتم التوجه نحو RTI.

إن نموذج الاستجابة للتدخل RTI في جوهره يؤكد على الوقاية المتمثلة في التدخل المبكر بدلاً من الانتظار حتى وقوع الفشل، بالإضافة إلى أن استخدام نموذج الذكاء والتحصيل يكون بشكل محدود ومقنن، وهذا ما يعتمد بشكلٍ أساسي على الإنجاز الفعلي والنتائج ومعدل التقدم، إضافة إلى استخدامه مقياساً يبنى على المنهج فضلاً عن اختبارات تحصيل معيارية لتحديد التقدم، وتتمثل أهم مميزاته في عملية المسح العام التي تهدف إلى التحديد المبكر للطلاب الذين يحدق بهم الخطر أو يتقدمون ببطء وصعوبة (Hoover, 2010, p.292).

يتضح مما سبق بأنه في إطار هذا النموذج يتم تحديد الطلاب المعرضين لخطر صعوبات التعلم من خلال استجابتهم للتدريس الفعال العام الذي طبق عليهم واستجاب له بالفعل طلاب آخرون، ومن ثم تتم عملية المراقبة لاستجابات هؤلاء الطلاب نحو ما يتم تقديمه لهم من تدريس مكثف قائم على البحوث العلمية، وتقييم أثره عليهم وعلى أدائهم، وفي حال عدم استجابتهم لما يتم تقديمه من خدمات تربوية مكثفة، يتم تقديم تدخلات تربوية إضافية مكثفة تتم ضمن خدمات التربية الخاصة.

ويتضح كذلك الفرق الكبير في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم من خلال الأساليب والنماذج الكلاسيكية ونموذج الاستجابة للتدخل RTI، والذي يشكل نقلة نوعية في أساليب التعامل والتعليم الخاصة بذوي صعوبات التعلم، وهذا ما يحتاج متطلبات واستحقاقات كبيرة من وزارة التعليم في إطار مساعيها نحو التنمية، إذ يتطلب ذلك توافر الكفايات اللازمة لهذا النموذج لدى كافة عناصر العملية التعليمية، سواء كانوا معلمين أو مشرفين وغيرهم.

- **مشكلة البحث**:

على الرغم من الجهود الحثيثة التي تُبذل في المملكة العربية السعودية على عملية التطوير المتعلقة ببرامج صعوبات التعلم، إلا أن هذه البرامج ما زالت تعاني من القصور وانعدام البرامج التدريبية المبنية على الاحتياجات الفعلية لمشرفين ومشرفات برامج صعوبات التعلم، حيث أن أغلب ما يتم تقديمه يكون في طور الأساليب الإشرافية العامة دون مراعاة الخصوصية التي يتسم بها مجال صعوبات التعلم، وهذا ما يتطلب مشرفاً مختصاً بهذا المجال بعيداً عن عمومية الإشراف التربوي، فقد أشارت دراسة القحطاني والبتال (٢٠١٧) إلى أن معظم المشرفين التربويين في مجال صعوبات التعلم هم من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم الذين يتم اختيارهم كمشرفين تربويين في مجال صعوبات التعلم، حيث أنه تتم ممارسة الأعمال من واقع الخبرة الفنية، ومهما كان حجمها فإنها بحاجة لاكتساب المعارف والمهارات في ميدان الإشراف التربوي المتعلق بصعوبات التعلم وفق أسس ومبادئ علمية.

وبالنظر إلى التعديلات الكبيرة التي تم إجراؤها على قوانين ذوي الاحتياجات الخاصة وتحديدا ذوي صعوبات التعلم، تتضح حالة التغير النوعي في عملية التفكير حول الكيفية التي سيتم من خلالها التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتقديم الخدمات الخاصة لهم، وهذا ما تطلب توظيف نموذج الاستجابة للتدخل RTI كأحد الخيارات التي يمكن للقائمين على برامج صعوبات التعلم استخدامها في محاولة التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتحديد آليات التعامل معهم بشكل مبكر (كولمان وآخرون، ٢٠١٣، ص٢٤). وفي هذا السياق فقد أشارت دراسة أبو شعيرة (١٤٢٩هـ) إلى ضرورة أن يكون لدى المعلمين والمشرفين والقائمين على برامج صعوبات التعلم المعرفة والجهوزية لتطبيق نموذج RTI في ميدان التربية الخاصة، حيث أن إجراءات الاستجابة للمعالجة تساهم في تقديم تعليم جيد في المدارس، مع رصد مدى تحسن مستويات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، واستخدام المعلومات التي يتم الحصول عليها من خلال عملية الرصد لتعليم الطلاب وتحديد احتياجاتهم الأكاديمية.

وعلى مستوى المملكة العربية السعودية، ما زالت عملية التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم على المعايير التقليدية وتحديدا معيار التباين، وذلك بحسب القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم (١٤٢٢هـ)، والتي توضح بأن الطالب يصبح من الذين لديهم صعوبات في التعلم إذا أظهر تباين بين مستوى القدرات لديه ومستوى تحصيله الأكاديمي. وفي هذا السياق أشارت العديد من الدراسات ومنها دراسة العقيل والدغمي (٢٠١٦) إلى أن أفراد عينة الدراسة ليس لديهم الوعي الكافي بالاستجابة لنموذج الاستجابة للتدخل (RTI)، حيث جاءت استجاباتهم على أداة الدراسة بدرجات متدنية، بالإضافة إلى أن درجة الاستعداد لتطبيقه من قبل مديرات المدارس كانت أعلى من درجة استعداد معلمات صعوبات التعلم.

في ضوء ما سبق، وفي إطار الجهود الحثيثة المتمثلة في رؤية المملكة ٢٠٣٠ لتطوير المنظومة التعليمية ومخرجاتها، والتي تُعد برامج صعوبات التعلم ركنا أساسيا فيها، وانطلاقا من بروز الاستجابة لنموذج الاستجابة للتدخل RTI كأسلوب جديد في تحديد صعوبات التعلم، بالإضافة إلى تباين الأدوار بين مشرفي الصفوف الأولية ومشرفي صعوبات التعلم نحو تطبيق نموذج (RTI)، ترى الباحثة أهمية توضيح موقف مشرفي الصفوف الأولية ومشرفي صعوبات التعلم تجاه الأساليب التقليدية، ومدى معرفتهم وتوجههم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل RTI، وعليه تكمن مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما الفرق في المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل لدى مشرفي صعوبات التعلم والصفوف الأولية ومعوقات تطبيقه في المملكة العربية السعودية؟ ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما درجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل *RTI* لدى مشرفي صعوبات التعلم؟
- ما درجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل *RTI* لدى مشرفي الصفوف الأولية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى مشرفي صعوبات التعلم والصفوف الأولية بالمعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل تبعاً لمتغيرات(التخصص،الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المنطقة)؟
- ما درجة معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل *RTI*؟

• أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث في:

- الوقوف على درجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل *RTI*لدى مشرفي صعوبات التعلم ومشرفي الصفوف الأولية.
- الوقوف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية لدى مشرفي صعوبات التعلم والصفوف الأولية بالمعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (*RTI*) تبعاً لمغيرات (التخصص،الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المنطقة).
- الوقوف على معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل *RTI*.

• أهمية البحث:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها مما يلي:

• الأهمية النظرية :

- قلة الأبحاث والدراسات التي تناولت نموذج الاستجابة للتدخل *RTI*، وذلك في ظل ارتفاع الأصوات المنادية بضرورة تطوير الأساليب التدريسية المتعلقة بذوي صعوبات التعلم في المؤسسات التعليمية، فيؤمل إثراء المكتبة العربية التربوية حول هذا الموضوع.
- توجيه الباحثين إلى تبني توجهات جديدة في أبحاثهم العلمية، لتساعدهم بتطوير مجتمعهم أمام تحديات العصر ومتغيراته، وذلك بآليات ورؤى جديدة تسهم في معالجة أوجه القصور في البرامج والنماذج التقليدية المتبعة فيما يتعلق بصعوبات التعلم.
- توافق موضوع البحث مع التوجهات والاستراتيجيات والأساليب الحديثة عالمياً، والتي أشارت إلى أهمية نموذج الاستجابة للتدخل *RTI* في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم.

• الأهمية التطبيقية:

- يؤمل أن تفيد نتائج الدراسة أصحاب القرار في وزارة التعليم بالوقوف على واقع الفروق لدى مشرفي صعوبات التعلم والصفوف الأولية بالمعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل *RTI*.
- يمكن أن تساعد الدراسة في النهوض بمستوى المنظومة التعليمية بكافة عناصرها، وتحديدا المخرجات المتمثلة في تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال نموذج الاستجابة للتدخل *RTI* بمضامين جديدة تسهم في الكشف المبكر عن الصعوبات التي وتواجههم في التعلم.
- يؤمل من هذه الدراسة أن تساعد القائمين على العملية التعليمية في تحديد الجوانب التي ينبغي تطويرها عند المشرفين والمعلمين الحاليين في برامج صعوبات التعلم.

- **مصطلحات البحث**:

- مشرفي صعوبات التعلم: وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: "الشخص ذو الخبرة المتخصص في مجال صعوبات التعلم، والذي تتوفر فيه الكفاية الفنية والإدارية، ويعتبر مسئولاً أمام القائمين على هذه البرامج في الوزارة في مزاولة العملية الإشرافية على المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بهدف توجيه وإرشاد الطواقم التعليمية وتنميتهم في المجال الأكاديمي والتربوي المرتبط بذوي صعوبات التعلم، وتوجيههم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل *RTI*".
- مشرفي الصفوف الأولية: وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه: " الشخص المتخصص في مراحل الصفوف الأولية الابتدائية ويمتلك الكفايات والمهام الإشرافية على هذه المرحلة وتوجيه الطواقم التعليمية وتنميتهم في المجال الأكاديمي والتربوي لمراحل الصفوف الأولية، وتوجيههم نحو تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل".
- صعوبات التعلم: وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: "مجموعة من الاضطرابات النفسية في إحدى العمليات المرتبطة بالتعلم مثل التفكير، أو الانتباه، أو الكتابة، وغيرها من العمليات الحسابية؛ والتي لا ترتبط بشكل مؤكد بإعاقات نفسية أو عقلية أو جسدية، والتي يمكن كشفها مبكرا من خلال نموذج الاستجابة للتدخل *RTI*، بناءً على مستويات المعرفة بهذا النموذج لدى مشرفي الصفوف الأولية ومشرفي صعوبات التعلم".
- نموذج الاستجابة للتدخل *RTI* : وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: "أسلوب يشير إلى أحد التوجهات الحديثة في تقديم الخدمات التربوية لمن لديهم مشكلات تعليمية مثل ذوي صعوبات التعلم في مراحل مبكرة، ويعتمد على التركيز على الطالب وتقديم الخدمة له بشكل تجريبي قبل أن تقدم له خدمات التربية الخاصة".

- **الإطار النظري للبحث**:

- **مفهوم نموذج الاستجابة للتدخل**:

تعرِّف Sonya (2014) نموذج الاستجابة للتدخل على أنها عملية تعرف مبكرة واستراتيجية وقائية تستخدم لتحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتعمل على مساعدتهم. ويعرفه Thompson (2010) بأنه إطار عمل واعد لصنع قرار عن طريق تطبيقات لتشخيص صعوبات تعلم معينة، والوقاية من مشكلات تعليمية وسلوكية للطلاب. وعرفها Tennessee Department of Education (2013) على أنه عملية تهدف إلى توفير فرص تعليمية لجميع الطلاب ذوي التحصيل المتدني، وهي تشمل عملية صنع القرار المفصلة المستندة إلى البيانات والتي يتم فيها جمع البيانات المناسبة لإعلام وقيادة القرارات التعليمية، بتنفيذ التدخلات ومراقبتها لمساعدة الطلاب على تحقيق التطور الأكاديمي.

- **أهداف نموذج الاستجابة للتدخل**:

يرى Sheldon (2005)أن نموذج الاستجابة للتدخل من خلال مراحله وأطر المتابعة يهدف إلى ما يلي:

- تعزيز التعلم والقضاء على الإخفاق وذلك عبر تقديم تدخلٍ وتوجيه فاعل لأكبر عدد ممكن من الطلاب.
- التعامل مع المشاكل والصعوبات التي تواجه الطلاب، والتي من الممكن أن تساعد في معالجة صعوبات التعلم.
- العمل على تسريع عجلة التعلم بالنسبة للطلبة الذين هم بحاجة للمساعدة أكثر، والذين يفتقدون لطرق وأساليب التعلم الفاعلة.
- معالجة الصعوبات التي يواجهها الطلاب عبر توفير الاحتياجات السلوكية والتعليمية الفردية من خلال التربية الخاصة.

كما يشير Hoover (2010) أن نموذج الاستجابة للتدخل وعملية التدخل التربوي تهدف إلى تحقيق ما يلي:

- الوقاية/ التدخل المبكر عوضاً عن الانتظار حتى الفشل (*Wait to fail*).
- استخدام محدود أو عدم استخدام للتحصيل ونموذج تباين الذكاء *IQ*.
- الاعتماد بشكل أكبر على الإنجاز الفعلي، ومستوى التقدم.
- استخدام أساليب قياس وتقييم قائمة على أسس منهجية، بدلاً من الاختبارات التحصيلية المعيارية في تحديد مدى التقدم.
- إجراء مسح عام للتحديد المبكر لمن يعانون من صعوبات التعلم ومن هم في خطر.

- **دور نموذج الاستجابة للتدخل في تطوير المواد الأكاديمية**:

يقوم نموذج الاستجابة للتدخل - RTI بتغيير الطريقة التي يقرر بها المعلمون ما يجب تسليمه بجانبهم للطلاب، إذ يتلقى المعلمون معلومات قيّمة من بيانات الطلاب عن كل طفل في فصله - بناءً على النتائج المحددة لطلابه، وهو ما يساعد المعلم في تحديد واختيار الإرشادات والطرق والأساليب التعليمية التي ستعمل بشكل أفضل لكل مجموعة من الطلاب، أو مع كل فردٍ على حده. فبدلاً من النظر إلى العلامات، ينتقل التركيز إلى ما يمكن القيام به على أساس يومي لضمان النمو الأكاديمي للطلاب، فعندما يتم ذلك بشكل جيد، فإنه يتتبع جميع الطلاب. كما وتسهم عملية تحديد صعوبات التعلم لدى الطلبة في تحسين وتطوير المناهج والأساليب التعليمية بما يتناسب مع قدرات وحاجات هؤلاء الطلبة (Simon & Goes, 2013).

- **نموذج الاستجابة للتدخل وصعوبات التعلم**:

تعد عملية التعرف على الطلبة الذي يعانون صعوبات التعلم إحدى أبرز القضايا في ميدان صعوبات التعلم، فبعد أن كان تحديد مستوى أهلية الطلبة بتلقي خدمات التعلم الخاص بالاستناد على معايير التباين الذي جرى استنباطه من المفهوم الفيدرالي لصعوبات التعلم لعام (١٩٧٧م)، والذي بات محط بحثٍ وتساؤل لدى العديد من الباحثين الذين بدأوا يبحثون مدى دقة وكفاءة هذا الأسلوب في تحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم (الزيات، ٢٠٠٦م). إن استخدام أسلوب التباعد بين التحصيل الدراسي والذكاء كأساس في تحديد ذوي صعوبات

التعلم يصعِّب عملية تحديد طلبة صعوبات التعلم في المراحل الصفية الأولى؛ نظراً لعدم استقرار التحصيل الدراسي الذي يمثل الطرف الآخر لمحك التباعد، وهو ما كان يقود لظاهرة انتظار الفشل، بالإضافة إلى دوره في إساءة تقدير معدلات الذكاء عند الطلبة من ذوي صعوبات التعلم أو التحقير منها؛ بسبب اعتماد معدل الذكاء على مستوى التحصيل الأكاديمي (هالهان وآخرون، ٢٠٠٧م).

بفعل الانتقادات التي لحقت بمحك التباعد، كان لابد من العمل على إيجاد طرق وأساليب أكثر نجاعة لتستخدم في عملية تحديد صعوبات التعلم والطلبة الذين يعانون منها وإيجاد آلياتٍ فعالةٍ لتخطيها، وعلى إثر هذا ظهر نموذج الاستجابة للتدخل لبديل كفؤ لنموذج التباعد، وهو ما يمثل جملة من صور وأساليب التدخلات العلاجية التي من الممكن أن تساهم في توفير معلوماتٍ دقيقة عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتعمل على تحديدهم وتعيين مستوى حاجتهم للتربية الخاصة والخدمات المرتبطة بها مشتملة التدخلات العلاجية بمستوياتها المختلفة (NJCLD, 2005).

من الممكن وصف مدخل الاستجابة للتدخل بأنه المدخل الذي يمثل إطار لتقويم صعوبات التعلم أو الانخفاض التحصيلي أو التفريط التحصيلي للتلاميذ ومعدلات تعلمهم وانحرافهم أو تباعدهم التحصيلي عن أقرانهم، ومن ثم علاجهم عبر التدخل بالاعتماد على البعد العلاجي (الزيات، ٢٠٠٦م). كما وتتطلب بعض نماذج الاستجابة للتدخل من الطلبة غير المستجيبين أن يخضعوا لتقييماتٍ شاملة وفردية قبل تصنيفهم، إلى جانب ضرورة معرفة وتوجيه معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو استخدام هذه النماذج، وتحديد مستوى مناسبتها لخدمات التعليم الخاص ومدى ملائمتها للطلبة وحاجاتهم (أبا حسين والسماري، ٢٠١٦م).

تستخدم التقييمات الناتجة عن توظيف نموذج الاستجابة للتعلم في تحديد مواطن القوة والضعف لدى الطلبة، واستبعاد الأسباب الأخرى المرتبطة بصعوبات التعلم كالاضطرابات السلوكية والإعاقة الذهنية والكفاءة اللغوية المحدودة؛ لذا برزت ضرورة العمل على صقل مواهب المعلمين والمعلمات وزيادة المعرفة والتوجه لديهم لتمكينهم من تطبيق نماذج الاستجابة للتدخل كأحد أهم وأبرز المستجدات الذي شهدها حقل التعليم الخاص وعملية التعلم على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، لاسيما وأنها قد أثبتت نجاعتها وكفاءتها العالية مقارنة بالنماذج التربوية الأخرى (أبا حسين والسماري، ٢٠١٦م).

- **منهج البحث وإجراءاته**:
- **منهج البحث**:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة.

- **مجتمع وعينة البحث**:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفين ومشرفات صعوبات التعلم والبالغ عددهم (١٤٤)، وجميع مشرفين ومشرفات الصفوف الأولية والبالغ عددهم (١٠٦٤)،

التابعين للإدارات التعليمية ومكاتب الإشراف التابعة لوزارة التعليم على مستوى المملكة العربية السعودية بجميع مناطقها وفق إحصائية وزارة التعليم (١٤٣٧ - ١٤٣٨هـ). وتقتصر عينة الدراسة على (٢٤٠) من مشرفي الصفوف الأولية، و (٩١) من مشرفي صعوبات التعلم التابعين للإدارات التعليمية ومكاتب الإشراف التابعة لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بعد استبعاد العينة الاستطلاعية، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية لاستطلاع معرفتهم حول موضوع الدراسة.

- **أداة الدراسة**:

في ضوء أهداف هذه الدراسة وأسئلتها قامت الباحثة باستخدام أداة لجمع البيانات من العينة المستهدفة، بهدف الوصول إلى النتائج، حيث تم بناء الاستبانة بعد الرجوع لعدد من الأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي اهتمت بمجال نموذج الاستجابة للتدخل وتحكيم الأداة لجمع البيانات والمعلومات من عينة البحث المستخدمة، بغية الحصول على إجابات أفراد العينة على أسئلة البحث، والاستبانة تحتوي على قسمين: الأول: يشمل بيانات أفراد العينة الشخصية وذلك من حيث متغيرات(التخصص - المؤهل العلمي - سنوات الخبرة - الجنس – المنطقة). والثاني: ويتضمن محاور الدراسة وهي: المحور الأول: المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخلRTI بواقع (١٨) عبارة. والمحور الثاني: معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخلRTI بواقع (١٢) عبارة.

- **الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة**:

- **صدق أداة الدراسة**:

قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة وذلك من خلال الصدق الظاهري: تم استخدام أسلوب الصدق الظاهري، بهدف التأكد من مدى صلاحية الأداة وملاءمتها لأغراض البحث، وذلك من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين الأكاديميين المختصين في مجال التربية الخاصة والمشرفين التربويين المختصين في وزارة التعليم وعددهم (٨) محكمين، وطلب منهم إبداء الرأي فيما يتعلق بمدى صدق وصلاحية كل فقرة من فقرات الاستبانة ومدى مناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه، وإدخال التعديلات اللازمة سواء بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة.

- **ثبات أداة الدراسة**:

◄◄ طريقة التجزئة النصفية: تم حساب معامل الارتباط بين مجموع درجات الفقرات الفردية ومجموع درجات الفقرات الزوجية لكل بُعد، حيث تم استخدام معادلة سبيرمان لتعديل طول البُعد، للأبعاد زوجية عدد الفقرات (النصفين متساويين) ومعادلة جتمان (*Guttmann's Coefficient*) للأبعاد فردية الفقرات (النصفين غير متساويين) وفيما يلي بيان قيم الثبات:

جدول (١) يوضح نتائج ثبات التجزئة النصفية للأداة

المحاور	ثبات التجزئة النصفية للأداة
معرفة المشرفين بنموذج الاستجابة للتدخل	0. 930
معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل	0. 917
الدرجة الكلية	0. 922

◄◄ الاتساق الداخلي لأداة الدراسة: تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) مشرف ومشرفه من مجتمع الدراسة حيث تم استبعادهم من عينة الدراسة. كما تم حساب معاملات ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة. كما هو مبين في الجداول الآتية:

جدول (٢) يوضح قيم معاملات الارتباط لفقرات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور

المحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط		رقم الفقرة	معامل الارتباط	
		مع المحور	مع الأداة		مع المحور	مع الأداة
معرفة المشرفين بنموذج الاستجابة للتدخل	1	.937**	.934**	10	.806**	.806**
	2	.808**	.786**	11	.946**	.954**
	3	.803**	.794**	12	.800**	.829**
	4	.806**	.806**	13	.583**	.628**
	5	.937**	.934**	14	.724**	.746**
	6	.808**	.786**	15	.942**	.939**
	7	.904**	.872**	16	.780**	.756**
	8	.795**	.755**	17	.802**	.766**
	9	.803**	.794**	18	.912**	.933**

جدول (٣) يوضح قيم معاملات الارتباط لفقرات المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور

المحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط		رقم الفقرة	معامل الارتباط	
		مع المحور	مع الأداة		مع المحور	مع الأداة
معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل	19	.946**	.932**	25	.675**	.628**
	20	.785**	.784**	26	.780**	.750**
	21	.800**	.785**	27	.949**	.943**
	22	.825**	.791**	28	.806**	.811**
	23	.955**	.947**	29	.822**	.850**
	24	.850**	.829**	30	.940**	.933**

(**) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

يتضح من الجدول السابق أن معامل ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية على المجال تراوحت بين (٠.٦٢٨ – ٠.٩٥٤) ، حيث حصلت الفقرة رقم (٢٥) على أدنى معامل ارتباط وهو (٠.٦٢٨) ، بينما حصلت الفقرات (١١) على أعلى معامل ارتباط وهو (٠.٩٥٤)، وأن جميع معاملات ارتباط الفقرات بالمجال ككل كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، كما يظهر من الجدول السابق أن جميع فقرات المقياس ترتبط بالمجال الذي تنتمي إليه، وتراوحت قيم ذلك الارتباط بين (٠.٥٤٣ – ٠.٩٥٥) ، حيث حصلت الفقرة رقم (١١) على أدنى معامل ارتباط وهو (٠.٥٤٣) ، بينما حصلت الفقرة (٢٣) على أعلى معامل ارتباط وهو (٠.٩٥٥)، وأن جميع معاملات ارتباط الفقرات بالمقياس ككل كانت ذات دلالة

إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١). وفيما يتعلق بمعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والدرجة الكلية للمقياس، فيوضحها الجدول التالي:

جدول (٤) يوضح معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والدرجة الكلية للأداة

	معرفة المشرفين بنموذج الاستجابة للتدخل	معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل	الأداة ككل
معرفة المشرفين بنموذج الاستجابة للتدخل	1	. 993 (**)	. 960 (**)
معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل		1	. 986 (**)
الأداة ككل			1

(**) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتضح من الجدول السابق أن المجالات ترتبط مع بعضها البعض، وأن هذا المجالات ترتبط بالأداة ككل.

- **باستخدام معادلة ألفا كرونباخ**:

تم حساب ثبات الاستبانة ومحاورها والدرجة الكلية باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٥) يوضح ثبات الأداة باستخدام ألفا كرونباخ

المقياس ومحاوره	ألفا كرونباخ
معرفة المشرفين بنموذج الاستجابة للتدخل	0. 915
معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل	0. 963
الدرجة الكلية	. 806

• نتائج البحث ومناقشتها:

- **السؤال الأول: ما درجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل** RTI**لدى مشرفي صعوبات التعلم؟**

جدول (٦) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل RTI لدى مشرفي صعوبات التعلم

الرقم	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرات تنازلي حسب الوسط الحسابي
١	4.35	0.71	1
٢	4.01	0.77	14
٣	3.67	1.16	18
٤	4.24	0.79	3
٥	4.07	0.84	9
٦	4.04	0.79	11
٧	3.96	0.79	17
٨	4.04	0.74	12
٩	3.97	0.90	16
١٠	4.15	0.79	5
١١	4.01	0.78	15
١٢	4.05	0.82	10
١٣	4.14	0.71	6
١٤	4.12	0.74	8
١٥	4.13	0.85	7
١٦	4.23	0.76	4
١٧	4.27	0.68	2
١٨	4.03	0.87	13
المجموع	4.08	0.81	

يبين الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٤.٣٥– ٣.٦٧)، حيث جاءت الفقرة (١) ونصها (يعتبر نموذج الاستجابة للتدخل ملائم لجميع التلاميذ من أجل التدخل المبكر) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٣٥)، بينما جاءت الفقرة رقم (٣) ونصها (يوجد تشابه بين نموذج الاستجابة للتدخل وإجراءات التدخل قبل الإحالة مما يغني عن استخدام نموذج الاستجابة للتدخل) بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٧) وبلغ المتوسط الحسابي للاستخدام ككل (٤.٠٨) وهي درجة مرتفعة حيث اعتمد الباحث الدرجة من ٠ – ١.٦ (ضعيفة) والدرجة ١.٧ – ٣.٣ (متوسطة) ومن ٣.٤ – ٥ (مرتفعة).

- **السؤال الثاني: ما درجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل** RTI**لدى مشرفي الصفوف الأولية؟**

جدول (٧) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل RTI لدى مشرفي الصفوف الأولية

الرقم	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرات تنازلي حسب الوسط الحسابي
١	3.73	0.97	2
٢	3.59	0.94	6
٣	3.23	0.89	17
٤	3.53	1.01	7
٥	3.37	1.23	13
٦	3.41	1.11	11
٧	3.40	1.23	12
٨	3.33	0.99	15
٩	3.22	1.24	18
١٠	3.42	1.02	10
١١	3.35	1.11	14
١٢	3.29	1.08	16
١٣	3.48	1.01	8
١٤	3.42	0.96	9
١٥	3.74	1.11	1
١٦	3.63	1.16	5
١٧	3.69	1.21	3
١٨	3.67	1.06	4
المجموع	3.47	1.07	

يبين الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٤.٧٤– ٣.٢٢)، حيث جاءت الفقرة (١٥) ونصها (توافر دعم إدارة المدرسة أمر في غاية الأهمية من أجل تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٧٤)، بينما جاءت الفقرة رقم (٩) ونصها (يميز نموذج الاستجابة للتدخل بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا) بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٢) وبلغ المتوسط الحسابي للاستخدام ككل (3.47) وهي درجة مرتفعة حيث اعتمد الباحث الدرجة من ٠ – ١.٦ (ضعيفة) والدرجة ١.٧ – ٣.٣ (متوسطة) ومن ٣.٤ – ٥ (مرتفعة).

- **السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى مشرفي صعوبات التعلم والصفوف الأولية بالمعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تبعا لمتغيرات (التخصص، الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المنطقة)؟**

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(t-test) لعينتين مستقلتين لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تبعاً لمتغير التخصص (مشرفي صعوبات التعلم، ومشرفي الصفوف الأولية)

	التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل	مشرفي صعوبات التعلم	91	4.08	.426	7.162	.000
	مشرفي الصفوف الأولية	240	3.47	.772		

أظهرت نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تعزى لمتغير التخصص (مشرفي صعوبات التعلم، ومشرفي الصفوف الأولية) حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية.000

جدول (٩) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(t-test) لعينتين مستقلتين لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تبعاً لمتغير الجنس

	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل	ذكر	148	3.55	.727	-1.768	.078
	انثى	183	3.70	.756		

أظهرت نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تبعاً لمتغير الجنس حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية.078

جدول (١٠) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البكالوريوس	226	3.56	.783
الدبلوم	40	3.67	.685
الدراسات العليا	65	3.87	.591
المجموع	331	3.63	.746

أظهرت نتائج الجدول السابق وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي إذ حصل من يحملون مؤهل (دراسات عليا) على أعلى متوسط حسابي وبلغ (٣.٨٧). يليهم من يحملون درجة (دبلوم) وبلغ المتوسط الحسابي (٣.٦٧). وأخيرا من يحملون درجة (بكالوريوس) وبلغ المتوسط الحسابي (٣.٥٦). ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠.٠٥) تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (١١) يوضحتحليل التباين الأحادي لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	4.811	2	2.405	4.412	.013
داخل المجموعة	178.838	328	.545		
المجموع	183.648	330			

أظهرت النتائج في الجدول (١١) على وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تبعا لمتغير المؤهل العلمي بحيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (013.) ولمعرفة اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية كما يبين الجدول (١٣):

جدول (١٢) يوضح نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المؤهل العلمي	الدلالة الإحصائية
البكالوريوس	دبلوم	.704
	دراسات عليا	.013
الدبلوم	بكالوريوس	.704
	دراسات عليا	.401
الدراسات العليا	بكالوريوس	.013
	دبلوم	.401

أظهرت نتائج الجدول السابق أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تبعا لمتغير المؤهل العلمي دالة إحصائيا ولصالح الدراسات العليا.

جدول (١٣) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تبعا لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من ٥ سنوات	43	3.89	.788
من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	103	3.58	.665
١٠ سنوات فأكثر	185	3.60	.770
المجموع	331	3.63	.746

تظهر النتائج في جدول (١٣) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تبعا لمتغير سنوات الخبرة إذ حصل أصحاب الخبرة اقل من خمس سنوات على أعلى متوسط حسابي وبلغ (٣.٨٩). يليهم أصحاب الخبرة من عشر سنوات فأكثر وبلغ المتوسط الحسابي (٣.٦٠). وأخيرا فئة من خمس إلى عشر سنوات وبلغ المتوسط الحسابي (3.58). ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠.٠٥) تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (١٤) يوضح تحليل التباين الأحادي لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	3.209	2	1.604	2.917	.056
داخل المجموعة	180.440	328	.550		
المجموع	183.648	330			

أظهرت النتائج في الجدول السابق على عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تعزى لمتغير سنوات الخبرة حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (.056).

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تبعاً لمتغير المنطقة

المنطقة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الوسطى	113	3.71	.767
الشرقية	35	3.55	.738
الجنوبية	51	3.68	.787
الغربية	82	3.69	.675
الشمالية	50	3.38	.740
المجموع	331	3.63	.746

تظهر النتائج في الجدول السابق وجود فروق ظاهريةٍ في المتوسطات الحسابية لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تبعا لمتغير المنطقة إذ حصل المشرفين من المنطقة (الوسطى) على أعلى متوسط حسابي وبلغ (٣.٧١). يليهم المشرفين من المنطقة (الغربية) وبلغ المتوسط الحسابي (٣.٦٩). يليهم المشرفين من المنطقة (الجنوبية) وبلغ المتوسط الحسابي (٣.٦٨). يليهم المشرفين من المنطقة (الشرقية) وبلغ المتوسط الحسابي (٣.٥٥). وأخيرا المشرفين من المنطقة (الشمالية) وبلغ المتوسط الحسابي (3.38). ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠.٠٥) تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (١٦) يوضح تحليل التباين الأحادي لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل تبعاً لمتغير المنطقة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	4.366	4	1.091	1.985	.097
داخل المجموعة	179.283	326	.550		
المجموع	183.648	330			

أظهرت النتائج في الجدول السابق على عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجة المعرفة بنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) تعزى لمتغير المنطقة حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (.097).

• **السؤال الرابع**: **ما درجة معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل** RTI؟

للإجابة عن هذا السؤال تم الكشف عن مدى وجود فروق في قيم مجالات الأداة تعزى للاختلافات في المعلومات العامة لأفراد عينة الدراسة، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسةكما بالجدول (١٧):

جدول (١٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معوقات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل RTI

الرقم	الوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	ترتيب الفقرات تنازليًا حسب الوسط الحسابى
١٩	3.74	1.01	25
٢٠	3.50	0.85	29
٢١	3.40	0.95	30
٢٢	3.52	0.99	28
٢٣	3.70	0.94	26
٢٤	3.67	0.95	27
٢٥	3.81	1.00	23
٢٦	3.82	0.95	22
٢٧	3.80	1.14	24
٢٨	3.98	0.95	20
٢٩	4.01	0.90	19
٣٠	3.92	1.01	21
المجموع	3.74	0.97	

يبين الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٤.٠١– ٣.٤٠)، حيث جاءت أعلى ثلاثة معوقات كالتالي: الفقرة (٢٩) ونصها (نقص توفير الإدارة التعليمية متطلبات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل داخل المدرسة) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٠١)، تليها الفقرة (٢٨) ونصها (ضعف اهتمام الإدارة التعليمية بزيادة معرفة المشرفين بنموذج الاستجابة للتدخل) في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٩٨)، تليها الفقرة (٣٠) ونصها (ضعف إدراك المشرفين بنموذج الاستجابة للتدخل بطريقة صحيحة وفعالة) في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٩٢).

• **التوصيات**:

- التأكيد على أهمية تزويد معلمي صعوبات التعلم والصفوف الأولية بالتوجهات الحديثة في قياس وتشخيص ذوي صعوبات التعلم في الميدان من قبل مشرفيهم.
- تهيئة البيئة التعليمية لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس من خلال التعاون بين معلمي صعوبات التعلم والصفوف الأولية وأعضاء الخطة التربوية الفردية.
- إقامة المؤتمرات والندوات حول نموذج الاستجابة للتدخل والاستفادة من التجارب العالمية.
- إعداد دورات تدريبية لمشرفي ومعلمي صعوبات التعلم والصفوف الأولية لتدريبهم على كيفية استخدام نموذج الاستجابة للتدخل للكشف المبكر عن حالات صعوبات التعلم.

- إجراء دراسات على معلمي صعوبات التعلم لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل.
- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة من قبل المشرفين التربويين بإدارات التعليم.
- الاستفادة من نتائج الدراسة في تذليل المعيقات التي تواجه المشرفين التربويين.

• قائمة المراجع:

- أبا حسين، وداد، والسماري، منيرة (٢٠١٦). مستوى المعرفة والتوجه نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل لدى معلمات صعوبات التعلم في مدينة الرياض .مجلة *التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*، مج٤، ع١٣، ٢١٢-٢٥٣.
- أبو شعيرة، أحمد (١٤٢٩ه). *صعوبات التعلم ونظرية الاستجابة للمعالجة*. جريدة الجزيرة، العدد ١٢٩٩١٦.
- البتال، زيد بن محمد، والقحطاني، ضحى بنت سيف (٢٠١٧). معوقات الإشراف التربوي على برامج صعوبات التعلم كما يراها المشرفون والمشرفات في المملكة العربية السعودية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*، مج٥، ع١٩، ٤٧ - ٨٩.
- الحمد، خالد (٢٠١٠). الاستجابة للتدخل مفهومه، مكوناته، وأساليبه. *المجلة العربية للتربية الخاصة*. م١، ع١٧، ص١٣-٣٩.
- الداهري، صالح حسن (٢٠١٦). *سيكولوجية صعوبات التعلم: الأسس والنظريات*. عمان: دار الإعصار العلمي.
- الزيات، فتحي مصطفى. (٢٠٠٦). القيمة التنبؤية لتحديد وتشخيص صعوبات التعلم بين نماذج التحليل الكمي ونماذج التحليل الكيفي. *المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١١/٢٠٠٦* .
- العبد، بهاء أحمد (٢٠١٧). *رؤية ٢٠٣٠ ومستقبل المملكة العربية السعودية*. السعودية: الجنادرية للنشر والتوزيع.
- العقيل، أروى بنت صالح، والدغمي، عهود بنت عبد الرحمن (٢٠١٦). وعي واستعداد العاملات في برامج صعوبات التعليم بإستراتيجية الاستجابة للتدخل في منطقة الجوف. *مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية*، ع١٦٩، ج٢، ٦٧٠٦٩٩.
- هالهان، دانيال، وكوفمان، جيمس، وجون، ويس، ومارجريت، مارتينيز، واليزابيث (٢٠٠٧). *صعوبات التعلم: مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي*. ترجمة عادل محمد، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- وزارة التعليم (٢٠١٨). *إدارة صعوبات التعلم*. مستورد من https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/SPECIALEDUCATION/Pages/learningdifficulties.aspx
- Gretchen, Owocki, (2010). *The RTI daily planning book, K-6: Tools and strategies for collecting and assessing reading data & targeted* follow-up instruction. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hoover, J. (2010). Special education eligibility decision making in response to intervention models. *Theory into Practice,49, 289-296*
- Kuo, N. (2014). Why is response to intervention (RTI) so important that we should incorporate it into teacher education programs and how can online learning help. *Journal of Online Learning and Teaching*, 10(4), pp.610-624.
- Sheldon, H. (2005). Research Roundup: Response to Intervention- A Primer, Director of Professional Service, NCLD. www.NCLD.org.

- Simon, M., & Goes, J. (2013). *Dissertation and scholarly research: Recipes for success.* Seattle, WA: Dissertation Success LLC.
- Sonya, H. (2014). Reading intervention: The effective of leveled literacyintervention. Doctor dissertation, Walden University. UMI Number:3611522
- Tennessee Department of Education (2013). *TNCore RTI2 framework 2013: Implementation Guide.* Nashville, TN: Education, Tennessee Department of. Retrieved August 5, 2013, from http://www.tn.gov/education
- Thompson, S. (2010). Response to instruction, English language learners and disproportionate representation: The role of assessment Psicothema, 22 (4), 970-974."
- The National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD). (2005.) Responsiveness to Intervention and Learning Disabilities. Learning Disability Quarterly, 28(4), 249–260. https://doi.org/10.2307/4126964

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثانى :

الفائدة الاكلينيكية لاختبار تفهم الموضوع (T.A.T) في الكشف عن ديناميات الشخصية للحالات الطرفية لمقياس القدرة للتفكير الابداعي (دراسة حالة)

إعداد :

د. عبدالله ميلاد محمد الزّالط
عضو هيئة تدريس كلية التربية/ جامعة المرقب / ليبيا

الفائدة الاكلينيكية لاختبار تفهم الموضوع (T.A.T) في الكشف عن ديناميات الشخصية للحالات الطرفية لمقياس القدرة للتفكير الابداعي (دراسة حالة)

د. عبدالله ميلاد محمد الزّالط

عضو هيئة تدريس كلية التربية/ جامعة المرقب / ليبيا

• **مستخلص**:

هدفت الدراسة إلى معرفة ديناميات الشخصية، كالحوافز والحاجات والمشاعر والصراعات والعقد النفسية والتخيلات لدى الحالات الطرفية على مقياس القدرة للتفكير الابداعي من خلال تطبيق اختبار تفهم الموضوع (التات)، وتم تحديد عينة الدراسة باختيار الحالة الأولى لحصولها على درجة أعلى، والحالة الثانية لحصولها على درجة أقل على مقياس التفكير الإبداعي، وذلك بالنسبة للعينة الكلية لغرض تطبيق الدراسة الإكلينيكية ومعرفة جوهر ديناميات الشخصية لكلى الحالتين الطرفيتين: باستخدام المقابلة الكلينيكية ذات رؤوس الموضوعات الهادية. وتبين من خلال نتاج الدراسة أن اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) من حيث التحليل الكمي والكيفي والدلالات الإكلينيكية لعناصره، ذو فائدة كلينيكية في معرفة ديناميات الشخصية وتحقيق الفهم الأفضل للحالة.

الكلمات المفتاحية: الاختبار الإسقاطي، المقابلة الكلينيكية، التفكير التباعدي.

Clinical Benefit of the Thematic apperception Test (T.A.T) in Revealing the Personality Dynamics of Peripheral States of the Scale for Creative Thinking (case study)

Dr.. Abdullah Milad Muhammad Zalet

Abstract

The study aimed to know the dynamics of personality, such as the motives, needs, feelings, conflicts, psychological complexes, and fantasies of the peripheral cases on the scale of the creative thinking through the application of the Thematic apperception Test (TAT), and the study sample was determined by choosing the first case for obtaining a higher score, and the second case for obtaining a lower score On the creative thinking scale, for the total sample for the purpose of applying the clinical study and knowing the essence of the personality dynamics for the two terminal states: using the clinical interview with guiding topic headings. It was found through the results of the study that the Subject Understanding Test (T.A.T) in terms of quantitative and qualitative analysis and the clinical indications of its elements is of clinical benefit in knowing the dynamics of personality and achieving a better understanding of the situation.

Key words: Projective Test, Thematic apperception Test(TAT), Clinical Interview, Divergent Thinking.

• **مقدمة**:

يعد اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) من الاختبارات الإسقاطية الأكثر شيوعاً والتي تعتبر أداة صالحة في يد السيكولوجي الكلينيكي وكل من يريد الوقوف على حاجات الأفراد وأخيلتهم ومشاعرهم واتجاهاتهم ومستويات طموحهم وما يدور بداخلهم من صراع، وحيث أن طبيعة الاختبارات الإسقاطية مبهمة وغامضة

وناقصةٍ التكوين إلى حد ما، يطلب من المفحوص فيها أن يعطى معنى محدد وواضحا، كما أن المفحوص لا يستطيع أن يدرك بوضوح المغزى الذي يكمن وراء الإجابات ولا يمكنه أن يعرف ما إذا كانت إجاباته جيدة أو غير جيدة. فنجد أن الاختبارات الإسقاطية تبتعد عن المقاومة وتكشف عن المشاعر والاتجاهات ومستويات الطموح التي قد لا يرحب الفرد بها أو لا يقدر على التعبير عنها بصورة مباشرة، وعلى ضوء استجابات المفحوص يمكن الكشف عن ديناميات الشخصية لديه ووضع فروض معينة عن انفعالات الفرد واتجاهاته وعملياته العقلية.

لا شك أن الشخصية المبدعة والمبتكرة تمتلك ديناميات شخصيةٍ تساعدها على تغيير نمط حياتها إلى الأحسن، فالشخص المبدع المتزن انفعاليا يتميز دائما بأصالة التفكير وخصوبة الخيال والقدرة على التجديد ومسك زمام المبادرة وتوجيهها نحو الأفضل، فعملية الإبداع تعد تجديدا لسلوك الناس وأفكارهم بما يعود عليهم بالفائدة الخاصة والعامة سواءٌ على المستوى الشخصي أو على المجتمع بأكمله.

كثيراً ما تقوم الدراسة الكلينيكية في علم النفس بالاستقراء المركزي على حالة واحدة بعمق وتمعّن والانتقال بالعملية العلمية من السيكومترية الاحصائية إلى الكلينيكية الفهمية. ويقول ليفين: "إن العملية العلمية لا تنبثق عن المتوسط الحسابي بل عن الحالة النقية التي تتبدى فيها العلاقة بين الجنبات الرئيسة للظاهرة على نحو استثنائي فمن الحالات الفردية العيانية وحدها ينبثق العلم" (سامية خليل، ٢٠١٠: ١٧).

- **مشكلة الدراسة وأهميتها**:

يُستخدم اختبار تفهم الموضوع (التات) كأداة مهمة في دراسة الشخصية للكشف عن مشاعر الفرد وانفعالاته وعما يدور في داخله من رغبات وحاجات ودوافع مكبوتة، وأنواع الصراعات المختلفة (رأفت عسكر،٢٠٠٤: ١٢٧). ويُعد هذا الاختبار أداة مفيدة للكشف عن ديناميات الشخصية وتفسير السلوك، كما يفيد في دراسة الأمراض النفسية العصابية. كما تبرز أهمية اختبار "التات" في بيان ديناميات الشخصية، كالحوافز والحاجات والمشاعر والصراعات والعقد النفسية والتخيلات. وأسس "موراي" هذا الاختبار على أساس نظرية الحاجاتٍ في الشخصية لبيان الحاجات الأساسية التي يشعر بها الفرد بأنها تنقصه مفترضاً أن الشخص وهو يروي القصة إنما يتحدث عن حاجاته ورغباته واندفاعاته(صالح الداهري، ٢٠٠٥: ١٣٩). يرتبط الإبداع ببعض العوامل الشخصية منها ذكاؤه العام وعمره والبيئة الاقتصادية والاجتماعية التي يعيشٍ فيها ومستوى توافقه النفسي، وللعوامل الجغرافية والثقافية والحضارية أيضا الدور الكبير في إبراز الإبداع والابتكار لدى الفرد.

ففي دراسة قام بها "هامر" باستخدام بعض الاختبارات الإسقاطية (اختبار رورشاخ واختبار تفهم الموضوع) على مجموعة من طلبة الفنونٍ الموهوبين في فن التصوير، وجد أن المبدعين يتميزون عن غيرهم ممن هم أقل إبداعا بـ: عمق المشاعر

والانفعالات واتساعها، واستعداداً للاستجابة الداخلية، وميلاً للملاحظة بدلاً من المشاركة، والثقة والسعي نحو القوة والسيطرة، والاستقلالية والقدرة على تجنب الصراعات، والحاجة للاستعراض، وتحمل المعاناة، والإحساس بالتوازن الداخلي(مجدي إبراهيم، ٢٠٠٩: ١٢). يرى أصحاب نظرية التحليل النفسي أن الإبداع هو استجابة للعديد من الدوافع المرفوضة اجتماعيا والتي يتم تغييرها أو تبديلها من خلال التسامي أو الإعلاء، إلى دوافع مقبولة اجتماعيا، ويرى "فرويد" Frued أن إبداعات الفرد هي عبارة عن إشباعات خيالية للرغبات اللاشعورية، ومثلها كالأحلام تكون على هيئة تسوية أو حل وسط، حيث إنها تُجبر على تجنب أي صراع مباشر مع قوى الكبت.(عصام الطيب، ٢٠٠٦: ١٤٤). يرى "ماسلو" أن استثمار الفرد لقدراته هو تحقيق لذاته وتحقيق للإرادة التي تدفعه على تحقيق ذاته كإنسان، وأن التكوين الداخلي للنفس البشرية هو طاقات كامنة وتحتاج إلى التلقائية والحرية في التعبير. ولدى جميع الأفراد القدرة على الإبداع ولكن تختلف في الدرجة. ويصنف الإبداع إلى نوعيْن هما إبداع يؤدي إلى إنتاج الجديد من الأشياء ويحتاج للخبرة والعمل المستمر والبحث، وإبداع لتحقيق الذات الإبداعية ووصولها إلى مستوى مناسب من التمتع بالصحة النفسية (آمال باظة، ٢٠١٣: ٥٣ -٥٤). يرى "جيلفورد" أن أفضل منهج يعتمد عليه في اكتشاف السمات الأساسية للسلوك الإبداعي هو منهج التحليل العاملي Factor Analysis (محمد غانم، ٢٠٠٨: ٢٩٣). ويركز أصحاب هذه النظرية على تحليل الظواهر النفسية المعقدة كالشخصية والذكاء والإبداع إلى عناصرها، أو عواملها الأولية التي تتألف منها، فهم يرون بأن التفكير الإبداعي عملية عقليةٍ من الدرجة الأولى، واستخدموا أسلوب التحليل العاملي لمعالجة البيانات إحصائيا.

- **الاجراءات المنهجية**:

- أولا : الدراسة السيكومترية، لتحقيق أهداف الدراسة فقد تم العمل على أساس اختبار "تورانس" للتفكير الإبداعي اللفظي المعرّب من قِبلْ "سيد خير الله" (١٩٨١)، لكن بمفردات حديثة تلائم بيئة الدراسة لقياس مجموعة من قدرات التفكير الإبداعي تتضمن (الطلاقة - المرونة - الأصالة) وهي قدرات ثلاث أجمعت الدراسات المختلفة التي أجريت في هذا المجال على ارتباطها والقدرة على التفكير الإبداعي ارتباطا عاليا. وتكونت العينة السيكومترية من (٢٠٠) طالب وطالبة، منهم (٩٠) من الذكور، و(١١٠) من الإناث، من بعض كليات جامعة المرقب. وكانت متوسطات أعمارهم تتراوح ما بين (١٧ - ٢٦ سنة)، وكانت وحدة الاختيار هي القسم، حيث تم اختيار الأقسام التي بها توزيع متقارب من الجنسين (ذكور - إناث).
- ثانيا: تم استخدام المنهج الاكلينيكي حيث الدراسة المتعمقة للحالة الفردية بالاعتماد على العديد من الأدوات المختلفة كالمقابلة الشخصية، وتاريخ الحالة، ولوحات مختارة من اختبار التات الإسقاطي.

تعتمد الدراسة الكلينيكية على المنهج الكلينيكي الذي تم من خلاله دراسة حالتين من الحالات الطرفية (المرتفعة - المنخفضة) على مقياس التفكير

الإبداعي، وعن طريق المقابلة الشخصية واستخدام استمارة دراسة الحالة وتحليل استجابات المفحوصين على الاختبار الإسقاطي تفهم الموضوع للكبار(T.A.T).

- **عينة الدراسة الكلينيكية**.

تتكون عينة الدراسة الكلينيكية من حالتين وهما اللتان أظهرتا أن نتائج الدراسة السيكومترية من الحالات الطرفية في الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى، في مقياس التفكير الإبداعي، ولقد أخضع الباحث تلك الحالات للدراسة الكلينيكية، باستخدام اختبار إسقاطي هو اختبار تفهم الموضوع (T.A.T)، والوصول من خلاله إلى تفسير وتحليل استجابات المفحوصين ومعرفة ديناميات البناء النفسي والصورة النفسية لديهم.

- **أدوات الدراسة الكلينيكية**.

اعتمد الباحث على عدة أدوات كلينيكية في إجراء دراسته الحالية وهي:

- استمارة المقابلة الشخصية (تاريخ الحالة).
- لوحات مختارة من اختبار التات الإسقاطي.
- مقابلات كلينيكيه طليقة.

- **المقابلة الكلينيكية** Clinical Interview:

تُعد المقابلة الكلينيكية من أهم أدوات البحث؛ لأنها تجمع بين الملاحظة واستمارة دراسة الحالة، مما يجعلها أداة مهمة في البحث، وخاصة في المراحل التمهيدية للدراسة، فهي تساعد في الكشف عن الأبعاد المهمة لمشكلة الدراسة، وتنمية الفروض، وبذلك توضح ما هو غامض وتفسر ما هو صعب؛ لذا تُعد المقابلة من أهم وسائل جمع المعلومات والبيانات وأكثرها شيوعا نظرا لمميزاتها المتعددة ولمرونتها، وإن كانت تتفاوت في أهميتها ونوعيتها بحسب المنهج والطريقة المستخدمة، فالمقابلة تهيئ الفرصة أمام الأخصائي الكلينيكي للقيام بدراسة متكاملة للحالة عن طريق المحادثة المباشرة وتفهم العميل والتأكد من صدق بعض الانطباعات والفروض التي يصل إليها عن طريق الأدوات التشخيصية الأخرى، وهو أمر ضروري للتوصل إلى الصياغات التشخيصية. (لويس مليكة، ١٩٧٧: ٦٥)

وتهدف المقابلة التشخيصية إلى فهم مشكلة معينة وتقصي الأسباب التي أدت إلى تفاقمها بحالتها الراهنة وخطورتها. أما المقابلة العلاجية فهي تهدف إلى مساعدة العميل على فهم نفسه على نحو أفضل، ووضع خطة لعلاجه، كما أنها تسعى إلى علاج العوامل المسببة أو تخفيفها، وإلى تحسين الحياة الانفعالية (جابر عبد الحميد، أحمد كاظم، ٢٠١٠: ٢٣٥).

- **استمارة المقابلة الشخصية (تاريخ الحالة)**

تُعد المقابلة الشخصية ذات قيمة في توضيح الوضع الحالي للمفحوص على أساس وحدة كلية حالية، كما أن دراسة تاريخ الحالة تساعد على فهم المفحوص في صورة تطورية من حيث وحدة زمنية تاريخية، إذ تعد "الملاحظة المباشرة ورسم

تاريخ الحالة هي لب المنهج الكلينيكي" (صلاح مخيمر، ١٩٧٢). وقد لجأ الباحث إلى إعداد استمارة تتضمن بيانات عامة عن المفحوص وأسرته والتاريخ الشخصي للحالة، ومكان الإقامة، والحوادث والأمراض التي تعرض لها المفحوص، والأحلام والكوابيس التي قد يعاني منها، وملاحظات على سلوك المفحوص أثناء المقابلة، وأخيرا ملخص نهائي لشخصية المفحوص وديناميا ته. ومن أجل ذلك قام الباحث بإعداد استمارة لتوثيق المقابلة.

- **اختبار تفهم الموضوع التات** Themtaic Apperception Test:

يُستخدم اختبار تفهم الموضوع (التات) كأداة مهمة في دراسة الشخصية للكشف عن مشاعر الفرد وانفعالاته وعما يدور في داخله من رغبات وحاجات ودوافع مكبوتة، وأنواع الصراعات المختلفة (رأفت عسكر،٢٠٠٤: ١٢٧). أعدّ هذا الاختبار (كريستيان مورجان Christina Morgan، / وهنري موراي/ Henry Murray) (١٩٣٥) للمرة الأولى، ويرمز له باختصار(T.A.T)، وترجمه للعربية محمد نجاتي، وأنور حمدي. ويقوم هذا الاختبار على فكرة أن القصص التي يعطيها المفحوص تكشف عن مكونات في شخصيته على أساس نزعتين: الأولى تتمثل في نزعة الإنسان إلى تفسير المواقف الغامضة بما يتفق مع خبراته الماضية ورغباته الحاضرة وآماله المستقبلية، والثانية تتمثل في أن الكثير من كتّاب القصص ينزعون إلى أن يضمنوا بطريقة شعورية أو لا شعورية الكثير مما يكتبون من خبراتهم الشخصية ويعبرون عنها بما يدور في أنفسهم عن مشاعر ورغبات(صالح الداهري، وهيب سمعان، ١٩٩٩: ١٩١). ويُعد هذا الاختبار أداة مفيدة للكشف عن ديناميات الشخصية وتفسير السلوك، كما يفيد في دراسة الأمراض النفسية العصابية مثل: (الهستيريا - الوسواس القهري - الاكتئاب)، ويفيد أيضا في دراسة الأمراض النفسية السلوكية مثل: (الجنوح - الجنسية المثلية - تعاطي المخدرات)، ويفيد في دراسة الأمراض النفسية العقلية مثل:(البارا نويا – الفصام - الاكتئاب الذهاني)، كما يفيد في التعامل بفاعلية مع الميكانيزمات الدفاعية، والكشف عن مشاعر العدوان والأفكار غير السوية، ويوصى بأن يكون الاختبار مقدمة لسلسلة من المقابلات العلاجية أو التحليل النفسي المختصر(بيللاكليوبولد، ٢٠١٢: ٥ -٧).

كما تبرز أهمية اختبار "التات" في بيان ديناميات الشخصية، كالحوافز والحاجات والمشاعر والصراعات والعقد النفسية والتخيلات. وأسس "موراي" هذا الاختبار على أساس نظرية الحاجات في الشخصية لبيان الحاجات الأساسية التي يشعر بها الفرد بأنها تنقصه مفترضا أن الشخص وهو يروي القصة إنما يتحدث عن حاجاته ورغباته واندفاعاته (صالح الداهري، ٢٠٠٥: ١٣٩)، ويتكون الاختبار من مجموعة بطاقات بعدد إجمالي(٣١) بطاقة تحوي صورا مختلفة تتراوح في درجات غموضها أو تحديد بنيتها، وعادة يُعرض على المفحوص حوالي (٢٠) بطاقة منها تباعا واحدة تلو الأخرى بما يتناسب وعمره وجنسه وخصائصه، وعلى المفحوص أن يستجيب لها بذكر تصور ما على كل بطاقة، تكون على هيئة قصة عند رؤيته

لكل صورة، وقد طبعت كل صورة منها على بطاقة من ورق مقوّى أبيض ماعدا بطاقة واحدة تركت خالية من الصور، وقد أعطيت كل بطاقة رمزا ينتمي إلى أحد الفئات الآتية: (أ) رقم فقط وذلك للبطاقة التي يمكن استخدامها مع الجنسين ومع الصغار تحت سن الرابعة عشرة، والراشدين فوق سن الرابعة عشرة، (ب) رقم يتبعه الحرف(B) للأولاد تحت سن الرابعة عشرة، (ج) رقم يتبعه الحرف(G) للبنات تحت سن الرابعة عشرة، (د) رقم يتبعه الحرف(M) للذكور فوق سن الرابعة عشرة، (ه) رقم يتبعه الحرف(F) للإناث فوق سن الرابعة عشرة، (و) رقم يتبعه الحرفان (MF) للذكور والإناث فوق سن الرابعة عشرة، (ز) رقم يتبعه حرفان (BM) للأولاد والراشدين الذكور، (ك) رقم يتبعه الحرفان (GF) للبنات والإناث الراشدات، وطبقا لتوزيع البطاقات فإنه يمكن استخدام مجموعة من عشرين بطاقة مع كل فئة من الفئات الأربع للسن والجنس (رأفت عسكر، ٢٠٠٤: ١٢٥).

- **إجراء الاختبار**:

يُقدم للمفحوص عدد ٢٠ بطاقة فقط بما يتناسب مع المفحوص، الصور ذات الأرقام بدون الأحرف هي مشتركة بين الرجال والنساء والفتيان والفتيات، أما الأرقام ذات الحروف فهي مشتركة بحسب البطاقة بمعنى، أن البطاقة ذات الرقم ٣ BM تقدم للرجال والفتيان، وإذا أردنا تطبيق الاختبار على نساء وفتيات نستبدل هذه البطاقة بالبطاقة ذات الرقم GF٣ وهكذا في جميع البطاقات، لذلك يجب الإعداد المسبق للاختبار وترتيبه قبل إجرائه على المفحوص.

يقدم الاختبار على مرحلتين في كل جلسة عشر صور وتكون الصورة في وضع الإخفاء على الطاولة وتقدم البطاقات واحده تلو الأخرى.

- **تطبيق الاختبار**:

يوصي موراي (Murray) بتطبيق كل مجموعة فرعية من البطاقات في يوم منفصل إلا أن بعض الأخصائيين قد درج على تطبيق المجموعة كاملة في جلسة واحدة أو جلستين بينهما فاصل زمني قصير للراحة، ويجلس المفحوص في مواجهة الفاحص أو في موضع يُمكّن الفاحص من ملاحظة المفحوص دون أن يتمكن الأخير من رؤية وجه الفاحص حتى لا يتأثر بما قد يبدو عليه من انفعالات مشتتة لانتباهه (لويس مليكة، ١٩٨٥: ٤٢٩ -٤٣٢).

- **نتائج الدراسة**:

- **أولاً: نتائج مقياس القدرة للتفكير الابداعي**:

بعد تطبيق المقياس على عينة تكونت من (٢٠٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، تم استخراج عدد حالتيْن من الحالات الطرفية (المرتفعة - المنخفضة) في مقياس التفكير الإبداعي، حيث تراوحت درجات العينة على المقياس بين (١٢٥ - 295)، وقد تم اختيار الحالة الأولى بناءً على حصولها على أعلى درجة، بينما تم اختيار الحالة الثانية بناءً على حصولها على أقل درجة على مقياس التفكير

الإبداعي، وذلك بالنسبة للعينة الكلية لغرض تطبيق الدراسة الإكلينيكية ومعرفة جوهر ديناميات الشخصية لكلى الحالتين الطرفيتين:

- **ثانياً: عرض نتائج الدراسة الإكلينيكية:**

من خلال استخدام المقابلة الكلينيكية ذات رؤوس الموضوعات الهادية والاختبارات السيكومترية ولإسقاطيه المستخدمة في الدراسة، يمكن الكشف عن أهم ديناميات البناء النفسي للطالب الجامعي، ولتحقيق اهداف الدراسة اعتمد الباحث على عدة أدوات كلينيكيه في إجراء دراسته الحالية وهى: - إجراء مقابلات كلينيكيه طليقة. - تطبيق استمارة دراسة الحالة. - لوحات مختارة من اختبار التات.

- **وفيما يلي عرض نتائج التحليل الكلينيكي:**
- **دراسة الحالة رقم (١) المنخفضة في التفكير الإبداعي**
- **أولاً: البيانات العامة، والإطار الأسري والطفولة:**

الاسم: (س.س) العمر: (٢١)، الجنس: أنثى، الترتيب بين الأخوة (٢) السنة الدراسية: الرابعة، الأب موظف، عمر الأب (٤٦ سنة)، تعليم الأب متوسط، هو على قيد الحياة، طبيعة شخصية الأب متسلط عصبي المزاج، كان الأب مدخنا بقوة، أقلع منذ سنوات عن التدخين، لا يهتم كثيرا بمظهره الخارجي، ليس للأب أنشطة اجتماعية تذكر، الأم ربت بيت عمرها (٣٧ سنة)، تعليم الأم متوسط، وهي على قيد الحياة، شخصية الأم اتكالية قليلة الحركة، تعجز أحيانا عن أداء واجباتها بشكل جيد، لا تهتم كثيرا بمظهرها ورشاقتها، إلا أنها كثيرة الشكوى في الجوانب الصحية، وتمتلك معلومات كثيرة عن الصحة العامة والأدوية، لا تهتم الأم كثيرا بالعلاقات الاجتماعية والزيارات، الأم تعتبر الزوجة الثانية للأب بعد فراق الزوجة الأولى، حدث طلاق رجعي بين الأبوين مرتين عند دخول المرحلة الإعدادية والثانوية، الحياة الأسرية تكثر فيها المشاحنات بين الأبوين وأحيانا بين الأخوة، التنشئة الاجتماعية تمتاز غالبا بالقسوة الزائدة والعنف إلا أن مع تقدم الأبوين في العمر قل ذلك كثيرا، العاطفة تتجه إلى الأم أكثر وأحيانا أحد أفراد الأسرة، الشخصية التي تخافها وتخشاها دائما المفحوصة في البيت هي الأب، الشعور تجاه أفراد الأسرة أحيانا القلق وعدم الارتياح، المفحوصة كانت في طفولتها كسولة وانطوائية، في مرحلة الشباب ازداد النشاط إلى حدٍ ما، توجد معاناة لدى المفحوصة من اضطراب معدة مزمن، وحساسية في الجيوب الأنفية، وزيادة في وزن الجسم، من أقوى الأحداث التي مرت بالمفحوصة في سن الطفولة طلاق الوالدين مرتين، أما في مرحلة الشباب وهي تجربة حب فاشلة، اهتمام المفحوصة بالمظهر الخارجي، كما أن المحيطين بالمفحوصة يرون فيها الانسحاب الاجتماعي والانطواء وغير مشاركة في الأنشطة الاجتماعية كثيرا، تحب كرة القدم وتهتم بمتابعتها إلا أن المفحوصة غير ممارسة لها، الذهاب الأول للمدرسة كان يحويه الكثير من التوتر، عاشت المفحوصة تجربة الفشل في بعض السنوات الدراسية، الدراسة الجامعية أفضل مراحل الدراسة السابقة وتحظى بشيء من

الرضا، تقر المفحوصة أنها تنام جيداً إلى حد ما وتستيقظ مبكراً دائماً حتى في العطلات والإجازات، تعاني من بعض الكوابيس والأحلام المزعجة والتي تدور حول الخوف من المستقبل، وأن الأيام القادمة دائما أسوأ من الأيام المنصرمة، كانت في السابق تتجنب التجمعات الكبيرة والمناسبات الاجتماعية كثيراً أما الآن فمستوى القلق والتجنب قل، تحرص المفحوصة على أداء العبادات والصلاة في أوقاتها، ترى المفحوصة في نفسها أنها شخصية عصابية سهلة الاستثارة لا تتمالك نفسها وقت الغضب، تنقصها بعض الدافعية، لا تهتم بالتفاصيل كثيراً، فلسفتها في الحياة كل ينفق مما عنده.

- **ثانياً: ملاحظات على سلوك الحالة:**

كسولة، كثيرة الحركة عند الجلوس، صامتة أغلب الوقت غير متكلمة، منعزلة متمردة، تجلس على حافة الكرسي، ينتابها التوتر والقلق، آثار الاكتئاب واضحة عليها، مترددة في بعض الأحيان، إذا تحدثت كان صوتها مرتفعا.

- **ثالثاً: ملخص تاريخ الحالة:**

طفولة غير سعيدة ودون المتوسط، علاقات متوترة أحياناً ومضطربة مع الوالدين خاصة مع الأب نظراً لقسوته والأسلوب التسلطي لديه، كذلك وجود مشاحنات بين بعض الأخوة من حين لآخر، عاشت تجربة الإخفاق في الدراسة في المرحلة الابتدائية نتيجة الإهمال والقسوة الزائدة من الأب، الدافعية ضعيفة للتعلم خاصة في بداية الدخول للمدرسة، ترى أن أسرتها تعاني من عدم الاتفاق التام ومستوى من التفكك الأسري نتيجة بعض الصدامات والخلافات المستمرة، تتجنب المسؤولية في الغالب، تعيش في منزل مع أغلب أفراد الأسرة، علاقات اجتماعية تكاد تكون محدودة وغير متبادلة، خاضت تجربة عاطفية لكنها فشلت وكان لها الأثر الكبير عليها، معاناة من بعض الاضطرابات الصحية (اضطراب معدة مزمن، وحساسية في الجيوب الأنفية، زيادة في وزن الجسم)، تعاني من بعض الكوابيس والأحلام المزعجة، شخصية عصابية سهلة الاستثارة.

- **رابعاً: درجة المفحوصة على مقياس التفكير الإبداعي (س. س):**

الأصالة= (36)، المرونة= (٥٠) ، الطلاقة= (٣٩)، مقياس التفكير الإبداعي الكلي= (١٢٥)

- **تحليل استجابات الحالة على اختبار تفهم الموضوع (T.A.T).**

سوف يعرض الباحث القصص التي سردت من خلال الحالة (س. س) على اختبار تفهم الموضوع وتفسيرها حيث رُتبت تلك البطاقات حسب أرقامها تصاعديا.

- **استجابة البطاقة:١**

طبيعة البطاقة❖ : شاب ينظر إلى الأمام ويستند على منضدة أمامه عليها آلة كمان.

• **عنوان القصة** (1): **خيبة أمل**

أحمد طالب في الصف الخامس وهو من الطلاب المتفوقين في أنشطة الدراسة، وكما لأحمد من تفوق دراسي فهو كذلك يمتلك زملة من المواهب، ومن هذه المواهب موهبة العزف على آلة الكمان، وذات يوم كان أحمد داخل لغرفته كي يقوم بممارسة هوايته فوجد ما بث في نفسه الخيبة وهي أن أحد أوتار الكمان مقطوعة.

• **التحليل والتفسير**:

من المعروف أن هذه اللوحة تبين موقف المفحوصة من الخصاء. توحدت المفحوصة هنا مع البطل الرئيس للقصة، ويبرز مفهوم المفحوصة عن أهمية الموهبة والإبداع والرغبة في التفوق، كما أنها تشعر بضغوط نفسية من حين إلى آخر في البيت ويتضح ذلك من خلال العبارتين (داخل غرفته) و (بث في نفسه الخيبة).

توضح هذه القصة في مجملها أن المفحوصة لا تشعر بالدفء والأمن والاطمئنان خاصة داخل البيت، وشعورها بخيبة الأمل في بعض الأحيان.

• **استجابة البطاقة**:٢

طبيعة البطاقة: مشهد الريف، امرأة شابة وفي يدها كتب، وفي الخلفية رجل يعمل في الحقل، وامرأة بسيطة تشاهد هذه الصورة.

• **عنوان القصة** (٢): **الطبيعة**

عائلة خالد تمتلك مزرعة واسعة وجميلة، وكل نهاية أسبوع تذهب هذه العائلة لمزرعتها حيث يقوم الأب بترويض خيوله التي يمتلكها في المزرعة، والأم تعمل على تحضير الطعام لهما لتناوله، بينما ابنتهما هناء كانت دائما تتجه إلى زاوية❖ ❖ تأخذ معها كتبها الدراسية وتقوم بتأدية واجباتها الدراسية هناك .. وفي نهاية اليوم ترجع العائلة لبيتها مُحمّلة بكل الطاقة التي منحتها إياهم الطبيعة في المزرعة.

• **التحليل والتفسير**:

من المعروف أن هذه اللوحة تبين موقف المفحوصة من العلاقات الأسرية، فنجد أن المفحوصة قد أسقطت مشاعرها الداخلية على القصة التي تعبر بها عن علاقتها بأسرتها، حيث توحدت المفحوصة مع الشخصية المحورية للصورة

وهي البنت الشابة الموجودة في مقدمة الصورة، كما يظهر الاختلاف بين المفحوصة وبقية الأسرة من حيث الانزواء وعدم المشاركة في الأنشطة التي تقوم بها العائلة وعبرت عنها بقول (تتجه إلى زاوية) رغم أنها قد شطبت هذه العبارة وهو ما يوحي بالصراع الداخلي ومحاولة إخفاء المشاعر السلبية تجاه الأسرة،

==========

◆وصف الصور كما حددها موراي (نقلا عن لويس مليكة، ١٩٧٧، في سامية القطان، ٢٠١٣: ١٣٥).

◆◆(العبارات التي تحتها خط تعني أن المفحوص كتبها ثم شطبها).

كما أنها تعطي أهمية كبيرة للبيئة الطبيعية وتصفها بالجميلة والمانحة للطاقة وعنوان القصة يعكس ذلك(الطبيعة) وهو ما قد يظهر المشاعر اللاشعورية في الرغبة للتحرر من بعض قيود الأسرة وفي الابتعاد عن البيت.

توضح هذه القصة في مجملها حاجة المفحوصة إلى الحرية والانطلاق والابتعاد عن جو الأسرة، كما أن الطبيعة والأماكن المفتوحة عادة ما تعبر عن الحرية والانطلاق.

- **استجابة البطاقة**: 3 GF

طبيعة البطاقة: شابة تقف وهي تحني رأسها، ووجهها مغطى بيدها اليمنى وذراعها الأيسر ممتد مقابل باب خشبي.

- **عنوان القصة** (٣): **الحقيقة المؤلمة**

نورا فتاة جميلة بكل ما تحمله الكلمة من معنى، وكانت فتاة فخورة بجمالها الذي وهبه الله إياها، وفي يوم من الأيام حدثت حادثة فاجعة لنورا، وهي تعرضها لحادث حريق كبير كان قد جعلها تفقد كل جمالها الذي تتمتع به، ومن يومها وهي حابسة نفسها داخل غرفتها غير قادرة على مواجهة هذه الحقيقة الذريعة.

- **التحليل والتفسير**:

من المعروف أن هذه اللوحة تبين موقف المفحوصة عن مفهوم الجسد والذات والدور الاجتماعي، وقد توحدت المفحوصة هنا مع البطل الرئيس للقصة وهي (نورا)، وهذه القصة تعكس بشكل واضح عدم رضا المفحوصة عن شكلها وقوامها رغم أنها ترى في نفسها أنها تمتلك الكثير من مقومات الجمال بقولها (فتاة جميلة – فخورة بجمالها) ويعد الحادث الفاجع الذي وصفته بفقدان البطلة لمقومات الجمال تعبيراً لا شعورياً عن فقدانها لهذا الجمال وهو زيادة وزن الجسم بمرور الأيام، ويتضح هذا جلياً في آخر تعليق لها على البطاقة البيضاء، كما أن هذا الأمر كان له الأثر الكبير على نفسية المفحوصة وفرض عليها شيئا من العزلة والانسحاب الاجتماعي وقد عبرت عنه بقولها (حابسة نفسها داخل غرفتها)، واعترافها أن هذا الامر مشكلة حقيقية لها بقولها(الحقيقة الذريعة) تقصد فقدان إحدى مقومات الجمال وهي الرشاقة، وهذا ما نجده واضحاً أيضاً من عنوان القصة (الحقيقة المؤلمة).

وتوضح هذه القصة في مجملها نظرة المفحوصة لذاتها ومدى رضاها عن صورة الجسد لأنها ترى أن إحدى مقومات الجمال هي الرشاقة وهي بزيادة وزنها تفقدها يوماً بعد يوم، مما كان له الأثر الكبير على توافقها النفسي ورضاها عن ذاتها وزيادة عزلتها الاجتماعية وبروز النزعة الاكتئابية لدى المفحوصة إذ أن طبيعة هذه الصورة تستدعي الكثير من مشاعر الاكتئاب وقد وجد هذا واضحاً من خلال سرد القصة.

- **استجابة البطاقة**: ٤

طبيعة البطاقة: شاب يحاول الخروج ينظر إلى الأمام ، وامرأة حسناء خلفه تلف ذراعها حوله.

• **عنوان القصة (٤): الطلاق**

سعاد وأحمد زوجان متزوجان منذ خمس سنوات، وكانت حياتهما مضطربة نوعا ما، وذلك لعدم حصولهما على "وليد" يملأ عليهما حياتهما، فقرر أحمد الزواج على سعاد لكي يحصل على ما يريد، وعندما علمت سعاد بهذا الخبر أصيبت بالهلع والصدمة وتأثرت على هذا الفعل طالبة منه الطلاق وذلك لعدم تقبلها لفكرة وجود امرأة أخرى تشاركها فيه.

• **التحليل والتفسير**:

من المعروف أن هذه اللوحة تبين موقف المفحوصة من الغيرية والجنس (الاتزان الانفعالي). نجد هذه الصورة قد تكشف عن عدم ثقة المفحوصة في الجنس الآخر(الرجال) وأن أكثر ما يؤرقها هو عدم قدرتها بالاحتفاظ بزوج لنفسها فقط، فقد عبرت عنه (بعدم تقبلها لفكرة وجود امرأة أخرى تشاركها فيه) كما أنها شطبت العبارة القائلة (تأثرت على هذا الفعل) وهو ما يوحي بتوحدها مع البطلة وبإسقاط داخلي بعدم تقبلها لفكرة الزواج الثاني ورفضه، وقد يكون هذا ناتجاً عن عدم تقبلها لصورة الجسد لديها وهو إسقاط لا شعوري أيضا لما قد يحصل في المستقبل، ومن الواضح أن تصورها للحياة الزوجية لا ينطوي على تفاؤل كبير.

توضح هذه القصة في مجملها موقف المفحوصة من الحياة الزوجية وعدم تفاؤلها الكبير بها وأنها تخشى أحد الأمرين إما زوجة ثانية تأتي بعدها أو الفراق والطلاق بينها وبين الزوج وكلا الأمرين مرًّا في نظرها، وقد عبرت عن الأخير بشكل واضح من خلال عنوان القصة(الطلاق).

• **استجابة البطاقة: ٥**

طبيعة البطاقة: سيدة في منتصف العمر تقف بعتبة باب نصف مفتوح تنظر إلى داخل الحجرة.

• **عنوان القصة (٥): حُبْ العمل**:

فاطمة شابة تبلغ من العمر ثمانية عشر عاماً، كان من أحب الأشياء إليها أن تقوم بتنظيف البيت وترتيبه، وذات يوم وفي قرابة انتهائها من عملها فوجئت بدخول أخيها الصغير وهو متسخ الأقدام، فغضبت فاطمة لهذا العمل وطلبت من أخيها بأن لا يعيد هذا العمل مرة أخرى لبقاء البيت في أجمل وأبهى حالة.

• **التحليل والتفسير**:

من المعروف أن هذه اللوحة تبين موقف المفحوصة من الهموم و الخوف منها خاصة لدى الإناث. نجد المفحوصة هنا تتوحد مع بطل القصة حيث تقول (شابة في الثامنة عشرة) أيّ تقريباً نفس عمر المفحوصة، كما يتضح حاجة المفحوصة للتعاون داخل الأسرة ومن إخوتها تحديدا، وتبين هذه القصة أن البيئة الاجتماعية للمفحوصة غير مُشبعة وغير متعاونة، بل قد يوحي الأمر إلى وجود بعض الصراعات داخل الأسرة وخاصة أن المفحوصة هي من أكبر الأبناء، مع وجود بعض الضغوط النفسية وحالة من القلق، يتبين هذا كله في الحرص الشديد على نظافة البيت (سلوك قهري) ويتضح بقولها لأخيها (بأن لا يعيد هذا العمل

مرة أخرى)، ربما تكشف هذه القصة أيضاً عن قوة الأنا الأعلى لدى المفحوصة، حيث استنكرت بشكل واضح الإخلال بقواعد النظافة والالتزام بها من قبل أخيها الصغير كما أن عنوان القصة يوحي بهذا.

توضح هذه القصة في مجملها موقف المفحوصة من الالتزام بالقواعد والضوابط الاجتماعية والاخلاقية خاصة داخل الأسرة، مع وضوح القلق والاستياء العام من خرق هذه القواعد داخل المحيط الاجتماعي، كما توضح حاجة المفحوصة إلى التعاون والمساعدة من الآخرين وحل الصراع القائم في حياتها.

• **استجابة البطاقة**: 6 Gf

طبيعة البطاقة: شابة تقف على حافة أريكة تنظر فوق كتفها، وخلفها رجل كبير السن يحمل (غليوناً) في فمه يبدو أنه يوجّه الكلام إليها.

• **عنوان القصة** (٦): **الخبر الصادم**

سامي وحنان زوجان يعيشان حياتهما بطريقة مستقرة، وذات مرة كانت حنان داخل المنزل تنتظر زوجها لكي يتناولا وجبة الغداء، وفي حين حضور سامي كان عند دخوله على غير عادته التي كان يفعلها حيث كان يدخل مبتسما ضاحكا، بينما في يومها كانت ملامح وجهه تحمل كل الحزن والتعاسة لكي يخبرها بأنه قد فصل من عمله الذي لطالما عمل كثيراً من أجل الوصول إليه.

• **التحليل والتفسير**:

من المعروف أن هذه اللوحة تبين علاقة المفحوصة وبالتحديد الأنثى بالأب، أو موقف البنت من أبيها (الأوديبية). نجد المفحوصة هنا أسقطت مشاعرها الداخلية على القصة في علاقتها بأبيها فهي ترى الطمأنينة والسكينة بجانبه حيث قالت (يعيشان حياتهما بطريقة مستقرة)، لكنها تخاف من المستقبل، وترى أن الحياة لها جانبان مختلفان تماما وهذا ما يثير القلق لديها.

وتوضح هذه القصة في مجملها قوة العلاقة بين المفحوصة وأبيها رغم خوفها الشديد من تبدل الأمر وتبرمه، إلا أنها تكنُّ له كل التقدير والاحترام وتهتم بكل واجباته، ربما يفسر هذا بوجود أوديبيه مرتفعة لديها وأنها وصلت إلى محطة لا تستطيع أن تنسحب بعيدا عنه.

• **استجابة البطاقة**: 7 GF

طبيعة البطاقة: سيدة كبيرة في السن تجلس على أريكة بجانب فتاة تتحدث أو تقرأ لها، والبنت ممسكة بعروسة في حجرها تنظر بعيدا.

• **عنوان القصة** (٧): **زواج القاصرات**

عائشة طالبة متفوقة في دراستها كثيراً وتقضي جُلّ وقتها في الدراسة لكي تحقق حلمها الذي تطمح له، وهو أن تصبح دكتورة معروفة في مدينتها، بينما كان رأي والدها عكسها تماما وهو أن تتزوج وتترك دراستها التي كان ينظر إليها الوالد على أنها شيء غير لازم في الحياة، وأجبرها على الزواج وانصاعت لأمره

وتزوجت ومرت الأيام وعائشة لا تزال غير مقتنعة بهذا الأمر، إلى أن جاء اليوم الذي فجعت فيه بأمر أكبر وهو حملها بسن مبكر، وأصبحت عائشة مستاءة من حالتها غير متقبلة لهذا الواقع على الرغم من محاولة والدتها لتقبل هذه الحقيقة وتقبل جنينها، إلا أن عائشة لم تكف عن التفكير في حملها الذي أرغمت عليه من قبل والدها بسبب تفكيره الجاهل.

- **التحليل والتفسير**:

من المعروف أن هذه اللوحة تبين موقف المفحوصة من السلطة الوالدية، أسقطت المفحوصة مشاعرها الداخلية على القصة التي تعبر عن علاقتها بوالديها، وتوحدت مع البطلة، فهي متمركزة حول الذات بشكل واضح، كما تعتد بشخصيتها وترفض الإملاءات وتحديد نهج الحياة من الآخرين وهي تكره هذا الأمر بشدة، وإن كان أقرب الناس إليها وهو والدها الذي ترى في تفكيره الظلم والجهل وقد عَبَّرت عن ذلك بقولها (تفكيره الجاهل)، ويتضح دور الأم تجاهها في كونها تسعى لتقديم الدعم النفسي والمساندة باستمرار لابنتها، كما يتضح وجود صراع داخلي لدى المفحوصة بتقبل فكرة الزواج وما ينطوي عليه من مخاوف كشفت عنها في إحدى القصص السابقة (الطلاق)، فهي تخشى أن الوفاء بأحد هذين الأمرين يؤدي إلى إلغاء الآخر، وهو ما سبب الصراع لديها.

وتوضح هذه القصة في مجملها موقف المفحوصة من علاقتها بوالديها، فنجد هناك اتجاها ايجابيا نحو الأم لكونها السند النفسي والاجتماعي الذي ترى فيه أملها الوحيد في تجاوز الصراع، أما الأب فهو يمثل السلطة العليا لديها وترى في آرائه شيئا من الظلم والجور وتقييد للحريات الشخصية رغم ما تكنُّ له من احترام وتقدير.

- **استجابة البطاقة**: 8 GF

طبيعة البطاقة: امرأة شابة تجلس وذقنها في يدها تنظر للفضاء.

- **عنوان القصة (٨)**: **لحظة تأمل**

ذات يوم دخلت أحلام إلى غرفتها بعد أن قامت بكل ما لديها من أعمال يومية، وجلست في شرفة غرفتها وكل أحد نظرها كان موجها إلى الطبيعة التي سحرتها بكل ما فيها من أشجار وطيور، شاكرة الله سبحانه وتعالى على هذه النعم التي حضنّا بها لكي نشعر بالسعادة في حين مشاهدتها.

- **التحليل والتفسير**:

من المعروف أن هذه اللوحة ذات طبيعة تأملية سطحية إلى حدٍ ما، وعنوان القصة يؤكد ذلك (لحظة تأمل)، وتدور هذه القصة وهي ليست بقصة بحال من الأحوال لأنها تخلو من الوقائع، ومع ذلك فإنها تصور لنا البطل في صورة شابة أو ربت بيت تقوم بواجباتها المنزلية، وبعد أن اتمت هذه الواجبات جلست لتستريح في شرفتها طالقة العنان لناظريها نحو الطبيعة التي وصفتها بالساحرة، فهنا نرى أن المفحوصة ترى في الفضاء الواسع والطبيعة بيئة مشبعة نفسيا، كما أنها

تستثير فيها الانفعالات والمشاعر الإيجابية والرضا والشعور بالسعادة، كما تعكس الاتجاه الديني الإيجابي لدى المفحوصة.

توضح هذه القصة في مجملها علاقة المفحوصة بالبيئة والتزامها بأداء واجباتها المنوطة بها، كما تكشف عن رومانسية وإحساس مرهف، ورغبة المفحوصة في الحصول على السعادة والخلوة بالنفس.

- **استجابة البطاقة**: 9 GF

طبيعة البطاقة: شابة بيدها مجلة وكيس نقود تنظر من خلف شجرة لشابة أخرى في ملابس حفلة على الشاطئ.

- **عنوان القصة** (٩): **ضريبة الغفلة**

في يوم من الأيام قررت عائلة سمير أن تذهب إلى البحر لقضاء يوم صيف هناك وفي حين وصولهم أخذوا يجهزون الأكلات التي سوف يتناولونها هناك وفي حين غفلتهم عن ابنهم الصغير فوجئوا أنه قد دخل البحر ومات غرقا على الفور.

- **التحليل والتفسير**:

من المعروف أن هذه اللوحة تكشف عن الميول الاكتئابية والانتحار لدى المفحوصة، وتعتبر القصة قصيرة إلا أنها قصة حزينة ومؤثرة وتكشف عن ميول اكتئابيه لدى المفحوصة في تجاهل صارخ لذكر الفتاتين اللتين في الصورة وتصفهما بشكل ضمني بـ (عائلة سمير)، ولكن هذه العائلة كانت منشغلة وفي غفلة عن أبنائها مما ترتب عنه فقدان الابن الصغير الذي دخل البحر(مات غرقا)، ومن المعروف أن الموت يعبر عن أقوى الصدمات النفسية، فنجد المفحوصة هنا ذهبت إلى أبعد وأقوى الصدمات لتصف بها الصورة رغم أن هذه القصة في مجملها رحلة صيف للتنزه، مما يوحي أنها تعاني بشكل أو بآخر من ميول اكتئابيه عالية وربما ميول انتحارية، وهو ما أكدته قصة البطاقة البيضاء التي سيأتي ذكرها.

توضح هذه القصة في مجملها نظرة المفحوصة التشاؤمية والميول الاكتئابية العالية لديها، مما يوحي بوجود صراعات داخلية وضغوط نفسية شديدة، قد تصل إلى الرغبة في الموت والانتحار.

- **استجابة البطاقة**: ١٠

طبيعة البطاقة: امرأة شابة تستند رأسها على كتف رجل.

- **عنوان القصة** (١٠): **الأب الحنون**

رهف فتاة تحب أباها جداً ومتعلقة كثيراً به وذات يوم قرر الأب السفر لبلد بعيد لكي يعمل لتوفر فرصة عمل تناسبه هناك، وفي يوم الذهاب كانت رهف حزينة جداً واحتضنت وقبَّلت والدها طالبة منه بأن لا يتأخر عليها لأنها لا ترى لحياتها معنى دون وجوده.

- **التحليل والتفسير**:

من المعروف أن هذه اللوحة تبين موقف المفحوصة من الجنسية الغيرية العاطفية، تجسدت هذه العاطفة بين الفتاة وأبيها وعبرت عنها المفحوصة بقولها

(متعلقة كثيراً به – احتضنت وقبَّلت والدها - لا ترى لحياتها معنى دون وجوده) كل هذا له دلالات لا شعورية رمزية لدى المفحوصة فهي قد توحدت لا شعوريا مع البطلة التي هي الفتاة رهف، فهذه الصورة نجدها تصف بصراحة موقف المفحوصة من الجنس الآخر واتجاهها الإيجابي نحوه، فهي تحب الرجل وتسعى لامتلاكه ولديها الرغبة الجامحة لمنحه كل العاطفة والرعاية بل تقول (أنها لا ترى لحياتها معنى دون وجوده).

توضح هذه القصة في مجملها موقف المفحوصة من الجنس الآخر ومقدار العاطفة تجاهه، فهي تقر بأنها تمتلك عاطفة جامحة ومشاعر إيجابية تجاه الجنس الآخر.

- **استجابة البطاقة**: ١١

طبيعة البطاقة: طريق يخترق هوة عميقة من صخور عالية على الطريق، على البعد نجد شخصيات غامضة تائهة، على إحدى الهضاب نجد رأساً طويلة ورقبة تنين.

- **عنوان القصة** (١١): **اندلاع الثورة**

كان هناك قرية في إحدى المدن الكبيرة، كانت هذه القرية تعاني من ظلم كبير من قبل واليها، حيث كان أهل القرية يعانون فقرًا

وجوعاً شديدين، فقرر أهل القرية بعد عدة مشاورات بأن يقوموا بالتصدي والمواجهة لهذا الظالم، فخرجت فخرج جميع أهل القرية بكامل قوتهم مطالبين لهذا الحاكم أن يترك منصبه ويترك المجال لغيره، إلى الشخص الذي يرون فيه الكفاءة الكاملة التي بفضلها سيعيشون كما يريدون، آخذين كل حقوقهم على أكمل وجه وصورة.

- **التحليل والتفسير**:

من المعروف أن هذه اللوحة تبين موقف المفحوصة من القلق فنجد المفحوصة هنا عنونة القصة بـ (اندلاع الثورة) وهو اسم قد لا يتناسب مع طبيعة اللوحة، إلا أن غموض اللوحة ربما استثار في المفحوصة مشاعر القلق والتوتر، فاتجهت لسرد قصة الحاكم المستبد الجائر الذي انتقض ضده أهل قريته، كما أنه يعكس حال المفحوصة اللاشعوري تجاه الاحداث السياسية الراهنة في ليبيا، وما تحمله من ضغط وتوتر وعدم استقرار، أو ربما أرادت أن تحذر من شخص معين جائر وظالم لها شخصيا وأن تعطيه خيار التنحي بطيب خاطر أو استخدام القوة معه، ونجد كلمة (فخرجت) كتبتها المفحوصة ثم شطبتها ربما كان هذا إسقاط لا شعوري للمفحوصة وأنها هي من يعاني وانها حاليا تحذر من موجة غضب يتبعها لون أشد قوة، واستبدال هذا الشخص بآخر ذي (كفاءة كاملة) وهو بمثابة إطراء للشخص البديل الذي بفضله (سيعيشون كما يريدون) وكأن المفحوصة تتحدث عن إحلال شخص قريب عاطفيا بشخص آخر أكثر كفاءة وقادر على إغداق العاطفة عليها.

تكشف هذه القصة في مجملها موقف المفحوصة من القلق والتوتر، الذي كان واضحا إزاء شخص بعينه وأنها ترغب في إبدال هذا الشخص بآخر أكثر كفاءة أو أكثر عاطفة يمنحها كيفما تريد وكل ما تريد.

- **استجابة البطاقة**: 12 F

طبيعة البطاقة: صورة شابة، وامرأة عجوز غريبة على رأسها غطاء تعبس في الخلفية.

- **عنوان القصة** (١٢): **التحسر على ما فات**

فاطمة عجوز كبيرة بالسن تعاني من أمراض عدة، فكانت دائمة التحسر على ماضيها الذي كانت فيه فتاة جميلة وسليمة من الأمراض، وذات قدرة على تأدية للكل ما فيها لكل حاجاتها الخاصة بها دون استعانة من الغير وذات مرة وهي جالسة أخذت صورة لها وأصبحت تتأمل في كل ملامح وجهها التي تغيرت وأصبحت غير مقبولة برأيها.

- **التحليل والتفسير**:

من المعروف أن هذه اللوحة تكشف عن مفهوم صورة الأم لدى المفحوصة، إلا أنها هنا نجدها تسقط مشاعرها الداخلية على القصة وقد عنونت القصة بـ (التحسر على ما فات) بما قد يوحي هذا العنوان بوجود ميول اكتئابيه ولوم للذات، كما أن القصة تبدأ بداية سليمة إلا أنها سرعان ما توضح بشكل صريح المشاعر السلبية تجاه صورة الجسد، حيث تعاني المفحوصة من وزن زائد في الجسم، وهو ما جعلها تسقط إحساساتها لا شعوريا وتتوحد مع البطلة لكي يتسنى لها التحسر على الماضي الذي كانت فيه رشيقة وأقل وزنا، رغم هذا نجدها تعتد بالنفس ويتضح هذا بقولها (تأدية حاجاتها الخاصة بها دون استعانة من الغير) كما يؤكد هذا عدم اعتمادها إلا على قدراتها الذاتية بما يوحي بالتمركز حول الذات.

- **استجابة البطاقة**: 13 MF

طبيعة البطاقة: شاب يقف ورأسه مدفون في ذراعه يلبس رابطة عنق، وخلفه سرير مسجاه عليه امرأة نصف عارية، وأمامه منضدة عليها كتب.

- **عنوان القصة** (١٣): **الصباح الأليم**

ذات صباح وفي حين كان عماد دائم الاستيقاظ باكراً لكي يذهب كعادته لمكان عمله بعد أن يكون قد أعدَّ نفسه وذلك بمساعدة زوجته صفاء، إلى أن فوجئ هذا الصباح بأن زوجته لم تستيقظ كعادتها باكرا فلجأ فتقدم لكي يوقظها فصدم من أن زوجته لم تكن تستجيب له، وذلك لأنها فارقت الحياة، لإصابتها بسكته قلبية أثناء النوم.

- **التحليل والتفسير**:

من المعروف أن هذه اللوحة تبين موقف المفحوصة من الجنسية الغيرية، كما أنها مهمة في الكشف عن الصراعات الجنسية لدى كل من الرجال والنساء، رغم

قصر محتوى القصة إلا أنه يوحي بمسحة اكتئابيه عاليةٍ لدى المفحوصة، ولو فرضنا أن المفحوصة قد توحدت مع بطلة القصة لا شعورياً فهذا مؤشر آخر على عدوانية صريحة موجه للذات لأن البطلة في نظر المفحوصة فارقت الحياة، ومن خلال ربط هذه القصة بقصص سابقة قد نجد أن العدوانية موجهة أيضا إلى الحياة الزوجية، فرغم وجود اتجاه إيجابي نحو الرجل والرغبة في الحصول عليه إلا أن المفحوصة تخشى الحياة الزوجية وتمقتها ربما لخوفها من الفشل في الوفاء بمتطلباتها.

تكشف هذه القصة في مجملها موقف المفحوصة من الحياة الزوجية والخوف من الفشل فيها، كما تتضح وجود ميول عدوانية موجهة للذات قد تتطور في المستقبل لتصبح ميولاً انتحارية، وهو ما ينبئ بوجود صراعات لا شعورية داخلية لم تحل ومستوى عالٍ من الكبت.

- **استجابة البطاقة**: ١٤

طبيعة البطاقة: صورة ظلّية لرجل أو امرأة مقابل نافذة مضيئة، باقي الصورة سوداء تماما.

- **عنوان القصة** (١٤): **الوحدة القاتلة**

كريم شاب في العشرين من عمره وحيد الأم والأب كثير التعلق بهما، لأنهما كانا لا يرفضان له طلب، وفي يوم كان من أقسى أيام حياته بالنسبة له، هو أن والديه قد فارقا الحياة بسبب تعرضهما لحادث سير شنيع، فأصبح كريم من يومها وهو حزين ومكتئب، حتى جاء يوما قرر فيه الانتحار وذلك بسبب حالة الاكتئاب الشديد الذي كان يعانيه من وفاة والديه.

- **التحليل والتفسير**:

من المعروف أن هذه اللوحة تكشف عن المخاوف الطفولية وعلاقتها بالظلام لدى المفحوصة، أو تنبئ بوجود ميول انتحارية لديها، فنجد المفحوصة هنا قد اختارت للقصة اسم (الوحدة القاتلة) وهو ما يوحي بخوف المفحوصة من الظلام إلى حد كبير، كما تستثير هذه القصة انفعالات المفحوصة عن الموت فقد مات والدي بطل القصة وهو أيضاً على عتبة الانتحار ويعاني من حالة اكتئاب شديدة، بما يعكس وجود قلق وصراعات داخلية لم تحل، مع تأكيد حالة الاكتئاب التي تمر بها المفحوصة وارتفاع الميول الانتحارية وهو ما يعضد تفسير اللوحة السابقة (الصباح الأليم). وتكشف هذه القصة في مجملها عن وجود حالة اكتئاب عالية لدى المفحوصة وربما التفكير في الانتحار من حين لآخر.

- **استجابة البطاقة**: ١٥

طبيعة البطاقة: رجل عابس يداه مشتبكتان، يقف وسط المقابر.

- **عنوان القصة** (١٥): **الانتحار المُلح**

قرر جورج الذهاب إلى المقابر والانتحار بسبب انتمائه لهذا الدين وما يحمله من قوانين ومعاملات غير إنسانية برأيه، ففكر ذات يوم بالانتحار بقتل نفسه لكي يرتاح من هذا الواقع.

• **التحليل والتفسير**:

من المعروف أن هذه اللوحة تبين موقف المفحوصة من التشاؤم (النزعة الاكتئابية) الاتجاه نحو الموت. نلاحظ أن هذه القصةٍ أيضا تتكلم عن الانتحار بداية من العنوان فنجد فكرة الانتحار واضحة جدا لدى المفحوصة وتتوحد المفحوصة مع البطل وتسقط مشاعرها الداخلية على القصة وتقول (فكر ذات يوم بالانتحار) على الرغم أن كلمة الانتحار شُطبت من قبل المفحوصة وهو ما يبين حجم الإنكار لهذه الفكرة ومقامتها لها، كما أن التشاؤم والنزعة الاكتئابية واضحة وعبرت عنها بقولها (يرتاح من هذا الواقع).

توضح هذه القصة في مجملها عن وجود صراعات داخلية لدى المفحوصة مع محاولة الإنكار لها تجسدت في حالة اكتئاب عالية وتسلط فكرة الخلاص من هذه الضغوط والصراعات بالانتحار. ومن المعروف أن الكآبة عادة ما تنبئ بالانتحار، وخاصة "عندما تصبح هذه الكآبة مزمنة وحادة فإنها تؤدي إلى التفكير بالانتحار".(مارك رنكو،٢٠١٢: ١٢١)

• **استجابة البطاقة**: GF ١٧

طبيعة البطاقة: جسر فوق الماء وشخصية أنثوية تميل على القضبان، في الخلفية مباني شاهقة وشخصيات رجال صغيرة الحجم.

• **عنوان القصة** (١٦): **لحظة شروق**

سمية فتاة تحب الطبيعة وتعشقها بكل ما فيها، وفي شروق كل يوم كانت سمية تأتي إلى هذا الجسر لكي تستمتع بمشاهدتها لهذا المنظر وهو شروق الشمس التي تبعث في نفسها الأمل لقضاء يوم جميل لقضاء يوم جديد مليء بالنشاط والحيوية.

• **التحليل والتفسير**:

من المعروف أن هذه اللوحة تبين موقف المفحوصة عن مفهوم الجسد والذات والدور الاجتماعي. تطلق المفحوصة العنان لخيالها ليرسم صورة الطبيعة وإشراقة الشمس الصافية والمناظر الجميلة التي تبعثها في النفس والشعور بالحيوية والنشاط، كل هذا له دلالات نفسية توحي برغبة داخلية في الاستمتاع بكل ما هو جميل، فنجد المفحوصة توحدت مع البطل ولامست الجوانب المضيئة في داخلها لتقول إن لها رغبة على بذل الجهد متى ما وجدت بيئة محفزة لها خالية من التهديد كالطبيعة في أبسط معانيها، فتكشف المفحوصة عن رغبتها وجاهزيتها للنشاط ولعب الدور والتفاعل بجميع معانيه إذا ما هيَّأت لها البيئة المحيطة ذلك، متجاوزة مفهومها لجسدها وما يمثله من ضغط نفسي لديها.

• **استجابة البطاقة**: GF ١٨

طبيعة البطاقة: امرأة تضع يدها حول رقبة امرأة أخرى يبدو أنها تُدفع للخلف عبر درابزين سلالم.

• **عنوان القصة** (١٧): **الأخوة الصادقة**

محمد هو الأخ الأكبر والحنون الذي يحب كل أخوته ومحمود أخوه الوحيد الذي أنجبته له أمه، والذي يحبه ويعطف عليه أكثر من أخواته، ومرت الأيام وحياتهما مستديمة إلى أن جاء اليوم الفاجع لمحمد وهو سماعه لخبر إصابة أخيه بمرض خطير في رأسه.

• **التحليل والتفسير**:

من المعروف أن هذه اللوحة تبين موقف المفحوصة من العدوان والقلق، ولكن هذه القصة توحي بأن المفحوصة لم تعط أيّة أهمية للشخصيات التي في الصورة، بل نسجت قصة لأخوين متحابين أصيب أحدهما بمرض خطير فجع على إثره أخوه الآخر الذي يحبه، نجد هنا أن حالة القلق واضحة، فالمفحوصة قد توحدت مع البطل الرئيس للقصة وهو محمد بقولها (الأخ الأكبر) لأنها فعلا جاء ترتيبها متقدم ضمن أخوتها بما يوحي بإسقاط المفحوصة حالتها الشعورية على القصة، فهي قلقة على أحد أخوتها جدا وتخاف خسارته لأنها تحبه كثيرا وتعطف عليه أكثر من الآخرين ويثبت ذلك في قولها (يحبه ويعطف عليه أكثر من أخواته)، أو ربما يكون عكس ذلك تماما فهي لا تحبه ولا تخاف عليه بل تتمنى له هذا المرض، فيكون بذلك تكوين عكسي لرغباتٍ وأحاسيس المفحوصة تجاه هذا الأخ، كما أنه قد لا يكون هذا الأخ ولدا بل بنتا وهذا إنكار آخر وتكوين عكسي آخر.

توضح هذه القصة في مجملها عن وجود قلق واضح لدى المفحوصة تجاه احد أفراد الأسرة سواء بالإيجاب أو بالسلب، والأقرب أنه قلق سلبي لأنه يتبين وجود عدوان مضمر يتمثل في إصابة هذا الأخ بمرض عضال وخطير، وربما يؤدي إلى الهلاك، مما يعني الرغبة اللاشعورية في التخلص منه ولو بالموت.

• **استجابة البطاقة**: ١٩

طبيعة البطاقة: صورة غريبة لتكوينات سحب فوق كوخ مغطى بالصاج في الريف.

• **عنوان القصة** (١٨): **حرب أهلية**

في مدينة من المدن اندلعت مجموعة من المشاكل ما بين أهل المدينة، مما أدى إلى قيام الطرفين إلى استخدام جميع أنواع الأسلحة، محاولين كلا الطرفين الفوز على الآخر والأخذ بثأره.

• **التحليل والتفسير**:

من المعروف أن هذه اللوحة تبين موقف المفحوصة من العاطفة، وهذه القصة ربما تبين حسرة المفحوصة على الوضع السياسي الراهن للبلاد وما له من تداعيات نفسية على الأمن النفسي والمجتمعي للفرد، فالأمر السياسي والصراع حوله بات يفرض نفسه على جميع مجريات الحياة، فنجد المفحوصة تحدثت عن هذا الأمر في قصتين الأولى تحت مسمى اندلاع الثورة والثانية الحرب الأهلية، خاصة أن

منطقة الدراسة شهدت في الآونة الأخيرة تدهوراً أمنياً واضحاً وصراعاً مسلحاً طال حتى الجامعات.

تكشف هذه القصة في مجملها عن وجود انفعالات حادة تفرض نفسها على المفحوصة قد تعبر عن ميول عدوانية لديها، كما تصف البيئة المحيطة بالاضطراب وعدم الاستقرار، مما كان له الأثر البالغ على نفسيتها وجعل الأمر قريباً للاستدعاء، والقصة تعطي انطباعاً عن المفحوصة بأنها تعاني ضغوطاً نفسية جراء ذلك وتشعر بالقلق والتشاؤم.

- **استجابة البطاقة**: ٢٠

طبيعة البطاقة: شخصية عليها إضاءة لرجل أو امرأة ليلاً تلبس قبعة، وباقي الصورة معتم.

- **عنوان القصة** (١٩): **خراف المراهقين**

منصور شاب مراهق في الخامسة عشرة من عمره طالب في الثانوية إلا أنه غير مبال نهائياً بدراسته، حيث كان يقضي جلّ وقته في الشارع مع رفاق السوء، يتناولون المخدرات والتدخين ويقومون بكل أعمال العنف في الشارع، وذات يوم وهو على غير وعيه تم القبض عليه من قبل الشرطة وتم نقله إلى مراكز إعادة تأهيل الأحداث.

- **التحليل والتفسير**:

من المعروف أن هذه اللوحة تبين موقف المفحوصة من الشعور بالوحدة، ربما تشير هذه القصة إلى تمركز المفحوصة حول نفسها، وأنها تنأى بنفسها عن تلك الأفعال الرعناء التي يقوم بها المراهقون، كما أنها تستنكر كل هذه الأفعال وتصف بطل القصة بانه غير مبال ويقضي جَلَّ وقته في الشارع ولكن نهايته تكون بالسجن، لأنه غير ناضج ويقوم بأفعال يعاقب عليها القانون، كما أن هذا قد يوحي بأن المفحوصة قد تحذر من شخص معين يكون داخل الأسرة له تصرفات رعناء وهي تستنكر عليه ذلك.

تكشف هذه القصة في مجملها عن تأكيد المفحوصة على الالتزام والانضباط، والاهتمام بالدراسة وتجنب رفاق السوء وملازمة البيت، فالمفحوصة هنا تكشف عن صورة محافظة لها وأنها ضد كل ما هو عبثي وغير أخلاقي في الأسرة والمجتمع، فهنا يتبين قوة الأنا الأعلى وسيطرته مقابل الأنا.

- **استجابة البطاقة**: **البيضاء**

طبيعة البطاقة: ورقة بيضاء خالية من أي شيء.

- **عنوان القصة** (٢٠): **الجمال الدّاخلي**

ريم طالبة فتاة جميلة داخلياً دائمة الحب والحُنّو على الآخرين إلا أنها غير مقبولة من الغير ذلك لعدم تقبلهم لها من حيث الشكل، ذلك لأنها تعاني من السمنة المفرطة والملامح القبيحة مما جعل منها طالبة فتاة مستاءة من حياتها حتى حاولت ذات يوم الانتحار.

• **التحليل والتفسير:**

تصور هذه القصة الحالة بكل جنباتها تصويراً بديعاً، فعنوان القصة (الجمال الداخلي) وفي هذه القصة تسقط المفحوصة مشاعرها الداخلية على كل حرف في القصة وتوحدت مع بطلة القصة فوصفتها بأنها (جميلة داخليا دائمة الحب) وكأنها تقيد جمال هذه الفتاة في جمال النفس تجنبا للشكل أي ظاهر الجسد، كما أنها كتبت كلمة طالبة ثم شطبتها واستبدلتها بكلمة فتاة مرتين مما يوحي أنها تحكي عن ذاتها وتصفها، ويبرز في القصة مفهوم شكل الجسد واضحا وعدم رضاها عن الوزن الزائد لديها، وأنه ربما السبب الأساسي في وجود صراعات داخلية لديها وبروز حالة القلق والاكتئاب بشكل واضح في أغلب القصص، كما أن هذا الأمر قد تسلط عليها وجعلها تفكر في الانتحار بقولها (حاولت الانتحار ذات يوم).

تكشف هذه القصة في مجملها عن أن المفحوصة تمتلك مشاعر فياضة وعاطفة قوية تجاه الآخرين ومحيطها الاجتماعي، إلا أنها تعاني من التوتر والاكتئاب الناتج عن عدم الرضا عن صورة الجسد مما كان له بالغ الأثر عليها وجعل عندها ميولا انتحارية.

• **التحليل الكلي لبطاقات تفهم الموضوع للحالة (١) (س. س)**

وجد أن أغلب استجابات الحالة (س. س) على اختبار تفهم الموضوع (التات) ليس له نهايات واضحة مما يدل على وجود معاناة واضحة من بعض الضغوط والقلق متعدد المصادر، ووجود مشاعر الإحباط والعدوان والطابع الاكتئابي، وعجز المفحوصة عن تحويل هذه الأحداث بما يتفق ودوافعها، كذلك الأنا غير كفء، والشعور بالدونية واضح بصورة شديدة، وكثيرا ما استخدمت ميكانيزيم الانسحاب لمواجهة المواقف، وجود قلق وصراعات داخلية لم تحل، عدم القدرة على تخطي الموقف الأوديبي بنجاح، استخدام حيل الدفاع النفسي في أغلب البطاقات كالكبت والتخيل والإنكار والإسقاط والإبدال والتقمص، محاولة إخفاء المشاعر السلبية تجاه الأسرة، وتظهر المشاعر اللاشعورية في الحاجة إلى الحرية والانطلاق والابتعاد، زيادة وزن الجسم كان له الأثر الكبير على توافقها النفسي وزيادة عزلتها الاجتماعية وبروز النزعة الاكتئابية لديها، عدم وجود ثقة في الجنس الآخر(الرجال)، هناك إسقاط داخلي بعدم تقبلها لفكرة الزواج الثاني ورفضه، ومن الواضح أن تصورها للحياة الزوجية لا ينطوي على تفاؤل كبير، حاجة المفحوصة للتعاون داخل الأسرة والمساعدة من الآخرين، البيئة الاجتماعية غير مُشبعة وغير متعاونة، وجود أوديبيه مرتفعة، الأم هي الأمل الوحيد في تجاوز الصراع، أما الأب فهي ترى فيه شيئا من الظلم والجور وتقييد للحريات الشخصية رغم ما تكنُّ له من احترام وتقدير، ترى في الفضاء الواسع والطبيعة بيئة مشبعة نفسيا، نظرة تشاؤمية وميول اكتئابيه عالية ولوم للذات، مما يوحي بوجود صراعات داخلية وضغوط نفسية شديدة، قد تصل إلى الرغبة في الموت والانتحار. كما أنها تمتلك عاطفة جامحة ومشاعر إيجابية تجاه الجنس الآخر إلا أنها تخشاه. مشاعر سلبية تجاه صورة الجسد، وجود ميول عدوانية صريحة موجهة

للذات قد تتطور في المستقبل لتصبح ميولاً انتحارية، وهو ما ينبئ بوجود صراعات لا شعورية داخلية ومستوى عال من الكبت. ووجود خوف من الظلام إلى حد كبير مما يستثير انفعالاتها عن المَوت، وجود صراعات داخلية ومحاولة الإنكار لها تجسدت في حالة اكتئاب عالية وتسلط فكرة الخلاص من هذه الضغوط والصراعات بالانتحار، ومن المعروفٍ أن الاكتئاب من المؤشرات التي تنبئ بالانتحار خاصة عندما يكون مزمنا وحادا، كما وجودت انفعالات حادة تفرض نفسها وميول عدوانية، وتصف البيئة المحيطة بالمضطربة، مما يعطي انطباعاً على أنها تعاني ضغوط نفسية جراء ذلك وتشعر بالقلق والتشاؤم، وتُحمل الأحداث السياسية الراهنة في ليبيا جزءًا مما تحمله من ضغوط وتوترات وعدم استقرار نفسي، وتستمر الدراما السيكولوجية في حالة الحزن والأفكار السوداوية التي عبرت عنها المفحوصة في أغلب البطاقات، إلا أن البطاقة البيضاء تكشف عن وجود مشاعر فياضة وعاطفة قوية تجاه الآخرين ومحيطها الاجتماعي، وتوجد مشاعر توتر واكتئاب واضحة ناتجة عن عدم رضا المفحوصة عن صورة الجسد مما كان له بالغ الأثر وأوجد ميولا انتحارية لديها، حيث تكشف أغلب استجابات الحالة عن وجود بعض من الديناميات التي تشكل صور الذات السلبية ويتضح ذلك من خلال قصص المفحوصة حيث أنها من خلال القصص لم تستطع الوصول إلى نتيجة واقعية مرضية ولم تستطع الصمود أمام المشاكل والمعوقات مما يدل على ضعف الأنا وعدم كفاءتها.

وبالرجوع إلى تاريخ الحالة والمقابلة الكلينيكية والسيرة الذاتية ومتوسطات اختبار التفكير الإبداعي، يتضح أن نتائج الدراسة السيكومترية ترتبط بشكل كبير مع نتائج الدراسة الكلينيكية، حيث وجدت ميول اكتئابيه عالية، ونزعة تشاؤمية، وقلة الوعي بالذات، ووجود صراعات داخلية لم تحل، مع ضعف في العلاقات الاجتماعية، ووجود انفعالات حادة تفرض نفسها قد تعبر عن ميول عدوانية للذات وبروز أفكار انتحارية، إلى جانب بعض المخاوف المرضية التي كانت سببا في نقص الدافعية وسوء التوافق وضعف القدرة على التفكير بشكل عام والتفكير الإبداعي المنتج بشكل خاص.

- **دراسة الحالة رقم (٢)**
- **المرتفعة في التفكير الإبداعي**
- **أولاً: البيانات العامة، والإطار الأسري والطفولة:**

الاسم: (س. م) العمر: (٢٢ سنة)، الجنس: ذكر، الترتيب بين الأخوة (٢) السنة الدراسية: الرابعة، عمر الأب (٥٠ سنة)، تعليم الأب جامعي، هو على قيد الحياة، طبيعة شخصية الأب هادئ في العموم وقاسي الطبع احيانا، الأب لا يدخن، يهتم بمظهره الخارجي، ليس للأب أنشطة اجتماعية تذكر، الأم ربت بيت عمرها (٤٠ سنة)، تعليم الأم متوسط، وهي على قيد الحياة، شخصية الأم انبساطية مرحةٍ، تؤدي واجباتها بشكل جيد، تهتم كثيرا بمظهرها ورشاقتها، تهتم الأم كثيراً بالعلاقات الاجتماعية والزيارات، الأم تعتبر الزوجة الأولى للأب، لم يحدث

طلاق بين الأبوين، الحياة الأسرية هادئة إلى قليلة الاضطراب، التنشئة الاجتماعية تمتاز بالتذبذب بين الحزم والتساهل، العاطفة تتجه إلى الأم أكثر ثم الأب، الشخصية التي يخافها ويخشاها دائما المفحوص في البيت هي الأب، الشعور تجاه أفراد الأسرة بالفخر والاعتزاز، المفحوص كان في طفولته من النمط الهادئ، في مرحلة الشباب ازداد النشاط ولكن يغلب عليه العقلانية، لا توجد معاناة لدى المفحوص من أيّة اضطرابات جسمية، من أقوى الأحداث التي مرت بالمفحوص في سن الطفولة وفاة الجد، يهتم المفحوص بالمظهر الخارجي، كما أن المحيطين بالمفحوص يرون فيه التواضع، غير مشارك في الأنشطة الاجتماعية كثيرا، يحب القراءة والمطالعة الحرة، الذهاب الأول للمدرسة كان ممتعا، الدراسة الجامعية أفضل مراحل الدراسة السابقة وتحظى بشيء من الرضا والسعادة، يقر المفحوص أنه لا ينام جيداً، لا يعاني من الكوابيس والأحلام المزعجة، يحب المناسبات الاجتماعية كثيرا، يحرص المفحوص على أداء العبادات والصلاة في أوقاتها، يرى المفحوص في نفسه أنه شخصية اجتماعية هادئة الطبع، تغمرها الحيوية والدافعية، يهتم بالتفاصيل، فلسفته في الحياة لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد.

- **ثانياً: ملاحظات على سلوك الحالة:**

هادئ ومتزن، مجتهد وصبور، مهتم، صامت أغلب الوقت غير متكلم، متعاون ونشط، يجلس بوقار، ودود، غير قلق، آثار الاكتئاب واضحة عليه، غير متردد، إذا تحدث فصوته هادئ ومسموع.

- **ثالثاً: ملخص تاريخ الحالة:**

طفولة سعيدة فوق المتوسط، علاقات أسرية هادئة يسودها الود خاصة مع الوالدين، المشاحنات تكاد تكون معدومة رغم وجود بعضها بين الأخوة من حين لآخر، سعيد وممتن في دراسته لم يخض تجربة الإخفاق في الدراسة، الدافعية مرتفعة للتعلم خاصة في بداية الدخول للجامعة، يحظى بالمساندة الاجتماعية من جميع أفراد الأسرة، يسعى إلى تحمل المسؤولية في الغالب، يعيش في منزل مع أغلب أفراد الأسرة، علاقات اجتماعية تكاد تكون جيدة ومتبادلة، لم يخض أيّة تجربة عاطفية من قبل، المعاناة من بعض الاضطرابات الصحية تكاد لا تذكر، لا يعاني من الكوابيس والأحلام المزعجة، شخصية اجتماعية ودودة.

- **رابعا: درجة المفحوصة على مقياس التفكير الإبداعي (س. م):**

الأصالة= (٦٠) ، المرونة= (١٠٨)، الطلاقة= (١٢٧)، الكلي (٢٩٥)

- **تحليل استجابات الحالة على اختبار تفهم الموضوع (T.A.T).**

سوف يعرض الباحث القصص التي سردت من خلال الحالة (س. م) على اختبار تفهم الموضوع وتفسيرها حيث رتبت تلك البطاقات حسب أرقامها تصاعديا.

- **استجابة البطاقة:١**

طبيعة البطاقة: شاب ينظر إلى الأمام ويستند على منضدة أمامه عليها آلة كمان.

• **عنوان القصة** (١): **الموهبة**

سالم شخص موهوب وقد اكتشف موهبته وحاول العناية والاهتمام بها، فهو يرى أن الموهبة عادة تُكتشف في الصغر، حيث يقلد الصغار الكبار إذا ما وجد الاهتمام بها وتم صقلها أصبحت ذا أهمية، فموهبة الأطفال إذا ما تم توجيهها انطلق الطفل وحَلّق في الاتجاه الصحيح، فموهبته ورغبته في تعلم شيء ما كالموسيقى والرسم جعلت من سالم يتقن الألعاب كالكرة والسباحة والموسيقى وغيرها.

• **التحليل والتفسير**:

من الملاحظ أن هذه القصة ليست طويلة ولا قصيرة جداً، وعنوانها يوحي بالسوية، كما أن تقليد الصغار للكبار من المتعارف عليه يعد من مراحل العقدة الأوديبية تُسمى بعقدة صبي المعلم، حيث يتظاهر الصبي بالحب لأبيه ليأخذ عنه كل شيء استعدادا لتمرده عليه وتخطيه في المستقبل إلا أن القصة تكشف عن ميول إبداعية للمفحوص من خلال حبه للأنشطة وحرصه على تنمية المواهب.

• **استجابة البطاقة**: ٢

طبيعة البطاقة: مشهد الريف، امرأة شابة وفي يدها كتب، وفي الخلفية رجل يعمل في الحقل، وامرأة بسيطة تشاهد هذه الصورة.

• **عنوان القصة** (٢): **مكانة المرأة في المجتمعات العربية**

سارة امرأة عربية تعتز بنفسها وتشارك في جميع المجالات العلمية والاقتصادية والأدبية والتربوية وغيرها حتى بعض المجالات التي لا تناسب تكوينها الجسدي، فقد استطاعت سارة أن تكمل تعليمها ودراستها بعدما كانت تنحصر مهامها في الأمور المنزلية، حيث أصبحت معلمة ولها مكانة خاصة في أسرتها وفي مجتمعها.

• **التحليل والتفسير**:

من المعروف أن هذه اللوحة تبين موقف المفحوص من العلاقات الأسرية. تتضح النظرة الإيجابية تجاه العمل والمثابرة وبذل الجهد، من خلال توحد المفحوص مع البطل الرئيس للقصة، كما تكشف القصة عن وجود دافعية عالية ووعي بالذات وتحمل المسئولية تجاه نفسه وتجاه أسرته ومجتمعه.

تكشف القصة في مجملها عن وجود دافعية ذاتية عالية لدى المفحوص ورغبة قوية في المشاركة والتفاعل وبلوغ الأهداف.

• **استجابة البطاقة**: BM ٣

طبيعة البطاقة: على الأرض مقابل الإريكة نجد ولداً ورأسه منحني على الذراع الأيمن، بجانبه على الأرض نجد مسدسا.

• **قصة اللوحة** (٣): **الاكتئاب**

من أسوأ الأشياء التي مر بها نضال في لحظات حياته هي مروره باكتئاب شديد، إلا أنه لم يفقد الثقة في نفسه وفي مَنْ حوله من الأشخاص بما فيهم

العائلة وحتى الأصدقاء حيث لم ينزو في الركن المظلم، ويرى أن حياته لا معنى لها إن لم يتجاوز هذه المحنة وقد أنجز بالفعل في هذا الوقت ما لم ينجزه في السابق.

• **التحليل والتفسير**:

من المعروف أن هذه اللوحة تبين موقف المفحوص من الاكتئاب. من الواضح أن هذه اللوحة قد استثارت في المفحوص مشاعر الاكتئاب وكشفت عن ما هو لا شعوري، فهذه القصة تعبر عن اعتراف ضمني للمفحوص وإقرار بوجود مشاعر اكتئابيه يعاني منها ناتجة عن خبرة صادمة سابقة، إلا أنه جاهد نفسه للتخلص منها، بتوجيه الطاقة النفسية باتجاهات أخرى كان لها الأثر الطيب عليه وعبَّر عن ذلك بقوله (أنجز بالفعل في هذا الوقت ما لم ينجزه في السابق)، وهو يعبر أيضاً عن توحد المفحوص مع البطل.

تكشف هذه القصة في مجملها عن وجود مشاعر اكتئابيه عالية لدى المفحوص في الماضي حاول التخلص منها، كما تفسر وجود مسحه اكتئابيه ظاهرة على المفحوص، كما تكشف عن قوة الأنا الأعلى في مجابهة الأنا وهو ما يوحي بالسوية والتفاؤل لدى المفحوص.

• **استجابة البطاقة**: ٤

طبيعة البطاقة: شاب يحاول الخروج ينظر إلى الأمام ، وامرأة حسناء خلفه تلف ذراعها حوله.

• **عنوان القصة** (٤): **الخيانة**

الخيانة فعل شنيع لا تشرّعه ..... الأديان السماوية ولا الأعراف، أحمد وفاطمة زوجان يربطهما الحب منذ ثلاث سنوات، فحاولت فاطمة خيانة زوجها وهي فعل من أفعال المنافقين الكاذبين، فثار أحمد ولم يهدأ فهو يرى أن الزواج رابط مقدس بين الطرفين مبني على الصدق والاحترام، ولكل من الزوجين الحقوق والواجبات عليهما مراعاتها، فإن انجر أحد منهما لفعل الخيانة انقطع هذا الرابط وانكسر حينها لا ينفع الندم.

• **التحليل والتفسير**:

من المعروف أن هذه اللوحة تبين موقف المفحوص من الغيرية والجنس (الاتزان الانفعالي). تعكس هذه القصة اتجاهات المفحوص نحو الحياة الزوجية وما تمثله من رباط وثيق بين الزوج والزوجة، كما تبين مدى الالتزام الديني للمفحوص، كذلك إشارة لقوة الأنا الأعلى، وحاجة المفحوصة للإشباع العاطفي والحب والجنس والدفء وتبادل المشاعر واحترام الذات. وتوضح هذه القصة في مجملها موقف المفحوص من الجنس الآخر والتأكيد على احترام وقدسية الحياة الزوجية، وتنبئ بقوة الأنا الأعلى والحاجة للحب وتبادل المشاعر.

• **استجابة البطاقة**: ٥

طبيعة البطاقة: سيدة في منتصف العمر تقف بعتبة باب نصف مفتوح تنظر إلى داخل الحجرة.

• **عنوان القصة** (٥): **الأم**

عائشة أم لها مكانة خاصة في منزلها لا يستطيع أحد أن ينافسها عليها، فهي ترعى زوجها وأبناءها وتعتني بهم، تقوم بواجباتها طوال اليوم ولا يقتصر هذا فقط في النهار بل يشمل حتى الليل، تراها تراقب أطفالها الواحد تلو الآخر في الصحة وتسهر عليهم في مرضهم، هذه هي غريزة الأمومة، فهي شاملة لجميع وظائفها أعانها الله.

• **التحليل والتفسير**:

تصف هذه اللوحة موقف المفحوص من العلاقات الأسرية والدور الاجتماعي. تستثير هذه الصورة انفعالات المفحوصة تجاه دور الأم وأهميته داخل الأسرة وغزارة العاطفة التي تمنحها لزوجها وأبنائها، وتصفها بقولها (لا يستطيع أحد أن ينافسها عليه) حيث يعكس هذا الاتجاه الإيجابي نحو الأسرة ككل وأهمية دور الأم لكل فرد، بما يوحي برضا المفحوص عن الأم ودورها داخل الأسرة، ويكشف عن سعادته وتفاؤله بالحياة الأسرية وهذا دليل على السوية والتوافق النفسي لديه.

• **استجابة البطاقة**: BM ٦

طبيعة البطاقة: امرأة كبيرة السن قصيرة تقف وظهرها مستدير لرجل شاب، الأخير ينظر إلى الأسفل في تعبير مرتبك.

• **عنوان القصة** (٦): **الجدة والحفيد**

أم كلثوم جدة ولها أحفاد ربَّتهم على المصارحة، تحكي لهم الأسرار والألغاز والقصص تضفي شيئاً من عبق تاريخ الماضي على الحاضر الذي لا يقدَّم ولا يؤخر شيئا.

• **التحليل والتفسير**:

من المعروف أن هذه اللوحة تبين موقف المفحوص من الأوديبية. تعد هذه القصة قصيرة جدا، رغم ذلك فهي تبين دور الكبار وأهميته في حياة الصغار كما ترسي دعائم المصارحة والمكاشفة بين الأجيال المتعاقبة بما يحمله من معاني ودلالات نفسية في صورة حِكم أو فكاهة تُدخل السرور والبهجة على مستمعيها.

تكشف القصة في مجملها وعي المفحوص للفلكلور الثقافي وما يحمله من شواهد ودلالات نفسية لأجيال متعاقبة وهو ما يعطي انطباعا عن شخصية المفحوص وقدرته على إدراك التفاصيل والأجزاء بكل دقة، والتي تعد هذه ضمن قدرات التفكير الإبداعي وهي إدراك التفاصيل.

• **استجابة البطاقة**: BM ٧

طبيعة القصة: رجل شعره رمادي(شائب) ينظر إلى شاب أصغر منه، والشاب ينظر إلى أعلى.

• **قصة اللوحة (٧): النصيحة**

عمر أب لعدة أبناء أحياناً يوجه لهم النصيحة، فهو حريص على ألا يخطئ الأبناء في حق أحد، وأنهم يحتاجون للنصيحة من حين لآخر فالكمال لله سبحانه وتعالى، فعادة تأتي النصيحة من شخص يكبرنا سناً قد يكون قريباً منا وسط زحام العائلة كأب أو أم أحياناً أو أخ أكبر، أو من خارج العائلة كصديق أو أستاذ، ربما لتجاربهم في هذه الحياة وكثرتها، المهم أخذ هذه النصيحة بعين الاعتبار لأنها قد تتراءى لنا أشياء لم نكن نراها من قبل.

• **التحليل والتفسير:**

من المعروف أن هذه اللوحة تبين موقف المفحوص من السلطة الوالدية. تدور هذه القصة وهي ليست بقصة بحال من الأحوال لأنها تخلو من الوقائع، ومع ذلك تصور لنا البطل في صورة أب حريص على أبنائه ويرشدهم ويوعظهم من حين لآخر لكي لا يقعوا في الخطأ، نجد هنا المفحوصة توحدت مع حاجات البطل الأساسية ودوافعه (التعاون، تقبل النصيحة، تقبل النقد، الدعم والمساندة، التقدير، التفهم)، وصوَّرت لنا البيئة بأنها مشبعة ومتعاونة، وكذلك الأشخاص المحيطين إيجابيين ومتعاونين.

تكشف هذه القصة في مجملها عن التوجه الإيجابي للمفحوص تجاه السلطة الوالدية والرغبة في الحصول على الدعم والمساندة من الأسرة والمحيط الاجتماعي.

• **استجابة البطاقة: BM ٨**

طبيعة البطاقة: مراهق ينظر مباشرة خارج الصورة وبندقية تُشاهد في إحدى الجوانب وفي الخلفية مشهد معتم لعملية جراحية، كما في الصورة أحلام يقظة.

• **عنوان القصة (٨): ذكريات مؤلمة**

من الذكريات التي بقت في ذاكرة طارق تلك الذكريات المؤلمة التي طالما بقيت لسنوات وسنوات دون نسيان وهي ذكريات الحرب، وكما نعلم أن للحروب مآسي وآلاما وهذه جميعها تبقى في ذاكرة الجندي المقاتل وتزامنه لفترات طوال في صحوه ومنامه، حيث رأى أناسا يموتون وبقايا أشلاء ودماء وفقدان الأصحاب والزملاء، وإصابة زملائه الجنود، وقد مرَّ طارق هو نفسه بهذه الحادثة في إحدى المستشفيات الميدانية حيث كان يقدم الإسعافات الأولية وينقل الجرحى وتُجرى لهم العمليات السريعة في ظروف استثنائية صعبة، تلك هي الحروب مآسي وآلام وذكريات.

• **التحليل والتفسير:**

من المعروف أن هذه اللوحة تبين موقف المفحوص من العدوانية. توحد المفحوص هنا مع البطل الرئيس للقصة بقوله (الذكريات التي بقت في ذاكرة طارق)، كما أنه يستنكر العدوان بقوله (للحروب مآسي وآلام)، كما أنه يشعر بضغوط نفسية جراء الحروب والوضع الراهن في البلاد، وهو ما ينم عن إدراكه لأبعاد العنف والعدوان واستيائه منه، بل ينتقل المفحوص إلى الدور الإيجابي الذي

ينبغي فعله في مثل هذه الأمور وهو تقديم الدعم والمساندة الوجدانية والمادية وعبر عنها بقوله (كان يقدم الإسعافات الأولية وينقل الجرحى).

توضح القصة في مجملها موقف المفحوص تجاه العدوان وما يترتب عنه من مآسي وآلام تستمر لفترات طويلة، ورغبته في الشعور بالأمن والاطمئنان.

- **استجابة البطاقة**: BM ٩

طبيعة البطاقة: رجال في استراحة يرقدون على العشب في استرخاء.

- **قصة اللوحة** (٩): **غفوة**

عمال الإنقاذ وهم في غفوة بعد التعب يسترجعون فيها اللحظات الجميلة الحلوة التي مروا بها طوال حياتهم المهنية فكلها عطاء وبذل من أجل الآخرين، وخاصة تلك التي كانوا فيها صغارا وحديثي التخرج.

- **التحليل والتفسير**:

من المعروف أن هذه اللوحة تبين موقف المفحوص من الجنسية المثلية. نجد المفحوص هنا وصفت اللوحة بأنها لحظة استراحة لعمال إنقاذ بعد عناء، وأنهم يتحدثون عن ذكرياتهم الجميلة أو مواقفهم الطريفة أثناء رحلتهم المهنية، وهو ما يبرز الحاجات الأساسية للمفحوصة كالحاجة للتعاون والمساندة الوجدانية وتبادل المشاعر والعطاء، كما تصور المفحوص البيئة المحيطة بأنها مشبعة ومتعاونة ومساندة.

تكشف القصة في مجملها عن رغبة المفحوص في البذل والعطاء، وتعكس نظرته للحياة بشكل عام بأن لها جانبان مختلفان تماما، أحداهما عناء وكد وعطاء والآخر راحة واستجمام وتذكر اللحظات الجميلة.

- **استجابة البطاقة**: ١٠

طبيعة البطاقة: امرأة شابة تستند رأسها على كتف رجل.

- **عنوان القصة** (١٠): **الآباء والأبناء**

زهراء كلما كبرت تظل في عيون الأب تلك الطفلة الصغيرة التي حملها بين يديه من الساعات الأولى، أو ربما ترجع به الذاكرة إلى ما قبل ذلك عندما كانت في بطن أمها نطفة فمضغة ..... ويختار لها الاسم تلو الآخر، هذا وبعد ما جاءت إلى الدنيا أصبح يعد لها الساعات ساعة بساعة ويوم بآخر، يراقبها في صحوتها ومنامها حتى طعامها وشرابها، ينتظر حبوها ومن ثم مشيها وحتى ظهور أسنانها الواحدة وما بعدها حتى نهايتها، ما بالك في كلامها حيث تتلعثم وتنطق بـ(بابا) قبل (ماما) والسعادة التي تغمره، ولا ينسى لها أول يوم في المدرسة، وتشب زهراء وتكبر، حيث يتطلع الأب في نهاية عمره أنه سيرتاح ويهنأ بوجودها، فهل تنسى زهراء ما قدمه لها أبوها من تضحيات جسام !!.

- **التحليل والتفسير**:

من المعروف أن هذه اللوحة تبين موقف المفحوص من الجنسية الغيرية العاطفية. أسقط المفحوص مشاعره الداخلية على القصة التي يعبر بها عن

علاقته بأبيه، فهو قد توحد مع البطل الرئيس للقصة (زهراء) ويعي دور الأب ومقدار العاطفة التي منحه إياه خلال فترات عمره، إلا أنه يخاف ويخشى ألا يجزيه حق الجزاء عن عطائه وعطفه ورعايته له وعبَّر عن ذلك بقوله (فهل تنسى زهراء ما قدمه لها أبوها من تضحيات جسام).

تكشف هذه القصة في مجملها عن مشاعر دفينة ومخاوف من الفشل والإخفاق تجاه الأب، أو الخوف من الوقوع في الخطيئة.

• **استجابة البطاقة**: ١١

طبيعة البطاقة: طريق يخترق هوه عميقة من صخور عالية على الطريق، على البعد نجد شخصيات غامضة تائهة، على إحدى الهضاب نجد رأسا طويلة ورقبة تنين.

• **عنوان القصة** (١١): **النحلة**

صالح هو ومجموعة من الأصدقاء وهم في رحلة إلى الجبل، إذ بعاصفة قوية تأتي فجأة وبدون مقدمات عكرت صفو الرحلة وحاول الأصدقاء الاحتماء بالجبل وتجنب العاصفة، وإذ بنحلة تجاهد للصعود إلى قمة الجبل والرياح تحول بينها وبين ذلك، وإذ بثعبان يلاحق صالح ويصعد وراءه، وفجأة يتصدع الجبل وتتساقط منه الأحجار المختلفة الأحجام كادت تصيب الأصدقاء ولكن صالح نبههم، ولحسن الحظ جانبتهم هذه الصخور المتساقطة، والمؤسف أنهم قطعوا الرحلة وعادوا إلى بيوتهم.

• **التحليل والتفسير**:

من المعروف أن هذه اللوحة تبين موقف المفحوص من القلق. نجد المفحوص هنا يسرد قصة لمجموعة من الأصدقاء حاولوا التنزه والذهاب للجبل لكن سرعان ما رجعوا نتيجة لهبوب عاصفة غير متوقعة، وهو ما يكشف عن قلق المفحوص وتحذيره لحدوث شيء غير متوقع أو محسوب ووصفه بالعاصفة أي أنه أمر جلل، كما أن هذا الأمر يحدق بجميع المحيطين به، رغم وجود تهديد خاص للمفحوص عبَّر عنه (بثعبان يلاحق صالح ويصعد وراءه) وهذا دليل على أن المفحوص لا شعورياً يتوقع الخطر من أمر ما أو شخص معين.

توضح هذه القصة في مجملها شعور المفحوص بالقلق وتوقع الخطر، رغم هذا تصور لنا البيئة المحيطة بأنها متعاونة، وتكشف عن الحاجات الأساسية لها مثل: الخوف والتعاون والاهتمام والتركيز.

• **استجابة البطاقة**: ١٢M

طبيعة البطاقة: شاب يرقد على أريكة وعيناه مغلقتان، ينحني عليه رجل مسن نحيل، يده ممتدة فوق وجهه.

• **عنوان القصة** (١٢): **فقدان الإبصار**

فقد علي الإبصار وهو شاب ولكن هذا لم يجعله يركن إلى زاوية حجرته لا يفارقها، ففقدان البصر في نظره لا يعني فقدان البصيرة فكم من فاقد بصره نراه

ناجحاً متفوقاً ومبدعاً، فقد يكون فقدان البصر عجزاً لشخص ما ولآخر دافعاً له للتحدي والاستمرار.

• **التحليل والتفسير**:

من المعروف أن هذه اللوحة تبين موقف المفحوص من الجنسية المثلية. نجد المفحوص يكشف لنا عن مشاعره الداخلية تجاه التفوق والإبداع ويؤكد على أهمية الدافعية الذاتية لتحقيق الأهداف، فهو يرى أن استراتيجية مواجهة الضغوط والأزمات تكمن في ذات الشخص بتحليه بالصبر والاستمرار حتى بلوغ الهدف، وهذا ينم عن سلامة نفسية وطرق سليمة في التفكير.

توضح هذه القصة في مجملها نظرة المفحوص للحياة بشكل عام وضرورة تعديل الأهداف من حين لآخر كاستراتيجية لإدارة الضغوط حتى يتسنى تحقيق التوافق والسلامة النفسية، كما تكشف عن حاجة المفحوص للتفوق والإبداع.

• **استجابة البطاقة**: MF ١٣

طبيعة البطاقة: شاب يقف ورأسه مدفون في ذراعه يلبس رابطة عنق، وخلفه سرير مسجاه عليه امرأة نصف عارية، وأمامه منضدة عليها كتب.

• **عنوان القصة** (١٣): **الموت**

لم ينمْ خالد تلك الليلة وزوجته ترتجف وهي محمومة يواسيها بالكلمات ليخفف عنها الآلام، يحنو عليها ويخشى أن تموت، إلا أن الموت حق وهو حقيقة مؤلمة ربما تسرق منا أشخاصاً أعزاء علينا كانوا معنا أو بالقرب منا، بعضهم فقد الوالد والولد والأم والبنت والأخ والأخت والزوج والزوجة ...إلخ، في النهاية الموت كلمة مؤلمة.

• **التحليل والتفسير**:

من المعروف أن هذه اللوحة تبين موقف المفحوص من الجنسية الغيرية. أسقط المفحوص مشاعره الداخلية على القصة التي تعبر بها عن علاقة الزوج بزوجته، وتكشف عن حاجات البطل الأساسية مثل: الحاجة للحب والاهتمام والدعم والمساندة، وتستثير في المفحوص انفعالاته عن الموت، إذ نجد انفعالات القلق واضحة بفقدان أشخاص أعزاء داخل محيط الأسرة وقد عبر عنها بقوله (تسرق منا اشخاصاً أعزاء علينا بالقرب منا)، إلا أنه قلق طبيعي تجاه غريزة الموت.

توضح هذه القصة في مجملها موقف المفحوص من العاطفة الغيرية، كما تكشف عن أهمية مشاعر الحب والاهتمام والمساندة بين الجنسين، كما توضح موقف القلق من الموت لدى المفحوص، ويؤكد هذا من خلال (استمارة تاريخ الحالة) إذ يقر المفحوص أن أقوى الصدمات التي مرت بها في سن الطفولة هو وفاة الجد، وهو ما يكشف عن خبرة صادمة مر بها المفحوص.

• **استجابة البطاقة**: ١٤

طبيعة البطاقة: صورة ظلّية لرجل أو امرأة مقابل نافذة مضيئة، باقي الصورة سوداء تماما.

• **عنوان القصة** (١٤): **التأمل**

خليل دائم التأمل يشارك الناس أفراحهم وأحزانهم، فلحظات التأمل في حياته كثيرة يسترجع فيها ماذا قدم وسيقدم وماذا فعل وهل هو أصاب أم أخطأ؟ تتداخل فيها لحظات الفرح والحزن الجميلة والتعيسة لديه تُبكي وتُفرح في آنٍ واحد فهي لحظات تأمل.

• **التحليل والتفسير**:

عنونة هذه القصة بـ (التأمل) تجعلها تتحدث أقرب ما يكون عن المكاشفة الذاتية واسترجاع الذكريات بحلوها ومرها، فهي تعكس وعي المفحوص بالذات وأهمية المشاركة الوجدانية للآخرين، كما تعكس الاتجاه الديني لديه من خلال مراجعة النفس ومحاسبتها، وتبين حاجات البطل الأساسية ودوافعه في التعاون وتبادل المشاعر والمشاركة الوجدانية والفرح واللحظات الجميلة واحترام الذات.

تكشف هذه القصة في مجملها عن استجابات المفحوص عن مدى الإيجابية والاستقلالية والمشاركة الوجدانية، كما تكشف عن مدى قوة الأنا الأعلى، حيث يغلب التفكير العقلاني السوي على القصة، كما تتضح صحوة الضمير (الأنا) في المحاسبة واسترجاع الماضي والرغبة في تقويم السلوك.

• **استجابة البطاقة**: ١٥

طبيعة البطاقة: رجل هزيل الجسم ويداه مثبتتان يقف بين المقابر.

• **عنوان القصة** (١٥): **الرجل الحجري**

باسم يحب والده رغم كل شيء، فوالد باسم رجل كالحجر مع عائلته دائماً متجهم فاقد لابتسامة والحنانٍ، شيء واحد لديه هو رفع الصوت وإبداء الأوامر والطلبات، يدٍخل ويخرج قاسيا في كلامه، ذو قلب متحجر، حاد مع الأبناء ولو كانوا صغارا، ربما هذا من انعكاس التنشئة القاسية العنيفة التي مر بها، إلا أن باسم يحن على والده ويلتمس له الأعذار خاصة مع تقدمه في العمر.

• **التحليل والتفسير**:

من المعروف أن هذه اللوحة تبين موقف المفحوص من التشاؤم والنزعة الاكتئابية والاتجاه نحو الموت. توحد المفحوص هنا مع البطل الرئيس للقصة بقوله (يحب والده – يلتمس له الأعذار) فهو يفصح عن مشاعره تجاه أبيه ومدى حبه له رغم كل شيء، إلا أنه يقر بأنه قاسي الطبع احيانا، وتكشف عن حاجات البطل الأساسية في الحب والدفء والاهتمام والتقدير والسعادة، وتبين مدى التفاؤل والرضا لدى المفحوص وقد عبّر عنها بقوله (يحن على والده ويلتمس له الأعذار) وهو ما قد يكشف عن اتزان انفعالي واستقرار فكري وعقلي، إذ لا يوجد قلق تجاه هذه المواقف.

• **استجابة البطاقة**: BM ١٧

طبيعة البطاقة: رجل عارٍ يعلق بحبل يبدو أنه في حالة تسلق للأعلى أو للأسفل.

• **عنوان القصة (١٦): التوازن**

مروان طالب جامعي يجيد ألعاب توازن العقل والجسد كالجمباز والباليه الإيقاعي وغيرها، فهو يرى أنها من أجمل وأخطر الألعاب لما فيها من اتزان بين العقل والجسد، وعندما يتوقف عن ممارسة هذه الرياضة يفتقد هذا الاتزان والتناغم، ومن الأقوال المتواترة أن العقل السليم في الجسم السليم.

• **التحليل والتفسير**:

من المعروف أن هذه اللوحة تبين موقف المفحوص من الاستعراضية، وهي عادة ما تشير إلى صورة الجسم. توحد المفحوص هنا مع البطل الرئيس للقصة بقوله (مروان طالب جامعي) ، كما تبين هذه القصة اتجاه المفحوص نحو ممارسة الرياضة وحبه لها، رغم أنها توحي بوجود ميول استعراضية لديه من خلال تأكيده على إجادة ألعاب الجمباز والباليه، كما تُعلي من قيمة التفكير وعلاقته بسلامة الجسم وإحداث الاتزان والتناغم.

تكشف هذه القصة في مجملها عن رغبة المفحوص لممارسة الرياضات وخاصة الاستعراضية منها، كما يعطى أهمية لتناسق أجزاء الجسم والمظهر الكلي للفرد، وتكشف القصة عن مدى الإيجابية ومستوى الطموح والنظرة التفاؤلية للبيئة المحيطة وعن وجود هدوء واتزان انفعالي واستقرار فكري وعقلي واضح.

• **استجابة البطاقة**: BM ١٨

طبيعة البطاقة: رجل ممسك من الخلف بواسطة ثلاث أيادي لشخصيات غير ظاهرة.

• **عنوان القصة (١٧): محاولة الانتحار**

حاول صديق كمال يوما الانتحار وإنهاء حياته، رغم أنه على قدر عال من العلم والثقافة، ويدرك أن هذا التصرف ضعف وليس قوة، كما يعي أن جميع الشرائع قد جرَّمت هذا الفعل، ولأن الشجاع من يتحدى الصعاب ويتغلب عليها ولا تتغلب عليه.

• **التحليل والتفسير**:

من المعروف أن هذه اللوحة تبين موقف المفحوص من العدوان والقلق. نجد المفحوص هنا يستنكر الميول الانتحارية والعدوان الموجه للذات بقوله (هذا التصرف ضعف وليس قوة) إذ يعد الانتحار احد الصور الصريحة للعدوان الموجه للذات، كما تبرز حاجات المفحوص الأساسية ودوافعه في التحدي واحترام الذات وحفظها والتقدير والعلم والثقافة والالتزام بالشرائع السماوية، كما تبرز مخاوف المفحوص من الإحباط والفشل وعدم احترام الذات والاستسلام، كما يتضح وجود إحساس بالخطر والخوف من بعض الأشياء، إلا أن هذا الشعور يزول بمجرد عرض هذه الأحاسيس على العقل والفكر المتزن فيعود إليه الشعور بالأمان وتحدي الصعاب. وتكشف هذه القصة في مجملها عن قوة الأنا وصحوة الضمير والرغبة في تحقيق الذات والثقة بالنفس والرغبة الشديدة في التحمل ومواجهة مواقف الحياة المختلفة، واستهجان العدوان الموجه للذات.

• **استجابة البطاقة**: ١٩

طبيعة البطاقة: صورة غريبة لتكوينات سحب فوق كوخ مغطى بالصاج في الريف.

• **عنوان القصة** (١٨): **بياض الثلج**

إن جمال يعشق الثلج الأبيض الناصع، فهو حريص كل سنة على زيارة بعض المناطق من العالم التي تغطيها الثلوج، فيرى جمال أن القلب الطيب لدى الإنسان يوصف ببياض الثلج لصفائه ونقائه، ولكن بعكس ذلك يكون أكثر دفئا، ويعتقد أن سكان المناطق الثلجية الباردة أكثر طيبة من سكان المناطق الصحراوية فهم قاسيون الطبع والقلب.

• **التحليل والتفسير**:

من المعروف أن هذه اللوحة تبين موقف المفحوص من العاطفة. إذ تستثير هذه القصة انفعالات المفحوص نحو الطيبة ونقاء السريرة، وتسقط مشاعره الداخلية على القصة بوصفها لنقاوة القلب ودفء المشاعر بالثلج الأبيض لشدة بياضه، كما تبين القصة حاجات البطل للإشباع العاطفي والحب والدفء والسعادة، وتبين اتجاه المفحوص الإيجابي نحو المجتمعات الباردة، كما يتضح من خلال التفاؤل والرضا عن الناس الطيبين.

تكشف هذه القصة في مجملها عن مدى الإيجابية وقوة الأنا والثقة بالنفس، واستهجان ذوي النفوس المريضة الحاقدة، وأيضا على سوية الهدف والموضوع والأسلوب.

• **استجابة البطاقة**: ٢٠

طبيعة البطاقة: شخصية عليها إضاءة لرجل أو امرأة ليلاً تلبس قبعة، وباقي الصورة معتم.

• **عنوان القصة** (١٩): **على قارعة الطريق**

تساءل حافظ عن الرجل الذي يقف على قارعة الطريق مَنْ يكون؟! هل هو رجل أمن أم هو مجرم يبتاع المخدرات والممنوعات، أم رجل عصابة سرقة تريد أن تسرق، أو هو متسول فمن يكون هذا الرجل؟ هل هو عابر سبيل، أم رجل فاقد الذاكرة لا يعلم لا يدري أين يذهب، ربما شخص ينتظر أحد أصدقائه لكي يقله، أو أو .....؟ لا أدري.

• **التحليل والتفسير**:

من المعروف أن هذه اللوحة تبين موقف المفحوص من الشعور بالوحدة. تستثير هذه الصورة تساؤلات عدة لدى المفحوص ربما لغموضها وعدم تبين ملامح الشخصية الوحيدة التي في الصورة، إلا أن هذه التساؤلات بلا شك لها دلالات نفسية لا شعورية، فقد سرد المفحوص الشخصيات بداية من رجل الأمن ثم المجرم ثم رجل العصابة ....إلخ، نهاية آخر الشخصيات شخص ينتظر أحد أصدقائه، قد يكون المفحوص يخشى رجل الأمن والمجرم ورجل العصابة ولذلك أتى على

ذكرها في البداية، فهذا يمثل خوفاً منطقياً من مثل هذه الأمور، كما تصف هذه الصورة الخيال الواسع لدى المفحوص وتبين قدرته على إيجاد أكبر عدد من المرادفات لشيء واحد وهو ما يُعرف في التفكير الإبداعي بقدرة الطلاقة والمرونة، كما ينم عن سلاسة التفكير ومنطقيته والتفكير في أكثر من اتجاه، أي ما يُعرف بالتفكير التباعدي.

تكشف هذه القصة في مجملها نزعة المفحوصة للتخيل والتفكير التباعدي(الإبداعي)، كما توحي بوجود مخاوف من بعض الأشخاص ربما ناتج عن بعض الخبرات الماضية التي مر بها المفحوص.

- **التحليل الكلي لبطاقات تفهم الموضوع للحالة (٢) (س. م) الأكثر إبداعاً:**

تكشف لنا استجابات الحالة (س. م) على اختبار تفهم الموضوع أنها حالة أكثر توازناً وتوافقاً، ووجود ميول إبداعية للمفحوص من خلال حبه للأنشطة وحرصه على تنمية المواهب، ودافعية ذاتية عالية ورغبة قوية في المشاركة والتفاعل وبلوغ الأهداف، كما وجدت آثار اكتئاب واضحة لدى المفحوص في الماضي حاول التخلص منها وهو ما يفسر وجود مسحه اكتئابيه ظاهره عليه، كما تكشف الاستجابات عن قوة الأنا الأعلى في مجابهة الأنا وهو ما يوحي بالسوية والتفاؤل، والتأكيد على احترام وقدسية الحياة الزوجية، والحاجة للحب وتبادل المشاعر، والإحساس بالسعادة والحياة الأسرية وهذا دليل على السوية والتوافق النفسي، ووعي المفحوص للفلكلور الثقافي وما يحمله من شواهد ودلالات نفسية لأجيال متعاقبة وهو ما يعطي انطباعاً عن شخصية المفحوص وقدرته على ادراك التفاصيل والاجزاء بكل دقة، والتي تعد هذه ضمن قدرات التفكير الإبداعي وهي إدراك التفاصيل، التوجه الإيجابي تجاه السلطة الوالدية والرغبة في الحصول على الدعم والمساندة من الأسرة والمحيط الاجتماعي، كما توضح الاستجابات أيضاً موقف المفحوص تجاه العدوان وما يترتب عنه من مآسي وآلام تستمر لفترات طويلة، ورغبته في الشعور بالأمن والاطمئنان والبدل والعطاء، كما تعكس نظرته للحياة بشكل عام وبأن له جانبان مختلفان تماما، أحدهما عناء وكد وعطاء، والآخر راحة واستجمام وتذكر اللحظات الجميلة. كما تخفي مشاعر دفينة عن مخاوفه من الفشل والإخفاق تجاه الأب، أو الخوف من الوقوع في الخطيئة، رغم هذا تصور لنا أن البيئة المحيطة متعاونة، وضرورة تعديل الأهداف من حين للآخر كاستراتيجية لإدارة الضغوط حتى يتسنى تحقيق التوافق والسلامة النفسية، كما تكشف عن حاجة المفحوص للتفوق والإبداع، وموقفه من العاطفة الغيرية، ومن قلق الموت، وعن مدى الإيجابية والاستقلالية والمشاركة الوجدانية، كما تكشف عن مدى قوة الأنا الأعلى، حيث يغلب التفكير العقلاني السوي على أغلب القصص، كما يتضح من خلالها صحوة الضمير في المحاسبة واسترجاع الماضي والرغبة في تقويم السلوك، وتكشف عن الحاجات الأساسية في الحب والدفء والاهتمام والتقدير والسعادة وتبين مدى التفاؤل والرضا وهو ما قد يكشف عن اتزان انفعالي واستقرار فكري وعقلي، إذ لا يوجد قلق تجاه هذه المواقف، يعطى

أهمية لتناسق أجزاء الجسم والمظهر الكلي للفرد، وعن مدى الإيجابية ومستوى الطموح والنظرة التفاؤلية للبيئة المحيطة وعن وجود هدوء واتزان انفعالي واستقرار فكري وعقلي واضح، وصحوة الضمير والرغبة في تحقيق الذات والثقة بالنفس والرغبة الشديدة في التحمل ومواجهة مواقف الحياة المختلفة، واستهجان العدوان الموجه للذات، واستهجان أصحاب ذوي النفوس المريضة الحاقدة، وبروز نزعة التخيل والتفكير التباعدي(الإبداعي)، ويلاحظ دائما أنه يغلب التفكير العقلاني السوي على أغلب القصص.

ويتضح ذلك أيضاً من خلال نتائج الدراسة السيكومترية فقد تحصلت الحالة على المستوى الأعلى في اختبار القدرة للتفكير الإبداعي، فقد ظهرت كوامن شخصيته في مدى توافق الحاجات الداخلية للحالة، وتوافق الحاجات الخارجية (البيئة)، وبالفحص والملاحظة المباشرة من خلال المقابلات الكلينيكية الطليقة وسبر الأغوار مع الحالة (س. م) وتاريخ الحالة نفسه والخبرات الذاتية والحياتية للحالة جاءت استجاباته على اختبار تفهم الموضوع (التات) تدل على اتزان واستقرار فكري وعقلي واضح وقدرة على التخيل وإنتاج الجديد، كما لا يوجد لديه تردد أو قلق بل اتبع الطريق السليم في التفكير وبناء الاستنتاجات في الوصول إلى الهدف بالوسائل السوية.

- **الانطباع التشخيصي**:

تبين من خلال نتاج الدراسة الحالية أن اختبار (T.A.T) من حيث التحليل الكمي والكيفي والدلالات الإكلينيكية لعناصره (كشف القدرات الابداعية والقدرة على التخيل وانتاج افكار جديدة ومتنوعة، وساهم ايضا في توضيح سيكوديناميات الحالة من حيث قوة الأنا والثقة بالنفس والايجابية ومستوى الطموح والنظرة التفاؤلية والاتزان الانفعالي والحاجات النفسية والانجاز كتعويض لما تعانيه من مشكلات اسرية أو مجتمعية). وبهذه النتائج تتأكد الفائدة الإكلينيكية لاختبار (T.A.T) في تحقيق الفهم الأفضل للحالة.

- **المراجع**:

- أمال عبد السميع باضه (٢٠١٣): تنمية الإبداع. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- بيللاك ليوبولد (٢٠١٢): اختبار تفهم الموضوع للراشدين (التات)، ترجمة محمد أحمد خطاب، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- جابر عبد الحميد جابر، أحمد كاظم (٢٠١٠): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الرياض: دار الزهراء.
- رأفت السيد عسكر (٢٠٠٤): علم النفس الإكلينيكي التشخيص والتنبؤ في ميدان الاضطرابات النفسية والعقلية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- سامية خليل (٢٠١٠): الذكاء الوجداني مفاهيم ونماذج وتطبيقات. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- السيد خير الله (١٩٩٠): بحوث تربوية ونفسية، بيروت: دار النهضة العربية.
- صالح حسن الداهري (٢٠٠٥): مبادي الصحة النفسية، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.
- عصام علي الطيب (٢٠٠٦): أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة. القاهرة: عالم الكتب.

- لويس مليكة (١٩٨٥): علم النفس الإكلينيكي. الجزء الأول، التشخيص والتنبؤ في الطريقة الإكلينيكية، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- مارك رنكو – ترجمة شفيق فلاح علاونة (٢٠١٢): الإبداع نظرياته وموضوعاته، البحث، والتطور، والممارسة. الرياض: العبيكان للنشر.
- محمد حسن غانم (٢٠٠٨): علم النفس العام. القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.
- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٩): معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، القاهرة: عالم الكتب.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث :

أساليب المعاملة الوالدية وأثرها على جودة الحياة لدى عينة من الأسر في مدينة جدة (دراسة تطبيقية)

إعداد :

أ. رغد حسين اليوبي
أ. غادة سلطان الحربي
باحثات ماجستير بقسم علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة الملك عبد العزيز بجده بالمملكة العربية السعودية
إشراف : د/ إنجي حريري
أستاذ مساعد علم الاجتماع بجامعة الملك عبد العزيز

أساليب المعاملة الوالدية وأثرها على جودة الحياة لدى عينة من الأسر في مدينة جدة (دراسة تطبيقية)

أ. رغد حسين اليوبي
أ. غادة سلطان الحربي
باحثات ماجستير بقسم علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة الملك عبد العزيز بجده بالمملكة العربية السعودية
إشراف : د/ إنجي حريري
أستاذ مساعد علم الاجتماع بجامعة الملك عبد العزيز

• **المستخلص** :
تهدف الدراسة الحالية إلى التوصل إلى السمة السائدة لأبعاد جودة الحياة (جودة الخدمات - الجودة الأكاديمية – الجودة الأسرية) لدى الأسر في مدينة جدة ، كما تهدف الى التعرف على السمة السائدة لأساليب المعاملة الوالدية لدى الأسر في مدينة جدة (الأسلوب الأوتوقراطي – المتساهل – الديمقراطي) . وكذلك الكشف عن مدى العلاقة الارتباطية بين أساليب المعاملة الوالدية (الأسلوب المتسلط – المتساهل – الديمقراطي) .و أبعاد جودة الحياة (جودة الخدمات - الجودة الأكاديمية – الجودة الأسرية) . و استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي والعينة الدراسة (الوالدين في مدينة جدة) وبلغ عددهم ١٧٠ زوج وزوجة و استخدمت الباحثتان أداة الاستبيان (جودة الحياة ، أساليب المعاملة الوالدية) اعداد الباحثتان وإدخالها إلى البرنامج الإحصائي SPSS ثم تحليل النتائج و كانت اهم نتائج الدراسة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول أساليب المعاملة الوالدية تعزى للمتغيرات (الجنس، العمر، مؤهلك العلمي، مؤهل شريكك العلمي، عدد الأبناء، دخل الأسرة، نوع المهنة، قطاع المهنة التي أعمل بها، مهنة شريك الحياة، قطاع المهنة التي يعمل بها شريك الحياة) ، هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول أساليب المعاملة الوالدية تعزى لتأثير متغيري (وضع السكن، لصالح ممن لديهم سكن ملك، حيث يشيع الأسلوب الديموقراطي ممن لديهم مساكن ملك، ومتغير نوع السكن، حيث يشيع الأسلوب الديموقراطي في الاسر التي تمتلك شقة او فيلا)، و اتضح أن السمة السائدة الأبعاد جودة الحياة لدى الأسر في مدينة جدة تتمثل في الجودة الأسرية بنسبة ٨٦٪، كذلك اتضح ان السمة السائدة في أساليب المعاملة الوالدية لدى الأسر في مدينة جدة تتمثل في الأسلوب الديموقراطي بنسبة ٥٧.١٪، توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية وبين جودة الحياة ككل وجميع ابعادها الممتثلة في بعد الجودة الاسرية وبعد الجودة الاكاديمية وبعد جودة الخدمات، مما يعني انه كلما اتبعت الاسرة الأسلوب الديموقراطي كلما كانت جودة الحياة أفضل لديها.و كانت من أهم التوصيات عمل برامج تدريبية لرفع مستوى جودة الحياة الاكاديمية و الخدمات لدى الأسر في المجتمع السعودي ، عمل برامج إرشادية في أساليب المعاملة الوالدية لدى الأسرة في المجتمع السعودي من قبل الجمعيات المختصة ، تكثيف الحملات الإعلامية الموجهة للوالدين لرفع مستوى وعيهم بأساليب المعاملة الوالدية السوية ، دعم دور وسائل الإعلام بأنواعها (المقروءة و المسموعة و المرئية) في تنمية وعي الأسرة بطرق تجويد أساليب معاملتهم للابناء و كيفية الاستفادة من الخدمات المقدمة لهم من الوطن في تحسين جودة حياتهم الأسرية .

الكلمات المفتاحية : أساليب المعاملة الوالدية ، جودة الحياة ، الأسر في مدينة جدة.

Parental Approach Styles and its Impact on Life Quality of Family Sample in Jeddah: (Applicable Study on a Spouses Sample in Jeddah City, Saudi Community)

Raghad H. Alyoubi & Ghada S. Al Harbi
Supervised by:Dr. Enjee Hariri

Abstract

The current study aims to reach the dominant feature of the dimensions of quality of life (Services, academic and family qualities) in families in Jeddah, as well as to identify the dominant feature of parental approach styles in families in Jeddah (Autocratic, Permissive and Democrat styles). It also aims to reveal the extent of the correlation between parental approach style (Authoritarian, Permissive and Democrat styles) and the dimensions of quality of life (Services, academic and family qualities).The researchers adopted the descriptive method to accurately and systematically describe the study population. The study sample is made of a number of spouses from those live in Jeddah. The researchers used the questionnaire as an effective tool for data (live quality, parental approach styles) collection. The collected data, from 170 spouses, is processed by applying the Statistical Package of The Social Sciences (SPSS) to get to the results.The most important results of the study were: there are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the average responses of the respondents regarding the parental approach styles that attributable to the variables (gender, age, academic qualification, spouse's qualification, number of children, family income, occupation type, occupation sector, spouse occupation, spouse occupation sector). There is statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the average responses of the respondents regarding the parental approach styles that attributable to the variables (the variable of housing status, in favor of those with private housing, where the democratic style prevalent among those have owned house; whereas the house type variable, where the democrat style is prevalent among families that have their own apartment or villa). It is clear that the prevailing feature of life quality dimensions among families in Jeddah is represented in the family quality of 86%, also it is clear that the prevailing feature in the parental approach styles in families in Jeddah is represented in the democratic style of 57.1%, there is a direct correlation of statistical significance among the parental approach styles and life quality as a whole and all it dimensions represented in the dimensions of family quality, academic quality and services quality, which means that the more the family adopt and follows the democratic style, the better the quality of life they have. The researchers recommended arranging and prepare of training programs to raise the families' academic life and services qualities in Saudi society, prepare indicative programs in the parental approach styles for the family in Saudi society arranged by the specialized associations, intensify media campaigns directed to parents to raise their awareness level about the right parental approach styles, supporting the role of the media of all kinds (read, audio and video) in developing the awareness of the family in ways that improve the ways in which they treat their children and how to benefit from the services provided to them from the country in improving the quality of their family life.

Key words : Parental Approach Styles - Life Quality - Family Sample in Jeddah

• **المقدمة**:

تعتبر الأسرة أهم النظم الإجتماعية التي أنشأها الإنسان لوجوده في إطار الجماعة، و هي المرجع الأساسي لتقديم الفرد لجميع مؤسسات المجتمع و نظمها الإجتماعية، و بالتالي تعد الأسرة مهدا لبناء شخصية الفرد و الطفل و تكوينه فالمجتمع يخضع لتغيرات و تطورات دائمة تؤثر عليه، و بما أن الأسرة جزء منه فهي تخضع لنفس التغيرات تؤثر عليها و تحاول التكيف معها ، و وجود الطفل في بيئة أسرية سليمة يهيء له بناء شخصية سوية تمكنه من أن يكون فعالا في مجتمعه، خاصة و أن الأسرة تعتبر أهم وسيط لعملية التنشئة الإجتماعية التي من خلالها تتحدد هوية و مركز الفرد إجتماعيا و وضعية الأسرة الإجتماعية و الإقتصادية تسهم في تكوينه و نموه العقلي، الإجتماعي، الإنفعالي و الجسماني. (وهيبة ،٢٠١٧: ٢١٥)

ويعد جو الأسرة العام أحد الأسباب التي تسهم في بناء العقول وظهور الإبداع لدى الأبناء بما تقدمه من أساليب رعاية وعناية ودرجات الحرية الممنوحة لهم بالإضافة إلى التفاعل الإيجابي الدافئ بين أفراد الأسرة الواحدة. والأسرة المتكاملة ليست تلك التي تكفل لأبنائها الرعاية الاقتصادية والاجتماعية والصحية فحسب بل هي التي تهيئ لهم الجو النفسي الملائم أيضا ومن هنا يمكن القول: أن مجرد وجود الطفل في بيت واحد مع والديه لا يعني دائما أنه يلقي العناية الوالدية الكافية. ولأساليب المعاملة الوالدية تأثير على الطفل فقد يتجه وجهه سلبيه أو إيجابية ، ولذلك اعتماداً على نوعية هذه الأساليب المتبعه من قبل والدية . (الغامدي ، ٢٠١٩ : ١٧٦)

و يتعبر موضوع جودة الحياة Quality of Life أحد برامج رؤية ٢٠٣٠ للمملكة العربية السعودية . وتعد جودة الحياة من أهم الجوانب الإيجابية المعبرة عن رضا الفرد عن نفسه، وعن أدائه، وإحساسه مدى قدرته على التكيف مع الإمكانات المتاحة له، وعلى توظيفها واستثمارها في سبيل تحقيق توافقه النفسي وسعادته، واستشعاره بذاته كعضو فاعل في مجتمعه له □قوق وعليه واجبات. (العنزي ،٢٠١٨: ٩)

وفيما يلي تناولنا موضوع جودة الحياة بشكل عام كما عرضنا بعض الدراسات والبحوث التي تناولت جودة الحياة بشكل منفرد كما تناولته أيضا مرتبطا ببعض المتغيرات النفسية، إلى جانب برنامج إرشادي لتحسين جودة الحياة ومقياس نفسي يقيسها بشكل عام كما يقيس بعض أبعادها المختلفة و منها: (الجودة الأسرية - الجودة الأكاديمية - جودة الخدمات).

• **مشكلة البحث**

تعالج هذه الدراسة جانباً مهماً من الجوانب الاجتماعية و التربوية في المجتمع السعودي و تركز على أساليب المعاملة الوالديه و أثراها على جودة الحياة لدى أفراد الأسرة و الذي نلاحظه بأن أسلوب المعاملة التي يتبعها الوالدين لأبنائهم تؤثر تأثيرا كبيرا على شخصية الابن سواءَ كانت في النواحي الاجتماعية أو

النفسية أو العقلية و أن الأساليب الإيجابية التي يتبعها الوالدين في تنشئة ابناهم مثل التعرف على قدرات و إمكانيات أبناهم وتوجيههم توجيها مثاليا و التقبل والعطف و الدمقراطية وعدم القسوة يرتبط بها الابن إيجابيا مع اسرته ،والعكس صحيح نجد أن أساليب المعاملة الوالديه السلبية مثل القسوة و الإهمال و الحماية الزائدة و التشدد و التسلط ، يرتبط بها الابن سلبيا مع أسرته.

ومن المعروف بأن أساليب المعاملة الوالديه تختلف من مجتمع لآخر ما بين استخدام الأسلوب المتساهل والديموقراطي و الأوتوقراطي خلال الأعوام الماضية كما أكدته الدراسات السابقة ، جاءت دراسة (سليمان ، ٢٠١٦) هدفت إلى الكشف عن أساليب المعاملة الوالديه وعلاقتها بالتشوهات المعرفية لدى عينه من طلبة المدارس الثانوية في منطقة جليل الأسفل ، و استخدمت الباحثتان مقياس المعاملة الوالدية و أظهرت النتائج بأن أكثر الأساليب شيوعا هو الأسلوب الديموقراطي .

و اتفقت دراسة (الشرفات ، ٢٠١٧) مع دراسة (السليمان ، ٢٠١٦) حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والكمالية لدى طلبة جامعة اليرموك و جمعت البيانات باستخدام مقياس أساليب المعاملة الوالديه ل بوري (١٩٩١) و استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي ، وأشارت النتائج إلى أن أسلوب المعاملة الوالديه السائد هو الأسلوب الديموقراطي.

و اختلفت دراسة (الزهراني ، ٢٠١٨) عن دراسة (سليمان ، ٢٠١٦) و دراسة (الشرفات ، ٢٠١٧) حيث هدفت هذه الدراسة الكشف عن أساليب المعاملة الوالديه لدى الطلبة الموهوبين في مدينة جدة ، استخدم الباحث مقاس المعاملة الوالديه و أظهرت النتائج بأن أكثر الأساليب شيوعا هو الأسلوب المتساهل هو السائد بنسبة كبيرة جدا يليه أسلوب الديموقراطي ثم التسلطي وبنسبة كبيرة .

أما دراسة الظفري وآخرين (٢٠١١) فهدفت إلى التعرف إلى أكثر أنماط التنشئة الوالدية شيوعا كما يدركه الأبناء في المجتمع العماني، في ضوء عدد من المتغيرات: (الجنس، والصف، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للوالدين) تكونت عينة الدراسة من الطلاب ولأغراض جمع البيانات اعتمد الباحثون مقياس اساليب المعاملة الوالدية ل بوري (١٩٩١) أشارت النتائج إلى أن النمط الحازم لكل من الوالدين هو الأكثر شيوعا كما دلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أساليب المعاملة الوالدية تعري المتغير الجنس، أو المستوى الاجتماعي والاقتصادي للوالدين.

ولقد أهتم الدين الإسلامي بتربية النفس كما اهتم بتربية الجسد،وحذر من مخاطر إهمال الأولاد ،وركز على أهمية دور الوالدين وعظم مهمتها في بناء الفرد والمجتمع ،ولقد وضع لنا رسول الله صلى الله عليه وسلم القواعد الثابتة للتنشئة الفاضلة في نفوس الأفراد صغارا وكبارا ،هذه القواعد من الأهمية بحيث لا يكتمل تكوين الشخصية إلا بتحقيقها ،وكلما أهتم الوالد بها منذ الصغر آتت ثمارها في شخصية عقلانية أقوى. قال صلى الله عليه وسلم: " كلكم راع وكلكم

مسؤول عن رعيته" و الأسرة في المجتمع السعودي تسعى إلى تربية أبنائها بما يتوافق مع الشرع الإسلامي .

وقد ظهر مصطلح جودة الحياة حديثاً ليواكب متغيرات العصر المستمرة و يساهم في التطوير و التغير الإيجابي في أساليب المعاملة الوالدية ، و شعور كافة أفراد الأسرة بالرضا و السعادة و تحقيق أوصار المحبة و الود والترابط الأسري بهدف تحقيق السعادة لدى أفراد الأسرة ، ولقد أوردت منظمة الصحة العالمية (WHO ، 1995) بأن مفهوم جودة الحياة بأنها إدراك الأفراد لمراكزهم في الحياة في سياق الثقافة و نسق القيم الذي يعيشون فيه ، وانه مفهوم واسع و يتأثر بصحة الفرد من كافة جوانبه و علاقاته الاجتماعية والأسرية .(عبد الخالق ، أحمد، ٢٠١٠، ٢٣٢)

وكما تعتبر البيئة الصحية للوالدين و المعاملة الوالدية الإيجابية (المدركة من قبل الوالدين و الأبناء) هو المدخل الرئيسي لجودة الحياة داخل الاسرة و هذا ما أكدته دراسات (أبو الكيف ، ٢٠١٦) بعنوان أساليب المعاملة الوالدية وعلاقته بجودة الحياة لدى الموهوبون بولاية الخرطوم ، وهدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بجودة الحياة بولاية الخرطوم و لقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي واعتمدت على اساليب المعاملة الوالدية و جودة الحياة ، وكانت من أهم نتائج هذه الدراسة بأنه يوجد علاقة إيجابية بين أسلوب المعاملة الوالدية و جودة الحياة .

ودراسة (الحلبي، أحمد،٢٠١٥) بعنوان أساليب المعاملة الوالدية و أثرها على جودة الحياة للأبناء ، و هدفت الدراسة إلى التعرف على أكثر العوامل المؤثرة على أساليب المعاملة الوالدية ، و لقد استخدموا الباحثين المنهج الوصفي التحليلي ، حيث كانت من أهم نتائج هذه الدراسة وجود علاقة إيجابية بين أسلوب المعاملة الوالدية و جودة الحياة.

ولقد اهتمت جمعية مودة بجودة الحياة في الأسرة و جاءت بتمكين ٥٧٪ من الأسر في مدينة جدة بمهارات التربية الوالدية ، و من خلال إطلاعنا على الاحصائيات العالمية التي تناولت موضوع جودة الحياة وجدنا بأنه على الصعيد العالمي تحتل دولة الدنمارك المركز الأول في جودة الحياة ، و على المستوى العربي و الخليجي تحتل دولة المملكة العربية السعودية المركز الثالث و تحتل أيضا على الصعيد العالمي المركز الثاني و الثلاثون.

وتناولت الباحثتان نظريات نظريات أساليب المعاملة الوالدية ونظريات جودة الحياة منها نظرية الحاجات و تعد هذه النظرية من أهم النظريات شيوعا في تناول مفهوم جودة الحياة في ضوء إشباع الحاجات، و نظرية جودة الحياة المتكاملة وهي نظرية شاملة تتضمن ثماني نظريات و تبنى هذه النظرية على أن جميع الأديان و الفلسفات لديها تصور للحياة الكريمة الطيبة ، وتناولنا في نظريات أساليب المعاملة الوالدية نظريتان و هي نظرية التعلم الاجتماعي و تركز بأن

الطفل الرضيع يولد صفحة بيضاء ليس فاسداً ولا صالحاً و إنما هو طبيعة قابلة للتشكيل ونظرية الدور تركز على أهمية الأدوار في الاسرة (دور الوالدين ، دور الأبناء) .

والدراسة الحالية تحاول الوقوف على هذه المشكلة حيث هدفت بشكل عام على معرفة العلاقة بين الأساليب الوالديه و جود الحياة عن طريق إتباع المنهج الوصفي و استخدام الاستبيان كأداة لقياس متغيرات الدراسة ، وكانت العينة من الأسر في مدينة جدة ١٧٠ شخص .

- **أهمية الدراسة العلمية** :

- إلقاء الضوء على بعض أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية و السلبية التي تنعكس بطبيعتها على جودة حياة الأبناء.
- إثراء هذه المشكلة بقاعدة بيانات و إحصائيات تضاف إلى ما هو موجود حالياً .
- قد تفتح المجال لمزيد من الدراسات المستقبلية التي تتناول هذه المتغيرات بالدراسة .

- **الأهمية التطبيقية** :

- الاستفادة من نتائج هذا البحث و إمكانية الاستفادة منها في إعداد البرامج الإرشادية الأسرية .
- توعية الوالدين ومساعدتهم على الاستبصار بالأساليب المعاملة الوالديه الصحيحة و الخاطئة و إعادة النظر بالأسلوب المتبع وتقويمه .

- **مفاهيم الدراسة**

- **مفهوم جودة الحياة** :

- رضا الفرد عن نفسه، وعن أدائه، وإحساسه بمدى قدرته على التكيف مع الإمكانات المتاحة له وعلى توظيفها واستثمارها في سبيل تحقيق توافقه النفسي وسعادته، واستشعاره بذاته كعضو فاعل في مجتمعه له حقوق و عليه واجبات (العنزي ، ٢٠١٨: ١٥)
- مفهوم يشير إلى شعور الفرد بالأمن النفسي، وتقبله للجوانب اللاإرادية في الحياة، وسعادته بما فيها من إيجابيات، واستمتاعه بالإمكانات المتاحة له، وتفاؤله بالمستقبل. (بدوي،٢٠١٧:١١٦)
- و عرفته منظمة الصحة العالمية (*WHO* ، *1995*) بأن مفهوم جودة الحياة بأنها إدراك الأفراد لمراكزهم في الحياة في سياق الثقافة و نسق القيم الذي يعيشون فيه وعلاقة ذلك بأهدافهم و توقعاتهم و مستوياتهم و اهتماماتهم ، انه مفهوم واسع و يتأثر بصحة الفرد من كافة جوانبه و علاقاته الاجتماعية والأسرية .(عبد الخالق ، أحمد، ٢٠١٠، ٢٣٢)
- التعريف الإجرائي لجودة الحياة حسب رأي الباحثتان : هو مدى شعور الفرد بالرضا والسعادة عن جوانب حياته المختلفة سواءً كانت اجتماعية او نفسية أو جسمية في سياق أنظمة المجتمع الذي يعيش فيه .

• **مفهوم أبعاد جودة الحياة**

يكون أبعاد جودة الحياة من تسع عناصر، هي: (الجودة الصحية - الجودة النفسية - الجودة المهنية الجودة الأسرية - الجودة الاجتماعية - الجودة الأكاديمية -الجودة الدينية - جودة إدارة الوقت - جودة الخدمات)، وفيما يلي عرض بعض من أبعادها التي تهم الدراسة الحالية

• **مفهوم جودة الحياة الاسرية** :

مدى إدراك الفرد لتمتعه بحياة أسرية جيدة من خلال دوره الإيجابي المتمثل في بذل العطاء والتضحية لأفراد أسرته، وعن حجم الثقة المتبادلة بينه وبين أفراد الأسرة، وقيامه بدوره الأسري على أكمل وجه، ومدى إقباله على التواجد في المنزل بشكل يومي، وتمتعه بالحرية والمرونة في تعامله مع أفراد الأسرة، والخروج معهم بشكل أسبوعي بهدف الترفيه عن النفس، لزيادة أواصر المحبة والود والترابط الأسري بهدف تحقيق السعادة. (العنزي ، ٢٠١٨: ١٦)

التعريف الإجرائي لجودة الحياة الأسرية حسب رأي الباحثتان : هو مدى رضا الفرد عن علاقاته داخل محيط الأسرة سواء كانت علاقته مع والدته أو والدة أو مع أخوته و مدى ادراكه بأنه يتمتع بحياة اسرية مستقرة مترابطة يسودها الحب و التفاهم والترابط .

مفهوم جودة الخدمات : رضا الفرد عن الخدمات المقدمة إليه من قبل الدولة، مثل الخدمات الصحية، والتعليمية، ووسائل المواصلات ،والبيئة و الإسكان. (العنزي ، ٢٠١٨: ١٧)

التعريف الإجرائي لجودة الخدمات حسب رأي الباحثتان : هي الطور الذي يشعر فيها الفرد بالرضا و السعادة عما قدمته له الدولة من شتى أنواع الخدمات التي يتردد عليها كالصحية أو الإسكان و غيرها من الخدمات الأخرى .

الجودة الاكاديمية : مدى شعور الفرد بالرضا عن شهادته العلمية، وعن نوع تخصصه،

ودرجة تقديره العلمي، وإقباله على استكمال دراسته، ومدى رغبته في تطوير نفسه وحبه للقراءة والبحث العلم والثقافة. (العنزي ، ٢٠١٨: ١٦)

التعريف الإجرائي للجودة الأكاديمية حسب رأي الباحثتان : هي الغاية التي يصل إليها الفرد من خلال رضاه عن مستواه التعليمي و تخصصه العلمي و درجة تقديره العلمي ، و رغبته في إتمام دراسته و السعي إلى تطوير نفسه و ميله للقراءة و إبحاره في العلم و الثقافة .

• **مفهوم أساليب المعاملة الوالدية** :

◄◄ هي كل ما يصدر من الوالدين من أقوال أو أفعال سوية أو غير سوية بشكل مقصود أو غير مقصود و يكون له أثر كبير في بناء شخصية الأبناء، و هذه

الأساليب ينقلها الوالدين من خلال ثقافتهم و معتقداتهم و اتجاهاتهم ومستواهم التعليمي و الاجتماعي إلى الأبناء (أحمد ، ٢٠١٥ :٤٢)

◄◄ وتُعرف أيضا بأنها الطريقة التي يتعامل بها الأب أو الأم مع أطفالهم بقصد أو دون قصد، وهذه الأساليب تؤثر على نمو الطفل وشخصيته (الدبوس،٢٠١٩:٢١)

التعريف الإجرائي لأساليب المعاملة الوالدية حسب رأي الباحثتان : هي تلك الطرق التي يتبعها الوالدين مع أبنائهم أثناء عملية التنشئة الاجتماعية ، و قد تكون طرق سوية أو غير سوية ، و تؤثر تلك الطرق على شخصية الأبناء ، و تلك الطرق تنتقل للوالدين عبر مستواهم التعليمي و معتقداتهم و ثقافتهم و اتجاهاتهم. و تشمل ثلاثة أساليب وهي (الأسلوب التوقراطي ، الأسلوب الدمقراطي و الأسلوب المتساهل)

- **الأسلوب المتساهل المتسامح**:

يعبر عنه بالسلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تتسم بعدم وضوح المعايير التي يضعها الوالدان للتعامل مع الأبناء، وعدم اتساق الضبط فتارة يعاقب الوالدان الابن على سلوك معين وتارة لا يعاقبانه على نفس السلوك أو سلوك مشابه . (واضح ، ٢٠١٦ ،ص١٠٦)

- **الأسلوب التسلطي**:

يعبر عنه بالسلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تتسم بوضع قواعد سلوكية صارمة للطفل يجب عليه إتباعها و عدم الحياد عنها، ويستهين الآباء بآراء و رغبات الطفل و ينظرون إليه على أنه شخص تسيطر عليه دوافع غير سوية، كما تتسم العلاقة بين الآباء و الأبناء بانخفاض الدفء الوالدي، و ضعف الاتصال الإيجابي بينهم، و عدم وجود أنشطة متبادلة و مخططة . (واضح ، ٢٠١٦ ،ص١٠٧)

- **الأسلوب الديموقراطي**:

ويعبر عنه بالسلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تتسم بوضع معايير سلوكية حازمة، و احترام رغبات الأبناء وتوجيه الأبناء غير المطيعين، وعدم إجبار الأبناء على سلوكيات معينة، و إظهار الوالدين للاستياء عند قيام الأبناء بسلوك غير سوي، و إظهار الرضا و التأييد للسلوك السوي (واضح ، ٢٠١٦ ،ص١٠٧)

- **التعريف الإجرائي لأسلوب المتساهل حسب رأي الباحثتان** :

هو الأسلوب الذي يتبع به الوالدين سياسة عدم التدخل فالابن يستأثر بصنع القرار في الأمور التي تخصه، و يتمتع باستقلالية كبيرة، و انخفاض في العاطفة و الثقة في النفس في تحقيق الأهداف الشخصية ، وهذا الأسلوب يتسم بإخفاء الغضب الوالدي و محدودية الدفء، كما يتسم باحترام التعبير عن الرغبات، و قد يثير هذا الأسلوب لدى الأبناء اتجاهات و استجابات دفاعية و عدوانية، و عدم طاعة أوامر الكبار، قلة الإنجاز، نقص ضبط الذات، سرعة الغضب و الفرح، و الاندفاع و التهور، علاوة على السلوكيات غير السوّية الناتجة عن الإفراط في التسامح.

• **التعريف الإجرائي لأسلوب المتسلط حسب رأي الباحثتان** :

هو الأسلوب الذي لا يسمح به الأب للابن بأن يعبر عن آرائه أو يتصرف بمفرده في الأمور التي تخصه، فالأبناء ذوو الآباء الأوتوقراطيين يتسمون بأنهم منخفضوا العاطفة لا يتمتعون بالاستقلالية، و ترى لباحثتان أن هذا الأسلوب لا يساعد على ارتفاع مستوى الإنجاز الأكاديمي.

• **التعريف الإجرائي لأسلوب الديمقراطي حسب رأي الباحثتان** :

وهو الأسلوب الذي يشجع الأب الابن على المشاركة في مناقشة القضايا التي تتصل بسلوكه على أن يتخذ القرار النهائي بموافقة الأبناء، فالدفء الوالدي هو عامل مساعد على الالتزام بالمعايير و القيم الوالدية، إن الأبناء ذوو الآباء الديمقراطيين أكثر اعتزازا و ثقة، و يتمتعون بالاستقلالية، و يساعد هذا الأسلوب على ارتفاع مستوى الإنجاز الأكاديمي .

• **تهدف الدراسة الحالية إلى** :

- التوصل إلى السمة السائدة لأبعاد جودة الحياة (جودة الخدمات - الجودة الأكاديمية – الجودة الأسرية لدى الأسر في مدينة جدة .
- التعرف على السمة السائدة لأساليب المعاملة الوالدية لدى الأسر في مدينة جدة
- (الأسلوب المتسلط – المتساهل – الديمقراطي) .
- الكشف عن مدى العلاقة الارتباطية بين أساليب المعاملة الوالدية (الأسلوب المتسلط – المتساهل – الديموقراطي) و أبعاد جودة الحياة (جودة الخدمات - الجودة الأكاديمية – الجودة الأسرية) .

ومن هنا نبعت مشكلة دراستنا الحالية و تحاول الباحثتان الإجابة على التساؤلات الآتية:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين العوامل الديموغرافية و الاجتماعية الاقتصادية في أساليب المعاملة الوالدية في مدينة جدة ؟
- ما هي السمة السائدة لأبعاد جودة الحياة (جودة الخدمات - الجودة الأكاديمية – الجودة الأسرية) لدى الأسر في مدينة جدة ؟
- ما هي السمة السائدة لأساليب المعاملة الوالديه (الأسلوب المتسلط – المتساهل – الديمقراطي) لدى الأسر في مدينة جدة ؟
- هل توجد علاقة ارتباطيه دالة بين أساليب المعاملة الوالديه المحدد و أبعاد جودة الحياة المحددة ؟

• الدراسات السابقة حول موضوع الدراسة

• **المبحث الأول** : **الدراسات السابقة لمتغير جودة الحياة**

• **الدراسات الأجنبية**

دراسة (اسكاميلا ،ريفادينيرا ،كونشا تورو وسوتو ،٢٠١٧) بعنوان : مقياس وتحليل الجودة في الحياة الأسرية السكان : تشيلي و التي هدفت إلى التحقق من

صحة مقياس جودة الحياة الأسرية و التي تمثلت عينتها في ٣١٦ أسرة في مدينة تشيلي ، و تعد دراسة الباحثون دراسة مستعرضة مترابطة سببية و هي أحد أنواع المنهج الوصفي و تم استخدام أدوات البحث التالية : الاستكشاف و التأكيد ، شارت النتائج إلى أن ألفا كرونباخ بالنسبة لفئة الأهمية كانت ٠.٨٨٤ وبالنسبة للرضا كانت ٠.٨٩١ . وجد تحليل العامل الاستكشافي خمسة أبعاد لكلتا الفئتين ، وأظهر تحليل عامل التأكيد أحمال أكبر من ٠.٥ لكل بعد. فيما يتعلق بالصحة التمييزية ، فقد تم نقل الرسوم المتبادلة بين ٠.٦٤ إلى ٠.٩٧ للأهمية و ٠.٦٢ إلى ٠.٩٨ للرضا. أما بالنسبة للصحة المتقاربة ، فقد وصل كل بعد إلى تباين تم استخراجه أكثر من ٠.٥ . تشير استنتاجات الدراسة إلى أن الأداة أثبتت موثوقيتها وصالحة لقياس جوانب نوعية الحياة الأسرية في سكان تشيلي. لديها مستويات عالية من الاتساق الداخلي وصلاحية كافية ومتقاربة.

دراسة (بيترسون،٢٠١٩) بعنوان : العلاقة بين جودة الحياة العملية و جودة الحياة القائمة على مركزية وقيمة العمل في حياة الفرد ، و كان هدف دراسته هو دراسة العلاقة بين جودة الحياة العملية و جودة الحياة اعتماداً على مدى أهمية العمل المركزي في حياة الفرد وما القيمة التي يحملها العمل بالنسبة له ، و قد استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي الترابطي ، و قد استخدم الباحث كرة الثلج لجمع ١٦٣ عينة من البالغين العاملين في جنوب أفريقيا من خلال شبكة شخصية من العائلة والأصدقاء. أكمل المشاركون جداول تقييم المتغيرات الأربعة للاهتمام المقدمة في استبيان عبر الإنترنت ، و قد أشارت النتائج إلى أن الأفراد الذين عانوا من جودة حياة العمل لديهم أكثر إيجابية أشاروا أيضًا إلى جودة حياة أعلى. كانت هذه العلاقة أقوى عندما رأى الأفراد أن العمل له قيمة جوهرية ومع ذلك ، فإن الدرجة التي يكون فيها العمل أساسيًا لحياة الشخص ، وأي عمل كان ينظر إليه على أنه ذو قيمة نظرًا لأنه يوفر مكافآت مالية (قيمة خارجية) ، والروابط الاجتماعية والعلاقات (القيمة الاجتماعية) ، أو الحالة (قيمة المكانة) وجدت لتغيير العلاقة بين جودة الحياة العملية و جودة الحياة. كما هو موضح سابقا في كل من الأدب الدولي والمحلي ، يوضع العمل دائمًا في المرتبة الثانية بعد الأسرة .

- **الدراسات العربية**

و تناولت دراسة (النادر ، ٢٠١٧) بعنوان " جودة الحياة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية " هدفت الدراسة على التعرف على مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، إضافة إلى تحديد الفروق في مستوى جودة الحياة تبعا لمتغير (الجنس، التخصص، ممارسة النشاط البدني)، تكونت عينة الدراسة من (١١٩) طالبا وطالبة من طلاب السنة الأولى من طلاب الجامعة، بواقع (٥٤) طالبا، (٦٥) طالبة طبق عليهم مقياس جودة الحياة الذي يحتوي على (٤٠) فقرة، تقيس الأبعاد التالية، البعد الجسمي، الصحة النفسية، العلاقات مع الآخرين، إدارة الوقت، القيم ، استخدم الباحث المنهج الوصفي و أشارت نتائج الدراسة يتمتع

طلبة جامعة البلقاء التطبيقية بالكليات العلمية ولكلا الجنسين وممارسي النشاط البدني بجودة حياة بمستوى مرتفع في الأبعاد التالية، البعد الجسمي، الصحة النفسية، العلاقات الاجتماعية، إدارة الوقت، القيم، يتمتع الطلبة الممارسين للنشاط البدني جودة حياة على المستوى الجامعي

وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بأهمية تسليط الضوء على أهمية جودة الحياة لغير الرياضيين لتشجيعهم على ممارسة الأنشطة وأهميتها لبناء الأفراد جسميا واجتماعيا وأخلاقيا ونفسيا ومهاريا .

وجاءت دراسةٍ (محمدي ،٢٠١٧) بعنوان " جودة الحياة الأسرية لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا دراسة استكشافية ببعض ثانويا بمدينة تقرت . تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة جودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا ببعض الثانويات بمدينة تقرت في ظل المتغيرات التالية: المستوى التعليمي للوالدين، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة ،لقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي الاستكشافي، وللتأكد من صحة فرضيات الدراسة تم استخدام استبيان لقياس جودة الحياة الأسرية لدى التلاميذ المتفوقين مصمم من طرف الطالبة. وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية للأداة قياس على العينة الاستطلاعية، وتم تطبيقها على العينة الأساسية التي تكونت من ١٠٠ تلميذا وتلميذة متفوقين، و كانت اهم النتائج مستوى جودة الحياة الأسرية لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا مرتفع ، عدم وجود اختلاف في جودة الحياة الأسرية لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا باختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة ،تختلف جودة الحياة الأسرية لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا باختلاف المستوى التعليمي للوالدين .

دراسة (يحيى ، ٢٠١٨) بعنوان : جودة الحياة الأسرية لدى الطالب الجامعي في ضوء بعض المتغيرات ، و التي هدفت إلى الكشف عن الفروق في جودة الحياة الأسرية لدى عينة من طلبة الجامعة تبعا للمتغيرات: المستوى التعليمي للوالدين، وعمل الأم، ونوع الأسرة، ترتيب الطالب في الأسرة بين إخوته، و قد استخدم الباحث المنهج الوصفي و تكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ طالب جامعي من جامعة ابن خلدون بولاية تيارت (الجزائر) المسجلين بالسنة الجامعية ٢٠١٦/٢٠١٧، تم اختيارهم عشوائيا، وطبق عليهم مقياس جودة الحياة الأسرية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق في جودة الحياة الأسرية للطالب الجامعي ترجع للمستوى التعليمي للوالدين لصالح الأولياء ذوي المستوى التعليمي الثانوي والجامعي. كذلك وجود فروق في جودة الحياة الأسرية للطالب الجامعي ترجع لعمل الأم لصالح الطلبة الجامعيين ذوي الأمهات الغير العاملات. وكذلك وجود فروق في جودة الحياة الأسرية للطالب الجامعي ترجع لنوع الأسرة لصالح الطلبة من الأسر الممتدة. بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في جودة الحياة الأسرية للطالب الجامعي ترجع لترتيب الطالب في أسرته. كما ذكرت دراسة (لشهب،٢٠١٧) بعنوان : جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بسلوك المواطنة لدى الأبناء ، و التي تهدف إلى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة الأسرية كما يدركها

الأبناء وسلوك المواطنة لديهم، و قد تم إجراء دراسة ميدانية على عينة مقدرة ب ٣٠٠ تلميذا وتلميذة ببعض ثانويات ولاية الوادي وباستخدام مقياس جودة الحياة الأسرية المعد لهذه الدراسة ومقياس سلوك المواطنة لرياض أبازيد. و استخدم الباحث المنهج الوصفي و أظهرت النتائج وجود علاقة بين درجات جودة الحياة الأسرية ودرجات سلوك المواطنة لدى التلاميذ عينة الدراسة، وباستخدام الاختبارات "ت" لدراسة الفروق تبين: - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات جودة الحياة الأسرية تعزى لمتغير الجنس. - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات سلوك المواطنة لصالح الإناث. وخلصت في الأخير إلى جملة من المقترحات أهمها: - ضرورة اعتماد منهج التكامل بين مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية (الأسرة، المدرسة، المسجد، وسائل الإعلام...) في تفعيل دورها الاجتماعي التربوي لتكوين مواطن صالح متشبع بقيم ومبادئ مجتمعه. - الاهتمام بالإرشاد الأسري كمدخل لجودة حياة أعضائها.

- **الدراسات المحلية**

دراسة (خوج ، ٢٠١٦) بعنوان "العوامل الأسرية المليئة بجودة الحياة لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية " هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العوامل الأسرية (خصائص الأسرة، وجودة حياة الأسرة) خصائص الأسرة " و تشمل الملامح الديموغرافية كالحالة الاقتصادية و الاجتماعية و تعليم الآباء و مستوى تعليمهم " و جودة حياة الاسرة و تقصد بها الباحثة " جودة حياة الأطفال و تشمل العلاقات داخل الأسرة و الأنظمة التفاعلية بين افراد الاسرة " المنبئة بجودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. واشتملت عينة الدراسة على عينة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي بالمملكة، والذين بلغ عددهن (٧٥) تلميذة كما اشتملت عينة الدراسة أيضا على أولياء أمور هولاء التلاميذ، والذين بلغ عددهم (٧٥) والد ووالدة. و استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التنبؤي وتم استخدام الأدوات التالية: استبيان المسح البيئي "نسخة المهتمين بالأطفال "إعداد مركز فرانك بورتو جراهام لتسمية الطفل تعريب فوقية عبد الفتاح ومحمد حسىن (٢٠٠٨). ومقياس جودة الحياة التلاميذ إعداد الباحثة. وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي، أظهرت نتائج الدراسة أن أهم عامل من العوامل الأسرية المتنبئة بجودة حياة الأطفال في جودة حياة الأطفال هي جودة الحياة الأسرية ، يليه خصائص الأسرة الديموغرافية كالحالة الاقتصادية و الاجتماعية و تعليم الآباء و مستوى تعليم الآباء .

- **التعقيب على الدراسات** :

من الاستعراض السابق لبعض الدراسات التي تتعلق بجودة الحياة و التي أجريت في أماكن مختلفة محليا و إقليميا و عالميا، نلاحظ ما يلي :

- أن موضوع جودة الحياة قد حظي باهتمام كبير على المستويات المحلية والإقليمية و العالمية ، و قد تميزت غالبية الدراسات التي أجريت في بعض الدول بإتباع أساليب بحثية جديدة أسهمت في تكوين تصورعميق لنا يمكن الاسترشاد

بها في إجراء دراستنا الحالية و تعدد المجالات المذكورة في جوانب جودة الحياة ، قامت بإثرائنا و قد كونت تصور شامل لنا عن تلك الجوانب.

- اتفقت الدراسات السابقة على هدف مشترك و هو جودة الحياة باختلاف مجالاتها على الأفراد و الأسر .
- استخدمت الدراسات السابقة في عينتها أداة الاستبيان و المقاييس لجمع البيانات باستثناء دراسة (اسكاميلا و آخرون،٢٠١٧) حيث استخدمت أداة الاستكشاف و التأكيد.
- وظفت الدراسات السابقة المنهج الوصفي .
- اتفقت الدراسات السابقة في عينتها حيث تطبيق الدراسة على عينة من الأسر أو التلاميذ باستثناء دراسة بيترسون التي طبقت على البالغين العاملين في جنوب أفريقيا.
- وتناولنا موضوع جودة الحياة تحديداً لقلة الدراسات في مجتمعنا السعودي ويعتبر متغير جودة الحياة من المواضيع المهمة لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ .

- **المبحث الثاني : الدراسات السابقة لمتغير أساليب المعاملة الوالدية :**
- **الدراسات العربية**

دراسة (الضو،٢٠١٨) بعنوان : أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها تلاميذ الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي بمدينة الدويم ، و التي هدفت إلى التعرف على أساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ الصف الثامن مرحلة التعليم الأساسي بمدارس مدينة الدويم وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وبلغ حجم عينة الدراسة (٢٠٠) تلميذ وتلميذة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان استبانة أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء من إعداد أنور رياض وعبد العزيز المغيصيب (١٩٩٦)، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب معاملة الآباء تعزى لمتغير النوع ولصالح الذكور، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب معاملة الأمهات تعزى لمتغير النوع، كما أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب معاملة الأمهات ترجع لعمل الأم، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب معاملة الآباء مع أبنائهم تبعاً لمستوى تعليمهم، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب معاملة الأمهات مع أبنائهم لصالح المستويات العليا في التعليم.

وتناولت دراسة (العامري ، ٢٠١٨) عنوان " أساليب المعاملة الوالديه وعلاقتها بالدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى عينه من طلاب المرحلة الثانوية بالعرضيات" هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة شيوع أساليب المعاملة الوالدية ومستوى شيوع دافعية الإنجاز لدى طلاب المدارس الثانوية بمحافظة العرضيات، والكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية، وشيوع دافعية الإنجاز، والكشف عن الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي دافعية الإنجاز الأكاديمي ودرجات الطلاب منخفضي دافعية الإنجاز الأكاديمي في درجاتهم

على أساليب المعاملة الوالدية، و اتبعت الباحثة المنهج الوصفي ،والكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في اساليب المعاملة الوالدية ودافعية الإنجاز الأكاديمي، تبعا للتخصص والصف الدراسي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس أساليب المعاملة الوالدية (القرني ٢٠١٩) ، كما تم استخدام مقياس دافعية الإنجاز الذي أعده العمري عام (٢٠٢٢م) ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤١) طالبا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة كما تبين وجود درجة متوسطة في اساليب المعاملة الوالدية، حيث ظهرت الأساليب على الترتيب التالي: (القبول - الرفض) بالرتبة الأولى بدرجة عالية، و(التسامح - القسوة) بالرتبة الثانية بدرجة عالية و(الحرص الإهمال) بدرجة عالية، بينما (الديمقراطي - الأوتوقراطي) و(الاستقلال الاعتمادية) بدرجة متوسطة.

دراسة (عنتر،٢٠١٦) بعنوان : أساليب المعاملة الوالدية ونمط الشخصية واضطرابات النوم كمنبئات بإدمان الانترنت لدى عينة من طلاب الجامعة ، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء ونمط الشخصية واضطرابات النوم وادمان الانترنت ، والكشف عن القدرة التنبؤية لمتغيرات البحث في ادمان الانترنت و استخدمت الباحثة منهج الوصفي ، تكونت عينة البحث من (٢٠٠) طالب وطالبة من كلية العلوم والآداب من مرحلتي البكالوريوس والدبلوم التربوي وتضمنت الأدوات: مقياس ادمان الانترنت ،بطارية اضطرابات النوم ،مقياس أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء، مقياس نمط الشخصية ، وكشفت النتائج عما يلي: توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة بين التقبل من الوالدين وادمان الانترنت وتوجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين الرفض من قبل الوالدين والاهمال وعدم الاتساق والضبط من قبل الوالد وادمان الانترنت، لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين نمط الشخصية وادمان الانترنت ، توجد علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين كل من الأرق والفزع والكابوس والتجوال الليلي والدرجة الكلية لاضطرابات النوم وادمان الانترنت، كما توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث علي أبعاد الاهمال (للأب) والرفض للأم في اتجاه مجموعة الذكور ،وأبعاد التقبل والتسامح (للأم) في اتجاه مجموعة الإناث، توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث علي أبعاد الفزع والدرجة الكلية لاضطرابات النوم في اتجاه الذكور ولا توجد فروق دالة بين المجموعتين في نمط الشخصية ، يمكن التنبؤ بإدمان الانترنت من كل من: الرفض والتشدد والحماية (كأساليب معاملة والدية)، والأرق والفزع والكابوس والتجوال الليلي (كاضطرابات في النوم)، لا يمكن التنبؤ بإدمان الانترنت من نمط الشخصية.

- **الدراسات المحلية**

هدفت دراسة (المطيري ، ٢٠١٩) بعنوان " أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينه من الطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن " هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بمستوى الطموح لعينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن، اتبع الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الإرتباطي والوصفي

المقارن مجتمع الدراسة هو طلاب الصف الثالث ثانوي بقسميه الشرعي والعلمي التابعة الإدارة التربية والتعليم (حكومي، خاص) بمحافظة حفر الباطن، أجريت الدراسة الحالية على عينة قدرها (١٢٩) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية الصف ثالث ثانوي بقسميه علمي وشرعي ، تتراوح أعمارهم بين (١٧ -٢٢) سنة وأخذت العينة من أربع مدارس من مختلف الجهات في المحافظة أدوات الدراسة: ١ - مقياس أساليب المعاملة الوالدية: إعداد النفيعي (١٩٨٨) ٢ - مقياس مستوى الطموح إعداد (معوض وعبدالعظيم، ٢٠٠٥) . نتائج الدراسة وهي : (توجد علاقات موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠١، بين الأسلوب الإرشادي التوجيهي لدى الأب ومستوى الطموح لدى الأبناء (الدرجة الكلية وجميع الأبعاد عدا بعد تحمل الإحباط - توجد علاقات موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين الأسلوب الإرشادي التوجيهي لدى الأم ومستوى الطموح لدى الأبناء - توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين أسلوب سحب الحب لدى الأم وبعد التفاؤل - لا توجد أي علاقات ذات دلالة إحصائية بين بقية أساليب المعاملة الوالدية ومستوى طموح الأبناء (الدرجة الكلية والأبعاد) - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية تعزى إلى مستوى تعليم الأم - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة العالمية تعزى إلى مستوى تعليم الأب - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة الثلاث (أميات - تعليم عام - تعليم عالى) في الدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح والبعدين التاليين للمقياس (التفاؤل - تقبل الجديد) - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠٥ بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة الثلاث (أميات - تعليم عام - تعليم عالى) في البعدين التاليين لمقياس مستوى الطموح) .

و ذكرت دراسة (الزهراني،٢٠١٨) بعنوان : أساليب المعاملة الوالدية لدى الطلبة الموهوبين بمحافظة جدة ، و التي هدفت إلى الكشف عن أساليب المعاملة الوالدية لدى الطلبة الموهوبين بمحافظة جدة. واتبعت المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا، وتم استخدام مقياس أساليب المعاملة الوالدية من إعداد فاتن سليمان [١]. وكشفت النتائج أن الأسلوب التساهلي هو السائد في المعاملة وبدرجة مرتفعة جدا، يليه الأسلوب الديمقراطي ثم الأسلوب التسلطي وبدرجة مرتفعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الطالبات الموهوبات في أسلوبي التسلطي والديمقراطي، ولصالح الذكور في الأسلوب التساهلي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمرحلة التعليمية للطلبة.

- **التعقيب على الدراسات** :

من الاستعراض السابق لبعض الدراسات التي تتعلق بجودة الحياة و التي أجريت في أماكن مختلفة محليا و إقليميا و عالميا، نلاحظ ما يلي :

- اتفقت الدراسات السابقة على هدف مشترك و هو مدى تأثير أساليب المعاملة الوالدية على الطلاب.
- استخدمت الدراسات السابقة في عينتها أداة المقاييس لجمع البيانات باستثناء دراسة (الضو،٢٠١٨) حيث استخدمت أداة الاستبانة
- وظفت الدراسات السابقة المنهج الوصفي
- اتفقت الدراسات السابقة في عينتها حيث تطبيق الدراسة على عينة من الأسر أو الطلاب.
- و تضيف دراستنا الحالية إلى معرفة تأثير أساليب المعاملة الوالديه على جودة الحياة ، و معرفة الأسلوب السائد بين الوالدين في معاملة ابنائهن و هل هذا يؤثر على جودة الحياة لديهم.

• الإطار النظري للدراسة

• أولاً : متغير جودة الحياة

أهمية جودة الحياة / يعتبر الاهتمام بجودة الحياة صفة من صفات المجتمع المعاصر ويختلف معنى مصطلح « جودة الحياة » اختلافا كبيرة تبعا لاستخداماته المتعددة و لكن، بصفة عامة، يقصد به الإشارة إما إلى ظروف البيئة التي يعيش فيها الناس مثل تلوث الماء والهواء أو سوء مكان ونوعية الإسكان أو الإشارة إلى إحدى خصائص الناس أنفسهم مثل الصحة أو درجة التحصل العلمي

و مع الاهتمام المتزايد بالجوانب الإيجابية في الشخصية ، اتسع متغير جودة الحياة ليشمل الصحة الجسمية و النفسية و التوافق و التفاؤل بالمستقبل و السعادة و الرضا عن الحياة و التعليم و الدراسة و الحياة الاسرية و الاجتماعية

وتعود زيادة الاهتمام بجودة الحياة إلى الوفرة الاقتصادية وزيادة الثراء وفي نفس الوقت قلق الناس على درجة جودة الحياة التي يعيشونها ويتزايد هذا القلق بنسبة متساوية مع التقدم التقني وزيادة الدخل، وأصبح الناس يدركون أن جودة الحياة لا تنتج بالضرورة من الثراء المادي فقد أدى الوعي المتزايد بإنجازات الدولة اجتماعية وسياسية وبيئية إلى البحث عن مؤشرات غير تلك المبنية على الدخل القومي، تعكس جيداً رفاهية الدولة ومواطنيها (العنزي ، ٢٠١٨ : ١٧ -١٨). إلا أن نتائج دراسة (سلىمان، شاهر، ٢٠١٠) تشير إلى أن هناك ارتباط بين جودة الحياة ودخل الأسرة، مما يعطي ارتفاع دخل الأسرة قدرة للفرد على إدراك قيمة الحياة الأسرية، من خلال ما يوفره الدخل المرتفع من استقرار نفسي للأسرة.

• العوامل التي تتحكم في تحديد مقومات جودة الحياة:

من خلال مقومات جودة الحياة يمكن للفرد ترتىب الأولويات التي تحقق سعادته في حياته التي يحياها. وتأتي العوامل التي تتحكم في تحديد مقومات جودة الحياة كالآتي:

- الصحة الجسمية والعقلية.
- القدرة على التحكم الذاتي.

- القدرة على التفكير واتخاذ القرار.
- الأحوال المعيشية والعلاقات الاجتماعية.
- القيم الثقافية والحضارية والمعتقدات الدينية.
- الأوضاع المالية والاقتصادية .(العنزي، ٢٠١٨: ١٨)

• **أبعاد جودة الحياة**:

أوضحت معظم الجهود التي بذلت لقياس جودة الحياة انه مفهوم متعدد الأبعاد ويتضمن :

- جودة الحياة الموضوعية : وتتمثل فيما يوفره المجتمع من إمكانات مادية ، إلى جانب الحياة الاجتماعية للفرد.
- جودة الحياة الذاتية : ويقصد بها مدى الرضا الشخصي عن الحياة ومن ثم الشعور بالسعادة وجودة الحياة .
- جودة الحياة الوجودية: وتمثل الحد المثالي لإشباع حاجات الفرد البيولوجية والنفسية واستطاعته العيش بتوافق مع الأفكار والقيم الروحية والدينية السائدة في المجتمع. (زهران ، ٢٠١٧ : ١٥٧)

وتشير منظمة الصحة العالمية (WHO) إلى أن مفهوم جودة الحياة العالمي يتكون من عدة ابعاد مثل: الحالة النفسية، والحالة الانفعالية، والرضا عن الحياة، والمعتقدات الدينية، والتفاعل الأسري، والتعليم، والدخل الأسري ، هذا وتكون جودة الحياة من خلال الإدراك الذاتي للفرد عن حالته العقلية، وصحته الجسمية، وقدرته الوظيفية، ومدى فهمه للأعراض التي تعتريه (عماد جبريل، ٢٠٠٧ : ٣٠)

وترى الباحثتان أن المؤشرات الموضوعية والمؤشرات الذاتية هما أكثر المؤشرات التي ترتبط ارتباطا قويا بجودة الحياة، لذا يجب عدم إهمالهما حيث أنهما أسلوبان متكاملان، ولا يمكن أن يتم الفصل بينهما أو استغناء أحدهما عن الآخر، فكلاهما يلعبان دورا مهما في حياة الفرد، إلا أنه يجب التوسع في المؤشرات الدالة على جودة الحياة لتشمل عمليات أكثر في مجالات الحاجات الاجتماعية والإنسانية.

تتضمن جودة الحياة كما ذكر (محمود و الجمالي، ٢٠١٠: ٦٦) عدة أبعاد وهي (الصحة العامة ، الرضا عن الحياة ، العلاقات الأسرية ، العلاقات الاجتماعية ، النجاح الاكاديمي ، الممارسات الدينية ، شغل أوقات الفراغ) وسوف نركز على اهم ثلاث ابعاد تتناسب مع الدراسة الحالية و تشمل كالآتي:

• **العلاقات الأسرية**:

إدراك الفرد أنه يتمتع بحياة أسرية مترابطة ومستقرة يسودها الحب، والود، والتفاهم، والثقة، والمساندة، والشعور بالسعادة، وحرصه على التواجد في المنزل الذي يتوافر فيه التوافق الأسري، والتفاعل الاجتماعي بين أفراده. وقد أشارت نتائج دراسة (خضر و مبروك، ٢٠١١) إلى أن جودة حياة الأسرة سواء جودة العلاقات الزوجية أو رعاية الأبناء يؤدي إلى قوة البنيان الأسري و تحقيق السعادة الأسرية.

• **النجاح الأكاديمي**:

إدراك الفرد برضاه عن دراسته، وعن مستوى تحصيله، وما وصل إليه في التعليم، وسعادته أثناء تواجده في الكلية مع زملائه، وعلاقته بأساتذته، ورضاه عما يحققه من أهداف. وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة (أبو راسين، ٢٠١٢) أن استعداد الفرد نحو تحسين مستوى تعليمه، واتجاهاته الايجابية نحو التعليم والدراسة، من مؤشرات جودة التعليم والدراسة.

• **شغل أوقات الفراغ**:

إدراك الفرد بسعادته عند ممارسته لهواياته، وشغل أوقات فراغه بممارسة الأنشطة المختلفة بما يعود عليه بالنفع .وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة (أبو راسين، ٢٠١٢) أن الفرد الذي يتمتع لمعرفة كيفية تنظيم الوقت وإدارته والاستفادة منه ما يفيده، يعد ذلك من مؤشرات جودة شغل الوقت وإدارته.

• **مؤشرات المنحى الاجتماعي المرتبطة بجوه الحياة** :

سوف نركز على جانبين من هذه المؤشرات و هي (العلاقات الأسرية ، النشاط الرياضي)

• **العلاقات الأسرية** :

تمثل العلاقات الأسرية رافدة هامة من روافد جودة الحياة من الناحية الاجتماعية، والعلاقات الأسرية تبدأ بالعلاقة بين الرجل والمرأة حيث يكون الحب الحقيقي المتبادل والأمن النفسي والمودة والرحمة مؤشرات حقيقية لجودة الحياة، كما أن حياة العائلة النابعة من الحب بين الزوج والزوجة هي أساس تحقيق السعادة في الحياة بل تحقيق جودتها لكل أفراد العائلة.

لكن هناك بعض المتغيرات التي تتعرض لها العلاقات الأسرية تؤثر في هدوء تلك الحياة واستقرارها و منها : الفتور الذي ينتاب العلاقة بين الزوجين يؤثر بالسلب على كافة جوانب الحياة خاصة إذا ارتبط ذلك بسوء العلاقة الجنسية بينهما التي يعتبرها كثير من العلماء إحدى مقومات جودة الحياة حيث تعكس مدى نجاح الحياة بين الزوجين أو مدى الفشل الذي تؤول إليه. هكذا: فإن العلاقة بين الزوجين مثل قوى كبرى في نوعية الحياة الأسرية إما بالحفاظ عليها والرقي بها وتنشئة أجيال تستمتع بتلك الحياة، أو تكون سببا مباشرة في هدم تلك الحياة وتدميرها (الطيب و البهاص، ٢٠٠٩ :٦٧ - ٧٠).

وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة (سلىمان، ٢٠١٠) إلى أن ارتفاع مستوى جودة الحياة لدى الأفراد يأتي نتيجة لما يشعر به الأفراد من جوانب في الحياة الأسرية الاجتماعية تتمثل في التقارب من والديهم، ورضاهم عنهم، وحصولهم على دعم عاطفي من أسرهم وأصدقائهم وجيرانهم، ومن وجود شخص في الأسرة يثقون فيه، ومن شعورهم بالفخر الانتمائهم لأسرهم، ووجود أصدقاء مخلصين يقدمون الدعم والمساندة لهم وقت الحاجة، وكذلك من التعامل السهل مع الآخرين، والعلاقات الجيدة مع الزملاء.

• **النشاط الرياضي** :

أن النشاط الرياضي شيء ضروري وهام لجودة الحياة من ناحية الإصابة بالعديد من الامراض خاصة ضغط الدم المرتفع ونزيف القلب، كما يقي الإنسان من التعرض للعديد من الأمراض خاصة عن للعديد من الأمراض خاصة عند تقدمه في السن

ويتطلب أي نشاط رياضي أربع عناصر رئيسة هي:

١- الهواء:

اللازم لحرق المواد الغذائية التي تمنحنا الطاقة ، لذلك فإن الشخص المدخن يجد صعوبة بالغة في ممارسة الأنشطة الرياضية ، لأن التدخين يؤثر على الأوعية الدموية التي تؤثر بدورها على الهواء المتدفق من الرئتين إلى القلب.

٢- الماء:

اللازم لمنع الإصابة بالجفاف أثناء ممارسة النشاط الرياضي و تعويض الفاقد من الماء نتيجة العرق.

٣- الطعام:

يكون بتناول الوجبات الخفيفة قبل وبعد ممارسة النشاط الرياضي ، فلا ينبغي ممارسة أي نشاط رياضي والمعدة خاوية حتى لا يصاب الفرد بالدوار ، انخفاض نسبة السكر في الدم، وعلى الجانب الآخر يفضل عدم تناول الوجبات الدسمة قبل ممارسة النشاط الرياضي حتى لا تعوق تدفق الدم إلى خلايا الجسم الداخلية.

٤- اللياقة:

تكون بتهيئة الجسم لممارسة النشاط الرياضي بحيث تكسبه المرونة وقوة التحمل، وتأخذ تمارين اللياقة مدة بسيطة تتراوح من (١٥ -٣٠) دقيقة قبل ممارسة التمارين الرياضية المتخصصة تمارين كرة القدم أو السلة أو التنس.

كما تمثل تمارين الاسترخاء أهمية بالغة في الراحة الجسمية للإنسان وأيضا لها مفعول السحر في الصفاء النفسي والوجداني ، ومن ثم في تحقيق جودة الحياة جسمية ونفسية واجتماعية (الطيب، و البهاص ، ٢٠٠٩ : ٧٠ -٧١).

وتؤكد ذلك نتائج دراسة (أبو راسين، ٢٠١٢) من أن تناول الغذاء والوقاية من الأمراض، واكتساب العادات الصحية السليمة في الغذاء والنوم وممارسة الأنشطة البدنية التي من شأنها المحافظة على الصحة بحالة جيدة وتجديد الحيوية و النشاط، وتجنب السلوك الضار بالصحة، كل ذلك من مؤشرات جودة الصحة العامة.

و ترى الباحثتان أن ممارسة الرياضة حاجة أساسية لجودة الحياة في الحياة الأسرية و لقد اهتمت المملكة العربية السعودية بالرياضة بشكل خاص ، و نلاحظ ازدياد الأندية الرياضة لأفراد الأسرة جميعا في هذه الفترة و هذا دليل على حرص مملكتنا على ممارسة الرياضة و الاهتمام بها .

• **الأطُر النظرية لجودة الحياة** :

تعدد الاتجاهات النظرية التي حاولت تفسير مفهوم جودة الحياة كمفهوم حديث من مفاهيم علم النفس الإيجابي، فبينما ربط علماء النفس بين جودة الحياة وإشباع الحاجات كمكون أساسي لها، فإن علماء الاجتماع ركزوا على ضغوط العمل والعلاقات الأسرية خاصة العلاقة بين الرجل والمرأة والأزمات والحروب وتشكل كل هذا لنوعية الحياة وجودتها، أما علماء الطب فقد اهتموا بالخدمات الصحية والأنشطة الرياضية ودورها في تحسين جودة الحياة .

• **نظريات جودة الحياة** :

• **أولا: نظرية جودة الحياة المتكاملة (أندرسون وكولج، ٢٠٠٣** ، Anderson &college):

إن النظرية المتكاملة لجودة الحياة هي نظرية شاملة تتضمن ثماني نظريات في تشكيلة ذاتية ووجودية وموضوعية. وتبنى هذه النظرية على أن جميع الأديان والفلسفات الكبرى لديها تصور للحياة الكريمة الطيبة ، وأن هذه التصورات يمكن تقسيمها إلى ثلاث مجموعات منفصلة ، كل مجموعة تهتم بمظهر واحد من مظاهر الحياة الكريمة :

١- **جودة الحياة الذاتية**:

هي شعور الفرد تجاه جودة حياته، وتعتبر سعادة الفرد ورضاه عن الحياة هي المظاهر التي تعكس جودة الحياة الذاتية.

٢- **جودة الحياة الوجودية** :

هي مدى جودة حياة المرء في المستوى الأعمق من الحياة ، وهي طبيعة الفرد التي يفترض أن يعيش في تناغم معها ، ويعتبر أن اعتقاد الفرد من أفكار ومعتقدات حول المظاهر التي يجب تلبيتها للحصول على جودة الحياة هي ما يفسر شعوره أو عدم شعوره بالجودة في حياته .

٣- **جودة الحياة الموضوعية** :

هي كيفية تصور العالم الخارجي لحياة المرء الجيدة ، ويتأثر هذا التصور بالثقافة التي يعيش الإنسان في ظلها.

ويؤكد أصحاب هذه النظرية أن المظاهر الثلاثة الشاملة لجودة الحياة تميل إلى التداخل ، ويمكن وضعها في تصنيفات تتفاوت من الذاتي إلى الموضوعي ، وبحيث يأتي العنصر الوجودي في الوسط لأنه يوحد الذاتي والموضوعي ، وتتضمن النظرية المتكاملة لجودة الحياة كما ذكرها (Anderson & college 2003 : p1041)

• **النظريات الثماني لجودة الحياة جاءت كالآتي**:

١- **نظرية الرفاهية** :

الرفاهية هي مظهر من مظاهر جودة الحياة الذاتية حيث ينظر إلى جودة الحياة من ناحية تقييم المرء لجودة حياته بذاته ، وهذا يعني أن الرفاهية مرتبطة ارتباطا وثيقا بكيفية سير أمور الفرد في عالم موضوعي وبعوامل حياتية خارجية.

٢- نظرية الرضا عن الحياة :

يفسر رضا الفرد بشعوره أن الحياة مقبلة عليه كما يجب أن تكون ، ويعتمد ذلك على مدى تلبية العالم المحيط به لتوقعاته ، و احتياجاته ، ورغباته في الحياة ، ويمكن أن يصل الفرد إلى مرحلة الرضا بطريقتين : فإما أن يحاول الفرد تغيير العالم الخارجي لكي يتطابق مع أحلامه ، أو أن يتخلى عن أحلامه لأنها غير واقعية ، ويجعلها تتلاءم مع العالم كما هو عليه ، وكلا الطريقتين تولدان الرضا نفسه ، وتركز غالبية نظرىات جودة الحياة على الرضا ، إلا أنه لا يمكن استخدامه كمقىاس وحيد لجودة الحياة الكريمة هي أكثر من مجرد أن يكون المرء راضيا.

٣- نظرية السعادة :

يرى أصحاب النظرية أن معظم الناس يستخدمون هذه الكلمة بحذر ، لما لها من أهمية خاصة في وجدانهم ، فحتى يكون الفرد سعىد فليس المطلوب أن يكون مرحا وراضية فحسب ، بل هو شعور غال و مرغوب جدا ، ولكنه صعب المنال ، والسعادة شيء عميق لدى الفرد وترتبط بطبيعة الإنسان وكذلك بأبعاد لا عقلانية ، مثل الحب ، والارتباطات الوثيقة بالطبيعة ، وغير ذلك الكثير ، ولكنها غير مرتبطة بالمال ، أو بالوضع الصحي ، أبو بعوامل موضوعية أخرى ، وتوجد السعادة في الفلسفة الكلاسيكية والمفهوم الديني ، وقد كانت ولا تزال مصدر إلهام للإنسانية بشكل عام.

٤-نظرية معنى الحياة :

مفهوم الحياة من المفاهيم الهامة لدى الباحثين ، إلا أنه نادرا ما يتم استخدامه كمرجع و جودة حياة الأفراد ، ويعتبر البحث عن معنى للحياة هو موضوع الدين الكلاسيكى ، وممكن النظر إلى الديانات العالمية على أنها نظريات في معنى الحياة.

٥- نظرية التصور البيولوجي لجودة الحياة :

يعلق هذا المظهر من مظاهر جودة الحياة بالتكوين البيولوجي الأساسي للبشر فمن وجهة البيولوجية ، الكائن البشري عضو حي ، وأن المصلحة الجسدية تعكس حالة نظام بيولوجى ، ووفقا لهذا التصور، ترتبط جودة الحياة لدى الأفراد مدى سلامتهم الجسدية ، والشخص الذي ينظر إلى جودة الحياة من هذا المنظور هو من الأفراد سريعي التأثر بالأمراض.

٦- نظرية التعرف على إمكانية الحياة :

تفسر إمكانية الحياة أنها قدرة الفرد على أن يستخدم مخزون الإمكانات والقدرات لديه في القيام بأنشطة خلاقة ، وعلاقات اجتماعية خيرة ، ووظيفة ذات معنى ، وتكوين أسرة ، أي بمعنى أن يعيش الإنسان حياة كاملة ، ويرى أصحاب النظرية أن الفرد وفي نهج التعرف على إمكانية الحياة لديه ، يرتبط بالواقع عبر مجموعة من المستويات ، وأن الفرد ضمن هذا الإطار قد يغير عمله أو مكانه من أجل كشف إمكاناته ومن ثم الوصول للحياة الكاملة التي هي جوهر جودة الحياة

٧- **نظرية تلبية الاحتياجات** :

يستخدم مفهوم تلبية الاحتياجات على نطاق واسع في مجال جودة الحياة ، وترتبط الاحتياجات تقليديا بجودة الحياة لأنه عندما تتم عملية تلبية احتياجات الفرد ، يتوقع أن ترتقي جودة حياته ، ويرى المنظرون أن الاحتياجات تعبير عن الطبيعة البشرية وهو شيء تشترك فيه الكائنات البشرية كافة.

٨- **نظرية جودة العوامل الموضوعية** :

تصل المظاهر الموضوعية لجودة الحياة بالعوامل الخارجية المرتبطة بالمجتمع الذي يعيش فيه الفرد ، فهي تتضمن الدخل ، والحالة الاجتماعية ، والحالة الصحية ، لذا فدائما ما ترتبط جودة الحياة الموضوعية ارتباطا وثيقا بالثقافة التي يعيش الفرد في ظلها (جناحى، ٢٠٠٩: ٣٩ - ٤٣).

- **ثانيا** : **نظرية الحاجات (ماسلو ، ١٩٠٨-١٩٧٠)**

تفترض هذه النظرية أن الحاجات تنتظم في تدرج هرمي من الأولوية تشبع الحاجات صاحبة القوة أو الأولوية فإن الحاجات التالية في التدرج الهرمى طلب الإشباع هي الأخرى وعندما تشبع نكون قد صعدنا خطوة أخرى على سلم الدوافع

قسم ماسلو الحاجات إلى قسمين :

- حاجات المحافظة على البقاء : مثل الحاجات الفسيولوجية أو الحاجات الأولية حاجات موجودة في قاعدة الهرم.
- الحاجات النفسية أو ما بعد الحاجات الأساسية : وكذلك يطلق عليها حاجات النمو كالشعور بالأمن والانتماء والحب و التقدير ، وتحقيق الذات إلى أن نصل إلى الحاجات المعرفية والحاجات الجمالية.

ولا يتم تحقيق هذه الحاجات دون أن تشبع الحاجات الفسيولوجية. ومن الأشياء التي يمكنك تبنيها بوضوح إذا قمت بدراسة للأشخاص الأسوياء نفسية أو أي قطاع بشري لهذا الغرض ، هو أن الأشخاص المختلفين تحركهم دوافع مختلفة وإلى هذا فإن للفرد الواحد دوافع كثيرة.

ويؤكد ماسلو من البداية أن الكائن الحي ككل هو الذي ينشط لتحقيق حاجات يبغي إشباعها وكثيرا ما يسلك الفرد سلوكا واحد لتحقيق أكثر من حاجة. كما أن الحاجة الواحدة تتحقق بأكثر من سلوك أو عن طريق مراحل متعاقبة من السلوك. وهكذا تتعقد خريطة الدوافع والسلوك فالسلوك يتعدد في دافعيته ، والحاجات والدوافع تشبع بأساليب سلوكية متعددة . وقام ماسلو بتلخيص الفروق بين الحاجات العليا والحاجات الدنيا عام (١٩٧٠) فيما ياتي :

- كلما ارتفعت الحاجة كان ظهورها متأخرا في عملية التطور.
- الحاجات العليا تحدث متأخرة نسبيا في نمو الفرد.
- للحاجات العليا علاقة بالبقاء أقل من تلك التي للحاجات الدنيا.
- على الرغم من أن الحاجات العليا لا تتصل اتصالا مباشرة بالبقاء إلا أن إشباعها مرغوب فيه بدرجة أكبر من إشباع الحاجات الدنيا .

- تتطلب الحاجات العليا شروطاً مسبقة أكثر من الحاجات الدنيا حتى تبزغ وحتى تشبع . (أحمد ، ٢٠٠٧: ٣٨٥ -٣٨٩)

• **ثانيا : متغير المعاملة الوالدية**

• **مفهوم المعاملة الوالدية :**

في كل ثقافة بل و في كل أسرة أساليب للمعاملة الوالدية لها تأثيراتها الواضحة في الطابع العام للتنشئة الأسرية للأبناء و يشير مصطلح المعاملة الوالدية إلي الوسيلة التي يتبعها الآباء لكي يلقنوا أبنائهم القيم و المثل و صيغ السلوك المتنوعة التي تجعلهم يتوافقون في حياتهم و ينجحون في أعمالهم و في علاقاتهم الاجتماعية بالآخرين (جابر ، ١٩٩٩ :١٠١). إن الأساليب الوالدية للتنشئة تؤثر تأثيرا بالغا على نمو شخصية الفرد وصحته النفسية فالأساليب المشبعة بالحب و القبول و الثقة تساعد الطفل على ان ينمو كشخص يحب غيره ، و يتقبل الآخرين و يثق فيهم أما الأساليب الوالدية السلبية مثل الحماية الزائدة و الإهمال و التسلط و تفضيل الذكر على الأنثى تؤثر تأثيرا سلبيا على نموه و على صحته النفسية .(محمد ،٢٠٠٠: ٧٣).

• **أنواع أساليب المعاملة الوالدية و أثارها على شخصية الابناء :**

• **الأساليب السلبية :**

- أسلوب التسلط و القسوة و التقيد : يشير هذا الاتجاه إلي تشدد الوالدين في معاملة الأبناء و صرامة كبيرة في ضبطهم فيعاقبونهم على اخطائهم مهما كانت صغيرة و يهددونهم بالعقاب باستمرار . ورغم ما يصدر عن هذا النظام من ضرر بالصحة النفسية للأبناء إلا أن مثل هذه الاساليب تهيمن بشكل واسع في اوساطنا . و من آثار أسلوب التسلط و القسوة و التقيد : إنه تؤدي إلي خلق شخصية مهزومة خاضعة .(غضبان ، ٢٠٠٦ :١٤٦).
- اسلوب الحماية الزائدة و التدليل : يعبر اتجاه الحماية الزائدة في المعاملة الوالدية عن مبالغة الأب أو الأم في حب الطفل و المحافظة عليه و حمايته بمبالغة و هنا تظهر صورة من صور عدوان الآباء وهي الرغبة في تقييد حركتهم و حصرهم في نشاط الأسرة وحدها ضمن نسق مغلق ، إن تبني هذا الاسلوب يغرس في نفسية الابناء الأنانية و حب الذات و العناد وقسوة الطبع كما تورث فيه الاتكالية ، ضعف الإرادة و فتور العزيمة بالإضافة الي ضعف التفكير و بلادة الحس و العجز (محمود ، ١٩٩٠ :٨٤).
- اسلوب الرفض : يعبر عن رفض الوالدين أو احداهما للطفل و نبذه و إشعاره بأنه غير مرغوب فيه ،كذلك الاسراف في تهديده ، عقابه و السخرية منه أو طرده من المنزل (اسماعيل ، غالي ، ١٩٨١: ٢٨٧).

• **الاساليب الإيجابية :**

- أسلوب التقبل و الاهتمام :في مقابل اسلوب الرفض في المعاملة نجد آباء يرون ان الاسلوب الأمثل للتنشئة هو الأسلوب الحكيم المتزن الذي يتقبل فيه الوالدان الصغير لذاته . (تقبل جسمه – جنسه – إمكانياته العقلية) بشكل يبدي

أهمية الرغبة في وجوده . فقد تبين في إحدى الدراسات ان الحب و القبول و ثبات المعاملة تعد من العوامل الرئيسية للنمو العقلي للطفل فقد دلت النتائج ان الآباء الذين يهتمون بأبنائهم ولديهم الوقت و الرغبة للتحدث مع ابنائهم و إجابة أسئلتهم تكون درجات ابنائهم مرتفعة (بوشلاق ، ٢٠٠١: ٢٠٨).

- أسلوب الاستقلال : يشير اتجاه الاستقلال في التنشئة الاسرية إلي سماح الوالدين للطفل بممارسة نشاطاته و ألعابه و أعماله بحرية ، حتى يتمكن من ابراز جميع طاقاته وقدراته حيث يتسنى للوالدين عندئذ توجيه الطفل التوجيه الحسن كما يظهر هذا الاتجاه بجلاء في تدريب الطفل على الاعتماد على نفسه في كل النواحي (الاسطنبولي ، ١٩٨٨ :٢٥).

وفي دراسة (بلحوري ، بوزيد ،٢٠١٧) استطاعت " بومريند" Baumrind , D أن تلخص ثلاثة أساليب رئيسية للاتصال بين الوالدين و الأبناء وهي:

- **الأسلوب التساهلي (المتسامح) :**

يرى الباحث أن هذا النمط أو الأسلوب الاتصالي يتم التعبير عنه بمختلف السلوكيات و التفاعلات اللفظية و الغير اللفظية، التي تتسم بعدم وضوح معايير التنشئة التي يضعها الوالدين في تفاعلهم و معاملتهم للأبناء، يتسم بتجنب المواجهة وحل المشكلات بطرق ايجابية، ويعرف مرات عديدة التنصل من المسؤوليات والقيام بالأدوار الاجتماعية المنوطة بطرفي العلاقة أو العملية الاتصالية، فيخضع الابن فيها فترة إلى آلية الضبط فيعاقب على سلوك معين و تارة لا يعاقب على نفس السلوك أو سلوك مشابه له، يميز هذا النمط بعدم وجود وظهور نوع من الخضوع إلى الضبط والسيطرة المطلقة ومحدودية الدفء كما يتسم باحترام التعبير عن الرغبات بشكل زائد عن اللزوم في أغلب الأحيان أو اللامبالاة المطلقة، وقد يثير هذا الأسلوب لدى الأبناء اتجاهات واستجابات دفاعية و عدوانية، وعدم طاعة أوامر الكبار، كما أنه قد يؤدي إلى نقص الثقة بالنفس، قلة الإنجاز، نقص ضبط الذات، الاندفاع والتهور، وسلوكات غير سوية و غير مقبولة اجتماعيا في العديد من الأحيان ناتجة عن الإفراط في التسامح و قلة قنوات الضبط الاجتماع الأسري.

- **الأسلوب التسلطي (الأوتوقراطي):**

يتسم هذا النمط باحتكار السلطة في يد طرف واحد على حساب بقية الأطراف يعبر عنه بمجموع الأفعال والسلوكيات اللفظية و الغير اللفظية ، التي تتسم بالصرامة في إعطاء وإلقاء الأوامر من طرف صاحب السلطة و تتسم بالتشدد والعقاب والتهديد ، ويخضع الفعل في هذا النمط الاتصالي إلى التشديد من طرف السلطة و التي تكون في أغلب الأحيان في مجتمعاتنا العربية خاضعة إلى هيمنة وسلطة أبوية و ذكورية ، وبالتالي توضع قواعد حازمة تسير الجماعة أو الأسرة لا يخرج عليها أفرادها وخاصة الأبناء أي وجود مبالغة في نوعية الضبط الأسري، ويمكن إسقاط نموذج الإتصال العمودي على هذا الأسلوب الذي تنتقل فيه الرسالة من القمة إلى القاعدة، وتتسم العلاقة في هذا الأسلوب بانخفاض

الدفء الوالدي، وعدم وجود أنشطة متبادلة ومخططة مما يعني ضعف الاتصال الإيجابي والفعال بين أطراف العملية الاتصالية أو العلاقة التفاعلية هذه وبالتالي تؤثر هذه المؤشرات في التنشئة لدى الفرد أو الطفل وتظهر عليه نوع من السمات الغير سوية كالعوانية ، الغضب والكآبة والعزلة و الإنسحابية، وعدم وجود هدف وظهور نوع من اللامسؤولية في اتخاذ القرارات، وتبقى السلطة المتحكمة في أغلب الأحيان هي المشرعنة للفعل داخل هذا الوسط الأسري.

- **الأسلوب الديموقراطي** :

يتسم هذا النمط الاتصالي أو العلاقة التفاعلية بوجود نوع من التفاهم المعتبر و وجود توزيع عادل للأدوار الاجتماعية داخل الأسرة، ويعبر عن هذا الأسلوب من خلال مختلف التفاعلات اللفظية وغير اللفظية التي تتسم بنوع من الضبط الاجتماعي السوي، عن طريق احترام رغبات الطفل لكن في نفس الوقت تسليط نوع من العقاب في حال الخروج عن المبادئ والمعايير الجماعية والقيمية المتفق عليها، ويتسم هذا الأسلوب الديمقراطي بقوة الاتصال بين الوالدين والأبناء، و وجود حقل من التفاعل المتبادل والحوار بين شبكة هذه العملية ألاتصالية ويمكن إسقاط نموذج الاتصال الأفقي على نوعية الأسلوب الاتصالي هذا، كما ينم عن وجود نوع من التجاوب والقبول والعاطفة المتبادلة، ووجود نوع من الاستقلالية والتفاهم، واتسام هذه العلاقات بنوع كبير من التضامن المتبادل وبالمرونة والتعاون والرغبة الحقيقية في حل المشاكل عن طريق حوار فعال يتميز بالتفاهم ورضا الأطراف، كما تتم المشاركة في اتخذ القرارات ومناقشة القضايا الهامة بين جميع أطراف افراد الأسرة . (بلحوري ، بوزيد ، ٢٠١٧: ص ٦٩ -٧٠)

- **نماذج أساليب المعاملة الوالدية** :

إن حرص الباحثين على استقصاء أساليب المعاملة الوالدية أظهر مجموعة نماذج .تكاد تجمع على وجود نمطين كبيرين للمعاملة الوالدية يتمثل في الأسلوب الإيجابي (تقبل – حب – استقلال) و الأسلوب السلبي (رفض – عداء – تبعية) وفي ما يلي عرض لأهم تلك النماذج :

- نموذج شافر و آخرون (*Scheafer et al 1959*) : يحتوي على أربعة أبعاد للمعاملة الوالدية : الاستقلال / الضبط – الحب / العداء – التسامح /التقييد – القبول /الرفض .
- نموذج بيكر (*Becker 1969*): يتمثل في ثلاثة أبعاد : العداء / الدفء – التشدد /التسامح – الاندماج القلق / الحياء الهادئ .
- نموذج سيموندس (*Symonds 1939*): يحتوي على : التقبل / الرفض – السيطرة / الخضوع.
- نموذج رونر (*Rohner 1980*): يرى " رونر" أن أساليب المعاملة الوالدية المتعددة تتمثل في بعدين أساسين هما : القبول الوالدي : التعاون / الانتماء / الدافعية / الانجاز ، أما الرفض الوالدي يتمثل في غياب الدفء و المحبة أو في صورة لا مبالاة بالطفل و إهماله (فائقة ، ٢٠٠١ : ٥١).

- **أساليب تربية الطفل المتبعة في تربية الدين الإسلامي**
- **اولاً : الأساليب المخاطب بها الوالدان والمربون**
- **القدوة الحسنة :**

هي أنجح الوسائل المؤثرة في تربية الولد وإعداده من جميع الجوانب الخلقية والنفسية والاجتماعية، ومن ثم كان الواجب على الوالدين أو من يقوم مقامهما أم يظهرا دائمًا بالصورة التي يرضاها الله سبحانه وتعالى منهما العقل السليم .

- **أهمية القدوة الحسنة :**

جعل الله تعالى لعباده أسوة عملية في الرسل والصالحين من عباده وعدم اكتفائه بإنزال الكتب عليهم، فأرسل الرسل وقص على المؤمنين قصصهم وعرض سيرتهم ثم أمر بإتباعهم و الإقتداء بهم فقال : لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة ، و قال الله تعالى في كتابة الكريم " أُولَٰئِكَ الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ فَبِهُدَاهُمُ اقْتَدِهْ" (سورة الأنعام ، آية ٩٠). من طبيعة البشر وفطرتهم أن يتأثروا بالمحاكاة والتقليد أكثر مما يتأثرون بالقراءة والسماع ولا سيما في الأمور العملية ومواقف الشدة .

- **نماذج من القرآن والسنة في تنبيه المربي على إعطاء القدوة الحسنة**

قال تعالى: "أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنسَوْنَ أَنفُسَكُمْ وَأَنتُمْ تَتْلُونَ الْكِتَابَ أَفَلَا تَعْقِلُونَ " (سورة البقرة ، آية ٤٤)

- **اختيار الوقت المناسب للتوجيه:**

أفادت التجارب العملية في التربية أثر اختيار الوقت المناسب في التوجيه ، ومن هنا فقد كان رسول الله (صلى الله عليه وسلم) دقيق النظر في تحسين الوقت والمكان المناسبين للتوجيه.

- **المساواة بين الأطفال:**

هذا ركن ثالث من الأساليب المخاطب بها الولدين لتربية الأولاد تربية صحيحة.

- **الاستجابة لحقوق الأطفال:**

للأطفال إرادة ينبغي أن تراعي حتى يعتادوا حرية التفكير منذ الصغر فيدلون بآرائهم بما يناسب تفكيرهم وقدراتهم من أمور الحياة ، وهو في هذا قد يصيبهم وقد يخطئون ، فإن أصابوا وجب التشجيع وان أخطئوا وجب التنبيه والتوضيح من غير تسفيه مخزي أو زجر محطم

فوائد الاستجابة لحقوق الأطفال :نخلص مما سبق أن إعطاء الطفل حقه وقبول الحق منه يعطيه ثقة بنفسه وشعورًا إيجابيًا نحو الحياة ويتعلم أن الحياة أخذ وعطاء ، ومن ثم يستطيع أن يكشف عن مواهبه و ميولاته التي قد تجعل منه عبقريًا حقيقيًا إذا أحسنا فهمه وأحسنا التعامل معه.

- **الدعاء للطفل**

الإسلام ينكر الجفاء والغلظة بالأولاد ويوجب الشفقة والرحمة بهم ومن مظاهر هذه الرحمة أنه يوجب الدعاء للأبناء ويحذر من الدعاء عليهم

• **مساعدة الطفل على البر والطاعة**

المقصود هنا هو تهيئة الأسباب للطفل ومساعدته على بر الوالدين و طاعتهما ، لأن هذا البر والاحترام أساس قويم لجميع الفضائل الاجتماعية الأخرى كاحترام الجار والكبير والعلم ، واحترام الناس أجمعين

• **التزام الوسطية في توجيه الطفل وتقويمه**

العنف في تربية الأولاد يشبه الإهمال و التدليل ، إذ النتيجة واحدة ، فالأطفال يعيشون في هذين المتضادين يصلون في النهاية إلى نتيجة مضطربة وإن تفاوت الاضطراب . ففي ظل العنف يكون الخوف والحقد وضعف الشخصية ، وفي ظل التدليل يكون الانصياع والحيرة وفقد الاعتماد على النفس وغير ذلك ، والقاعدة الشرعية لا إفراط ولا تفريط

• **الابتعاد عن كثرة اللوم والعتاب**

من الأساليب المهمة في تربية الأولاد استعمال اللوم والتوبيخ بحكمة ، وقد أشارمؤدبوا الأطفال "كالغزالي" و"ابن خلدون" وغيرهم إلى ضرورة هذا الأصل التربوي ويؤدي هذا أن الإسلام يدعو إلى الرفق وينهى عن العنف وفي الحديث الشريف : (إن الرفق لا يكون في شيء إلا زانه ولا ينزع من شيء إلا شانه) (اخرجه مسلم ،رقم ٢٥٩٤)

ولهذا فإننا نلاحظ أن الرسول صلى الله عليه وسلم لا يكثر العتاب على تصرفات الصحابة وأهل بيته من العبيد والخدم والأطفال.

• **النتائج المترتبة على كثرة العتاب واللوم للأطفال**:

إن كثرة اللوم والعتاب للطفل تجعل منه إنسانًا ناقصًا يشعر بالخوف والاضطراب وضعف الشخصية بالإضافة على عدم مقدرته مستقبلا على وضع القرار أو الإدلاء برأيه بحرية أو المشاركة الفعالة في أي مجال من مجالات الحياة فيكون تابعًا للآخرين في تصرفاته وجميع أنواع سلوكه . (تيقرين ، ٢٠١٥ :٢٥٥ – ٢٦٤)

• **ثانياً :الأساليب الفكرية الإسلامية المؤثرة في عقلية الطفل وهي كثيرة جدا ومنها**

١- **الحوار الهادئ مع الأطفال** :

والمقصود بهذا الأصل أن نسمع لآراء الأطفال وأن نصحح لهم أخطاءهم بهدوء ، وأن نحذر التأنيب القاتل والتسفيه المخزي والزجر المحطم للشخصية ، فإنها ذات خطر جسيم على شخصية الطفل وقد لا يدركه كثير من المربين والآباء إلا بعد انتقال الأطفال من سن الطفولة إلى الشباب

٢-**الخطاب المباشر للطفل** :

والمقصود بهذا الأساس : أن نخاطب الأطفال بصراحة ووضوح حيث ينبغي مخاطبة الأطفال على قدر عقولهم ولا نستخدم معهم الأساليب الأخرى من اللف والدوران والسر في ذلك أن الطفل له حدوده العقلية والفكرية التي لا يستطيع تجاوزها في أي حال من الأحوال

٣-تعزيز الطفل بالمدح والثناء :

اكد الباحثون من العلماء والمربين ضرورة تشجيع الأطفال بالمدح والثناء إذا أصابوا في إجابتهم أو قاموا بأعمال حميدة تستحق المكافأة والتشجيع، وهذا من المبادئ النفسية التي تعتمد عليها كل النظريات وهو مبدأ الترغيب والترهيب .

- **أهمية تعزيز الطفل** :

لمدح الطفل وتشجيعه أثر فعال في تحريك مشاعره وأحاسيسه نحو النشاط والزيادة من أعمال الخير والنجاح، وذلك أن الإنسان بطبعه يحب المدح والثناء من جهة ، وشعوره بالنجاح مرة يزيد من نجاحه وإنجازه من جهة أخرى ، منها قول الرسول صلى الله عليه وسلم لحفصة عن عبد الله بن عمر:(نعم الرجل عبد الله لو كانٍ يصلي من الليل) قال سالم : فكان عبد الله بعد ذلك لا ينام من الليل إلا قليلاً .(اخرجه البخاري ،رقم ١١٢١ و مسلم ،رقم ٢٤٧٩)

- **تنمية ثقة الطفل بنفسه** :

هناك طرقا متعددة لتنمية ثقة الطفل بنفسه منها :

- تقوية إرادة الطفل : ويكون ذلك بتعويده على الصبر والصيام وحفظ الأسرار
- تنمية الثقة الاجتماعية : ويكون ذلك بتعويد الطفل مجالسة الكبار ، عليه في قضاء حاجات المنزل الضرورية من طعام وشراب
- تنمية الثقة العلمية : ويكون ذلك بتعليمه القرآن الكريم والسنة المطهرة والعلوم النافعة الأخرى لأنها أصل العلوم الصحيحة البعيدة عن الخرافات والأساطير
- تنمية الثقة الاقتصادية والتجارية : ويكون ذلك بتعويد الطفل على البيع والشراء وغير ذلك (تيقرين ، ٢٠١٥ : ٢٦٨ -٢٦٩)

و ترى الباحثتان أن ما تنادي به التربية المعاصرة ، من ضرورة وتنويع طرق وأساليب التربية والتعليم والتدريس ، هو ما قالت وعملت به التربية الإسلامية ، المستمدة من كتاب الله وسنة رسوله محمد صلى الله عليه وسلم، تلك الأساليب التي عمل بها ودعا إليها المعلم الأول في التربية الإسلامية ، فكانت هناك القدوة ، والموعظة الحسنة ، والممارسة العملية ، وكان هناك الحوار والنقاش ، إلى غير ذلك من أساليب تربوية وغيرها من الأساليب التي تساهم في تربية الطفل المسلم التربية الحسنة وترعاه أحسن رعاية لتجعل منه خير خلف لخير سلف .

ولهذا فالمناهج البشرية مهما ارتقت وتطورت فإنها لن تعني عن المنهج الرباني لأنها مناهج عاجزة عن أن تقوّم معوجًا أو تصلح فاسدًا لأنها تبقى مناهج وضعية وضعها أناس محدودي المعرفة والعلم لا يفقهون ولا يعرفون سوى بيئتهم التي يعيشون ، وحتى معرفتهم ببيئتهم غير كاملة بل ناقصة محدودة بزمان ومكان ، هذا من جهة و من جهة ثانية فهي مناهج تركز على الجوانب المادية في الإنسان متجاهلة الجوانب الروحية ، من أجل ذلك لم تخفف من أعباء الإنسان ولم تحقق سعادته بل إنها لتزيد من شقائه، فأمّا الإسلام بمنهجه المتكامل ، ونظرته الشاملة إلى الإنسان جسمًا وعقلا وروحًا فهو يحقق سعادة النفس الإنسانية ، ويواكب رغباتها المتجددة بلا إفراط ولا تفريط

وحرصا على حماية أطفالا من الضياع بسبب اعتناقنا للتربية الحديثة البعيدة كل البعد عن تعاليمنا ومبادئنا الإسلامية ، لابد أن نرجع إلى الأصول التربوية الإسلامية ، والمنهاج الإسلامي في التربية لتصميم وتشكيل نظام تربوي يتلاءم مع بيئتنا وثقافتنا الإسلامية .

• **النظريات التي تناولت الأساليب المعاملة الوالدية** :

هناك مجموعة من النظريات التي فسرت المعاملة الوالدية و اختلفت وفقاً لمسار كل منها و من هذه النظريات ما يلي

• **نظرية التعلم الاجتماعي** :

و يرى انصار هذه النظرية أن التطور الاجتماعي يحدث عند الأطفال بالطريقة نفسها التي يحدث فيها تعلم المهارات الأخرى ، و لاشك أن مبادئ التعلم العامة مثل التدعيم ،و العقاب ، و التعميم ، و الاطفاء ، و التمييز كلها تلعب دورا رئيسيا في عملية التنشئة الاجتماعية و يعطي أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي للتدعيم أهمية كبرى و يتمثل ذلك في المكافآت مديحا او ثناء او رضاء عن ما يقوم به الطفل من استجابات ملائمة ، فالإثابة تعتبر من اساليب المعاملة السليمة التي تقوي الرابطة بين المثير و الاستجابة أي بين الطفل ووالدية . (مصطفى ، ١٩٧٤: ٧٤).

• **نظرية الدور الاجتماعي**

تحتل نظرية الدور في علم النفس الاجتماعي أهمية كبيرة حيث تعتبر فكرة الدور من أهم الأفكار التي تضمنها ميدان علم النفس الاجتماعي حيث توسعت إلى مفاهيم أساسية كالدور ،الوضع ،المكانة والطبقة ..الخ .

و يمكن تلخيص أهم القضايا التي أثارتها على النحو التالي:

- أولاً : يتجسد الدور في الحقوق و الواجبات المرتبطة بمكانة معينة في الهرم التسلسلي للبناء التنظيمي.
- ثانياً : إن الارتباط و التناغم و الانسجام بين الأدوار يقلل من عوامل التوتر.

استمدت نظرية الدور أفكارها من الكتابات المسرحية و خاصة من الكاتب البريطاني الشهير وليم شكسبير الذي يقول: " إن الدنيا مسرح كبير و أن كل الرجال و النساء ما هم إلا لاعبون على هذا المسرح".

وانطلاقا من وجهة النظر هذه، يصبح الفرد يؤدي مجموعة من الأدوار المعينة وفقا لمجموعة من المواقف و بهذا فهو يمثل هذه الأدوار التي يؤديها فهي لا تعبر عن سلوكه الحقيقي ، بل تعبر عن مقتضيات موقف معين و إذ ما ترك الاختيار للفرد في تصرفاته لقام بسلوكات مخالفة لسلوك الدور، رغم أنه محكوم و مقيد بدور معين ، و بذلك نستنتج أن السلوك يتشكل تبعا للدور الذي يؤديه في موقف معين و هو يبين لنا أن السلوك يتشكل أثناء أداء دور معين، ووفقا لموقف معين و بموجب ذلك يصبح لكل دور مقتضيات معينة تبعا للمكانة التي يشغلها صاحب الدور، فلكي يكون الفرد أبأ لا بد من مراعاة مقتضيات الأبوة، التي تأتي في

مقدمتها الرعاية الوالدية الواجب تأديتها إزاء الأبناء و هكذا دواليك، إذا كان مدرسا فىرعى الطلبة و يأخذ بأيديهم و يشد أزر الضعيف منهم و يحث على الجد و المثابرة كما يؤدي دور الجار الطيب المسالم الذي يتفقد جيرانه و يسأل عن أحوالهم و يشاركهم وجدانية في الحالات التي يتعرضون فيها إلى محنة أو طارئ أو فرحا و هكذا فإن الدور الذي يؤديه الفرد يشكل سلوكه بطريقة تتناسب وطبيعة الموقف الاجتماعي.

إن نظرية الدور تشتمل على قضايا رئيسية ثلاثة:

- التوقعات: تشكل أحد الأعمدة التي ترتكز عليها النظرية لأن السلوك يقرر نوعه تبع التوقعات الفرد عن دوره المرتقب.
- التماثل: وهو حالة من التطايق بين خصائص الفرد و الدور الاجتماعي المرتقب فعلى سبيل المثال يتوقع المجتمع من الذكر أن يكون قويا و شجاعا، غير آبه بالمخاطر، و يترتب عن ذلك أن يتحمل الصعوبات و أن يصمد أمام المكاره.
- التأييد الاجتماعي: نعني به هنا أن الدور الذي يؤديه الفرد يقتضي أن يحضى بتأييد الآخرين، و ذلك عبر نمذجة الأدوار التي يؤديها الآخرون أو بعبارة أخرى ينبغي أن يكون دور الفرد على غرار أدوار الآخرين .

على سبيل المثال عندما تصبح المرأة أم من المتوقع أن تحيط أبنائها بالعطف و المودة و العناية لأن الآخرين الذي يشاركونها التنظيم الاجتماعي يفعلون هكذا مع أبنائهم، و لكي لا تتعرض إلى النقد و التوبيخ فإنها تحرص على أن تؤدي دورها طبقا لأدوار الآخرين بهذا الصدد .(نفيدسه ،٢٠٠٧: ٦١ -٦٢)

• منهجية الدراسة وإجراءاتها

- **منهج البحث** :

نظرًا لأن الهدف من الدراسة هو التعرف على أساليب المعاملة الوالدية وتأثيرها على جودة الحياة، فإن المنهج المناسب هو المنهج الوصفي -الطريقة الارتباطية والطريقة المقارنة.

- **مجتمع الدراسة**:

مجتمع الدراسة هو عينة من الوالدين السعوديين في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية

- **عينة الدراسة**:

تم اختيار عينة عشوائية عن طريق الاستبيان الإلكتروني و بلغ عدد أفراد العينة (١٧٠) من الوالدين السعوديين كما هو مبين في ما يلي :

- **الجنس**

بالنسبة لمتغير الجنس جاءت الفئة " ذكر " بنسبة مئوية بلغت ٢٣٪، كما جاءت الفئة " أنثى " بنسبة مئوية بلغت ٧٧٪،

- **العمر**

بالنسبة لمتغير العمر جاءت الفئة " ٢٠ -٣٠ " بنسبة مئوية بلغت ٣٢٪، كما جاءت الفئة " ٣٠ -٤٠ " بنسبة مئوية بلغت ٣٧٪، كما جاءت الفئة " أكثر من ٤٠ " بنسبة مئوية بلغت ٣١٪،

- **المؤهل العلمي**

بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي جاءت الفئة " ثانوي " بنسبة مئوية بلغت ٢٢٪، كما جاءت الفئة " بكالوريوس " بنسبة مئوية بلغت ٤٦٪، كما جاءت الفئة " دراسات عليا " بنسبة مئوية بلغت ٢٥٪، كما جاءت الفئة " أخرى " بنسبة مئوية بلغت ٦٪،

- **مؤهل شريك العلمي**

بالنسبة لمتغير مؤهل شريكك العلمي جاءت الفئة " ثانوي " بنسبة مئوية بلغت ٣١٪، كما جاءت الفئة " بكالوريوس " بنسبة مئوية بلغت ٤٤٪، كما جاءت الفئة " دراسات عليا " بنسبة مئوية بلغت ١٢٪، كما جاءت الفئة " أخرى " بنسبة مئوية بلغت ١٣٪

- **عدد الابناء**

جدول (١) خصائص أفراد عينة البحث طبقا لعدد الابناء

عدد الأبناء	أقل من ٣	77	45%
	٣ - ٥	68	40%
	أكثر من ٥	25	15%

يتضح من الجدول(١) بالنسبة لمتغير عدد الأبناء جاءت الفئة " أقل من ٣ " بنسبة مئوية بلغت ٤٥٪، كما جاءت الفئة " ٣ - ٥ " بنسبة مئوية بلغت ٤٠٪، كما جاءت الفئة " أكثر من ٥ " بنسبة مئوية بلغت ١٥٪،

- **نوع السكن**

جدول (٢) خصائص أفراد عينة البحث طبقا لنوع السكن

نوع السكن	بيت شعبي	10	6%
	شقة	109	64%
	فيلا	51	30%

بالنسبة لمتغير نوع السكن جاءت الفئة " بيت شعبي " بنسبة مئوية بلغت ٦٪، كما جاءت الفئة " شقة " بنسبة مئوية بلغت ٦٤٪، كما جاءت الفئة " فيلا " بنسبة مئوية بلغت ٣٠٪

- **وضع السكن**

جدول (٣) خصائص أفراد عينة البحث طبقا لوضع السكن

وضع السكن	إيجار	60	35%
	ملك	110	65%

بالنسبة لمتغير وضع السكن جاءت الفئة " إيجار " بنسبة مئوية بلغت ٣٥٪، كما جاءت الفئة " ملك " بنسبة مئوية بلغت ٦٥٪،

- **دخل الاسرة**

جدول (٤) خصائص أفراد عينة البحث طبقا لدخل الاسرة

دخل الأسرة	أقل من ٣٠٠٠	8	5%
	3000إلى٧٠٠٠	46	27%
	أكثر من ٧٠٠٠	116	68%

بالنسبة لمتغير دخل الأسرة كما جاءت الفئة " أقل من ٣٠٠٠ " بنسبة مئوية بلغت ٥٪، كما جاءت الفئة " ٣٠٠٠إلى ٧٠٠٠ " بنسبة مئوية بلغت ٢٧٪، كما جاءت الفئة " أكثر من ٧٠٠٠ " بنسبة مئوية بلغت ٦٨٪، نوع المهنة جاءت الفئة " إداري " بنسبة مئوية بلغت ١٢٪

- **نوع المهنة**

جدول (٥) خصائص أفراد عينة البحث طبقا لنوع المهنة

نوع المهنة	إداري	20	12%
	تعليمي	43	25%
	عسكري	7	4%
	لا أعمل	73	43%
	أخرى	27	16%

بالنسبة لمتغير نوع المهنة جاءت الفئة اداري بنسبة مئوية بلغت ١٢٪ كما جاءت الفئة " تعليمي " بنسبة مئوية بلغت ٢٥٪، كما جاءت الفئة " عسكري " بنسبة مئوية بلغت ٤٪، كما جاءت الفئة " لا أعمل " بنسبة مئوية بلغت ٤٣٪، كما جاءت الفئة " أخرى " بنسبة مئوية بلغت ١٦٪

- **قطاع المهنة التي اعمل بها**

جدول (٦) خصائص أفراد عينة البحث طبقا لقطاع المهنة التي أعمل بها

قطاع المهنة التي أعمل بها	حكومي	65	38%
	خاص	24	14%
	لا أعمل	81	48%

بالنسبة لمتغير قطاع المهنة التي أعمل بها جاءت الفئة " حكومي " بنسبة مئوية بلغت ٣٨٪، كما جاءت الفئة " خاص " بنسبة مئوية بلغت ١٤٪، كما جاءت الفئة " لا أعمل " بنسبة مئوية بلغت ٤٨٪.

- **مهنة شرك الحياة**

جدول (٧) خصائص أفراد عينة البحث طبقا لمهنة شريك الحياة

مهنة شريك الحياة	إداري	41	24%
	تعليمي	34	20%
	عسكري	18	11%
	لا يعمل	27	16%
	أخرى	50	29%

بالنسبة لمتغير مهنة شريك الحياة جاءت الفئة " إداري " بنسبة مئوية بلغت ٢٤٪، كما جاءت الفئة " تعليمي " بنسبة مئوية بلغت ٢٠٪، كما جاءت الفئة " عسكري " بنسبة مئوية بلغت ١١٪، كما جاءت الفئة " لا يعمل " بنسبة مئوية بلغت ١٦٪، كما جاءت الفئة " أخرى " بنسبة مئوية بلغت ٢٩٪،

• **قطاع المهنة التي يعمل بها شريك الحياة**

جدول (٨) قطاع المهنة التي يعمل بها شريك الحياة

قطاع المهنة التي يعمل بها شريك الحياة	حكومي	93	55%
	خاص	43	25%
	لا يعمل	34	20%

بالنسبة لمتغير قطاع المهنة التي يعمل بها شريك الحياة جاءت الفئة " حكومي " بنسبة مئوية بلغت ٥٥٪، كما جاءت الفئة " خاص " بنسبة مئوية بلغت ٢٥٪، كما جاءت الفئة " لا يعمل " بنسبة مئوية بلغت ٢٠٪.

• **حدود الدراسة**:

- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠١٩ -٢٠٢٠
- الحدود البشرية: استهدفت الدراسة عينة من الأسر في مدينة جدة (ذكور - إناث).
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مدينة جدة ، المملكة العربية السعودية .
- الحدود الموضوعية: تتحدّد نتائج هذه الدراسة في ضوء الخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة لموضوع الدراسة وهو: أساليب المعاملة الوالدية وتأثيرها على جودة الحياة لدى عينة من الأسر في مدينة جدة ، وبالتالي فهي محدّدة بمجتمع الدراسة وسيكون تعميم النتائج في حدود هذا المجتمع.

• **متغيرات الدراسة** :

- المتغير المستقل : أساليب المعاملة الوالدية (الديموقراطي - المتساهل - الأوتوقراطي)
- المتغير التابع : جودة الحياة (الجودة الاسرية ، الجودة الأكاديمية ، جودة الخدمات)

• **أدوات الدراسة**:

استخدمت الباحثتان الأداة التالية:

اعتمدت الباحثتان على أداة البحث وهي الاستبيان الالكتروني لجمع البيانات من العينة المطلوبة في المجتمع السعودي . (اعداد: الباحثتان)

• **وصف المقياس**:

تكون المقياس من (١٧) فقرة وبعد إجراء اختيارات الصدق والثبات أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (١٧) عبارة موزعة على (٣) أبعاد فرعية وهي: (الجودة الاسرية، الجودة الاكاديمية، جودة الحياة) ووضعت ثلاثة بدائل للاستجابة (تنطبق، أحيانًا، لا تنطبق)، تأخذ القيم (٣، ٢، ١)، على الترتيب وجميع الفقرات موجبة.

• **صدق الأداة**:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بطريقتين هما: الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، وصدق البناء الداخلي لأداة الدراسة.

• **أولا: الصدق الظاهري (صدق المحكمين).**

تم التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة (الاستبانة)، بعرضها على عدد من المحكمين بجامعة الملك عبدالعزيز، وذلك للحكم على مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات، وإبداء رأيهم في أدوات الدراسة من حيث ملائمة الفقرات، وانتمائها للأبعاد التي وضعت فيها، وكذلك اقتراح ما يرونه مناسبا.

• **ثانيا: صدق البناء الداخلي لأداة الدراسة.**

قامت الباحثتان بحساب صدق الأداة وذلك باستخدام طريقة الصدق البنائي والتي تعتمد على حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات أداة الدراسة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، عن طريق توزيع الأداة على عينة استطلاعية قدرها (٦٠) مفردة من خارج عينة الدراسة، كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكلية للأداة بحساب معاملات الارتباط لأبعاد الأداة مع الأداة ككل تبعا لاستجابات أفراد العينة.

أ -صدق البناء الداخلي لفقرات ابعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية لكل بعد.

تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه الفقرة كما هو مبين في الجدول(٩):

جدول (٩) معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة و البعد التي تنتمي إليه

البعد الأول: الجودة الاسرية		البعد الثاني: الجودة الاكاديمية		البعد الثالث: جودة الخدمات	
م	ر	م	ر	م	ر
1	.659**	6	.868**	12	.645**
2	.689**	7	.751**	13	.682**
3	.716**	8	.614**	14	.768**
4	.748**	9	.751**	15	.728**
5	.745**	10	.858**	16	.737**
11	.563**			17	.386**

◆◆ دالة إحصائيا عند مستوى معنوية ٠,٠١، ◆ دالة إحصائيا عند مستوى معنوية ٠,٠٥

يتضح من الجدول(٩) أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وهذه النتيجة تشير إلى صدق الاتساق الداخلي لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية على الأداة، وأن الفقرات ذات علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بالبعد الذي تنتمي إليه .

ب-صدق البناء الداخلي لأبعاد المقياس.

تم حساب معاملات الارتباط بيرسون (Pearson correlation) للأبعاد مع الدرجة الكلية للاستبيان تبعا لاستجابات أفراد العينة، كما هو مبين في الجدول(١٠):

جدول (١٠) معامل ارتباط بيرسون بين البعد و الدرجة الكلية للاستبيان

م	البعد	عدد الفقرات	معامل بيرسون
1	البعد الأول: الجودة الاسرية	٦	.645**
2	البعد الثاني: الجودة الاكاديمية	٥	.663**
3	البعد الثالث: جودة الخدمات	٦	.689**

◆◆ دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتضح من الجدول(١٠) أن قيم معاملات الارتباط لابعاد أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للاستبيان كانت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وجميعها قيم موجبة.

• **ثبات أداة الدراسة**:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل الاتساق الداخلي معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's ALPHA) وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول(١١):

جدول (١١) معامل ألفا كرونباخ لتأكيد من ثبات الأداة

البعد	عدد الفقرات	معامل كرونباخ الفا	التجزئة النصفية
البعد الأول: الجودة الاسرية	6	0.772	0.658
البعد الثاني: الجودة الاكاديمية	5	0.826	0.956
البعد الثالث: جودة الخدمات	6	0.727	0.646
جودة الحياة كلل	17	0.771	0.727

يتضح من الجدول(١١) أن أداة الدراسة ككل تتمتع بدرجة ثبات جيدة، فقد بلغت قيمة معامل كرونباخ الفا (Cronbach's ALPHA) للاستبانة ككل (٠.٧٧١)، مما يدل على أن الأداة ككل تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات ويمكن الوثوق في نتائجها.

٢- مقياس أساليب المعاملة الوالدية (اعداد: الباحثتان)

تكون المقياس من (٢٥) فقرة وبعد إجراء اختيارات الصدق والثبات أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٢٥) عبارة موزعة على (٣) أبعاد فرعية وهي: (الأسلوب الديموقراطي، الأسلوب المتساهل، الأسلوب الاوتوقراطي) ووضعت ثلاثة بدائل للاستجابة (موافق، محايد، لا أوافق)، تأخذ القيم (٣، ٢، ١)، على الترتيب وجميع الفقرات موجبة.

• **صدق الأداة**:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بطريقتين هما: الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، وصدق البناء الداخلي لأداة الدراسة

• **أولا: الصدق الظاهري (صدق المحكمين)**.

تم التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة (الاستبانة)، بعرضها على عدد من المحكمين بجامعة الملك عبدالعزيز، وذلك للحكم على مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات، وإبداء رأيهم في أدوات الدراسة من حيث ملائمة الفقرات، وانتمائها للأبعاد التي وضعت فيها، وكذلك اقتراح ما يرونه مناسباً

• **ثانيا: صدق البناء الداخلي لأداة الدراسة**.

قامت الباحثتان بحساب صدق الأداة وذلك باستخدام طريقة الصدق البنائي والتي تعتمد على حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات أداة الدراسة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، عن طريق توزيع الأداة على عينة استطلاعية قدرها (٦٠) مفردة من خارج عينة الدراسة، كما تم التحقق من صدق

الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكلية للأداة بحساب معاملات الارتباط لأبعاد الأداة مع الأداة ككل تبعا لاستجابات أفراد العينة.

أ -صدق البناء الداخلي لفقرات ابعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية لكل بعد.

جدول (١٢) معامل الارتباط بيرسون بين الفقرة والبعد التي تنتمي اليه في الاستبيان الثاني

البعد الأول: الأسلوب الديموقراطي				البعد الثاني: الأسلوب المتساهل		البعد الثالث: الأسلوب الاوتوقراطي	
م	ر	م	ر	م	ر	م	ر
1	.622**	14	.840**	6	.939**	4	.736**
2	.666**	15	.513**	9	.259*	5	.772**
3	.753**	16	.502**	17	.939**	8	.772**
7	.324*	20	.444**	18	.939**	13	.420**
10	.322*	22	.567**	24	.538**	19	.431**
11	.763**	25	.536**			21	.441**
12	.759**					23	.758**

◆◆ دالة إحصائيا عند مستوى معنوية ٠,٠١، ◆ دالة إحصائيا عند مستوى معنوية ٠,٠٥

يتضح من الجدول(١٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وهذه النتيجة تشير إلى صدق الاتساق الداخلي لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية على الأداة، وأن الفقرات ذات علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بالبعد الذي تنتمي إليه .

ب-صدق البناء الداخلي لأبعاد المقياس.

تم حساب معاملات الارتباط بيرسون (Pearson correlation) للأبعاد مع الدرجة الكلية للاستبيان تبعا لاستجابات أفراد العينة، كما هو مبين في الجدول(١٣):

جدول (١٣) معامل الارتباط بيرسون بين البعد والدرجة الكلية للاستبيان

م	البعد	عدد الفقرات	معامل بيرسون
1	البعد الأول: الأسلوب الديموقراطي	13	.483**
2	البعد الثاني: الأسلوب المتساهل	5	.695**
3	البعد الثالث: الأسلوب الاوتوقراطي	7	.540**

◆◆ دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

يتضح من الجدول(١٣) أن قيم معاملات الارتباط لأبعاد أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للاستبيان كانت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وجميعها قيم موجبة

- **ثبات أداة الدراسة:**

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل الاتساق الداخلي معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's ALPHA) وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول(١٤):

جدول (١٤) معامل الفا كرو نباخ للتأكيد من ثبات الأداة

البعد	عدد الفقرات	معامل كرونباخ الفا	التجزئة النصفية
البعد الأول: الأسلوب الديموقراطي	13	0.840	0.828
البعد الثاني: الأسلوب المتساهل	5	0.800	0.863
البعد الثالث: الأسلوب الاوتوقراطي	7	0.722	0.725
أساليب المعاملة الاسرية ككل	25	0.698	0.765

يتضح من الجدول(١٤) أن أداة الدراسة ككل تتمتع بدرجة ثبات جيدة، فقد بلغت قيمة معامل كرونباخ الفا (Cronbach's ALPHA) للاستبانة ككل (٠.٦٩٨)، مما يدل على أن الأداة ككل تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات ويمكن الوثوق في نتائجها.

- **إجراءات التطبيق**:

تم تطبيق المقاييس على عينة البحث بطرق مختلفة، حيث تم نشر رابط المقاييس الكترونيًا عبر وسائل التواصل الاجتماعي في (مجموعات الواتس اب – تويتر - مجموعات التيليجرام – سناب شات)

• نتائج الدراسة مناقشتها وتفسيرها

- **نتائج التساؤل الأول**

ينص على: هل توجد علاقة ارتباطيه بين العوامل الديموغرافية والاجتماعية الاقتصادية في أساليب المعاملة الوالدية في مدينة جدة، للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني (مربع كاي) للتعرف على الفروق الدالة احصائيا في استجابات مجتمع الدراسة وفق متغير (الجنس، نوع السكن، وضع السكن، العمر، مؤهلك العلمي، مؤهل شريكك العلمي، عدد الأبناء، دخل الأسرة، نوع المهنة، قطاع المهنة التي أعمل بها، مهنة شريك الحياة، قطاع المهنة التي يعمل بها شريك الحياة).

- **الجنس**

لحساب دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول أساليب المعاملة الوالدية التي تعزى لمتغير الجنس، تم استخدام اختبار (كاي تربع)

جدول (١٥) نتائج اختبار (كاي تربع) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على دلالة الفروق في أساليب المعاملة الوالدية تبعا لمتغير الجنس

البيان	ديموقراطي		متساهل		أوتوقراطي		مستوى الدلالة
	ن	%	ن	%	ن	%	
ذكر	25	14.7%	11	6.5%	3	1.8%	0.419
أنثى	72	42.4%	39	22.9%	20	11.8%	

يتضح من الجدول(١٥) أن ١٤.٧٪ من الذكور يتخذون الأسلوب الديموقراطي في المعاملة الوالدية كذلك الإناث بنسبة ٤٢.٤٪ ، أما الأسلوب المتساهل فنجد أن الذكور يتخذونه بنسبة ٦.٥٪ و الإناث بنسبة ٢٢.٩٪ ، أما الأسلوب الأوتوقراطي نجده لدى الذكور بنسبة ١.٨٪ أما الإناث بنسبة ١١.٨٪ ، و هنا يتضح لنا [انه لا توجد فروق في متوسطات استجابات أفراد العينة حول أساليب المعاملة الوالدية تعزى لتأثير النوع.

و تتفق نتيجة هذا التساؤل مع (دراسة الظفري ،٢٠١١) و دراسة (الضوء ، ٢٠١٨) بأنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب معاملة تعزى لمتغير النوع .

و نظراً لتغير نمط الحياة في مجتمعنا و انتشار التعليم تظهر لدينا نسبة كبيرة لدى كلٌ من الذكور بنسبة ١٤.٧٪ و الإناث بنسبة ٤٢.٤٪ في الأسلوب الديموقراطي .

و ترى الباحثتان بأن المجتمع السعودي قد تغير عن ماضيه في التفرقة بالمعاملة بين الذكر و الأنثى مما أدى إلى ظهور الأسلوب الوالدي الديموقراطي و هذا مؤشر جيد من وجهة نظر الباحثتان .

- **العمر**

لحساب دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول أساليب المعاملة الوالدية التي تعزى لمتغير العمر، تم استخدام اختبار (كاي تربع)

جدول (١٦) نتائج اختبار (كاي تربع) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على دلالة الفروق في أساليب المعاملة الوالدية تبعا لمتغير العمر

البيان	ديموقراطي		متساهل		أوتوقراطي		مستوى الدلالة
	ن	%	ن	%	ن	%	
٢٠-٣٠ سنة	30	17.6%	19	11.2%	6	3.5%	0.560
٣٠-٤٠ سنة	40	23.5%	14	8.2%	9	5.3%	
أكثر من ٤٠ سنة	27	15.9%	17	10.0%	8	4.7%	

يتضح من الجدول(١٦) بأن عينة البحث من خلال النسب الموضحة أعلاه تدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول أساليب المعاملة الوالدية تعزى لتأثير متغير العمر.

وترى الباحثتان بأن عينة الدراسة حصلت على نسبة كبيرة في الأسلوب الديموقراطي بمختلف أعمار المبحوثين و يرجع ذلك كما تطرقنا للتغيرات الحاصلة على جميع الأصعدة على المجتمع السعودي في العقود الماضية .

- **مؤهلك العلمي**

لحساب دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول أساليب المعاملة الوالدية التي تعزى لمتغير مؤهلك العلمي، تم استخدام اختبار (كاي تربع)

جدول (١٧) نتائج اختبار (كاي تربع) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على دلالة الفروق في أساليب المعاملة الوالدية تبعا لمتغير مؤهلك العلمي

البيان	ديموقراطي		متساهل		أوتوقراطي		مستوى الدلالة
	ن	%	ن	%	ن	%	
ثانوي	21	12.4%	13	7.6%	4	2.4%	0.958
بكالوريوس	47	27.6%	21	12.4%	11	6.5%	
دراسات عليا	24	14.1%	12	7.1%	6	3.5%	
أخرى	5	2.9%	4	2.4%	2	1.2%	

يتضح من الجدول(١٧) أن النسب الموضحة أعلاه لعينة الدراسة تدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول أساليب المعاملة الوالدية تعزى لتأثير

- **متغير مؤهلك العلمي.**

كما دلت على ذلك ذات النتائج الخاصة بدراسة (إسمى ، بشير ، ٢٠١٥) و التي توصلت إلى وجود فروق غير دالة إحصائيا فيما يخص أساليب المعاملة الوالدية تعزى إلى المستوى التعليمي للوالدين ، كما بينت أن متغير الحالة المدنية للوالدين لا يؤثر على أسلوب المعاملة المتبني من قبلهم ، بينما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا فيما يخص أساليب المعاملة الوالدية ترجع إلى مكان السكن. و ترى الباحثتان عدة أسباب لتفشي أسلوب المعاملة الوالدي الديموقراطي و يرجع ذلك إلى انتشار التعليم في المجتمع السعودي و كذلك التأسي بأخلاق نبينا محمد صلى الله عليه و سلم في تعامله مع الأطفال و وصاياه في التربية الوالدية .

- **مؤهل شريكك العلمي**

لحساب دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول أساليب المعاملة الوالدية التي تعزى لمتغير مؤهل شريكك العلمي، تم استخدام اختبار (كاي تربع)

جدول (١٨) نتائج اختبار (كاي تربع) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على دلالة الفروق في أساليب المعاملة الوالدية تبعا لمتغير مؤهل شريكك العلمي

البيان	ديموقراطي		متساهل		أوتوقراطي		مستوى الدلالة
	ن	%	ن	%	ن	%	
ثانوي	31	18.2%	15	8.8%	6	3.5%	0.773
بكالوريوس	44	25.9%	23	13.5%	8	4.7%	
دراسات عليا	11	6.5%	5	2.9%	5	2.9%	
اخرى	11	6.5%	7	4.1%	4	2.4%	

يتضح من الجدول(١٨) من خلال النسب الموجودة أعلاه تدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول أساليب المعاملة الوالدية تعزى لتأثير

- **متغير مؤهل شريكك العلمي**

و كذلك تستنتج الباحثتان على أن المؤهل العلمي لشريك المبحوثين من خلال النتائج بأنه أحرز نسبا عالية في الأسلوب الديموقراطي للمعاملة الوالدية مقابل باقي الأساليب ، كما أنه أصبح الأسلوب الديموقراطي هو الأسلوب الأساسي في المعاملة الوالدية لدى عينة الدراسة .

- **عدد الأبناء**

لحساب دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول أساليب المعاملة الوالدية التي تعزى لمتغير عدد الأبناء ، تم استخدام اختبار (كاي تربع)

جدول (١٩) نتائج اختبار (كاي تربع) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على دلالة الفروق في أساليب المعاملة الوالدية تبعا لمتغير عدد الأبناء

البيان	ديموقراطي		متساهل		أوتوقراطي		مستوى الدلالة
	ن	%	ن	%	ن	%	
أقل من ٣	48	28.2%	18	10.6%	11	6.5%	0.402
٣-٦	38	22.4%	21	12.4%	9	5.3%	
أكثر من ٥	11	6.5%	11	6.5%	3	1.8%	

يتضح من الجدول(١٩) اختلاف النسب في الأساليب المذكورة أعلاه تدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول أساليب المعاملة الوالدية تعزى لتأثير متغير عدد الأبناء.

كما وتستنتج الباحثتان من الجدول بأن نسبة عالية من الوالدين الذي لديهم أبناء أقل من ٣ بأنهم يتعاملون معهم بالأسلوب الديموقراطي يليهم الذين لديهم ٣ -٦ أبناء بنسبة ٢٢.٤٪ ثم الذين لديهم أكثر من ٥ أبناء بنسبة ٦.٥٪

- **نوع السكن**

لحساب دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول أساليب المعاملة الوالدية التي تعزى لمتغير نوع السكن، تم استخدام اختبار (كاي تربع)

جدول (٢٠) نتائج اختبار (كاي تربع) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على دلالة الفروق في أساليب المعاملة الوالدية تبعا لمتغير نوع السكن

البيان	ديموقراطي		متساهل		أوتوقراطي		مستوى الدلالة
	ن	%	ن	%	ن	%	
بيت شعبي	2	1.2%	7	4.1%	1	0.6%	0.05
شقة	66	38.8%	30	17.6%	13	7.6%	
فيلا	29	17.1%	13	7.6%	9	5.3%	

يتضح من الجدول(٢٠) أن قيمة (كاي تربع) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول أساليب المعاملة الوالدية تعزى لتأثير نوع السكن، حيث يشيع الأسلوب الديموقراطي في الاسر التي تمتلك شقة او فيلا.

وترى الباحثتان بأن عينة الدراسة التي تمتلك شقة و جاءت بنسبة ٣٨.٨٪ يتخذون الأسلوب الديموقراطي في معاملتهم لأبنائهم أكثر من نظرائهم الذين يسكنون في فيلا أو بيت شعبي .

- **وضع السكن**

لحساب دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول أساليب المعاملة الوالدية التي تعزى لمتغير وضع السكن، تم استخدام اختبار (كاي تربع)

جدول (٢١) نتائج اختبار (كاي تربع) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على دلالة الفروق في أساليب المعاملة الوالدية تبعا لمتغير وضع السكن

البيان	ديموقراطي		متساهل		أوتوقراطي		مستوى الدلالة
	ن	%	ن	%	ن	%	
إيجار	41	24.1%	15	8.8%	4	2.4%	0.05
ملك	56	32.9%	35	20.6%	19	11.2%	

يتضح من الجدول(٢١) أن قيمة (كاي تربع) دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول أساليب المعاملة الوالدية تعزى لتأثير وضع السكن، لصالح ممن لديهم سكن ملك، حيث يشيع الأسلوب الديموقراطي ممن لديهم مساكن ملك.

و تستنتج الباحثتان بأنه عينة الدراسة التي تملك منزل (ملك) ويبلغ نسبتهم ٣٢.٩ ٪ يتخذون الأسلوب الديمقراطي في معاملتهم لأبنائهم أكثر من نظرائهم الذين يسكنون بالإيجار يتخذون الأسلوب الاتوقراطي و المتساهل .

- **دخل الأسرة**

لحساب دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول أساليب المعاملة الوالدية التي تعزى لمتغير دخل الأسرة، تم استخدام اختبار (كاي تربع)

جدول (٢٢) نتائج اختبار (كاي تربع) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على دلالة الفروق في أساليب المعاملة الوالدية تبعا لمتغير دخل الأسرة

البيان	ديموقراطي		متساهل		أوتوقراطي		مستوى الدلالة
	ن	%	ن	%	ن	%	
أقل من ٣٠٠٠	6	3.5%	2	1.2%	0	0.0%	0.471
٣٠٠٠إلى٧٠٠٠	24	14.1%	17	10.0%	5	2.9%	
أكثر من ٧٠٠٠	67	39.4%	31	18.2%	18	10.6%	

يتضح من الجدول(٢٢) أن قيمة (كاي تربع) غير دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول أساليب المعاملة الوالدية تعزى لتأثير متغير دخل الأسرة.

وتتفق نتيجة التساؤل مع دراسة (الظفيري ، ٢٠١١) و (أبو الليل ، ٢٠١٤) والتي تؤكد بعدم وجود فروق ذات دلالة احصانية بين أساليب المعاملة الوالدية تعري للمستوى الاجتماعي والاقتصادي للوالدين .

وتوضح الباحثتان بأن دخل الأسرة (الأكثر من ٧٠٠٠) يتخذون الأسلوب الديمقراطي في معاملتهم لأبنائهم يبلغ نسبتهم ٣٩.٤ ٪ أكثر من نظرائهم الذين يتخذون الأسلوب المتساهل والاوتوقراطي و يبلغ نسبهم أقل ، وهذا مؤشر إيجابي من وجهة نظر الباحثتان .

• **نوع المهنة**

لحساب دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول أساليب المعاملة الوالدية التي تعزى لمتغير نوع المهنة، تم استخدام اختبار (كاي تربع)

جدول (٢٣) نتائج اختبار (كاي تربع) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على دلالة الفروق في أساليب المعاملة الوالدية تبعا لمتغير نوع المهنة

البيان	ديموقراطي		متساهل		أوتوقراطي		مستوى الدلالة
	ن	%	ن	%	ن	%	
إداري	15	8.8%	2	1.2%	3	1.8%	0.145
تعليمي	23	13.5%	13	7.6%	7	4.1%	
عسكري	6	3.5%	1	0.6%	0	0.0%	
لا اعمل	34	20.0%	28	16.5%	11	6.5%	
أخرى	19	11.2%	6	3.5%	2	1.2%	

يتضح من الجدول(٢٣) أن قيمة (كاي تربع) غير دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول أساليب المعاملة الوالدية تعزى لتأثير متغير نوع المهنة.

و تستنتج الباحثتان بأن عينة الدراسة التي تعمل بمهن مختلفة ، الذين يتخذون الأسلوب الديموقراطي في معاملتهم لأبنائهم معدلاتهم اكثر من نظرائهم الذين يتخذون الأسلوب المتساهل و الاتوقراطي كما يتبن في الجدول السابق و هذا مؤشر إيجابي .

• **قطاع المهنة التي أعمل بها**

لحساب دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول أساليب المعاملة الوالدية التي تعزى لمتغير قطاع المهنة التي أعمل بها، تم استخدام اختبار (كاي تربع)

جدول (٢٤) نتائج اختبار (كاي تربع) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على دلالة الفروق في أساليب المعاملة الوالدية تبعا لمتغير قطاع المهنة التي أعمل بها

البيان	ديموقراطي		متساهل		أوتوقراطي		مستوى الدلالة
	ن	%	ن	%	ن	%	
حكومي	40	23.5%	14	8.2%	11	6.5%	0.244
خاص	16	9.4%	6	3.5%	2	1.2%	
لا اعمل	41	24.1%	30	17.6%	10	5.9%	

يتضح من الجدول(٢٤) أن قيمة (كاي تربع) غير دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول أساليب المعاملة الوالدية تعزى لتأثير قطاع المهنة التي أعمل بها. و تستنتج الباحثتان من الجدول السابق بأن عينة الدراسة التي تعمل بقطاعات مختلفة ، الذين يتخذون الأسلوب

الديموقراطي في معاملتهم لأبنائهم معدلاتهم اكثر من نظرائهم الذين يتخذون الأسلوب المتساهل و الاتوقراطي كما يتبن في الجدول السابق و هذا مؤشر إيجابي

- **مهنة شريك الحياة**

لحساب دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول أساليب المعاملة الوالدية التي تعزى لمتغير مهنة شريك الحياة، تم استخدام اختبار (كاي تربع)

جدول (٢٥) نتائج اختبار (كاي تربع) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على دلالة الفروق في أساليب المعاملة الوالدية تبعا لمتغير مهنة شريك الحياة

البيان	ديموقراطي		متساهل		أوتوقراطي		مستوى الدلالة
	ن	%	ن	%	ن	%	
إداري	28	16.5%	6	3.5%	7	4.1%	0.316
تعليمي	19	11.2%	10	5.9%	5	2.9%	
عسكري	11	6.5%	5	2.9%	2	1.2%	
لا يعمل	15	8.8%	11	6.5%	1	0.6%	
أخرى	24	14.1%	18	10.6%	8	4.7%	

يتضح من الجدول(٢٥) أن قيمة (كاي تربع) غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول أساليب المعاملة الوالدية تعزى لتأثير متغير مهنة شريك الحياة

و تتفق نتيجة التساؤل مع دراسة (الضوء ، ٢٠١٨) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب معاملة الأمهات ترجع لعمل الأم .

و تستنتج الباحثتان بأن عينة الدراسة التي تعمل بمهن مختلفة ، الذين يتخذون الأسلوب الديموقراطي في معاملتهم لأبنائهم معدلاتهم اكثر من نظرائهم الذين يتخذون الأسلوب المتساهل و الاتوقراطي كما يتبن في الجدول السابق و هذا مؤشر إيجابي .

- **قطاع المهنة التي يعمل بها شريك الحياة**

لحساب دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول أساليب المعاملة الوالدية التي تعزى لمتغير قطاع المهنة التي يعمل بها شريك الحياة، تم استخدام اختبار (كاي تربع)

جدول (٢٦) نتائج اختبار (كاي تربع) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على دلالة الفروق في أساليب المعاملة الوالدية تبعا لمتغير قطاع المهنة التي يعمل بها شريك الحياة

البيان	ديموقراطي		متساهل		أوتوقراطي		مستوى الدلالة
	ن	%	ن	%	ن	%	
حكومي	51	30.0%	27	15.9%	15	8.8%	0.834
خاص	26	15.3%	12	7.1%	5	2.9%	
لا اعمل	20	11.8%	11	6.5%	3	1.8%	

يتضح من الجدول(٢٦) أن قيمة (كاي تربع) غير دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول أساليب المعاملة الوالدية تعزى لتأثير قطاع المهنة التي يعمل بها شريك الحياة.

وتستنتج الباحثتان بأن عينة الدراسة التي تعمل بمهن مختلفة ، الذين يتخذون الأسلوب الديموقراطي في معاملتهم لأبنائهم معدلاتهم اكثر من نظرائهم الذين يتخذون الأسلوب المتساهل و الاتوقراطي كما يتبن في الجدول السابق و هذا مؤشر إيجابي .

وتؤكد الباحثتان بأن التغيرات الاجتماعية الاقتصادية و العناصر الثقافة الإيجابية كان لها أثر واضح في التوازن الأسرة في أساليب المعاملة الوالدية ، و ان النسب تؤكد على أن أكثر الأساليب الوالدية المنتشرة في مجتمعنا السعودي بصفة عامة و مدينة جده بصفة خاصة هي (الأساليب الديموقراطية) في المعاملة الوالدية .

ويؤكد ديننا الإسلامي على أهمية المعاملة الوالدية الصحيحة و التنشئة الاجتماعية و حذر من مخاطر إهمال الأبناء ،ووضح على أهمية دور الوالدين وعظم مهمتها في بناء الفرد والمجتمع ،و قال لنا رسول الله صلى الله عليه وسلم القوانين الثابتة للمعاملة الصحيحة في نفوس الأفراد صغارا وكبارا ،و كلما تمسك الوالدين هذه القوانين و القواعد أتت ثمارها و قال صلى الله عليه وسلم " كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته "

والأسرة في المجتمع السعودي تسعى إلى تربية أبنائها بما يتوافق مع الشرع الإسلامي الحنيف و هذا ما تؤكده الباحثتان .

و تبين نظرية الدور الاجتماعية على أن الفرد يؤدي مجموعة من الأدوار المعينة وفقا لمجموعة من المواقف و بهذا فهو يمثل الأدوار التي يؤديها فهي لا تعبر عن سلوكه الحقيقي بل تعبر عن مقتضيات موقف معين و إذ ما ترك الاختيار للفرد في تصرفاته لقام بسلوكيات مخالفة لسلوك الدور ، رغم أنه محكوم و مقيد بدور معين.

و تشير الباحثتان على مدى أهمية تأثير العوامل الديموغرافية والاجتماعية الاقتصادية على أساليب المعاملة الوالدية للأسر في مدينة جدة .

- **نتائج التساؤل الثاني**

والذي ينص على: ما هي السمة السائدة الأبعاد جودة الحياة (الجودة الأسرية، الجودة الأكاديمية، جودة الخدمات) لدى الأسر في مدينة جدة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن كل بعد من الابعاد، وعلى الاستبانة ككل.

جدول (٢٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على ابعاد استبانة جودة الحياة وعلى الاستبانة ككل مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة العامة[1]	الترتيب
البعد الأول: الجودة الأسرية	15.48	2.650	86%	1
البعد الثاني: الجودة الأكاديمية	11.24	1.902	75%	2
البعد الثالث: جودة الخدمات	13.17	3.081	73%	3

يتضح من الجدول (٢٧) المتوسط العام لمستوى جودة الحياة لدى افراد عينة البحث بلغ ما نسبته ٧٨٪، ويتضح ان السمة السائدة الأبعاد جودة الحياة لدى الأسر في مدينة جدة تتمثل في الجودة الأسرية بنسبة ٨٦٪.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (محمدي ، ٢٠١٧) و دراسة (شهب ، ٢٠١٧) وكذلك دراسة (خوج ، ٢٠١٦) حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات إلى وجود جودة اسرية مرتفع . و تختلف دراسة (النادر ، ٢٠١٧) ، حيث كانت من اهم نتائجها يتمتع افراد عينة الدراسة ولكلا الجنسين وممارسي النشاط البدني بجودة حياة بمستوى مرتفع في الأبعاد التالية، البعد الجسمي، الصحة النفسية، العلاقات الاجتماعية، إدارة الوقت، القيم، يتمتع الافراد الممارسين للنشاط البدني جودة حياة على المستوى الاكاديمي .

وتؤكد نظرية جودة الحياة المتكاملة (أندرسون و كـولج) ، على الحياة الكريمة الطيبة ، و تفسر رضا الفرد بشعوره أن الحياة مقبلة عليه كما يجب أن تكون ، ويعتمد ذلك على مدى تلبية العالم المحيط به لتوقعاته ، و احتياجاته ، ورغباته في الحياة ، وهنا نؤكد على دور الأسرة على تلبية احتياجات و رغبات افرادها وتشجيعهم لتحقيق جودة اسرية و حياة اسرية ناجحة ، و تفسر النظرية المتكاملى على إمكانية الحياة أنها قدرة الفرد على أن يستخدم مخزون الإمكانات والقدرات لديه في القيام بأنشطة خلاقة ، وعلاقات اجتماعية خيرة ، وتكوين أسرة ، أي بمعنى أن يعيش الإنسان حياة كاملة ، و ترى الباحثتان ضرورة تعرف أعضاء الأسرة على إمكانية الحياة الأسرية للوصول الى الحياة الكاملة التي هي جوهرة الحياة.

وتبين نظرية الحاجات (ماسلو ، ١٩٠٨ -١٩٧٠) على ضرورة اشباع الحاجات الأساسية لدى الافراد وهي حاجات المحافظة على البقاء مثل الحاجات الفسيولوجية أو الحاجات الأولية ، وهي حاجات موجودة في قاعدة الهرم. والحاجات النفسية أو ما بعد الحاجات الأساسية وكذلك يطلق عليها حاجات النمو كالشعور بالأمن والانتماء والحب و التقدير ، وتحقيق الذات إلى أن نصل إلى الحاجات المعرفية والحاجات الجمالية. وهنا تؤكد الباحثتان على أهمية اشباع الوالدين لحاجات أعضائها الحاجات الفسيولوجية و الحاجة الى الحب والانتماء و التقدير و الأمان وهذا بالتالي سوف يعزز من جودة الحياة الأسرية .

١ - حيث يتم قسمة المتوسط الحسابي على القيمة العظمى للمحور والتي نحصل عليها من ضرب عدد الفقرات في ٣.

وترى الباحثتان أن جودة الحياة الأسرية لها تأثير كبير على أفراد الأسرة ، و تعزيز الروابط الأسرية و العائلية كل ذلك من الأمور المهمة التي يحتاجها المجتمع ، وتتضمن قدرة كل عضو من أعضاء الأسرة على تحسين علاقتهم بعضهم لبعض لتحقيق صحة و سعادة الأسرة و بتالي فإن الاسرة التي يكون لديها القدرة على التماسك و الترابط بين أعضائها يكون لديها القدرة على تحسين جودة الحياة بصفة عامة ، و هنا نتفق مع نتائج دراستنا الحالية .

- **نتائج التساؤل الثالث**

والذي ينص على: ما هي السمة السائدة الأساليب المعاملة الوالدية. (الاسلوب الديمقراطي الأسلوب المتساهل، الأسلوب الاوتوقراطي) لدى الأسر في مدينة جدة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن كل بعد من الابعاد، وعلى الاستبانة ككل.

جدول (٢٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على ابعاد استبانة أساليب المعاملة الوالدية وعلى الاستبانة ككل مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

البعد	العدد	النسبة المئوية	الترتيب
البعد الأول: الاسلوب الديمقراطي	97	57.1%	1
البعد الثاني: الأسلوب المتساهل	50	29.4%	2
البعد الثالث: الأسلوب الاوتوقراطي	23	13.5%	3
الإجمالي	170	100%	

يتضح من الجدول (٢٨) السمة السائدة في أساليب المعاملة الوالدية لدى الأسر في مدينة جدة تتمثل في الأسلوب الديموقراطي بنسبة ٥٧.١٪ن يليه الأسلوب المتساهل بنسبة مئوية بلغت ٢٩.٤٪، وفي المرتبة الأخير الأسلوب الاوتوقراطي بنسبة مئوية بلت ١٣.٥٪.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (سليمان ، ٢٠١٦) و دراسة (الشرفات ، ٢٠١٧) حيث كانت نتائجها أن الأسلوب الديمقراطي هو السائد في المعاملة الوالدية واختلفت مع دراسة (الزهراني ، ٢٠١٨) حيث كان الأسلوب السائد في هذه الدراسة هو الأسلوب المتساهل .

ويرى أنصار النظرية التعلم الاجتماعي للعالم باندورا أن التطور الاجتماعي يحدث عند الأطفال بالطريقة نفسها التي يحدث فيها تعلم المهارات الأخرى ، ولاشك أن مبادئ التعلم العامة مثل التدعيم و العقاب ، و التعميم ، و الاطفاء ، والتمييز كلها تلعب دورا رئيسيا في عملية التنشئة الاجتماعية ، و تؤكد الباحثتان على أهمية التعلم من قبل الوالدين للأبناء و استخدام الأساليب البناءة للتعامل مع الأبناء و عدم التمييز و التساهل و اللامبالاة مع الأبناء لما له من عواقب سلبية ، و يبين أصحاب هذه النظرية على أهمية التدعيم و يتمثل ذلك في المكافآت مديحا او ثناء او رضاء عن ما يقوم به الطفل من استجابات ملائمة ، فالإثابة تعتبر من اساليب المعاملة السليمة التي تقوي الرابطة بين المثير والاستجابة أي بين الطفل ووالديه. وتؤكد نظرية الدور الاجتماعية على تجسيد الدور في الحقوق و الواجبات المرتبطة بمكانة معينة في الهرم التسلسلي للبناء

التنظيمي و الارتباط و التناغم و الانسجام بين الأدوار يقلل من عوامل التوتر. ويوضح انصار هذه النظرية أن لكل دور مقتضيات معينة تبعا للمكانة التي يشغلها صاحب الدور، فلكي يكون الفرد أباً لا بد من مراعاة مقتضيات الأبوة، التي تأتي في مقدمتها الرعاية الوالدية الواجب تأديتها إزاء الأبناء و هكذا ، و هنا تؤكد الباحثتان على أهمية وضوح الأدوار بين أعضاء الأسرة (دور الأم ، دور الأب ، دور الأبناء) و أهمية تأدية كل عضو من أعضاء الاسرة على دورة في اكمل وجهه وعدم التساهل والتذبذب و التسلط في الأدوار لما له من نتائج سلبية لأفراد الاسرة

وترى الباحثتان أن الأسلوب الديمقراطي من الأساليب الإيجابية في المعاملة الوالدية ، حيث يساعد هذا الأسلوب على الفهم و المشاركة بين أفراد الأسرة وتوزيع عادل للأدوار في الأسرة و يساعد على الأسلوب على احترام رغبات أفراد الأسرة بشكل معتدل ، و يتسم بالاستقلالية و التفاهم و و المرونة .

وبالتالي نؤكد على أهمية الأسلوب الديمقراطي و هو أفضل الأساليب بسبب وجود تحاور و تفاهم بين أعضاء الأسرة و كذلك وضوح القوانين والمعايير بين أعضائها عكس الأسلوب التساهلي والأوتوقراطي .

- **نتائج التساؤل الرابع**

والذي ينص على: " هل توجد علاقة ارتباطيه دالة بين أساليب المعاملة الوالدية المحدد وأبعاد جودة الحياة المحددة؟"، للتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، وجاءت النتائج كما يلي

جدول (٢٩) معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتعرف على العلاقة دالة بين أساليب المعاملة الوالدية المحدد وأبعاد جودة الحياة المحددة

الأبعاد	البعد الأول: الجودة الأسرية	البعد الثاني: الجودة الأكاديمية	البعد الثالث: جودة الخدمات	جودة الحياة ككل
أساليب المعاملة الوالدية	.318**	.297**	.323**	.444**

** دالة إحصائيا عند مستوى معنوية ٠.٠١

يتضح من الجدول (٢٩) ان هناك علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين أساليب المعاملة الوالدية وبين جود الحياة ككل وجميع ابعادها الممتثلة في بعد الجودة الاسرية وبعد الجودة الاكاديمية وبعد جودة الخدمات، ولما كان الأسلوب الديموقراطي هو الأسلوب السائد مما يعني ان هناك علاقة طردية بين الأسلوب الديموقراطي وبين جود الحياة بجميع ابعادها مما يعني انه كلما اتبعت الاسرة الأسلوب الديموقراطي كلما كانت جودة الحياة افضل لديها.

وتتفق نتائج هذا التساؤل مع دراسة (الحلبي، أحمد،٢٠١٥) ، حيث كانت من أهم نتائج هذه الدراسة وجود علاقة إيجابية بين أسلوب المعاملة الوالدية و جودة الحياة.

كما و استعرضت نظريات جودة الحياة الثمانية هذا الأمر و منها نظرية الرضا عن الحياة و التي تنص على تفسير رضا الفرد بشعوره أن الحياة مقبلة عليه كما يجب أن تكون ، ويعتمد ذلك على مدى تلبية العالم المحيط به لتوقعاته ، و احتياجاته ، ورغباته في الحياة ، ويمكن أن يصل الفرد إلى مرحلة الرضا بطريقتين : فإما أن يحاول الفرد تغيير العالم الخارجي لكي يتطابق مع أحلامه ، أو أن يتخلى عن أحلامه لأنها غير واقعية ، ويجعلها تتلاءم مع العالم كما هو عليه ، وكلا الطريقتين تولدان الرضا نفسه.

و تؤيد الباحثتان الأثر الملموس الناتج عن أساليب المعاملة الوالدية على أبعاد جودة الحياة على الأسرة ككل و خاصةٍ الأبناء كما و يكون أثر التعامل الديموقراطي من قبل الوالدين ملموس جداً في حياة الأسرة ككل و كما يظهر أثره في جودة الحياة الأكاديمية للأبناء.

- **التوصيات**:

- عمل برامج تدريبية لرفع مستوى جودة الحياة الاكاديمية و الخدمات لدى الأسر في المجتمع السعودي .
- عمل برامج إرشادية في أساليب المعاملة الوالدية لدى الأسرة في المجتمع السعودي من قبل الجمعيات المختصة .
- تكثيف الحملات الإعلامية الموجهة للوالدين لرفع مستوى وعيهم بأساليب المعاملة الوالدية السوية .
- دعم دور وسائل الإعلام بأنواعها (المقروءة و المسموعة و المرئية) في تنمية وعي الأسرة بطرق تجويد أساليب معاملتهم للابناء و كيفية الاستفادة من الخدمات المقدمة لهم من الوطن في تحسين جودة حياتهم الأسرية .

- **المقترحات البحثية**:

- المناخ الأسري كمتغير وسيط في العلاقة بين جودة الحياة والضغوط المهنية لدى افراد الأسرة في مدينة جدة.
- فاعلية برنامج إرشادي لرفع مستوى الجودة الاسرية لدى أفراد الأسرة في مدينة جدة .
- فاعلية برنامج إرشادي لأساليب المعاملة الوالدية لدى افراد الأسرة في مدينة جدة .

- **قائمة المراجع** :

- **اولاً** : **المراجع العربية** :

- *القرآن الكريم*
- *السنة النبوية*
- ابن رتمية، شريفة، و محمدي، فوزية. (٢٠١٧) . جودة الحياة الأسرية لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا: دراسة استكشافية ببعض ثانويات بمدينة تقرت .رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة قاصدي مرباح – ورقلة. مسترجع من
- http://search.mandumah.com/Record/936892

- أبو الليل ،سهى عبد الله .(٢٠١٤) .الذكاء الروحي وعلاقته بأنماط المعاملة الوالدية والمستوى الاقتصادي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة ،الأردن : رسالة ماجستير في علم النفس التربوي جامعة عمان العربية .
- ابو راسين ، محمد بن حسن (٢٠١٢)، فعالية برنامج تدريبي مقترح لتحسين جودة الحياة لدى طلاب طلبة الدبلوم التربوي بجامعة الملك خالد – ابها . مجلة الإرشاد النفسي – مصر،ع٣٠،ص: ١٨٧- ٢٣٤
- أبو كشك، سعدى عبدالرحمن، و فرح، علي، فرح أحمد. (٢٠١٦). اساليب المعاملة الوالدية وعلاقته بجودة الحياة لدى الموهوبين بولاية الخرطوم .مجلة الدراسات العليا: جامعة النيلين - كلية الدراسات العليا، مج٦، ع٢٣ ، .380 - 331 مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/791265.
- أحمد ،سهير أحمد (٢٠٠٧) . سيكولوجية الشخصية ، مصر : مركز الإسكندرية للكتاب
- أحمد، إيمان شعبان، و الحلبي، نجلاء فاروق. (٢٠١٥). أساليب المعاملة الوالدية وأثرها على جودة الحياة للأبناء .مجلة علوم وفنون - دراسات وبحوث: جامعة حلوان، مج٢٧، ع٢ ، ٤١ .60 - مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/700882
- *الإسطنبولي ، محمود مهدي (١٩٨٨). كيف نربي أطفالنا . بيروت : المكتب الاسلامي .*
- *اسماعيل ، عماد الدين ، وغالي . محمد (١٩٨١) . في علم النفس الإنمائي . " الاطار النظري في دراسة النمو" . الكويت : دار القلم .*
- بدوي، ممدوح محمود مصطفى. (٢٠١٧). جودة الحياة لدى مرتفعي ومنخفضي السلوك الإيثاري من المعلمين والمعلمات في الريف والحضر .دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ع٩١ ، .173 - 107مسترجع من http://search.mandumah.Com/Record/1009780
- بقال، إسمى، و بطاهر، بشير. (٢٠١٥). أنماط المعاملة الوالدية الخاطئة كما يدركها الأحداث الجانحون: دراسة ميدانية بمركز إعادة التربية بنون، بوهران الجزائر .مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة قاصدى مرباح - ورقلة، ع٢١ ، ٢٩١ .299 - مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/704584
- بلحوى، خديجة، بوزيد، فاطمة. (٢٠١٧). الإتصال الأسري والتفوق الدراسي لدى التلميذ.جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم .الجزائر . مسترجع من http://e-biblio.univ-mosta.dz/bitstream/handle/123456789/4587/313.pdf
- تيقرين، حورية جميلة. (٢٠١٥). أهم الأساليب التربوية المؤثرة في تنشئة الطفل و رعايته حسب المنهج الإسلامي .مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، ع٣٢ ، .273 - 251 مسترجع من http://search.mandumah.com/ Record/703961
- جابر ، نصر الدين (١٩٩٩). علاقة التقبل / الرفض الوالدي بتكيف الابناء . رسالة دكتوراه ، معهد علم النفس ، كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية بجامعة منتوري ، قسنطينة.
- جناحي ، منى صالح علي (٢٠٠٩) . فاعلية برنامج إرشادي للأمهات لتحسين جودة الحياة لدى اطفالهن ، أطروحة دكتوراه ،قسم الإرشاد النفسي والتربوي ،كلية التربية ، الجامعة الخليجية ، مملكة البحرينية .
- خضر، منار عبد الرحمن محمد و مبروك، أحلام عبد العظيم (٢٠١١). جودة حياة الأسرة وتأثيرها على قدرة الأم لاكتشاف وتنمية الذكاءات المتعددة لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة، مجلة بحوث التربية النوعية – جامعة المنصورة، ع ٢٣، أكتوبر ٢٠١١، الجزء الأول، ص: ٨٠ – ١٢٦.
- خوج، حنان أسعد. (٢٠١٦). العوامل الأسرية المنبئة بجودة الحياة لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية .المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية: مؤسسة

د. حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي، ع٤ ، .39 - 9مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/789449

- الدبوس، رنا سحيم. (٢٠١٩). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طفل الروضة. مجلة الطفولة والتربية: جامعة الإسكندرية – كلية رياض الأطفال، مج١١، ع٣٨ ، ١٥ – ٧٢. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/974797
- الزهراني، فهد صالح محمد. (٢٠١٨). أساليب المعاملة الوالدية لدى الطلبة الموهوبين بمحافظة جدة .المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث، مج٧، ع٢ ، 169 - 181.مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/918409
- الزهراني، فهد صالح محمد. (٢٠١٨). أساليب المعاملة الوالدية لدى الطلبة الموهوبين بمحافظة جدة. المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث، مج٧، ع٢ ، ١٦٩ – ١٨١. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/918409
- سليمان ، شاهر خالد (٢٠١٠) . قياس جودة الحياة لدى عينه من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية و تأثير بعض المتغيرات عليها ، مجلة رسالة الخليج العربي ،ع ١١٧ ، ص: ١١٧–١٥٥
- سليمان، شاهر خالد (٢٠١٠) . جودة الحياة وعلاقتها بكل الرضا الوظيفي وقلق المستقبل لدى معلمات رياض الأطفال .المؤتمر العلمي الثالث لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش (تربية المعلم العربي و تأهيله: رؤى معاصر) – الأردن ، المؤتمر ٣، ص١٥٤–١٨٦، كلية العلوم التربوية ، جامعة جرش الأهلية : الأردن .
- سليمان، فاتن كامل (٢٠١٦). أساليب المعاملة الوالديه و علاقتها بالتشوهات المعرفية لدى عينة من طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل الأسفل. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك .
- الشرفات، محمد عابد، و العلي، نصر محمد. (٢٠١٧). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالكمالية لدى طلبة جامعة اليرموك .مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية: جامعة القدس المفتوحة، مج٥، ع١٧ ، .160 - 145مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/817712
- الضو، محمد علي محمد علي، و زهران، عنايات إبراهيم حسين. (٢٠١٨). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها تلاميذ الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي بمدينة الدويم. مجلة الطفولة العربية: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، مج٢٠، ع٧٧ ، ٦٣ – ٧٥. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/956272
- الطيب ،محمد عبد القادر و البهاص ، السيد أحمد (٢٠٠٩) . الصحة النفسية و علم النفس الإيجابي ، مكتبة النهضة المصرية : القاهرة .
- الظفيري، سعيد، كاظم، علي و اخرون .(٢٠١١) أنماط التنشئة الوالديه لدى الطلاب العمانيين (الصفوف ٧–١٢) وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمقراطية. المجله الدولية للأبحاث التربويه / جامعة الإمارات العربية المتحدة ،(٢٩) ،٢٦–١.
- عبد الخالق، أحمد محمد (٢٠١٠) . المؤشرات الذاتية لنوعية الحياة لدى عينه من طلاب جامعة الكويت، دراسات نفسية ، مج٢٠،عدد(٢) ،ص : ٢٢٧–٢٤٦
- عبده، أشرف على السيد، و العامرى، نواف عبدالرحيم على. (٢٠١٨). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمى لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالعرضيات .مجلة العلوم التربوية: جامعة جنوب الوادي – كلية التربية بقنا، ع٣٤ ، .292 - 256 مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/919481
- عماد محمد جبريل (٢٠٠٧). جودة الحياة وبعض متغيرات الشخصية لدى فئتين مرضى الألم المزمن مقارنة بالأصحاء. رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة المنوفية.

- عنتر، سالى صلاح، و الهادى، فىفر محمد. (٢٠١٦). أسالىب المعاملة الوالدىة ونمط الشخصىة واضطرابات النوم كمنبئات بإدمان الانترنت لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة الخدمة النفسية: جامعة عين شمس - كلية الآداب - مركز الخدمة النفسية، مج٩ ، ٨٩ - ١٢٢. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/967425
- العنزي، مرزوق (٢٠١٨) .جودة الحياة ، الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع
- الغامدى، أحمد بن غرم الله بن سالم. (٢٠١٩). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالميول المهنية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمدينة الرياض. المجلة العربية للآداب والدراسات الانسانية: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع٨ ، 175 - 215. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/971271
- غضبان ، مريم (٢٠٠٦) .مساهمة الأسرة في ظهور السمات الابداعية لدى الطفل . رسالة ماجستير ، معهد علم النفس ، كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية بجامعة منتوري ، قسنطينة .
- غضبان ، مريم (٢٠٠٦) .مساهمة الأسرة في ظهور السمات الابداعية لدى الطفل . رسالة ماجستير ، معهد علم النفس ، كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية بجامعة منتوري ، قسنطينة .
- فائقة ، محمد بدر (٢٠٠١).القبول الرفض الوالدي و علاقته بمفهوم الذات و أثره على التحصيل الدراسي . مكتب التربية العربي لدول الخليج رسالة الخليج العربي ، (٨١).
- لشهب، أسماء. (٢٠١٧). جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بسلوك المواطنة لدى الأبناء: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بولاية الوادي. مجلة البحوث والدراسات: جامعة الشهيد حمه لخضر الوادى، ع٢٤ ، ٣٥٩ - ٣٧٦. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/897530
- محمد ، بيومي خليل (٢٠٠٠). سيكولوجية العلاقات الاسرية . القاهرة : دار قباء.
- محمود ، محمد مهدي (١٩٩٠). أثر سلطة المجرب على ظهور الاستجابة العدوانية عند الأفراد و علاقة ذلك بسماتهم الشخصية . مجلة العلوم الاجتماعية .١٨ (٠٢).
- محمود، هويدة حنفي و الجمالي، فوزية عبد الباقي (٢٠١٠). فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسيا، أماراباك: مجلة علمية محكمة تصدر عن الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، المجلد الأول، العدد الأول، ص: ٦١-١١٥.
- مصطفى حسن فهمي (١٩٧٤). التوافق الشخصي و الاجتماعي ، الانجلو المصرية ،*القاهرة* .
- *المطيرى، عبدالكريم بن سالم. (٢٠١٩). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن .المجلة العربية للتربية النوعية: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع٨ ، 69 - 104. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/953091*
- موقع جمعية مودة للتنمية الأسرية .(٢٠١٩) . مبادرة تعزيز مهارات جودة الحياة الأسرية . مسترجع من https://almawaddah.org.sa/books/34
- النادر، هيثم محمد عواد. (٢٠١٧). جودة الحياة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية .مؤتة للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة مؤتة، مج٣٢، ع٥ ، 91 - 118. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/875263
- نفيدسة، فاطمة، و مختار، محي الدين. (٢٠٠٧) .العلاقة بين النسق القيمى والدور الاجتماعى لدى المرأة الطارقية: دراسة ميدانية بمدينة تمنراست .رسالة ماجستير غير منشورة .(جامعة قاصدي مرباح - ورقلة). مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/943253
- يحيى، بشلاغم، و هبرى، منال. (٢٠١٨). جودة الحياة الأسرية لدى الطالب الجامعي في ضوء بعض المتغيرات. المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث، مج٧، ع١١ ، ١٢٣ - ١٣٣. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/991375

• **ثانياً :المراجع الأجنبية:**

- Andrson ,Jorgen&colleges(2003).Quality of life as the realization of life potential.The svientific world journal (2003) ,ISSN1537
- Bello Escamilla, Natalia and Rivadeneira, Joucelyn and Concha Toro, Marcela and Soto, Ariel and Díaz Martínez, Ximena, Escala De Calidad De Vida Familiar: Validación Y Análisis En Población Chilena (Family Quality of Life Scale (FQLS): Validation and Analysis in a Chilean Population) (December 31, 2017). Universitas Psychologica, 16(4), 1-10.. Available at SSRN: www.ssrn.com
- Petersen, R. (February,6, 2019). The relationship between quality of work-life and quality of life based on the centrality and value of work in an individual's life. Available at http://www.netd.ac.za/

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع :

فاعلية توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) لتدريس مقرر اللغة الإنجليزية في تحسين مهارتي القراءة والاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من وجهه نظر معلميهم في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية

إعداد :

د. لطيفة بنت عبدالله خالد الحربي
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بكلية التربية
جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية

فاعلية توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) لتدريس مقرر اللغة الإنجليزية في تحسين مهارتي القراءة والاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من وجهه نظر معلميهم في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية

د. لطيفة بنت عبدالله خالد الحربي
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بكلية التربية
جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدفت هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) لتدريس مقرر اللغة الإنجليزية في تحسين مهارتي القراءة والاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من وجهه نظر معلميهم في منطقة القصيم . ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة لقياس أثر المتغير المستقل (الرحلات المعرفية قصيرة المدى والرحلات المعرفية طويلة المدى)على المتغير التابع (تحسين مهارتي القراءة والاستماع في تدريس مقرر اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف السادس الابتدائي) باستخدام الطريقة الملائمة، وتم أخذ عينة ملائمة من مجتمع الدراسة؛ حيث بلغ عدد أفراد العينة (١٤١) فردًا، وللإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها فقد قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتطبيق معادلة الانحدار المتعدد، وعليه توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، كان أهمها وجود أثر فعال لتوظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) في تحسين مهارتي القراءة والاستماع في تدريس مقرر اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف السادس الابتدائي من وجهه نظر معلميهم عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠.٠٥$)، وتم استخراج العديد من التوصيات كان أهمها ضرورة توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب(الرحلات المعرفية قصيرة المدى، والرحلات المعرفية طويلة المدى) لدى الطلاب من خلال تهيئة البيئة التعليمية المحيطة ، وذلك لما له من أثر متداخل على نواتج التعلم المختلفة.

الكلمات المفتاحية: الرحلات المعرفية عبر الويب، مهارتي القراءة والاستماع، مقرر اللغة الانجليزية، الصف السادس الابتدائي.

The Effectiveness of Using Web Quest to Teach the English Course in Improving the Reading and Listening Skills of Sixth Graders from the Point of view of their Teachers in Qassim, Saudi Arabia

Dr. Latifa bint Abdullah Khalid Al-Harbi

Abstract

This study aimed to identify The effectiveness of using Web Quest to teach the English course in improving the reading and listening skills of sixth graders from the point of view of their teachers in Qassim, Saudi Arabia. To achieve the aim of this study, the researcher prepared a questionnaire to measure the effect of the independent variable on the dependent variable using the appropriate method, and an appropriate sample was taken from the study community where the number of the sample population reached (141) individuals. To answer study questions and test their hypotheses, the researcher extracted the arithmetic averages and standard deviations, and used the multiple regression equation. Accordingly, the results revealed that cognitive tours proved to be effective in improving the skills of reading and listening in teaching the English language course for sixth-grade students from the viewpoint of their teachers at the level of significance ($0.05 \geq \alpha$).And

Many recommendations were extracted, the most important of which was the necessity of employing cognitive journeys across the web (short-term cognitive excursions and long-term cognitive excursions) among students by creating the surrounding educational environment because of its cross-impact on different learning outcomes.

Keywords: cognitive trips across the web, the skills of listening and reading, English language course, sixth grade.

- **مقدمة الدراسة**:

في خضم ما يشهده العالم من ثورات معرفية وعلمية وتقدم تقني تكنولوجي ومعلوماتي كبير، شمل جميع المجالات العلمية والمعرفية ، صارت هذه التقنيات بأشكالها وجوانبها المختلفة وإسقاطاتها العلمية العديدة جزءاً محتماً من أسلوب حياة المجتمعات المعاصرة؛ مثل: تكنولوجيا المعلومات، واالأقمار الصناعية وثورة الاتصالات، وشبكات المعلومات والإنترنت وكل ما تحتويه من مصادر معرفية رقمية وأنظمة تكنولوجية (سماره، ٢٠١٣) نتج عنها العديد من المستحدثات والمتغيرات السريعة والمتتابعة. (دنيور، ٢٠١٧)

ومن هنا برزت الحاجة إلى تعيين صياغة الأساليب التدريسية وإعادتها؛ لتتماشى مع أهداف المجتمعات الجديدة، وما يتطلبه أجيالها من حاجة ملحة للتدريب واكتساب خبرات مرتبطة بهذه التقنيات. (الفار، ٢٠١١) وبهذا حمل المعلمون والتربويون على عاتقهم ضرورة مواكبة الزخم المعرفي الكبير وتحري أفضل الأساليب والوسائل لإنعاش البيئة التعليمة بأساليب تفاعلية جاذبة. (سماره، ٢٠١٣) وأن يبتعد المدرسون عن أساليب التدريس التقليدية ، والتي ترتكز على نظام التعلم المباشر بالتلقين للمحتوى التعليمي، بحيث لا تمنح المتعلم فرص التفاعل وتبادل الخبرات داخل العملية التعليمية، فتوجه التربويون لاستخدام الحاسوب والتقنيات التكنولوجية وشبكة الانترنت للتعامل مع كل هذه المستحدثات المتلاحقة. (دنيور، ٢٠١٧)

وبناءً على ما سبق دعت التطورات الحديثة في مجال الأساليب التدريسية إلى الاهتمام بدور المتعلمين و إشراكهم في العملية التعليمية، واعتمادهم على أنفسهم في معرفة الأساليب التكنولوجية لتوفير المعلومات التي يحتاجون لها وتعزيز قدراتهم في البحث الدقيق، والاستفادة من الحاسوب وشبكة الانترنت بجدارة، فالمتعلم هو أساس عملية التعليم حسب الأساليب الحديثة. (سماره، ٢٠١٣)

يعد البحث من مصادر المعلومات بأشكالها كالنصوص والبيانات والصور والرسومات من أهم الإجراءات التي يقوم بها المتعلمون على شبكة الانترنت. (الحيلة و نوفل، ٢٠٠٨) وبسبب الكم الهائل من المعلومات والمواقع الإلكترونية والصفحات التي توفر المعلومات بصورها المتعددة فإن هذه الإجراءات في أغلب الأحيان لا تمتلك غاية تربوية واضحة وتوجيه فعال. (سليم، ٢٠١٥). ولما كانت أعداد هذه الصفحات في زيادة مستمرة أصبحت عملية البحث مشتتة وبعيدة عن

محور البحث نفسه وينتج عن ذلك صعوبة في الحصول على المعلومات، كما قد تأخذ هذه العملية وقتا وجهدا أكبر، مما يعني سوء استخدام الوقت والطاقات البشرية واستعمال الحاسوب بصورة غير منطقية وإدارة وقت الرحلة المعرفية بصورة عشوائية. (سماره، ٢٠١٣)

ومن هنا تبلورت فكرة الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest)، التي تعد من أهم النماذج التربوية المقترحة في عمليات التعلم والتعليم، التي تأخذ بعين الاعتبار الدقة وحسن إدارة الوقت والجهد بصورة منتجة في العملية التعليمية، فيتم إيجاد المعلومات المطلوبة واستعمال الحاسوب والشبكة بصورة منطقية. (قحوف و عبدالرحمن، ٢٠١٨) حيث أنها توفق بين التخطيط التربوي التعليمي المحكم، والاستعمال العقلاني للحاسوب. (الفار، ٢٠١١)

وفي جامعة سان ديجو بولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية، تكونت فكرة الرحلات المعرفية عبر ويب (Web Quest) فعمل عليها مجموعة من الباحثين في قسم تكنولوجيا التعلم عام (١٩٩٥م) كان من أبرزهم "بيرني دوج " و" توم مارش". (قحوف و عبدالرحمن، ٢٠١٨) تعتمد هذه الرحلات على مجموعة من العمليات كالاستقصاء والتساؤل والبحث والاستكشاف للمواضيع المختلفة عبر المصادر الإلكترونية على الشبكة والمختارة بطريقة محددة مسبقا من قبل تربويين، وهي قابلة للتطوير والتحديث باستمرار. (سليم، ٢٠١٥)

تعمل هذه الرحلات على إعانة التربويين على تصميم برامج تأخذ على عاتقها نتائج الدراسات التربوية، (علي، ٢٠١٦) مما يؤدي إلى تعزيز القدرات الذهنية الفكرية العليا (الفهم، التحليل، التركيب، التقويم) (الحيلة و نوفل، ٢٠٠٨) فضلاً عن تطوير القدرات في استخدام الحاسوب لدى المتعلم، مما يشجعه على ان يكون قائد هذه الرحلة، مما يسد حاجات المتعلم المعرفية، ويقوي رغبته للتعلم ويعطيه فرصة التعرف على عدد كبير من المصادر المختارة بعناية، وتحسين قدرته على المناقشة والتفكير الإبداعي الناقد، (الفار، ٢٠١١)، كما تقوي قدرته على التعامل مع المهارات الحياتية والتوصل إلى حلول للمشكلات التي تواجهه لذلك تضمن أن تفاعل المتعلم مع المعلومات والمعارف المختلفة لا يكون معروفا ومحددا مسبقا بل يوجد إبداع وتعلم مستمر. (سماره، ٢٠١٣)

باتت اللغة الإنجليزية اليوم من أهم لغات العالم وأكثرها استعمالاً وانتشاراً بين الشعوب، فهي لغة العلم والأعمال، فتعلمها وتعليمها أصبح ضرورة من ضروريات الحياة المعاصر بمستجداتها المختلفة. فبتعلمنا للغة الإنجليزية يصبح من السهل التفاعل مع مستجدات العالم الحديث والمعارف المستحدثة فيه، فهي وسيلة التواصل بين الشعوب والثقافات المختلفة. (مصطفى و الشوا، ٢٠١٦)

يعتمد تعلم اللغة الإنجليزية خاصة لطلبة المرحلة الابتدائية والأساسية على مجموعة من المهارات مثل: مهارات :القراءة، الاستماع، التحدث، والكتابة، وغيرها من المهارات، وتعد التكنولوجيا واحدة من أهم أدوات التي تساعد الطالب على بناء

الثقة واكتساب المهارات الخاصة باللغات، حيث يقدم الدعم في الحصول على الأساليب وتعلم أساسياتها، ومن هذه الأساليب الرحلات المعرفية عبر ويب (Web Quest) حيث تعتمد على مجموعة من المهام والدروس المعدة مسبقا من قبل معلمين تحتوي على روابط لمصادر ومواقع محددة، كما تمنحهم الفرصة للاطلاع على المواد والأدوات الموثوقة والتي تساعد على تطوير لغتهم والتفاعل بين المجموعات لاكتساب مهارات كمهارتي القراءة والاستماع. (AL-Khataybeh, 2016)

- **مشكلة الدراسة**:

في السابق كان المقرر المدرسي المصدر الوحيد لاكتساب المعرفة، والذي يقوم على الحفظ والتلقين المباشر لإيصال المعلومات للمتعلم، (مصطفى و الشوا، ٢٠١٦) ونظرا للثورة المعرفية في مجال التعليم خلال العقدين الماضيين، تكشف الغطاء عن قصور الأساليب التعليمية التقليدية في تنمية المهارات العقلية والفكرية، وبالمقابل برزت أهمية التركيز على المتعلم ليكون قائد الرحلة الاستكشافية من خلال الاستقصاء والبحث في مصادر مختلفة موثوقة ،آمنة ومحددة مسبقا من قبل تربويين مختصين واستعمال جميع الإمكانيات المتاحة عبر الانترنت واستغلالها بطريقة محكمة، فعالة و مثمرة من حيث الوقت والجهد كالرحلات المعرفية عبر ويب (Web Quest). (سماره، ٢٠١٣)

وذكرت دراسة كل من (مصطفى و الشوا، ٢٠١٦) أن تدني مستوى الطلبة في مساق اللغة الإنجليزية يعود إلى استخدام الأساليب التقليدية التي تعتمد على المعلم، وتتجاهل طور الطالب نفسه في تنمية مهاراته اللغوية كالقراءة والاستماع والتي يكتسبها بالتفاعل والاطلاع الذاتي المستمر، ومن هنا جاءت فكرة الدراسة في التعرف على فاعلية توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) في تحسين مهارتي القراءة والاستماع في تدريس مقرر اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف السادس الابتدائي من وجهه نظر معلميهم في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية.

- **أسئلة الدراسة** :

نحاول من خلال الدراسة أن نجيب عن عدة أسئلة، منها:

- ما صور الرحلات المعرفية عبر الويب *(Web Quest)* التي توظف في تدريس مقرر اللغة الإنجليزية لتحسين مهارتي القراءة والاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من وجهه نظر معلميهم؟
- ما فاعلية توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب *(Web Quest)* في تحسين مهارة القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في تدريس مقرر اللغة الإنجليزية من وجهه نظر معلميهم؟
- ما فاعلية توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب *(Web Quest)* في تحسين مهارة الاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في تدريس مقرر اللغة الإنجليزية من وجهه نظر معلميهم؟

- ما فاعلية توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) لتدريس مقرر اللغة الإنجليزية في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي في من وجهه نظر معلميهم؟
- ما أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) في تحسين مهارة القراءة في تدريس مقرر اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من وجهه نظر معلميهم؟
- ما أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) في تحسين مهارة الاستماع في تدريس مقرر اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من وجهه نظر معلميهم؟

• أهداف الدراسة :

يمكن صياغة أهداف الدراسة على النحو التالي :

- تعرف صور الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) التي توظف في تدريس مقرر اللغة الإنجليزية لتحسين مهارتي القراءة والاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من وجهه نظر معلميهم؟
- الكشف عن فاعلية توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) لتدريس مقرر اللغة الإنجليزية في تحسين مهارة القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من وجهه نظر معلميهم؟
- الكشف عن فاعلية توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) لتدريس مقرر اللغة الإنجليزية في تحسين مهارة الاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من وجهه نظر معلميهم؟
- الكشف عن فاعلية توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) لتدريس مقرر اللغة الإنجليزية في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي من وجهه نظر معلميهم؟
- الكشف عن أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) لتدريس مقرر اللغة الإنجليزية في تحسين مهارة القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من وجهه نظر معلميهم؟
- الكشف عن أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) لتدريس مقرر اللغة الإنجليزية في تحسين مهارة الاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من وجهه نظر معلميهم؟

• أهمية الدراسة

تتمحور أهمية الدراسة في كونها من الدراسات المهمة للتعرف على فاعلية توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) في تحسين مهارتي القراءة والاستماع في تدريس مقرر اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف السادس الابتدائي من وجهه نظر معلميهم، وتكمن تلك الأهمية في الجانبين النظري والتطبيقي على النحو الآتي:

• **الأهمية النظرية** :

تتجلى أهمية البحث النظرية في مشكلته حيث يتطرق إلى واحدة من الأساليب الحديثة في التدريس، إذ يقوم بدراسة تطبيق الرحلات المعرفية وقياس أثره في تحسين مهارتي القراءة والاستماع في مقرر مادة اللغة الإنجليزية للصف السادس الابتدائي، كما تكمن أهميته النظرية في زيادة المحتوى العلمي في موضوع الرحلات المعرفية (Web Quest) كتقنية تعليمية تربوية بغايات محددة تستند إلى عمليات بحث عبر شبكة الانترنت بهدف الوصول إلى المعلومات بأقل وقت وجهد، كما تعمل الدراسة على تعزيز دور المعلمين من الناحية التوجيهية وتصميم دروس تحتوي على روابط للمادة التعليمية للتسهيل على الطالب وإزالة جميع العقبات من أمامهم. (سماره، ٢٠١٣) و يعتبر البحث أحد الأبحاث القليلة محلياً في تناول الرحلات المعرفية خصيصاً في مهارتي الاستماع والقراءة على وجه الخصوص. وقد يشجع البحث كثير من الباحثين في مجال تدريس اللغات الأجنبية إلى الاستعانة بتطبيق الرحلات المعرفية (Web Quest) في تعزيز المهارات اللغوية لدى المتعلمين.

• **الأهمية التطبيقية** :

يسهم هذا البحث في لفت الأنظار إلى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية (Web Quest) في تعزيز مهارات الاستماع والقراءة في تدريس مقررات اللغة الإنجليزية خاصة للمرحلة الابتدائية، كما يقوم بتوجيه المعلمين نحو استخدام الرحلات المعرفية (Web Quest) في تدريس مقررات اللغة الإنجليزية، و ينبه الجامعات والأكاديميات التدريبية للمعلمين بضرورة إكسابهم المهارات اللازمة للتعامل مع تقنيات التعليم الالكتروني والانترنت وتوظيفهم في العملية التعليمية ، كما قد يسهم البحث في توجيه واضعي المناهج ومخططيها ومطوريها بأنشطة توظف التعلم الإلكتروني وتعزز دور المتعلم كقائد لرحلة الاستكشاف المعرفي من خلال برامج تعليمية وأنشطة تدعم التعلم الذاتي.

• **حدود الدراسة** :

- حدود موضوعية: يختص البحث بدراسة فاعلية توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب *(Web Quest)* في تحسين مهارتي القراءة والاستماع في تدريس مقرر اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف السادس الابتدائي من وجهه نظر معلميهم في مدارس منطقة القصيم في المملكه العربية السعودية.
- حدود بشرية: يقتصر البحث على مجموعة من معلمي اللغة الإنجليزية للصف السادس الابتدائي في مدارس منطقة القصيم.
- حدود زمانية: تم إجراء البحث في بداية الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٩ - ١٤٤٠هـ
- حدود مكانية: يحدد هذا البحث في النطاق الجغرافي الخاص بمنطقة القصيم في المملكة العربية السعودية.

- **فروض الدراسة** :

- توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب *(Web Quest)* في تدريس مقرر اللغة الإنجليزية له أثر كبير في تحسين مهارتي القراءة والاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من وجهه نظر معلميهم في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية .
- للرحلات المعرفية قصيرة المدى في تدريس مقرر اللغة الإنجليزية أثر كبير في تحسين مهارتي القراءة والاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من وجهه نظر معلميهم.
- للرحلات المعرفية طويلة المدى في تدريس مقرر اللغة الإنجليزية أثر كبير في تحسين مهارتي القراءة والاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من وجهه نظر معلميهم.

- **الإطار النظري للدراسة** :

- **أولا: الرحلات المعرفية عبر ويب** (Web Quest)

- **نشأة الرحلات المعرفية عبر ويب** (Web Quest)

منذ بداية الثمانينيات وبسبب الثورة التكنولوجية ودمجها مع التعليم، تم اقتراح العديد من النماذج التربوية على شبكة الانترنت والكثير من التطبيقات التعليمية على الحاسوب كوسائل تعليمية يمكن أن تعزز المهارات والقدرات التفكيرية للمتعلمين. (AL-Khataybeh, 2016) ومن هذه النماذج ما ظهر عام (١٩٩٥) على أيدي مجموعة من المختصين في جامعة سان ديجو الأمريكية بكاليفورنيا في قسم تكنولوجيا التعليم وهو ما يسمى بالرحلات المعرفية عبر الويب، وكان لرواد هذا النموذج أي كل من بيرني دودج (Bernie Dodge) وتوم مارش (Tom March) الفضل في التعمق في هذا المصطلح وتوسيع انتشاره في العديد من المؤسسات التعليمية باعتباره أحد التطبيقات الحديثة في حقول التعلم بواسطة الانترنت. (اليامي، ٢٠١٤)

وقد عرف دودج الرحلات المعرفية عبر ويب عام (١٩٩٧) على أنها عمل استكشافي ضمن إطار محدد وموجه يعين الطلاب على التعلم من خلال عمليات الفهم، التحليل، التركيب، والتقويم للبيانات الموجودة في الانترنت والمختارة مسبقاً من قبل المعلم. (سماره، ٢٠١٣) ونظرا لقصور هذا التعريف من وجهة نظر المربيين قام دودج عام (٢٠٠٧) بإعادة تعريف الرحلات المعرفية عبر ويب على أنه تصميم محتوى علمي استكشافي موجه، يقوم الطلاب من خلاله بالتفاعل مع مصادر المعرفة عبر الانترنت، أما مارش فقد ذكر عام (٢٠٠٣) أن هذه الرحلات عبارة عن بناء علمي يعتمد على الروابط (Links) للاطلاع على المصادر الأساسية على الشبكة التي تساعد في تحفيز الطالب على الاستقصاء والبحث والمشاركة في نقل المعرفة وتحويلها إلى فهم متقدم. (اليامي، ٢٠١٤)

• **مفهوم الرحلات المعرفية عبر ويب** (Web Quest)

يتكون مصطلح (Web Quest) من كلمتين الأولى Web وتعني شبكة الانترنت وباللغة الإنجليزية "A complex system of interconnected elements" أي نظام معقد من العناصر المرتبطة ببعضها البعض والكلمة الثانية Quest أي البحث والتحقق وباللغة الإنجليزية "A long search for something that is difficult to find" أي البحث عن شيء من الصعب الوصول اليه وايجاده. (سماره، ٢٠١٣) وقد أخذ هذا المصطلح عدة ترجمات في اللغة العربية منها الاستعلام الشبكي، الإبحار الشبكي، رحلات التعلم والاستقصاء عبر ويب، تقصي الويب، مهام الويب، الاستقصاء الشبكي، والرحلات المعرفية عبر ويب وغيرها لكن مصطلح الرحلات المعرفية عبر ويب هي التسمية العربية الأكثر شيوعا. (علي، ٢٠١٦)

يوجد الكثير من التعريفات لمفهوم الرحلات المعرفية عبر ويب ومنها تعريف جاكولين على أنها فعاليات تربوية تقوم في الدرجة الأولى على عمليات الاستقصاء عبر الانترنت بغاية الوصول الفعال والمحدد للبيانات وذلك بالاستغلال الأمثل لعاملي الوقت والجهد، كما أنها تهدف إلى تعزيز المهارات والقدرات التفكيرية الذهنية العليا لدى المعلمين والمتدربين. (سليم، ٢٠١٥)

ويعرفها هالت وكاراكس بأنها مقترح مستحدث لتعليم، وتطبيقات التدريس، حيث نستخدم شبكة الانترنت في الصفوف الدراسية استجابة لحاجات كل من الطلاب والمعلمين.(Halat & Karakuş, 2014)

أما بيركوس وغوميز فقاما بتعريفها على أنها نمط تعليمي يقوم على دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العمليات التعليمية البحثية للوصول لحل المشكلات عبر ويب، وتنمية قدرات العمل الجماعي. (Berrocoso & Gómez, 2014)

وفي دراسة أخرى تم تعريف الرحلات المعرفية عبر ويب على أنها وسيلة سهلة ومنطقية للتوسع في المعارف المختلفة عبر الانترنت بهدف تعزيز فهم الطلاب وفتح عقولهم للتفكير بشكل واسع في المواضيع التي يمن البحث فيها. (فتح الله، ٢٠١٣)

• **أهمية الرحلات المعرفية عبر ويب** (Web Quest)

تتمثل أهمية الرحلات المعرفية غبر ويب (Web Quest) بالرجوع إلى كل من (قطيط، ٢٠١١)و (طلبة، ٢٠١٠) إلى كل مما يلي:

- تزويد الطلبة بواجبات تمكنهم من استعمال مهارات التفكير العليا في الحصول على المعرفة وبناءها؛ مثل مهارة حل المشكلات والتفكير الإبداعي والناقد.
- تعتمد هذه الرحلات على وسائل التدريس الحديثة والقائمة على استعمال التكنولوجيا الحديثة والتي يكون الطالب فيها هو أساس العملية التعليمية وهو مركز النشاط التعليمي، وبناءً على ذلك يتم تصميم بيئة تعليمية فعالة ونشطة أكثر من البيئة التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين المباشر.

- تعمل هذه الرحلات أيضاً على توفير وقت وجهد الطالب وتوجيه طاقاتهم نحو الاتجاه المطلوب، فضلا عن حمايتهم من التشتت وذلك لأنه يقدم إمكانية البحث في محطات محددة بشكل موسع من خلال مصادر الكترونية مختارة ومعدة سابقا من قبل معلمين مختصين.
- تعمل هذه الرحلات على تشجيع الطلبة نحو التعلم الذاتي المعتمد على المتعلم نفسه حيث الطلاب هم قادة هذه الرحلة وذلك اعتمادا على قدراتهم ودافعيتهم للتعليم، وتحويل دور المعلم إلى موجه للعملية وليس قائدا لها
- تعزيز مهارات الاستكشاف والبحث عن المصادر والمعلومات عبر الانترنت.
- تحفيز الطلبة على العمل الجماعي وتنمية المهارات التعاونية لديهم مع الإبقاء على أهمية دور الطالب الفردي.

- **أنواع الرحلات المعرفية عبر ويب** (Web Quest)

قام دودج بتقسيم الرحلات المعرفية عبر ويب (Web Quest) إلى نوعين رئيسين تبعا لمجموعة من العوامل وهي: الفترة الزمنية للرحلة، الأهداف التعليمية من الرحلة، العمليات الذهنية المطلوبة، المهارات الحاسوبية المستعملة، والمهام الملقاة على المتعلم وهما:

- **الرحلات المعرفية قصيرة المدى** (Short Term Web Quest)

تتراوح فترتها الزمنية من حصة إلى أربع حصص، الهدف منها الوصول إلى مصادر المعلومات، فهمها، ثم استرجاعها؛ أي اكتساب المعرفة وتكاملها، في الغالب تقتصر المادة الدراسية على مادة واحدة في هذه الرحلة، تطلب مهام هذه الرحلات عمليات ذهنية بسيطة مثل الوصول الى مصادر المعلومات واسترجاعها، يتم استخدامها من قبل غير الممارسين والمبتدئين في استعمال الإنترنت كما أنها تستعمل أحيانا كمرحلة ابتدائية للتحضير للرحلات طويلة المدى، يقوم المتعلم بعرض نتائج الرحلة بشكل بسيط مثل عرض قصير، أو مناقشة، أو الإجابة عن بعض الأسئلة المحددة. (الفار، ٢٠١١)

- **الرحلات المعرفية طويلة المدى** (Long Term Web Quest)

تبلغ فترتها الزمنية من أسبوع إلى شهر تقريبا، الهدف منها الإجابة عن أسئلة محورية لمهمة العمل وتطبيق المعرفة وتقييمها واكساب الطالب مهارات التفكير المتعمق، ويعمل هذا النوع على تعدي الحواجز الفاصلة بين المواد ودمج أكثر من مادة من خلال المهام المعطاة، تتطلب مهام هذه الرحلات عمليات ذهنية متقدمة كالتحليل، والتركيب، والتقويم، يتم استخدامها من قبل طلاب قادرين على التعامل مع مهارات الحاسوب وبرامجه مثل برامج العرض كالباوربوينت، أو برامج معالجة الصور، حيث يقوم المتعلم بعرض نتائج الرحلة بشكل عروض شفوية، أبحاث، أوراق عمل، أو نشر صفحات على الانترنت ،أو من خلال تقديم خرائط مفاهيمية. (فتح الله، ٢٠١٣)

- **العناصر المكونة للرحلات المعرفية عبر ويب** (Web Quest)

تتمثل الرحلات المعرفية كنشاط تربوي من سبعة مكونات رئيسية، على صورة مراحل متتابعة قابلة للتطبيق الفعلي وهي:

• **المقدمة أو التمهيد** (Introduction)

يتم من خلالها افتتاح الدرس وتزويد الطلبة بالمعلومات الأساسية عن المهام الموكلة إليهم وذلك بأسلوب يثير حماسهم ودافعيتهم نحو التعلم باستخدام أسلوب السيناريو والذي يضع المتعلم في شخصيات متعددة كقائد لهذه الرحلة والغاية من هذا العنصر جعل النشاط المعرفي مرغوبا، كما أنها تعطي ملخص بسيط عن الهدف من المهام المعطاة. (سماره، ٢٠١٣)

• **المهام** (Tasks)

يعد هذا العنصر حجر أساس للرحلات المعرفية، يتم من خلالها تعرف الطالب على المهام التي يتوجب عليه القيام بها خلال الرحلة والتي تمكن الطالب من تعلم المادة التي يخوض رحلتها وما يتوقع إنجازه في نهاية الرحلة، وليتمكن الطالب من ذلك يجب أن تكون هذه المهام قابلة للتنفيذ والتطبيق، وأن تكون محفزة للطالب ، ومثيرة لاهتمامه ،وبالتالي يتم تحديد الأسئلة حول فكرة الرحلة والإجراءات اللازم اتباعها لحل هذه الأسئلة. (الفار، ٢٠١١) وتختلف أنواع المهام التي ينفذها الطالب خلال الرحلات المعرفية وهي: التجميع، التحقق والتتبع، الصحفي، التصميم، التحليل، معرفة الذات، وأخيرا مهمة اصدار الحكم. (جودة، ٢٠١٦)

• **العمليات أو الإجراءات** (Procedures)

هي مجموعة من الخطوات التي تتطلب من المتعلم القيام بها أثناء الرحلة، وتكون على شكل تعليمات، توجيهات، أو استراتيجيات تعمل على تجزئة المهام لتسهيل إنجازها. (سليم، ٢٠١٥)

• **المصادر** (Resources)

يقوم هذا العنصر بتحديد مجموعة المصادر المتوفرة، والتي تستخدم لتمكين الطالب من إنجاز المهام الموكلة إليه، قد تكون هذه المصادر على صورة " مواقع إلكترونية، موسوعات علمية ، دوريات ومجلات، مقالات وأبحاث، برامج عروض تقديمية" محددة ومنتقاة مسبقا من قبل المعلمين المختصين، كما ويجب أن يكون محتوى هذه المصادر على صلة مباشرة بالأسئلة التي يجب على الطالب الإجابة عليها، وذلك لتحقيق الهدف من الرحلات المعرفية بتوفير الوقت والجهد وحماية الطالب من التشتت. (دنيور، ٢٠١٧)

• **التقويم** (Evaluation)

وهي المعايير أو النماذج التي تستخدم لقياس نتائج الرحلة ومهامها يجب أن تكون هذه المعايير واضحة، متناغمة، ومخصصة للمهمة المراد قياس نتائجها. (AL-Khataybeh, 2016)

• **الخاتمة أو الاستنتاجات** (Conclusion)

يضم هذا العنصر ما يجب على الطالب إنجازه أو تعلمه واكتسابه في نهاية الرحلة بعد إكمال جميع المهام الموكلة له، كما يمكن للمعلم إضافة أسئلة تشجع الطلبة للاستمرار في البحث والاكتشاف وزيادة دافعيتهم نحو الاستزادة من معارف متعلقة بالمحتوى المستكشف. (Alshanti, 2016)

• **صفحة المعلم** (Teacher page)

هي صفحة منفصلة تستهدف المعلمين، و يتم إدراجها بعد إنجاز الرحلة المعرفية، وتعطي معلومات إضافية للمعلمين ، وتمكنهم من الاستفادة من هذه الرحلة، حيث تتوفر فيها معلومات تتعلق بمسار الرحلة، والأهداف المتعلقة من تنفيذ الدرس كصفحة إرشادية للمعلمين الآخرين. (علي، ٢٠١٦)

• **مزايا استخدام الرحلات المعرفية عبر ويب** (Web Quest)

يتميز استخدام الرحلات المعرفية عبر ويب بالعديد من المزايا التي تطرق لها العديد من الباحثون بما فيهم (سماره، ٢٠١٣)، (سليم، ٢٠١٥)، (اليامي، ٢٠١٤)، و (AL-Khataybeh, 2016) ومنها:

- يعد نموذجاً تربوياً بنائيا، يتمركز حول تفعيل دور المتعلم كقائد لرحلة الاستكشاف.
- تكسب الطلبة مهارات العمل الجماعي والتواصل وتحفزهم لاستخدامه في العملية التعليمية مع التأكيد على دور الطالب الفردي.
- تنمي مهارات استخدام مصادر المعلومات بكفاءة عالية.
- تعزز قدرة الطالب على الوصول إلى اكتساب مهارات وقدرات ذهنية عليا.
- تمكن الطالب والمعلم من استغلال التقنيات الحديثة بصورة منطقية وتوظيفها لغايات تربوية تعليمية هادفة.
- تعطي الطالب فرصة البحث في أبواب محددة بشكل موثوق وعميق، وموجه من قبل المعلمين من مصادر مختارة مسبقا.
- تعزز مهارة الطالب في البحث الفعال على شبكة الانترنت.
- تجعل من العملية التعليمية نشاط ممتع يقوم به الطالب لإثراء مهاراته ومعلوماته.
- توفر الرحلات المعرفية بيئة موثوقة من خلال عمليات البحث الآمنة عبر مصادر المعلومات وخلال الأنشطة التعليمة حيث جميع المصادر التي يبحث الطالب من خلالها معدة مسبقاً، كما أن هذه الاستراتيجية توفر لمصمميها إمكانية مراقبة المواقع التي يزورها الطالب خلال الرحلة.
- تمنح المعلم قابلية قياس مدى اكتساب الطلاب للمعرفة خلال الرحلة من خلال مؤشرات ودلالات يوفرها النظام.
- يعزز استخدام الرحلة الصدق في نفوس الطلاب سواء مع أنفسهم أو مع الآخرين، من خلال عمليات قياس الجهد الذي بذلوه في الرحلة والنتائج التي توصلوا إليها وتقييمهم لأداء زملائهم خلال العمل الجماعي.

• **مواصفات الرحلة المعرفية الجيدة**

يوجد العديد من المواصفات التي تحدد نجاح الرحلات المعرفية ويتوقف عليها إمكانية وصف هذه الرحلات كرحلات معرفية جيدة وقد ذكر بعض الباحثين ومنهم (الفار، ٢٠١١)، (دنيور، ٢٠١٧)، و (علي، ٢٠١٦) هذه المواصفات كما يلي:

- أن تكون مرشدا للطلاب فيما يتعلق بالمادة الدراسية.

- أن تتيح العمل ضمن مجموعات بشكل فعال ومرن.
- أن توفر عددًا كبيرًا من أنواع المصادر، وذلك لإغناء الدرس بشكل إيجابي.
- أن تمنح الطلبة فرصة للعمل بشكل فردي مستقل، حيث تنتقل بدور المعلم من ملقن للمعرفة إلى موجه للعملية التعليمية.
- تكون هذه الرحلات جيدة إذا كانت عناصرها متكاملة ومصممة بشكل يحفز الطلبة ويزيد من دافعيتهم للتعلم.
- أن تكون الروابط المستعملة في الدروس جيدة ويمكن الانتقال فيما بينها بسهولة ويسر.
- ان تكون مقدمة الرحلة معززة لدافعية الطلبة للتعلم ومحفزة لهم لإكمال الرحلة وأن توفر المعلومات الأساسية عن الرحلة.
- أن تتصف مهام الرحلة بقابليتها للتطبيق فلا تكون مهام تعجيزية للطالب يتم إنجازها خلال وقت محدد وبطريقة ممتعة.
- أن تتضمن إجراءاتها توجيهات للطلبة تعينهم على تنفيذ المهام الموكلة إليهم، كما يجب أن تحتوي الحلة على استراتيجيات ترشد الطالب لكيفية تنظيم المعلومات المكتسبة من الرحلة.
- أن تكون عمليات قياس النتائج متناسبة مع أهداف الرحلة.
- أن تذكر الخاتمة الطلاب بما تعلموه وتدفعهم للاستزادة بمعلوماتهم وخوض رحلات في مجالات أخرى.
- تكون هذه الرحلات جيدة إذا تضمنت دليلا للمعلمين الآخرين للاستفادة منها وذلك عن طريق صفحة المعلم.

- **ثانيا: مهارتي القراءة والاستماع في تدريس مقرر اللغة الانجليزية**

- **مهارة القراءة**

تعتبر مهارة القراءة واحدة من المهارات اللغوية الأربعة (القراءة، الكتابة الاستماع، والتحدث) من مهارات اللغة الانجليزية، وتعد أحد أبواب الحصول على المعرفة حيث هي أداة التعلم الذاتي التي يمكن للإنسان من خلالها إبقاء نفسه على اطلاع دائم بجميع الأخبار والمعارف والآداب والعلوم الأخرى. (Jeyamala, 2014)

- **مفهوم القراءة**

القراءة هي نشاط معقد يتم إدراكه باستخدام الرموز المكتوبة، ويتم من خلال هذه الرموز الحصول على الأفكار والمعارف المختلفة، وبالتالي فإن معرفة كيفية القراءة ضروري لفهم النص المكتوب واكتساب المعرفة منه.(Jeyamala, 2014)

كما قام (Kozak, 2011) بتعريف القراءة أيضاً على أنها عملية معقدة تتضمن الفهم والتفكير، وتتكون القراءة من عمليتين متصلتين؛ الأولى: التعرف على الكلمات وهي عملية إدراكية لكيفية تطابق الرموز المكتوبة مع اللغة المنطوقة، والثانية: عملية الفهم وهي عملية تعقل وإدراك الكلمات والجمل والنصوص المتصلة.

وبحسب (Bojovic, 2010) فإن القراءة هي قدرة إدراكية يمكن للشخص استخدامها عند التفاعل مع النص المكتوب.

- **أهمية القراءة**

تساعد القراءة على إبقاء الانسان نفسه على اطلاع بالمعارف التي تزداد وتيرة وجودها باستمرار، كما نتمكن من خلال القراءة على التعرف على الأفكار والعواطف والثقافات المختلفة للبلدان التي لا يمكننا الوصول اليها، وأيضا نستطيع فهم الحياة وطرق حل المشكلات التي تواجهنا عن طريق قراءتنا لخبرات شخصيات مختلفة، ونتمكن من خلال القراءة تعلم مهارات اللغة وقواعدها فنستطيع اكتسابها بطريقة أسهل.(Jeyamala, 2014)

- **أنواع القراءة**

يوجد نوعين للقراءة فإما أن تكون قراءة صامتة حيث تساعد المتعلم على القراءة بشكل أسرع وفهم أفضل للنص، أو ان تكون قراءة بصوت عال ضمن مجموعة مهارات يمكن أن تطِور مهارات النطق الجيد، بمعرفة أوقات التوقف المناسب، وتعديل الصوت تبعا للانفعالات الموجودة داخل النص. (Jeyamala, 2014)

- **طبيعة القراءة**

تعتمد القراءة على فهم ما يحتويه النص من رسائل يريد الكاتب إيصالها، يتفاعل القارئ مع هذه الرسائل وفقا لمعارفه السابقة، تتأثر مهارة القراءة بالعوامل الجسدية والعقلية والنفسية للقارئ فهي عملية معقدة، ويتضمن نشاط القراءة مجموعة من العمليات وهي: الإدراك، التذكر، الاستنتاج، التقييم، التخيل، التنظيم، التطبيق، وحل المشكلات والهدف من كل هذه العمليات هو فهم المعنى واستيعابه.(Jeyamala, 2014)

- **مهارات القراءة**

تتضمن القراءة مجموعة من المهارات التي يستخدمها القارئ لفهم واستيعاب المعنى المراد من النص، و يمكن تصنيف هذه المهارات إلى نوعين تبعا لعمليتي القراءة المتصلتين (Jeyamala, 2014):

- مهارات متعلقة بعملية التعرف على الكلمات وتشمل: مهارة التركيب، تحليل السياق، تصحيح الكلمات، التحليل الصوتي، تقطيع الكلام، تحليل بنية الجمل، استخدام القاموس.
- مهارات متعلقة بعملية الفهم وتشمل: مهارة تطوير المفردات، الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، التقييم، الإدراك.

- **مهارة الاستماع**

تعد مهارة الاستماع بداية تعلم اللغة، ويجب تطويرها وتدريسها في سن مبكرة من تعلم اللغة. وقد أشارت الدراسات إلى أن الاستماع هو أهم مهارة لتعلم اللغة لأنها أكثر المهارات اللغوية استخدامًا على نطاق واسع في الحياة اليومية العادية،

كما تعد مهارة الاستماع واحدة من التحديات التي تواجه متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية فلا يوجد قواعد تؤدي لتذكرهم أو اكتسابهم هذه المهارة.(Salem, Qoura, & Alhadidy, 2017)

- **مفهوم الاستماع**

يعرف (Salem, Qoura, & Alhadidy, 2017) الاستماع على أنه الأداة الأساسية التي يتم من خلالها تلقي الأفكار والمعلومات والحصول عليها.

ويمكن القول أن الاستماع هو قدرة عقلية نشطة، تساعدنا على فهم العالم من حولنا وهي جزء رئيسي من عملية التواصل الناجح وقد تشمل هذه المهارة الاستماع للأفكار والمشاعر والنوايا وهذا يتطلب مشاركة نشطة وجهد وممارسة فعالة للغة. (Ahmadi, 2016)

إن الاستماع أيضاً عبارة عن عملية معقدة نشطة وتفاعلية حيث يتلقى المستمع أصوات الكلام ويحاول فهم معنى للكلمات المنطوقة. (Solak, 2016)

- **أهمية الاستماع**

يعد الاستماع وسيلة أساسية للتعليم في جميع المراحل التعليمية، ويؤدي امتلاك هذه المهارة إلى رفع كفاءة أداء الطالب خلال الفصل الدراسي، كما يحفز الاستماع الجيد التواصل بين الآخرين والإلمام بأكبر قدر من المعلومات المنطوقة. (Salem, Qoura, & Alhadidy, 2017) وتتصل مهارة الاستماع مع المهارات اللغوية الأخرى حيث أن الاستماع له تأثير كبير على تطوير التحدث، وهذا يعني أنه لا يمكننا تطوير قدرتنا على التحدث إلا إذا طورنا مهارات الاستماع لدينا، كما يوجد علاقة كبيرة بين مهارة الاستماع واكتساب اللغة حيث يمكن من خلال الاستماع تعلم اللغة الإنجليزية بسهولة وفعالية وسرعة أكبر. (Gilakjani, 2016)

- **التحديات التي تواجه تدريس مهارة الاستماع**

يعد تدريس مهارات الاستماع إحدى أصعب المهام لأي معلم خاصة للطلبة الذين يتعلمون الإنجليزية كلغة ثانية، وذلك لأن اكتسابها يتطلب الكثير من الوقت والعديد من الممارسات وهذا أمر محبط لبعض الطلبة حيث لا يوجد قواعد لتدريس مهارة الاستماع. يمكن أن تساعد أشرطة الكاسيت دوراً مهماً في تدريس مهارة الاستماع باللغة الإنجليزية، وبالتالي فإن معدات الاستماع الجيدة والعصرية ضرورية لتعليم مهارة الاستماع وتطويرها، كما أن افتقار الطلاب إلى المفردات والقواعد والنطق السليم، وإهمالهم لتطوير هذه المهارة وتركيزهم فقط على المفردات والقواعد يؤثر هذا سلبًا على عملية تدريس هذه المهارة. (Mai, 2019)

- **الطرق الشائعة لتعليم الاستماع**

يوجد أربع طرق لتعليم مهارة الاستماع للطلاب الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية وهي: طريقة الترجمة بالقواعد، طريقة القواعد، الطرق السمعية الكلامية (الاستماع والتحدث)، الطرق القائمة على المهام.(Mai, 2019)

- **مبادئ تدريس مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية**

من المهم جداً أن يتبع المعلمون مبادئ لتعليم هذه المهارة بنجاح وذكر (Mai, 2019) هذه المبادئ وهي:

- يجب على المعلمون استخدام نصوص موثوقة وعرضها بشكل طبيعي وواقعي، مع استخدام أصوت خفيفة في الخلفية.
- التنوع في النصوص المستخدمة للاستماع مثل: الحوارات، النكات، المحاضرات، نشرات الأخبار، الأغاني أو السرد ؛ لتجنب الملل وجعل الطلاب يعتادون إلى الاستماع إلى نصوص مختلفة.
- يتوجب على المعلمين إسناد المهام للطلاب وذلك من أجل ممارسة اللغة.
- يجب على المعلم تحديد الغرض من مهمة الاستماع على أن تتطلب كل مهمة أكثر من مهارة كالتحليل والتركيب وغيرها.
- قبل البدء بعملية الاستماع يفضل أن يقوم المعلم بشرح بعض المصطلحات التي تساعد على فهمهم للنص.
- ويمكن للمعلم أن يساعد الطلبة بفهم النص المسموع عن طريق إعادة الاستماع إليه أكثر من مرة.

- **ثالثاً: أثر الرحلات المعرفية عبر ويب** (Web Quest) **على تحسين مهارتي القراءة والاستماع**

تم استخدام عدد لا يحصى من أساليب التدريس لتعليم المهارات اللغوية ومنها مهارتي القراءة والاستماع، إلا أن الطلاب في المدارس لا زالوا يعانون من عدم كفاية هذه الأساليب لاكتساب هذه المهارات. وبسبب تأثير التكنولوجيا وبخاصة الانترنت على حياتنا فلا يمكن إنكار أثره في العملية التعليمية، الأمر الذي دعا إلى دمجه في العملية التعليمية لمهارات اللغة الإنجليزية. (Salem, Qoura, & Alhadidy, 2017)

- **أثر الرحلات المعرفية عبر ويب** (Web Quest) **على تحسين مهارة القراءة**.

أثبتت العديد من الدراسات أن الرحلات المعرفية عبر ويب مفيدة لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وذلك لأنها تقدم لهم مواد موثوقة ومحتوى ذو هدف محدد وواضح، كما توفر هذه الرحلات إمكانية التواصل الحقيقي باللغة المستخدمة و توفر الرحلات المعرفية عبر ويب أدوات تعليمية فعالة يستخدم من خلالها متعلمو اللغة أنشطة تعليمية متعددة الوسائط وأنشطة تعليمية معتمدة على الحاسوب والانترنت.

إن استخدام الرحلات المعرفية في اكتساب مهارة القراءة لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية يزيد من استيعاب مبادئ مهارة القراءة والتعرف على العديد من المفردات، كما يستخدم برامج من شأنها تدريب المتعلم على النطق السليم للأحرف المتحركة والساكنة، كما توفر هذه الرحلات إمكانية تدريب المتعلم على تحليل النصوص للوصول إلى مستوى استيعاب الكلام المنطوق وليس فقط نطقه بطريقة صحيحة، ومن هنا يتوجب على المعلمين تصميم دروس لتعزيز مهارات القراءة غنية بالمصادر والبرامج التعليمية التي تزيد من خبرات

الطالب وقدراته العقلية العليا والتي توظف من أجل اكتساب مهارة القراءة. (Kocoglua, 2010)

- **أثر الرحلات المعرفية عبر ويب** (Web Quest) **على تحسين مهارة الاستماع**.

أشارت العديد من الأبحاث أن الاستماع مهارة ليست سهلة التعليم، وذلك لعدم وجود قواعد محددة يستطيع المعلم تدريسها للطلبة لزيادة قدرتهم على الاستماع واستيعاب النصوص المسموعة. (Salem, Qoura, & Alhadidy, 2017) وأكدت دراسة (Fatemi, Alishahi, Khorasani, & Seifi, 2014) أن الطلاب يبدون نتائج أفضل في الاستماع في نظام التعلم الذاتي ومن هذه الأنظمة الرحلات المعرفية عبر ويب (Web Quest)

- **إجراءات الدراسة** :

- **منهج الدراسة** :

سوف يتبع هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي كمنهجية بحثية. ونهدف من خلال استخدم هذه المنهجية إلى جمع بيانات تفصيلية عن مشكلة البحث، القيام بمقارنات تبعا للمتغيرات الديمغرافية وتأثيرها على متغيرات الدراسة (المتغير المستقل وهو الرحلات المعرفية قصيرة المدى والرحلات المعرفية طويلة المدى، والمتغير التابع وهو تحسين مهارتي القراءة والاستماع في تدريس مقرر اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف السادس الابتدائي).

- **أدوات الدراسة** :

سوف يتم الاعتماد في هذه الدراسة على أداة الاستبانة لجمع البيانات اللازمة لمتغيرات الدراسة ، وستكون مقسمة إلى عدة أقسام هي:

- المتغيرات الديمغرافية لعينة الدراسة.
- فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب *(Web Quest)* في تحسين مهارة القراءة في تدريس مقرر اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي
- فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب *(Web Quest)* في تحسين مهارة الاستماع في تدريس مقرر اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي
- صور الرحلات المعرفية عبر الويب *(Web Quest)* التي من شأنها تحسين مهارة القراءة في تدريس مقرر اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي
- صور الرحلات المعرفية عبر الويب *(Web Quest)* التي من شأنها تحسين مهارة الاستماع في تدريس مقرر اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

- **مجتمع الدراسة** :

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي اللغة الإنجليزية للصف السادس الابتدائي في مدارس منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية.

- **عينة الدراسة** :

تم اختيار عينة الدراسة عشوائياً من عدة محافظات في منطقة القصيم ، حيث تكونت من (١٥٠) معلم من مجتمع الدراسة ، وزعت عليهم استبانات وتم استرداد (١٤١) منها أي ما نسبته (٩٤٪) من عينة الدراسة.

• **صدق أداة الدراسة**:

للتحقق من صدق أداة الدراسة، سيتم عرض الاستبانة على مجموعة من المتخصصين في قسم المناهج وطرق التدريس في بعض جامعات المملكة العربية السعودية ، حيث سيتم الأخذ بعين الاعتبار جميع الملاحظات التي سوف يقدمونها عند إخراج الاستبانة بصورتها النهائية، ومن جهة أخرى تم التأكد من صدق التناغم الداخلي لمحاور وفقرات الاستبانة، من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) بين كل فقرة من فقرات الاستبانة.

• **ثبات أداة الدراسة**

تم استعمال معامل الاتساق كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لمعرفة مدى اتساق فقرات الدراسة وثباتها.

• **الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة**:

لتحليل البيانات الناتجة من الاستبانة والإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical package for social sciences (SPSS) وتم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- الجداول التكرارية والنسب المئوية لتفصيل المتغيرات الديمغرافية لعينة الدراسة.
- معامل كرونباخ ألفا (*Cronbach Alpha*) لقياس ثبات المقياس المستخدم.
- قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للإجابة عن أسئلة الدراسة ومعرفة أهمية فقرات الدراسة.
- تحليل الانحدار المتعدد لدراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة.
- استخدام الاختبار الإحصائي (T) لعينتين لمعرفة الفروق تبعاً لمتغير الجنس وعدد سنوات الخبرة.
- استعمال التباين الأحادي *One Way Analysis of Variance (ANOVA)* لبيان الفرق في فاعلية توظيف الرحلات المعرفية في تحسين مهارتي القراءة والاستماع في مادة اللغة الإنجليزية تبعا للمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

• **مجتمع الدراسة وعينتها**:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي اللغة الإنجليزية للصف السادس الابتدائي في مدارس منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية، تم اختيار عينة الدراسة عشوائياً، حيث تكونت من (١٥٠) معلم من مجتمع الدراسة، وزعت عليهم استبانات تم استرداد (١٤١) منها أي ما نسبته (٩٤٪) من عينة الدراسة. والجدول (١) يبين الخصائص الديموغرافية للعينة.

• **ثانياً: أداة الدراسة**

قامت الباحثة بإعداد هذه الدراسة من خلال عمل مراجعة للمصادر الثانوية والدراسات السابقة، بالإضافة إلى قيامها بعمل مراجعة للكتب ذات الصلة، كما لجأت إلى الإطلاع على التقارير المتعلقة بموضوع الدراسة وعينتها لعمل تغطية كافية لها. كما قامت الباحثة بالاستعانة بالمصادر الأولية لإعداد الاستبانة

المتعلقة بالدراسة الحالية؛ للإجابة على أسئلة هذه الدراسة، وبعد ذلك قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على عينة الدراسة بشكل مباشرة.

الجدول (١): توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الديموغرافية

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الفئة العمرية	أقل من ٣٠ سنة	٤٠	٢٨.٤
	من ٣٠ وأقل ٤٠ سنة	٥٣	٣٧.٦
	من ٤٠ وأقل من ٥٠ سنة	٣١	٢٢.٠
	٥٠ سنة فأكثر	١٧	١٢.٠
	المجموع	١٤١	١٠٠
المستوى التعليمي	بكالوريوس	٩٣	٦٦.٠
	ماجستير	٣٨	٢٧.٠
	دكتوراه	١٠	٧.١
	المجموع	١٤١	١٠٠
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١٥	١٠.٦
	٦ سنوات – أقل من ١١ سنة	٥٨	٤١.١
	١١ سنة – أقل من ١٥ سنة	٤١	٢٩.١
	١٥ سنه فأكثر	٢٧	١٩.١
	المجموع	١٤١	١٠٠

- **ثالثا: الاختبارات الخاصة بأداة الدراسة (صدق وثبات الدراسة)**

وتقصد الباحثة بصدق أداة الدراسة في أنها قادرة على قياس الغرض الذي تم تصميمها من أجله، حيث تم عرضها على هيئة تحكيم متخصصة لهم علاقة مباشرة بموضوع الدراسة، ومن ثم قامت الباحثة باسترداد الاستبانات وإجراء التعديلات اللازمة على محتوى الاستبانة، بهدف التأكد من الوضوح اللغوي لمحتواها.

كما أن الباحثة قامت بالتأكد من ثبات الاستبانة والتي تقصد فيها استقرار نتائج أداة الدراسة واعتماديتها، وما مستوى الاتساق في نتائج الاستبانة إذا تم تطبيقها أكثر من مرة في نفس الظروف، وللتأكد من ذلك تم استخدام اختبار الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا، وقد أظهرت النتائج أن معاملات كرونباخ ألفا لمجال الدراسة ككل بلغ (٠.٨٦)، حيث يعتبر معامل الثبات (كرونباخ الفا) مقبول إذا زاد عن (٦٠٪).

وتكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (٢٤) فقرة، ولقياسها قامت الباحثة باستخدام مقياس ليكرت للتدرج الخماسي بهدف قياس آراء أفراد عينة الدراسة، وذلك من خلال درجات التفضيل التالية: درجة (١) تعبر عن عالية جدا، ودرجة (٢) تعبر عن عالية، ودرجة (٣) تعبر عن متوسطة، ودرجة (٤) تعبر عن قليلة، ودرجة (٥) تعبر عن قليلة جدا، بهدف تفسير المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الاستبانة وعلى مجالها ككل. كما تم الاعتماد على التصنيف أدناه للحكم على المتوسطات الحسابية للدراسة:

- أقل من ٢.٣٣ ضعيف.
- من ٢.٣٤ -٣.٦٦ متوسط.

◄◄ من ٣.٦٧ إلى ٥.٠٠ عالي.

- **رابعاً: نتائج الدراسة:**

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشته:**

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الدراسة حسب استجابات عينة الدراسة على أداة الدراسة، والجدول(٢) يوضح ذلك:

الجدول (٢): المتوسطات الحسابية ودرجات التفضيل لمجالات الدراسة والأداة ككل

ت	المجال	المتوسط الحسابي	درجة التفضيل
١	الرحلات المعرفية قصيرة المدى	٣.٦٧	عالي
٢	الرحلات المعرفية طويلة المدى	٣.٨٧	عالي
	المجموع	٣.٧٧	عالي

يظهر من الجدول (٢) أن فاعلية توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) في تحسين مهارتي القراءة والاستماع في تدريس مقرر اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف السادس الابتدائي من وجهه نظر معلميهم بلغ المتوسط الحسابي للأداة بصورتها الكلية (٣.٧٧)، بدرجة تفضيل عالية.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشته:**

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات الدراسة ولكل مجال ككل، والجدول(٣) يوضح ذلك:

- **المحور الأول: الرحلات المعرفية قصيرة المدى.**

الجدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور "الرحلات المعرفية قصيرة المدى" والمجال ككل

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١.	يتم تقسيم الحصة الواحدة إلى فترة زمنية تتراوح من حصة إلى أربع حصص.	٣.٦٣	١.٠٣
٢.	تقتصر الرحلات المعرفية القصيرة على عمليات ذهنية بسيطة مثل الوصول إلى مصادر المعلومات واسترجاعها.	٣.٥٨	١.١١
٣.	الهدف من الرحلات المعرفية القصيرة الوصول إلى البيانات ومعالجتها ثم فهمها.	٣.٩١	١.١٧
٤.	يتم استخدام الرحلات المعرفية القصيرة من قبل المبتدئين وغير الممارسين لشبكة الإنترنت بهدف تعليمهم عليها.	٣.١٦	١.٧٣
٥.	يقوم الطالب بعرض نتائج الرحلة بشكل بسيط مثل عرض قصير، أو مناقشة، أو الإجابة عن بعض الأسئلة المحددة	٣.٨٢	١.٥٩
٦.	يتم تقديم المهمة عبر عرض أسئلة بسيطة متعلقة بموضوع الرحلات المعرفية؛ لتحفيز الطلاب وتشويقهم إلى البحث والاكتشاف.	٣.٥٢	١.٥٨
٧.	يتم تحويل محتوى الدرس إلى مجموعة من الأسئلة البسيطة، على الطلاب الإجابة عليها في وقت زمني قصير من خلال عمل جماعي تعاوني.	٤.١٠	١.٠٢
الأداة ككل		٣.٦٧	

يظهر من الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال ككل كانت عالية، إذ جاء في الفقرة التي تنص على أنه " يتم تحويل محتوى الدرس إلى مجموعة من الأسئلة البسيطة، على الطلاب الإجابة عليها في وقت زمني قصير

من خلال عمل جماعي تعاوني." في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤.١٠)، وانحراف معياري(١.٠٢)، وفي المرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على أنه " يتم استخدام الرحلات المعرفية القصيرة من قبل المبدئين وغير الممارسين لشبكة الإنترنت بهدف تعليمهم عليها."، إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (٣.١٦)، وبانحراف معياري (١.٧٣).

- **المحور الثاني: الرحلات المعرفية طويلة المدى.**

الجدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور " الرحلات المعرفية طويلة المدى" والمجال ككل

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١.	يتم تقسيم الحصة الواحدة إلى فترة زمنية تتراوح من أسبوع إلى شهر تقريباً.	٤.١٦	١.١١
٢.	تتيح الرحلات المعرفية الطويلة الإجابة عن أسئلة محورية لمهمة العمل وتطبيق المعرفة.	٤.٢٤	٠.٨٧
٣.	تعزز الرحلات المعرفية الطويلة إكساب الطالب مهارات التفكير العميق.	٣.٨٧	١.٢٦
٤.	يساهم هذا النوع على إزالة الحواجز الفاصلة بين المواد، ودمج أكثر من مادة من خلال المهام المعطاة للطالب.	٣.٠٤	١.٧٠
٥.	تتطلب مهام هذه الرحلات عمليات ذهنية متقدمة كالتحليل، والتركيب، والتقويم.	٣.٧٣	١.٣٦
٦.	يتم استخدامها من قبل طلاب قادرين على التعامل مع مهارات الحاسوب وبرامجه مثل برامج العرض كالباوربوينت، أو برامج معالجة الصور.	٣.٧٨	١.٤٠
٧.	يقوم الطالب بعرض نتائج الرحلة بشكل عروض شفوية، أبحاث، أوراق عمل، أو نشر صفحات على الانترنت ،أو من خلال تقديم خرائط مفاهيمية.	٤.٢٥	٠.٩٤
الأداة ككل		٣.٨٧	

يظهر من الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال ككل كانت عالية، إذ جاء في الفقرة التي تنص على أنه " يقوم الطالب بعرض نتائج الرحلة بشكل عروض شفوية، أبحاث، أوراق عمل، أو نشر صفحات على الانترنت ،أو من خلال تقديم خرائط مفاهيمية." في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤.٢٥)، وانحراف معياري(٠.٩٤)، وفي المرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على أنه " يساهم هذا النوع على إزالة الحواجز الفاصلة بين المواد، ودمج أكثر من مادة من خلال المهام المعطاة للطالب"، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣.٠٤)، وبانحراف معياري (١.٧٠).

- **الجزء الثاني: تحسين مهارتي القراءة والاستماع في تدريس مقرر اللغة الانجليزية.**

يظهر من الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال ككل كانت متوسطة، إذ جاء الفقرة التي تنص على أنه " تسهم طريقة تركيب الجملة في تحفيز مهارة الاستماع لدى الطلبة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٥)، وانحراف معياري(١.٢٣)، وفي المرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على أنه "يحتوي مقرر اللغة الانجليزية على موضوعات تحفز مهارة التحدث لدى الطلبة"، إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (٢.٦٣)، وبانحراف معياري (١.٥٩).

الجدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور " تحسين مهارتي القراءة والاستماع في تدريس مقرر اللغة الانجليزية" والمجال ككل

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١.	تساهم الرحلات المعرفية لتعليم اللغة الانجليزية في إيضاح أهمية مهارة الاستماع	٣.٦٢	١.٥٧
٢.	تسهم الرحلات المعرفية في تشجيع الطلبة على الاستماع إلى نصوص باللغة الانجليزية.	٣.٣٠	١.٥٣
٣.	تسهم طريقة تركيب الجملة في تحفيز مهارة الاستماع لدى الطلبة.	٣.٧٥	١.٢٣
٤.	تقدم الرحلات المعرفية أساليب متنوعة في تدريس اللغة الانجليزية التي تساعد على تعزيز مهارة الاستماع.	٣.٧١	١.٦٠
٥.	تقضي الرحلات المعرفية على مشكلات الاستماع التي يعترض إليها الطلبة في دراسة مقررات اللغة الانجليزية.	٣.٠٩	١.٧٠
٦.	تسهم طريقة تركيب الجملة باللغة الانجليزية على تحفيز الطلبة على مهارة القراءة.	٢.٩١	١.٤٨
٧.	يحتوي مقرر اللغة الانجليزية على موضوعات تحفز مهارة القراءة لدى الطلبة.	٢.٣٦	١.٥٩
٨.	تقدم الرحلات المعرفية تدريبات على مهارة القراءة باللغة الانجليزية.	٢.٥٤	١.٢٢
٩.	تقدم الرحلات المعرفية مفردات باللغة الانجليزية جديدة مع المنهج المدرسي تسهم في تنمية مهارة القراءة للطلبة.	٢.٧٤	١.٣١
١٠.	تراعي مقررات اللغة الانجليزية خطوات تعليم مهارة القراءة لدى الطلبة وفق البرمجة الإلكترونية.	٢.٨٥	١.٨٠
الأداة ككل		٣.٠٩	

- **نتائج اختبار الفرضيات**:

وللتحقق من صحة الفرضية الرئيسية الأولى وما يتفرع عنها من فرضيات فرعية تم تطبيق معادلة الانحدار المتعدد لدراسة أثر فاعلية توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) في تحسين مهارتي القراءة والاستماع في تدريس مقرر اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف السادس الابتدائي من وجهه نظر معلميهم ، الجدول(٦) يبين ذلك:

جدول(٦): Model Summary

R	R^2	Adjusted R^2	Std. Error (SE)
.431	.185	.174	.727

يظهر من الجداول أن قيمة (R) كانت نسبته (٠.٤٣١) وكانت (R2) بنسبة (٠.١٨٥). وبلغت قيمة (Adj. R2) بنسبة (٠.١٧٤) والتي تمثل معامل الارتباط للنموذج الكلي، وقيمة (SE) بنسبة (٠.٧٢٧) التي تمثل نسبة تأثير أو تفسير جميع المتغيرات المستقلة على المتغير التابع، مما يدل على وجود أثر فاعلية توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) في تحسين مهارتي القراءة والاستماع في تدريس مقرر اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف السادس الابتدائي من وجهه نظر معلميهم عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)، وبذلك تقبل الفرضية الرئيسية الأولى للدراسة وتقبل الفرضية البديلة.

جدول(٧): ANOVA

	SS	Df	MS	F	Sig.
Regression	16.612	2	8.306	15.7	.000[b]
Residual	73.017	138	.529		
Total	89.630	140			

يظهر من الجداول أن قيمة (F) كانت نسبته (15.7)، وقد بلغت (دلالة الإحصائية) ما نسبة (0.000) و هى قيمة اقل من قيمة الفا عند (0.001***). مما يدل على تأثير كلا من الرحلات المعرفية قصيرة المدى و الرحلات المعرفية طويلة المدى (كمتغيرات مستقلة) على تحسين مهارتي القراءة والاستماع في تدريس مقرر اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف السادس الابتدائي (كمتغير التابع) .

جدول(٨):Coefficients

المتغير المستقل	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
الثابت	1.077	.384		2.801	.006
الرحلات المعرفية قصيرة المدى	.154	.078	.154	1.977	.050
الرحلات المعرفية طويلة المدى	.374	.077	.379	4.874	.000

يظهر من الجدول (٦) أن قيمة معامل التحديد (18.5٪)، أي أن 18.5٪ تقريباً من التغيرات في فاعلية توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) في تحسين مهارتي القراءة والاستماع في تدريس مقرر اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف السادس الابتدائي من وجهه نظر معلميهم.

و يتضح من جدول (٨) الاهمية النسبية لكل من المتغيرات المستقلة و تأثيرها على المتغير التابع كم يلى: جاء فى المرتبة الثانية تأثير متغير الرحلات المعرفية قصيرة المدى على التابع تحسين مهارتي القراءة والاستماع في تدريس مقرر اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف السادس الابتدائي بقيمة بيتا بلغت (.154)

جاء فى المرتبة الاولى تأثير متغير الرحلات المعرفية قصيرة المدى على التابع تحسين مهارتي القراءة والاستماع في تدريس مقرر اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف السادس الابتدائي بقيمة بيتا بلغت (.379)

- **نتائج اختبار الفرضيات الفرعية**:

◄◄ اختبار الفرضية الفرعية الأولى أنه لا يوجد أثر للرحلات المعرفية قصيرة المدى في تحسين مهارتي القراءة والاستماع في تدريس مقرر اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف السادس الابتدائي من وجهه نظر معلميهم حيث كانت *Sig* (٠.٠٥٠)، وهي مساوية من ٠.٠٥، لذلك ترفض الفرضية العدمية ليتبين لنا أنه

يوجد أثر للرحلات المعرفية قصيرة المدى في تحسين مهارتي القراءة والاستماع في تدريس مقرر اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف السادس الابتدائي من وجهه نظر معلميهم.

- اختبار الفرضية الفرعية الثانية من خلال الجدول أعلاه أوضحت أنه يوجد أثر للرحلات المعرفية طويلة المدى في تحسين مهارتي القراءة والاستماع في تدريس مقرر اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف السادس الابتدائي من وجهه نظر معلميهم حيث كانت *Sig* (٠.٠٠٠)، وهي أقل من ٠.٠٥ ❖، لذلك ترفض الفرضية العدمية ليتبين لنا أنه لا يوجد أثر للرحلات المعرفية طويلة المدى في تحسين مهارتي القراءة والاستماع في تدريس مقرر اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف السادس الابتدائي من وجهه نظر معلميهم.

- **مناقشة النتائج**:

وبينت النتائج أن توظيف الرحلات المعرفية قصيرة المدى في المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم في المملكة العربية السعودية كان عاليا، وتعزو الباحثة سبب ذلك إلى أنه المعلمين في هذه المرحلة يقومون بتقسيم الحصة الواحدة إلى فترة زمنية تتراوح من حصة إلى أربع حصص يتم فيها استخدام عمليات ذهنية بسيطة بالاستناد إلى الرحلات المعرفية القصيرة كعرض قصير، أو مناقشة، أو الإجابة عن بعض الأسئلة المحددة للوصول إلى مصادر المعلومات واسترجاعها، والهدف من الرحلات المعرفية القصيرة الوصول إلى البيانات ومعالجتها ثم فهمها من خلال تحفيز الطلاب وتشويقهم إلى البحث والاكتشاف.

كما بينت النتائج إلى أن توظيف الرحلات المعرفية طويلة المدى في المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم في المملكة العربية السعودية كان عاليا، وتعزو الباحثة سبب ذلك إلى أن المعلمين في هذه المرحلة يقومون بتقسيم الحصة الواحدة إلى فترة زمنية تتراوح من أسبوع إلى شهر تقريبا، يتم فيها الإجابة عن أسئلة محورية لمهمة العمل وتطبيق المعرفة، والعمل على إكساب الطالب مهارات التفكير العميق، مما يساهم على إزالة الحواجز الفاصلة بين المواد، ودمج أكثر من مادة من خلال المهام المعطاة للطالب من خلال استخدام التقنيات المختلفة كعروض شفوية، أبحاث، أوراق عمل، أو نشر صفحات على الانترنت ،أو من خلال تقديم خرائط مفاهيمية.

بالإضافة إلى أن الدراسة أظهرت أن فاعلية تحسين مهارتي القراءة والاستماع كانت متوسطة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى مساهمة الرحلات المعرفية في إيضاح أهمية مهارة الاستماع والقراءة للغة الإنجليزية، مما يسهم في تشجيع الطلبة على الاستماع إلى النصوص باللغة الانجليزية باستمتاع، بالإضافة إلى تحفيزهم من خلال تركيب الجملة من خلال البر مجيات الممتعة، مما يقضي على مشكلات الاستماع والقراءة التي يعترض إليها الطلبة في دراسة مقررات اللغة الانجليزية.

- **سادساً: توصيات الدراسة:**

تؤكد الباحثة على أهمية فاعلية توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) في تحسين مهارتي القراءة والاستماع في تدريس مقرر اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف السادس الابتدائي من وجهه نظر معلميهم. وذلك من التوصيات التالية:

- إجراء الدراسات التي تتعلق بدراسة الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس مقرر اللغة الانجليزية، ودراسة أثرها البالغ على مهارتي القراءة والاستماع في الصفوف المختلفة.
- توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب(الرحلات المعرفية قصيرة المدى، والرحلات المعرفية طويلة المدى) لدى الطلاب من خلال تهيئة البيئة التعليمية المحيطة لما له من أثر متداخل على نواتج التعلم المختلفة.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لتعريفهم الرحلات المعرفية وكيفية تنفيذها.
- ضرورة تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية على استخدام التقنيات الإلكترونية في تدريس مقررات اللغة الإنجليزية وغيرها.

- **المراجع:**

- Ahmadi, S. (2016). The Importance of Listening Comprehension in Language Learning. *International Journal of Research in English Education, 1*(1), 7-10.
- AL-Khataybeh, M. (2016). The Effect of Using Web Quests on Improving Seventh Grade Female Students'Writing Skills in Southern AL-Mazar Directorate of Education. *Journal of Education & Social Policy, 3*(1), 112-127.
- Alshanti, W. (2016). *The Effect of a Guided Webquest on Enhancing Writing Skills among Ninth Graders at UNRWA Schools.* Curriculum & English Teaching Methods Department. Gaza-Palestine: Al-Azhar University.
- Berrocoso, J., & Gómez, A. (2014). Significant Learning In University Students From The Area Of Financial Accounting Through The Use Of A WebQuest. *Journal of International Education Research, 10*(5), 83-88.
- Bojovic, M. (2010). *Reading Skills and Reading Comprehension in English for Specific Purposes.* Cacak-Serbia: University of Kragujevac.
- Fatemi, M. A., Alishahi, M., Khorasani, M. N., & Seifi, M. (2014). The Relationship between EFL Learners' Self-Regulation and Their Listening Comprehension. *Advances in Language and Literary Studies, 5*(4), 198-201.

- Gilakjani, A. (2016). The Significance of Listening Comprehension in English Language Teaching. *Theory and Practice in Language Studies, 6*(8), 1670-1677.
- Halat, E., & Karakuş, F. (2014). Integration of WebQuest in a social studies course and motivation of pre-service teachers. *The Georgia Social Studies Journal, 4*(1), 20-31.
- IBM Corp. (2012). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0.* Armonk, NY: IBM Corp.
- Jeyamala, D. (2014). *Assessment of reading skills and strategies for enhancing reading in engineering students.* Tamil Nadu -India: Karunya University.
- Kocoglua, Z. (2010). WebQuests in EFL reading/writing classroom. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3524–3527.
- Kozak, M. (2011). Types of reading and Exercises for Teaching Reading. *Pilot release*, 7-10.
- Mai, M. L. (2019, April 7). Teaching Listening Skills for English Non-Majored Students at Ba Ria - Vung Tau University: Difficulties and Solutions. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS), 24*(4), 28-37.
- Salem, A., Qoura, A. A., & Alhadidy, M. S. (2017, October). The Effect of a WebQuest-Based Program on Developing the EFL Listening and Speaking Skills of Secondary Stage Students. *Journal of Research in Curriculum, Instruction and Educational Technology, 3*(4), 69-100.
- Solak, E. (2016). *Teaching Language Skills for Prosepective English Teachers.* Ankara-Turkey : PELİKAN TIP ve TEKNİK KİTAPÇILIK.

- أحمد سليم. (٢٠١٥). *برنامج مقترح لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع (Web Quest):دراسة تجريبية على عينة منالموجهين التربويين العاملين في الجمهورية العربية السورية.* قسم المناهج وطرق التدريس. دمشق- سوريا: جامعة دمشق .
- جومان مصطفى، و هلا الشوا. (٢٠١٦). تصميم مواقع انترنت لمحتوى وحدة دراسية في مناهج اللغة الانجليزية وقياس أثره في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن. *مجلة المنارة*، ٢٢ (٣)، ٤٥-٧٦.
- رقية علي. (٢٠١٦). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب ((Webquest في تنمية بعض المهارات العروضية لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، ٦٤ (٤)، ١٩٢-٢٦٩.
- زياد الفار. (٢٠١١). *) مدى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) في تدريس الجغرافيا على مستوى التفكير والتأملي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي.* قسم المناهج وطرق التدريس. غزة-فلسطين : جامعة الأزهر .

- سامية جودة. (٢٠١٦). فعالية استخدام الرحلات المعرفية عبر ويب (Web Quest) في تنمية بعض مهارات التفكير المنطقي والدافعية للانجاز الأكاديمي لدى طالبات قسم الرياضيات في جامعة تبوك. *مجلة العلوم التربوية النفسية، ١٧*(٤)، ١٨٧-٢٢٨.
- سمير قحوف، و شيماء عبدالرحمن. (٢٠١٨). أثر التفاعل بين الرحلات المعرفية عبر الويب ودافعية الإنجاز على الأداء المهاري لمهارة التدريس والاتجاه نحوها لدى الطالبات المعلمات بكلية العلوم والآداب بشروره – جامعة نجران. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ٧١٧-٧٨١.
- عبدالعزيز طلبة. (٢٠١٠). الرحلات المعرفية عبر ويب (احدى استراتيجيات التعلم عبر الويب. *مجلد التعليم الالكتروني*(٥)، ١٢-١٣.
- علي معمر عبد المؤمن. (٢٠٠٩). *مناهج البحث في العلوم الاجتماعية (الأساسيات والتقنيات والأساليب)* . بنغازي-ليبيا: جامعة٧ اكتوبر.
- غسان قطيط. (٢٠١١). *حوسبة التدريس*. عمان- الاردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- محمد الحيلة، و محمد نوفل. (٢٠٠٨). أثر استراتيجية الويب كويست في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا). *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٤*(٣)، ٢٠٥-٢١٩.
- مندور فتح الله. (٢٠١٣). أثر التفاعل في تنوع استراتيجيات التدريس بالرحلات المعرفية عبر ويب (Web Quest) وأساليب التدريس المفصلة في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *رسالة التربية وعلم النفس*، ١٠٧-١٤٤.
- نسرين سماره. (٢٠١٣). *أثر استخدام استراتيجية الويب كويست (الرحلات المعرفية) في التحصيل المباشر والمؤجل لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة اللغة الانجليزية*. قسم الادارة والمناهج. عمان-الاردن: كلية العلوم التربوية في جامعة الشرق الأوسط.
- هدى اليامي. (٢٠١٤). *فاعلية كتاب الكتروني تفاعلي (Interactive eBOOK) لتنمية مهارات تصميم وتوظيف الرحلات المعرفية عبر ويب (Web Quest) لدى الطالبات المعلمات*. قسم مناهج وطرق التدريس . المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.
- يسري دنيور. (أكتوبر، ٢٠١٧). أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) في تدريس الفيزياء على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الثاني ثانوي. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*(٩٧)، ٢٥٧-٣١٥.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس :

برنامج تدريبي إلكتروني قائم على نظام إدارة التعلم Moodle لإكساب معلمات الحاسب الآلي مهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب Web Quest

إعداد :

أ/ هياء بنت عيد الرشيدي

مشرفة الحاسب وتقنية المعلومات بتعليم المجمعة

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية

أ.د/ منال عبد العال مبارز

أستاذ بقسم تقنيات التعليم بكلية الدراسات العليا التربوية

بجامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية

برنامج تدريبي إلكتروني قائم على نظام إدارة التعلم Moodle لإكساب معلمات الحاسب الآلي مهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب Web Quest

أ/ هياء بنت عيد الرشيدي
مشرفة الحاسب وتقنية المعلومات بتعليم المجمعة
وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية
أ.د/ منال عبد العال مبارز
أستاذ بقسم تقنيات التعليم بكلية الدراسات العليا التربوية
بجامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدف البحث إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني قائم على نظام إدارة التعلم Moodle لإكساب معلمات الحاسب الآلي مهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب ،حيث تم اختيار عينة البحث(٣٠) معلمة حاسب بمحافظة المجمعة ثم تطبيق أدوات البحث وهي تطبيق الاختبار المعرفي قبليا ثم البدء في تطبيق التجربة من خلال برنامج تدريبي إلكتروني مقترح ثم رفعه على نظام Moodle ، ثم تطبيق الاختبار بعديا واستخدام بطاقةٍ تقييم المنتج للرحلة المعرفية بعد التجربة، وأظهرت نتائج البحث أن هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المعلمات لصالح التطبيق البعدي، وبين متوسطات درجات المعلمات في بطاقة تقييم المنتج بمستوى تمكن يعادل ٨٥٪ ، مما دعا إلى التأكد من فاعلية البرنامج باكتساب المعلمات لمهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب من خلال Moodle ، ثم عرض عدة مقترحات مستقبلية لتحسين عملية التعلم.

الكلمات المفتاحية: التنمية المهنية ، التدريب الإلكتروني ، بيئات التعلم الإلكتروني ، نظام موودل الرحلات المعرفية عبر الويب.

An Electronic Training Program Based Moodle Learning Management System To Acquire Computer Teachers The Skills Of Designing Web Quest Strategy

Haya bint Eid Al-Rashidi
Dr. Manal Abdel-Al Mobarez

Abstract:

The current research aimed at identifying the effectiveness of an electronic training program based learning management system "Moodle" to acquire computer teachers the skills of Web Quest strategy designing. Participants were (30) female computer teachers who work in Al Majamaa governorate. The researcher administered the research instrumentations. A pre-measurement was administered to the instrumentation –An achievement test–, then the researcher started implementing the experiment through a proposed electronic training program which was uploaded to the Moodle system. The researcher carried out a post-measurement, and used the product evaluation checklist of Web Quest after the experiment. Results showed that there are statistically significant differences between the average female teachers' scores in favor of the post-measurement, and between the average female teachers' scores in the product evaluation card with an efficiency level = 85%, which indicated the effectiveness of the program by acquiring female

teachers for the skills of designing a Web Quest strategy through Moodle . Recommendations and future studies were suggested to improve the learning process.

Keywords: Professional Development, Electronic Training, E-learning environments, Moodle Web Quest .

• مقدمة:

لقد كان للحاسب الآلي وبرمجياته دوراً هاماً في تطوّر نظم التعليم وتطويرها إلى التعلم الإلكتروني، وعزز هذه الأهمية انتشار شبكات الاتصال بمختلف أنواعها، بدءا من شبكات الاتصال المحلية (LAN)، مرورا بالشبكات الواسعة النطاق (WAN)، وصولا إلى شبكة الإنترنت العالمية(WWW) Internet.

وتعتبر شبكة الإنترنت من أبرز ما توصل إليه العلم الحديث من تكنولوجيا متقدمة لها الأهمية الكبرى في الوقت الحالي للتعليم والتعلم، حيث فرضت واقعا جديدا على مجال التربية، كما أحدثت تغيرا جذريا في التعليم،وبدّلت النظرة التقليدية لنظريات التعلم (هنداوي وآخرون،٢٠٠٠ : ٣٧٠)، فقد أدت شبكة الإنترنت إلى تطور سريع في مجال التعليم ، لكونها أداة للبحث والاكتشاف من جانب المعلمين والمتعلمين، ومصدر رئيسي للمعلومات، وتطور التعليم الإلكترونيE-learning من التعلم القائم على الحاسب الآلي (CBL) Computer Based Learning إلى التعلم القائم على الويب(WBL) Web Based Learning، الذي استفاد من خصائص النظم الرقمية في التعليم والتعلم، فأتاح بذلك الفرصة للمنظومة التعليمية لأن تتجاوز حدود الزمان والمكان .

ويعتبر التعليم عبر الويب من أبرز أنواع التعليم الإلكتروني في الوقت الراهن، والتعلمالإلكتروني هو ذلك النوع من التعلم الذي يعتمد على التقنيات الحديثة في الاتصال، لاستقبال المعلومات، واكتساب المهارات، والتفاعل بين الطالب والمعلم وبين الطالب والمدرسة – وكذلك بين المدرسة والمعلم – ولا يستلزم هذا النوع من التعلم وجود مبان مدرسية أو صفوف دراسية، بل إنه يلغي جميع المكونات المادية للتعليم. (لال ، الجندي ،٢٠٠٥: ٣٩٤) .

وتمثل أنظمة إدارة التعلم Learning Management System (LMS) الخاصة بمجال التعليم الإلكتروني المستوى الثالث (الأساسي) من مستويات التعلم القائم على الويب، كما صنفها (عبد الحميد،٢٠٠٥: ٢٢) بالتعلم القائم على الشبكات أو الويب، حيث تعتمد على بيئة إلكترونية كاملة في كافة العمليات الرئيسية والفرعية للتعليم والتعلم.

ونتيجة للنجاح الذي صاحب استخدام أنظمة التعلم الإلكتروني الأجنبية التي تدعم اللغة العربية، بادرت بعض الشركات المحلية بتصميم أنظمة تعلم إلكتروني عربية مثل أنظمة: (تدارس ، مجد ، جسور) وذلك لدعم التطوير والتدريب في مؤسسات التعليم والتدريب العربية (حسين ،٢٠١٠ : ٥). كما تعد برمجيات أنظمة إدارة التعلم LMS وأنظمة إدارة المحتوى (Learning Content Management

(System) الخاصة بمجال التعلم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية وتدريب المتعلمين عليها عنصرا محفزا لكل من المعلم والمتعلم لاستخدام شبكة الإنترنت في العملية التعليمية، فقد تم تصميم هذه الأنظمة لمساعدة المعلمين على استخدام شبكة الإنترنت في التعليم والتواصل مع المتعلمين بطريقة سهلة دون الحاجة إلى معرفة عميقة بأساليب البرمجة، ووفرت للمتعلم مواد علمية مختلفة ومتعددة يمكن الحصول عليها من مكان واحد، إضافة إلى ذلك توفر هذه الأنظمة بيئة تعلم ذاتي تمكن المتعلم من التفاعل بصورة إيجابية مع المادة العلمية (سعيد العمودي، ٢٠٠٥: ١٢٠؛ katalin ,2004).

ويعد نظام مووديل Moodle أحد البرمجيات الحرة مفتوحة المصدر؛ التي تعمل على إدارة عمليات التعلم في مجال التعلم الإلكتروني، وقد صمم على أسس تعليمية ليساعد المعلمين على توفير بيئة تعليمية إلكترونية، ومن الممكن استخدامه بشكل شخصي على مستوى الفرد كما يمكن أن يخدم جامعة تضم ٤٠٠٠٠ ألف متعلم (الحربي،١٤٢٨هـ: ٧؛ Moodle ,2010).

ويلحظ المتتبع لحركة التقدم السريع في مجال تكنولوجيا المعلومات من ناحية، ومجال تكنولوجيا التعليم من ناحية أخرى أن تزاوجا قد حدث بين المجالين، الذي يتطلب بالضرورة وجود معلمين مؤهلين ومدربين على التعامل معه والتوظيف الجيد له في التعليم، كما أنه يتطلب منهم القيام بأدوار ووظائف جديدة تتناسب مع متطلبات هذا المستحدث (سعيد،٢٠١٠).

ويمثل التدريب الإلكتروني أحد التوجهات الحديثة لتدريب العاملين في الحقل التربوي، فالتدريب الإلكتروني انبثق أساسا من التعليم الإلكتروني؛ والذي يُعرفه (الموسوي،٢٠١٠ : ٣) على أنه "عملية منظومية تتم في بيئة تفاعلية متنقلة مشبعة بالتطبيقات التقنية الرقمية المبنية على استخدام شبكة الويب، لتصميم وتطبيق وتقويم البرامج التدريبية التزامنية وغير التزامنية، بإتباع أنظمة التدريب الذاتي والتفاعلي والمزيج لتحقيق الأهداف التدريبية وإتقان المهارات بناءً على سرعة المتدربين في التعلم ومستوياتهم الفكرية وظروف عملهم وحياتهم ومواقعهم الجغرافية".

وبناءً على ما سبق تحول اهتمام المعلم مع تطور التقنية من استخدام استراتيجيات تقليدية مباشرة مثل استراتيجيات: الحوار والمناقشة، والمحاضرة، والعصف الذهني، وحل المشكلات، إلى استراتيجيات تعليمية حديثة تعددت أنواعها حسب الهدف الذي يسعى المعلم إلى تحقيقه عبر توظيف التقنية في التعليم، فقد ظهرت استراتيجيات تعليمية بمساعدة الحاسب مثل: التعليم المفرد والتعليم المبرمج، ومع ظهور التعليم عبر الويب ظهرت أيضا استراتيجيات تُعنى بالتعلم عبر الإنترنت ،ومن هذه الاستراتيجيات إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب WebQuest. وتهدف الرحلات المعرفية عبر الويب إلى تنمية القدرات الذهنية المختلفة كمهارة التفكير الناقد (التحليل، التركيب، التقويم) والمهارات

الحاسوبية لدى المتعلمين، وتحفزهم لكي يكونوا رحالة مستكشفين، مما يشبع حاجاتهم، ويزيد من دافعيتهم للتعلم، ويتيح الفرصة لهم للإطلاع على الكثير من المصادر، ويحسن قدرتهم على المناقشة والتواصل، حيث أنها توفر بيئة تعليمية ثرية يعمل الطلاب من خلالها في مجموعات عمل تعاونية، وتقع على عاتقهم مسؤولية البحث عن المعلومات وصياغتها (Polly , Ausband, 2009:6)

- **الإحساس بمشكلة البحث** :

تولد الإحساس لدى الباحثتين بمشكلة البحث الحالي من خلال النقاط التالية:

- **أولا**: **الواقع الفعلي لبرامج تدريب المعلمات**:

دأبت وزارة التربية والتعليم ممثلة في إدارة التدريب التربوي وإدارة الإشراف التربوي على تدريب المعلمات أثناء الخدمة من خلال إلحاقهن في برامج تدريبية صباحية ومسائية في مراكز التدريب الملحقة بها، ويتطلب التدريب في الفترة الصباحية تفريغ المعلمات المستهدفات بالتدريب والمشرفات التربويات اللاتي تسند لهن عملية التدريب من أعمالهن كليا أو جزئيا في الفترة الصباحية أثناء الدوام الرسمي مما يؤدي إلى عرقلة سير المنهج وعدم تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة من المادة، كما أن التدريب في الفترة المسائية بعد انتهاء الدوام الرسمييشكل عبئا ماديا على الوزارة، وعبئا جسديا على المدربة والمتدربة، كما يلعب العامل الجغرافي دورا مهما في الصعوبات التي تواجه المعلمة لحضور البرامج التدريبية.

ومن يقف على الواقع التربوي يجد أنه يتم إعداد المعلمات وفق برامج تقليدية لا تتناسب مع التقدم التقني السريع، فضلا عن ضعف هذه البرامج التي لا تتعدى التدريب على بعض المهارات المعرفية، ومع أهمية هذه البرامج التدريبية؛ إلا أنها تظل برامج نظرية تفتقر إلى التطبيق العملي، وتغفل الجانب المهاري لدى المعلمات، إضافة إلى عدم اعتماد هذه البرامج التدريبية على استراتيجيات تدريب حديثة قائمة على توظيف التقنية في التدريب.

كما لاحظت الباحثتين من خلال خبرتها السابقة بانخفاض مستوى المعرفة لدى المعلمات بالاستراتيجيات الحديثة ومهاراتها المستندة على التعلم القائم على الويب، وكذلك وجود رغبة لدى المعلمات في التزود بتلك المهارات لكون معلمات الحاسب وتقنية المعلومات تتوفر لديهن الكفايات اللازمة لاستخدام الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت.

- **ثانياً**: **الدراسات السابقة وما نتج عنها من توصيات**:

فقد أوصت العديد من الدراسات والبحوث بضرورة تدريب المعلمين على الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة بما فيها الإنترنت؛ ومنها دراسة (الفقيه، ١٤٢٩ هـ)، ودراسة (زيد، ٢٠٠٧) وهذا ما يؤكد أهمية التطوير المهني للمعلم وخاصة في مجال تقنيات التعليم. **كما أوصت الدراسات السابقة على أهمية تأهيل المعلم والاهتمام بنموه المهني أثناء الخدمة**، فقد أوصت (عماشة،٢٠٠٩) بضرورة استحداث برامج تدريبية معاصرة يتم من خلالها تزويد معلمي الحاسب

بخلفيات ثقافية لتنمية النمو المهني للمعلم والعملية التعليمية تُسهم في تنمية قدراته ثقافياً، وكذلك أظهرت نتائج دراسة (المطاعنية،٢٠٠٩) ضرورة تطوير مهارات المعلمات في البرامج المحوسبة والتنمية الذاتية للإنماء المهني عبر الإنترنت عن طريق عمل دورات عبر هذه التقنية الحديثة لتسهيل تواصل المعلمات مع المسئولين عن هذه البرامج.

والمبررات السابقة دفعت الباحثتين للسعي في تنمية المعلمات مهنياً من خلال اكتسابهن لمهارات الاستراتيجيات الحديثة لتوظيف تقنيات التعليم مُعتمدة على التدريب الإلكتروني، لتتماشى مع التقدم العلمي والتقني لهذا العصر والوصول إلى مخرجات تعليمية جيدة من خلال تطوير الكفايات الإلكترونية للمعلمات.

وفي ضوء ما سبق جاء هذا البحث لإلقاء الضوء على فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني لتدريب المعلمات أثناء الخدمة عن طريق التعلم القائم على الويب باستخدام نظام إدارة التعلم موودل Moodle للاستفادة من مزاياه في تدريب المعلمات على اكتساب مهارات الرحلات المعرفية وتوظيفها في التعليم، وتتلخص مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي:

ما البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على نظام إدارة التعلم Moodle لإكساب معلمات الحاسب الآلي مهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب Web Quest ؟

ويتفرع منه التساؤلات الآتية :

- ما مهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب المراد إكسابها لمعلمات الحاسب الآلي؟
- ما التصور المقترح للبرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على نظام إدارة التعلم*Moodle* لإكساب معلمات الحاسب الآلي مهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب؟
- ما فاعلية التصور المقترح للبرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على نظام إدارة التعلم*Moodle* لإكساب معلمات الحاسب الآلي مهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب؟

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف التالية :

- تحديد مهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب المراد إكسابها لمعلمات الحاسب الآلي.
- بناء التصور المقترح للبرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على نظام إدارة التعلم*Moodle* لإكساب معلمات الحاسب الآلي مهارات تصميم إستراتيجية الرحلة المعرفية عبر الويب.
- قياس فاعلية التصور المقترح للبرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على نظام إدارة التعلم*Moodle* على إكساب معلمات الحاسب الآلي مهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية.

- **أهمية البحث** :

تكمن الأهمية من إجراء هذه البحث فيما يلي:

- قد يساعد البرنامج التدريبي الإلكتروني المقترح المعلمات على التوجه نحو إنتاج دروس بطريقة الرحلات المعرفية عبر الويب.
- قد يفيد البرنامج التدريبي الإلكتروني المقترح المعلمات والمشرفات التربويات في تطوير قدراتهن ومهاراتهن لتوظيف الإنترنت في التعليم فضلا عن وقوفهن على المستجدات التكنولوجية الحديثة.
- قد يقدم هذا البحث للمختصين طريقة جديدة لتطوير المعلمات مهنياً عن طريق التدريب الإلكتروني.

- **مصطلحات البحث**:

- **نظام إدارة التعلم الإلكتروني موودل** Moodle :

تعرفه الباحثتين إجرائيا: نظام إلكتروني يقوم على إدارة العملية التدريبية في بيئة إلكترونية، وعرض المحتوى التعليمي على مجموعة من معلمات الحاسب في تعلم فردي أو جماعي متزامن وغير متزامن وإجراء الاختبارات من قبل المعلم، وإعداد النتيجة النهائية لمعلمة أثناء انتهائها من البرنامج التدريبي.

- **الرحلات المعرفية عبر الويب** WebQuest:

تعرفها الباحثتين إجرائيا بأنها استراتيجيات تعلم توظف الإنترنت في التعليم ويتم تعميمها مسبقا حيث يكون عن طريقها استخدام المتعلمين للمعرفة والتعامل معها وليس فقط البحث عنها بواسطة الإنترنت، وبذلك فهي تدعم وتنمي المهارات العقلية العليا حسب تصنيف بلوم للعمليات العقلية مثل التحليل والتركيب والتقييم.

- **الإطار النظري للبحث**

- **المحور الأول** : **التنمية المهنية للمعلم**

- **مفهوم التنمية المهنية** :

التنمية المهنية للمعلم جانب من جوانب العملية التعليمية التي تهدف إلى ارتقاء المعلم من خلال تطوير دوره الذي يقوم به، وقد تعددت تعريفاتها وتنوعت معها نظرة الباحثين فتعرف"بأنها الوسائل المنهجية وغير المنهجية الهادفة إلى مساعدة المعلمين على تعلم مهارات جديدة، وتنمية قدراتهم في الممارسات المهنية، وطرق التدريس، واستكشاف مفاهيم متقدمة تتصل بالمحتوى والمصادر والطرق لكفاءة العمل التدريسي "(سعود ،٢٠١٠).

- **أهداف التنمية المهنية** :

تتمثل الأهداف التي تسعى برامج التنمية المهنية لمساعدة المعلم لأن يكون قادراً على تحقيقها كما يراها كل من (سعود،٢٠١٠؛ ضحاوي ،حسين ،٢٠٠٩: ٤٥، عمار،٢٠١١) فيما يلي:

- مواكبة المستجدات في مجال نظريات التعليم والتعلم والعمل على تطبيقها لتحقيق الفاعلية في التعلم.

- مواكبة المستجدات في مجال التخصص وتطبيق كل ما هو جديد ومستجد.
- ترسيخ مبدأ التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة والاعتماد على أساليب التعلم الذاتي.
- تجويد العملية التعليمية التعلمية.
- تعميق الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم والتعلم والتقيد بها.
- الربط بين النظرية والتطبيق في المجالات التعليمية.
- تطوير كفايات ومهارات التقييم بأنواعها وخصوصا مهارات التقييم الذاتي.
- تغيير الاتجاهات السلبية لدى بعض المعلمين نحو مهنة التدريس .
- تدعيم دور الإدارة المدرسية في تنمية المعلمين مهنيا وتوفير الفرص لذلك .

• **المحور الثاني: التدريب الإلكتروني**

• **مفهوم التدريب الإلكتروني** E-Training :

يعرفه (الموسوي،٢٠١٠،ص) بأنه "عملية منظومية تتم في بيئة تفاعلية متنقلة مشبعة بالتطبيقات التقنية الرقمية المبنية على استخدام شبكة الإنترنت والحاسوب متعدد الوسائط والأجهزة الإلكترونية ، لتصميم وتطبيق وتقويم البرامج التدريبية التزامنية وغير التزامنية ، بإتباع أنظمة التدرب الذاتي والتفاعلي والمزيج لتحقيق الأهداف التدريبية وإتقان المهارات بناءً على سرعة المتدربين في التعلم ومستوياتهم الفكرية وظروف عملهم وحياتهم ومواقعهم الجغرافية" . كما يرى (عطية،٢٠٠٧: ١٢) أن التدريب الإلكتروني أحد تطورات التدريب عن بعد Distance training الذي يتم فيه فصل المدربين عن المتدربين بالمسافة أو بالوقت أو بكليهما، ويضيف أن لهذا المفهوم باللغة الانجليزية مرادفات عديدة منها : التدريب عبر الخط (Online Training) ، التدريب القائم على الحاسب (Computer- based training) ، التدريب القائم على الويب(Web-based training)، التدريب الممكن بواسطة الإنترنت (Internet-enabled training)، التدريب الافتراضي (Virtual training).

• **أهمية التدريب الإلكتروني:**

أشار كل من (الزنبقي، ٢٠١١: ٢٠،الموسوي ،٢٠١٠: ٤) إلى أهمية التدريب الإلكتروني، وتتلخص فيما يلي :

- المتدرب هو المتحكم في العملية التعليمية أما المدرب فيكتفي بتوجيه المتدرب.
- المتدربين مشاركين في العملية التعليمية (تدرب إيجابي).
- يمكن للمتدرب أن يصل للحقيبة التدريبية في الوقت والزمان المناسبين له.
- استخدام كل ما هو متاح من وسائل مساعدة واستخدام أنماط تدريب مختلفة.
- تقليل تكلفة التدريب ورفع كفاءةالمتدربين.
- يطور قدرة المتدرب على استخدام الحاسب والاستفادة منالإنترنت مما يساعده في مهنته المستقبلية.
- يشجع المتدرب على الاعتماد على النفس والوصول إلىمرحلة بناء المعرفة ذاتيا.

- يسمح للمدربين بتطوير المادة التدريبية باستخدام المصادر الإلكترونية والإنترنت وكذلك الاحتفاظ بسجلات المتدربين والعودة لها في أي وقت ومن أي مكان.
- يراعي الفروق الفردية بين المتدربين فالوقت والمنهج والتمارين تعتمد على مستوى ومهارات المتدرب وليس على معدل المجموعة.

- **أهداف التدريب الإلكتروني**:

يمكن تلخيص أهداف التدريب الالكتروني كالتالي: (الزنبقي ،٢٠١١: ٢١ ؛ الأحمد ،٢٠٠٥ : ١٩٨ ؛ عطية ، ٢٠٠٧: ١٤، راشد ،٢٠٠٨)

- توفير فرص التدريب لكل معلم.
- توفير أساليب ووسائط تدريبية حديثة مغايرة لتلك المستخدمة في المؤسسات التدريبية التقليدية.
- معالجة النقص وتصحيح الأخطاء التي تحدث في مؤسسات التدريب التقليدية.
- توفير فرص التعاون التدريبي والبحثي بين مؤسسات التدريب في العالم العربي.
- المساهمة في رفع المستوى الثقافي والعلمي والتكنولوجي لدى المعلمين .
- تحقيق العدالة في فرص التدريب.
- دعم عملية التنمية المهنية للمعلمين.
- تدريب عدد كبير من المعلمين وإتاحة الفرصة لهم بالاشتراك في البرامج التدريبية في أي وقت وأي مكان.
- تقديم تدريب فعال بصورة مستمرة لكل المعلمين دون اعتبار لظروفهم الاجتماعية والاقتصادية.
- تقديم برامج تدريبية متعددة ومتنوعة تفي باحتياجات المعلمين واهتماماتهم الاساسية.

- **الفرق بين التدريب التقليدي والتدريب الإلكتروني القائم على الويب**:

من خلال استعراض ما سبق نجد أن هناك فرق بين التدريب التقليدي والتدريب الإلكتروني (عبر الإنترنت) يمكن إجماله في الجدول التالي (الزنبقي،٢٠١١: ٢٩ ، الكبير ،٢٠٠٧ : ٧ ، يماني ،٢٠٠٦ : ٩):

جدول (١) : الفرق بين التدريب التقليدي والتدريب الإلكتروني

التدريب التقليدي	التدريب الإلكتروني
صقل المعلومات في اتجاهات تفاعلية "مدرب –متدربون"	صقل المعلومات في اتجاهين
تدريب جماعي	تدريب فردي وفق القدرات
التدريبات مباشرة	البحث والتحري من خلال الويب
سير التدريب وفق خطة محددة بدون مراعاة للفروقات الفردية بين المتدربين	الاهتمام بظروف المتدربين ومراعاة قدراتهم الفردية
المدرب ناقل للحقيقة والمعرفة وصاحب خبرة ينشرها بين المتدربين	المدرب مشارك وأحيانا متعلم (مرشد) وينقل معرفة حديثة.
المدرب محور العملية التدريبية	المتدرب محور العملية التدريبية
يتم نقل المعرفة بعد فترة من ظهورها	المعرفة الحديثة تنقل أول بأول
تكون تكلفة البرامج التدريبية عالية فمواد التدريب تتكون من الحقائب الورقية والأنشطة المقدمة أثناء التدريب	التكلفة تكون نسبية تعتمد على الأجهزة الإلكترونية وتكون مواد التدريب على شكل وسائط إلكترونية

- **المحور الثالث: بيئات التعلم الإلكتروني**

- **أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني** :

تتميز نظم إدارة التعلم الإلكترونيLMS بتوظيف أدوات التعلم الإلكتروني من خلال المواجهة الإدارية Administrative interface المشاركة في نظام التعليم الإلكتروني، وذلك لعرض وإدارة واستخدام المقررات الدراسية بالاتصال Online Courses والخدمات التربوية الأخرى بهدف تيسير عملية التعلم وتنفيذها بسرعة ودقة(إسماعيل ،٢٠٠٩: ٥٨). ويتميز نظام إدارة التعلم الإلكتروني بقدرته على تمكين المؤسسة التعليمية من إدارة وتنظيم واستخدام وتسويق الدورات والبرامج الدراسية والمعدة بطريقة التصميم الإلكتروني للمدارس والمعاهد والكليات والجامعات (الموسى والمبارك ،٢٠٠٥ : ٢٧٤).

- **مكونات نظم إدارة التعلم الإلكتروني** :

تتلخص مكونات نظام إدارة التعلم الإلكتروني كما يذكر (والموسى والمبارك ، ٢٠٠٥ :٢٧٤، إسماعيل ،٢٠٠٩: ٥٣٩) كما يلي :

- القبول والتسجيل .
- المقررات الدراسية .
- الجداول الدراسية .
- سجلات الحضور والغياب .
- إدارة تقديم وعرض المحتوى على الطلاب
- منتديات النقاش التعليمية.
- البريد الإلكتروني.
- خدمات أولياء الأمور .
- معلومات عن الإداريين والمعلمين
- الواجبات الإلكترونية وإدارة عمليات إرسالها من وإلى الطلاب.
- الاختبارات الإلكترونية وإدارتها.
- المتابعة الإلكترونية .
- إدارة عمليات رصد الدرجات وإصدار الشهادات.

وتحتوي جميع أنظمة إدارة التعلم على هذه المكونات من أجل إدارة العملية التعليمية ككل ابتداءً من تسجيل الطالب بالنظام والمقررات الدراسية حتى إصدار النتائج النهائية لعملية التعلم.

- **مكونات نظام موودل** Moodle :

يتكون نظام"موودل" Moodle من مجموعة وحدات كما حددها (بسيوني،٢٠٠٧ : ٢٧٩ – ٢٨٠ ، cole, foster, 2008: p69):

- وحدة الدرس *Lesson*: وهي لإنشاء عدة صفحات تعرض المنهج أو جزءًا منه، ويمكن في نهاية كل صفحة إضافة سؤال أو رابط لصفحة تالية أو سابقة أو أخرى.

- وحدة المنتدى *Forum*: تعطى إمكانية النقاش ومن خلالها يمكن تقديم ملخصات أو أسئلة عن المنهج.
- وحدات التقويم والاختبارات والاستبانات.
- وحدة معجم المصطلحات *Glossary*: لعمل قواميس المصطلحات المستخدمة في المنهج كما يمكن تكليف المتعلمين بكتابة المصطلحات لتقييمها من قبل المعلم قبل عرضها.
- وحدة الواجبات الدراسية *Assignment*: وهي تعطي المعلم طلب من المتعلمين أداء مهمة معينة، فيقوم المتعلمون بتحضيرها ثم تحميلها للموقع بأي تنسيق مثل معالج النصوص أو العروض التقدمية، ليقوم المعلم بتقييمها.
- وحدة الموارد *Resource*: لتزويد المنهج الدراسي بالموارد الإلكترونية لدعم المنهج الدراسي مثل روابط المواقع الأخرى، صفحات نص، صفحات ويب، الربط مع ملفات التحميل.
- وحدة الكتاب *Book*: وهى لإنشاء موارد تعليمية على شكل كتاب إلكتروني.

• **المحور الرابع** : **الرحلات المعرفية عبر الويب** Web Quest

بيّن (عثمان ،٢٠٠٩) أن كلمة (Web) يُقصد بها الشبكة الدولية للمعلومات "الإنترنت"، وكلمة Quest معناها الحرفي الأجنبي هو " searching for information"فيأتي المعنى كالتالي:Searching the Internet for information ، و لذلك فالمصطلح (web quest) يعتمد بالدرجة الأولى على موضوع البحث في الإنترنت، وكيفية توظيفه بشكل فعال وجاد يُفيد المتعلمين من حيث الحصول على المعلومات والمعارف باستخدام الويب؛ فالرحلات المعرفية عبر الويب هي رحلة معرفية تأخذ المتجول عبر الشبكة من جزء لآخر حتى يظهر في النهاية حصاد هذه الرحلة، وهو الفائدة المنشودة، وقد قامت فكرة الرحلات المعرفية عبر الويب من أجل هذه النتائج. ويعرّف (عثمان،٢٠٠٩) الرحلات الاستكشافية أو الرحلات المعرفية على الويب "بأنها أنشطة تعليمية تعتمد في المقام الأول على عمليات البحث في الإنترنت؛ بهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة محل البحث بأقل جهد ممكن". وتهدف الرحلات المعرفية عبر الويب إلى تنمية القدرات الذهنية المختلفة (الفهم، التحليل، التركيب، الخ) لدى المتعلمين، وبمنظور آخر، تعد الرحلات المعرفية عبر الويب وسيلة تعليمية جديدة تهدف إلى تقديم نظام تعلمي جديد للمتعلمين يمكن استخدامه في جميع المراحل الدراسية وفي كافة المقررات والتخصصات،وذلك عن طريق توظيف شبكة الويب في العملية التعليمية(Ausband, 2009:6).

• **أنواع الرحلات المعرفية عبر الويب** :

هناك نوعين من الرحلات المعرفية يتم استخدامها في التعليم ، وتم تقسيمها وفق الفترة الزمنية المحددة لتنفيذ الرحلة والأهداف التعليمية وكذلك قدرات المتعلمين وهي : (عثمان ،٢٠٠٩ ، البحرية ٢٠٠٩: ٢٥، halat, 2008: 109, Dodge, 1998)

- الرحلات قصيرة المدى :ويبلغ مداها الزمني من حصة واحدة إلى أربع حصص، وغالبا ما يكون الهدف التربوي منها هو الوصول إلى مصادر المعلومات، وفهمها واسترجاعها، وعادة ما تكون مقتصرة على مادة واحدة. وغالبا ما يستعمل هذا النوع مع المبتدئين غير المتمرسين على استخدام محركات البحث، وقد يستعمل أيضا كمرحلة أولية للتحضير للرحلة المعرفية طويلة المدى .
- الرحلات المعرفية طويلة المدى : تتراوح بين أسبوع إلى شهر كامل ، وتتمحور تلك الرحلات حول أسئلة تتطلب عمليات ذهنية متقدمة كالتحليل والتركيب والتقويم ، ويقدم حصادها في شكل عروض شفوية أو في شكل مكتوب للعرض على الشبكة .

- **خطوات تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب** :

وضع دودج (dodge,2002: 5) خمس خطوات عملية لتصميم الرحلة المعرفية عبر الويب :

- اختيار الموضوع المناسب للرحلة المعرفية عبر الويب وتحليله .
- اختيار تصميم يمكن أن يلائم هذا الموضوع .
- تصميم العمليات عن طريق تحديد الموارد والمصادر.
- وصف طريقة تقييم المتعلمين.
- تعديل الرحلة المعرفية وتحسينها .

- **فروض البحث**:

ومما سبق تستطيع الباحثتين أن تصيغا الفروض التالية :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمات في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار المعرفي المتعلق بمهارات تصميمإستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات في بطاقة تقييم المنتج المتعلقة بالجانب المهاري لمهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب بمستوى تمكن يعادل ٨٥٪ "

- **أدوات البحث وإجراءاته**:

- **منهج البحث** :

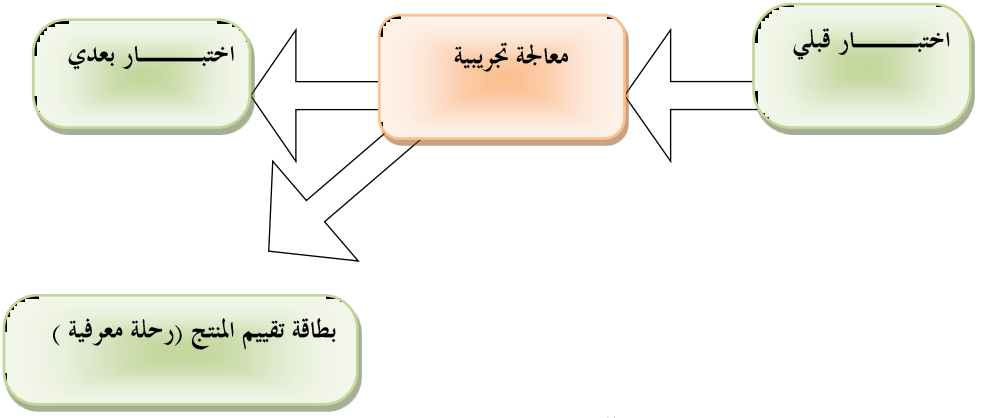
تم إجراء البحث بالاعتماد على منهجي البحث الوصفي والشبه تجريبي المرتبطان بمشكلة البحث وفروضه وذلك للإجابة على أسئلة البحث واختبار الفروض .

- **مجتمع البحث وعينته**:

يتألف مجتمع البحث جميع معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة للعام الدراسي ١٤٣١ -١٤٣٢هـ ، وتضم عينة البحث (٣٠)معلمة، حيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من مدارس حكومية مختلفة داخل المحافظة ومن مدارس تابعة لمكاتب التربية والتعليم التابعة لإدارة تعليم المجمعة.

• **التصميم التجريبي للبحث**:

في ضوء طبيعة البحث الحالي تم اعتماد طريقة التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة One - Group MethodThe، ويسمى بتصميم (الاختبار القبلي –البعدي) ، حيث تتعرض عينة البحث لاختبار قبلي لقياس معرفة العينة قبل إدخال المتغير التجريبي ، ثم نعرضها للمتغير التجريبي وبعدٍ ذلك نقوم بإجراء اختبار بعدي ، فيكون الفرق في النتائج بين الاختبارين عائداً على المتغير التجريبي (عبيدات،٢٠٠٦: ٣٩٤) ويمكن توضيح ذلك بالشكل التالي :



شكل (١): التصميم التجريبي للبحث.

وهنا تقوم الباحثتين بما يلي :

- إجراء الاختبار المعرفي قبل إدخال المتغير المستقل في التجربة .
- تتعرض عينة البحث للمعالجة التجريبية بواسطة المتغير المستقل (برنامج تدريبي قائم على نظام *Moodle*)
- إجراء اختبار معرفي بعدي لقياس فاعلية المتغير المستقل على المتغير التابع (إكساب معلمات الحاسب مهارات تصميم إستراتيجية *WebQuest*).
- تطبيق بطاقة تقييم المنتج لقياس الجانب المهاري للمتغير التابع .

• **إعداد أدوات البحث**:

للإجابة على تساؤلات البحث تم إعداد الأدوات التالية :

• **أولاً: أدوات القياس**.

- اختبار معرفي: لقياس الجانب المعرفي المتعلق بمهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب.
- بطاقة تقييم المنتج :لتقييم الجانب الأدائي لمهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب.

• **ثانياً: أدوات المعالجة التجريبية**.

البرنامج التدريبي الإلكتروني المقترح القائم على نظام إدارة التعلمMoodle

- **إعداد الاختبار المعرفي المتعلق بمهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب:**
- **أولاً : بناء الاختبار**

- تحديد الهدف من الاختبار : يتحدد الهدف من الاختبار في قياس الجوانب المعرفية المتعلقة بالرحلات المعرفية عبر الويب لدى عينة البحث في ضوء الأهداف التعليمية المتوقعة منهن ، وقد اقتصر الجانب المعرفي للرحلات المعرفية على الأربع المستويات الأولى من المجال المعرفي وفقاً لتصنيف بلوم وهي التذكر والفهم والتطبيق والتحليل .
- تحديد الأهداف التعليمية التي يقيسها الاختبار لمعرفي : تم الاعتماد على تصنيف بلوم للأهداف بما يناسب طبيعة البحث الحالي . وتم تحديد الأهداف التي يقيسها الاختبار المعرفي بناءً على تحليل المحتوى الخاص بالجانب المعرفي والذي تم تحديد موضوعاته وفقاً للدراسات والأدبيات التي تم ذكرها في الفصل الثاني لهذا البحث، وبذلك يتحقق الهدف من الجانب المعرفي للرحلة المعرفية عندما تحقق المتدربة الأهداف التعليمية للجانب المعرفي .
- تحديد نوع مفردات الاختبار وصياغتها :تم بناء الاختبار في صورته المبدئية على شكل أسئلة موضوعية عددها ٢١ فقرة مقسمة إلى جزأين ، مع مراعاة شروط وضوابط إعداد الأسئلة:
  - ✓ السؤال الأول: أسئلة الصواب والخطأ : وتتكون من(١٣ فقرة) ، وتقرر المعلمة ما إذا كانت العبارة صائبة أم خاطئة.
  - ✓ السؤال الثاني: أسئلة من نوع الاختيار من متعدد وتتكون من (٨ فقرات) ، تتكون من رأس السؤال وأربع بدائل لفظية من بينهم بديل واحد يمثل الإجابة الصحيحة.
- إعداد جدول مواصفات الاختبار المعرفي: تم إعداد جدول المواصفات بناءً على تحديد الأوزان النسبية لعناصر الموضوعات وكذلك تحديد الأوزان النسبية لمستويات الأهداف المعرفية الأربع (التذكر ،الفهم ،التطبيق، التحليل) ، وذلك من خلال تحديد عدد الأسئلة التي ترتبط بكل موضوع وعدد الأسئلة التي ترتبط بكل مستوى من مستويات الأهداف المعرفية ، كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول (٢) : جدول مواصفات الاختبار المعرفي للجانب المعرفي للرحلة المعرفية

الموضوعات	مستويات الأهداف				مجموع الأسئلة لكل موضوع	الوزن النسبي لكل موضوع
	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل		
استراتيجيات التعلم عبر الإنترنت	٣	٢	١	١	٧	٣٣٪
ماهية الرحلات المعرفية عبر الويب	٢	١	٠	١	٤	١٩٪
خطوات تصميم الرحلة المعرفية	٢	٦	١	١	١٠	٤٨٪
عدد الأهداف لكل مستوى	٧	٩	٢	٣	٢١	
الأوزان النسبية	٣٣٪	٤٣٪	١٠٪	١٤٪	١٠٠	

- وبناءً على الخطوات السابقة تم إعداد الصورة الأولية للاختبار المعرفي لمهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب.

- تقدير درجة الاختبار وطريقة التصحيح: تم تقدير درجة لكل فقرة تجيب عليها المعلمة إجابة صحيحة ،وصفر لكل فقرة تتركها أو لكل إجابةٍ خاطئة ، على أن تكون الدرجة الكلية للاختبار تساوي عدد مفردات الاختبار .
- مفتاح التصحيح :تم إعداد مفتاح لتصحيح الاختبار المعرفي ووضع إشارة ✓ على رقم الفقرة الصحيحة.

• **ثانياً : ضبط الاختبار :**

• **صدق الاختبار المعرفي:**

اتبعت الباحثتين صدق المحتوى أو الصدق الظاهري للاختبار ، وذلك بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين في مجال تكنولوجيا التعليم، للاستفادة والاسترشاد بآرائهم في تعديل الصورة المبدئية للاختبار والتعرف على مدى تحقيق مفردات الاختبار للأهداف الموضوعة وشموليتها، ومدى دقة صياغة المفردات ،حيث قاموا بعمل تعديلات على الاختبار من حيث الصياغة السليمة للاختبار وتم إجراء التعديلات المطلوبة ،وبالتالي تم إعداد الاختبار المعرفي بصورته النهائية.

• **ثبات الاختبار:**

لحساب ثبات الاختبار تم استخدام طريقة التجزئة النصفية في برنامج SPSS Statistics17.0 ، وكان معامل الثبات (٨٣ . ٠) وهو معامل ثبات يشير إلى أن الاختبار على درجة عالية من الثبات . مما يدل على أن الاختبار يمكن أن يعطي نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على عينة البحث مرة أخرى .

• **إعداد بطاقة تقييم المنتج للجانب المهاري لمهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب:**

قامت الباحثتين بإعداد بطاقة تقييم الرحلة المعرفية عبر الويب المنتجة من قِبل المعلمات بهدف قياس المهارات الأدائية لتصميم الرحلة المعرفية عبر الويب لدى المعلمات، وقد مرّ إعداد هذه البطاقة بالإجراءات التالية :

• **بناء بطاقة تقييم المنتج :**

- تحديد الهدف من البطاقة : يتحدد الهدف من بطاقة تقييم المنتج في قياس الجانب المهاري (الأدائي) لمهارات تصميم الرحلة المعرفية عبر الويب لدى عينة البحث .
- تحديد المصادر التي تم اشتقاق المهارات : تم إعداد القائمة في ضوء مراجعة الأدبيات المتعلقة بتصميم الرحلات.
- تحديد مفردات البطاقة: بعد مراجعة الأدبيات السابقة والإبحار فيها وفي ضوء الخصائص والكفايات الإلكترونية للفئة المستهدفة، أعدت الباحثتين نسخة أولية من بطاقة تقييم المنتج المعد من قبل المعلمات وعددها (٥٦) مهارة.
- كما تم صياغة بطاقة التقييم في صورة مجموعة من العبارات وأمام كل عبارة منها مقياس يوضح درجة أداء كل معلمة لكل مهارة فرعية على النحو التالي :

✓ (١) متوفر(توفر المهارة).

✓ (٠) غير متوفر .

وقد روعي عند صياغة المهارات مراعاة وصف الأداء في عبارةٍ قصيرةٍ ، وأن تكونٍ العبارة دقيقة وواضحة وموجزة ، وأن تقيس كل عبارة سلوكا محددا وواضحا . وبناءً على الخطوات السابقة تم إعداد الصورة الأولية لبطاقة تقييم المنتج .

• ٢. **ضبط بطاقة تقييم المنتج** :

التأكد من صدق البطاقة : قامت الباحثتين بعرض البطاقة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، للاستفادة والاسترشاد بآرائهم في تعديل الصورة المبدئية للبطاقة . وقد قامت الباحثتين بتعديل بطاقة تقييم المنتج في ضوء ما اتفق عليه السادة المحكمين والخبراء في المجال ، حيث اجتمعت آراء السادة المحكمين على مناسبة استمارة تقييم المنتج المقترحة في اكتساب مهارات تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب ، مع إجراء بعض التعديلات وبلغ عدد المهارات بعد إجراء التعديلات (٥٥) مهارة لتظهر بصورتها النهائية .

وفي ضوء بناء أدوات البحث وما تضمنته من مهارات تتعلق بالجانب المعرفي والجانب المهاري، تمت الإجابة عن التساؤل الأول لهذا البحث ونصه " ما مهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب المراد إكسابها لمعلمات الحاسب الآلي؟" .

• **ب) التصميم التعليمي للبرنامج التدريبي الإلكتروني المقترح القائم على نظام إدارة التعلم** Moodle **لإكساب معلمات الحاسب الآلي مهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب**:

بعد الرجوع إلى نماذج التصميم التعليمي المختلفة اختارت الباحثتين نموذج التصميم التعليمي ADDIE وذلك للأسباب التالية : وضوح خطوات النموذج وتسلسلها ، ويعتبر نموذج عام تعتمد غالبية النماذج السابقة على خطواته ، ويضع النموذج إطارا محددا ومنظما ومرنا لتصميم برامج التدريب ، وتناسب تلك الخطوات بناء البرنامج التدريبي القائم على نظام إدارة المقررات Moodle ، وتقييمه، ويعتبر من النماذج ذات المرونة العالية لبناء أدوات البحث ومواده.

ويتكون النموذج من خمس خطوات تمثل اسمه وهي : التحليل Analysis ، التصميم Design ، التطوير Development ، التنفيذ Implementation ، التقييم Evaluation . (Rogers.2002) ، وفيما يلي خطوات بناء البرنامج التدريبي الإلكتروني وفقاً لهذا النموذج:

• **أولاً** : **التحليل** Analysis

- تحديد الفئة المستهدفة: وهن معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة للعام الدراسي ١٤٣١ -١٤٣٢هـ والفصل الدراسي الثاني ، وتضم عينة البحث (٣٠)معلمة .
- تحليل خصائص المعلمات والاحتياجات التدريبية لديهن : لكون المعلمات لايمتلكن خلفية معرفية عن متغيرات البرنامج التدريبي ، فقد اعتمدت

الباحثتين استخدام أسلوب التدريب القائم على الكفايات والذي تحصل فيه المتدربة على كفايات تستطيع تطبيقها عند إتمامها البرنامج التدريبي بنجاح مع الأخذ في الاعتبار معارف المتدربة المتصلة بالتخطيط للمواقف وتحليلها وتقويمها (الأحمد ، ٢٠٠٥ : ٢٤٢ -٢٤٤)

- تحليل المهام (المادة التعليمية): في ضوء الأهداف العامة للبرنامج التدريبي والتي تتحدد في : أن تكتسب المعلمة المعارف النظرية للرحلة المعرفية، وأن تنتج دروس تعليمية إلكترونية من خلال توظيف تقنية *WebQuest* في تعليم الحاسب الآلي .
- قامت الباحثتين بتقسيم المحتوى التدريبي إلى جانبين، جانب معرفي لاكتساب المهارات المعرفية وجانب مهاري لاكتساب المهارات الأدائية لتصميم الرحلات المعرفية عبر الويب ، وقسَّمت كل جانب إلى وحدات تعليمية مصغرة ، ويوضح الجدول التالي الوحدات التعليمية للجانب المعرفي والمهاري.

جدول (٣) : تحليل المحتوى التدريبي لمهارات تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب

م	محاور المحتوى التدريبي المعرفي	محاور الجانب المهاري
١	استراتيجيات التعلم عبر الإنترنت	الشكل العام للرحلة المعرفية
٢	ماهية الرحلات المعرفية	العناصر الرئيسية للرحلة المعرفية : ويتفرع منه مهارات فرعية وهي :
٣	خطوات تصميم رحلة معرفية	▪ الصفحة الرئيسية ▪ المقدمة ▪ المهمة ▪ العملية ▪ المصادر ▪ التقييم ▪ الخاتمة ▪ صفحة المعلم

- إمكانات البيئة التعليمية : استخدمت الباحثتين نظام إدارة التعلم موودل *Moodle* ووفقاً لمزاياه ومكوناته لتدريب المعلمات إلكترونيا ، و تبصيرهن بالمستجدات التقنية الحديثة التي تعتمد على الإنترنت ، والتي تختص بمجال عملهن ومن خلال تطوير أدائهن مهنياً ، بهدف توظيف تلك التقنيات في مجال التعليم ودمجها بالحصص الدراسية ، ولتستطيع المعلمات المتدربات البدء في التدريب في أي وقت ومن أي مكان سواءً من العمل أو المنزل ، من خلال استخدام الجهاز الشخصي الخاص بها أو أجهزة معمل الحاسب الآلي ، بهدف اكتساب مهارات تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب بواسطة البيئة التدريبية المصممة لهذا الغرض .

- **ثانياً** : **التصميم** Design

ويشمل :

- صياغة الأهداف التعليمية :

- ✓ تحديد الأهداف السلوكية الخاصة بالجانب المعرفي لمهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب ، حيث تم تقسيم هذا الجانب إلى ثلاث وحدات تعليمية ، وتحديد الأهداف الخاصة بكل وحدة .
- ✓ تحديد الأهداف السلوكية الخاصة بالجانب المهاري لمهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب ، حيث تم تقسيم هذا الجانب إلى وحدتان تعليميتان ، وتحديد الأهداف الخاصة بكل وحدة . (ملحق رقم "٩" تحديد الأهداف الخاصة بالجانب المعرفي والمهاري)

◄◄ تطوير فقرات الاختبار: تم بناء وتطوير الاختبار أثناء إعداد أدوات البحث في مرحلة سابقة .

◄◄ إستراتيجية التدريب : تضمن البرنامج التدريبي استراتيجيات تعليمية تم تنفيذها باستخدام نظام إدارة التعلم *Moodle* ، وقد تم تحديد لإستراتيجية المتبعة للبرنامج التدريبي باستخدام نظام *Moodle* ، وذلك بعد الرجوع إلى مثال تصميم إستراتيجية تعليمية عامه من نموذج التصميم التعليمي (خميس،٢٠٠٣) ، حيث تم تصميم إستراتيجية تدريبية استنادا على ذلك المثال ، بحيث تشمل على الأسلوب المتبع بشكل عام في عملية التدريب ، ويتضمن هذا التصميم عدة استراتيجيات تعليمية يتم تنفيذها باستخدام نظام موودل وهي : التعلم الذاتي ،التعلم التعاوني ، العصف الذهني الإلكتروني ، تحليل المشكلات، منتديات المناقشة.

- **ثالثاً** : **التطوير** Development

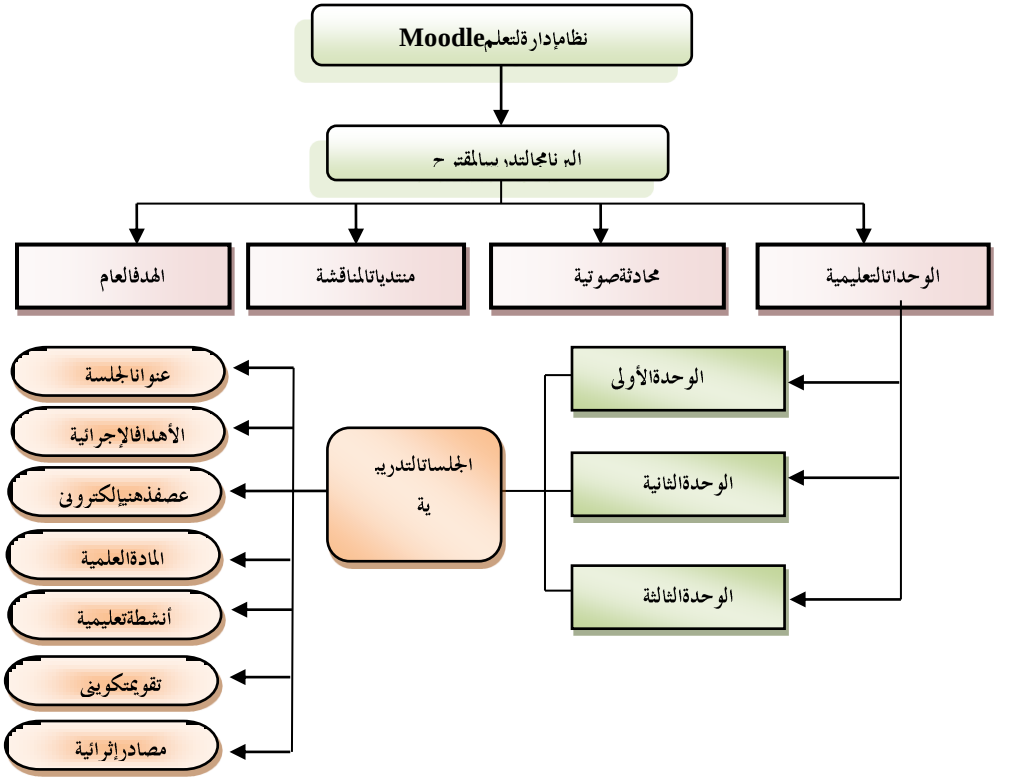
قامت الباحثتين بتصميم المحتوى التدريبي على برنامج Word كمحتوى تدريبي متكامل يشمل المادة العلمية والأنشطة التدريبية (ملحق رقم "١١"المحتوى التدريبي للبرنامج) وبعد ذلك تم تنفيذه إلكترونيا على نظام Moodle بإتباع الخطوات التالية :

◄◄ تصميم المخطط الانسيابي للبرنامج التدريبي : يوضح الشكل (٢) خطوات سير البرنامج التدريبي القائم على نظام *Moodle* :

◄◄ إنشاء مقرر إلكتروني ويشمل :

◄◄ إعداد موضوعات للمقرر ويشمل :

- ✓ عرض المادة العلمية : تم في هذه الخطوة استخدام البرامج التطبيقية لعرض المادة العلمية داخل الجلسات التدريبية كبرنامج *Adobe acrobat Reader* ورفعها على *Moodle* وصفحة ويب الموجودة كمصدر في النظام .
- ✓ إعداد الأنشطة التعليمية : وتم عن طريق وضع منتدى خاص بتدوين الأنشطة الجماعية في كل جلسة تدريبية.
- ✓ إعداد تقويم بنائي إلكتروني (اختبار قصير) بعدٍ كل جلسة تدريبية ، والجدول التالي يمثل سيناريو البرنامج التدريبي وفقاً للخدمات التي يقدمها نظام *Moodle* :



شكل (٢) : مخطط هيكلي لسير البرنامج التدريبي في نظام Moodle.

جدول (٤) : المخطط التفصيلي لسيناريو البرنامج التدريبي القائم على نظام Moodle

م	العنصر	أداة Moodle	نوعها	التنسيقات المستخدمة
١	عناوين رئيسية	ملخص	صورة	صورة مصممة بالفوتوشوب
٢	أهداف الجلسات	صفحة ويب	مصدر	إدراجها كصورة مصممة بالفوتوشوب
٣	المادة العلمية	صفحة ويب	مصدر	العناوين : حجمها(١٨)لونها (أسود مظلل) التأثيرات (غامقB+ تعبئة بنفسجي) النصوص : حجمها(١٤)لونها (كحلي) التأثيرات (غامقB)
٤	الأنشطة	المنتدى اختيار مهام محادثة	نشاط	حجم الخط: ١٨ اللون : احمر غامق
٥	ملفات التحميل	ربط بملف	مصدر	ملفات PowerPoint، ملفات PDF
٦	عناوين فرعية	ملصقة	مصدر	حجم الخط :١٤، اللون : أخضر
٧	روابط إنترنت	ربط بموقع	مصدر	يظهر عنوان الرابط
٩	اختبار مرحلي	امتحان	نشاط	نهاية البرنامج التدريبي
١٠	لقاءات مباشرة	Wiziq	نشاط	فصل افتراضي للقاءات الصوتية المباشرة .
١١	تقييم البرنامج التدريبي	استبيان	نشاط	فقرات وبدائل

وتوضح الصورة التالية طريقة تنفيذ سيناريو المقرر التدريبي على Moodle

شكل (٣) : المحتوى التدريبي القائم على نظام Moodle

وبعد تطوير البرنامج التدريبي واكتمال مكوناته تم عرضه على السادة المحكمين في مجال تقنيات التعليم والخبراء في نظام Moodle والتدريب عن بعد (ملحق رقم " ٤") وقد تم تعديل بعض المكونات بناءً على ملاحظاتهم وتوصياتهم . وتم اعتماد البرنامج التدريبي على الرابط التالي : http://tech4majedu.org/Moodle/ .

وقد تم تجريب النظام على عينة استطلاعية من معلمات الحاسب للتأكد من سهولة استخدام النظام ومدى سلامته من المعوقات التقنية كالأخطاء البرمجية أثناء الضغط على الخادم الخاص بالموقع ، وقد كان ذلك من خلال التواصل الإلكتروني بين الباحثتين والمعلمات .

- **رابعاً : التنفيذ** Implementation:

في هذه المرحلة سيتم التطبيق الميداني للبرنامج التدريبي القائم على نظام Moodle ، أي تدريب معلمات الحاسب الآلي لإكسابهن مهارات تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب . وسيتم شرحها في عنصر تنفيذ تجربة البحث.

- **خامساً :التقويم** Evaluation:

ويتم التقويم للبرنامج التدريبي المقترح على مرحلتين للتحقق من مناسبة إستراتيجية التدريب في البرنامج كالتالي :

- **أولاً:التقويم البنائي(التكويني)** : **وتتم في هذه المرحلة تقويم البرنامج كالتالي** :
  - التأكد من صدق وثبات أدوات البحث .

- من خلال عرض البرنامج التدريبي الإلكتروني الذي تم رفعه على نظام *Moodle* على عدد من المحكمين للتأكد من صدق المحتوى .
- من خلال التجربة الاستطلاعية للبرنامج التدريبي الإلكتروني على عينة من المعلمات قبل البدء في تطبيق البرنامج .
- أثناء شرح الجانب النظري لمهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب على نظام *Moodle* .

• **ثانياً : التقويم البعدي (النهائي) : وتتم في هذه المرحلة تقويم عملية التدريب كالتالي :**

- استمارة تقييم البرنامج التدريبي المرفقة معه في نهاية البرنامج.
- تطبيق أدوات البحث واستخراج النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية.
- تقديم التوصيات والمقترحات بناءً على تفسير النتائج .

وبإتمام تصميم البرنامج التدريبي القائم على Moodle تكون الباحثتين قد أجابت على التساؤل الثاني الذي ينص على " ما التصور المقترح للبرنامج التدريبي الإلكتروني القائم علىنظام إدارة التعلم Moodle لإكساب معلمات الحاسب الآلي مهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب"؟

• **مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:**

• **اختبار صحة فروض البحث :**

لاختبار صحة الفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمات في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار المعرفي المتعلق بمهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب"

قامت الباحثتين برصد النتائج في برنامج SPSS 17.0 للاختبار المعرفي القبلي والبعدي ثم معالجتها إحصائيا من خلال حساب المتوسطات للاختبار قبل وبعد التجربة والانحرافات المعيارية ، وقد تم استخدام اختبار ت T-test لحساب دلالة الفروق بين متوسط مجموعتين مرتبطتين Paired-Sample T-Test ، لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمات في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للاختبار المعرفي.

جدول (٥) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمات في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	اختبار ت	دلالة الفروق
قبلياً- بعدياً	٣٠	١١.٩٧	٢.٨	٢٩	٢٣.٥	٠.٠٠٠*

* تعني أن مستوى الدلالة عند ٠.٠١

ويتضح من الجدول أن قيمة الدلالة (٠.٠١ > ٠.٠٠٠) وعند مقارنة قيمة (ت) المحسوبة (٢٣.٥) بقيمة (ت) الجدولية (٢.٨)عند درجة الحرية ٢٩ ومستوى الدلالة (0.01) ، نجد أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للاختبار

المعرفي لصالح التطبيق البعدي ، أي أنه توجد فاعلية للمحتوى التدريبي المعرفي في اكتساب المعلمات للمهارات المعرفية لتصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب. وبناءً على ذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل لهذا البحث والذي ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمات في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار المعرفي المتعلق بمهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب لصالح التطبيق البعدي"

ولاختبار صحة الفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص على" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات في بطاقة تقييم المنتج المتعلقة بالجانب المهاري لمهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب بمستوى تمكن يعادل ٨٥٪ "

تم رصد النتائج المتعلقة بالجانب المهاري في بطاقة تقييم المنتج المصمم من قبل المعلمات في برنامج SPSS Statics 17.0 ، وتحديد مستوى إتقان المعلمات الجانب المهاري لمهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب إلى ٨٥٪ أي ما يعادل (الدرجة ٤٧ من ٥٥) ، ووصف المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لها كما هو مبين بالجدول التالي :

جدول(٦) البيانات الوصفية بعد رصد نتائج المنتج المصمم وقياس مهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النهاية الصغرى	النهاية العظمى
البعدي	٣٠	٥١.٧	٣.٣	٤٧	٥٥
				النسبة المئوية	
				٨٥٪	١٠٠٪

وقد تم استخدام اختبار تT-Test لحساب دلالة الفروق بين متوسط العينة والمجتمع One -Sample T-test، وذلك لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمات في بطاقة تقييم المنتج المتعلقة بالجانب المهاري لمهارات تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب عند مستوى التمكن ٨٥٪ ، حيث بلغت درجة الإتقان لتقييم بطاقة تقييم المنتج لمهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (٤٧ من ٥٥) كدرجة نهائية . والجدول التالي يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمات في بطاقة تقييم المنتج.

جدول (٧) : دلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمات في بطاقة تقييم المنتج

التطبيق	اختبار ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	متوسط الفرق
بطاقة تقييم المنتج	٧.٨٣	٢٩	◆٠.٠٠٠	٤.٧

◆أي عند مستوى دلالة ٠.٠٠١

ويتضح من الجدول أن قيمة الدلالة (٠.٠١ > ٠.٠٠٠) و عند مقارنة قيمة (ت) المحسوبة (٧.٨٣) بقيمة (ت) الجدولية (٢.٨)عن درجة الحرية ٢٩ ومستوى الدلالة (0.01) ، نجد أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، مما يؤكد على أنه توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات في بطاقة

تقييم المنتج من قبل المعلمات لصالح مدى اكتساب المعلمات لمهارات تصميم إستراتيجية الرحلة المعرفية عبر الويب ، حيث بلغ متوسط درجات المعلمات في تطبيق مقياس البطاقة للجوانب المهارية المتعلقة بتصميم الرحلة المعرفية (٥١.٧) وهو أعلى من (٤٧) ، كما بلغ متوسط الفرق بين درجات المعلمات لمهارات تصميم إستراتيجية الرحلة المعرفية(٤.٧) ، ويعني ذلك أن المعلمات حققن مستوى التمكن حيث أن متوسط الدرجات كان اكبر (٤) درجات . وبناءً على ذلك تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات في بطاقة تقييم المنتج المتعلقة بالجانب المهاري لمهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب بمستوى تمكن يعادل ٨٥٪

- **فاعلية البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على نظام إدارة التعلم**Moodle **لإكساب معلمات الحاسب الآلي مهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب**.

لتحديد فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظام Moodle ، تم قياس الفاعلية باستخدام المعادلة التالية :(يحيى هندام، ١٩٨٤: ١٤٩)

$$\text{الفاعلية} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}}$$

حيث ص = متوسط درجات المعلمات في القياس البعدي

حيث س = متوسط درجات المعلماتفي القياس القبلي.

حيث د = الدرجة النهائية للاختبار المعرفي .

وقد اقترح (هندام ،١٩٨٤ :١٤٩) أنه كلما اقتربت نسبة الفاعلية من الواحد الصحيح؛ ثبتت الفاعلية ، والجدول التالي يوضح نسبة فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظام Moodle

جدول(٨) : نسبة فاعلية البرنامج التدريبي المقترح

التطبيق	المتوسط	الدرجة النهائية	نسبة الفاعلية	الدلالة
القبلي (س)	٦.٤	٢١	٠.٨٢	دال إحصائيا
البعدي (ص)	١٨.٤			

حيث يوضح الجدول (٤ -٤) أن نسبة الفاعلية تساوي (٠.٨٢) وهي نسبة قريبة جدا من الواحد الصحيح ، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظام Moodle لإكساب معلمات الحاسب الآلي مهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب .

- **تفسير ومناقشة النتائج**:

من خلال معالجة البيانات إحصائيا تم التحقق من صحة الفروض وكانت لصالح التطبيق البعدي، كما تم حساب نسبة الفاعلية للبرنامج والتي تدل على فاعلية البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على نظامMoodle لإكساب

معلمات الحاسب الآلي مهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب. وقد أتت هذه النتائج متوافقة مع الاتجاه العام لنتائج الدراسات السابقة في هذا المجال .

وقد تم تدريب معلمات الحاسب الآلي على اكتساب مهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب ، تمهيدا لاستخدامها في التعليم وبهدف تحويل دور المعلم من ناقل للمعلومة إلى مرشد وميسر وموجه لعملية التعلم، تلبية لحاجات المؤسسات التعليمية لتطبيق المستحدثات التكنولوجية بهدف تجويد المخرجات التعليمية .

ويمكن تفسير فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظام Moodle لإكساب معلمات الحاسب الآلي مهارات تصميم إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب بما يلي :

- اهتمام المعلمات بتوظيف التقنيات الحديثة في التعليم ، ورغبتهن في مواكبة العصر من خلال تقديم تعلم إلكتروني فعال .
- حرص المعلمة على التنمية المهنية ،وكسر الروتين المستخدم في التدريب من خلال تحويل دور المعلمة إلى مرشدة وميسرة وموجهة للعملية التعليمية .
- دعم إدارة التدريب التربوي والإشراف التربوي للمعلمات من خلال تقديم شهادة اجتياز البرنامج التدريبي وشهادة إنتاج رحلة معرفية عبر الويب.
- إيجابية المعلمات نحو النمو المهني الذاتي ، وفق سرعتهن الذاتية ومناسبة الظروف المحيطة بهن، فالنظام يعمل على مدار ٢٤ ساعة ، مما يتيح لها اختيار الوقت الملائم للتدرب على المحتوى التدريبي المدرج في *Moodle* .
- تقسيم المحتوى التدريبي إلى جلسات تدريبية بحيث تشمل كل جلسة تدريبية على أهداف وأنشطة تطبيقية ومواد علمية يجب تعلمها ، للتسهيل على المعلمات في عملية التدريب .
- توفر تفاعل متعدد المستويات ، وتعدد أساليب التفاعل (متزامن وغير متزامن) داخل نظام *Moodle* ، مما يدعم عملية التعلم التشاركي من خلال إتاحة المدربة بريدها الإلكتروني للتواصل ، ووجود فصل افتراضي وغرفة محادثة للمتدربات وتحديد مواعيد اللقاءات بين المدربة والمعلمات .
- وجود اختبارات ذاتية فورية التصحيح كتقويم مرحلي لتتابع المعلمة مدى تمكنها من اكتساب المهارات المتعلقة بالرحلات المعرفية عبر الويب .
- تأدية المدربة لأدوار جديدة ضمن التدريب الإلكتروني فهي ميسر ومرشد وموجه لعملية التدريب .

- **توصيات البحث** :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يمكن اقتراح التوصيات التالية :

- يجب أن تتضمن برامج إعداد المعلمين والمعلمات في كليات التربية التدريب على استراتيجيات توظيف الإنترنتفي العملية التعليمية.

- يجب أن يسعى القادة التربويون في المؤسسات التعليمية إلى تغيير النظرة حول مركزية المعلم من خلال دعم دور المعلم في التعليم الإلكتروني كمرشد وميسر وموجه للعملية التعليمية.
- تحفيز المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة في التوجه نحو التدريب الإلكتروني عبر الشبكات ، أو باستخدام الحقائب الإلكترونية ، لزيادة النمو المهني .
- توفير بيئة متكاملة ماديا وبشريا لتوظيف استراتيجيات التعلم الحديثة ودمجها مع المستحدثات التكنولوجية كاستراتيجيات التعلم عبر الإنترنت.
- إعداد دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات بجميع مراحل التعليم ومختلف أنواعه للتدريب على مهارات التعلم عبر الشبكات .

• قائمة المراجع:

- إسماعيل، الغريب زاهر (٢٠٠٩) **التعليم الإلكتروني.من التطبيق إلى الاحتراف والجودة** ، القاهرة عالم الكتب .
- الأحمد، خالد طه(٢٠٠٥) **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب**، القاهرة: دار الكتاب الجامعي.
- البحرية ، صفية بنت سلطان بن سيف(٢٠٠٩) **الويب كويست** (Web Quest)**للمعلم وأشياء أخرى** .مجلة التطوير التربوي - عمان، س ٧، ع ٤٧، ، ص ٢٥ - ٢٦
- الحربي، محمد صنت صالح الحربي(١٤٢٨هـ) **أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني (LMS)ودورها في تفعيل الاتصال في العملية التربوية والتعليمية** .ورقة عمل في اللقاء الثاني عشر للإشراف التربوي بمنطقة تبوك ١٢-١٤/٥/١٤٢٨هـ .
- الزنبقي ،حنان سليمان(٢٠١١)**التدريب الإلكتروني** .ط١. الأردن:عمان .دار المسيرة
- العمودي،سعيد بن محمد (٢٠٠٥)."**أنظمة إدارة المقررات في مؤسسات التعليم العالي".التعليم عن بعد بين النظرية والتطبيق.جامعة الكويت**:أمانة لجنة مسئولي التعليم عن بعد بجامعات ومؤسسات التعليم العالي لدول الخليج العربي.
- الفقيه، دلال حمد عبدالله. (١٤٢٩ هـ). **واقع برامج تدريب المعلمات على استخدام شبكة الإنترنت في التعليم من وجهة نظر مديرات المدارس والموجهات التربويات**.رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة الملك سعود: الرياض.
- الكبير ، عمر أحمد (٢٠٠٧) **التدريب والتكوين عن بعد في سياق التقنيات المتطورة للتدريب والتكوين** . ورقة عمل مقدمة للندوة القومية حول التعليم والتدريب المهني الإلكتروني في الفترة من (٢٥ – ٢٧ / ١٢ / ٢٠٠٧) طرابلس :ليبيا
- المطاعنة، جواهر بنت جميع؛ المطاعنة، شمسة بنت حمد(٢٠٠٩) **فاعلية البرامج التدريبية الخاصة بالإنماء المهني على أداء المعلمات**. رسالة التربية-سلطنة عمان،ع ٢٤، ص٨١ – ٩١.
- الموسوي،علي (٢٠١٠) **التدريب الإلكتروني وتطبيقاته في تطوير الموارد البشرية في قطاع التعليم في دول الخليج** . الندوة الأولى في تطبيقات تقنية الاتصالات والمعلومات في التعليم والتدريب .بتاريخ (١٢-١٤/٤/٢٠١٠) .قسم تقنيات التعليم .كلية التربية .جامعة الملك سعود :الرياض

- الموسى، عبد الله؛المبارك، أحمد(٢٠٠٥)**التعلم الإلكتروني الأسس والتطبيقات**.ط١،الرياض ،مؤسسة شبكة البيانات.
- بسيوني ،عبد الحميد (٢٠٠٧) **التعليم الإلكتروني والتعليم الجوال** .ط١، القاهرة : دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.
- حسين ،هشام بركات (٢٠١٠) اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني جسور. الندوة الأولى في تطبيقات تقنية الاتصالات والمعلومات في التعليم والتدريب .بتاريخ (١٢-١٤/٤/٢٠١٠) .قسم تقنيات التعليم .كلية التربية .جامعة الملك سعود :الرياض
- راشد ، محمد إبراهيم (٢٠٠٨) **التدريب عن بعد .ماهيته .واقعه .مستقبل استخدامه في البرامج التدريبية** .مجلة مستقبل التربية . المجلد الرابع عشر .ع٥٢ . ص ٢١٦:١٨٥
- زيد ،جمال درهم أحمد سعيد .(٢٠٠٧). **برنامج مقترح لتنمية مهارات معلمي المرحلة الثانوية في مجال استخدام تكنولوجياالتعليم الرقمية**. أكاديمية السادات للعلومالإدارية.مصر
- سعود ، نعمت عبد المجيد (٢٠١٠) **التنمية المهنية للمعلم والاتجاهات المعاصرة فاعلية وتفعيل. بحث مقدم في المؤتمر العلمي حول المعلم وتحديات العصر** . تاريخ الاسترداد ١٠ ٣، ٢٠١١، من موسوعة التعليم والتدريب: http://edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id=710
- سعيد ، منار (٢٠١٠) مكتب التربية العربي لدول الخليج استرجع بتاريخ ١٠/١٠/٣٠ على الرابط التالي http://www.abegs.org/Aportal/Article/ShowDetails?id=1080 .
- ضحاوي،بيومي محمد ؛حسين ، سلامه عبد العظيم(٢٠٠٩) **التنمية المهنية للمعلمين مدخل جديد نحو إصلاح التعليم**.ط١.القاهرة : دار الفكر العربي.
- عبد الحميد ،محمد(٢٠٠٥) **منظومة التعليم عبر الشبكات** .ط١ .مصر:القاهرة .عالم الكتب.
- عبيدات، ذوقان (٢٠٠٦) **البحث العلمي،مفهومه ، أدواته، أساليبه** .ط٣ :عمان إشراقات للنشر والتوزيع.
- عثمان، الشحات سعد (٢٠٠٩) **الرحلات المعرفية عبر شبكة المعلومات الدولية(WebQuest)**؛ مقالة متوفرة على:http://knol.google.com/k/الرحلات-المعرفية-عبر-شبكة-المعلومات-الدولية-webquest#
- عطية ، محمد عبدالرؤوف (٢٠٠٧). **التدريب الإلكتروني للمعلمين ومتطلبات تطبيقه بمصر في ضوء خبرات بعض الدول**. مجلة كلية التربية،جامعة الأزهر ، ع ١٣٣ ج٢ ، ص ٣-٤٧ .
- عمار،حارص (٢٠١١) **تنمية المعلم مهنياً في ظل استراتيجيات التعلم الإلكتروني**. بوابة كنانة أونلاين . تم استرجاعها بتاريخ ٢٠١١/٥/١٤ مقالة متوفرة على

http://kenanaonline.com/users/HaresAmmar/topics/87361#http://kenanaonline.com/users/HaresAmmar/topics/87361/posts/244108□

- عماشة ، محمد عبده راغب(٢٠٠٩) **تطوير أداء معلمي الحاسب لتصميم التعليم الإلكتروني في عصر الويب 2.00** - مصر ، مج ١٩، ع ١، ص ٥ - ٣٩.
- **لال** ،يحـــي زكريـــا ; الجنـــدي ،عليـــاء(٢٠٠٥) **الاتصـــال الإلكترونـــي وتكنولوجيـــا التعلـــيم** .ط٣.الرياض:مكتبة العبيكان
- هنداوي ، أسامة سعيد وآخرون (٢٠٠٩) **تكنولوجيا التعليم والمستحدثات التكنولوجية** .القاهرة :عالم الكتب.
- يماني ،هناء إبراهيم (٢٠٠٦) التدريب الإلكتروني وتحديات العصر الرقمي ، الجمعية السعودية للإدارة ، استرجعت بتاريخ ٤ /٥/٢٠١١ من http://www.sma.org.sa/pdf/55/7.pdf
- Cole, j&Foster, h. (2008) **UsingMoodle** , usa: O'Reilly Media.
- Dodge, B. (2002**). Adapting and Enhancing Existing WebQuests**. Retrieved,15,3, 2011 from : http://webquest.sdsu.edu/adapting/index.html
- Halat, E(2008a): **A Good Teaching Technique: WebQuests**, A Journal of Educational Strategies, v81, n3, p109-112.
- Polly, D., Ausband, L. (2009). **Developing Higher-Order Thinking Skills through WebQuests. Journal of Computing in Teacher Education**, Volume 26/ Number 1, 6

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس :

واقع أبعاد القيادة الأخلاقية لدى قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج

إعداد :

أ / هياء بنت شليفة بن مطلق السبيعي
قسم الإدارة والإشراف التربوي كليات الشرق العربي للدراسات العليا
بالمملكة العربية السعودية
أ.د/ عبدالرحمن بن عبدالوهاب بن سعود البابطين
أستاذ الإدارة التربوية بقسم الإدارة التربوية كلية التربية
جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية

واقع أبعاد القيادة الأخلاقية لدى قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج

أ / هياء بنت شافي بن مطلق السبيعي
قسم الإدارة والإشراف التربوي كليات الشرق العربي للدراسات العليا
بالمملكة العربية السعودية
أ.د/ عبدالرحمن بن عبدالوهاب بن سعود البابطين
أستاذ الإدارة التربوية بقسم الإدارة التربوية كلية التربية
جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية

• **مستخلص** :
هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة أبعاد القيادة الأخلاقية لدى قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج، والتعرف على المعوقات التي تواجه قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج لممارسة أبعاد القيادة الأخلاقية؛ ولتحقيق أهداف هذه الدراسة اعتُمد المنهج الوصفي المسحي، وقد اعتمدت الباحثة على (الاستبانة) أداة للدراسة في جمع المعلومات والبيانات من واقع الدراسة الميدانية؛ والتي طبّقت في مجتمع الدراسة الذي تكون من معلمات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج والبالغ عددهن (١٠١) معلمة، وتُوصّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج ، ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي: أن معلمات المرحلة الثانوية موافقات على ممارسة قائدات المدارس الثانوية لأبعاد القيادة الأخلاقية بدرجة عالية، وجاءت في المرتبة الأولى "الصفات الإدارية"، أما بالمرتبة الأخيرة فقد جاءت "الصفات الشخصية". وأن أفراد الدراسة من معلمات المرحلة الثانوية موافقات بدرجة منخفضة على معوقات أبعاد القيادة الأخلاقية، وجاءت بالمرتبة الأولى" المعوقات الشخصية"، أما بالمرتبة الأخيرة فقد جاءت " المعوقات الإنسانية".

الكلمات المفتاحية : القيادة الأخلاقية – قائدات المدارس الثانوية

The Reality of the Dimensions of Ethical Leadership Among the Leaders of Secondary Schools in Al-Kharj Governorate

Haya bint Shafi bin Mutlaq Alsubaie
Supervised by:Prof. Abdulrahman bin Abdulwahab Al- Babtain

Abstract

The study aimed to identify the degree of ethical leadership practice among secondary school leaders in Al-Kharj Governorate, and to identify the obstacles that face secondary school leaders in Al-Kharj Governorate to specific practices of ethical leadership. To achieve the objectives of this study, the descriptive survey method was adopted, and the researcher (questionnaire) has achieved a tool for the study in collecting the information that results from the reality of the field study; Which was applied in the study community, which is one of the teachers of the secondary schools in AL-Kharj, whose number is (101) female teachers The main results of the study: Secondary school teachers agree to secondary school leaders practicing ethical leadership dimensions with a high degree and came in the first place "administrative attributes", while the last level came as "personal attributes".The study members of secondary school teachers have low-level approvals on the obstacles of the dimensions of moral leadership, and came in the first place "personal obstacles", while the last level came "humanitarian obstacles".

Keywords : Ethical Leadership - Leaders of Secondary Schools.

• **المقدمة**:

القيادة جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض، والقائد الإداري هو الذي يقود التنظيم، ويحقق فيه التنسيق بين وحداته وأعضائه، والقائد الناجح هو الذي يجعل العمل أكثر ديناميكية وحركية، وتبرز أهميته من أنه يقع عليه العبء الأكبر في تحقيق أهداف المدرسة، فالقيادة بشكل عام تعني القدرات والإمكانات الاستثنائية المتوفرة في الفرد الموجود في موقع القيادة، والتي من خلالها يستطيع توجيه تابعيه، والتأثير فيهم ابتغاء تحقيق الهدف.

وكثيراً ما يرتبط نجاح المدرسة بالكيفية التي يديرها القائد، وبالأسلوب القيادي الذي يمارسه؛ إذ أنه المسؤول عن تنفيذ السياسات والبرامج التعليمية، وعن ترجمة الأهداف إلى واقع ملموس أمام الآخرين، ويتطلب ذلك أن يتحلى القائد بمستويات رفيعة من السلوك الأخلاقي، وأن تنسجم ممارساته مع الأسس الإدارية العقلانية السليمة، ومع الفلسفة التربوية القويمة، وهذه المسؤولية الموضوعية للقائد هي الفكرة الأساسية في تطوير الأخلاق الخالصة بالدور الإداري؛ ونظراً لأن قيادة القائد أثرها في المعلمين والطلبة والمجتمع المحلي، فإنه مطالب بتحويل القيم الأخلاقية الداخلية في وجدانه وتفكيره لتنعكس إلى سلوك خارجي والتزام بالصدق والأمانة والعدل والحرص وغيرها من الممارسات الأخلاقية(المهيرات، ٢٠١٦م، ٢).

وتعد الأخلاق والقيم إحدى الركائز المهمة لأي مجتمع بشري؛ حيث شغلت اهتمام كثير من الفلاسفة والمفكرين والمربين عبر العصور المختلفة؛ وذلك لارتباطها بشكل مباشر بتوجيه السلوك الإنساني، ولقد اهتم الدين الإسلامي ببناء منظومة القيم لدى المجتمع المسلم وحث عليه، بل رتب عليه الأجر الوفير؛ وبعث الله سبحانه وتعالى نبيه صلى الله عليه وسلم لإتمام مكارم الأخلاق، وكما ترتقي الأمم بالأخلاق فإن المؤسسات ومنظمات الأعمال كذلك ترتقي وتزدهر وتتطور إذا توافرت وسادت فيها القيم والمبادئ والأخلاق، وتعد المنظومة التربوية إحدى الركائز المهمة في أي مجتمع؛ لأنها هي المنطلق لتحقيق التنمية الشاملة للفرد والمجتمع في مختلف المجالات(الشتوي، ٢٠١٧م، ١٢١).

ويعد الالتزام بالمعايير الأخلاقية كالعدالة، والنزاهة، والأمانة، والمساواة، وحماية قيم الديمقراطية، والشفافية، واحترام التنوع، وغيرها من المعايير من أساسيات نجاح أي مؤسسة، وتعمل القيادة التربوية الناجحة على تحقيق رغبات العاملين، وإشباع حاجاتهم، وتحاول الانتفاع من ضرورة البواعث الذاتية والحوافز الداخلية لنشاط كل فرد، وذلك من خلال دراسة أفراد الجماعة، والتعرف على الفروق الفردية بينهم، وأحكم القادة من يعتمد في تحقيق ذلك على سياسة المساواة وعدم التعالي على الآخرين(الخروصي، ٢٠١٤م، ٢).

والقيادة الأخلاقية تنشأ عندما يظهر القادة جانبين أخلاقيين، هما الجانب الشخصي الأخلاقي، وجانب المدير الأخلاقي، فالقيادة تحيط شخصية القائد وما يفعله(Sutherland, 2010)، وتتمثل الخصائص العامة للقيادة الأخلاقية في أربع

سمات، هي: التوجه بالأفراد، ووضوح التصرفات والسمات الأخلاقية، ووضوح المعايير الأخلاقية والمساءلة، واتساع الوعي الأخلاقي(yilmaz, 2010).

لذلك أشارت دراسة الحارثي(٢٠١٩م) إلى أهمية تجسيد مبادئ القيادة الأخلاقية لدى قائدات المدارس؛ ليكن أكثر انغماسا في الثقافة التنظيمية للمدارس، وبناء على ما سبق ونظرا لأهمية توفر أبعاد القيادة الأخلاقية لدى قادة المدارس، جاءت هذه الدراسة التي تهدف إلى التعرف على واقع أبعاد القيادة الأخلاقية لدى قائدات المدارس الثانوية في محافظة الخرج.

- **مشكلة الدراسة**:

إن الالتزام بأخلاقيات العمل يعني انخفاض إلممارسات غير العادلة، وتوافر الفرص المتكافئة، وإسناد العمل لمن هم أفضل علما وكفاءة وتوجيه الموارد لما هو أنفع، وزيادة ثقة الأفراد بأنفسهم ومؤسساتهم ومجتمعهم، وانخفاض القلق والتوتر داخل المدرسة، وتعد الأخلاق هي قلب القيادة، وإن القيادة الأخلاقية ترتبط بالحس الأخلاقي لدى الفرد؛ مما يتطلب أن ينمي المديرون حسهم الأخلاقي من خلال ممارسة الفضائل، ودمج المبادئ الأخلاقية في سلوكهم في كل الظروف.

وتعد القيم الأخلاقية والمنبثقة أصلاً من قيم المجتمع المحيط من الركائز المهمة التي ترتكز عليها أي مؤسسة في عملها، فالسلطات التي يتمتع بها المديرون قد تجبر العاملين على الالتزام بالقوانين والأنظمة والتعليمات، وتؤمن سير العمل، و تدفع إلى الابتكار والإبداع الذي من شأنه الارتقاء بنوعية الإنجاز، وبذلك يتضح دور القيم الأخلاقية التي تؤثر في أداء المدرسة وتحسين مخرجاتها من خلال التأثير الإيجابي في اتجاهات العاملين وأنماط سلوكهم، وزيادة ولائهم للمؤسسة والذي يؤدي بدوره إلى الوصول لأعلى مستويات الإنجاز(الروسان، ٢٠١٨م، ١٢١).

ولما كانت أبعاد القيادة الأخلاقية انعكاساً للممارسات الأخلاقية للقائد، والتي ينبغي أن تنعكس بشكل إيجابي على أداء العمل والمعايير التي يتم خلالها ربط المعلمين بالمدرسة، أصبحت الحاجة ملحة إلى دراسة الممارسات الأخلاقية للقائد في المدرسة؛ لغرض تنمية الالتزام التنظيمي في نفوس المعلمين فهو يزيد من ارتباطهم بالعمل وبذل الجهود، وإخلاصهم وحماسهم للقيام بالأعمال المطلوبة، وتحفزيهم وزيادة درجات الالتزام بأهداف وقيم المدرسة، بالإضافة إلى تحقيق التميز في أدائهم(الحارثي، ٢٠١٩م، ٦).

وقد أكدت دراسة الحقباني(٢٠١٨م، ١٥٢) إلى أن عدم الأخذ بالقيادة الأخلاقية يفضي إلى العديد من السلوكيات التي تمثل بعض الإشكاليات الأخلاقية، سواء على صعيد القائد نفسه، أم العاملين، والمتمثلة في تضارب المصالح، والتراخي وعدم الإخلاص في العمل، والإخلال بالثقة فيما بينهم.

وقد أشارت نتائج عدد من الدراسات إلى ضعف تطبيق أبعاد القيادة الأخلاقية، ومن تلك الدراسات دراسة الروسان(٢٠١٤م)، كما أشارت دراسة الشتوي(٢٠١٧)

إلى أن ممارسة قادة المدارس لأبعاد القيادة الأخلاقية جاءت بدرجة متوسطة وجاء ترتيب الأبعاد على النحو التالي: الخصائص الشخصية الأخلاقية، يليها العلاقات الإنسانية، ثم السلوكيات الإدارية؛ لذلك جاءت هذه الدراسة التي تحاول الباحثة من خلالها الإجابة على السؤال الرئيس التالي: ما واقع ممارسة أبعاد القيادة الأخلاقية لدى قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج؟

- **أسئلة الدراسة**:

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما درجة ممارسة أبعاد القيادة الأخلاقية لدى قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج من وجهة نظر المعلمات؟
- ما المعوقات التي تواجه قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج في ممارسة أبعاد القيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمات؟

- **أهداف الدراسة**:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على درجة ممارسة أبعاد القيادة الأخلاقية لدى قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج.
- التعرف على المعوقات التي تواجه قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج لممارسة أبعاد القيادة الأخلاقية.

- **أهمية الدراسة**:

- **أولاً: الأهمية العلمية(النظرية)**:

- يمكن أن تسهم هذه الدراسة في زيادة الوعي لدى قائدات المدارس الثانوية بأبعاد القيادة الأخلاقية (الصفات الشخصية، العلاقات الإنسانية، الصفات الإدارية، العمل بروح الفريق).
- يمكن أن تسهم هذه الدراسة في إبراز أبعاد القيادة الأخلاقية (الصفات الشخصية، العلاقات الإنسانية، الصفات الإدارية، العمل بروح الفريق) لدى قائدات المدارس الثانوية.
- إثراء المكتبة العربية في مجال الإدارة التربوية ببحوث حديثة في مجال الأبعاد الأخلاقية لقائد المدرسة.

- **ثانياً: الأهمية العملية(التطبيقية)**:

- يؤمل أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في إفادة متخذي القرار في إدارة التعليم والإدارة المدرسية بواقع ممارسة أبعاد القيادة الأخلاقية للإفادة منها في تحسين وتطوير أداء الإدارة المدرسية.
- تتطلع الدراسة الحالية إلى المساهمة في فتح المجال لإجراء دراسات مماثلة لقياس درجة توافر الأبعاد الأخلاقية الأساسية لقائد المدرسة.

- **مصطلحات الدراسة**:

١. **القيادة الأخلاقية** (Ethical leadership):

القيادة الأخلاقية اصطلاحاً: هي مجموعة السلوكيات والأفعال التي يقوم بها القائد تجاه المتعلم، مستخدماً في ذلك الوسائل والسبل الملائمة والتي يمكن من خلالها إكساب المتعلم الفضائل الأخلاقية التي تجعل منه إنساناً صالحاً نافعاً لمجتمعه ووطنه (القرني، ٢٠١٦م، ٦٥٧).

تعرف القيادة الأخلاقية إجرائياً بأنها ما تمتلكه قائدات المدارس الثانوية في محافظة الخرج من خصائص وخبرات في إطار أبعاد(الصفات الشخصية، العلاقات الإنسانية، الصفات الإدارية، العمل بروح الفريق) وتوظيفها في عملها؛ مما يسهم في تعزيز المظاهر الإيجابية للتعاون داخل المدرسة، والتغلب على أي مظاهر سلبية بين أعضاء المجتمع المدرسي.

٢. **الصفات الشخصية** (Character Traits):

تعرف الصفات الشخصية إجرائياً بأنها مجموعة من الخصال والطباع المتنوعة التي يجب توافرها في قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج، والتي تنعكس على تفاعلهم مع البيئة المحيطة.

٣. **العلاقات الإنسانية** (Human Relationships):

تعرف العلاقات الإنسانية إجرائياً بأنها جملة من التفاعلات التي تحدث بين قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج والعاملين والمجتمع المحيط بهن لتحقيق هدف محدد.

٤. **الصفات الإدارية** (Administrative Qualities):

تعرف الصفات الإدارية إجرائياً بأنها مجموعة من السمات الفنية التي يجب توفرها في قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج والتي تؤهلهم لقيادة المجموعة.

٥. **العمل بروح الفريق** (Teamwork):

يعرف العمل بروح الفريق إجرائياً بأنه تكامل جهود قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج والعاملات فيما بينهن من أجل تحقيق أهداف محددة ومشتركة.

- **حدود الدراسة**:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على واقع أبعاد القيادة الأخلاقية (الصفات الشخصية، العلاقات الإنسانية، الصفات الإدارية، العمل بروح الفريق) ومعوقاتها.
- الحدود البشرية: شملت الدراسة الحالية معلمات المرحلة الثانوية.
- الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة الحالية على مدارس التعليم العام الحكومي المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج.
- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤١هـ الموافق ٢٠٢٠م.

• **الإطار النظري**:

يتناول الإطار النظري: القيادة المدرسية وقائد المدرسة، والقيادة الأخلاقية ومعوقاتها.

• **المحور الأول**: **القيادة المدرسية**:

• **مفهوم القيادة المدرسية**:

حظي موضوع القيادة المدرسية باهتمام الكثير من الباحثين، وتناولته دراسات متعددة من جوانب مختلفة؛ وذلك لإن القيادة المدرسية تضطلع بأدوار ومسؤوليات تمثل بوابة التحول الحقيقي في تطوير البيئة المدرسية، لذلك تناولت الباحثة مفهوم القيادة المدرسية وأهميتها وأهدافها ومهامها ووظائفها، وذلك على النحو التالي:

تعرف القيادة المدرسية بأنها عملية تنسيق الجهود، واستغلال الموارد المدرسية المتاحة لتلبية الاحتياجات التربوية، ومساعدة الطلاب على التعلم إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم، وتهيئتهم للحياة والاندماج في المجتمع(القحطاني، ٢٠١٨م، ٣٠٤).

وتعرف أيضاً بأنها قدرة القيادي المدرسي على الوعي المتزايد بالمواطنة العالمية، وجعل مدرسته تنظر لنفسها من خلال علاقتها بمجتمعها الواسع والعالم الذي تنتمي إليه، والتكيف مع الظروف المتجددة، والبقاء فعالة وسط السياقات المتغيرة، واتخاذ القرارات المنسجمة مع التوجهات في سياقها المحلي والعالمي، وامتلاك المرونة، وتعزيز عمليات التغيير والإبداع، والعمل بانفتاح مع وجهات نظر متعددة؛ لتحقيق الأهداف المنشودة (الغامدي، ٢٠١٧م، ٢٢٨).

وعرفها الصقر(٢٠١٩م، ٤١٤) بأنها القيادة التي تقوم بتوجيه القوى العاملة في المدرسة نحو تحقيق الأهداف التربوية بأسلوب علمي ديمقراطي يدفع العاملين للانقياد له والتعاون في سبيل تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة.

• **أهداف القيادة المدرسية**:

إن الهدف الرئيس لقائد المدرسة هو العمل على توجيه جهود المعلمين، وتنسيقها لتحقيق الأهداف والغايات المنشودة من هذه المؤسسة، ومن ثم يكون هدف قادة المدارس هو العمل على تحسين علمية التعليم وتوجيه المعلمين في اختيار الخبرات التي تساعدهم على النمو الشخصي(الخميس، ٢٠١٩م، ٤٥).

وقد أضاف (day and sammons, 2014) مجموعة من الأهداف الخاصة بالقيادة المدرسية والتي من الممكن أن يتم ترجمتها وتطبيقها في الواقع، وهي:

- العمل على تمثيل جميع الجهود والنشطة والسلوكيات والأفعال التي تصدر عن أعضاء الإدارة المدرسية بصورة مقصودة وغير مقصودة.
- العمل على تشكيل شخصية الطلاب من جميع النواحي (روحياً، وعقلياً، واجتماعيا، ونفسيا).

- العمل على إنجاز عمليات الإدارة من (تخطيط، وتنظيم، ومتابعة وإشراف) داخل المدرسة بشكل فاعل.
- العمل على مراعاة الفروق الفردية في توزيع المهام بما يتناسب مع قدرات واستعدادات العاملين في المدرسة.
- المساهمة في أداء العاملين في المدرسة لمهامهم بفاعلية وكفاءة.
- العمل على توفير مناخ تسوده العلاقات الحسنة والروح الطيبة.

وقد أشار الغامدي(٢٠١٩م، ٢٢٠) إلى أن أهداف القيادة المدرسية تتمثل فيما يلي:

- الأهداف التربوية والثقافية: وتتمثل في تنمية ميول الطلاب ورغباتهم عن طريق تزوديهم بالخبرات التي تتناسب مع ميولهم ومهاراتهم.
- الأهداف الاجتماعية: والمقصود منها تعريف الطالب بواجباته نحو أسرته وبيئته ومجتمعه ووطنه والعمل على تحفيزه على إقامة العلاقات الإيجابي بينه وبين الآخرين ضمن إطار المشاركة الفعالة ومد يد التعاون مع الآخرين من اجل تحقيق أهداف المجتمع.
- الأهداف الدينية: وتتمثل في إدراك الطلاب للعقيدة الإسلامية وفهمها فهماً سليما مع العمل على زرع القيم والأخلاق الحسنة في نفوس الطلاب وتنقية عقولهم من شوائب العصر.
- الأهداف الاقتصادية: وتكمن في بيان مصادر الثروة الطبيعية للطلبة داخل أوطانهم، وتوضيح كيفية الحفاظ عليها، وتنميتها بهدف تحسين المجتمع.

- **مفهوم قائد المدرسة**:

يحتل قائد المدرسة مكانة عظيمة في العملية التعليمية، ويقوم بدور كبير وفاعل في الميدان التربوي، فهو المرشد والموجه لمن حوله.

تعددت تعريفات قائد المدرسة لدى الباحثين والمفكرين ومنها استنبطت نظريات الإدارة، ومن ذلك أنه ممارس يتمتع بوجود احترافية ومهارة مرنة، والتزام طوال الحياة بتحسين الفرد والمؤسسة، فالقادة الحقيقيون هم متعلمون أولا(إركينز، دوفور، ١٤٣٦، ٣٣).

وقد عرفة خليفات (١٤٣٤، ٧١) بأنه الشخص القيادي القادر على التأثير على الآخرين وتغير في سلوكهم، ويحتل مرتبة معينة في مجموعة العمل، ويتوقع منه تأدية عمله بأسلوب يتناسب مع تلك المرتبة.

ومن ذلك يتضح أن للقائد دور كبير وبارز في التأثير على الآخرين من خلال معرفته التامة بما يناط به من مسؤوليات ومهام ، وحرصة الدائم على تطبيق اللوائح والأنظمة المدرسية .

- **مهارات قائد المدرسة**:

يتمتع القائد المدرسي بعدد من المهارات التي لا بد التحلي بها، ومنها ما أشار إليها (القرشي، ٢٠١٩م، ١٣١):

- المهارات الإنسانية: وتتعلق هذه المهارات بالعلاقات القائمة بين القائد والعاملين بالمدرسة من موظفين ومعلمين وطلبة وكذلك مدى تأثيره فيهم من جهة، وتأثرهم به من جهة أخرى.
- المهارات الذاتية: وتتمثل في قدرة القائد على بذل المزيد من العطاء نحو مدرسته، وتحقيق البراعة والإبداع التي يوضحها في مواقف تستدعي منه ذلك، ودرجة النضج الانفعالي في السيطرة على الموقف والظروف الطارئة.
- المهارات الفنية(التخصصية): وتبرز في قدرة القائد على صياغة الأهداف بصورة مبدعة وفنية، وتحويل السياسات العامة إلى إجراءات، وتحديد معايير التقييم، وتطبيق المعايير وتصميم النظم، وإجراء المتابع، وذلك لتحقيق أهداف العملية التعليمية بصورة فعالة وناجحة.

وأضاف المغيدي وحافظ والبحيري (٢٠١٢م، ٢٠٦) عدداً من المهارات الأخرى تتمثل فيما يلي:

- مهارة الاتصال الفعال: ويقصد بها نقل الأفكار والمعلومات المتعلقة بالمهام الإدارية من قائد المدرسة إلى المعلمين أو العكس أو من مجموعة العاملين إلى مجموعة أخرى.
- مهارة إدارة الأزمة: فمن المهارات الهامة لقائد المدرسة الإلمام بخصائص الأزمة والتي تتسم بأنها نقطة تحول أساسية في ظواهر إدارية أو متغيرات بيئية متتابعة ومتسارعة وتسبب درجات متفاوتة من التوتر والقلق للقائمين بالإدارة.
- مهارة تطبيق الإدارة بالأهداف: وتقوم هذه المهارة على التزام قائد المدرسة بعدد من الأسس منها الإدارة بالمشاركة، والمراجعة الدورية والمستمرة لتحقيق الأهداف والتغذية العكسية حيث يقوم القادة بتبادل الرأي مع المرؤوسين حول الأهداف، ثم يزودوا المعلمين بمعلومات حول تقدمهم نحو تحقيق الأهداف.

وأضافت فرح (Farah, 2013) عدد من المهارات الأخرى تتمثل فيما يلي:

- المهارات العملية: وتتجلى هذه المهارات في قدرة القائد المدرسي على تأدية واجباته وحل المشكلات بالطرق السليمة عندما تعترض عمله الوظيفي بهدف إنجاز أهداف المدرسة التعليمية وتوفير تعليمات وتوجيهات لمجتمع المدرسة ودعوتهم للمشاركة في تطوير برامج التعليم.
- المهارات الاجتماعية: وتبرز من خلال قدرة القائد على الاتصال والإصغاء، وامتلاكه لمهارة التحدث مع العاملين واحترام رغباتهم والاستجابة لمطالبهم واستفساراتهم والاستماع إليها.
- مهارة التفويض: وتتجلى في قدرة القائد على تفويض الصلاحيات عن طريق إسناد سلطات تخص مستوى إداري أعلى للمرؤوس من المستوى الإداري الأقل منه ليباشر السلطات المفوضة إليه بالنيابة عن رئيسه صاحب السلطة الأعلى.
- المهارات الفكرية(العقلية): وتتجلى في قدرة القائد على التخطيط والرؤية الاستراتيجية وعملية تحديد الأهداف وتحديد ما يجب القيام به لتحقيقها إضافة إلى عملية صنع القرار الذي يضمن النجاح لمؤسساتهم وإدارتها.

- **وظائف قائد المدرسة**:

تتمثل أهم وظائف قائد المدرسة فيما يلي (القحطاني، ٢٠١٨م، ٣٠٤):

- وظيفة التخطيط: إن التخطيط هو الترجمة العملية للأهداف التعليمية، وما يجب أن ينفذ من برامج ويتضمن توضيح الأهداف وتنسيقها وتصنيفها حسب أهميتها، ووضع معايير الأداء وجدولة الأعمال زمنيا، ومن خلال هذه الوظيفة يهتم قائد المدرسة بتوقع المستقبل وتحديد أفضل السبل لإنجاز الأهداف التنظيمية المعلنة.
- وظيفة التنظيم: ويقصد بها توزيع الأعمال المختلفة على العاملين كل في مجال تخصصه، وإعطاء هؤلاء العاملين الصلاحيات لإنجاز ما أسند إليهم من أعمال في أقصر وقت ممكن، وبأقل تكلفة وبأعلى مستوى للأداء.
- وظيفة التوجيه: هو عملية هدفها التأكد من النتائج التي تحققت أو تلك التي في سبيلها إلى التحقق مطابقة للأهداف المقررة أو غير المطابقة، ومن خلال المتابعة تقدم تغذية راجعة فورية.
- وظيفة الرقابة: هو الإشراف على تنفيذ ما تم التخطيط والتنظيم له سواء كان ذلك يتعلق بالدراسة أو الأنشطة المدرسية أو الأعمال الإدارية أو غير ذلك مما تقدمه المدرسة أو تقوم به من الخدمات التربوية.

- **المحور الثاني**: **القيادة الأخلاقية**.
- **مفهوم القيادة الأخلاقية**:

تعرف القيادة الأخلاقية بأنها عبارة عن مجموعةٍ من السلوكيات والأفعال التي يقوم بها القائد المدرسي تجاه المتعلم مستخدماً في ذلك الوسائل والسبل الملائمة، والتي يمكن من خلالها إكساب المتعلم الفضائل الأخلاقية التي تجعل منه إنساناً صالحاً نافعاً لنفسه ومجتمعه(ناصر، ٢٠١٨، ٩).

في حين عرفها درادكه (٢٠١٧، ٢٧) بأنها "مجموعة القيم، والمعايير والسلوكيات الأخلاقية التي تمارسها الإدارة المدرسية عند تعاملها مع العاملين بها، وتقاس من خلال رضى العاملين عن تلك الإدارة في جوانب الصفات الشخصية، والصفات الإدارية، والعلاقات الإنسانية".

فيما أشار علي (٢٠١٩، ٥٦٠) إلى أنها "خلق مجتمع مدفوع بواسطة القيم، حيث يتم خلق الثقافة التنظيمية المدفوعة بواسطة الرؤية والقيم، والتي تعمل على بناء فريق العمل، وتطوير القيادة والتحول الثقافي، وتعمل القيم على تقوية الثقة بين القائد والتابع، كما تؤدي إلى خلق الاتصال، ووضوح الرؤية، وفهم المنظمة المدفوعة بواسطة القيم".

- **أهمية القيادة الأخلاقية**

إن التزام القائد التربوي بأخلاقيات المهنة يعد عاملاً مهماً وأساسياً في نجاح المؤسسات التربوية، وتعزيز إنتاجيتها، وتحسين جودة مخرجاتها، حيث أن أخلاقيات القائد تقود إلى بذل الجهد وتأدية العمل بأمانة وتحمل المسؤولية بلا تردد.

وفي هذا الصدد أشار الصالحي(٢٠١٨، ١٢) إلى أهمية القيادة الأخلاقية، حيث أن ما أفرزته الأزمات الحالية أدت إلى الحاجة الماسة إلى قيادات أخلاقية تتمتع بالمهارات اللازمة للقيادة بطرق فعالة للمضي بالمنظمات إلى النجاح والتفوق، ويعد غياب القيادة الأخلاقية في المنظمة سبباً لفشلها في تحقيق أهدافها، وقد يترتب على هذا الفشل انهيار المنظمة؛ لما يسببه من ضعف لمعنويات الأفراد، ويفقدهم ثقتهم بالقائد، وتحتاج أي علاقة للثقة المتبادلة بين أطرافها الالتزام بهذه العلاقة، ومن هنا يأتي دور الأخلاق في توطيد وتوثيق الصلة بين القائد والمرؤوسين، إذ أن إدراكات المرؤوسين للقيادة الأخلاقية التي يمارسها قائدهم تجعلهم يؤمنون به وتزداد ثقتهم به، وهو ما يؤدي بدوره إلى استجاباتهم للمسؤولية عن عملهم من منطلق حرصهم الدائم على الالتزام بعلاقاتهم بالقائد.

في حين أشار محمد (٢٠١٩، ٥٤) إلى أن القيادة الأخلاقية تلعب دوراً مهماً وحيوياً في المنظمات بشكل عام حيث تؤثر بشكل مباشر على مناخ العمل داخل المنظمة ونستعرض تلك التأثيرات الإيجابية على النحو التالي:

- الوقوف على الأخطاء وتصحيحها.
- مناقشة المشكلات ومعالجتها بشكل مستمر.
- اتخاذ القرارات الأخلاقية.
- دعم وتشجيع السلوك الأخلاقي.
- خلق نماذج الدور للسلوكيات الملائمة من الناحية الاجتماعية.
- تحديث وتطوير سياسة المنظمة.
- التوجه الأخلاقي للمنظمة.
- زيادة الثقة في الإدارة.
- زيادة التعلم التنظيمي.
- ارتفاع مستوى الرضا عن العمل وزيادة الالتزام التنظيمي.
- زيادة القدرة على الإبداع والابتكار داخل مكان العمل.

فيما أشار الفقيه (٢٠١٩، ٤) إلى أهمية القيادة الأخلاقية بالنسبة للمؤسسات التربوية، وقد تمثلت تلك الأهمية في أن القائد التربوي المكلف بالقيام بجميع الأعباء الوظيفية في المدرسة، ويساعد في ذلك المعلمون لينتج من خلال ذلك صياغة شخصية عملية قويمة سليمة تتمتع بالخلق القويم، وتترسخ فيها القيم السامية؛ لذا فإن المدير له الدور الكبير في صلاح المدرسة أو إفسادها، ويؤثر فساد المدير على المدرسة على ناحيتين، الأولى هي ملئ الوظائف بمن هم على شاكلة القائد الفاسد؛ مما يؤثر على القيادة الأخلاقية لمدير المدرسة، الشق الثاني هو تدني احترام المرؤوسين للمدير، ولمركزة القيادي بشكل عام، وهو ما يؤثر كذلك على علاقة المدير مع المعلمين وبالتالي على مخرجات العملية التعليمية.

هذا وقد ويرى سكجها(٢٠١٥، ٢٥) إلى أن أهمية القيادة الأخلاقية تكمن في صقل المقاييس العليا للأخلاقيات الشخصية بحيث لا يستطيع القائد الفعال أن

يعيش أخلاقيات مزدوجة بعضها منسوب إلى حياته العامة "الشخصية"، وبعضها الآخر منسوب للعمل، فالأخلاقيات الشخصية لابد أن تتطابق مع الأخلاقيات المهنية ولا يحصل بينهما تضارب أو تعارض، وكذلك اعتماد معايير الأخلاقيات في تقييم أداء المنظمة إلى جانب معايير الربحية، بالإضافة إلى بناء ثقافة متوازنة تراعي مطالب الكفاء ومطالب الأخلاقيات، وإشاعة قيم النزاهة والتواضع والفضيلة في العمل، ومساعدة الآخرين مما يسهم في إيجاد مناخ أخلاقي في المنظمة، كما أنها تدعم الاستقرار والعدل والرضا لدى جميع الأفراد العاملين، وتعمل كذلك على زيادة ثقة الفرد بنفسه، وبالمنظمة التي يعمل بها، وبالمجتمع الذي ينتمي إليه، وهو ما يؤدي بدوره إلى تقليل التوتر والقلق بين الأفراد، توفير بيئة ملائمة لروح الفريق، وزيادة الإنتاجية مما يعود بالنفع على الجميع، كل ذلك يعمل على تقليل حدوث الأخطار، لأن النزاعات والخلافات وعدم الالتزام بالقوانين قيم لا أخلاقية، والأصل التمسك بالقيم الأخلاقية التي تمنع حدوث تلك الأخطار.

مما سبق يتضح أهمية القيادة الأخلاقية على جميع المستويات والمنظمات سواء أكانت مؤسسات تربوية أو غير ذلك بشكل عام، وترى الباحثة أن أهمية القيادة الأخلاقية بالنسبة للمؤسسات التعليمية تفوق في أهميتها بالنسبة للمؤسسات الأخرى حيث أن المؤسسات التعليمية لها حساسيتها الخاصة فمخرجات المؤسسة التعليمية هي نواة المجتمع، فقائد المدرسة والإدارة المدرسية تتعامل مع الفرد في مراحل حياته الأولى، وهي التي تشكل شخصيته، وترسخ في نفسه القيم، والشعور بالمسؤولية، لذا فإن قرارات ونمط القيادة التربوية تنعكس على حاضر المجتمع ومستقبله، ويمتد تأثيرها لأجيال عديدة، من هنا تظهر الأهمية البالغة للقيادة الأخلاقية بالنسبة للإدارة التربوية.

- **مهام وواجبات القيادة الأخلاقية**:

عند وضع جدول الأعمال المتعلق بالقيادة الأخلاقية لا بد وأن يكون هذا الجدول مرتبطاً بتحويل المدرسة من شركة أعمال إلى شركة تمتثل امتثالاً طوعياً للقانون لتتخطى ذلك لتكون شركة مسؤولة أخلاقية تتسم بالحس الأخلاقي ولديها مؤشرات الإنذار المبكر الأخلاقي، ومن شركة تتدافع إلى الكفاءة بأية طريقة حتى وإن كانت غير أخلاقية إلى شركة لديها معايير واضحة في أن تكون الوسيلة التي تصل بها للكفاءة، وزيادة الإنتاج، والربحية وسيلة أخلاقية مشروعة، ومن أهم المهام الأساسية للقيادة الأخلاقية اعتماد معايير الأخلاقيات في تقييم أداء الشركة إلى جانب معايير الربحية والكفاءة والحصة السوقية، واختيار العاملين للعمل في الشركة أو للترقية على أساس معايير الأخلاقيات إلى جانب معايير الكفاءة والعمل على إصدار مدونة أخلاقيات تحدد قيم المنظمة وتكون مرشدا للمديرين والعاملين في قراراتهم وممارستهم، وتشكيل لجنة الأخلاقيات في المنظمة التي تعمل على تقييم المستوى الأخلاقي لقرارات وممارسات الإدارة والعاملين في المنظمة، والتعامل مع المشكلات الأخلاقية المحيرة والمعقدة، وذلك بسبب امتلاكهم للحس الأخلاقي والقدرة العالية على التصرف الأخلاقي، وبناء

ثقافة متوازنة تراعي مطالب الكفاءة ومطالب الأخلاقيات، وإشاعة قيم النزاهة والتواضع والفضيلة في العمل ومساعدة الآخرين وغيرها(الخورصي، ٢٠١٤، ٥٣).

هذا وقد أشار الأحمري (٢٠١٨، ٣٠٩) فيما يخص واجبات القيادة الأخلاقية فإنه يمكننا القول أنه من أبجديات وواجبات ومهام القيادة الأخلاقية هو أن تعمل على ترغيب العاملين بمنظمتهم، والعمل على كسب ودهم، وثقتهم، وتوحيد جهودهم، وتنشيطهم، ودعم القوى الإيجابية لديهم، وخلق أجواء طيبة تلائم سير العمل داخل المنظمة، وتوخي العدالة في التعامل مع المرؤوسين ومد يد العون لهم، وتتمثل أبرز واجبات القيادة الأخلاقية فيما يلي:

- عدم استخدام الممتلكات العامة في خدمة جهة أخرى بناء على اعتبارات سياسية.
- العمل على تسهيل الإجراءات، وتقليص الوقت اللازم لاتخاذ القرارات.
- توفير بيئة عمل تضمن احترام كرامة المواطنين.
- الأخذ بآراء المواطنين المتعلقة بعمل الدائرة وجمعها لإدماجها في سياسة الحكومة.
- عدم استخدام معلومات عامة غير منشورة تم الحصول عليها بموجب الصلاحيات.
- تتعامل بجدية وأمانة في حال اكتشاف قضايا غير مشروعة.
- إشاعة الحب والألفة بين العاملين.
- إقناع العاملين بأنهم تلقون نفس المعاملة دون تفرقة أو تمييز.
- الاهتمام بالعاملين داخل المنظمة وخارجها.
- فهم مشكلات العاملين والعمل على حلها في أقل وقت ممكن.

فيما ذكر (wang, An–chinh, etal, 2017, p508) عدد من المهام في نطاق حديثة عن القيادة الأخلاقية في المؤسسات التعليمية اليابانية تتمثل فيما يلي:

- تحفيز القيادات التربوية على تحمل متطلبات أدوارهم ومسؤولياتهم بعقول مفتوحة وبقلوب راضية.
- تفعيل آليات المحاسبة والنزاهة ومكافحة الفساد والممارسات غير السلمية.
- إيجاد الفرص للقادة التربويين الطموحين لمراجعة المعتقدات والقيم والخبرات التي كان لها أكبر الأثر في تشكيل حياتهم كأفراد.
- زيادة وعي القيادات التربوية بالقيم التي يتعين أن يوظفونها في أعمالهم.
- زيادة تأثير قيادات المدارس في تشكيل سلوكيات العاملين معهم وتهذيب أخلاقهم.
- ممارسة العمل الجماعي من خلال فرق العمل وحلقات الجودة قولاً وفعلاً.
- تشكيل صف ثان من القيادات الشابة يتشرب القيم والأخلاقيات، ويعمل على تفعيلها.

• **أبعاد القيادة الأخلاقية**

من خلال أدبيات القيادة الأخلاقية والإطار الأخلاقي لقائد المدرسة نجد أن هناك أربعة أبعاد للقيادة الأخلاقية توضح الخصائص والصفات التي يجب أن تتوفر في قائد المدرسة كقائد أخلاقي، والتي يمكن توضيحها فيما يلي:

• **الصفات الشخصية**:

وهي مجموعة الخصائص والسمات التي يحب أن يتميز بها القائد أو المدير الأخلاقي، وتؤهله للتفاعل الإيجابي مع المعلمين، وتزيد من ثقتهم به، فهو قائد يتحرى الصدق في تعاملاته معهم، ويتميز بالنزاهة والأمانة في سلوكه وتصرفاته، ويتحمل المسؤولية تجاه أخطائه، ويعترف بها، ويتقبل النقد برحابة صدر، ولايستثار بسهولة، ويفي بوعوده التي يقطعها على نفسه، وهو القائد الذي يمثل قدوة للآخرين في سلوكه وتعاملاته (الجعيثي، ٢٠١٧، ٣١).

• **العلاقات الإنسانية**:

إن العلاقات الإنسانية السليمة التي تسود بين أفراد المجتمع المدرسي، تنعكس بصورة إيجابية على العاملين في هذا المجتمع، الأمر الذي يتطلب أن تكون هذه العلاقات الإنسانية طيبة، تتمثل في الأخلاق الفاضلة والاحترام المتبادل والتعاون بين الإدارة والعاملين في المدرسة، وبذلك تتحقق أفضل النتائج في المجال التربوي، وتؤدي المدرسة رسالتها بنجاح" (ارشيد، ٢٠١٩، ٥).

وتتطلب إدارة المدرسة دراسة متأنية، والنظر في جميع مجالات الإدارة من أجل توجيه الأفراد، وتعتبر واجبات ومسؤوليات مدير المدرسة من ناحية العلاقات الإنسانية من أهم أمور الإدارة المدرسية؛ لأن المدرسة كيان يعتمد على العنصر البشري، ونتائج الإدارة الخاطئة لا تنحصر في المدرسة فقط ولكن المجتمع بأكمله سوف يتأثر بها، ولهذا السبب يجب أن يكون لمديري المدارس منهج علمي وإدارة شاملة، وبذل كل الجهود لضمان تعاون أكبر مجموعة من الأشخاص، فالمعنى الحديث للمدير هو الشخص الذي يعلق أهمية كبيرة لنجاح إدارته على المشاركة، وليس فقط على القيم المحددة، ولكن أيضا إيجاد قيم جديدة، ومرنة، وهو يعلم أهمية العلاقات الإنسانية في نجاح الإدارة، وكما هو مفهوم من تعريف الإدارة والمدير، فإن مركز الإدارة هو المدير، وهو الأساس في بنية الأفراد العاملين في المؤسسة، وفقا لطبيعة عمله وتعدد مهامه، فالعلاقات الإنسانية، والأحداث التي تحدث في المدرسة، وسلوك الموظفين، والبيئة المحيطة، والعلاقات مع أولياء الأمور، وعلاقات الموظفين فيما بينهم، وعلاقات المعلم بمدير المدرسة، هي القيم التي تحدد الإدارة، والعلاقات الإنسانية في بداية هذه القيم، ويجب أن تهدف إدارة المدرسة إلى توحيد الأفراد وجعلهم يعملون في وئام، ويجب على مدير المدرسة أن يلاحظ إذا ما كانت الأمور لا تسير على ما يرام في المدرسة، وعليه أن ينظر إلى العلاقات الإنسانية كمفتاح لمعرفة الخلل، ويمكن تطوير العلاقات الإنسانية بطريقة إيجابية؛ بالاحترام المتبادل والنهج المتعاطف، فعلى المدير احترام الموجودين في المدرسة، فالمسؤول الذي يستخدم سلطته للتوبيخ يحول سلطته إلى استعراض للقوة، وهذا الوضع يضر باحترامه وثقته (OZBAKIS, 2015).

• **الصفات الإدارية**:

وهي مجموعة من الصفات التي يجب أن يتحلى بها مدير المدرسة الأخلاقي، والتي تتمثل في حرصه الواضح على تحقيق رؤية المدرسة وأهدافها، وتشجيعه للعاملين على الإبداع والتجديد؛ فيشركهم في التخطيط وصناعة القرارات، ويوزع المهام عليهم حسب قدراتهم ورغباتهم، ويوفر لهم كل التسهيلات لأداء أعمالهم، كما يحرص على تنمية المعلمين مهنيا والارتقاء بكفاياتهم، فنجده يكافئ المجتهدين، ويحاسب المقصرين، وذلك بعد توضيح جوانب القصور لديهم، وهو قائد يعتمد معايير واضحة لتقييم أداء العاملين، ويتخذ القرارات العادلة والمتوازنة(الشملان، ٢٠١٦، ١٢).

• **العمل بروح الفريق**:

يحرص القائد الاخلاقي على أن يعزز ثقة العاملين بأنفسهم وبقدراتهم، وينمي لديهم روح المسؤولية الجماعية والالتزام، ويعزز لديهم روح التعاون والانسجام، ويحرص على توفير البيئة المناسبة للتواصل وتنسيق العمل الجماعي، ويعزز لديهم مهارة صناعة القرارات الجماعية مقدرا لآرائهم وأفكارهم، وقد أشار أبو علبة (٢٠١٥)، إلى أن مجالات القيادة الأخلاقية هي: سمات العلاقات الشخصية، وسمات العمل الإداري، عمل الفرق الجماعي، والحس الإنساني في المعاملات.

وتتمثل أهداف العمل بروح الفريق في بناء روح الثقة والتعاون بين الأفراد، وتنمية مهارات الأفراد، وزيادة مداركهم، وتنمية مهارات المديرين في تحسين العلاقات داخل المنظمة بين الرؤساء والمرؤوسين، وتنمية مهارات حل الصراعات والمنازعات بين الأفراد والمجموعات، وتوفير الاتصال المفتوح بين أجزاء المنظمة، وبما يؤدي إلى مزيد من الشفافية والوضوح في مواجهة القضايا والمشكلات، وإعطاء مزيد من الوقت للمدراء للتركيز على المنظمة في مجالات التخطيط ووضع الأهداف (موفق، ٢٠١٦م).

وقد أشار الجبوري (٢٠١٨، ص ٢٧) إلى أن أبعاد القيادة الأخلاقية تتمثل في:

• **توافر السلوك الأخلاقي**:

يعتبر توافر السلوك الأخلاقي مكوناً للقيادة، إذ يعتمد نجاح الفرد كقائد في المنظمة من خلال السلوك الأخلاقي، وأن النماذج المتعددة للفعالية التنظيمية والقيادة أكدت بأن الاهتمام بالقضايا الأخلاقية يعد أحد العناصر الأساسية للقيادة.

• **ممارسة السلوك الأخلاقي**:

يتعامل العاملين بالقيم والمعتقدات والأهداف من مشاهدة ومراقبة سلوكيات القائد؛ ولذلك يجب على القائد استخدام الرموز والشعارات، والخطابات، ويراعي قواعد السلوك التي تتطابق مع القيم الأخلاقية، فالتصرفاتٍ لها وقع أكبر من الكلمات، وهنا يمكن للقائد أن يوضح السلوك الأخلاقي علمياً عندما يفعل ما هو صحيح، وعادل وجيد أخلاقيا، إذ يجب على القائد أن يجعل الأخلاق الزاوية

لطريقة عمل المنظمة من خلال ممارسة السلوك الأخلاقي في حياته الشخصية، وفي منظمته، وفي علاقاته.

- **خصائص القيادة الأخلاقية**:

إن القائد الذي يحكم الأمور داخل المدرسة بطريقةٍ أخلاقيةٍ لا بد وأن يمتلك عدد من الصفات المهمة، ولا بد وأن يضع لنفسه ميثاقا أخلاقيا ملزما، وتكون من أهم صفات هذا القائد الحكم بالمنطق على الأمور؛ فلا يكون متبعا لهواه في تقدير المواقف، وأن يتمتع بالقدرة على تقريب الفرقاء داخل المدرسة، وذلك من باب تخفيف التوتر والصراع بين العاملين، والعمل على تنمية الاتجاهات الأخلاقية الإيجابية. وقد أشار الأحمري (٢٠١٨، ١٩) بأن خصائص القيادة الأخلاقية تتمثل في ما يلي:

- التوجه بالأفراد: وذلك من خلال العمل على زيادة مستوى الأخلاقي للوعي لدى العاملين لأداء أعمالهم بكفاءة.
- وضع المعايير الأخلاقية والمساءلة: من خلال التأكيد على ضرورة الموازنة بين متطلبات المنظمة أو ما يحتاجه الأفراد، وهذا يفترض وجود مجموعة معايير أخلاقية تحكم إنجاز العمل.
- وضوح السمات والتصرفات الأخلاقية.
- اتساع الوعي الأخلاقي: عن طريق التحلي بالصدق والأمانة في إنجاز الأعمال.

فيما لخص العنقري (٢٠١٤، ٢٤٠) خصائص القيادة الأخلاقية في ثلاث خصائص وهي الخصائص الإدارية، والخصائص الشخصية، والخصائص المرتبطة بالعلاقات الإنسانية.

ومن خلال ما سبق في إطار خصائص القيادة الأخلاقية فإن هناك خصائص يتميز بها القائد الأخلاقي، والتي تختلف عن أي فرد آخر في أي مهنة، وقد تعددت الآراء حول ماهية الخصائص، لكن في نهاية الأمر تتفق في كونها خصائص تتمحور حول معايير معتمدة ومقبولة في تعاملات القائد مع الآخرين، ومن الممكن أن تساعد هذه الخصائص في انتقاء القائد الأخلاقي الفعال في إدارة المؤسسة التربوية، وذلك لتحسين القيادة الأخلاقية وفاعليتها في المؤسسة، كما أنها دليل للحكم على سلوكيات القائد الأخلاقي من غيره.

- **ثانياً: الدراسات السابقة**:

- **المحور الأول: الدراسات العربية**:

دراسة الفليحات(٢٠١٣م). التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق بالأردن وعلاقتها بالعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها أن درجة ممارسة مديري مدارس لواء قصبة المفرق للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين كان مرتفعاً على جميع المجالات، وأن درجة إحساس المعلمين بالعدالة التنظيمية كان مرتفعاً على جميع المجالات، كما دلت

نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق ودرجة إحساس المعلمين بالعدالة التنظيمية في هذه المدارس، كما توصلت لوجود فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس مديرية التربية والتعليم تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة.

دراسة الدروبي(٢٠١٦م). التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين القيادة الأخلاقية لمديري المدارس في لواء ناعور بالأردن وبين الولاء التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها أن درجة توفر الصفات الشخصية الأخلاقية كانت بدرجة مرتفعة، وجاءت فقرات هذا المجال في المستوى المرتفع، وتبين أن المدير يحاول إنجاز المهام والواجبات المطلوبة منه بأمانة، ويكن سعيدا إذا قام بتحفيز المعلمين على العطاء أكثر في العمل، كما أظهرت أن درجة ممارسة العمل بروح الفريق الواحد كانت بدرجة مرتفعة، وجاءت فقرات هذا المجال في المستوى المرتفع، وتبين أن المدير يعمل على إقناع المعلمين أن يتجاوزوا مصالحهم الخاصة ممن أجل الصالح العام للمدرسة، كما تبين أن درجة توفر الصفات الإدارية الأخلاقية كانت بدرجة مرتفعة وأن المدير يكون سعيدا إذا أنجز المعلمون أعمالهم بدقة، ويسعى إلى تحقيق رسالة المدرسة بالتزامه الأخلاقي.

دراسة المهيرات.(٢٠١٦م). التي هدفت إلى استقصاء درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس في محافظة العاصمة الأردنية عمان من وجهة نظر المشرفين التربويين، وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها أن مستوى ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس في محافظة العاصمة عمان كان متوسطاً من وجهة نظر المشرفين التربويين، كما توصلت لوجود فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المشرفين التربويين تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق لمتغير الخبرة العملية.

دراسة الشتوي.(٢٠١٧م). التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بالرياض للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر معلميهم، كما هدفت التعرف على الفروق الدالة إحصائيا بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديريهم للقيادة الأخلاقية تعزى لمتغيرات(المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة، نظام الدراسة) ، وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها أن مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض يمارسون القيادة الأخلاقية بدرجة كبيرة، حيث تأتي الخصائص الشخصية الأخلاقية بالمرتبة الأولى، يليها العلاقات الإنسانية، وفي الأخير تأتي السلوكيات الإدارية الأخلاقية كأقل أبعاد القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية بمنطقة الرياض، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا حول درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمنطقة الرياض للقيادة الأخلاقية باختلاف متغير المؤهل العلمي، وعدم وجود فروق باختلاف متغير سنوات الخدمة ونظام الدراسة.

دراسة الثقفي.(٢٠١٧م). التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين القيادة الأخلاقية لدى قادة المدارس والأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر كل من المعلمين وقادة المدارس، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها وجود درجة ممارسة كبيرة للقيادة الأخلاقية لدى قادة المدارس، كما وجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين القيادة الأخلاقية للقادة والأداء الوظيفي لمعلميهم.

دراسة الجعيثني.(٢٠١٧م). التي هدفت إلى التعرف على درجة مماسة مديري المدارس الابتدائية في وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلميهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها أن درجة ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية كانت عالية جدا، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيا وفق متغير المؤهل العلمي وسنوات الخدمة.

دراسة الجبوري.(٢٠١٨م). التي هدفت الدراسة التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية بالأردن للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالمساءلة الإدارية من وجهة نظر المعلمين، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أن هناك مستوى مرتفع من المساءلة الإدارية من وجهة نظر المعلمين، ومستوى مرتفع من ممارسة مدراء المدارس الأساسية للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين، وأن هناك علاقة طردية بين ممارسة مدراء المدارس الأساسية للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين، وأيضا علاقة طردية بين مستوى المساءلة الإدارية من وجهة نظر المعلمين.

دراسة العنزي.(٢٠١٨م). التي هدفت إلى التعرف على واقع القيادة الأخلاقية في مدارس المرحلة الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين القيادة الأخلاقية والرضا الوظيفي، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها أن درجة ممارسة أبعاد القيادة الأخلاقية جاءت بدرجة كبيرة، وجاءت ترتيب المجالات مجال الخصائص الشخصية والأخلاقية، وأبرز عباراتها(يحترم مدير المدرسة جميع العاملين، يحافظ مدير المدرسة على أسرار العمل، يصدق مدير المدرسة الحديث مع المعلمين)، وتلاهم مجال السلوكيات الإدارية والأخلاقية وأبرز عباراتها (يوضح مدير المدرسة المهام الموكلة للمعلمين، ويعمل مدير المدرسة على تحقيق رسالة المدرسة، ويبني مدير المدرسة الإحساس بالمسؤولية لدى المعلمين، وأخيرا مجال العلاقات الإنسانية وأبرز عباراتها(يتعامل مدير المدرسة مع المعلمين باحترام، يتواضع مدير المدرسة في تعامله مع المعلمين، ينصب مدير المدرسة إلى العلمين بكل اهتمام.

دراسة الغامدي.(٢٠١٩م). التي .هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة قطاع الوسط بمنطقة الباحة للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمات والمساعدات

الإداريات، كما هدفت التعرف على ما إذا كانت توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة التزام قائدات مدارس قطاع الوسط بمنطقة الباحة للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمات والمساعدات الإداريات تعزى لمتغيرات(المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية)، توصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها أن درجة ممارسة قائدات مدارس منطقة الباحة للقيادة الأخلاقية عند مجال السمات الشخصية من وجهة نظر المعلمات والمساعدات الإداريات جاءت بدرجة مرتفعة، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا وفقا لمتغيرات الدراسة(المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية).

دراسة الحارثي.(٢٠١٩م). التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين ممارسة القيادة الأخلاقية لقائدات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض والالتزام التنظيمي للمعلمات، وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها أن ممارسة القيادة الأخلاقية كانت بدرجة مرتفعة لقائدات المدراس الثانوية بمدينة الرياض، حيث جاءت الخصائص الشخصية في المرتبة الأولى، يليها السلوك الإداري، وفي الأخير تأتي العلاقات الإنسانية بوصفها أقل أبعاد القيادة الأخلاقية لدى قائدات المدراس الثانوية بمدينة الرياض، كما توصلت الدراسة لوجود علاقة طردية بين الدرجة الكلية للقيادة الأخلاقية وأبعادها الفرعية.

دراسة الفقيه.(٢٠١٩م). التي هدفت إلى توضيح الأسس النظرية للقيادة الأخلاقية، إضافة إلى تحليل ممارسات القيادة الأخلاقية بالمدارس اليابانية وتحديد آليات الإفادة منها بالمدارس السعودية، توصلت الدراسة بناء على عدد من النقاط يمكن الاستفادة منها في المدارس السعودية ما يلي: نشر ثقافة القيادة الأخلاقية بما تتضمن من قيم وأخلاقيات وسلوكيات عن طريق برامج تدريبية مكثفة لفئات المديرين والعاملين، ورش عمل تطبيقية وذلك للربط ما بين الجوانب النظرية بالعملية عند تطبيق مفهوم القيادة الأخلاقية، عرض وتحليل لأبرز نماذج تطبيق القيادة الأخلاقية بمدارس بعض الدول المتقدمة، عمل دليل لممارسات القيادة الأخلاقية وتوزيعه على المدارس السعودية لتقتدي به الكوادر البشرية(مديرين، عاملين)، أيضا أن تهتم قيادات المدارس السعودية بتحقيق شراكة فاعلة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي بوصف ذلك مدخلا للقيادة الأخلاقية من حيث التأثير في أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي وكسب ودهم وذلك من خلال إشراك أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي في التخطيط ورسم سياسات المدرسة، وتشكيل مجلس إدارة للمدرسة وتزويده ببعض أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي.

دراسة العبادي.(التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس في لواء الأغوار الشمالية وعلاقتها بالتميز الإداري من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، والكشف عن المشكلات التي تحد من ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية والتميز الإداري من وجهة نظر القادة الإداريين، وقد توصلت

الدراسة لعدد من النتائج أهمها أن ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري ومديرات المدارس جاءت بدرجة متوسطة، كما توصلت الدراسة لوجود عدة معوقات لممارسة القيادة الأخلاقية منها: عبء العمل الإداري، وضعف التدريب، ومركزية العمل، وضعف الدراية الإدارية.

• **المحور الثاني: الدراسات الأجنبية:**

دراسة بورز.(Bowers, 2009). التي هدفت إلى استقصاء العلاقة ما بين ممارسة القيادة الأخلاقية ومستويات الكفاءة الجماعية في المدارس الأمريكية من وجهة نظر المعلمين، حيث تكونت عينة الدراسة من (٦٥) معلما من مختلف المراحل الدراسية، وطبق عليهم مقياسا للقيادة الأخلاقية، واستبانة للكفاءة الجماعية، وبينت نتائجها ارتفاع درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين.

دراسة فنج.(Feng, 2011). التي هدفت إلى التعرف على التوجهات الأخلاقية لقادة المدارس في تايوان، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج التحليلي مستعينا في جمع البيانات باستبانة التوجهات الأخلاقية لقادة المدارس، تكونت عينة الدراسة من (٥٧٣) قائد مدرسة، وقد توصلت لعدد من النتائج أهمها العدالة هي التوجه الأخلاقي الأكثر تكرارا لدى قادة المدارس، التباين في التوجهات الأخلاقية لدى قادة المدارس يعتمد على الجنس، والعمر والخبرة والتدريب على أخلاقيات الإدارية التربوية.

دراسة توهان وسيليك.(Turhan & Celike, 2011). التي هدفت إلى تحديد أثر سلوكيات القيادة الأخلاقية لمديري المدارس الثانوية والمهنية في تركيا على تصورات المعلمين حول العدالة التنظيمية، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها أن مستوى ممارسة مديري المدارس العادية والمهنية لسلوكيات القيادة الأخلاقية جاء متدنيا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وخاصة ما يتعلق باتخاذ القرارات الأخلاقية الخاصة بالعدالة بين المعلمين والمعلمات، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين ممارسة القيادة الأخلاقية لمديري المدارس وبين العدالة التنظيمية.

دراسة بوهونجتونج وسورات وسوتيبان.(Poohongthong, Surat and Sutipan, 2014) التي هدفت إلى تعرف العلاقة بين القيادة الأخلاقية والتوازن بين الحياة، والعمل، والتطبيع الاجتماعي التنظيمي، وسلوك المواطنة التنظيمية، وتحديد ما إذا كانت هذه المتغيرات يمكنها التنبؤ بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين، وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها أن درجة ممارسة القيادة الأخلاقية وسلوك المواطنة التنظيمية كان مرتفعا، أيضا وجود ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين كل من التوازن بين الحياة والعمل، والتطبيع الاجتماعي التنظيمي من جهة وبين سلوك المواطنة التنظيمية من جهة أخرى، أيضا أن ممارسة القيادة الأخلاقية يمكن أن تساعد في تقوية التطبيع الاجتماعي التنظيمي والفضيلة.

دراسة إسماعيل وداود. (Ismail and Daud, 2014). التي هدفت إلى التعرف على أثر القيادة الأخلاقية على الالتزام التنظيمي في المدارس، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت على الاستبانة كأداة للدراسة طبقت على عينة عددها (٣٢٤) معلماً ومعلمةٍ، توصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها تلعب القيادة الأخلاقية دوراً مهماً في تحسين الالتزام التنظيمي في المدارس، أيضاً أنٍ الاهتمام بالأشخاص والتوجيه الأخلاقي هما بعد القيادة الأخلاقية الأكثر أثراً في الالتزام التنظيمي.

دراسة سينيورت ودينك.(Senyurt and Dinc, 2015 التي هدفت إلى اختبار أثر القيادة الأخلاقية على سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي المدارس الابتدائية والعليا الخاصة في البوسنة والهرسك، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة للدراسة طبقت على عينة عددها(١٠٠) معلم ومعلمة، وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمهاٍ وجود علاقة موجبة وقوية بين القيادة الأخلاقية وسلوك المواطنة التنظيمية، أيضاً وجود علاقة موجبة وقوية بين القيادة الأخلاقية وكل مجال من مجالات سلوك المواطنة التنظيمية(الكياسة والالتزام، والإيثار).

• منهج الدراسة وإجراءاتها

• **منهج الدراسة**:

تم استخدم المنهج الوصفي والذي يعرفه العساف (٢٠١٢، ٦٥) بأنه المنهج الذي يتم من خلاله استجواب كافة أفراد مجتمع الدراسة أو عينة منهم وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة، وقد استخدمته الباحثة في وصف أفراد عينة الدراسة، كما استخدمته في وصف إجابات أفراد عينة الدراسة نحو محاور الدراسة.

• **مجتمع الدراسة**:

يتمثل مجتمع الدراسة من معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج، والبالغ عددهن(٤٥٩) معلمة. حسب إحصائية إدارة التخطيط والتطوير بإدارة التعليم بالخرج لعام ١٤٤١ هـ.

• **عينة الدراسة**:

تم اختيار عينة عشوائية ممثلة لمعلمات المرحلة الثانوية بمدينة الخرج من إجمالي مجتمع الدراسة وفقاً لجدول(Morgan)، وبلغ حجم عينة الدراسة(١٠١) معلمة، ومن أهم خصائص أفراد الدراسة مايوضحه الجدول(١):

جدول (١) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل الدراسي وعدد سنوات الخدمة في التدريس

وصف المتغير		العدد	النسبة
المؤهل الدراسي	ماجستير	٢	٢.٠
	بكالوريوس	٨١	٨٠.٢
	دبلوم	١٨	١٧.٨
المجموع		١٠١	١٠٠٪
عدد سنوات الخدمة	أقل من (٥) سنوات	٧	٦.٩
	من (٥) سنوات إلى أقل من (١٠) سنوات	٣٩	٣٨.٦
	(١٠) سنوات فأكثر	٥٥	٥٤.٥
المجموع		١٠١	١٠٠٪

• **أداة الدراسة**:

في ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها فإن الأداة المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة هي الاستبانة، والتي عرفها العساف (٢٠١٢، ٦٥) بأنها عبارة عن أداة يشتمل محتواها مجموعة من الأسئلة أو العبارات المكتوبة مزودة بإجاباتها أو الآراء المحتملة بهدف الحصول على إجابات أفراد العينة على أسئلة الدراسة، ولقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية على الأجزاء التالية:

- الجزء الأول: يحتوي على بيانات أولية عن عينة الدراسة (المؤهل الدراسي – عدد سنوات الخدمة في مجال التدريس)
- الجزء الثاني: يشتمل على محورين هما:
- المحور الأول: واقع ممارسة أبعاد القيادة الأخلاقية لدى قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج، ويتكون من (٣٨) عبارة، مقسمة على (٤) أبعاد كما يلي:
  - ✓ البعد الأول: الصفات الشخصية اشتمل على (٩) عبارات.
  - ✓ البعد الثاني: العلاقات الإنسانية اشتمل على (٨) عبارات.
  - ✓ البعد الثالث: الصفات الإدارية اشتمل على (١٢) عبارة.
  - ✓ البعد الرابع: العمل بروح الفريق اشتمل على (٩) عبارات.
- المحور الثاني: معوقات ممارسة أبعاد القيادة الأخلاقية لدى قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج، ويتكون من (٣٨) عبارة، مقسمة على ٤ أبعاد كما يلي:
  - ✓ البعد الأول: المعوقات الشخصية اشتمل على (٩) عبارات.
  - ✓ البعد الثاني: المعوقات الإنسانية اشتمل على (١٠) عبارات.
  - ✓ البعد الثالث: معوقات إدارية اشتمل على (٩) عبارات.
  - ✓ البعد الرابع: معوقات العمل بروح الفريق اشتمل على (١٠) عبارات.

ويقابل كل عبارة من عبارات هذه المحاور قائمة تحمل العبارات التالية على حسب مقياس ليكرت الرباعي (عالية - متوسطة – منخفضة – منخفضة جداً) وقد تم إعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجات لتتم معالجتها إحصائيًا على النحو الآتي:

عالية (٤) درجات، متوسطة (٣) درجات، منخفضة (٢) درجتين، منخفضة جداً (١) درجة واحدة، وذلك بعد ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي ، ومن ثم قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي لإجابات أفراد مجتمع الدراسة .

ولتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الرباعي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٤ -١=٣)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٣/٤= ٠.٧٥) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي:

جدول (٢) درجة الموافقة ومدى الموافقة على مقياس ليكرت الرباعي

درجة الموافقة	الترميز	مدى الموافقة
منخفضة جداً	١	من ١ إلى ١.٧٥
منخفضة	٢	١.٧٦ إلى ٢.٥٠
متوسطة	٣	٢.٥١ إلى ٣.٢٥
عالية	٤	٣.٢٦ إلى ٤.٠

• **صدق أداة الدراسة**:

تم التحقق من صدق الاستبانة على طريقتين:

أ-صدق التكوين (الصدق الظاهري):

يهتم هذا الجانب بالصورة الخارجية لأداة الدراسة من حيث بنية العبارات وموضوعيتها وأهميتها، كذلك التراكيب اللغوية ومدى مناسبتها بالنسبة للأفراد المستهدفين بالدراسة كما يهتم هذا الجانب بمدى ملائمة أداة الدراسة للهدف الذي وضعت من أجله، ومدى اتساقها مع أسئلة الدراسة، ولقياس هذا الصدق تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين، وعددهم (١٠) محكمين، وتم التعديل على أداة الدراسة وإعدادها بصورتها النهائية في ضوء مقترحاتهم.

ب -صدق الاتساق الداخلي:

يعطي صورة عن مدى التناسق الموجود بين الفقرات الموجودة داخل نفس البُعد، ومدى اتساق هذه الفقرات مع البُعد الذي ينتمي إليه، كذلك مدى التناسق الداخلي بين محاور الاستبانة وتم التأكد من صدق الاتساق الداخلي من خلال إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعْد الذي تنتمي إليه ومع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وكانت قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بعدها ومع الدرجة موجبة ودالة إحصائيا ؛ مما يشير إلى أن أبعاد ومحاور الأداة تتمتع بدرجة صدق مرتفعة وعليه فإن هذه النتيجة توضح صدق عبارات محاور الاستبانة، وصلاحيته للتطبيق الميداني.

• **ثبات أداة الدراسة**:

تم حساب معامل ألفا كرونباخ (Chronbach Alpha)؛ للتأكد من ثبات أداة الدراسة، حيث كانت معاملات الثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة مرتفعة فقد بلغ معامل الثبات العام لمحور ممارسة أبعاد القيادة الأخلاقية لدى قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج (٠.٩٨) بينما بلغ معامل الثبات العام لمحور المعوقات التي تواجه قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج لممارسة أبعاد القيادة الأخلاقية (٠.٩٩)، أما الثبات العام لأداة الدراسة فقد بلغ (٠.٩٤)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة؛ مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

• عرض النتائج ومناقشتها

• السؤال الأول: ما درجة ممارسة أبعاد القيادة الأخلاقية لدى قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج ؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات أفراد الدراسة من معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج على أبعاد محور ممارسة أبعاد القيادة الأخلاقية (الصفات الشخصية، الصفات الإدارية، العلاقات الإنسانية، العمل بروح الفريق)، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٣) إجابات أفراد الدراسة على أبعاد القيادة الأخلاقية لدى قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
الصفات الإدارية	٣.٣٥	٠.٦٩	عالية	١
العلاقات الإنسانية	٣.٣٣	٠.٦٩	عالية	٢
العمل بروح الفريق	٣.٣٣	٠.٧٧	عالية	٣
الصفات الشخصية	٣,٢٧	٠,٦٧	عالية	٤
المتوسط العام لإجمالي ممارسة أبعاد القيادة الأخلاقية لدى قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج	٣.٣٢	٠.٦٧	عالية	

يتضح من الجدول (٣) مايلي:

أن أفراد الدراسة من معلمات المرحلة الثانوية موافقات بدرجة عالية على أبعاد محور "ممارسة أبعاد القيادة الأخلاقية لدى قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج"، بمتوسط عام (٣.٣٢ من ٤)، وتبيّن أن ترتيب الأبعاد من حيث المتوسط الحسابي، ودرجة الموافقة عليها من وجهة نظر أفراد الدراسة كانت كالتالي: الصفات الإدارية ، بمتوسط (٣.٣٥ من ٤)،، وانحراف معياري(٠.٦٩)، وبدرجة (عالية)، يليها العلاقات الإنسانية، بمتوسط (٣.٣٣ من ٤)،، وانحراف معياري (٠.٦٩) بدرجة (عالية)، ثم العمل بروح الفريق بمتوسط حسابي (٣.٣٣ من ٤)، وانحراف معياري (٠.٧٧) ودرجة (عالية)، وأخيرا الصفات الشخصية بدرجة (عالية)، وبمتوسط حسابي (٣.٢٧ من ٤)،، وانحراف معياري (٠.٦٧).

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بورز.(Bowers, 2009) التي توصلت إلى ارتفاع درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين، ومع نتيجة دراسة بوهونجتونج وسورات وسوتيبان (Poohongthong, Surat and Sutipan, 2014) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة القيادة الأخلاقية وسلوك المواطنة التنظيمية كان مرتفعا، ومع نتيجة دراسة الفليحات (٢٠١٣م)التي توصلت إلى أن درجة ممارسة مديري مدارس لواء قصبة المفرق للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين كان مرتفعاً على جميع المجالات، وتتفق مع نتيجة دراسة الشتوي(٢٠١٧م) التي توصلت إلى أن مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض يمارسون القيادة الأخلاقية بدرجة عالية، ومع نتيجة دراسة الثقفي(٢٠١٧م) التي توصلت إلى وجود درجة ممارسة عالية للقيادة الأخلاقية لدى قادة المدارس، ومع نتيجة دراسة الجعيثني.(٢٠١٧م) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة المديرين

للقيادة الأخلاقية كانت عالية جداً، ومع نتيجة دراسة الجبوري (٢٠١٨م) التي توصلت إلى أن هناك مستوى مرتفع من ممارسة مدراء المدارس الأساسية للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين، ومع نتيجة دراسة العنزي (٢٠١٨م) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة أبعاد القيادة الأخلاقية جاءت بدرجة كبيرة، ومع نتيجة دراسة الحارثي (٢٠١٩م) التي توصلت إلى أن ممارسة القيادة الأخلاقية كانت بدرجة مرتفعة لقائدات المدارس الثانوية بمدينة الرياض.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة المهيرات(٢٠١٦م) التي توصلت إلى أن مستوى ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس في محافظة العاصمة عمان كان متوسطا من وجهة نظر المشرفين التربويين، ومع نتيجة دراسة العبادي.(٢٠١٩م) التي توصلت إلى أن ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري ومديرات المدارس جاءت بدرجة متوسطة.

- **السؤال الثاني: ما المعوقات التي تواجه قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج في ممارسة أبعاد القيادة الأخلاقية ؟**

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات أفراد الدراسة من معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج على أبعاد محور المعوقات التي تواجه قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج في ممارسة أبعاد القيادة الأخلاقية، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٤) إجابات أفراد الدراسة على أبعاد محور المعوقات التي تواجه قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج لممارسة أبعاد القيادة الأخلاقية

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإعاقة	الترتيب
المعوقات الشخصية	٢.١٧	٠.٩٣	منخفضة	١
معوقات إدارية	٢.٠٧	٠.٩١	منخفضة	٢
معوقات العمل بروح الفريق	٢.٠٣	٠.٩٨	منخفضة	٣
المعوقات الإنسانية	٢.٠٠	٠.٩٠	منخفضة	٤
المتوسط العام لإجمالي المعوقات التي تواجه قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج لممارسة أبعاد القيادة الأخلاقية	٢.٠٧	٠.٩٠	منخفضة	

يتضح من الجدول (٤) ؛ أن أفراد الدراسة من معلمات المرحلة الثانوية موافقات بدرجة منخفضة على أبعاد محور " المعوقات التي تواجه قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج لممارسة أبعاد القيادة الأخلاقية"، بمتوسط عام (٢.٠٧ من ٤) وتبيّن أن ترتيب الأبعاد من حيث المتوسط الحسابي، ودرجة الموافقة عليها من وجهة نظر أفراد الدراسة كانت كالتالي: المعوقات الشخصية، بمتوسط (٢.١٧ من ٤)،، وانحراف معياري(٠.٩٣)، وبدرجة (منخفضة)، يليها المعوقات الإدارية، بمتوسط (٢.٠٧ من ٤)، وانحراف معياري (٠.٩١)، وبدرجة (منخفضة)، ثم معوقات العمل بروح الفريق بمتوسطٍ حسابي (٢.٠٣ من ٤)، وانحراف معياري (٠.٩٨)، وبدرجة (منخفضة) ، وأخيرا المعوقات الإنسانية بدرجة (منخفضة) وبمتوسط حسابي (٢.٠٠ من ٤)، وانحراف معياري (٠.٩٠).

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العبادي (٢٠١٩م) التي توصلت لوجود عدة معوقات لممارسة القيادة الأخلاقية منها: عبء العمل الإداري، وضعف التدريب، ومركزية العمل، وضعف الدراية الإدارية.

- **توصيات الدراسة**:

من خلال نتائج الدراسة قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات الإجرائية التي تزيد من ممارسة قائدات المدارس الثانوية لأبعاد القيادة الأخلاقية كما يلي:

- بينت النتائج أن بعد الصفات الشخصية جاء بدرجة عالية؛ لذا توصي الباحثة القائدات بالاهتمام بمظهرهن الشخصي، والتصرف بنزاهة وامانة شديدة مع الجميع.
- بينت النتائج أن بعد العلاقات الإنسانية جاء بدرجة عالية؛ لذا توصي الباحثة القائدات بأن تتسم تعاملاتهن بمستوى عالي من الرقي في التعامل مع أولياء الأمور باحترام وتقدير، واحترام مشاعر الطالبات وتقدير احتياجاتهن.
- بينت النتائج أن بعد الصفات الإدارية جاء بدرجة عالية؛ لذا توصي الباحثة القائدات على أهمية الالتزام باللوائح والأنظمة المدرسية، والتأكد من الضوابط القانونية قبل الشروع في عمل ما؛ مما يساهم في تحقيق رؤية المدرسة وأهدافها.
- بينت النتائج أن بعد العمل بروح الفريق جاء بدرجة عالية؛ لذا توصي الباحثة القائدات بتعزيز روح التعاون والانسجام لدى المعلمات، مع تنمية روح المسؤولية الجماعية لديهن، من خلال توفر البيئة المناسبة للتواصل وتنسيق العمل الجماعي.
- بينت النتائج أن بعد معوقات الصفات الشخصية جاء بدرجة منخفضة؛ لذا توصي الباحثة القائدات بالاعتراف بالأخطاء وتقبل آراء الآخرين بصدر رحب.
- بينت النتائج أن بعد معوقات العلاقات الإنسانية جاء بدرجة منخفضة؛ لذا توصي الباحثة القائدات بالتسامح مع المخطئات، وبناء علاقات جيدة مع المعلمات سواء داخل المدرسة أو خارجها.

- **مقترحات الدراسة**:

من خلال نتائج الدراسة وتوصياتها تقترح الباحثة إجراء دراسات مماثلة ومقارنة للدراسة الحالية مثل:

- العلاقة بين التزام قائدات المدارس باللوائح والأنظمة المدرسية، وممارسة مبادئ القيادة الأخلاقية.
- العلاقة بين ممارسة قائدات المدارس لمبادئ القيادة الأخلاقية ومستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمات.
- أثر تصرف قائدات المدارس بسلوكيات القدوات على المخرجات الإدارية والتعليمية بمدارسهن.

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

- الأحمري، عبدالله بن مشبب (٢٠١٨). **واقع ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض للقيادة الأخلاقية. مجلة البحث العلمي في التربية**، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ١٩(٣)، ص ص ٣٤٥ – ٢٩٣.
- ارشيد، وصال حيدر (٢٠١٩). **الأنماط الإدارية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرش وعلاقتها بمستوى العلاقات الإنسانية من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير، جامعة جرش، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، الأردن، ص ١ – ٨٦.
- البوهي، فاروق شوقي. (٢٠١١). **الاتجاهات الحديثة في الإدارة التربوية والمدرسية**. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- الثقفي، طارق عيضة.(٢٠١٧م). القيادة الأخلاقية لقادة المدارس وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين بالطائف، **مجلة البحث العلمي في التربية**، ١٨(١٠)، ١-١٧.
- الجبوري، حسن عفتيان.(٢٠١٨م). **درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالمساءلة الإدارية من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
- الجراراى، سلوى بنت سمران .(٢٠١٩م). **درجة تطبيق قائدات المدارس للضوابط المنظمة لقواعد السلوك في المرحلة الثانوية في مدينة جدة**، مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٠(١)، ٦٣٧-٦٨٩.
- الجعيثني، ختام قاسم.(٢٠١٧م). **درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلميهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الحارثي، سامية مطلق.(٢٠١٩م). **القيادة الأخلاقية لقائدات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمات**، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، ٢٠(٥)، ١-٣٥.
- حسان، حسن؛ والعجمي، حسنين.(٢٠١٣م). **الإدارة التربوية**، عمان: دار المسيرة.
- الحقباني، هياء محمد.(٢٠١٨م). **مدى ممارسة القيادة الأخلاقية لدى وكيلات الأقسام الإنسانية بجامعة الملك سعود**، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ع(١٦)، ١٤٨-١٧٧.
- الخروصي، أحمد بن محمد .(٢٠١٤م). **درجة توفر الممارسات الداعمة للقيادة الأخلاقية لمديري المدارس بسلطنة عمان كما تحددها معايير مجلس القيادة التربوية الأمريكي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- خليفات، نجاح . (١٤٣٤ه) . **مدير المدرسة القائد** . الأردن . عمان: دار البارودي .
- خليفة، محمد عداي.(٢٠١٥م). **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة الابتكارية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى معلميهم في عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

- الخميس، ابتسام بنت إبراهيم.(٢٠١٩م). **واقع تطبيق قائدات المدارس الثانوية لاتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية بمنطقة القصيم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القصيم.
- درادكه، أمجد، المطيري ،هدى .(٢٠١٧). **دور القيادة الأخلاقية في تعزيز الثقة التنظيمية لدى مديري مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات**. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج١٣.
- الدروبي، أحمد عبدالله.(٢٠١٦م). **درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لمديري المدارس في لواء ناعور وعلاقته بالولاء التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- الروسان، هدى محمد.(٢٠١٨م). **درجة ممارسة رؤساء الأقسام بكلية التربية بالجبيل لأبعاد القيادة الأخلاقية**، مجلة البحث العلمي في التربية، ١٩(٣)، ١١٩-١٤١.
- الشاعر، عماد سعيد.(٢٠١٧م). **ممارسات القيادة الأخلاقية وعلاقتها بتحقيق الإبداع الإداري: دراسة ميدانية على الجامعات قطاع غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- الشتوي، سليمان بن عبدالله.(٢٠١٧م). **القيادة الأخلاقية لمديري المدارس الثانوية**، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٦(٤)،١٢٠-١٣٤.
- الشملان، خالد بن عبدالعزيز (٢٠١٦). **دور سلوكيات القيادة الأخلاقية في تعزيز فعالية الإرشاد الأكاديمي**: دراسة مقارنة، مجلة التربية، جامعة بنها، مصر، مج٢٧، ع ١٠٦.
- الصالحي، حمود محسن (٢٠١٨). **القيادة الأخلاقية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى العاملين في وزارة الكهرباء والماء في دولة الكويت**. رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، كلية الاقتصاد، الأردن، ص ١٣٣ – ١.
- الصقر، عبدالعزيز بن محمد.(٢٠١٩م). **دور القيادة المدرسية في تفعيل العمل التطوعي بمدارس محافظة الخرج الثانوية في ضوء مبادرات التحول الوطني**، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٣٠(١٢٠)، ٤٠٦-٤٢٦.
- أبو علبة، نور محمد. (٢٠١٥). **القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس بوكالة الغوث في محافظة غزة وعلاقتها بالولاء التنظيمي من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.
- العبادي، أحمد عبدالله.(٢٠١٩م). **درجة ممارسة القيادة الأخلاقية وعلاقتها بالتميز الإداري لدى مديري المدارس في لواء الأغوار الشمالية من وجهة نظر معلمي المدارس والقادة الإداريين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الأردن.
- عطية، غادل عادل.(٢٠١٨م). **القيادة الأخلاقية والالتزام التنظيمي العاطفي: الآثار المباشرة وغير المباشرة في ظل وجود الارتباط بالعمل وتمثيل القائد للمنظمة**، المجلة العربية للإدارة، ٣٨(٤)، ٢١-٤٣.
- علي، هشام فوزي (٢٠١٩). **دور القيادة الأخلاقية في تحقيق التميز المؤسسي: دراسة حالة على شركة الشرق الأوسط لتكرير البترول "ميدور"** . المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، جامعة قناة السويس، كلية التجارة بالاسماعيلية، مصر، ١(١٠)، ص ٥٣١ – ٦١٥.

- العنزي، تهاني صالح.(٢٠١٨م). **القيادة الأخلاقية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظرهم**، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع(٤٤)، ٤٩-٧٠.
- العنقري، عبدالعزيز بن سلطان (٢٠١٤). **أثر ممارسات القيادة الأخلاقية للمديرين في تحقيق التميز التنظيمي**، دراسة تطبيقية على المحافظات التابعة لإمارة مكة المكرمة، المجلة العلمية، كلية التجارة جامعة أسيوط (٧٥)، ص ٢٢٥ – ٢٦٠.
- الغامدي، سعيد بن محمد.(٢٠١٧م). **درجة أهمية تطوير أداء القيادة المدرسية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية**، مجلة كلية التربية، ٢٨(١١٢)، ٣٢٩-٣٨٢.
- الغامدي، ليلى محمد.(٢٠١٩م). **أثر القيادة الأخلاقية على الالتزام التنظيمي لدى المعلمات والمساعدات الإداريات بمدارس قطاع الوسط بمنطقة الباحة**، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، ع(٢١٣)، ٧١-١٠١.
- الغامدي، منى بنت محمد.(٢٠١٩م). **مستوى الكفايات المهنية لدى قائدات المدارس الابتدائية بمنطقة الباحة في ضوء الصلاحيات الممنوحة لهن**، مجلة القراءة والمعرفة، ع(٢٠٩)، ٢١٤-٢٣٨.
- الفقيه، هند بنت محيمد (٢٠١٩). **ممارسات القيادة الأخلاقية بالمدارس اليابانية وإمكانية الإفادة منها بالمدارس السعودية**، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع(٩)، ص ١ – ١٧.
- القحطاني، نوف بنت سعد.(٢٠١٨م). **دور القيادة المدرسية في التنمية المهنية لمعلمات العلوم الإدارية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض**، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، ١٩(١٣)، ٢٩٩-٣١٩.
- القرشي، سلطانه حسين.(٢٠١٩م). **دور القيادة المدرسية في تعزيز القيم من خلال التجربة اليابانية " التوكاتسو" على طالبات المرحلة الثانوية**، مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٠(١١)، ١٢٦-١٤٦.
- القرني، عبدالله بن عالي.(٢٠١٦م). **القيادة الأخلاقية لدى رؤساء ومشرفات الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك وعلاقته بسلوك الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس**، مجلة التربية، جامعة الزهر، ١٧٠(٤)، ٦٤٨-٦٩٤.
- الكبير، أحمد (٢٠١٦). **القيادة الأخلاقية من منظور إسلامي دراسة نظرية تطبيقية مقارنة**، ج١، السعودية: درا الملك فهد للطباعة.
- محمد، هناء السيد الهادي (٢٠١٩). **أثر القيادة الأخلاقية على الصمت التنظيمي: بالتطبيق على بعض المنظمات المصرية**، رسالة ماجستير، جامعة بنها، كلية التجارة، مصر، ص ١ – ١٦٠.
- مصطفى، صلاح عبد الحميد. (٢٠١٢). **الإدارة المدرسية الحديثة**. الرياض: مكتبة الرشد.
- المغيدي، الحسن بن محمد؛ وحافظ، محمد صبري؛ والبحيري، السيد محمود.(٢٠١٢م). **القيادة في المؤسسات التعليمية**، القاهرة: عالم الكتاب.

- الملحم، سامي. (٢٠٠٧). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. ط٥. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- المهيرات، رأفت إبراهيم.(٢٠١٦م). **درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المشرفين التربويين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- مومني، خالد سليمان (٢٠٢٠). **درجة ممارسة مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم لمحافظة عجلون للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي للمعلمين**، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، ج(٦٩)، ص ص ٤٣٥ – ٣٩٣.
- ناصر، ياسمين محمد، محمود الدجاني (٢٠١٨). **درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- نسيمة، خدير (٢٠١٥). **مساهمة أخلاقيات القيادة الإدارية في ريادة المنظمات الاقتصادية الجزائرية**، رسالة دكتوراه، جامعة محمد بو قرة، الجزائر.
- البطاقة الإحصائية لوزارة التعليم، https://edu.moe.gov.sa/Riyadh/About/Pages/Statistics.aspx

• **ثانياً: المراجع الأجنبية**:

- Bowers, T.(2009) .Connection Between Ethical Leadership Behavior And Collective Efficacy Levels As Perceived By Teacher .The degree of doctor of education .USA ,Ashland University ,Colleage Education.
- Day, C. & Sammons, P. (2014). Successful School Leadership. Berkshire, United Kingdom: Education Development Trust.
- Farah .A (2013).School Management: Characteristics of Effective Principal. Global Journal of Human Social Science 13(13) Version I
- Feng, F. (2011). A Study on School Leaders' Ethical Orientations in Taiwan. Ethics and behavior, 21(4), 317-331.
- Ismail, I. & Daud, Y. (2014). Influence of Ethical Leadership Towards Organizational Commitment in Schools. International Journal of Scientific and Research Publications, 4(9), 1-6.
- Kentgazetesi, S. (2015). http:// Kkentgazetesi.biz/okul- yonetiminde-insan – iliskileri.
- Poohongthong, C., Surat, P. & Sutipan, P. (2014). A study on the Relationship Between Ethical Leadership, work-life Balance, Organizational Socialization and Organizational Citizenship Behavior of Teachers in Northern Thailand. International Journal of Behavioral Science, 9(2), 17-28.

- Senyart, H. & Dince M. (2015). The relationship among ethical leadership and organizational citizenship behavior: A study of Private primary and high school teachers in Bosnia and Herzrgovina. Paper presented at the international conference on economic and social studies, Bosna: International Bursh University.
- Sutherland, M,Em(2010) an examination of ethical leadership and organizational commitment, Ph,D thesis, the university of nova southeastern.
- Wang, An-chih; Chiang, Jack Ting-ju; Chou, Wan-ju; Cheng, Bor-shiuan. (2017): One definition, different manifestations: Investigating ethical leadership in the Chinese context, Asia Pacific Journal of Management: APJM; Singapore Vol. 34, Iss. 3,: 505-535.
- Yilmaz, E,(2010) the analysis of organizational creativity in schools regarding principles ethical leadership characteristics procedia; social and behavioral .

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع :

تقويم الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد بوزارة التعليم في ضوء مهارات التدريس الفعّال بالمملكة العربية السعودية

إعداد :

أ.د. خالد إبراهيم الدغيّم
أ. رباب محمد العساف
قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية
جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية

تقويم الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد بوزارة التعليم في ضوء مهارات التدريس الفعّال بالمملكة العربية السعودية

أ.د. خالد إبراهيم الدغيّم
أ. رباب محمد العساف
قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية
جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
استهدف البحث الكشف عن تضمين الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد بوزارة التعليم لمهارات التدريس الفعّال. ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج الوصفي المعتمد على تحليل المحتوى، وتم إعداد بطاقة تحليل محتوى تضمنت قائمة مهارات التدريس الفعّال التي ينبغي تضمينها الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد والتي تكونت من (٥) مجالات رئيسة و(٤٨) مهارة فرعية مرتبطا بمهارات التدريس الفعّال، وتكون مجتمع البحث من محتوى الحقيبة التأسيسية. وتوصل البحث إلى أن مجال العلاقات الإنسانية احتل المرتبة الأولى من حيث اهتمام محتوى الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد وذلك بنسبة ٣٧.٢١٪ من مجموع تضمين مهارات التدريس الفعّال الأخرى، بينما جاء مجال مهارات إدارة الصف بالمرتبة الثانية بنسبة ٣٢.٥٦٪، وجاء في المرتبة الثالثة مجال مهارات العرض والتنفيذ بنسبة ١٦.٧٤٪، في حين جاءت مهارات التقويم والتخطيط في المراتب الأخيرة بنسب بلغت ٧.٤٤٪ و٦.٠٥٪ على التوالي، كما دلت النتائج على ٢٥ مهارة من مهارات التدريس الفعال تم تضمينها في الحقيبة من أصل ٤٨ مهارة وبنسبة ٥٢.١٪.

الكلمات المفتاحية: تقويم، الحقيبة التأسيسية، المعلم الجديد، التدريس الفعّال.

Evaluation of the New Teacher Induction Pack of the Ministry of Education with regard to Effective Teaching Skills in Saudi Arabia

Prof. Khaled Ibrahim Al-Dughaim &Rabab Mohammed Al-Assaf

Abstract:

The research aims to reveal the inclusion of the new teacher induction pack in the Ministry of Education's effective teaching skills.To achieve this, the researchers have used a descriptive approach based on content analysis. A content analysis card is prepared. It includes a list of the effective teaching skills that should be part of the new teacher induction pack. This pack consists of (5) main areas and (48) sub-skills related to effective teaching skills. The research population is made up of the content of the induction pack.The research findings show that the field of human relations ranks first in terms of the areas of interest of the content of the new teacher induction pack. It occupies 37.21% of the total inclusion of effective teaching skills. The field of class management skills, however, seconds human relations with 32.56%. In the third position comes the field of presentation and execution skills with 16.74%, while the evaluation and planning skills occupy the last ranks with, respectively, 7.44% and 6.05%. The results also show that 25 out of 48 of the effective teaching skills are included in the pack, that is 52.1% of the overall percentage.

Key words : Evaluation - Induction Pack - New Teacher- Effective Teaching

• **المقدمة**:

شهدت العقود الأخيرة مجموعة من التحوّلات والتغيرات في مجالات العلم والتربية؛ كان لها انعكاساتها على العملية التعليمية بجميع عناصرها، وامتدت إلى المناهج الدراسية والقائمين عليها، وأثّرت بشكل مباشر في أدوار المعلم والمتعلم، فأصبح دور المعلم لا يقتصر على نقل المعرفة فحسب؛ بل يتعدّى ذلك ليشمل مجالات جديدة متطورة، فالمعّلم المستقبلي لا بد أن يكون قادرًا على أن يكون موجّهًا ومُرشدًا، ويمكنه مواكبة التطوير والتجديد في العملية التعليمية (العلي، ٢٠٠٦).

وبما أن المعلم هو العامل المؤثر في الموقف التعليمي؛ فإن الاهتمام بجودة أدائه ورفع كفاءته منذ بداية عمله في سلك التدريس هدف ومطلب لجميع الأنظمة التعليمية، ومن هذا التوجّه تم تأكيد الاهتمام بالمعلم الجديد في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية في الخطة التنموية (رؤية ٢٠٣٠)، التي يُنظر إليها على أنها أكبر خطة تحوّل وطني قيد التنفيذ؛ حيث تم إطلاق مبادرات مُوجّهة للمعلمين، والتركيز على المعلم الجديد على وجه الخصوص، وقد أكدت الرؤية ضرورة رفع جودة إعداد المعلم، من خلال التنسيق مع الجامعات السعودية حول الخطط الدراسية ومعايير القبول في الأقسام المؤهلة، بالإضافة إلى تشكيل لجنة دائمة للتنسيق مع وزارة التعليم، كما أكدت الرؤية ضرورة تنفيذ مشروع المعلم الجديد؛ لتدريبهم وتهيئتهم للعمل في المدارس، مع تأكيد أن يتم اختيار المعلمين الجُدُد من خلال التعاون مع المركز الوطني للقياس (العبد، ٢٠١٧).

وينطلق الاهتمام بالمعلم الجديد من كون السنة الأولى من عمل المعلم في المدارس سنة مهمة وحاسمة في مهنته، حيث يُصاحبها غالبًا ما يُعرف بصدمة الواقع (Reality Shock)، وهي التّفاوت بين التوقعات المثالية - غير الواقعية أحيانًا - والمستمدة من المادة والخبرات النظرية التي تشكلت لدى المعلم/المعلمة في أثناء الدراسة والتدريب بمؤسسات تعليم المعلمين وكليات التربية، وبين واقع الحياة العملي في الفصول الدراسية (enom et al., 2013). وهذه التجربة الجديدة التي يخوضها المعلمون الجُدُد مع غياب التوجيه والدعم والتشجيع؛ ستؤدي إلى إحباط بعضهم، وقد يترك العديد منهم - ممن يملكون صفات تربوية جيدة - مهنة التدريس قبل أن يصلوا إلى أعلى مستوى من الفاعلية في التدريس (Johnson, 2007).

لذا أولت العديد من دول العالم اهتمامًا بالغًا لبرامج تهيئة المعلم الجديد قبل بداية الخدمة، ويؤكد بريوكس وونغ (Breaux and Wong , 2003) أنه بالرغم من اختلاف هذه البرامج - تبعًا لثقافة الدولة أو المقاطعة، ومدى احتياج المدرسة بشكل خاص - لكن معظم البرامج الناجحة تتكوّن من أربعة أو خمسة أيام للتدريب قبل بداية المدرسة، وبرنامج تدريبي دوري على مدى سنتين أو ثلاث سنوات، كما تتضمّن شبكة من التواصل بين مجموعات المعلمين الجُدُد لدعم بعضهم لبعض، وزيارات لصفوف دراسية لمعلمين ناجحين، بالإضافة إلى تقديمها

بنية لنماذج التدريس الفعّال في أثناء الخدمة، ويضيف مينقو (Mingo,2012) أن الهدف من برنامج تهيئة المعلم الجديد تعليم المعلم الجديد استراتيجيات التدريس الفعّال والتقنيات التي تساعد على تقدم تعلم الطلاب ونموهم وزيادة تحصيلهم.

ويُقصد بالتدريس الفعّال (Effective Teaching): الاستخدام الأمثل لمجموعة من الاستراتيجيات التدريسية القادرة على تحقيق عدة مُخرجات تعلّم ذات جودة عالية للطلبة، واستخدام بيئات تعلم تتوافق مع تنوّع أساليب التعلم والاستخدام الفاعل للتغذية الراجعة، إضافة إلى مقدرة المعلم على إيجاد وبناء بيئات تعلم قادرة على تلبية احتياجات الطلبة (Hassen,2014). ويسعى التدريس الفعّال إلى تثقيف الطلبة، والسماح لهم بالمشاركة في الصف، بحيث يتجاوزون دورهم في الاستماع السلبي؛ ليأخذ الطالب بعض التوجيه والمبادرة خلال تطبيق الأنشطة في الغرفة الصفية (Lorenzen, 2001). وهو ذلك التدريس الذي يُقلل من دور المعلم في الدرس، ويوجه الطلاب في اتجاهات؛ من شأنها أن تسمح لهم بالاكتشاف، كما أنه يعمل مع الطلاب الآخرين على فهم المناهج الدراسية.

وتبرز أهمية التدريس الفعّال في كونه ينمّي مهارات التفكير العليا عند الطلاب، ويُعزّز التعاون بينهم في حل القضايا والمشكلات، كما يزيد التحصيل العلمي لديهم عبر استخدامهم للمعرفة السابقة، وتوظيفها في حلول لمشكلات أخرى (العجيلي، ٢٠١٥). ويأتي ذلك من خلال بناء المعلم لبيئة تعليمية متنوّعة، تسمح بالحوار البنّاء والمناقشة الثرية، والتفكير الواعي، والتأمل العميق، والتحليل السليم، والانتباه والتركيز، ويُعوّد المعلم طلبته على تحمّل المسؤولية بأنفسهم (العسيري، ٢٠١٣). كما أن المعلم في ممارسته للتدريس الفعّال يتجاوز نطاق أسوار المدرسة، ويمتد إلى كيفية ممارسة طلابه لأوقات الفراغ، عبر تكليفهم ببعض الأعمال التي يقومون من خلالها بالتقصي والبحث؛ حيث إن المناهج المطوّرة في المملكة العربية السعودية تستند إلى التمركز حول المتعلم نفسه، وفسح المجال له للتعلم بأساليب تدريسية وأدوات مناسبة، وربط التعلم بالحياة اليومية.

وبالرغم من أن التدريس الفعَّال يركّز في جوهره على نشاط المتعلم وتفاعله في بيئة متنوّعة وميسرة لعملية التعلم؛ لكن مسؤولية المعلم تزداد أيضًا، حيث يتحوّل دوره من مصدر للمعلومات إلى مُرشد ومُوجّه ومُلهم لإحداث عملية التعلم؛ مما يتطلب منه مهارات تدريسية وصفات شخصية تؤهلَه لممارسة التدريس الفعّال، يمكن تصنيفها في عدد من المجالات، وهي مجالات: التخطيط، والعرض والتنفيذ، وإدارة الصف، والعلاقات الإنسانية، والتقويم.

ويتناول مجال التخطيط مهارات التخطيط لاتخاذ الإجراءات والقرارات؛ للوصول إلى الأهداف المنشودة على مراحل معينة، وخلال مدة زمنية محددة باستخدام الإمكانات المتاحة أفضل استخدام (جامل،٢٠٠٠). كما أن تهيئة تقنية

التعليم وتحديدها؛ يُعدّ من الأركان الأساسية لخطة أي درس من الدروس، التي إذا ما تكاملت مع طرائق التدريس المناسبة، والمادة الدراسية، والأنشطة المصاحبة؛ كان لها دورها الفعَّال في بلوغ الطلاب أهداف الدرس، وفهم أعمق للأفكار المجردة، ويضيف إبراهيم (٢٠٠٢) أن التخطيط للدرس الفعَّال؛ لا بد أن يشتمل توزيعًا زمنيًّا للأنشطة المتضمّنة فيها.

أما مجال العرض والتنفيذ، فيتضمّن مهارات التمهيد للدرس، ومهارة تنويع المثيرات، ومهارة غلق الدرس؛ إذ يتم في مرحلة التهيئة استدعاء المعلومات السابقة وتهيئتها؛ لربطها بالمعلومات الجديدة، كما يشمل تنويع المُثيرات استخدام التقنية بطريقة فعّالة جاذبة؛ حيث إن قدرة الطلبة على الاستيعاب تزداد بشكل جوهري إذا ما اعتمدوا في تحصيلهم على استخدام السمع والبصر بشكل متبادل، وكل هذه المؤثرات والمُثيرات؛ تزيد من تحفيز الطلبة للتعلم، واستخدام الاستراتيجيات التي تجذب انتباه الطلبة وإثارة رغبتهم في التعلم، مثل: استخدام الأسئلة التشعيبية، وربط مادة الدرس بحياة الطلبة (القطامي، ٢٠٠٤؛ الزهيري، ٢٠١٥).

وأما مجال إدارة الصف فيشمل ما ذكره الزهيري (٢٠١٥) في مجموعة الظروف والعوامل التي يتحقق فيها التعلم الصفي، وتشمل: الإدارة الصفية، وأنشطة التعلم، ودور المعلم بوصفه منظمًا للخبرة، كما أنه يمكن إدارة الصف وحفظ النظام بما يىسر سىر عملية التعليم والتعلم، من خلال استخدام الطرق التي تخدم هذا الغرض، مثل: اليقظة والملاحظة الدقيقة لما ىحدث في غرفة الصف، والمتابعة والتقويم لما ىحدث، واستخدام استراتيجيات ملائمة في مواجهة المشكلات السلوكية بالصف، وأن ىكون المعلم نموذجًا جىدًا: أي قدوة للطلبة في عمله التعليمي، وفي تعامله معهم، وىتجنّب السخرية من إجابات الطلبة غىر الصحيحة (قطامي، ٢٠٠٤؛ الطناوي، ٢٠٠٩).

وفي مجال العلاقات الإنسانية، فإن تفاعل المعلم مع الطلبة بشكل إيجابي، واحترام وجهات نظرهم وتقديرها، واستخدام أساليب الحوار والنقاش وتبادل الآراء؛ من أهم ما يميّز العلاقة بين المعلم والطالب في التدريس الفعَّال (Hassen،2014)، كما أكدت دراسة جونز وجونز (Jones& Jones,2001) أن الإنجاز الأكاديمي وسلوك الطالب يتأثران بنوعية العلاقة بين المعلم والطالب، فالطلبة الذين يشعرون بمحبة معلميهم؛ يُحققون إنجازًا أكاديميًّا أعلى، ويتميّزون بسلوكيات صفية منتجة، أكثر من الطلبة الذين يشعرون باحتقار معلميهم لهم، ومن هذه المهارات: الصداقة، والموقف الإيجابي، والقدرة على الاستماع، والقدرة على المجاملة بصدق، واستخدام التعزيز.

أما التقويم فله دور رئيس في اتخاذ القرارات المناسبة التي تتناول التعديل والتحسين والتجديد والتطوير في الجهاز التعليمي، ويعدُّ التقويم في التدريس الفعال نقطة البداية لتعلم جديد أو لاحق، فضلًا عن كشفه لمواطن القوة

والضعف؛ للعمل على إصلاحها (الزهيري، ٢٠١٥)، ويضيف حسان (2014، Hassen) أن على المعلم في التدريس الفعّال أن يستخدم أساليب التقييم الرسمية والتقويم البديل بأساليبها المتنوّعة، كما يجب عليه أن يوضح للطلبة معايير التقييم التي سيخضعون إليها.

وقد حاز التدريس الفعّال على اهتمام الباحثين من خلال دراساتهم وأبحاثهم، فقد هدفت دراسة عسيري (٢٠١٣) إلى التّعرّف على مستوى ممارسة معلمي ومعلمات الرياضيات لأساليب التدريس الفعَّال بالمدارس الابتدائية بمدينة نجران، بينما هدفت دراسة العجيلي (٢٠١٥) إلى تحديد درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمبادئ التدريس الفعَّال في محافظة الكرك من وجهة نظرهم، بينما سعت دراسة الخالدي (٢٠١٥) إلى الكشف عن درجة امتلاك معلمي اللغة العربية بالصف العاشر الأساسي في الأردن لمهارات التدريس الفعَّال من وجهة نظرهم، بينما هدفت دراسة اخميس (٢٠١٥) إلى تقصي درجة ممارسة معلمي الصف الأول الأساسي لممارسات التدريس الفعَّال في مديرية لواء القويسمة بالأردن، كما سعت دراسة الكريمين (٢٠١٥) إلى معرفة مدى ممارسة معلمات المستوى التمهيدي لمفاهيم التدريس الفعَّال بمحافظة البلقاء في ضوء نظرية الاهتمامات وعلاقتها ببعض المُتغيّرات: (الخبرة، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية)، أما دراسة المومني (٢٠١٦) فهدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية بجامعة جرش لاستراتيجيات التعليم الفعّال من وجهة نظر الطلبة، وعلاقتها في تكوين اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، وهدفت دراسة العنزي (٢٠١٧) إلى الكشف عن مدى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لمهارات التدريس الفعَّال من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في مدينة حائل، كما هدفت دراسة الخوالدة (٢٠١٨) إلى التّعرّف على درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية في الأردن لمبادئ التدريس الفعَّال من وجهة نظرهم.

ومن المُلاحظ على تلك الدراسات اهتمامها بالبحث عن مدى ممارسة المعلمين لمهارات التدريس الفعّال في التعليم العام بشكل عام، أو في التعليم الجامعي، كما في دراسة المومني (٢٠١٦). ويُلاحظ كذلك قلة الأبحاث والدراسات التي تتناول ممارسة المعلم الجديد للتدريس الفعّال بشكل خاص، سواء على المستويين العربي أو المحلي، وعدمِ وجود أبحاث عربية تتعلق بتقويم أو تحليل برامج تهيئة المعلم الجديد– على حدِّ علم الباحثين– وبالأخص البحث في مدى تضمينها لمهارات التدريس الفعّال.

ومن جهة أخرى، تركّز الدراسات الأجنبية التي تناولت برامج تهيئة المعلم الجديد على ضرورة تضمين برامج تهيئة المعلم الجديد لمهارات التدريس الفعّال، ومنها: دراسة هدسون (Hudson ,2012)، التي هدفت إلى استقصاء حاجات المعلمين الجدد ليصبحوا معلمين فعّالين في السنة الأولى من مهنة التدريس، وتوصل إلى نتائج من أهمها: أن برامج تهيئة المعلم الجديد تركز على تكرار تقديم المعلومات حول ثقافة المدرسة والبُنى التحتية للمدرسة، بينما الأهم

تضمينها مهارات التدريس الفعّال، وفي السياق نفسه، ورد في تقرير المركز الوطني الأمريكي الشامل لجودة المعلم، في الإصدار الثالث بعنوان: "التعليم في الزمن المُتغيّر" (Teaching in Changing Time ,2008)؛ أن المعلمين الجدد الحاصلين على دورات تدريبية في مواضيع متنوّعة تشمل: مهارات تدريس مواد تخصصية، ومهارات إدارة الصف وحفظ النظام وسلوكيات الطلاب؛ أكثر ثقة وثباتًا في تدريسهم السنة الأولى، وهم على استعداد للتدريس في أي فصل مهما كانت ظروفه.

وتوصّلت نتائج دراسة كونفيت (Confait, 2015) التي هدفت إلى اكتشاف خبرات ثلاثة معلمين جُدد في سعيهم لتحسين ممارسات تدريسهم وتكيفهم مع توقعات مدارسهم في ممارسات التدريس الفعّال؛ إلى قصور برامج تهيئة المعلم الجديد في تطوير مهاراتهم في التدريس الفعّال؛ لذلك أوصت الدراسة - بأنه في ضوء نتائجها - يجب إعادة فحص السياسات التنظيمية والتطبيقية لبرامج تهيئة المعلم الجديد من قِبل المستفيدين، كما يحتاج المعلمون إلى وضوح الإجراءات التقييمية وما يُتوقع منهم في ممارسات التدريس الفعّال، كما أجرى ديس ليسي وجيورجس (Dias-Lacy & Guirguis, 2017) دراسة نوعية؛ للوصول إلى نظرية تجذيرية من خلال تحليل البحوث النوعية التي تتناول السنة الأولى من حياة المعلم، ودور برامج التهيئة والتوجيه في التغلب على التحديات التي يواجهها، ومن أهم النتائج التي توصّلت إليها الدراسة: أن المعلم في السنة الأولى قد يشعر بالتوتر، ويفتقر إلى الدعم المناسب، وقد يشعر بعدم الاستعداد للتعامل مع القضايا السلوكية والأكاديمية بين طلابه، كما بيّن واقع تنفيذ برامج التهيئة والتوجيه، أن لها دورًا في توجيه المعلم الجديد لمواجهة القلق خلال السنة الأولى بالفصول الدراسية، في حين تظهر نتائج بعض البحوث أن ضعف تنفيذ برامج توجيه المعلمين الجدد بسبب محدودية التمويل، أو نقص الدعم الإداري؛ له تأثير في أداء المعلمين خلال السنة الأولى.

- **مشكلة البحث**:

بتكليف من المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي في المملكة العربية السعودية أعدّ فريق من التربويين حقيبة تدريبية تحمل اسم " الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد"، تستهدف المعلمين والمعلمات الجُدُد قبل بداية الخدمة، بدأ تطبيقها عام ١٤٣٩ في جميع المناطق التعليمية بالمملكة، ويتلخّص هدفها العام في تمكين المعلم الجديد من إدارة بيئة التعلم داخل الفصل بفاعلية، وتتكوّن الحقيبة من ثلاث وحدات، تتناول الوحدة الأولى: خصائص النمو للطلاب، وتتناول الثانية: إدارة البيئة الصفية، أما الوحدة الثالثة فتركز على التخطيط للتدريس والتقويم. ويتم تقديم الحقيبة من خلال برنامج تدريبي، بواقع (١٢) ساعة تدريبية، مُقسّمة على ثلاثة أيام (المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي، ١٤٣٩).

ونظرًا لحداثة الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد، وكونها حقيبة تدريبية وزارية للمعلمين والمعلمات الجُدُد، وعدم وجود أبحاث تقويمية لها – حسب علم

الباحثين - وانطلاقاً من أهمية التدريس الفعّال، وضرورة تدريب المعلم الجديد على مهاراته، وفي ضوء ما أوصت به الدراسات السابقة، كدراستي: هدسون (Hudson ,2012)، وكونفيت (Confait, 2015) بأهمية تقويم برامج تهيئة المعلم الجديد، ولما لهذه البرامج من دور في تحسين ممارسة المعلم الجديد لمهارات التدريس الفعّال بالسنة الأولى في عمله؛ حيث ذكر كونفيت (Confait,2015) أن ممارسات التدريس للمعلم الجديد الذي لم يحصل على دعم كافٍ؛ تميل إلى الممارسات المتمركزة حول المعلم.

ولما لاحظه الباحثان من خلال نقاشهما مع بعض مدربي هذه الحقيبة ومُدرّباتها، من عدم الرضا التام حول العمق المعرفي للحقيبة، وضعف شموليتها لمواضيع قد يحتاجها المعلم الجديد في بداية عمله؛ فكل ذلك استدعى تحليل الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد وتقويمها، وتحديد نواحي القوة والقصور فيها في ضوء مهارات التدريس الفعّال، وقد ظهرت الحاجة إلى هذه الدراسة، التي تتحدّد مشكلتها في الكشف عن تضمين الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد بوزارة التعليم لمهارات التدريس الفعّال.

- **أسئلة البحث**:

سعى البحث إلى الإجابة عما يلي:

- ما مهارات التدريس الفعّال التي ينبغي تضمينها في الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية؟
- ما مدى تضمين الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد بوزارة التعليم لمهارات التدريس الفعّال في المملكة العربية السعودية؟
- ما المقترحات التي تسهم في تطوير الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد في ضوء مهارات التدريس الفعّال؟

- **أهداف البحث**:

هدف البحث إلى:

- تحديد مهارات التدريس الفعّال التي ينبغي تضمينها في الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.
- الكشف عن مدى تضمين الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد بوزارة التعليم لمهارات التدريس الفعّال في المملكة العربية السعودية.

- **أهمية البحث**:

تتضح أهمية البحث الحالي من خلال مساهمته في:

- تزويد أصحاب القرار والمسؤولين عن بناء الحقيبة وتطويرها في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بتغذية راجعة، تساعدهم على اتخاذ قرارات مناسبة مبنية على دراسة علمية، حيال تضمين مهارات التدريس الفعَّال؛ بتعزيز ما تتضمّنه الحقيبة الحالية، وإضافة ما ينقصها.

- تعريف مُنفّذي الحقيبة من مدربين ومدربات بمهارات التدريس الفعَّال التي يحتاجها المعلم الجديد؛ بما يساعدهم على التأكيد عليها في أثناء تنفيذ عملية التدريب على الحقيبة.
- تنبيه الجهات ذات العلاقة بإعداد المعلم بضرورة تدعيم برامج إعداد المعلم الحالية بمقررات حول مهارات التدريس الفعَّال التي يحتاجها المعلم الجديد.

- **حدود البحث**:

اقتصر البحث على:

- مهارات التدريس الفعَّال التي يحتاجها المعلم الجديد، التي حُدّدت في هذا البحث، مُوزّعة على خمسة مجالات رئيسة، وهي: مجال التخطيط، ومجال مهارات العرض والتنفيذ، ومجال مهارات إدارة الصف، ومجال العلاقات الإنسانية، ومجال التقويم.
- الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد، الصادرة عن وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٣٨/ ١٤٣٩.

- **مصطلحات البحث**:

- **التقويم**:

يُعرَف التقويم اصطلاحًا بأنه: عملية منهجية تقوم على أسس علمية، تستهدف إصدار الحكم - بدقة وموضوعية - على مُدخلات وعمليات ومُخرجات أي نظام تربوي، ومن ثمّ تحديد جوانب القوة والقصور في كل منهما؛ تمهيدًا لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور (صبري والرافعي،٢٠٠٨).

ويُعرّف الباحثان التقويم إجرائيًّا في البحث الحالي بأنه: عملية تحديد نقاط القوة والضعف لمحتوى الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد من منظور التدريس الفعّال؛ بهدف تطويرها وتحسينها.

- **التدريس الفعّال**:

يُعرّف زيتون (٢٠٠٣) التدريس الفعَّال بأنه: مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم في البيئة المدرسية عن قصد؛ بهدف الوصول إلى نتائج مرضية في مجال التدريس دون إهدار في الوقت.

ويُعرّف الباحثان التدريس الفعَّال إجرائيًّا بأنه: طريقة للتعليم والتعلم في وقت واحد، يشترك فيها المتعلمون من خلال بيئة تعليمية غنية متنوّعة، تسمح لهم بالتفاعل الإيجابي، وذلك بوجود المعلم الذي ييسّر ويشجّع ويُوجّه عملية التعليم وفق أهداف التعلم المرغوبة.

- **الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد**:

هي حقيبة تدريبية صادرة عن وزارة التعليم عام ١٤٣٩هـ، أُعدّت من قِبل فريق من التربويين؛ بهدف تهيئة المعلم الجديد للتدريس في مدارس التعليم العام التابعة لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، ويُلزم جميع المعلمين الجُدُد بحضورها

بداية كل عام دراسي قبل توجّههم لمدارسهم، ومدة تنفيذ البرنامج التدريبي للحقيبة (١٢) ساعة تدريبية تنفذ خلال ثلاثة أيام، بواقع (٤) ساعات يوميًّا.

- **منهج البحث**:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي المعتمد على تحليل المحتوى، الذي يهدف إلى وصف واقع الظاهرة المراد دراستها بواسطة الرصد التكراري المنظم لوحدة التحليل المختارة، وتُطبّق للوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم (العساف، ٢٠١٠)، وقد اختار الباحثان تحليل المحتوى؛ لأنه يحقق أهداف الدراسة، حيث يساعد على وصف البيانات المتعلقة بأهداف الدراسة وجمعها وتحليلها؛ للوصول إلى استنتاجات واستدلالات ترتبط بمدى تضمّن الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد لمهارات التدريس الفعَّال.

- **مجتمع البحث**:

تمثّل مجتمع البحث في محتوى الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد، التي تتكوّن من ثلاث وحدات تدريبية، ويوضح جدول (١) مكوّنات الحقيبة.

جدول (١): مكوّنات الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد.

الوحدة التدريبية	الوحدة	الموضوعات	زمن التنفيذ	عدد الصفحات
الأولى	خصائص نمو الطلاب	مفاهيم أساسية في النمو	١٢٠د	٢٣
		تطبيقات تربوية على خصائص النمو	١٢٠د	
الثانية	إدارة البيئة الصفية	بيئة التعلم	١٢٠د	٣٤
		المشكلات الصفية	١٢٠د	
الثالثة	التخطيط للتدريس والتقويم	التخطيط للتدريس	١٢٠د	٣١
		التقويم	١٢٠د	
المجموع			٧٢٠د	٨٨

- **أداة البحث**:

لتحقيق أهداف البحث أعدّ الباحثان بطاقة لتحليل محتوى الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد؛ للتّعرّف على مدى تضمينها لمهارات التدريس الفعَّال ضمن الحدود الموضوعية للبحث، وقد تم بناؤها على النحو التالي:

- **أولًا: إعداد قائمة بمهارات التدريس الفعَّال التي ينبغي تضمينها محتوى الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد**:

أعدَّ الباحثان قائمة أولية بأهم مهارات التدريس الفعَّال التي ينبغي تضمينها في محتوى الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد، بعد اطلاعهما على الكتب المختصة بمهارات التدريس، والدراسات والأبحاث السابقة في موضوع الدراسة، ومن أهمها دراسات: الخوالدة (٢٠١٨)، والمومني (٢٠١٥)، واخميس (٢٠١٥)، والخزاعي (٢٠٠١).

وتكوّنت القائمة في صورتها الأولية من خمس مجالات رئيسة، تضم (٤٩) مهارة فرعية ترتبط بالتدريس الفعَّال، وهي: مجال التخطيط وتكوّن من (١٤) مهارات

فرعية، ومجال مهارات العرض والتنفيذ وتكوّن من (٨) مهارات فرعية، ومجال مهارات إدارة الصف وتكوّن من (٧) مهارات فرعية، ومجال العلاقات الإنسانية وتكوّن من (٨) مهارات فرعية، ومجال مهارات التقويم وتكوّن من (١٢) مهارة فرعية.

وللتحقّق من صدق محتوى قائمة مهارات التدريس الفعَّال في صورتها الأولية، عُرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وبعد تعريفهم بموضوع الدراسة، والهدف من إعداد القائمة، طلب منهم إبداء آرائهم حول محتواها، وفق نموذج تحكيم أعدّه الباحثان لهذا الغرض، وقد وافق المحكمون على مناسبة المجالات الرئيسة المُقترحة، وإضافة وحذف وإعادة صياغة بعض المهارات الفرعية، وقد تم مراعاة ملاحظات المحكّمين في الصورة النهائية للقائمة، ومن أبرزها: تعديل صياغة المهارات الفرعية أرقام: (١، ٥، ١٥، ١٧، ٢٢، ٢٨، ٣٠، ٣٢، ٣٣، ٣٥، ٣٩، ٤٣، ٤٨)، وحذف المهارات الفرعية أرقام: (١٩، ٣٨)؛ وتكوّنت القائمة بشكلها النهائي من خمسة مجالات رئيسة، تضمّ (٤٨) مهارة فرعية ترتبط بالتدريس الفعَّال، وهي: مجال التخطيط وتكوّن من (١٤) مهارة فرعية، ومجال مهارات العرض والتنفيذ وتكوّن من (٧) مهارات فرعية، ومجال مهارات إدارة الصف وتكوّن من (٧) مهارات فرعية، ومجال العلاقات الإنسانية وتكوّن من (٩) مهارات فرعية، ومجال مهارات التقويم وتكوّن من (١١) مهارة فرعية.

- **ثانياً: بطاقة تحليل المحتوى:**

تم إعداد بطاقة التحليل في صورتها الأولية؛ بما يحقّق أهداف الدراسة، حيث تكوّنت البطاقة من: قائمة بمهارات التدريس الفعَّال التي ينبغي تضمينها في محتوى الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد، ومقياس مُتدرّج لمدى التضمين لكل مهارة فرعية من مجالات مهارات التدريس الفعَّال.

وللتحقق من صدق بطاقة التحليل عُرضت على مجموعة من المحكّمين المتخصّصين في المناهج وطرق تدريس العلوم، وعلم النفس، والقياس والتقويم؛ لأخذ آرائهم حول صدق البطاقة وفق نموذج تحكيم أعدّ لهذا الغرض، وقد وافق المحكّمون على سلامة البطاقة وملاءمتها لما أعدّت له.

وللتحقّق من ثبات بطاقة التحليل، تم اختيار الوحدة الثالثة وعنوانها: "التخطيط والتقويم" من الحقيبة التدريبية، وحُسب الثبات بطريقتين، وهما: ثبات التحليل باختلاف الزمن، حيث حلل أحد الباحثين الوحدة باستخدام بطاقة التحليل، ثم إعادة التحليل بعد (٣٠) يومًا، وحُسب مُعامل الثبات عن طريق حساب نسبة الاتفاق بين التحليلين، باستخدام معادلة هولستي Holsti، كما حُسب ثبات التحليل باختلاف المحللين؛ بحساب مُعامل الثبات عن طريق حساب نسبة الاتفاق بين تحليل الباحثين، باستخدام معادلة هولستي Holsti، ويبيّن الجدول (٢) حساب معامل الثبات بالطريقتين باستخدام معادلة هولستي Holsti.

جدول (٢): حساب معامل الثبات باستخدام معادلة هولستي Holsti.

المجال	الثبات باختلاف الزمن				الثبات باختلاف المحللين			
	التحليل الأول	التحليل الثاني	الاتفاق	معامل الثبات	تحليل الباحث الأول	تحليل الباحث الثاني	الاتفاق	معامل الثبات
التخطيط	١٥	١٣	١٢	٠.٨٦	١٥	١٦	١٤	٠.٩
التقويم	١٤	١٦	١٢	٠.٨	١٤	١٥	١٢	٠.٨
المجموع	٢٩	٢٩	٢٤	٠.٨٣	٢٩	٣١	٢٦	٠.٨٧

ويتضح من الجدول السابق؛ أن مُعامل الثبات باختلاف الزمن؛ بلغ (٠.٨٣)، وبلغ مُعامل الثبات باختلاف المحللين (٠.٨٧)، وتدلّ هذه النتائج على مُعامل ثبات عالٍ؛ مما يعني ثبات أداة الدراسة، وإمكانيَّة الاعتماد عليها للحصول على نتائج الدراسة.

وقد تحدّدت فئات التحليل في المجالات الرئيسة والفرعية التي اتفق عليها المحكّمون، وتُمثّل مهارات التدريس الفعَّال التي ينبغي تضمينها في محتوى الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد، التي شملتها القائمة وصيغت في الأداة على شكل بنود، وعددها (٤٨) مهارة فرعية، مُوزّعة على خمس مجالات رئيسة.

وتم الاعتماد على الموضوع أو الفكرة (Theme) بوصفها وحدة للتحليل، التي حدّدها الباحثان بأنها: جملة أو عبارة تتضمّن الفكرة التي يدور حولها موضوع التحليل، وقد توجد الفكرة بشكل مستقل أو توجد مع غيرها من الأفكار الأخرى، ووضع الباحثان أمام فئات التحليل مقياسًا متدرّجًا يتضمّن مدى التضمين: ويحدّد الموضوعات (مادة التحليل) لمهارات التدريس الفعَّال التي وردت في القائمة (فئات التحليل)، فإن تم تضمّن الموضوع أو الإشارة إلى أي من هذه المجالات؛ يكون مدى التضمين "يتضمّن". وإن لم يتناول الموضوع أو يشر إليها في أي من الموضوعات (مادة التحليل)؛ يكون مدى التضمين "لا يتضمّن".

واتبع الباحثان القواعد والأسس التالية عند عملية التحليل:

- الأخذ في الاعتبار ما يشمله الموضوع من نشرات تعريفية ومعرفية وأنشطة ضمن المادة المُراد تحليلها.
- استثناء مقدمة الحقيبة والتعليمات ومقدّمات الوحدات من عملية تحليل المحتوى.
- التزم الباحث في أثناء عملية التحليل بما يلي:
  - ✓ تحديد مساحة التحليل في الحقيبة موضع التحليل، بحصر عدد الصفحات التي تضمّ المحتوى الذي سيخضع للتحليل.
  - ✓ قراءة جميع موضوعات الحقيبة قراءة متأنية وفاحصة، وتحليل كل موضوع على حدة في البطاقة المخصّصة لذلك.
  - ✓ إعطاء علامة واحدة للمهارة الفرعية عند ورودها.
  - ✓ تحديد عدد مرات تضمين مهارات التدريس الفعَّال في كل موضوع من موضوعات الحقيبة التي حُدّدت، وذلك باستخدام علامات تكرارية.

- ✓ تفريغ بطاقات تحليل المحتوى الخاص بموضوعات الحقيبة على حِدة، ومن ثمّ حساب التكرارات.
- ✓ تحديد مدى تضمين محتوى الحقيبة لمهارات التدريس الفعَّال، عن طريق حساب نسبة تكرار المهارات المتناولة إلى المجموع الكلي للتكرارات الواردة لكل مجال وترتيبها.

- **نتائج البحث، ومناقشتها، وتفسيرها:**

استهدف البحث الحالي الكشف عن تضمين مهارات التدريس الفعَّال بمحتوى الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، وبعد جمع البيانات وإجراء المعالجة الإحصائية لنتائج تطبيق بطاقة تحليل المحتوى؛ تم تحليل النتائج للإجابة عن أسئلة البحث، وجاءت كما يلي:

- **الإجابة عن السؤال الأول، الذي نصّ على: "ما مهارات التدريس الفعّال التي ينبغي تضمينها في الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال، تم اتباع الإجراءات الواردة مفصّلة تحت عنوان "أداة البحث"، وقد أسفرت تلك الإجراءات عن التوصّل إلى تحديد قائمة بمهارات التدريس الفعَّال على النحو الذي تضمّنته بطاقة تحليل المحتوى، وتكوّنت القائمة من (٤٨) مهارة فرعية، توزّعت في (٥) مجالات رئيسة، ويبيّن الجدول (٤) قائمة بمجالات التدريس الفعَّال التي ينبغي تضمينها في محتوى الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد، موزّعة حسب المجالات الرئيسة.

جدول (٣): مهارات التدريس الفعَّال التي ينبغي تضمينها في محتوى الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد، موزّعة حسب المجالات الرئيسة.

مجالات مهارات التدريس الفعَّال	عدد المهارات الفرعية	
	ع	٪
مجال مهارات التخطيط	١٤	٢٩.١٦
مجال مهارات العرض والتنفيذ	٧	١٤.٥٨
مجال مهارات إدارة الصف	٨	١٤.٥٨
مجال مهارات العلاقات الإنسانية	٩	١٨.٧٥
مجال مهارات التقويم	١١	٢٢.٩٢
المجموع الكلي	٤٨	١٠٠

حيث (ع): عدد المهارات في كل مجال. (٪) نسبة عدد المهارات في كل مجال للمجموع الكلي.

- **الإجابة عن السؤال الثاني، الذي نصّ على: "ما مدى تضمين الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد بوزارة التعليم لمهارات التدريس الفعّال في المملكة العربية السعودية؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال، حلل الباحثان الحقيبة التدريبية وفقاً للخطوات والإجراءات التي تم الإشارة إليها سابقا، وحساب تكرارات تضمين مهارات التدريس الفعَّال الواردة في الحقيبة، ونسبة تكرار هذه المهارات إلى مجموع التكرارات، ويوضح الجدول (٤) مجموع تكرارات كل مجال من مجالات مهارات التدريس الفعّال ككل، ونسبته المئوية وترتيبه.

جدول (٤): مجموع تكرارات كل مجال من مجالات مهارات التدريس الفعّال ككل، ونسبته المئوية وترتيبه.

مجالات مهارات التدريس الفعّال	التكرار	النسبة المئوية ٪	الترتيب
مجال مهارات التخطيط	١٣	٦.٠٥	٥
مجال مهارات العرض والتنفيذ	٣٦	١٦.٧٤	٣
مجال مهارات إدارة الصف	٧٠	٣٢.٥٦	٢
مجال العلاقات الإنسانية	٨٠	٣٧.٢١	١
مجال مهارات التقويم	١٦	٧.٤٤	٤
المجموع	٢١٥	١٠٠	

يتضح من الجدول (٤)؛ أن مجال العلاقات الإنسانية احتل المرتبة الأولى من حيث اهتمام محتوى الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد، بنسبة ٣٧.٢١٪ من مجموع تضمين مهارات التدريس الفعّال الأخرى، بينما جاء مجال مهارات إدارة الصف بالمرتبة الثانية بنسبة ٣٢.٥٦٪، وجاء في المرتبة الثالثة مجال مهارات العرض والتنفيذ بنسبة ١٦.٧٤٪؛ في حين جاءت مهارات التقويم والتخطيط في المراتب الأخيرة بنسب بلغت ٧.٤٤٪ و٦.٠٥٪ على التوالي. ويعزو الباحثان تركيز الحقيبة على مجالي تنمية مهارات العلاقات الإنسانية لدى المعلم الجديد، وتنمية مهارات إدارة الصف إلى أن أكثر الصعوبات التي تواجه المعلمين الجُدُد تتعلّق بتفاعلهم مع الطلاب، وكيفية ضبط سلوكهم؛ وهنا يؤكد قودوين (Goodwin، 2012) أن أكبر الصعوبات التي تواجه المعلمين الجُدُد إدارة الصف. وبناءً على استبيان أعدّ عام ٢٠٠٤؛ وُجد أن ٨٠٪ من المعلمين يعتقدون أن المعلمين الجُدُد بالتحديد غير مؤهلين للتعامل مع المشاكل السلوكية في الفصول الدراسية، وهذا ما أكده ميلنك وميستر (Melnic &Meister، 2008) أيضًا في دراسة تمت على (٥٠٠) معلم، حيث توصلا إلى أن من أكثر المشاكل التي تواجه المعلمين: ضبط سلوكيات الطلبة، علمًا بأن ٦٥٪ من المعلمين في الدراسة كانوا حديثي العهد بالتدريس. ومن جهة أخرى، يبيّن الجدول أن الحقيبة لم تركز على مجالي التقويم والتخطيط؛ بالرغم من أهميته في رفع مستوى الأداء التدريسي للمعلم، وزيادة ثقته بنفسه.

ويوضح جدول (٥) نتائج تحليل الحقيبة التأسيسية في ضوء مهارات التدريس الفعّال لمجال التخطيط. ويتضح من الجدول أن (٥) مهارات فقط في مجال التخطيط تضمّنتها الحقيبة، من أصل (١٤) مهارة، وبنسبة بلغت ٣٥.٧٪، كما يتبيّن أن أكثر مهارات التخطيط المتحققة في الحقيبة هي المهارات المتعلّقة بمكوّنات الخطة السنوية، حيث تحقق بنسبة ٢.٨٠٪، تليها المهارة المُتعلقة بتوضيح نواتج التعلم؛ إذ تحققت بنسبة ١.٤٠٪. وجاءت المهارات المرتبطة بالتطبيقات على الخطة السنوية ونماذج على نواتج التعلم لإحدى الوحدات، ومهارة التخطيط المرن بتكرار واحد فقط، وبنسبة ٠.٤٧٪. في حين لم تتوفر ثماني مهارات من مهارات التخطيط في الحقيبة، وهي: المهارات المرتبطة بطريقة تحديد لكل هدف محتوى وأساليبه وأنشطته الملائمة، كما تم إغفال مهارة التخطيط للزمن اللازم لأداء أي نتاج تعليمي؛ بالرغم من أهميتها للمعلم بشكل عام، والمعلم

الجديد تحديداً؛ حيث تؤكد نتائج دراسة أهليس (Ahles, 2015) أن من أهم التحديات التي تواجه المعلم الجديد: إدارة الوقت.

جدول (٥): نتائج تحليل الحقيبة التأسيسية في ضوء مهارات التدريس الفعّال لمجال التخطيط.

م	مهارات التدريس الفعّال لمجال التخطيط	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
١	أن تتضمّن الحقيبة شرحًا لمكوّنات الخطة السنوية.	٦	٢.٨٠	١
٢	أن تتضمّن الحقيبة نماذج وتطبيقات إرشادية للخطة السنوية.	١	٠.٤٧	٣
٣	أن تتضمّن الحقيبة نموذجًا لتحليل درس بعد قراءته إلى (معارف، ومهارات، وقيم، واتجاهات).	١	٠.٤٧	م٣
٤	أن تتضمّن الحقيبة شرح المقصود بنواتج التعلم.	٣	١.٤٠	٢
٥	أن تتضمّن الحقيبة نماذج من نواتج التعلم المختلفة لأحد الوحدات التعليمية.	١	٠.٤٧	م٣
٦	أن تشمل الحقيبة طريقة تحديد لكل هدف محتوى وأساليبه وأنشطته الملائمة.	٠	٠	–
٧	أن تتضمّن الحقيبة طريقة استخدام التخطيط المرن في مواجهة المواقف المُتغيّرة الطارئة (تقلبات الجو- أيام نشاط ...).	١	٠.٤٧	م٣
٨	أن تتضمّن الحقيبة طريقة التخطيط للزمن اللازم لأداء أي نتاج تعليمي.	٠	٠	–
٩	أن تتضمّن الحقيبة توضيح طريقة تفعيل دليل المعلم لإعداد الخطط اليومية.	٠	٠	–
١٠	أن تتضمّن الحقيبة طريقة إعداد خطط وأنشطة بديلة يستخدمها المعلم؛ للتنويع في التدريس حسب مستويات الطلاب.	٠	٠	–
١١	أن تتضمّن الحقيبة طريقة تجهيز التقنية المستخدمة في الدرس مسبقاً.	٠	٠	–
١٢	أن تُرشد الحقيبة إلى المصادر المتنوّعة المعينة في أثناء تخطيط الدروس.	٠	٠	–
١٣	أن تحتوي الحقيبة على أمثلة وتطبيقات في إعداد خطة درس متكاملة باستخدام استراتيجيات التدريس الفعّال.	٠	٠	–
١٤	أن تحتوي الحقيبة على أفكار؛ لإشراك الطلاب في الإعداد للدرس الجديد.	٠	٠	–
	المجموع	١٣	٦.٠٥	

كما لم تشر الحقيبة إلى تفعيل دليل المعلم لإعداد الخطط اليومية، ومهارة إعداد خطط وأنشطة بديلة يستخدمها المعلم للتنويع في التدريس حسب مستويات الطلاب، ومهارة تجهيز التقنية المُستخدمة في الدرس مسبقا، والمصادر المتنوّعة المعينة في أثناء تخطيط الدروس، كما لم تحتو الحقيبة على أمثلة وتطبيقات في إعداد خطة دروس متكاملة باستخدام استراتيجيات التدريس الفعّال، ولم تحتوِ على أفكار لإشراك الطلاب في الإعداد للدرس الجديد.

كما يوضح الجدول (٦) نتائج تحليل الحقيبة التأسيسية في ضوء مهارات التدريس الفعّال لمجال التنفيذ والعرض. ويتبيّن من الجدول؛ أن (٤) مهارات في مجال التنفيذ والعرض تضمّنتها الحقيبة، من أصل (٧) مهارات، وبنسبة بلغت ٥٧.٢٪، كما يتضح أن أكثر مهارات مجال التنفيذ والعرض المتحققة في الحقيبة؛ المهارة المُتعلقة بمهارات التمهيد للدرس (توظيف خبرات المتعلمين السابقة للدرس الجديد)،

جدول (٦): نتائج تحليل الحقيبة التأسيسية في ضوء مهارات التدريس الفعّال لمجال التنفيذ والعرض.

م	مهارات التدريس الفعّال لمجال التنفيذ والعرض	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
١	أن تتضمَّن الحقيبة مهارات التمهيد للدرس (توظيف خبرات المتعلمين السابقة للدرس الجديد).	٢٢	١٠.٢٣	١
٢	أن تتضمَّن الحقيبة توجيهات لعرض الدرس من خلال (التسلسل المنطقي وربط الأفكار والتلخيص في النهاية).	٦	٢.٨٠	٢
٣	أن تتضمّن الحقيبة توضيحًا لدور المعلم والمتعلم في استراتيجيات التدريس الفعّال.	٢	٠.٩٣	٣
٤	أن تتضمَّن تطبيقات لدروس باستخدام طرق التدريس الفعّال واستراتيجياته.	٠	٠	–
٥	أن تتضمَّن الحقيبة مهارة غلق الدرس.	٦	٢.٨٠	م٢
٦	أن تتضمَّن الحقيبة تطبيقات لربط مادة الدرس بالبيئة والمجتمع.	٠	٠	–
٧	أن تتضمَّن الحقيبة طرقًا لتوظيف وسائل التقنية الحديثة في أثناء العرض.	٠	٠	–
	المجموع	٣٦	١٦.٧٤	

حيث تحقّقت بنسبة ١٠.٢٣٪، تليها مهارتا عرض الدرس من خلال (التسلسل المنطقي وربط الأفكار والتلخيص في النهاية) ومهارة غلق الدرس؛ إذ تحقّقت بنسبة ٢.٨٠٪، كما تضمّنت الحقيبة توضيحًا لدور المعلم والمتعلم في استراتيجيات التدريس الفعّال بنسبة ٠.٩٣٪، في حين لم يتوفر في الحقيبة تطبيقات لدروس باستخدام طرق واستراتيجيات التدريس الفعّال، ولا تطبيقات لربط مادة الدرس بالبيئة والمجتمع، كما لم تتضمَّن الحقيبة طرقًا لتوظيف وسائل التقنية الحديثة في أثناء العرض؛ بالرغم من أهمية تدريب المعلمين على الجانب التطبيقي وكيفية توظيف التقنية، خصوصًا وأن المناهج المطوّرة في المملكة تعتمد على التقنية باستخدام قارئ الكود؛ للحصول على أنشطة الدروس، واستخدام منصة عين كذلك.

كما يوضّح الجدول (٧) نتائج تحليل الحقيبة التأسيسية في ضوء مهارات التدريس الفعّال لمجال إدارة الصف.

جدول (٧): نتائج تحليل الحقيبة التأسيسية في ضوء مهارات التدريس الفعّال لمجال إدارة الصف.

م	مهارات التدريس الفعّال لمجال إدارة الصف	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
١	أن تتضمَّن توضيحًا لدور المعلم في الصف بوصفه منظمًا للخبرة.	١	٠.٤٧٪	٦
٢	أن تحتوي الحقيبة على طرق تهيئة بيئة التعلم المناسبة لطريقة التدريس المعتمدة.	٤	١.٨٦٪	٤
٣	أن تتضمَّن الحقيبة طرقًا وأساليب حفظ النظام، مثل: اليقظة، والملاحظة الدقيقة، والمتابعة، والتقويم.	١٤	٦.٥١٪	٣
٤	أن تحتوي الحقيبة على تطبيقات لقوانين روتينية يشترك الطلاب مع المعلم في وضعها.	١٨	٨.٣٧٪	٢
٥	أن تتضمَّن الحقيبة استخدام استراتيجيات ملائمة في مواجهة المشكلات السلوكية بالصف.	٣١	١٤.٤٢٪	١
٦	أن تتضمَّن الحقيبة شرحًا للعدل والمساواة مع الطلبة.	٠	٠	–
٧	أن تحتوي الحقيبة على الحالات التي ينبغي فيها تدخّل الإدارة المدرسية لضبط النظام.	٢	٠.٩٣٪	٥
	المجموع	٧٠	٣٢.٥٦٪	

يتبيّن من الجدول السابق؛ أن (٦) مهارات في مجال إدارة الصف تضمّنتها الحقيبة، من أصل (٧) مهارات، وبنسبة بلغت ٨٥.٧٪، كما يتضح أن أكثر مهارات إدارة الصف المتحققة في الحقيبة: مهارة استخدام استراتيجيات ملائمة في مواجهة المشكلات السلوكية بالصف؛ حيث تحققت بنسبة ١٤.٤٢٪، تليها تضمّن تطبيقات لقوانين روتينية يشترك الطلاب مع المعلم في وضعها؛ إذ تحققت بنسبة ٨.٣٧٪، كما تحققت مهارات حفظ النظام مثل: اليقظة، والملاحظة الدقيقة، والمتابعة والتقويم، وتهيئة بيئة التعلم المناسبة لطريقة التدريس المعتمدة بنسب: ٦.٥١٪، ١.٨٦٪ على التوالي؛ بينما لم تركز الحقيبة بشكل كافٍ على الحالات التي ينبغي فيها تدخّل الإدارة المدرسية لضبط النظام، ودور المعلم في الصف بوصفه منظمًا للخبرة؛ حيث بلغت نسب التحقق: ٠.٩٣٪ و٠.٤٧٪ على التوالي، كما لم يتم توضيح العدل والمساواة مع الطلبة.

ويبيّن الجدول (٨) نتائج تحليل الحقيبة التأسيسية في ضوء مهارات التدريس الفعّال لمجال العلاقات الإنسانية.

جدول (٨): نتائج تحليل الحقيبة التأسيسية في ضوء مهارات التدريس الفعّال لمجال العلاقات الإنسانية.

م	مهارات التدريس الفعّال	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
١	أن تتضمّن الحقيبة أساليب التفاعل الإيجابي بين المعلم والطالب (الصداقة- الأمان -الاستماع للطلبة...).	٣	١.٤٠	٤
٢	أن تتضمّن الحقيبة شرحًا للمرحلة العمرية الانفعالية التي يمر بها الطالب.	١٧	٧.٩	٢
٣	أن تتضمّن الحقيبة أساليب إدارة الحوار والنقاش؛ للوصول إلى حل للمشكلة.	٠	٠	–
٤	أن تتضمّن الحقيبة طريقة تدريب الطلاب على مهارات العمل الجماعي.	٠	٠	–
٥	أن تتضمّن الحقيبة طريقة تدريب الطلاب على احترام الرأي الآخر.	٠	٠	–
٦	أن تتضمّن الحقيبة أساليب التعزيز المناسبة (اللفظية وغير اللفظية).	١٤	٦.٥١	٣
٧	أن تتضمّن الحقيبة طريقة توظيف لغة الجسد بفاعلية عند التواصل مع الطلاب.	٤٦	٢١.٤٠	١
٨	أن تتضمّن الحقيبة تطبيقات في تفاعل المعلم مع من لديهم مشاكل شخصية (خجل- عدم ثقة..).	١	٠.٤٧	٥
٩	أن تتضمّن الحقيبة طرقًا لتخفيف قلق الطلاب وتوترهن حول صعوبات التعلم.	٠	٠	–
	المجموع	٨٠	٣٧.٢١	

يتبيّن من الجدول السابق؛ أن (٥) مهارات فقط في مجال العلاقات الإنسانية تضمّنتها الحقيبة، من أصل (٩) مهارات، وبنسبة بلغت ٥٥.٥٪، كما يتضح أن أكثر مهارات مجال العلاقات الإنسانية المتحققة في الحقيبة: مهارة توظيف لغة الجسد بفاعلية عند التواصل مع الطلاب؛ حيث تحققت بنسبة ٢١.٤٠٪، وجاءت في المرتبة الثانية المهارة المُتعلقة بتوضيح المرحلة العمرية الانفعالية التي يمرّ بها الطالب بنسبة ٧.٩٪، تليها مهارة استخدام أساليب التعزيز المناسبة (اللفظية وغير اللفظية) بنسبة ٦.٥١٪، ثم مهارة استخدام أساليب التفاعل الإيجابي بين المعلم والطالب (الصداقة - الأمان -الاستماع للطلبة...) بنسبة ١.٤٠٪، وأخيرًا تحققت المهارة المُتعلقة بتطبيقات على تفاعل المعلم مع من لديهم مشاكل شخصية (خجل - عدم ثقة..)، بتكرار واحد فقط، ونسبة ٠.٤٧٪؛ في حين لم

تتوفّر المهارات المُتعلِّقة بأساليب إدارة الحوار والنقاش للوصول إلى حل للمشكلة، وتدريب الطلاب على مهارات العمل الجماعي، وطريقة تدريب الطلاب على احترام الرأي الآخر.

ويوضح الجدول (٩) نتائج تحليل الحقيبة التأسيسية في ضوء مهارات التدريس الفعّال لمجال التقويم.

جدول (٩): نتائج تحليل الحقيبة التأسيسية في ضوء مهارات التدريس الفعّال لمجال التقويم.

م	مهارات التدريس الفعّال لمجال التقويم	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
١	أن تتضمَّن الحقيبة شرحًا لمهارة طرح الأسئلة الصفية.	٠	٠	–
٢	أن تتضمَّن الحقيبة نماذج للأسئلة الصفية الجيدة (سابرة- مفتوحة- تراعي الفروق الفردية...).	٠	٠	–
٣	أن تتضمَّن الحقيبة الاستخدام الفعّال للأساليب التقويمية التحريرية والشفوية.	١	٠.٤٧	٤
٤	أن تتضمَّن الحقيبة أنواع التقويم وأهدافه تبعًا للزمن (تشخيصي- مرحلي- نهائي).	٨	٣.٧١	١
٥	أن تتضمَّن الحقيبة شرحًا لمبادئ التقويم البديل.	٢	٠.٩٣	٣
٦	أن تتضمَّن الحقيبة نماذج تطبيقية لتقويم الأقران.	٠	٠	–
٧	أن تتضمَّن الحقيبة نماذج تطبيقية للتقويم الذاتي.	٠	٠	–
٨	أن تتضمَّن الحقيبة طريقة استخدم ملف الإنجاز لتقويم أعمال الطلاب.	٠	٠	–
٩	أن تتضمَّن الحقيبة شرحًا للتغذية الراجعة (توقيتها-كتابية-شفوية).	٤	١.٨٦	٢
١٠	أن تتضمَّن الحقيبة طريقة توظيف نتائج تقويم الطلاب في تحسين الأداء التدريسي.	١	٠.٤٧	٤م
١١	أن تتضمَّن الحقيبة طريقة تصميم سجلات للطلاب (استمارة تراكمية لتسجيل تقدم الطلاب ومشكلاتهم)؛ للاستفادة منها في التدريس.	٠	٠	–
	المجموع	١٦	٧.٤٤	

يتبيّن من الجدول السابق؛ أن (٥) مهارات فقط في مجال التقويم تضمّنتها الحقيبة، من أصل (١١) مهارة، وبنسبة بلغت ٤٥.٥٪، كما يتضح أن أكثر مهارات مجال التقويم المتحققة في الحقيبة هي: أنواع التقويم وأهدافه تبعًا للزمن (تشخيصي - مرحلي - نهائي)؛ حيث تحققت بنسبة ٣.٧١٪، تليها توضيح التغذية الراجعة (توقيتها -كتابية -شفوية) بنسبة ١.٨٦٪، وفي المرتبة الثالثة جاء توضيح لمبادئ التقويم البديل بنسبة ٠.٩٣٪، تليها مهارة الاستخدام الفعّال للأساليب التقويمية التحريرية والشفوية، وتوظيف نتائج تقويم الطلاب في تحسين الأداء التدريسي بنسبة ٠.٤٧٪؛ في حين لم تتوفر المهارات المُتعلقة بطرح الأسئلة الصفية، ونماذج للأسئلة الصفية الجيدة (سابرة - مفتوحة - تراعي الفروق الفردية...)، ونماذج تطبيقية لتقويم الأقران والتقويم الذاتي، وطريقة استخدم ملف الإنجاز لتقويم أعمال الطلاب، كما لم تتوفر مهارة تصميم سجلات للطلاب (استمارة تراكمية لتسجيل تقدم الطلاب ومشكلاتهم)؛ للاستفادة منها في التدريس.

• **الإجابة عن السؤال الثالث، الذي نصّ على: "ما المقترحات التي تسهم في تطوير الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد في ضوء مهارات التدريس الفعّال؟**

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم تحديد المهارات الفرعية غير المتحققة في كل مجال ونسبتها المئوية كما في الجدول التالي:

جدول (١٠): المهارات الفرعية غير المتحققة في كل مجال ونسبتها المئوية

م	مهارات التدريس الفعّال	المهارات الفرعية غير المتحققة	النسبة المئوية
المجال الاول	مهارات التخطيط	٨	٣٦.٣٦٪
المجال الثاني	مهارات العرض والتنفيذ	٣	١٣.٦٤٪
المجال الثالث	مهارات إدارة الصف	١	٤.٥٥٪
المجال الرابع	العلاقات الانسانية	٤	١٨.١٨٪
المجال الخامس	مهارات التقويم	٦	٢٧.٢٧٪
المجموع		٢٢	١٠٠٪

ولتطوير الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد؛ ينبغي إعادة النظر في العمق المعرفي والجوانب التطبيقية لمهارات التدريس الفعّال وخصوصاً لمجالي التخطيط والتقويم كما يوضحه الجدول السابق، وفيما يلي عدد من المقترحات للتغلب على جوانب القصور:

• **أولاً: مجال التخطيط:**

- أن تتضمن الحقيبة نماذج لتوضيح طريقة تحديد المحتوى وأساليب التدريس والأنشطة الملائمة لكل هدف تعليمي، وبتخصصات مختلفة.
- يجب التأكيد على تخطيط الزمن اللازم لأداء أي نتاج تعليمي.
- تفعيل دليل المعلم لإعداد الخطط اليومية.
- أن تتضمن الحقيبة طريقة وضع خطط وأنشطة بديلة يستخدمها المعلم للتنويع في التدريس حسب مستويات الطلاب.
- أن تتضمن الحقيبة توجيهات لتجهيز التقنية المستخدمة في الدرس مسبقاً.
- ان تتضمن الحقيبة ارشاد المعلمين والمعلمات للمصادر المتنوعة المعينة اثناء تخطيط الدروس.
- توفير امثلة وتطبيقات في إعداد خطة درس متكاملة باستخدام استراتيجيات التدريس الفعّال.
- طرح أفكار لإشراك الطلاب في الاعداد للدرس الجديد.

• **ثانياً: مجال التنفيذ والعرض:**

- تضمين تطبيقات لدروس باستخدام طرق واستراتيجيات التدريس الفعّال، وتوضيح دور المعلم والمتعلم.
- تضمين تطبيقات لربط مادة الدرس بالبيئة والمجتمع.
- تضمين طرق لتوظيف وسائل التقنية الحديثة أثناء العرض.

• **ثالثاً: مجال إدارة الصف:**

- ارشاد المعلم الجديد للحالات التي ينبغي فيها تدخل الإدارة المدرسية لضبط النظام.

- توضيح طرق تحقيق العدل والمساواة مع الطلبة، وما يعيقها.

• **رابعاً: مجال العلاقات الإنسانية:**

- تكثيف التطبيقات على تفاعل المعلم مع من لديهم مشاكل شخصية (خجل، عدم ثقة، وغيرها).
- تضمين أساليب إدارة الحوار والنقاش للوصول إلى حل للمشكلة، وارشاد المعلمين إلى أساليب تدريب الطلاب على مهارات العمل الجماعي.
- تضمين طريقة تدريب الطلاب على احترام الراي الآخر.

• **خامساً: مجال التقويم:**

- تكثيف الجانب النظري لتوضيح مبادئ وأساليب التقويم البديل.
- أن تتضمن الحقيبة لنماذج تطبيقية لتقويم الاقران والتقويم الذاتي وطريقة استخدم ملف الإنجاز لتقويم أعمال الطلاب.
- أن تتضمن الحقيبة المهارات المتعلقة بطرح الأسئلة الصفية، ونماذج للأسئلة الصفية الجيدة (سابرة، مفتوحة، تراعي الفروق الفردية...)،
- أن تتضمن الحقيبة مهارة تصميم سجلات للطلاب (استمارة تراكمية لتسجيل تقدم الطلاب ومشكلاتهم) للاستفادة منها بالتدريس.

• توصيات البحث:

في ضوء ما توصّل إليه البحث الحالي من نتائج؛ يُقدّم الباحثان بعض التوصيات، التي تتمثّل في:

- تأكيد تضمين الحقيبة التأسيسية للمعلم الجديد مهارات التدريس الفعَّال، سواء بدمج هذه المهارات ضمن موضوعات موجودة بالفعل في محتوى الحقيبة الحالية، أو بإضافة وحدات أو موضوعات مستقلة إلى الموضوعات الموجودة في هذه الحقيبة.
- توجيه مُنفذي الحقيبة من مدربين ومدربات للتركيز في أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي على مهارات التدريس الفعَّال التي يحتاجها المعلم الجديد، وبالأخص ما أكدت الدراسة الحالية عدم وجوده في الحقيبة أو ضعف تضمينه.
- استخدام استراتيجيةِ الصف المقلوب في تقديم الوحدة للمعلمين والمعلمات الجُدُد؛ بحيث يتم إطْلاع المتدربين والمُتدرّبات على المحتوى الرقمي ومقاطع فيديو؛ لتوضيح المَحتوى المعرفي لكل وحدة مسبقا؛ ويكون وقت الجلسة للتطبيق العملي والنقاش حول واقع تطبيق المهارة ومعوّقاتها لحديثي التعيين.

• المراجع:

• **المراجع العربية:**

- إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٢). *التدريس الفعال ماهيته، مهاراته، إدارته*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

- أحمد، شكري والحمادي، عبد الله. (١٩٨٨). منهجية أسلوب تحليل المضمون وتطبيقاته في التربية. دراسات في المناهج الدراسية. *مركز البحوث التربوية*. جامعة قطر. المجلد ١٩. ٣٣٣ - ٥٧٢.
- اخميس، هناء محمد. (٢٠١٥). *درجة ممارسة معلمي الصف الأول لمسارات التدريس الفعال للقراءة*. رسالة ماجستير. جامعة الشرق الأوسط. الأردن.
- بشير، عبد الله صالح. (٢٠٠٥). معجم المصطلحات التربوية. *مجلة البحوث التربوية*. ٣٤٠-٣٥٩.
- جامل، عبد الرحمن عبد السلام. (٢٠٠٠). *طرق التدريس العامة-ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس*. ط٢. الأردن، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الخالدي، ضرغام علي. (٢٠١٥). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للصف العاشر الأساسي في الأردن لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير. جامعة آل البيت. الأردن.
- الخوالدة، شهاب فيصل. (٢٠١٨). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية في الأردن لمبادئ التدريس الفعال من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير. جامعة آل البيت. الأردن.
- الزهيري، حيدر عبد الكريم. (٢٠١٥) .*التدريس الفعال استراتيجيات ومهارات*. إربد :حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.
- زيتون، حسن(٢٠٠٣). *استراتيجيات التدريس، رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم*. القاهرة. عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- طعيمه، رشدي أحمد. (١٩٨٧). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية*. القاهرة. دار الفكر العربي.
- صبري، ماهر والرافعي، محب. (٢٠٠٨). التقويم التربوي أسسه واجراءاته. مصر: سلسلة الكتاب الجامعي.
- طناوي، عفت مصطفى. (٢٠٠٩). *التدريس الفعال: تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته وتقويمه*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العبد، بهاء أحمد. (٢٠١٧). *رؤية ٢٠٣٠ ومستقبل المملكة*. الرياض: الجنادرية للنشر والتوزيع.
- العجيلي، بهاء خالد. (٢٠١٥). درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمبادئ التدريس الفعال في المرحلة الأساسية في محافظة الكرك. رسالة ماجستير. جامعة مؤتة. الأردن.
- العسيري، محمد. (٢٠١٣). مستوي ممارسة معلمى ومعلمات الرياضيات لأساليب التدريس الفعال في المدارس الابتدائية بمدينة نجران. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، (٥١)، ٥٨١ – ٥٤٦.
- العلي، إبراهيم بن عنبر. (٢٠٠٦). *التدريس الفعال*. ط٢. السعودية: دار الرياض.
- العنزي، هليل محمد. (٢٠١٧). مدى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين والمشرفين. *مجلة كلية التربية بأسيوط*، (٢)، ٤٦٠-٤٣١.
- قطامي، نايفه. (٢٠٠٤). *مهارات التدريس الفعال*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الكريمين، رائد احمد. (٢٠١٥). مدى ممارسة معلمات المستوى التمهيدي لمفاهيم التدريس الفعال في ضوء نظرية الاهتمامات وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، (٣٩). ٥٨١-٦٣٠.
- المومني، مها ادريس. (٢٠١٦). درجة ممارسة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية في جامعة جرش لاستراتيجيات التعليم الفعال من وجهة نظر الطلبة وعلاقتها في تكوين اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. رسالة ماجستير، جامعة جرش، الأردن.

- طعيمه، رشدي أحمد. (٢٠٠٨): *تحليل المحتوى في العلوم الانسانية*. القاهرة: دار الفكر العربي
- ملحم، سامى. (٢٠٠٥). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. ط٧. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- اللقاني، أحمد وعلي، الجمل (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. القاهرة، عالم الكتب.

• المراجع الأجنبية:

- Ahles, L. (2015). *Beginning Teachers' Experiences and Use of Time*. PhD theses. Walden University.
- Breaux, Annette L. and Wong, Harry K. (2003). New Teacher Induction: How to Train, Support, and Retain New Teachers. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications, Inc
- Confait, S. (2015). Beginning teachers' challenges in their pursuit of effective teaching practices. *Cogent Education*. 2(1), 991179.
- Dias-Lacy L. Samantha & Guirguis V. Ruth (2017). Challenges for New Teachers and Ways of Coping with Them. *Journal of Education and Learning*. 6(3).
- Goodwin, B. (2012). New Teachers Face Three Common Challenges. Supporting Beginning Teachers. 69 (8). pp 84-85
- Hassen, J. (2014). The potential of a multimedia open educational resource module in enhancing effective teaching and learning in a postgraduate agricultural program: Experience from AgShare project model. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 17 (2). pp 51-63.
- Hudson, P. (2012). How can schools support beginning teachers? A call for timely induction and mentoring for effective teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 70-84
- Johnson, S. M. (2007). Finders and keepers: Helping new teachers survive and thrive in our schools. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Jones, V.F., & Jones, L.S. (2001). Comprehensive class- room Management: Creating Communities of Support and Solving Problems (6 th ed) . Boston: Allyn & Bacon.
- Loranzen, M, (2001). Active Learning and Library Instruction. *This article was original published in Illinois Libraries*, 83(2), (spring 2001):19-24. http://www.libraryinstruction.com.
- Mingo, Adriane Lenette Watkins, (2012). Evaluating the Impact of the Beginning Teacher Induction Program on the Retention Rate of Beginning Teachers. Phd theses. Gardner-Webb University

- Melnic, S. & Meister, D. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers concerns. *Educational Research Quarterly*. 31 (3) .pp 39-56
- Senom, F., Zakaria, A. & Ahmad Shah, S. (2013). Novice Teachers Challenges and Survival: Where do Malaysian ESL Teachers Stand? *American Journal of Educational Research*. 1 (4). pp 119-125.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثامن :

فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل والتفكير البصري في مقرر التربية الأسرية لدى طالبات المرحلة المتوسطة

إعداد :

د / نجلاء محمد عبد الفتاح محمد سلام

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد في كلية العلوم والآداب في عنيزة جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية، مدرس بقسم الاقتصاد المنزلي والتربية كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية مصر

فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل والتفكير البصري في مقرر التربية الأسرية لدى طالبات المرحلة المتوسطة

د / نجلاء محمد عبد الفتاح محمد سلام

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد في كلية العلوم والآداب في عنيزة جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية، مدرس بقسم الاقتصاد المنزلي والتربية كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية مصر

"تتقدم الباحثة بجزيل الشكر لجامعة القصيم ممثلة بعمادة البحث العلمي على دعمها المادي لهذا البحث تحت رقم (5002-cosao-2018-1-14-S) خلال السنة الجامعية ١٤٤٠هـ / ٢٠١٨م"

• **المستخلص** :

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل والتفكير البصري في مقرر التربية الأسرية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وتم اختيار عينة قصدية تكونت من (٦٤) طالبة من طلاب المرحلة المتوسطة، وانقسمت إلى مجموعتين تمثل إحداهما المجموعة التجريبية وعدد أفرادها (٣٢) طالبة، وتم التدريس لهن باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب، وتمثل الأخرى المجموعة الضابطة، وعدد أفرادها (٣٢) طالبة، وتم التدريس لهن باستخدام الطريقة التقليدية، وتم إعداد الأدوات الآتية: اختبار تحصيلي في مقرر التربية الأسرية للصف الأول المتوسط (وحدات مختارة)، واختبار التفكير البصري في التربية الأسرية؛ وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي الدراسي في مقرر التربية الأسرية للصف الأول المتوسط لصالح طالبات المجموعة التجريبية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري في التربية الأسرية للصف الأول المتوسط لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية الصف المقلوب - التحصيل الدراسي -مهارات التفكير البصري - التربية الأسرية.

Effectiveness of the Strategy of Flipped Classroom in the Development of Achievement and Visual Thinking Skills in the Curriculum of Family Education in Medium School Students.

Dr. Naglaa Mohamed Abdelfattah Mohamed Sallam

Abstract:

The current research is concerned with examining the effectiveness of teaching using the flipped classroom strategy in the development of achievement and visual thinking skills in the family education syllabus in a sample of medium school students in the city of Unaizah, in comparison with the results of the experimental and control groups in the achievement test and the test of visual thinking skills in the pre and post applications. The researcher used the descriptive approach in determining the skills of visual thinking and the quasi-experimental method to discover the effectiveness of teaching using the flipped classroom strategy in the development of achievement and visual thinking skills in the family education course. The

sample consisted of (64) students divided into two experimental groups, One of them represents the experimental group and its members are (32) students, they were taught using the flipped classroom strategy, and the other represents the control group and its members number (32) students, they were taught using the traditional method. The following tools were prepared: Achievement test in the family education course for the first medium grade (selected units) and a test of visual thinking skills in family education. The results of the research showed that there were statistically significant differences at the level of significance (0.01) between the mean scores of the control group and the experimental group in the post application of the academic achievement test in the family education course for the first medium grade in favor of the experimental group students. And there were statistically significant differences at a significance level (0.01) between the mean scores of the control group and the experimental group in the post application of the test of visual thinking skills in family education for the first medium grade in favor of the experimental group students.

Keywords: the strategy of flipped classroom - Academic Achievement - Visual Thinking Skills - Family Education

• **مقدمة**:

حدثت ثورة كبيرة في عالم تقنية المعلومات في السنوات الأخيرة؛ وذلك نتيجة انتشار وسائل التكنولوجيا التعليمية؛ كالأجهزة اللوحية وأجهزة المحمول والهواتف الذكية وغيرها؛ وهذا أسهم في تعزيز التكنولوجيا الرقمية في التعليم؛ ومن ثم تم استخدام التقنية كوسيلة تعليمية، وليست لإحلالها محل المعلم، فقد تمكن الطلاب من آليات هذا العصر من خلال قضاء الكثير من الوقت على شبكة الإنترنت على مدار اليوم؛ وهذا جعل أمر دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية إجباريًا، وليس اختياريًا؛ وهذا أدى بطبيعة الحال - إلى تغيير في أسلوب التفكير، والسعي لإعادة تصميم المحتوى الدراسي، وتقديمه من خلال نماذج تدريسية غير تقليدية في ظل بيئة مرنة ومفتوحة خاصة بكل متعلم، وهذا جعل المتعلم محورًا للعملية التعليمية؛ ومن هنا كانت الحاجة إلى إستراتيجيات جديدة، تجمع بين مميزات كل من التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني.

كان من العوامل التي أسهمت في تبني الإستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تجمع بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني؛ انتشار مفهوم المواطنة الرقمية، وقضاء الطلاب الكثير من الوقت على الإنترنت؛ ومن ثم يجب إعادة النظر في وقد الطرائق التقليدية في عملية التدريس، نظرًا لظهور طرائق جديدة تخاطب المتعلم بفردية وبسرعة وعمق يحقق مخرجات تعليمية أفضل.

ومن هنا بدأ بزوغ فكرة الصف المقلوب Flipped Classroom ؛ فإستراتيجية الصف المقلوب تقوم على قلب إجراءات عملية التدريس، فبدلًا من أن يتلقى الطلاب محتوى الدرس في الصف ، ثم يقومون بأداء الواجبات المنزلية خارج الصف الدراسي في التعليم التقليدي، تستخدم إستراتيجية الصف المقلوب التقنيات الحديثة المتنوعة وشبكة الإنترنت بطريقة، تسمح للمعلم بتقديم

الدروس لطلابه من خلال مصادر التعلم الإلكتروني الصوتية أو المرئية أو المكتوبة أو المحاضرات المسجلة الجاهزة التي تم إعدادها وتصميمها من المعلم، وهذه المصادر جميعها يشاركها المعلم مع طلابه على أحد مواقع الويب، أو شبكات التواصل الاجتماعي، أو منصات التعلم الإلكتروني، ويتم إتاحتها للطلاب، ومتابعتهم عن طريق قيامهم بقراءات إثرائية حولها في أي وقت، وفي أي مكان خارج الدوام المدرسي باستخدام أجهزتهم التكنولوجية الحديثة قبل حضور الدرس، في حين يكون استثمار الوقت داخل الصف الدراسي في الأنشطة التعليمية والمناقشات والأسئلة والتدريبات وحل التمارين والواجبات؛ ومن ثم تقوم إستراتيجية الصف المقلوب على الدمج بين التعلم الذاتي (خارج الصف) والتعلم التعاوني (داخل الصف)؛ فالصف المقلوب مجموعة إستراتيجيات داخل إستراتيجية واحدة.

وهذا يقودنا لإعادة هيكلة أدوار كل من المعلم والطالب، وهو كذلك لا يعني الاستغناء عن التعليم التقليدي، فالصف المقلوب يجمع بين نقاط القوة للتعلم المباشر داخل الصف والتعلم غير المباشر خارج الصف، فهي إستراتيجية تحقق الجمع بين بيئتين للتعلم بيئة صفية وبيئة لاصفية، بيئة مباشرة وبيئة غير مباشرة، فالتعلم في ظل هذه الاستراتيجية، يكون تعلمًا فعالًا ومؤثرًا وثريًا.

وقد أُجريت الكثير من البحوث التي تؤكد فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في تحسين عملية التعلم عند الطلاب، وتنمية التحصيل الدراسي في مجالات متعددة كالعلوم والحاسب والرياضيات، والفقه، واللغة العربية، ورياض الأطفال، وتنمية المستويات المعرفية العليا في تصنيف بلوم، وإيجابية المتعلم، والجمع بين مزايا التعلم الفردي والجماعي كما في دراسة الرويس(ALRowais,2014)، دراسة (العيساوي والمعموري، ٢٠١٥)، دراسة (أبانمي،٢٠١٦)، دراسة (أبو الروس وعمارة،٢٠١٦)، دراسة (البدو،٢٠١٦)، دراسة (عبدالظاهر،٢٠١٦)، دراسة لي وهوانج (Lai&Hwang,2016)، دراسة (بشارات،٢٠١٧)، دراسة (عزيز،٢٠١٧)، دراسة (أبوفايد،٢٠١٧)، دراسة (أمبوسعيدي والحوسنية،٢٠١٨)، دراسة (البجيدي،٢٠١٨)، دراسة (الروساء،٢٠١٨)، دراسة (الرواجفة،٢٠١٩)، دراسة سودارميكا وسانتيازا وديفايانا.(Sudarmika,Santyasa & Divayana, 2020)

ويلاحظ أن الدراسات السابقة ركزت على أثر إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي في مجالات متعددة، ولكن لا يوجد دراسة تناولت أثر الإستراتيجية في تنمية التحصيل الدراسي في مجال التربية الأسرية، وهذا شجع على المزيد من البحث في هذا الجانب في البحث الحالي.

ويعد التفكير أحد الأهداف الرئيسة لعملية التعليم والتعلم، ويذكر صالح (٢٠١٦، ص ٦٧) أن التفكير البصري أحد أشكال التفكير العليا، حيث يُمكن التلميذ من الرؤية الشاملة، والنظر بمنظور بصري، يكسبه مهارات متعددة.

وتتضمن إستراتيجية الصف المقلوب المحتوى الإلكتروني، وتعد أكثر المعلومات التي يتضمنها المحتوى، ويحتفظ العقل بها؛ هي التي تعتمد على حاسة البصر؛

وهذا يعطينا الدليل على أن التفكير البصري هو الأكثر استخدامًا وأهمية من بين أنماط التفكير، فالأشكال والرسومات والصور والخرائط والعروض في الكتب الدراسية من عوامل جذب الاهتمام وإثارة الخيال، بالإضافة إلى نقل الأفكار والمعاني للطلاب، حيث إنها تلعب دورًا رئيسًا في إثراء المعارف وفهمها.

ويشير كل من عمار والقباني إلى أهمية التفكير البصري (٢٠١١، ص ٢٨ -٣٠) في تنمية مهارات اللغة البصرية، والقدرة على حل المشكلات، والقدرة على الابتكار، والسرعة في التحصيل الدراسي، فهو اتجاه إيجابي نحو الدراسة، يراعي التصور البصري والقدرة المكانية، ويسرع من عملية استدعاء المعلومات من الذاكرة عن طريق تلك الرسالة التعليمية البصرية.

والرسالة التعليمية البصرية تدعم عملية التعلم؛ لأنها تصل من خلال بيئة تقنية، وهذا يساعد في التعلم عن بعد أو التعلم الإلكتروني، بينما يعتمد التعليم التقليدي على الرسالة التعليمية اللفظية والرمزية.

ومن ثم؛ فإن المتعلم البصري يحصل على معلومات أكثر من خلال الصور والرسوم والأشكال والمخططات والخرائط والألوان والرموز والعروض والفيديو، وذلك مقارنة بالمعلومات اللفظية، فاستخدام التقنية من خلال التعلم الإلكتروني في التعليم يثري العملية التعليمة والاتصال البصري بين المعلم والطالب، وبين الطالب وغيره من الطلاب الآخرين، فاستخدام الوسائل المرئية في هذا النوع من البيئات التعليمية يسهم في دعم مستويات التفكير العليا وإثرائها، وتبادل الأفكار والمعلومات اللفظية واللالفظية.

وهذا يوضح علاقة إستراتيجية الصف المقلوب بالتفكير البصري، حيث يُعِد المعلم محتوى بصريًا إلكترونيًا باستخدام التقنيات السمعية والبصرية والعروض التفاعلية، ليطلع عليها الطالب قبل الدرس، ثم يأتي الطالب للصف، ولديه استعداد لتطبيق المحتوى السابق بعد الاطلاع عليه، من خلال أنشطة التعلم النشط المختلفة الفردية والجماعية.

وهذا يؤكد الرغبة في التحول من الصورة التعليمية اللفظية المسيطرة على التعليم التقليدي إلى الصورة التعليمية البصرية التي تخاطب قاعدة عريضة من المتعلمين، وتسهم في مواجهة الفروق الفردية.

وقد أشارت الكثير من الدراسات إلى إمكانية تنمية مهارات التفكير البصري لدى المتعلمين مثل دراسة: (مهدي، ٢٠٠٦)، (الشوبكي،٢٠١٠)، (طافش،٢٠١١)، (صالح،٢٠١٦)، وبعض الدراسات أظهرت ضعف في اكتساب مهارات التفكير البصري مثل: (سالم وعبود، ٢٠١٧).

كما تناولت الكثير من الدراسات التأثير الإيجابي لإستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير بأنواعها، وكشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق

البعدي لاختبار مهارات التفكير لصالح المجموعة التجريبية التي طبقت إستراتيجية الصف المقلوب؛ مثل دراسة: (الربيعان، ٢٠١٧)، و(التركي والسبيعي،٢٠١٦) و(العطية،٢٠١٨)التي أكدت فاعلية التدريس بإستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الناقد، ودراسة (اخوارشيدة،٢٠١٧) أكدت فاعلية التدريس بإستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الرياضي، ودراسة (أبو جلبة، ٢٠١٦)، و(المشني والحيلة، ٢٠١٧) أكدتا فاعلية التدريس بإستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، ودراسة (زنقور، ٢٠١٧) أكدت فاعلية التدريس بإستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الحدسي، ودراسة (حمد الله، ٢٠١٥) أكدت فاعلية التدريس بإستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الاستقرائي، ودراسة (قشطة،٢٠١٦) أكدت فاعلية التدريس بإستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير التأملي.

ويلاحظ أن الدراسات السابقة ركزت على أثر إستراتيجية الصف المقلوب على مهارات التفكير المختلفة، ولكن لا يوجد دراسة تناولت أثر الإستراتيجية في مهارات التفكير البصري؛ وهذا شجع على المزيد من البحث في هذا الجانب في البحث الحالي.

وبالإضافة إلى ذلك يجب علينا أن نقارن بين الحياة اليومية للتلميذ في النموذج التقليدي للتعليم مع النموذج الجديد، فالتلميذ في الفصل المقلوب يقضي ساعات الفصل في حيوية ونشاط ومتعة، دون الشعور بالكلل والملل، وهذا على النقيض تمامًا من الوقت الذي يقضيه الطالب في الفصل التقليدي، حيث يشعر بأنه مقيد طيلة الوقت، وأن المدرس هو العازف المنفرد في الفصل طيلة الوقت، وهذا يسبب له الشعور بالسأم والضيق.(أوزي، ٢٠١٨).

فالانتقال من الإستراتيجيات التقليدية في التدريس إلى الإستراتيجيات الحديثة في التدريس هو انتقال دور المتعلم من المتلقي السلبي إلى النشط الإيجابي، وانتقال دور التعلم من الفردية إلى الجماعية، وانتقال دور المعلم من الملقن إلى المرشد، ومن الحفظ والتلقين إلى الفهم والتفكير، وانتقال التفكير من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا، وانتقال من بيئة تعلم متمركز حول المعلم إلى بيئة تعلم متمركز حول المتعلم بهدف الاستجابة إلى الحاجات الفردية للمتعلم.

وهذا ما يؤكده كل من بيرجمان وسامز (٢٠١٥، ص٥٦) حيث إن التعليم التقليدي يستنفد المعلمون الجزء الأكبر من وقت الصف بالتركيز على التذكر والفهم، وقلما يصلون إلى التطبيق، ولا يُخصص للتحليل وللتقويم وللإبداع إلا القليل جدًا من الوقت، فالصف المقلوب يتيح للمعلمين قضاء وقتهم الثمين في الصف بإشغال الطلاب بأنشطة تتطلب مهارات تفكير عليا، وبذلك يتوفر تعلم أكثر عمقًا وفهمًا وشمولًا وتفصيلًا في محتواه. وهناك طرق عدة لتطبيق الصف المقلوب، تختلف من مرحلة لأخرى، ومن مقرر لآخر، بل من درس

لآخر، فيجب على كل معلم أن يُكيف الإستراتيجية طبقًا لظروف درسه، فمقرر التربية الأسرية مقرر حياة، فهو مقرر تطبيقي أكثر منه نظري، حيث إنه يلامس واقع الطالبات ومجتمعاتهن وميولهن وحاجاتهن، فمرحلة المتوسط مرحلة عمرية انتقالية بين الابتدائي والثانوي، وفي هذه المرحلة تبدأ الشخصية في الظهور، حيث إنها تحب الاعتماد على النفس وإثبات الذات، فمن الجيد استخدام طرق تدريس تساعد المتعلم على تحقيق أهداف المرحلة وتكوين شخصيته، حيث إنها مرحلة تعتمد على الواجبات والتكليفات.

ويؤكد كل من بيرجمان وسامز (٢٠١٥، ص٣١) أنه لا توجد إستراتيجية واحدة، تطبق في كل غرفة، ومع كل معلم، وعلى كل طالب، لكن التعلم المقلوب يمكنه أن يتكيف مع نمطك الخاص، وأساليبك المتعددة، وظروفك المتنوعة.

- **مشكلة البحث**:

أثبتت العديد من أدبيات البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي اطلعت عليها الباحثة فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي في مجالات مختلفة ومتعددة، وتبين لها قلة الدراسات العربية والأجنبية حول استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في مجال التربية الأسرية، وقلة الدراسات التي تناولت علاقة الصف المقلوب بمهارات التفكير، فأغلب الدراسات تطرقت إلى أنواع مختلفة من التفكير، ليس من بينها التفكير البصري؛ لذا فإن القيام بمزيد من الدراسات العربية بشكل عام، وفي المملكة العربية السعودية بشكل خاص له ما يبرره.

وبناءً على ما سبق؛ تم تحديد مشكلة البحث في الحاجة للكشف عن فاعلية استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل والتفكير البصري في مقرر التربية الأسرية لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

وستقوم الباحثة من خلال صفحات البحث بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل والتفكير البصري في مقرر التربية الأسرية لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة؟

- **أهمية البحث**:

- قد تفيد نتائج البحث في توجيه الأنظار إلى أهمية الأخذ بإستراتيجيات حديثة، تعتمد استخدام التقنية في التدريس، وهي التي تُحسِّن من مخرجات التعلم المستهدفة، ومهارات التفكير البصري والتحصيل لدى الطالبات، بعد أن يثبت نجاحها في العملية التدريسية.
- تظهر أهمية البحث في ندرة البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، وهي إستراتيجية الصف المقلوب كمتغير مستقل، وأثرها في التفكير البصري لمجال التربية الأسرية.

- تقديم نماذج لدروس في مقرر التربية الأسرية باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب، قد تفيد مخططي مناهج التربية الأسرية ومطوريها، وذلك عن طريق تبنِّى إستراتيجية الصف المقلوب في تقديم موضوعاتها بطريقة حديثة.
- تقديم أدوات بحثية تفيد الباحثين في المجال (اختبار التفكير البصري لدى طالبات المرحلة المتوسطة).
- تعزيز استخدام التقنية وتطبيقاتها في الميدان التربوي.

• **أهداف البحث**:

- التعرف على أثر إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي لمقرر التربية الأسرية لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة في عنيزة.
- التعرف على أثر إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير البصري في مقرر التربية الأسرية لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة في عنيزة.
- تحديد مهارات التفكير البصري التي ينبغي تنميتها لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة.

• **حدود البحث**:

- حدود موضوعية: اقتصار البحث على وحدات مختارة من مقرر التربية الأسرية للصف الأول المتوسط.
- المتغير المستقل: التدريس بإستراتيجية الصف المقلوب، والتدريس بإستراتيجية المحاضرة التقليدية.
- المتغير التابع: التحصيل الدراسي، ومهارات التفكير البصري في التربية الأسرية.
- حدود مكانية: مدارس التحفيظ للمرحلة المتوسطة - مدينة عنيزة بمنطقة القصيم.
- حدود بشرية: تكونت عينة البحث من (٦٤) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط، وتم تقسيمهما على مجموعتين، (٣٢) طالبة تمثل المجموعة التجريبية، تم التدريس لهن بإستراتيجية الصف المقلوب، و(٣٢) طالبة تمثل المجموعة الضابطة، تم التدريس لهن بالطريقة التقليدية.
- حدود زمانية: تم التطبيق في الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٩/ ١٤٤٠هـ.

• **منهجية البحث**:

اعتمدت الدراسة استخدام المنهج الوصفي في الإطار النظري، وإعداد أدوات البحث، وجمع المعلومات، وتصنيفها، وتحليلها، ومناقشة النتائج وتفسيرها، والمنهج شبه التجريبي في التطبيق للتحقق من فاعلية استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير البصري في التربية الأسرية.

• **أدوات البحث**:

- اختبار تحصيلي في مقرر التربية الأسرية للصف الأول المتوسط (في وحدات مختارة) من إعداد الباحثة.
- اختبار التفكير البصري في التربية الأسرية من إعداد الباحثة.

- محاضرات فيديو تفاعلية، وعروض تقديمية للدروس.

• **فروض البحث**:

يسعى البحث الحالي للتحقق من صحة الفروض الآتية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي في مقرر التربية الأسرية لصالح طالبات المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

• **مصطلحات البحث**:

• **تعريف الصف المقلوب**: Flipped Classroom

الصف المقلوب هو إحلال مقاطع الفيديو مكان التعليم المباشر، وهذا يسمح للطلاب بالحصول على وقت فردي في الفصل للعمل مع معلمهم في أنشطة التعلم الرئيسة، حيث تتم المحاضرة في المنزل من خلال مقاطع الفيديو التي أنشأها المعلمون، وما اعتاد أن يكون واجبًا دراسيًا منزليًا أصبح يتم الآن في الفصل. (Bergman, Overmyer & Wilie ,2014)

• **تعريف الصف المقلوب إجرائيًا**:

إستراتيجية تدريسية تقوم على قلب عمليةٍ تدريس وحدات من مقرر التربية الأسرية لطالبات الصف الأول المتوسط، فبدلا من أن تتلقى الطالبات محتوى الدرس داخل الصف ، ثم يعودون إلى المنزل لأداء الواجبات المنزلية في التعلم التقليدي، يتم تلقي الطالبات محتوى الدرس في الصف المقلوب عبر الإنترنت خارج الصف من خلال إعداد مقاطع فيديو قصيرة مسجلة، يتم إتاحتها للمشاهدة، وتنفيذ بعض الأنشطة الإثرائية المطلوبة بناءً على ذلك عبر وسائل التواصل الاجتماعي قبل الحضور للصف، ثم استثمار وقت الصف في تنفيذ الأنشطة والواجبات والمناقشات والتقويمات داخل الصف.

• **تعريف التفكير البصري**:Visual Thinking Skills

هو قدرة عقلية يكتسبها المتعلم، تمكنه من توظيف حاسة البصر في إدراك المعاني والدلالات واستخلاص المعلومات التي تتضمنها الأشكال والصور والرسوم والخطوط والرموز والألوان، وتحويلها إلى لغة لفظية مكتوبة أو منطوقة، وسهولة الاحتفاظ بها في بنيته المعرفية. (نزال، ٢٠١٦، ص٤٩٠).

• **تعريف التفكير البصري إجرائيًا**:

هو قدرة الطالبة العقلية لترجمة المثيرات البصرية إلى دلالات لفظية للتعرف على الأشكال ووصفها وتمييزها، وإدراك العلاقات، وتحليلها، وتفسيرها، واستخلاص المعاني، وتُقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار التفكير البصري في التربية الأسرية للصف الأول المتوسط.

- **تعريف التحصيل الدراسي إجرائيًا**: Academic Achievement

هو الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي في التربية الأسرية للصف الأول المتوسط

- **الإطار النظري**:

- **تعريف إستراتيجية الصف المقلوب**:

يُعرف كل من بيرجمان وأوفرماير وويلي (Bergman, Overmyer & Wilie ,2014) الصف المقلوب بأنه إحلال مقاطع الفيديو مكان التعليم المباشر، وهذا يسمح للطلاب بالحصول على وقت فردي في الفصل للعمل مع معلمهم في أنشطة التعلم الرئيسة، حيث تتم المحاضرة في المنزل من خلال مقاطع الفيديو التي أنشأها المعلمون، وما اعتاد أن يكون واجبًا دراسيًا منزليًا، أصبح يتم الآن في الفصل.

كما يُعرفه بيرجمان وسامز (٢٠١٥، ص٢٣ -٢٤) بأنه تدريس مباشر يُعطى للفرد خارج الصف، واستعمال استراتيجي أكثر للوقت داخل غرفة الصف للعمل في مجموعات وبصورة فردية.

ويعرفه كل من العيساوي والمعموري (٢٠١٥، ص٢٦٨) أنه إحدى الإستراتيجيات التي تعمل على تنشيط الذهن وتمرينه لتوليد الأفكار الإبداعية لتمكين الطالبات؛ لأن ينظرن إلى الظاهرة مجردة من أسبابها، أو عكس أسبابها، أو إرجاعها، أو الموضوع على ما كان عليه، أو عرضه بصورة متناقضة (مقلوبة) لعرض الموضوعات على شكل مشكلات للتوصل إلى فهم أكبر للموضوعات.

ويُعرف الأحول (٢٠١٦، ص ٥٨) التعلم المقلوب بأنه أحد أساليب التعلم التي تفيد من وسائل التقنية الحديثة في تنشيط عمليات التعلم وتفعيلها بالشكل الذي يعزز قدرات المتعلم، ويدعم دوره في اكتساب الخبرات التعليمية والإفادة منها على خير وجه؛ وذلك حتى يتمكن من مزاولة حياته اليومية وممارستها بشكل أفضل.

كما يُعرف الرواجفة (٢٠١٩، ص١٩) التعلم المقلوب بأنه إستراتيجية تدريس، تركز على المتعلم، وتهدف إلى توظيف استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم، وتوظيفها في التعلم، وهذا يسهِّل عملية التعلم من قبل المتعلم وبمساعدة المعلم.

وتُعرفه كل من الشهري والدعيس (٢٠١٩، ص ٢٤٧) بأنه أنشطة تعليمية تعتمد إستراتيجية الصف المقلوب، وتقدم للطالبات في هيئة وحدة تعليمية، يتم تطويرها باستخدام بعض البرامج المختلفة؛ مثل برنامج Easy class وإنشاء قناة تعليمية.

ويشير كل من بيرجمان وأوفرماير وويلي (Bergman, Overmyer & Wilie ,2014) بأن الصف المقلوب لا يعني:

- أنه مرادف لمقاطع الفيديو عبر الإنترنت.

- أنه استبدال المعلمين بمقاطع الفيديو.
- أنه مقرر إلكتروني.
- أن الطلاب يعملون بدون أساس.
- قضاء الطلاب الوقت بأكمله أمام شاشة الكمبيوتر.
- أن الطلاب يعملون في عزلة.

ويضيف كل من بيرجمان وأوفرماير وويلي (Bergman, Overmyer & Wilie ,2014) أن الصف المقلوب يتضمن:

- وسيلة لزيادة التفاعل ووقت الاتصال بين الطلاب والمعلمين.
- بيئة يتحمل فيها الطلاب مسؤولية تعلمهم.
- تحول دور المعلم من محاضر إلى مرشد.
- المزج بين التعلم المباشر والتعلم البنائي.
- أنه لا مجال للغياب فيه.
- أرشفة المحتوى بشكل دائم للمراجعة أو الإصلاح.
- السماح بمشاركة جميع الطلاب في تعلمهم.
- إتاحة الفرصة لجميع الطلاب للحصول على تعليم خاص بهم.

- **مميزات إستراتيجية الصف المقلوب**:

ويذكر زوحي (٢٠١٤) من إيجابيات الفصل المقلوب الآتي:

- يضمن الاستغلال الجيد لوقت الحصة.
- يتيح للطلاب إعادة الدرس أكثر من مرة بناءً على الفروق الفردية.
- يستغل المعلم الفصل أكثر للتوجيه والتحفيز والمساعدة.
- يبني علاقات أقوى بين الطالب والمعلم.
- يشجع على الاستخدام الأفضل للتقنية الحديثة في مجال التعليم.
- يتحول الطالب إلى باحث عن مصادر معلوماته .
- يعزز التفكير الناقد، والتعلم الذاتي، وبناء الخبرات، ومهارات التواصل، والتعاون بين الطلاب.

وتلخص الباحثة بعض مميزات التدريس بإستراتيجية الصف المقلوب في الآتي:

- استخدام التعلم الإلكتروني في عملية التعلم.
- تطوير البيئة التعليمية التي تعتمد على التكنولوجيا.
- إثراء المعلومات وتعميقها.
- زيادة تفرُّد التعليم وجودته.
- تحسين بيئة التعلم المتمركز حول الطالب.
- تحسين رضا المتعلم عن عملية التعلم.
- تعزيز مشاركة المتعلم الإيجابية داخل الصف وخارجه.
- تعزيز الاتجاه نحو الدراسة، ونحو المؤسسة التعليمية.
- تحقيق الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية.

- تنمية المستويات المعرفية العليا.
- تحسين خبرة التعلم لدى الطالب.
- معالجة ظاهرة كثرة تغيب الطلاب عن الحصص الدراسية.
- إتاحة بيئة تعلم تفاعلية إيجابية ممتعة.
- تشجيع التعلم المستمر (خارج حدود الزمان والمكان)، والتعلم المستدام، والتعلم مدى الحياة.
- التعلم في ظل أمن نفسي، يبتعد عن القلق والتوتر.
- كسر الجمود والرتابة في التعليم التقليدي.
- زيادة مهارات الاتصال الاجتماعي والتعليمي.
- الجمع بين النظرية والتطبيق.
- تعزيز دور الطالب كباحث، وتعدد مصادر التعلم.
- تعدد طرق التقويم وشمولها.
- زيادة الدافعية للتعلم.
- توظيف الحواس في عملية التعلم، وهذا يعمق القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات.
- يعزز التفكير الابتكاري، والتفكير الناقد، والتفكير التأملي.
- معالجة مشكلة الفروق الفردية في التعلم، ومساعدة المتعثرين دراسيًا.
- القضاء على مشكلات الإدارة الصفية.
- الوصول لأكبر عدد من المتعلمين، وهذا على النقيض من الفصل التقليدي المحدد بعدد.

ويشير كل من (Kim,Kim,Khera,Getman,2014,p.46) إلى أن الاستخدام المنهجي للتكنولوجيا التفاعلية؛ هو سمة أساسية من سمات الصف المقلوب.

وهناك تساؤل يطرح نفسه: لماذا تتحقق شخصنة التعلم في الفصل المقلوب بصورة أكبر ؟

والإجابة عن السؤال السابق تتمثل في الآتي:

- يضاعف وقت التعلم بجمعه بين فترتين ومكانين للتعلم: قبل الحصة، وفي أثنائها.
- يجمع بين شكلين من التعليم المزيج، المتزامن وغير المتزامن.
- يجمع بين أسلوبين: التعلم الذاتي، والتعليم الاجتماعي.
- يعمق مفهوم التعلم ذي المعنى والتعلم البنائي.
- يوفر وقت التعلم في ممارسة الأنشطة داخل الحصة.
- يَحُول بين المشاغبات الصفية؛ وذلك لانهماك المتعلمين بممارسة الأنشطة التطبيقية.
- يُحوِّل دور المعلم في الحصة إلى المراقبة والتوجيه. (الكحيلي، ٢٠١٤)
- كما يرى المسيري والحجيلان *(Almasseri & AlHojailan,2019)* أن نهج الفصول المقلوبة قد يكون مفيدًا بصورة أكبر للطلاب الذين يعانون من

الضعف الدراسي مقارنة بزملائهم من المتعلمين المتفوقين، وقد وجدا أن تطبيقها أدى إلى تحسن كلتا الفئتين مع تحسن أكثر وضوحًا للطلاب أصحاب الخلفية المعرفية المنخفضة.

- يجب تهيئة المتعلمين للتغيير في عملية التعلم، فالمتعلمون في بداية المراحل التعليمية غالبًا يحتاجون لبعض الجهد ليتكيفوا مع التغيير ويُطبقوا الفكر الجديد.

• **مراحل إستراتيجية الصف المقلوب وخطواته**:

ويمكن تلخيص مراحل تنفيذ الإستراتيجية بما أطلقت عليه الكحيلي التاءات الستة:

- تحديد: الموضوع أو الدرس الذي ينوي قلب الفصل فيه بشرط أن يكون صالحاً للعكس.
- تحليل: تحليل المحتوى إلى قيم ومعارف ومهارات ومفاهيم مهمة، يجب معرفتها.
- تصميم: تصميم الفيديو التعليمي أو التفاعلي يتضمن المادة العلمية بالصوت والصورة .
- توجيه: توجيه الطلاب لمشاهدة الفيديو في المنزل وفي أي وقت.
- تطبيق: تطبيق المفاهيم التي تعلمها الطلاب من الفيديو في الحصة من خلال أنشطة التعلم النشط.
- تقويم: تقويم تعلم الطلاب داخل الفصل بأدوات التقويم المناسبة. (الكحيلي، ٢٠١٥، ص١٦٠)

ويوضح أبو فايد (٢٠١٧، ص٤٧ -٤٨) خطوات تصميم إستراتيجية الفصول المقلوبة وهي:

- خطط: اعرف الدروس المراد قلبها، والأهداف التعليمية المراد تحقيقها، وضع خطة للعمل.
- سجل: سجل الفيديو التعليمي الخاص، وأضف عنصر الجذب والتشويق.
- شارك: شارك الفيديو مع طلابك، وأخبرهم أن المحتوى سوف يناقش داخل الفصل
- ناقش: تعمق أكثر نحو الموضوع من خلال مناقشة طلابك.
- اعمل: قسم طلابك لمجموعات صغيرة، وأعطِ كل مجموعة مهمة للعمل.
- قوِّم: راجع مهام طلابك ثم قدم النصائح لهم، وشجعهم على المناقشة وتقديم الآراء.
- لجعل إستراتيجية الصف المقلوب ناجحة في جميع مراحلها؛ يجب أن تكون الأنشطة داخل الصف وخارج الصف متكاملة ومخططة بدقة.

• **وقت داخل الصف**:

يكون للتفاعل بين المعلم والمتعلم دور مهم بشكل مباشر؛ فالمعلم مشارك في تخطيط الأنشطة، وميسر، ومحفز، ومقوم تقويمًا واقعيًا؛ ليكتشف نقاط الضعف

عند المتعلمين، ويساعد الحالات الخاصة، ويتجنب المقارنات، وهو موجه ومدرب ومشرف ومساعد وداعم لإثراء المعارف والمهارات والمناقشات وتطويرها، والتفاعل الإيجابي التعاوني، واستخدام مهارات التفكير العليا وتعزيزها، بدلا من الحفظ والتلقين، فيكون ذلك بالتطبيق وبالتحليل، فالغرض ليس حفظ المعلومة، ولكن الاحتفاظ بها، والانتقال من السطحية إلى العمق، والتركيز على التغذية الراجعة، وزيادة فاعليتها، وتطوير وبناء المهارات، والتدريب عليها وإتقانها، وممارسة الأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية، من طرح الأسئلة، وتدوين الملاحظات، وحل المشكلات، خاصة التي تنبثق من حياتهم اليومية، وبيئتهم والتطبيقات العملية، والاهتمام بالتقويم التكويني، والواقعي، والمستمر؛ لتتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي الذي يساعد في معالجة المعلومات، ونقدها، وتحليلها.

لابد من تغيير تصميم ترتيب البيئة الصفية من الشكل التقليدي لتلقي المحاضرات والدروس، فالمعلم في جهة، وكل طالب منعزل عن الآخر، وكلهم في جهة أخرى، إلى صورة مجموعات طلابية تعاونية يتوسطهم المعلم. حيث "إن إعادة ترتيب غرفة الصف، يجب أن تؤكد أن هذا المكان مصمم للتعلم، وليس للتعليم". (بيرجمان وسامز،٢٠١٥، ص٣٤)

ويضيف والش (Walsh,2013) في الصف المقلوب، يتمتع الطلاب بالقدرة على التحكم بشكل أكبر في المحتوى، والتعلم بالسرعة التي تناسبهم، وإدارة الوقت بشكل ممتاز، حيث يمكن تعزيز مستويات التفكير العليا، وزيادة التعاون، ومشاركة الطلاب.

كما يؤكد كل من إيفسيفا وسولوزهنكو (Evseeva& Solozhenko, 2015, p.207) أن الصف المقلوب، يجعل التفاعل داخل الصف أكثر فعالية، فهو مثمر، حيث يشعر الطلاب براحة، وثقة أكبر، وذلك بطرح الأسئلة، ومناقشة القضايا مع المعلم والأقران، وبالإضافة لذلك، فإنه يزيد من انخراط الطلاب في الأنشطة العملية في الفصل الدراسي.

- **وقت خارج الصف**:

الوقت خارج الصف للقراءة والفهم للمحتوى بفعالية، حيث يشاهد الطلاب دروسًا من خلال الفيديو، ثم يتم تدوين ملاحظاتهم، وقد يتطلب الأمر إعادة مشاهدتها، وطرح تساؤلاتهم حولها، وهذا يزيد قدرة المتعلم على التفاعل الإيجابي في أثناء تنفيذ الأنشطة مع الأقران والمعلم داخل الصف، وتصميم أنشطة فردية، يقوم بها المتعلم في أثناء مشاهدة الفيديوهات أو العروض للتأكد من إتمام عملية المشاهدة؛ مثل الإجابة على أسئلة، أو التعليق، أو النقد، أو المناقشة، أو استخلاص الأفكار الرئيسة من مصادر المعرفة المختلفة، أو البحث عن المعرفة، وهذا ينقل المتعلم إلى مستويات معرفية أعلى، ويكون التفاعل بين المتعلم والمعلم غير مباشر، فهو وقت وجهد إضافيان من المعلم والمتعلم خارج الدوام الرسمي، ويكون تعلم المتعلم وفق رغبته واستعداداته وسرعته.

ولـيس مـن المتوقـع أن يسـتوعب المـتعلم اسـتيعابًا كاملًـا لجميـع المفـاهيم المطروحـة في هـذه المرحلـة بمجـرد المشـاهدة، ولكـن عليـه أن يسـتوعب علـى الأقـل المفاهيم الأساسية، حيث يستطيع المتعلم إيقاف العرض المرئي في أي وقت؛ لتدوين الملاحظات، أو البحث الإثرائي عن المحتوى، ثم المتابعة، وتكرار المشاهدة لزيادة الاستيعاب والفهم.

وتؤكـد يستربسـكي (Yestrebsky,2015,P.1117) أن إحـدى الفوائـد البـارزة لتسجيل المحاضرات، هي أنه يمكن للطالب الاستماع إليها مرارًا وتكرارًا، إذا أراد بعضهم الاستماع، ثم القراءة، ومحاولة العمل، ثم الاستماع مرة أخرى، وهذا يعد وسيلة فعالة للدراسة.

ويضيف والش (Walsh,2013) أن من فوائد الصف المقلوب؛ تحول المحاضرة في الفصل الدراسي التقليدي (بيئة تعلم سلبية للغاية) إلى المحاضرة عبر الإنترنت، يُمكِن مـن الاسـتخدام الأمثـل لوقـت الفصـل؛ وذلـك لحـل المشـكلات، وممارسـة الأنشطة، والتعاون، ومناقشة المجموعة، ويضيف فائدة أخرى، وهي التعلم بعمق: حيث "يمكنك إتاحة الكثير من الوقت للاقتراب من الموضوع بمزيد من التفاصيل، ومزيد من العمق".

ويشير سامز وآخرون (Sams,A. et al., 2014) إلى معايير تصميم إستراتيجية الفصول المقلوبة:

- البيئة المرنة: تسمح بتنوع طرق التعلم، وتعطي المعلم الحرية لإعادة تصميم العملية التعليمية؛ وذلك لاستيعاب دروس جديدة، ولدعم العمل الجماعي أو الدراسة المستقلة، وتعطي الحرية للطالب؛ ليختار متى يتعلم؟ وأين؟ فالمرونة تتمثل في السماح للمتعلمين بحرية الوصول للمحتوى في الزمان والمكان المناسبين لهم، والإتاحة بصفة مستديمة، فالمحتوى مرجع، يمكن الرجوع إليه وقتما شاءوا، وكيفما شاءوا، وأينما شاءوا، تراعَى فيه الفروق الفردية باختلاف القدرات والمهارات، وتشجع على التعلم الذاتي والدافعية للتعلم.
- ثقافة التعلم : يصبح المتعلم محور العملية التعليمية، فالمعلم يُكرس وقته في التعمق؛ لخلق فرص تعليمية ثرية؛ ونتيجة لذلك يقوم الطلاب ببناء المعرفة، كما يشاركون في تقييم تعلمهم؛ فيصبح التعلم ذا معنى، فيعطي للطلاب فرصة للانخراط في أنشطة ذات مغزى.
- المحتوى المقصود: حيث يفكر معلمو الفصول المقلوبة باستمرار في كيفية استخدام نموذج التعلم المقلوب؛ لمساعدة الطلاب في تطوير استيعابهم للمفاهيم بأنفسهم، ويستخدمون المحتوى المقصود؛ لاعتماد أساليب، يكون محورها الطالب، وتوظيف إستراتيجيات التعلم النشط، وهذا يتوقف على مستوى الصف والموضوع.
- مهنية المعلم: حيث يحرص المعلمون على التواصل مع بعضهم؛ لتحسين عملية تعليمهم، ويتقبلون النقد البنَّاء، ولا يسمحون للفوضى أن تسيطر على صفوفهم، ويحرص بعض معلمي الفصول المقلوبة على أن تكون أدوارهم أقل

بروزًا، غير أن أدوارهم تبقى العنصر الأساس في الفصول المقلوبة من خلال المتابعة المستمرة وتوجيه المجموعات والتغذية الراجعة والتقويم المستمر والوصول لإتقان المهارات.

- يساعد الصف المقلوب المتعلم على جدولة وقته خارج الصف لفهم محتوى التعلم قبل الحضور للصف، بحيث يتمكن من التفاعل الإيجابي مع أقرانه والمعلمين داخل الصف، والدور التوجيهي المساعد الداعم للمعلم، يسهم في تحسين العلاقات بين المعلم والمتعلم، وهي التي بدورها، تؤدي إلى تحسين عملية التعلم عند المتعلم.

ويشير كل من أوفلارتي وفيليبس (O'Flaherty& Phillips,2015,pp.94-95) إلى أن الصف المقلوب، يتمكن فيه المعلم من تعميق التفكير النقدي والذاتي لدى الطالب، والتعلم مدى الحياة، و أنه يشتمل على محتوى (مقدم ومسجل مسبقًا)، ووعي من المعلم، واستيعاب لطلابه، وتعلم عالي المستوى للمتعلم من خلال وقت الصف، ومرونة وتفكير نقدي، ومشاركة إيجابية من الطالب، سواء داخل الصف أو خارجه.

- **التحديات التي تواجه تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب**:

يشير كل من إيفسيفا وسولوزهنكو-(Evseeva&Solozhenko,2015,pp.207 208) أنه يجب توجيه الطلاب الذين لم تكن لديهم خبرة في العمل بشكل مستقل وشرح مفهوم الصف المقلوب قبل التنفيذ؛ وذلك لاكتساب مهارات إدارة الوقت، لجعل عملية التعلم الخاصة بهم أكثر كفاءة، ويرى كل منهما أن هناك بعض التحديات التي يجب التغلب عليها لتحقيق النجاح، وهي: دمج تكنولوجيا الصف المقلوب في العملية التعليمية، وهذا يمثل عبئًا إضافيًا على المعلم، وذلك بتصميم محتوى المحاضرة إلكترونيًا، وتسجيل المحاضرات، والبحث عن موارد تعلم إلكترونية تكميلية، وهذا يستغرق الكثير من الوقت والمهارات والجهد من المعلم، ويضيفا أن بعض الطلاب لا يقبلون استبدال أنشطة بيئة التعلم الإلكتروني بالفصول الدراسية التقليدية التي تحرص أن يكون التعليم وجهًا لوجه؛ وذلك بسبب الخوف من فقدانهم التواصل المباشر مع المعلم والأقران، فمن الضروري أن يكون هناك وسائل اتصال إضافية، يوفرها عبر الإنترنت مثل الدردشات والمنتديات والفيديو كونفرانس، وغيرها.

وأحد التحديات يكمن في الإفراط في استخدام التكنولوجيا دون تقنين؛ ولذلك يجب عدم المبالغة، وجعل التكنولوجيا لخدمة عملية التعلم، بما يناسب المرحلة والمحتوى، ووضع مهام للمتعلمين، وأنشطة لتنفيذها خارج الصف الدراسي، ويجب أن تكون واضحة ومحددة؛ استعدادا للمشاركة في المهام والأنشطة داخل الصف الدراسي في اليوم التالي؛ فيأتون إلى الصف، وهم متحمسون ومستعدون في المشاركة في الأنشطة الصفية المترتبة على تعلمهم السابق خارج الصف. ومن التحديات الأخرى، التأكد من مشاهدة الطلاب للملفات المرئية، ومقاطع الفيديو قبل الحضور للصف في اليوم التالي، وتشير (الحوسنية، ٢٠١٩)

إلى مجموعة حلول مقترحة: منها وجود سؤال في نهاية الفيديو، ويقوم الطلبة بإرسال إجاباتهم للمعلم على شكل رسالة نصية أو عن طريق البريد الإلكتروني، إعداد سجل لكل طالب، بحيث يسجل الطالب فيه أهم الأفكار الواردة في الفيديو، والاستفسارات التي واجهته في أثناء مشاهدته، وقيام المعلم في بداية كل حصة بإعطاء الطلبة سؤالا قصيرًا(quiz) ، ويمكن أن يسميه بالواجب الصفي، حيث يقيس من خلاله مصداقية متابعة الطلبة للفيديو، والتصورات البديلة التي لديهم، والصعوبات التي واجهتهم في أثناء مشاهدتهم للمقطع.

يمكن التأكد أيضا من خلال الاختبارات التقويمية الدورية الإلكترونية، واستخدام طرائق تدريسية متنوعة داخل الصف، مثل أسلوب حل المشكلات، وتعليم الأقران، وغيرها؛ وذلك للاستفادة من التعلم التعاوني، وتعميق المحتوى، واستيعاب المفاهيم، وإتقان المهارات بكل الطرق المتاحة.

وهذا سيتيح للمدرس معرفة التلاميذ الذين تعاونوا، والذين أظهروا قصورًا وعدم اهتمام، وإذا كان التلاميذ متعاونين، فإن الفصل سيغدو حيًا وممتعًا بالنسبة إلى الجميع، وسيتم حينئذ الاحتفاظ بهذا النموذج وتطبيقه باستمرار.(أوزي،٢٠١٨)

- **التفكير البصري**:

- **تعريف التفكير البصري**:

التفكير البصري يستخدم الوسائل المحسوسة المادية؛ وذلك لاستيعاب الصور المجردة، وتحويل اللغة البصرية إلى لغة لفظية، فذوو التفكير البصري العالي، لديهم قدرة على الابتكار والتواصل الفائق؛ وهم ذوو الجانب الأيمن من المخ، وهو المسؤول عن الجوانب البصرية في عملية الاتصال لدى المتعلم.

هو نمط من أنماط التفكير الذي ينشأ نتيجة استثارة العقل بمثيرات بصرية، يترتب على ذلك إدراك علاقة أو أكثر، تساعد على حل مشكلة ما، أو الاقتراب من الحل. (محمد،٢٠٠٤، ص٢٨)

وتُعرفه الشوبكي (٢٠١٠، ص٣٥) بأنه قدرة الفرد على التعامل مع المواد المحسوسة، وتمييزها بصريًا، بحيث تكون له القدرة على إدراك العلاقات المكانية، وتفسير المعلومات، وتحليلها، وتفسير الغموض.

كما تُعرف طافش (٢٠١١، ص٥٦) التفكير البصري بأنه قدرة عقلية، تستخدم الصور والأشكال الهندسية، والجداول البيانية، وتفسرها، وتحولها من لغة الرؤية إلى اللغة اللفظية منطوقة أو مكتوبة، واستخلاص النتائج والمعاني من أجل التواصل مع الآخرين.

ويُعرفه أبوزايدة (٢٠١٣، ٧) بقدرة الفرد على قراءة الصور والأشكال والرموز والرسوم، وتمييزها بصريا، وتفسيرها، وتحليلها، واستخلاص المعلومات منها. ويرى الديب (٢٠١٥، ص١٩) أن التفكير البصري هو توظيف المثيرات الملتقطة بواسطة

العين، كالصور، والرسومات، والأشكال الهندسية، والمخططات البيانية في تخزين المعلومات، وإجراء العمليات العقلية المختلفة، ويعمل على زيادة القدرة على استحضار المشاهدة، كما أنه يساعد المتعلم في الحصول على المعلومات، وتمثيلها، وتفسيرها، وإدراكها، وحفظها، ثم التعبير عنها، وعن أفكاره الخاصة بصريًا ولفظيًا، وهذا يؤدي إلى زيادة التحصيل العلمي لاستيعاب المعلومات الجديدة بسرعة وإتقان.

فالمناهج الدراسية عند استخدامها للتكنولوجيا، تتضمن مواقف تعليمية، تعتمد على الصور والرسوم والرموز المختلفة، وتُسهم في تنمية التفكير البصري لدى المتعلم، فالتعلم البصري يُدعِّم عملية التعلم لأنه يتضمن بيئة داعمة تكنولوجية، تتيح للطلاب التعلم الإلكتروني.

- **مميزات التفكير البصري**:

ويؤكد عبد المجيد (٢٠١١) أن التكنولوجيا الحديثة، توفر أدوات لتمثيل العمليات المعرفية، وتنشيطها لدى المتعلم، وهذه التمثيلات تكون بصرية، وتستطيع نماذج التدريس والتعلم البصري أن تحقق ما يسمى بالقيمة المضافة المعرفية لدى المتعلم، حيث توجد قدرة معرفية متحسنة، فالفصول الدراسية التي تستخدم وسائل الاتصالات الحديثة، تستطيع أن تثري العملية التعليمية، وتثري الأسلوب البصري للاتصال بين الطلاب الذين يتعاملون مع المنهج الدراسي عبر هذه الأنشطة التفاعلية للتعلم.

ويشير نزال (٢٠١٦، ص٤٩٤) إلى مميزات التفكير البصري: في أنه يُحسن من نوعية التعلم، ويُسرع من التفاعل بين الطلبة، ويزيد من الالتزام بين الطلبة، ويدعم طرائق جديدة لتبادل الأفكار، ويسهم في حل القضايا العالقة بتوفير الكثير من خيارات الحل لها، ويعمق التفكير في بناء منظور جديد، وينمي مهارات حل المشكلات لدى الطلاب.

ويضيف(عبد المجيد،٢٠١١) إلى أن التفكير البصري، يمكن أن يقدم مميزات عن التفكير اللفظي مثل:

القدرة على عرض الروابط والعلاقات البينية الفراغية المكانية، والأشكال البصرية للتمثيل مهمة، وليست مجرد أدوات توجيهية، ولكنها جوانب مطلوبة للاستدلال، والاستنتاج، والتعلم.

يستطيع المتعلم البصري أن يحصل على معلومات أكثر من المتعلم اللفظي، على الرغم من أن ما يقدم له من معلومات في الغالب لفظية، ولكن ما يمتلكه من مهارة قراءة الأشكال البصرية وملاحظتها، ووصفها، وتفسيرها ،واستنتاجها، يساعده على استرجاع المعلومات، والاحتفاظ بها، وتحويل الرسالة البصرية إلى لفظية، فهو يدرك المفاهيم المعقدة بسهولة، وينظر للأمور بصورة مبتكرة غير مألوفة، ويساعد على تنمية مهارة حل المشكلات، ولذلك فإن التكنولوجيا بكل ما تحمله من مفاهيم، وعلاقات، وصور، ورسوم، ورموز، وخرائط، وألوان، تعد هذه

المثيرات البصرية تحفيزًا لعملية التفكير البصري، وتلقى استجابة غير عادية من المتعلم البصري.

- **مهارات التفكير البصري**:

ويعتمد التفكير البصري على عمليتين هما الإبصارvision باستخدام حاسة البصر لتعريف مكان الأشياء، وتحديدها، وفهمها، وتوجيه الفرد لما حوله في العالم المحيط، والتخيل Imagery وهي عملية

تكوين الصور الجديدة عن طريق إعادة تدوير استخدام الخبرات الماضية، والتخيلات العقلية، وذلك في غياب المثيرات البصرية، وحفظها في عين العقل. (نزال، ٢٠١٦، ص٤٩٥)

ويوضح كل من عمار والقباني (٢٠١١، ص ٤٦ -٤٧) القدرات البصرية الفرعية للتفكير البصري: يكمن في التصور البصري للأشكال والأجسام في أوضاع مختلفة، والترجمة البصرية هي التحويل البصري للرموز البصرية واللفظية، والتحليل البصري هو تحليل للموقف البصري إلى مثيرات ورموز بصرية مكونة له، والتنظيم البصري يتضمن إعادة للموقف البصري، وإنتاجًا لنماذج بصرية ومواقف في ضوء معطيات بصرية مسبقة.

وتشير الشوبكي (٢٠١٠، ص٣٦ -٣٧) إلى مهارات التفكير البصري؛ وهي:

- مهارة القراءة البصرية: القدرة على تحديد أبعاد الشكل أو الصورة المعروضة وطبيعتهما.
- مهارة التمييز البصري: تعني القدرة على التعرف على الشكل أو الصورة، وتمييزهما عن الأشكال أو الصور الأخرى.
- مهارة إدراك العلاقات المكانية: القدرة على رؤية علاقة التأثير والتأثر من بين مواقع الظواهر المتمثلة في الشكل أو الصورة المعروضة.
- مهارة تفسير المعلومات: القدرة على إيضاح مدلولات الكلمات والرموز والإشارات، والأشكال، وتقريب العلاقات بينها.
- مهارة تحليل المعلومات: تعني قدرة الفرد على التركيز في التفاصيل الدقيقة، والاهتمام بالبيانات الكلية والجزئية.
- مهارة استنتاج المعنى: تعني القدرة على استخلاص معاني جديدة، والتوصل إلى مفاهيم ومبادئ علمية، وذلك من خلال الشكل أو الصورة أو الخريطة المعروضة، مع مراعاة تضمن هذه الخطوة للخطوات السابقة؛ إذ إنها محصلة للخطوات الخمسة السابقة.

واقترح أبو زايدة (٢٠١٣، ص٧ -٨) لمهارات التفكير البصري: مهارة التعرف على الشكل، ومهارة التمييز البصري، ومهارة تفسير المعلومة البصرية، ومهارة إدراك العلاقات المكانية، ومهارة تحليل الشكل، ومهارة إدراك الغموض، وفك الخداع البصري، ومهارة الإنشاء والتكوين، ومهارة استخلاص المعاني. بينما حدد كل من (مهدي،٢٠٠٦، ص٢٥) و(الديب، ٢٠١٥، ص٢٣ -٢٤) هذه المهارات، وهي:

- مهارة التعرف على الشكل ووصفه: وهي القدرة على تحديد أبعاد الشكل المعروض وطبيعته.
- مهارة تحليل الشكل: القدرة على رؤية العلاقات في الشكل، وتحديد خصائص تلك العلاقات وتصنيفها.
- مهارة ربط العلاقات في الشكل: وهي القدرة على الربط بين عناصر العلاقات في الشكل وإيجاد التوافقات بينها والمغالطات فيها.
- مهارة إدراك الغموض وتفسيره: وهي القدرة على توضيح الفجوات والمغالطات في العلاقات، والتقريب بينها.
- مهارة استخلاص المعاني: وهي القدرة على استنتاج معاني جديدة، والتوصل إلى مفاهيم ومبادئ علمية، من خلال الشكل المعروض، مع مراعاة تضمن هذه الخطوة للخطوات السابقة.

ويُحدد كل من سالم وعبود (٢٠١٧، ص٥٤٤) مهارات التفكير البصري في التعرف على الأشكال البصرية، وتحليلها، والتعرف على المغالطات، والفجوات فيها، واستخلاص المعاني والمفاهيم منها.

تتفاوت هذه المهارات بين المتعلمين، فليس من الضروري إذا ارتفعت إحداها أن تكون بقية المهارات مرتفعة، والعكس صحيح.

ويرى كل من عامر والمصري (٢٠١٦، ص٢١٣) أهمية المثيرات البصرية في تحفيز عملية التفكير البصري لدى المتعلمين، بالإضافة إلى نقل المعارف والخبرات التعليمية إلى المتعلمين بطريقة، تجعل عملية التعلم أكثر سهولة ويسرًا.

إن تجاهل دور التفكير البصري في أي موضوع دراسي، يعد إخفاقًا في تدريب الطلاب على استخدامه، وإنكارًا لفرصة التعلم بالطريقة الأيسر على الذين يعتمدون أساسًا على المعالجة البصرية. (عامر والمصري، ٢٠١٦، ص٢٠٦)

وقد ركز البحث الحالي على المهارات الآتية:

- التعرف: أي التعرف على الشكل ومحتواه ووصفه.
- التمييز: تمييز الشكل عن غيره من الأشكال.
- التفسير: توضيح مدلولات الأشكال والعلاقة بينها.
- التحليل: تصنيف الشكل وعناصره وربطه بخبرات سابقة.
- استخلاص المعنى: الوصول للمعنى المستخلص من الشكل.

- **الدراسات السابقة**:

- **أولًا: دراسات تناولت علاقة الصف المقلوب والتحصيل الدراسي**:

دراسة الرويس (ALRowais, 2014) :هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي والاتجاه في التعليم العالي، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وشبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالبة من طالبات كلية التربية المستوى السادس، وتم تقسيمهما على مجموعتين، (٣٢) طالبة، تمثل المجموعة الضابطة، و(٣٢) طالبة،

تمثل المجموعة التجريبية، واستخدمت الباحثة اختبارًا تحصيليًا، ومقياسًا للاتجاهات، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعلم المقلوب، كما وُجدت فروقا بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في الاتجاه نحو دراسة المقررات بالجامعة.

دراسة (سلمة،٢٠١٥):هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية تطبيق إستراتيجية الفصل المقلوب عبر الفصول الافتراضية؛ لتنمية مهارات القراءة باللغة الإنجليزية لدى طالبات كلية اللغات والترجمة بجامعة الملك سعود، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣) طالبة من طالبات قسم اللغة الإنجليزية بكلية اللغات والترجمة بجامعة الملك سعود، تمثل المجموعة التجريبية، حيث تم التدريس لهن من خلال تطبيق إستراتيجية الفصل المقلوب عبر الفصول الافتراضية عن بعد، واستخدمت الباحثة اختبارًا تحصيليًا إلكترونيًا لقياس مستوى أداء الطالبات في مهارة القراءة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي الإلكتروني القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

دراسة (العيساوي والمعموري،٢٠١٥):هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية التفكير بالمقلوب في التحصيل والتذوق الأدبي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة، وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦) طالبة بالصف الخامس الأدبي، وتم تقسيمهما على مجموعتين، (٢٣) طالبة تمثل المجموعة الضابطة (٢٣) طالبة تمثل المجموعة التجريبية، واستخدم الباحثان اختبارًا تحصيليًا في البلاغة، واختبارًا للتذوق الأدبي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل البعدي، واختبار التذوق الأدبي البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التفكير المقلوب.

دراسة يستربسكي (Yestrebsky,2015): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام الصف المقلوب في الفصول كبيرة العدد في بيئة الجامعة على مقرر الكيمياء العامة، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين، وتم تقسيمهما (٣٢٠) طالبًا يمثلون المجموعة الضابطة، (٤١٥) طالبًا يمثلون المجموعة التجريبية، وقد أعدت الباحثة اختبارًا تحصيليًا في الكيمياء العامة للصفوف الأولى لقسمي العلوم والرياضيات بجامعة فلوريدا بأمريكا، وتم تطبيق الأدوات على عينة الدراسة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة

التجريبية، ومتوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب (مرتفعي التحصيل) ولصالح طلاب المجموعة الضابطة (متوسطي التحصيل)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة (منخفضي التحصيل).

دراسة (أبانمي،٢٠١٦): وهدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس التفسير على التحصيل الدراسي، والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتم اختيار عينة من (٦٠) طالبًا من طلاب الصف الثاني الثانوي بالرياض ، قسمت إلى مجموعتين: ضابطة وعددها (٣٠) طالبًا وتجريبية وعددها (٣٠) طالبًا، واستخدم الباحث اختبارًا تحصيليًا في مادة التفسير ومقياس اتجاه نحو المقرر، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي، واتجاهات الطلاب الإيجابية نحو المادة لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب.

دراسة (أبوالروس وعمارة،٢٠١٦): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بجامعة قطر، بالإضافة إلى تحديد اتجاهات طالبات المجموعة التجريبية نحو الصف المقلوب، وقد استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر اللاتي يَدرسن مقرر "تطبيقات في اكتساب اللغة الثانية" في برنامج بكالوريوس التعليم الابتدائي ،وتم تقسيمهما على مجموعتين: (٤٥) طالبة تُمثل المجموعة الضابطة، ودرست بالطريقة التقليدية، و(٤٥) طالبة تُمثل المجموعة التجريبية، ودرست هذه المجموعة بأسلوب الصف المقلوب؛ وتم بث هذه المحاضرات عبر موقع البلاكبورد Blackboard بجامعة قطر، ولقد أعد الباحثان اختبارًا تحصيليًا، ومقياسًا لاتجاهات الطالبات نحو الصف المقلوب، وتم تطبيق أداوت الدراسة قبليًا وبعديًا على عينة الدراسة؛ وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي البعدي لمقرر "تطبيقات في اكتساب اللغة الثانية" لصالح المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي والاختبار التحصيلي البعدي لصالح الاختبار البعدي، ووجود اتجاهات إيجابية لدى طالبات المجموعة التجريبية نحو الصف المقلوب.

دراسة باترسون (Peterson, 2016) : هدفت هذه الدارسة إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في تحسين التحصيل الدراسي والرضا الطلابي عن

مقرر الإحصاء، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وبلغ عدد أفراد العينة (٤٣) طالبًا من طلاب الجامعة، وقسمت إلى (١٩) طالبًا المجموعة الضابطة، و(٢٤) طالبًا المجموعة التجريبية، واستخدم الباحث اختبارًا تحصيليًا، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب، وكانوا هؤلاء أيضًا أكثر رضا عن المقرر.

دراسة (البدو،٢٠١٦): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام أسلوب التعلم المعكوس في تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي العلمي في مادة الرياضيات، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي العلمي، واستخدمت الباحثة اختبارًا تحصيليًا قبليًا، واختبارًا تحصيليًا بعديًا في الرياضيات على المجموعة نفسها، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

دراسة البسيوني (El-Bassuony,2016): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية التعلم المعكوس في تحسين الأداء النحوي للغة الإنجليزية في التحدث والكتابة بسبب التحصيل الضعيف لمتعلمي اللغة، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٩) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما مجموعة ضابطة (١٨عاديًا، ٧ متعلمي لغة ضعيفي التحصيل) ،ومجموعة تجريبية (١٨ طالبًا عاديا، ٦ متعلمي لغة ضعيفي التحصيل)، واستخدمت الباحثة اختبارًا للأداء النحوي تحدثًا وكتابة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة في اختبار الأداء البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعلم المعكوس، حيث أظهرت تحسنًا بشكل كبير في أداء الطلاب في التحدث والكتابة لمتعلمي اللغة ذوي التحصيل الضعيف.

دراسة (الشكعة،٢٠١٦):هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر إستراتيجية التعلم المدمج والتعلم المعكوس في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلوم ومقدار احتفاظهم بالتعلم، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٣) طالبًا من طلاب المرحلة الإعدادية، وتم التقسيم على ثلاث مجموعات واحدة ضابطة، واثنتين تجريبيتين، (٤٢) طالبة، تمثل المجموعة الضابطة، و(٣٥) طالبة، تمثل المجموعة التجريبية، ، واستخدمت الباحثة اختبارًا تحصيليًا في مقرر "تقنيات التعليم"، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعلم المعكوس.

دراسة (عبدالظاهر،٢٠١٦): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم المقلوب في تنمية التحصيل، وبقاء أثر التعلم والاتجاه نحوه لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية بالوادي الجديد شعبة الرياضيات، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٣) طالبًا من طلاب كلية التربية قسم الرياضيات بالفرقة الأولى، واستخدمت الباحثة اختبارًا تحصيليًا في الرياضيات، ومقياسًا للاتجاه نحو الإستراتيجية قبليًا وبعديًا على المجموعة نفسها، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي القبلي، ومتوسط درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح التطبيق البعدي، وأثبتت فاعلية في تنمية الاتجاه الإيجابي نحو الإستراتيجية، ووجود أثر للتعلم لدى الطلاب.

دراسة لي وهوانج (Lai&Hwang,2016):هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر دمج التنظيم الذاتي والصف المقلوب لتحسين أداء التعلم لطلاب المرحلة الابتدائية في مادة الرياضيات، وقد استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤) طالبًا من طلاب الصف الرابع بالمدارس الابتدائية في تايوان، وتم تقسيمهما على مجموعتين، (٢٤) طالبًا تمثل المجموعة الضابطة، (٢٠) طالبًا تمثل المجموعة التجريبية، واستخدم الباحثان اختبار أداء في مقرر الرياضيات قبليًا وبعديًا، وتطبيق استبانة الكفاءة الذاتية والتنظيم الذاتي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة في اختبار الأداء البعدي، واستبانة الكفاءة الذاتية لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب.

دراسة (بشارات،٢٠١٧): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر إستراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل، ومفهوم الذات الرياضي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة أريحا، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣) طالبًا وطالبة من طلاب الصف العاشر الأساسي، وتم تقسيمهما على مجموعتين، (٢٤) طالبة تمثل المجموعة الضابطة، و(١٩) طالبة تمثل المجموعة التجريبية، واستخدمت الباحثة اختبارًا تحصيليًا بعديًا على وحدة الهندسة الفراغية، تتضمن المستويات المعرفية الثلاثة، وهي المعرفة المفاهيمية، والمعرفة الإجرائية، وحل المشكلات، حسب التصنيف العالمي: NAEP . (National Assessment of Educational Progress, 2011)

ومقياس مفهوم الذات الرياضي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي، ومقياس مفهوم الذات الرياضي البعدي لصالح طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعلم المقلوب.

دراسة (الدوسري، وآل مسعد،٢٠١٧):هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب على التحصيل الدراسي لتعلم البرمجة في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات عند مستويات بلوم المعرفية العليا(التحليل والتركيب والتقويم)، وقد استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨) طالبًا بالصف الأول الثانوي، وتم تقسيمهما على مجموعتين، (٢٤) طالبًا، تمثل المجموعة الضابطة، و (٢٤) طالبًا، تمثل المجموعة التجريبية، واستخدم الباحثان اختبارًا تحصيليًا، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي عند مستوى التحليل والتركيب، والاختبار ككل لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي عند مستوى التقويم.

دراسة (عزيز،٢٠١٧): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب (المعكوس) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالبة بالصف الثاني المتوسط، وتم تقسيمهما على مجموعتين، (٣٤) طالبة تمثل المجموعة التجريبية، و (٣٤) طالبة تمثل المجموعة الضابطة، واستخدم الباحث اختبارًا تحصيليًا في الإملاء، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل البعدي لصالح طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب.

دراسة (أبوفايد،٢٠١٧): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح قائم على الفصول المقلوبة لتنمية التحصيل في مساق تدريس مبادئ الرياضيات، والاتجاهات نحو الفصول المقلوبة لدى طلبة التعليم الأساسي في جامعة الأزهر بغزة، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة واحدة من (١٧٠) طالبة من طالبات التعليم الأساسي بجامعة الأزهر بغزة، وقد أعد الباحث اختبارًا تحصيليًا في الرياضيات، ومقياسًا لاتجاهات الطالبات نحو الفصول المقلوبة، وتم تطبيق أداوت الدراسة قبليًا وبعديًا على عينة الدراسة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي، ومتوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي في اختبار التحصيل الدراسي، ومقياس الاتجاهات نحو الفصول المقلوبة لصالح التطبيق البعدي.

دراسة (أمبوسعيدي والحوسنية،٢٠١٨):هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر تدريس العلوم بمنحى الصف المقلوب في تنمية الدافعية لتعلم العلوم، والتحصيل

الدراسي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، وقد استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٣) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي بسلطنة عمان، وتم تقسيمهما على مجموعتين، (٢٦) طالبة تمثل المجموعة الضابطة، و(٢٧) طالبة تمثل المجموعة التجريبية، وأعد الباحثان دليلا للمعلم باستخدام منحى الصف المقلوب، ومقياس الدافعية لتعلم العلوم، واختبارًا تحصيليًا لقياس (المعرفة، والتطبيق، والاستدلال)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة في الدافعية لتعلم العلوم وفي التحصيل الدراسي في التطبيق البعدي لصالح طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الصف المقلوب.

دراسة (البجيدي،٢٠١٨):هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام التعلم المقلوب (المعكوس) عبر نظام (Blackboard) في تنمية التحصيل الدراسي، والاتجاه نحو التعلم المقلوب لدى طالبات قسم رياض الأطفال المستوى السادس كلية التربية جامعة الجوف بالسعودية، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالبة من طالبات رياض الأطفال المستوى السادس، واستخدمت الباحثة اختبارًا تحصيليًا لقياس الجانب المعرفي في تحصيل مقرر "مدخل إلى رياض الأطفال" باستخدام التعلم المقلوب عبر نظام البلاك بورد ومقياس الاتجاه نحو التعلم المقلوب، والمعد من قِبل (الدريبي، عهود صالح إبراهيم، ٢٠١٦)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام التعلم المقلوب عبر نظام البلاك بورد في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات رياض الأطفال المستوى السادس بكلية التربية جامعة الجوف بالسعودية، كذلك أسهم استخدام التعلم المقلوب في تنمية الاتجاه نحو التعلم المقلوب.

دراسة جابي (Cabı,2018) :هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة في تحصيل معلمين تحت التدريب، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٩) معلمًا متدربًا، وتم تقسيمهما على مجموعتين، (٣١) معلمًا متدربًا المجموعة الضابطة، و(٢٨) معلمًا متدربًا المجموعة التجريبية، واستخدمت الباحثة اختبارًا تحصيليًا، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل البعدي.

دراسة (الروساء،٢٠١٨): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس مقرر إستراتيجيات تدريس العلوم، وتقييمها على التحصيل الأكاديمي، وتنمية عادات العقل لدى طالبات جامعة الأميرة "نورة بنت عبدالرحمن"، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٤) طالبة من طالبات قسم المناهج وطرق التدريس، وتم تقسيمهما على مجموعتين، (٢٧) طالبة تمثل المجموعة الضابطة، و(٢٧) طالبة تمثل المجموعة

التجريبية، واستخدمت الباحثة اختبارًا تحصيليًا، ومقياسًا لعادات العقل، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة في مقياس عادات العقل في التطبيق البعدي.

دراسة العليان والحميدي (Elian & Hamaidi,2018) :هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر إستراتيجية الفصل المعكوس في التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طلاب الصف الرابع في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (٤٤) طالبًا وطالبة، وتم تقسيم العينة على مجموعتين، المجموعة الضابطة المكونة من (٢٢) طالبًا وطالبة ممن درسوا بالطريقة التقليدية ، والمجموعة التجريبية المكونة من (٢٢) طالبًا وطالبة ممن درسوا بإستراتيجية الفصل المعكوس، واستخدمت الباحثتان اختبارًا تحصيليًا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة (الظفيري والمطيري،٢٠١٨): هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية نموذج الصف المقلوب في تحقيق مستويات تصنيف بلوم للمجال المعرفي، إضافة إلى تأثير قلب مهام التعلم على التحصيل التعليمي لمادة الأحياء للصف الحادي عشر، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي على عينة الدراسة تكونت من (٣٨) طالبة من القسم العلمي للصف الحادي عشر؛ وتم بناء اختبار تحصيلي لقياس مستويات تصنيف بلوم لتحقيق أهداف الدراسة؛ وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي عند مستوى التذكر والتحليل لصالح المجموعة التجريبية، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي عند مستوى الفهم والتطبيق والتركيب والتقويم.

دراسة (الرواجفة، ٢٠١٩): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام التعلم المقلوب في تنمية التحصيل المعرفي في مادة العلوم لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الثالث الأساسي، وتم توزيعها على مجموعتين، مجموعة ضابطة، تتكون من (٢٦) طالبًا وطالبة، درست بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية، تكونت من (٢٦) طالبًا وطالبة، درست باستخدام التعلم المقلوب، وتكونت أدوات البحث من اختبار تحصيلي في مادة العلوم، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في

المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة في درجات الطلاب على التحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة (الشمري وآل مسعد،٢٠١٩): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة في التحصيل الدراسي، والدافعية نحو تعلم مادة المعلوماتية لدى طلاب الصف الحادي عشر الثانوي بالكويت، وقد استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالبًا بالصف الحادي عشر الثانوي، وتم تقسيمهما على مجموعتين، (٣١) طالبًا تمثل المجموعة الضابطة، و(٣١) طالبًا تمثل المجموعة التجريبية، واستخدم الباحثان اختبارًا تحصيليًا ومقياسًا للدافعية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي عند مستوى الفهم والتطبيق والتحليل والتقويم، والاختبار ككل لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوب، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي عند مستوى التذكر، وتفوق المجموعة التجريبية في الدافعية.

دراسة (الطلحي،٢٠١٩): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الدراسي وفق مستويات بلوم المطور (المعرفة والتطبيق والاستدلال) لطالبات الصف الأول الثانوي في مادة الفقه، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، وتم تقسيمهما على مجموعتين، (٣٠) طالبة تمثل المجموعة الضابطة، و(٣٠) طالبة تمثل المجموعة التجريبية، واستخدمت الباحثة اختبارًا تحصيليًا لقياس (المعرفة والتطبيق والاستدلال) في مقرر الفقه قبليًا وبعديًا، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي عند مستوى المعرفة والتطبيق والاستدلال لصالح طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعلم المقلوب.

دراسة سودارميكا وسانتيازا وديفايانا (Sudarmika,Santyasa & Divayana, 2020): هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين أثر كل من الفصل المقلوب والطريقة التقليدية في التحصيل الدراسي للطلاب وشخصيتهم، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٢) طالبًا من طلاب التمريض، وتم توزيعها على مجموعتين، مجموعة ضابطة تتكون من (٣٦)طالبًا، درسوا بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية تكونت من (٣٦) طالبًا، درسوا باستخدام الفصل المقلوب، ، وتكونت أدوات البحث من اختبار تحصيلي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة

التجريبية، ومتوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية الفصل المقلوب.

دراسة (المعافا،٢٠٢٠): هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر التعليم الإلكتروني والصف المقلوب في نقل التعليم من الأسلوب النمطي التقليدي إلى الأسلوب الابتكاري، كما هدفت إلى قياس أثر التعليم الإلكتروني والصف المقلوب في رفع المستوى التحصيلي لدى الطالبات، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتم اختيار عينة قصدية عددها (٣٩) طالبة من الصف الثاني ثانوي أدبي، وتم تقسيمها إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة تتمثل في طالبات الصف الثاني ثانوي (أدبي٢) وعددهن (١٩) طالبة، ومجموعة تجريبية تتمثل في الصف الثاني ثانوي (أدبي١)وعددهن(٢٠) طالبة، وتم التطبيق على مقرر "حاسب وتقنية معلومات"، حيث استخدمت الباحثة اختبار قياس المستوى القبلي والبعدي كأدوات للدراسة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.

- **ثانياً: دراسات تناولت علاقة الصف المقلوب وتنمية التفكير:**

دراسة كونج (Kong,2014): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تنمية المعرفة بالقراءة والكتابة ومهارات التفكير النقدي من خلال تعلم المعرفة في الفصول الدراسية الرقمية: دراسة إجرائية عن ممارسة إستراتيجية الصف المقلوب، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٧) طالب من طلاب الثانوي على مقرر العلوم الإنسانية، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح الاختبار البعدي لمهارات التفكير الناقد، وهذا يدل على وجود أثر لإستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الناقد.

دراسة (أبوجلبة،٢٠١٦):هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية الصفوف المقلوبة باستخدام موقع إدمودو في تنمية التفكير الإبداعي والاتجاهات نحو مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية بالرياض، وتم تقسيمهما على مجموعتين؛ مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، واستخدمت الباحثة مقياس اتجاهات نحو مادة الأحياء واختباراً للتفكير الإبداعي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي البعدي والاتجاه نحو مادة الأحياء لصالح طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية الصفوف المقلوبة.

دراسة (التركي، والسبيعي،٢٠١٦): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التفكير الناقد والوعي البيئي في مقرر العلوم

لدى طلاب الصف الأول المتوسط في المعاهد العلمية، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق الدراسة على عينة من طلاب الصف الأول المتوسط، وبلغ عدد أفرادها (٤٠) طالبًا، تم تقسيمهم إلى مجموعة ضابطة (١٩) طالبًا، وأخرى تجريبية (٢١) طالبًا، وتكونت أدوات هذه الدراسة من مقياس التفكير الناقد، وكذلك أداة قياس الوعي البيئي، من إعداد الباحثين، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التفكير الناقد (الدرجة الكلية والأبعاد) لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الوعي البيئي (الدرجة الكلية والأبعاد) لصالح المجموعة التجريبية، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التفكير الناقد والوعي البيئي.

دراسة (حمدالله،٢٠١٦): هدفت هذه الدراسة الحالية إلى قياس أثر استخدام إستراتيجية التعلم المعكوس في تنمية التفكير الاستقرائي لدى طالبات الصف الثامن في مادة قواعد اللغة العربية، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتم اختيار شعبتين من طالبات الصف الثامن، ثم قسمت الشعبتان إلى: المجموعة الضابطة (٢٢) طالبة، تم تدريسهن بالطريقة التقليدية، والمجموعة التجريبية (٢٠) طالبة، تم تدريسهن باستخدام إستراتيجية التعلم المعكوس، وقامت الباحثة بتطوير اختبار لقياس التفكير الاستقرائي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية.

دراسة (العطية،٢٠١٦): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة المجمعة، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، على عينة من طالبات المستوى الأول المسجلات في مادة "تقنيات التعليم ومهارة الاتصال"، وبلغ عددهن (٦١) طالبة، تم تقسيمهن إلى مجموعة ضابطة (٢٩) طالبة، وأخرى تجريبية (٣٢) طالبة، وتكونت أدوات هذه الدراسة من اختبار التفكير الناقد لواطسن وجليسر المقنن على البيئة السعودية ٢٠١٠ م، واستخدمت فود كاست من إعدادها لتطبيق إستراتيجية الصف المقلوب، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح الاختبار البعدي لمهارات التفكير الناقد جميعها، وهذا يدل على وجود أثر لإستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الناقد، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات البعدية لدرجات المجموعة التجريبية، والمتوسطات البعدية لدرجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة (قشطة،٢٠١٦): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر توظيف إستراتيجية التعلم المنعكس في تنمية المفاهيم، ومهارات التفكير التأملي بمبحث العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبة

بالصف العاشر الأساسي، وتم تقسيمهما على مجموعتين، (٤٢) طالبة تمثل المجموعة الضابطة، و(٣٨) طالبة تمثل المجموعة التجريبية، واستخدمت الباحثة اختبارًا للمفاهيم العلمية، واختبارًا لمهارات التفكير التأملي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم البعدي، واختبار مهارات التفكير التأملي البعدي لصالح طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعلم المنعكس.

دراسة (المشني والحيلة، ٢٠١٧): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام التعلم المعكوس في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلوم، وفي تفكيرهم الإبداعي، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (٥٧) طالبًا وطالبة من طلاب الصف السابع الأساسي، موزعين على شعبتين دراسيتين في مدرستين من مدارس عمان، تم توزيعهما عشوائيًا؛ لتمثل إحداهما المجموعة الضابطة، وعدد أفرادها (٢٧) طالبًا وطالبة، وتم تدريسها العلوم بالطريقة التقليدية، وتمثل الأخرى المجموعة التجريبية، وعدد أفرادها (٣٠) طالبًا وطالبة، وتم تدريسها العلوم باستخدام إستراتيجية التعلم المعكوس، كما تم إعداد أدوات الدراسة الآتية: (الاختبار التحصيلي ومقياس التفكير الإبداعي)، وتمثل في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ)، يقيس المهارات الرئيسة الثلاثة: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة (اخوارشيدة،٢٠١٧): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التفكير الرياضي، وفي الدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وقد تكونت العينة من (٥٥) طالبة بالصف الأول الثانوي العلمي، وتم تقسيمهما على مجموعتين، (٢٩) طالبة تمثل المجموعة الضابطة، و(٢٦) طالبة تمثل المجموعة التجريبية، واستخدمت الباحثة اختبارًا للتفكير الرياضي، ومقياسًا للدافعية نحو تعلم الرياضيات، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة، ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الرياضي البعدي، وفي مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب.

دراسة (الربيعان،٢٠١٧): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية الصف المقلوب باستخدام المنصة التعليمية إيزي كلاس (Easy Class) لتنمية مهارات التفكير الناقد في مقرر العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض،

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي (ذا التصميم شبه التجريبي)، وطُبقت الدراسة على عينة من طالبات الصف الثالث متوسط في مدينة الرياض، بلغت (١٠٣) طالبة، منهم (٥١) طالبة في المجموعة الضابطة، (٥٢) طالبة في المجموعة التجريبية، واستخدمت مقياسًا للتفكير الناقد، وصممت دليلا للمعلمة ودليلا للطالبة ومقاطع فيديو، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة، لصالح طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس مهارات التفكير الناقد بشكل عام، ولكل مهارة على حدة (معرفة الافتراضات، والتفسير، والاستنباط، والاستنتاج)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات التفكير الناقد عند مستوى تقويم المناقشات، كما أشارت النتائج إلى فاعلية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مقرر العلوم.

دراسة (زنقور،٢٠١٧):هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر التفاعل بين أسلوب التدريس (الصف المقلوب / التدريس التقليدي) ونمطي السيطرة الدماغية (النمط الأيمن / النمط الأيسر) في تنمية مهارات التفكير الحدسي، ومستويات الاستدلال التناسبي في الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتم اختيار عينة من (٤٦)طالبًا من طلاب المرحلة المتوسطة، وتكونت عينة البحث من أربع مجموعات تجريبية ضابطة ١ (نمط أيمن/ تقليدي) ،ضابطة ٢ (نمط أيسر/ تقليدي) ، تجريبية ١ (نمط أيمن/ صف مقلوب)، تجريبية ٢ (نمط أيسر/ صف مقلوب)، واستخدم الباحث اختبارين لمهارات التفكير الحدسي، ومستويات الاستدلال التناسبي في الرياضيات، وتصميم وحدة في الرياضيات لتدريسها بطريقة الصف المقلوب، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر لاختلاف نمط التدريس (الصف المقلوب / التقليدي) في التفكير الحدسي، ومستويات الاستدلال لصالح الصف المقلوب، وأثر اختلاف نمطي السيطرة الدماغية (أيسر/ أيمن) في التفكير الحدسي (لصالح الأيمن)، وفي مستويات الاستدلال التناسبي (لصالح الأيسر)، وعن وجود أثر للتفاعل بينها في التفكير الحدسي لصالح نمط أيمن / صف مقلوب)، وفي مستويات الاستدلال التناسبي لصالح (نمط أيسر/ صف مقلوب)، وكذلك عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين مهارات التفكير الحدسي ومستويات الاستدلال التناسبي.

دراسة براون (Brown , 2019): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تقييم التفكير النقدي، والدافعية في الصف المقلوب في العلوم مقارنة بالطريقة التقليدية؛ واستخدم الباحث منهجًا شبه تجريبي، حيث بلغت عينة البحث (٤٢٦) طالبًا من طلاب الجامعة، وُزِّعت على مجموعتين؛ تكونت المجموعة الضابطة من (١٧٦) طالبة، والمجموعة التجريبية (٢٥٣) طالبة، وقد قام الباحث باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب للمجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة، فقد

درست بالتعلم التقليدي، وأظهرت نتائج البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة على مهارات التفكير الناقد.

دراسة (الشهري، والدعيس، ٢٠١٩): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الناقد، بمادة العلوم، لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، وقد استخدمت الباحثة منهجًا شبه تجريبي؛ حيث بلغت عينة البحث (٦٠) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في مدينة الطائف، وُزِّعت على مجموعتين؛ تكونت المجموعة الضابطة من (٣٠) طالبة، والمجموعة التجريبية من (٣٠) طالبة، وقد قامت الباحثة باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب للمجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة، فقد درست بالتعلم التقليدي؛ وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات اللاتي تعرضن للبرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية الصف المقلوب (المجموعة التجريبية) لتنمية مهارات التفكير الناقد، ومتوسطات درجات طالبات (المجموعة الضابطة)، على كل مهارات التفكير الناقد جميعها، لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

دراسة (العكيلي، ٢٠١٩): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية التعلم المعكوس في تدريس الفيزياء في التحصيل، وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف الخامس العلمي في العراق، وقد استخدم الباحث منهجًا شبه تجريبي؛ حيث بلغت عينة البحث (٦٨) طالبًا من طلبة الصف الخامس العلمي في العراق، وُزِّعت على مجموعتين؛ تكونت المجموعة الضابطة من (٣٥) طالبًا، والمجموعة التجريبية (٣٣) طالبًا، وقد قام الباحث باستخدام إستراتيجية التعلم المعكوس للمجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة، فقد درست بالتعلم التقليدي، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي، ومن اختبار مهارات التفكير العلمي، وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة، ومتوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي، وفي مهارات التفكير العلمي لصالح المجموعة التجريبية.

- **التعليق**:

أما المحور الأول: فتضمن دراسات تناولت علاقة إستراتيجية الصف المقلوب والتحصيل الدراسي:

أثبتت مجموعة من الدراسات السابقة فاعلية التدريس بإستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلاب، وتنوعت عينات الدراسة ما بين: طلاب الجامعة، والطالبات المعلمات، وطلاب المرحلة الثانوية، وطلاب المرحلة المتوسطة، وطلاب المرحلة الابتدائية والتعليم الأساسي، وطبقت في تخصصات متعددة: العلوم، والحاسب، والرياضيات، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، ورياض الأطفال، وتقنيات التعليم، والعلوم الحياتية، الفقه، وتم تطبيق المنهج شبه

التجـريبي علـى الدراسـات، وتوصـلت نتـائج الدراسـات إلى فاعليـة التـدريس بإستراتيجية الصف المقلوب على التحصيل جميعه، وكشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية التي طبقت إستراتيجية الصف المقلوب، كما في دراسة (العيساوي والمعموري،٢٠١٥)، و(أبانمي،٢٠١٦)، و(أبو الروس وعمارة،٢٠١٦)، وباترسون (Peterson, 2016)، والبسيوني (El-Bassuony, 2016)، ولي وهوانج (Lai&Hwang,2016)، و(الشكعة، ٢٠١٦)، و(بشارات،٢٠١٧)، و(عزيز،٢٠١٧) ، و(الروساء،٢٠١٨)، والعليان والحميدي(Elian & Hamaidi, 2018)، و(الرواجفة، ٢٠١٩)، و(المعافا،٢٠٢٠)، و سودارميكا وآخرون (Sudarmika, et al., 2020) كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للمجموعة الواحدة لصالح التطبيق البعدي، بعد تطبيق التدريس بإستراتيجية الصف المقلوب، كما في دراسة (سلمة، ٢٠١٥)، و(عبد الظاهر، ٢٠١٦)، و(البدو، ٢٠١٦)، و(أبوفايد،٢٠١٧)، و(البجيدي،٢٠١٨). وكشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية التي طبقت إستراتيجية الصف المقلوب في بعض مستويات بلوم المعرفية، كما في دراسة الرويس (ALRowais,2014)، وكانت لصالح المجموعة التجريبية على مستوى التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا على مستوى التذكر والفهم، ودراسة يستربسكي (Yestrebsky,2015) كانت لصالح المجموعة التجريبية مرتفعي التحصيل فقط، ودراسة (الدوسري، وآل مسعد،٢٠١٧) كانت لصالح المجموعة التجريبية على مستوى التحليل والتركيب والاختبار الكلي، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا على مستوى التقويم، ودراسة (أمبوسعيدي والحوسنية ،٢٠١٨) كانت لصالح المجموعة التجريبية على مستوى المعرفة والفهم والاستدلال، ودراسة (الظفيري والمطيري، ٢٠١٨) كانت لصالح المجموعة التجريبية على مستوى التذكر والتحليل، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا على مستوى الفهم والتطبيق والتركيب، ودراسة (الشمري وآل مسعد،٢٠١٩) ، كانت لصالح المجموعة التجريبية على مستوى الفهم والتطبيق والتحليل والتقويم، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا على مستوى التذكر، ودراسة (الطلحي،٢٠١٩) كانت لصالح المجموعة التجريبية على مستوى المعرفة والتطبيق والاستدلال. كما كشفت بعض الدراسات السابقة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، كما في دراسة جابي (Cabı,2018).

أما المحور الثاني: فتضمن دراسات تناولت علاقة إستراتيجية الصف المقلوب وتنمية مهارات التفكير: أثبتت مجموعة من الدراسات السابقة أثر التدريس بإستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، والتفكير الاستقرائي، والتفكير التأملي، وتنوعت عينات الدراسة ما بين: طلاب

الجامعة، وطلاب الثانوية، وطلاب المتوسطة، وطُبقت في تخصصات متعددة؛ تتمثل في الآتي: العلوم، والحاسب، والرياضيات، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، وتم تطبيق المنهج شبه التجريبي على تلك الدراسات، وتوصلت نتائج الدراسات إلى فاعلية التدريس بإستراتيجية الصف المقلوب على تنمية مهارات التفكير، وكشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير لصالح المجموعة التجريبية التي طبقت إستراتيجية الصف المقلوب؛ كما في دراسة (Kong,2014)، و(التركي والسبيعي،٢٠١٦)، و(الربيعان،٢٠١٧)، و(العطية،٢٠١٨)، و(الشهري، والدعيس، ٢٠١٩)، وهذه الدراسات أكدت فاعلية التدريس بإستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الناقد، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد؛ كما في دراسة براون (Brown , 2019)،أما دراسة (اخوارشيدة،٢٠١٧) أكدت فاعلية التدريس بإستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الرياضي، ودراسة (أبو جلبة، ٢٠١٦)، و(المشني والحيلة، ٢٠١٧)، هذه الدراسات جميعها أكدت فاعلية التدريس بإستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، ودراسة (زنقور، ٢٠١٧) أكدت فاعلية التدريس بإستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الحدسي، ودراسة (حمد الله، ٢٠١٥) أكدت فاعلية التدريس بإستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الاستقرائي، ودراسة (قشطة،٢٠١٦) أكدت فاعلية التدريس بإستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير التأملي، ودراسة (العكيلي، ٢٠١٩)أكدت فاعلية التدريس بإستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير العلمي.

ويتضح من العرض السابق تفرُّد البحث الحالي في نقطتين؛ الأولى: بحث أثر التدريس بإستراتيجية الصف المقلوب في متغير مهارات التفكير البصري، وهو ما لم تتضمنه أية دراسة أجنبية أو عربية على حد علم الباحثة، والثانية: تطبيق التدريس بالإستراتيجية في مقرر التربية الأسرية في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، وهو ما لم تتضمنه أية دراسة أجنبية أو عربية على حد علم الباحثة؛ ولذا تولدت فكرة البحث الحالي؛ ولذلك رأت الباحثة أهمية دراسة فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل والتفكير البصري في مقرر التربية الأسرية لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة عنيزة.

- **الطريقة والإجراءات**:

- **منهج البحث**:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي؛ لتحديد فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل والتفكير البصري في مقرر التربية الأسرية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وتم التطبيق على مجموعتين: المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية؛ لمقارنة متوسطات نتائج الطالبات في الاختبار

القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي واختبار التفكير البصري؛ ولتحديد فاعلية الصف المقلوب في تنمية التحصيل والتفكير البصري لدى طالبات المجموعة التجريبية.

- **عينة البحث الرئيسة**:

بلغت (٦٤) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط بمدارس التحفيظ بمدينة عنيزة بالقصيم، وقسِّمت عينة البحث إلى مجموعتين: المجموعة الضابطة؛ وبلغت (٣٢) طالبة، وتم التدريس لهن بالطريقة التقليدية، والمجموعة التجريبية؛ وبلغت (٣٢) طالبة، وتم التدريس لهن بإستراتيجية الصف المقلوب، وذلك في الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٨/٢٠١٩م، وتم تطبيق التجربة الاستطلاعية على عينة بلغت (٢٠) طالبة.

جدول (١): توزيع عينة البحث

المجموعة	الصف	العدد	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	الأول المتوسط	٣٢	الصف المقلوب	التحصيل الدراسي والتفكير البصري
الضابطة	الأول المتوسط	٣٢	الطريقة التقليدية	

- **إجراءات تنفيذ البحث**:

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة.
- تحديد المادة التعليمية؛ وهي وحدتي (توعية صحية) و(الأمن والسلامة) من كتاب التربية الأسرية للصف الأول المتوسط، واستخدام إستراتيجية الصف المقلوب في إعداد الدروس من خلال الفيديو التعليمي، حيث يكون لكل درس فيديو خاص به.
- الحصول على خطاب تسهيل مهمة من عميد كلية العلوم والآداب في عنيزة، ومدير تعليم إدارة عنيزة.
- اختيار عينة البحث، وتقسيمها كما سبق ذكره.
- بناء أدوات البحث، وهي الاختبار التحصيلي، واختبار التفكير البصري في التربية الأسرية، والتحقق من صدقهما وثباتهما.
- إجراء اختبار قبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة؛ وذلك لقياس التحصيل الدراسي والتفكير البصري في التربية الأسرية، وذلك قبل التنفيذ، ثم استخدام اختبار (ت) للبيانات المستقلة عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ وذلك للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل التنفيذ، ثم إجراء اختبار بعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لقياس التحصيل الدراسي والتفكير البصري في التربية الأسرية، وذلك بعد التنفيذ، ثم استخدام اختبار (ت) للبيانات المستقلة عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي والتفكير البصري في التربية الأسرية.
- تحليل النتائج إحصائيًا وتفسيرها، ثم وضع التوصيات والمقترحات.

- **أدوات البحث**:

قامت الباحثة بإعداد أدوات للإجابة عن أسئلة البحث، وهي:

• **أولاً: الاختبار التحصيلي في مقرر التربية الأسرية للصف الأول المتوسط (القبلي/البعدي)**
واشتمل على (٣٠) سؤالا من نوع اختيار من متعدد، وتم وضعه وإتاحته على Google Drive.

• **خطوات بناء الاختبار:**

- تحديد الهدف من الاختبار: أعدت الباحثة الاختبار التحصيلي الإلكتروني؛ وذلك بهدف قياس تحصيل الطالبات في بعض الوحدات المختارة في التربية الأسرية للصف الأول المتوسط، قبل تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب وبعده، لتحقيق الأهداف المعرفية المحددة مسبقا في ضوء تصنيف بلوم (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) كما يتضح من جدول(٢).

جدول (٢): جدول مواصفات الاختبار التحصيلي للصف الأول المتوسط

المستوى	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع
عدد الفقرات	٦	٥	٦	٦	٣	٤	٣٠
الفقرات الممثلة	١،٣،٩،١٠،١٣،٢٠	٢،٥،٧،١١،١٥	٦،٨،١٤، ١٩،٢٣،٢٧	٤،١٢،١٨ ٢٥،٢٩،٢٨	١٦،٢٢،٢٤	١٧،٢١،٢٦،٣٠	٣٠
النسبة المئوية	٢٠٪	١٦,٦٦٪	٢٠٪	٢٠٪	١٠٪	١٣,٣٣٪	١٠٠٪

- تم صياغة الأسئلة بحيث يمكن قياسها بموضوعية، وتم صياغة مفردات الاختبار (من أسئلة الاختيار من متعدد)؛ ولهذا وقع اختيار الباحثة على هذا النمط من الأسئلة الموضوعية؛ وذلك لما يمتاز به من تغطيته لأكبر قدر من المحتوى الدراسي، وسهولة تصحيحه، وارتفاع معاملي الصدق والثبات.
- تم وضع تعليمات عامة لتوضيح الهدف منه، وكيفية الإجابة عليه، وعدد فقراته.
- أعدت الباحثة مفتاحًا لتصحيح الاختبار التحصيلي، وحددت درجة واحدة لكل سؤال عن كل إجابة صحيحة؛ ليصبح إجمالي درجات الاختبار التحصيلي (٣٠) درجة.
- بعد إعداد الاختبار بصورته النهائية؛ تم تطبيقه على عينة استطلاعية، بلغت (٢٠) طالبة، وتم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار، وحساب الصدق والثبات للاختبار، وقد تراوحت معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار ما بين (٢٥٪) إلى (٧٥٪)، وتراوحت معاملات التمييز لأسئلة الاختبار ما بين (٢٥٪) إلى (٧٠٪)، وهذه النسبة تشير إلى أن أسئلة الاختبار تقع ضمن المستوى المقبول لمعاملات الصعوبة والتمييز، والتي تسمح باستخدام الاختبار في قياس تحصيل الطالبات.

• **صدق الاختبار التحصيلي وثباته:**

- صدق المحكمين: تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس من أعضاء هيئة التدريس، ومعلمات التربية الأسرية بالتربية والتعليم؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى صدق الاختبار من حيث صحة الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار، ومدى شمولية المفاهيم المحددة للوحدة، والموضوعية، ومدى الوضوح والخلو من الغموض، ومدى انتماء فقرات

الاختبار لكل مستوى من مستويات بلوم المعرفية، ومدى ملائمة الصياغة لمستوى الطالبات، وفي ضوء الملاحظات وفقا لآراء المحكمين، قامت الباحثة بإجراء التعديلات المطلوبة؛ ليتم إخراج الاختبار بصورته النهائية مكونًا من (٣٠) سؤالا.

- صدق الاتساق الداخلي: للتأكد من صدق الاختبار تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطالبات على أسئلة الاختبار ودرجاتهن في المستوى المعرفي الذي تنتمي له، وبين درجات الطالبات في كل مستوى معرفي والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي، وتم التطبيق على العينة الاستطلاعية، ويظهر ذلك في الجدول رقم (٣)، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط لمستوى التذكر(٠,٨٣٢)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، وبلغت قيمة معامل الارتباط لمستوى الفهم (٠,٩٣١)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، وبلغت قيمة معامل الارتباط لمستوى التطبيق(٠,٩٤٩)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، وبلغت قيمة معامل الارتباط لمستوى التحليل(٠,٩٤٩)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، وبلغت قيمة معامل الارتباط لمستوى التركيب (٠,٧٨٨)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، وبلغت قيمة معامل الارتباط لمستوى التقويم(٠,٨٦٤)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، وهذا يدل على صدق الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي المعرفي عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ومستوى دلالة (٠,٠١). وهذا يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق، وتُظهر صلاحية الاختبار للتطبيق على أفراد العينة الفعلية للبحث.

جدول (٣): معاملات ارتباط المستويات المعرفية الست في الاختبار التحصيلي مع الدرجة الكلية للاختبار

المستويات المعرفية للاختبار	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للاختبار
التذكر	٠,٨٣٢
الفهم	٠,٩٣١
التطبيق	٠,٩٤٩
التحليل	٠,٩٤٩
التركيب	٠,٧٨٨
التقويم	٠,٨٦٤

◆ قيمة معامل الارتباط الجدولية " r "تساوي ٠,٤٤٤ عند درجات حرية ١٨ ومستوى دلالة ٠,٠٥

◆◆ قيمة معامل الارتباط الجدولية " r "تساوي ٠,٥٦١ عند درجات حرية ١٨ ومستوى دلالة٠,٠١

يتبين من الجدول السابق أن المستويات المعرفية الست المكونة للاختبار التحصيلي حققت ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية للاختبار، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٧٨٨) و(٠,٩٤٩) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ومستوى دلالة (٠,٠١).

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار لحساب مدى ثبات الاختبار، وقد تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، ثم تم إعادة تطبيق الاختبار مرة أخرى على العينة الاستطلاعية نفسها(بعد مدة أسبوعين)، ثم حساب معاملات الارتباط بين درجات الطالبات في التطبيقين، ويظهر ذلك في الجدول رقم (٤)؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط لمستوى التذكر(٠,٨٨٩)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، وبلغت قيمة معامل الارتباط لمستوى الفهم(٠,٨٨٢)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، وبلغت قيمة معامل الارتباط لمستوى

التطبيق(٠,٨٩٣)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، وبلغت قيمة معامل الارتباط لمستوى التحليل(٠,٩٠٥)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، وبلغت قيمة معامل الارتباط لمستوى التركيب(٠,٧٢٧)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، وبلغت قيمة معامل الارتباط لمستوى التقويم(٠,٨٠٩)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، وبلغت قيمة معامل الارتباط للدرجة الكلية للاختبار التحصيلي(٠,٩٧٢)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، وهذا يدل على ثبات الاختبار التحصيلي عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ومستوى دلالة (٠,٠١)؛ وهذا يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وتُظهر صلاحية الاختبار للتطبيق على أفراد العينة الفعلية للدراسة.

جدول (٤): معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق للاختبار التحصيلي

المستويات المعرفية للاختبار	معامل الثبات
التذكر	٠,٨٨٩
الفهم	٠,٨٨٢
التطبيق	٠,٨٩٣
التحليل	٠,٩٠٥
التركيب	٠,٧٢٧
التقويم	٠,٨٠٩
الدرجة الكلية	٠,٩٧٢

◆ قيمة معامل الارتباط الجدولية " r "تساوي ٠,٤٤٤ عند درجات حرية ١٨ ومستوى دلالة ٠,٠٥

◆◆ قيمة معامل الارتباط الجدولية " r "تساوي ٠,٥٦١ عند درجات حرية ١٨ ومستوى دلالة٠,٠١

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الثبات تراوحت بين (٠,٧٢٧) و(٠,٩٧٢) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ومستوى دلالة (٠,٠١).

- **ثانيًا: اختبار التفكير البصري في التربية الأسرية للصف الأول المتوسط (القبلي/البعدي)**

واشتمل على (٣٦) سؤالًا من نوع اختيار من متعدد.

- **خطوات إعداد اختبار التفكير البصري في التربية الأسرية:**

- تحديد الهدف من الاختبار؛ وهو قياس مهارات التفكير البصري لدى طلاب الصف الأول المتوسط.
- تحديد الموضوعات: وحدتان من كتاب التربية الأسرية للصف الأول المتوسط؛ هما (توعية صحية) و(الأمن والسلامة).
- إعداد جدول المواصفات بتحليل محتوى الوحدتين وتحديد مهارات التفكير البصري فيهما ومعرفة الوزن النسبي لكل مهارة، ويظهر ذلك في الجدول (٥).

جدول (٥): جدول مواصفات اختبار التفكير البصري للصف الأول المتوسط

المهارة	التعرف	التمييز	التفسير	التحليل	استخلاص المعاني	المجموع
عدد الفقرات	٧	٧	٦	٩	٧	٣٦
الفقرات الممثلة للمهارة	١،٢،١٥،٢١ ٣٠،٣١،٣٦	٨،٩،١٠،١٩ ٢٤،٢٦،٣٤	١٤،١٦،١٧ ٦،٢٢،٢٣	٤،٥،٧،١١،٢٠ ٢٧،٢٨،٣٢،٣٥	٣،١٢،١٣،١٨ ٢٥،٢٩،٣٣	٣٦
النسبة المئوية	١٩,٤٪	١٩,٤٪	١٦,٦٪	٢٥٪	١٩,٤٪	١٠٠٪

- تحديد مواصفات الاختبار، بعد الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة في مجال التفكير البصري، ويتكون من (٤٠) سؤالًا، جميع الأسئلة موضوعية من

نوع الاختيار من متعدد، ولكل سؤال أربعة بدائل، أحدهم فقط الصحيح، ولكل سؤال درجة واحدة.

- صياغة مفردات الاختبار مع مراعاة السلامة اللغوية والعلمية، والوضوح والخلو من الغموض، وانتماء كل فقرة للمهارة التي تقيسها، ومناسبتها لعمر الطالبات، أما التعليمات في بداية الاختبار؛ فتحتوي البيانات الأولية للطالبة، وتشمل المدرسة والاسم والصف والهدف من الاختبار، وعدد بنوده، وطريقة الإجابة عنه.
- عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين؛ لتكون الصورة النهائية للاختبار مكونة من (٣٦) سؤالًا من نوع الاختيار من متعدد.
- تم إعداد مفتاح لتصحيح الاختبار، وذلك بتحديد درجة واحدة لكل سؤال عن كل إجابة صحيحة؛ ليصبح إجمالي درجات الاختبار التحصيلي (٣٦) درجة.
- التجربة الاستطلاعية للاختبار، حيث تكونت العينة الاستطلاعية من (٢٠) طالبة بالصف الأول المتوسط؛ وذلك لحساب معاملات الصعوبة والتمييز، وصدق الاختبار وثباته.

وقد تراوحت معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار ما بين (٢٥٪) إلى (٧٥٪)، وتراوحت معاملات التمييز لأسئلة الاختبار ما بين (٣٠٪) إلى (٧٠٪)، وهذه النسبة تشير إلى أن أسئلة الاختبار تقع ضمن المستوى المقبول لمعاملات الصعوبة والتمييز. والتي تسمح باستخدام الاختبار في قياس مهارات التفكير البصري للطالبات.

- **صدق اختبار التفكير البصري وثباته**:

- صدق المحكمين: تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس من أعضاء هيئة التدريس، ومعلمات التربية الأسرية بالتربية والتعليم؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى صدق الاختبار من حيث صحة الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار، ومدى شمولية المفاهيم المحددة للوحدة، والموضوعية، ومدى الوضوح والخلو من الغموض، ومدى انتماء فقرات الاختبار لكل مهارة من مهارات التفكير البصري، ومدى ملائمة الصياغة لمستوى الطالبات، وفي ضوء الملاحظات وفقًا لآراء المحكمين، قامت الباحثة بإجراء التعديلات المطلوبة؛ ليتم إخراج الاختبار بصورته النهائية مكونًا من (٣٦) سؤالًا.
- صدق الاتساق الداخلي: للتأكد من صدق الاختبار تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطالبات على أسئلة اختبار التفكير البصري ودرجاتهن في المهارة التي تنتمي لها، وبين درجات الطالبات في كل مهارة والدرجة الكلية لاختبار التفكير البصري، وتم التطبيق على العينة الاستطلاعية، ويظهر ذلك في الجدول رقم (٦)، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط لمهارة التعرف(٠,٩٥٥)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، وبلغت قيمة معامل الارتباط لمهارة التمييز (٠,٨٢٦)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، وبلغت قيمة معامل الارتباط لمهارة التفسير(٠,٩٦٩)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، وبلغت قيمة معامل الارتباط لمهارة التحليل(٠,٧٢٥)،

وهي قيمة دالة إحصائيًا، وبلغت قيمة معامل الارتباط لمهارة استخلاص المعاني(٠,٩٥٥)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، وهذا يدل على صدق الاتساق الداخلي لاختبار التفكير البصري عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ومستوى دلالة (٠,٠١). وهذا يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق، وتُظهر صلاحية الاختبار للتطبيق على أفراد العينة الفعلية.

جدول (٦): معاملات ارتباط المهارات الخمس في اختبار التفكير البصري مع الدرجة الكلية للاختبار

مهارات التفكير البصري	معامل الارتباط
التعرف	٠,٩٥٥
التمييز	٠,٨٢٦
التفسير	٠,٩٦٩
التحليل	٠,٧٢٥
استخلاص المعاني	٠,٩٥٥

◆ قيمة معامل الارتباط الجدولية " r "تساوي ٠,٤٤٤ عند درجات حرية ١٨ ومستوى دلالة ٠,٠٥

◆◆ قيمة معامل الارتباط الجدولية " r "تساوي ٠,٥٦١ عند درجات حرية ١٨ ومستوى دلالة٠,٠١

يتبين من الجدول السابق أن جميع فقرات الاختبار، حققت ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية للاختبار، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٧٢٥) و(٠,٩٥٥) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ومستوى دلالة (٠,٠١).

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار لحساب مدى ثبات الاختبار، وقد تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، ثم تم إعادة تطبيق الاختبار مرة اخرى على العينة نفسها (بعد مدة زمنية قدرها أسبوعان)، ثم حساب معامل الارتباط بين درجات الطالبات في التطبيقين، ويظهر ذلك في الجدول رقم (٧)، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط لمهارة التعرف(٠,٨٦٠)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، وبلغت قيمة معامل الارتباط لمهارة التمييز(٠,٧٦٤)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، وبلغت قيمة معامل الارتباط لمهارة التفسير(٠,٨٣٧)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، وبلغت قيمة معامل الارتباط لمهارة التحليل(٠,٧٨٣)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، وبلغت قيمة معامل الارتباط لمهارة استخلاص المعنى(٠,٨٥٤)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، وبلغت قيمة معامل الارتباط للدرجة الكلية لاختبار التفكير البصري(٠,٩٦٣)، وهي قيمة دالة إحصائيًا،؛ وهذا يدل على ثبات اختبار التفكير البصري عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ومستوى دلالة (٠,٠١)؛ وهذا يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويُظهر صلاحية الاختبار للتطبيق على أفراد العينة الفعلية.

جدول (٧): معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق لاختبار التفكير البصري

مهارات التفكير البصري	معامل الثبات
التعرف	٠,٨٦٠
التمييز	٠,٧٦٤
التفسير	٠,٨٣٧
التحليل	٠,٧٨٣
استخلاص المعاني	٠,٨٥٤
الدرجة الكلية	٠,٩٦٣

◆ قيمة معامل الارتباط الجدولية " r "تساوي ٠,٤٤٤ عند درجات حرية ١٨ ومستوى دلالة ٠,٠٥

◆◆ قيمة معامل الارتباط الجدولية " r "تساوي ٠,٥٦١ عند درجات حرية ١٨ ومستوى دلالة٠,٠١

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الثبات تراوحت بين (٠,٧٦٤) و(٠,٩٦٣) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ومستوى دلالة (٠,٠١).

وللتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي تم تطبيق الاختبار قبليًا، واستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، فكانت النتائج كما في الجدول (٨).

جدول (٨): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي (التطبيق القبلي).

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التذكر	الضابطة	٣٢	٣,٣١	٠,٩٩٨	٠,٩١٤	غير دال إحصائيًا
	التجريبية	٣٢	٣,٥٣	٠,٩١٥		
الفهم	الضابطة	٣٢	٢,٢٥	٠,٩٨٤	٠,٩٣٨	غير دال إحصائيًا
	التجريبية	٣٢	٢,٤٧	٠,٨٧٩		
التطبيق	الضابطة	٣٢	٣,٠٦	١,٢١٦	٠,٩٩٧	غير دال إحصائيًا
	التجريبية	٣٢	٣,٣٨	١,٢٨٩		
التحليل	الضابطة	٣٢	٣,٢٢	١,١٥٧	٠,٩٤٥	غير دال إحصائيًا
	التجريبية	٣٢	٣,٤٧	٠,٩٥٠		
التركيب	الضابطة	٣٢	٠,٨٤	٠,٧٢٣	٠,٨٩٥	غير دال إحصائيًا
	التجريبية	٣٢	١,٠٠	٠,٦٧٢		
التقويم	الضابطة	٣٢	٠,٩٥٠	١,٥٠	٠,٩٠١	غير دال إحصائيًا
	التجريبية	٣٢	٠,٩٩١	١,٧٢		
الاختبار التحصيلي الكلي	الضابطة	٣٢	١٤,٣١	٤,١٨٥	٠,٩٨٨	غير دال إحصائيًا
	التجريبية	٣٢	١٥,٣٨	٤,٤٢٠		

قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (٦٢) وعند مستوى دلالة (٠,٠١) = ٢,٣٩

ويلاحظ من الجدول السابق على مستوى التذكر: كانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٠,٩١٤) وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ومستوى الفهم كانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٠,٩٣٨)، وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ومستوى التطبيق كانت قيمة (ت) المحسوبة، تساوي (٠,٩٩٧)، وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ومستوى التحليل كانت قيمة (ت) المحسوبة، تساوي (٠,٩٤٥)، وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ومستوى التركيب كانت قيمة (ت) المحسوبة؛ تساوي (٠,٨٩٥)، وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ومستوى التقويم كانت قيمة (ت) المحسوبة، تساوي (٠,٩٠١)، وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، والاختبار التحصيلي الكلي، كانت قيمة (ت) المحسوبة، تساوي (٠,٩٨٨)، وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي في مستوى التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم والدرجة الكلية للاختبار، وهذا يوضح تكافؤ المجموعتين قبل إجراء التجربة.

وللتحقق أيضًا من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير البصري؛ تم تطبيق الاختبار قبليًا، واستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، فكانت النتائج كما في الجدول (٩).

جدول (٩): نتائج اختبار(ت) للمقارنة بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير البصري (التطبيق القبلي).

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التعرف	الضابطة	٣٢	٣,٥٠	٠,٥٥٣	١,١٩٢	غير دال إحصائيًا
	التجريبية	٣٢	٣,٧٨	٠,٦٢٢		
التمييز	الضابطة	٣٢	٢,٩٤	٠,٦٦٩	١,٤٠٤	غير دال إحصائيًا
	التجريبية	٣٢	٣,١٦	٠,٥٧٤		
التفسير	الضابطة	٣٢	٣,٠٩	٠,٧٥٦	١,٣٨٦	غير دال إحصائيًا
	التجريبية	٣٢	٣,٤١	١,٠٢٧		
التحليل	الضابطة	٣٢	٠,٤٤١	٠,٩٤٦	٠,٨٥٧	غير دال إحصائيًا
	التجريبية	٣٢	٠,٤٥٩	٠,٧٩٨		
استخلاص المعنى	الضابطة	٣٢	٥,١٣	٠,٩٧٦	٠,٩٣١	غير دال إحصائيًا
	التجريبية	٣٢	٥,٣٤	٠,٩٠٢		
اختبار التفكير البصري	الضابطة	٣٢	٢٧,٢٥	٣,٥٨٣	١,٠٧٠	غير دال إحصائيًا
	التجريبية	٣٢	٢٨,٢٥	٣,٨٨٥		

قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (٦٢) وعند مستوى دلالة (٠,٠١) = ٢,٣٩

ويلاحظ من الجدول السابق على مستوى مهارة التعرف:كانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي (١,١٩٢)، وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ومهارة التمييز كانت قيمة (ت) المحسوبة؛ تساوي (١,٤٠٤) وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ومهارة التفسير كانت قيمة (ت) المحسوبة؛ تساوي (١,٣٨٦) وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ومهارة التحليل كانت قيمة (ت) المحسوبة؛ تساوي (٠,٨٥٧) وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ومهارة استخلاص المعنى كانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٠,٩٣١)، وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، واختبار التفكير البصري الكلي كانت قيمة (ت) المحسوبة؛ تساوي (١,٠٧٠) وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير البصري القبلي في مهارة التعرف والتمييز والتفسير والتحليل واستخلاص المعنى والدرجة الكلية للاختبار، وهذا يوضح تكافؤ المجموعتين قبل إجراء التجربة.

- **خطوات إعداد درس بإستراتيجية الصف المقلوب وتنفيذه وتقويمه:**
- **أولا: التخطيط**
  - تحليل المحتوى.
  - تحديد الأهداف.
  - وضع أنشطة تعليمية.

- معايير للتقويم.

• **ثانيًا: التنفيذ للمجموعة التجريبية وينقسم إلى مرحلتين:**

• **المرحلة الأولى (خارج الصف):**

- عمل مجموعة على تطبيق الواتس آب(*Whatsapp*)، وتطبيق ماي يو (*MyU*).للتواصل الاجتماعي المباشر والدائم مع عينة البحث بطريقة غير تزامنية لإتاحة العروض ومقاطع الفيديو، وبطريقة تزامنية على منصة البلاك بورد لاستقبال الواجبات والمناقشات والاختبارات الإلكترونية.
- صياغة المعلومات بالدروس على هيئة عدة مقاطع فيديو، لا تتجاوز من ٥ إلى ١٠ دقائق لكل دروس الوحدات المختارة، ثم نشرها، وعرضها، ومشاركتها على الإنترنت.
- إعلان للطالبات بمكان النشر وزمانه.
- التأكد من مشاهدة المقاطع في الليلة التي تسبق يوم الدرس، والتفاعل من خلال حل الأنشطة الفردية المطلوبة لإثراء موضوعات الوحدة، والإجابة عن بعض الأسئلة والاختبارات القصيرة المصاحبة، وترك تعليقاتهن على التطبيق.
- تعلم ذاتي.

• **المرحلة الثانية (داخل الصف):**

- تهيئة البيئة الصفية.
- تنفيذ الأنشطة، وتحديد زمن كل نشاط، وإعداد أوراق العمل الجماعية، والمناقشات، ومتابعة أداء الطلاب من خلال التقويم التكويني المستمر، وذلك في اليوم التالي، حيث تحضر الطالبات الدرس في الصف؛ لكي تؤدي الأنشطة الخاصة بالدرس.
- تعلم تعاوني.

• **ثالثًا: التقويم**

التأكد من تحقق الأهداف المنشودة من الدرس، وذلك من خلال وسائل تقويم متعددة ومستمرة (تكويني ونهائي)، وكذلك من خلال إجراء اختبارات قصيرة شفوية أو تحريرية فردية وجماعية.

وقد تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين: المجموعة الضابطة، حيث تم التدريس لها باستخدام الطريقة التقليدية، وبلغ عددهن (٣٢) طالبة؛ أما المجموعة التجريبية، فقد تم التدريس لها باستخدام الصف المقلوب، وبلغ عددهن (٣٢) طالبة، حيث تم اختيار مجموعة دروس للتطبيق من وحدتي (التوعية الصحية) و(الأمن والسلامة) من كتاب التربية الأسرية للصف الأول المتوسط، واستغرق التطبيق شهرين في الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٨/٢٠١٩هـ.

• **نتائج البحث وتحليلها:**

• **نتائج الفرض الأول ومناقشتها:**

لاختبار صحة الفرض الأول، وهو الذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسط درجات طالبات المجموعة

الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي في مقرر التربية الأسرية لصالح طالبات المجموعة التجريبية"؛ تم حساب قيمة (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي في التربية الأسرية، ويتضح ذلك في جدول (١٠).

جدول (١٠): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي (التطبيق البعدي).

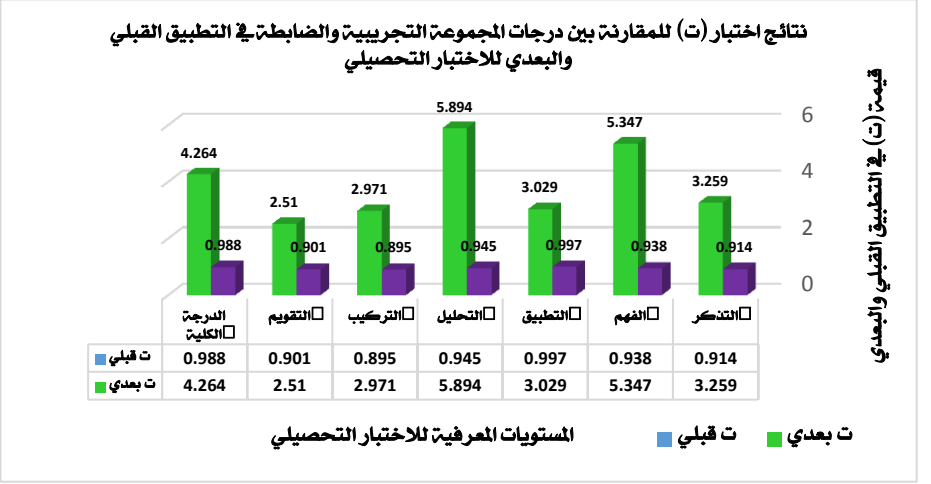
المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التذكر	الضابطة	٣٢	٤,٠٠	١,٠٧٨	٣,٢٥٩	دال إحصائيًا
	التجريبية	٣٢	٤,٨٨	١,٠٧٠		
الفهم	الضابطة	٣٢	٢,٢٨	١,٢٢٤	٥,٣٤٧	دال إحصائيًا
	التجريبية	٣٢	٣,٨١	١,٠٦١		
التطبيق	الضابطة	٣٢	٣,٧٨	١,٢٨٩	٣,٠٢٩	دال إحصائيًا
	التجريبية	٣٢	٤,٧٥	١,٢٧٠		
التحليل	الضابطة	٣٢	٣,٢٨	١,٢٢٤	٥,٨٩٤	دال إحصائيًا
	التجريبية	٣٢	٤,٩٤	١,٠١٤		
التركيب	الضابطة	٣٢	١,٦٣	٠,٦٦٠	٢,٩٧١	دال إحصائيًا
	التجريبية	٣٢	٢,١٦	٠,٧٦٧		
التقويم	الضابطة	٣٢	٢,٢٥	٠,٩٨٤	٢,٥١٠	دال إحصائيًا
	التجريبية	٣٢	٢,٨٨	١,٠٠٨		
الاختبار التحصيلي الكلي	الضابطة	٣٢	١٧,٢٢	٥,٩٦١	٤,٢٦٤	دال إحصائيًا
	التجريبية	٣٢	٢٣,٤١	٥,٦٤٥		

قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (٦٢) وعند مستوى دلالة (٠,٠١) = ٢,٣٩

يتضح من الجدول السابق على مستوى التذكر:أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٣,٢٥٩)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ومستوى الفهم كانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٥,٣٤٧)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ومستوى التطبيق كانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٣,٠٢٩)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ومستوى التحليل كانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٥,٨٩٤)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ومستوى التركيب كانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٢,٩٧١)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ومستوى التقويم كانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٢,٥١٠)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، والاختبار التحصيلي الكلي كانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٤,٢٦٤)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي في مستوى

التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، والاختبار التحصيلي الكلي لصالح المجموعة التجريبية؛ ومن ثم فإن هذا يدل على ارتفاع مستوى التحصيل لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد التدريس لهن باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب؛ وبذلك يتحقق صحة الفرض الأول.



شكل (١)

وتفسر الباحثة وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي في مستوى التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، ودرجة الاختبار التحصيلي الكلي لصالح المجموعة التجريبية؛ وذلك نظرًا لميل الطالبات في هذه المرحلة لاستخدام الإنترنت والتقنيات الحديثة، ولما تتميز به إستراتيجية الصف المقلوب من تأثير إيجابي في زيادة دافعية الطالبات للمشاركة، وتعزيز الحضور والاهتمام بالدراسة، وتعزيز بيئة التعلم الذاتي خارج الصف من خلال عرض المحتوى وإعادته بما يتناسب مع الفروق الفردية للطالبات، وتعزيز بيئة التعلم التعاوني داخل الصف.

وذلك أدى إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي لطالبات المجموعة التجريبية في المستويات المعرفية الدنيا والعليا في تصنيف بلوم، من حيث توفير بيئة تعاونية داخل الصف، فالطالبة تأتي مستعدة لتطبيق ما شاهدته واستوعبته من مفاهيم وأفكار، وعرض الأفكار والآراء والحلول وتبادلها مع الآخرين من خلال تعلم الأقران، وأسهمت في قضاء المعلم مزيدًا من الوقت في المناقشة، وتصحيح المفاهيم، والتغذية الراجعة، والرد على استفسارات الطالبات، وهذا يضاعف وقت الدراسة، ويزيد من فاعلية العملية التعليمية وديناميكيتها، ويؤدي إلى تحقق المستويات الدنيا من الأهداف المعرفية خارج الصف؛ فإن التركيز يكون على تحقق المستويات العليا من الأهداف المعرفية داخل الصف.

كما أن التغلب على قلة حصص مقرر التربية الأسرية عن طريق التقويم، وتسليم التكليفات والواجبات، والتفاعل المباشر وغير المباشر من خلال البلاك بورد مع الطالبات، قد لاقى منهن استحسانًا وقبولا كبيرًا، وتكونت لديهن اتجاهات إيجابية نحو تعلم المقرر، وذلك لما يتمتع به الصف المقلوب من مرونة، وحرية اختيار زمان التعلم ومكانه وفقا لتصنيف بلوم، حيث إن الطالبات في الصف تكون لهن فرصة المناقشة والحوار والتعلم التعاوني والنشط.

وهذا يعني فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي لمقرر التربية الأسرية للصف الأول المتوسط، وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج الكثير من الدراسات التي طبقت إستراتيجية الصف المقلوب في مقررات مختلفة ومتعددة منها: (العيساوي والمعموري،٢٠١٥)، و(أبانمي،٢٠١٦)، و(أبو الروس وعمارة،٢٠١٦)، وباترسون (Peterson, 2016)، والبسيوني (El-Bassuony,2016)، ولي وهوانج (Lai&Hwang,2016)، و(الشكعة، ٢٠١٦)، و(بشارات،٢٠١٧)، و(عزيز،٢٠١٧)، و(أمبوسعيدي والحوسنية،٢٠١٨)، و(الروساء،٢٠١٨)، والعليان والحميدي (Elian & Hamaidi,2018)، و(الرواجفة، ٢٠١٩)، و(الطلحي،٢٠١٩)، و(المعافا،٢٠٢٠)، وسودارميكا وآخرون (Sudarmika,et al. , 2020).

- **نتائج الفرض الثاني ومناقشتها**:

لاختبار صحة الفرض الثاني؛ وهو الذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري في مقرر التربية الأسرية لصالح طالبات المجموعة التجريبية"؛ تم حساب قيمة (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري في التربية الأسرية، ويتضح ذلك في جدول (١١).

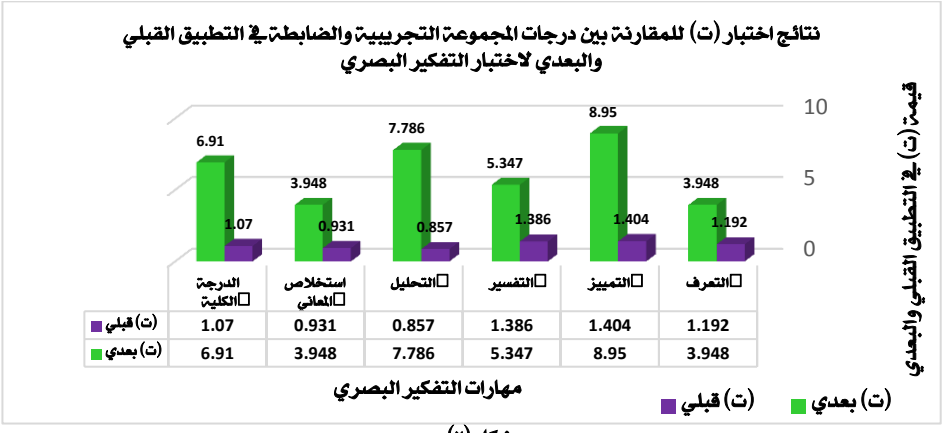
جدول (١١): نتائج اختبار(ت) للمقارنة بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير البصري (التطبيق البعدي)

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التعرف	الضابطة	٣٢	٤,٧٨	٠,٨٣٢	٣,٩٤٨	دال إحصائيًا
	التجريبية	٣٢	٥,٧٢	١,٠٥٤		
التمييز	الضابطة	٣٢	٤,٧٢	٠,٦٨٣	٨,٩٥٠	دال إحصائيًا
	التجريبية	٣٢	٦,٣٨	٠,٧٩٣		
التفسير	الضابطة	٣٢	٣,٢٨	١,٢٢٤	٥,٣٤٧	دال إحصائيًا
	التجريبية	٣٢	٤,٨١	١,٠٦١		
التحليل	الضابطة	٣٢	٥,٤٧	٠,٩٨٣	٧,٧٨٦	دال إحصائيًا
	التجريبية	٣٢	٧,٣٨	٠,٩٧٦		
استخلاص المعنى	الضابطة	٣٢	٤,٧٨	٠,٨٣٢	٣,٩٤٨	دال إحصائيًا
	التجريبية	٣٢	٥,٧٢	١,٠٥٤		
اختبار التفكير البصري الكلي	الضابطة	٣٢	٢٣,٠٣	٣,٨٨٩	٦,٩١٠	دال إحصائيًا
	التجريبية	٣٢	٢٩,٩٧	٤,١٣٩		

قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (٦٢) وعند مستوى دلالة (٠,٠١) = ٢,٣٩

ويلاحظ من الجدول السابق على مستوى مهارة التعرف:أن قيمة (ت)المحسوبة تساوي (٣,٩٤٨)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ومهارة التمييز كانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٨,٩٥٠)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ومهارة التفسير كانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٥,٣٤٧)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ومهارة التحليل كانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٧,٧٨٦)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ومهارة استخلاص المعنى كانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٣,٩٤٨)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، واختبار التفكير البصري الكلي كانت قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٦,٩١٠)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير البصري البعدي في مهارة التعرف والتمييز والتفسير والتحليل، واستخلاص المعنى، واختبار التفكير البصري الكلي لصالح المجموعة التجريبية؛ ومن ثم فإن هذا يدل على ارتفاع مهارات التفكير البصري لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد التدريس لهن عن طريق إستراتيجية الصف المقلوب، وبذلك تتحقق صحة الفرض الثاني.



شكل (٢)

وتفسر الباحثة وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير البصري البعدي في مهارة التعرف والتمييز والتفسير والتحليل، واستخلاص المعنى، ودرجة اختبار التفكير البصري الكلي لصالح المجموعة التجريبية، نظرًا لما تتميز به إستراتيجية الصف المقلوب من توفير تكافؤ فرص بين الطالبات داخل الصف من خلال الأنشطة الجماعية، والمناقشات، ومحاولة الوصول لاستنتاجات منطقية ومقبولة، ومعالجة للمشكلات بطرق مألوفة وغير مألوفة، وتوليد الأفكار لتوسيع دائرة التفكير؛ وذلك للخروج عن الأطر التقليدية في التفكير، حيث تعد من الإستراتيجيات التي تساعد على تنمية مهارات التفكير بأنواعه.

وهذا يتفق مع نتائج الكثير من الدراسات التي طبقت إستراتيجية الصف المقلوب، وأظهرت فاعليتها في تنمية مهارات التفكير المختلفة؛ مثل: دراسة كونج (Kong,2014)، و(التركي و(السبيعي،٢٠١٦)، و(الربيعان،٢٠١٧)، و(العطية،٢٠١٨)، و(الشهري)، و(الدعيس، ٢٠١٩) وقد أكدت على فاعلية التدريس بإستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الناقد، ودراسة (اخوارشيدة،٢٠١٧) أكدت فاعلية التدريس بإستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الرياضي، و(أبو جلبة، ٢٠١٦)، و(المشني والحيلة، ٢٠١٧)، أكدت الدراستان فاعلية التدريس بإستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، ودراسة (زنقور، ٢٠١٧) أكدت فاعلية التدريس بإستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الحدسي، ودراسة (حمد الله، ٢٠١٥) أكدت فاعلية التدريس بإستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الاستقرائي، ودراسة (قشطة،٢٠١٦) أكدت فاعلية التدريس بإستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير التأملي، ودراسة (العكيلي، ٢٠١٩)أكدت فاعلية التدريس بإستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير العلمي.

وقد أثبتت الكثير من الدراسات إمكانية تنمية مهارات التفكير البصري، وإن كان لا يوجد دراسة، تسبق البحث الحالي في الكشف عن فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب على مهارات التفكير البصري، كما في دراسة كل من :(مهدي، ٢٠٠٦)، و(الشوبكي،٢٠١٠)، و(طافش، ٢٠١١)، و(صالح،٢٠١٦).

إن إستراتيجية الصف المقلوب في البحث الحالي على مستوى مهارات التفكير البصري، أسهمت في تنمية مهارة الملاحظة، والتعرف، والوصف، والتحليل، وإطلاق العنان للأفكار، وإعطاء التفسيرات، والاستنتاجات، واستخلاص المعنى، وهذه جميعها من مهارات التفكير البصري لدى الطالبات، فالمعلم يركز عند صياغة المحتوى البصري على أمرين: (الشكل والمضمون)، ويزاوج بين (اللغة اللفظية واللغة البصرية) في صورة متكاملة، بداية من تخطيطه، وتنفيذه، وتقويمه، ووسائله، والأنشطة الصفية واللاصفية الوظيفية القائمة على العنصر البصري؛ وذلك لتبسيط المفاهيم بشكل متدرج وتفصيلي لما يتضمنه من أدوات التفكير البصري المتنوعة؛ كالأشكال والصور والرسوم والرموز؛ وهذا أدى إلى جذب تفكير الطالبات، وكسر ملل التعلم التقليدي، ونمى مهارات التفكير البصري وحسَّنها؛ ومن ثم ساعد على ثبات المعلومات في الأذهان؛ فدمج التقنية في العملية التعليمية، وزادها إثراء ومتعة وتشويقا وحيوية.

- **توصيات البحث** :

تُقدم الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي توصلت إليها، وتتمثل في الآتي:

- التوصية بتوجيه المعلمات إلى التنوع في استخدام إستراتيجيات التدريس المنبثقة عن استخدام التقنيات الحديثة، وخاصة إستراتيجية الصف المقلوب، كأحد إستراتيجيات التعلم النشط والتعلم المدمج، وهي التي تعمل على

تحقيق الكثير من أهداف تدريس مقرر التربية الأسرية، وتحقيق مخرجات تعليمية أفضل.

- إعداد دورات تدريبية للمعلمات في كيفية تخطيط الدروس، وتنفيذها باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب.
- الاستفادة من نتائج الدراسة في تطوير مجال المناهج وطرق التدريس بإدخال إستراتيجية الصف المقلوب والإستراتيجيات المرتبطة بالتقنيات الحديثة في مقررات الطالبة المعلمة.
- إثراء مقرر التربية الأسرية بمهارات التفكير البصري في ضوء احتياجات الطلاب، وواقع مجتمعهم ومتطلباته، وتحديات العصر.
- ضرورة اهتمام المعلمات في المرحلة المتوسطة بمهارات التفكير عامة، ومهارات التفكير البصري خاصة.
- تدريب معلمات التربية الأسرية على تنمية مهارات التفكير البصري، وكيفية توظيفها في دروسهن بالمراحل التعليمية المختلف، وكيفية استخدام هذه المهارات في التدريس.

- **مقترحات البحث**:

- إجراء أبحاث مماثلة، تتضمن استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في التدريس، وبيان أثرها في تنمية التفكير البصري في مراحل دراسية مختلفة، ومقررات أخرى متعددة.
- اقتراح بحث، يتناول العلاقة بين مهارات التفكير البصري لدى المعلمات، ومهارات التفكير البصري لدى الطالبات، وأثرها في التحصيل الدراسي.
- إجراء دراسة مقارنة؛ وذلك باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب لتنمية التحصيل الدراسي لطالبات الشعبة العلمية وطالبات الشعبة الأدبية.

- **المراجع العربية**:

- **أبانمي، فهد (٢٠١٦م).** أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس التفسير في التحصيل المعرفي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، *مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس*، ١٧٣، ٢١-٤٨. تم استرجاعها من https://arabci.org/Articles?id=11167
- **أبو جلبة، منيرة (٢٠١٦).** *فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة باستخدام موقع إدمودو في تنمية التفكير الإبداعي والاتجاهات نحو مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض.* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- **أبو الروس، عادل وعمارة، نوران (٢٠١٦).** فاعلية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بجامعة قطر واتجاهاتهن نحوه. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٥(١٠)، ٢٧٦- ٢٩٤. تم استرجاعها من https://www.researchgate.net/publication/311453643_falyt_alsf_almqlwb_fy_tnmyt_althsyl_aldrasy_ldy_talbat_klyt_altrbyt_bjamt_qtr_watjahathn_nhwh
- **أبو زايدة، أحمد (٢٠١٣).** *فاعلية كتاب تفاعلي محوسب في تنمية مهارات التفكير البصري في التكنولوجيا لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بغزة.* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة

الإسلامية، غزة. تم استرجاعها من https://library.iugaza.edu.ps/book_details.aspx?edition_no=121678

- **أبو فايد، أحمد (٢٠١٧).** *فاعلية برنامج مقترح قائم على الفصول المقلوبة لتنمية التحصيل في مساق تدريس مبادئ الرياضيات والاتجاهات نحو الفصول المقلوبة لدى طلبة التعليم الأساسي في جامعة الأزهر بغزة.* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، غزة. تم استرجاعها من http://www.alazhar.edu.ps/arabic/He/files/20140518.pdf
- **الأحول، أحمد (٢٠١٦).** أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية المهارات النحوية والاتجاه نحو المقرر لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس.* (٥٥).٤١-٦٧. تم استرجاعها من https://gesten.ksu.edu.sa/sites/gesten.ksu.edu.sa/files/imce_images/55_0.pdf
- **أمبوسعيدي، عبد الله والحوسنية، هدى (٢٠١٨).** أثر التدريس بمنحى الصف المقلوب في تنمية الدافعية لتعلم العلوم والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية).* ٣٢(٨).١٥٧٠-١٦٠٤. تم استرجاعها من https://journals.najah.edu/media/journals/full_texts/6_FqlsPvx.pdf
- **أوزي، أحمد (٧،٢،٢٠١٨).** *بيداغوجية الفصل المقلوب أو المعكوس-تعليم جديد.* تم استرجاعها بتاريخ ١٥ يوليو ٢٠١٩ من https://www.new-educ.com/%d8%a8%d9%8a%d8%af%d8%a7%d8%ba%d9%88%d8%ac%d9%8a%d8%a9%d8%a7%d9%84%d9%81%d8%b5%d9%84%d8%a7%d9%84%d9%85%d9%82%d9%84%d9%88%d8%a8%d8%a3%d9%88%d8%a7%d9%84%d9%85%d8%b9%d9%83%d9%88%d8%b3
- **البجيدي، حصة (٢٠١٨).** مدى فاعلية تطبيق التعلم المقلوب (المعكوس) عبر نظام (Blackboard) في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو التعلم المقلوب لدى طالبات قسم رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة الجوف بالسعودية، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية بغزة.* ٢٦(٣)،٢٩-٥٣ تم استرجاعها من https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJEPS/article/view/3101/2084
- **البدو، أمل (٢٠١٦).** أثر استخدام أسلوب التعلم المعكوس على تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي العلمي في مادة الرياضيات. *مجلة عجمان للدراسات والبحوث.*١٥(٢).١٦٠-١٩٠. تم استرجاعها من http://rshaward.org.ae/uploads/pdf/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AC%D9%84%D8%AF_%D8%A7%D9%84%D8%AE%D8%A7%D9%85%D8%B3_%D8%B9%D8%B4%D8%B1_%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%AF%D8%AF_%D8%A7%D9%84%D8%AB%D8%A7%D9%86%D9%8A.pdf
- **بشارات، لينا (٢٠١٧).** *أثر إستراتيجية التعلّم المقلوب في التحصيل ومفهوم الذات الرياضي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة أريحا،* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس. تم استرجاعها من
- **بيرجمان، ج. وسامز، أ. (٢٠١٥).** *التعلم المقلوب بوابة لمشاركة الطلاب.* (عبد الله زيد الكيلاني، مترجم). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- **التركي، خالد والسبيعي، عبد العزيز (٢٠١٦).** فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التفكير الناقد والوعي البيئي في مقرر العلوم لدى طلاب الصف الأول المتوسط في المعاهد العلمية، *The International Interdisciplinary Journal of Education*، ١، ١-١٣. تم استرجاعها من

- http://askzad.com/Bibliographic?service=7&imageName=jr3i33HcQoMBIMgrvsDi3g..&imageCount=&key=PAJI_Bibliographic_Content
- **حمد الله، أمل (٢٠١٦).** *أثر استخدام إستراتيجية التعلم المعكوس في تنمية التفكير الاستقرائي لدى طالبات الصف الثامن في مادة قواعد اللغة العربية في مدينة السلط.* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط. عمان، الأردن. تم استرجاعها من http://askzad.com/Bibliographic?service=3&imageName=tCxLsWtzC2gwv9hbIaI9dQ..&imageCount=124&key=PAD_Bibliographic_Content
- **الحوسنية، هدى (٢٠١٩، ٨، ٦).** *إستراتيجية الصف المقلوب التحديات والحلول.* تم استرجاعها بتاريخ ١٥ ديسمبر، ٢٠١٩م من https://www.new-educ.com/%d8%a7%d8%b3%d8%aa%d8%b1%d8%a7%d8%aa%d9%8a%d8%ac%d9%8a%d8%a9%d8%a7%d9%84%d8%b5%d9%81%d8%a7%d9%84%d9%85%d9%82%d9%84%d9%88%d8%a8
- **اخوارشيدة، عبير (٢٠١٧).** *أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التفكير الرياضي وفي الدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن. تم استرجاعها من http://search.mandumah.com/Record/856303
- **الدوسري، فؤاد وآل مسعد، أحمد (٢٠١٧).** فاعلية تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب على التحصيل الدراسي لتعلم البرمجة في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *المجلة الدولية للبحوث التربوية جامعة الامارات*،٤١(٣)،١٣٨-١٦٤. تم استرجاعها من http://search.shamaa.org/PDF/Articles/TSIjre/IjreVol41SpecNo3Y2017/ijre_2017-v41-spen3_138-164.pdf
- **الديب، نضال (٢٠١٥).** *فاعلية استخدام إستراتيجية (فكر-زاوج-شارك) على تنمية مهارات التفكير البصري والتواصل الرياضي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة.* رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة. تم استرجاعها من https://library.iugaza.edu.ps/book_details.aspx?edition_no=129384
- **الربيعان، وفاء (٢٠١٧).** فاعلية الصف المقلوب بمنصة إيزي كلاس *(Easy Class)* لتنمية مهارات التفكير الناقد في مقرر العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، *The International Interdisciplinary Journal of Education*، ٦، ١٩٠-٢٠٣. تم استرجاعها من http://askzad.com/Bibliographic?service=7&imageName=bI19mzce7eN8hZcbwflxBg..&imageCount=&key=PAJI_Bibliographic_Content
- **الرواجفة، فيصل (٢٠١٩).** *فاعلية استخدام التعلم المقلوب في تنمية التحصيل المعرفي في مادة العلوم لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن. تم استرجاعها من https://meu.edu.jo/libraryTheses/5d58f5f9024ec_1.pdf
- **الروساء، تهاني (٢٠١٨).** فاعلية الصف المقلوب في تدريس مقرر إستراتيجيات تدريس العلوم وتقييمها على التحصيل الأكاديمي وتنمية عادات العقل لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*،٢٦(١)، ١٢٨-١٥٠ تم استرجاعه من http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=127025
- http://askzad.com/viewer?service=7&id=zXp6KT5rSQYfQmRSDf3NJg..&type=image
- **زنقور، ماهر محمد صالح. (٢٠١٧).** بيئة الصف المقلوب لتنمية مهارات التفكير الحدسي ومستويات الاستدلال التناسبي في الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة مختلفي السيطرة الدماغية.

الجمعية المصرية لمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (٢٢٠)، ١٦-٩٣. تم استرجاعه من https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/802365

- **زوحي، نجيب (٢٠١٤، ٢، ٢٨).** *ما هو التعلم المقلوب(المعكوس)؟* مدونة الكترونية، تم استرجاعها بتاريخ ١٠ يناير ٢٠٢٠ من: https://www.new-educ.com/la-classe-inversee
- **سالم، زينب وعبود، أحمد (٢٠١٧).** مدى اكتساب طلاب المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير البصري في مواد علم الأحياء. *مجلة أوروك*. ١٠(٣).٥٤٢-٥٦١. تم استرجاعها من https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=135558
  - DOI: 10.18018/URUK/017-10/542-561
- **سلمة، أسيل إبراهيم (٢٠١٥،مارس).** *تطبيق إستراتيجية الفصل المقلوب عبر الفصول الافتراضية لتنمية مهارات القراءة باللغة الإنجليزية لدى طالبات كلية اللغات والترجمة بجامعة الملك سعود*. بوستر مقدم إلى المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض، تم استرجاعها من https://aseelsalamah65.wordpress.com/tag/%D8%A7%D9%84%D9%81%D8%B5%D9%88%D9%84-%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%82%D9%84%D9%88%D8%A8%D8%A9/
- **الشكعة، هناء مصطفى (٢٠١٦).** *أثر استراتيجيتي التعلم المدمج والتعلم المعكوس في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلوم ومقدار احتفاظهم بالعلم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن. تم استرجاعها من http://search.mandumah.com/Record/787782
- **الشمري، طلال وآل مسعد، أحمد (٢٠١٩).** أثر استخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة في التحصيل الدراسي والدافعية نحو تعلم مادة المعلوماتية لطالب الصف الحادي عشر الثانوي. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية جامعة السلطان قابوس*،١٣(١)،٦٥-٨٥. تم استرجاعها من: DOI: http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol13iss1pp65-85
- https://journals.squ.edu.om/index.php/jeps/article/viewFile/2942/2562
- **الشهري، فاطمة والدعيس، صفية (٢٠١٩).** فاعلية إستراتيجيات الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني المتوسط عند دراستهن مادة العلوم بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة المدينة العالمية المحكمة (مجمع) بماليزيا*.١. ٢٤١-٢٨٠. تم استرجاعها من http://ojs.mediu.edu.my/index.php/majmaa/article/view/2206/828
- **الشوبكي، فداء (٢٠١٠).** *أثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالفيزياء لدى طالبات الصف الحادي عشر*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة. تم استرجاعها من https://library.iugaza.edu.ps/thesis/91769.pdf
- **صالح، مدحت (٢٠١٦).** وحدة مقترحة في العلوم قائمة على نظرية التعلم المستند للدماغ لتنمية مهارات التفكير البصري والميول العلمية والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. (٧٠). ٦٣ -١٠٨.
- **طافش، إيمان أسعد (٢٠١١).** *أثر برنامج مقترح في مهارات التواصل الرياضي على تنمية التحصيل العلمي ومهارات التفكير البصري في الهندسة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة. تم استرجاعها من http://search.mandumah.com/Record/542089
- **الطلحي، سارية (٢٠١٩).** *التعلم المقلوب تجربة وتطبيق*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر. تم استرجاعها من https://fliphtml5.com/pzbim/xcva/basic

- **الظفيري، فايز والمطيري، فاطمة (٢٠١٨).** فاعلية نموذج الصف المقلوب لتحقيق مستويات تصنيف بلوم المنقح في المجال المعرفي لمادة الأحياء للصف الحادي عشر في المرحلة الثانوية، *رسالة الخليج العربي*، ٢،٣٩-٢٤.
http://askzad.com/Bibliographic?service=7&imageName=p449PHX-K9ytBSHtqleFVg..&imageCount=&key=PAJI_Bibliographic_Content
- **عامر، طارق والمصري، إيهاب (٢٠١٦).** *التفكير البصري (مفهومه ومهاراته وإستراتيجياته)*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- **عبد الظاهر، أمل (٢٠١٦).** فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم المقلوب في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم والاتجاه نحوه لدى طلاب الفرقة الأولى كلية التربية بالوادي الجديد شعبة الرياضيات. *مجلة تربويات الرياضيات بمصر*، ج١ ١٩(١٠)، ١٦١ -١٩٧.
- **عبد المجيد، أحمد (٤،١٠،٢٠١١).** *تكنولوجيا المعلومات والتفكير البصري*. تم استرجاعها بتاريخ ١٥ فبراير، ٢٠١٩م من
http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/325902
- **عزيز، سيف سعد (٢٠١٧).** أثر إستراتيجية الصف المقلوب (المعكوس) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء. *مجلة الأستاذ بالعراق*.٢(٢٢٢).٢٣٩-٢٦٤. تم استرجاعها من
https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=130434
- **العطية، نورة (٢٠١٦).** *أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة المجمعة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض. تم استرجاعها من
- **العكيلي، عبد العزيز (٢٠١٩).** *أثر استخدام إستراتيجية التعلم المعكوس في تدريس الفيزياء في التحصيل وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف الخامس العلمي في العراق*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، العراق. تم استرجاعها من
https://meu.edu.jo/libraryTheses/5d5a8e538af68_1.pdf
- **عمار، محمد والقباني، نجوان (٢٠١١).** *التفكير البصري ضوء تكنولوجيا التعليم*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- **العيساوي، سيف والعموري، سارة (٢٠١٥).** فاعلية التفكير بالمقلوب في التحصيل والتذوق الأدبي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل*. (٢٠).٢٦٤-٢٨١. تم استرجاعها من
https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=102403
- **قشطة، آية (٢٠١٦).** *أثر توظيف إستراتيجية التعلم المنعكس في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي بمبحث العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي*. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة. تم استرجاعها من
http://www.iug.ps/bitstream/handle/20.500.12358/18470/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- **الكحيلي، ابتسام (٤،١٠،٢٠١٤).** *الفصول المعكوسة وشخصنة التعلم*. تم استرجاعها بتاريخ ١٥ فبراير، ٢٠١٩من https://www.alukah.net/social/0/76842/#ixzz6ARnWinx0
- **الكحيلي، ابتسام (٢٠١٥).** *فاعلية الفصول المقلوبة في التعلم*. المدينة المنورة: مكتبة دار الزمان.
- **محمد، مديحة حسن (٢٠٠٤).** *تنمية التفكير البصري في الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية (الصم والعاديين)*. ط١. القاهرة: عالم الكتب.
- **المشني، يوسف والحيلة، محمد (٢٠١٧).** أثر استخدام التعلم المعكوس في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلوم وفي تفكيرهم الإبداعي. *المجلة الدولية لتطوير التفوق*، الأردن. ٨(١٥).٨٩-١١٢ تم استرجاعها من http://search.shamaa.org/PDF/Articles/YEIjtd/15Ijtd_Vol8No15Y2017/ijtd_2017_v8_n15_089-112.pdf

- **المعافا، نورية (٢٠٢٠).** رحلة التعليم من النمطية إلى الابتكار: فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في التحصيل الدراسي دراسة تجريبية على طالبات الصف الثاني ثانوي بالثانوية (٣٣) في المملكة العربية السعودية. *المجلة Arab Journal for Scientific Publishing (AJSP) العربية للنشر العلمي*. (٢١). ٦٨٠-٧١٢.
- **مهدي، حسن (٢٠٠٦).** *فاعلية استخدام برمجيات تعلمية على التفكير البصري والتحصيل في تكنولوجيا المعلومات لدى طالبات الصف الحادي عشر*. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية. غزة. تم استرجاعها من https://search.emarefa.net/detail/BIM-300413
- **نزال، حيدر (٢٠١٦).** أثر أنموذج ديفز في التفكير البصري لدى طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل*. (٢٦).٤٨٦- ٥٠٤. تم استرجاعها من https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=114195

• المراجع الأجنبية

- Almasseri, M., & Alhojailan, M. I. (2019). How flipped learning based on the cognitive theory of multimedia learning affects students' *academic achievements,Journal of Computer Assisted Learning*, 35 ,769–781. Retrieved Mars 20,2020,from https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/jcal.12386
- Bergman, J., Overmyer, J.& Wilie, B.(2013,July 9). *The flipped class: what it is and what it is not.* Retrieved 30March ,2019 from http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php
- Brown ,P.(2019). *A Mixed Method Study: Assessing Critical Thinking, Metacognition, and Motivation in a Flipped Classroom Instructional Model.* (Published Doctoral Dissertation), The University of Southern Mississippi. Retrieved from https://aquila.usm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2709&context=dissertations
- El-Bassuony, J. M. (2016). The effectiveness of Flipped Learning in developing English Grammatical performance of underachieving language learners at the secondary stage, *International Journal of English Language Teaching*,4(8),76-101. Retrieved March 20,2019,from http://www.eajournals.org/wp-content/uploads/THE-EFFECTIVENESS-OF-FLIPPED-LEARNING-IN-DEVELOPING-ENGLISH-GRAMMATICAL-PERFORMANCE-OF-UNDERACHIEVING-LANGUAGE-1.pdf
- Elian, S. M.& Hamaidi, D. A. (2018). The effect of using Flipped Classroom Strategy on the Academic Achievement of Fourth Grade Students in Jordan, *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(2),110-125. Retrieved March 20,2020,from https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/7816
- Evseeva, A.&Solozhenko, A. (2015). Use of Flipped Classroom Technology in Language Learning, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 206, 205 – 209. Retrieved June 20,2019,from

https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815051393

- Flipped Learning Network (2014). *The Four Pillars of F-L-I-P*, Retrieved Desomber 20,2019,from https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/
- -Cabı, E. (2018). The Impact of the Flipped Classroom Model on Students' Academic Achievement. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(3),202-221. Retrieved from https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i3.3482
- Kim, M.K., Kim, S.M., Khera, O.& Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles, *Journal of Internet and Higher Education*, 22, 37-50. Retrieved July 20,2019,from https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751614000219?via%3Dihub
- Komives, C. (2018). Flipped classroom increases achievement of student learning outcomes. *Journal of Engineering Education Transformations*, (31), 120-123.
- Kong, S.C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & Education*,78,160-173. Retrieved July 20,2019,from https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131514001316?via%3Dihub
- Lai, C.L., & Hwang, G.J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course, *Computers & Education* ,100, 126-140.
- O'Flaherty. & Philips. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review, *The Internet and Higher Education*, 25, 85–95. Retrieved March 20,2019, from
- https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S109675161500038X?token=13528F8307FF9B755C695FEAF732E8DC26B7C871E3E083215C27E5E2A9F40A458F5E37ADAD0FDAF877EF293AF379C179
- -Peterson, D. J. (2016). The Flipped Classroom Improves Student Achievement and Course Satisfaction in a Statistics Course: A Quasi-Experimental Study, *Teaching of Psychology*. (43). 10.1177/0098628315620063, Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/285627099_The_Flipped_Classroom_Improves_Student_Achievement_and_Course_Satisfaction_in_a_Statistics_Course_A_Quasi-Experimental_Study
- ALRowais, A.S. (2014). The Impact of Flipped Learning on Achievement and Attitudes In Higher Education. *International*

Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE), Special Issue ,4 Issue 1,1914-1921. Retrieved June 20,2019, from

- https://infonomics-society.org/ijcdse/published-papers/special-issue-volume-4-2014/
- -Saunders. (2014) .*The flipped classroom; its effect on student academic Achievement and critical thinking skills in high school Mathematics*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Liberty University, USA.
- Sudarmika, P., Santyasa, I.W. & Divayana, D. G. (2020). Comparison between Group Discussion Flipped Classroom and Lecture on Student Achievement and Student Characters. *International Journal of Instruction*. 13(3). 171-186. 10.29333/iji.2020.13312a. Retrieved from http://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2020_3_12.pdf
- Walsh, K. (2013, June 16). *Flipped Classroom Panel Discussion Provides Rich Insights into a Powerful Teaching Technique*. Retrieved September 20,2019,from https://www.Emergingedtech.com/2013/06/flipped-classroom-panel-discussion-provides-rich-insights-into-a-powerful-teaching-technique/
- Yestrebskya, C.L. (2015). Flipping the Classroom in a Large Chemistry Class-Research University Environment, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* ,191,1113-1118. Retrieved June 20,2019,from https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815026300

❋❋❋❋❋❋❋

البحث التاسع :

اتجاهات معلِّمي العلوم نحو استخدام بطاقة تقييم التعلُّم النشط وَفقَ سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية في محافظة المجاردة.

إعداد :

د. راشد محمد راشد
استاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك
جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية
أ. حسن غرامة العمري
باحث دكتوراه في تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم
جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية

اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام بطاقة تقييم التعلم النشط وَفقَ سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية في محافظة المجاردة.

د. راشد محمد راشد
استاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك
جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية
أ. حسن غرامة العمري
باحث دكتوراه في تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم
جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية

• **مستخلص** :
هَدَفُ هذا البحثِ الكشفُ عن اتجاهات معلّمي العلوم بمحافظة المجاردة نحو استخدام بطاقة تقييم التعلم النشط وَفقَ سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية، والمقارنة بين اتجاهات معلمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلم النشط وَفقَ سلالم التقدير في منظومة الأداء الإشرافي السادس؛ وذلك لتقويم أداءاتهم التدريسية باختلاف: المؤهل الدراسي - التخصص - عدد سنوات الخبرة التدريسية - عدد الدورات التدريبية في مجال التعلم النشط. وتمَّ الاعتماد على المنهج الوصفي، وقد تكوَّنت عينة البحث من معلمي العلوم بالمراحل الدراسية الثلاث: (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) بمدارس التعليم العام بمكتب التعليم بمحافظة المجاردة وعددهم (٧٢) معلمًا لمادة العلوم، تم اختيارهم بطريقة قصدية. وتمثلت أداة البحث في مقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلم النشط وَفقَ سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية. وأظهرت نتائج البحث وجود درجة موافقة متوسطة لدى أفراد عينة الدراسة تجاه الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات نحو بطاقة تقييم التعلم النشط، وقد تراوحت درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على محاور المقياس ما بين منخفضة إلى عالية، وجاء ترتيب هذه المحاور وَفقًا لدرجة الموافقة عليها، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالةٍ إحصَائيًّا بين استجابات أفراد العينة في مقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلم النشط وَفقَ سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية في ضوء: المرحلة الدراسية - المؤهل الدراسي - التخصص - عدد سنوات الخبرة التدريسية - عدد الدورات التدريبية في مجال التعلم النشط.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات –بطاقة تقييم التعلم النشط –سلالم التقدير –الأداء التدريسي

Science Teachers' Attitudes towards Using Active Learning Evaluation Card according to Rating Scales for Evaluating their Teaching Performances in Al- Majardah Governorate

Dr. Rashid Mohamad Rashid
Hasan Gharamat Alomri

Abstract

The research aimed at uncovering the attitudes of science teachers in Al-Majardah Governorate towards the use of Active Learning Evaluation Card according to rating scales for evaluating their teaching performances, and comparing between science teachers' attitudes towards Active Learning Evaluation Card according to rating scale within the system of sixth supervisory performance, in order to evaluate their teaching performances according to: academic qualification - specialization - number of teaching years' experience – number of training programs in the field of active learning. The descriptive approach was adopted. The sample of the research

consisted of science teachers at the three academic stages (primary, preparatory, and secondary) at public education schools in Al-Majardah Governorate Educational Administration (n = 72) teachers of science subject who were purposefully selected. The tool of the research was represented in Science Teachers' Attitude Scale towards active learning evaluation card, according to rating scales for evaluating their teaching performances The results of the research revealed the existence of a moderate agreement degree among individuals of the study sample towards the total score of the attitude scale towards active learning evaluation card. The degree of study sample individuals' agreement on the scale axes ranged between low and high. The order of these axes was according to degree of agreement. The results also showed that there were not any statistically significant differences between responses of the sample individuals in the scale of science teachers' attitudes towards the active learning evaluation card, according to rating scales in their latest version, for evaluating their teaching performances in the light of: academic stage - academic qualification - specialization - number of teaching years' experience – number of training programs in the field of active learning.

Keywords: Attitudes - Active Learning Evaluation Card- Rating Scales - Teaching Performances

- **مقدمة البحث**:

من أجل ملاحقة التطورات والتغيرات التي تحدث في عالمنا المعاصر؛ فقد سعت العديد من الدول العربية لتطوير مناهجها الدراسية، وقد حظيت مناهج الرياضيات والعلوم في المملكة العربية السعودية بنصيب كبير من هذا التطوير؛ إذ أولت وزارة التربية والتعليم أهمية كبيرة لتطويرهما، ووضعت الخطط لهما، وذلك بتطبيق مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية لجميع مراحل التعليم العام.

غير أنَّ تطوير المنهج يتطلب تطوير جميع القوى المؤثّرة فيه، وهذا يعني أنَّ نجاحه منوط بعدد من المقومات منها: تطوير المعلمين التطوير الكافي من أجل رفع كفاياتهم للتعامل مع المنهج المدرسي المطوَّر، ووضع خُطة لعملية الإنجاز ومتابعة التنفيذ. (سعادة وإبراهيم، ٢٠٠٨، ص.٥٣٤).

هذا، ويُعَدُّ المعلّم أحد المدخلات الأساسية للعملية التعليمية، والذي يقوم بدور أكبر في إنجاح التربية وتحقيق دورها في تطوير الحياة، والمعلم الجيد مقوّم ضروريّ لتطوير التعليم وتحديثه لمواكبة العصر، واستشراف المستقبل وتوقع تحدياته؛ لذا فإنَّ الأمر يتطلب التحسين المستمرّ لجميع جوانب نظام تكوين المعلّم. (إبراهيم، ٢٠٠٧، ص.١٤)

كما أنَّ المعلّم من أهم عناصر المنظومة التعليمية؛ إذ يرتبط نجاح العملية التعليمية بمقدار نجاحه في أداء دوره التدريسي، فمهما كانت المناهج حديثة ومطوَّرة، ومهما كانت الوسائط التعليمية متوفرة، إلا أنها تبدو غير ذات قيمة إذا لم يتوفر المعلّم الكفء القادر على استثمار كل هذه الإمكانات من أجل اكتشاف

القدرات العقلية الموجودة لدى المتعلمين وتنميتها، ومساعدتهم على التعلُّم بشكل فعَّال.

وبناءً على ما سبق فقد تغيَّر دور المعلّم من مصدر يتمركز حول التعليم إلى موجّه وميسّر لتعلم الطلاب. ومع هذا التحوُّل جاء مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية لمواكبة تطوُّرات هذا العصر ومعطياته؛ ولتحقيق تطوُّر المعلّم واستراتيجيات التدريس التي يستخدمها اشتمل التطوير على استراتيجيات التدريس التي تركز على الطالب كمحور رئيس لعملية التعلم والتعليم باعتبار أنَّ التعلُّم هو نشاط يقوم به المتعلم وليس المعلم. (مشروع تطوير تعليم الرياضيات والعلوم، ٢٠٠٩م).

كما يجب أن يشجّع المعلّم طلابه على تحليل المعلومات وتفسيرها والتنبُّؤ بها، من خلال توفير بيئة تعلم صفية تشجّع على الاكتشاف والاستقصاء وحلّ المشكلات، كما أنَّ المعلم البنائي يجب أن يعمل لربط عملية التعلم بالخبرات الحياتية للطلاب. (الرويس ٢٠١٠).

وبناءً على ما سبق يمكن القول بأنه لكي يتم تحقيق أهداف مشروع تطوير مناهج العلوم والرياضيات في المملكة، فلا بد أن يكون الأداء التدريسي للمعلم متوافقا مع الممارسات التدريسية القائمة على التعلُّم النشط، ومع الأسس التي بنيت عليها هذه المناهج.

وقد ذكر مركز التعليم والتعلُّم بجامعة مينيسوتا (Minnesota, 2012) أنَّ التعلُّم النشط هو مدخل للتعليم ينخرط فيه الطلاب مع المادة التي يدرسونها من خلال القراءة والكتابة والتحدث والاستماع والتأمل، وأنه عكس الموقف الذي يتحدث فيه المعلم والطلاب سلبيون، وتوجد عدة أنواع من استراتيجيات التعلم النشط منها: الأنشطة الفردية، والأنشطة الثنائية، والمجموعات الصغيرة، والمشروعات التعاونية. كما حدَّد مركز التميز بجامعة واتيرلو (Waterloo, 2011) عدداً من استراتيجيات التعلم النشط على النحو الآتي: الأسئلة، شبكة المميزات والعيوب، والعصف الذهني، والاختبارات البنائية، فكر - زاوج - شارك، ورقة الدقيقة الواحدة، حل المشكلات، المناظرات، لعب الأدوار.

فالتدريس لا يقتصر على مجرد نقل المعارف والمعلومات للطلاب، وإنما يوصف بأنه نشاط مخطّط يستهدف تحقيق نتائج تعليمية مرغوب فيها لدى الطلاب، بحيث يقوم المعلم بتخطيط هذا النشاط وتنفيذه ومتابعته وتقويمه وإدارته، بشراكة فعَّالة مع الطلاب، فكما أنَّ المعلّم لا يقتصر دوره على إلقاء المعلومات فإنَّ الطلاب أيضًا لا يقتصر دروهم على حفظ تلك المعلومات واسترجاعها. (الخليفة ومطاوع ٢٠١٥، ص. ٥).

وتظهر التغيرات الحديثة تحوُّلًا في مسئولية المشاركة في عملية التعلُّم، والانتقال بعيداً من التدريس المرتكز على المعلم، والتدريس المرتكز على المحتوى إلى التدريس المرتكز على المعلم (Fuhrmann & Grasha, 1998). وأصبح التحدي

الذي يواجهه كلُّ التربويّين المعاصرين في كل المجالات يكمن في خلق بيئات تعلُّم ديناميكية، ونشطة، ومركزة على مشاركة الطلاب (McKeachie & Svinicki, 2006; Bonwell & Eison, 1991; McKeachie, 1990).

ومن المتعارف عليه في الأدبيات التربوية أنَّ عملية التدريس ترتبط ارتباطًا وثيقًا بعملية التقويم، وهذا الارتباط لا يتأتى من كون التقويم خطوة مهمة لا تكتمل منظومة التدريس بدونها فحسب، بل لأنَّ التقويم يعد الوسيلة العلمية للحكم على عملية التدريس؛ فهو عملية تشخيصية وقائية علاجية تكشف عن أداء المعلّم وفاعلية تدريسه عن طريق تحديد عناصر الضعف ومعالجتها، ومعرفة نقاط القوة وتعزيزها؛ مما يؤدّي إلى تطوير عملية التدريس وتحسينها؛ ومن ثمَّ إلى تحقق أحد الأهداف الرئيسة لتقويم المعلّم. (يوسف والرافعي، ٢٠٠٣، ص.٢٠٨). كما أن تحسين الموقف التعليمي يتطلب الوقوف على فعالية المعلّمين وتشخيص نقاط القوة والضعف لديهم من أجل تطوير عطاءاتهم من خلال اعتماد طرائق علمية موضوعية في التقويم.

وظهرت في الآونة الأخيرة عدة توجهات حديثة في تقويم المعلّم قد تسهم إسهامًا كبيرًا في تحسين جودة تقويم المعلم إذا ما طبقت بشكل صحيح، منها ما يأتي : (الدوسري، ٢٠٠٩م، ص ص.٥٩ -٦٧):

- ترسيخ الوظائف الأساسية لتقويم المعلّم كالبحث عن المعرفة وتوثيقها ودعم المعلّم الفعَّال والتعليم الفعَّال، ويتطلب ذلك تركيزًا في جمع البيانات وصوغ الأحكام، وإبراز الممارسات النموذجية للمعلم والاستراتيجيات الفعالة والإنجازات البارزة للمعلّم في التعليم والتعلُّم الصفي.
- التأكيد لصانعي القرار أنَّ تغيير النظرة والتوجه نحو تقويم المعلّم سيؤدي إلى تقويم أكثر فاعلية، ومن ثمَّ إلى تحسين أداء المعلّم وتطوير النظام التربوي برمته، ولا بد أن يوجد نوع من المساءلة تميز المعلّم الجيد، وتجعله قدوة لغيره.
- وضع المعلّم في مركز عملية التقويم ونشاطاته، يجعل المعلّم ينظر بجدّيَّة في مسؤولياته التربوية ونواتج أدائه نظرة واعية، ويحاسب نفسه ويصدر أحكامه، كما يمكن أن يمنح فرصة لتقويم زملائه.
- استخدام مصادر بيانات متنوعة لدعم الأحكام المتعلقة بتقويم المعلّم؛ حيث توجد أسباب كثيرة تجعل المعلّم متميزًا عن غيره في التعليم الصفي؛ إذ يستطيع المعلّم الجيد أن يُحدث التعلُّم بطرق متعددة، ويطابق بين أدائه التعليمي وبين حاجات التعلم للمتعلّمين.
- الاستخدام الصحيح للبحوث المتعلقة بتقويم المعلّم والتي تقدم معلومات نافعة عن تقويم المعلّم، وتوضح بشكل مفصَّل كيفية التحقق من صدق أدوات القياس، وثبات نتائجها ميدانيًا؛ فالنتائج التجريبية للبحوث التي توصي بتطبيق استراتيجيات محددة في تقويم المعلّم تسهم في تطوير تقويم المعلّم بصورة قابلة للإقناع علميًا.

- استخدام نتائج تقويم المعلّم في توثيق نجاحه وكفاءته والاعتراف به، ومن الأمور الجديرة بالإهتمام تحديث نظم ترقية المعلم ضمن معايير أداء وسلالم تقدير محددة سلفا.

هذا، ويتم تقويم المعلّم من خلال مجموعة من الأساليب من أهمها تقويم أدائه داخل الصف أو الملاحظة الصفية، وتعد الملاحظة الصفية أكثر أساليب تقويم أداء المعلّم شيوعًا؛ حيث تشير نتائج الدراسات التي أجريت في مجال إعداد المعلم إلى أن الملاحظة المنظمة التي تستخدم فيها بطاقة الملاحظة تعد من أكثر الأساليب موضوعية لتقويم الأداء التدريسي للمعلّم. (ربيع والدليمي، ٢٠٠٩، ص.١٩٩).

وبما أن ميدان البحث التربوي من شأنه العمل على تسليط الضوء على كل ما هو جديد ومفيد لدفع العملية التربوية؛ فإنه يلاحظ أن البحوث قد شملت دراسة الاتجاهات -تحديدًا لدى المعلمين - بوصفها أحد المكونات المهمة للشخصية نحو الكثير من مكونات العملية التربوية بما فيها الاتجاه نحو مقررات دراسية مختلفة، وطرائق دراسية متنوعة، وأساليب الإشراف التربوي، واستخدام التقنيات التعليمية الحديثة وغيرها؛ مما يبرز أهمية التعرف على الاتجاهات نحو هذه الموضوعات بوصفها خطوة تمهيدية تعطي تصورًا عن كيفية التعامل معها مستقبلا بما يضمن للنظام التعليمي فرصًا أكبر للنجاح والتطور، وخاصة أنَّ الاتجاه الإيجابي نحو موضوع معين يسهّل تعلمه، لكنَّ الاتجاه السلبي نحوه يعوق تعلمه، علاوة على أنَّ الأفراد الذين لديهم اتجاهات إيجابية نحو موضوع ما يكون أداؤهم فيه أفضل من أداء الأفراد الذين لديهم اتجاهات سلبية نحو ذلك الموضوع. (Akubuiro, 2004). ولعل اتجاهات المعلمين نحو استخدام بطاقة تقييم التعلم النشط في منظومة الأداء الإشرافي السادس لتقويم أداءاتهم التدريسية من الأمور التي ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار إذا ما أريد لهذه البطاقة أن تحوز الرضا من قِبَل المعلمين.

وقد يسهم البحث الحالي في تقديم تصوُّر أولي عن اتجاهات معلّمي العلوم بمحافظة المجاردة نحو استخدام بطاقة تقييم التعلم النشط لتقويم الأداءات التدريسية تمهيدًا لدراسات تتناول هذه الاتجاهات بالتعديل أو التطوير على طريق الاستفادة من كل ما من شأنه دعم العملية التربوية في مجتمعنا.

- **مشكلة البحث**:

تأكد للباحث مشكلة البحث من مصادر عدة، منها:

١- **الدراسات السابقة**:

حيث قام الباحث بتتبع الدراسات السابقة، فلاحظ اهتمام العديد من الباحثين مثل: علي ومنصور (٢٠١١م)، وعبدالله (٢٠١٢م)، وباحويرث (٢٠١٤م)، والعيدي (٢٠١٤م)، وسلوم وقاسم (٢٠١٤م) بالتعرف على اتجاهات المعلمين نحو استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط أو تقويم أدائهم التدريسي في ضوء

استخدامهم لهذه الاستراتيجيات. ولكن لاحظ الباحث من خلال تتبعه للدراسات السابقة ندرة الدراسات التي اهتمت بالكشف عن اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام بطاقة تقييم التعلم النشط (سلالم التقدير) لتقويم أداءاتهم التدريسية، كما أنه – في حدود علم الباحث – لا توجد دراسات أجريت في المملكة العربية السعودية اهتمت بدراسة هذا الموضوع، مما حدا بالباحث إلى التصدّي لموضوع البحث الحالي.

٢- **الملاحظة الميدانية**:

من خلال عمل الباحث مشرفًا تربويًّا، واطلاعه على طريقة تقويم المعلّمين بصفة عامة ومعلّمي العلوم بصفة خاصة بصفته مجال تخصص الباحث، وعلى بطاقة تقييم التعلم النشط لتقويم الأداءات التدريسية لمعلّمي العلوم؛ تبين أن التقويم بعمومه وبطاقة التقييم خصوصًا قد اعتراها التحديث في الاصدار الأخير لمنظومة الأداء الإشرافي، ولوحظ صعوبة استخدام بطاقة تقييم التعلم النشط لتقويم الأداءات التدريسية لمعلّمي العلوم، كما لوحظ شكوى كثير من المعلّمين الزملاء حول تطبيق البطاقة، وكثرة استفساراتهم عن بعض بنودها، وكيفية تقدير الدرجات الممثلة لكل بند فيها؛ لذا رأى الباحث ضرورة قياس اتجاهات معلّمي العلوم نحو استخدام بطاقة تقييم التعلم النشط (سلالم التقدير) لتقويم أداءاتهم التدريسية؛ وذلك لضمان مصداقية هذه البطاقة، والوقوف على بعض الاتجاهات التي قد تحول دون استخدامها بشكل جيد.

وبناءً على ما تقدم تتحدد مشكلة البحث في الحاجة إلى ضرورة إجراء دراسة للكشف عن: اتجاهات معلّمي العلوم نحو استخدام بطاقة تقييم التعلم النشط وَفقَ سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية.

- **أسئلة البحث**:

- ما اتجاهات معلّمي العلوم بمحافظة المجاردة نحو بطاقة تقييم التعلُّم النشط وَفْقَ سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية؟
- هل تختلف اتجاهات معلّمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلُّم النشط وَفْقَ سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية باختلاف: المرحلة الدراسية – المؤهل الدراسي – التخصص – عدد سنوات الخبرة التدريسية – عدد الدورات التدريبية في مجال التعلم النشط؟

- **أهداف البحث**:

سعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الوقوف على اتجاهات معلّمي العلوم بمحافظة المجاردة نحو بطاقة تقييم التعلم النشط وَفقَ سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية.
- الكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في اتجاهات معلّمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلم النشط وَفْقَ سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية.

• **أهمية البحث**:

تحددت أهمية البحث النظرية والتطبيقية في الجوانب الآتية:

• **الأهمية النظرية**:

- يعد البحث الأول -في حدود علم الباحث - الذي يحاول إلقاء الضوء على اتجاهات معلمي العلوم بمحافظة المجاردة نحو بطاقة تقييم التعلم النشط وَفقَ سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية.
- يسهم البحث الحالي في تلبية متطلبات تنفيذ مشروع تطوير مناهج العلوم والرياضيات في المملكة.
- يمثل البحث الحالي استجابة لتوصيات العديد من الدراسات والبحوث والمؤتمرات العلمية التي اهتمت بتقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء متطلبات تطبيق التعلم النشط.
- يزود البحث الحالي المكتبة العربية والتراث البحثي العربي بأداة يمكن تطويرها وتوظيفها في إجراء المزيد من الدراسات ذات الصلة بتقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم باستخدام بطاقة تقييم التعلم النشط وَفقَ سلالم التقدير.

• **الأهمية التطبيقية**:

- يتوقع أن يفيد من نتائج البحث العاملون في مجال إعداد وتطوير برامج تدريب المعلمين؛ وذلك من خلال تقديم تصوُّر واضح عن اتجاهات معلمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلم النشط وَفقَ سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية.
- قد تفيد نتائج البحث الحالي خبراء المناهج من خلال تزويدهم باتجاهات معلمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلم النشط وَفقَ سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية، من أجل مراعاتها في تحديث وتطوير محتوى مناهج العلوم.
- يزود البحث الحالي المشرفين التربويين بتصوُّر عام عن اتجاهات معلّمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلم النشط وَفقَ سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية.
- يتوقع أن تشكّل نتائج البحث دعمًا لبطاقة تقييم التعلُّم النشط أو إبراز نقاط الضعف فيها؛ كي يتم تعديلها وتطويرها.

• **مصطلحات البحث**:

• **الاتجاهات**:

تُعَرَّف الاتجاهات بأنها: نزعة أو استعداد مكتسب نسبيًا يحدد استجابات الفرد حيال الأشخاص أو الأفكار أو الموضوعات. (البدري، ٢٠٠٥، ص.٢٢). وتُعَرَّف الاتجاهات نحو بطاقة تقييم التعلم النشط وَفقَ سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية بأنها: مجموع الدرجات التي يحققها معلمو العلوم على مقياس الاتجاهات المعَدّ لذلك.

• **التعلُم النشط**:

يُعَرِّف العمرات والطويسي (٢٠١٤م، ص. ١٣٥) التعلُّم النشط بأنه "توظيف المعلم لاستراتيجيات التدريس بطريقة تسهم في تحسين أدائه في توصيل المعلومات

للطلاب من جهة، وتحسين مستوى تحصيلهم واكتسابهم للمعرفة من جهة أخرى".

ويُعَرَّف التعلُّم النشط إجرائيًّا في البحث الحالي بأنه: طريقة تعلُّم وتعليم في آن واحد؛ حيث يشارك الطلاب في تعلمهم بفاعلية كبيرة من خلال بيئة تعليمية غنية ومتنوعة؛ بغية تحقيق الأهداف في المناهج الدراسية لا سيما العلوم.

- **تقويم أداء المعلم**:

يُعَرِّف الرويثي (٢٠٠٧م) تقويم أداء المعلّم بأنه: "عملية مخططة ومستمرة ومقصودة لتوضيح صورة عما يعرفه المعلم، وما يستطيع فعله، بطريقة شمولية وفي المستويات كافة، وفي ضوء مقاييس تقدير متدرجة؛ بهدف معرفة ما حققه المعلم من مستويات الأداء المحددة لتطوير أدائه".

ويُعَرَّف إجرائيًّا في البحث الحالي بأنه: عملية منهجية تستند إلى معايير التعلم النشط وَفقَ سلالم التقدير، من أجل إصدار أحكام دقيقة وموضوعية على تدريس مقرر العلوم، وتحديد جوانب القوة والضعف فيها.

• الخلفية النظرية للبحث

• المحور الأول: التعلُّم النشط:

١- الجذور التاريخية والنظرية للتعلم النشط:

تمتد أفكار التعلم النشط عبر مدى عريض من التاريخ، فقد اقترح الصينيون القدامى مصطلح التعلم التجريبي، والبعض يرجع هذا المصطلح إلى الفيلسوف "لاو تسي" Lao-Tse الذي قال: إذا أخبرتني فسوف أستمع، وإذا أتحت لي المشاهدة فإنني سأتعلم. ويقول كونفوشيوس Confucius: ما أسمعه أنساه، وما أراه أتذكره، وما أؤديه أفهمه، وثمة مثال ثالث من التاريخ العريض للتعلم النشط يتأتى من "بنجامين فرانكلين"Benjamin Franklin الذي ذكر: أخبرني فسوف أنسى، علمني فقد أتذكر، أشركني فسوف أتعلم. (In. Weltman, 2007, p.6)

ومن المحتمل أن يشتق التعلُّم النشط جذوره من النظرية البرجماتية. ولعل أفكار جون ديوي، وبقية البرجماتيين، قد أسهمت في اشتقاق التعلم النشط.

ومن خلال استقراء نظريات التعلُّم عبر التاريخ؛ يمكن استنتاج أن السلوكية Behaviorism، والوضعية Positivism كانتا من النظريات التي سيطرت على التعلُّم لعدة قرون (Prince & Felder, 2006)؛ فمن وجهة نظر السلوكية فإنها ترى التعلُّم تغيُّرًا مُقاسًا ومُلاحظًا في السلوك يرجع إلى الخبرة (Davis, 2004).

كما أن نظرية التعلُّم بالملاحظة أو نظرية التعلُّم الاجتماعي التي وضعها ألبرت باندورا Albert Bandura؛ اعتبرت الجسر ما بين نظرية التعلُّم السلوكية ونظرية التعلُّم المعرفية، (مصطفي، ٢٠٠١، ص٩٣). أما الوضعية فتؤكد أنَّ الحقائق يمكن قياسها، وأن العلوم يجب أن تكون قائمة على المعارف الوضعية، أو الاستبصارات التي يمكن اختبارها (Davis, 2004).

وحيث إنَّ السلوكية والوضعية قد سيطرتا على نظريات التعلُّم؛ فإنه يوجد تحوُّل نموذجي قد حدث في التعلم، لا سيما في التربية العلمية؛ فقد بدأ الأنموذج البنائي في الاستحواذ على الانتباه في الأدبيات التربوية (Clough & Kauffman, 1999).

وبناءً على البنائية فإن بيئة التعلُّم لا تتطلب الاستقبال السلبي للمعلومات؛ إنما تتطلب أن يتحمل المتعلّمون مسئولية تعلمهم.

٢- مفهوم التعلُّم النشط:

يُعرِّف فيلدر وسيلفرمان (Felder & Silverman, 1988, p.678) التعلُّم النشط بأنه: أية استراتيجية تدريسية تعمل على انغماس ومشاركة الطلاب في التعلم، وتتطلب منهم أن يفكروا فيما يجب أن يؤدوه أو يفعلوه. وهذا التعريف يتفق مع ما قدَّمه شيكرينج وجامسون (Chickering & Gamson, 1987)؛ أما ستارك (Stark, 2006) فيرى أن الأساس القوي للتعلُّم النشط هو المشاركة الفعالة من الطالب في المادة التي يتم تعلمها.

ويطرح سعادة وآخرون (٢٠٠٦، ص٣٣) تعريفاً للتعلم النشط على أنه: عبارة عن طريقة تعلم وطريقة تعليم في آن واحد؛ حيث يشارك الطلبة في الأنشطة والتمارين بفاعلية كبيرة؛ من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة، تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي، والحوار البنَّاء، والمناقشة الثرية والتفكير الواعي والتحليل السليم، والتأمُّل العميق لكل ما تتم قراءته أو كتابته أو طرحه من مادة دراسية أو قضايا أو أمور أو آراء بين الطلاب، مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسئولية تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشرافه الدقيق، ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف الطموحة للمنهج المدرسي، والتي تركز على بناء الشخصية المتكاملة والإبداعية لطالب اليوم ورجل الغد.

والمتأمّل في تعريفات التعلُّم النشط؛ يُلاحظ أنها تمركزت على عمليتين أساسيتين، هما: التفكير والأداء. (Sivan et al., 2003).

٣- مبادئ التعلُّم النشط:

حدَّد المحيسن (٢٠٠٧، ص ص١٤٠ -١٤١) مبادئ التعلُّم على ضوء البنائية؛ والتي تعد أساسًا للتعلم النشط، ومنها:

- التعلُّم عملية نشطة.
- يتعلم الفرد كيفية التعلُّم.
- يتضمن التعلم اللغة.
- التعلم السياقي.

٤- أهداف التعلُّم النشط:

من أهم أهداف التعلُّم النشط ما يأتي (سعادة وآخرون، ٢٠٠٦، ص٣٣):

- تشجيع الطلبة على اكتساب مهارات التفكير الناقد العديدة.

- تشجيع الطلبة على القراءة الناقدة.
- دعم الثقة بالنفس لدى المتعلمين نحو ميادين المعرفة المتنوعة.
- مساعدة المتعلمين على اكتشاف القضايا المهمة.
- تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة المختلفة.

٥- أهمية التعلُّم النشط:

لخص ميتشيلMichel أهمية التعلُّم النشط في عدة نقاط منها: (في. الشوبكشي، ٢٠٠٧، ص٢٣):

- يحصل المتعلّمون على تعزيزات كافية حول فهمهم للمعارف الجديدة.
- يبين التعلم النشط للمتعلمين قدرتهم بدون مساعدة سلطة؛ وهذا يعزز ثقتهم في ذاتهم والاعتماد على الذات.
- يفضل معظم المتعلمين أن يكونوا نشطين خلال التعلُّم.
- يساعد على بناء نماذج عقلية سليمة سريعة لما يتم تعلمه.

٦- خصائص التعلُّم النشط:

يشير العديد من الباحثين مثل: قطامي (٢٠٠٤، ٤٦٩) والحريري (٢٠٠٩، ٢٣) وكرياكو Kyriacou (٢٠٠٩، ١٢) إلى مجموعة من خصائص التعلم النشط، ومن أهمها:

- أن يكون للتعلم أغراض ومعانٍ حقيقية من وجهة نظر الطالب نفسه.
- إتاحة الفرصة أمام الطالب للتعلم بالطريقة التي يفضلها.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وتوفير فرص التعلُّم المناسبة لهم.
- أن يتم التعلُّم من خلال إثارة المشكلات والبحث عن حلول لها.
- التعاون الفعال بين الطلاب بعضهم مع بعض، وبينهم وبين المعلّم أيضًا.

٧- تطبيق التعلُّم النشط في غرفة الصف (دور المعلِّم - دور المتعلم):

يدعم المدخل البنائي البيئات الصفية المرتكزة على المتعلم، والتركيز على خلق بيئة تعلمية مغذية ذات مجازفة حرة؛ ففي كتاب "شيكرنج وجامسون" (Chickering & Gamson, 1991) والمعنون بـ: تطبيق المبادئ السبعة للممارسة الجيدة في التعليم (Applying the seven principles for good practice)؛ هذا الكتاب يقدم المبادئ السبعة لتطبيق التعلم النشط في غرفة الصف، وهي:

- الممارسة الجيدة للتعلم النشط هي التي تشجّع التفاعل بين الطالب والمعلم.
- وهي التي تشجّع التفاعل بين الطلاب.
- وهي التي تشجّع على النشاط.
- وهي التي تعطي تغذية راجعة معززة.
- وتؤكد على وقت المهمة.
- وتتواصل مع التوقعات المرتفعة.
- وتقدر المواهب وطرق التعلم المتعددة.

• **المحور الثاني: تقويم الأداء التدريسي للمعلم:**

إنَّ الغرض من تقويم الأداء هو تقديم تغذية راجعة تعزز النمو المهني، ويزود التقويم كلًّا من المعلمين الجدد وذوي الخبرة على حد سواء بالتوجيه الواضح حول مستوى أدائهم كخطوة أولى لتحديد الفرص المتاحة لمزيد من التطوير.

١- مفهوم تقويم أداء المعلم:

يشير مفهوم تقويم أداء المعلّم إلى عملية جمع المعلومات والأدلة عن أداء المعلّم للتعرف على جوانب القوة والضعف في ممارساته المهنية، ومناقشة المعلم فيها وتعزيز جوانب القوة واقتراح طرق العلاج المناسبة لجوانب الضعف بهدف تحسين أدائه. (الصغير، ٢٠٠٩م، ص.٣٦٨).

أما خطوات تقويم أداء المعلّم فتتلخص فيما يأتي (ربيع والدليمي، ٢٠٠٩م، ص.١٩٧):

- تحديد أهداف ومستويات الأداء التي ينبغي للمعلّم تحقيقها.
- جمع المعلومات الخاصة لقياس الأداء الفعلي للمعلم.
- تحليل النتائج التي أسفرت عنها المعلومات السابقة، ومقارنتها بما ينبغي تحقيقه، وتحديد مصادر الانحرافات ومعرفة أسبابها.

ويرى الباحث أنَّ من أهم أساليب تقويم المعلّم والتي تنمي مهاراته، وتساعده على التطوير وتعطي معلومات وبيانات صادقة عنه هو تقويم الأداء داخل الصف وملاحظة المعلم في اختياره للأساليب والاستراتيجيات التي يتم بها تدريسه وتعاملاته مع المتعلمين.

٢- الحاجة إلى تقويم الأداء:

ظهرت الحاجة إلى تقويم الأداء لعدة أسباب منها (الصغير، ٢٠٠٩م، ص ص. ٣٢٢ -٣٢٣):

- ظهور الحاجة إلى مفهوم التعلُّم النشط.
- ظهور مفهوم القيمة التربوية للتقويم.
- ربط التقويم بمواقف الحياة.

٣- أهمية تقويم أداء المعلم:

يعدد جامع (١٩٩٣م) أهمية تقويم أداء المعلّم فيما يأتي:

- الارتقاء بمستوي العملية التربوية عن طريق تحديد نقاط القوة والضعف وتلافي نواحي الضعف.
- الإسهام في تقويم مدي تحقيق المنهج لأهداف التربية.
- مساعدة المعلّم علي تحقيق المزيد من النجاح عن طريق إرشاده وتوجيهه .
- تحديد أساس عادل وسلم لترقية المعلم.

وهذا وقد أكّد المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلّم (NCATE, 2000) أن التزام مؤسسات أعداد المعلم بمعايير أداء المعلّم يؤدّي إلى

تخريج معلّمين أكثر جودة وفاعلية؛ ومن ثمَّ يمكنهم من تحسين وتقوية تحصيل طلابهم. وكذلك أثبتت دراسة ليندا (Darling-Hammond, 2000) وجود علاقة دالة بين جودة إعداد المعلّم القائم على معايير الأداء وتحسن مستوي أداء طلاب هؤلاء المعلمين.

٤- التقويم ما بين السرية والعلنية:

تتجاذب التقويم نزعتان تنطلقان من نفس الأسس والمبادئ وتختلفان في التفسير، وتنادى النزعة الأولى بسرية التقويم بحيث لا يطلع عليه إلا من أجراه والرئاسة الأعلى التي تقدم نتائجه إليها؛ وتنادي النزعة الثانية بأنَّ التقويم يستهدف أساسًا معاونة الفرد على أن يدرك إلى أي مدى يقترب مسلكه وأداؤه من مهامُّه وما جوانب الامتياز أو القصور في ذلك، وما العوامل الكامنة وراءها ليتمكن في ضوء هذه النتائج أن يعمل الفرد على تعديل سلوكه بما يحقق مستوى أعلى من الأداء، ويوجد اتجاه ثالث يرى أن تعلن الملحوظات الواردة في التقرير على الأداء تميزًا أو قصورًا دون أن يعلن معها أرقامًا أو مستوى محددًا، لأنَّ ذلك يحقّق فكرة الإفادة من نتائج التقويم دون أن يقود إلى المنازعة والجدل حول مستوى التقدير وهو أمر يزيد الخلاف حوله (السنافي، ٢٠١٢م).

هذا، ويؤيّد الباحث النزعة الثانية وهي ضرورة العلنية في نتائج تقرير كفاءة المعلّم ليس فقط لخبرته التربوية في مجال التقييم كمشرف تربوي، وهذا ما أكدته دراستا كلٍ من الهولي (١٩٩٣م)، والسبتي (٢٠١٠م).

٥- نموذج تقييم أداء المعلم:

يعتبر تحديد نموذج لتقييم أداء المعلّم من المواضيع المهمة، لأنه يعتبر دليلًا ومرشدًا للمعلم في أدائه لعمله ونموّه المهني. لقد تزايد الاهتمام العالمي والعربي بالكفايات التدريسية بشكل لم يسبق له نظير في العقدين الأخيرين من القرن العشرين؛ حتى ساد معظم المؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية، كما طالبت به معظم المؤتمرات والندوات التي عقدت في العالم العربي مما يدل على أهميته وجدواه (النجادي، ١٩٩٦م)، بما يحقق المعلّم عن طريقها ما يلي:

- نشاطات تعليمية منظمة وملائمة لمستويات وحاجات التلاميذ.
- نظرة تحليلية نقدية للمناهج الدراسية.
- طرق مناسبة لتقويم تعلم التلاميذ ونموهم.

وتوجد ثلاثة معايير رئيسة لتقييم كفاءة المعلّم، وهي كما أشارت إليها الدراسات على النحو الآتي:

- تقدير الكفاءة بناءً على مخرجات التعلُّم.
- تقدير الكفاءة بناءً على سلوك المعلّم.
- تقدير الكفاءة بناءً على سلوك المتعلّم.

٦- الصعوبات التي تواجه عملية تقويم كفاءة المعلم:

أشارت دراسة السبتي (٢٠١٠م) إلى أن أحد عناصر منظومة تقويم المعلّم تعد من المعوقات في تقويم كفاءة أداء المعلم والتي تتمثل في:

- المعوقات الناتجة من الإدارة المدرسية.
- المعوقات الناتجة من القسم العلمي (رئيس القسم).

- **الدراسات السابقة: من هذه الدراسات:**

هدفت دراسة عز الدين، وبوقس (٢٠٠٢م) إلى إعداد بطاقة تقويم معدلة لبطاقة التقويم الأساسية، وإعداد بطاقة تقويم تفصيلية للبطاقة الأساسية المعدلة، ومعرفة أثر استخدام المعلمات المتعاونات لبطاقة التقويم التفصيلية على درجات الطالبات المعلمات تخصص الرياضيات، والعلوم (علم الحيوان، والفيزياء، والكيمياء، والنبات) في مقرر التربية العملية بكلية التربية للبنات بجدة، ثم تحديد اتجاهات المعلمات المتعاونات نحو استخدام البطاقة التفصيلية، ولتحقيق ذلك تم إعداد: بطاقة تقويم رئيسة معدلة، وبطاقة تقويم تفصيلية لبطاقة التقويم الرئيسة، واستبانة لقياس اتجاهات المعلمات نحو استخدام بطاقة التقويم التفصيلية. وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: هناك اتجاه إيجابي نحو استخدام بطاقة التقويم التفصيلية لدى المعلمات المتعاونات عند تقويم الطالبات المتدربات في مقرر التربية العملية.

وهدفت دراسة (تيرنر Turner 2005) إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التدريس الفعال، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلمًا، واستخدم الباحث المقابلة وبطاقة الملاحظة كأدوات لجمع المعلومات، وقد أظهرت النتائج وجود درجة عالية لممارسة التدريس الفعال لدى المعلمين.

كما هدفت دراسة (سيسك Sisk 2007) إلى التعرف على درجة ممارسة التدريس الفعال لدى معلمي العلوم، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) معلمًا ومعلمة، وقام الباحث بإعداد استبانة لجمع البيانات، وقد أظهرت النتائج وجود درجة عالية لممارسة المعلمين للتدريس الفعال، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجة ممارسة المعلمين للتدريس الفعال وتحصيل الطلاب.

أما دراسة الناقة (٢٠٠٩م) فقد هدفت إلى تقويم أداء الطلبة المعلمين بكلية التربية تخصص علوم في الجامعة الإسلامية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبًا وطالبة من كلية التربية بالجامعة الإسلامية، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي حيث استخدم بطاقة ملاحظة لتقويم أداء الطالب تخصص علوم. وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: أن هناك قصور في أداء الطلبة المعلمين تخصص علوم في الجانب العملي، حيث أظهرت النتائج أن جميع العبارات كانت الأداء عليها ما بين متوسط ومقبول، ولم توجد فروق ذات دلاله إحصائية في أداء الطلبة المعلمين تخصص علوم تعزي لمتغير الجنس (ذكور ـ إناث)، أو متغير المؤسسة (حكومة ـ وكالة).

وهدفت دراسة النجدي (٢٠١٠م) إلى معرفة درجة الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في مصر في ضوء تطبيق استراتيجية التعلم النشط ببعض مدارس المرحلة الابتدائية وتعميم تطبيق استراتيجية التقويم الشامل بالمرحلة الابتدائية. وتكونت مجموعة الدراسة من (٣٠) معلمًا ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية بإدارة أسيوط التعليمية. وقام الباحث ببناء أدوات الدراسة، وشملت: استبانة صعوبات تطبيق استراتيجية التقويم الشامل، واستبانة صعوبات تطبيق استراتيجية التعلم النشط، ومقياس الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية. وتوصلت الدراسة إلى وجود مجموعة من الصعوبات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية في تطبيق استراتيجيتي التقويم الشامل والتعلم النشط؛ مما يؤدي إلى انخفاض درجة الرضا المهني لدى المعلمين.

كما هدفت دراسة علي ومنصور (٢٠١١م) إلى تعرف اتجاهات مدرسي التعليم الثانوي في مدينة دمشق نحو استراتيجية التعلم التعاوني، وصممت من أجل ذلك استبانة من (٣٦) فقرة لقياس اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم الثانوي نحو مفهوم التعلم التعاوني، وتفضيله على استراتيجيات تعليمية أخرى، وإمكانية تطبيقه في صفوفهم، والاهتمام به، وتم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (٥٩٦) مدرسًا ومدرسة سحبت عشوائيًا وخاصة بالطريقة العرضية موزعين على (٢٨) مدرسة ثانوية. وخصلت نتائج الدراسة إلى أن مدرسي مرحلة التعليم الثانوي لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم التعاوني، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في اتجاهاتهم نحو التعلم التعاوني ككل ومفهوم التعلم التعاوني تعزى لجنس المدرس ولصالح المدرسات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في اتجاهاتهم نحو التعلم التعاوني ككل تعزى لمدة الخدمة، في حين وجدت فروق دالة إحصائيًا في اتجاهاتهم نحو الاهتمام بالتعلم التعاوني تعزى لمدة الخدمة، في حين وجدت فروق دالة إحصائيًا في اتجاهاتهم نحو الاهتمام بالتعلم التعاوني تعزى لمدة الخدمة ولصالح المعلمين ذوي مدة الخدمة الأقل. وأوصت الدراسة باعتماد مقاييس خاصة تكشف عن اتجاهات المعلمين نحو الطرائق والاستراتيجيات التدريسية المراد التدريب عليها بوصفها خطوة تمهيدية أساسية في بناء برامج تدريب وتأهيل المعلمين.

وهدفت دراسة عبدالله (٢٠١٢م) إلى تقويم أداء الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية جامعة الإسكندرية في ضوء معايير أداء الطالب معلم العلوم، كما هدفت أيضًا إلى تعرف دلالة الفروق الإحصائية في أداء الطلاب معلمي العلوم باختلاف التخصص (كيمياء - فيزياء - بيولوجي - أساسي علوم)، وتكونت أدوات الدراسة من: اختبار تحصيلي في المحتوي العلمي لمعايير أداء الطالب معلم العلوم، وبطاقة ملاحظة أداء الطالب المعلم أثناء التدريس، وكذلك استمارة استطلاع رأي الطلاب المعلمين نحو المهنة، وتم تطبيق أدوات الدراسة علي (٤٨) طالبًا وطالبة من معلمي العلوم. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن مستوي أداء الطلاب

المعلمين في درجات الاختبار التحصيلي أقل من المتوسط وهو (٦٠٪) من الدرجة الكلية للاختبار، وكذلك أداء الطلاب على استمارة الملاحظة أقل من المتوسط وهو (٧٥٪) من درجة البطاقة الكلية، وأيضًا استجابة الطلاب على استمارة استطلاع الرأي نحو المهنة كانت أقل من المتوسط وهو (٦٠٪)، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين رتب الاختبار التحصيلي وكذلك الأداء التدريس وأيضًا درجات استمارة استطلاع الرأي نحو المهنة ترجع لاختلاف التخصص.

وهدفت دراسة باحويرث (٢٠١٤م) إلى التعرف على أدوار المشرف التربوي المتعلقة بمستوى الدعم المقدم منه لمعلم الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بتهيئة بيئة الصف، وإشراك الطلاب في عملية التعلم، وتقويم أداء الطلاب. وتكون مجتمع الدراسة من (٢٦٥) معلمًا لمادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة في مدينة مكة المكرمة، وتم تصميم استبانة لجمع البيانات تدور حول أدوار المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط. ومن أبرز نتائج الدراسة أن مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات تراوح ما بين المتوسط والكبير، وأوصت بضرورة التأكيد على استخدام أساليب التقويم الحديثة التي تتناسب مع كافة استراتيجيات التعلم النشط، وأهمها التقويم الحقيقي بأدواته المتنوعة.

وفي دراسة العيدي (٢٠١٤م) فقد هدفت إلى الوقوف على مستوى الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات في المرحلة المتوسط بمنطقة القصيم في ضوء استراتيجيات التعلم النشط، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيًا بين درجات المعلمات تعزي لمتغيري الخدمة والتدريب. وتكونت أدوات الدراسة من: استبانة، وثلاث بطاقات ملاحظة لأداء المعلمات لاستراتيجيات التعلم النشط (التعلم التعاوني، وحل المشكلات، والمناقشة)، وطبقت على عينة مكونة من (٣٦) معلمة من معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة في منطقة القصيم. وخلصت الدراسة إلى أن مستوى أداء معلمات الرياضيات لاستراتيجيات التعلم النشط في المرحلة المتوسطة لا يصل إلى مستوى التمكن ٧٥٪، وأوصت بضرورة تقويم أداء المعلمات التدريسي على ضوء جوهر التعلم النشط وليس شكليات.

أما دراسة سويدان (٢٠١٨م) فقد هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي العلوم في محافظة نابلس نحو استخدام التدريس بالفريق في ضوء بعض المتغيرات. حيث اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (١٧٢) معلمًا ومعلمة، وتم إعداد استبانة لقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام التدريس بالفريق. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام التدريس بالفريق في مقرر العلوم كان محايدًا، كما أظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي العلوم في محافظة نابلس نحو استخدام التدريس بالفريق تعزى لمتغيرات الدراسة النوع الاجتماعي، حيث جاءت لصالح المعلمات على المعلمين الذكور، وفيما يخص المرحلة التعليمية جاءت الفروق لصالح المرحلة التعليمية الأساسية

على المرحلة التعليمية الثانوية، أما فيما يخص سنوات الخدمة فأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في المتوسطات الحسابية نحو اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس بالفريق.

كما هدفت دراسة الشطي (٢٠١٨م) إلى التعرف على طبيعة اتجاهات معلمى ومعلمات المرحلة المتوسطة نحو توظيف نموذج التعلم البنائى فى التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات فى دولة الكويت. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام بإعداد استبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦٣) معلمًا ومعلمة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاهات إيجابية لمعلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة لنموذج التعلم البنائي، كما أظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي ومعلمات لنموذج التعليم البنائي مرتفع وبشكل واضح، وأسفرت النتائج كذلك عن وجود علاقة ارتباطية طردية بين تقبل نموذج التعلم البنائي وممارسة نموذج التعلم البنائي، كما أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا تعزي إلى متغيري النوع وعدد سنوات الخبرة في ممارسة نموذج التعلم البنائي.

- **تعقيب على الدراسات السابقة**:

من خلال ما سبق عرضه من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية يمكن التعليق على هذه الدراسات من حيث الأهداف، والمنهج، والمجتمع، والعينة، والأداة، ومن ثم تحديد موقع الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة، وذلك كما يلي:

- بالنسبة للأهداف نلاحظ من الدراسات السابقة وجود ندرة في الدراسات السابقة في البيئة السعودية والتي تناولت اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام بطاقة تقييم التعلم النشط (سلالم التقدير) لتقويم أداءاتهم التدريسية بالكيفية التي يتناولها البحث الحالي، وقد تباينت الدراسات السابقة في أهدافها ؛ فهناك دراسات هدفت إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو استخدام التعلم النشط، مثل دراسات كل من: علي ومنصور (٢٠١١م)، سلوم وقاسم (٢٠١٤م)، وسويدان (٢٠١٨م)، والشطي (٢٠١٨م)، وهناك دراسات هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي للمعلمين في ضوء استراتيجيات التعلم النشط، مثل دراسات كل من: عز الدين، وبوقس (٢٠٠٢م)، (تيرنر *Turner 2005*)، (سيسك *Sisk 2007*)، الناقة (٢٠٠٩م)، عبدالله (٢٠١٢م)، العيدي (٢٠١٤م). وهناك دراسات هدفت إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجية التعلم النشط وبعض المتغيرات، مثل دراسات كل من: النجدي (٢٠١٠م)، باحويرث (٢٠١٤م).
- وبالنسبة لمناهج البحث التي استخدمت في الدراسات السابقة فقد استخدمت جميع الدراسات السابقة المنهج الوصفي.
- وبالنسبة للعينات التي أجريت عليها الدراسات السابقة فقد تنوعت ما بين المعلمين، والمشرفين التربويين، وقد اختيرت هذه العينات في معظم الدراسات السابقة بالطريقة العشوائية البسيطة، كما اشتملت العينة على جميع أفراد مجتمع البحث في بعض الدراسات السابقة.

◄◄ وفيما يتعلق بالأدوات التي استخدمت في الدراسات السابقة، فقد تنوعت ما بين المقاييس والاستبانات وبطاقات الملاحظة، وذلك وَفْقًا لأهداف كل دراسة.

وفي ضوء ما سبق يمكن توضيح موقع البحث الحالي بين الدراسات السابقة على النحو الآتي:

لم يتم العثور على دراسات سابقة تناولت اتجاهات معلّمي العلوم نحو استخدام بطاقة تقييم التعلم النشط (سلالم التقدير) لتقويم أداءاتهم التدريسية.

كما أن البحث الحالي استخدم المنهج الوصفي المسحي للكشف عن اتجاهات معلّمي العلوم نحو استخدام بطاقة تقييم التعلم النشط (سلالم التقدير) لتقويم أداءاتهم التدريسية، كما استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي المقارن للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في اتجاهات معلمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلم النشط وَفْقَ سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية والتي قد تعزى إلى متغيرات: المؤهل الدراسي - التخصص - عدد سنوات الخبرة التدريسية - عدد الدورات التدريبية في مجال التعلم النشط.

وبالنسبة لأوجه الاستفادة من الدراسات السابقة فقد تمثلت في: التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث، وإثراء وتدعيم الإطار النظري، وإعداد أداة الدراسة، واختيار منهج الدراسة المتبع، واختيار عينة البحث، وتحديد إجراءات البحث، وتحديد أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة، ومناقشة وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها. كما أن الدراسات السابقة وجهت الباحث إلى العديد من المراجع المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية.

• الخطة الإجرائية

١- منهج البحث:

تم الاعتماد في البحث الحالي على المنهج الوصفي لأنه يتعلق بطبيعة الظاهرة، وهذا المنهج يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد بالواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا وتفسيرها وتقديم النتائج على ضوئها.

٢- مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع معلّمي العلوم في مختلف المراحل التعليمية بإدارة التعليم في محافظة محايل وعددهم ٤٤٧ معلمًا، وقد تكوَّنت عينة البحث من معلّمي العلوم بالمراحل الدراسية الثلاث (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) بمدارس التعليم العام بمكتب التعليم بمحافظة المجاردة وعددهم (٧٢) معلمًا لمادة العلوم تم اختيارهم بطريقة قصدية؛ لأن الباحث يعمل مشرفا تربويًا بمكتب التعليم بمحافظة المجاردة؛ مما سهل له التواصل مع أفراد العينة وتطبيق أداة البحث عليهم وبياناتهم على النحو الموضح بالجدول (١):

جدول (١) خصائص عينة البحث

المرحلة الدراسية			المؤهل الدراسي			التخصص			
الابتدائية	المتوسطة	الثانوية	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه	علوم	فيزياء	أحياء	كيمياء
٢٨	٢٣	٢١	٦٨	٣	١	٥١	٣	١٤	٤
المجموع = ٧٢ معلمًا			المجموع = ٧٢ معلمًا			المجموع = ٧٢ معلمًا			
عدد سنوات الخبرة			عدد مرات الدورات التدريبية في مجال التعلُّم النشط						
أقل من ١٠ سنوات	من ١١-١٩ سنة	من ٢٠ سنة فأكثر	أقل من ٥ دروات		من ٥ دورات - إلى ١٠ دورات		أكثر من ١٠ دورات		
١١	٣١	٣٠	٣٥		٢٣		١٤		
المجموع = ٧٢ معلمًا			المجموع = ٧٢ معلمًا						

- **الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة**

المعنية بقياس الاتجاهات بشكل عام، واتجاهات المعلّمين بشكل خاص مثل دراسات كل من: باحويرث (٢٠١٤م)؛ وسلوم وقاسم (٢٠١٤م)؛ والعيدي (٢٠١٤م)؛ وعلي ومنصور (٢٠١١م)؛ والنجدي (٢٠١٠م)؛ وعز الدين، وبوقس (٢٠٠٢م).

- **تحديد أبعاد المقياس**:

تحددت خمسة أبعاد لمقياس اتجاهات معلّمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلُّم النشط وَفقَ سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية، وهي: مفهوم التعلم النشط، وإمكانية تطبيق استراتيجيات التعلم النشط، والاتجاه نحو العمل التدريسي باستخدام التعلم النشط، والاتجاه نحو شروط التعلم النشط وَفقَ بطاقة التقييم، والعلاقة الإشرافية في ظل استخدام بطاقة تقييم التعلم النشط.

- **الاستجابة لمفردات المقياس**:

اختار الباحث طريقة ليكرت الخماسي للاستجابة لمفردات المقياس تبدأ بموافق بشدة ثم موافق ثم محايد، ثم غير موافق وتنتهي بغير موافق بشدة،

ويوضح الجدول الآتي جدول مواصفات المقياس:

جدول (٢) جدول مواصفات مقياس اتجاهات معلّمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلُّم النشط وَفقَ سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية

المحور	العبارات الموجبة	العبارات السالبة	أقل درجة	أكبر درجة
مفهوم التعلُّم النشط	١، ٦، ١١، ١٦، ٢١، ٢٥	-	٦	٣٠
إمكانية تطبيق استراتيجيات التعلُّم النشط	٢، ٧، ١٢، ١٧	-	٤	٢٠
الاتجاه نحو العمل التدريسي باستخدام التعلُّم النشط	١٨، ٢٦، ٢٩	٣، ٨، ١٣، ٢٢، ٣٢	٨	٤٠
الاتجاه نحو شروط التعلُّم النشط وَفقَ بطاقة التقييم	٢٣، ٣٠، ٣٣	٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٧	٨	٤٠
العلاقة الإشرافية في ظل استخدام بطاقة تقييم التعلُّم النشط	٢٤	٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٨، ٣١، ٣٤، ٣٥	٩	٤٥
مجموع العبارات	١٧	١٨	٣٥	١٧٥

• **تصحيح المقياس**:

تصحح العبارات الموجبة بوضع خمس درجات للاستجابة موافق بشدة، وأربع درجات للاستجابة موافق، وثلاث درجات للاستجابة محايد، ودرجتين للاستجابة غير موافق، ودرجة واحدة للاستجابة غير موافق بشدة، ويتم عكس الدرجات للعبارات السالبة؛ ومن ثمَّ تكون أقل درجة للمقياس هي (٣٥)، وأعلى درجة هي (١٧٥). وقد قام الباحث بتحويل الدرجات المحققة على المقياس من (٣٥ -١٧٥) لتصبح من (١ -٥) كمعيار للحكم على اتجاهات المعلّمين على النحو الآتي:

اتجاه سلبي	اتجاه محايد	اتجاه إيجابي
(١ -٢.٢٥)	(٢.٢٦ -٣.٢٥)	(٣.٢٦ -٥)

• **صدق المقياس**:

تم التحقق من صدق مقياس اتجاهات معلّمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلُّم النشط وَفقَ سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية بطريقتين، وهما:

• **الصدق المنطقي**:

تم عرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من المحكمين لإبداء آرائهم وملاحظاتهم فيما يتعلق بكل من وضوح التعليمات، والصياغة العلمية واللغوية لعباراته، ومدى مناسبة هذه العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع إجراء التعديلات التي يرونها مناسبة على عبارات المقياس. وقد نتج من ذلك موافقة الأساتذة المحكمين على معظم عبارات المقياس؛ التي حازت نسبة موافقة ما بين (٨٠٪ - ١٠٠٪)، مع وجود بعض التعديلات والمقترحات؛ وقد اعتبر ذلك مؤشرًا لصدق المقياس ككل منطقيًا.

• **صدق الاتساق الداخلي**:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) معلمًا، وتم حساب قيم معاملات الارتباط الخطي لبيرسون بين درجاتهم على كل عبارة من عبارات المقياس ودرجة المحور الذي تنتمي إليه هذه العبارة والدرجة الكلية للمقياس، كما تم حساب قيم معاملات الارتباط الخطي لبيرسون بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدولين (٣) و(٤):

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين عبارات المقياس ودرجة المحور الذي تنتمي إليه كل عبارة تراوحت بين (٠.٥٤) إلى (٠.٨٤)، وجميعها قيم مقبولة، كما أن قيم معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠.٤٩) إلى (٠.٨١)، وجميعها أيضًا قيم مقبولة، مما يشير إلى اتصاف المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات كل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠.٦٧) إلى (٠.٨٥)، وجميعها قيم مقبولة، مما يشير إلى اتصاف المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين عبارات المقياس ودرجة المحور الذي تنتمي إليه العبارة والدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور الذي تنتمي إليه العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور الذي تنتمي إليه العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	٠.٦٧ ◆◆	٠.٧٤ ◆◆	١٩	٠.٦٧ ◆◆	٠.٦٣ ◆◆
٢	٠.٦٨ ◆◆	٠.٦٣ ◆◆	٢٠	٠.٧٣ ◆◆	٠.٧٠ ◆◆
٣	٠.٥٩ ◆◆	٠.٤٩ ◆◆	٢١	٠.٨٢ ◆◆	٠.٧٨ ◆◆
٤	٠.٧٢ ◆◆	٠.٥٦ ◆◆	٢٢	٠.٥٦ ◆◆	٠.٧٣ ◆◆
٥	٠.٨٤ ◆◆	٠.٦٧ ◆◆	٢٣	٠.٧٦ ◆◆	٠.٨١ ◆◆
٦	٠.٦٨ ◆◆	٠.٧٤ ◆◆	٢٤	٠.٦٧ ◆◆	٠.٦٧ ◆◆
٧	٠.٧١ ◆◆	٠.٦٤ ◆◆	٢٥	٠.٨٣ ◆◆	٠.٧٣ ◆◆
٨	٠.٥٧ ◆◆	٠.٦٢ ◆◆	٢٦	٠.٥٦ ◆◆	٠.٦٦ ◆◆
٩	٠.٦٧ ◆◆	٠.٥٦ ◆◆	٢٧	٠.٦٩ ◆◆	٠.٧٣ ◆◆
١٠	٠.٧٥ ◆◆	٠.٦٣ ◆◆	٢٨	٠.٦٣ ◆◆	٠.٥٦ ◆◆
١١	٠.٨٣ ◆◆	٠.٧٤ ◆◆	٢٩	٠.٧٤ ◆◆	٠.٦٩ ◆◆
١٢	٠.٧٨ ◆◆	٠.٦٩ ◆◆	٣٠	٠.٦٧ ◆◆	٠.٧٢ ◆◆
١٣	٠.٦٧ ◆◆	٠.٥٧ ◆◆	٣١	٠.٧٣ ◆◆	٠.٧٠ ◆◆
١٤	٠.٥٤ ◆◆	٠.٦٤ ◆◆	٣٢	٠.٦٧ ◆◆	٠.٧١ ◆◆
١٥	٠.٧٢ ◆◆	٠.٦٣ ◆◆	٣٣	٠.٥٩ ◆◆	٠.٦٤ ◆◆
١٦	٠.٥٧ ◆◆	٠.٦٣ ◆◆	٣٤	٠.٦٤ ◆◆	٠.٧٢ ◆◆
١٧	٠.٧٢ ◆◆	٠.٦٨ ◆◆	٣٥	٠.٧٤ ◆◆	٠.٦٩ ◆◆
١٨	٠.٨٣ ◆◆	٠.٧٢ ◆◆			

◆◆ دالة عند مستوى (٠.٠١)

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجات كل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية للمقياس

المحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
مفهوم التعلم النشط	٠.٦٧◆◆
إمكانية تطبيق استراتيجيات التعلم النشط	٠.٧٢◆◆
الاتجاه نحو العمل التدريسي باستخدام التعلم النشط	٠.٧٩◆◆
الاتجاه نحو شروط التعلم النشط وَفقَ بطاقة التقييم	٠.٧٢◆◆
العلاقة الإشرافية في ظل استخدام بطاقة تقييم التعلم النشط	٠.٨٥◆◆

◆◆ دالة عند مستوى ٠.٠١

- **ثبات المقياس**:

تم التحقق من ثبات مقياس اتجاهات معلّمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلُّم النشط وَفقَ سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية بطريقتين، وهما:

- **طريقة ألفا كرونباخ**:

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (٣٠) معلمًا، وتم حساب قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس ككل، ولكل محور من محاور المقياس، وكانت النتائج أن قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمحاور المقياس تراوحت بين (٠.٦٩) إلى (٠.٧٧)، كما بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠.٧٩)، وجميعها قيم مقبولة، مما يشير إلى اتصاف المقياس بدرجة مناسبة من الثبات.

• **طريقة إعادة التطبيق**:

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (٣٠) معلمًا، ثم إعادة تطبيقه عليهم مرة أخرى بفاصل زمني مقداره (١٥) يومًا، وحساب قيم معاملات الارتباط الخطي لبيرسون بين درجاتهم في مرتي التطبيق، وذلك بالنسبة للمقياس ككل ولكل محور من محاور المقياس، وكانت النتائج أن قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق لمحاور المقياس تراوحت بين (٠.٧٤) إلى (٠.٨٢)، كما بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠.٨١)، وجميعها قيم مقبولة، مما يشير إلى اتصاف المقياس بدرجة مناسبة من الثبات.

٤- **تطبيق المقياس**:

تم توزيع مقياس اتجاهات معلّمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلُّم النشط وَفْقَ سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية على عينة من معلمي العلوم بالمراحل الدراسية الثلاث (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) بمدارس التعليم العام بمكتب التعليم بمحافظة المجاردة وعددهم (٧٩) معلمًا لمادة العلوم؛ وقام الباحث بمعاينة المقاييس المعادة فقد تم استبعاد (٧) منها؛ إذ كانت غير مكتملة، وأن البعض منها لم يتم الإجابة عنها؛ ليصبح العدد النهائي التي خضعت للمعالجة الإحصائية (٧٢) مقياسًا.

٥- **مفتاح تصحيح المقياس ومعيار الحكم على درجة الموافقة**:

استخدم الباحث طريقة ليكرت (Likert) خماسي التدريج؛ حيث يجيب المعلّم على كل عبارة من عبارات المقياس من خلال تحديد درجة موافقته على كل منها، وذلك باختيار أحد البدائل (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة)، وقد أعطي كلُّ بديل من هذه البدائل وزنًا مدرجًا، حيث يتم احتساب (٥) درجات في حالة اختيار البديل (موافق بشدة)، ويتم احتساب (٤) درجات في حالة اختيار البديل (موافق)، ويتم احتساب (٣) درجات في حالة اختيار البديل (محايد)، ويتم احتساب درجتين في حالة اختيار البديل (غير موافق)، ويتم احتساب درجة واحدة في حالة اختيار البديل (غير موافق بشدة) وذلك بالنسبة للعبارات الإيجابية. وبناءً على ذلك تم استخدام المعيار الآتي للحكم على درجة الموافقة على كل عبارة من عبارات المقياس، حيث تم حساب مدى الدرجات لكل فقرة، حيث مدى الاستجابة = (أعلى درجة – أقل درجة) / عدد الفئات = (٥ -١) / ٥ = (٠.٨٠)، وهي طول الفئة.

• **أساليب المعالجة الإحصائية**:

تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج الحُزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: وتم استخدامها لوصف عينة الدراسة، ولتحديد درجة موافقتهم على محاور وعبارات المقياس، وتحديد مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة عن متوسطها الحسابي.

- معامل الارتباط الخطي لبيرسون: وتم استخدامه للتحقق من صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي، وكذلك للتحقق من ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق.
- معامل ألفا كرونباخ: وتم استخدامه للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
- تحليل التباين أحادي الاتجاه: وتم استخدامه للكشف عن الفروق في اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو بطاقة تقييم التعلم النشط وفق سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية والتي قد تعزى إلى متغيرات: المرحلة الدراسية - المؤهل الدراسي - التخصص - عدد سنوات الخبرة التدريسية - عدد الدورات التدريبية في مجال التعلم النشط.

• نتائج البحث ومناقشتها

(١) **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول**:

ينص السؤال الأول على: ما اتجاهات معلمي العلوم بمحافظة المجاردة نحو استخدام بطاقة تقييم التعلم النشط وفق سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية؟ وللإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على مفردات المقياس بعد تحويل درجاتهم الخام المحققة إلى درجة معيارية من (١ -٥)، ويوضح الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي العلوم على محاور مقياس الاتجاهات نحو بطاقة تقييم التعلم النشط:

جدول (٥):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي العلوم على محاور مقياس الاتجاهات نحو بطاقة تقييم التعلم النشط

المحور	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
مفهوم التعلم النشط	٦	٣.٣٢	٠.٣٧	متوسطة	٢
إمكانية تطبيق استراتيجيات التعلم النشط	٤	٣.٩٣	٠.٧٩	عالية	١
الاتجاه نحو العمل التدريسي باستخدام التعلم النشط	٨	٢.٩٢	٠.٤٦	متوسطة	٣
الاتجاه نحو شروط التعلم النشط وفق بطاقة التقييم	٨	٢.٥١	٠.٣٠	منخفضة	٤
العلاقة الإشرافية في ظل استخدام بطاقة تقييم التعلم النشط	٩	٢.٢٧	٠.٤٣	منخفضة	٥
المقياس ككل	٣٥	٢.٩٨	٠.١٦	متوسطة	

يتضح من الجدول (٥) أنه بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات نحو بطاقة تقييم التعلم النشط بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة (٢.٩٨) بانحراف معياري (٠.١٦) وبدرجة موافقة متوسطة. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محاور المقياس ما بين (٢.٢٧) إلى (٣.٩٣) وبدرجة موافقة تراوحت ما بين منخفضة إلى عالية، وجاء ترتيب هذه المحاور وفقا لدرجة الموافقة عليها كما يلي:

- جاء محور (إمكانية تطبيق استراتيجيات التعلم النشط) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣.٩٣) وبانحراف معياري (٠.٧٩) وبدرجة موافقة عالية.
- وجاء محور (مفهوم التعلم النشط) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٣.٣٢) وبانحراف معياري (٠.٣٧) وبدرجة موافقة عالية.
- وجاء محور (الاتجاه نحو العمل التدريسي باستخدام التعلم النشط) في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٢.٩٢) وبانحراف معياري (٠.٤٦) وبدرجة موافقة متوسطة.
- وجاء محور (الاتجاه نحو شروط التعلم النشط وفق بطاقة التقييم) في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (٢.٥١) وبانحراف معياري (٠.٣٠) وبدرجة موافقة منخفضة.
- وجاء محور (العلاقة الإشرافية في ظل استخدام بطاقة تقييم التعلم النشط) في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (٢.٢٧) وبانحراف معياري (٠.٤٣) وبدرجة موافقة منخفضة.

وفيما يلي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لكل فقرة في كل محور من محاور المقياس:

- **المحور الأول (مفهوم التعلم النشط):**

يوضح الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب لكل فقرة من فقرات المحور الأول (مفهوم التعلم النشط):

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي العلوم على فقرات المحور الأول (مفهوم التعلم النشط)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	اعتقد أن التعلم النشط من الاستراتيجيات الحديثة في تدريس العلوم	٢.٥٧	١.٣٣	منخفضة	٦
٢	ترجع جذور التعلم النشط إلى النظرية البنائية الاجتماعية	٤.٢٤	٠.٨٠	عالية جداً	١
٣	استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم يوفر الوقت والجهد	٣.٢١	١.٠٩	متوسطة	٤
٤	تعد استراتيجيات التعلم النشط من الأدوات الفعالة في تيسير عملية بناء المعرفة لدى الطالب عند تدريس العلوم	٣.٥١	٠.٦٠	عالية	٣
٥	أتوقع أن استراتيجيات التعلم النشط تثري خيالات الطالب في تدريس العلوم	٢.٨٩	١.٠٧	متوسطة	٥
٦	اعتقد أن استراتيجيات التعلم النشط تزيد الفهم لدى الطالب في تدريس العلوم	٣.٥٣	٠.٩٨	عالية	٢
	الدرجة الكلية للمحور الأول	٣.٣٢	٠.٣٧	متوسطة	

يتضح من الجدول (٦) أنه بالنسبة لفقرات المحور الأول (مفهوم التعلم النشط) بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة (٣.٣٢) بانحراف معياري (٠.٣٧) وبدرجة موافقة متوسطة. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الأول (مفهوم التعلم

النشط) ما بين (٢.٥٧) إلى (٤.٢٤) وبدرجة موافقة تراوحت ما بين متوسطة إلى عالية جداً، وجاء ترتيب هذه الفقرات وفقا لدرجة الموافقة عليها كما يلي:

- جاءت الفقرة رقم (٢) والتي تنص على " ترجع جذور التعلم النشط إلى النظرية البنائية الاجتماعية " في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤.٢٤) وبانحراف معياري (٠.٨٠) وبدرجة موافقة عالية جداً.
- وجاءت الفقرة رقم (٦) والتي تنص على " اعتقد أن استراتيجيات التعلم النشط تزيد الفهم لدى الطالب في تدريس العلوم " في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٣.٥٣) وبانحراف معياري (٠.٩٨) وبدرجة موافقة عالية.
- وجاءت الفقرة رقم (٤) والتي تنص على " تعد استراتيجيات التعلم النشط من الأدوات الفعالة في تيسير عملية بناء المعرفة لدى الطالب عند تدريس العلوم " في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٣.٥١) وبانحراف معياري (٠.٦٠) وبدرجة موافقة عالية.
- وجاءت الفقرة رقم (٣) والتي تنص على " استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم يوفر الوقت والجهد " في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (٣.٢١) وبانحراف معياري (١.٠٩) وبدرجة موافقة متوسطة.
- وجاءت الفقرة رقم (٥) والتي تنص على " أتوقع أن استراتيجيات التعلم النشط تثري خيالات الطالب في تدريس العلوم " في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (٢.٨٩) وبانحراف معياري (١.٠٧) وبدرجة موافقة متوسطة.
- وجاءت الفقرة رقم (١) والتي تنص على " اعتقد أن التعلم النشط من الاستراتيجيات الحديثة في تدريس العلوم " في الترتيب السادس بمتوسط حسابي (٢.٥٧) وبانحراف معياري (١.٣٣) وبدرجة موافقة متوسطة.

- **المحور الثاني (إمكانية تطبيق استراتيجيات التعلم النشط):**

يوضح الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب لكل فقرة من فقرات المحور الثاني (إمكانية تطبيق استراتيجيات التعلم النشط):

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي العلوم على فقرات المحور الثاني (إمكانية تطبيق استراتيجيات التعلم النشط)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٧	أرى أنه يمكن تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في كل المقررات الدراسية	٤.٨٢	٠.٥١	عالية جداً	١
٨	يجب أن يتغير ترتيب غرفة الصف في أثناء تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم	٤.٠٦	١.٤١	عالية	٢
٩	أعتقد أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط يتطلب بيئة ثرية من المصادر التعليمية المتنوعة	٣.٧٦	١.٣٢	عالية	٣
١٠	اعتقد أن استخدام المعلم لاستراتيجيات التعلم النشط يتحتم عليه إلمام بخصائص الطلاب المعرفية	٣.٠٨	١.٨٤	متوسطة	٤
	الدرجة الكلية للمحور الثاني	٣.٩٣	٠.٧٩	عالية	

يتضح من الجدول (٧) أنه بالنسبة لفقرات المحور الثاني (إمكانية تطبيق استراتيجيات التعلم النشط) بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة (٣.٩٣) بانحراف معياري (٠.٧٩) وبدرجة موافقة عالية. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الثاني (إمكانية تطبيق استراتيجيات التعلم النشط) ما بين (٣.٠٨) إلى (٤.٨٢) وبدرجةٍ موافقة تراوحت ما بين متوسطة إلى عالية جداً، وجاء ترتيب هذه الفقرات وفقا لدرجة الموافقة عليها كما يلي:

- جاءت الفقرة رقم (٧) والتي تنص على " أرى أنه يمكن تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في كل المقررات الدراسية " في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤.٨٢) وبانحراف معياري (٠.٥١) وبدرجة موافقة عالية جداً.
- وجاءت الفقرة رقم (٨) والتي تنص على " يجب أن يتغير ترتيب غرفة الصف في أثناء تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم " في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٤.٠٦) وبانحراف معياري (١.٤١) وبدرجة موافقة عالية.
- وجاءت الفقرة رقم (٩) والتي تنص على " أعتقد أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط يتطلب بيئة ثرية من المصادر التعليمية المتنوعة " في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٣.٧٦) وبانحراف معياري (١.٣٢) وبدرجة موافقة عالية.
- وجاءت الفقرة رقم (١٠) والتي تنص على " اعتقد أن استخدام المعلم لاستراتيجيات التعلم النشط يتحتم عليه إلمام بخصائص الطلاب المعرفية " في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (٣.٠٨) وبانحراف معياري (١.٨٤) وبدرجة موافقة متوسطة.

- **المحور الثالث (الاتجاه نحو العمل التدريسي باستخدام التعلم النشط):**

يوضح الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب لكل فقرة من فقرات المحور الثالث (الاتجاه نحو العمل التدريسي باستخدام التعلم النشط):

ويتضح من الجدول (٨) أنه بالنسبة لفقرات المحور الثالث (الاتجاه نحو العمل التدريسي باستخدام التعلم النشط) بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة (٢.٩٢) بانحراف معياري (٠.٤٦) وبدرجة موافقة متوسطة. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الثالث (الاتجاه نحو العمل التدريسي باستخدام التعلم النشط) ما بين (١.٧٩) إلى (٣.٤٦) وبدرجةٍ موافقة تراوحت ما بين منخفضة جداً إلى عالية، وجاء ترتيب هذه الفقرات وفقا لدرجة الموافقة عليها كما يلي:

- جاءت الفقرة رقم (١٣) والتي تنص على " لا أحب حضور الدورات التدريبية لشعوري أنها لا تحقق لي الفائدة المرجوة منها " في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣.٤٦) وبانحراف معياري (١.٣٥) وبدرجة موافقة عالية.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي العلوم على فقرات المحور الثالث (الاتجاه نحو العمل التدريسي باستخدام التعلم النشط)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١١	أشعر أن وقت حصة العلوم يمر ببطء عند استخدام استراتيجيات التعلم النشط	٣.٢٨	١.١٠	متوسطة	٣
١٢	أعاني من عدم انضباط الطلاب أثناء استخدام استراتيجيات التعلم النشط عند تدريس العلوم	٣.٠٤	١.٢٣	متوسطة	٥
١٣	لا أحب حضور الدورات التدريبية لشعوري أنها لا تحقق لي الفائدة المرجوة منها	٣.٤٦	١.٣٥	عالية	١
١٤	نصابي من الحصص الأسبوعية واليومية لا يساعد على تحقيق أهداف التعلم النشط	١.٧٩	٠.٧١	منخفضة جداً	٨
١٥	أشعر أن التعلم النشط يحتاج مني إلى بذل الكثير من الجهد الذي لا يمكنني تأديته بكفاءة في تدريس العلوم	٢.٤٦	١.٢٩	منخفضة	٧
١٦	التدريس والتقويم بالطرق التقليدية أيسر من استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم	٣.٢١	١.١١	متوسطة	٤
١٧	أشعر بالمتعة أثناء التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم	٣.٣٨	١.٢٧	متوسطة	٢
١٨	ضعف التدريب على الاستراتيجيات الحديثة في تدريس العلوم يشعرني بالصعوبة في تنفيذها.	٢.٧٢	١.١٩	متوسطة	٦
	الدرجة الكلية للمحور الثالث	٢.٩٢	٠.٤٦	متوسطة	

- وجاءت الفقرة رقم (١٧) والتي تنص على " أشعر بالمتعة أثناء التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم " في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٣.٣٨) وبانحراف معياري (١.٢٧) وبدرجة موافقة متوسطة.
- وجاءت الفقرة رقم (١١) والتي تنص على " أشعر أن وقت حصة العلوم يمر ببطء عند استخدام استراتيجيات التعلم النشط " في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٣.٢٨) وبانحراف معياري (١.١٠) وبدرجة موافقة متوسطة.
- وجاءت الفقرة رقم (١٦) والتي تنص على " التدريس والتقويم بالطرق التقليدية أيسر من استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم " في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (٣.٢١) وبانحراف معياري (١.١١) وبدرجة موافقة متوسطة.
- وجاءت الفقرة رقم (١٢) والتي تنص على " أعاني من عدم انضباط الطلاب أثناء استخدام استراتيجيات التعلم النشط عند تدريس العلوم " في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (٣.٠٤) وبانحراف معياري (١.٢٣) وبدرجة موافقة متوسطة.
- وجاءت الفقرة رقم (١٨) والتي تنص على " ضعف التدريب على الاستراتيجيات الحديثة في تدريس العلوم يشعرني بالصعوبة في تنفيذها " في الترتيب السادس بمتوسط حسابي (٢.٧٢) وبانحراف معياري (١.١٩) وبدرجة موافقة متوسطة.
- وجاءت الفقرة رقم (١٥) والتي تنص على " أشعر أن التعلم النشط يحتاج مني إلى بذل الكثير من الجهد الذي لا يمكنني تأديته بكفاءة في تدريس العلوم " في

الترتيب السابع بمتوسط حسابي (٢.٤٦) وبانحراف معياري (١.٢٩) وبدرجة موافقة منخفضة.

- وجاءت الفقرة رقم (١٤) والتي تنص على " نصابي من الحصص الأسبوعية واليومية لا يساعد على تحقيق أهداف التعلم النشط " في الترتيب الثامن بمتوسط حسابي (١.٧٩) وبانحراف معياري (٠.٧١) وبدرجة موافقة منخفضة جداً.

- **المحور الرابع (الاتجاه نحو شروط التعلم النشط في بطاقة التقييم)**:

يوضح الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب لكل فقرة من فقرات المحور الرابع (الاتجاه نحو شروط التعلم النشط في بطاقة التقييم):

جدول (٩):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي العلوم على فقرات المحور الرابع (الاتجاه نحو شروط التعلم النشط في بطاقة التقييم)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١٩	كثرة تفصيلات سلالم التقدير اللفظية ببطاقة التعلم النشط تربك المعلم والمشرف التربوي معًا	٢.٣٦	٠.٦٦	منخفضة	٥
٢٠	أرى أن الإصدار السابق لبطاقة التعلم النشط أكثر سهولة في تطبيقها من الإصدار الحالي	١.٦٤	٠.٩٩	منخفضة جداً	٨
٢١	أشعر بالارتباك الشديد بشأن سلالم التقدير اللفظية ببطاقة التعلم النشط في تدريس العلوم	٢.٦٧	٠.٧١	متوسطة	٣
٢٢	أظن أن هناك تداخلات شديدة بين سلالم التقدير اللفظية ببطاقة التعلم النشط	٢.٨٦	٠.٩٩	متوسطة	١
٢٣	أفضل التفصيلات الكثيرة في بطاقة التعلم النشط بإصدارها الحالي حتى أقف على أخطائي ومميزاتي عند تدريس العلوم	٢.٧٤	٠.٧٩	متوسطة	٢
٢٤	أرى أن كثرة سلالم التقدير اللفظية بالإصدار الحالي لبطاقة التعلم النشط تحملني أعباء جديدة	٢.٢٩	٠.٧٠	منخفضة	٦
٢٥	أرى أن شروط التعلم ببطاقة التعلم النشط تحدد مواطن الخلل في الأداء بدقة في تدريس العلوم	٢.٢٢	١.٢٦	منخفضة	٧
٢٦	تتيح لي شروط التعلم ببطاقة التعلم النشط التقويم الذاتي لأدائي التدريسي في العلوم	٢.٥٨	٠.٦٧	منخفضة	٤
الدرجة الكلية للمحور الرابع		٢.٥١	٠.٣٠	منخفضة	

يتضح من الجدول (٩) أنه بالنسبة لفقرات المحور الرابع (الاتجاه نحو شروط التعلم النشط في بطاقة التقييم) بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة (٢.٥١) بانحراف معياري (٠.٣٠) وبدرجة موافقة منخفضة. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور

الرابع (الاتجاه نحو شروط التعلم النشط في بطاقة التقييم) ما بين (١.٦٤) إلى (٢.٨٦) وبدرجة موافقة تراوحت ما بين منخفضة جدًا إلى متوسطة، وجاء ترتيب هذه الفقرات وفقًا لدرجة الموافقة عليها كما يلي:

- جاءت الفقرة رقم (٢٢) والتي تنص على " أظن أن هناك تداخلات شديدة بين سلالم التقدير اللفظية ببطاقة التعلم النشط " في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢.٨٦) وبانحراف معياري (٠.٩٩) وبدرجة موافقة متوسطة.
- وجاءت الفقرة رقم (٢٣) والتي تنص على " أفضل التفصيلات الكثيرة في بطاقة التعلم النشط بإصدارها الحالي حتى أقف على أخطائي ومميزاتي عند تدريس العلوم " في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٢.٧٤) وبانحراف معياري (٠.٧٩) وبدرجة موافقة متوسطة.
- وجاءت الفقرة رقم (٢١) والتي تنص على " أشعر بالارتباك الشديد بشأن سلالم التقدير اللفظية ببطاقة التعلم النشط في تدريس العلوم " في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٢.٦٧) وبانحراف معياري (٠.٧١) وبدرجة موافقة متوسطة.
- وجاءت الفقرة رقم (٢٦) والتي تنص على " تتيح لي شروط التعلم ببطاقة التعلم النشط التقويم الذاتي لأدائي التدريسي في العلوم " في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (٢.٥٨) وبانحراف معياري (٠.٦٧) وبدرجة موافقة منخفضة.
- وجاءت الفقرة رقم (١٩) والتي تنص على " كثرة تفصيلات سلالم التقدير اللفظية ببطاقة التعلم النشط تربك المعلم والمشرف التربوي معًا " في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (٢.٣٦) وبانحراف معياري (٠.٦٦) وبدرجة موافقة منخفضة.
- وجاءت الفقرة رقم (٢٤) والتي تنص على " أرى أن كثرة سلالم التقدير اللفظية بالإصدار الحالي لبطاقة التعلم النشط تحملني أعباء جديدة " في الترتيب السادس بمتوسط حسابي (٢.٢٩) وبانحراف معياري (٠.٧٠) وبدرجة موافقة منخفضة.
- وجاءت الفقرة رقم (٢٥) والتي تنص على " أرى أن شروط التعلم ببطاقة التعلم النشط تحدد مواطن الخلل في الأداء بدقة في تدريس العلوم " في الترتيب السابع بمتوسط حسابي (٢.٢٢) وبانحراف معياري (١.٢٦) وبدرجة موافقة منخفضة.
- وجاءت الفقرة رقم (٢٠) والتي تنص على " أرى أن الإصدار السابق لبطاقة التعلم النشط أكثر سهولة في تطبيقها من الإصدار الحالي " في الترتيب الثامن بمتوسط حسابي (١.٦٤) وبانحراف معياري (٠.٩٩) وبدرجة موافقة منخفضة جدًا.

- **المحور الخامس (العلاقة الإشرافية في ظل استخدام بطاقة تقييم التعلم النشط):**

يوضح الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب لكل فقرة من فقرات المحور الخامس (العلاقة الإشرافية في ظل استخدام بطاقة تقييم التعلم النشط):

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي العلوم على فقرات المحور الخامس (العلاقة الإشرافية في ظل استخدام بطاقة تقييم التعلم النشط)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٢٧	انزعج من ملاحظات المشرف التربوي على طريقة تنفيذي لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم	١.٧٤	٠.٧١	منخفضة جداً	٧
٢٨	أرى أن بطاقة تقييم التعلم النشط فيها الكثير من البنود التي تؤدي إلى انشغالي عن الهدف الرئيس من التدريس	٢.٢٩	٠.٧٨	منخفضة	٥
٢٩	علاقاتي مع مشرفي توترت بعد استخدام بطاقة تقييم التعلم النشط لكثرة بنودها	١.٦٨	٠.٩٣	منخفضة جداً	٩
٣٠	يؤدي تطبيق استراتيجيات التعلم النشط إلى انشغالي عن الواجبات الاجتماعية بالمدرسة	٢.١٧	٠.٧٩	منخفضة	٦
٣١	يوجد تعاون جيد بين إدارة المدرسة والمعلمين في ظل تطبيق استراتيجيات التعلم النشط.	٣.٢٢	١.٢٩	متوسطة	١
٣٢	أعاني من الكثير من ضغوط العمل نتيجة إلزامي بالانتهاء من التدريس والتقويم في مواعيد محددة.	٢.٤٦	٠.٩٨	منخفضة	٤
٣٣	تقدير المعلم من قبل المشرف التربوي غير كاف منذ تطبيق بطاقة تقييم التعلم النشط عند تدريس العلوم.	١.٦٨	٠.٨٢	منخفضة جداً	٨
٣٤	أرى أن كثرة بنود بطاقة تقييم التعلم النشط تؤدي إلى تفصيلات مملة تضغط على المعلم عند تدريس العلوم.	٢.٦٩	١.١٦	متوسطة	٢
٣٥	أرى أن مشرفي العلوم اهتموا بتطبيق بطاقة التعلم النشط أكثر من اهتمامهم بتطوير المعلم.	٢.٤٩	٠.٩٦	منخفضة	٣
	الدرجة الكلية للمحور الخامس	٢.٢٧	٠.٤٣	منخفضة	

يتضح من الجدول (١٠) أنه بالنسبة لفقرات المحور الخامس (العلاقة الإشرافية في ظل استخدام بطاقة تقييم التعلم النشط) بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة (٢.٢٧) بانحراف معياري (٠.٤٣) وبدرجة موافقة منخفضة. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الخامس (العلاقة الإشرافية في ظل استخدام بطاقة تقييم التعلم النشط) ما بين (١.٦٨) إلى (٣.٢٢) وبدرجة موافقة تراوحت ما بين منخفضة جداً إلى متوسطة، وجاء ترتيب هذه الفقرات وفقا لدرجة الموافقة عليها كما يلي:

- جاءت الفقرة رقم (٣١) والتي تنص على " يوجد تعاون جيد بين إدارة المدرسة والمعلمين في ظل تطبيق استراتيجيات التعلم النشط " في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣.٢٢) وبانحراف معياري (١.٢٩) وبدرجة موافقة متوسطة.
- وجاءت الفقرة رقم (٣٤) والتي تنص على " أرى أن كثرة بنود بطاقة تقييم التعلم النشط تؤدي إلى تفصيلات مملة تضغط على المعلم عند تدريس العلوم " في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٢.٦٩) وبانحراف معياري (١.١٦) وبدرجة موافقة متوسطة.

- وجاءت الفقرة رقم (٣٥) والتي تنص على " أرى أن مشرفي العلوم اهتموا بتطبيق بطاقة التعلم النشط أكثر من اهتمامهم بتطوير المعلم " في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٢.٤٩) وبانحراف معياري (٠.٩٦) وبدرجة موافقة منخفضة.
- وجاءت الفقرة رقم (٣٢) والتي تنص على " أعاني من الكثير من ضغوط العمل نتيجة إلزامي بالانتهاء من التدريس والتقويم في مواعيد محددة " في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (٢.٤٦) وبانحراف معياري (٠.٩٨) وبدرجة موافقة منخفضة.
- وجاءت الفقرة رقم (٢٨) والتي تنص على " أرى أن بطاقة تقييم التعلم النشط فيها الكثير من البنود التي تؤدي إلى انشغالي عن الهدف الرئيس من التدريس " في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (٢.٢٩) وبانحراف معياري (٠.٧٨) وبدرجة موافقة منخفضة.
- وجاءت الفقرة رقم (٣٠) والتي تنص على " يؤدي تطبيق استراتيجيات التعلم النشط إلى انشغالي عن الواجبات الاجتماعية بالمدرسة " في الترتيب السادس بمتوسط حسابي (٢.١٧) وبانحراف معياري (٠.٧٩) وبدرجة موافقة منخفضة.
- وجاءت الفقرة رقم (٢٧) والتي تنص على " انزعج من ملاحظات المشرف التربوي على طريقة تنفيذي لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم " في الترتيب السابع بمتوسط حسابي (١.٧٤) وبانحراف معياري (٠.٧١) وبدرجة موافقة منخفضة جداً.
- وجاءت الفقرة رقم (٣٣) والتي تنص على " تقدير المعلم من قبل المشرف التربوي غير كاف منذ تطبيق بطاقة تقييم التعلم النشط عند تدريس العلوم " في الترتيب الثامن بمتوسط حسابي (١.٦٨) وبانحراف معياري (٠.٨٢) وبدرجة موافقة منخفضة جداً.
- وجاءت الفقرة رقم (٢٩) والتي تنص على " علاقاتي مع مشرفي توترت بعد استخدام بطاقة تقييم التعلم النشط لكثرة بنودها " في الترتيب التاسع بمتوسط حسابي (١.٦٨) وبانحراف معياري (٠.٩٣) وبدرجة موافقة منخفضة جداً.

(٢) **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني**:

ينص السؤال الثاني على: هل تختلف اتجاهات معلمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلم النشط وفق سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية باختلاف: المؤهل الدراسي - التخصص - عدد سنوات الخبرة التدريسية - عدد الدورات التدريبية في مجال التعلم النشط؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب قيم "ف" باستخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA لكل متغير على حدة كما يلي:

أ- متغير المرحلة الدارسية:

يوضح الجدول (١١) قيمة "ف" لدلالة فروق درجات أفراد العينة في مقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلم النشط وفق سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية في ضوء المرحلة الدارسية:

جدول (١١) : قيمة "ف" لدلالة فروق درجات أفراد العينة في مقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلم النشط في ضوء المرحلة الدارسية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
مفهوم التعلم النشط	بين المجموعات	٠.٢٠	٢	٠.١٠	٠.٧٤	٠.٤٨ غير دالة
	داخل المجموعات	٩.٤٦	٦٩	٠.١٤		
	الكلي	٩.٦٦	٧١			
إمكانية تطبيق استراتيجيات التعلم النشط	بين المجموعات	٠.٤٤	٢	٠.٢٢	٠.٣٥	٠.٧١ غير دالة
	داخل المجموعات	٤٤.٠٩	٦٩	٠.٦٤		
	الكلي	٤٤.٥٣	٧١			
الاتجاه نحو العمل التدريسي باستخدام التعلم النشط	بين المجموعات	٠.٥٩	٢	٠.٣٠	١.٣٩	٠.٢٦ غير دالة
	داخل المجموعات	١٤.٦٩	٦٩	٠.٢١		
	الكلي	١٥.٢٨	٧١			
الاتجاه نحو شروط التعلم النشط وفق بطاقة التقييم	بين المجموعات	٠.٢٧	٢	٠.١٤	١.٥٣	٠.٢٢ غير دالة
	داخل المجموعات	٦.١٦	٦٩	٠.٠٩		
	الكلي	٦.٤٣	٧١			
العلاقة الإشرافية في ظل استخدام بطاقة تقييم التعلم النشط	بين المجموعات	٠.٠١	٢	٠.٠١	٠.٠٣	٠.٩٧ غير دالة
	داخل المجموعات	١٢.٩٨	٦٩	٠.١٩		
	الكلي	١٢.٩٩	٧١			
المقياس ككل	بين المجموعات	٠.٠٨	٢	٠.٠٤	١.٦٨	٠.١٩ غير دالة
	داخل المجموعات	١.٦٥	٦٩	٠.٠٢		
	الكلي	١.٧٣	٧١			

يتضح من الجدول (١١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة في مقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلم النشط وفق سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية في ضوء المرحلة الدارسية سواء في الدرجة الكلية للمقياس أو في محاوره المختلفة؛ حيث تراوحت قيم "ف" ما بين (٠.٠٣ - ١.٦٨) وهي قيم كلها غير دالة إحصائيًا؛ الأمر الذي يشير إلى أن المرحلة الدارسية ليس له دور في اتجاهات معلمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلم النشط وفق سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية.

ب- متغير المؤهل الدراسي:

يوضح الجدول (١٢) قيمة "ف" لدلالة فروق درجات أفراد العينة في مقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلم النشط وفق سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية في ضوء المؤهل الدراسي:

جدول (١٢) : قيمة "ف" لدلالة فروق درجات أفراد العينة في مقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلم النشط في ضوء المؤهل الدراسي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
مفهوم التعلم النشط	بين المجموعات	٠.٣٦	٢	٠.١٨	١.٤٤	٠.٢٧ غير دالة
	داخل المجموعات	٩.٣٠	٦٩	٠.١٤		
	الكلي	٩.٦٦	٧١			
إمكانية تطبيق استراتيجيات التعلم النشط	بين المجموعات	٢.٠٥	٢	١.٠٢	١.٦٦	٠.٢٠ غير دالة
	داخل المجموعات	٤٢.٤٨	٦٩	٠.٦٢		
	الكلي	٤٤.٥٣	٧١			
الاتجاه نحو العمل التدريسي باستخدام التعلم النشط	بين المجموعات	٠.٥٥	٢	٠.٢٨	١.٣٠	٠.٢٨ غير دالة
	داخل المجموعات	١٤.٧٣	٦٩	٠.٢١		
	الكلي	١٥.٢٨	٧١			
الاتجاه نحو شروط التعلم النشط وفق بطاقة التقييم	بين المجموعات	٠.٣١	٢	٠.١٦	١.٧٦	٠.١٨ غير دالة
	داخل المجموعات	٦.١٢	٦٩	٠.٠٩		
	الكلي	٦.٤٣	٧١			
العلاقة الإشرافية في ظل استخدام بطاقة تقييم التعلم النشط	بين المجموعات	٠.٥٠	٢	٠.٢٥	١.٣٨	٠.٢٦ غير دالة
	داخل المجموعات	١٢.٥١	٦٩	٠.١٨		
	الكلي	١٣.٠١	٧١			
المقياس ككل	بين المجموعات	٠.٠١	٢	٠.٠١	٠.٠٩	٠.٩١ غير دالة
	داخل المجموعات	١.٧٢	٦٩	٠.٠٢		
	الكلي	١.٧٣	٧١			

يتضح من الجدول (١٢) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة في مقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلم النشط وفق سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية في ضوء المؤهل الدراسي سواء في الدرجة الكلية للمقياس أو في محاوره المختلفة؛ حيث تراوحت قيم "ف" ما بين (٠.٠٩ - ١.٧٦) وهي قيم كلها غير دالة إحصائيًا؛ الأمر الذي يشير إلى أن المؤهل الدراسي ليس له دور في اتجاهات معلمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلم النشط وفق سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية.

ج- متغير التخصص:

يوضح الجدول (١٣) قيمة "ف" لدلالة فروق درجات أفراد العينة في مقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلم النشط وفق سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية في ضوء التخصص: ويتضح من الجدول (١٣) أنه لاتوجد فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة في مقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلم النشط وفق سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية في ضوء التخصص سواء في الدرجة الكلية للمقياس أو في محاوره المختلفة؛ حيث تراوحت قيم "ف" ما بين (٠.٠٤ - ٢.٢٦) وهي قيم كلها غير دالة إحصائيًا؛ الأمر الذي يشير إلى أن التخصص ليس له دور في اتجاهات معلمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلم النشط وفق سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية.

جدول (١٣): قيمة "ف" لدلالة فروق درجات أفراد العينة في مقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلم النشط في ضوء التخصص

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
مفهوم التعلم النشط	بين المجموعات	٠.٠٢	٣	٠.٠١	٠.٠٤	٠.٩٨ غير دالة
	داخل المجموعات	٩.٦٤	٦٨	٠.١٤		
	الكلي	٩.٦٦	٧١			
إمكانية تطبيق استراتيجيات التعلم النشط	بين المجموعات	٤.٣٦	٣	١.٤٥	٢.٤٦	٠.٠٧ غير دالة
	داخل المجموعات	٤٠.١٧	٦٨	٠.٥٩		
	الكلي	٤٤.٥٣	٧١			
الاتجاه نحو العمل التدريسي باستخدام التعلم النشط	بين المجموعات	١.٢٧	٣	٠.٤٢	٢.٠٥	٠.١٢ غير دالة
	داخل المجموعات	١٤.٠١	٦٨	٠.٢١		
	الكلي	١٥.٢٨	٧١			
الاتجاه نحو شروط التعلم النشط وفق بطاقة التقييم	بين المجموعات	٠.٣٠	٣	٠.١٠	١.١١	٠.٣٥ غير دالة
	داخل المجموعات	٦.١٣	٦٨	٠.٠٩		
	الكلي	٦.٤٣	٧١			
العلاقة الإشرافية في ظل استخدام بطاقة تقييم التعلم النشط	بين المجموعات	٠.٣٠	٣	٠.١٠	٠.٥٣	٠.٦٦ غير دالة
	داخل المجموعات	١٢.٧١	٦٨	٠.١٩		
	الكلي	١٣.٠١	٧١			
المقياس ككل	بين المجموعات	٠.١٦	٣	٠.٠٥	٢.٢٦	٠.٠٩ غير دالة
	داخل المجموعات	١.٥٧	٦٨	٠.٠٢		
	الكلي	١.٧٣	٧١			

د- متغير عدد سنوات الخبرة التدريسية:

يوضح الجدول (١٤) قيمة "ف" لدلالة فروق درجات أفراد العينة في مقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلم النشط وفق سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية في ضوء عدد سنوات الخبرة التدريسية:

يتضح من الجدول (١٤) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة في مقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلم النشط وفق سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية في ضوء عدد سنوات الخبرة التدريسية سواء في الدرجة الكلية للمقياس أو في محاوره المختلفة؛ حيث تراوحت قيم "ف" ما بين (٠.٤٢ - ١.٨٨) وهي قيم كلها غير دالة إحصائيًا؛ الأمر الذي يشير إلى أن عدد سنوات الخبرة التدريسية ليس لها دور في استجابات اتجاهات معلمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلم النشط وفق سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية.

هـ- متغير عدد مرات الدورات التدريبية:

يوضح الجدول (١٥) قيمة "ف" لدلالة فروق درجات أفراد العينة في مقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلم النشط وفق سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية في ضوء عدد مرات الدورات التدريبية:

يتضح من الجدول (١٥) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة في مقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلم النشط وفق سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية في ضوء عدد مرات الدورات التدريبية

سواء في الدرجة الكلية للمقياس أو في محاوره المختلفة؛ حيث تراوحت قيم "ف" ما بين (٠.٢٠ - ٢.٢٦) وهي قيم كلها غير دالة إحصائيًا؛ الأمر الذي يشير إلى أن عدد مرات الدورات التدريبية ليس له دور اتجاهات معلمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلم النشط وفق سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية.

جدول (١٤) : قيمة "ف" لدلالة فروق درجات أفراد العينة في مقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلم النشط في ضوء عدد سنوات الخبرة التدريسية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
مفهوم التعلم النشط	بين المجموعات	٠.١٣	٢	٠.٠٧	٠.٤٨	٠.٦٢ غير دالة
	داخل المجموعات	٩.٥٣	٦٩	٠.١٤		
	الكلى	٩.٦٦	٧١			
إمكانية تطبيق استراتيجيات التعلم النشط	بين المجموعات	٠.٥٣	٢	٠.٢٧	٠.٤٢	٠.٦٦ غير دالة
	داخل المجموعات	٤٣.٩٩	٦٩	٠.٦٤		
	الكلى	٤٤.٥٢	٧١			
الاتجاه نحو العمل التدريسي باستخدام التعلم النشط	بين المجموعات	٠.٧٩	٢	٠.٤٠	١.٨٨	٠.١٦ غير دالة
	داخل المجموعات	١٤.٤٩	٦٩	٠.٢١		
	الكلي	١٥.٢٨	٧١			
الاتجاه نحو شروط التعلم النشط وفق بطاقة التقييم	بين المجموعات	٠.١٩	٢	٠.٠٩	١.٠٢	٠.٣٧ غير دالة
	داخل المجموعات	٦.٢٥	٦٩	٠.٠٩		
	الكلى	٦.٤٣	٧١			
العلاقة الإشرافية في ظل استخدام بطاقة تقييم التعلم النشط	بين المجموعات	٠.٦٢	٢	٠.٣١	١.٧٢	٠.١٩ غير دالة
	داخل المجموعات	١٢.٣٩	٦٩	٠.١٨		
	الكلي	١٣.٠١	٧١			
المقياس ككل	بين المجموعات	٠.٠٤	٢	٠.٠٢	٠.٧١	٠.٤٩ غير دالة
	داخل المجموعات	١.٦٩	٦٩	٠.٠٢		
	الكلى	١.٧٣	٧١			

مما سبق يتضح أن هناك اتجاهًا محايدًا لدى عينة البحث من معلمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلم النشط وفق سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية، وكذلك الأمر بالنسبة للمحاور: الاتجاه نحو العمل التدريسي باستخدام التعلم النشط، والاتجاه نحو شروط التعلم النشط وفق بطاقة التقييم، والعلاقة الإشرافية في ظل استخدام بطاقة تقييم التعلم النشط، بينما كان الاتجاه نحو مفهوم التعلم النشط، وإمكانية تطبيق استراتيجيات التعلم النشط إيجابيًا؛ أي أن المعلمين يؤمنون بفكرة التعلم النشط، وأنهم يمكنهم تطبيق استراتيجياته، ولكن تقف بطاقة التقييم حائلًا دون تحقيق ذلك؛ فهم غير راضين عن شروط التعلم النشط في بطاقة التقييم، وربما يعزو ذلك إلى كثرة تفصيلات سلالم التقدير اللفظية بالإصدار الحالي لبطاقة التعلم النشط تربك المعلم والمشرف التربوي معًا، وتحملهم أعباء جديدة، وأن هناك تداخلات شديدة بين سلالم

جدول (١٥) : قيمة "ف" لدلالة فروق درجات أفراد العينة في مقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو بطاقة تقييم التعلم النشط في ضوء عدد مرات الدورات التدريبية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
مفهوم التعلم النشط	بين المجموعات	٠.٠٨	٢	٠.٠٤	٠.٣٠	٠.٧٥ غير دالة
	داخل المجموعات	٩.٥٨	٦٩	٠.١٤		
	الكلي	٩.٦٦	٧١			
إمكانية تطبيق استراتيجيات التعلم النشط	بين المجموعات	١.٩٨	٢	٠.٩٩	٠.٢١	٠.٢١ غير دالة
	داخل المجموعات	٤٢.٥٥	٦٩	٠.٦٢		
	الكلي	٤٤.٥٣	٧١			
الاتجاه نحو العمل التدريسي باستخدام التعلم النشط	بين المجموعات	٠.١٦	٢	٠.٠٨	٠.٣٦	٠.٧٠ غير دالة
	داخل المجموعات	١٥.١٢	٦٩	٠.٢٢		
	الكلي	١٥.٢٨	٧١			
الاتجاه نحو شروط التعلم النشط وفق بطاقة التقييم	بين المجموعات	٠.١٦	٣	٠.٠٥	٢.٢٦	٠.٠٩ غير دالة
	داخل المجموعات	١.٥٧	٦٨	٠.٠٢		
	الكلي	١.٧٣	٧١			
العلاقة الإشرافية في ظل استخدام بطاقة تقييم التعلم النشط	بين المجموعات	٠.٠٧	٢	٠.٠٤	٠.٢٠	٠.٨٢ غير دالة
	داخل المجموعات	١٢.٩٣	٦٩	٠.١٩		
	الكلي	١٣.٠١	٧١			
المقياس ككل	بين المجموعات	٠.٠٥	٢	٠.٠٣	١.٠٦	٠.٣٥ غير دالة
	داخل المجموعات	١.٦٧	٦٩	٠.٠٢		
	الكلي	١.٧٣	٧١			

التقدير اللفظية ببطاقة التعلم النشط؛ مما يصعب تحديد مواطن الخلل في الأداء التدريسي لمعلمي العلوم، وقد تعزو أيضًا إلى طبيعة العلاقة الإشرافية في ظل استخدام بطاقة تقييم التعلم النشط التي تتسم بالتوتر، فقد ينزعج المعلمون من ملاحظات المشرف التربوي على طريقة تنفيذهم بطاقة تقييم التعلم النشط التي فيها الكثير من البنود التي تؤدي إلى انشغالهم عن الهدف الرئيس من التدريس، وانشغالهم بالواجبات الاجتماعية بالمدرسة، ويصبح تقدير المعلم من قبل المشرف التربوي محبط لهم، ويرون أن الإصدار السابق لبطاقة التقييم كانت أفضل بكثير من البطاقة الحالية والتي لم تفسر بنودها من قبل الوزارة.

ويعتقد الباحث أن جودة الأداء التدريسي تقاس بمدى التفاعل بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم إذا ما أعتبر أن الأداء التدريسي هو تفاعل بين المعلم والمتعلمين؛ إذ كيف يكون الأداء مجديًا إن لم يكن المتعلمون منهمكين ومتفاعلين مع المعلم ومع بعضهم بعضًا بما يطرحه المعلم، وهو جوهر التعلم

النشط باختلاف استراتيجياته ومبادئه، والعبرة ليست بكثرة بنوده بل بتحقيق جوهره.

لذا فإن بطاقة تقييم التعلم النشط تسبب ارتباكا لدى معلمي العلوم والتي من خلالها يتم الحكم على أداءاتهم التدريسية؛ إذ أصبحت هذه البطاقة عنصرا هاما في المفاضلة والترشحيات لبعض البرامج والمناصب القيادية، ومن ثم فإنه يجب أن تؤخذ هذه البطاقة بعين الاعتبار، ويتم العمل على تطويرها.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج بعض الدراسات السابقة، مثل دراسة الناقة (٢٠٠٩م) التي أظهرت أن هناك قصور في أداء الطلبة المعلمين تخصص علوم في الجانب العملي، وأنه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية في أداء الطلبة المعلمين تخصص علوم تعزي لمتغير الجنس (ذكور - إناث)، أو متغير المؤسسة (حكومة - وكالة). كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة النجدي (٢٠١٠م) التي أظهرت وجود مجموعة من الصعوبات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية في تطبيق استراتيجيتي التقويم الشامل والتعلم النشط؛ مما يؤدي إلى انخفاض درجة الرضا المهني لدى المعلمين. وتتفق كذلك مع نتائج دراسة العيدي (٢٠١٤م) التي أظهرت أن مستوى أداء معلمات الرياضيات لاستراتيجيات التعلم النشط في المرحلة المتوسطة لا يصل إلى مستوى التمكن ٧٥٪، وأوصت بضرورة تقويم أداء المعلمات التدريسي على ضوء جوهر التعلم النشط وليس شكليات. كما تتفق مع نتائج دراسة سويدان (٢٠١٨م) التي أظهرت أن اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام التدريس بالفريق في مقرر العلوم كان محايداً، وأنه لا توجد فروق في المتوسطات الحسابية لاتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس بالفريق تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة. ولكن تختلف نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة علي ومنصور (٢٠١١م) التي أظهرت أن مدرسي مرحلة التعليم الثانوي لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم التعاوني، وأظهرت أيضًا وجود فروق دالة إحصائيًا في اتجاهات المعلمين نحو التعلم التعاوني ككل تعزى لمدة الخدمة. كما تختلف مع نتائج دراسة الشطي (٢٠١٨م) التي أظهرت وجود اتجاهات إيجابية لمعلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة لنموذج التعلم البنائي.

- **التوصيات**:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج فإن الباحث يوصي بما يأتي:

- تنظيم دورات تدريبية لمعلمي العلوم الجدد لتدريبهم على استراتيجيات التعلم النشط قبل التحاقهم بالعمل.
- تطوير البرامج التدريبية لمعلمي العلوم، بحيث تتضمن كلًا من الجانب النظري والتطبيق العملي لاستراتيجيات التعلم النشط.
- عقد لقاءات دورية بين المعلمين ذوي المستويات المختلفة من الخبرة لدعم تبادل المعارف والخبرات فيما بينهم فيما يتعلق باستخدام سلالم التقدير لتقويم أداءاتهم التدريسية.

- دعوة مؤسسات إعداد المعلمين إلى توجيه قدر أكبر من الاهتمام بالجانب العملي والتدريب الميداني من أجل كساب المعلمين المهارة في استخدام استراتيجيات التعلم النشط.
- الاهتمام في تقويم أداء الطالب المعلم بكل من الجوانب المعرفية والجوانب المهارية الخاصة باستراتيجيات التعلم النشط.
- حث المعلمين على تطبيق الجوانب المهارية المتعلقة باستراتيجيات التعلم النشط وتوفير الإمكانات اللازمة لذلك.
- تزويد المدارس بالتجهيزات والإمكانات المادية المطلوبة لتنفيذ استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقرر العلوم.
- تقليل الكثافة الطلابية في الفصول الدراسية، بحيث تتمشى مع متطلبات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقرر العلوم.
- حث المعلمين على تبادل الزيارات من أجل تبادل الخبرات التدريسية المتعلقة باستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقرر العلوم.

- **المقترحات**:

استكمالاً لأهداف الدراسة الحالية فإن الباحث يوصي بإجراء الدراسات الآتية:

- العلاقة بين مستوى تدريس مقرر العلوم باستخدام استراتيجيات التعلم النشط وبين التحصيل الدراسي لدى الطلاب.
- معوقات تطبيق تقييم التعلم النشط وفق سلالم التقدير في تقويم الأداء التدريسي لمقررات العلوم بفروعها المختلفة وكيفية التغلب عليها.
- فاعلية برنامج مقترح في إكساب معلمي العلوم لاستراتيجيات التعلم النشط.

- **قائمة المراجع**:

- إبراهيم، محمد عبدالرازق (٢٠٠٧م). *منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة* (ط.٢). عمان: دار الفكر.
- باحويرث، خالد عبدالرحمن سعيد (٢٠١٤م). أدوار المشرف التربوي في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحسين الأداء التدريبي لمعلمي الرياضيات. *رسالة ماجستير غير منشورة*. جامعة أم القرى، كلية التربية.
- البدري، سميرة موسى (٢٠٠٥م). *مصطلحات تربوية ونفسية*. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- بلقيس، أحمد (١٩٨١م). *البحث الإجرائي: المنهج العلمي التطبيقي لتحسين ممارسات العاملين التربويين*. عمان: معهد التربية.
- البلوي، أمل سلامة (٢٠١٢م). مدى تمكن معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية من مهارات التدريس اللازمة لتنمية التفكير الناقد لدى طالباتهن في ضوء أهداف محددة. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- تمام، شادية عبدالحليم (٢٠٠٩م). *تقويم الأداء التدريسي لمعلم التعليم العالي*. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- جامع، حسن (١٩٩٣م). اتجاهات ومعايير في تقويم المعلم (دراسة تحليلية). *مجلة كلية التربية*، جامعة الإسكندرية ، العدد الأول.

- جامل، عبد الرحمن عبد السلام (٢٠٠٢م). *الكفاءات التعليمية* (ط.٢). عمان: دار المناهج.
- حافظ، محمود محمد (٢٠١٢م). *مؤشرات جودة التعليم في ضوء المعايير التعليمية*. دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- الحريري، رافدة عمر (٢٠٠٩م). *طرق التدريس بين التقليد والتجديد*. عمان: دار الفكر.
- حسن، علي حسني (١٩٨٩م). إعداد المعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. *مجلة كلية التربية*، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٤، (٤)، ١٧ -٧١.
- حمزاوي، رياض (١٩٨٩م). *تقويم كفاية المعلم في مراحل التعليم في دول الخليج العربية*. السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الخليفة، حسن جعفر ومطاوع، ضياء الدين محمد (٢٠١٥م). *مهارات التدريس الفعال: جودة للتعليم وإتقانًا للتعلم*. الرياض: مكتبة الرشد.
- الدوسري، راشد حماد (٢٠٠٩م). *تقويم المعلم مقاربات جديدة وأساليب حديثة*. دمشق: دار كيون.
- ربيع، هادي مشعان؛ والدليمي، طارق عبد أحمد (٢٠٠٩م). *معلم القرن الواحد والعشرين أسس إعداده وتأهيله*. عمان: مكتبة المجتمع العربي.
- ربيع، هادي مشعان؛ والدليمي، طارق عبده أحمد (٢٠٠٩م). *معلم القرن الواحد والعشرين: أسس إعداده وتأهيله*. عمان: مكتبة المجتمع العربي.
- الرحيلي، عايض نافع (٢٠٠٣م). *مشكلات المعلمين التي يواجهها مديرو المدارس في محافظة حفر الباطن*. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الرويثي، إيمان محمد أحمد (٢٠٠٧م). تقويم أداء معلمي العلوم (بطاقة ملاحظة مقترحة). حلقة نقاش مقدمة *لمركز التميز البحثي لتطوير تعليم العلوم والرياضيات*، السعودية.
- الرويس، عبدالعزيز (٢٠١٠م). نموذج مقترح لتعليم الرياضيات في ضوء النظرية البنائية. *رسالة التربية وعلم النفس*، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، ٣٥، ١٥٣-١٧٣.
- زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٤م). تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم في مصر. *المؤتمر العلمي السادس عشر: تكوين المعلم*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.
- السبتي، عباس (٢٠١٠م). معايير وآلية تقويم المعلم، ضمن فعاليات *المؤتمر التربوي التاسع والثلاثين* لجمعية المعلمين الكويتية ملحق صادر عن مجلة المعلم، (١٥٨٢).
- سعادة، جودت أحمد؛ وعقل، أحمد؛ وزامل، مجدي؛ وأبو عرقوب، جميل اشتيه (٢٠٠٦م). *التعلم النشط بين النظرية والتطبيق*. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سعادة، جودت؛ وإبراهيم، عبدالله محمد (٢٠٠٨م). المنهج المدرسي المعاصر. الأردن: دار الفكر.
- السنايفي، سامية عباس (٢٠١٢م). فاعلية نظام تقويم كفاءة أداء المعلم المعدل من وجهة نظر معلمي ومعلمات الاجتماعيات في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، (٤٥)، ٣٠٨ - ٣٦٥.
- سويدان، رجاء (٢٠١٨م). اتجاهات معلمي العلوم في محافظة نابلس نحو استخدام التدريس بالفريق في ضوء بعض المتغيرات ومعوقات استخدامه من وجهة نظرهم. *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ١٩ (٥)، ٤٥٩-٤٧٤.

- الشطي، يعقوب يوسف (٢٠١٨م). طبيعة اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة نحو توظيف نموذج التعلم البنائي في التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات في دولة الكويت. *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ١٩ (٥)، ٥٢١-٥٥٠.
- الشيخ، عبدالله محمد، وعبد الموجود، محمد، رمضان، كافية (١٩٨٩م). *إعداد المعلم وتدريبه في الكويت*. الكويت: مطابع كويت تايمز.
- صبري، إسماعيل؛ والرافعي، محمود (٢٠٠٣م). *التقويم التربوي أسسه وإجراءاته* (ط.٣). الرياض: مكتبة الرشد.
- الصغير، أحمد حسين (٢٠٠٩م). *مجتمعات التعلم نموذج لتحسين الممارسات المهنية في المدارس*. عمان: إثراء للنشر.
- عبدالله، عزة شديد (٢٠١٢م). تقويم أداء الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية في ضوء معايير أداء الطالب المعلم. رابطة التربويين العرب، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٤٢)، ٢٥٥-٣٠٥.
- عبيدات، ذوقان وعبدالحق، كايد وعدس، عبدالرحمن (٢٠١٤م). *البحث العلمي مفهومة وأدواته وأساليبه*. عمان: دار الفكر، الطبعة السادسة عشر.
- عز الدين، سوسن محمد؛ وبوقس، نجاة عبدالله (٢٠٠٢م). اتجاهات المعلمات المتعاونات نحو استخدام بطاقة تفصيلية لتقويم أداء طالبات كلية التربية للبنات بجدة في التربية العلمية. *اللقاء السنوي العاشر: القياس والتقويم التربوي والنفسي*. الرياض: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.
- عساي، فتحية معتوق (١٩٩٤م). معايير وتقويم أداء طالبات التربية العلمية – بكليات التربية من قبل المشرفات أو المديرات. *رسالة الخليج العربي*، الرياض مكتبة التربية العربية لدول الخليج، السنة الخامسة عشرة، (٥١)، ١١-١٨.
- علي، لينا؛ ومنصور، علي (٢٠١١). اتجاهات مدرسي التعليم الثانوي نحو التعلم التعاوني دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق الرسمية. *مجلة جامعة دمشق*، ٢٧ ، ١٥٧- ١٩١.
- العمرات، محمد سالم والطويسي، أحمد عيسى (٢٠١٤). مستوى ممارسة معلمي مدارس محافظة الطفيلة لاستراتيجيات التدريس الفعال من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ١٢ (٣)، ١٣٣-١٥٣.
- عيد، غادة (٢٠٠٥م). تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت "دراسة مقارنة للتقويم الذاتي، وتقويم الطلاب، وتقويم رئيس القسم العلمي. *المجلة التربوية*، *١٩* (٧٦).
- العيدي، آمنة حمد (٢٠١٤م). تقويم الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم في ضوء استراتيجيات التعلم النشط. *رسالة ماجستير غير منشورة*. جامعة القصيم: كلية التربية.
- العيوني، صالح محمد. (١٩٩٢). *الكفايات التعليمية لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية*. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- قطامي، نايفة (٢٠٠٤م). *مهارات التدريس الفعال*. عمان: دار الفكر.
- المحيسن، إبراهيم عبد الله (٢٠٠٧م). *تدريس العلوم تأصيل وتحديث* (ط٢.). الرياض: مكتبة العبيكان للنشر.
- مشروع تطوير تعليم الرياضيات والعلوم الطبيعية (٢٠٠٩م). *المادة الإثرائية للرياضيات*. الرياض: شركة العبيكان.

- مصطفي، عبد السلام (٢٠٠١م). *الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الناقة، صلاح أحمد (٢٠٠٩ م). تقويم الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بمحافظة جنوب غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية*، *٧* (٢)، ٣٤٩-٣٨٤.
- النجدي، عادل رسمي (٢٠١٠م). الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في مصر في ضوء تطبيق استراتيجيتي التقويم الشامل والتعلم النشط. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بالبحرين*، *١١* (٣)، ٢٣١-٢٦٢.
- وهبي، السيد إسماعيل (١٩٩٠م). الأهمية النسبية لبعض العوامل المتعلقة بعمل المعلم. *المؤتمر العلمي الثاني إعداد المعلم: التراكمات والتحديات*. الإسكندرية ١٥ – ١٨ يوليو.
- –الهولي، أحمد (١٩٩٨م). نظام تقويم الكفاءة بين الإيجابيات والسلبيات. *مجلة المعلم*، الكويت، (١١٦٠)، ٢٨-٣٣.
- Akubuiro, I. M. & Joshua, M. T. (2004). Self-concept, attitude and achievement of secondary school students in science in Southern cross River State. Nigeria, *The African Symposium*, *4*(1). Retrieved May 19, 2006. from: http://www.ncsu.edu/ncsu/aern/seksiens.html.
- Bellefeuille, G. L. (2006). Rethinking reflective practice education in social work education: A blended constructivist and objectivist instructional design strategy for a web-based child welfare practice course. *Journal of Social Work Education*, *42*(1), 85-103.
- Berg, C., Bergendahl, V., Lundberg, B. & Tibell, L. (2003). Benefiting from an open-ended experiment? A comparison of attitudes to, and outcomes of an expository versus an open-inquiry version of the same experiment. *International Journal of Science Education*, 25, 351.
- Bonwell, C. C., Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. *ERIC Clearinghouse on Higher Education*, Washington, DC.
- Brooks, M. G., Brooks, J. G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, *57*(3), 18-24.
- Butler, A., Phillmann, K. B., & Smart, L. (2002). Active learning within a lecture: Assessing the impact of short, in-class writing exercises. *Teaching of Psychology*, 28, 257-259.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice. AAHE Bulletin, 39, 3-7.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1991). *Applying the Seven Principles for Good Practice in undergraduate education: New directions for teaching and learning*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Chicoine, D. (2004). Ignoring the obvious: A constructivist critique of the traditional teacher education program. *Educational Studies*, *36*(3), 245-263.
- Clough, M. P., & Kauffman, K. J. (1999). Improving science education: A research-based framework for teaching. *Journal of*

Science Education, *88*, 527-534
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student Achievement: A review of State Policy Evidence, Education Policy. *Analysis Archives*, *8*(1).
- Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating teacher effectiveness, How teacher performance assessments can measure and improve teaching*. NJ: Center for American Progress.
- Davis, B. (2004). *Interventions of teaching: A genealogy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, *78*, 674-681.
- Fuhrmann, B. S., & Grasha, A. F. (1998). The past, present, and future in college teaching: Where does your teaching fit? In K. A. Feldman & M. B. Paulsen (Eds.), *Teaching and learning in the college classroom*. (2nd ed., pp. 5-35). Boston: Pearson Custom Publishing.
- Gay, L. R. (1991). *Educational evaluation and measurement competencies for analysis and application*. NY: Macmillan Publishing Co.
- Hadjerrouit, S. (2005). Designing a pedagogical model for web science education: An evolutionary perspective. *Journal of Information Technology Education*, 4, 115-121.
- Hardy, I., Jonen, A., Moller, K., & Stern, E. (2006). Effects of instructional support within constructivist learning environments for elementary school students' understanding of "floating and sinking". *Journal of Educational Psychology*, *98*(2), 307-326.
- Hergenhahn, B. R., & Olson, M. H. (2001). *An introduction to theories of learning* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kyriacou, C. (2009). *Effective teaching in schools: theory and practice*. London: Nelson Thornes Ltd.
- Liang, L. L., & Gabel, D. L. (2005). Effectiveness of a constructivist approach to science instruction for prospective elementary teachers. *International Journal of Science Education*, *27*(10), 1143-1162.
- McKeachie, W. J. (1990). Research on college teaching: The historical background. *Journal of Educational Psychology*, *82*(2), pp.189-200.
- McKeachie, W. J., & Svinicki, M. (2006). *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (12th ed.). Boston: Houghton-Mifflin.
- National Council for Accreditation of Teacher education (NACATE) (2000): performance – based Accreditation standards. Available on

www.ncate.org
- Palmer, D. (2005). A motivational view of constructivist-informed teaching. *International Journal of Science Education*, *27*(15), 1853-1881.
- Prince, M. J., & Felder, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Science Education*, *95*, 123-138.
- Russell, S. S. (2006). An overview of adult-learning processes. *Urologic Nursing*, *26*(5), 349-352.
- Sisk, D. (2007). Differentiation for effective instruction in science. *Gifted education international*, 23, 32-45
- Sivan A., Leung R.W., Woon C., Kember D. (2003). An implementation of active learning and its effect on the quality of student learning. *Innovation Educational International*, *37*, 381-389.
- Stark, S. (2006). Using action learning for professional development. *Educational Action Research*, *14*(1), 23-43.
- Turner, S. (2005). How students learn and how teachers teach: an investigation of middle and secondary science teachers instructional practices and alignment of instruction with the people learn (HPL) framework for effective learning environments and instruction. *Dissertation abstracts international*, 66 (5-A), 1625.
- Weltman, D. (2007). A comparison of traditional and active learning methods: An empirical investigation utilizing a linear mixed model. *Unpublished Ph.D*. The University of Texas at Arlington.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث العاشر :

واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء للقيادة التحويلية وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين

بحث مستل من رسالة ماجستير في الجامعة الهاشمية للباحث الأول بإشراف الباحث الثاني.

إعداد :

أ. صفاء احمد محمود الغويري
وزارة التربية والتعليم، الأردن
أ . د. أيمن احمـــد العمـــري
قسم أصول التربية والإدارة كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية بالأردن

واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء للقيادة التحويلية وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين

بحث مستل من رسالة ماجستير في الجامعة الهاشمية للباحث الأول بإشراف الباحث الثاني.

أ. صفاء احمد محمود الغويري
وزارة التربية والتعليم،الأردن
أ . د. أيمن احمـــد العمـــري
قسم أصول التربية والإدارة كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية بالأردن

• **المستخلص**:
هدفت الدراسة للكشف عن واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء للقيادة التحويلية وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين. وتم اختيار عينة طبقية عشوائية من (٤١٥) معلمًا ومعلمة. وتم استخدام استبانتين لجمع البيانات، بعد التأكد من صدقهما وثباتهما؛ الأولى لقياس واقع ممارسة القيادة التحويلية، والثانية لقياس مستوى الثقة التنظيمية. أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لممارسة القيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين عالية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع ممارسة القيادة التحويلية تعزى إلى متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي. توجد فروق ذات دلالة تعزى لمتغير المرحلة المدرسية لصالح المدارس الأساسية. المستوى الكلي للثقة التنظيمية لدى المعلمين متوسطا، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين تعزى إلى متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، وتوجد فروق تعزى إلى متغير المرحلة المدرسية لصالح المدارس الأساسية. وتبين وجود علاقة قوية ودالة إحصائيًا بين واقع ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء ومستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين. وفي ضوء نتائج الدراسة، أوصى الباحثان باتخاذ إجراءات لتعزيز القيادة التحويلية والثقة التنظيمية، مثل عقد دورات وورش تدريبية للمديرين حول القيادة التحويلية والثقة التنظيمية، بالإضافة إلى إجراء دراسات مشابهة للدراسة وتطبيقها على مجتمعات أخرى غير مجتمع الدراسة الحالية.

الكلمات المفتاحية: القيادة التحويلية، الثقة التنظيمية، مديري المدارس الحكومية، محافظة الزرقاء، الأردن.

The Degree of Practice Transformational Leadership of Public School Principals in Zarqa Governorate and its Relation to the Level of Teachers' Organizational Trust

Safa Ahmed Mahmoud AlGuariy & Professor Aieman Ahmad Al-Omari

Abstract

This study aimed to investigate the degree of practice transformational leadership of public school principals in Zarqa Governorate and its relation to the level of teachers' organizational trust from the teachers their point of view. A stratified random sample(415)teachers selected from public schools at Education directorate of Zarqa first. Two questionnaires developed; the first to measure the degree of the practice transformational leadership, and the second related to the level of teachers' organizational trust. The findings revealed that: The degree of practice of transformational leadership of public school principals was high. No significant differences in the degree of practice

transformational leadership of public school principals attributed to teachers' gender, experience and academic qualification, but there were differences attributed to the school stage in favor of basic schools. The overall level of teachers' organizational trust in public schools was medium. No significant differences in the level of teachers' organizational trust attributed to gender, experience and academic qualification. But there are differences due to the school stage in favor of basic schools. There is a strong relationship statistically significant difference between the degree of practice of transformational leadership and the level of teachers' organizational trust. In view of results of the study, the researcher recommended to take action to promote transformational leadership and organizational trust.

Keywords: transformational leadership; organizational trust; public school principal, Zarqa governorate, Jordan.

- **مقدمة**:

يُعدُّ الإنسان العنصر الأهم في عملية بناء المجتمعات وتطويرها، فهو الذي يولد ويبدع، إذ ينقل المجتمعات البشرية إلى مستويات وآفاق متجددة باستمرار، والمدرسة هي المؤسسة التي عَهد إليها المجتمع بمسؤولية إعداد الإنسان للاضطلاع بالمهام والأدوار المتنوعة، وبطَريقة فاعلة مرنة تُمكنّ من التّكيف والتفاعل البنّاء مع المتغيرات المتصارعة في كل مجال من مجالات الحياة العصرية، وتوفر مجموعة من العناصر والمقومّات، ومن أهمها وأبرزها: القيادة، فالمدير القائد يمثل ظاهرة، وسمة من سمات المدرسة الحديثة، وتظهر أهمية النمط القيادي الذي يتبناه المدير ويمارسه. وتتفاوت المدارس فيما بينها في مستوى أدائها وإنجازها تبعًا لمدى فاعلية الأنماط القيادية لمديريها (سميرات ومقابلة، ٢٠١٤).

و تعتبر القيادة التربوية جوهر العمل الإداري، لأنها تمثل عاملاً مهمًا في نجاح أو فشل الإدارة التعليمية، لما فيها من تأثير مباشر على العملية التعليمية، والقيادة هي جوهر العملية الإدارية، وقلبها النابض، وهي مفتاح الإدارة، وأهميتها ودورها نابعان من كونها تقوم بدور أساسي، يؤثر في عناصر العملية الإدارية فتجعل الإدارة أكثر دينامية وفاعلية، وتعمل كأداة محركة لتحقيق أهدافه (الكردي، ٢٠٠٤).

كما عرفها بيش (beach) والمشار إليه في (زياني، ٢٠١٤) على أنها عملية التأثير في أشخاص آخرين لتحقيق أهداف معينة. ويرى توفيق (٢٠٠٤) أن القيادة تتضمن ثلاث عمليات رئيسية هي: تشكيل الاتجاه عن طريق توفير الرؤية والاستراتيجيات الخاصة بصناعة التغيير، وتنظيم الأفراد وذلك عن طريق تكثيف الاتصال والتفويض مع التابعين، والتحفيز والتشجيع وذلك عن طريق خلق الباعث والتشجيع لدى التابعين.

ويعد المدخل التحويلي في القيادة أحد المداخل المعاصرة الذي ركزت عليه الكثير من البحوث منذ أوائل الثمانينات وتعد القيادة التحويلية جزءًا من طروحات القيادة الجديدة. وكما يشير اسمها فالقيادة التحويلية هي العملية التي تغير الأفراد وتحولهم، وهي تركز على القيم والأخلاق والمعايير والأهداف

طويلة الأجل وتشمل القيادة التحويلية على تقويم دوافع الأفراد وإشباع حاجاتهم ومعاملتهم بإنسانية (Northouse, 2001).

هذا ويختص أسلوب القيادة التحويلية حسب افوليو (Avolio) المشار إليه في (محمد، ٢٠١٠) بتحسين أداء المرؤوسين والعمل على تطوير إمكاناتهم الكاملة وأن القادة الذين يستخدمون أسلوب القيادة التحويلية عادة ما يمتلكون مجموعة قوية من القيم والمثل ولديهم القدرة على حث الأتباع على القيام بتصرفات تصبّ في الصالح العام بدرجة أكبر من مصالحهم الشخصية.

يعد بيرنز (Burns) من أوائل من تناول هذا النوع من القيادة حيث ميزه عن النمط الإجرائي في العام ١٩٧٨ ومن ثم قام باس(Bass) بتطوير فكرة القيادة التحويلية في العام ١٩٨٥ وقد وصف بيرنز (Burns) القيادة التحويلية كعملية يقوم فيها القائد والتابع بدعم كل منهما الآخر للوصول إلى أعلى مستوى من الروح المعنوية والدافعيّة .وهي القيادة التي تبنى فيها علاقة التبادل على أساس العمل وفي هذه العلاقة فإن القائد يشجع مرؤوسيه على الإتساق والتوحد مع المنظمة بإعطاء المكافآت معتمداً على الدافعية الحقيقية للمرؤوسين (عياصرة، ٢٠٠٦). لقد قدم تروفيون (Trofyon) المشار إليه في (الصليبي، ٢٠٠٨) توضيحًا للقيادة التحويلية عندما أشار إلى أن القيادة التحويلية تتكون من مستويين: المستوى الأصغر ،وتكون فيه عملية التأثير المتبادل من الأفراد وقائدهم، والمستوى الأكبر الذي تتم فيه عملية تغيير وإصلاح المؤسسات والنظم الاجتماعية فيها. وفي ضوء ذلك ينبغي على القادة أن يسعوا إلى زيادة الوعي لدى المرؤوسين وذلك بالتركيز على المثل والقيم العليا.

وتعد القيادة التحويلية من وجهة نظر بيرنز(Burns) المشار اليه في (عياصره، وحجازين، ٢٠٠٦) القيادة الأكثر تعقيداً ولكنها الأكثر قوة، ويضيف أيضًا أن هذا النوع من القيادة يكون ضروريا عندما ينظر أو يتطلع القائد إلى الدافع الكامن، ويبحث لإشباع الحاجات العليا للتابعين، وهو يتطلع أيضًا إلى إمكانات الفرد الكاملة ويبحث عن طاقة إضافية في الفرد.

تتضمن القيادة التحويلية من الناحية المفاهيمية أربعة عناصر أساسية هي:

اولاً: التأثير المثالي (Idealized Influence): هو ذلك السلوك الذي يشجع المرؤوسين على النظر إلى القادة كنماذج للدور، ويتمثل جوهر التأثير المثالي في إيجاد القيم التي تلهم وتوفر معاني العمل للمرؤوسين، ويعدّ مفهوم التأثير المثالي شديد الارتباط بمفهوم الكاريزما والقيادة الكاريزمية، فالكاريزما هي مجموعة الصفات وأنماط السلوك التي يصبح القادة بمقتضاها مُثُلاً عليا، يُحتذى بها من قبل المرؤوسين، إلى جانب أنهم يكونون محل إعجاب الآخرين وتقديرهم وثقتهم، كما يتميّز القائد المثالي بأنه يتحدّث عن قيمه ومعتقداته، وبتحديد أهمية وجود حسّ قوي للهدف، ويزرع الاعتزاز في الآخرين لارتباطهم به، إضافة إلى أنه يذهب إلى أبعد من مصالحه الذاتية من أجل مصلحة الجماعة، ويتصرّف بطرق

تؤدي إلى احترام الآخرين له، ويأخذ بالحسبان النتائج الأخلاقية والمهنية للقرارات التي يصدرها، ويظهر حسا بالقوّة والثقة بالنفس، فالقائد يضع المعنى أو المغزى من خلال الفهم والتواصل المستمرين مع العاملين، كما أنه يمتلك مقدرة عالية على الإقناع.

ثانيا : الحفز الإلهامي (Inspirational catalysis): يركز هذا البعد على تصرفات وسلوكيات القائد التي تثير في التابعين حب التحدي. فالقائد التحويلي يعمل على إثارة التحدي، واتاحة الفرصة للمشاركة لتحقيق الأهداف المشتركة، فيشركهم في رسم الرؤية للمستقبل، وفي سبيل ذلك فهو يستخدم الرموز والشعارات لتوجيه الجهود، ويوضح توقعاته العالية من تابعيه، واستثارة روح الفريق من خلال الحماسة والمثالية (سميرات ومقابلة ،٢٠١٤)

ثالثا: الاعتبارية الفردية (Individualized Consideration): وتعني اهتمام القائد بمرؤوسيه وإدراكه مبدأ الفروق الفردية والتعامل مع كل موظف منهم بطريقة معينة تتناسب واهتمامه، والعمل على تدريبهم وإرشادهم لتحقيق مزيد من النمو والتطور ويقصد بها قيام القائد بإيلاء الاهتمام بحاجات العاملين معه التي تتسم بالخصوصية فحاجاتهم ليست واحدة، وفي نفس الوقت يركز القائد التحويلي على بناء الثقة ومعرفة جوانب الضعف والقوة في أداء العاملين (الغزالي،٢٠١٠).

رابعا :الاستثارة الفكرية (Intellectual Stimulation) : يقوم القادة بتشجيع المرؤوسين بأن يضعوا الطرق التي يؤدون بها العمليات المتميزة بالتساؤلات مما يجعل الإبداع والابتكار في طليعة استراتيجية تطوير المؤسسة، وذلك بممارسة القائد لأسلوب التقمص العاطفي من خلال الاستماع لأفكارهم ومقترحاتهم ومشاركتهم في أحاسيسهم ومشاريعهم هذا لتحفيزهم لإيجاد حلول لمشكلات المؤسسة بطرق جديدة من خلال الحوار وتقديم الأدلة والبراهين الداعمة للحلول؛ ويدعو القائد مرؤوسيه أن يبتعدوا عن الماضي ويحددوا الحقائق التي يؤمنون بها بوضوح، فالقادة التحويليين يحفزون أتباعهم على المبادرة والابتكار والإبداع، من خلال تشجيعهم وتحفيز التغيير في أسلوب التفكير بالمشكلات القائمة، وتناولها بطرق جديدة، والنظر إليها من زوايا عديدة. وهكذا يمكن إطلاق الطاقات الخلاقة، وتوسيع الآفاق والحصول على أفكار جديدة ومبدعة لحل المعضلات (زياني ،٢٠١٤).

يعود الفضل في دراسات القيادة التحويلية في التربية إلى أعمال سيرجيوفاني (Sergiovanni) التي امتدت من ١٩٨٤ -١٩٩٠ وقد وصف هالنقر (Hallinger) التغير في دور مدير المدرسة من الإداري Managerial إلى المعلم Instructional ثم إلى المحول Transformational. ففي بداية الثمانينات ظهر نمط القيادة التعليمي Instructional Leadership كميزة من مميزات المدارس الفعالة حيث القيادة الإدارية القوية مع التركيز على نوعية التعليم والتوقعات العالية

لتحصيل وتقدم الطلبة ثم تطور هذا النمط القيادي إلى أن أصبح القائد يعمل بشكل أقل توجهًا وأكثر تعاونًا مع المعلمين وهذا ما دعاه بيرنز (Berns) بالقيادة التحويلية ،وهذا النوع الجديد من القيادة حصل على الكثير من قوّته بالتأكيد على مشاركة المعلمين بالقيم وبناء ولاء طبيعي للعمل ولمهمة المدرسة، حيث ركزوا على تكوين ثقافة خاصة للمدرسة وكان من سماتها تفويض السلطة للمعلمين وهذه العملية هامة جدًا وخاصة في المدارس الثانوية وقد أثبتت الدراسات أن هذا النوع من القيادة يزيد من دافعية وولاء المعلمين لعملهم (عياصرة، ٢٠٠٦) .

ويمكن تحديد مجموعة من الاستراتيجيات التي يستخدمها القادة التحويلين بالمدرسة لتفعيل دورهم القيادي وهي على النحو التالي (الغامدي، ٢٠١٣-): زيارة كل فصل يوميًا، وتشجيع المعلمين على زيارة بعضهم في الفصول. مشاركة كل أعضاء فريق العمل بالمدرسة في تداول الأهداف والأفكار والمعتقدات والتصورات في بداية كل عام. مساعدة المعلمين على العمل بشكل أذكى بالبحث عن تفسيرات مختلفة للمشكلات التي يواجهونها، وفحص الافتراضات، ووضع المشاكل الفردية في منظور أوسع للمدرسة ككل، وتجنب الإلتزام بالحلول المقدمة مسبقا. استخدام فرق بحثية إجرائية وفرص لتحسين وتطوير المدرسة كطريقة لمشاركة السلطة، وإعطاء كل فرد مسؤوليات، وشمول فريق العمل في وظائف أكثر مسؤولية.

حظي موضوع الثقة التنظيمية في الفترة الأخيرة باهتمام الباحثين في الإدارة على اعتبار أنّ الأفراد يلزمون أنفسهم بالأهداف التنظيمية التي يثقون بها لدرجة أنهم يُضحوّن من أجلها أو يقدمونها على أهدافهم الشخصية، وبما أن الإدارة أصبحت تهتم بالعنصر الإنساني في التنظيم ومواقف العاملين وميولهم واتجاهاتهم ومداركهم، لما لذلك من أهمية على أدائهم وإنجازاتهم، فإن مناخ من الثقة المتبادلة بين الإدارة والعاملين ربما يكون العنصر الحاسم في تحقيق الأهداف التنظيمية بكفاءة، على الرغم من حداثة اهتمام الباحثين ببحث الثقة التنظيمية إلا أنهم قد اختلفوا في وضع المفاهيم المعبرة عن محتواها كونها من المفاهيم المتعددة الأبعاد، وأيضًا لأنها من المفاهيم السلوكية والنفسية للفرد التي يجد الباحثون صعوبة في تحديد مفهومها بدقة (هاشم، العابدي، ٢٠١٠) .

وذكر السعودي (٢٠٠٥) بأن الثقة هي إيمان الفرد بالسمعة الحسنة للآخرين وبأنهم سيقدمون جهودًا تتوافق مع أهداف الجماعة . وقد عرّف بارنزوجيفن (Barnes &Giffin) المشار إليهما في حشكي (٢٠٠٩) الثقة بأنها اعتماد شخص على شخص آخر وتحت ظروف من المخاطرة من أجل تحقيق هدف غير محدد. تعود نشأة الثقة التنظيمية إلى عقود بعيدة ولكن الاهتمام العلمي بها بدأ منذ العقد الخامس من القرن العشرين، كأحد الفروع المهمة في علم النفس، حيث أوضح اريكسون (Erikson) بأن الأفراد يختلفون في ميولهم للثقة بالآخرين، وأن

هذه الميول تنشأ من طفولتهم المبكرة وشخصياتهم وتجاربهم في الحياة (نجم، كريم ،٢٠١٤) .

- **مشكلة الدراسة**:

من خلال عمل الباحثان في الميدان التربوي وتنوع الأنماط القيادية لمديري المدارس، والتغيرات والأحداث التي تطرأ يوميًا داخل المدارس، وجد الباحثان أنه أصبح من الضروري تطوير أداء مدير المدرسة كقائدٍ تحويلي، وأن يتعامل مع التغيير الذي تحتاجه المدرسة. وبما أن الثقة أساسية وجوهرية لفهم السلوك الجماعي والفردي بين الأفراد، وهي أيضًا عامل مهم لعلاقات اجتماعية ثابتة ومستقرة، ومن ثم فإنها تشكل العنصر الأساسي في الفاعلية التنظيمية، إذ ليس هناك مؤسسة تستطيع أن تتخذ لها مكانًا في بيئة الأعمال من دون وجود الثقة بين الأشخاص وليس هناك قائد تنظيمي يستطيع إهمال العنصر القوي للثّقة في ممارسة جميع الأعمال (العنزي والساعدي ،٢٠٠٤). مما أسهم في ظهور فكرة هذه الدراسة وهي محاولة تقصّي واقع ممارسة القيادة التحويلية لمديري المدارس، وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء. ومما دعم الحاجة لإجراء الدراسة في الميدان التربوي ، نتائج بعض الدراسات العلمية الميدانية التي أظهرت وجود مشكلة تتعلق ببعض المؤسسات التعليمية ، مثل دراسة سميرات ومقابلة (٢٠١٤) التي أوضحت أن واقع ممارسة القيادة التحويلية في المدارس الخاصة لم تكن بدرجة عالية ودراسة البكار (٢٠١٢) إلتي بينت أن مستوى الثقة التنظيمية في مدارس محافظة عمان كان متوسطا.

- **أسئلة الدراسة**:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التّالية:

- ما واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة التحويلية في محافظة الزرقاء؟
- هل يختلف واقع ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء باختلاف متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والمرحلة المدرسية؟
- ما مستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء؟
- هل يختلف مستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين باختلاف متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والمرحلة المدرسية؟
- هل توجد علاقة بين واقع ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء ومستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين؟

- **هدف الدراسة**:

هدفت الدراسة إلى تعرف واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء للقيادة التحويلية، وعلاقتها بالثقة التنظيمية لدى المعلمين. واختلاف

واقع ممارسة القيادة التحويلية ومستوى الثقة التنظيمية باختلاف متغيرات المعلمين حسب الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والمرحلة الدراسية.

- **أهمية الدراسة**:

تكمن أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- يؤمل أن تقدم هذه الدراسة إطارًا نظريًا مناسبًا للقيادة التحويلية وطبيعتها، وعلاقتها مع متغير الثقة التنظيمية قد يفيد الباحثين في هذا المجال.
- تقوم بدراسة نمط جديد من أنماط القيادة، وهو نمط القيادة التحويلية وأثرها الفاعل في تطوير أداء المعلمين، وتكمن الأهمية في الكشف عن وجود اقتران استخدام القيادة التحويلية مع نمو الثقة التنظيمية لدى المعلم جراء استخدام هذا النمط وبالتالي ينعكس إيجابا على العملية التربوية وعلى الطالب بشكل مباشر.
- كما تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تبرز صفات تحويلية حديثة في القيادة التحويلية وأن يتم نشرها بين مديري المدارس.
- هذه الدراسة ملائمة مع توجهات وزارة التربية والتعليم الحالية نحو التطوير التربوي، وقد تفيد مختلف الأطراف التربوية المعنية.
- الربط بين موضوع القيادة التحويلية والثقة التنظيمية لم يدرس في أي بحوث سابقة (في حدود علم الباحثان) الأمر الذي يظهر أهمية هذه الدراسة.

- **مصطلحات الدراسة**:

- القيادة : قوة التاثير في نشاط فرد او مجموعة بغية تحقيق الهدف (المعجم الوسيط)
- التحويلية: من حوّل وتعني التبديل والتغيير. (المعجم الوسيط)
- القيادة التحويلية: عملية يسعى من خلالها كل من القائد والتابعين إلى رفع كل منهما الآخر إلى أعلى مستويات الدافعية والأخلاق (الشريف، ٢٠١٥)، وتقاس إجرائيًا بالدرجة الكليّة التي يحصل عليها المستجيب على فقرات مقياس مستوى القيادة التحويلية.
- الثقة التنظيمية: توقعات ومعتقدات ومشاعر إيجابية يحملها الأفراد تجاه المنظمة التي ينتمون إليها والمرتبطة بالممارسات والسلوكيات الإدارية المطبقة والتي روعي فيها الالتزام بالقيم الأخلاقية العامة والإدارية الخاصة والإبتعاد عن كل ما يغير بالمصالح المشتركة (نجم وكريم، ٢٠١٤). وتقاس الثقة التنظيمية إجرائيًا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على فقرات مقياس الثقة التنظيمية.

- **محددات الدراسة**:

تتمثل حدود الدراسة في ما يلي :

- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على تحديد العلاقة بين واقع ممارسة القيادة التحويلية، وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الأساسية والثانوية الحكومية.

- الحدود الزمانية: طبقت أداتا الدراسة في الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٥/٢٠١٦.
- الحدود المكانية: أجريت الدراسة في مديرية تربية وتعليم الزرقاء الأولى في الأردن.

• **الدراسات السابقة**:

هدفت دراسة سميرات ومقابلة (٢٠١٤) إلى معرفة واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة التحويلية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو عملهم. من خلال تطوير أداتي الدراسة والتأكد من صدقهما وثباتهما. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان للقيادة التحويلية من وجهة نظر معلميهم كانت بدرجة متوسطة، وأن مستوى دافعية المعلمين نحو عملهم في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظرهم كان متوسطا. ووجود علاقة ذات دلالة موجبة بين واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان للقيادة التحويلية ومستوى دافعية المعلمين، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة في محافظة العاصمة عمان للقيادة التحويلية من وجهة نظر معلميهم تبعًا للخبرة التعليمية، والجنس، والمؤهل العلمي في مستوى دافعية المعلمين نحو عملهم.

هدفت دراسة الصقير (٢٠١٤) إلى تعرف واقع ممارسة مديري مدارس التعليم العام في رياض الخبراء بمنطقة القصيم للصلاحيات الإدارية الممنوحة، وعلاقتها بالثقة التنظيمية. واستخدمٍ المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من (٧٨٨) مديرا ومعلما ووكيلا واشتملت عينة الدراسة على ٣٠٪ من معلمي تلك المدارس وبلغ عدد العينة (٢٤١)، وتم استخدام استبانة مكونه من (٥٢) عبارة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن واقع ممارسة الصلاحيات الإدارية لدى مديري مدارس التعليم العام في رياض الخبراء، في منطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين والمديرين ووكلائهم كانت بدرجة كبيرة، وأن درجة توافر الثقة التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم العام في رياض الخبراء في منطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين والمديرين ووكلائهم كانت كبيرة بصفة عامة، وأيضا وجود فروق ذات دلالة في درجة توفر الثقة التنظيمية لصالح المديرين والوكلاء، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة بين كل من واقع ممارسة مديري مدارس التعليم العام في رياض الخبراء بمنطقة القصيم للصلاحيات الإدارية والثقة التنظيمية.

وبحثت دراسة نوح (٢٠١٣) الثقة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمات بمدينة مكة المكرمة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديرات المدارس الثانوية للبنات بمدينة مكة الكرمة والبالغ عددهن (٥٨) مديرة، بالإضافة إلى عينة طبقية عشوائية من معلمات تلك المدارس بلغ عددهن (٥٥٦) معلمة، والتوصل إلى النتائج التالية: أن واقع ممارسة الثقة التنظيمية كانت عالية. وأن واقع ممارسة سلوك المواطنة

التنظيمية لدى معلمات المدارس الثانوية من وجهة نظر عينة الدراسة كانت عالية. وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسة مديرات المدارس للثقة التنظيمية تعزى لمتغير الوظيفة، وكانت الفروق لصالح مديرات المدارس. وعدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسة مديرات المدارس الثانوية للثقة التنظيمية تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة). وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسة معلمات المدارس لسلوك المواطنة التنظيمية تعزى لمتغير الوظيفة، وكانت الفروق لصالح معلمات المدارس. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسة معلمات المدارس لسلوك المواطنة التنظيمية تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة). وانه توجد علاقة ارتباطيه دالة بين درجات ممارسة الثقة التنظيمية عامة (الدرجة الكلية) لدى مديرات المدارس الثانوية، ودرجات ممارسة معلمات المرحلة الثانوية لسلوك المواطنة التنظيمية.

وهدفت دراسة عواد(٢٠١٢) إلى التعرف على واقع تطبيق مديري المدارس الحكومية الثانوية للقيادة التحويلية، والمناخ التنظيمي فيها، والعلاقة بينهما من وجهات نظر المديرين في مديريات شمال الضفة الغربية، بالإضافة إلى بيان تعرّف الإختلاف في وجهات النظر تبعًا لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، التخصص. في آراء المديرين حول واقع تطبيق مديري المدارس الثانوية للقيادة التحويلية، وعلاقتها بالمناخ التنظيمي في مديريات شمال الضفة الغربية، وتكون مجتمع الدراسة من ٦٥٢ مديرا، وتم اخذ عينة بطريقة طبقية عشوائية ، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك واقع عال جدًا للقيادة التحويلية والمناخ التنظيمي في المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين من وجهة نظر المديرين.

وبحثت دراسة سقناك (Sagnak, 2010) معرفة العلاقة بين القيادة التحويلية والمناخ الأخلاقي في المدارس. طبقت الدراسة على عينة عشوائية من المعلمين كان عددهم ٧٦٤ في ٥٠ مدرسة في نيجدي في الولايات المتحدة الأمريكية. اعتمدت الاستبانة والمقابلة ، كأسلوب لجمع المعلومات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن العلاقة بين جميع أبعاد القيادة التحويلية وتطوير نوع المناخ الأخلاقي علاقة عالية جدًا، حيث أن للقيادة التحويلية القدرة على تحسين المناخ الأخلاقي وتطويره بشكل إيجابي ، مما يؤدي إلى الحصول على نتائج مرضية أكثر لجميع الأطراف والأفراد في المدرسة (مدرسين، طلبة، مديرين). كما أظهرت التحاليل الناتجة عن هذه الدراسة أن للقيادة التحويلية القدرة على تفسير الانحدار بالمناخ الأخلاقي الذي يبلغ ٤٠ ٪ ، بل وأيضا لديها القدرة على إصلاح هذا الانحدار إذا ما طبقت بالطرق السليمة ، وذلك لما للقيادة التحويلية من القدرة على تطوير أخلاقيات الفرد، واظهار أفضل ما يملك من سمات وصفات .

كما سعت دراسة الشريفي والتنح (٢٠١٠) إلى التعرف على واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية

من وجهة نظر معلميهم ، وقد تكونت عينة البحث من (٦٩٠) معلماً ومعلمة، اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية، من جميع المناطق التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة، واستخدمت استبانة القيادة متعددة العوامل (MLQ) لقياس واقع ممارسة القيادة التحويلية بعد ترجمتها إلى العربية، وقد تم التأكد من صدقها وثباتها، واستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي. وقد توصلت النتائج إلى أن واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية بشكل عام، كانت مرتفعة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

أجرى واهنين (Wahneen, 2010) دراسة هدفت إلى تعرف الإشراف الإداري للمدير على المعلمين فيما يتعلق باستحقاق الثقة، وقد تم بناء استبانة من عشر فقرات لتقدير الدور الإشرافي للمدير . وكان عدد المعلمين المشاركين في هذه الدراسة (٢٥٨) معلمًا وقد أشارت النتائج إلى أن الإشراف الإداري هو مؤشر على عامل الثقة بالمدير. وأكدت هذه الدراسة أهمية الإشراف الإداري التعليمي بوصفه ظاهرة صحية وأن التركيز على دور الإشراف التعليمي للمدير يؤدي إلى تحسين العملية التربوية.

- **التعقيب على الدراسات السابقة** :

ركزت دراسة (سميرات ومقابلة ،٢٠١٤) على العلاقة بين القيادة التحويلية ودافعية المعلمين نحو عملهم. وتناولت دراسة (عواد،٢٠١٢) القيادة التحويلية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي. كما بحثت دراسة (signake , 2010) العلاقة بين القيادة التحويلية والمناخ الأخلاقي. وتناولت دراسة (الشريفي والتنح ،٢٠١٠) واقع ممارسة القيادة التحويلية في دولة الإمارات العربية المتحدة. وبحثت دراسات اخرى موضوع الثقة التنظيمية فقد ركزت دراسات (الصقير،٢٠١٤) على العلاقة بين الثقة التنظيمية والصلاحيات الإدارية. أما (نوح، ٢٠٠١) فقد تناولت دراسته موضوع الثقة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية. اما واهنين (Wahneen, 2010) فقد بحث في الإشراف الإداري للمدير وعلاقته بالثقة التنظيمية. وأما هذه الدراسة فركزت على القيادة التحويلية وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية، حيث لم يعثر الباحثان، في حدود علمهما، على أي دراسة تربط بين متغير القيادة التحويلية والثقة التنظيمية. بالإضافة إلى إجرائها على معلمي المرحلتين الأساسية والثانوية في مديرية تربية وتعليم الزرقاء الأولى بمحافظة الزرقاء.

- **مجتمع الدراسة وعينتها**:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية للمرحلتين الأساسية والثانوية في مديرية التربية والتعليم الأولى في محافظة الزرقاء للعام الدراسي (٢٠١٥/٢٠١٦) البالغ عددهم (٤٠٧٨). وتكونت عينة الدراسة من (٤١٥) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. وقد تم توزيع (٥٠٩) استبانة، استرجع منها (٤١٥) استبانة، ليصبح عدد أفراد عينة

الدراسة التي خضعت للتحليل هو (٤١٥) وكانت نسبتها من المجتمع الكلي ١٠٪ تقريباً. ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (١): توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة: الجنس، والمؤهل العلمي،وسنوات الخبرة، والمرحلة المدرسية

الرقم	المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
١	الجنس	ذكر	164	39.5
		انثى	251	60.5
		المجموع	415	100.0
٢	المؤهل العلمي	دبلوم كلية مجتمع	41	9.9
		بكالوريوس	326	78.6
		ماجستير	43	10.4
		دكتوراة	5	1.2
		المجموع	415	100.0
٣	سنوات الخبرة	اقل من خمس سنوات	98	23.6
		٥ - اقل من ١٠ سنوات	163	39.3
		١٠ سنوات فاكثر	154	37.1
		المجموع	415	100.0
٤	المرحلة المدرسية	أساسية	176	42.4
		ثانوية	239	57.6
		المجموع	415	100.0

- **أداتا الدراسة**:

لتحقيق أهداف الدراسة ، قام الباحثان بتطوير استبانتين واحدة لقياس واقع ممارسة القيادة التحويلية في مدارس محافظة الزرقاء، مستفيدة من دراسات كل من خلف (٢٠١٠) وكلاهما استخدم مقياس (MLQ) Bass &Avolio، وتكونت الاستبانة من أربع مجالات، واحتوت على (٣٧) فقرة موزعة على المجالات على النحو التالي: المجال الأول، وهو الجاذبية (التأثير المثالي)، الذي احتوى على(١٠) فقرات، والمجال الثاني، وهو الحفز الإلهامي، الذي احتوى على (١٢) فقرة، والمجال الثالث، هو الإعتبار الفردي، الذي احتوى على (٩) فقرات، والمجال الرابع، هو الاستثارة الفكرية، الذي احتوى على (٦) فقرات. وأما الاستبانة الثانية فكانت لقياس مستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء، واستفاد الباحثان من دراستي (الشريفي والناظر ،٢٠١٣) و (المرشد ، ٢٠١٤). وتكونت الاستبانة من ثلاثة مجالات: واحتوت على (١٨) فقرة موزعة على المجالات على النحو التالي: المجال الأول، وهو الثقة بالسياسات الإدارية، الذي احتوى على (٦) فقرات، والمجال الثاني، وهو الثقة بزملاء العمل، الذي احتوى على(٥) فقرات، والمجال الثالث، هو الثقة في المدير، الذي احتوى على (٧) فقرات.

وتضمنت كل من الاستبانتين المعلومات المعبرة عن خصائص عينة الدراسة، طبقاً لمتغيراتها وهي: (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، المرحلة المدرسية). وتم استخدام تدريج مقياس ليكرت الخماسي كالآتي: أوافق بشدة (٥)، أوافق(٤)، محايد (٣)، لا أوافق (٢)، لا أوافق أبداً(١).

وقد تم اعتماد التدرج التالي للحكم على المتوسطات الحسابية للفقرات: (١ - ٢.٢٣ منخفضة)، (٢.٣٤ -٣.٦٧ متوسطة)، (٣.٦٨ - ٥ مرتفعة).

- **صدق أداتي الدراسة**:

للتحقق من صدق أداة الدراسة الأولى لقياس واقع ممارسة القيادة التحويلية، تم عرضها على ثلاثة عشر محكمًا من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في العلوم التربوية في الجامعة الهاشمية، والجامعة الأردنية، وجامعة الزرقاء الأهلية، للحكم على دقة كل عبارة، وانتمائها لمجالها، ومناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة، ووضوحها، وأهميتها، وسلامتها اللغوية، وعدم تكرارها .وبناءًا على ملاحظات المحكمين، تم إجراء عدد من التعديلات اللغوية والطباعية وتم إضافة ثلاث فقرات، وبذلك أصبح عدد فقرات الاستبانة ٣٧ فقرة بعد أن كان ٣٤ فقرة.

وللتأكد من صدق الأداة الثانية التي تقيس مستوى الثقة التنظيمية، قام الباحثان بتوزيعها أيضًا على المحكمين انفسهم ، وفي ضوء ملاحظاتهم تم إعادة صياغة بعض الفقرات، وإجراء بعض التعديلات .

- **ثبات أداتي الدراسة** :

للتأكد من ثبات أداتي الدراسة تم استخدام الاتساق الداخلي لفقرات المقياسين، تم تقييم تماسك المقياسين بحساب كرونباخ الفا، كما يبين ذلك الجدول (٢).

جدول (٢) : معامل ثبات الإتساق الداخلي لاستبانة واقع ممارسة القيادة التحويلية ، واستبانة قياس مستوى الثقة التنظيمية (كرونباخ الفا):

رقم المجال	المجال	معامل الثبات (كرونباخ الفا)
١	الجاذبية (التأثير المثالي)	٠.٩٢
٢	الحفز الإلهامي	٠.٩٤
٣	الاعتبار الفردي	٠.٩٣
٤	الاستثارة الفكرية	٠.٩١
القيادة التحويلية		٠.٩٨
١	السياسات الإدارية	٠.٩١
٢	الثقة بزملاء العمل	٠.٥٤
٣	الثقة في المدير	٠.٧١
مستوى الثقة التنظيمية		٠.٨٨

وتدل معاملات الثبات هذه على تمتع الأداتين بصورة عامة بمعامل ثبات مناسب، على قدرتهما على تحقيق أغراض الدراسة، إذ يتضح من الجدول (٢) أن معامل الثبات لاستبانة قياس واقع ممارسة القيادة التحويلية بلغ (٠.٩٨)، في حين بلغ لاستبانة قياس مستوى الثقة التنظيمية (٠.٨٨).

- **الأساليب الإحصائية لهذه الدراسة**

تم الاعتماد على برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) في عملية تحليل بيانات الدراسة، واعتماد استخدام الإحصاء الوصفي لوصف آراء عينة الدراسة حول عبارات أداتي الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لبيان مدى تشتت الإجابات عن قيم وسطها الحسابي.

- **نتائج الدراسة**
- **أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة التحويلية في محافظة الزرقاء ؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء للقيادة التحويلية ومجالاتها ، وذلك كما هو مبين في الجدول (٣).

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لواقع ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء للقيادة التحويلية ومجالاتها مرتبة تنازليا

رقم المجال	ترتيب المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	١	الجاذبية (التأثير المثالي)	3.98	0.79	كبيرة
٣	٢	الاعتبار الفردي	3.85	0.84	كبيرة
٢	٣	الحفز الإلهامي	3.79	0.145	كبيرة
٤	٤	الاستثارة الفكرية	3.76	0.91	كبيرة
القيادة التحويلية			3.84	0.78	كبيرة

يتضح من الجدول (٣) أن واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء للقيادة التحويلية كانت كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣.٨٤) وبانحراف معياري (٠.٧٨)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات بين (٣.٧٦ – ٣.٩٨). حيث جاء في المرتبة الأولى مجال الجاذبية (التأثير المثالي) لمدير المدرسة بمتوسط حسابي (٣.٩٨) وانحراف معياري (٠.٧٩) وبدرجة كبيرة، وفي المرتبة الثانية مجال الاعتبار الفردي لمدير المدرسة بمتوسط حسابي (٣.٨٥) وانحراف معياري (٠.٨٤) وبدرجة كبيرة، وجاء في المرتبة الثالثة مجال الحفز الإلهامي لمدير المدرسة بمتوسط حسابي (٣.٧٩) وانحراف معياري (٠.١٤٥) وبدرجة كبيرة، في حين حل أخيرا مجال الإستثارة الفكرية لمدير المدرسة بمتوسط حسابي (٣.٧٦) وانحراف معياري (٠.٩١) وبدرجة كبيرة.

- **أما بالنسبة لفقرات كل مجال فقد كانت النتائج على النحو التالي:**
- **المجال الأول: الجاذبية (التأثير المثالي) لمدير المدرسة:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الجاذبية (التأثير المثالي) لمدير المدرسة، والجدول (٤) يوضح ذلك. ويتضح من الجدول (٤) أن مستوى الجاذبية (التأثير المثالي) لمدير المدرسة كبير، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣.٩٨) وانحراف معياري (٠.٧٩)، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٣.٧٩ – ٤.٢١)، حيث حصلت الفقرة رقم (١): يحوز المدير على احترام الآخرين، على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قيمته ٤.٢١ وبانحراف

معياري ٠.٩٢ في حين حصلت الفقرة رقم (٩): يحوز المدير على إعجاب الآخرين. على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قيمته ٣.٧٩ وانحراف معياري ١.٠٤.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات مجال الجاذبية (التأثير المثالي) لمدير المدرسة تنازليا.

ترتيب الفقرة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	1	يحوز المدير على احترام الآخرين	4.21	.92	كبيرة
٢	3	يلتزم بالقيم المثلى في سلوكه	4.14	.84	كبيرة
٣	10	يبتعد عن استغلال نفوذه في تحقيق مكاسب شخصية	4.10	1.04	كبيرة
٤	4	ثقته بنفسه عالية	4.07	1.14	كبيرة
٥	5	يتمتع بمهارات قيادية	3.95	1.09	كبيرة
٦	2	يمتلك رؤية واضحة للمستقبل	3.93	.91	كبيرة
٧	7	يتخذ القرارات بحزم	3.92	1.04	كبيرة
٨	6	يمتلك قناعات قوية	3.92	1.04	كبيرة
٩	8	يحوز المدير على ثقة الآخرين	3.81	1.04	كبيرة
١٠	9	يحوز المدير على إعجاب الآخرين	3.79	1.04	كبيرة
المجموع الكلي لمجال الجاذبية (التأثير المثالي) لمدير المدرسة			3.98	0.79	كبيرة

- **المجال الثاني: الحفز الإلهامي لمدير المدرسة:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الحفز الإلهامي لمدير المدرسة، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات مجال الحفز الإلهامي لمدير المدرسة تنازليا.

ترتيب الفقرة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	12	يعبر عن تقديره للمعلمين عند أدائهم الجيد للعمل	4.03	1.05	كبيرة
٢	10	يشجع على العمل بروح الفريق الواحد	3.94	1.02	كبيرة
٣	11	يطلع المعلمين على الأهداف الكلية للمدرسة	3.87	0.97	كبيرة
٤	6	أفعاله تعبر بصدق عن أقواله	3.87	1.02	كبيرة
٥	9	يفوض المعلمين بتحقيق الأهداف المرجوة	3.86	1.01	كبيرة
٦	4	يواجه الشدائد بشجاعة	3.84	1.07	كبيرة
٧	7	يسعى إلى تحقيق إنتاجية تفوق ما هو متوقع	3.79	0.93	كبيرة
٨	3	له القدرة على التعامل مع المواقف المعقدة	3.75	1.02	كبيرة
٩	5	يحول الرؤى إلى واقع ملموس	3.70	1.02	كبيرة
١٠	8	يشجع على حل المشكلات بطرق مبتكرة	3.66	1.05	متوسطة
١١	2	يعد الاخطاء تجارب عملية مفيدة.	3.65	.99	متوسطة
١٢	1	يعترف المدير بأخطائه.	3.50	1.14	متوسطة
المجموع الكلي للحفز الإلهامي لمدير المدرسة			3.79	١٤٥0.	كبيرة

يتضح من الجدول (٥) أن مستوى الحفز الإلهامي لمدير المدرسة كبير، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣.٧٩) وانحراف معياري (١٤٥.)، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٣.٥٠ – ٤.٠٣)، حيث حصلت الفقرة رقم (١٢): يعبر عن تقديره للمعلمين عند أدائهم الجيد للعمل. على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قيمته ٤.٠٣ وبانحراف معياري ١.٠٥ في حين حصلت الفقرة رقم

(١): يعترف المدير بأخطائه. على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قيمته ٣.٥٠ وانحراف معياري ١.١٤.

- **المجال الثالث: الاعتبار الفردي لمدير المدرسة:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الاعتبار الفردي لمدير المدرسة، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات مجال الاعتبار الفردي لمدير المدرسة تنازليا.

ترتيب الفقرة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	5	يستمع جيداً لمن يتحدث إليه.	4.08	.98	كبيرة
٢	9	يؤمن بأهمية مشاركة المعلمين في عملية التطوير.	3.96	1.04	كبيرة
٣	7	يحرص على تحقيق احتياجات المعلمين	3.89	.99	كبيرة
٤	3	يقدر مجهودات الآخرين	3.88	1.02	كبيرة
٥	1	يغرس الحماس والالتزام والثقة لدى معلميه	3.86	1.05	كبيرة
٦	2	يراعى الفروق الفردية بين المعلمين	3.84	.96	كبيرة
٧	8	يحرص على تحقيق ورغبات المعلمين	3.79	1.04	كبيرة
٨	6	يركز على التعليم الذاتى المستمر.	3.79	1.00	كبيرة
٩	4	يشجع على التعبير عن الأفكار حتى لو تعارضت مع أفكاره.	3.59	1.20	متوسطة
المجموع الكلى لمجال الاعتبار الفردى لمدير المدرسة			3.85	0.84	كبيرة

يتضح من الجدول (٦) أن مستوى الاعتبار الفردي لمدير المدرسة كبير، اذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣,٨٥) وانحراف معياري (٠.٨٤)، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٣.٥٩ – ٤.٠٨)، حيث حصلت الفقرة رقم (٤): يستمع جيدًا لمن يتحدث إليه. على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قيمته ٤.٠٨ وبانحراف معياري ٠.٩٨ في حين حصلت الفقرة رقم (٤): يشجع على التعبير عن الأفكار حتى لو تعارضت مع أفكاره على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قيمته ٣.٥٩ وانحراف معياري ١.٢٠.

- **المجال الرابع: الاستثارة الفكرية لمدير المدرسة:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الاستثارة الفكرية لمدير المدرسة، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات مجال الإستثارة الفكرية لمدير المدرسة تنازليا.

ترتيب الفقرة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	5	يدرك مدى الحاجة للتغيير نحو الأفضل.	4.00	.917	كبيرة
٢	6	يشعر مع معلميه	3.90	1.123	كبيرة
٣	4	يثق في قدرات معلميه .	3.84	1.053	كبيرة
٤	2	يشجع على التفاؤل بالمستقبل.	3.75	1.043	كبيرة
٥	3	يستثير معلميه للإبداع .	3.74	1.122	كبيرة
٦	1	يسمح للمعلمين بالمخاطرة فى اتخاذ القرارات	3.31	1.129	كبيرة
المجموع الكلى لمجال الاستثارة الفكرية لمدير المدرسة			3.76	0.91	كبيرة

يتضح من الجدول (٧) أن مستوى الإستثارة الفكرية لمدير المدرسة كبيرة، اذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣.٧٦) وانحراف معياري (٠.٩١)، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٣.٣١ – ٤.٠٠)، حيث حصلت الفقرة رقم (٥): يدرك مدى الحاجة للتغيير نحو الأفضل على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قيمته ٤.٠٠ وبانحراف معياري ٠.٩١٧ في حين حصلت الفقرة رقم (١): يسمح للمعلمين بالمخاطرة في اتخاذ القرارات على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قيمته ٣.٣١ وانحراف معياري ١.٢٩.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يختلف واقع ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء باختلاف متغيرات (الجنس، والخبرة ، والمؤهل العلمي، والمرحلة المدرسية؟**

للإجابة عن هذا السؤال (فيما يتعلق بمتغير الجنس) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق في واقع ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء تعزى لمتغير الجنس، وذلك كما هو مبين في الجدول (٨).

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في واقع ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء تبعا لمتغير الجنس

المجال	المستويات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الجاذبية (التأثير المثالي) لمدير المدرسة	ذكر	164	4.03	0.79	٤١٣	٠.٨٨٤	٠.٣٧٧
	أنثى	251	3.96	0.79			
الاستثارة الفكرية لمدير المدرسة	ذكر	164	3.83	0.80	٤١٣	٠.٨٦٢	٠.٣٨٩
	أنثى	251	3.76	0.82			
الاعتبار الفردي لمدير المدرسة	ذكر	164	3.95	0.79	٤١٣	١.٧٩٥	٠.٠٧٣
	أنثى	251	3.79	0.88			
الحفز الإلهامي لمدير المدرسة	ذكر	164	3.78	0.85	٤١٣	٠.٤٦٣	٠.٦٤٤
	أنثى	251	3.74	0.94			
القيادة التحويلية	ذكر	164	3.90	0.75	٤١٣	١.٠٦٣	٠.٢٨٨
	أنثى	251	3.81	0.80			

♦: عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٥)

تشير نتائج اختبار(ت) حسب الجدول (٨)، إلى عدم وجود فروقاً دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في واقع ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء تبعا لمتغير الجنس، استنادا إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت (٠.٨٨٤) وبمستوى دلالة (٠.٣٧٧). وكذلك عدم وجود فروقا دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في جميع مجالات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء تبعا لمتغير الجنس، استنادا إلى قيم ت المحسوبة، وبمستوى دلالة أكبر من ٠.٠٥ لجميعها.

• **أما فيما يتعلق بمتغير (الخبرة):**

للإجابة على السؤال الثاني فيما يتعلق بمتغير الخبرة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات المعلمين فيما يتعلق بواقع ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء وفقا لمتغير الخبرة، وذلك كما هو مبين في الجدول (٩).

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة القيادة التحويلية ومجالاتها لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء تبعا لمتغير الخبرة

المجال	مستويات المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجاذبية (التأثير المثالي) لمدير المدرسة	اقل من ٥ سنوات	98	3.98	0.89
	من٥– أقل من ١٠سنوات	163	3.97	0.78
	١٠ سنوات فأكثر	154	3.99	0.74
	المجموع	415	3.98	0.79
الإستثارة الفكرية لمدير المدرسة	اقل من ٥ سنوات	98	3.80	0.88
	من٥– أقل من ١٠سنوات	163	3.72	0.82
	١٠ سنوات فأكثر	154	3.86	0.76
	المجموع	415	3.79	0.81
الإعتبار الفردي لمدير المدرسة	اقل من ٥ سنوات	98	3.86	0.88
	من٥– أقل من ١٠سنوات	163	3.79	0.89
	١٠ سنوات فأكثر	154	3.92	0.77
	المجموع	415	3.85	0.84
الحفز الإلهامي لمدير المدرسة	اقل من ٥ سنوات	98	3.76	0.98
	من٥– أقل من ١٠سنوات	163	3.65	0.91
	١٠ سنوات فأكثر	154	3.87	0.84
	المجموع	415	3.76	0.91
الدرجة الكلية للقيادة التحويلية	اقل من ٥ سنوات	98	3.85	0.86
	من٥– أقل من ١٠سنوات	163	3.78	0.78
	١٠ سنوات فأكثر	154	3.91	0.73
	المجموع	415	3.84	0.78

يلاحظ من الجدول (٩) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين فيما يتعلق بواقع ممارسة القيادة التحويلية ومجالاتها لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء تبعًا لمتغير الخبرة، وللتحقق من جوهرية هذه الفروق سالفة الذكر، تم إجراء تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الخبرة وذلك كما في الجدول (١٠).

تشير نتائج الجدول (١٠) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في واقع ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين وفقا لمتغير الخبرة، استنادًا إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (١.٠٣٧)، وبمستوى دلالة (٠.٣٥٦). وكذلك عدم وجود فروقا دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في جميع مجالات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغير الخبرة، استنادًا إلى قيم ف المحسوبة وبمستوى دلالة أكبر من ٠.٠٥ لجميعها.

جدول (١٠): نتائج تحليل التباين الأحادي لواقع ممارسة القيادة التحويلية ومجالاتها لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء وفقا لمتغير الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجاذبية (التأثير المثالي) لمدير المدرسة	بين المجموعات	.027	2	.014	.022	.978
	داخل المجموعات	258.354	412	.627		
	المجموع	258.382	414			
الإستثارة الفكرية لمدير المدرسة	بين المجموعات	1.604	2	.802	1.221	.296
	داخل المجموعات	270.571	412	.657		
	المجموع	272.174	414			
الاعتبار الفردي لمدير المدرسة	بين المجموعات	1.307	2	.653	.915	.401
	داخل المجموعات	294.155	412	.714		
	المجموع	295.461	414			
الحفز الإلهامي لمدير المدرسة	بين المجموعات	3.749	2	1.875	2.302	.101
	داخل المجموعات	335.455	412	.814		
	المجموع	339.205	414			
الدرجة الكلية للقيادة التحويلية	بين المجموعات	1.269	2	.635	1.037	.356
	داخل المجموعات	252.201	412	.612		
	المجموع	253.470	414			

- **أما فيما يتعلق بمتغير (المؤهل العلمي)**:

للإجابة على السؤال الثاني فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات المعلمين فيما يتعلق بواقع ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء وفقا لمتغير المؤهل العلمي، وذلك كما هو مبين في الجدول (١١).

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة القيادة التحويلية ومجالاتها لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مستويات المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجاذبية (التأثير المثالي) لمدير المدرسة	دبلوم كلية مجتمع	41	3.86	0.83
	بكالوريوس	326	4.02	0.77
	ماجستير	43	3.89	0.86
	دكتوراه	5	3.28	0.82
	المجموع	415	3.98	0.79
الاستثارة الفكرية لمدير المدرسة	دبلوم كلية مجتمع	41	3.67	0.79
	بكالوريوس	326	3.82	0.80
	ماجستير	43	3.70	0.88
	دكتوراه	5	3.38	0.86
	المجموع	415	3.79	0.81
الاعتبار الفردي لمدير المدرسة	دبلوم كلية مجتمع	41	3.65	0.76
	بكالوريوس	326	3.89	0.84
	ماجستير	43	3.78	0.91
	دكتوراه	5	3.47	0.89
	المجموع	415	3.85	0.84
الحفز الإلهامي لمدير المدرسة	دبلوم كلية مجتمع	41	3.62	0.87
	بكالوريوس	326	3.78	0.90
	ماجستير	43	3.76	0.98
	دكتوراه	5	3.10	1.00
	المجموع	415	3.76	0.91
الدرجة الكلية للقيادة التحويلية	دبلوم كلية مجتمع	41	3.70	0.77
	بكالوريوس	326	3.88	0.77
	ماجستير	43	3.78	0.86
	دكتوراه	5	3.31	0.87
	المجموع	415	3.84	0.782

يلاحظ من الجدول (١١) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين فيما يتعلق بواقع ممارسة القيادة التحويلية ومجالاتها لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير المؤهل العلمي. وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية سالفة الذكر، تم إجراء تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير المؤهل العلمي وذلك كما في الجدول (١٢).

جدول (١٢): نتائج تحليل التباين الأحادي لواقع ممارسة القيادة التحويلية ومجالاتها لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء وفقا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجاذبية (التأثير المثالي) لمدير المدرسة	بين المجموعات	3.989	3	1.330	2.148	.094
	داخل المجموعات	254.393	411	.619		
	المجموع	258.382	414			
الاستثارة الفكرية لمدير المدرسة	بين المجموعات	2.070	3	.690	1.050	.370
	داخل المجموعات	270.104	411	.657		
	المجموع	272.174	414			
الاعتبار الفردي لمدير المدرسة	بين المجموعات	3.185	3	1.062	1.493	.216
	داخل المجموعات	292.277	411	.711		
	المجموع	295.461	414			
الحفز الإلهامي لمدير المدرسة	بين المجموعات	3.149	3	1.050	1.284	.279
	داخل المجموعات	336.056	411	.818		
	المجموع	339.205	414			
الدرجة الكلية للقيادة التحويلية	بين المجموعات	2.871	3	.957	1.570	.196
	داخل المجموعات	250.599	411	.610		
	المجموع	253.470	414			

تشير نتائج الجدول (١٢) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) فيواقع ممارسة القيادة التحويليةٍ لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين وفقا لمتغير المؤهل العلمي، استنادًا إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (١.٥٧٠)، وبمستوى دلالة (٠.١٩٦). وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في جميع مجالات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، استنادًا إلى قيم ف المحسوبة وبمستوى دلالة أكبر من ٠.٠٥ لجميعها.

- **أما فيما يتعلق بمتغير (المرحلة المدرسية):**

للإجابة عن هذا السؤال (فيما يتعلق بمتغير المرحلة المدرسية) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق في واقع ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء تعزى لمتغير المرحلة المدرسية، وذلك كما هو مبين في الجدول (١٣).

جدول (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في واقع ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء تبعًا لمتغير المرحلة المدرسية

المجال	المستويات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الجاذبية (التأثير المثالي) لمدير المدرسة	أساسية	176	4.24	0.61	٤١٣	٦.٢٢١	◆٠.٠٠٠
	ثانوية	239	3.79	0.85			
لاستثارة الفكرية لمدير المدرسة	أساسية	176	4.03	0.71	٤١٣	٥.٦١٦	◆٠.٠٠٠
	ثانوية	239	3.61	0.83			
الاعتبار الفردي لمدير المدرسة	أساسية	176	4.06	0.74	٤١٣	٤.٥٤٢	◆٠.٠٠٠
	ثانوية	239	3.70	0.88			
الحفز الإلهامي لمدير المدرسة	أساسية	176	3.94	0.78	٤١٣	٣.٨٦٢	◆٠.٠٠٠
	ثانوية	239	3.62	0.96			
القيادة التحويلية	أساسية	176	4.07	0.65	٤١٣	٥.٣٩٠	◆٠.٠٠٠
	ثانوية	239	3.68	0.83			

◆: عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٥)

تشير نتائج اختبار(ت) حسب الجدول (١٣)، إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في واقع ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء تبعًا لمتغير المرحلة المدرسية، استنادًا إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت (٥.٣٩٠) وبمستوى دلالة (٠.٠٠٠) ولصالح المرحلة الأساسية. وكذلك وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في جميع مجالات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء تبعًا لمتغير المرحلة المدرسية، استنادًا الى قيم ت المحسوبة، وبمستوى دلالة أقل من ٠.٠٥ لجميعها، ولصالح المرحلة الأساسية.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء، وذلك كما هو مبين في الجدول (١٤).

جدول (١٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لمستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء مرتبة تنازليًا

ترتيب المجال	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	٢	الثقة بزملاء العمل	3.66	.66	متوسطة
٢	١	لسياسات الإدارية	3.60	.88	متوسطة
٣	٣	الثقة في المدير	3.49	.58	متوسطة
مستوى الثقة التنظيمية			3.58	.54	متوسطة

يتضح من الجدول (١٤) أن مستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء متوسط، اذ بلغ المتوسط الحسابي (٣.٥٨) وبانحراف معياري (٠.٥٤)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات بين (٣.٤٩ – ٣.٦٦). حيث جاء في المرتبة الأولى مجال الثقة بزملاء العمل بمتوسط حسابي (٣.٦٦) وانحراف معياري (٠.٦٦) وبدرجة متوسطة، وفي المرتبة الثانية مجال السياسات

الإدارية بمتوسط حسابي (٣.٦٠) وانحراف معياري (٠.٨٨) وبدرجة متوسطة، في حين حل أخيرا مجال الثقة في المدير بمتوسط حسابي (٣.٤٩) وانحراف معياري (٠.٥٨) وبدرجة متوسطة.

- **أما بالنسبة لفقرات كل مجال فقد كانت النتائج على النحو التالي:**
- **المجال الأول: السياسات الإدارية**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال السياسات الإدارية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء، والجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات مجال السياسات الإدارية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء تنازليا.

ترتيب الفقرة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	1	تمارس إدارة المدرسة سياسات إدارية واضحة	3.87	.97	كبيرة
٢	6	توفر إدارة المدرسة فرصا تدريبية ملائمة للمعلمين	3.70	1.06	كبيرة
٣	5	تضع إدارة المدرسة الشخص المناسب في المكان المناسب	3.59	1.08	متوسطة
٤	3	تمنح إدارة المدرسة الحوافز (المكافئات) بعدالة	3.52	1.04	متوسطة
٥	2	تمنح إدارة المدرسة الحوافز (المكافئات) على أسس موضوعية.	3.51	1.04	متوسطة
٦	4	تشرك إدارة المدرسة المعلمين في صنع القرارات	3.44	1.11	متوسطة
		المجموع الكلي لمجال السياسات الإدارية	3.60	.88	متوسطة

يتضح من الجدول (١٥) أن مستوى السياسات الإدارية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣.٦٠) وانحراف معياري (٠.٨٨)، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٣.٤٤ – ٣.٨٧)، حيث حصلت الفقرة رقم (١): تمارس إدارة المدرسة سياسات إدارية واضحة، على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قيمته ٣.٨٧ وبانحراف معياري ٠.٩٧ في حين حصلت الفقرة رقم (٤): تشرك إدارة المدرسة المعلمين في صنع القرارات على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قيمته ٣.٤٤ وانحراف معياري ١.١١.

- **المجال الثاني: الثقة بزملاء العمل:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الثقة بزملاء العمل لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء، والجدول (١٦) يوضح ذلك.

جدول (١٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات مجال الثقة بزملاء العمل لدى المعلمين تنازليا

ترتيب الفقرة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	1	يؤدي معلمو المدرسة أعمالهم بشكل جيد	4.15	.82	كبيرة
٢	3	يعتمد معلمو المدرسة على بعضهم حتى في المواقف الصعبة	3.84	1.03	كبيرة
٣	2	يثق معلمو المدرسة ببعضهم	3.78	1.00	كبيرة
٤	4	يصدق ما يخبرك به معلمو المدرسة	3.72	.95	كبيرة
٥	5	يحذر معلمو المدرسة من بعضهم	2.80	1.15	كبيرة
		المجموع الكلي لمجال الثقة بزملاء العمل	3.66	.66	كبيرة

يتضح من الجدول (١٦) أن مستوى الثقة بزملاء العمل لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء متوسطا، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣.٦٦) وانحراف معياري (٠.٦٦)، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٢.٨٠ – ٤.١٥)، حيث حصلت الفقرة رقم (١): يؤدي معلمو المدرسة أعمالهم بشكل جيد على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قيمته ٤.١٥ وبانحراف معياري ٠.٨٢ في حين حصلت الفقرة رقم (٥): يَحذر معلمو المدرسة من بعضهم على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قيمته ٢.٨٠ وانحراف معياري ١.١٥.

- **المجال الثالث: الثقة في المدير:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الثقة في المدير لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء، والجدول (١٧) يوضح ذلك.

جدول (١٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات مجال الثقة في المدير لدى المعلمين تنازليًا.

ترتيب الفقرة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	3	يُعد مدير المدرسة كفؤ في عمله	3.90	1.00	كبيرة
٢	1	يثق معلمو المدرسة في المدير	3.80	1.00	كبيرة
٣	5	يعمل مدير المدرسة لما فيه مصلحة المعلمين	3.76	0.98	كبيرة
٤	2	يعتمد معلمو المدرسة على المدير	3.54	1.08	متوسطة
٥	4	لا يعير مدير المدرسة اهتماماً للمعلمين	3.28	1.25	متوسطة
٦	7	معلمو المدرسة ينتابهم الشك بمعظم الأعمال التي يقوم بها المدير	3.13	1.20	متوسطة
٧	6	يحجب المدير حقيقة ما يجري داخل المدرسة عن المعلمين	3.03	1.21	متوسطة
		المجموع الكلي لمجال الثقة في المدير	3.49	.58	متوسطة

يتضح من الجدول (١٧) أن مستوى الثقة في المدير لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣.٤٩) وانحراف معياري (٠.٥٨)، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٣.٠٣ – ٣.٩٠)، حيث حصلت الفقرة رقم (٣): يُعد مدير المدرسة كفؤ في عمله على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قيمته ٣.٩٠ وبانحراف معياري ١.٠٠ في حين حصلت الفقرة رقم (٦): يحجب المدير حقيقة ما يجري داخل المدرسة عن المعلمين على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قيمته ٣.٠٣ وانحراف معياري ١.٢١.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل يختلف مستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء باختلاف متغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي والمرحلة المدرسية)؟**

للإجابة عن هذا السؤال (فيما يتعلق بمتغير الجنس) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق في مستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء تعزى لمتغير الجنس، وذلك كما هو مبين في الجدول (١٨).

جدول (١٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في مستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء تبعًا لمتغير الجنس

المجال	المستويات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
السياسات الإدارية	ذكر	164	3.55	0.91	٤١٣	-١.٠١٩	٠.٣٠٩
	أنثى	251	3.64	0.86			
الثقة بزملاء العمل	ذكر	164	3.72	0.66	٤١٣	١.٥٣٦	٠.١٢٥
	أنثى	251	3.62	0.66			
الثقة في المدير	ذكر	164	3.46	0.54	٤١٣	-٠.٨٨٧	٠.٣٧٦
	أنثى	251	3.51	0.61			
مستوى الثقة التنظيمية ككل	ذكر	164	3.58	0.55	٤١٣	-٠.٢٤٨	٠.٨٠٥
	أنثى	251	3.59	0.54			

◆: عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)

تشير نتائج اختبار(ت) حسب الجدول (١٨)، إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء تعزى لمتغير الجنس، استنادًا إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت (٠.٢٤٨ -) وبمستوى دلالة (٠.٨٠٥). وكذلك عدم وجود فروقا دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في جميع مجالات الثقة التنظيمية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء تعزى لمتغير الجنس، استنادًا إلى قيم ت المحسوبة لها، وبمستوى دلالة أكثر من ٠.٠٥ لجميعها.

- **أما فيما يتعلق بمتغير (الخبرة):**

للإجابة على السؤال الرابع فيما يتعلق بمتغير الخبرة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء وفقا لمتغير الخبرة، وذلك كما هو مبين في الجدول (١٩).

جدول (١٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء تبعا لمتغير الخبرة

المجال	مستويات المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السياسات الإدارية	اقل من ٥ سنوات	98	3.66	0.87
	من٥- أقل من ١٠سنوات	163	3.53	0.87
	١٠ سنوات فأكثر	154	3.64	0.89
	المجموع	415	3.60	0.88
الثقة بزملاء العمل	اقل من ٥ سنوات	98	3.73	0.69
	من٥- أقل من ١٠سنوات	163	3.60	0.66
	١٠ سنوات فأكثر	154	3.67	0.64
	المجموع	415	3.66	0.66
الثقة في المدير	اقل من ٥ سنوات	98	3.51	0.63
	من٥- أقل من ١٠سنوات	163	3.44	0.57
	١٠ سنوات فأكثر	154	3.54	0.57
	المجموع	415	3.49	0.58
الثقة التنظيمية ككل	اقل من ٥ سنوات	98	3.63	0.56
	من٥- أقل من ١٠سنوات	163	3.53	0.54
	١٠ سنوات فأكثر	154	3.62	0.53
	المجموع	415	3.58	0.54

يلاحظ من الجدول (١٩) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء تبعًا لمتغير الخبرة، وللتحقق من جوهرية هذه الفروق سالفة الذكر، تم إجراء تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الخبرة وذلك كما في الجدول (٢٠).

جدول (٢٠): نتائج تحليل التباين الأحادي لمستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء وفقا لمتغير الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
السياسات الإدارية	بين المجموعات	1.356	2	.678	.882	.415
	داخل المجموعات	316.793	412	.769		
	المجموع	318.149	414			
الثقة بزملاء العمل	بين المجموعات	1.075	2	.538	1.246	.289
	داخل المجموعات	177.793	412	.432		
	المجموع	178.869	414			
الثقة في المدير	بين المجموعات	.709	2	.354	1.039	.355
	داخل المجموعات	140.526	412	.341		
	المجموع	141.235	414			
الدرجة الكلية للثقة التنظيمية	بين المجموعات	.953	2	.476	1.628	.198
	داخل المجموعات	120.599	412	.293		
	المجموع	121.552	414			

تشير نتائج الجدول (٢٠) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء وفقا لمتغير الخبرة، استنادا إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (١.٦٢٨)، وبمستوى دلالة (٠.١٩٨). وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في جميع مجالات الثقة التنظيمية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء تبعا لمتغير الخبرة، استنادًا إلى قيم ف المحسوبة وبمستوى دلالة أكثر من ٠.٠٥ لجميعها.

- **أما فيما يتعلق بمتغير (المؤهل العلمي):**

للإجابة على السؤال الرابع فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء وفقا لمتغير المؤهل العلمي، وذلك كما هو مبين في الجدول (٢١).

يلاحظ من الجدول (٢١) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، وللتحقق من جوهرية هذه الفروق سالفة الذكر، تم إجراء تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير المؤهل العلمي وذلك كما في الجدول (٢٢).

جدول (٢١):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مستويات المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السياسات الإدارية	دبلوم كلية مجتمع	41	3.65	0.62
	بكالوريوس	326	3.60	0.89
	ماجستير	43	3.63	0.95
	دكتوراه	5	3.10	1.02
	مجموع	415	3.60	0.88
الثقة بزملاء العمل	دبلوم كلية مجتمع	41	3.62	0.65
	بكالوريوس	326	3.68	0.66
	ماجستير	43	3.55	0.69
	دكتوراه	5	3.64	0.43
	مجموع	415	3.66	0.66
الثقة في المدير	دبلوم كلية مجتمع	41	3.40	0.62
	بكالوريوس	326	3.49	0.57
	ماجستير	43	3.66	0.63
	دكتوراه	5	3.26	0.40
	مجموع	415	3.49	0.58
الدرجة الكلية للثقة التنظيمية	دبلوم كلية مجتمع	41	3.56	0.40
	بكالوريوس	326	3.59	0.55
	ماجستير	43	3.61	0.57
	دكتوراه	5	3.33	0.54
	مجموع	415	3.58	0.54

جدول (٢٢):نتائج تحليل التباين الأحادي لمستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء وفقا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
السياسات الإدارية	بين المجموعات	1.377	3	.459	0.596	0.618
	داخل المجموعات	316.772	411	.771		
	المجموع	318.149	414			
الثقة بزملاء العمل	بين المجموعات	0.682	3	.227	0.524	.666
	داخل المجموعات	178.187	411	.434		
	المجموع	178.869	414			
الثقة في المدير	بين المجموعات	1.838	3	.613	1.807	0.145
	داخل المجموعات	139.397	411	.339		
	المجموع	141.235	414			
الدرجة الكلية للثقة التنظيمية	بين المجموعات	0.391	3	.130	0.442	0.723
	داخل المجموعات	121.161	411	.295		
	المجموع	121.552	414			

تشير نتائج الجدول (٢٢) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء وفقا لمتغير المؤهل العلمي، استنادًا إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (٠.٤٤٢)، وبمستوى دلالة (٠.٧٢٣). وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في جميع مجالات الثقة التنظيمية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، استنادًا إلى قيم ف المحسوبة وبمستوى دلالة أكثر من ٠.٠٥ لجميعها.

• **أما فيما يتعلق بمتغير (المرحلة المدرسية):**

للإجابة عن هذا السؤال (فيما يتعلق بمتغير المرحلة المدرسية) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق في مستوى الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء تعزى لمتغير المرحلة المدرسية، وذلك كما هو مبين في الجدول (٢٣).

جدول (٢٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في مستوى الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء تبعا لمتغير المرحلة المدرسية

المجال	المستويات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
السياسات الإدارية	أساسية	176	3.74	0.82	٤١٣	٢.٦٨٦	◆٠.٠٠٨
	ثانوية	239	3.51	0.90			
الثقة بزملاء العمل	أساسية	176	3.72	0.66	٤١٣	١.٦٥٦	٠.٠٩٨
	ثانوية	239	3.61	0.65			
الثقة في المدير	أساسية	176	3.62	0.52	٤١٣	٣.٠٥٩	◆٠.٠٠٠
	ثانوية	239	3.40	0.61			
مستوى الثقة التنظيمية ككل	أساسية	176	3.69	0.51	٤١٣	٣.٥٦٥	◆٠.٠٠٠
	ثانوية	239	3.50	0.55			

◆: عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)

تشير نتائج اختبار(ت) حسب الجدول (٢٣)، إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في واقع ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء تبعًا لمتغير المرحلة المدرسية، استنادًا إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت (٣.٥٦٥) وبمستوى دلالة (٠.٠٠٠) ولصالح المرحلة الأساسية. وكذلك وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مجاليّ السياسات الإدارية والثقة في المدير تبعًا لمتغير المرحلة المدرسية، استنادًا إلى قيم ت المحسوبة، وبمستوى دلالة أقل من ٠.٠٥ لهما، ولصالح المرحلة الأساسية. في حين لم تظهر فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مجال الثقة بزملاء العمل تبعًا لمتغير المرحلة المدرسية، استنادًا إلى قيم ت المحسوبة، وبمستوى دلالة أكبر من ٠.٠٥ .

• **النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد علاقة بين واقع ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء ومستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين؟**

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب معامل الارتباط بين واقع ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء ومستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (٢٤).

يبين الجدول (٢٤) أن هناك علاقة قوية ودالة إحصائيًا بين واقع ممارسة القيادة التحويلية ومجالاتها لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء ومستوى الثقة التنظيمية ومجالاته لدى المعلمين، حيث بلغت قيم معامل الارتباط أكثر من ٠.٦٤ لجميعها، ما عدا معاملات الارتباط بين مجال الثقة

بزملاء العمل والثقة التنظيمية ومجالاتها، حيث كانت العلاقة ضعيفة أقل من ٠.٣٠.

جدول (٢٤): معاملات ارتباط بيرسون بين واقع ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء ومستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين

المستوى	الجاذبية (التأثير المثالي)	الاستثارة الفكرية	الاعتبار الفردي	الحفز الإلهامي	القيادة التحويلية
السياسات الإدارية	.646*	.702*	.724*	.710*	.746*
الثقة بزملاء العمل	.277*	.255*	.229*	.209*	.259*
الثقة في المدير	.694*	.716*	.738*	.767*	.782*
الثقة التنظيمية ككل	.710*	.739*	.748*	.743*	.787*

*: عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠١)

• مناقشة النتائج

• أولا : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة التحويلية في محافظة الزرقاء؟

نظرًا لأهمية ممارسة القيادة التحويلية وآثارها الايجابية على المعلمين والطلاب والمدرسة كان يأمل الباحثان بان تكون درجة ممارستها عالية ، وجاءت النتائج ملبية لطموح الباحثان .حيث أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية للقيادة التحويلية في المدارس الحكومية بمحافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين كانت كبيرة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين على فقرات الاستبانة (٣.٨٤). وأظهرت النتائج أيضا أن واقع ممارسة القيادة التحويلية في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء تشابهت في مجالاتها، حيث جاء في المرتبة الأولى مجال الجاذبية (التأثير المثالي) لمدير المدرسة بمتوسط حسابي (٣.٩٨) وبدرجة كبيرة، وفي المرتبة الثانية مجال الاعتبار الفردي لمدير المدرسة بمتوسط حسابي (٣.٨٥) وبدرجة كبيرة، وجاء في المرتبة الثالثة مجال الحفز الإلهامي لمدير المدرسة بمتوسط حسابي (٣.٧٩) . في حين حل أخيرًا مجال الاستثارة الفكرية لمدير المدرسة بمتوسط حسابي (٣.٧٦) وبدرجة كبيرة أيضا.

ويمكن تفسير ذلك بان المديرين باتوا محل إعجاب المعلمين وتقديرهم وثقتهم ربما لأنهم ابتعدوا عن استغلال نفوذهم في تحقيق مكاسب شخصية أو لالتزامهم بالقيم المثلى في سلوكهم. ولعل التحاق المديرين بالبرامج والدورات التأهيلية لتطوير أدائهم في ضوء نمط القيادة التحويلية والمعايير العالمية لمدير المدرسة العصرية، وفي ظل المتغيرات العالمية ، يشكل مبررًا مقبولا لتميز المديرين في ممارسة القيادة التحويلية عمومًا وممارسة مجال الجاذبية (التأثير المثالي) بشكل خاص.

أما حصول مجال الاستثارة على المتوسط الحسابي الأدنى بين بقية المجالات، على الرغم من ارتفاع درجة ممارسته فيظهر قصورًا محدودًا لدى المديرين في بعض الامور وبخاصة تلك العائدة الى السماح للمعلمين بالمخاطرة في اتخاذ القرارات، وشعور المديرين مع معلميهم ، كما يتطلب ذلك من المدراء ايضًا إعادة

اختبار بعض مسلماتهم حول عملهم وإعادة التفكير في كيفية تشجيع معلميهم على التفاؤل بالمستقبل، واستثارتهم للإبداع، ولا شك أن لهذا القصور اثر سلبي على تنمية المعلمين والمعلمات وتحسين ممارستهم التدريسية. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسات كل من الشريفي والتنح (٢٠١٠) التي أظهرت بان واقع ممارسة القيادة التحويلية كانت كبيرة.

- **ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو هل يختلف واقع ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء باختلاف متغيرات (الجنس، والخبرة ، والمؤهل العلمي، والمرحلة المدرسية)؟**

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع ممارسة القيادة التحويلية في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء ، تعزى إلى متغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي). وقد يعود السبب إلى أن المعلمين، بغض النظر عن جنسهم وخبراتهم ومؤهلاتهم العلمية، يخضعون لأنماط إدارية وممارسات تربوية، وإجراءات مدرسية، وسياسات تعليمية متشابهة، مما يوجد لديهم حكمًا متشابهًا على مدى توفر السمات القيادية في مدارسهم ومنها القيادة التحويلية. وأظهرت النتائج، من جهة أخرى، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات القيادة التحويلية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية ولصالح المدارس الأساسية. وربما يكون السبب وراء ذلك حسب خبرة الباحثان المتواضعة أن عدد المعلمين داخل المدارس الأساسية في الغالب أقل مقارنة مع عدد المعلمين في المدارس الثانوية وأن قلة عدد المعلمين في المدارس الأساسية تمكن المديرين من تطبيق مجالات القيادةٍ التحويلية بمرونة وسهولة إذا ما قورنت بالمدارس الثانوية التي تضم أعدادًا كبيرة من المعلمين وبالتالي هناك ضغط كبير على المديرين في المدارس الثانوية ، بالإضافة إلى الصعوبات والمشاكل المترتبة على ذلك، أضف إلى ذلك طبيعة الفئة العمرية للطلاب التي يتعامل معها مدير المدرسة الأساسية، وأنه لا شك أن التعامل مع هذه الفئة العمرية أبسط إذا ما قورن بالتعامل مع فئة طلاب المدارس الحكومية.

- **ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وهو: ما مستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء؟**

أظهرت نتائج الدراسة أن المستوى الكلي للثقة التنظيمية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء كان متوسطا، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣.٥٨) حيث جاء في المرتبة الأولى مجال الثقة بزملاء العمل بمتوسط حسابي (٣.٦٦) وانحراف معياري (٠.٦٦) وبدرجة متوسطة، وفي المرتبة الثانية مجال السياسات الإدارية بمتوسط حسابي (٣.٦٠) وانحراف معياري (٠.٨٨) وبدرجة متوسطة، في حين حل أخيرًا مجال الثقة في المدير بمتوسط حسابي (٣.٤٩) وانحراف معياري (٠.٥٨) وبدرجة متوسطة. ونظرًا لأهمية الثقة التنظيمية إذا ما طبقت داخل المدرسة ؛ كان الباحثان يأملان بان يكون مستوى الثقة التنظيمية مرتفعًا . وقد تعني هذه النتيجة أن المعلمين يؤدون واجباتهم في هذه المدرسة بشكل جيد، بالإضافة الى إنهم منفتحون على بعضهم ، وبالتالي يمتنعون عن إحداث

خلافات مع مديريهم ومع زملائهم المعلمين بشان القرارات التي يتخذها مدير المدرسة، وقد حظي مجال الثقة بالزملاء على المتوسط الحسابي الأعلى ، ويعزى ذلك إلى وجود عنصر اتصال فعال بين المعلمين ، بالإضافة إلى أن هناك اعتماد من المعلمين على بعضهم، ربما يعود ذلك الى أن المعلمين والمعلمات في محافظة الزرقاء يعيشون في أجواء من الطمأنينة التي تسود المجتمع الأردني، بالتالي يقل شكهم ببعضهم في هذه المدارس ويزداد تعاونهم وإخلاصهم لعملهم. أما حصول مجال الثقة في المدير على المتوسط الحسابي الأدنى بين بقية المجالات بالرغم من أن مستواه كان متوسطا ؛ ربما يشير ذلك الى وجود قصور عند المديرين في التواصل و التعامل مع المعلمين.

- **رابعا مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل يختلف مستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء باختلاف متغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي والمرحلة المدرسية) ؟**

تشير نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء وفقا لمتغير(الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي). وقد يعود السبب في ذلك إلى أن الجنس كمتغير لا يؤثر في إدراك المعلمين والمعلمات لهذا المفهوم ، هذا فيما يتعلق بمتغير الجنس؛ وبالنسبة لمتغير الخبرة فقد أشارت النتائج إلى أن مستوى الثقة في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء لا يختلف تبعًا لهذا المتغير، وربما يعود السبب إلى وجود فهم مشترك بين جميع المعلمين لمفهوم الثقة التنظيمية ، بالإضافة إلى أن خبرة المعلمين والمعلمات مهما طالت أو قصرت لا تؤثر في إدراكاتهم وتصوراتهم للثقة التنظيمية السائدة في مدارسهم .

وفيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي أشارت النتائج إلى أن متغير المؤهل العلمي ليس متغيرًا مؤثرًا في إحداث اختلاف بين المعلمين في تصوراتهم للثقة التنظيمية ، ويعزى ذلك إلى الدورات التدريبية المتتالية التي تعدها وزارة التربية والتعليم لتعميق مفهوم الثقة لدى المعلمين. وأظهرت النتائج، من جهة أخرى، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين تُعزى لمتغير المرحلة المدرسية لصالح المدارس الأساسية. وربما يكون السبب وراء ذلك هو أن عدد الطلاب في المدارس الأساسية في الغالب أقل مقارنة مع عدد طلاب المدارس الثانوية ، بالإضافة إلى أن عدد المعلمين أيضًا أقل ، وبالتالي فإن الضغط والمسؤوليات التي تقع على عاتق مدير المدرسة الحكومية الأساسية أقل، وهذا يؤدي إلى أن يكون المدير كفؤًا في عمله ويعير اهتمامًا لكل معلم لأن عددهم اقل وبالتالي من الطبيعي أن تزداد ثقتهم به .

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ونصه: هل توجد علاقة بين واقع ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء ومستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين؟**

أسفرت النتائج أن هناك علاقة قوية ودالة إحصائيًا بين واقع ممارسة القيادة التحويلية ومجالاتها لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء ، والثقة التنظيمية ومجالاتها لدى المعلمين، حيث بلغت قيم معامل الارتباط أكثر من

٠.٦٤ لجميعها، وهذا يشير إلى أن الممارسات التي يقوم بها مديرو المدارس الحكومية والمتعلقة بالقيادة التحويلية تسهم بدرجة كبيرة في تحقيق الثقة التنظيمية عند المعلمين. وهذا يعد أمرًا متوقعًا وطبيعيًا، لأنه من المستحيل أن يتبع المعلمون من لا يثقون به، أو من يشكون بأنه سيتعدى على حقوقهم ، وكرامتهم .

- **التوصيات**:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي: عقد دورات وورش تدريبية للمديرين حول القيادة التحويلية والثقة التنظيمية، وكيفية توظيفهما داخل المدارس. لزيادة مستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين بمحافظة الزرقاء، التي أظهرت النتائج أنها متوسطة يوصي الباحثان بما يلي: تعميق العلاقات بين المعلمين، وتنمية روح المبادرة لديهم. وأن تكون السياسات الإدارية أكثر وضوحًا. ومنح الحوافز والمكافآت على أسس موضوعية. وأن تشرك إدارة المدرسة وتفعل دور المعلمين في صنع القرارات. وأن تضع إدارة المدرسة الشخص المناسب في المكان المناسب ، وذلك بحسب حاجة الصفوف المدرسية من المعلمين وعلى اختلاف تخصصاتهم. ومحاربة الواسطة، والمحسوبية، والمحاباة. وزيادة كفاءة المديرين وتأهيلهم في المدارس الحكومية من خلال عقد الدورات التدريبية، للتواصل الفعال. لسد الثغرات والفجوات البحثية المتعلقة بموضوع هذه الرسالة، يوصي الباحثان بإجراء دراسات وصفية مشابهة للدراسة، وتطبيقها على مجتمعات أخرى غير مجتمع الدراسة الحالية، بالإضافة إلى ربطها بمتغيرات أخرى مثل: الرضى الوظيفي، والثقافة التنظيمية، والاحتراق النفسي ، والعدالة التنظيمية، والصمت التنظيمي، والأمن الوظيفي، والصحة التنظيمية، والالتزام التنظيمي، والأداء الوظيفي، والاغتراب، والإبداع الإداري، والسلطوية الإدارية. ودعوة الباحثين للاستفادة من هذه الدراسة في دراسات مستقبلية لاحقة.

- **قائمة المصادر والمراجع**:

- البكار، أماني يوسف طالب. (٢٠١٢). **مستوى العدالة التنظيمية التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية العامة في محافظة عمان وعلاقته بمستوى الثقة التنظيمية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- توفيق، عبد الرحمن.(٢٠٠٤). **الشخصية القيادية فكرا وفعلا**. مركز الخبرات المهنية للإدارة، القاهرة.
- حشكي، علي محمود علي. (٢٠٠٩).**تطوير معايير معاصرة في ضوء العلاقة بين سمات الشخصية ومستوى الثقة التنظيمية لاختيار مديري المدارس الثانوية في الأردن.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- خلف، حسني سعيد .(٢٠١٠).**علاقة القيادة التحويلية بالإبداع الإداري لدى رؤساءالأقسام الأكاديميين في الجامعة الإسلامية بغزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- زياني، ايمان .(٢٠١٤).**تأثير القيادة التحويلية على أداء المنظمة دراسة حالة مؤسسة المطاحن الكبرى للجنوب – أوماش- بسكر.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر، الجزائر.
- السعودي، موسى احمد .(٢٠٠٥). العلاقة بين الثقة التنظيمية والرضا الوظيفي لدى العاملين في

الوزارات الأردنية. **مجلة دراسات العلوم الإدارية**، ٣٢(١).
- سميرات، سمر، مقابلة،، عاطف .(٢٠١٤). واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة التحويلية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو عملهم. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، ٤١(١).
- الشريف، سعود بن سعد .(٢٠١٥).**واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف للقيادة التحويلية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- الشريفي، عباس، والتنح، منال .(٢٠١٠). واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الامارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية من وجهة نظر معلميهم. **مستقبل التربية العربية، ١١(٤٥)**.
- الشريفي، عباس عبد المهدي، الناظر، ملك صلاح .(٢٠١٣). واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية الأردنية في محافظة عمان لمهارات الاتصال وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٤(١).
- الصقير، عبد المحسن بن محمد بن عبد الله .(٢٠١٤).**ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم للصلاحيات الإدارية الممنوحة وعلاقتها بالثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين والمديرين ووكلائهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- الصليبي، محمود عيد .(٢٠٠٨).**الجودة الشاملة وانماط القيادة التربوية**. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- العنزي، سعد علي، الساعدي، مؤيد يوسف نعمة .(٢٠٠٤). الثقة بين الإطار الشخصي لها والمفهوم التنظيمي الحديث. **المجلة العراقية للعلوم الإدارية**، جامعة كربلاء، (٥).
- عواد، ريم .(٢٠١٢).**علاقة القيادة التحويلية بالمناخ التنظيمي في المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين من وجهات نظر المديرين فيها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- عياصرة، علي احمد.(٢٠٠٦).**القيادة والدافعية في الادارة التربوية**. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- عياصرة، علي احمد، وحجازين، هشام عدنان.(٢٠٠٦). **القرارات القيادية في الإدارة التربوية**. عمان: دار الحامد للنشر .
- الغامدي، مجعان بن خلف مجعان. **(٢٠١٣). ممارسة مديري مدارس التعليم العام للقيادة التحويلية بمحافظة المخواة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- الغزالي، حافظ عبد الكريم .(٢٠١٢).**اثر القيادة التحويلية على فاعلية عملية اتخاذ القرار في شركات التامين الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- الكردي، احمد .(٢٠٠٤).**الإدارة المدرسية الحديثة**. القاهرة: عالم الكتاب.
- محمد، محمد سعد.(٢٠١٠).**أساليب القيادة وصنع القرار**. القاهرة :ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- المرشد، **منى عبد الهادي .(٢٠١٤). الثقة التنظيمية وعلاقتها بالإبداع الإداري: دراسة تطبيقية على موظفات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن بالرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.
- نجم، نجيب عبدالمجيد، كريم، خولة صدر الدين (٢٠١٤). دور الثقة التنظيمية في تعزيز سلوك

المواطنة التنظيمية دراسة تشخيصية تحليلية لآراء عينة من العاملين في مديرية بلدية كركوك. **مجلة آداب الفراهيدي**، ١٩.

- نوح، هوازن محمد عبد الوهاب .(٢٠١٣).**الثقة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمات بمدينة مكة. أطروحة دكتوراه غير منشورة**،جامعة أم القرى، السعودية.
- هاشم، صبحية قاسم، العابدي، علي رزاق .(٢٠١٠). أثر الثقة التنظيمية في الأداء الاستراتيجي باستخدام نموذج بطاقة العلامات المتوازنة "دراسة تطبيقية في الشركة العامة للإسمنت الجنوبية في الكوفة". **مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، ١٢(١)**،٤١-٦٠.

- Bass, B. M., and Avolio, B. J. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, 72(4), 441-462.
- Northhouse, P. G. Leadership.(2001) **Theory and Practice**. LA: Sage publications, Inc.
- Sagnak, M. (2010). The Relationship between Transformational School Leadership and Ethical Climate. **Educational Sciences: Theory and Practice**,10(2), 1135-1152.
- Wahneen, R. (2010). **The effect of instructional supervision on principal trust.** Doctoral Dissertation, The University of Oklahoma.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الحادى عشر:

درجة تحقق المعايير المهنية الوطنية للتربية الفنية من وجهة نظر المعلمات أنفسهن والمشرفات التربويات

إعداد :

د. صفاء عبدالوهاب بلقاسم بعطوط
أستاذ مشارك في المناهج وطرق تدريس التربية الفنية
جامعة طيبة بالمدينة المنورة المملكة العربية السعودية

درجة تحقق المعايير المهنية الوطنية للتربية الفنية من وجهة نظر المعلمات أنفسهن والمشرفات التربويات

د. صفاء عبدالوهاب بلقاسم بعطوط
أستاذ مشارك في المناهج وطرق تدريس التربية الفنية
جامعة طيبة بالمدينة المنورة المملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدف الدراسة الكشف عن درجة تحقق المعايير المهنية الوطنية للتربية الفنية من وجهة نظر المعلمات أنفسهن والمشرفات التربويات. وتكونت عينة الدراسة من(٨٨) معلمة ومشرفة تربوية أي بنسبة ٦٩٪. كانت أداة الدراسة استبيان يحوي قائمة معايير معلمي التربية الفنية الصادرة من المركز الوطني للقياس عام ٢٠١٧، يتكون من (٧٣) مؤشر تم صياغتها بصورة إجرائية ليتم الإجابة عليها وقياسها مقسمة على ثلاثة عشر معيار. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تحقق المعايير المهنية الوطنية للتربية الفنية من وجهة نظر المعلمات أنفسهن كانت ما بين عالٍ جدا وعالٍ، ودرجة تحقق المعايير المهنية الوطنية للتربية الفنية من وجهة نظر المشرفات التربويات كانت ما بين عالٍ جدا وعالٍ، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المعلمات يعزى لمتغير (المؤهل الدراسي – الخبرة)، وعدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المشرفات التربويات يعزى لمتغير(الخبرة)، وعدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المعلمات والمشرفات التربويات يعزى لمتغير (المهنة). وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتطبيق المعايير المهنية الوطنية للتربية الفنية في التدريس وتدريب المعلمات عليها.

الكلمات المفتاحية: المعايير المهنية – التربية الفنية – المعلمة – المشرفة التربوية .

A Degree Approach of National and Professional Standers in Art Education from Teachers' and Educational Supervisors' Prospective

Dr. Safaa' Abdulwahab Balqsem Batut

Abstract

The study aimed to reveal a degree approach of national and professional standers in art education from teachers' and educational supervisors' prospective, themselves. Study sample consisted of (88) teachers and educational supervisors, whom count for 69%. A used study tool was a survey, which included a list of art education teachers' standers. These were illustrated by the National Center for Standers in 2017. They contained (73) indexes, formulated based on (13) criteria to be answered and measured. The study used analytical and descriptive methodologies. It concluded a degree approach of national and professional standers in art education from teachers' prospective was between high and very high. Similarly, a degree approach from educational supervisors' prospective was between high and very high as well. The study has also concluded regarding a non- significant difference, statistical based between teachers in both academic qualification and experience values. Continually, it revealed a non- significant difference, statistical based between educational supervisors in experience value. Finally, there was no statistical difference detected among teachers and education supervisors in experience value. According to previous results, study recommends regarding the importance of national and professional standers application in teaching art education and allowing the practice of them by teachers.

Key words: professional standers- art education- teacher- educational supervisor.

• **المقدمة**:

عملية ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام من أهم المقومات الأساسية لنجاح تلك المؤسسات في تأدية رسالتها وتحقيق أهدافها. ويعد المعلم المحور المؤثر في العملية التعليمية، وعليه يقع العبء الأكبر في نجاحها وتحقيق أهدافها. بل إن نجاح العملية لا يتم إلا بما يتصف به المعلم من كفاءات وما يتمتع به من رغبة وميل للتعليم فهو الذي يساعد المتعلم على التعلم ويهيئه لاكتساب الخبرات التربوية المناسبة.

فالمعلم هو العنصر الأكثر تأثيراً بين عناصر العملية التعليمية في شخصيات المتعلمين نظرا لاحتكاكه المباشر وقضاء الوقت الأطول معهم، فقد أكدت دراسة القحطاني (٢٠١٢) ودراسة حمادنة(٢٠١٣) على أثر المعلم في زيادة الدافعية للتعلم، والاتصال الفاعل، وطرح الأسئلة، واستخدام مصادر التعلم المختلفة مثل (المكتبة والوسائل التعليمية والمختبرات....) بالطريقة التي تناسب الموقف التعليمي، وتوظيف استراتيجيات التدريس المختلفة والمناسبة، ومراعاة الحاجات الفرديةٍ للمتعلمين وتلبيتها، وتوفير بيئة صفية مناسبة وآمنة، كما انه يكون محمساً للتعليم كمهنة، ومشجعاً للمتعلمين على التعلم، ومتعاوناً مع الزملاء وأولياءٍ الأمور والمختصين من المجتمع المحلي، ومقدراً للقيم الروحية والأخلاقية، وملتزماً بالنمو المهني ليكون على دراية تامة بأحدث المستجدات في تخصصه والقدرة على الاستجابة للتطوير التربوي ومتطلباته.

كما يجب على المعلم أن يعرف الأمور التالية ويفهمها: فلسفة التربية والتعليم وأسسها ومرتكزاتها والنظام التربوي بشكل عام، ومعرفة أصول التخطيط للتدريس وآليات تنفيذه، وكيفية تطبيق نظريات التعلم والتعليم في المواقف التعليمية، والحاجات الاجتماعية والثقافية والصحية والنفسية للمتعلمين، والموضوع أو الموضوعات التي يدرسها، ومعرفة حقوقه وواجباته ومسؤولياته، والإلمام بكيفية تقييم المنهاج، ولضمان قيام المعلم بأدواره المناطة به فقد تغيرت وتعددت المواصفات والخصائص والمهارات والمعارف التي يلزم المعلم اكتسابها للقيام بدوره المنشود.

لذلك يستلزم أن تكون عملية إعداد المعلم متعددة الجوانب، وتشمل على: تزويد المعلمين بالثقافة العامة والتي تتيح لهم التعرف على كل جديد في المجتمع المحلي والعالمي، والبعد المهني أحد الجوانب الرئيسية في برنامج إعداد المعلم ويتم من خلاله إعداد المعلم ليكون عضواً في مهنة التعليم له من الكفاءة والالتزام بالقيم المهنية ما يؤهله لهذه العضوية، وأيضاً تزويد معلم المستقبل بالمفاهيم والأساسيات في المقرر التخصصي الذي يقوم بتدريسه كي يصبح على مستوى عال من القدرة التخصصية ، كما يعتبر الإعداد الشخصي من الأمور الهامة في مجال إعداد معلم المستقبل ، فالمعلم قدوة للمتعلمين وتنعكس شخصيته عليهم ، والسمات الشخصية للمعلم تنطبع بدورها على السمات الشخصية للمتعلمين،

وهي جوانب مهمة في برنامج إعداد المعلم في تخصص التربية الفنية (عبد السميع وحوالة، ٢٠٠٥: ٢٦).

تعد قضية إعداد وتأهيل المعلمين من القضايا التي تمثل الصدارة بين مشروعات التطوير التربوي في مؤسسات التعليم العالي في العديد من دول العالم، وسبب ذلك الشعور بالإحباط وخيبة الأمل في أوساط المؤسسات التعليمية القائمة في كثير من الدول وتدهور العلاقة بين المعلمين والمسئولين عنهم، إضافة إلى تزايد الأصوات المنادية بإخضاع التربية للمساءلة، وأخيرا الدعوات المتتالية لتطوير نوعية وجودة التعليم، وضرورة إعداد معلم يمكنه القيام بأدواره المختلفة في عالم يتسم بالتغير المستمر في عدد من الجوانب الحياتية (توم ،١٩٩٩م: ١) .

تقوم كليات وأقسام التربية في مؤسسات التعليم العالي - وخاصة الجامعات - بالدور الأساس في إعداد وتأهيل المعلمين في كافة المراحل والمستويات التعليمية، لذلك أصبح لزاما عليها أن تقوم بعملية تطوير مستمر لبرامجها المختلفة لتتلاءم واحتياجات المتعلمين والمجتمع وأن تعمل على ضمان جودة التعليم المقدم للمتعلمين والذين سيمارسون مهنة التعليم مستقبلا. فمهنة التعليم كغيرها من المهن كالطب والهندسة والمحاماة لا يمكن أن يحترفها إلا من اعد لها إعدادا خاصا من حيث اكتساب المهارات والمعارف والخبرات المطلوبة وخاصة من يعيش في عصر أصبح التغيير المستمر سمه من سماته.(صبري وأبو دقة ، ٢٠٠٦: ١٢). وهذا بالتالي حدا بالكثير من مسؤولي التربية والتعليم لوضع معايير خاصة بالمعلم يتم بموجبها التأكد من امتلاك المعلم لهذه العناصر.

فالمعايير المهنية هي ما يجب أن تتوافر لدى المعلمين من معارف ومهارات تمكنهم من القيام بدورهم في العملية التعليمية، حيث ذكر Zionts,et al (2006) أن هذه المعايير تعد بمثابة المراقبة والمحاسبة لتعلم المتعلمين، وكذلك مراقبة جودة إعداد هذا المعلم في المؤسسات التعليمية.

وقد تعدد الدراسات حول المعايير المهنية في التخصصات المختلفة سواء المحلية أو العالمية، منها دراسة خضر(٢٠١٢) والتي هدفت إلى معرفة درجة الوعي بالمعايير المهنية وعلاقتها بالاستقلالية في العمل والممارسات المهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين أفراد العينة في درجة الوعي بالمعايير المهنية، لذلك أوصت الدراسة بضرورة توظيف المعايير المهنية للمعلمين في متابعة وتقويم ممارستهم المهنية.

وأجرى الحميري (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى معرفة درجة تحقق بعض المعايير المهنية لمعلمي العلوم الطبيعية الجدد بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة أن درجة تحقق المعايير المهنية كانت متوسطة، كما توصلت إلى عدم ودود فوق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة بين افراد العينة ، ولذلك أوصت الدراسة بضورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين الحالية وتطوير هذه البرامج بما يتناسب مع المتطلبات المهنية للمعلم.

وقام الدرايسه (٢٠١٤) بدراسة هدفت إلى معرفة درجة التزام معلمي العلوم بالمعايير المهنية للمعلمين، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخدمة والتخصص، كما أوصت الدراسة بضرورة توظيف المعايير المهنية للمعلمين في برمج ومناهج إعداد المعلم.

وهدفت دراسة الخوالدة (٢٠١٨) إلى معرفة درجة التزام معلمات الحاسوب في محافظة المفرق بمعايير النمو المهني في ضوء الاتجاهات المعاصرة، وتوصلت إلى درجة التزام معلمات الحاسوب كانت بدرجة متوسطة وعدم وجود فروق ات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).

وأجرى الراوي (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى توافر وأهمية الكفايات المهنية لدى معلمي طلبة ذوي الاعاقات الفكرية في ضوء المعايير المهنية الوطنية، وتوصلت إلى أن الكفايات المهنية في مجملها كانت متوفرة بدرجة عالية، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة ونوع المكان التربوي.

كما قام الدهيمان (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة للمعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى تطبيق المعلمات للمعايير المهنية بعموم المجالات جاءت بمستوى مبشر، كما أظهرت عم وجود فروق بين افراد العينة تعزى لمتغيرات الدراسة (المؤهل، الخبرة، الدورات التدريبية)، وبذلك أوصت بضرورة توعية المعلمات بالمعايير المهنية للاسترشاد بها في أدائهن التعليمي.

فهناك اهتمام واضح وكبير من قبل المؤسسات التعليمية بالمعايير في إطار حركة بناء التربية على أساس مرن من المعايير الوطنية (National Standards) استجابة للتنوع بين الحاجات لجميع المشاركين في العملية التعليمية، وبذلك انطلق مبدأ الإعداد للمعايير كما ذكرها Newmann and Wehlage, (1993; Nodding, 1997)، فقد استبدل التقويم التقليدي بالتقويم القائم على الأداء لما ينطوي عليه من مهمات حقيقية وواقعية للمتعلم، والمناداة بالعدالة والموضوعية بين المتعلمين، وزيادة العمل بروح الفريق والتعاون تحت مظلة عامة وهي المعايير، وعليه يتطلب تحديد مجموعة من المعايير والمؤشرات لعملية التعلم.

ونظراً لأهمية وجود معايير لمعلمي التربية الفنية وإعداد قائمة بمعايير معلم التربية الفنية، فقد وضعت الجمعية الوطنية للتربية الفنية (NAEA) NCLB معايير للتطوير المهني الجيد لمعلمي الفنون والتي تساعد في الممارسة والتقييم بدقة للتطوير المهني لمعلم الفنون (Allison, 2013). كما أشار Patton et al (2016) إلى احتياج معلمي التربية الفنية إلى أن يكونوا على دراية كاملة بكيفية استخدام وتوظيف الممارسات المهنية في تدريس الفنون، وضرورة المعايير للفنون. وبناءً على الاستجابة لمناداة التوجهات الحديثة فقد تم إعداد معايير لمعلمي

التربية الفنية ضمن مشروع المعايير المهنية للمعلمين وأدوات التقويم التابع للمركز الوطني للقياس٢٠١٧ وهي ما يلي:

- تمكن المعلم من المفاهيم للفنون البصرية والإنتاج الفني وعناصر وقيم الأعمال الفنية، والتي تساعد في توفير فرص تعلم هادفة للمتعلمين.
- تمكن المعلم من المفاهيم أساسية الخاصة بالتربية الفنية والنظريات والقضايا المتعلقة بالتربية الفنية مثل: قضايا الأخلاق والفلسفة والقدرة على النقد والتذوق الفني.
- معرفة المعلم وتمكنه من مسميات العدد والأدوات الفنية وكيفية استخدامها بتقنية عالية المستوى خلال إنتاج الأعمال الفنية، وكذلك معرفة الخامات الفنية اللازمة والمناسبة للعمل الفني.
- اطلاع المعلم على المستجدات والتطورات الفنية الحديثة في مجال تدريس التربية الفنية وكيفيها الاستفادة منها في انتاج الأعمال الفنية.
- استطاعة المعلم في تحديد المصادر والمعلومات التي تتوافق مع الطرق النظرية والفلسفية للفنون والاستفادة منها كمصدر للمعلومات للإنتاج الفني.
- المام المعلم بالتطور التاريخي لمنهج التربية الفنية في ضوء المدارس الفنية المختلفة.
- معرفة المعلم بأهداف التربية الفنية العامة والأهداف الخاصة بكل مجال من مجالات التربية الفنية، ومعرفة العلاقة التكاملية بالتخصصات الأخرى.
- معرفة المعلم بأساليب تعلم وتعليم التربية الفنية والالمام بنظريات التعلم الحديثة المرتبطة بتدريس التربية الفنية.
- قدرة المعلم على استخدام وتوظيف طرق تدريس التربية الفنية في المواقف التعليمية من خلال استخدام استراتيجيات التعلم المناسبة للتربية الفنية.
- إدراك المعلم قيمة دراسة الأعمال الفنية بين الشعوب المختلفة، والقدرة على ربط المجالات الفنية بالمجتمع والمسائل المدنية والاجتماعية والاقتصادية للمتعلمين وأولياء امورهم.
- استطاعة المعلم تنظيم الخبرات التعليمية المتعلقة بالعمليات العقلية وأساليب التفكير المنطقي وحل المشكلات وأساليب تنمية التفكير الإبداعي والتحليلي في التربية الفنية.
- تمكن المعلم من مواجهة المشكلات والقضايا المتعلقة بالتخصص من خلال الاستفادة من القضايا المجتمعية كمواضيع مناسبة لتنمية الوعي لدى المتعلمين.
- استفادة المعلم من الموروث الفني الإنساني بشكل عام والإسلامي بشكل خاص، من خلال تنظيم الخبرات التعليمية الهادفة في دروس التربية الفنية.

فقد ذكرت العديد من الدراسات على ضرورة الاهتمام بتدريس التربية الفنية ومواكبة المتطلبات لتجويد أداء المعلم ووجود معايير لقياسها منها دراسة المقرن (٢٠١٦) والتي هدفت إلى معرفة مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الفنية

في المرحلة الابتدائية والمتوسطة في ضوء قائمة من المعايير، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الممارسات التدريسية لمعلم التربية الفنية بشكل عام جاء بنسبة مرتفعة كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد العينة تعزى لمتغير الجنس والخبرة.

وأجرى شرف (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى وضع تصور مقترح لتطوير برامج أعداد معلم التربية الفنية بكليات التربية النوعية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وتوصلت إلى أن قائمة معايير مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلم التربية الفنية هي: مهارات العصر الرقمي، ومهارات التفكير الإبداعي، ومهارات الاتصال الفعال، ومهارات الإنتاجية العالية، وأوصت الدراسة بضرورة أن تتوافق برامج إعداد معلم التربية الفنية مع أهداف التربية الفنية الحديثة وتدريب المعلمين بعد التخرج لإكسابهم الفكر الحديث في التخصص من خلال قائمة من المعايير يتم توظيفها وتنفيذها.

وقام الساكني (٢٠١٨) بدراسة هدفت إلى التعرف على مؤشرات التنمية المستدامة بعد الكشف عن المستوى المهني لمعلمي التربية الفنية، وأوصت الدراسة بإمكانية تفعيل اتجاه التنمية المستدامة داخل المواقف التعليمية، وأوصت بضرورة مواكبة الرؤية التربوية وتبني بعض المعالجات والمداخل التي تحقق تنمية مستدامة داخل الموقف التعليمي.

تعد التربية الفنية من المواد التي لها دور بارز في تربية المتعلم وتكوين شخصيته واكسابه المعاف الفنية المختلفة من خلال مساعدته على التعبير عن مشاعره وتنمية التذوق والنقد الفني لديه، وتطوير مهارته الفكرية والإبداعية. لذلك لابد من الاهتمام بمعلم التربية الفنية وممارسته التدريسية التي تساعده في تكوين شخصية المتعلم.

كما تميزت التربية الفنية بتميز أساليب تدريس موضوعاتها الفنية والتي تعتمد على استراتيجيات وأساليب متعددة لابد أن يضعها المعلم في الحسبان أثناء التدريس للمادة، حيث يسعى معلم التربية الفنية أثناء التدريس إلى تنمية شخصية المتعلم عن طريق الفن، فيوفر له البيئة الآمنة والمناسبة والتي تمكنه من التفكير والوعي بالمشكلات الفنية وطرق حلها، كما يسعى المعلم من خلال تدريس التربية الفنية إلى تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة للمتعلم، من خلال الممارسة لتأكيد الذات واكسابه المهارات العملية والفنية والعقلية والنقدية والحس الذوقي (المريعي، ٢٠٠٧ :٨٤).

وقد أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى أهمية أداء معلم التربية الفنية في الموقف التعليمي منها دراسة القحطاني (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مشكلات تنفيذ منهاج التربية الفنية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم مشكلة في التنفيذ هي: الاختبارات وأساليب التقويم، والطلبة، والإدارة المدرسية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المشرفين،

وأوصت الدراسة ضرورة توفير التدريب الكافي على مهارات التدريس وفق معايير الاتجاهات الحديثة.

كما قام الحربي (٢٠١٧) والتي هدف إلى معرفة واقع مشكلات تدريس التربية الفنية في مدارس المرحلة المتوسطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود مشكلات متعلقة بتدريس التربية الفنية منها ما يتعلق بالمناهج وطرق التدريس، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام ببناء معايير لمادة التربية الفنية لدورها البارز في تنمية شخصية المتعلمين.

كما أجرى آل قماش والحربي (٢٠١٨) دراسة تهدف إلى تقييم برامج إعداد معلم التربية الفنية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بمادة التربية الفنية وإدراجها في المرحلة الثانوية كمادة أساسية لما لها دور في تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلم نحو التعلم بشكل عام ونحو تعلم الفنون بشكل خاص.

ونتيجة إحداث تغيرات وتطورات مستمرة في الجانب التربوي والتوصيات من الدراسات السابقة بضرورة الاهتمام بالممارسات التدريسية للمعلم عامة ولمعلم التربية الفنية خاصة ، واتساع مجال المعايير المهنية للمعلمين عامة ، ومعلم التربية الفنية وممارسته التدريسية وتقنياتها ومناهجها في ضوء المعايير على وجه الخصوص، إلا أن الدراسات العربية _ حسب علم الباحثة_ المتعلقة بمعايير معلم التربية الفنية ومدى ممارسته لها في المواقف التعليمية ما زالت قليلة، وبما أن نجاح الخطط والإصلاح والتطوير يتطلب إعادة النظر في الممارسات التدريسية لمعلم التربية الفنية، ولوعي الباحثة بأهمية أداء المعلم وممارسته التدريسية وفق هذه المعايير، وضرورة التطور الأكاديمية والمهني لمعلم التربية الفنية، جاءت الدراسة الحالية بهدف الكشف عن درجة تحقق المعايير المهنية الوطنية للتربية الفنية من وجهة نظر المعلمات أنفسهن والمشرفات التربويات.

- **أسئلة الدراسة**

جاءت الدراسة الحالية لمحاولة الكشف عن درجة تحقق المعايير المهنية الوطنية للتربية الفنية من وجهة نظر المعلمات أنفسهن والمشرفات التربويات، وذلك بالإجابة على الأسئلة التالية:

- ما درجة تحقق المعايير المهنية الوطنية للتربية الفنية من وجهة نظر المعلمات أنفسهن؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات أفراد العينة في درجة تحقق المعايير المهنية الوطنية للتربية الفنية من وجهة نظر المعلمات تبعا لمتغير المؤهل الدراسي (دبلوم – بكالوريوس– دراسات عليا) ومتغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات – من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات؟
- ما درجة تحقق المعايير المهنية الوطنية للتربية الفنية من وجهة نظر المشرفات؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات أفراد العينة في درجة تحقق المعايير المهنية الوطنية للتربية الفنية من وجهة نظر المشرفات التربويات تبعا لمتغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات – من ٥ سنوات إلى ١٠سنوات – أكثر من ١٠ سنوات؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في درجة تحقق المعايير المهنية الوطنية للتربية الفنية من وجهة نظر المعلمات أنفسهن والمشرفات التربويات تبعا لمتغير المهنة؟

• أهداف الدراسة

- الكشف عن درجة تحقق المعايير المهنية الوطنية للتربية الفنية من وجهة نظر المعلمات أنفسهن.
- تحديد ما إذا كان هناك فروق في درجة تحقق المعايير المهنية الوطنية للتربية الفنية من وجهة نظر المعلمات تبعا لمتغير المؤهل الدراسي (دبلوم – بكالوريوس– دراسات عليا)، ومتغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات – من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات.
- الكشف عن درجة تحقق المعايير المهنية الوطنية للتربية الفنية من وجهة نظر المشرفات.
- تحديد ما إذا كان هناك فروق في درجة تحقق المعايير المهنية الوطنية للتربية الفنية من وجهة نظر المشرفات التربويات تبعا لمتغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات – من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات.
- تحديد ما إذا كان هناك فروق في درجة تحقق المعايير المهنية الوطنية للتربية الفنية من وجهة نظر المعلمات أنفسهن والمشرفات التربويات تبعا لمتغير المهنة.

• أهمية الدراسة

- الدراسة الحالية لها أهميتها من خلال موضوعها المعايير المهنية الوطنية للتربية الفنية وتقديم تغذية راجعة للقائمين على العملية التعليمية، من أجل وضع الخطط العلاجية والتطويرية لهن.
- قد تفيد الدراسة الحالية معلمات التربية الفنية أنفسهن والمشرفات التربويات من خلال تقييم ممارستهن التدريسية والعمل على تحسينها.
- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية في فتح المجال لإجراء دراسات لاحقة تثري المكتبة العلمية في تخصص التربية الفنية.

• حدود الدراسة

- اقتصرت الدراسة على قائمة معايير معلمي التربية الفنية الصادرة من المركز الوطني للقياس عام ٢٠١٧، مقسمة على ثلاثة عشر معيار: المفاهيم والمهارات الفنية الأساسية للفنون البصرية – المفاهيم والمهارات الفنية الأساسية لفلسفة التربية الفنية – مسميات واستخدامات العدد والأدوات والخامات الخاصة بالفنون التشكيلية – المستجدات والتطورات في التربية الفنية والمستجدات التقنية – مصادر المعلومات المحلية والعالمية في التربية الفنية – التطور

التاريخي للتربية الفنية - معرفة بأهداف التخصص وعلاقته بالتخصصات الأخرى - أساليب تعلم وتعليم التربية الفنية - توظيف طرق تدريس التربية الفنية - ارتباط مجالات التربية الفنية بالمجتمع وحاجاته - العمليات العقلية وأساليب التفكير المرتبطة بالتربية الفنية - مواجهة المشكلات والقضايا المتعلقة بالتخصص - الاستفادة من الموروث الفني الإنساني بشكل عام والإسلامي والمحلي في دروس التربية الفنية.

- اقتصرت الدراسة على معلمات التربية الفنية والمشرفات التربويات في التخصص للمرحلة المتوسطة في المدينة المنورة، حيث أن المرحلة المتوسطة تعد المرحلة الحقيقية في تدريس التربية الفنية، بعكس المرحلة الابتدائية حيث يقوم بالتدريس معلمات غير متخصصات في التربية الفنية، كما أن المرحلة الثانوية تعد مادة التربية الفنية ليست من المواد الأساسية في التدريس وانما اختيارية.
- اقتصرت الدراسة على المدارس التابعة لإدارة التعليم في المدينة لمنورة، وتم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤١هـ.

- **مصطلحات الدراسة** :

- المعايير المهنية لمعلمة التربية الفنية: ما ينبغي على معلم التربية الفنية معرفته والقدرة على أدائه في التخصص التدريسي وطرق تدريسه، ويتضمن المعارف والمهارات المرتبطة بالتخصص وما يتصل بها من ممارسات تدريسية فاعلة (المركز الوطني للقياس، ٢٠١٧: ٨).
- درجة التحقق: مقدار التزام معلمات التربية الفنية بالمعايير المهنية أثناء ممارستهن التدريسية، وتم التعبير عنها بالمتوسطات الحسابية لتكرار الممارسة على مؤشرات وفقرات الاستبيان.
- معلمات التربية الفنية: هن المعلمات اللاتي يقمن بتدريس مقرر التربية الفنية للمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة لإدارة تعليم منطقة المدينة المنورة، ويحملن درجات علمية مختلفة.
- المشرفات التربويات: هن المشرفات اللاتي يقمن بالإشراف والتوجيه لمعلمات التربية الفنية والمكلفات من قبل إدارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة.

- **الطريقة والاجراءات**:

- **منهجية الدراسة**:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام استبيان لتحديد درجة تحقق المعايير المهنية الوطنية للتربية الفنية من وجهة نظر المعلمات أنفسهن والمشرفات التربويات بالمدينة المنورة.

- **مجتمع الدراسة وعينتها**:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات ومشرفات التربية الفنية للمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة والبالغ عددهن (١٢٧) معلمة، و(٣) مشرفات تربويات للعام الدراسي ١٤٤١الفصل الدراسي الأول.

وقد بلغ عدد المستجيبات لأداة الدراسة (٨٨) معلمة ومشرفة تربوية أي بنسبة ٦٩٪، علما بأن عملية جمع البيانات (أداة الدراسة) اعتمدت على التنصيب الالكتروني، فقد تم الطلب من جميع المعلمات والمشرفات الاستجابة لها، دون تدخل في اختيار أفراد العينة ويبين جدول (١) توزيع العينة حسب مجال العمل.

جدول (١): توزيع أفراد العينة حسب مجال العمل

مجال العمل	العدد	النسبة
مشرفة تربية فنية	٣	٪١٠٠
معلمة تربية فنية	٨٥	٪٦٧

- **أداة الدراسة**

تكونت أداة الدراسة من استبيان يحوي قائمة معايير معلمي التربية الفنية الصادرة من المركز الوطني للقياس عام ٢٠١٧، حيث تم وضع المعايير كما هي، أما المؤشرات فقد تم صياغتها بصورة إجرائية ليتم الإجابة عليها وقياسها. وقد اشتملت أداة الدارسة على النحو التالي:

الجزء الأول: معلومات عامة (الاسم اختياري - مجال العمل – سنوات الخبرة - المؤهل العلمي)

الجزء الثاني: يتكون من مجموعة من المؤشرات عددها (٧٣) مؤشر مقسمة على ثلاثة عشر معيار: المفاهيم والمهارات الفنية الأساسية للفنون البصرية – المفاهيم والمهارات الفنية الأساسية لفلسفة التربية الفنية - مسميات واستخدامات العدد والأدوات والخامات الخاصة بالفنون التشكيلية - المستجدات والتطورات في التربية الفنية والمستجدات التقنية - مصادر المعلومات المحلية والعالمية في التربية الفنية - التطور التاريخي للتربية الفنية - معرفة بأهداف التخصص وعلاقته بالتخصصات الأخرى - أساليب تعلم وتعليم التربية الفنية - توظيف طرق تدريس التربية الفنية - ارتباط مجالات التربية الفنية بالمجتمع وحاجاته - العمليات العقلية وأساليب التفكير المرتبطة بالتربية الفنية - مواجهة المشكلات والقضايا المتعلقة بالتخصص - الاستفادة من الموروث الفني الإنساني بشكل عام والإسلامي والمحلي في دروس التربية الفنية ، تم تنظيمها في سلم تقدير خماسي من حيث الموافقة على محتوى الفقرات والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢): سلم تقدير إجابة العبارات

م	العبارات	عال جداً	عالي	متوسط	منخفض	منخفض جداً
١		(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)

- **صدق الاستبانة:**
- **الصدق الظاهري**

للتحقق من صدق الأداة قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من الخبراء وذوي الاختصاص وأعضاء هيئة التدريس وذلك للحكم على مدى ملاءمة المؤشرات ومعايير الجودة لبرنامج إعداد معلمة التربية الفنية وملاءمة المؤشرات لكل معيار، وبعد جمع أراء المحكمين، قامت الباحثة بعمل التعديلات المطلوبة، ومن ثم أصبحت الأداة في صورتها النهائية جاهزة للتطبيق، حيث استقر العدد النهائي (٧٣) مؤشرة موزعة على المعايير الثلاثة عشر.

• **صدق الاتساق الداخلي** :

للتحقق من صدق الأداة قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط درجات المعايير والمجموع الكلي والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣): معاملات ارتباط بيرسون لكل معيار بالدرجة الكلية

م	المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	المفاهيم والمهارات الفنية الأساسية للفنون البصرية	٠.٦٥٤**	٠.٠٠٠
2	المفاهيم والمهارات الفنية الأساسية لفلسفة التربية الفنية	٠.٧٤٥**	٠.٠٠٠
3	مسميات واستخدامات العدد والأدوات والخامات الخاصة بالفنون التشكيلية	٠.٦٦٨**	٠.٠٠٠
4	المستجدات والتطورات في التربية الفنية والمستجدات التقنية	٠.٦٧٠**	٠.٠٠٠
5	مصادر المعلومات المحلية والعالمية في التربية الفنية	٠.٧٠١**	٠.٠٠٠
6	التطور التاريخي للتربية الفنية	٠.٨٦٨**	٠.٠٠٠
7	معرفة بأهداف التخصص وعلاقته بالتخصصات الأخرى	٠.٧٧٠**	٠.٠٠٠
8	أساليب تعلم وتعليم التربية الفنية	٠.٨٩٠**	٠.٠٠٠
9	توظيف طرق تدريس التربية الفنية	٠.٩١٥**	٠.٠٠٠
10	ارتباط مجالات التربية الفنية بالمجتمع وحاجاته	٠.٩١٣**	٠.٠٠٠
11	العمليات العقلية وأساليب التفكير المرتبطة بالتربية الفنية	٠.٩٠٦**	٠.٠٠٠
12	مواجهة المشكلات والقضايا المتعلقة بالتخصص	٠.٧٩٨**	٠.٠٠٠
13	الاستفادة من الموروث الفني الإنساني بشكل عام والإسلامي والمحلي في دروس التربية الفنية	٠.٨٤٢**	٠.٠٠٠

يوضح الجدول (٣) أن معاملات ارتباط درجات كل معيار بالدرجة الكلية للاستبيان عالية جدا وهي دالة عند مستوى (٠.٠١) وهذا يدل على أن جميع المعايير تتمتع بدق الاتساق الداخلي.

• **الثبات**:

قامت الباحثة بحساب معامل ألفا كرونباخ وجدول (٤) يوضح قيم معامل الثبات للمعايير الثلاثة عشر.

جدول (٤): معامل الثبات وفق ألفا كرونباخ

المعيار	معامل الثبات ألفا
المفاهيم والمهارات الفنية الأساسية للفنون البصرية	٠.٨٩٦
المفاهيم والمهارات الفنية الأساسية لفلسفة التربية الفنية	٠.٩٢٩
مسميات واستخدامات العدد والأدوات والخامات الخاصة بالفنون التشكيلية	٠.٩٢٦
المستجدات والتطورات في التربية الفنية والمستجدات التقنية	٠.٩٣٣
مصادر المعلومات المحلية والعالمية في التربية الفنية	٠.٩٢٢
التطور التاريخي للتربية الفنية	٠.٨٧٢
معرفة بأهداف التخصص وعلاقته بالتخصصات الأخرى	٠.٨٨٢
أساليب تعلم وتعليم التربية الفنية	٠.٩٢٨
توظيف طرق تدريس التربية الفنية	٠.٩٧٢
ارتباط مجالات التربية الفنية بالمجتمع وحاجاته	٠.٩٤٦
العمليات العقلية وأساليب التفكير المرتبطة بالتربية الفنية	٠.٩٤٢
مواجهة المشكلات والقضايا المتعلقة بالتخصص	٠.٩٢٢
الاستفادة من الموروث الفني الإنساني بشكل عام والإسلامي والمحلي في دروس التربية الفنية	٠.٩٣٥
الثبات الكلي	٠.٩٨٦

يوضح جدول (٤) أن معاملات ألفا كرونباخ لمعايير الاستبانة عالية، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق للدراسة.

- **طريقة تصحيح الأداة** :

تم استخدام سلم ليكرت الخماسي، وتم تحويل سلم ليكرت على خمس مرات يكون طول الفترة ٥/٤ = ٠.٨، وبذلك يكون الحكم على النحو اللاتي:

جدول (٥): مفتاح تصحيح الاستبانة

المتغير	درجة دنيا	درجة عليا	مدى توافر المؤشرات في برنامج إعداد معلمة التربية الفنية				
			منخفض جدا	منخفض	متوسط	عال	عال جدا
المعيار	١	٥	١وأقل من ١.٨	١.٨ وأقل من ٢.٦	٢.٦وأقل من ٣.٤	٣.٤ وأقل من ٤.٢	٤.٢-٥

- **رابعاً : النتائج**:

- **نتائج السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي ينص على التالي**:

ما درجة تحقق المعايير المهنية الوطنية للتربية الفنية من وجهة نظر المعلمات أنفسهن؟ للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات (أفراد العينة)، ثم قورنت المتوسطات الناتجة بمفتاح التصحيح لمعرفة درجة الموافقة والجدول (٦) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول (٦) أن تقديرات المعلمات لمدى تحقق المعايير المهنية الوطنية للتربية الفنية من وجهة نظر المعلمات أنفسهن على مستوى كل معيار من المعايير، كانت مرتفعة بدرجة استجابة عال وعالٍ جدا، إذ كانت درجة تحقق المعايير المهنية الوطنية للتربية الفنية من وجهة نظر المعلمات في المعيار الثالث عشر تستفيد المعلمة من الموروث الفني الإنساني بشكل عام والإسلامي والمحلي في دروس التربية الفنية هي الأعلى، بمتوسط حسابي بلغت قيمته (٤.٥٥٥)، في حين حصل المعيار الخامس تعرف المعلمة مصادر المعلومات المحلية والعالمية في التربية الفنية على الأقل بمتوسط حسابي (٣.٤٠٠)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الخطة التي توضع من قبل الأشراف التربوية للمعلمات لتدريس التربية الفنية كانت بالمستوى المأمول مما ساعد في تطبيق المعلمات لهذه المعايير، وأيضا تعزى السبب إلى الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمات من خلال الدورات التدريبية الهادفة والتي تصمم من قبل الشرفات التربويات المتخصصات في مجال التربية الفنية مما كان له السبب في استقرار معلمات التربية الفنية والذي ساعد في ممارستهن الصفية بشكل منظم ومتقن ,هي تتفق مع دراسة الدهيمان (٢٠١٩) ودراسة الراوي (٢٠١٨) ودراسة المقرن (٢٠١٦) ولكنها تختلف عن دراسة الحربي (٢٠١٧).

جدول (٦): التوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والرتبة، ومدى تحقق المعايير المعايير المهنية الوطنية للتربية الفنية من وجهة نظر المعلمات أنفسهن

المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
المعيار الأول تتمكن المعلمة من المفاهيم والمهارات الفنية الأساسية للفنون البصرية	٤.٢٥٠	٠.٢١١	عالٍ جداً	٥
المعيار الثاني تتمكن المعلمة من المفاهيم والمفاهيم والمهارات الفنية الأساسية لفلسفة التربية الفنية	٣.٩٥٢	٠.٠٥٨	عالٍ	٩
المعيار الثالث تتمكن المعلمة من التعرف على مسميات واستخدامات العدد والأدوات والخامات الخاصة بالفنون التشكيلية	٣.٧٥٠	٠.٢٨٨	عالٍ	١٠
المعيار الرابع تعرف المعلمة المستجدات والتطورات في التربية الفنية والمستجدات التقنية	٤.٠٠٠	٠.١٧٩	عالٍ	٧
المعيار الخامس تعرف المعلمة مصادر المعلومات المحلية والعالمية في التربية الفنية	٣.٤٠٠	٠.٢٥٨	عالٍ	١٣
المعيار السادس تلم المعلمة بالتطور التاريخي للتربية الفنية	٣.٦٦٦	٠.٢٨٨	عالٍ	١٢
المعيار السابع لدى المعلمة معرفة بأهداف التخصص وعلاقته بالتخصصات الأخرى	٣.٧٥٠	٠.٢٨٨	عالٍ	١١
المعيار الثامن تعرف المعلمة أساليب تعلم وتعليم التربية الفنية	٤.١٣٣	٠.٢٣١	عالٍ	٦
المعيار التاسع قدرة المعلمة على توظيف طرق تدريس التربية الفنية	٣.٩٦٦	٠.٥٦٠	عالٍ	٨
المعيار العاشر تشرح المعلمة ارتباط مجالات التربية الفنية بالمجتمع وحاجاته	٣.٣٨٨	٠.٢١٨	عالٍ جدا	٣
المعيار الحادي عشر توضح المعلمة العمليات العقلية وأساليب التفكير المرتبطة بالتربية الفنية	٤.٣٣٣	٠.٠٠٠	عالٍ جدا	٤
المعيار الثاني عشر تمكن المعلمة من مواجهة المشكلات والقضايا المتعلقة بالتخصص	٤.٥٣٣	٠.١٨٩	عالٍ جدا	٢
المعيار الثالث عشر تستفيد المعلمة من الموروث الفني الإنساني بشكل عام والإسلامي والمحلي في دروس التربية الفنية	٤.٥٥٥	٠.٠٠٠	عالٍ جدا	١

- **نتائج السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي ينص على التالي:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات أفراد العينة في درجة تحقق المعايير المهنية الوطنية للتربية الفنية من وجهة نظر المعلمات تبعا لمتغير المؤهل الدراسي (دبلوم – بكالوريوس– دراسات عليا) و متغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات – من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات ؟

تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات إجابات المعلمات تبعا لمتغير المؤهل الدراسي وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٧): نتائج اختبار تحليل التباين (One Way ANOVA) لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات إجابات المعلمات حسب متغير المؤهل الدراسي

المعيار	المتوسط الحسابي	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المعيار الأول تتمكن المعلمة من المفاهيم والمهارات الفنية الأساسية للفنون البصرية	٧,٧٤٧	٠,٨٥٩	٠,٤٢٧
المعيار الثاني تتمكن المعلمة من المفاهيم والمفاهيم والمهارات الفنية الأساسية لفلسفة التربية الفنية	١٩,٥٣٥	٠,٧٧١	٠,٤٦٦
المعيار الثالث تتمكن المعلمة من التعرف على مسميات واستخدامات العدد والأدوات والخامات الخاصة بالفنون التشكيلية	٤,٥٠٥	١,٩٤٤	٠,١٤٩
المعيار الرابع تعرف المعلمة المستجدات والتطورات في التربية الفنية والمستجدات التقنية	47.027 ٤٧,٠٢٧	1.529 ١,٥٢٩	0.223 ٠,٢٢٣
المعيار الخامس تعرف المعلمة مصادر المعلومات المحلية والعالمية في التربية الفنية	٢٠,٢٢٦	١,٢٧٧	٠,٢٨٤
المعيار السادس تلم المعلمة بالتطور التاريخي للتربية الفنية	٩,٢٥١	٠,٨٣٧	٠,٤٣٧
المعيار السابع لدى المعلمة معرفة بأهداف التخصص وعلاقته بالتخصصات الأخرى	٧,٠١٩	١,٥٩٧	٠,٢٠٩
المعيار الثامن تعرف المعلمة أساليب تعلم وتعليم التربية الفنية	١٣,٨١٠	٠,٧٩٥	٠,٤٥٥
المعيار التاسع قدرة المعلمة على توظيف طرق تدريس التربية الفنية	١٦٥,٩٨	٢,٧٥٤	٠,٠٦٩
المعيار العاشر تشرح المعلمة ارتباط مجالات التربية الفنية بالمجتمع وحاجاته	٨٣,٢٦٠	٣,٦٠٨	٠,٠٣١
المعيار الحادي عشر توضح المعلمة العمليات العقلية وأساليب التفكير المرتبطة بالتربية الفنية	٤٥,٢٧٣	١,٩٣١	٠,١٥١
المعيار الثاني عشر تمكن المعلمة من مواجهة المشكلات والقضايا المتعلقة بالتخصص	٤٢,٩٣٥	٢,٢٨١	٠,١٠٨
المعيار الثالث عشر تستفيد المعلمة من الموروث الفني الإنساني بشكل عام والإسلامي والمحلي في دروس التربية الفنية	٣٤,١٩٠	١,٣٣٢	٠,٢٦٩
الكل	٤٥٦,١٩٥	٢,٢٧٥	٠,١٠٩

يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات متوسطات استجابات المعلمات تبعا للمؤهل الدراسي وذلك على مستوى المعايير ككل، وعلى المجالات الفرعية باستثناء المعيار العاشر تشرح المعلمة ارتباط مجالات التربية الفنية بالمجتمع وحاجاته، حيث وجد فروق على مستوى هذا المعيار، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٣١) وهي قيمة أصغر من (٠,٠٥)، ويعزى ذلك إلى أن معلمات التربية الفنية لديهن فهم للمحتوى فقط دون الربط لهذا المحتوى مع المجتمع واحتياجاته.

كما تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات إجابات المعلمات تبعا لمتغير الخبرة وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٨): نتائج اختبار تحليل التباين (One Way ANOVA) لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات إجابات المعلمات حسب متغير الخبرة

المعيار	المتوسط الحسابي	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المعيار الأول تتمكن المعلمة من المفاهيم والمهارات الفنية الأساسية للفنون البصرية	١٢,٥٣٠	١,٤٠٧	٠,٢٥١
المعيار الثاني تتمكن المعلمة من المفاهيم والمفاهيم والمهارات الفنية الأساسية لفلسفة التربية الفنية	٣٣,٦٦٥	١,٣٤٧	٠,٢٦٦
المعيار الثالث تتمكن المعلمة من التعرف على مسميات واستخدامات العدد والأدوات والخامات الخاصة بالفنون التشكيلية	٣,٤٩٣	١,٤٩٢	٠,٢٣١
المعيار الرابع تعرف المعلمة المستجدات والتطورات في التربية الفنية والمستجدات التقنية	١٧٥,٦٠٣	٦,٣٣٤	٠,٠٠٣
المعيار الخامس تعرف المعلمة مصادر المعلومات المحلية والعالمية في التربية الفنية	٧٤,٢٢١	٥,٠٩٦	٠,٠٠٥
المعيار السادس تلم المعلمة بالتطور التاريخي للتربية الفنية	٢٦,٢٤٤	٢,٤٦٣	٠,٠٩١
المعيار السابع لدى المعلمة معرفة بأهداف التخصص وعلاقته بالتخصصات الأخرى	١,٦٢١	٠,٣٥٩	٠,٧٠٠
المعيار الثامن تعرف المعلمة أساليب تعلم وتعليم التربية الفنية	١٩,٧٣٧	١,١٤٦	٠,٣٢٣
المعيار التاسع قدرة المعلمة على توظيف طرق تدريس التربية الفنية	١٣٨,٢٩	٢,٢٧٠	٠,١١٠
المعيار العاشر تشرح المعلمة ارتباط مجالات التربية الفنية بالمجتمع وحاجاته	٨,٠١٢	٠,٣٢٢	٠,٧٢٥
المعيار الحادي عشر توضح المعلمة العمليات العقلية وأساليب التفكير المرتبطة بالتربية الفنية	٢٩,٣٤٣	١,٢٣٢	٠,٢٩٧
المعيار الثاني عشر تمكن المعلمة من مواجهة المشكلات والقضايا المتعلقة بالتخصص	١٥,٧٢٩	٠,٨٠٨	٠,٤٤٩
المعيار الثالث عشر تستفيد المعلمة من الموروث الفني الإنساني بشكل عام والإسلامي والمحلي في دروس التربية الفنية	٤,٤٤٩	٠,١٦٩	٠,٨٤٥
الكل	٢٧١و٣٦٥	١,٣٢٣	٠,٢٧٢

يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات متوسطات استجابات المعلمات تبعا للخبرة وذلك على مستوى المعايير ككل، وعلى المجالات الفرعية باستثناء المعيار الرابع تعرف المعلمة المستجدات والتطورات في التربية الفنية والمستجدات التقنية حيث وجد فروق على مستوى هذا المعيار، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠٣) وهي قيمة أصغر من (٠,٠٥)، ويعزى إلى أن معلمات التربية الفنية لديهن معرفة قليلة بالمستجدات والتطورات في التربية وبذلك يحتجن إلى مزيد من التوجيه والإرشاد في كيفية الاستفادة من المستجدات والتطورات في تحسين تدريس التربية الفنية. والمعيار الخامس تعرف المعلمة مصادر المعلومات المحلية والعالمية في التربية الفنية، حيث وجد فروق على مستوى هذا المعيار، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠٥) وهي قيمة أصغر من (٠,٠٥)، ويعزى ذلك إلى أنهن يمتلكن مهارات قليلة في معرفة مصادر المعلومات المحلية والعالمية وبذلك مازالوا يحتجن إلى التدريب على البحث والتحري المتقدم من خلال المصادر المتنوعة وكيفية توظيفها في تدريس التربية الفنية.

- **نتائج السؤال الثالث من أسئلة الدراسة والذي ينص على التالي**:

ما درجة تحقق المعايير المهنية الوطنية للتربية الفنية من وجهة نظر المشرفات؟ للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات (أفراد العينة)، ثم قورنت المتوسطات الناتجة بمفتاح التصحيح لمعرفة درجة الموافقة والجدول (٩) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول (٩) أن تقديرات المشرفات لدرجة تحقق المعايير المهنية الوطنية للتربية الفنية على مستوى كل معيار من المعايير مرتفعة بدرجة استجابة عالٍ وعالٍ جدا، إذ كانت درجة تحقق المعايير المهنية الوطنية للتربية الفنية من وجهة نظر المعلمات في المعيار الثاني عشر تمكن المعلمة من مواجهة المشكلات والقضايا المتعلقة بالتخصص هي الأعلى، بمتوسط حسابي بلغت قيمته (٤,٣٠٠)،ويعزى ذلك إلى أن معلمات التربية الفنية تلقين المهارات الخاصة بحل المشكلات التخصصية بشكل عال، وهذا يدل على امتلاكهن لكفايات حل المشكلات وما له من فائدة تعود على الطالبات أثناء تدريس التربية الفنية، في حين حصل المعيار المعيار السابع لدى المعلمة معرفة بأهداف التخصص وعلاقته بالتخصصات الأخرى على الأقل بمتوسط حسابي (٣,٧٨١)، هت تتفق مع دراسة الجمعان(٢٠١٩) ودراسة الطائي (٢٠١٠) ويعزى ذلك إلى عدم التركيز والاهتمام بأهداف التخصص خلال فترة تعليمهن بشكل جيد.

- **نتائج السؤال الرابع من أسئلة الدراسة والذي ينص على التالي**:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات أفراد العينة في درجة تحقق المعايير المهنية الوطنية للتربية الفنية من وجهة نظر المشرفات التربويات تبعا لمتغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات – من ٥ سنوات إلى ١٠سنوات – أكثر من ١٠ سنوات) ؟

جدول (٩): التوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والرتبة، ومدى تحقق المعايير المعايير المهنية الوطنية للتربية الفنية من وجهة نظر المشرفات

المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
المعيار الأول تتمكن المعلمة من المفاهيم والمهارات الفنية الأساسية للفنون البصرية	٤,١٥٤	٠,٠٣٦٢	عالٍ	٥
المعيار الثاني تتمكن المعلمة من المفاهيم والمفاهيم والمهارات الفنية الأساسية لفلسفة التربية الفنية	٤,٠٥٠	٠,٠٨٣٨	عالٍ	٨
المعيار الثالث تتمكن المعلمة من التعرف على مسميات واستخدامات العدد والأدوات والخامات الخاصة بالفنون التشكيلية	٣,٨٧٢	٠,٠٣٢٨	عالٍ	١٢
المعيار الرابع تعرف المعلمة المستجدات والتطورات في التربية الفنية والمستجدات التقنية	٣,٩٣٨	٠,٠٧٣	عالٍ	١١
المعيار الخامس تعرف المعلمة مصادر المعلومات المحلية والعالمية في التربية الفنية	٣,٩٥٠	٠,٠٦١٤	عالٍ	١٠
المعيار السادس تلم المعلمة بالتطور التاريخي للتربية الفنية	٣,٩٦٥	٠,٤٢٠	عالٍ	٩
المعيار السابع لدى المعلمة معرفة بأهداف التخصص وعلاقته بالتخصصات الأخرى	٣,٧٨١	٠,٠٨٢	عالٍ	١٣
المعيار الثامن تعرف المعلمة أساليب تعلم وتعليم التربية الفنية	٤,١١٣	٠,٠٦٢	عالٍ	٦
المعيار التاسع قدرة المعلمة على توظيف طرق تدريس التربية الفنية	٤,٢٠٢	٠,٠٤٩	عالٍ جداً	٣
المعيار العاشر تشرح المعلمة ارتباط مجالات التربية الفنية بالمجتمع وحاجاته	٤,٢٤٦	٠,٠٧٩٨	عالٍ جداً	٢
المعيار الحادي عشر توضح المعلمة العمليات العقلية وأساليب التفكير المرتبطة بالتربية الفنية	٤,١٥٩	٠,٠٦٧٥	عالٍ	٤
المعيار الثاني عشر تمكن المعلمة من مواجهة المشكلات والقضايا المتعلقة بالتخصص	٤,٣٠٠	٠,٠٣٨٣	عالٍ	١
المعيار الثالث عشر تستفيد المعلمة من الموروث الفني الإنساني بشكل عام والإسلامي والمحلي في دروس التربية الفنية	٤,٠٨١	٠,٠٣٤٢	عالٍ	٧

تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات إجابات المشرفات تبعا لمتغير الخبرة وكانت النتائج كما بالجدول (١٠): ويتضح من الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين درجات مدى تحقق المعايير المهنية الوطنية للتربية الفنية من وجهة نظر المشرفات تبعاً لمتغير الخبرة وذلك على مستوى المعايير ككل، وعلى المعايير الفرعية. وهي تختلف عن دراسة القحطاني (٢٠٠٥) ودراسة الطائي (٢٠١٠). ويعزى ذلك التشابه والاتفاق في درجة تحقق المعايير المهنية الى أن المشرفات التربويات ذات مؤهل علمي متقارب بالإضافة إلى أن الخبرة في الإشراف التربوي كانت كافية فيما يتعلق بتدريس التربية الفنية وطبيعة المقرر واحتياجاته للطوير وفق الاتجاهات الحديثة.

جدول (١٠): نتائج اختبار تحليل التباين (One Way ANOVA) لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات إجابات المشرفات حسب متغير الخبرة

المعيار	المتوسط الحسابي	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المعيار الأول تتمكن المعلمة من المفاهيم والمهارات الفنية الأساسية للفنون البصرية	٧,٢٠٢	٠,٧٩٩	٠,٣٧٤
المعيار الثاني تتمكن المعلمة من المفاهيم والمفاهيم والمهارات الفنية الأساسية لفلسفة التربية الفنية	٦٨,١٨٩	٢,٧٦١	٠,١١٠
المعيار الثالث تتمكن المعلمة من التعرف على مسميات واستخدامات العدد والأدوات والخامات الخاصة بالفنون التشكيلية	١,٠٩٨	٠,٠٤١	٠,٧٤٠
المعيار الرابع تعرف المعلمة المستجدات والتطورات في التربية الفنية والمستجدات التقنية	٧,٦٣٨	٠,٢٤٣	٠,٦٤٣
المعيار الخامس تعرف المعلمة مصادر المعلومات المحلية والعالمية في التربية الفنية	٣٦,٢٥٧	٢,٣٠٩	٠,١٤٢
المعيار السادس تلم المعلمة بالتطور التاريخي للتربية الفنية	١٤,٩٩١	١,٣٦٧	٠,٢٢٦
المعيار السابع لدى المعلمة معرفة بأهداف التخصص وعلاقته بالتخصصات الأخرى	٦,٦٠٥	١,٤٩١	٠,٢٥٥
المعيار الثامن تعرف المعلمة أساليب تعلم وتعليم التربية الفنية	١٥,٥١٢	٠,٨٩٧	٠,٣٧٦
المعيار التاسع قدرة المعلمة على توظيف طرق تدريس التربية الفنية	١٦٣,٩٣	٢,٦٦٤	٠,١٦٦
المعيار العاشر تشرح المعلمة ارتباط مجالات التربية الفنية بالمجتمع وحاجاته	١٨٩,٤٧	٨,٤٠٦	٠,٠٦٦
المعيار الحادي عشر توضح المعلمة العمليات العقلية وأساليب التفكير المرتبطة بالتربية الفنية	٣٣,٥٧٥	١,٤٠٨	٠,٢٣٧
المعيار الثاني عشر تمكن المعلمة من مواجهة المشكلات والقضايا المتعلقة بالتخصص	١٤,٥٨٠	٠,٧٥٠	٠,٣٨٦
المعيار الثالث عشر تستفيد المعلمة من الموروث الفني الإنساني بشكل عام والإسلامي والمحلي في دروس التربية الفنية	١٣٠,٧٦	٥,٣٠٧	٠,٠٦٢
الكل	٥٩٩,٢٣	٢,٩٦٢	٠,٠٨٨

- **نتائج السؤال الخامس من أسئلة الدراسة والذي ينص على التالي:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة تحقق المعايير المهنية الوطنية للتربية الفنية من وجهة نظر المعلمات أنفسهن والمشرفات التربويات تبعا لمتغير المهنة؟

تم اجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات إجابات المعلمات والمشرفات على مستوى المجال الكلي لأداة الدراسة، ولكل مجال من مجالاتها، وكانت النتائج كالتالي:

يتضح من الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين درجات مدى تحقق المعايير المهنية الوطنية للتربية الفنية من وجهة نظر المشرفات والمعلمات تبعا لمتغير المهنة وذلك على مستوى المعايير ككل، وعلى المعايير الفرعية باستثناء المعيار العاشر تشرح المعلمة ارتباط مجالات التربية الفنية بالمجتمع وحاجاته و المعيار الثالث عشر تستفيد المعلمة من الموروث الفني الإنساني بشكل عام والإسلامي والمحلي في دروس التربية الفنية، وهذا يعني

أن درجة تحقيق المعلمات للمعايير المهنية في التربية الفنية من وجهة نظر المعلمات أنفسهن تفوق وبدلالة إحصائية تقدير المشرفات لدرجة تحقيق هذين المعيارين وهي تختلف عن دراسة القحطاني (٢٠٠٥).

جدول (١١): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات إجابات المعلمات والمشرفات تبعا لمتغير المهنة

المعيار	المهنة	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المعيار الأول تتمكن المعلمة من المفاهيم والمهارات الفنية الأساسية للفنون البصرية	معلمة	١٦,٥٧٦	٠,٨٩٤	٠,٣٧٤
	مشرفة	١٥,٠٠٠		
المعيار الثاني تتمكن المعلمة من المفاهيم والمفاهيم والمهارات الفنية الأساسية لفلسفة التربية الفنية	معلمة	٢٨,٥١٧	١,٦٦٢	٠,١٠٠
	مشرفة	٢٣,٦٦٦		
المعيار الثالث تتمكن المعلمة من التعرف على مسميات واستخدامات العدد والأدوات والخامات الخاصة بالفنون التشكيلية	معلمة	١٥,٤٨٢	٠,٢٠٣	٠,٨٤٠
	مشرفة	١٥,٦٦٦		
المعيار الرابع تعرف المعلمة المستجدات والتطورات في التربية الفنية والمستجدات التقنية	معلمة	٢٧,٦٢٣	٠,٤٩٣	٠,٦٢٣
	مشرفة	٢٦,٠٠٠		
المعيار الخامس تعرف المعلمة مصادر المعلومات المحلية والعالمية في التربية الفنية	معلمة	١٩,٨٧٠	١,٥٢٠	٠,١٣٢
	مشرفة	١٦,٣٣٣		
المعيار السادس تلم المعلمة بالتطور التاريخي للتربية الفنية	معلمة	١٥,٩٤١	١,١٦٩	٠,٢٤٦
	مشرفة	١٣,٦٦٦		
المعيار السابع لدى المعلمة معرفة بأهداف التخصص وعلاقته بالتخصصات الأخرى	معلمة	١٥,١٧٦	١,٢٢١	٠,٢٢٥
	مشرفة	١٣,٦٦٦		
المعيار الثامن تعرف المعلمة أساليب تعلم وتعليم التربية الفنية	معلمة	٢٠,٦٤٧	٠,٩٤٧	٠,٣٤٦
	مشرفة	١٨,٣٣٣		
المعيار التاسع قدرة المعلمة على توظيف طرق تدريس التربية الفنية	معلمة	٤٢,٨٨٨	١,٦٣٢	٠,١٠٦
	مشرفة	٣٤,٦٦٦		
المعيار العاشر تشرح المعلمة ارتباط مجالات التربية الفنية بالمجتمع وحاجاته	معلمة	٢٥,٧٥٢	٢,٨٩٩	٠,٠٠٥
	مشرفة	١٧,٦٦٦		
المعيار الحادي عشر توضح المعلمة العمليات العقلية وأساليب التفكير المرتبطة بالتربية الفنية	معلمة	٢٥,٠٧٠	١,١٨٧	٠,٣٢٩
	مشرفة	٢١,٦٦٦		
المعيار الثاني عشر تمكن المعلمة من مواجهة المشكلات والقضايا المتعلقة بالتخصص	معلمة	٢١,٥٧٦	٠,٨٦٦	٠,٣٨٩
	مشرفة	١٩,٣٣٣		
المعيار الثالث عشر تستفيد المعلمة من الموروث الفني الإنساني بشكل عام والإسلامي والمحلي في دروس التربية الفنية	معلمة	24.717 ٢٤,٧١٧	2.304 ٢,٣٠٤	0.024 ٠,٠٢٤
	مشرفة	18.000 ١٨,٠٠٠		
الكل	معلمة	٢٩٩,٢٣	١,٧٢٢	٠,٠٨٩
	مشرفة	٢٥٣,٦٦		

ويعزى ذلك إلى اطلاع المعلمات غير الكافي على هذين المعيارين وحاجتهم المعرفية بالطريقة والآلية لتنفيذ وسبل تحقيها بشكل أفضل، على عكس المشرفات اللاتي يعتبرن أكثر اطلاعا وخبرة للمعيارين لأنها من المعايير الأساسية في تقييم أداء المعلمات، وقد يكون لسبب أيضا وجود فجوة بين تقديرات المعلمات والمشرفات لصالح المعلمات عائدا إلى طموح المشرفات في إحداث نقلة نوعية فيما يخص توظيف التربية الفنية في الخدمة المجتمعية والاستفادة من الموروث الشعبي

الفني المحلي للمساهمة في تحقيق رؤية ٢٠٣٠ للمملكة العربية السعودية، الأمر الذي جعل المشرفات بعدم ملاحظة أداء المعلمات في هذين المعيارين بالرغم من الجهود المبذولة من قبل المشرفات في التأهيل والتدريب لتحقيق تنمية شاملة ومتكاملة لمعلمات في مجال التربية الفنية.

- **التوصيات والمقترحات**:
  - إضافة المعايير المهنية ضمن توصيف برامج إعداد معلمي التربية الفنية.
  - الاهتمام بإجراء البرامج التدريبية لمعلمات التربية الفنية لتطوير مهارتهن التدريسية.
  - الاهتمام بالبيئة المدرسية لتفي بالمتطلبات التعليمية اللازمة لتدريس التربية الفنية بما يتوافق مع المعايير المهنية.
  - إجراء دراسة تتابعية لمستوى تطبيق المعايير المهنية داخل البيئة الصفية.

- **المراجع** :

- آل قماش، قماش علي، الربي، سهيل سالم .٢٠١٨. تقييم برامج إعداد معلم التربية الفنية بالسعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة جامعة بيشة للدراسات الإنسانية والتربوية، جامعة بيشة، ص ص ٩٧-١٢٩
- توم، آلان (١٩٩٩). إعادة هيكلة برامج إعداد المعلمين . ترجمة بشير العيسوى، دار الناشر الدولي، الرياض.
- الجمعان، حنان عيسى. ٢٠١٩. غياب الوعي عن قيمة ومردود مادة التربية الفنية والصعوبات والمشكلات التي تواجه تدريسها من وجهة نظر المشرفين والمعلمين، مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، كلية الامارات للعلوم التربوية، العدد الرابع والثلاثون، ص ص٤٣٠-٤٦٤.
- الحربي، فهد فهاد. ٢٠١٧. واقع مشكلات تدريس التربية الفنية في المدارس (المرحلة المتوسطة) وسبل تطويره من وجهة نظر معلمي التربية الفنية، مجلة جامعة دمشق، المجلد الثالث والثلاثون، العدد الثاني، ص ص ١٨٩-٢٢١.
- حمادنة، أديب ذياب.٢٠١٣ . درجة التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد التاسع، العدد الأول، ص ص ١٩-٥٠.
- الحميري، عبدالقادر عبدالله.٢٠١٢. درجة تحقق بعض المعايير المهنية المختارة في معلمي العلوم الطبيعية الجدد بالمملكة العربية السعودية، مجلة التربية جامعة الأزهر، المجلد الرابع، العدد مئة وواحد وخمسون، ص ص ١٦٥-٢٠٣.
- خضر، عادل سعد.٢٠١٢. الوعي بالمعايير المهنية وعلاقتها بكل من الاستقلالية في العمل والممارسات المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، مجلة التربية – اللجنة الوطنية للتربية والثقاف والعلوم، المجلد الحادي والأربعون، العدد مئة وواحد وثمانون، ص ص ٨٧-١٤٠.
- الخوالدة، رهام عاطف. ٢٠١٨. درجة التزام معلمات الحاسوب في محافظة المفرق بمعايير النمو المهني في ضوء الاتجاهات المعاصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.
- الدرايسة، عبدالله صالح. ٢٠١٤. درجة التزام معلمي العلوم بالمعايير المهنية للمعلمين في ضوء بعض المتغيرات، مجلة جامعة الخليل للبحوث، المجلد التاسع، العدد الثاني، ص ص ١٣٩-١٦٢.

- الدهيمان، هيلة خلف.٢٠١٩. مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة للمعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، المجلد الرابع، العدد الثاني، ص ص ٢٢٣-٢٧٣.
- الراوي، جميلة مشبب.٢٠١٨. تقييم الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة عسير في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، المجلة التربوية جامعة سوهاج، ص ص ٤٨٢-٥١٤.
- الساكني، سها جواد. ٢٠١٨. التنمية المهنية لمعلمي التربية الفنية في ضوء مؤشرات التنمية المستدامة، مجلة الأداب ، كلية التربية ألساسية الجامعة المستنصرية، العدد مئة وسبعة وعشرون، ص ص ٣٥٠-٣٨٩.
- شرف، نوال سمير. 2017. تصور مقترح لتطوير برامج إعداد معلم التربية الفنية بكليات التربية النوعية في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين، المؤتمر الدولي الثالث: مستقبل إعداد المعلم وتنميته بالوطن العربية- إبريل – كلية التربية جامعة ٦ أكتوبر بالتعاون مع رابطة التربويين العرب، المجلد السادس، ص ص ١٤٣٥-١٤٥٧.
- صبري، خولة وأبو دقة، سناء (٢٠٠٦). سياسات تطوير نوعية مهنة التعليم في الأراضي الفلسطينية. ماس، رام الله، فلسطين.
- الطائي، سلوى محسن. ٢٠١٠. مشكلات تدريس التربية الفنية من وجهة نظر المشرفين الفنيين، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بابل، المجلد الثامن عشر، العدد الرابع، ص ص ١٠٤٤-١٠٥٦.
- عبد السميع ، مصطفى ؛ حوالة، سهير (٢٠٠٥م) . إعداد المعلم تنميته وتدريبه ، دار الفكر ، عمان .
- القحطاني، أميرة ناصر. ٢٠٠٥. مشكلات تنفيذ منهاج التربية الفنية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في مدارس مدينة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- القحطاني، عوض عبدالله.٢٠١٢ . الرقابة الذاتية للمعلم ودورها في جودة التعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- المركز الوطني للقياس. ٢٠١٧. معايير معلمي التربية الفنية – مشروع المعايير المهنية للمعلمين وأدوات التقويم – هيئة تقويم التعليم.
- المريعي، إيمان علي. ٢٠٠٧. تحديد معايير تقويم أداء طالبات التدريب الميداني في التربية الفنية بجامعة الملك سعود في مطالب الأداء الخاصة بمعلمة التربية الفنية باستخدام أسلوب دلفاي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.
- المقرن، انتصار. ٢٠١٦. الممارسات التدريسية لدى معلمي التربية الفنية في المرحلة الأساسية على ضوء النظرية المعرفية وعلاقتها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، المجموعة الدولية للتدريب ، المجلد الأول، العدد الرابع والعشرون، ص ص ٩٧-١٢٩.

- Allison, Amanda.2013. Professional Development that Really Matters in an Age of Accountability. , Arts Education Policy, Vol. 114, 4.1-12
- Newmann, Fred. M.and Gary.G.Wehlage (1993). Five Standards of Authentic Instreetion. Educational Leadership. 50, 8-12.

- Nodding .N.(1997).Thinking AboutStandards.Phi,Delta,Kappan. 29.184- 189.
- Patton, Ryan M., Buffington, Melanie L. , 2016. The evolution of Technology and Standards in art Education., Arts Education Policy, Vol. 117, 3.1-9
- Zionts, L.T.;Shellady, S. M.and Zionts.P(2006). Teachers, Perceptions of Professional Standards: Their Importance and Ease of Implementation, Heldref Publications, Preventing School Failure, VOI.50,NO.3.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثانى عشر:

فعالية برنامج إرشادي لتحسين دافعية الإنجاز الأكاديمي في خفض قلق المستقبل لدى طلبة قسم التربية الخاصة منخفضي المعدل بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

إعداد :

د/ محمود سعيد إبراهيم الخولي
دكتوراه في الصحة النفسية
أستاذ مساعد بجامعة طيبة سابقاً
د/ رضا إبراهيم محمد الأشرم
أستاذ مساعد كلية التربية جامعة الإمام
محمد بن سعود الإسلامية المملكة العربية السعودية

فعالية برنامج إرشادي لتحسين دافعية الإنجاز الأكاديمي في خفض قلق المستقبل لدى طلبة قسم التربية الخاصة منخفضي المعدل بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د/ محمود سعيد إبراهيم الخولي
دكتوراه في الصحة النفسية
أستاذ مساعد بجامعة طيبة سابقاً
د/ رضا إبراهيم محمد الأشرم
أستاذ مساعد كلية التربية جامعة الإمام
محمد بن سعود الإسلامية المملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
تهدف الدراسة إلى قياس مدى فعالية برنامج إرشادي في تحسين دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم التربية الخاصة منخفضي المعدل بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والتعرف على تأثير هذا البرنامج في خفض قلق المستقبل لدى طلبة قسم التربية الخاصة منخفضي المعدل بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) طالبًا من طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مثلوا المجموعة التجريبية؛ ويتراوح العمر الزمني للطلاب من ١٨ إلى ١٩ سنة، وذلك بطريقة عمدية، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق مقياس دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة (إعداد/ الباحثان)، ومقياس قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة (إعداد/ الباحثان)، والبرنامج الإرشادي (إعداد/ الباحثان). وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج المستخدم في تحسين دافعية الإنجاز الأكاديمي مما كان له أثر في خفض قلق المستقبل لدى المشاركين، حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس دافعية الإنجاز– وأبعاده الفرعية – وذلك لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس قلق المستقبل – وأبعاده الفرعية – وذلك لصالح القياس القبلي. كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياسي دافعية الإنجاز وقلق المستقبل، مما يعني استمرار بقاء أثر البرنامج الإرشادي.
الكلمات المفتاحية: البرنامج الإرشادي، دافعية الإنجاز الأكاديمي، قلق المستقبل، المعدل التراكمي، طلبة قسم التربية الخاصة.

The Effectiveness of a Counseling program for Improving Academic Achievement Motivation in Reducing Future Anxiety Among Low grade- point average Special Education Department Students at Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Dr. Mahmoud Said Ibrahim Elkholey
Dr. Rada Ebrahim Mohamed Elashram

Abstract:
The current study aims to measure the effectiveness of a counseling program in improving the motivation of academic achievement among low-achieving students of the Department of Special Education at Imam Muhammad bin Saud Islamic University. It also attempts to identify the impact of this program in reducing the rates of the students' future anxiety. The sample of the study consists of (32) purposefully sampled students from

the Department of Special Education at Imam Muhammad bin Saud Islamic University who represent the experimental group. The age range of the students is from 18 to 19 years. The quasi-experimental approach was selected for this study. In addition, the researchers developed the following measurement scales for testing the research variables: an achievement motivation scale, a measurement of future anxiety, and the counseling program. The study results show that an academic advising program was effective in increasing academic achievement and reducing anxiety over the future. The results of the study show the effectiveness of the program in improving the participants' motivation toward academic achievement, which ultimately leads to the reduction of future anxiety among the participants. Moreover, the results reveal that there are statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean scores of the experimental group in the pre and post measurements of the Motivation achievement scale - and its sub-dimensions - in favor of the post-measurement. Furthermore, it shows statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean scores of the experimental group in the pre- and post-measurements of the future anxiety scale - and its sub-dimensions - in favor of the pre-measurement. The results also show no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the two dimensions: the successive measures of achievement motivation and future anxiety measures, which indicates the continuing impact of the counseling program.

Key words: A counseling program, academic achievement motivation, future anxiety, grade point average, students of the Department of Special Education.

- **مقدمة** :

تُعد الجامعة إحدى اللبنات الأساسية في تطور المجتمع وتقدمه، كونها تمثّل محور البناء والدعم الحقيقي لتطور شخصية الطالب، فهي مؤسسة أوجدها المجتمع، لتؤدي دورا اجتماعيا وثقافيا يهدف إلى إعداد الطالب للحياة العملية، وتوعية مداركه ليكون مشاركا فعالا سواء داخل الجامعة أم خارجها، بجانب تشجيع القيم والمبادئ والاتجاهات النفسية الإيجابية والحقائق العلمية التي يحرص عليها(حنتول، ٢٠١٢). كما أن الجامعة هي المؤسسة التي تحتضن إلى الطالب وتقوم بإعداده الإعداد المناسب الذي يؤهله لاستلام زمام المسؤولية، والمشاركة في عملية تحقيق حاجات الأمة وتطويرها نحو الأفضل (الصافي،٢٠٠١). فالطالب الجامعي ونظرا لما يشهده المجتمع من تغيرات متلاحقة تراه يفكر بشكل كبير في المستقبل ويتخوف منه وما يخبأه له؛ حيث يفكر في كيف سيحصل على وظيفة ومن ثم تحقيق الاستقرار بالزواج وتكوين أسرة (الرشيدي، ٢٠١٧).

ونظراً لاقتران قلق المستقبل بوجود العديد من المعتقدات الخاطئة كالاعتقاد بأن الأشياء الجديدة في الحياة لا يمكن الحصول عليها، مما قد يؤدي بالطالب إلى التشاؤم من المستقبل والخوف من مشكلات الحياة المستقبلية، والخوف من المرض، الأمر الذي قد يعطل الاتصال الفعال ويعيق تعلم الأشياء الصعبة وضعف دافعية الطالب للإنجاز، والذي ينجم عن خبرات يعيشها الفرد – سواءً أكانت

ماضية أم حاضرة – تجعله يشعر بعدم الأمن والاستقرار وتوقع الخطر (شقير،٢٠٠٥). كما أن قلق المستقبل ينعكس على مدى كفاءة الطالب أثناء أدائه لمهام والواجبات المختلفة التي يكلف بها(الرشيدي، ٢٠١٧). وقلق المستقبل هو أحد أنواع القلق العام المرتبط بتوقع الفرد للأحداث والأعمال المستقبلية(الحديبي،٢٠٠٩). ويظهر قلق المستقبل كسمة نفسية بارزة من خلال تعرض العنصر البشري لمجموعة من التغيرات تعبر عن شعور سائد بعدم الثقة من المستقبل ويظهر قلق المستقبل من خلال رؤيته على إنه مساحة غامضة ومجال لوجهات نظر سلبية حول ما هو آت في الغد(سعود،٢٠٠٥).

والفرد الذي يعاني من قلق المستقبل لديه عدم القدرة على التركيز، وهو سريع الانفعال، ويشعر بالإنهاك والتعب وألم في العضلات، والشعور بالأرق وصعوبة في التنفس والغثيان، ويؤثر ذلك سلبا في مستوى التواصل والتفاعل الاجتماعي، وفي نوعية حياته وجودتها(المشاقبة، ٢٠١٥). ويساهم القلق المفرط في الشعور بالعجز الذي يشعر فيه الشخص بأن سيطرته بسيطة على الحاضر أو المستقبل ويستمر في سلوكٍ غير مُؤثر (Malhotra & Sihotra, 2013). وإذا وصل التفكير في المستقبل إلى حالة يشعر فيها الطالبِ بالعجز عن مواجهة ضغوط الدراسة والحياة فان هذا القلق سوف يؤثر سلبا على صحته النفسية وعلى طموحاته الحالية والمستقبلية (حنتول،٢٠١٢، ص٤).

ولدافع الإنجاز – مُحفز الشخص للتحرك نحو الهدف – الكثيرِ من التداخل المفاهيمي مع القلق الذي يؤدي إلى حركةِ الشخص أيضًا، وعلاوة على ذلك، فإن أهداف الأداء والتجنب –التي هي واحدة من العوامل المؤثرة في تتبع الأهداف – تشبه القلق الذي يمثل أن يشعر الشخص بالقلق مع تجنب شيءٍ ما، وللتخفيف من القلق يتم تشجيعه على المضي قدمًا نحو الهدف. فإن الدافع الأكاديمي الداخلي وقلق الأداء المدرسي لهما علاقة سلبية مع بعضهما البعض، والطلاب الذين لديهم أداء عال يمكن أن يكون لديهم قصورًا في الدافع قد يمنعهم من استخدام كل مواهبهم (Ghasemzadeh, 2011). فالدافع للإنجاز يكون من دوافعه القلق، فعندما يعمل الإنسان عملاً يقلق من عدم إتقانه أو الفشل فيه فيسعى إلى إنجازه بالشكل المطلوب(القرشي،٢٠١٢، ص٣). وقلق المستقبل من المتغيرات التي تتأثر بدافعية الإنجاز التي تعتبر عاملاً مهما في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، ويعتبر مكونا أساسيا في سعي الفرد اتجاه تحقيق ذاته وتأكيدها(بوزيان، ٢٠١٥). كما أوضح الطخيس(٢٠١٤، ص٢) بأن قلق المستقبل مكون أساسي لسلوك الفرد وقدرته على بناء أهداف شخصية بعيدة المدى والعمل على تحقيقها. وأوضحت دراسة حسانين(٢٠٠٠) أن الأفراد الذين ترتفع لديهم معدلات قلق المستقبل يعانون من انخفاض دافعيتهم للإنجاز.

ويُعد الدافع أحد أهم مصادر القوة الدافعة التي تُعطي بعض التوجيه لسلوك الطلاب ويحدد قوة السلوك واستقراره، كما أن الأداءَ الأكاديمي للطلاب أحد أهم المعلومات المستخدمة من قِبل أرباب العمل في صنع القرار كإشارةٍ على قدرة

الأفراد (Barkley & Forst, 2004). وتؤثر الدافعيةُ في التعليم على مستوى تعلم الأفراد، وكذلك على سلوكهم، ويمثل دافع الطلاب المشاركة النشطة في عملية التعلم، ويتجلى فضول الطلاب واهتمامهم بالارتباط بالموضوع الذي تم تعلمه، والتركيز على عملية تعلم الدرس وفرحة التعلم (Adegboyega, 2018). ودور الدافع في إجراءات التعلم والإنجاز الأكاديمي أكثر فعالية من مستوى الذكاء لدى الطالب، فبعض الأشخاص لديهم دافعٌ قويُ ومحاولة شرسة للتنافس مع الآخرين ليصبحوا ناجحين، والبعض الآخر لا يملك دافعًا كبيرًا للإنجاز الأكاديمي، ويخافون من الهزيمة بينما يخاطرون في أن يصبحوا ناجحين (Cassady, 2004).

وفي منظور التعليم يكون الدافع هو رغبة الطالب وحاجته ورغبته وإكراهه على المشاركة في عملية التعلم والنجاح فيها، ولاسيما فيما يتعلق بالطلاب، فإن الدافع على التحصيل الأكاديمي يُعتبر ذو أهميةٍ كبيرةٍ من خلال هذا الدافع يتم تحفيز الأشخاص على إكمال المهمةِ بنجاح، وتحقيق هدفٍ أو درجةٍ من التأهيل في مهنهم (Amrai, et al., 2011). وتجدر الإشارة إلى أنه يجب على المرء أن يكون قادراً على فهم ما يرفع دافعية الطلاب، وما يؤثر على اتجاهاتهم، وما الذي يوجههم إلى الجامعة، وما سيؤثر عليهم ليستمروا حتى الانتهاء من الدراسة، من ثم اهتم الباحثان بالبحث في متغيري الدراسة، للتحقق من تأثير برنامج إرشادي في تحسين دافعية الإنجاز الأكاديمي وأثر ذلك في خفض قلق المستقبل لدى الطلاب المشاركين، من هذه النقطة، تقدم الدراسة الحالية برنامجا إرشاديًا يحسن دافعية الإنجاز الأكاديمي للطلاب، على افتراض أن ذلك يمكنه لعب دور -غير مؤكد - في خفض قلق المستقبل لديهم.

- **مشكلة الدراسة**:

مما لا شك فيه أن التفكير والخوف من المستقبل من الأمور التي أصبحت لا تشغل بال أو فكر الشباب فقط بل أصبح التفكير في المستقبل يشغل المعنيين بشؤون الشباب وهمومهم فهم أمل الأمة ومستقبلها، حيث أصبح الشباب الجامعي يفكرون بشكل كبير فيه ويتخوفون منه وما يخبئه لهم (حنتول، ٢٠١٢، ص٥). فالطالب الجامعي عندما يشعر بعدم وضوح أو عدم تحديد لمستقبله فإن ذلك يستشعر لديه نوعا من الخوف والقلق على ذاته ومستقبله مما يؤثر سلبا عليه، قد يؤدي إلى ضعف في شتى مجالاته الحياتية لتحصيله الدراسي أو تدني مستوى طموحه وإلى ضعف دافعيته للإنجاز(بوزيان، ٢٠١٥). وأشار المومني، ونعيم(٢٠١٣، ١٧٥) إلى تزايد قلق الطلبة بسبب الخوف من الفشل الدراسي، بل يتجاوز ذلك إلى القلق نحو ما يحمله المستقبل بعد إنهاء الدراسة والتخرج، ويتضاعف هذا القلق في حالة توقع الخطر وعدم الشعور بالأمن وتحقيق الطموحات المشروعة التي يطمح إلى تحقيقها، وفي حالة عدم إشباع هذه الحاجات يظهر التوتر ويعتري الطالب القلق الذي يحد من قدراته وإمكاناته. وفي هذا الصدد تناولت عدة دراسات قلق المستقبل لدى طلبة الجامعات في ضوء بعض المتغيرات كدراسة (سعود،

٢٠٠٥؛ السبعاوي،٢٠٠٧؛ بلكيلاني، ٢٠٠٨؛ محمد،٢٠١٠؛ السفاسفة، ٢٠١٧) وأشارت نتائجها إلى أن مشاعر الطلبة تتسم بالقلق من المستقبل وبشكل مرتفع. وأشار إبراهيم (٢٠١٩) إلى أن قلق المستقبل المرتفع يؤدي إلى اختلال في توازن الفرد مما يكون له أكبر أثر على الفرد سواء على الناحية العقلية أو الجسمية أو السلوكية.

وبالتالي فإننا في ضوء ما سبق جاءت هذه الدراسة كحاجة ملحة لخفض قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة، حيث قام الباحثين بتصميم برنامج إرشادي لتحسين دافعية الإنجاز الأكاديمي، وهي استراتيجية يستخدمها الباحثين كمدخل جديد لخفض قلق المستقبل لدى طلبة قسم التربية الخاصة منخفضي المعدل بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، حيث أكدت دراسة خليفة(٢٠٠٥) بأن الدافع للإنجاز وهو استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط المستقبلي. حيث أكدت وجهات النظر والدراسات بأن الدافع يؤثر على التحصيل الدراسي، على سبيل المثال، وجد جودمان وآخرون (٢٠١١) Goodman, et al. أن هناك علاقة دالة بين الدوافع الذاتية والدافع الخارجي والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وأن دافعهم الداخلي والخارجي أثر على مستوى الجهود المبذولة لتحقيق النتائج المستهدفة. وبالمثل، كشفت دراسة أجرتها بايدن وآخرون (٢٠٠٩) Bidin, et al حقيقة أن الدافع متغير مهم في عملية التعلم، ومستوى عالٍ من الدوافع الخارجية يعزز بشكل خاص التحصيل الأكاديمي. وأكدت دراسة اليوسفي(٢٠٠٨) بأن نجاح الطالب دراسيا يتوقف على مقدار ما لديه من دافعية نحو الدراسة فكلما كانت الدافعية أقوى كان إنجازه

وعلى ذلك تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: ما مدى فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم التربية الخاصة منخفضي المعدل بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟ ومدى تأثير ذلك في خفض قلق المستقبل لديهم؟

وينبثق من السؤال الرئيسي سؤالين فرعيين يمثلا المحاور الأساسية التي تقوم عليها الدراسة الحالية وهي:

- هل يختلف القياس القبلي عن القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في متغيري الدراسة (دافعية الإنجاز الأكاديمي وقلق المستقبل) بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.
- هل يمتد تأثير (فعالية) البرنامج الإرشادي على متغيري الدراسة (دافعية الإنجاز الأكاديمي وقلق المستقبل) بعد تطبيق البرنامج بشهرين.

- **أهداف الدراسة**:
- تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم التربية الخاصة منخفضي المعدل بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من خلال برنامج إرشادي.

- خفض قلق المستقبل لدى طلبة قسم التربية الخاصة منخفضي المعدل بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من خلال تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي لديهم.
- تدريب طلبة قسم التربية الخاصة منخفضي المعدل بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي ومن ثَم خفض قلق المستقبل لديهم.
- الكشف عن مستوى استمرارية تأثير البرنامج بعد تطبيقه بفترة زمنية في تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي وخفض قلق المستقبل لدى طلبة قسم التربية الخاصة منخفضي المعدل بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

• أهمية الدراسة

يُمكن اعتبار دافعية الإنجاز بمثابة تقرير المصير للنجاح في أي نشاطٍ يشارك فيه الفرد، قد يكون العمل الأكاديمي والعمل المهني والأحداث الرياضية وغيرها الكثير، فالدافع أحد العوامل التي تؤثر على أداء الطلاب في الجامعة، ويشار إليه أيضًا بالمشاركة الأكاديمية، التي لها علاقة بالمؤشرات المعرفية والعاطفية والسلوكية لاستثمار الطلاب في ارتباطهم بالتعليم، ومن الواضح أن الطلاب الذين ليس لديهم دافع للنجاح لن يعملوا بجد (Adegboyega, 2018). فالدافعية خاصية متعددة الأوجه يمتلكها البشر للمبادرة، توجه وتدفع للمثابرة على مهمةٍ معينة، ويؤثر الدافع على المهمة أو المشروع الذي قد يختار الفردُ القيام به، وكيف يقضي الكثير من الوقت والموارد تجاه تلكٍ المهمةٍ بالذات (Malhotra, & Sihotra, 2013). ويرتبط الدافع والإنجاز ارتباطا وثيقا، حيث يميل الطلاب إلى الشعور بمزيد من الكفاءة في المواد الدراسية التي يحققون فيها أداءً جيدًا ويقدرون هذه الموضوعات بدرجة عالية أيضًا (Denissen, et al., 2007). كما أن قلق المستقبل ينعكس على مدى كفاءة الفرد أثناء أدائه للمهام والواجبات المختلفة التي يكلف بها (الرشيدي، ٢٠١٧). وعندما يفترض الإنسان مستقبله فإنه يحتمل حاضره، ويتخيل ماضيه، فالماضي والحاضر يتداخلان في التنبؤ بالأحداث والأعمال المستقبلية (الحديبي،٢٠٠٩).

وتتحدد أهمية الدراسة الحالية في أنها قد تُسهم في:

- تزويد القائمين على البرامج التدريبية بالجامعات بالمعارف والمهارات الخاصة بتنمية دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة.
- تطوير أساليب ومحتوى البرامج التدريبية في مجال التعليم الجامعي بوجهٍ عام، ولدى طلاب أقسام التربية الخاصة بوجه خاص.
- تقديم نموذج للبرامج التي قد تُسهم في خفض قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة بوجهٍ عام وطلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بوجهٍ خاص.
- مساعدة طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على سبل مواجهة قلق المستقبل من خلال تنمية دافعية الإنجاز.

- العمل على الحدّ من أحد المشكلات الانفعالية لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (قلق المستقبل).
- التخطيط لإعداد برامج إرشادية وتدريبية مستقبلية بهدف تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي لطلاب الجامعة.
- وتتمثّل الأهمية التطبيقية للبحث الحالي في إكساب طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أساليب خفض قلق المستقبل من خلال تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي.

- **مصطلحات الدراسة**

- البرنامج الإرشادي *A Counseling Program*: مجموعة من الجلسات والفنيات والأنشطة التدريبية مثل التلقين سواء اللفظي، أو الجسدي، أو الإيمائي، والتعليمات المسجلة عبر الفيديو بالصوت والصورة والتي تتم وفق نظريات العلاج النفسي، حيث يتكون البرنامج من مجموعة من المهارات وتتطلب كل مهارة مجموعة من الأنشطة والجلسات.
- الدافع للإنجاز الأكاديمي *Academic Achievement Motivation*: يشير دافع الإنجاز إلى نمط من الإجراءات والمشاعر المرتبطة بالسعي لتحقيق بعض معايير التميز في الأداء ومنه تصميم الفرد على النجاح في الدراسات الأكاديمية، ويشمل الطموح الأكاديمي والاتجاه نحو المدرسة (*Adegboyega, 2018*). ويُعرف دافع الإنجاز الأكاديمي بالميل للتغلب على المعوقات، واستخدام المواهب والجهد للقيام بأعمال صعبة وعسيرة (*Ghasemzadeh, 2011*).
- التعريف الاجرائي لدافعية الانجاز الأكاديمي: سلوك تنشيط القوة الدافعة، وهو 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 خلال وقتٍ محدد، ويُقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها المشارك نتيجة استجابته على مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية.
- قسم التربية الخاصة *Department of Special Education*: قسم تربوي يقبل الطلبة بعد اجتيازهم الامتحانات الوزارية في المرحلة الثانوية، ومدته أربع سنوات (أو ٨ فصول دراسية)، ومهمة هذا القسم إعداد الكوادر البشرية المؤهلة للعمل كأخصائيين تربية خاصة في المدارس والمؤسسات والمراكز المعنية برعاية وتأهيل الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة وتعليمهم.
- قلق المستقبل *Future Anxiety*: تُعرفه بوعزة(٢٠١٥) هو الشعور بعدم الإرتياح والنظرة السلبية للحياة وتوقع حدوث المصائب، وعدم القدرة على مواجهة الضغوط الحياتية، وفقدان الشعور بالأمن والاستقرار. وتعرفه الزعلان(٢٠١٥، ص٦) بأنه: حالة انفعالية غير سارة متمثلة بالخوف والهلع والترقب لما تحمله الحياة من مشكلات وتغيرات، على الصعيد النفسي الانفعالي والاجتماعي والاقتصادي والدراسي والأسري والمهني التي تكون مبعث لألم نفسي على الفرد وتوتر وعجز اتجاه الواقع وتحدياته.

- التعريف الاجرائي لقلق المستقبل: حالةُ انفعاليةُ غير سارةٍ تنتابُ الطالب الجامعي، نتيجة تفكيره المستمر في المستقبل وما سيكون عليه مستقبله مع شعور بعدم الارتياح والتشاؤم وعدم الرضا عن مستقبله، يصاحبه خوف وهلع وترقب لما تحمله الحياة من مشكلاتٍ وتغيرات، على الصعيد النفسي والاجتماعي والأسري والمهني والدراسي والصحي والاقتصادي، والتي تكون مبعثٍ لألم نفسي على الفرد وتوتر وعجز اتجاه الواقع وتحدياته. ويقاس إجرائيا من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس قلق المستقبل المستخدم في الدراسة الحالية.
- المعدل التراكمي *Cumulative Grade*: المتوسط العام لنقطة التقدير عبر فصول دراسية متعددة، أو النسب المئوية التراكمية من فترة (عام دراسي) إلى النسبة المئوية لفترة أخرى (لعام دراسي آخر).

- **محددات الدراسة**: **تتحدد الدراسة الحالية بالمحددات التالية**:

- المحددات الزمنية: تتحدد الدراسة الحالية بحدود زمنية وهي الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٤٠ -١٤٤١هـ).
- المحددات البشرية: تتحدد الدراسة بعينة من طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بلغ عددها (٣٢) طالبًا مثلوا المجموعة التجريبية.
- المحددات المكانية: طبقت الدراسة داخل قسم التربية الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- المحددات المنهجية: تم استخدام المنهج شبه التجريبي في الدراسة الحالية.

- **أدبيات الدراسة**:

تتضمن أدبيات الدراسة الحالية عرض تفصيلي لمفاهيم الدراسة وهي دافعية الإنجاز، وقلق المستقبل، والعلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق المستقبل.

- **دافعية الإنجاز الأكاديمي** Academic Achievement Motivation:

يشير الدافع إلى العملية التي بدأ بها النشاط الموجه نحو الهدف المستدام (Pintrich & Schunk, 2002)، ويعتبر الدافع التحصيلي سمة شخصية تميز الأفرادَ على أساس طموحهم للقيام بالأمور بشكلٍ جيد، تُصور المرء لاحتمال تحقيق النتائج من نوعين من الدوافع بما في ذلكً تحقيق النجاح و / أو تجنب الفشل، عندما يتوقع الفرد نجاح نشاطٍ مرتبطٍ بالإنجاز، يكون لديه / لديها إحساسُ بالفخر، على عكس التنبؤ بالفشل، وهو ما يرتبط بما يترتب على ذلك من شعورٍ بالعار (Pouratashi, et al., 2013).

والسلوك الموجه نحو الإنجاز هو دالةُ لعددٍ من العوامل بما في ذلكٍ الدافع للنجاح، والدافع لتجنب الفشل، والاحتمال المتصور للنجاح والقيمة الدافعة للنجاح، ويتأثر كل هذا بالحالةِ العاطفيةِ للفرد، مما يقوض دافعه الأكاديمي (Adegboyega, 2018). وعندما يحفز الفرد، ويحافظ على الاهتمام والميول، ويرغب في بذل الجهد والوقت اللازم لاكتساب السلوكيات، والتركيز والتكريس

حول الموضوع، وعدم التخلي عن القيام بالسلوك في الظروف الصعبة، والإصرار على وضع حدٍ للنهاية، ووضع القرار، سيؤثر على التحصيل الأكاديمي ومستوى قلق الفرد (Akbas & Adnan, 2007).

ويتفق العلماء على أن الإنجاز الأكاديمي والنجاح في الجامعة مرتبطان بكل من المهارات المعرفية (مثل: درجات معدل الذكاء، والقدرة الأكاديمية) والمهاراتً الشخصية/ غير المعرفية (Pitt, et al., 2014)، مثل الدافعية (Radi, 2013) ، والعوامل الظرفية (Rezazadeh & Tavakoli, 2009). وتُظهر الدراسات اهتمامًا متزايدًا لفهم المسارات التي يؤثر فيها الدافع غير المعرفي (مثل: مفهوم الذات الأكاديمي والدافع الأكاديمي) والعوامل الجينية الظرفية (مثل: قلق الاختبار) على قدرة الطالب على تحقيق درجاتٍ أعلى (Van den Berg & Coetzee, 2014).

- **التفسيرات النظرية لدافعية الإنجاز**:

هناك العديد من النظريات المتعلقة بالدوافع الأكاديمية، تحاول تفسير السبب الذي يجعل الناس يقررون القيام بشيء ما، وبأي قرار يذهبون إليه، واستعدادهم، ومدة استعدادهم، وقد فسرت عدد من النظريات عملية الدافع للإنجاز، وأكدت هذه النظريات جوانب مختلفة لمفهوم الدافع.

وتعتبر نظرية أتكنسن وماكليلاند Atkinson وMcClelland إحدى نظريات "دافع الإنجاز"، في جوهرها تركز على عملية تفسير الحاجة إلى الإنجاز والخوف من الفشل، وتُعرف دافع الإنجاز على أنه عمل جيد، أو توجه إلى الأعمال التي تعتبر مهمة لإرضاء المعايير المثالية (Nouhi, et al., 2008). وتم تعريف نظرية دافعية الإنجاز على أنها الميل المطلوب للأفراد في المهمة لإنجاز وتحقيق النجاح وتجنب الفشل، وتؤكد نظرية الإنجاز على ثلاث احتياجات، هي: الإنجاز، والقوة، والعلاقة الوثيقة، التي تعتبر متغيرات مهمة لتحديد سلوكيات الأفراد، وتشمل الحاجة إلى الإنجاز التغلب على مهمةٍ صعبة، والتحول إلى مهارات، والتغلب على المعوقات والترويج، والكمال، والتوجيه، وتنظيم الذات (Kesici & Erdogan, 2010).

ويدعي ماكليلاند (١٩٦٢) أن الأفراد ذوي التحصيل العالي يحتاجون إلى مخاطر معقولة، ويفضلون الأنشطة التي يمكن تحقيقها بسهولة، والوصول إلى الرضا الداخلي الناشئ عن نجاحاتهم، ولا يهتمون بأي شيءٍ باستثناء مهامهم. كما يُعتقد أن الحاجة المنخفضة إلى الإنجاز مرتبطة بشعور الكفاءة المنخفضة، وانخفاض التوقعات، والتوجه نحو الفشل (Erdoğan, et al., 2011). وحددت نظرية دافعية الإنجاز لـ ماكليلاند (١٩٦١) ثلاث حاجات مختلفة: (١) الحاجة للإنجاز، (٢) الحاجة إلى الانتساب، و(٣) الحاجة إلى التمكن. ويتم تعلم هذه الاحتياجات المتميزة المكتسبة مع مرور الوقت، وتتشكل من خلال تجارب الحياة الخاصة. وقد أظهر الباحثون التربويون أن دافعية الإنجاز مؤشرًا قويًا للنجاح، والإنجاز المتصور، والقدرة الأكاديمية (Liao, et al., 2012; Story, et

al., 2009). وبالإضافة إلى ذلك، وجد الباحثون أن دافعية الإنجاز الداخلية مرتبطة بالاختيار المهني، والرفاه الشخصي، والرضا عن الكلية، والعصابية، وأهداف الحياة، ووجهة الضبط، واستراتيجيات التعلم (Li, et al., 2015).

نظرية الدافع نحو الهدف، والتي هي واحدة من نظريات الدافع المقبولة بشكل واسع، تفترض أن هناك نوعين أساسيين من الدافع للإنجاز في المدرسة. يهتم الطلاب ذوو القدرة أو توجهات أداء الأهداف بإثبات كفاءتهم بالحصول على درجاتٍ جيدةٍ، أو أداءٍ جيد مقارنة بالطلاب الآخرين (Nuthanap, 2007). وهي تشير إلى أن الأفراد الذين لديهم حاجة منخفضة من الإنجاز، يعزون النتائج السلبية إلى عوامل داخلية أكثر استقرارًا وعامة من تلك التي أشار إليها الأفراد الذين لديهم حاجة كبيرة من الإنجاز، وأن الحاجة إلى الإنجاز ترتبط ارتباطا وثيقا بمفهوم أهمية الإنجاز وعدم الإنجاز، وأن الحاجة المنخفضة إلى الإنجاز مرتبطة بشعور من الكفاءة المنخفضة، وانخفاض التوقعات، والتوجه نحو الفشل (Kesici & Erdogan, 2010).

ويرى كلاسين وآخرون (٢٠٠٨) Klassen, et al. أنه في حين أن الدافع يعبر عن شيءٍ له علاقة بالنضال والتصميم والسعي إلى هدفٍ خاص، فإن التأجيل إذن يمكن اعتباره نوعًا من "الدافع" للتهرب والتسويف؛ وبالتالي فإن التسويف يُشير إلى الافتقار إلى الدافع، وقد يكون هذا الأمرُ غير مؤات للنجاح الأكاديمي (Dunn, et al., 2014)؛ لأنه يحد أو يعوق إمكانات الفرد في أداء مهام معينة.

والعامل الرئيسي الذي يولد دافع الإنجاز في الوجود هو الحاجة إلى الإنجاز، وتظهر الحاجة إلى الإنجاز على أنها رغبة في إكمال مهمةٍ أو سلوك وفقا لمعايير الكمال أو حتى أفضل من هذه المعايير (Karaman & Watson, 2017).

وتُعد "نظرية تقرير المصير (SDT)" التي طورها ديسي وريان (١٩٨٥) (Deci & Ryan, 2000) أحد نظريات الدافعية التي تبرهن بشكل منهجي على تقدم الإنسان، ويرى هذا النموذج أن التحليل الكامل لعملية الدافع يجب أن يأخذ في الاعتبار ثلاث كيانات مهمة مثل: الدوافع الذاتية، والدافع الخارجي، والتشويش. ويُشير الدافع الداخلي إلى الدافع الذي يدفع الأفراد نحو أداء واجباتهم المنزلية وواجباتهم بشكل تلقائي وبشكل داخلي وبصرف النظر عن المكافآت الخارجية لأداء الواجبات المنزليةً نفسها، فهو ذو قيمة مُرضية للفرد، بصفةٍ عامة يُشير الدافعُ الخارجي إلى الدافع الذي يجعل الأفراد يقومون بواجبٍ محددٍ أو واجباتٍ منزليةٍ أو من المكافآت والعوامل الخارجية. وعندما يتم تحفيز الأشخاص خارجيا، يميلون إلى محاولة تحقيق شيء يتجاوز متعة الواجب أو النشاط نفسه (Li et al., 2015). وينقسم عنصر الدوافع الخارجية إلى أربعة عناصر فرعية تتدرج باستمرار من أعلى مستوى من الاستقلالية (التنظيم المتكامل) إلى أدنى مستوى من الاستقلالية (التنظيم الخارجي)، أي في الدوافع الخارجية، يتحرك الفرد نحو

الدافع إذا كان لديه درجةً أقل من الاستقلالية، وفي حالة الحصول على درجةٍ أعلى من الاستقلالية، سوف يفعل ذلك التحرك نحو دافع داخلي (Deci & Ryan, 2000).

• **تعقيب على النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز**:

الدافع هو القوة التي تنشط وتوجه السلوك نحو الهدف باعتباره واحداً من أهم المفاهيم النفسية في التعليم (Malhotra & Sihotra, 2013). ويفسر الدافع سبب السلوك البشري، حيث يعتبر الدافع العامل الرئيسي الذي يوجه السلوك، وبسبب أهمية الدافع في عملية التعلم، تساعد استراتيجيات الدافعية الطلاب على تطوير اهتمامهم بالتعلم والتنبؤ الإيجابي بالنجاح، باعتبار الدافع عاملاً حاسمًا هامًا للتنبؤ بإنجاز الطلاب (Beal & Stevens , 2007 ; Broussard & Garrsion , 2004). بينما يضع تشينج ودورنيي (Cheng & Dornyei (2007,P153 المصطلح باعتباره "المحرك الأولي لتوليد التعلم". على الرغم من التفسيرات المختلفة، فإن المصطلح نفسه يشير عامة إلى شعور يشبه الاندفاع.

• **العوامل التي تؤثر في دافعية الإنجاز الأكاديمي**:

ليس من السهل فهم ما يحفز الطلاب، وقد وجدت الدراسات السابقة في مجال التعليم عوامل مختلفة تؤثر على الأداء الأكاديمي للطلاب بما في ذلك دوافع الإنجاز، وفعالية الذات، وقلق الاختبار (Trifoni & Shahini, 2011). ويذكر Mart (٢٠١١) أن الدافع يجب أن يؤخذ في الاعتبار من قِبل كل معلم، ويرى أيضًا أنه من خلال التعزيز الإيجابي، يمكن للمعلمين الحفاظ على انتباه الطلاب. وإذا كان قادة المدارس يتوقعون أن يصبح الطلاب متحمسين للتعلم، فيجب عليهم الحفاظ على دوافعهم لإنشاء مدارس يكتشف الطلاب فيها أن التعلمَ نشاط مثير وذو جاذبية. وبالتالي، يجب على المعلمين أخذ دافعية تعلم الطلاب في الاعتبار عند تصميم تعليمات التدريس (Fairbrother, 2000). ويعتمد المعلمون على أن الدافع عامل مهم يمكن أن يؤدي إلى زيادة أو نقصان في مستوى مفاهيم الطلاب، من ثم يجب على المدرسين ترك الأساليب التقليدية في التدريس في المدارس (Ghbari, 2016).

ومن العوامل التي تؤثر على دافع الإنجاز لدى الطلاب: فعالية المعلم، والأصدقاء، واتجاه الفرد نحو المدرسة، وتصورات الطلاب عن قدراتهم، والتجارب/ الخبرات الماضية (الإيجابية أو السلبية)، والأهمية الممنوحة لنجاح الطالب، ونهج الوالدين تجاه أطفالهم ومدرستهم من خلال مراعاة الأبحاث التي تتم (Adegboyega, 2018). كما يلعبُ مفهوم الذات دورًا هامًا في التأثير على النتائج التعليمية المرغوبة، وكلما ارتفع مفهوم الذات الأكاديمي أدى إلى ارتفاع الإنجاز الأكاديمي (Malhotra & Sihotra, 2013).

وتُعد العلاقة المتبادلة بين العوامل غير المعرفية التي تؤثر على النجاح الأكاديمي للطلاب ومهارات الدراسة وقلق الاختبار والدوافع الأكاديمية مفيدة لتوفير فرص أفضل للطلاب، ليس فقط للحياة الأكاديمية للمراهقين، ولكن

أيضًا لرفاهيتهم في المدارس، وقد ذكر الباحثون دائمًا وجود علاقة إيجابية بين عادات الدراسة والنجاح الأكاديمي (Ergene, 2011). وهناك أربعة أسباب متصورة للنجاح والفشل في حالات الإنجاز هي: القدرة، والجهد، وصعوبة المهمة، والحظ (Shores & Shannon, 2007).

• **قلق المستقبل** future anxiety:

• **تعريف قلق المستقبل**:

عرفته السبعاوي(٢٠٠٧، ص٢٥٧) بأنه: حالة انفعالية مضطربة غير سارة تحدث لدى الفرد من وقت لآخر تتميز هذه الحالة بعدة خصائص منها شعوره بالتوتر والضيق والخوف الدائم وعدم الارتياح والكدر والغم وفقدان الأمن النفسي تجاه الموضوعات التي تهدد قيمه أو كيانه يقترن بتوقع وترقب خطر مجهول يمكن حدوثه في المستقبل وقد تكون هذه الحالة مؤقتة أو سمة مستمرة. وتعرفه الشريف(٢٠١٤، ص٦١١) بأنه: حالة انفعالية مضطربة تحدث لدى الفرد(المتعلم) من وقت لآخر لأسباب ظاهرة واضحة وباطنة حفية تجعله يشعر بالتوتر والضيق تجاه الواقع وتحدياته وما يهدّد قيمة ومبادئه. كما يعرف قلق المستقبل بأنه: حالة نفسية وفسيولوجية تتميز بمكوناتٍ جسديةٍ وعاطفية ومعرفية وسلوكية. ومع ذلك، عندما يصبح القلقُ مستغرقا، فقد يقع تحت تصنيف اضطراب القلق الذي يقلل من الضغوط والقلق والإرهاق وتحسين المزاج (Memmedova, 2015).

وفي ضوء ما سبق من تعريفات لقلق المستقبل يلاحظ أن معظم هذه التعريفات أكدت أن هذا النوع من القلق يؤثر في حياة الفرد الحالية والمستقبلية، وأنه يحدث نتيجة لتوقع حدوث أمر ما، وأنه يقترن بالخوف وعدم الطمأنينة والشعور بالتهديد.

• **أعراض قلق المستقبل**:

حدد (الفقي، ٢٠١٣؛ الطخيس،٢٠١٤) أعراض قلق المستقبل في التالي:

- الأعراض النفسية: الخوف الشديد، وعدم القدرة على الانتباه والتركيز، وتوقع المصائب، والإحساس الدائم بالهزيمة، والاكتئاب، وعدم الثقة بالنفس، والشعور بالعجز، وفقدان الطمأنينة والأمن والاستقرار، والانسحاب من المواجهة، والخوف من الإصابة بالأمراض.
- الأعراض الجسمية: شحوب الوجه، واتساع حدقة العين وتعابير الخوف على الوجه، وبرودة الأطراف، وسرعة ضربات القلب، وارتفاع ضغط الدم، وسرعة التنفس والشعور بالاختناق، وجفاف الحلق، وصعوبة البلع، وعسر الهضم، وآلام المعدة والأمعاء وخاصة الأمعاء الغليظة، والشعور بالانتفاخ، وكثرة الغازات، وصعوبة التبول، بالإضافة إلى الضعف العام، ونقص الطاقة الحيوية والنشاط والمثابرة، وتوتر العضلات.
- الأعراض الاجتماعية: بطء اتخاذ القرارات، والميل الشديد لنقد الذات، واضطراب التوافق مع الآخرين، والميل للعزلة والبعد عن التفاعلات الاجتماعية، وعدم القدرة على إحداث تكيف مع المواقف الاجتماعية.

• **أسباب قلق المستقبل**

أرجعت محمد(٢٠١٠) قلق المستقبل إلى نقص القدرة على التكهن بالمستقبل وعدم وجود معلوماتٍ كافية لبناء الأفكار عن المستقبل، والشك في قدرة المحيطين والقائمين على رعايته على حل مشكلاته، والشعور بعدم الانتماء والاستقرار داخل الأسرة أو المدرسة أو المجتمع بصفةٍ عامة، واستعدادُ الفرد الشخصي للتفاعل مع الخوف، وكذلك الخبرات الشخصية المتراكمة، والعوامل الأسرية المفككة، وعدم الإحساس بالأمن، والعوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وتدني مستوى القيم الروحية والأخلاقية، والضغوط النفسية، وعدم القدرة على التكيف مع المشكلات. بينما أرجعته سعود، وآخرون (٢٠١٤) إلى أساليب التفكير التي تؤدي إلى تفسيرات سلبية تجعل الفردَ عرضة لكثيرٍ من المشكلات، والإحساس بالعجز، وضغوط الحياة بسبب متطلباتها المتزايدة، وخاصة في عصرنا الحاضر السريع بتحولاته الاجتماعية والاقتصادية، وعدم امتلاك الخبرة الكافية التي تمكنه من الإدارة لأزماته بشكلٍ مرن. كما أرجعه أحمادي، وسالمي (٢٠١٥) إلى ضغوط الحياة، والشعور بالتوترً والتشاؤم والضيق من المستقبل، وعدم القدرة على التكيف مع المشكلات التي يعاني منها الفرد، والشعور بعدم الأمان، والخوف، والشعور بعدم الانتماء داخل الأسرة.

• **النظريات المفسرة لقلق المستقبل**:

- منظور التحليل النفسي *Psychanalysis perspective*: يُعدّ فرويد *"Freud"* من أوائل الذين تناولوا القلق، واعتبر القلقَ نتاج الصراع بين عناصر الشخصية الثلاث "الهو، والأنا، والأنا الأعلى" (شلهوب، ٢٠١٦، ص٣٨). ويرى فرويد أن القلقَ شعورُ غامضُ غير سار بالخوف والتحفز والتوتر مصحوبُ ببعض الأعراض الجسمية، وأن القلق يظهر في الأصل كرد فعلَ لحالة، واعتبر ردّ الفعل تجاه صدمة الميلاد هو القلق الأول الذي يتعرض له الطفل عندما يستقل جسدياً عن أمه، وتتكرر الحالة بصور أخرى عند غياب الأم، ومن التخوف من عدم إشباع الحاجات (كرميان، ٢٠٠٨).
- المنظور السلوكي *Behaviourism Perspective*: حسب المنظور السلوكي، يتعلمُ الإنسان القلقَ كما يتعلم أي سلوكٍ آخر، والقلقُ ليس إلا استجابةٍ شرطية انفعالية. ويرى السلوكيون أن القلق له دور مزدوج، فهو يمثل حافزا، ويعتبر مصدر تعزيز عن طريق خفض القلق. فمثلاً يؤدي العقاب إلى كف السلوك غير المرغوب فيه؛ وبالتالي يتولد القلق كصفة تعزيزية سلبية تؤدي إلى تعديل السلوك (عثمان،٢٠٠١). ويرى سكينر*"Skinner"* أن السلوك إجمالاً ينتج عن مرور الفرد بخبراتٍ مثيرة للقلق عززت بدرجة جعلت منها مثيرا قويا ومستمرا. أما دولارد وميللر *"Dolard, Miller"* فإنهما يعتبران القلق، نتاج لتوقع الألم الذي يرتبط بالمثيرات الخارجية من جهةٍ وبالعمليات الداخلية من جهةٍ أخرى (تونسي، ٢٠٠٢).
- منظور التعلم الاجتماعي *Social Learning Perspective*: القلق عند باندورا *"Bandura"* رائد نظرية التعلم الاجتماعي هو حالة مترقبة من التخوف من

احتمال وقوع حوادث مؤذية. ويعزو ظهور القلق إلى حدوث متغيرات غير مرغوبة مع وجود استعداد نفسي لظهوره لدى الفرد نتيجة المفهوم السلبي للفرد لقدراته، لذا فإن القلق ورغم كونه يعبر عن استجابات لمثيرات خارجية، لكنه يرتبط بالسمات الشخصية (العقلية والوجدانية) (تونسي، ٢٠٠٢).

- المنظور الإنساني *Humanism Perspective*: يُعدّ ماسلو *"Maslow"* من أهم علماء النفس الذين تحدثوا عن الذات، وهو الذي حدد سلم الحاجات الإنسانية *"Hierarchy of the needs"* حسب أهميتها التي تنتهي بحاجة تحقيق الذات *"Self-actualization"*، فعدم إشباع تلك الحاجات في المستويات الأربعة الأولى سيؤدي -حسب رأي ماسلو- إلى حدوث القلق الذي يدفع بالفرد إلى محاولة إشباعها بغية استعادة التوازن (كرميان، ٢٠٠٨). وترى شلهوب(٢٠١٦، ص٤١) بأن قلق المستقبل في أساسه قائم على أفكار الشخص السلبية وتوقعاته غير الواقعية وتهويله للمواقف التي يحتمل أن تواجهه بشكل مبالغ فيه، وبالتالي هذا ما يولد مزيداً من السلوكيات التجنبية ذات الصبغة السلبية، إضافة إلى أن هذه الأفكار السلبية قد تتولد نتيجة لخوف الفرد على وجوده واستمراريته، ونتيجة تفسيره للأحداث القادمة على أنها مهدد لسعيه نحو تحقيق ذاته.
- المنظور الوجودي *Existentialism Perspective*: يرى كيركيكارد *"Kearkigard"* أحد مؤسسي المدرسة الوجودية أن الاختيار يقود الفرد إلى القيام بالمخاطرة والتي بدورها تؤدي بالفرد إلى القلق (الزعلان، ٢٠١٥). ويعتقد الفيلسوف الوجودي سارتر *"Sarter"* أن الإنسان ألقي به إلى الوجود على غير إرادةٍ منه، ويمضي في الحياة بوصفه كائناً مغترباً يكابد القلق، واغترابه دائم لا يمكن قهره، وإن حدة الاغتراب والقلق تزداد لديه عندما يعاني من قهر الحرية والاضطهاد واستلاب الذات (عيد، ٢٠٠٠).

- **تعقيب على النظريات المفسرة لقلق المستقبل**:

يمكن أن نستخلص من آراء ونظريات علماء النفس التي استعرضت، بأن هناك اختلاف في تفسير قلق المستقبل، وفي أسباب حدوثه طبقاً لمنطلقاتهم النظرية. فأصحاب نظرية التحليل النفسي يؤكدون على أن الخبرات المكبوتة هي مصدر القلق، ويركز أصحاب النظرية السلوكية على عملية التعلم، بينما يرى أصحاب النظرية الإنسانية إن من أهم أسباب القلق هو عدم تحقيق الذات، والقلق حسب المنظور الوجودي هو نتاج الاغتراب واستلاب الذات لدى الإنسان.

وهناك عوامل رئيسة أخرى لا يمكن تجاهلها ولها دورها الكبير في حدوث القلق ومن أهمها: خصائص الفرد النفسية، فالذي يشعر بالخوف والتهديد أو بالذنب أو اليأس أو لديه توتر نفسي، سيكون أكثر استعداداً للقلق من غيره من الأشخاص. والعوامل الاجتماعية، فالعوامل الاجتماعية لها دوراً هاماً لظهور القلق، فمن المشكلات والخلافات الأسرية، وأساليب التعامل القاسية من الأبوين، وضعف التوافق الاجتماعي، إلى الفشل في الزواج أو في مجال الدراسة أو العمل، من شأنها زيادة الاستعداد لظهور القلق.

• **المظاهر التأثيرية لقلق المستقبل**

يختلف الأشخاص من حيث تقييمهم وتوقعاتهم عن المستقبل، ويمكن أن تزداد قيمة دراسة قلق المستقبل عندما يُنظر إلى تأثيراته المتعلقة بالمعرفة والمواقف والسلوك، وقد حددت عدة دراسات (إبراهيم،٢٠١٩؛ أحمادي، وسالمي،٢٠١٥؛ الصفدي،٢٠١٣؛ المشيخي،٢٠٠٩؛ المومني، ونعيم، ٢٠١٣؛ بوزيان،٢٠١٥؛ جبر،٢٠١٢؛ سعود، وآخرون، ٢٠١٤؛ مسعود، ٢٠٠٦) تأثيرات قلق المستقبل السلبية على الفرد في التالي:

- استخدام الميكانزمات الدفاعية عند تعرضه للمواقف الصعبة كالنكوص، والإسقاط، والتبرير.
- الشعور بالعزلة، وعدم المقدرة على التغيير والتخطيط الصحيح للمستقبل.
- اللجوء إلى الطرق الروتينية للتعامل مع الظروف التي تواجهه من أجل حفظ الذات.
- الحياة الروتينية، كما أنه كثير الانفعالات والاضطرابات فهذا يجعله ضعيف الثقة بالنفس.
- يفقد الإنسانُ تماسكه المعنوي ويصبح عرضةً للانهيار العقلي والبدني استناداً إلى أن الإنسانَ لا يستطيع أن يحيا إلا بواسطة تطلعه إلى المستقبل.
- قليل الثقة بالنفس، يفقد السيطرة بسهولة وبذلك يكون عرضةً للانهيار العقلي والبدني.
- يعيش الشخص في حالةٍ من الانعدام للأمان على صحته، ومعيشته، ومكانته.
- الالتزام بالنشاطات الوقائية وذلك ليحمي الفرد نفسه، أكثر من اهتمامه بالانخراط في مهام حرة مفتوحة.
- استخدام العلاقات الاجتماعية لضمان أمان المستقبل لدى الفرد.
- الشك في الكفاءة الشخصية واستخدام أساليب الإجبار والإكراه في التعامل مع الآخرين.

• **سمات ذوي قلق المستقبل**

والفرد الذي يعاني من قلق المستقبل ليس لديه القدرة على التركيز، وسريع الانفعال، ويشعر بالإنهاك والتعب وألم في العضلات، والشعور بالأرق وصعوبة في التنفس والغثيان، ويؤثر ذلك سلبًا في مستوى التواصل والتفاعل الاجتماعي، وفي نوعية حياته وجودتها(المشاقبة، ٢٠١٥). وقد حدّد (إبراهيم،٢٠١٩؛ أحمادي، وسالمي، ٢٠١٥؛ الصفدي، ٢٠١٣؛ المصري، ٢٠١١؛ بوزيان، ٢٠١٥؛ جبر، ٢٠١٠) سمات ذوي قلق المستقبل في التالي:

- أنهم لا يخططون للمستقبل حتى لا يصابوا بخيبة أمل.
- أنهم يتعاملون مع أمور المستقبل بمرحٍ أقل.
- أنهم يعانون من أعراضٍ واضطراباتٍ جسمية عندما يفكرون بالمستقبل؛ فكلما زادت حدة القلق زادت هذه الأعراض وتعددت.
- أنهم يتعاملون مع الأمور الصغيرة من أجل تأجيل القيام بالأعمال الهامة.

- أنهم يستخدمون الآخرين لتأمين مستقبلهم، كما أنهم يميلون إلى السيطرة على السلطة لتكوين الحياة السهلة.
- التركيز الشديد على أحداث الوقت الحاضر أو الهروب نحو الماضي.
- الانسحاب من الأنشطة البناءة والخوف من المخاطرة.
- الخوف من التغيرات الاجتماعية والسياسية المتوقع حدوثها في المستقبل.
- صلابة الرأي والتعنت وظهور الانفعالات لأدنى الأسباب.
- الانطواء وظهور علامات الحزن والشك والتردد.

• **أبعاد ومجالات قلق المستقبل**:

أشار الطخيس (٢٠١٤) إلى أن المجالات التي يقلق منها شبابنا وتكون متعلقةً بقضاياهم الشخصية هي كما يلي:

- المجال النفسي: يُقصد به المخاوف التي تتعلق بالجانب الشخصي للفرد الناتجة عن تفسير المواقف والأحداث بشكل سلبي، مما يسبب حالة من الضيق والتّوتر لدى المرء وفقدان السيطرة على مشاعره وأفكاره.
- المجال الاجتماعي: يُقصد به المخاوف التي تتعلق بالمشكلات الاجتماعية التي قد تعصف بحياة الأفراد مستقبلاً بما في ذلك الفشل في التكيف الاجتماعي، وعدم قدرتهم على التقدم وفق الظروف الجديدة والخوف والفشل والعجز في قدرتهم على بناء علاقاتٍ ناجحة اجتماعية مع الآخرين، ويتضمن خشية الأفراد من الوصول بحياتهم إلى الاستبعاد والنبذ من قِبل المجتمع المحيط.
- المجال الأسري: يُقصد به المخاوفِ التي يتوقعها الفرد في الحياة الأسرية، والتي تسبب خلافات أسرية مستقبلاً، وعدم توافقه مع زوجته وأولاده، وعدم توفر المناخ الأُسري المناسب.
- المجال المهني: يقصد به المخاوف التي يتوقعها الفرد فيما يخص مستقبله المهني، وعدم إمكانية الحصول على فرصة عمل مناسبة بعد التخرج، وضعف القدرة على تحقيق الأهداف والطموحات، والإحساس بأن الحياة غير جديرة بالاهتمام.
- المجال الدراسي: يُقصد به المخاوف التي يتوقعها الفرد فيما يرتبط بمستقبله الدراسي، والتي تسبب عدم قدرته على تحقيق أهدافه التعليمية وحصوله على المعدل التراكمي الذي يأهله للحصول على فرصة عمل بسهولة.
- المجال الصحي: يُقصد به المخاوف التي يتوقعها الفرد من الإصابة بالأمراض المعدية والعاهات البدنية التي تحول دون تحقيق الراحة والاطمئنان، والتي يصاحبها الشعور بالتوتر والضيق والانقباض عند الاستمرار في التفكير فيها.
- المجال الاقتصادي: يُقصد به المخاوف التي تتعلق بعدم القدرة على الوفاء بمتطلبات الحياة نتيجة تفاقم الأزمات الاقتصادية والتي تنذر بمستقبل أسوأ متمثلاً في أزمة البطالة، وتدني مستوى الدخل، وارتفاع النّفقات، وارتفاع الأسعار، وتكاليف الزواج، وعدم قدرة الأفراد على معالجة مشكلاتهم الاقتصادية.

• **دافعية الإنجاز وقلق المستقبل**

يتضمن الدافع للإنجاز أن يستخدم الطالب كل وقته وطاقته لتحقيق الأهداف المعيارية الموضوعة أمامه (Nuthana & Yenagi, 2009). ويواجه الشباب في عالم اليوم -بالإضافة إلى ضغوط الحياة الدراسية - صعوبات معززة بسبب المنافسة الشرسة، وضغوط الأقران، وتوقعات الوالدين وما إلى ذلك. وعندما نتحدث عن القلق في البيئات التعليمية، يمكن أن يكون له عواقب ونتائج مميزة وواضحة تمامًا على التعليم والتعلم. وهذا بدوره يؤثر على دافع الإنجاز الذي يؤدي إلى انخفاض الأداء على المستوى الأكاديمي. والقلق رد فعل طبيعي للضغط العصبي، ومع ذلك يمكن للقلق أن يأخذ حياة خاصة به، ثم يصبح رد فعل معمم غير صحي يؤثر على الجسم والعقل، ويمكن أن تشمل الأعراض: سرعة ضربات القلب، والأوجاع والآلام، وتوتر العضلات (Malhotra & Sihotra, 2013). ويشعر كل الأشخاص بالقلق في مستويات مختلفة عندما يكونوا خائفين أو قلقين، وعند ذكر التعلّم، قد يكون القلقُ مفيدًا في إجراء الكائن الحي لتحمل مسؤولية التعلم وتحفيز الطالب على الدراسة، ومع ذلك فإن القلق المفرط الناجم عن الضغوط له تأثيرات سلبية على تعلم وأداء الطلاب (Akbas & Adnan, 2007). ويعرقلُ القلقُ الإنجازات الأكاديمية للشباب، وطلاق الوالدين أو تكليفات الدراسة وضغط العمل والاختبارات، وكل الأحداث الصعبة تُحدِث فرقًا كبيرًا في مستوى القلق لطلاب المدارس. وتأثير القلق على التحصيل الدراسي ليس دائمًا واضحًا، ولكن الأبحاث تظهر أن هناك اختلافًا كبيرًا في التحصيل الدراسي، وقد تختلف دوافع البنين والبنات تجاه التكاليف المدرسية. كما أن الأفراد الحريصين يكون لديهم ارتباطًا كبيرًا بين القلق وصعوبة تجنب الانحرافات، واتخاذ المزيد من الوقت لتحويل انتباه دافعيةٍ الإنجاز الأكاديمي للمدرسة من مهمةٍ إلى أخرى غير زملائهم الطلاب الأقل قلقًا (Malhotra & Sihotra, 2013). وفي هذا الصدد أشارت نتائج دراسة محمد (٢٠١٠)، ودراسة السفاسفة (٢٠١٧) إلى أن مشاعر الطلبة تتسم بالقلق من المستقبل وبشكلٍ مرتفع. وبالتالي يُعد القلق أحد أهم المتغيرات في الدافعية والإدراك والتي تؤثر بشكلٍ كبيرٍ على التقدم التعليمي، والتعلم، والأداء، وكذلك اهتمام المتدربين، وتركيزهم، واسترجاع المعلومات (Schunk et al., 2008).

وبوجهٍ عام تشير نتائج الدراسات التي درست العلاقة بين أهداف الإنجاز والقلق، يمكن للمرء أن يقول إن هناك علاقة سلبية بين الأهداف والإتقان (Putwain & Daniels, 2010)، وهي علاقة إيجابية غير دالة بين أداء الأهداف والقلق، وعلاقة إيجابية كبيرة بين تجنب الأهداف والقلق (Lavasani et al., 2011). كما تُشير نتائج الدراسات التي أجريت بشأن الدوافع والقلق الأكاديمي إلى أن الدافع الداخلي له علاقة إيجابية مع مؤشرات الصحة مثل المسؤولية، والاكتفاء الذاتي، في حين أن الدافع الأكاديمي الخارجي له علاقة إيجابية بالسلوكيات اللاتكيفية مثل القلق، واللامبالاة تجاه المسؤولية (Lavasani et al., 2011).

• **دراسات سابقة**:

• **المحور الأول**: **دراسات تناولت تأثير متغيري (القلق والدافع) على الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب**:

بحث مالهوترا وسيهوترا (٢٠١٣) Malhotra & Sihotra مستوى القلق ودرجات التحصيل لدى الفتيان والفتيات في سن المراهقة. ٥٢ فتى و٥٢ فتاة في سن ١٤ إلى ١٨ سنة في مدرسة جامو. وتم جمع البيانات عن طريق إدارة مقياس القلق الشامل من قبل AKP Sinha (Raipur) و LNK Sinha (Patna). وفي حين تم استخدام اختبار الدافع للتحصيل الأكاديمي (AAMT) Sharma من قبل TRSharma لقياس دافع التحصيل الدراسي لطلاب المدارس. وكشفت الدراسة أنه لا يوجد فرق كبير في مستوى القلق ودرجات التحصيل الدراسي للمراهقين.

وحاول خليله (٢٠١٥) Khalaila استكشاف التأثيرات المباشرة و / أو غير المباشرة لمفهوم الذات الأكاديمي على التحصيل الأكاديمي، ودراسة ما إذا كان الدافع الداخلي يهدئ التأثير السلبي لقلق الاختبار على التحصيل الأكاديمي. وأجريت هذه الدراسة الوصفية على عينة من (١٧٠) من طلاب كلية التمريض، في كلية أكاديمية في شمال إسرائيل. وتم استخدام اختبارات الدافع الأكاديمي، ومفهوم الذات الأكاديمي وجداول القلق كأدوات قياس. وأظهرت النتائج أن مفهوم الذات الأعلى يرتبط ارتباطًا مباشرًا بإنجاز أكاديمي أكبر، وأن درجات قلق الاختبار والدوافع الذاتية الداخلية تتوسط في العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي.

وكان الهدف من دراسة أكبور (٢٠١٧) Akpur تحديد نموذج العلاقة التنبؤية والتفسيرية بين التسويف والدافع والقلق والإنجاز الأكاديمي لطلاب الجامعة. وتألفت مجموعة الدراسة من ٢١١ مشارك. وتم تطبيق مقياس الدافع الأكاديمي (AMS) ومقياس القلق في اللغة الأجنبية (FLCAS). وكشفت النتائج أنه لا توجد علاقة دالة بين القلق والتحصيل الأكاديمي، ومع ذلك فإن العلاقة بين التسويف الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي والعلاقة بين الدافع والإنجاز الأكاديمي مهمة.

هدفت دراسة كىاس (٢٠١٧) إلى التعرف على العلاقة بين دافعية الانجاز وقلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة من المرحلة الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) تلميذة من ثانوية متقن محمد بوضياف. وقد استخدم الباحث مقياس قلق الامتحان والدافعية للإنجاز. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيا بين دافعية الانجاز وقلق الامتحان، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي.

هدفت دراسة عباس وعثمان (٢٠١٧) إلى تحسين دافعية الإنجاز لدى (١٠) طالبات متعثرات دراسيًا بكلية التربية بالزلفي من خلال برنامج إرشادي. وتم تطبيق مقياس دافعية الإنجاز والبرنامج الإرشادي. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية

البرنامج الإرشادي المستخدم في تحسين دافعية الإنجاز ومعدل التحصيل الدراسي لدى المشاركات.

تناولت دراسة الخليفة (٢٠١٨) العوامل المؤثرة على دافعية الإنجاز لدى (٤٥٦) من الشباب الجامعي، وتم تطبيق مقياس دافعية الإنجاز على المشاركين. وتوصلت الدراسة إلى أن دافعية الإنجاز تتأثر بالشعور بالمسئولية، والمثابرة، والتوجه للمستقبل، وتقدير الوقت.

وهدفت دراسة الشمري (٢٠١٨) إلى تنمية بعض العمليات الرياضية ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية منخفضي التحصيل من خلال نموذج التعلم التوليدي. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذًا تم توزيعهم على مجموعتين مثلت إحداها المجموعة التجريبية (٣٠) تلميذًا والأخرى المجموعة الضابطة (٣٠) تلميذًا. تم تطبيق اختبار دافعية الإنجاز واختبار للعمليات الرياضية. وكشفت النتائج فاعلية نموذج التعلم التوليدي في تنمية دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- **المحور الثاني: دراسات تناولت العلاقة بين الدافع للإنجاز وقلق المستقبل لدى الطلاب:**

هدفت دراسة البلوي (٢٠١١) إلى الكشف عن العلاقة بين قلق المستقبل ودافعية الانجاز لدى طلبة جامعة تبوك، وتكونت عينة الدراسة من (٨٢١) طالباً وطالبة من جامعة تبوك، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين أبعاد قلق المستقبل ودافع الإنجاز، ووجود فروق في أبعاد قلق المستقبل تعزى للنوع الاجتماعي، حيث كانت الفروق في بُعدي(التفكير السلبي تجاه المستقبل، والنظرة السلبية للحياة) لصالح الذكور، في حين كانت في بُعد(المظاهر الجسمية لقلق المستقبل) لصالح الإناث.

هدفت دراسة العبيدي (٢٠١١) إلى التعرف على مستوى الايجابية وقلق المستقبل لدى عينة من طلبة الجامعة، وهل يختلفٍ مستوى الايجابية وقلق المستقبل باختلاف الجنس والتخصص الدراسي، فضلاً عن التعرف على العلاقة الارتباطية بين المتغيرين، وتكونت عينة الدراسة من (٩٩٠) طالبًا وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن قلق المستقبل لدى أفراد العينة أقل من المتوسط الفرضي للمقياس فضلاً عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المتغيرين.

هدفت دراسة القرشي (٢٠١٢) إلى التحقق من وجود علاقة بين الدافع للإنجاز وقلق المستقبل، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالبا من الكليات النظرية والعملية بجامعة أم القرى، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الدافع للإنجاز ودرجات قلق المستقبل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي دافعية الإنجاز ومتوسطات درجات الطلاب منخفضي دافعية الإنجاز على مقياس قلق المستقبل.

هدفت دراسة الجبوري (٢٠١٣) إلى فحص العلاقة القائمة بين كل من قلق المستقبل وفاعلية الذات والطموح الأكاديمي والاندماج الاجتماعي لدى (١٢٠)

طالبٍ وطالبةٍ من طلبة الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك، وما مدى تنبؤ فاعلية الذات والطموح الأكاديمي والاندماج الاجتماعي بقلق المستقبل، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح الأكاديمي.

هدفت دراسة بوزيان (٢٠١٥) إلى فحص طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة المقبلين على التخرج في شهادة الماستر بجامعة محمد خيضر بسكرة، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالبٍ وطالبةٍ تم انتقائهم من بين (٤١٥) طالبٍ وطالبةٍ بطريقةٍ قصديةٍ من كلية العلوم والتكنولوجيا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل ودافعية الانجاز لدى الطالب الجامعي المقبل على التخرج، وأن أفراد العينة يعانون من قلق المستقبل بدرجة متوسطة، وأن دافعية الانجاز لديهم متوسطة هي الأخرى.

كشفت دراسة المالكي (٢٠١٨) عن العلاقة بين قلق المستقبل المهني والدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي بجامعة المنوفية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) طالبٍ وطالبةٍ بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين درجات طلاب كلية الاقتصاد المنزلي في استبيان قلق المستقبل المهني ودرجاتهم في استبيان الدافعية للإنجاز.

استهدفت دراسة مخيمر والوذينالي (٢٠١٨) التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل المهني وكل من فاعلية الذات الأكاديمية والدافع للإنجاز الأكاديمي لدى (٣٠٠) من طلاب جامعة أم القرى، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين القلق السلبي تجاه المستقبل المهني وفاعلية الذات الأكاديمية والدافع للإنجاز الأكاديمي.

كشفت دراسة العنزي (٢٠١٨) عن العلاقة بين قلق المستقبل والدافع للإنجاز لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالبة من الكليات العلمية والإنسانية، ومقياس الدافع للإنجاز. ووجدت الدراسة ارتباط سالب دال إحصائيًا بين قلق المستقبل والدافع للإنجاز لدى المشاركات، وأنه يمكن التنبؤ بالدافع للإنجاز في ضوء قلق المستقبل بنسبة ١٥٪ فقط.

استهدفت دراسة آل شويل (٢٠١٩) الكشف عن العلاقة بين قلق المستقبل والتنظيم الذاتي لدى (٤٦١) من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الباحة. واستخدام الباحث مقياس قلق المستقبل واستبيان التنظيم الذاتي. وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة بين التنظيم الذاتي وقلق المستقبل لدى عينة الدراسة، ووجود فروق لدى عينة الدراسة ترجع للمعدل التراكمي.

استهدفت دراسة زغيبي (٢٠١٩) الكشف عن مستوى قلق المستقبل لدى (٢٠٠) طالب وطالبة بالكلية الجامعية بحقل وعلاقته ببعض المتغيرات. وطبق الباحث

مقياس قلق المستقبل، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق المستقبل لدى المشاركين كان مرتفعًا، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى قلق المستقبل بين مستويات التحصيل الدراسي لصالح ذوي المستوى المنخفض.

• **المحور الثالث: دراسات تناولت البرامج الإرشادية لخفض قلق المستقبل لدى الطلاب:**

هدفت دراسة حنتول (٢٠١٢) إلى تخفيف قلق المستقبل عبر برنامج إرشادي نفسي، وأثره على زيادةٍ مستوى الطموح لدى طلاب جامعة جازان، وتكونت عينة الدراسة من(٤٠) طابا تم اختيارهم بطريقة عشوائية وتوزيعهم على مجموعتين متساويتين: تجريبية وضابطة قوام كل منها(٢٠) طالبا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات القياس القبلي والبعدي وبين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقاييس (قلق المستقبل، دافعية الإنجاز، مستوى الطموح) لصالح القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة معالي (٢٠١٤) إلى تعرف أثر برنامج توجيه جمعي في تحسين الدافعية للدراسة وخفض قلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الأساسية. وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٠) طالبا من ١٢ شعبة للصف التاسع، وتم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. ثم طبق برنامج التوجيه على أفراد المجموعة التجريبية في كل مدرسة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث تحسنت الدافعية وانخفض قلق الاختبار لدى أفراد المجموعة التجريبية.

استهدفت دراسة أحمد وآخرون (٢٠١٨) تحسين جودة الحياة وخفض قلق المستقبل لدى طلبة المرحلة الثانوية من خلال برنامج إرشادي معرفي سلوكي. وتكونت عينة الدراسة من (١٥) طالب مثلوا المجموعة التجريبية، و (١٥) طالبا كمجموعة ضابطة، ولقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض قلق المستقبل وتحسين جودة الحياة لعينة الدراسة.

استهدفت دراسة الحمدان (٢٠١٩) خفض قلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعة شقراء من خلال برنامج إرشادي جمعي. تكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالب من طلاب جامعة شقراء، (١٢) منهم مثلوا المجموعة التجريبية، و(١٢) المجموعة الضابطة. وطبق الباحث مقياس قلق المستقبل، والبرنامج الإرشادي. وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم في خفض قلق المستقبل لدى عينة الدراسة التجريبية.

استهدفت دراسة عيسى (٢٠١٩) خفض قلق المستقبل وتنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى (١٣١) من طلاب المرحلة الثانوية مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة من خلال برنامج تدريبي. طبقت الباحثة مقياس قلق المستقبل، ومقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية. وخلصت الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي المعد للدراسة في تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي وخفض قلق المستقبل لدى عينة الدراسة التجريبية.

• **وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة على النحو التالي**:

- تحديد مشكلة الدراسة، وإثراء الإطار النظري للدراسة الحالية.
- تحديد عينة الدراسة الحالية من طلاب الجامعة.
- الاطلاع على بعض الأدوات والمقاييس المستخدمة في تقييم دافعية الإنجاز، وقلق المستقبل؛ ومن ثم إعداد مقياسين لدافعية الإنجاز وقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة.
- الاطلاع على بعض البرامج الإرشادية والتدريبية، والتي ساهمت في تصميم برنامج الدراسة الحالية من حيث أهدافه، والأسس التي يعتمد عليها، والأنشطة والتدريبات المستخدمة.
- تحديد فروض الدراسة.
- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الحالية في ضوء ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج.

• **أوجه الاختلاف**:

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تعنى بتنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي وخفض قلق المستقبل لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي المعدل التراكمي المنخفض عبر برنامج إرشادي انتقائي، في حين لم تهتم أي دراسة سابقة -في حدود اطلاع الباحثين - بهذا الموضوع.

• **فروض الدراسة**:

في إطار ما كشفت عنه الدراسة النظرية والأدبيات والبحوث والدراسات السابقة، أمكن للباحث صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في كل بُعد من أبعاد دافعية الإنجاز الأكاديمي (المثابرة، الاستقلال، المنافسة، الرغبة في النجاح والتفوق، تحمل المسئولية، تقدير أهمية الوقت) لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل لصالح القياس القبلي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في كل بُعد من أبعاد قلق المستقبل (المجال النفسي، المجال الاجتماعي، المجال الأسري، المجال المهني، المجال الدراسي، المجال الصحي، المجال الاقتصادي) لصالح القياس القبلي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل.

• **إجراءات الدراسة**:

• **المنهج**:

تنتمي الدراسة إلى فئة الدراسات شبه التجريبية والتي فيها قياس فعالية المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) على المتغير التابع (دافعية الإنجاز الأكاديمي، وقلق المستقبل) مع اتباع التصميم التجريبي لمجموعة واحدة، مع استخدام القياسات المتعددة (القبلي، البعدي، التتبعي).

• **عينة الدراسة**:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٣٢) طالبًا من قسم التربية الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية شكلوا المجموعة التجريبية.

• **المشاركون في الدراسة الاستطلاعية**:

وهم المشاركون الذين تم تطبيق أدوات الدراسة في صورتها الأولية عليهم؛ لحساب خصائصها السيكومترية حيث قام الباحثان بتطبيق مقياس دافعية الإنجاز ومقياس قلق المستقبل على (١٥٠) مشاركا من بين طلاب قسم التربية الخاصة، وبعد استبعاد المشاركين الذين لم يلتزموا بتعليمات الاختبار ولم يكملوا الإجابة على المقياسين وعددهم (٢٠) مشاركا أصبح عدد المشاركين الذين طبق عليهم المقياسين (١٣٠) طالبًا.

• **المشاركون في الدراسة الأساسية**:

يقصد بهم المشاركون الذين طبق عليهم الباحثان أدوات الدراسة في صورتها النهائية للتحقق من فروض الدراسة، ويتكونون من (٣٢) مشاركا من طلاب قسم التربية الخاصة يمثلون المجموعة التجريبية، تراوحت أعمارهم ما بين (١٨ -١٩) عاما، بمتوسط (٢٢٣,٠٣) شهرا، وانحراف معياري (٣,٠٦)، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ.

• **أدوات الدراسة**:

- مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، إعداد/ الباحثان.
- مقياس قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة، إعداد/ الباحثان.
- البرنامج الإرشادي، إعداد/ الباحثان.

وفيما يلي عرض لهذه الأدوات لبيان الهدف منها، ووصفها، وإجراءات تقنينها:

• **مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، إعداد/ الباحثان**

يهدف المقياس إلى تقييم دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؛ وقد اعتمد الباحثان في إعداد المقياس على العديد من المصادر هي: الإطار النظري للدراسة، وأدوات تقييم دافعية الإنجاز مثل مقياس دافعية الإنجاز (خليفة، ٢٠٠٥)، ومقياس دافعية الإنجاز الدراسي (شواشرة، ٢٠٠٧)، ومقياس دافعية الإنجاز للمراهقين (الغامدي، ٢٠٠٩)، ومقياس دافعية الإنجاز للراشدين (العازمي، ٢٠١٣)، ومقياس دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة(العزب، ٢٠١٣)، ومقياس دافعية الإنجاز (عثمان، ٢٠١٤)، ومقياس دافعية الإنجاز الدراسي (عطرون، ٢٠١٥)،

ومقياس دافعية الإنجاز (أحمد، ٢٠١٥)، ومقياس دافع الإنجاز لطلبة المرحلة الثانوية (أبو السل، ٢٠١٦)، ومقياس دافعية الإنجاز (هلال، ٢٠١٧).

وتكون المقياس من (٥٦) مفردة موزعة على ستة أبعاد هي المثابرة: ٨ مفردات؛ والاستقلال: ١٠ مفردات؛ والمنافسة: ٨ مفردات؛ والرغبة في النجاح والتفوق: ٩ مفردات، وتحمل المسؤولية: ٩ مفردات، وتقدير أهمية الوقت: ١٢ مفردة، وتم وضع أمام كل مفردة مقياس ثلاثي بطريقة ليكرت: موافق، أحيانًا، غير موافق. وللإجابة عليه يضع الطالب علامة (√) في الخانة التي تتوافق معه. ويأخذ الطالب ثلاث درجات إذا اختار البديل "موافق" ودرجتين إذا اختار البديل "أحيانا " ودرجة واحدة إذا اختار البديل "غير موافق"، وتتراوح الدرجة على المقياس من ٥٦ -١٦٨، وكلما زادت الدرجة دلت على ارتفاع دافعية الإنجاز لدى الطالب.

وقام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة قوامها (١٣٠) من طلاب الجامعة، تراوحت أعمارهم ما بين (١٨ -١٩) عاما، بمتوسط (٢٢٣,٠٣) شهرا، وانحراف معياري (٣,٠٦)، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٠/ ١٤٤١هـ ثم قاما بالتحقق من الخصائص السيكومترية لهذا المقياس على النحو التالي:

- **الصدق**:

تم التحقق من صدق المقياس بالطرق الآتية:

- صدق المحتوى: تم حساب صدق المحتوى للمقياس من قبل (٩) خبراء من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي والصحة النفسية والتربية الخاصة، قيّموا مدى ملاءمة كل مفردة باستخدام مقياس *Likert* المكون من أربع نقاط (حيث يمثل ١ "غير ذي صلة" و ٤ يمثل "ذو صلة كبيرة") ، وقدموا اقتراحاتهم وتعليقاتهم. تم الحكم على البنود ال(٥٧) بأنها وثيقة الصلة نوعا ما أو وثيقة الصلة بشكل كبير. تم حساب مؤشر صدق المحتوى على مستوى المفردة (*I-CVI = 0.90*).
- صدق المحك (الصدق التلازمي): تم حساب صدق المقياس باستخدام صدق المحك، وذلك باستخدام مقياس دافعية الانجاز لدى طلاب الجامعة الذي أعدته العزب (٢٠١٣)، وبلغت قيمة مُعامل الصدق (٠,٧٠٢) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند (٠,٠١)، وهي قيمة مقبولة ومرتفعة إحصائيًا، مما يشير إلى تمتع المقياس بمعدلات صدق مرتفعة يمكن الاعتداد بها.
- الصدق الذاتي: تم حساب الصدق الذاتي للمقياس بالاعتماد على معاملات الثبات للمقياس وأبعاده التي استخرجت بطريقة ألفاكرونباخ، حيث يحسب الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس، وذلك كما في الجدول (١):

يتضح من جدول (١) إلى أن قيم الصدق الذاتي تراوحت ما بين (٠,٧٨ - ٠,٩٦) وهي قيمة مقبولة إحصائيًا، مما يشير إلى صدق مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي الذي أعده الباحثان.

جدول (١) الصدق الذاتي لمقياس دافعية الانجاز

م	المكون	معامل الثبات	الصدق الذاتي
١	المثابرة	,٧١١	٠,٨٤
٢	الاستقلال	,٦٠٩	٠,٧٨
٣	المنافسة	,٦٨٣	٠,٨٢
٤	الرغبة في النجاح	,٧٧٧	٠,٨٨
٥	تحمل المسؤولية	,٨٨٥	٠,٩٤
٦	تقدير أهمية الوقت	,٨٥٧	٠,٩٢
	الدرجة الكلية	,٩٤٠	٠,٩٦

- **الاتساق الداخلي**:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لعبارات مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي على النحو الآتي:

- **حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (٢).**

جدول (٢): معامل الارتباط بين درجة عبارات مقياس دافعية الإنجاز والدرجة الكلية للمقياس

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	,٤٥٥**	١٤	,٣٧٣**	٢٧	,٤٨٩**	٤٠	,٦٨٠**	٥٣	,٣٦٨◆◆
٢	,٣٧٣**	١٥	,٣٢٧**	٢٨	,٥٠٢**	٤١	,٤١٠**	٤٥	,٦٢٣◆◆
٣	,٠٦٦	١٦	,٣٦٢**	٢٩	,٥٠٣**	٤٢	,٥٨٤**	٥٥	,٥٣٢◆◆
٤	,٣٢٠**	١٧	,٣٣٥**	٣٠	,٥٠٩**	٤٣	,٧٣٠**	٥٦	,٣٦٧◆◆
٥	,٥١٨**	١٨	,٣٦٢**	٣١	,٥٣٤**	٤٤	,٧٠٦**	٥٧	,٥٦١◆◆
٦	,٤٠٦◆◆	١٩	,٢٦٧**	٣٢	,٦٤٩**	٤٥	,٥٦٥**		
٧	,٥٠٠**	٢٠	,٥٤٥**	٣٣	,٦٣٣**	٤٦	,٦٥٥◆◆		
٨	,٥٣٠**	٢١	,٤٥٩**	٣٤	◆,٢١٤	٤٧	,٦٢٧**		
٩	,٥٤٢*◆	٢٢	,٣٩٨**	٣٥	,٦٥٩*◆	٤٨	,٥٨٥**		
١٠	,٣٢٤**	٢٣	,٥٦٠**	٣٦	,٥٠٩◆◆	٤٩	,٥٨٩**		
١١	,٤٠١**	٢٤	,٢٨٩**	٣٧	,٦٩٧*◆	٥٠	,٦٥٢◆◆		
١٢	,٣٩٨**	٢٥	,٣١٠**	٣٨	,٥٨١◆◆	٥١	,٦١٨◆◆		
١٣	,٢٨٦**	٢٦	,٥٢٦**	٣٩	,٦٢٩◆◆	٥٢	,٥٨٨◆◆		

يتضح من جدول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس قيم دالة عند مستوى (٠,٠١)، ماعدا العبارة (٣٤) فهى دالة عند مستوى (٠,٠٥)، بينما العبارة (٣) فهي غير دالة، ولذلك تم حذفها.

- **حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه.**

جدول (٣): معامل الارتباط بين درجة عبارات مقياس دافعية الإنجاز والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه

المثابرة		الاستقلال		المنافسة		الرغبة في النجاح		تحمل المسئولية		تقدير أهمية الوقت	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم الموقف	معامل الارتباط	رقم الموقف	معامل الارتباط	رقم الموقف	معامل الارتباط	رقم الموقف	معامل الارتباط	رقم الموقف	معامل الارتباط
١	,٥٩٤**	١٠	,٥٠٩**	٢٠	,٦٣٣**	٢٨	,٦٠٦**	٣٧	,٨١٣**	٤٦	,٧١٦**
٢	,٥٤٤**	١١	,٣٨٨**	٢١	,٥٠٨**	٢٩	,٥٩٧**	٣٨	,٧٤٩**	٤٧	,٦٥٣**
٣	———	١٢	,٤٥٠**	٢٢	,٥٤١**	٣٠	,٦٧١**	٣٩	,٧٧٤**	٤٨	,٦٨٩**
٤	,٥٤٦**	١٣	,٤١٥**	٢٣	,٦٦٧**	٣١	,٦٦٥**	٤٠	,٧٤٩**	٤٩	,٦٧٠**
٥	,٦١٧**	١٤	,٥٢٨**	٢٤	,٤٣٨**	٣٢	,٧١٨**	٤١	,٥٠٩**	٥٠	,٧٤٩**
٦	,٦٠٩**	١٥	,٤٤٧**	٢٥	,٤٩٨**	٣٣	,٦١٢**	٤٢	,٦٨١**	٥١	,٧٦٣**
٧	,٦٧١**	١٦	,٥٤٨**	٢٦	,٦٣٣**	٣٤	,٣٩٤**	٤٣	,٧٩٦**	٥٢	,٦٦٦**
٨	,٥٥١**	١٧	,٣٦٦**	٢٧	,٥٩٦**	٣٥	,٧٠٠**	٤٤	,٨٠٧**	٥٣	,٥٣١**
٩	,٥٠٤**	١٨	,٥٥٧**			٣٦	,٦٣٠**	٤٥	,٦٩٣**	٥٤	,٦٩٩**
		١٩	,٥٠٨**							٥٥	,٥٦٨**
										٥٦	,٤١٠**
										٥٧	,٥٢١**

يتضح من جدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى (٠,٠١).

- **حساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس.**

جدول (٤) : معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز

م	البُعد	معامل الارتباط
١	المثابرة	,٧٦٣**
٢	الاستقلال	,٧٢١**
٣	المنافسة	,٧٩٠**
٤	الرغبة في النجاح والتفوق	,٨٣٦**
٥	تحمل المسؤولية	,٨٤٩**
٦	تقدير أهمية الوقت	,٨٨٥**

يتضح من جدول (٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يُشير إلى تمتع مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي بالاتساق الداخلي، ويوضح الجدول (٥) الصورة النهائية لتوزيع عبارات مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي على كل بُعد من أبعاده.

جدول (٥) : الصورة النهائية لتوزيع عبارات مقياس دافعية الإنجاز على كل بُعد من أبعاده وذلك بعد حذف العبارة (٣) لأنها غير دالة وترحيل عبارات المقياس

م	أبعاد المقياس	أرقام العبارات في المقياس	المجموع
١	المثابرة	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨	٨
٢	الاستقلال	٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨	١٠
٣	المنافسة	١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦	٨
٤	الرغبة في النجاح والتفوق	٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥	٩
٥	تحمل المسؤولية	٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤	٩
٦	تقدير أهمية الوقت	٤٥-٤٦-٤٧-٤٨-٤٩-٥٠-٥١-٥٢-٥٣-٥٤-٥٥-٥٦	١٢
	إجمالي عبارات المقياس		٥٦

- **ثبات المقياس**:

تم حساب ثبات ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول (٦) معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (٦) : معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز والدرجة الكلية

م	المكون	معامل الثبات
١	المثابرة	,٧١١
٢	الاستقلال	,٦٠٩
٣	المنافسة	,٦٨٣
٤	الرغبة في النجاح	,٧٧٧
٥	تحمل المسؤولية	,٨٨٥
٦	تقدير أهمية الوقت	,٨٥٧
	الدرجة الكلية	,٩٤٠

يتضح من جدول (٦) أن معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية تراوحت ما بين (٦٠٩, - ٩٤٠,) وجميعها معاملات ثبات مقبولة، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي أمكن التوصل إليها من خلال المقياس.

- تم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية، فكان (٠.٨٢٥) وبعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون بلغ معامل الثبات (٠.٩٠٤) وهو معامل ثبات يمكن الوثوق به.

- **مقياس قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة، إعداد/ الباحثان**.

يهدف المقياس إلى تقييم قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة؛ وقد اعتمد الباحثان في إعداد المقياس على العديد من المصادر هي: الإطار النظري للدراسة، وما تضمنه من توضيح لقلق المستقبل من حيث أعراضه وطرق تقييمه؛ وأدوات تقييم قلق المستقبل مثل مقياس قلق المستقبل (شقير، ٢٠٠٥)، ومقياس قلق المستقبل (المشيخي، ٢٠٠٩)، ومقياس قلق المستقبل (خضر، ٢٠١٠)، ومقياس قلق المستقبل (أحمادي، وسالمي،٢٠١٥).

ويتكون المقياس من (٦٥) مفردة مُصاغة بصورة التقرير الذاتي موزعة على سبعة أبعاد هي المجال النفسي (١١ مفردة)؛ والمجال الاجتماعي (١١ مفردة)؛ والمجال الأُسري (٧ مفردات)؛ والمجال المهني (٩ مفردات)؛ والمجال الدراسي (٨ مفردات)؛ والمجال الصحي (٩ مفردات)؛ والمجال الاقتصادي (١٠ مفردات). وتم وضع أمام كل مفردة مقياس ثلاثي بطريقة ليكرت : لا تنطبق، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة كبيرة.

وللإجابة عليه يضع الطالب علامة (√) في الخانة التي تتوافق معه. ويأخذ الطالب ثلاث درجات إذا اختار البديل " تنطبق بدرجة كبيرة " ودرجتين إذا اختار البديل "تنطبق بدرجة متوسطة" ودرجة واحدة إذا اختار البديل "تنطبق"، وتتراوح الدرجة على المقياس من ٦٥ -١٩٥، وكلما زادت الدرجة دلت على ارتفاع قلق المستقبل لدى الطالب.

تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (١٣٠) من طلاب الجامعة، ثم تم التحقق من الخصائص السيكومترية لهذا المقياس على النحو التالي:

- **الصدق**: **تم التحقق من صدق المقياس بالطرق الآتية**:

- **صدق المحتوى**:

تم حساب صدق المحتوى للمقياس من قبل (٩) خبراء من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي والصحة النفسية والتربية الخاصة، قيّموا مدى ملاءمة كل مفردة باستخدام مقياس Likert المكون من أربع نقاط (حيث يمثل ١ "غير ذي صلة" و ٤ يمثل "ذو صلة كبيرة") ، وقدموا اقتراحاتهم وتعليقاتهم. تم الحكم على البنود ال(٦٦) بأنها وثيقة الصلة نوعا ما أو وثيقة الصلة بشكل كبير. تم حساب مؤشر صدق المحتوى على مستوى المفردة (I-CVI = 0.90).

• **صدق المحك (الصدق التلازمي):**

تم استخدام مقياس قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة الذي أعدته شقير (٢٠٠٥) ، في حساب صدق مقياس قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة المعد في الدراسة الحالية، وقد بلغت قيمة مُعامل الارتباط بينهما(٠,٨٥٩) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند (٠,٠١)، وهى قيمة مقبولة ومرتفعة إحصائيًا، مما يشير إلى تمتع المقياس بمعدلات صدق مرتفعة يمكن الاعتداد بها.

• **الصدق الذاتي:**

تم حساب الصدق الذاتي للمقياس بالاعتماد على معاملات الثبات للمقياس وأبعاده التي استخرجت بطريقة ألفاكرونباخ، حيث يحسب الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس، وذلك كما في الجدول (٧) التالي:

جدول (٧) الصدق الذاتي لمقياس قلق المستقبل (ن=١٣٠)

م	المكون	معامل الثبات	الصدق الذاتى
١	المجال النفسى	,٩١٣	٠,٩٥
٢	المجال الاجتماعى	,٨٨٢	٠,٩٣
٣	المجال الأسرى	,٧٥٣	٠,٨٦
٤	المجال المهنى	,٦٤٧	٠,٨٠
٥	المجال الدراسى	,٧٧٧	٠,٨٨
٦	المجال الصحى	,٨٩٤	٠,٩٤
٧	المجال الاقتصادى	,٨٩٥	٠,٩٥
	الدرجة الكلية	,٩٦٣	٠,٩٨

يتضح من جدول (٧) أن قيم الصدق الذاتي تراوحت ما بين (٠,٨٠ - ٠,٩٨) وهي قيمة مقبولة ومرتفعة إحصائيًا، مما يشير إلى صدق مقياس قلق المستقبل المعد في الدراسة الحالية.

• **الاتساق الداخلي:**

تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات مقياس قلق المستقبل على النحو الآتي:

• **حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.**

جدول (٨) معامل الارتباط بين درجة عبارات مقياس قلق المستقبل والدرجة الكلية للمقياس (ن=١٣٠)

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	,٥٥٢**	١٥	,٦٨٣**	٢٩	,٥٥٩**	٤٣	,٦٤٩**	٥٧	,٣٧١◆◆
٢	,٦٧٩**	١٦	,٦٢٨**	٣٠	,٣١٨**	٤٤	,٦٢١**	٥٨	,٤٧٨◆◆
٣	,٦٠٨◆◆	١٧	,٤٨٠**	٣١	,٥٤٩**	٤٥	,٦٢٤◆◆	٥٩	,٥٤٦◆◆
٤	,٦٤٠**	١٨	,٥٥٩**	٣٢	,٥٤٣**	٤٦	,٤٥٠**	٦٠	,٦١١◆◆
٥	,٥٤٦**	١٩	,٦٠٨**	٣٣	,٥٩٨**	٤٧	,٥٩٩**	٦١	,٧٠٠◆◆
٦	-,١٥٢	٢٠	,٥٥٥**	٣٤	,٣٧٨**	٤٨	,٥٠٦**	٦٢	,٦٤٤**
٧	,٥٧٧**	٢١	,٥٤١**	٣٥	,٣١٨**	٤٩	,٥٢٧◆◆	٦٣	,٤٢٧**
٨	,٧٦٧**	٢٢	,٣١٨**	٣٦	,٦١٧◆◆	٥٠	,٥٥٩**	٦٤	,٥٨٦**
٩	,٦٧٢*◆	٢٣	,٤٦٢**	٣٧	,٣٨٩**	٥١	,٦٤٥**	٦٥	,٦٥٤**
١٠	,٦٦١**	٢٤	,٦٤٠**	٣٨	,٦٣١◆◆	٥٢	,٥٣٨**	٦٦	,٧٢٧**
١١	,٦٠٩**	٢٥	,٥٩٤**	٣٩	,٥٤١**	٥٣	,٦٧١◆◆		
١٢	,٧٢٩**	٢٦	,٣٠٧**	٤٠	,٥٥٧◆◆	٥٤	,٥٩٩◆◆		
١٣	,٥٨٠**	٢٧	,٥٢١**	٤١	,٥٣٣**	٥٥	,٧٣٠**		
١٤	,٦٦٠**	٢٨	,٦٦٥**	٤٢	,٥٥٢**	٥٦	,٦٨٣**		

يتضح من الجدول (٨) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس قيم دالة عند مستوى (٠,٠١)، ماعدا العبارة (٦) فهي غير دالة لذلك تم حذفها.

- **حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه.**

جدول (٩): معامل الارتباط بين عبارات مقياس قلق المستقبل والأبعاد (ن=١٣٠)

المجال النفسي		المجال الاجتماعي		المجال الأسري		المجال المهني		المجال الدراسي		المجال الصحي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	,٦٧٥**	١٣	,٧٥٢**	٢٤	,٧١٩**	٣١	,٦٤٧**	٤٠	,٦٦١**	٤٨	,٦١٤**
٢	,٧٩٤**	١٤	,٧٩٥**	٢٥	,٦٦٥**	٣٢	,٦٢٨**	٤١	,٦٤٤**	٤٩	,٦٧٢**
٣	,٧٤١**	١٥	,٨٠٩**	٢٦	,٦١٣**	٣٣	,٦٤٨**	٤٢	,٦٨٧**	٥٠	,٧٦٤**
٤	,٨١٠**	١٦	,٨٠٦**	٢٧	,٧٤٠**	٣٤	,٥٢٠**	٤٣	,٧٠٣**	٥١	,٧٥٧**
٥	,٦٨٠**	١٧	,٥٧٩**	٢٨	,٧١٣**	٣٥	,٣٣٧**	٤٤	,٦٣٩**	٥٢	,٦٦٨**
٦	حذفت	١٨	,٧٤٣**	٢٩	,٧٧٨**	٣٦	,٥٨٠**	٤٥	,٣٣١**	٥٣	,٨٣٣**
٧	,٦٦٢**	١٩	,٦٧٨**	٣٠	,٨٠٦**	٣٧	,٢٥٢**	٤٦	,٦٠٤**	٥٤	,٧٨٨**
٨	,٨٢٥**	٢٠	,٦٥٢**			٣٨	,٦٦٤**	٤٧	,٧١٦**	٥٥	,٨٠٥**
٩	,٧١٩**	٢١	,٦٩٠**			٣٩	,٢٤٨**			٥٦	,٧٧٤**
١٠	,٧٤٣**	٢٢	,٤٢٣**								
١١	,٦٣٨**	٢٣	,٥٣٣**								
١٢	,٧٧١**										

المجال الاقتصادي	
رقم العبارة	معامل الارتباط
٥٧	,٥٣٨**
٥٨	,٦٨٥**
٥٩	,٧١٧**
٦٠	,٥٨٧**
٦١	,٨٦٠**
٦٢	,٧٩٣**
٦٣	,٦٣٨**
٦٤	,٧٩٩**
٦٥	,٨٠٤**
٦٦	,٧٢٨**

يتضح من جدول (٩) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى (٠,٠١).

- **حساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس.**

جدول (١٠): مُعامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل

م	المكون	معامل الارتباط
١	المجال النفسي	,٨٧٣**
٢	المجال الاجتماعي	,٨١٦**
٣	المجال الأسري	,٧٤٠**
٤	المجال المهني	,٧٦٢**
٥	المجال الدراسي	,٨٤٦**
٦	المجال الصحي	,٨٢١**
٧	المجال الاقتصادي	,٨٠٤**

يتضح من جدول (١٠) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١)، ويوضح الجدول (١١) الصورة النهائية لتوزيع عبارات مقياس قلق المستقبل على كل بُعد من أبعاده.

جدول (١١): الصورة النهائية لتوزيع عبارات مقياس قلق المستقبل على كل بُعد من أبعاده بعد حذف العبارة (٦) لعدم دلالتها

أبعاد قلق المستقبل	أرقام العبارات	عدد العبارات
المجال النفسي	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١	١١
المجال الاجتماعي	١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢	١١
المجال الأسري	٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩	٧
المجال المهني	٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨	٩
المجال الدراسي	٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦	٨
المجال الصحي	٤٧-٤٨-٤٩-٥٠-٥١-٥٢-٥٣-٥٤-٥٥	٩
المجال الاقتصادي	٥٦-٥٧-٥٨-٥٩-٦٠-٦١-٦٢-٦٣-٦٤-٦٥	١٠
إجمالي عبارات المقياس		٦٥

- **ثبات المقياس**:

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، ويوضح الجدول (١٢) معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (١٢): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس قلق المستقبل والدرجة الكلية

م	البُعد	معامل ثبات ألفا كرونباخ
١	المجال النفسى	,٩١٣
٢	المجال الاجتماعى	,٨٨٢
٣	المجال الأسرى	,٧٥٣
٤	المجال المهنى	,٦٤٧
٥	المجال الدراسى	,٧٧٧
٦	المجال الصحى	,٨٩٤
٧	المجال الاقتصادى	,٨٩٥
الدرجة الكلية		,٩٦٣

يتضح من جدول (١٢) أن معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية تراوحت ما بين (,٦٤٧ - ,٩٦٣) وجميعها معاملات ثبات مقبولة، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي أمكن التوصل إليها من خلال المقياس.

كما تم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية، فكان (٠.٨٤٤)، وبعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون بلغ معامل الثبات (٠.٩١٦) وهو معامل ثبات يمكن الوثوق به.

- **البرنامج الإرشادي لتنمية دافعية الإنجاز وخفض قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة، إعداد/ الباحثان**.

- **صدق البرنامج الإرشادي**:

تم حساب صدق محتوى البرنامج الإرشادي وصلاحيته من قبل (٩) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس التعليمي والصحة النفسية والتربية الخاصة، حيث إنهم قاموا بتحكيم البرنامج من حيث ملائمة البرنامج للهدف الذي وضع من أجله، وملائمة عدد الجلسات الإرشادية وتسلسلها، ومدته الزمنية، ومناسبة الأساليب والفنيات المستخدمة، ومناسبة محاور البرنامج لتحقيق الهدف منه، إضافة إلى الملاحظات أو المقترحات أو التعديلات التي يرونها مناسبة. وبناء على الملاحظات والآراء التي أبداها المحكمين، قاما الباحثين بزيادة

عدد الأنشطة التدريبية لكل جلسة، وتعديل الصياغة اللغوية لبعض الأهداف والمحتوى، وأخذ الباحثين نسبة اتفاق لا تقل عن (٩٠٪) بين آراء المحكمين لإجراء التغيرات اللازمة، حيث إن الأغلبية أبدى مدى توافق الأساليب المستخدمة في برنامج دافعية الإنجاز.

- **التخطيط العام للبرنامج**:

تضمن تخطيط البرنامج الإرشادي تحديد أهداف البرنامج، وتحديد المدة الزمنية للبرنامج، والأسلوب والفنيات، وكذلك عدد جلسات البرنامج، وزمن كل جلسة، وإعداد جدول ملخص لسير الجلسات، والفنيات المستخدمة.

- **مصادر بناء البرنامج**:

تم بناء هذا البرنامج بالاعتماد على الأطر النظرية للعلاج النفسي والتعلم والدراسات والأبحاث التي اهتمت بموضوع دافعية الإنجاز بصفة عامة، ودافعية الإنجاز الأكاديمي بصفة خاصة، وكذلك فعالية الأساليب العلاجية والإرشادية في تنمية دافعية الإنجاز وخفض قلق المستقبل.

- **التصور النظري للبرنامج**:

من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة تم وضع تصور نظري شامل لأبعاد دافعية الإنجاز، والذي ساهم بشكل فعال في تحديد أهداف البرنامج وأنشطته المختلفة، وذلك من خلال توعيةً الطلاب بمفهوم الدافعية وقلق المستقبل، والآثار السلبية لانخفاض دافعية الإنجاز، وتدريب الطلاب على المهارات الدراسية، وكيفية التعامل مع قلق المستقبل، واستثارة حاجاتهم للنجاح، والتركيز على قدراتهم، وتنمية الدافعية الذاتية من خلال التخطيط.

- **الأسس التي يقوم عليها البرنامج**:

- الأسس العامة: وتتمثل في عدة مبادئ منها: قابلية السلوك الإنساني للتعديل عن طريق تغيير العوامل المؤثرة فيه أو تنميتها وتعزيزها، واكتساب السلوك الإنساني صفة الثبات النسبي وإمكانية التنبؤ به، ومرونة السلوك الإنساني فردي - جماعي، واستعداد الفرد للتوجيه والإرشاد وحقه في التوجيه والإرشاد، كذلك من الأسس العامة التي تقوم عليها برامج الإرشاد النفسي مبدأ تقبل العميل، ومبدأ استمرار عملية الإرشاد، وأن الدين ركن أساسي في عملية توجيه وإرشاد الإنسان، بالإضافة إلى ضرورة مراعاة شخصية العميل ومعايير الجماعة والاتجاهات السائدة والقيم أثناء تعديل السلوك أو تنميته (زهران، ٢٠٠٥).
- الأسس الفلسفية: وهي مراعاة طبيعة الإنسان، وأخلاقيات الإرشاد النفسي، وكذلك الأسس النفسية الأخرى مثل الكينونة والصيرورة والجماليات والمنطق. ولذلك فالبرنامج الإرشادي يجب أن يراعي طبيعة النسق الفلسفي الخاص بالمرحلة التي يمر بها الأفراد، بحيث يحرص على عدم حدوث أي تناقض بين أهداف البرنامج وفنياته وبين خصائص الأفراد المستفيدين من البرنامج وأهدافهم في الحياة، التي تتمثل في رغبتهم أو رغبة المحيطين بهم في التغلب على مشكلاتهم، وذلك للوصول إلى أفضل الوسائل التي تناسب قدراتهم وإمكانياتهم (العاسمي، ٢٠٠٨).

- الأسس النفسية والتربوية: تُشير إلى مراعاة برامج الإرشاد النفسي لشخصية العميل وللفروق الفردية، والفروق بين الجنسين، ومطالب النمو عند تخطيطها وتحديد أهدافها واختيار الطريقة والفنيات الإرشادية والأنشطة التي تتضمنها البرامج (العاسمي، ٢٠٠٨). وأضاف صبحي (٢٠٠٣) أن برامج الإرشاد النفسي يجب أن تتفق مع الفلسفة التربوية للمؤسسة التعليمية، وأن يكون الإرشاد جزءًا لا يتجزأ من العملية التعليمية، ومكملاً ومدعمًا لها، والحرص على أن تكون المهام الملقاة على عاتق كل فرد في مستوى قدراته، دون أن يُكلف بما لا يقوى عليه.

- **المبادئ التي يجب مراعاتها عند تنفيذ الجلسات التدخلية**:

- المناقشات المفتوحة مع المشاركين بالبرنامج، وخاصةً في الجلسات الأولى من البرنامج والمساهمة في تحديد الأهداف.
- التغذية الراجعة من خلال مراجعة ما تم في الجلسة السابقة مع المشاركين بالبرنامج.
- ربط الجلسة السابقة بالجلسة الحالية للمساعدة على تحقيق التكامل بين جلسات البرنامج.
- تعليم المشاركين بالبرنامج المهارات والاستراتيجيات والفنيات الجديدة والتدريب عليها وشرحها ليستوعبوها، مع مراعاة التدرج في التدريب حتى لا يُصاب المسترشد باليأس والملل والإحباط.
- تلخيص لكل ما جاء في الجلسة وما تم فيها.
- تقييم المشاركين في البرنامج للجلسة وما تم فيها ومقدار استفادتهم منها وتحقيقها لأهدافهم، ومقترحاتهم حول الجلسات القادمة.
- تقديم واجبات منزلية للمشاركين بالبرنامج في كل جلسة بما يرتبط مع أهداف البرنامج ويكون له دور فعال في تنمية دافعية الإنجاز لديهم.

- **أهداف البرنامج**:

- **الهدف العام للبرنامج**:

تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي، وخفض قلق المستقبل لدى المشاركين في الدراسة أعضاء المجموعة التجريبية.

- **الأهداف الإجرائية للبرنامج**:

- أن يُعرف الطلاب المشاركين أعضاء المجموعة التجريبية مفهوم وأبعاد دافعية الإنجاز والمشكلات المترتبة على انخفاض دافعية الإنجاز.
- أن يذكر الطلاب المشاركين أعضاء المجموعة التجريبية النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز، وخصائص الأفراد الذين يتمتعون بدافعية الإنجاز.
- أن يُدرك الطلاب المشاركين أعضاء المجموعة التجريبية مفهوم المثابرة وأهميتها وأنماطها.
- أن يُطبّق الطلاب المشاركين أعضاء المجموعة التجريبية الخطوات العملية لاكتساب مهارات المثابرة.

- أن يتدرب الطلاب المشاركين أعضاء المجموعة التجريبية على خطوات ومراحل الاستقلالية وصولا لتحقيق دافعية الإنجاز.
- أن يُميّز الطلاب المشاركين أعضاء المجموعة التجريبية بين التعاون مع الآخرين والتواكل على الآخرين.
- أن يذكر الطلاب المشاركين أعضاء المجموعة التجريبية مؤشرات قياس وتقييم المنافسة.
- أن يُميّز الطلاب المشاركين أعضاء المجموعة التجريبية بين المجالات المختلفة للمنافسة.
- أن يُدرك الطلاب المشاركين أعضاء المجموعة التجريبية مفهوم قلق المستقبل وأنواع القلق ومستوياته.
- أن يُميّز الطلاب المشاركين أعضاء المجموعة التجريبية بين التفسيرات النظرية للقلق.
- أن يُدرك الطلاب المشاركين أعضاء المجموعة التجريبية العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق المستقبل.
- أن يُدرك الطلاب المشاركين أعضاء المجموعة التجريبية العلاقة بين المهارات الدراسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز وقلق المستقبل.
- أن يذكر الطلاب المشاركين أعضاء المجموعة التجريبية العلاقة المؤثرة في انخفاض دافعية الإنجاز وارتفاع قلق المستقبل.
- أن يُطبّق الطلاب المشاركين أعضاء المجموعة التجريبية مهارة استثارة دافعية الإنجاز الأكاديمي من خلال استراتيجيات الرغبة في النجاح.
- أن يُعرّف الطلاب المشاركين أعضاء المجموعة التجريبية عناصر وأركان مهارة تحمل المسؤولية.
- أن يُطبّق الطلاب المشاركين أعضاء المجموعة التجريبية خطوات التوظيف الفعال لإدارة الوقت.
- أن يُطبّق الطلاب المشاركين أعضاء المجموعة التجريبية أساليب وفنيات مواجهة قلق المستقبل (حل المشكلات).
- أن يُطبّق الطلاب المشاركين أعضاء المجموعة التجريبية مهارة مراقبة الذات.

• **مراحل تطبيق البرنامج**:

- المرحلة التهيئة (البدء والتحضير للبرنامج): وهي مرحلة تهيئة من خلال اختيار أعضاء المجموعة التجريبية حيث تم مراعاة التجانس والتماثل بينها، وبناء علاقة إرشادية أساسها الثقة والاحترام. والبدء في شرح أهداف البرنامج والأسلوب والطريقة الإرشادية والمدة الزمنية للبرنامج، والقياس القبلي للمشاركين بالبرنامج كخط قاعدي ينطلق منه البرنامج، وتتمثل هذه المرحلة في الجلسة الأولى.
- مرحلة الانتقال: يتم في هذه المرحلة التعاقد مع الطلاب من أجل الاستمرار في البرنامج الإرشادي، وتعريف الطلاب بالبرنامج الإرشادي وأهدافه، والاتفاق مع الطلاب على كيفية تنفيذ البرنامج الإرشادي على مراحل متعددة، وتمثلها الجلسات الثانية والثالثة.

- مرحلة العمل (التنفيذ): يتم التنفيذ الفعلي للبرنامج وهي مرحلة تغيير وتعديل أفكار وسلوك المشاركين وتنمية دافعية الإنجاز لديهم من خلال تطبيق الفنيات الإرشادية وممارسة أنشطة البرنامج بشكل فردي أو جماعي، وتمثلها الجلسات من الرابعة حتى الجلسة الثانية والعشرون.
- مرحلة التقويم: وهي مرحلة تقويم البرنامج في كل خطوة من خطوات بنائه من بداية تخطيطه وحتى الانتهاء من تطبيقه؛ للتعرف على مستوى فعاليته في تحقيق أهداف الدراسة والوصول للنتائج المرجوة، وذلك من خلال إعادة تطبيق أدوات الدراسة لمقارنة نتائج القياس البعدي بنتائج القياس القبلي وتمثلها الجلسة الثالثة والعشرون.
- مرحلة المتابعة (التقويم التتبعي): وهي المرحلة الأخيرة والنهائية حيث يتم التحقق من استمرارية النتائج الإيجابية وأثر البرنامج في تنمية دافعية الإنجاز وخفض قلق المستقبل لدى الطلاب المشاركين، وتم ذلك من خلال تطبيق مقياس دافعية الإنجاز ومقياس قلق المستقبل بعد مرور شهر ونصف من انتهاء البرنامج وتطبيق القياس البعدي، ثم تقارن نتائج القياس التتبعي بنتائج القياس البعدي وفي ضوئها يتم الحكم على مستوى استمرار التحسن بعد انتهاء البرنامج.

- **الجدول الزمني للبرنامج**:

تكون البرنامج من (٢٣) جلسة، وقد استمر تنفيذه على مدى (٨) أسابيع، بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا، ومدة الجلسة (٤٥ -٥٠) دقيقة.

- **الفئة المستهدفة للبرنامج**:

طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ذوي المعدل التراكمي المنخفض والذين حصلوا على درجات منخفضة على مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي (إعداد الباحثان)، ودرجات مرتفعة على مقياس قلق المستقبل (إعداد الباحثان).

- **الطريقة والأسلوب والفنيات المستخدمة في البرنامج**:

تم تطبيق البرنامج بصورة جماعية على أفرد المجموعة التجريبية للدراسة، وذلك بهدف تنمية دافعية الإنجاز وخفض قلق المستقبل؛ ولذلك تم استخدام الفنيات التالية: (المحاضرة، الحوار والمناقشة، الواجب المنزلي، التعزيز، التغذية الراجعة، النمذجة، التعلم التعاوني، العصف الذهني، لعب الدور، الحث اللفظي، الالتزام والإصرار).

- **الأدوات المستخدمة في البرنامج**:

كتيب البرنامج – أوراق عمل، ملصقات، عروض تقديمية، فيديوهات تعليمية وإرشادية، أقلام سبورة، استمارة تقويم الجلسة، استمارة تقييم البرنامج، مقياس دافعية الإنجاز، مقياس قلق المستقبل، استمارات الواجب المنزلي.

- **تقويم البرنامج**:

- تقويم مبدئي: وذلك من خلال إجراء القياس القبلي للمجموعة التجريبية لتحديد درجاتهم على مقياسي دافعية الإنجاز وقلق المستقبل.

- تقويم نهائي: بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج وذلك للتعرف على فعالية البرنامج والفنيات المستخدمة من خلال مقارنتها بدرجة المشاركين أعضاء المجموعة التجريبية في مرحلة القياس القبلي.
- تقويم تتبعي: حيث تم تطبيق مقياس دافعية الإنجاز، ومقياس قلق المستقبل بعد مرور شهر ونصف من انتهاء تطبيق البرنامج، وتم مقارنة نتائج القياس البعدي بنتائج القياس التتبعي لدى أعضاء المجموعة التجريبية للتعرف على دلالة الفروق بين التطبيقين وعلى استمرار أثر البرنامج في تنمية دافعية الإنجاز وخفض قلق المستقبل.

• نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

• نتائج الفرض الأول:

نص الفرض الأول على أنه: "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي لصالح القياس البعدي"، وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين كما يتضح في الجدول (١٣) الآتي:

جدول (١٣): قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي

الدرجة الكلية	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	η2	مقدار حجم التأثير
لدافعية الإنجاز	القبلي	٣٢	٧٦,٨٤	١٤,١٤	٧,٤٥	٠,٠١	٠,٦٤١	كبير
	البعدي	٣٢	٩٧,٣١	٧,٩١				

يتضح من جدول (١٣) أن قيمة "ت" بلغت (٧,٤٥)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية للدرجة الكلية لدافعية الإنجاز لصالح التطبيق البعدي.ولقياس حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية تم حساب مربع إيتا، حيث يدل التأثير الذي يفسر حوالي(٠,٠١) من التباين الكلي على تأثير ضئيل، بينما يدل التأثير الذي يفسر (٠,٠٦) من التباين الكلي على تأثير متوسط، في حين يدل التأثير الذي يفسر حوالي (٠,١٥) فأكثر على تأثير كبير(مراد،٢٠١١، ٢٤٨).

ويتضح من جدول (١٣) أن قيمة مربع إيتا البرنامج الإرشادي في الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز بلغت (٠,٦٤١) وهو حجم تأثير كبير؛ وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) في الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز وصلت إلى (٦٤٪).

• نتائج الفرض الثاني:

نص الفرض على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في كل بُعد من أبعاد دافعية الإنجاز

الأكاديمي (المُثابرة، الاستقلال، المنافسة، الرغبة في النجاح والتفوق، تحمل المسئولية، تقدير أهمية الوقت) لصالح القياس البعدي"، وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين كما يتضح في الجدول (١٤) الآتي:

جدول (١٤) : قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد مقياس دافعية الإنجاز

أبعاد الدافعية للإنجاز	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	η2	مقدار حجم التأثير
بُعد المثابرة	القبلي	٣٢	١١,٥٩	٢,٠٩	١٠,٠٤	٠,٠١	٠,٧٦	كبير
	البعدي	٣٢	١٦,١٢	٢,٨٨				
بُعد الاستقلال	القبلي	٣٢	١٣,٥٦	٢,٥٣	٧,٩٣	٠,٠١	٠,٦٦	كبير
	البعدي	٣٢	١٨,٥٣	٢,٦٩				
بُعد المنافسة	القبلي	٣٢	١٠,٩٣	٢,١٩	٥,٣٨	٠,٠١	٠,٤٨	كبير
	البعدي	٣٢	١٣,٧٥	١,٩٣				
بُعد الرغبة في النجاح	القبلي	٣٢	١٢,٣٧	٢,٤٥	٣,١٩	٠,٠١	٠,٢٤	كبير
	البعدي	٣٢	١٣,٩٠	١,٧٢				
بُعد تحمل المسئولية	القبلي	٣٢	١٢,٥٦	٢,٩١	٣,٠٦	٠,٠١	٠,٢٣	كبير
	البعدي	٣٢	١٤,١٢	٢,٦٢				
بُعد تقدير أهمية الوقت	القبلي	٣٢	١٥,٨١	٣,٥٦	٥,٧٦	٠,٠١	٠,٥١	كبير
	البعدي	٣٢	٢٠,٨٧	٣,١٠				

يتضح من جدول (١٤) أن قيمة "ت" بلغت (١٠,٠٤)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد المثابرة لصالح التطبيق البعدي".

كما يتضح من جدول (١٤) أن قيمة مربع إيتا لحجم تأثير البرنامج الإرشادي في بُعد المثابرة لدافعية الإنجاز بلغت (٠,٧٦) وهو حجم تأثير كبير؛ وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) في بُعد المثابرة لدافعية الإنجاز وصلت إلى (٧٦٪).

ويتضح من جدول (١٤) أن قيمة "ت" بلغت (٧,٩٣)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد الاستقلال لصالح التطبيق البعدي". كما يتضح أن قيمة مربع إيتا لحجم تأثير البرنامج الإرشادي في بُعد الاستقلال لدافعية الإنجاز بلغت (٠,٦٦) وهو حجم تأثير كبير؛ وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) من بُعد الاستقلال لدافعية الإنجاز وصلت إلى (٦٦٪).

يتضح من جدول (١٤) أن قيمة "ت" بلغت (٥,٣٨)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد المنافسة لصالح التطبيق البعدي".

كما يتضح أن قيمة مربع إيتا لحجم تأثير البرنامج الإرشادي في بُعد المنافسة لدافعية الإنجاز بلغت (٠,٤٨) وهو حجم تأثير كبير؛ وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) في بُعد المنافسة لدافعية الإنجاز وصلت إلى (٤٨٪).

ويتضح من جدول (١٤) أن قيمة "ت" بلغت (٣,١٩)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد الرغبة في النجاح والتفوق لصالح التطبيق البعدي". كما يتضح أن قيمة مربع إيتا لحجم تأثير البرنامج الإرشادي في بُعد الرغبة في النجاح لدافعية الإنجاز بلغت (٠,٢٤) وهو حجم تأثير كبير؛ وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) في بُعد الرغبة في النجاح لدافعية الإنجاز وصلت إلى (٢٤٪).

يتضح من جدول (١٤) أن قيمة "ت" بلغت (٣,٠٦)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد تحمل المسئولية لصالح التطبيق البعدي". كما يتضح أن قيمة مربع إيتا لحجم تأثير البرنامج الإرشادي في بُعد تحمل المسئولية لدافعية الإنجاز بلغت (٠,٢٣) وهو حجم تأثير كبير؛ وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) في بُعد تحمل المسئولية لدافعية الإنجاز وصلت إلى (٢٣٪).

يتضح من جدول (١٤) أن قيمة "ت" بلغت (٥,٧٦)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد تقدير أهمية الوقت لصالح التطبيق البعدي". كما يتضح أن قيمة مربع إيتا لحجم تأثير البرنامج الإرشادي في بُعد تقدير أهمية الوقت لدافعية الإنجاز بلغت (٠,٥١) وهو حجم تأثير كبير؛ وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) في بُعد تقدير أهمية الوقت لدافعية الإنجاز وصلت إلى (٥١٪).

- **نتائج الفرض الثالث**:

نص الفرض على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس لدافعية الإنجاز الأكاديمي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين كما في الجدول (١٥) الآتي:

جدول (١٥): قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز

الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	التجريبية بعدي	٣٢	٩٧,٣١	٧,٩١	١,٥٨	غير دالة
	التجريبية تتبعي	٣٢	٩٧,٦٨	٧,٨٣		

يتضح من جدول (١٥) أن قيمة "ت" بلغت (١,٥٨) وهي قيمة غير دالة إحصائياً؛ وهذا يعني قبول الفرض الصفري أي أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لدافعية الإنجاز"، مما يعني استمرار بقاء أثر البرنامج الإرشادي في دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة.

- **نتائج الفرض الرابع**:

نص الفرض على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل لصالح القياس القبلي"، وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين كما يتضح في الجدول (١٦) الآتي:

جدول (١٦):قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل.

الدرجة الكلية لقلق المستقبل	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مربع إيتا	مقدار حجم التأثير
	القبلي	٣٢	١٢٢,٣٤	١٩,٢٠	١٤,٠٧	٠,٠١	٠,٨٦٤	كبير
	البعدي	٣٢	٩٨,٣٧	١٢,٦٤				

يتضح من جدول (١٦) أن قيمة "ت" بلغت (١٤,٠٧)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية للدرجة الكلية لقلق المستقبل لصالح التطبيق قبلي". ويتضح من جدول (١٦) أن قيمة مربع إيتا لحجم تأثير البرنامج التدريبي في الدرجة الكلية لقلق المستقبل بلغت (٠,٨٦٤) وهو حجم تأثير كبير؛ وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) في الدرجة الكلية لقلق المستقبل وصلت إلى (٨٦٪).

- **نتائج الفرض الخامس**:

نص الفرض على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في كل بُعد من أبعاد قلق المستقبل (المجال النفسي، المجال الاجتماعي، المجال الأسري، المجال المهني، المجال الدراسي، المجال

الصحي، المجال الاقتصادي) لصالح القياس القبلي"، وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين كما يتضح في الجدول (١٧) الآتي:

جدول (١٧): قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد مقياس قلق المستقبل

أبعاد قلق المستقبل	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مربع إيتا	مقدار حجم التأثير
المجال النفسي	القبلي	٣٢	٢٢,٣١	٤,٢٣	١١,٣٢	٠,٠١	٠,٨٠٥	كبير
	البعدي	٣٢	١٥,٩٠	٣,١١				
المجال الاجتماعي	القبلي	٣٢	١٨,٩٠	٤,٥٣	٥,٧١	٠,٠١	٠,٥١٢	كبير
	البعدي	٣٢	١٥,٠٣	٢,٧٢				
المجال الأسري	القبلي	٣٢	١٢,٠٣	٢,٧٠	٤,٢٤	٠,٠١	٠,٧١٩	كبير
	البعدي	٣٢	١٠,٧٥	٢,٦٠				
المجال المهني	القبلي	٣٢	١٩,٤٠	١,٩١	١٠,٢٢	٠,٠١	٠,٧٧١	كبير
	البعدي	٣٢	١٤,٩٠	٢,٤٠				
المجال الدراسي	القبلي	٣٢	١٥,٧٨	٣,٦٦	٦,٦٥	٠,٠١	٠,٥٨٧	كبير
	البعدي	٣٢	١٣,٥٠	٣,٤٥				
المجال الصحي	القبلي	٣٢	١٣,٠٦	٣,٥٠	٣,٦٢	٠,٠١	٠,٢٩٧	كبير
	البعدي	٣٢	١٢,٤٣	٣,٢٩				
المجال الاقتصادي	القبلي	٣٢	٢٠,٨٤	٥,١٨	٧,٢٤	٠,٠١	٠,٦٢٨	كبير
	البعدي	٣٢	١٥,٨٤	٢,٩٧				

يتضح من جدول (١٧) أن قيمة "ت" بلغت (١١,٣٢)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد المجال النفسي لصالح التطبيق القبلي". كما يتضح من جدول (١٧) أن قيمة مربع إيتا لحجم تأثير البرنامج الإرشادي في بُعد المجال النفسي لقلق المستقبل بلغت (٠,٨٠٥) وهو حجم تأثير كبير؛ وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) في بُعد المجال النفسي لقلق المستقبل وصلت إلى (٨٠٪).

يتضح من جدول (١٧) أن قيمة "ت" بلغت (٥,٧١)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد المجال الاجتماعي لصالح التطبيق القبلي".

كما يتضح أن قيمة مربع إيتا لحجم تأثير البرنامج الإرشادي في بُعد المجال الاجتماعي لقلق المستقبل بلغت (٠,٥١٢) وهو حجم تأثير كبير؛ وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) من بُعد المجال الاجتماعي لقلق المستقبل وصلت إلى (٥١٪).

يتضح من جدول (١٧) أن قيمة "ت" بلغت (٤,٢٤)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد المجال الأسري لصالح التطبيق القبلي".

كما يتضح أن قيمة مربع إيتا لحجم تأثير البرنامج الإرشادي في بُعد المجال الأسري لقلق المستقبل بلغت (٠,٧١٩) وهو حجم تأثير كبير؛ وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) في بُعد المجال الأسري لقلق المستقبل وصلت إلى (٧١٪).

يتضح من جدول (١٧) أن قيمة "ت" بلغت (١٠,٢٢)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد المجال المهني لقلق المستقبل لصالح التطبيق القبلي.

كما يتضح أن قيمة مربع إيتا لحجم تأثير البرنامج الإرشادي في بُعد المجال المهني لقلق المستقبل بلغت (٠,٧٧١) وهو حجم تأثير كبير؛ وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) في بُعد المجال المهني لقلق المستقبل وصلت إلى (٧٧٪).

يتضح من جدول (١٧) أن قيمة "ت" بلغت (٦,٦٥)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد المجال الدراسي لصالح التطبيق القبلي.

كما يتضح أن قيمة مربع إيتا لحجم تأثير البرنامج الإرشادي في بُعد المجال الدراسي لقلق المستقبل بلغت (٠,٥٨٧) وهو حجم تأثير كبير؛ وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) في بُعد المجال الدراسي لقلق المستقبل وصلت إلى (٥٨٪).

يتضح من جدول (١٧) أن قيمة "ت" بلغت (٣,٦٢)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد المجال الصحي لصالح التطبيق القبلي".

كما يتضح أن قيمة مربع إيتا لحجم تأثير البرنامج الإرشادي في بُعد المجال الصحي لقلق المستقبل بلغت (٠,٢٩٧) وهو حجم تأثير كبير؛ وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) في بُعد المجال الصحي لقلق المستقبل وصلت إلى (٢٩٪).

يتضح من جدول (١٧) أن قيمة "ت" بلغت (٧,٢٤)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد المجال الاقتصادي لصالح التطبيق القبلي.

كما يتضح أن قيمة مربع إيتا لحجم تأثير البرنامج الإرشادي في بُعد المجال الاقتصادي لقلق المستقبل بلغت (٠,٦٢٨) وهو حجم تأثير كبير؛ وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) في بُعد المجال الاقتصادي لقلق المستقبل وصلت إلى (٦٢٪).

- **نتائج الفرض السادس**:

نص الفرض على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين كما في الجدول (١٨) الآتي:

جدول (١٨):قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل

الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	التجريبية بعدي	٣٢	٩٨,٣٧	١٢,٦٤	١,٧٩	غير دالة
	التجريبية تتبعي	٣٢	٩٨,٦٥	١٢,٧٩		

يتضح من جدول (١٨) أن قيمة "ت" بلغت (١,٧٩) وهي قيمة غير دالة إحصائياً؛ وهذا يعني قبول الفرض الصفري أي أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لقلق المستقبل"، مما يعني استمرار بقاء أثر البرنامج الإرشادي في خفض قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة.

- **مناقشة وتفسير نتائج الدراسة**:

كشفت نتائج الدراسة الحالية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على عينة من طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (المجموعة التجريبية) ارتفاع دافعية الإنجاز وانخفاض قلق المستقبل. وقد أظهرت النتائج أن البرنامج كان فعالاً، إذ أظهرت النتائجُ تغيرًا ذا دلالة في مستوى الدافعية لدى طلبة المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج الإرشادي الجمعي.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز لصالح القياس البعدي مما يدل على قدرة المتغير المستقل (برنامج الإرشاد وفنياته) في التأثير على المتغير التابع (دافعية الإنجاز) لدى المجموعة التجريبية،

مما يوضح أن البرنامج وفنياته قد ساعد أعضاء المجموعة التجريبية في السيطرة على بعض الظروف والعوامل المادية والمعنوية، والتغلب على العقبات والصعوبات التي تواجههم دراسيًا، ويتفق ذلك مع ما أكدته دراسة أكبور (٢٠١٧) Akpur بعدم وجود علاقة دالة بين القلق والتحصيل الأكاديمي، ودراسة حنتول (٢٠١٢) التي أثبتت فعالية البرنامج الإرشادي النفسي في زيادة دافعية الانجاز لدى طلاب جامعة جازان. كما أن معرفة الطلاب بالعوامل التي تؤثر في دافعية الإنجاز الأكاديمي مثل (التعزيز الإيجابي، وفعالية الذات، وقلق الاختبار، والأصدقاء، والاتجاه نحو الجامعة، وتصورات الطلاب عن قدراتهم، والتجارب/ الخبرات الماضية، وأنه كلما ارتفع مفهوم الذات الأكاديمي أدى إلى ارتفاع الإنجاز الأكاديمي) أدى إلى استعدادهم للتفاعل والتكيف مع هذه العوامل لتحسين دافعية الإنجاز لديهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة غاسيمزاديه (٢٠١١) Ghasemzadeh التي أشارت إلى أن الإرشاد التحفيزي المنهج له تأثير على زيادة الدافعية للتحصيل الأكاديمي وخفض قلق الاختبار.

كما تؤشر النتائج إلى أن هناك فعالية كبيرة لبرنامج الإرشاد الجمعي في زيادة معدل دافعية الإنجاز لدى طلاب المجموعة التجريبية، حيث ارتكز البرنامج على بعض الأسس النظرية مثل نظرية اتكنسن وماكليلاند، ونظرية الدافع نحو الهدف، ونظرية تقرير المصير في إعداد البرنامج، إلى جانب البرامج السابقة والإرشادات الموصى بها من خلال نتائج البرامج، ويتفق ذلك مع ما أكدته بعض الدراسات على فعالية البرامج الإرشادية والتدريبية في تنمية دافعية الإنجاز للطلاب مثل دراسة حنتول (٢٠١٢) التي أثبتت فعالية البرنامج الإرشادي النفسي في زيادة دافعية الانجاز لدى طلاب جامعة جازان.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في كل بُعد من أبعاد دافعية الإنجاز (المثابرة. الاستقلال. المنافسة. الرغبة في النجاح والتفوق. تحمل المسئولية. تقدير أهمية الوقت) لصالح القياس البعدي وهذا يؤشر إلى أن برنامج الإرشاد الجمعي وفنياته قد ساهم بقدرٍ كبيرٍ في استثارة الدافع الأكاديمي لدى المشاركين أعضاء المجموعة التجريبيَّة من خلال معرفة أبعاد دافعية الإنجاز ومفهوم المثابرة وأهميتها وأنماطها وخطوات المثابرة، كما يُشير إلى استثارة الاستقلالية، حيث ركز البرنامج الإرشادي على تشجيع الطلاب المشاركين على المنافسة والرغبة في النجاح وتحمل المسئولية والتوظيف الفعال للوقت، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة شورز وشانون (٢٠٠٧) Shores & Shannon التي أكدت أهمية التفاعل بين الدافع والقلق للطلاب لأجل التنظيم الذاتي، ودراسة إرجين (٢٠١١) Ergene التي أثبتت وجود علاقة إيجابية بين عادات الدراسة ومستوى الدافع للإنجاز، وعادات الدراسة ومستوى النجاح الأكاديمي، ودراسة غاسيمزاديه (٢٠١١) Ghasemzadeh التي أشارت إلى أن الاستشارة التحفيزية المنهجية لها تأثير على زيادة الدافعية على التحصيل الأكاديمي وخفض قلق الاختبار.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة البرنامج الإرشادي المتنوعة، وتوظيف الأساليب الإرشادية الفعالة، والتنويع في استخدام الأساليب الإرشادية أثناء التطبيق، بالإضافة إلى تعاون الطلاب المشاركين، كذلك إن مساعدة الطالب إلى التعرف على نقاط القوة لديه، والتوضيح له أن انخفاض الدافعية لديه لا يعني عدم امتلاكه للمهارات بل عدم معرفته بالمهارات والقدرات المتوفرة لديه وتوظيفها، وكذلك فإن هناك متغيرات متعددة لها تأثير على مستوى الدافعية لدى الطالب، كالمهارات الدراسية، ومستوى وعي الطالب بالأهداف، ومعرفته بأبعاد دافعية الإنجاز. إن هذه النتائج تتفق مع معظم ما جاءت به الدراسات السابقة مثل دراسة أكبور (٢٠١٧) Akpur التي أشارت إلى وجود علاقة بين الدافع والإنجاز الأكاديمي، ودراسة حنتول (٢٠١٢) والتي أشارت إلى أن توعية الطلبة من خلال برنامج إرشادي نفسي يساعد في تحسين مستوى الدافعية لديهم.

ويرى الباحثان أن بعض القلق ينطوي على جانب إيجابي يدفع الطلاب إلى الاجتهاد وأداء أكثر فعالية من ثم تحقيق النجاح. وقد يكون القلق مفيداً في إجراء الطالب لتحمل مسؤولية التعلم وتحفيزه على الدراسة، ومع ذلك فإن القلق المفرط الناجم عن الضغوط له تأثيرات سلبية على تعلم وأداء الطلاب (Akbas & Adnan, 2007). كما يُعد القلقُ أحد أهم المتغيرات في الدافعية والإدراك والتي تؤثر بشكل كبير على التقدم التعليمي، والتعلم، والأداء، وكذلك اهتمام المتدربين، وتَركيزَهم، واسترجاع المعلومات (Schunk et al., 2008). وهذا ما أكدته دراسة شورز وشانون (٢٠٠٧) Shores & Shannon حيث أشارت إلى أهمية الدافع والقلق للطلاب وكيفية تفاعل هذين المتغيرين لتسهيل التنظيم الذاتي للطلاب، ودراسة كيسي وأردوجان (٢٠١٠) Kesici & Erdogan التي أظهرت أن الطلاب ذوي دافع الإنجاز المرتفع لديهم قلق رياضيات أعلى بكثير من الطلاب الذين لديهم دافع الإنجاز المنخفض.

كما يمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية إلى طبيعة الفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي الجمعي والتي ساهمت بشكل فعال في تنمية دافعية الإنجاز لما له من جوانب تساعد الطلاب على الرغبة في التَعلم ومن أبرز الجوانب التي اتسم بها البرنامج (مراعاة الفروق الفردية بين المشاركين، والأخذ في الاعتبار حاجات المتعلم ورغباته وقدراته واهتماماته كأساس يتقرر في ضوء طبيعة المقرر الدراسي والأنشطة المنطوية به والتي تحث على تفاعل المتعلم مع كل موقف تعليمي بصورة إيجابية. بالإضافة إلى توفير التنوع في المواد التعليمية والأنشطة والأهداف، مما ساعد المتعلم في الاعتماد على نفسه، وقد توافقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة غاسيمزاديه (٢٠١١) Ghasemzadeh التي أشارت إلى أن الاستشارة التحفيزية المنهجية لها تأثير على زيادة الدافعية على التحصيل الأكاديمي وخفض قلق الاختبار، ودراسة إرجين (٢٠١١) Ergene التي أثبتت وجود علاقة إيجابية بين درجات عادات الدراسة ومستوى الدافع للإنجاز، ودراسة حنتول (٢٠١٢).

وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لدافعية الإنجاز -على الرغم من وجود تغير طفيف في قيمة المتوسط الحسابي بين القياسين، وقد يُعزى ذلك إلى تأثر بعض الطلاب بدوافع سلبية داخلية أو خارجية المنشأ -، مما يعني استمرار بقاء أثر البرنامج الإرشادي في تنمية دافعية الإنجاز لدى طلاب المجموعة التجريبية. ويعزو الباحثان السبب في ذلك إلى طبيعة دافعية الإنجاز في تنمية سلوك الفرد، كما أنها تؤثر تأثيرًا مباشرًا في مدى توافقه وشعوره بالرضا عن نفسه من خلال ما تتمكن به الذات بفعل الإنجاز من خلال إمكاناتها وقدراتها وطاقاتها، والوصول إلى مستويات التفوق والإنجاز والاستفادة من إمكاناته واستعداداته، ويمكن تفسير ذلك أيضًا في ضوء ما تلقاه المشاركون من تعزيز أثناء أنشطة البرنامج والذي كان له أثر في نمو دافعية الإنجاز بأبعادها، حيث تم تقديم ألوان التعزيز المختلفة للمشاركين لحثهم على بذل الجهد والاستمرارية للإتقان والتفوق في التحصيل. وقد توافقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العبيدي (٢٠١١)، ودراسة حنتول (٢٠١٢)، ودراسة القرشي (٢٠١٢)، ودراسة الجبوري (٢٠١٣).

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل لصالح القياس القبلي، مما يعني أن التدريب على برنامج الإرشاد الجمعي أدى إلى تحسن الدافعية وانخفاض قلق المستقبل لدى طلبة المجموعة التجريبية. ويمكن عزو هذه النتائج إلى توعية الطلبة بطرق الدراسة الصحيحة والتحضير للاختبارات، كذلك هناك عوامل ذات علاقة بالطلبة أفراد المجموعة التجريبية من حيث درجة حماسهم والتزامهم بمتطلبات البرنامج، فالباحث الثاني قام بإجراءات التطبيق ووظفها بالطرق والأساليب المهنية المثلى، كل ذلك ساهم بظهور تحسن لدى المشاركين، وربما الاهتمام والمتابعة التي قدمت للمشاركين والمناقشة والحوار معهم قد أدى إلى انخفاض قلق المستقبل عندهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض من الدراسات السابقة التي خلصت إلى نتائج مشابهة، وهي أن شعور الطالب بالقلق من المستقبل وارتفاع مستوى القلق لديه هو من العوامل الأساسية في ضعف تحصيله وانخفاض مستوى دافعيته، مثل دراسة إرجين (٢٠١١) Ergene التي أظهرت ارتباطات صغيرة ولكنها مهمة بين نسبة القلق والنجاح الأكاديمي، ودراسة البلوي (٢٠١١) التي توصلت إلى وجود علاقة سالبة بين أبعاد قلق المستقبل ودافع الإنجاز، ودراسة حنتول (٢٠١٢) التي كشفت فعالية برنامج إرشادي نفسي في تخفيف قلق المستقبل لدى طلاب جامعة جازان.

وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد قلق المستقبل (المجال النفسي -المجال الاجتماعي - المجال الأسري -المجال المهني - المجال الدراسي - المجال الصحي - المجال الاقتصادي) لصالح القياس القبلي، وهذا

يفسر في ضوء الأساليب المتعددة المستخدمة في البرنامج مثل المناقشة وحل المشكلات ومراقبة الذات، كذلك توفير فرصة التعبير الحر عن المشاعر والأفكار والمشاعر السلبية، كذلك تهيئة أجواء نفسية ملائمة مليئة بالحب والثقة كل ذلك ساعد الطلاب في تعديل الأفكار اللاسوية والتغلب على ما يعانوه من قلق تجاه المستقبل. كما يمكن تفسير هذه النتيجة في مساعدة الطلاب على الاستبصار بذواتهم ومشكلاتهم من خلال النمذجة والملاحظة وأسلوب الحوار والمناقشة وإبداء الآراء حول مفهوم وأنواع القلق، كل ذلك وأكثر جعل من البرنامج الإرشادي يتميز بالعديد من المميزات مما ساهم في تفوقه كبرنامج إرشادي وعلاجي في تنمية دافعية الإنجاز وخفض قلق المستقبل لدى الطلاب المشاركين أعضاء المجموعة التجريبية، وتتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة العبيدي (٢٠١١) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مستوى الايجابية وقلق المستقبل لدى عينة من طلبة الجامعة، ودراسة حنتول (٢٠١٢) التي أثبتت فعالية الإرشاد النفسي في تخفيف قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة.

كذلك الترابط المنطقي بين جلسات البرنامج الإرشادي، ورغبة أفراد المجموعة التجريبية في تحقيق هدف البرنامج، وتفاعل وتجاوب وعدم تغيب أي من أفراد المجموعة التجريبية عن جلسات البرنامج الإرشادي مما كان له الأثر في اكتساب المهارات المختلفة من البرنامج الإرشادي، كما تم تنويع الأدوات المستخدمة (السمعية، والمرئية، والملصقات والبطاقات المختلفة) وبالتالي نجاح البرنامج. وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لقلق المستقبل، مما يعني استمرار بقاء أثر البرنامج الإرشادي في خفض قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة، ويعزو الباحثان السبب في ذلك إلى أن تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب ساعدهم على زيادة قدرتهم على تحديد وتخطيط الأهداف مما يجعلهم قادرين على إنجاز المهمات التي تطلب منهم حيث يتولد لديهم الرغبة في المثابرة والمنافسة، والرغبة في التفوق والنجاح والذي ينعكس إيجابًا على اتجاهاتهم نحو المستقبل بشكل عام. وقد توافقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة بوزيان (٢٠١٥) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل ودافعية الانجاز لدى طلاب الجامعة، ودراسة المالكي (٢٠١٨) التي توصلت إلى وجود علاقة سلبية بين قلق المستقبل المهني والدافعية للإنجاز، وأن بعض أبعاد قلق المستقبل المهني تُسهم في التنبؤ بالدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ظل النظريات المفسرة لقلق المستقبل فأصحاب نظرية التحليل النفسي يؤكدون على أن الخبرات المكبوتة هي مصدر القلق، ويركز أصحاب النظرية السلوكية على عملية التعلم، بينما يرى أصحاب النظرية الإنسانية إن من أهم أسباب القلق هو عدم تحقيق الذات، والقلق حسب المنظور الوجودي هو نتاج الاغتراب واستلاب الذات لدى الإنسان. ويرى الباحثان أن

النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية تفسر أيضًا بفعالية الأساليب الإرشادية العلاجية المنبثقة من النظرية السلوكية المعرفية (مراقبة الذات، التعريض، الواجب المنزلي، التخيل، صرف الانتباه، حل المشكلات)، ونظرية التحليل النفسي (التنفيس الانفعالي، الإسقاط النفسي)، ونظرية الجشطلت (الاستبصار الذاتي)، والنظرية السلوكية (التقليد والمحاكاة، الملاحظة، النمذجة)، ومناسبة الفنيات والأساليب الإرشادية المستخدمة في برنامج الإرشاد للفئة المطبق عليها الدراسة الحالية (المجموعة التجريبية)، وتنوع وشمولية الأساليب الإرشادية المستخدمة.

- **توصيات الدراسة**:

في ضوء نتائج الدراسة، يمكن للباحثان أن يقترحا التوصيات التالية:

- الاهتمام بتقديم المزيد من البرامج الإرشادية لضمان توجيه وإرشاد الطلاب ذوي المعدل المنخفض، وتقديم الخدمات الإرشادية لمساعدتهم في حل مشكلاتهم.
- الاستفادة من تطبيق البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية في تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب ذوي المعدل المنخفض في كليات جامعة الإمام.
- مساعدة الطلاب على حل مشكلاتهم النفسية والاجتماعية ليكونوا أكثر إنجازًا.
- تطبيق موضوع الدراسة على عينةٍ أكبر من الطلاب المقبلين على التخرج.
- ربط متغير دافعية الإنجاز بمتغيراتٍ أخرى كالثقة بالنفس أو تقرير المصير ودراستها.
- السعي لإعداد برامج لخفض قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة.
- عقد الدورات الإرشادية التي تُسهم في تدريب الطلاب على مواجهة قلق المستقبل.
- توفير المناخ والبيئة الجامعية التي تُسهم في تنمية دافعية الإنجاز لدى الطلاب.
- ضرورة إعداد برامج على مستوى الجامعة للاهتمام بالحاجات الإرشادية للطلاب.
- ضرورة وضع برامج إرشادية شاملة لطلاب الجامعة بهدف إكسابهم دافعية إنجاز كبيرة؛ مما ينعكس على أدائهم الدراسي والشخصي خلال مراحل دراستهم الجامعية.

- **بحوث مقترحة**:

في ضوء نتائج الدراسة، يمكن للباحثين أن يقترحا البحوث التالية:

- أثر المناخ الأُسري في تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي وخفض قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة.
- فعالية برنامج إرشادي أُسري في خفض قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة.

- فعالية برنامج إرشادي في تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي وأثره في تحسين الصحة النفسية لدى طلاب الجامعة.
- إجراء دراسة شاملة لعينة واسعة من طلبة الجامعة (ذكور، إناث) لنفس متغيرات الدراسة الحالية.
- معرفة الفرق بين طلاب الجامعة في دافعية الإنجاز وقلق المستقبل في الجامعات السعودية وعلاقتها بمتغير العمر والجنس.
- فعالية برنامج إرشادي وقائي في خفض قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة.

• نسبةُ مِشاركةُ الباحثين:

شارك الباحثان بنصيبٍ متساوٍ في إعدادِ وتصميمِ وتنفيذِ هذا البحث بالكامل، من حيث البحث في الأدبياتِ وإعداد الإطار النظري، وتقديم ملخص للدراساتِ السابقة، وجمع وتفسير البيانات، وكتابة البحث بشكله النهائي.

• المراجع:

- إبراهيم، أشرف محمد حج. (٢٠١٩). *الاغتراب النفسي وعلاقته بقلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة فرع طولكرم*. رسالة ماجستير(منشورة). عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
- أبو السل، محمد شحادة. (٢٠١٦). بناء مقياس دافع الإنجاز لطلبة المرحلة الثانوية في دمشق وفق نظرية الاستجابة للفقرة (IRT). *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٤* (٤)، ١٣٩-١٧٥.
- أحمادي، سهيلة؛ وسالمي، مسعودة. (٢٠١٥). *قلق المستقبل المهني وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة (دراسة ميدانية على عينة من طلبةٍ كلية العلوم الاجتماعية والعلوم التكنولوجية المقبلين على التخرج بجامعة الشهيد حمه لخضر)*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.
- أحمد، عصام محمد علي وحبيب، ماري عبدالله وإبراهيم، فيوليت فؤاد. (٢٠١٨). برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات التفكير الإيجابي لتحسين جودة الحياة وخفض قلق المستقبل لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ١٩* (٥)، ١٢٣-١٤٣.
- أحمد، ميمي السيد. (٢٠١٥). العلاقة بين منظور زمن المستقبل ودافعية الإنجاز في ضوء الجنس والتخصص الدراسي لدى طلبة جامعة الملك خالد. *مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٨٨*، ١٢١-١٦٥.
- آل شويل، سعيد أحمد سعيد (٢٠١٩). قلق المستقبل وعلاقته بالتنظيم الذاتي لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الباحة. *مجلة العلوم التربوية، ٤*(١)، ٢٢٥-٢٨٥.
- بلكيلاني، إبراهيم محمد. (٢٠٠٨). *تقدير الذات وعلاقته بقلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة بمدينة أوسلو في النرويج*. رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية الآداب والتربية الأكاديمية العربية المفتوحة، مملكة الدنمارك.
- البلوي، جاسر مرزوق. (٢٠١١). *قلق المستقبل وعلاقته بدافعية الانجاز لدى طلبة جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة، المملكة العربية السعودية.
- بوزيان، سارة. (٢٠١٥). *قلق المستقبل وعلاقته بدافعية الانجاز لدى الطالب الجامعي المقبل على التخرج دراسة ميدانية على عينة من طلبة السنة الثانية ماستر بكلية العلوم والتكنولوجيا*

جامعة بسكرة. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر (بسكرة)، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

- بوعزة، ربحة. (٢٠١٥). *علاقة الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل بتقدير الذات لدى طلبة علم النفس وعلوم التربية بجامعة ورقلة*. رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.
- تونسي، عديلة حسن طاهر. (٢٠٠٢). *القلق والاكتئاب لدى عينة من المطلقات وغير المطلقات في مدينة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير (غير منشورة) مقدمة الى كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- جبر، أحمد محمود. (٢٠١٢). *العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة*. رسالة ماجستير(غير منشورة). كلية التربية، جامعة الأزهر في غزة. فلسطين.
- الجبوري، محمد عبد الهادي. (٢٠١٣). *قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات والطموح الأكاديمي والاتجاه للاندماج الاجتماعي لطلبة التعليم المفتوح بالأكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك*، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية المفتوحة في مملكة الدنمارك.
- الحديبي، مصطفي عبد المحسن عبد التواب. (٢٠٠٩م). *القلق وقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة*. رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أسيوط، جمهورية مصر العربية.
- حسانين، أحمد محمد. (٢٠٠٠). *قلق المستقبل وقلق الامتحان في علاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب ، جامعة المنيا، جمهورية مصر العربية.
- الحمدان، خالد عبدالرزاق. (٢٠١٩). كفاءة برنامج إرشادي جمعي يعتمد على نظرية العلاج العقلاني الانفعالي في الحد من مستوى قلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعة شقراء. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، ١٧*، ٢٦-٦٣.
- حنتول، أحمد موسى محمد. (٢٠١٢). *فاعلية برنامج إرشادي نفسي مقترح لتخفيف قلق المستقبل وأثره على دافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى طلاب كلية المجتمع بجامعة جازان*. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
- خضر، فايزة أحمد. (٢٠١٠). قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات ودافعية الإنجاز لمدربي الجودو. *المجلة العربية للتربية البدنية والرياضة، ٦١*، ٣٦١-٣٩١.
- خليفة، عبداللطيف محمد. (٢٠٠٥). *الدافعية للإنجاز*. القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.
- الخليفة، هند خالد. (٢٠١٨). العوامل المؤثرة على دافعية الإنجاز لدى الشباب السعودي: دراسة على عينة من خريجي الجامعات. *مجلة العلوم الإنسانية، جامعة البحرين، كلية الآداب، ٣٢*، ١١-٤٥.
- الرشيدي، بنيان باني دغش القلادي. (٢٠١٧). قلق المستقبل والفاعلية الذاتية لدى طلبة كلية المجتمع في جامعة حائل في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، (١٧٤)، ٦٣٩- ٦٨٦.
- الزعلان، إيمان حمدي درويش. (٢٠١٥). *قلق المستقبل وعلاقته بسمات الشخصية لدي الأطفال مجهولي النسب*. ماجستير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- زغيبي، محمد أحمد (٢٠١٩). قلق المستقبل لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل وعلاقته ببعض المتغيرات: دراسة ميدانية من وجهة نظر طلاب وطالبات جامعة تبوك- الكلية الجامعية بحقل. *دراسات في التعليم العالي، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة أسيوط، ١٦*، ٥٩-١٠٦.
- زهران، حامد. (٢٠٠٥). *التوجيه والإرشاد النفسي* (ط٢). القاهرة: عالم الكتب.

- السبعاوي، فضيلة عرفات محمد. (٢٠٠٧). قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بالجنس والتخصص الدراسة. *مجلة التربية والعلم، ١٥* (٢٨)، ٢٥٠-٢٧٧.
- سعود، ناهد شريف. (٢٠٠٥). *قلق المستقبل وعلاقته بسمتي التفاؤل والتشاؤم*. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- سعود، ناهد شريف؛ والكشكي، مجدة السيد علي؛ والحلبي، حنان خليل. (٢٠١٤). فاعلية برنامج إرشادي في خفض قلق المستقبل والتشاؤم لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة القصيم. *مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس*، (٣٨)، ٢٣٩-٢٨.
- السفاسفة، محمد إبراهيم محمد. (٢٠١٧م). قلق المستقبل وعلاقته بالتوجهات الهدفية والكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة الخريجين في جامعة مؤتة. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات، جامعة عمان الأهلية، ٢٠* (٢)، ٩-٣١.
- الشريف، غادة عبد الباقي محمد مأمون. (٢٠١٤). تصور مقترح لخفض قلق المستقبل من وجهة نظر الطلاب والمعلمين بالمرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية*، جامعة بور سعيد، (١٥)، ٦٠٤-٦٢٧.
- شقير، زينب. (٢٠٠٥). *مقياس قلق المستقبل*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- شلهوب، دعاء جهاد. (٢٠١٦). *قلق المستقبل وعلاقته بالصلابة النفسية: دراسة ميدانية لدى عينة من الشباب في مراكز الإيواء المؤقت في مدينتي دمشق والسويداء*. رسالة ماجستير منشورة، كلية تربية، جامعة دمشق. الجمهورية العربية السورية.
- الشمري، عيد بن جايز. (٢٠١٨). فاعلية استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية بعض العمليات الرياضية ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية منخفضي التحصيل. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، ٥٢، ١٣١-١٦٥.
- شواشرة، عاطف حسن. (٢٠٠٧). *فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يُعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي (دراسة حالة)*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- الصايغ، عبدالله طه. (٢٠٠١). المناخ الدراسي وعلاقته بدافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة أبها. *رسالة الخليج العربي*، ٧٩، ٥٥- ٦٦.
- صبحي، سيد. (٢٠٠٣). *الإنسان وصحته النفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الصفدي، رولا مجدي هاشم. (٢٠١٣). *المساندة الاجتماعية والصلابة النفسية وعلاقتهما بقلق المستقبل لدى زوجات الشهداء والأرامل بمحافظات غزة*. رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية. جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.
- الطخيس، إبراهيم سعد على. (٢٠١٤). *فعالية برنامج إرشادي واقعي في خفض قلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، برنامج الدراسات العليا التربوية، عمادة الدراسات العليا، جامعة الملك عبدالعزيز، المملكة العربية السعودية.
- العازمي، مريم سعود. (٢٠١٣). تقنين مقياس دافعية الإنجاز للراشدين. *مجلة عالم التربية، ١٤* (٤٣)، ٣٣٣-٣٥١.
- العاسمي، رياض نايل. (٢٠٠٨). *برامج الإرشاد النفسي*. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- عباس، سارة مبارك أحمد & عثمان، أمينة محمد. (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي لتحسين دافعية الانجاز لدى الطالبات المتعثرات دراسيا بكلية التربية بالزلفي = The Effectiveness of a Counselling Program to Improve Achievement Motivation among Less Academic Achieved Female Students in Girls' Faculty of Education in Zulfi. *Journal of Arabic Studies in Education and Psychology, 36*(5509), 1-59.
- العبيدي، عفراء إبراهيم خليل. (٢٠١١). مستوى الإيجابية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى عينة من طلبة الجامعة. *مجلة دراسات العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية*، ٣٨، ٩٤٢- ٩٦٤.

- عثمان، فاروق السيد. (٢٠٠١). *القلق وادارة الضغوط النفسية*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عثمان، كمال مصطفى. (٢٠١٤). مقياس دافعية الإنجاز. *مجلة القراءة والمعرفة، ١٥١*، ٤٩-٧٤.
- عطرون، قسم الله طالب. (٢٠١٥). *دافعية الإنجاز الدراسي في التوافق الاجتماعي لدى طلاب جامعة الدلنج*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة النيلين، السودان.
- العنزي، نشمية سعود صياح. (٢٠١٨). علاقة قلق المستقبل والدافع للإنجاز لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي، ٣٧*، ٢٣٢-٢٥٣.
- عيد، ابراهيم. (٢٠٠٠). *علم النفس الاجتماعي*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- الغامدي، غرم الله بن عبدالرازق. (٢٠٠٩). *التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيًا والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الفقي، آمال إبراهيم. (٢٠١٣). التنظيم الذاتي وعلاقته بمستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة. *مجلة دراسات عربية*. (٣٨)، ٥٦-١٢ .
- القرشي، محمد بن عابد بن خبتي. (٢٠١٢). *الدافع للإنجاز وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- كرميان، صلاح حميد حسين. (٢٠٠٨). *سمات الشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدي العاملين بصورة مؤقتة من الجالية العراقية في أستراليا*. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية المفتوحة، مملكة الدنمارك.
- ك‌ى‌اس، محمد. (٢٠١٧). *دافع‌ى‌ة الإنجاز وعلاقتها بقلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوري‌ا*. رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الدكتور الطاهر مولاي سع‌ى‌دة، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.
- المالكي، شيماء شعبان محمد. (٢٠١٨). *قلق المستقبل المهني وعلاقته بالدافعية للإنجاز والتخصص الأكاديمي لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية، جمهورية مصر العربية.
- محمد، هبة مؤيد. (٢٠١٠). قلق المستقبل عند الشباب وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة البحوث التربوية والنفسية، مركز الدراسات التربوية والأبحاث النفسية*، (٢٦، ٢٧)، ٣٢١-٣٧٩.
- مراد، صلاح أحمد. (٢٠١١). *الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والاجتماعية* (ط٢). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- مسعود، سناء منير.(٢٠٠٦). *بعض المتغيرات المرتبطة بقلق المستقبل*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أسيوط، جمهورية مصر العربية.
- المشاقبة، محمد أحمد خدام. (٢٠١٥). جودة الحياة كمنبئ لقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، (١)، ٣٣-٤٩.
- المشيخي، غالب. (٢٠٠٩). *قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى.
- المصري، نيفين عبدالرحمن. (٢٠١١). *قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة*. رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر في غزة. فلسطين.
- معالي، إبراهيم. (٢٠١٤). أثر برنامج توجيه جمعي في تحسين الدافعية للدراسة وخفض قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الأساسية. *دراسات العلوم التربوية،٤١* (٢)، ٩٣٢-٩٤٣.
- المومني، محمد أحمد؛ ونعيم، مازن محمود. (٢٠١٣). قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٩ (٢)، ١٧٣-١٨٥.

- هلال، إبراهيم الحسيني. (٢٠١٧). ممارسة برنامج إرشادي أكاديمي جماعي لتحسين دافعية الإنجاز لدى الطلاب المتعثرين دراسيًا: دراسة مطبقة على طلاب برنامج الخدمة الاجتماعية- كلية الآداب والفنون- جامعة حائل. *مجلة الخدمة الاجتماعية، ٥* (٥٨)، ١٠٠- ١٤٠.
- اليوسفي، علي عباس. (٢٠٠٨). دافع الإنجاز الدراسي وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية للبنات. *مجلة الجامعة الاسلامية بالنجف*، العراق، ٥، ٢١٤-٢٣٥.
- Adegboyega, L. O. (2018). Influence of Achievement Motivation on Nigerian Undergraduates' Attitude towards Examination. *International Journal of Instruction*, *11*(1), 77-88.
- Akbas, A., & Adnan, K. A. N. (2007). Affective factors that influence chemistry achievement (motivation and anxiety) and the power of these factors to predict chemistry achievement-II. *Journal of Turkish Science Education*, *4*(1), 2-11.
- Akpur, U. (2017). Predictive and Explanatory Relationship Model between Procrastination, Motivation, Anxiety and Academic Achievement. *Eurasian Journal of Educational Research, 69,* 221-240.
- Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A., & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15*, 399-402.
- Barkley, A.P. & Forst, J.J. (2004). The determinants of first-year academic performance in the College of Agriculture at Kansas State University, 1990 – 1999. *Journal of Agricultural and Applied Economics*, 36(2), 437 – 448.
- Beal, C.R., Stevens, R.H. (2007). Student motivation and performance in scientifi c problem solving simulations. In R. Luckin, K. R. Koedinger, & J. Greer (Eds.), *Artifi cial intelligence in education: Building technology rich learning contexts that work* (pp. 539 – 541). Amsterdam: IOS Press.
- Bidin, S., Jusoff, K., Abdul-Aziz, N., Mohamad, M., Salleh, M. M., & Tajudin, T. (2009). Motivation and Attitude in Learning English among UITM Students in the Northern Region of Malaysia. *English Language Teaching, 2*, 16-20.
- Broussard, S.C., Garrison, M.E. (2004). Th e relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary school-aged children. *Family Consumer Science Research Journal, 33*(2), 106 – 120. DOI: 10.1177/1077727X04269573
- Cassady, J. C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning-testing cycle. *Learning and Instruction, 14*(6), 569-592.
- Cheng, H. F., & Dornyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching, 1*, 153-174.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist, 55,* 68–78.
- Denissen, J. J. A., Zarrett, N. R., & Eccles, J. S. (2007). I like to do it, I'm able, and I know I am: Longitudinal couplings between domain-specific achievement, self-concept, and interest. *Child Development, 78*, 430–447. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624. 2007.01007.x.
- Dunn, K. E., Rakes, G. C., & Rakes, T. A. (2014). *The Influence of Perfectionism and Achievement Goal Orientation on Procrastination in Online Graduate Students*. Paper presented at the American Educational Research Association Conference, Philadelphia.
- Erdoğan, A., Kesici, S., & Sahin, İ. (2011). Prediction of high school students\'mathematics anxiety by their achievement motivation and social comparison. *İlköğretim Online*, *10*(2), 646-652.
- Ergene, T. (2011). The relationships among test anxiety study habits achievement motivation and academic performance among Turkish secondary school students. *Egitim ve Bilim*, *36*(160), 320-330.
- Fairbrother, R.W. (2000). Strategies for learning. In M. Monk and J. Osborne (Eds.), *Good practice in science teaching* (pp. 7 – 24). Philadelphia: Open University Press.
- Ghasemzadeh, A. (2011). Effects of group "systematic motivational counseling" (SMC) on university student's academic achievement and test anxiety. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 30,* 2482-2486.
- Ghbari, T. A. (2016). the effect of ArCs Motivational Model on Achievement Motivation and Academic Achievement of the tenth-Grade students. *The New Educational Review*, *43*(1), 68-77.
- Goodman, S., Jaffer, T., Keresztesi, M., Mamdani, F., Mokgatle, D., Musariri, M., Pires, J., & Schlechter, A. (2011). An investigation of the relationship between students' motivation and academic performance as mediated by effort. *South African Journal of Psychology*, *41*, 373-385.
- Karaman, M. A., & Watson, J. C. (2017). Examining associations among achievement motivation, locus of control, academic stress, and life satisfaction: A comparison of US and international undergraduate students. *Personality and Individual Differences*, *111*, 106-110.
- Kesici, S., & Erdogan, A. (2010). Mathematics anxiety according to middle school students' achievement motivation and social comparison. *Education*, *131*(1), 54-64.
- 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.

- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., Lynch, S. L., & Rajani, S. (2008). Procrastination and motivation of undergraduates with learning disabilities: A mixed-methods inquiry. *Learning Disabilities Research & Practice*, *23*, 137-147.
- Lavasani, M. G., Weisani, M., & Ejei, J. (2011). The role of achievement goals, academic motivation, and learning strategies in statistics anxiety: Testing a causal model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *15*, 1881-1886.
- Li, Y., Lan, J., & Ju, C. (2015). Achievement motivation and attributional style as mediators between perfectionism and subjective well-being in Chinese university students. *Personality and Individual Differences*, *79*, 146–151. http://dx.doi.org/10.1016/j.paid. 2015.01.050.
- Liao, H., Ferdenzi, A. C., & Edlin, M. (2012). Motivation, self-regulated learning efficacy, and academic achievement among international and domestic students at an urban community college: A comparison. *Community College Enterprise*, *18*, 9–38.
- Malhotra, P., & Sihotra, K. (2013). A comparative study on anxiety and academic achievement motivation of adolescents. *International Journal of Education and Management Studies*, *3*(2), 221-225.
- Mart, ا. (2011). How to sustain students' motivation in a learning environment. Retrieved from ERIC database (ED 519165).
- Memmedova, K. (2015). Impact of Pilates on anxiety attention, motivation, cognitive function and achievement of students: structural modeling. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *186*, 544-548.
- Nouhi, E., Shakoori, A., & Nakhei, N. (2008). Study habits and skills, and academic achievement of students in Kerman University of medical sciences. *Journal of Medicine Education*, *12*(3&4), 77-80.
- Nuthana, P. & Yenagi, G. (2009). Influence of study habits, self-concept on academic achievement of boys and girls. *Kartanaka Journal of Agricultural Science, 22*(5), 1135- 1138.
- Nuthanap, G. (2007). *Gender analysis of academic achievement among high school students*. Unpublished thesis submitted to the Department of Human Development, College of Rural Home Science, Dharwad University of Agricultural Sciences.
- Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pitt, V., Powis, D., Levett-Jones, T., Hunter, S., (2014). The influence of personal qualities on performance and progression in a pre-registration nursing programme. *Nurse Educ. Today 34* (5), 866–871. http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2013.10.011.

- Pouratashi, M., Zhub, C., Mohammadi, H. M., Rezvanfara, A., & Hosseinia, S. M. (2013). effects of Agricultural students' self-efficacy beliefs and test Anxiety on their Achievement Motivation and Academic Performance. *Stanisław Juszczyk*, 85- 98.
- Putwain,D,W.,& Daniels,R,A. (2010). Is the relationship between competence beliefs and test anxiety influenced by goal orientation? *Journal of Learning and Individual Differences, 20*, 8–13.
- Radi, S.M., 2013. Baccalaureate nursing students' motivation for attending university and its relationship with their academic achievement. *Int. J. Educ. Res. 1* (7), 1–12.
- Rezazadeh, M., Tavakoli, M., 2009. Investigating the relationship among test anxiety, gender, academic achievement and years of study: a case of Iranian EFL university students. *Engl. Lang. Teach. 2* (4), 68–74.
- Schunk, D. H, Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and application* (3"^ ed.). Upper Saddle River, NJ:Merrill/Prentice-Hall.
- Shores, M. L., & Shannon, D. M. (2007). The effects of self-regulation, motivation, anxiety, and attributions on mathematics achievement for fifth and sixth grade students. *School Science and Mathematics*, *107*(6), 225-236.
- Story, P. A., Hart, J.W., Stasson, M. F., & Mahoney, J. M. (2009). Using a two-factor theory of achievement motivation to examine performance-based outcomes and self-regulatory processes. *Personality and Individual Differences, 46*, 391–395. http://dx.doi. org/10.1016/j.paid.2008.10.023.
- Trifoni, A. & Shahini, M. (2011). How Does Exam Anxiety Affect the Performance of University Students? *Mediterranean Journal of Social Sciences, 2*(2), 93 – 100.
- van den Berg, G., Coetzee, L.R., 2014. Academic self-concept and predictors of academic achievement. *Int. J. Educ. Sci. 6* (3), 469–478.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث عشر:

دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين

إعداد :

الباحث/ سيف بن محمد بن خلفان الشعيلي
وزارة التربية والتعليم سلطنة عمان
د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم
أستاذ مُشارك بكلية العلوم والآداب جامعة نزوى سلطنة عُمان

دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين

الباحث/ سيف بن محمد بن خلفان الشعيلي
وزارة التربية والتعليم سلطنة عمان
د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم
أستاذ مُشارك بكلية العلوم والآداب جامعة نزوى سلطنة عُمان

• **المستخلص**:
هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الإستبانة في جمع البينات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٧٥) معلما ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى عديد من النتائج أهمها النتائج إلى توصلت اليها الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة عالية بشكل عام، وعالية أيضا في جميع المحاور وهي القيادة الداعمة والمشتركة، والقيم والرؤى المشتركة، والتعلم الجماعي وتطبيقاته، والممارسات الشخصية المشتركة، والظروف المساندة. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: مجتمعات التعلم المهنية - مُديري المدارس - مدارس التعليم الأساسي - سلطنة عُمان .

The Role of School Principals in Building Professional Learning Communities in Basic Education Schools in the North- Alsharqia Governorate, Sultanate of Oman from the Teachers' Point of View

Saif Bin Mohammed bin khalfan Al-shuaili
Dr. Hossam El Din Elsaid Mohammad Ibrahim

Abstract
The present study aimed to identify The role of school principals in building Professional learning Communities in basic education schools in the in North- Alsharqia Governorate, Sultanate of Oman from the teachers' point of view , study used a descriptive method, also used the questionnaire to collect data and information were applied to a sample of (175) teachers. The findings of the study showed that The role of school principals in building Professional learning Communities in basic education schools in the in North-Alsharqia Governorate, Sultanate of Oman from the teachers' point of view was came generally high degree ; They also came high degree of all Fields: Shared and Supportive Leadership, Shared Values and Vision, Collective Learning and Application, Shared Personal Practice, and Supportive Conditions; Results also showed that there were no significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the study variables which are academic level , sex, Years of experience and Job title.

KeyWords: Professional learning Communities -School principals - basic education School- Sultanate of Oman.

• **المقدمة**:

تهتم المدارس المعاصرة ببناء مُجتمعات التعلم المهنية وذلك لتنمية معارف ومهارات واتجاهات العاملين بها، كما أنها فرصة لتدعيم العلاقات الإنسانية بين جميع أفراد المجتمع المدرسي، وإزالة أي حواجز تنظيمية تمنعهم من العمل الجماعي المشترك، بالإضافة إلى أنها داعمٍ رئيس وعنصر أساسي في عمليات التحسين والتطوير والتغيير المدرسي، فضلا عن كونها ركيزة في السياسات والبرامج والأنشطة المدرسية المختلفة.

وعلى المدارس لتصبح مجتمعات تعلم مهنية فعليها أن تطور هياكل وعمليات ابتكارية تمكنها من تنمية القدرة المهنية على التعلم، والاستجابة السريعة والمرنة لبيئاتها المتغيرة التي لا يمكن التنبؤ بها، وتعتمد تلك المجتمعات على الرؤية الجماعية المشتركة، والعلاقات القيمة التي تهتم بالرعاية والتنمية المستمرة لمواردها البشرية من أجل تحقيق التحسين المستمر ومن الجدير بالذكر أن عملية تحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم مهنى تتوقف على مدى توافر النمط القيادي الذي يسمح بتنمية القدرات العقلية لدى العاملين، ومشاركتهم في عمليات صنع القرار وتوزيع الأنشطة القيادية عليهم وممارساتهم لها، وحثهم على التعلم بصورة جماعية تعاونية من خلال فرق العمل(أحمد، ٢٠٠٩).

وتعتبر القيادة عنصر مهم في مجتمعات التعلم المهنية بحيث يتوقع من القادة في المدرسة إيجاد بيئة آمنة، ومنظمة تعزز المناخ الذي يولد الثقة بين المعلمين، ويشجع التعاون المهني، كما أدت على وجود علاقة بين القيادة المدرسية واستدامة مجتمعات التعليم المهنية، حيث يحتاج النظام المدرسي إلى قيادة تدرك مفاهيم مجتمعات التعلم المهنية وهي المسؤولة عن وجودة ويعتبر فهم واستدامة أي نظام داخل المدرسة من مسؤوليات القيادة المدرسية (المهدى، ٢٠١٦).

وإذا كانت المدرسة ترغب في التحول إلى مجتمع معلم مهني، فعليها أن تسعى لضمان التعلم الفعال لكل من طلابها والعاملين بها، وعلى قادتها تبني نمطا قيادية يسهم في تحويل الجميع إلى متعلمين (من طلاب ومعلمين وهيئة إدارية)، وعليهم كذلك الاهتمام بأراء كل فرد، وإشراك الجميع في عمليات صنع القرار، ودعمهم وتنميتهم وتمكينهم حتى يتولد لديهم شعورا بالملكية نحو مستقبل المدرسة، ويعني ذلك المشاركة النشطة من الجميع، وتحمل كل فرد مسئولية التعلم في ظل ثقافة تعاونية داعمة(أحمد، ٢٠٠٩).

ويعد مدير المدرسة القوة المحركة والأساسية داخلها، ولذلك فهو يقوم بعديد من المهام والوظائف بدءا من اهتمامه بأداء العاملين وكيفية تحسين هذا الأداء، كما أنه يهتم بمتابعة أداء الطلاب وكيفية تحقيق مستوى أعلى، وغيرها من المهام المتعددة، وبناء عليه فإن دوره مهم وفعال داخل المدرسة، ولما كان مجتمع التعلم المهني يمتاز بطبيعة خاصة، فإنه ينبغي أن يقوم مدير المدرسة بعدة أدوار متغيرة ومتجددة غير تقليدية، ولذلك فإن له دورا مهما في تحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم مهني وبناء ثقافة التعلم وحيث ينبغي له قيادة مجتمعات التعلم في

المدرسة من خلال رؤية المدرسة ورسالتها وليس من خلال القوانين والإجراءات وتكوين مجتمعات التعلم في المدرسة وإشراكها في عملية صنع القرار، وذلك من خلال الاعتماد على القيادة الجماعية، وبالتالي التخلص من عادات القيادة الفردية، فالمدرسة ينبغي أن تكون ناجحة بطاقمها الإداري والتدريسي ككل وليس بمديرها فقط. وتقديم النموذج الأمثل للسلوك المنسجم مع رسالة المدرسة وقيمها لتأسيس مصداقيته(محمد، ٢٠١٥).

كما تركز مجتمعات التعليم المهنية على الاستفادة من الموارد الموجودة في هذه المجتمعات سواء أكانت بشرية إم مادية، بحيث تعكس الروح والأفكار والقيم والمعتقدات والممارسات التعليمية ركيزة أساسية يتم تداولها داخل المدرسة بشكل تعاوني وجماعي وهذه بدورها تسهم في رفع المستويات التحصيلية للطلبة، وتحسين نتائج التعلم الذي يعتبر الهدف الأساسي للمدرسة(المهدي والحارثية والرواحية ، ٢٠١٦).

وفي هذا المجال تمثل الرؤية والقيم المشتركة البوصلة التي تدور حولها مجتمعات التعلم، إذ إنها توجه كل قرار تتخذه وكل عمل تقوم به. ولذلك فإن تدوين الرؤية والقيم المشتركة لابد وأن تكون من أولي الخطوات التي ينبغي اتخاذها عندما تأسيس مجتمعات التعلم المهنية، وتنجح مجتمعات التعلم عندما يتفق قادتها على قيمها الأساسية، ويتشاطرون رؤية قوية حولها، إلى جانب أن تكون لهم رسالة محددة بوضوح، وعلى العكس من ذلك، فإن مجتمعات التعلم التي لا تكون لديها قيم، ولا رؤية واضحة فإنها ستفتقر إلى البوصلة الأخلاقية التي توجه قراراتها. فبدون رؤية واضحة، ستعاني مجتمعات التعلم من عدم اقتناع الآخرين بالانضمام إليها، وبدون رسالة واضحة، ستفتقر هذه المجتمعات إلى التركيز والتوجيه، ومن ثم لا تتحقق الأهداف التعليمية والتعلمية المنشودة .وأهم ما يميز مجتمع التعلم وهو الالتزام الجماعي بمبادئ إرشادية تحدد بوضوح ما يعتقده أعضاء المدرسة وما يسعون إلى تحقيقه. وتكون هذه المبادئ مجسدة في عقول وقلوب جميع العاملين في المدرسة (محروس، ٢٠١٥).

وتسعى وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان إلى التطوير المستمر للكادر البشري وتأهيل القيادات المدرسية، إضافة إلى بناء مجتمعات تعلم نشطة وحيوية تتصف بالمهنية في جميع المدارس من خلال إلحاق تلك القيادات ببرامج للتنمية المهنية في المركز التخصصي للتدريب المهني وذلك لإحداث التغير المنشود في العملية التربوية من خلال البرامج والدورات التدريبية وورش العمل التطبيقية ، كالمشروع التكاملي للأنماء المهني، ونظام الإدارة المدرسية الذاتية ، ونظام تطوير الأداء المدرسي ، ومشروع تطوير الإدارة والإشراف في الإدارة المدرسية(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦).

- **الدراسات السابقة**:

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى عربية وأجنبية كما يأتي:

• **أولاً الدراسات العربية**:

أشارت نتائج دراسة محمد(٢٠١٩) إلى أن دور مجتمعات التعلم المهنية في تحسين الأداء الأكاديمي في محافظات الدمام والخبر والظهران في المملكة العربية السعودية بدرجة كبيرة، ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل من ٥ سنوات.

وتوصلت نتائج دراسة المطيري(٢٠١٩) أن دور مديري المدارس الثانوية بتفعيل التنمية المهنية والمجتمعية للمعلمين في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وكشفت نتائج دراسة القريناوي والشرمان وجورانه (٢٠١٨) أن استجابات المعلمين في المدارس التكنولوجية داخل الخط الأخضر بفلسطين في مجالات أنماط التعلم جاءت متوسطة، كما كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لمتغيري الجنس ولصالح الذكور والمؤهل العلمي لصالح بكالوريوس فأعلى، بينما لم توجد هذه الفروق في متغير الخبرة.

وبينت نتائج دراسة المهدي والحارثية والرواحية (٢٠١٦) أن أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة تتوافر بدرجة مرتفعة في المدارس الحكومية بسلطنة عمان ، ، كما كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وأظهرت نتائج دراسة حمد (٢٠١٤) أن درجة ممارسة مدير المدرسة بصفته مشرفا مقيما في التنمية المهنية للمعلمين في المدارس الخاصة في الضفة الغربية بفلسطين من وجهات نظر المعلمين كانت كبيرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لمتغيري: الجنس والمؤهل ، ولكن وجدت هذه الفروق في متغير الخبرة ولصالح أقل من خمس سنوات.

وأبرزت نتائج دراسة عثمان ودبوس وتيم (٢٠١٢) أن دور مديري المدارس الحكومية الثانوية في شمال الضفة الغربية بفلسطين في التنمية المهنية للمعلمين كانت مرتفعة ، كما أبرزت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لمتغيري الجنس، سنوات الخبرة، بينما وجدت هذه الفروق في متغير المؤهل العلمي ولصالح أصحاب الدراسات العليا.

• **ثانيا : الدراسات الأجنبية :**

أكدت نتائج دراسة يعقوب ويونس (Yaakob & Yunus ,2016) وجود علاقة إيجابية مُعتدلة بين ومجتمعات التعلم المهنية في المدارس الابتدائية الماليزية والثقافة المدرسية ، وأن الثقافة المدرسية لها دور كبير في بناء بيئة نفسية تؤثر بصورة إيجابية على أداء المعلمين والطلبة، كما توجد علاقات فعالة بين الإدارة والمعلمين والطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي والمشاركين في مجتمعات التعلم المهني، كما كشفت النتائج عن أن مُدير المدرسة له دور في دعم هذه المجتمعات من خلال توفير برامج التنمية المهنية المستمرة للمعلمين، وتقاسم المسئوليات والسلطات بينهم، والاهتمام بتقويم النتائج والاستفادة منها في دعم عمليات التطوير والتحسين المدرسي، وتحقيق الرؤية الوطنية للتعليم.

وتوصلت نتائج دراسة كالكان (Kalkan,2016) إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مجتمعات التعلم المهنية الثقة التنظيمية في المدارس الابتدائية التركية، كما كشفت أن لمديري المدارس دور كبير في دعم الثقة التنظيمية بين أعضاء تلك المجتمعات، وأن الثقة بين المعلمين والإدارة بمستوى مرتفع ولكن الثقة مع أولياء الأمور منخفضة، وان المعلمين يشعرون باتجاهات إيجابية تجاه مجتمعات التعلم المهنية، وأن هناك تعاون فعال في التعلم والممارسات، والثقة تقوم بالتقليل من الشعور بالمخاطر المرتبطة بالتغيير، والثقة العالية بين الزملاء تؤثر إيجابيا على الدعم التنظيمي والمواطنة التنظيمية.

وأبرزت نتائج دراسة بونسيس(Bonces, 2014) إلى أن بنية مجتمعات التعلم المهنية تتكون من رئيس من المعلمين الذين يقومون باختيار من يعمل معهم في هذه المجتمعات على حسب احتياجاتهم من أعضاء الإدارة المدرسية أو الأخصائيين أو غيرهم من هيئة العاملين بالمدرسة وتوصلت الدراسة أيضا ان مدير المدرسة له أدوار متميزة في دعم مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الكولومبية، حيث يقوم بالمشاركة بفعالية في وضع الخطط العملية التنفيذية لهذه المجتمعات والتي تركز على استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، والاعتماد على البحث العلمي و العمل الجماعي التشاركي.

وتوصلت نتائج دراسة لي وآخرين (Lee et.al ,2013) أن مدير المدرسة يقوم بأدوار متميزة في دعم مجتمعات التعلم المهنية في سنغافورة حيث يقوم بالمشاركة في بناء رؤية تشاركية لمجتمعات التعلم المهنية ومنح والصلاحيات والسلطات لأعضائها حتى يستطيعوا تنفيذ برامجها للوفاء باحتياجات الطلبة المتنوعة، وضمان تعلم متميز لجميع الطلبة والتركيز على نتائجهم وتقديم لهم التعليم والتعلم بشكل عميق، وبناء ثقافة تعاونية، وتشكيل فرق تعلم مهنية.

• **مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

أشارت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى وجود بعض المشكلات والتحديات تواجه مُديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية في سلطنة عمان، حيث أظهرت نتائج دراسة الكندي(٢٠٠٩) ضعف إشراك مدير المدرسة لجميع العاملين في

تحمل المسئولية وتفويض السلطات والصلاحيات لهم، وتوصلت نتائج الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان وخبراء البنك الدولي (٢٠١٢) إلى أن هناك حاجة لمديري المدارس لدورات تدريبية في التخطيط والمتابعة والتقويم المرتبطة بنتائج المدرسة، كما أن هناك حاجة لتطوير مهارات القيادة التي تسهم في تطوير بيئة مدرسية داعمة بقوة لتعليم الطلبة، وأشارت نتائج دراسة الحوسني(٢٠١٣) إلى وجود قصور في استخدام نمط المشاركة لدى مدير المدرسة، وذلك بسبب اعتقادهم بأن المشاركة تعتبر مظهرا من مظاهر تنازل المدير عن بعض مهامه الإدارية، وتضعف مركزه لدى أعضاء المجتمع المدرسي.

وكشفت نتائج دراسة الجرايده (٢٠١٤) وجود قصور في أدوار مُديري المدارس في دعم المعلمين وتنميتهم مهنيا وتطوير المناهج الدراسية وتقويم الإنجاز السنوي بالمدرسة، وأبرزت نتائج دراسة الرقيشية (٢٠١٤) قصور دور مُديري المدارس في إيجاد فرص للتعليم المستمر لدى المعلمين، وإنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعليم، وتمكين المعلمين لجمعهم نحو رؤية مُشتركة، بينما أظهرت نتائج دراسة إبراهيم والمزروعي(٢٠١٨) قصورا لدور مُديري المدارس في عقد الاجتماعات مع المعلمين، وعقد ورش عمل لتنميتهم مهنيا، وفي تشجيعهم على إجراء دراسات وبحوث تسهم في تحسين العملية التعليمية، وقصورا في نشر الثقافة المعرفية بين العاملين.

وفي ضوء ما سبق تتحد مشكلة الدراسة في التساؤلين الآتيين:

- ما دور مديري المدراس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد العينة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى متغيرات الجنس، المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة ، والمسمى الوظيفي ؟

- **أهداف الدراسة**:

هدفت الدراسة إلى:

- التعرف على دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان.
- تحديد وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد العينة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزي إلى متغيرات النوع الاجتماعي ، المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة ، والمسمى الوظيفي.

- **أهمية الدراسة**:

تمثلت أهمية الدراسة في كونها:

- تأتي استجابة لتوجيه وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمُان لتجويد العمل التربوي وتطوير أداء القيادات المدرسية، من حيث المأمول أن تساعد نتائج هذه الدراسة مديري المدارس التعليم الأساسي في التعرف على أهمية بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارسهم.

- تزويد القائمين على العملية التعليمية وصناع القرار بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان بصورة واضحة عن دور مُديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية، والتي تسهم في تحسين الأداء المدرسي وتعليم الطلبة.
- تبصير مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الشرقية بأهمية تحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم مهني قائم على توفير بيئة داعمة وعلاقات إيجابية وتنمية مستمرة بين جميع أفراده لتحقيق الأهداف التعليمية – التعلمية.

- **حدود الدراسة**:

تضمنت حدود الدراسة الآتي:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت على دور مُديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية من خلال الأبعاد الأتية: القيادة الداعمة والمشتركة، والقيم والرؤى المشتركة، والتعلم الجماعي وتطبيقاته، والممارسات الشخصية المشتركة ، والظروف المساندة.
- الحدود البشرية: اقتصرت على المعلمين والمعلمات.
- الحدود المكانية: اقتصرت على مدارس التعليم الأساسي الحكومية الحلقة الثانية في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان.
- الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة في فصل الربيع من العام الدراسي ٢٠١٩ / ٢٠٢٠ م.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **مجتمعات التعلم المهنية**:

تعرف مجتمعات التعلم المهنية بأنها مجموعة من الأفراد يعملون بروح الفريق، لتطوير قدراتهم من خلال توفير فرص أكبر للتعلم وإنتاج المعارف، على مستويات مختلفة وفي إطار من الثقة والاحترام والانفتاح على الآخرين (الصغير، ٢٠٠٩).

وفي ضوء ما سبق تعَّرف مجتمعات التعلم المهنية إجرائيا بأنها مجموعة من الأفراد في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان يشتركون في هدف واحد، ويتعاونون في تحديد جوانب القوة لدى كل فرد واستثمارها، ويحترمون تنوع الآراء، ويدعمون فرص التعلم بفاعلية، الأمر الذي يؤدي إلى توفير بيئة متعاونة نشطة، وتنمية قدرات عالية لدى جميع الأعضاء، وإمكانية إنتاج معارف جديدة والعمل على تبادلها.

- **الإجراءات المنهجية للدراسة**:

وتمثلت تلك الإجراءات فيما يأتي:

- **منهج الدراسة**:

اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي والذي يهدف الى جمع البيانات والمعلومات الكافية والدقية عن الظاهرة المراد دراستها ومن ثم تحليل ما تم جمعه بطريقة موضوعية وصولا الى العوامل المؤثرة في تلك الظاهرة وهذا المنهج يعتمد

على طرق جمع البيانات من خلال المقابلات الشخصية والاستبانات والاختبارات وغيرها من طرق جمع البيانات الاخرى واعتماد مبدأ استخدام العينات والتي تمثل جزء من مفردات الدراسة. (القاضي والبياتي، ٢٠٠٨).

- **مجتمع الدراسة**:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مدارس التعليم الاساسي بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان والبالغ عددهم (٩٠٠) معلما ومعلمة وفق إحصاء دائرة التخطيط والمعلومات التربوية بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الشرقية للعام الدراسي ٢٠١٩ / ٢٠٢٠م .

- **عينة الدراسة**:

تم أخذ عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بلغت (200) معلماً ومعلمة ، وبلغ عدد الاستبانات المسترجعة (٢٠٠)، وتم استبعاد (١٥) لعدم اكتمال البيانات، وأصبحت العينة النهائية (١٧٥) أي بنسبة (١٩,٤٪) من مجتمع الدراسة ، وجدول (١) يوضح العينة حسب متغيرات الدراسة:

جدول (١): عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	النسبة	الاجمالي
الجنس	ذكور	٨٥	٤٨,٦٪	١٧٥
	إناث	٩٠	٥١,٤٪	
المؤهل العلمي	بكالوريوس	١٤٧	٨٤٪	١٧٥
	ماجستير فأكثر	٢٨	١٦٪	
الخبرة	١- 9 سنوات	٩١	٥٢٪	١٧٥
	10 سنه فاكثر	٨٤	٤٨٪	
المسمى الوظيفي	معلم	١٥٣	٨٧,٤٪	١٧٥
	معلم اول	٢٢	١٢,٦٪	

- **أداة الدراسة**:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة بالاعتماد على الأدب النظري وبعض الدراسات السابقة مثل دراسة المهدي والرواحية والحارثي(٢٠١٦) ، ويعقوب ويونس (Yaakob & Yunus ,2016) ، حيث تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٤٧) فقرة وجدول (٢) يوضح الابعاد الخمسة وعدد فقرات في كل منها ونسبتها المئوية.

جدول (٢): توزيع ابعاد الدراسة وفقرات كل منها و النسب المئوية للفقرات

م	الابعاد	عدد الفقرات	النسبة المئوية
١	القيادة الداعمة والمشتركة	١٢	٢٥,٥٣٪
٢	القيم والرؤى المشتركة	٨	١٧,٠٢٪
٣	التعلم الجماعي وتطبيقاته	٨	١٧,٠٢٪
٤	الممارسات الشخصية المشتركة	٧	١٤,٨٩٪
٥	الظروف المساندة	١٢	٢٥,٥٣٪
	المجموع الكلي للفقرات	٤٧	١٠٠٪

• **صدق الأداة**:

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المُحكمين من ذوي الخبرة والمختصين في الإدارة التعليمية، وبلغ عددهم (٤) محكمين، وذلك في قسم التربية والدراسات الإنسانية بجامعة نزوى في سلطنة عُمان، وقد عادت الاستبانات المحكمة جميعها، وأجمع المحكمون على صدقها، وملائمتها لقياس الأبعاد التي وضعت من أجلها، وذلك بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم، إما بالحذف، أو الإضافة، أو إعادة الصياغة، أو إعادة الترتيب.

• **ثبات أداة للدراسة**:

قام الباحثان بأخذ عينة عشوائية من خارج العينة الاصلية للدراسة بلغت (٣٠) فردا، حيث قام باستخدام معامل ألفا كرونباخ لاستخراج معامل الثبات ونتائج جدول (٣) توضح ذلك.

جدول (٣): معاملات الثبات تبعاً لمحاور الدراسة

م	الابعاد	معامل الثبات	عدد الفقرات
١	القيادة الداعمة والمشتركة	,٨٠	١٢
٢	القيم والرؤى المشتركة	,٧٣	٨
٣	التعلم الجماعي وتطبيقاته	,٧٤	٨
٤	الممارسات الشخصية المشتركة	,٧٥	٧
٥	الظروف المساندة	,٧٣	١٢
	المجموع الكلي	,٨٨	٤٧

يوضح جدول (٣) أن جميع أبعاد الدراسة تتمتع بقيمة ثبات جيدة حيث بلغ الثبات العام للأداة (٨٨،)، 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**:

• **أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين ؟**

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، وجدول(٤) يوضح ذلك.

جدول (٤): الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الثلاثي

درجة الممارسة	المتوسط الحسابي(طول الخلية)
منخفضة	من ١ إلى أقل من ١.٦٦
متوسطة	من ١.٦٦ إلى أقل من ٢.٣٣
عالية	من ٢.٣٣ إلى ٣

بعد تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة، وتفريغ الاستجابات تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الممارسة لأبعاد الدراسة الخمسة ، وجدول (٥) أدناه يوضح ذلك.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لأبعاد الدراسة

الرتبة	م	الابعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١	القيادة الداعمة والمشتركة	2.54	.38	عالية
٢	٢	القيم والرؤى المشتركة	2.53	.38	عالية
٤	٣	التعلم الجماعي وتطبيقاته	2.50	.41	عالية
٥	٤	الممارسات الشخصية المشتركة	2.49	.43	عالية
٣	٥	الظروف المساندة	2.52	.39	عالية
		المجموع الكلي	2.52	.35	عالية

يتضح من جدول (٥) أن دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين بالنسبة لأبعاد الدراسة ككل كانت ضمن الدرجة العالية حيث بلغ المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية (٢.٥٢) ، كما تراوح المتوسط الحسابي للمحاور بين(٢.٥٤) و(٢.٤٩) ، والانحراف المعياري بين(38.) و (43.) وجاء في المرتبة الأولى بعد القيادة الداعمة والمشتركة بدرجة عالية وبمتوسط حسابي بلغ (2.54) وانحراف معياري قدره (38.)، وفي المرتبة الثانية جاء بعد القيم والرؤى المشتركة بدرجة عالية وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٣) وانحراف معياري قدره (38.)، وفي المرتبة الثالثة جاء بعد الظروف المساندة بدرجة عالية وبمتوسط حسابي بلغ(٢.٥٢) وانحراف معياري قدره (39.) وفي المرتبة الرابعة جاء بعد التعلم الجماعي وتطبيقاته بدرجة عالية وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٠) وانحراف معياري قدره (41.)، وفي المرتبة الخامسة والأخيرة جاء بعد الممارسات الشخصية المشتركة بدرجة عالية وبمتوسط حسابي بلغ(٢.٤٩) وانحراف معياري قدره (43.).

- **ولمزيد من التعمق في نتائج السؤال الأول سوف يتم تناول كل بعد على حده كما يأتي:**
- **البعد الأول: القيادة الداعمة والمشتركة:**

ويوضح جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لفقرات هذا البعد.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لفقرات بعد المتطلبات البشرية

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٦	١	يُشرك المعلمين بانتظام في المناقشات المتعلقة بالقضايا المدرسية.	٢.٥٦	.57	عالية
٧	٢	يأخذ آراء المعلمين بعين الاعتبار عند صنع القرارات المدرسية.	٢.٥٣	.58	عالية
٢	٣	يُمكن المعلمين من الوصول للبيانات والمعلومات الأساسية التي يحتاجونها في عملهم.	٢.٦٦	.53	عالية
٨	٤	يبادر بتقديم كافة أشكال الدعم للمعلمين .	٢.٥٣	.59	عالية
١	٥	يُتيح الفرص للمعلمين لتقديم المبادرات لتطوير العمل المدرسي.	٢.٦٩	.49	عالية
٩	٦	يوزع المسؤوليات والمهام والأدوار بعدالة بين العاملين.	٢.٤٨	.62	عالية
٥	٧	يتعامل بديمقراطية مع المعلمين .	٢.٥٦	.58	عالية
١٢	٨	يحرص على تفويض بعض صلاحياته للمعلمين.	٢.٣٩	.62	عالية
٤	٩	يشجع الروح القيادية بين المعلمين.	٢.٥٨	.57	عالية
١١	١٠	يهتم بمشاركة المجالس واللجان في صنع القرارات المدرسية.	٢.٤٦	.60	عالية
١٠	١١	يشجع أولياء الأمور على أن يتحملوا المسؤولية في تعليم أبناءهم.	٢.٤٦	.65	عالية
٣	١٢	يحفز الأداء المتميز والأساليب والأعمال المبتكرة.	٢.٦٣	.54	عالية
		المجموع الكلي	2.54	.38	عالية

يتضح من جدول (٦) أن دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين بالنسبة لفقرات بعد القيادة الداعمة والمشتركة كانت ضمن درجة العالية حيث تراوح المتوسط الحسابي بين(٢.٦٩) و(2.39)، والانحراف المعياري بين(49.) و (62.) ، وحصلت الفقرة " يُتيح الفرص للمعلمين لتقديم المبادرات لتطوير العمل المدرسي." على أعلى متوسط حسابي بلغ (٢.٦٩) وبانحراف معياري قدره (49.) وبدرجة عالية ، تلهتا في المرتبة الثانية فقرة" يُمكن المعلمين من الوصول للبيانات والمعلومات الأساسية التي يحتاجونها في عملهم." بمتوسط حسابي (٢.٦٦) وانحراف معياري (53.) وبدرجة عالية أيضا ، بينما حصلت الفقرة" يحرص على تفويض بعض صلاحياته للمعلمين." على أقل متوسط حسابي بلغ (٢.٣٩) وانحراف معياري قدره (62.) وبدرجة عالية.

- **البعد الثاني: القيم والرؤى المشتركة:**

ويوضح جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لفقرات هذا البعد ويتضح من جدول (٧) أن دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين بالنسبة لفقرات بعد القيم والرؤى المشتركة كانت ضمن درجة العالية حيث تراوح المتوسط الحسابي بين(٢.٦٤) و(2.43)، والانحراف المعياري بين(53.) و (62.) ، وحصلت الفقرة " يدعم القيم المشتركة والسلوكيات والقرارات المتعلقة بعمليتي التعليم والتعلم." على أعلى متوسط حسابي بلغ (٢.٦٤) وبانحراف معياري قدره (53.) وبدرجة عالية ، تلهتا في المرتبة الثانية فقرة" يوجد منهجية تعاونية بين المعلمين لتنمية الاحساس والشعور بالقيم المشتركة."

بمتوسط حسابي (٢.٦٠) وانحراف معياري (53.) وبدرجة عالية أيضا ، بينما حصلت الفقرة" يجعل تركيز أهداف المدرسة على تعلم الطلبة." على أقل متوسط حسابي بلغ (٢.٤٣) وانحراف معياري قدره (62.) وبدرجة عالية.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لفقرات بعد القيم والرؤى المشتركة

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٢	١	يوجد منهجية تعاونية بين المعلمين لتنمية الاحساس والشعور بالقيم المشتركة.	٢.٦٠	.53	عالية
١	٢	يدعم القيم المشتركة والسلوكيات والقرارات المتعلقة بعمليتي التعليم والتعلم.	٢.٦٤	.53	عالية
٤	٣	يتشارك مع المعلمين في بلورة رؤية مشتركة لتحسين الأداء المدرسي تركز بشكل رئيس على تعلم الطلبة.	٢.٥٣	.54	عالية
٣	٤	يحرص على اتخاذ القرارات التي توائم رؤية ورسالة المدرسة.	٢.٦٠	.54	عالية
٨	٥	يجعل تركيز أهداف المدرسة على تعلم الطلبة.	٢.٤٣	.62	عالية
٦	٦	يلتزم بجعل السياسات والبرامج توائم رؤية ورسالة المدرسة.	٢.٥٢	.55	عالية
٧	٧	يشجع أولياء الأمور على المشاركة الفعالة في أنشطة تعليمية تساهم في زيادة إنجاز أبنائهم.	٢.٤٤	.57	عالية
٥	٨	يوظف المعلومات والبيانات لتحديد الإجراءات اللازمة للوصول إلى الرؤية والرسالة المشتركة.	٢.٥٢	.54	عالية
		المجموع الكلي	2.53	.38	عالية

- **البعد الثالث: التعلم الجماعي وتطبيقاته:**

ويوضح جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لفقرات هذا البعد

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لفقرات بعد التعلم الجماعي وتطبيقاته

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٢	١	يشجع المعلمين على العمل الجماعي للحصول على خبرات حديثة وتطبيقها في عملهم.	٢.٦١	.56	عالية
١	٢	يحرص على إقامة علاقة زمالة بين المعلمين تؤدي إلى تحسين البيئة المدرسية.	٢.٦٦	.53	عالية
٤	٣	يُدعم المعلمين لإيجاد حلول للمشكلات تُلبي حاجات الطلبة المتنوعة.	٢.٤٩	.60	عالية
٨	٤	يوفر فرص متنوعة للتعلم الجماعي من خلال الحوارات والمناقشات الهادفة المفتوحة.	٢.٤٠	.57	عالية
٦	٥	يضمن انخراط المعلمين في حوارات تعكس احترامهم للآراء والأفكار المختلفة.	٢.٤٢	.61	عالية
٥	٦	يجعل برامج التنمية المهنية للمعلمين تركز على عمليات تعليم وتعلم الطلبة.	٢.٤٦	.59	عالية
٧	٧	يوفر مناخا تعاونيا يقوم المعلمون من خلاله بتطبيق أساليب جديدة في العمل.	٢.٥٦	.57	عالية
٧	٨	يشجع المعلمين على تحليل مصادر البيانات والمعلومات بشكل تعاوني	٢.٤٠	.60	عالية
		المجموع الكلي	2.50	.41	عالية

يتضح من جدول (٨) أن دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين بالنسبة لفقرات بعد التعلم الجماعي وتطبيقاته كانت ضمن درجة الممارسة العالية حيث تراوح المتوسط الحسابي بين(٢.٦٦) و(2.40)، والانحراف المعياري بين(53.) و (57.) ، وحصلت الفقرة " يحرص على إقامة علاقة زمالة بين المعلمين تؤدي إلى تحسين البيئة المدرسية " على أعلى متوسط حسابي بلغ (٢.٦٦) وبانحراف معياري قدره (53.) وبدرجة عالية ، تلهتا في المرتبة الثانية فقرة" يشجع المعلمين على العمل الجماعي للحصول على خبرات حديثة وتطبيقها في عملهم." بمتوسط حسابي (٢.٦١) وانحراف معياري (56.) وبدرجة عالية أيضا ، بينما حصلت الفقرة" يوفر فرص متنوعة للتعلم الجماعي من خلال الحوارات والمناقشات الهادفة المفتوحة." على أقل متوسط حسابي بلغ (٢.٤٠) وانحراف معياري قدره (57.) وبدرجة عالية.

- **البعد الرابع: الممارسات الشخصية المشتركة:**

ويوضح جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لفقرات هذا البعد

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لفقرات بعد الممارسات الشخصية المشتركة

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١	يشجع المعلمين على تبادل الزيارات فيما بينهم.	٢.٥٨	.54	عالية
٤	٢	يشجع المعلمين على تقديم الملاحظات المتعلقة بالممارسات التعليمية لزملائهم.	٢.٥٢	.57	عالية
٢	٣	يحرص على أن يقوم المعلمون خلال نقاشاتهم بتبادل الأفكار والاقتراحات لتحسين أداء الطلبة.	٢.٥٥	.58	عالية
٥	٤	يُدعم مراجعة المعلمين لأعمال الطلبة بشكل جماعي لتحسين الممارسات التعليمية وتبادلها.	٢.٤٨	.56	عالية
٧	٥	يوفر الفرص المتنوعة للتدريب والتوجيه بين المعلمين.	٢.٣٧	.63	عالية
٦	٦	يُتيح الفرص للأفراد والجماعات لتطبيق المعرفة ومشاركة نتائجها مع الآخرين.	٢.٤٤	.62	عالية
٣	٧	يهتم بتشارك المعلمين أعمال الطلبة لتوجيه وتحسين المستوى العام للمدرسة.	٢.٥٢	.57	عالية
		المجموع الكلي	2.49	.43	عالية

يتضح من جدول (٩) أن دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين بالنسبة لفقرات بعد الممارسات الشخصية المشتركة كانت ضمن الدرجة العالية حيث تراوح المتوسط الحسابي بين(٢.٥٨) و(2.37)، والانحراف المعياري بين(54.) و (63.) ، وحصلت الفقرة " يشجع المعلمين على تبادل الزيارات فيما بينهم." على أعلى متوسط حسابي بلغ (٢.٥٨) وبانحراف معياري قدره (54.) وبدرجة عالية ، تلهتا في المرتبة الثانية فقرة" يحرص على أن يقوم المعلمون خلال نقاشاتهم بتبادل الأفكار والاقتراحات لتحسين أداء الطلبة." بمتوسط حسابي (٢.٥٥) وانحراف معياري (58.) وبدرجة عالية أيضا ، بينما حصلت الفقرة" يوفر

الفرص المتنوعة للتدريب والتوجيه بين المعلمين." على أقل متوسط حسابي بلغ (٢.٣٧) وانحراف معياري قدره (63.) وبدرجة عالية.

- **البعد الخامس**: **الظروف المساندة**:

ويوضح جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لفقرات هذا البعد

جدول (١٠):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لفقرات بعد الظروف المساندة

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	١	يحرص على أن تسود علاقات الثقة والاحترام بين المعلمين والطلبة.	٢.٨٢	.41	عالية
٣	٢	يشجع المجتمع المدرسي على خوض تجارب تعليمية جديدة.	٢.٦٠	.57	عالية
٤	٣	يكرِّم بانتظام الإنجازات المتميزة في المدرسة.	٢.٥٣	.61	عالية
٦	٤	يشجع المعلمون وأولياء الأمور والمجتمع على بذل جهود متواصلة وموحدة لترسيخ مبدأ التغيير في المدرسة.	٢.٥٠	.61	عالية
٥	٥	يدعم العلاقات بين المعلمين من خلال التدقيق الصادق للبيانات لتحسين التعليم والتعلم.	٢.٥٢	.57	عالية
٩	٦	يوفر الوقت للعمل الجماعي المشترك في كافة مستويات المدرسة.	٢.٤٥	.59	عالية
١٠	٧	يحرص أن يُتيح الجدول المدرسي العمل الجماعي والمشاركة في الممارسات التعليمية.	٢.٤١	.62	عالية
١٢	٨	يوفر الموارد المالية والبشرية للتنمية المهنية للمعلمين.	٢.٣٧	.73	عالية
١١	٩	يُشجع المسؤولين عن المصادر بتقديم الخبرة والدعم للتعلم المستمر.	٢.٤١	.68	عالية
٢	١٠	يحرص على أن تكون المرافق المدرسية نظيفة وجذابة ومشجعة.	٢.٦٥	.54	عالية
٧	١١	يوفر أنظمة للتواصل تتيح انتقال المعلومات بسهولة بين كافة المشاركين في العملية التعليمية.	٢.٤٧	.61	عالية
٨	١٢	يهتم بتنظيم البيانات وإتاحة استخدامها من قبل المعلمين والإداريين.	٢.٤٥	.61	عالية
		المجموع الكلي	2.52	.39	عالية

يتضح من جدول (١٠) أن دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين بالنسبة لفقرات بعد الظروف المساندة كانت ضمن الدرجة العالية حيث تراوح المتوسط الحسابي بين(٢.٨٢) و(2.37)، والانحراف المعياري بين(41.) و (73.) ، وحصلت الفقرة " يحرص على أن تسود علاقات الثقة والاحترام بين المعلمين والطلبة." على أعلى متوسط حسابي بلغ (٢.٨٢) وبانحراف معياري قدره (41.) وبدرجة عالية ، تلهتا في المرتبة الثانية فقرة" يحرص على أن تكون المرافق المدرسية نظيفة وجذابة ومشجعة." بمتوسط حسابي (٢.٦٥) وانحراف معياري (54.) وبدرجة عالية أيضا ، بينما حصلت الفقرة" يوفر الموارد المالية والبشرية للتنمية المهنية للمعلمين." على أقل متوسط حسابي بلغ (٢.٣٧) وانحراف معياري قدره (73.) وبدرجة عالية.

- **للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى** ($\alpha \leq 0.05$) **في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان تُعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي ؟**

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

- **أولاً: متغير الجنس** :

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع الابعاد وفقا لمتغير الجنس (ذكر، انثى)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه جدول (١١).

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

الابعاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
القيادة الداعمة والمشتركة	ذكر	85	2.55	.39	173	0.159	0.87	غير دالة
	انثى	90	2.54	.38				
القيم والرؤى المشتركة	ذكر	85	2.53	.39	173	0.160	0.87	غير دالة
	انثى	90	2.54	.37				
التعلم الجماعي وتطبيقاته	ذكر	85	2.46	.40	173	1.309	0.19	غير دالة
	انثى	90	2.54	.41				
الممارسات الشخصية المشتركة	ذكر	85	2.44	.40	173	1.512	0.13	غير دالة
	انثى	90	2.54	.45				
الظروف المساندة	ذكر	85	2.51	.39	173	0.077	0.94	غير دالة
	انثى	90	2.52	.39				

يتضح من جدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان تُعزى لمتغير الجنس(ذكر - اثنى) حيث كان مستوى الدلالة اكبر من(٠,٠٥)، مما يعني عدم وجود تأثير لمتغير الجنس في استجابات عينة الدراسة.

- **ثانياً: متغير سنوات الخبرة**:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع الابعاد وفقا سنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات ، من ١٠ سنوات فأكثر)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه جدول (١٢)

يتضح من جدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان تُعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات - من ١٠ سنوات فأكثر) ، حيث كان مستوى الدلالة اكبر من(٠,٠٥) مما يعني عدم وجود تأثير لمتغير سنوات الخبرة في استجابات عينة الدراسة.

الجدول (١٢): نتائج اختبار ت(T-test) للكشف عن أثر سنوات الخبرة على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

الابعاد	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
القيادة الداعمة والمشتركة	اقل من١٠سنوات	91	2.51	.40	173	1.052	0.29	غير داله
	١٠سنوات فاكثر	84	2.58	.37				
القيم والرؤى المشتركة	اقل من١٠سنوات	91	2.53	.37	173	0.002	0.99	غير داله
	١٠سنوات فاكثر	84	2.53	.39				
التعلم الجماعي وتطبيقاته	اقل من١٠سنوات	91	2.47	.40	173	0.760	0.44	غير داله
	١٠سنوات فاكثر	84	2.52	.41				
الممارسات الشخصية المشتركة	اقل من١٠سنوات	91	2.47	.44	173	0.755	0.45	غير داله
	١٠سنوات فاكثر	84	2.52	.42				
الظروف المساندة	اقل من١٠سنوات	91	2.52	.39	173	0.037	0.97	غير داله
	١٠سنوات فاكثر	84	2.51	.39				

- **ثالثاً: متغير المؤهل العلمي**:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع الابعاد وفقا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأعلى)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه جدول (١٣).

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

الابعاد	المؤهل	العدد♦	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
القيادة الداعمة والمشتركة	بكالوريوس	28	2.50	.34	٥٤	٠.٠٩٠	٠.٩٣	غير داله
	ماجستير فأعلى	28	2.51	.39				
القيم والرؤى المشتركة	بكالوريوس	28	2.52	.31	٥٤	١.١٩٥	٠.٢٤	غير داله
	ماجستير فأعلى	28	2.41	.40				
التعلم الجماعي وتطبيقاته	بكالوريوس	28	2.48	.35	٥٤	٠.٩٩١	٠.٣٣	غير داله
	ماجستير فأعلى	28	2.36	.53				
الممارسات الشخصية المشتركة	بكالوريوس	28	2.47	.47	٥٤	١.٣٥٤	٠.١٨	غير داله
	ماجستير فأعلى	28	2.30	.48				
الظروف المساندة	بكالوريوس	28	2.44	.34	٥٤	٠.٦٢٧	٠.٥٣	غير داله
	ماجستير فأعلى	28	2.37	.49				

♦نظرا لتباين العدد في مستوى متغير المؤهل تم اخذ عينة عشوائية متساوية

يتضح من جدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس - ماجستير فأعلى)، حيث كان مستوى الدلالة اكبر من(٠,٠٥) ،مما يعني عدم وجود تأثير للمؤهل العلمي في استجابات عينة الدراسة .

• **رابعاً: متغير المسمى الوظيفي:**

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع الابعاد وفقا لمتغير الوظيفة (معلم، معلم أول)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه الجدول (١٤).

جدول (١٤) : نتائج اختبار ت(T-test) للكشف عن أثر الوظيفة على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

الابعاد	الوظيفة	العدد♦	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
القيادة الداعمة والمشتركة	معلم	22	2.50	.41	٤٢	٠.٩٣٨	٠.٣٥	غير دالة
	معلم أول	22	2.61	.36				
القيم والرؤى المشتركة	معلم	22	2.55	.35	٤٢	٠.٥٠٤	٠.٦٢	غير دالة
	معلم أول	22	2.49	.39				
التعلم الجماعي وتطبيقاته	معلم	22	2.43	.37	٤٢	٠.٠٩٨	٠.٩٢	غير دالة
	معلم أول	22	2.44	.39				
الممارسات الشخصية المشتركة	معلم	22	2.39	.45	٤٢	٠.٠٥٠	٠.٩٦	غير دالة
	معلم أول	22	2.40	.41				
الظروف المساندة	معلم	22	2.47	.35	٤٢	٠.١٧٢	٠.٨٦	غير دالة
	معلم أول	22	2.49	.38				

♦نظرا لتباين العدد في مستوى متغير الوظيفة تم اخذ عينة عشوائية متساوية

يتضح من الجدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان تُعزى لمتغير الوظيفة (معلم - معلم أول)، حيث كان مستوى الدلالة اكبر من(٠,٠٥) ،مما يعني عدم وجود تأثير لمتغير الوظيفة في استجابات عينة الدراسة .

• مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

• **أولاً: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان؟**

اسفرت نتائج الدراسة عن أن دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين بالنسبة لأبعاد الدراسة ككل كانت ضمن الدرجة العالية ، وقد تُعزى هذه النتيجة الإيجابية إلى جهود وزارة التربية والتعليم في جعل المدرسة وحدة إنماء مهني، وهي تأتي تتويجا لتوجهات الوزارة في مجال اعداد القيادات الإدارية بمدارس التعليم الاساسي من خلال تقديم البرامج التدريبية التي تساعدهم على اكتساب القدرات والمهارات التي تمكنهم من ممارسة دورهم في بناء مجتمعات التعلم المهنية في مدارسهم، فضلا عن جهودها في تنفيذ العديد من البرامج والمشاريع التطويرية التي تستهدف القيادات المدرسية مثل: المشروع التكاملي للإنماء المهني (٢٠٠٣ -٢٠٠٤)، ونظام تطوير الأداء المدرسي (٢٠٠٦)،

ومشروع البوابة التعليمية (٢٠٠٦ -٢٠٠٧)، وبرنامج التواصل بين المدرسة والأسرة والمجتمع (٢٠٠٩)، ونظام المؤشرات التربوية (٢٠١٦ -٢٠١٧)، بالإضافة الى إنشاء المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين (٢٠١٤) والذي يستهدف بالإضافة الى المعلمين جميع القيادات الإدارية بمدارسه السلطنة(برنامج القيادة المدرسية) حيث يستمر هذا البرنامج لمدة عامين دراسيين بهدف تزويد القيادات المدرسية بالمهارات الادارية والاستراتيجيات الفاعلة لرفع مستوى أدائهم، كما قد تعزى هذه النتيجة الى إدراك مديرو المدارس بأهمية تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بمدارسهم حيث اصبح مطلبا مهما وضروريا وذلك لما يترتب عليه من نتائج إيجابية في تعميق وتوسيع معرفة المعلمين وزيادة خبراتهم ورفع مستوى أدائهم، ودعم عمل الجماعات وتمكينهم من تحقيق الجودة والكفاءة العالية في الاداء، وتنمية الثقة لدى المعلمين وتشجيعهم على حضور الملتقيات والاجتماعات لتبادل الحوارات المهنية، والقضاء على العزلة المهنية بين المعلمين وخاصة بين أصحاب التخصص الواحد وبينهم وبين التخصصات الأخرى، والتركيز على عمليتي التعليم والتعلم في ضوء العمل التعاوني، وقد أكدت هذا التوجه دراسة محمد(٢٠١٩) والتي أظهرت نتائجها اهمية دور مجتمعات التعلم المهنية في تحسين الأداء الأكاديمي للمعلمين.

وبالرجوع الى الدراسات السابقة يتبين أن نتائج هذه الدراسة اتفقت مع دراسة المطيري(٢٠١٩) والتي أظهرت أن دور مديري المدارس الثانوية في تفعيل التنمية المهنية والمجتمعية للمعلمين في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، ودراسة عثمان وعثمان ودبوس وتيم (٢٠١٢) والتي بينت أن درجة دور مديري المدارس الحكومية الثانوية في التنمية المهنية للمعلمين في شمال الضفة الغربية كانت مرتفعة، ودراسة حمد (٢٠١٤) والتي أشارت الى أن درجة ممارسة مدير المدرسة بصفته مشرفا مقيما في التنمية المهنية للمعلمين في المدارس الخاصة في الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين كانت كبيرة، ومن جهة أخرى فقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة القريناوي والشرمان وجورانه (٢٠١٨) والتي خلصت الى أن دور مديري المدارس التكنولوجية في تعزيز التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين داخل الخط الأخضر جاء بدرجة متوسطة، ودراسة المهدي (٢٠١٦) والتي أظهرت أن واقع توافر أبعاد مجتمعات التعليم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها من قبل مديري المدارس بسلطنة عمان تتوافر بدرجة مرتفعة.

- **وفيما يأتي سيتم مناقشة وتفسير نتائج هذا السؤال حسب كل بُعد من ابعاد الأداة وذلك كما يلي:**

- **البعد الأول: القيادة الداعمة والمشتركة:**

أوضحت نتائج الدراسة أن دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين بالنسبة لفقرات بعد القيادة الداعمة والمشتركة كانت ضمن

الدرجة العالية، وأن الفقرة "يُتيح الفرص للمعلمين لتقديم المبادرات لتطوير العمل المدرسي" حصلت على المرتبة الأولى وبدرجة عالية وقد يعزى ذلك لإدراك مديري المدارس بان اتاحة الفرصة للمعلمين لتقديم المبادرات سوف يساعد إدارة المدرسة في الحصول الى قدر كبيرة من الأفكار الابداعية التي تتصف بالمرونة والاصالة والطلاقة وتعطي خيارات متعددة لحل المشكلات وتطوير العمل المؤسسي في المدرسة بفاعلية وكفاءة عالية، ويتضح أن الفقرة" يُمكن المعلمين من الوصول للبيانات والمعلومات الأساسية التي يحتاجونها في عملهم" حصلت على المرتبة الثانية وبدرجة عالية وقد يفسر ذلك لمعرفة مديري المدارس بان هذه الممارسات سوف تساعد المعلمين على توفير وقتهم وجهدهم للإعداد والتحضير للعملية التعليمية التعلمية وخاصة مع توفر التقنيات الحديثة والتي تتيح للمعلمين الوصول الى المعلومات والمعارف التي يحتاجونها في عملهم، كما تشير النتائج أن الفقرة " يحرص على تفويض بعض صلاحياته للمعلمين" جاءت في المرتبة الأخيرة ورغم وقوعها في هذه المرتبة الا أن درجتها كانت عالية وقد يعلل ذلك لان تفعيل هذه الممارسات سوف يشعر المعلمين بالثقة في انفسهم ويجعلهم أعضاء فاعلين ومشاركين في الأنشطة والبرامج المدرسية، بالإضافة الى ان ذلك يُمكِن إدارة المدرسة من الاستفادة من قدراتهم وإمكاناتهم وتوظيفها في تحقيق أهداف المدرسة، وهذا بدوره يخفف من العبء والضغوط على إدارة المدرسة.

- **البعد الثاني: القيم والرؤى المشتركة:**

أبرزت نتائج الدراسة أن دور مديري المدراس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين بالنسبة لفقرات بعد القيم والرؤى المشتركة كانت ضمن الدرجة العالية، وأن الفقرة " يدعم القيم المشتركة والسلوكيات والقرارات المتعلقة بعمليتي التعليم والتعلم"، والفقرة " يوجد منهجية تعاونية بين المعلمين لتنمية الاحساس والشعور بالقيم المشتركة" حصلتا على المرتبة الأولى والمرتبة الثانية في هذا المحور وبدرجة عالية وقد يعزى ذلك لإدراك مديري المدراس بأهمية التأكيد على هذه الممارسات لاعتبار ان مهنة التعليم هي من أسما المهن واشرفها وهي تحمل رسالة الأنبياء والرسل عليهم السلام وبالتالي يتطلب من القائمين عليه الالتزام بأخلاقيات وقيم هذه المهنة ومتطلباتها حتى يؤدوا رسالتهم بكل أمانة وإخلاص وتفاني، كما أن تفعيل العمل التعاوني في المدرسي سوف يعزز من اجماع المعلمين للوصول الى رؤية مشتركة يتحمل مسؤولية تنفيذها الجميع باعتبارهم جزء من منظومة العمل ومكوناته، وهذا يدفعهم للحرص على تقديم مصلحة العمل والمشاركة في طرح آرائهم ومقترحاتهم بما يضمن تحقيق أهداف المدرسة، كما تشير النتائج أن الفقرة " يجعل تركيز أهداف المدرسة على تعلم الطلبة" جاءت في المرتبة الأخيرة ورغم وقوعها في هذه المرتبة الا أن درجتها كانت عالية، وقد يعلل ذلك لان عملية تعلم الطلبة تعتبر هي الهدف الرئيسي من وضع المنظومة التعليمية ولهذا كان لابد من التركيز عليها وتسخير كافة القدرات والإمكانات المتاحة للوصول الى تحقيق هذا الهدف بكل كفاءة واقتدار

• **البعد الثالث**: **التعلم الجماعي وتطبيقاته**:

أشارت نتائج الدراسة أن دور مديري المدراس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين بالنسبة لفقرات بعد التعلم الجماعي وتطبيقاته كانت ضمن الدرجة العالية، وأن الفقرة "يحرص على إقامة علاقة زمالة بين المعلمين تؤدي إلى تحسين البيئة المدرسية"، والفقرة " يشجع المعلمين على العمل الجماعي للحصول على خبرات حديثة وتطبيقها في عملهم "حصلتا على المرتبة الأولى والمرتبة الثانية في هذا المحور وبدرجة عالية وقد يعزى ذلك الى معرفة مديري المدارس بأن هذه الممارسات سوف تساعد على إيجاد بيئة عمل داعمة وجاذبة للعمل في المدرسة، فالمعلمين حين يعملون مجتمعين يكونون أقدر على تحقيق الأهداف ويوفرون على انفسهم الوقت والجهد، كما يعتبر ذلك وسيلة مهمة لتبادل الخبرات والمعارف، وسيادة العلاقات الإنسانية الحميدة داخل المدرسة كما تشير النتائج أن الفقرة " يوفر فرص متنوعة للتعلم الجماعي من خلال الحوارات والمناقشات الهادفة المفتوحة" جاءت في المرتبة الأخيرة ورغم وقوعها في هذه المرتبة الا أن درجتها كانت عالية، وقد يعلل ذلك لان تفعيل هذه الممارسات سوف يطور من مستوى النمو المهني لدى المعلمين، حيث يمكنهم من تبادل الأفكار والمعارف والخبرات التي تساعدهم على تطوير قدراتهم ومهاراتهم اثناء عملية التدريس والتعامل مع الطلبة حسب مستوياتهم وقدراتهم.

• **البعد الرابع**: **الممارسات الشخصية المشتركة**:

أبرزت نتائج الدراسة أن دور مديري المدراس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين بالنسبة لفقرات بعد الممارسات الشخصية المشتركة كانت ضمن الدرجة العالية، وأن الفقرة " يشجع المعلمين على تبادل الزيارات فيما بينهم" والفقرة" يحرص على أن يقوم المعلمون خلال نقاشاتهم بتبادل الأفكار والاقتراحات لتحسين أداء الطلبة" حصلتا على المرتبة الأولى والمرتبة الثانية في هذا المحور وبدرجة عالية وقد يعلل ذلك لان هذا الممارسات سوف تساعد المعلمين على تبادل المعلومات والأفكار والخبرات، كما أن تبادل الزيارات يمكن المعلمين من الاطلاع على تجارب زملائهم من الواقع الفعلي لأدائهم داخل الغرفة الصفية وبالتالي تكون الفائدة مضاعفة لدى جميع المعلمين، كما تشير النتائج أن الفقرة " يوفر الفرص المتنوعة للتدريب والتوجيه بين المعلمين" جاءت في المرتبة الأخيرة ورغم وقوعها في هذه المرتبة الا أن درجتها كانت عالية، وقد يعزى ذلك لان عملية التدريب سوف تمكن المعلمين من الوقوف على المستجدات التربوية في مجال عملهم مثل التعرف على طرق التدريس الحديثة وتكنولوجيا التعليم، ومعرفة الجديد من وسائل التقويم، بالإضافة الى تنمية المعلمين في كافة الجوانب الاكاديمية والثقافية والمهنية، وربطهم ببيئتهم ومجتمعهم المحلي والعالمي وتدريبهم على مختلف المهارات التي تصب في مصلحة العمل.

• **البعد الخامس**: **الظروف المساندة**:

كشفت نتائج الدراسة أن دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين بالنسبة لفقرات بعد الظروف المساندة كانت ضمن الدرجة العالية، وأن الفقرة " يحرص على أن تسود علاقات الثقة والاحترام بين المعلمين والطلبة" حصلت على المرتبة الأولى وبدرجة عالية وقد يعزى ذلك لان دعم هذه الممارسات بين المعلمين والطلبة تعتبر من الركائز الأساسية والمهمة لوجود بيئة عمل مريحة وداعمة للتعلم وإقامة علاقات إنسانية سوية وهذا يدفع الجميع الى بناء مجتمعات تعلم مبنية على تبادل الاحترام والتقدير بين افرادها وجماعاتها، ويتضح أن الفقرة "يحرص على أن تكون المرافق المدرسية نظيفة وجذابة ومشجعة" حصلت على المرتبة الثانية وبدرجة عالية وقد يفسر ذلك نظرا لإدراك مديري المدارس بان الاهتمام بالمرافق المدرسية تمثل عامل مهم لضمان سلامة الطلبة وراحتهم ويشعرهم بالاهتمام بهم، وهذا يسهم في رفع مستوى اقبالهم وحبهم للمدرسة، كما تشير النتائج أن الفقرة " يوفر الموارد المالية والبشرية للتنمية المهنية للمعلمين" جاءت في المرتبة الأخيرة ورغم وقوعها في هذه المرتبة الا أن درجتها كانت عالية، وقد يعلل ذلك لان برامج التنمية المهنية تحتاج الى توفير العديد من المستلزمات والأدوات والأجهزة المعينة من اجل تحقيق أهدافها بدرجة عالية من الجودة ولا يمكن توفير تلك المواد إلا من خلال وجود الموارد المادية المناسبة والموارد البشرية المسندة والمنفذة، كما قد تعزى هذه النتيجة نظرا لما تقدمه الوزارة للمدارس من دعم ومخصصات مالية مناسبة تمكنها من تنفيذ برامج التنمية المهنية بكفاءة عالية.

• **ثانيا: 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 المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان تُعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي** ؟

وسوف يتم مُناقشة كل مُتغير على حده كما يأتي:

١- **مُتغير الجنس**:

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لدور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان تُعزى لمتغير الجنس(ذكر - اثنى)، وقد يعزى ذلك الى التشابه أو التقارب في بيئة العمل لدى جميع افراد العينة باعتبار أن الجميع يعملون في نفس المؤسسة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراستي المطيري(٢٠١٩)، وحمد (٢٠١٤) والتي أظهرتا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس، ومن جهة أخرى اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة القريناوي

والشرمان وجورانه (٢٠١٨) والتي كشفت عن وجود هذه الفروق ولصالح الذكور، ودراسة المهدي والحارثية والرواحية (٢٠١٦) والتي كشفت عن وجود هذه الفروق ولصالح الإناث.

٢- مُتغير سنوات الخبرة:

أبرزت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لدور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان تُعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات - من ١٠ سنوات فأكثر)، وقد يفسر ذلك لأن دور مدير المدرسة في بناء مجتمعات التعلم المهنية يعتبر واضح لجميع فئات المعلمين على اختلاف مستوى خبرتهم باعتبار أنهم جميعا يعملون ضمن نفس البيئة المدرسية وتقدم لهم نفس البرامج التدريبية، وربما يعود ذلك أيضا الى أن مديري المدارس حاولوا التوفيق في تقديم البرامج التدريبية بما يتناسب ويتوافق مع جميع مستويات اصحاب الخبرة في المدرسة حتى لا يكون هناك قصور لجهة على حساب جهة أخرى. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي المطيري(٢٠١٩)، والقريناوي والشرمان وجورانه (٢٠١٨) والتي أشارتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا سنوات الخبرة. ومن جهة أخرى اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة حمد(٢٠١٤) والتي أوضحت وجود هذه الفروق في متغير الخبرة ولصالح أصحاب الخبرة الأدنى(أقل من خمس سنوات).

٣- مُتغير المؤهل العلمي:

كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لدور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس - ماجستير فأعلى)، وقد يفسر ذلك لان مديري المدارس نتيجة لخبرتهم وادراكهم لأهمية هذا الموضوع حاولوا اشراك جميع اصحاب المؤهلات في بناء مجتمعات التعلم المهنية، وهم يسعون لتقديم برامج تدريبية تتسم بالحداثة والتجديد ومواكبة المستجدات التربوية الحديثة وبالتالي يشعر جميع اصحاب المؤهلات بأهمية هذه البرامج وحداثتها ولا يكون هناك قصور لجهة على حساب جهة أخرى. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي المطيري(٢٠١٩)، وحمد(٢٠١٤) والتي بينتا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير المؤهل العلمي. ومن جهة أخرى اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراستي القريناوي والشرمان وجورانه (٢٠١٨) ، وعثمان ودبوس وتيم (٢٠١٢) والتي أكدتا وجود هذه الفروق لصالح المؤهل الأعلى.

٤- **مُتغير المسمى الوظيفي**:

أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لدور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي (معلم - معلم أول)، وقد يفسر ذلك نتيجة لتشابه ظروف وبيئة العمل لدى كل من المعلمين الأوائل والمعلمين الاخرين بالمدرسة بالإضافة الى ان بناء المجتمعات التعلم المهنية تستهدف جميع المعلمين في المدرسة ويجب تعاون ومشاركة جميع فئات المعلمين من اجل ضمان نجاح هذه المجتمعات وتحقيق أهدافها.

- **توصيات الدراسة**:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشاتها توصي الدراسة بالآتي:

- دعم وتشجيع ممارسة مديري المدارس لأدوارهم في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي من أجل الاستمرار والمحافظة على هذه الدرجة من الممارسة العالية في بناء مجتمعات التعلم المهنية.
- نشر ثقافة بناء مجتمعات التعلم المهنية وكل ما يتعلق بها داخل المجتمع المدرسي وخارجه وذلك لدورها الإيجابي في تطوير العملية التعليمية التعلمية ورفع المستوى التحصيلي للطلاب.
- زيادة صلاحيات وسلطات مُديري المدارس لتمكينهم من تشكيل كافة أنواع مجتمعات التعلم المهنية التي تحقق التميز والجودة في الأداء.
- حث مديري المدارس على تطوير مجتمعات التعلم المهنية بمدارسهم لتواكب الاتجاهات العالمية المعاصرة والمستجدات التربوية التي تخدم العملية التعليمية.
- عقد دورات وبرامج تدريبية تعني بتنمية مهارات وقدرات مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية وفق المستجدات التربوية التي تخدم العملية التعليمية.
- تقديم الدعم المادي والبشري المناسب للمدارس بما يضمن ممارسة مديري المدارس لأدوارهم في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي بدرجة عالية من الكفاءة والفعالية.
- تضمين دور مديري المدارس في مجتمعات التعلم المهنية بمعايير الإدارة المدرسية في نظام تطوير الأداء المدرسي بسلطنة عُمان، وفي معايير تقويم أداء مديري المدارس.

- **المراجع** :

- **أولا**: **المراجع العربية**:

- إبراهيم، حسام الدين السيد محمد؛ المرزوقي، أحمد بن سعيد بن عبد الله. (٢٠١٨). المشكلات التي تواجه مُجتمعات التعلم المهنية في المدارس بسلطنة عُمان، **مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسان والاجتماع**-كلية الإمارات للعلوم التربوية، (٢٩)،٣٠٦-٣٣٧.

- أحمد، إيمان زغلول راغب(٢٠٠٩). النمط القيادي مدخل لتحويل المدارس المصرية لمجتمعات تعلم مهنية. **دراسات تربوية واجتماعية-مصر، ١٥ (٤)**، ٤٧٥-٥٦٠.
- الجرايده، محمد سُليمان. (٢٠١٤). درجة التنسيق بين أدوار المشرفين التربويين ومديري المدارس في محافظة مسقط بسلطنة عمان، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدارسات التربوية والنفسية**، ٣(٩)،١٤٧-١٧٦.
- حمد، الهام حسن. (٢٠١٤) **درجة ممارسة مدير المدرسة بصفته مشرفا مقيما في التنمية المهنية للمعلمين في المدارس الخاصة في الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- الحوسني، عزة محمد. (٢٠١٣). **الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس بمحافظتي الباطنة وعلاقته بأنماطهم وفاعليتهم القيادية في ضوء نموذج القيادة الموقفية لهيرسي ويلانشرد**، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة مؤتة، الأردن.
- الرقيشية، عائشة بنت سالم بن صالح. (٢٠١٤). **أبعاد التعلم التنظيمي وعلاقتها بتنمية رأس المال البشري لدى معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى – سلطنة عُمان.
- الصغير، حسن. (٢٠٠٩). **مجتمعات التعلم مدخل لضمان الجودة في المدارس الثانوية دراسة ميدانية في مجتمع الأمارات**، كلية التربية، مصر، ١٢(٢٦)، ١٥٧ - ١٩٧.
- عثمان علان محمد؛ دبوس، محمد طالب؛ تيم، حسن محمد. (٢٠١٢). دور مديري المدارس الحكومية الثانوية في التنمية المهنية للمعلمين في شمال الضفة الغربية، **مجلة العلوم التربوية**، ٣٩(١) ١-١٦.
- القاضي، دلال والبياتي، محمود(2008) **منهجية واساليب البحث العلمي**. مكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان : الأردن .
- القريناوي، حسين محمد؛ الشرمان، منيرة؛ جوارنة، طارق. (٢٠١٨). دور مديري المدارس التكنولوجية في تعزيز التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين داخل الخط الأخضر. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**. ٢٦(٥)، ٣٩٩-٤٢٩.
- الكندي، مياسة بنت عبد الله. (٢٠٠٩). **تصور مقترح لتحويل مدارس ما بعد الأساسي(الصفين١١-١٢) بسلطنة عمان إلى منظمات متعلمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- محروس، محمد الأصمعي. (٢٠١٥). المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسي المنشود، سوهاج. **المجلة التربوية**، (٤٠)، ٥٦٧ – ٥٨٨ .
- محمد، إكرام أحمد.(٢٠١٥). مجالس الأمناء والآباء والمعلمين كآلية لتحويل المدرسة المصرية إلى مجتمع تعلم مهنى، **مجلة الإدارة التربوية – الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية – مصر**، (٢) ، ٢٣٩- ٢٧٥ .
- المطيري، عبد الهادي مزيد سعد(٢٠١٩). **دور مديري المدارس الثانوية بتفعيل التنمية المهنية والمجتمعية للمعلمين في دولة الكويت**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت كلية العلوم التربوية، الأردن.
- المهدي، ياسر فتحي الهنداوي؛ الحارثية ، عائشة بنت سالم؛ الرواحية ، بدرية بنت عبدالله. (٢٠١٦). واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكومية بجمهورية مصر العربية وسلطنة عمان. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية- جامعة السلطان قابوس** ، ١٠ (٢) ، ٢٧١- ٢٨٩ .
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٢) . **التعليم في سلطنة عمان المضي قدماً في تحقيق الجودة** ، دراسة مشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٦) . **دليل المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين** ، سلطنة عُمان ، وزارة التربية والتعليم.

• **ثانيا :المراجع الأجنبية** :

- Bonces,Mónica.(2014). Organizing a Professional Learning Community – A Strategy to Enhance Professional Development, **Medellín–Colombia**,9(3), 307-319.
- Lee ,Daphnee Hui Lin; Hong, Helen; Tay, Wan Ying; Lee, Wing On.(2013). Professional learning communities in Singapore schools, **Journal of Co-operative Studies**, , 46(2), 53-56.
- Lee,Daphnee; Hong,bHelen; Tay,Wanying ; On Lee,Wing. (2013). Professional Learning Communities in Singapore Schools **, Journal of Co-operative Studies**, 46(2), 53-56.
- Yaakob, Mohd; Yunus,Jamal. (2016).The Relationship between School Culture and Professional Learning Community in Malaysia, **International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences**, 6(12), 231-236.

❋❋❋❋❋❋❋