



دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دولية)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

العدد الثمانون .. ديسمبر ٢٠١٦م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

الموقع الإلكتروني للمجلة : <http://aae999.blogspot.com>

((هيئة تحرير المجلة)):

م	الاسم	الوظيفة
١	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعة بنها)	رئيس هيئة التحرير
٢	أ.د/ ناهد عبد الراضي محمد (جامعة المنيا)	نائب رئيس التحرير
٣	أ.د.م / هشام بركات بشر حسين (جامعة الملك سعود)	مدير التحرير
٤	أ.د/ عماد الدين عبد المجيد الوسيحي (جامعة بنى سويف)	عضواً
٥	أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي (جامعة بغداد)	عضواً
٦	أ.د / منى سالم زعزوع (جامعة بنها)	عضواً (مراجعة لغوية)
٧	أ.د.م/ صفاء عبد العزيز سلطان (جامعة حلوان)	عضواً (مراجعة لغوية)
٨	أ.د.م/ شيرين محمد محمد غلاب (جامعة دمياط)	عضواً (مراجعة عامة)
٩	د/ فرج عبده فرج (دكتوراه من جامعة بنها)	عضواً (مراجعة عامة)
١٠	د/ إيمان عبد الحميد نوار (دكتوراه من جامعة القاهرة)	عضواً (مراجعة عامة)
١١	أ/ أمينة سلوم الرحيلي (ماجستير من جامعة طيبة)	عضواً (مشفراً تقنياً)
١٢	أ/ مروة عبد الرازق عبد العزيز (جامعة بنها)	سكرتيرة التحرير

((الهيئة الاستشارية العربية للمجلة بالترتيب الأبجدي)):

م	الاسم	الكلية	الجامعة
١	أ.د/ بوحفص بالعبيد مباركى	التربية	وهران بالجزائر
٢	أ.د/ جابر محمود طلبه الكارف	رياض الأطفال	المنصورة
٣	أ.د/ جيلان أحمد عبد القادر	التربية الموسيقية	حلوان
٤	أ.د/ حسن سيد شحاتة	التربية	عين شمس
٥	أ.د / حمد بن خالد الخالدي	التربية	الأميرة ثورة بنت عبد الرحمن بالرياض
٦	أ.د/ حمدي أحمد عبد الله	التربية الفنية	حلوان
٧	أ.د/ خديجة أحمد بخيريت	التربية	الملك عبد العزيز بجدة
٨	أ.د/ خليل يوسف الخليلي	التربية	البحرين
٩	أ.د/ سوسن محمد عبد المنعم	تربية رياضية بنين	الإسكندرية
١٠	أ.د/ عبد الرحمن أحمد الأحمد	التربية	الكويت
١١	أ.د/ عبد الله محمد الخطايب	التربية	اليرموك الأردن
١٢	أ.د/ عزيزة محمود محمد سالم	تربية رياضية بنات	حلوان
١٣	أ.د/ على السيد الشخيري	التربية	عين شمس
١٤	أ.د/ علياء عبد الله الجندي	التربية	أم القرى مكة المكرمة
١٥	أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي	التربية	بغداد العراق
١٦	أ.د/ محمد الشيخ حمود	التربية	دمشق سوريا
١٧	أ.د/ محمد نصر الدين رضوان إبراهيم	تربية رياضية بنين	حلوان
١٨	أ.د/ محمود عبد الحليم حامد منسى	التربية	الإسكندرية
١٩	أ.د/ ممدوح محمد محمد سلام	الأدب	حلوان
٢٠	أ.د/ نعمان سعيد نعمان الأسودى	التربية	ذمار اليمن

الهيئة الاستشارية الدولية : International Advisory Editorial Board

N	Name in English	الاسم بالعربية	Contrey
1.	Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland	أ.د/ آلان توماس روجرسون مدير معهد تدريب المعلمين، كاتتاب بولندا	
2.	Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research Ethics/ Professor of Health Psychology, Sheffield Hallam University. (UK).	أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	
3.	Prof. Dr. Aytakin İŞMAN , Proffessor of Educational Technology and Dean of College of Communication, Department of Communication Design & Media , Esentepe Campus, Sakarya University. Sakarya TURKEY	أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة سقاريا تركيا	
4.	Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of the Learning Sciences, Associate Dean of Educational Research Office. National Institute of Education.Nanyang Technological University. Singapore	أ.د/ ديفيد هونغ ويلونج ، المعهد الوطني للتربية، جامعة نانديانج التكنولوجية، سنغافورة	
5.	Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational administration and planning. Cyprus international university. Northern Cyprus.	أ.د/ فاتوس سليمان، كلية التربية جامعة قبرص الدولية، شمال قبرص	
6.	Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).	أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية الولايات المتحدة الأمريكية	
7.	Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and Dean Of College of Education , California State University, San Bernardino. CA 92407-2393. (USA).	أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية ، جامعة كاليفورنيا الحكومية سان برناردينو، الولايات المتحدة الأمريكية	
8.	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 هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية، بجامعة مليورن.	
9.	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/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	

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

((الهيئة الاستشارية للرابطة وهيئة التحكيم بالترتيب الأبجدي)) :

م	الاسم	الكلية	الجامعة	التخصص العلمي
١	أ.د/ ابتهاج محمود طلبه بدوى	رياض الأطفال	القاهرة	رياض أطفال (المناهج وبرامج الطفل)
٢	أ.د/ إبراهيم محمد المتولي عطا	التربية	الفيوم	مناهج (لغة عربية)
٣	أ.د/ إبراهيم عباس الزهيري	التربية	حلوان	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٤	أ.د/ أحمد إبراهيم أحمد	التربية	بنها	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٥	أ.د/ أحمد الضوي سعد	التربية	الأزهر	مناهج (دراسات إسلامية)
٦	أ.د/ أحمد حسن سيف الدين	التربية	المنوفية	مناهج (لغة إنجليزية)
٧	أ.د/ السيد شحاتة محمد أحمد	التربية	أسيوط	مناهج (علوم بيولوجية)
٨	أ.د/ السيد على السيد شهده	التربية	الزقازيق	مناهج (علوم)
٩	أ.د/ السيد محمد السيد دعدور	التربية	دمياط	مناهج (لغة إنجليزية)
١٠	أ.د/ إلهام مصطفى محمد عبيد	التربية	الإسكندرية	رياض أطفال (اجتماعيات التربية والتعليم وتربية الطفل)
١١	أ.د/ أمال عبد السميع مليجي باظت	التربية	كفر الشيخ	الصحة النفسية
١٢	أ.د/ إميل فهمي حنا شودة	التربية	حلوان	أصول التربية
١٣	أ.د/ ايمان فؤاد محمد كاشف	التربية	الزقازيق	الصحة النفسية
١٤	أ.د/ بيومي محمد ضحاوي على	التربية	قناة السويس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
١٥	أ.د/ جلال الدين صالح أحمد	التربية الموسيقية	حلوان	التربية الموسيقية
١٦	أ.د/ جمال على خليل الدهشان	التربية	المنوفية	أصول التربية
١٧	أ.د/ جمال محمد محمد ابو الوفا	التربية	بنها	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
١٨	أ.د/ جمال محمد فكري	التربية	أسيوط	مناهج (رياضيات)
١٩	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	التربية	سوهاج	المناهج وطرق التدريس (علوم)
٢٠	أ.د/ حمدي على أحمد الفرماوي	التربية	المنوفية	علم النفس التربوي
٢١	أ.د/ حنان محمد حافظ	التربية	عين شمس	مناهج (فرنسي)
٢٢	أ.د/ راشد صبري محمود القصبي	التربية	بور سعيد	أصول التربية
٢٣	أ.د/ رجب السيد البهي	التربية	حلوان	مناهج (علوم)
٢٤	أ.د/ رضا عبده القاضي	التربية	حلوان	تكنولوجيا تعليم
٢٥	أ.د/ رضا مسعد السعيد	التربية	دمياط	مناهج (رياضيات)
٢٦	أ.د/ رمضان عبد الحميد الطنطاوي	التربية	دمياط	مناهج (علوم)
٢٧	أ.د/ زينب محمد أمين	التربية	المنيا	تكنولوجيا التعليم
٢٨	أ.د/ زينب محمود شقير	التربية	طنطا	تربية خاصة
٢٩	أ.د/ سامي محمد عبد المقصود نصار	كلية الدراسات التربوية	القاهرة	أصول التربية
٣٠	أ.د/ سعاد بسيوني محمد عياد	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٣١	أ.د/ سعاد محمد فتحي	البنات	عين شمس	مناهج (فلسفة)

٣٢	١. د / سعد أحمد الجبالي	التربية	الإسماعيلية	مناهج (تجاري)
٣٣	١. د / سعيد إسماعيل على	التربية	عين شمس	أصول التربية
٣٤	أ.د / سليمان محمد سليمان	التربية	بني سويف	علم النفس (قياس نفسي وإحصاء)
٣٥	أ.د / سميرة عبد الحميد أحمد	رياض الأطفال	المنصورة	رياض أطفال (مناهج وطرق تعليم الطفل)
٣٦	أ.د / سناء محمد سليمان عبد العليم	البنات	عين شمس	علم النفس
٣٧	أ.د / شاكر محمد فتحي أحمد	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٣٨	أ. د / صابر حسين محمود	التربية	عين شمس	مناهج (تجاري)
٣٩	أ. د / صلاح الدين محمد توفيق	التربية	بنها	أصول تربية
٤٠	أ.د / صلاح الدين محمد خضر	التربية	حلوان	مناهج (تربية فنية)
٤١	أ.د / ضياء الدين محمد أحمد الحزب	تربية رياضيات بنين	حلوان	الرياضة المدرسية
٤٢	أ. د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر	تربية	عين شمس	تخطيط تربوي
٤٣	أ.د / طلعت عبد الحميد فايق حسن	التربية	عين شمس	أصول التربية
٤٤	أ.د / عادل ابو العز أحمد سلامه	التربية	المنوفية	مناهج (علوم)
٤٥	أ.د / عادل السيد سرايا	التربية	قناة السويس	تكنولوجيا التعليم
٤٦	أ.د / عادل عبد الفتاح سلامة	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٤٧	أ.د / عادل عبدالله محمد محمد	التربية	الزقازيق	الصحة النفسية
٤٨	أ.د / عازة محمد أحمد سلام	التربية	المنيا	أصول التربية
٤٩	أ.د / عبد السلام عبد الخالق الكومي	التربية	السويس	مناهج (لغة إنجليزية)
٥٠	أ.د / عبد العزيز محمد عبد العزيز	التربية	الأزهر	مناهج (رياضيات)
٥١	أ.د / عبد الله السيد أحمد عسكر	الأدب	الزقازيق	علم النفس
٥٢	أ.د / عبد المسيح سمعان عبد المسيح	معهد الدراسات البيئية	عين شمس	مناهج (تربية بيئية)
٥٣	أ.د / عبد المنعم محمد حسنين	التربية	الوادى الجديد	مناهج (علوم)
٥٤	أ.د / عبد الوهاب محمد كامل السيد	التربية	طنطا	علم النفس التعليمي
٥٥	أ.د / عبد الجواد السيد سعد بكر	التربية	كفر الشيخ	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٥٦	أ. د / عفاف سعد حماد	التربية	طنطا	مناهج (فلسفة واجتماع)
٥٧	أ.د / عفت مصطفى مسعد الطناوي	التربية	دمياط	مناهج (علوم)
٥٨	أ. د / على أحمد الجمل	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)
٥٩	أ.د / على جودة محمد عبد الوهاب	التربية	بنها	مناهج (دراسات اجتماعية)
٦٠	أ.د / على حسين على بداري	التربية	المنيا	علم النفس التربوي
٦١	أ.د / على صالح جوهر	التربية	دمياط	أصول التربية
٦٢	أ.د / على عبد السمیع محمد قورة	التربية	المنصورة	مناهج (لغة إنجليزية)
٦٣	أ.د / فادية ديمتري يوسف بغدادى	التربية	المنصورة	مناهج (علوم بيولوجية)
٦٤	أ.د/فرماوى محمد فرماوى عمر	التربية	حلوان	رياض أطفال (مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال)

٦٥	١. د / لوسيل برسوم سلامة	التربية	المنيا	مناهج (فرنسي)
٦٦	أ.د/ ماجدة حبشي محمد سليمان	التربية	الإسكندرية	مناهج (علوم)
٦٧	أ. د / ماجدة مصطفى السيد	التربية	حلوان	مناهج (تربية فنية)
٦٨	أ.د/ ماجدة محمود محمد صالح	رياض الأطفال	الإسكندرية	مناهج وطرق تعليم الطفل
٦٩	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري	التربية	بنها	مناهج (علوم)
٧٠	أ.د/ مجدى صلاح طه المهدي	التربية	المنصورة	أصول التربية
٧١	أ.د/ مجدي عبد الكريم حبيب	التربية	طنطا	علم النفس التعليمي
٧٢	أ.د/ محمد إبراهيم إبراهيم النوفى	التربية	كفر الشيخ	أصول التربية
٧٣	أ.د/ محمد إبراهيم عطوه مجاهد	التربية	المنصورة	أصول التربية
٧٤	أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن	التربية	الزقازيق	صحة نفسية وتربية خاصة
٧٥	أ.د/ محمد جابر أحمد بريقع	تربية رياضية	طنطا	التدريب الرياضي
٧٦	أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب	التربية	طنطا	الصحة النفسية
٧٧	أ.د/ محمد عبد العزيز سلامة	تربية رياضية بنين	الإسكندرية	الإدارة الرياضية
٧٨	أ.د/ محمود محمد حسن عوض	التربية	أسيوط	مناهج (رياضيات)
٧٩	أ.د/ مديحة حسن محمد	التربية	بني سويف	مناهج (رياضيات)
٨٠	أ.د/ مصطفى محمد عبد العزيز	تربية فنية	حلوان	التربية الفنية
٨١	أ.د/ منى أحمد الأزهرى	التربية	حلوان	رياض أطفال (مناهج التربية الحركية للطفل)
٨٢	أ.د/ منى محمد علي جاد	رياض الأطفال	القاهرة	مناهج وطرق تعليم الطفل
٨٣	أ.د/ ناجى محمد قاسم الدمتهورى	التربية	الإسكندرية	علم النفس المعرفي
٨٤	أ.د/ نادية محمود صالح شريف	كلية الدراسات التربوية	القاهرة	رياض أطفال (علم نفس الطفل)
٨٥	أ.د/ نادية يوسف كمال	البنات	عين شمس	أصول التربية
٨٦	أ.د/ نبيل جاد عزمي	التربية	حلوان	تكنولوجيا التعليم
٨٧	أ.د/ نبيل سعد خليل جرجس	التربية	سوهاج	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٨٨	أ.د/ هدى محمد قناوى	رياض الأطفال	بور سعيد	رياض أطفال
٨٩	أ.د/ وفاء محمد كمال عبد الخالق	رياض الأطفال	القاهرة	رياض أطفال (علم نفس طفولة)
٩٠	أ. د / وفاء مصطفى محمد كفاي	كلية الدراسات التربوية	القاهرة	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
٩١	أ. د / يحي عطية سليمان	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)

محتويات العدد (٨٠):

الصفحات	م	بحوث ودراسات محكمة :
٧٥ - ١٥	(١)	برنامج مقترح في تاريخ العلماء باستخدام نموذج ثيلين وإستراتيجية لعب الأدوار وأثره في التعريف بالعلماء وتقدير جهودهم وتنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية بسوهاج .. د / حنان مصطفى أحمد زكي.
١٢٨ - ٧٧	(٢)	أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي الإلكترونية على الإنجاز الأكاديمي، والتثاقف، والاتجاه نحو الأجانب لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل" .. د/هاني أبو الفتوح جاد إبراهيم ، د / أحمد محمد أحمد زايد.
١٧٤ - ١٢٩	(٣)	برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في مفاهيم ثقافة أبعاد العالم لتنمية المكون الثقافي لمعلمي مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية .. د/ شادية عبد الحليم تمام متولى.
٢٢٦ - ١٧٥	(٤)	فاعلية إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية .. د/ وحيد السيد إسماعيل حافظ.
٢٦٢ - ٢٢٧	(٥)	تقويم استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لبعض جدارات الويب ٢.٠٠ بالمرحلة الإعدادية وفقا للمعايير التربوية والفنية .. د/ أماني محمد طه مصطفى.
٢٩٠ - ٢٦٣	(٦)	فاعلية تدريس مادة الحديث والسيرة باستخدام استراتيجية (K. W. L) في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي .. أ / عبدالله بن علي سعيد النجيمي ، د/ عمر عبدالقادر الشملي.
٣٢٦ - ٢٩١	(٧)	فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني على فعالية الذات لدى بعض الإداريات بكلية الآداب والإدارة ببیشه .. د/ صافيناز عادل حجر.
٣٨٢ - ٣٢٧	(٨)	العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطن التنظيمية لدى المشرفات التربويات بمدينة تبوك .. د/أشرف عبد التواب عبد المجيد ، أ / زهور سمران مرزوق العوي.
٤٠٤ - ٣٨٣	(٩)	تقنين مقياس الذكاءات المتعددة (TEEN - MIDAS) لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة .. أ / ثيلى عابد حسن طوخي
٤٣١ - ٤٠٥	(١٠)	تصور مقترح لتنمية المسؤولية الاجتماعية للجامعات المصرية على ضوء مجتمع المعرفة د / مديحة فخري محمود محمد..
٤٥٥ - ٤٣٣	(١١)	الممارسات السلوكية لمرشدي الصفوف للإرشاد التربوي (دراسة ميدانية) .. د / إكرام دحام زغير.
٤٨١ - ٤٥٧	(١٢)	ملامح التربية النبوية في العهد المدني .. د/ علي بن ميثب دغيم السبيعي.

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 .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالجامعات المصرية والعربية والعالمية .. وتتولى نشرها مؤسسة الرشد ناشرون بالرياض بالملكة العربية السعودية .

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.

يبدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا اعتبارا من يناير ٢٠١٢م توزع بجميع الدول ويعاد طبع إعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلة :

- « كل ما ينشر في إعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- « تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى - الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة.
- « كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى.
- « كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات ومؤتمرات مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة.
- « 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 المؤسسات العلمية 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 أعداد المجلة.
- تقوم هيئة 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 يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة وهيئة التحكيم عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- 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.
- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسله تكلفه ذلك .
- 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.
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠ مستلآتونسخته من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها ، ويمكن للباحث الحصول على نسخ إضافية من المجلة .

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة التالية :

- « تتم كتابة البحث وفق قالب التنسيق الخاص بالمجلة (يطلب من هيئة التحرير).
- « كتابة متن البحث بخط AL-Mohanad Bold مقاس ١٤ المسافة مفردة بين السطور ، ومرة ونصف بين الفقرات .
- « كتابة العناوين الرئيسية 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 Roman مقاس 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 - أتراب - ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير
mahersabry2121@yahoo.com:

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :

Safaasultan25@hotmail.com

متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :

<http://aae999.blogspot.com>

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

<http://www.aeducators.org>

• مقدمة العدد :

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

أولها بعنوان : برنامج مقترح في تاريخ العلماء باستخدام نموذج ثيلين وإستراتيجية لعب الأدوار وأثره في التعريف بالعلماء وتقدير جهودهم وتنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية بسوهاج .. د / حنان مصطفى أحمد زكي.

وثانيها بعنوان : أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي الإلكترونية على الإنجاز الأكاديمي، والتثاقف، والاتجاه نحو الأجانب لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل .. د/هاني أبو الفتوح جاد إبراهيم ، د/ أحمد محمد أحمد زايد .

وثالثها بعنوان : برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في مفاهيم ثقافة أبعاد العالم لتنمية المكون الثقافي لمعلمي مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية.. د/ شادية عبد الحليم تمام متولي.

ورابعها بعنوان : فاعلية إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.. د/ وحيد السيد إسماعيل حافظ.

وخامسها بعنوان: تقويم استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لبعض جدارات الويب ٢.٠٠ بالمرحلة الإعدادية وفقا للمعايير التربوية والفنية .. د/ امانى محمد طه مصطفى .

وسادسها بعنوان : فاعلية تدريس مادة الحديث والسيرة باستخدام استراتيجية (K.W.L) في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي .. أ / عبد الله بن علي سعيد النجيمي ، د/ عمر عبدالقادر الشمليتي.

وسابعها بعنوان : فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني على فعالية الذات لدى بعض الإداريات بكلية الآداب والإدارة ببيشه .. د/ صافيناز عادل حجر.

وثامنها بعنوان : العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى المشرفات التربويات بمدينة تبوك.. د/ أشرف عبد التواب عبد المجيد ، أ/ زهور سمران مرزوق العوفي.

وتاسعها بعنوان : تقنين مقياس الذكاءات المتعددة (TEEN - MIDAS) لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة .. أ/ ليلى عابد حسن طوخي.

وعاشرها بعنوان : تصور مقترح لتنمية المسؤولية الاجتماعية للجامعات المصرية على ضوء مجتمع المعرفة.. د / مديحة فخري محمود محمد.

والبحث الحادى عشر بعنوان : الممارسات السلوكية لمرشدي الصفوف للإرشاد التربوي (دراسة ميدانية) .. د / إكرام دحام زغير.

والبحث الثانى عشر بعنوان : ملامح التربية النبوية في العهد المدني .. د/ علي بن ميثب دغيم السبيعي .

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:

برنامج مقترح في تاريخ العلماء باستخدام نموذج ثيلين وإستراتيجية لعب الأدوار وأثره في التعريف بالعلماء وتقدير جهودهم وتنمية الدافعية للانجاز لدى طلاب كلية التربية بسوهاج

المصادر :

د / حنان مصطفى أحمد زكي
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد
بكلية التربية بسوهاج - جامعة سوهاج.

” برنامج مقترح في تاريخ العلماء باستخدام نموذج ثيلين وإستراتيجية لعب الأدوار وأثره في التعريف بالعلماء وتقدير جهودهم وتنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية بسوهاج ”

د/ حنان مصطفى أحمد زكي

• المستخلص:

هدف البحث الحالي التعرف على أثر برنامج مقترح في تاريخ العلماء باستخدام نموذج ثيلين وإستراتيجية لعب الأدوار في التعريف بالعلماء وتقدير جهودهم وتنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية بسوهاج. ولذلك أعدت الباحثة برنامجا في تاريخ العلماء باستخدام نموذج ثيلين وإستراتيجية لعب الأدوار، اختبار التعريف بالعلماء، ومقياس تقدير جهود العلماء، ومقياس الدافعية للإنجاز، ثم تم التطبيق القبلي لأدوات التقويم، ويليها تجربة البحث، ثم التطبيق البعدي لأدوات التقويم والحصول على البيانات المختلفة للمعالجة الإحصائية للنتائج. وجاءت نتائج البحث: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبيتين في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التعريف بالعلماء، ومقياس تقدير جهود العلماء، ومقياس الدافعية للإنجاز، لصالح التطبيق البعدي، وبحساب حجم الأثر اتضح التأثير الكبير للبرنامج المقترح في المتغيرات التابعة، كما اتضح تفوق أفراد المجموعة التجريبية الأولى تخصص علوم في تقدير جهود العلماء على أفراد المجموعة التجريبية الثانية تخصص لغة عربية.

A Suggested Program in the History of Scientists Using Thelen Model and the Strategy of Role-Playing and its Impact in the Definition of Scientists and Estimation their Efforts and Development of Achievement Motivation to Students of the Faculty of Education in Sohag.

Dr. / Hanan Mustafa Ahmed Zaki

Abstract:

The aim of this research to identify the impact of suggested program in the history of scientists using model Thelen and strategy of role-playing in the definition of scientists and estimation their efforts and development of achievement motivation to students of the Faculty of Education in Sohag. Therefore researcher prepared a program in the history of scientists using Thelen model and strategy role-playing games, definition scientists test, and the measure of estimate scientists efforts, and the measure of achievement motivation, and has been the application of pre tools evaluation, followed by the search experience, then post application of evaluation tools and access to various data for statistical processing of the results. It came Search Results: There are significant differences between the mean scores of two the experimental groups in two pre and post applications for scientists definition test, and the measure of estimate scientists efforts, and the measure of achievement motivation, In favor of the post application, and calculates the size of the effect turns out the big impact for the suggested program in the dependent variables, as it turns out Outweigh. The experimental group first, Science specialization on the experimental group Second specialization Arabic language.

• أولاً: خطة البحث :

يقع على التربية العبء الأكبر في نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل، ويُعد العلماء وتاريخهم من أهم الثروات التي يزخر بها التراث الثقافي العربي والإسلامي، فعلماء العرب والمسلمين أضاءوا التاريخ والعلم، والمعرفة بل والعالم كله، ومع هذا يجهلهم الكثيرون وتكاد تخلو المقررات الدراسية، كاللغة العربية وما تزخر به موضوعات القراءة، أو مقرر العلوم، وغيرها من ذكر أحد هؤلاء العلماء وما قدموه للبشرية، وإن ذكر يكون ذلك على استحياء وعجالة، دون تعريف هؤلاء الرواد الأوائل الذين أناروا العالم في وقت كان يطلق على أوروبا أنها في العصور المظلمة، كما يجب على القائمين على العملية التعليمية من مخططي ومطوري المناهج ومن معلمين يقومون بالتدريس ونقل التراث للأجيال تعريف التلاميذ والطلاب بالعلماء المصريين والعربيين في العصر الحديث؛ لتقدير جهودهم التي بذلوها من أجل اكتشافاتهم التي أسعدت البشرية.

ويُعد تقدير جهود العلماء أحد أهداف تدريس العلوم، وبالنظر إلى الواقع التربوي في مراحل التعليم العام، وكذلك برامج إعداد المعلمين في مصر يتضح أن هذا الهدف هدفاً لم يتحقق، ويُعد غائباً من أبعاد التربية العلمية.

إن دراسة تاريخ علماء العرب والمسلمين لأبد وأن يُعد هدفاً من أهداف التربية العلمية، فعلماء العرب والمسلمين هم من أسسوا منابت العلم وأصوله وعمقوا جذوره في كل أنحاء العالم، ولكن ومع الأسف إننا نسمع ونري ما يتشدد به الغرب، وما يردده الشرق من ورائه لعلماء نهلوا من علوم العرب والمسلمين، بل وأخذوا أعمالهم ونهلوا منها ثم نسبوها لأنفسهم، ومن المخجل أيضاً أن ما بين أيدي التلاميذ والطلاب نادراً ما يتضمن اسماً لعالم عربي مسلم أو نبذه عن حياته، ممن سطعوا في سماء العلم أمثال ابن الهيثم، وجابر ابن حيان، وابن النفيس والزهراوي والفارابي وابن سينا وغيرهم..... العديد والعديد. (محمد رضا البغدادي، ٢٠٠٣، ٦٢ - ٦٣)

كما تزخر مصر بالعديد من العلماء الذين ينبغي على أبنائها الطلاب معرفتهم وتقدير جهودهم أمثال سميرة موسى، وفاروق الباز، وأحمد زويل..... وغيرهم، وكذلك لا يمكن أن يتناسى العلم رواد وعلماء العلم الذين أثروا الحياة الحديثة بما قدموه من اكتشافات واختراعات وأفكار أدت إلى جعل الحياة أيسر وأسهل وقللت الجهد والمشقة والعناء، أمثال أديسون، وفلمنج ورازفور، مدام كوري.... وغيرهم العديد والعديد.

ويخطئ من يظن أن مجرد ذكر اسم أحد العلماء في أحد موضوعات العلوم أو القراءة قد وفى هذا العالم حقه من تعريف به وتاريخه وبمجهوداته وإنجازاته

وبمدي إثرائه للعلم والحياة العلمية وما أضافه لبنية العلم من معرفة، لهذا لا بد من إلقاء الضوء على هؤلاء العلماء ؛ وذلك لتعريف التلاميذ والطلاب بهم؛ حتى يستثار داخلهم الشعور بالفخر والاعتزاز بهم، ومن ثم تقديرهم وتقدير جهودهم التي قد يكونوا دفعوا حياتهم ثمنًا غاليا لها .

وليكن معلوماً كذلك أن مجرد ذكر أو سرد الإنجازات التي حققها العالم أو تناولها بصورة إنشائية لا يحقق الهدف المقصود فإن أول ما يهم أن ينفعل الدارسون ليقدرُوا عن صدق الصعوبات والعقبات والتضحيات التي بذلت في سبيل الحصول على المعرفة، ولابد أن يعرف الدارسون أن ما وصل إليه العلماء من معرفة واكتشافات واختراعات لم يكن وليد الصدفة، وإنما جاء نتيجة جهد وعمل دؤوب واستغرق عمر الإنسانية كلها .

لقد أصبح العلم شيئاً عادياً ويكاد الكثيرون من ألفتهم به، في كل أمر من أمور الحياة ينسون حقيقة الجهود التي بذلها العلماء لينعم ويتمتع العالم بكل مكتسباته من اكتشافات ومخترعات ومعرفة ؛ لذا لا بد من النظر إلى العلماء بفكرٍ أعمق وتقديرٍ أعظم.

وكذلك عندما يمر المتعلم بفكرة جديدة لم يكن من السهل الوصول إليها دون عمل وكفاح فإنه يشعر حينئذ بمدي ما بذله العلماء من تعب وجهد، ومدي ما يستحقونه من احترام وتقدير، وكذلك عندما يري التلاميذ أنه لولا فكرة معينة ما كان للإنسان أن يصل إلى التقدم الذي وصل إليه الآن، عندئذ يكون التلاميذ أكثر قدرة على تقدير قيمة كل فكرة جديدة، وأكثر قدرة على فهم وتقدير حقيقة الجهود التي تُبذل من قبل العلماء. (محمد أمين السعدني، ٢٠٠٥، ١١٠ - ١٠٩)

ومن مهام معلمي العلوم وغيرهم من المعلمين الإشادة بجهود العلماء الذين أفنوا أعمارهم في سبيل الوصول إلى الإنجازات العلمية، بل الأهم من ذلك أن يتضح للمتعلمين ماذا كان سيحدث للبشرية لو لم تخرج إلى الدنيا كل هذه لإنجازات العلمية لهؤلاء العلماء حتى يتسنى لهم معرفة هؤلاء العلماء وإعطاؤهم حقهم من التقدير لإسهاماتهم الممتدة التي كانت سببا رئيسا في تطور العلم ورفاهية البشرية. (خليل يوسف الخليل وآخرون، ١٩٩٦، ٥٩ - ٦٠)

إن حياة العلماء ليست حياة مرفهة دائماً، فالمتتبع لسيرة حياتهم، يجد أنها لا تخلو من مواقف وظروف وتحديات صعبة قد واجهتهم في سبيل تحقيقهم لدرجاتهم وإنجازاتهم العلمية المميزة، والكثير من الطلاب في المدارس والجامعات قد يعرفون الكثير عن القوانين والنظريات والإنجازات العلمية التي صاغها ووضعها العلماء، التي يدرسونها ضمن التخصصات العلمية كالكيمياء والفيزياء والأحياء، ولكنهم قد لا يعرفون شيئاً عن سيرة حياة ومعاناة هؤلاء

العلماء، أصحاب هذه النظريات فهم على سبيل المثال، يعرفون ويحفظون نظرية النسبية لأينشتاين، وقوانين نيوتن للحركة، ونظرية فيثاغورث في الرياضيات، وأن مكتشفة مادة الراديوم المشعة هي ماري كوري، كما أنهم يعرفون إسهامات وإنجازات العلماء العرب والمسلمين في تقدم الحضارة الإنسانية، ولكنهم لا يعرفون الصعوبات والتحديات التي واجهتهم في سيرة حياتهم ومسيرة كفاحهم ونضالهم من أجل تحقيق أهدافهم وإنجازاتهم العلمية المميزة.

ومعرفة الطلاب بتاريخ العلماء وقصة كفاحهم، يثير هذا إحساسهم بمعاناة هؤلاء العلماء مما يساعد في تنمية تقدير جهود العلماء لديهم والافتداء بهم.

ويأتي تعرف الطلاب بالعلماء من خلال عدة طرق منها البحث والتقصي والتحري (عن سير هؤلاء العلماء و المجهودات التي بذلوها من أجل إسعاد البشرية وراحتها واكتشافاتهم العظيمة)، عبر الانترنت، أو مصادر معلومات أخرى، أو من خلال استخدام نموذج ثيلين للتحري الجماعي.

ويُعد نموذج (ثيلين) للتحري الجماعي أحد الأنماط التعليمية الموجهة نحو التفاعل الاجتماعي التي تؤكد على التفاعل الإنساني، والعلاقات الاجتماعية، كما أكد (ديوي) Dewey على أهمية طريقة البحث والاستقصاء، بمعنى أن تتحول المدارس إلى مؤسسات يتعلم فيها الطلاب كيف يقومون بالاستقصاء والبحث، لا أن يقبلوا بنتائج أبحاث الغير. (Watson, 1991, p, 141).

ويعتمد أنموذج ثيلين (Thelen) على التفكير الجماعي والمناقشة بين مجموعات الطلاب وإثارة الأفكار وتنويعها واستعمال المدرس أسئلة افتراضية تباعد عن المألوف، فيتحول الصف إلى مجموعة عمل واحدة لها معاييرها ولكل عضو فيها دوره ونشاطاته ضمن فرق العمل الفرعية التي ينضم إليها، مما يطور المشاركة والتفاعل الإيجابي بين الطلاب ويسهم في زيادة تحصيلهم بدرجة عالية وتدريبهم على استعمال استراتيجيات تعليمية تسهم في إثارة دافعيتهم. (فائزة عبد القادر الجليبي، ٢٠١١، ٣١).

وتذكر زينب على اللامي (٢٠٠٧، ٤١) أنه لكي يحدث تقدم فعال وهادف في موقف التعلم الجماعي، لابد أن يعمل الطالب بالرجوع إلى زملائه الطلاب، فكل طالب يكتسب خبرات علمية من خلال إسهامه في بناء وتكييف المناقشات الاجتماعية، مما يوسع فرص التفاعل الصفي الذي يساعد على تطوير أفكار الطالب من خلال نقاشه مع زملائه في المجموعة التي ينتمي إليها.

ويري ثيلين أن التعليم سلسلة من الاستقصاءات، وفي كل حالة استقصاء تبدأ بموقف يتضمن مثيرا للطلاب، وتدعهم يتحرون، ويبحثون ويطلقون العنان لتفكيرهم من خلال مصادر التعلم المختلفة، وكذلك يمكن تعريف الطلاب سير هؤلاء العلماء والمجهودات التي بذلوها من أجل إسعاد البشرية، التي أنارت

الطريق ووفرت الوقت والجهد على البشرية كلها من خلال استخدام مجموعة من طرق واستراتيجيات تدريسية مختلفة مثل إستراتيجية لعب الأدوار.

ويعد لعب الأدوار نشاطاً تمثلياً يسهم في مساعدة الطلاب على التعلم؛ حيث تعتمد على المتعلم ودوره النشط، وتدفع به إلى التخلي عن دوره التقليدي السلبي، والتقدم بطريقة إيجابية بحيث يقوم بتمثيل أدوار لأشخاص أو مواقف تساعد في تحقيق أهداف تدريسية واكتساب مهارات حياتية واتجاهات تنمي شخصيته، كما يُعد لعب الأدوار نمطاً من أنماط الظواهر التي يحب الطلاب المشاركة فيه؛ لأنه يتيح لهم الفرصة لتجريب أدوار عديدة، فهذا النمط يؤدي إلى نمو الطلاب جسمياً، واجتماعياً، وانفعالياً، ومعرفياً. Schierholt G. 1994, (36)

إستراتيجية لعب الأدوار: يذكر جودت أحمد سعادة وآخرون (٢٠٠٦، ١٢١) أن إستراتيجية لعب الأدوار من الاستراتيجيات الفعالة التي توفر للمتعليم نظام محاكاة معين، يقوم فيه الطلاب بالأدوار المختلفة للأفراد أو الجماعات في موقف حياتي حقيقي، ويمثل الطريقة التي يتم التعرف من خلالها على القضايا المرتبطة بالمواقف الاجتماعية المعقدة.

فإستراتيجية لعب الأدوار تستخدم في التدريس وتعتمد على تقديم المعلومات للطلبة، بواسطة الأداء التمثيلي الذي يظهر من خلال حركات أعضاء الجسم المختلفة، بالإضافة إلى اللغة المنطوقة التي تصاحب الأداء داخل غرفة الصف أو قاعة العرض، ويتميز لعب الأدوار كأسلوب تعليمي بأنه يمكن الطلاب من استيعاب ما يستمعون إليه استيعاباً يحقق فهماً عميقاً للمفهوم أو الفكرة الملقاة عليهم، ويقوم على عرض الأحداث، عرضاً عملياً لإبراز بعض الجوانب الإيجابية، أو السلبية للأفكار، أو السلوك لاستخلاص العبر والمواظ، وتنسجم إستراتيجية لعب الأدوار مع مبدأ التعلم عن طريق العمل والنشاط والخبرة المباشرة، وهي إستراتيجية تعتمد بشكل رئيسي على تفعيل دور الطالب في العملية التعليمية، لإكسابه خبرات مباشرة وتنمية قدراته. (محمد محمود الحيلة، ٢٠٠٢، ٢٧٨)

إن تمثيل وأداء الطلاب لدور العلماء و ممارستهم البحث والاستقصاء والتحري حول قصة حياة ومعاناة العلماء ومعايشتهم الجهد والتعب الذي بذله العلماء والإنجازات التي حققوها بعد هذا العناء والجهد قد يثير فيهم تقليد هؤلاء العلماء كأمثله وقدوة يحتذي بها وتخلق الدافعية للإنجاز.

ويرى تولز (Toles) أن الدافعية الذاتية تُعد عاملاً أساسياً في استيعاب المتعلم للمعلومات، والتفاعل بإيجابية مع المعرفة، وتطبيقاتها في المواقف الجديدة المستقبلية، وأن الفرد المدفوع ذاتياً يؤدي المهام والأنشطة من أجل المتعة الكامنة

في عملية التعلم ذاتها، دون الانتظار لمرود خارجي، وهذا يؤدي إلى جودة العمل والأداء. (أحلام الباز الشرييني، ٢٠١١، ٢٥٥)

وتمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب الأساسية في نظام الدوافع الإنسانية، ويمكن النظر إلى دافعية الإنجاز من حيث كونها بعداً مهماً من أبعاد الدافعية العامة لدى الإنسان وبخاصة في الدوافع الاجتماعية المكتسبة، يوجد اتفاق عام بين علماء النفس على أهمية دور الدوافع في تحريك السلوك الإنساني بصفة عامة وفي التعلم والتحصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي بصفة خاصة، فبات هناك اتجاه متزايداً للبحث في هذا المجال وخاصة في دافعية الإنجاز. (هبة الله محمد سالم وآخرون، ٢٠١٢)

وقد خلص ماكلياند (McClelland, 1961) في دراسته " Achieving Society" لدى مجتمعات عدة وفي أزمان متباينة إلى ارتباط دافعية الإنجاز العالية بالنمو الاقتصادي والازدهار الحضاري، إذ يشير ماكلياند إلى دورها في رفع مستوي أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات، وإلى أن النمو الاقتصادي لأي مجتمع يعد محصلة لمجموعة من القوي أهمها الدافعية للإنجاز. (McKenna, 2000, 94)

وتؤكد دراسة "شارلوت" (Schierholt G. 1994,31-58) أن: هناك علاقة طردية وثيقة بين النجاح أو التحصيل المرتفع في العلوم المختلفة وبين مستوي الدافعية لدى الطلاب، فكلما كانت الدافعية لديهم كبيرة كلما كانت نسبة النجاح والتحصيل أعلى والعكس صحيح، فقد وجد أن كلما كانت الدرجات التي يحصل عليها الطلاب أقل كانت درجة استسلامهم، وإحباطهم وعدم الدافعية للإنجاز أكثر.

وعلى هذا فإن تعريف الطلاب المعلمين الذين أوشكوا على التخرج بالعلماء وسيرتهم والمعاناة والجهود التي بذلوها يحقق أحد أهداف التربية العملية وتدریس العلوم، كما أنه قد يجعل هؤلاء الطلاب العلماء قدوة ومثلاً يحتذون به فيثير ذلك الدافعية للإنجاز لديهم.

• مشكلة البحث :

جاء الإحساس بمشكلة البحث الحالي من خلال : مناقشة الباحثة لطلاب الفرقة الرابعة تعليم أساسي (جميع الشعب) عن مدى معرفتهم بالعلماء وجهودهم المبذولة تجاه البشرية؛ حيث تقوم الباحثة بتدريس هؤلاء الطلاب في أكثر من مقرر، وقامت الباحثة بدراسة استطلاعية طبقت خلالها اختبار قامت بإعداده حول التعريف بالعلماء العرب والمسلمين وعلماء مصر والغرب، وأظهرت النتائج أن ٨٥٪ من الطلاب الذين وصل عددهم (٤٦٠) طالباً وطالبة يجهلون ٢٥ عالماً من بين ٣٠ عالماً (الذين شملهم الاختبار)، وهذا يدل على تدني

المستوي المعرفي لديهم الذي يصل لدرجة الجهل بالعديد من العلماء فكيف بمن لا يعرف هؤلاء العلماء أن يُقدر جهودهم، كما قامت الباحثة بإعداد مقياس لتقدير جهود العلماء وجاءت نتائج تطبيق هذا المقياس على طلاب الفرقة الرابعة تعليم أساسي (جميع الشعب) (٤٦٠) طالبا وطالبة وأظهرت النتائج أن ٨١٪ من الطلاب لا يقدرّون العلماء و جهودهم حق التقدير علما بأن الباحثة وضعت عبارات كاشفة في المقياس توضح جدية المستجيب من التطبيق.

كما قامت الباحثة بعمل تحليل علمي لمحتوي كتب العلوم والقراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية وكانت نتائج هذا التحليل كما يلي:

لا يوجد اهتمام وتأكيد على التعريف بالعلماء وجهودهم ولكن يكفي بذكر اسم العالم وقد يذكر على استحياء اكتشاف هذا العالم أو ما توصل إليه من اختراعات.

كما قامت الباحثة بتطبيق مقياس الدافعية للإنجاز على نفس العينة السابق ذكرها، وجاءت نتائج التطبيق توضح تدني مستوى الدافعية للإنجاز لدى (٧٥٪) من الطلاب في أبعاد: التخطيط للمستقبل، المثابرة، الشعور بالمسؤولية، الثقة بالنفس والشعور بامتلاك المقدرة بينما وجدت الباحثة أن بعدي السعي نحو النجاح والتفوق والمنافسة موجودين في ٣٥٪ من أفراد العينة بنسب متفاوتة.

وباستعراض الدراسات السابقة قد لاحظت الباحثة أن اهتمام الباحثين منصب على العلم وفهم طبيعة العلم مثل دراسة (Bell, et al. (2003)، ودراسة ليلى عبد الله حسام الدين و نوال عبد الفتاح فهمي، (٢٠٠٥)، ودراسة وفاء صابر رفاعي، (٢٠٠٩)، ودراسة هنادي عبد الله وهدي محمد، (٢٠١٠)، ودراسة أميمه محمد عفيفي، (٢٠١٠)، ودراسة (Bell, et al. (2011)، وغيرها من الدراسات، مع قلة الدراسات التي اهتمت بتقدير العلم والعلماء فعلى حد علم الباحثة لا يوجد سوي دراستين: دراسة أمال محمود أحمد (١٩٩٩) التي هدفت إلى استقصاء أثر تدريس وحدة مقترحة في المغناطيسية والكهربية للصف الخامس الابتدائي باستخدام المدخل التاريخي على تنمية التحصيل وتقدير العلم والعلماء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وأوضحت نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل وتقدير العلم والعلماء لصالح المجموعة التجريبية.

و دراسة محمد عبد الرازق عبد الفتاح، (٢٠١٣) التي هدفت إلى استقصاء أثر وحدة مقترحة في النانوبيولوجي لتنمية المفاهيم النانوبيولوجية ومهارات حل المشكلة وتقدير العلم والعلماء لدى طلاب المرحلة الثانوية وأوضحت نتائج

الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم واختبار مهارات حل المشكلة، ومقياس تقدير العلم والعلماء لصالح التطبيق البعدي.

ومع ندرة الدراسات التي اهتمت بإعداد برامج للتعريف بالعلماء وسيرتهم العلمية ومسيرتهم وتقدير العلماء وجهودهم المضنية (فعلى حد علم الباحثة) لا توجد دراسة واحدة اهتمت بذلك.

وعلى الجانب الآخر فهناك العديد من الدراسات التي اهتمت بنموذج ثيلين للتحري الجماعي كأحد المتغيرات التابعة في العديد من المواد الدراسية وخاصة الدراسات الاجتماعية (التاريخ أو الجغرافيا)، وكذلك الرياضيات مثل: دراسة جاك هوتالا، (١٩٩٤) Jack Huhtala، ودراسة ادلر، (١٩٩٧) Adler، ودراسة باتيست، (١٩٩٩) Battista، ودراسة هوسر (٢٠٠٢) Houser، ودراسة بول انتوني، (٢٠٠٤) Poul Anthony، ودراسة عصام عبد الوهاب البرزنجي، (٢٠٠٦)، ودراسة زينب على اللامي، (٢٠٠٧)، ودراسة خالد عبد اللطيف عمران، (٢٠٠٧)، ودراسة بشائر مولود توفيق، (٢٠٠٧)، ودراسة أحمد عبد الستار المشهداني (٢٠٠٨)، ودراسة صبحي ناجي الجبوري، (٢٠٠٨)، ودراسة محمد هاشم مؤنس، (٢٠٠٩)، ودراسة أحمد داود سلمان، (٢٠١٢)، ومن الملاحظ من استعراض الدراسات السابقة التي اهتمت بنموذج ثيلين للتحري الجماعي أنه لا توجد دراسة واحدة اهتمت بدراسة نموذج ثيلين في العلوم.

وكذلك توجد العديد من الدراسات السابقة التي اهتمت باستخدام إستراتيجية لعب الأدوار في مختلف المواد الدراسية مثل: دراسة فدوى سالم برقان، (٢٠٠٦)، ودراسة أماني خميس عثمان، (٢٠٠٧)، ودراسة زيد عتيق الشمري، (٢٠٠٨)، ودراسة أميمة محفوظ أمين، (٢٠٠٨)، دراسة سترجز وآخرين Sturges, (2009) et al.، ودراسة مايسه يوسف حلس، (٢٠١١)، ودراسة أحمد رمضان السيد، (٢٠١٢)، ودراسة مروة عدنان الجدي، (٢٠١٢)، ودراسة كوثر محمد الشاذلي، (٢٠١٣)، ودراسة محمود إبراهيم عثمان، (٢٠١٣)، ودراسة إيمان عثمان العشير، (٢٠١٤).

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ قلة الدراسات التي اهتمت باستخدام إستراتيجية لعب الأدوار في المرحلة الجامعية.

كما توجد العديد من الدراسات التي اهتمت بتنمية الدافعية للإنجاز من خلال دراسته كمتغير تابع مثل: دراسة إبراهيم أحمد غنيم، (٢٠٠٢)، ودراسة محرز عبده يوسف، (٢٠٠٢)، ودراسة أشرف عبد المنعم محمد، (٢٠٠٣)، ودراسة أميمة محمد عفيفي، (٢٠٠٤)، لوريس اميل عطية، (٢٠٠٧)، ودراسة نوال عبد الفتاح فهمي، (٢٠٠٨)، ودراسة جمال عبد ربه الزعائين، (٢٠٠٩)، ودراسة رمضان

محمد علي، (٢٠١٢)، ودراسة أسامة جبريل عبد اللطيف، (٢٠١٢)، ودراسة فطومة محمد علي، (٢٠١٢)، ودراسة عماد الدين عبد المجيد الوسيحي، (٢٠١٣)، ودراسة هنادي عبد الله العيسي، (٢٠١٤)، ولكن لا توجد دراسة واحدة (على حد علم الباحثة) اهتمت بتنمية الدافعية للإنجاز من خلال التعريف بتاريخ العلماء وإنجازاتهم.

يتضح من خلال كل ما سبق: قلة الدراسات التي اهتمت بتقدير العلماء وندرة الدراسات التي اهتمت بتاريخ العلماء والتعريف بهم وتقدير جهودهم، مع عدم وجود دراسات استخدمت نموذج ثيلين للتحري الجماعي في مجال العلوم، وقلة الدراسات التي استخدمت إستراتيجية لعب الأدوار في المرحلة الجامعية، وندرة الدراسات التي اهتمت بتنمية الدافعية للإنجاز من خلال التعرف على سيرة وتاريخ العلماء فكانت الحاجة للبحث الحالي.

وتحددت مشكلة البحث الحالي في: وجود قصور في معرفة الطلاب بالعلماء، وتدني مستوى تقدير جهود هؤلاء العلماء، وتدني مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية.

• أسئلة البحث :

سعي البحث الحالي إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

« ما أثر برنامج مقترح في تاريخ العلماء باستخدام نموذج ثيلين للتحري الجماعي، وإستراتيجية لعب الأدوار في تعريف مجموعتي البحث بالعلماء ؟
« ما أثر برنامج مقترح في تاريخ العلماء باستخدام نموذج ثيلين للتحري الجماعي، وإستراتيجية لعب الأدوار في تقدير مجموعتي البحث لجهود العلماء ؟

« ما أثر برنامج مقترح في تاريخ العلماء باستخدام نموذج ثيلين للتحري الجماعي، وإستراتيجية لعب الأدوار في تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب مجموعتي البحث ؟

« ما تأثير التخصص (علوم، لغة عربية) في معرفة الطلاب (مجموعتي البحث) ببعض العلماء، وتقدير جهودهم، وتنمية الدافعية للإنجاز لديهم ؟

• أهمية البحث :

« قد يسهم البحث الحالي في تحقيق أحد أهداف تدريس العلوم وهو تقدير جهود العلماء.

« يقدم البحث برنامجاً حول تاريخ علماء العرب والمسلمين، وبعض العلماء المصريين، وعلماء الغرب في العصر الحديث، وما قدموه من جهود عظيمة للبشرية.

« يقدم البحث اختباراً في التعريف بعلماء العرب والمسلمين، وبعض العلماء المصريين، وعلماء الغرب في العصر الحديث، وكذلك مقياساً لتقدير جهود

العلماء، قد يساعد الباحثين في الاسترشاد به لعمل اختبارات ومقاييس في هذا المجال.

« يقدم البحث مقياساً للدافعية للإنجاز، قد يساعد الباحثين في الاسترشاد به لعمل مقاييس في هذا المجال.

« قد يوجه البحث القائمين على إعداد البرامج والمقررات الدراسية وتطويرها لضرورة تضمين سيرة علماء العرب والمسلمين، وبعض العلماء المصريين، وعلماء الغرب في العصر الحديث هذه المقررات.

• أهداف البحث :

هدف البحث الحالي إلى:

« تعريف الطلاب (مجموعتي البحث) بالعديد من علماء العرب والمسلمين، وبعض العلماء المصريين، وعلماء الغرب في العصر الحديث، بعد دراسة البرنامج المقترح وفقاً لنموذج "ثيلين" للتحري الجماعي أو استخدام إستراتيجية لعب الأدوار.

« تنمية تقدير الطلاب (مجموعتي البحث) لجهود العلماء، بعد دراسة البرنامج المقترح وفقاً لنموذج "ثيلين" للتحري الجماعي، أو استخدام إستراتيجية لعب الأدوار.

« تنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلاب (مجموعتي البحث) للعلماء.

• حدود البحث :

« اقتصر البرنامج المقترح على التعريف بـ (٣٠) عالماً وعالمة من أبرز علماء المسلمين والعرب ومصر والغرب.

« اقتصر تطبيق تجربة البحث على عينة من طلاب وطالبات كلية التربية بسوهاج الفرقة الرابعة (تعليم أساسي) علوم، ولغة عربية؛ وذلك لطبيعة المقررات التي سوف يُدرسونها والتي يجب أن تتضمن تاريخ العلماء، كما أن طلاب الفرقة الرابعة أوشكوا على التخرج والعمل في الحقل التربوي.

« اقتصر تطبيق تجربة البحث على استخدام نموذج ثيلين للتحري الجماعي مع أفراد مجموعة البحث الأولي (تخصص علوم)، وإستراتيجية لعب الأدوار مع أفراد مجموعة البحث الثانية (تخصص لغة عربية).

• عينة البحث :

تكونت عينة البحث من مجموعتين تجريبيتين المجموعة التجريبية الأولى (٣٠) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة تعليم أساسي علوم، والمجموعة التجريبية الثانية (٣٠) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة تعليم أساسي لغة عربية.

• منهج البحث :

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي القائم على استخدام التصميم التجريبي (Pre Post Test Design)، والذي تقوم فكرته على إجراء التطبيق

القبلي لأدوات البحث، ثم إجراء تجربة البحث، ثم إجراء التطبيق البعدي لأدوات البحث. (ذكرى الشربيني، ١٩٩٦، ٤١)

• **متغيرات البحث :**

- ◀ المتغير المستقل: البرنامج المقترح في تاريخ العلماء.
- ◀ المتغيرات التابعة: التعريف بالعلماء، تقدير جهود العلماء، تنمية الدافعية للإنجاز.

• **المواد التعليمية و أدوات البحث :**

- أعدت الباحثة المواد التعليمية والأدوات البحثية التالية:
- ◀ المواد التعليمية شملت: البرنامج المقترح في تاريخ العلماء.
- ◀ أدوات البحث: أعدت الباحثة الأدوات التالية:
 - ✓ اختبار التعريف بالعلماء.
 - ✓ مقياس تقدير جهود العلماء.
 - ✓ مقياس الدافعية للإنجاز.

• **مصطلحات البحث :**

• **تاريخ العلماء History of scientists :**

عرف البحث الحالي تاريخ العلماء بأنه: سرد السير الذاتية وأهم منجزات واكتشافات علماء المسلمين والعرب ثم علماء المصريين والغرب في العصر الحديث، وتوضيح الدور الأصيل لعلماء المسلمين في هذه الاكتشافات.

• **التعريف بالعلماء The Definition of scientists**

عُرف في البحث الحالي بأنه: إكساب الطلاب معرفة حول جانب من سيرة حياة العلماء، وما مروا به من صعوبات، وأهم الاكتشافات، أو الاختراعات التي قدموها للبشرية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار المعد لذلك.

• **تقدير جهود العلماء Scientists estimation efforts :**

عرف محمد عبد الرازق عبد الفتاح، (٢٠١٣، ٢٣٧) تقدير العلم والعلماء بأنه: الإدراك والوعي بأهمية العلم ودوره في الحياة، وإدراك دور العلم والصعوبات التي يواجهونها والتضحيات والإسهامات التي يقدمونها في تقدم المجتمع وحل مشكلاته.

وعُرف تقدير جهود العلماء في البحث الحالي بأنه: إدراك ووعي بقيمة العلماء، والنظر إليهم بما يستحقونه من الاعتبار والاحترام والإحساس بمدى ما بذلوه من جهد وتعب وصعوبات، واعترافا وعرفانا بما قدموه من اكتشافات واختراعات ساعدت على سعادة البشرية ورفاهيتها، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعد لذلك.

• الدافعية للإنجاز Achievement motivation :

عرف باول برونهوير، (٢٠٠٠) الدافع للإنجاز بأنه: الاستعداد للسعي وبذل الجهد من أجل النجاح وتحقيق الهدف وفقا لمعيار معين من الجودة والامتيان، والمحافظة على هذا المستوى الرفيع.

وعُرف إجرائياً الدافع للإنجاز بأنه: رغبة الطالب في النجاح وإصراره على التفوق من خلال ثقته بالنفس، وبذل الجهد وشعوره بامتلاك القدرة، مع استعداده للمثابرة وتحمل المسؤولية بعد دراسته لتاريخ العلماء ومعرفته بهم وبسيرتهم وإنجازاتهم وكفاحهم، مع تقديره لهم، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعد لذلك.

• نموذج "ثيلين" للتحري الجماعي Thelen model to investigate mass :

يُعد نموذج (ثيلين) أحد الأنماط التعليمية الموجهة نحو التفاعل الاجتماعي التي تؤكد على التفاعل الإنساني، والعلاقات الاجتماعية، كما أكد (ديوي) Dewey على أهمية طريقة البحث والاستقصاء، بمعنى: أن تتحول المدارس إلى مؤسسات يتعلم فيها الطلاب كيف يقومون بالاستقصاء والبحث والتحري بأنفسهم، ولا يقبلوا بنتائج أبحاث الغير.

وعُرف نموذج ثيلين في البحث الحالي بأنه: نموذج تعليمي تعليمي يعتمد على التعلم التعاوني في مجموعات تتشارك معا لإنجاز مهمة محددة من البحث والاستقصاء والتحري حول شخصية وسيرة حياة أحد العلماء المسلمين أو العرب أو المصريين أو الغربيين المعاصرين عبر مصادر متعددة للمعلومات أهمها الانترنت، حتى يسهم ذلك في التعريف بالعلماء، وتقدير جهودهم.

• إستراتيجية لعب الأدوار Role-Playing Strategy :

عرف جودت أحمد سعادة وآخرون، (٢٠٠٦، ١٢١) إستراتيجية لعب الأدوار بأنها: إحدى الاستراتيجيات الفعالة التي توفر للمتعلم نظام محاكاة معين، يقوم الطلاب فيه بالأدوار المختلفة للأفراد أو الجماعات في موقف حياتي حقيقي، ويمثل الطريقة التي يتم التعرف من خلالها على القضايا المرتبطة بالمواقف الاجتماعية المعقدة..

وعرف أحمد عبد الحميد الشافعي وصلاح حسن خضر، (٢٠٠٢، ٣٥٧) إستراتيجية لعب الأدوار بأنها: أحد الأنشطة التعليمية التي يقوم فيها التلميذ بدور شخصية أخرى سواء أكانت هذه الشخصية تاريخية أو خيالية أو واقعية، وبعيد عن آراء هذه الشخصية وأفكارها في الموضوع أو القضية المطروحة.

وعُرفت إستراتيجية لعب الأدوار في البحث الحالي بأنه: إحدى الإستراتيجيات التعليمية التي يقوم فيها طالب أو أكثر بتمثيل وتشخيص دور أحد العلماء المسلمين أو العرب أو المصريين أو الغربيين أمام زملائه موضحا سيرة حياته

والصعاب التي واجهته في حياته وأهم الاكتشافات أو الاختراعات أو الإنجازات العلمية التي تمت على يده؛ ليساعد زملائه في التعريف بهذا العالم ويسهم بدوره في تقدير جهود هذا العالم .

• إجراءات البحث :

للإجابة عن أسئلة البحث واختبار صحة الفروض، اتبعت الباحثة الخطوات التالية: بعد الاطلاع على الأدبيات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع البحث قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

◀ إعداد المواد التعليمية وأدوات البحث وهي:

✓ البرنامج المقترح .

✓ اختبار التعريف بالعلماء .

✓ مقياس تقدير العلماء .

✓ مقياس الدافعية للإنجاز .

◀ عرض المواد التعليمية، وأدوات البحث على مجموعة من السادة المحكمين .

◀ إجراء التعديلات المطلوبة كما يراها السادة المحكمون .

◀ التطبيق الاستطلاعي للمواد التعليمية، وأدوات البحث .

◀ اختيار عينة البحث .

◀ التطبيق القبلي لأدوات البحث .

◀ تطبيق تجربة البحث .

◀ التطبيق البعدي لأدوات البحث .

◀ استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة للنتائج، ثم تحليل وتفسير هذه

النتائج في ضوء فروض وأسئلة البحث .

◀ تقديم بعض التوصيات، والبحوث المقترحة ذات الصلة بالبحث الحالي .

• ثانياً : أدبيات البحث :

على الرغم من أن العلم وتاريخه حافلان بالأمثلة والمواقف التي يجب ألا تُخفي، ويجب ألا يخفيها المعلم والتي بها يستطيع أن يُعيد سيرة السابقين ويُثري تدريسه لتحقيق هذا الهدف، إلا أن الكثيرين مازالوا ينكرون جهود العلماء المسلمين والعلماء العرب رواد المكتشفات والمخترعات العلمية، واحتوت العديد من الكتب العلمية وبخاصة المدرسية على أسماء علماء الغرب، بالرغم من أن الفضل والأسبقية يرجعان للعلماء المسلمين والعرب في العديد من الميادين، إن لم يكن في كل الميادين المختلفة، وعليه يكون دور المعلم أن يُضفي شخصيته في إحياء ذكرى وسير هؤلاء العلماء، كلما أتاحت له الفرصة لذلك، فهذا تاريخ ناصع يجب إحياء تراثه في شتى المجالات، ولا بد أن يشجع المعلم تلاميذه على بذل الجهد لجمع المعارف والبيانات عن العلماء العرب والمسلمين، وكذلك العلماء المعاصرين لأن لهم دور كبير وهام في خدمة البشرية. (محمد رضا البغدادي، ٢٠٠٣، ١٤٩)

ففي الوقت الذي كانت فيه الكنيسة الغربية تُحرم صناعة الطب، لأن المرض عقاب من الله لا ينبغي للإنسان أن يصرفه عمن يستحقه، وهو الاعتقاد الذي ظل سائداً في الغرب حتى القرن الثاني عشر بدأ المسلمون في القرن التاسع الميلادي في تطوير نظام طبي يعتمد على التحليل العلمي ومع الوقت، بدأ الناس يقتنعون بأهمية العلوم الصحية، واجتهد الأطباء الأوائل في إيجاد سبل العلاج، ووجد في العصور الوسطى أعظم الأطباء المسلمون في التاريخ، الذين طوروا المستشفيات، ومارسوا الجراحة على نطاق واسع، بل ومارس النساء الطب، حتى أنه كانت هناك طبيبتان من عائلة ابن زهر خدمتا في بلاط الخليفة الموحيدي أبو يوسف يعقوب المنصور في القرن الثاني عشر الميلادي.

ومعرفة الطلاب بتاريخ العلماء وسيرتهم وقصة كفاحهم، قد يكون أحد العوامل التي تثير دافعيتهم نحو الإنجاز.

وهناك القليل من الدراسات التي اهتمت بتقدير العلم والعلماء: دراسة أمال محمود أحمد (١٩٩٩) التي هدفت إلى استقصاء أثر تدريس وحدة مقترحة في المغناطيسية والكهربية للصف الخامس الابتدائي باستخدام المدخل التاريخي على تنمية التحصيل وتقدير العلم والعلماء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وأوضحت نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل وتقدير العلم والعلماء لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة محمد عبد الرازق عبد الفتاح، (٢٠١٣) التي هدفت إلى استقصاء أثر وحدة مقترحة في النانوبيولوجي لتنمية المفاهيم النانوبيولوجية ومهارات حل المشكلة وتقدير العلم والعلماء لدى طلاب المرحلة الثانوية وأوضحت نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم واختبار مهارات حل المشكلة، ومقياس تقدير العلم والعلماء لصالح التطبيق البعدي.

ومع ندرة الدراسات التي اهتمت بإعداد برامج للتعريف بالعلماء وسيرتهم العلمية وسيرتهم وتقدير العلماء وجهودهم المضنية (فعلى حد علم الباحثة) لا توجد دراسة واحدة اهتمت بذلك.

ولقد استخدمت الباحثة لدراسة هذا البرنامج مع مجموعتي البحث نموذج ثيلين للتحري الجماعي مع المجموعة التجريبية الأولى (طلاب الفرقة الرابعة أساسي تخصص علوم)، وإستراتيجية لعب الأدوار مع المجموعة التجريبية الثانية (طلاب الفرقة الرابعة أساسي تخصص لغة عربية).

• **نموذج التحري الجماعي (ثيلين) Thelen model to investigate mass**
يُعد نموذج (ثيلين) أحد الأنماط التعليمية الموجهة نحو التفاعل الاجتماعي التي تؤكد على التفاعل الإنساني، والعلاقات الاجتماعية، كما أكد (ديوي)

Dewey على أهمية طريقة البحث والاستقصاء بمعني أن تتحول المدارس إلى مؤسسات يتعلم فيها الطلاب كيف يقومون بالاستقصاء والبحث والتحري بأنفسهم، ولا أن يقبلوا بنتائج أبحاث الغير.

ويمكن توضيح الأسس التي بني عليها نموذج ثيلين (التحري الجماعي) بالآتي: (خليل يوسف الخليلي، ١٩٩٦، ٢٥٥)

« الإنسان كائن اجتماعي يبني مع غيره من أفراد الجماعة جملة من القواعد والاتفاقات والأعراف الاجتماعية، ويؤكد على ضرورة المشاركة الإيجابية بين المتعلمين ويجب أن يتوفر لدى المتعلمين الإحساس بالمسؤولية اتجاه النجاح والفشل وأن المهمة التعليمية تمثل لكل متعلم هدفاً كما هي للآخرين في المجموعة، ويجب على كل متعلم القيام بدوره وإبداء آرائه وتشجيع زملائه ومراقبة أدائهم والاعتماد المتبادل فيما بينهم من أجل إنجاز المهمة وتحقيق الأهداف التي يطمحون إليها.

« وغرفة الصف تشبه المجتمع الكبير فلها نظامها الاجتماعي وثقافتها الصفية، ومعاييرها وتوقعاتها، ويجب أن يعكس النمط التعليمي فيها نمط التعامل في المجتمع، فتعلم المعرفة من أي مجال أكاديمي لا يتم إلا من خلال العملية الاجتماعية التي ترافقها، فالعلم وثيق الصلة بالمجتمع يؤثر فيه ويتأثر به.

« يرفض (ثيلين) النظام الصففي التقليدي الذي يدور حول توفير الراحة والهدوء الذي يريح المدرس، والتعلم ليس مجرد توصيل المعرفة إلى الطلاب، وإنما هو أشمل من ذلك وأعم لأنه يتضمن إرشاد الطلاب وتوجيههم لبذل أقصى جهد في عملية التعلم، وذلك عن طريق خلق مواقف تساعد الطلاب للقيام بمسؤولياتهم وضبط أنفسهم وتنفيذ مقترحاتهم وتنظيم نشاطاتهم وأن يكون للطلبة النصيب في اتخاذ القرارات، وهذا يبعث الثقة في نفس كل طالب في المشاركة وطرح آرائه وأفكاره.

« (يؤكد ثيلين) على استعمال (الاستقصاء) في ممارسة أسلوب البحث الجماعي، وكل عملية تحري أو استقصاء تبدأ بموقف مثير يستجيب له الطلاب.

يلاحظ في ضوء ما سبق أن هناك مفاهيم أساسية يقوم عليها نموذج (ثيلين) ومن أهم هذه المفاهيم.

• الاستقصاء (Inquiry) :

" إن المعني النظري العام للاستقصاء: هو بحث الفرد معتمداً على نفسه للوصول إلى الحقيقة أو المعرفة، فضلاً عن أنه أحد الطرق التي تتبع للإلمام بالشئ ومعرفته ."

فالاستقصاء يساعد المتعلمين على إيجاد إجابات للمشكلات التي تظهر في حياتهم، ولن يكونوا في ضوء ذلك متعلمين يعيشون في غرفة الصف فقط،

وإنما يكونوا في عالم يظهر مشكلات عديدة، وكل واحد منهم ينبغي أن يستجيب استجابة ذاتية لهذه المشكلات.

ويركز (ثيلين) Thelen على عملية الاستقصاء الجماعي، ضمن فعاليات ونشاطات صفية، يتم فيها ممارسة الطلاب نشاطاتهم لتنظيم أفكارهم واتجاهاتهم، وخبراتهم وتطوير نواتج تعلمهم نتيجة المشاركة في عملية الاستقصاء. (فائزة عبد القادر الجلي، ٢٠٠١، ٣٥).

والاستقصاء هو طريقة تجعل الطلاب قادرين على تقويم عملهم بأنفسهم، والعمل مع الآخرين في التخطيط للبحث، وتمكين من مهارات الاستماع للآخرين، ومشاركين في المناقشة، وقادرين على استغلال الموارد المتاحة، وتطبيق الخبرات السابقة من المفاهيم والمبادئ في تفسير الظاهرة الجديدة (أنور حسين عبد الرحمن وفلاح محمد الصافي، ٢٠٠٧، ٢٥٨).

ولكي يحدث تقدم فعال وهادف في موقف التعلم الجماعي، لابد أن يعمل الطالب بالرجوع إلى زملائه الطلاب، فكل طالب يكتسب خبرات علمية من خلال إسهامه في بناء وتكييف المناقشات الاجتماعية، مما يوسع فرص التفاعل الصفي الذي يساعد على تطوير أفكار الطالب من خلال نقاشه مع زملائه في المجموعة التي ينتمي إليها. (زينب على اللامي، ٢٠٠٧، ٤١).

ودينامية الجماعة تشير إلى عمليات التفاعل والتواصل بين أفراد الجماعات الصغيرة، ذات التأثير والتأثر فيها، ويقصد بالدينامية هنا علاقة العلية أو العلة والمعلول أو السببية effect cause أو كيفية تكون الجماعة وأدائها لوظائفها ودراسة الوسائل والإجراءات اللازمة لتغيير بناء وتركيب الجماعة وسلوكها كجماعة وليست كأفراد. (عبد الرحمن محمد العيساوي، ٢٠٠٦، ٣٢ - ٣٣).

ويخلص ثيلين (Thelen) خطوات العملية الاستقصائية وفق الترتيب الآتي:
(يوسف قطامي ونايفة قطامي، ١٩٩٨، ٢٥٢).

- « تقديم المدرس للمشكلة المثيرة والجديدة.
- « يبدأ الطلاب بالتفكير في المشكلة الجديدة، وجمع المعلومات عنها.
- « يقوم الطلاب بربط المعلومات والخبرات المتوفرة، ويصنفوها وفق نظم.
- « يصوغ الطلاب فرضيات لمعالجة المشكلة.
- « يناقش الطلاب في مجموعات الفرضيات ويبنون خطة لاختبارها أو التحقق منها.
- « يدرس الطلاب النتائج، التي تم التوصل إليها وتعديلها، وفق النتائج المستخلصة.
- « يشارك كل طالب بعرض وجهة نظره بحرية ووضوح، وفق الطريقة المناسبة التي يختارها.

يتألف نموذج ثيلين من ست مراحل أو خطوات لا بد من استخدامها في هذا النمط وهي: (توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، ٢٠٠٢، ١٩٥).
 « مواجهة الطلاب بموقف محير.

« التعرف على رد فعل المجموعة بالنسبة للموقف.

« تحديد المشكلة وصياغة فرضيات بحيث تصبح قابلة للمعالجة والبحث.

« معالجة فردية للمشكلة ومعالجة جماعية.

« تحليل العمليات الذهنية أي تحليل مدي التقدم نحو الهدف وتحليل العمليات المستعملة.

« استثارة وتنشيط البحث الجماعي، وتنشيط ألوان مختلفة من النشاطات بما يحقق الأهداف المنشودة وهذا ما أكدته (ثيلين) على ضرورة توفير بيئة تعلم صفية، يعمل فيها الطلاب معا على شكل مجموعات متفاعلة، للتوصل إلى هدف مشترك أو إنجاز المهمة المطلوبة مع تحمل مسؤولية تعلمهم وتعلم زملائهم لإتقان تعلم المادة المقررة ، كما تتحمل كل مجموعة المسؤولية في التغذية الراجعة والتقويم ومساعدة الأعضاء بعضهم بعضا. (Watson 1991, p, 141).

وفي البحث الحالي تقوم الباحثة بعرض المشكلة على الطلاب وتمثل هذه المشكلة في: صورة أو رسم أحد العلماء، مع كتابة اسم أشهر عمل من أعماله أو اكتشافاته وتطلب من الطلاب التحري عنه، حيث يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات ويبدؤون التحري عبر الانترنت، وكذلك مجموعة من الكتب، ثم يقوم الطلاب بربط المعلومات والخبرات المتوافرة، ثم يدرس الطلاب ما تم التوصل إليه وفق النتائج التي تم الحصول عليها، ثم تقوم الباحثة بمناقشة الطلاب فيما توصلوا إليه من نتائج، ثم تقوم بعرض فيلم وثائقي حول السيرة الذاتية لهذا العالم (كلما توفر ذلك).

دور المعلم وفقاً لنموذج ثيلين (التحري الجماعي) (يوسف قطامي ونايفة قطامي، ١٩٩٨ ، ٢٦٧؛ نبيل أحمد عبد الهادي، ٢٠٠٠، ١٨٤)

« تهيئة بيئة تربوية صفية مناسبة لنمو خبرة المتعلمين، وإثارة دوافعهم للعمل الجماعي ومساعدتهم على اكتشاف ميولهم وقدراتهم المعرفية.

« إعداد الأدوات والوسائل الأولية اللازمة لعمل المجموعات مثل توفير خرائط ورسومات وصور تسهل للطلاب معالجة الموضوع أو المشكلة.

« تزويد الطلاب بالتوجيهات المناسبة قبل البدء بالعمل ضمن المجموعات الخاصة بهم ، ويبين لهم الإجراءات والتساؤلات التي يجب استعمالها في معالجة المشكلة.

« تحديد المادة المطلوب تعلمها، أو يقسم الوحدة التعليمية إلى وحدات صغيرة.

« توزيع الأدوار ويقسم العمل بين المجموعة لضمان الاعتماد المتبادل الإيجابي.

- « مراقبة المجموعات ومتابعة سير تقدم المجموعة ويساعدهم في تقويم تقدمهم.
- « يوضح ويشرح الأفكار المتداولة في نهاية كل نشاط، ويعزز الإجابة الصحيحة ويصحح الإجابة الخاطئة.
- « تزويد الطلاب بمشكلات أو مواقف، ويساعدهم على تحديد المشكلة.
- « مساعدة الطلاب على تغيير نشاطاتهم وتنوعها بهدف استمرار تفاعلهم وحيويتهم ونشاطهم

أما الحالات أو المواقف التي قد يكون تدخل المعلم فيها ضرورياً، فهي الحالات التي:

- « ينعزل فيها الطلاب عن المشاركة الجماعية.
 - « تعجز المجموعات فيها عن التوصل إلى الحل.
 - « تجعل المدرس يتدخل للمحافظة على النظام.
- دور الطالب وفقاً لنموذج ثيلين (التحري الجماعي): إن الطلاب في التحري الجماعي يكونوا أكثر مشاركة واستعداداً للعمل في حصة صفية تقليدية، فهم يقومون بدور فاعل ونشط ضمن ظروف اجتماعية مختلفة عن المواقف الروتينية التي تمارس الطرائق التقليدية.

- ويمكن تلخيص دور الطالب وفقاً لنموذج ثيلين (التحري الجماعي) فيما يأتي: (يوسف قطامي ونايفة قطامي، ١٩٩٨، ٢٦٦)
- « العمل الجماعي للمهمة الواحدة، إذ يتعاون أفراد المجموعة الواحدة معاً لإتمام المهمة وإنجازها منذ بداية الموضوع إلى نهايته.
 - « تنظيم الخبرة وتحديدها وصياغتها.
 - « جمع المعلومات والبيانات.
 - « يعالجون البيانات والمعلومات وينظمونها.
 - « ينشطون خبراتهم السابقة ويربطونها بالخبرات والمواقف الجديدة.
 - « يعبر كل طالب عن الفكرة بوضوح وبفاعلية ليفهمها أفراد مجموعته الآخرون بسهولة.
 - « يمارسون الاستقصاء الذهني الفردي والجماعي.
 - « يتفاعلون ويحرصون على استمرار التفاعل الجماعي، على ألا يفقدوا فرديتهم.

وبهذا يسهم الطالب إسهاماً فاعلاً ومميزاً في هذا النشاط (التحري الجماعي)، فهو عنصر مهم وفق ظروف اجتماعية دينامية، تحكمه أسس وضوابط يحافظ ضمنها على أن يعكس وجوده وأهميته عن طريق ما يقدم من حلول واقتراحات وبدائل جديدة في حل مشكلات جديد ومعالجتها.

وهناك العديد من الدراسات التي اهتمت بنموذج ثيلين للتحري الجماعي كأحد المتغيرات التابعة في العديد من المواد الدراسية وخاصة الدراسات الاجتماعية (التاريخ أو الجغرافيا)، وكذلك الرياضيات مثل: دراسة جاك

هوٲالا (1994) Jack Huhtala، هءفت الءراسفة إلف: اسءءءام نموءء ءلفلفن للءءرفف ءمافف فف ءنظفم المنهء المءرسف ومعرفة أءره على نوافء الءعلم لءف طلاب الءراساء العلفا فف الولافاء المءءءة الأمرفكفة وقء تم إعاءة صفاغة منهءف الءراساء الاءتماعفة واللغة الانءلفزفة وأوضء النءافء فعاففة نموءء ءلفلفن فف مهاراء الءعلم الءعاونف والءءطفف وااءاء القرار لءف الطلاب عففة البءء.

ءراسفة أءلر، ١٩٩٧ (Adler): هءفت الءراسفة إلف ءصففم برنامء اسءقصائف ءمافف فف ءعلم ماءة الرفاففاف موزوء (الزواف والمءلاء) للصف السادس الاءءائف فف إءى مءارس ءنوب أفرفقفا، وأشارء نءافء الءراسفة إلف أن الاسءقصاء ءمافف فساعد الءلامفء على اكءساب المعلوماء والمفاففم وفءفر الءاففة نءو الءعلم.

ءراسفة باءفستا، ١٩٩٩ (Battista): هءفت الءراسفة إلف معرفة اءر اسءعمال الاسءقصاء ءمافف فف الءءصفل فقء اءء الباءء وءة ءعلفمفة لءلامفء الصف الخامس الاءءائف (لءرفس مفهوم الءوم) فف إءى المءارس فف أمرفكا، وأوضء نءافء الءراسفة أن الاسءقصاء ءمافف فزوء الءلامفء بءبرة رفاففة أكءر ءقة وشمول من الببرة الفف ءوفرها الطرفة الءقلءفة.

وءراسفة هوسر، ٢٠٠٢ (Houser): هءفت الءراسفة إلف الءعرف على فعاففة نموءء ءلفلفن للءءرفف ءمافف فف ءنمفة مهاراء الاءصال لءف الطلاب فف بعض ءامعاء الأمرفكفة، وأسفرء النءافء عن فعاففة نموءء ءلفلفن للءءرفف ءمافف فف ءنمفة مهاراء الاءصال وفف ءءفل سلوك كل من المعلم والمءعلم فف العملفة الءعلفمفة.

وءراسفة بول أنءونف (2004) Poul Anthony: الفف هءفت إلف اقءراح مشروع ءعلفمف ففم ءعلفمه فف المءارس المءوسطة فف الولافاء المءءءة الأمرفكفة بءفف ءءسفن بعض المهاراء ورفع مسءوف الءءصفل لءفهم والاءءفاظ بالمءءوف العلمف، وهءا المشروع ءبنف مقراراء الءراساء الاءتماعفة باسءءام نموءء ءلفلفن للءءرفف ءمافف، وبعء ءطفف هءا المشروع ءبفن فعاففءه فف رفع مسءوف الءءصفل، ومهاراء الاءصال وااءاء القرار.

وءراسفة عصام عبء الوهاب البرءءف، (٢٠٠٦) هءفت الءراسفة إلف: معرفة اءر نموءء (ءلفلفن) فف الءفكفر ألباعءف لءف طالباء الصف الخامس الأءبف فف ماءة الءافء، وأوضء نءافء الءراسفة وءوء فروق ذاء ءلالة إءصائفة بفن مءوسطف ءرءاء أفراء المءموءءفن الءءرفبفة والضابطة فف الءطففق البعءف لاءءبار الءفكفر ألباعءف لصالء المءموءة الءءرفبفة.

وءراسفة زفنب على اللامف، (٢٠٠٧) هءفت الءراسفة إلف: معرفة أءر نموءء ءلفلفن فف الءءصفل والاءءاء لءف طالباء الصف الرابع العام فف ءءرفاففة،

وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة خالد عبد اللطيف عمران، (٢٠٠٧) التي هدفت إلى: التعرف على أثر استخدام نموذج التحري الجماعي في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، واختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة بشائر مولود توفيق، (٢٠٠٧) هدفت الدراسة إلى التعرف على: أثر نموذج ثيلين في اكتساب المفاهيم التاريخية لطالبات الصف الثاني معهد المعلمات المركزي في مادة التاريخ، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام نموذج ثيلين عن استخدام الطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم التاريخية.

ودراسة أحمد عبد الستار المشهداني، (٢٠٠٨) هدفت الدراسة إلى: معرفة أثر نموذجي ثيلين وكمب في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدي طالبات معهد إعداد المعلمات وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين والضابطة في التطبيق البعدي اختبار اكتساب المفاهيم والاحتفاظ بها، لصالح المجموعتين التجريبيتين.

ودراسة صبحي ناجي الجبوري، (٢٠٠٨) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التدريس باستعمال نموذج ثيلين في التحصيل لدي طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية العامة، وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة محمد هاشم مؤنس، (٢٠٠٩) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر نموذج ثيلين في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدي طلاب الصف الأول المتوسط، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية نموذج ثيلين من الطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها.

ومن الجدير بالذكر هنا أنه: (وعلى حد علم الباحثة) لا توجد دراسة واحدة في مجال تدريس العلوم استخدمت نموذج ثيلين للتحري الجماعي، ويُعد هذا من بين دواعي استخدام البحث الحالي، وقد قامت الباحثة بإعداد برنامجا في تاريخ العلماء لتعريف الطلاب (مجموعتي البحث) بالعلماء، وكذلك لرفع مستوى تقدير العلماء لديهم، ولتنمية مستوى دافعتهم للإنجاز.

كما استخدمت الباحثة إستراتيجية لعب الأدوار مع المجموعة التجريبية الثانية (تخصص لغة عربية)

• إستراتيجية لعب الأدوار Role- Playing Strategy :

يُعد لعب الأدوار نمطا من أنماط الظواهر التي يحب الطلاب المشاركة فيه؛ لأنه يتيح لهم الفرصة لتجريب أدوار عديدة، فهذا النمط يؤدي إلى نمو الطلاب جسدياً، واجتماعياً، وانفعالياً ومعرفياً.

وإستراتيجية لعب الأدوار تعد نشاطاً تمثلياً يساهم في مساعدة الطلاب على التعلم؛ حيث تعتمد على المتعلم ودوره النشط، وتدفع به إلى التخلي عن دوره التقليدي السلبي، والتقدم بطريقة إيجابية بحيث يقوم بتمثيل أدوار لأشخاص أو مواقف تساعده في تحقيق أهداف تدريسية واكتساب مهارات حياتية واتجاهات تنمي شخصيته. (Pintrich P.2003,68)

وإستراتيجية لعب الأدوار من الاستراتيجيات الفعالة التي توفر للمتعليم نظام محاكاة معين، يقوم الطلاب فيه بالأدوار المختلفة للأفراد أو الجماعات في موقف حياتي حقيقي، ويمثل الطريقة التي يتم التعرف من خلالها على القضايا المرتبطة بالمواقف الاجتماعية المعقدة. (جودت أحمد سعادة وآخرون، ٢٠٠٦، ١٢١)

وتضيف بهية غازي حموة، (٢٠٠٢) أن تنفيذ إستراتيجية لعب الأدوار من خلال التمثيل الدرامي، واحد من الأنشطة التي تساهم بشكل فعال في مساعدة الطلاب على التعلم، إذ إن لعب الأدوار من خلال التمثيل الدرامي يعمل على توفير المتعة والانسجام بين الطلاب أنفسهم من جهة، وبينهم ومعلميهم من جهة أخرى.

كما أنه يعد وسيلة مهمة لتحفيز الطلاب وتشويقهم وإكسابهم جرأة وثقة بأنفسهم، كما أنه يمكنهم من تثبيت الخبرات في أذهانهم واستدعائها، فضلاً عن كون التمثيل الدرامي ينمي قدرة الطلاب على مواجهة المشكلات وحلها. (Moore, M. 2004).

كما تُعرف حنان عبد الحميد العناني، (٢٠٠٧، ٢٨) لعب الأدوار بأنه: تدريب يقوم الفرد أثناءه بافتراض دور ويشخصه داخل موقف، ويتطلب ذلك الوعي بخصائص ومطالب الدور في الحياة الواقعية، وأسلوب معاشته لهذه المطالب.

ويرى "مور" (Moore, M., 2004, 45) أن: لعب الأدوار خطة من خطط المحاكاة في موقف يشابه الموقف التعليمي، حيث يتممص التلميذ أحد الأدوار التي توجد في الموقف الواقعي، ويتفاعل مع الآخرين في حدود علاقة دوره بأدوارهم وتعتبر هذه الطريقة ذات أثر فعال في مساعدة التلاميذ على فهم

أنفسهم وفهم الآخرين، وهي تتميز كذلك بأنها تخلق في الفصل تفاعلاً أكثر إيجابية وحيوية.

إن إستراتيجية لعب الأدوار من الاستراتيجيات التي تناسب تدريس جميع المواد الدراسية بصورة عامة الدراسات الاجتماعية، التربية الإسلامية، اللغة العربية، العلوم..... وغيرها وذلك من خلال تقمص الشخصيات العلمية، والدينية، والتاريخية وغيرها في الحكايات والقصص القصيرة الهادفة والحروب والمعارك، ويستثير هذا النوع من الأنشطة قدرات الطلاب ويحركها نحو البحث والاستقصاء وحل المشكلات. (ناصر الخوالدة ويحيى عيد، ٢٠٠١، ٤٧).

أهداف استخدام الدراما التعليمية بوصفها أسلوب تدريس فيما يأتي:
(Ments, M. 1999; Moore, M. 2004).

« الدراما ولعب الأدوار يمكن أن تكون ممتعة وتستخدم بنجاح في أي منهج دراسي.

« كما تجعل التعلم لا تنسى، أي تشجع على بقاء أثر التعلم.

« تشجع التعاون والتعاطف.

« تعيين الطلاب على القراءة حول الموضوع بدلاً من تدريس هذا الموضوع في محاضرة وتثري قاموسه اللغوي.

« تخلق فرصة للمتعلم أن يستمع ويستخدم اللغة في سياق ذي معنى.

« تثري قدرة الطالب على التعبير عما بداخله، وتساعد على التخلص

من بعض انفعالاته الضارة، وتروض جسمه وتنمي حواسه من خلال اللعب الدرامي والتعبير الحركي، وتساعد على فهم نفسه وقدراته ومواهبه ومن ثم تنمي شخصيته، وتزيد من معلوماته، وتنمي خياله وحسه النقدي، وتشعره بالمتعة والبهجة.

مميزات استخدام إستراتيجية لعب الأدوار: (عزو إسماعيل عفانة وأحمد حسن اللوح، ٢٠٠٨، ٤٨؛ حنان عبد الحميد العناني، ٢٠٠٧، ١٧)

« توفر فرص التعبير عن الذات، وعن الانفعالات لدى الطلاب.

« تأثير الدافعية لدى الطلاب، وتزيد اهتمامهم بموضوع الدرس؛ لأنه يتقمص الشخصية التي يمثلها.

« تكسب الطلاب قيماً واتجاهات وتعديلاً لسلوكهم، وتساعدهم على حسن التصرف في المواقف الطارئة التي يمكن أن يتعرضوا لها.

« تساعد في تنمية التفكير والتحليل لدى الطلاب.

« تُضفي روح المرح والحيوية على الموقف التعليمي.

« تساعد على اكتشاف الموهوبين وذوي القدرات.

« تقوي إحساس الطلاب بالآخرين، وتراعي مشاعرهم، وتحترم أفكارهم.

« تساهم في حل مشاكل الطلاب النفسية، وتعبّر عن ذواتهم دون رهبة من الجمهور.

مراحل إستراتيجية لعب الأدوار: (جودت أحمد سعادة، وآخرون، ٢٠٠٦: مايسه يوسف جلس، ٢٠١١، ٥٨)

- ◀ المرحلة الأولى: مرحلة الإعداد وتشمل: اختيار المشاركين - تحليل الأدوار - اختيار ممثلي الأدوار - تهيئة المسرح - إعداد الملاحظين والمُشاهدين.
- ◀ المرحلة الثانية: تمثيل الأدوار وتشمل: البدء في تمثيل الأدوار، مراعاة استمرارية تمثيل الدور، إيقاف تمثيل الأدوار في الوقت المناسب.
- ◀ المرحلة الثالثة: المتابعة والتقويم وتشمل: مراجعة أداء تمثيل الأدوار (الأحداث، المواقع)، مناقشة الفكرة الرئيسة، اقتراح سلوك بديل أو خطوات لاحقة، مشاركة الآخرين في الخبرات وتعميمها من خلال ربط المشكلة بالخبرات الحقيقية والمشكلات السائدة ليتم اكتشاف السلوك الجديد.

أنواع لعب الأدوار: (جيهان أحمد العماوي، ٢٠٠٩، ٣٧) :

- ◀ لعب الدور المحكم البناء: في هذا النوع يقوم المعلم بالإعداد والتجهيز المسبق بالتعاون مع الطلاب لهذا النوع من خلال كتابة السيناريو وتدريب الطلاب مسبقاً على تقمص الأدوار. كما يتم فيه استخدام أدوات ومواد مختلفة لإظهار لعب الدور بصورة ممتعة ومشوقة.
- ◀ لعب الدور الارتجالي: وفي هذا النوع يقوم أحد الطلاب بتقليد ومحاكاة شيء ما مثل الذرة، أو العنصر أو الخلية دون أن يكون قد استعد له مسبقاً أو نسق المعلم له مسبقاً، فيطلب منه المعلم تقليد الشيء في وقته داخل الحصة، كما أن الموقف التمثيلي لا يتم فيه استخدام أدوات، وإن استخدمت فهي بسيطة جداً.
- ◀ لعب الأدوار المقيد: وهو الذي يقوم على أساس الحوار والمحادثة الموجودة في الدرس.
- ◀ لعب الأدوار المبني على نص غير حوارى: كتمثيل قصة أو موضوع ما.
- ◀ لعب الأدوار الحر (غير المقيد بنص أو حوار): وفيه يمثل الطلاب موقفاً يقومون فيه بالتعبير بأسلوبهم الخاص عن دور كل منهم في حدود الموقف المرسوم لهم.

يعد تقمص الشخصيات ولعب الأدوار من الوسائل التعليمية التي تستخدم لتحقيق الأهداف التعليمية والانفعالية والمعرفية والنفس حركية، وتتيح الفرصة للتعلم أن يعايش المشاعر والعواطف والأحاسيس للشخصية التي يتقمصها وعلى المعلم الذي يدير استخدام تمثيل الأدوار أن يختار المنهجية المناسبة لتمثيل الأدوار.

وتذكر جيهان أحمد العماوي، (٢٠٠٩، ٣٧) الأسباب التي أدت إلى استخدام إستراتيجية لعب الأدوار فيما يلي:

- ◀ يقوم لعب الأدوار على مبدأ التجسيد بواسطة المحاكاة وتقليد الفعل من خلال عملية التحليل والتفسير وفهم الموقف الاجتماعي بعمق، وإعداد مواقف جذابة ومسلية.

« يستلزم القيام بتمثيل الدور التعامل مع المشكلات من خلال الحركة لأن التمثيل لا يقوم بدون تحديد الحدث والموضوع والإشكالية.
« يتضمن التمثيل عمليات التفكير والمناقشة بين ما هو معروض وما هو مفهوم بهدف الإدراك والتوصل إلى النتائج لأن هناك من يمثل ومن يشاهد.
« يقوم التمثيل على تحقيق عملية التحرر من خلال الإسقاط والاندماج، حيث يتحرر الطالب والمشاهد من كل أشكال الخوف والكبت، مما يؤدي إلى الكشف عن مشاعره الداخلية.

« لا يعد التمثيل أداء عمل فحسب، بل متعة فالطالب يستمتع أكثر حينما يؤدي عملاً بتلقائية للتعبير عن نفسه بالصورة التي يعشقها ويتمناها.

المبادئ والأسس التي يقوم عليها أسلوب لعب الأدوار في العملية التعليمية التعليمية: (محمد محمود الحيلة، ٢٠٠٢، ٣٨٣ - ٣٨٤؛ Gottfried, 1996; (McCown , et al.,1996, 56-61), أسلوب المبادرة والارتجال واتخاذ القرارات الفورية.

« التعرف المباشر إلى الأشخاص والأحداث والمواقف.
« إتاحة الفرصة لتعديل السلوك وتثبيت الأنماط الحياتية.
« يقوي مهارات الإصغاء والملاحظة والانتباه والتفكير.
« يوفر أمناً للتعليم والتدريب بعيداً عن الانتقاد والسخرية.
« يؤكد على دور المعلم الإبداعي في تنظيم التعلم.
« ينسجم هذا الأسلوب ومبدأ التعلم عن طريق العمل والنشاط والخبرة المباشرة.

شروط استخدام إستراتيجية لعب الأدوار: (عزو إسماعيل عفانة وأحمد حسن اللوح، ٢٠٠٨، ٦٥ - ٦٦) ومن أهم الشروط التي ينبغي على المعلم مراعاتها في لعب الأدوار ما يلي:

« أن يعلم أن أسلوب تمثيل الأدوار هو أسلوب يقوم فيه المشاركون بتمثيل أدوار محددة لهم في شكل حالة وذلك كمحاكاة الواقع.
« يكتب السيناريو ويحدد الأدوار التي سيتم تمثيلها.
« يمكن الاستعانة بالمشاركين بكتابة السيناريو.
« يمكن الاستغناء عن كتابة السيناريو والاكتفاء بإتاحة الفرصة للمشاركين كي يجتهدوا في التمثيل بدون التزام دقيق بالنص المكتوب.
« يختار الأفراد الذين سيقومون بالتمثيل، وعادة ما يكون هؤلاء من الأفراد المشاركين أنفسهم.

« تكليف مجموعة أو بعض المجموعات بالقيام بهذه الأدوار.
« يحدد دور كل ما هو مطلوب منه.
« يشرح بإيجاز للمشاركين موضوع المشهد والأدوار التي سيقوم بها.
« يذكر للمشاركين ماذا يريد منهم عند الانتهاء من رؤية المشهد التمثيلي.

« يطلب من كل ممثل أن يتقمص الدور المكلف به بصدق وأمانة وإتقان، وأن يضع نفسه في مكان الشخصية التي يمثلها ويتخيلها بعمق ويتصرف بنفس الطريقة التي تتصرف بها.

وعلى هذا فيمكن للطالب أن يمثل دور العالم ويتقمص الشخصية، ويتخيلها بعمق ويتصرف مثلما كانت تتصرف ويعايش الشخصية معايشة صادقة، مما يؤثر في مشاعر وانفعالات الطلاب المشاهدين لزميلهم، وحسب درجة إتقان الطالب لدوره وانفعال الطلاب الآخرين معه (وخاصة المهوبين منهم)، وحسب قدرة الطالب على إقناع زملائه بدوره الذي يلعبه لأحد العلماء تكون ردود أفعال الطلاب؛ لذلك على المعلم ألا يختار الطلاب الذين يؤدون الأدوار ويفرض عليهم هذه الأدوار ولكن يجب على المعلم أن يترك الحرية كاملة للطلاب الممثلين لأدوار العلماء في اختيار كل منهم لشخصية العالم الذي سيؤدي دوره، فاختيار الطالب لدور العالم الذي سيلعبه مما يجعله أكثر حماسه وتأثر بهذا العالم.

وهناك العديد من الدراسات التي اهتمت باستخدام إستراتيجية لعب الأدوار (في مقررات دراسية مختلفة) مثل: دراسة فدوى سالم برقان، (٢٠٠٦) هدفت الدراسة إلى: استقصاء إستراتيجية لعب الأدوار في التحصيل والتفكير الاستقرائي وأوضحت نتائج الدراسة: فعالية استخدام التدريس بإستراتيجية لعب الأدوار في زيادة مستوي التحصيل وتنمية التفكير الاستقرائي لدي طلبة الصف الثالث الأساسي في مبحث التربية الاجتماعية.

ودراسة أماني خميس عثمان، (٢٠٠٧) التي هدفت إلى استقصاء فعالية استخدام إستراتيجيتي حل المشكلات ولعب الأدوار لتنمية الذكاء الوجداني لطفل الروضة، وأوضحت نتائج الدراسة: فعالية إستراتيجيتي حل المشكلات ولعب الأدوار لتنمية مهارات الذكاء الوجداني بصفة عامة وتفوق إستراتيجية لعب الأدوار على إستراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات (إدارة وضبط الانفعالات - التعاطف - المهارات الاجتماعية).

ودراسة زيد عتيق الشمري، (٢٠٠٨) هدفت الدراسة إلى: استقصاء فاعلية التدريس بإستراتيجية لعب الأدوار في تنمية مهارات النحو لدي تلاميذ الصف الأول المتوسط، وأوضحت نتائج الدراسة: فعالية استخدام التدريس بإستراتيجية لعب الأدوار في تنمية مهارات النحو لدي تلاميذ الصف الأول المتوسط.

ودراسة أميمه محفوظ أمين، (٢٠٠٨) هدفت الدراسة إلى: استقصاء فاعلية إستراتيجية لعب الأدوار في تنمية التفكير الناقد والتحصيل والاحتفاظ بمادة التاريخ لدي طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة، وأوضحت نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، واختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة سترجز وآخرين (Sturges, et al, 2009) التي هدفت التعرف على فاعلية لعب الأدوار في مرحلة البكالوريوس للطلاب الذين يدرسون مادتي الفسيولوجيا والتشريح في دراسة تركيب البروتين، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة، وقد أظهرت الدراسة أن لعب الأدوار تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت لعب الأدوار على المجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة التقليدية ، كما أن لعب الأدوار يفيد في مشاركة الطلاب في العملية التعليمية وفي زيادة مستوى الرضا لديهم.

ودراسة مايسه يوسف حلس، (٢٠١١) التي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام أسلوب لعب الأدوار على التحصيل الدراسي لتنمية المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف السابع وأوضحت نتائج الدراسة: فاعلية استخدام أسلوب لعب الأدوار على التحصيل الدراسي لتنمية المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف السابع.

ودراسة أحمد رمضان السيد، (٢٠١٢) هدفت الدراسة إلي: استقصاء فاعلية وحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية على إستراتيجية لعب الأدوار لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في تنمية أبعاد الوعي الاجتماعي وأوضحت نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار أبعاد الوعي الاجتماعي اللفظي واختبار أبعاد الوعي الاجتماعي المصور لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة مروة عدنان الجدي، (٢٠١٢) هدفت الدراسة إلي: استقصاء أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدي طلبة الصف الرابع.

وأوضحت نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة في التحصيل واختبار المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة كوثر محمد الشاذلي، (٢٠١٣) التي هدفت إلى استقصاء أثر إستراتيجية لعب الأدوار في تنمية الوعي الاقتصادي الاستهلاكي، وأوضحت نتائج الدراسة: فاعلية أثر إستراتيجية لعب الأدوار في تنمية الوعي الاقتصادي الاستهلاكي لدي أطفال الروضة.

ودراسة محمود إبراهيم عثمان، (٢٠١٣) التي هدفت إلى استقصاء فاعلية إستراتيجية لعب الأدوار في تنمية بعض مهارات التعبير الشفهي في اللغة العربية، وأوضحت نتائج الدراسة: فاعلية استخدام إستراتيجية لعب الأدوار في تنمية بعض مهارات التعبير الشفهي في اللغة العربية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية.

ودراسة إيمان عثمان العشري، (٢٠١٤) هدفت الدراسة إلى: استقصاء أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب والقائمة على إستراتيجية لعب الأدوار في تنمية مهارات حل مشكلات تصميم المواقف التعليمية لطلاب تكنولوجيا التعليم وأوضحت نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لكل من الاختبار المعرفي وبطاقات تقييم مستويات الأداء لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب القائمة على إستراتيجية لعب الأدوار، تليها المجموعة التي درست باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب بشكل تعاوني.

ومن الملاحظ في الدراسات السابقة أن هناك قلة في الدراسات التي استخدمت إستراتيجية لعب الأدوار مع طلاب الجامعة، وهذا ما يحاول البحث الحالي استخدامه، حيث أن المجموعة التجريبية الثانية للبحث تم استخدام إستراتيجية لعب الأدوار في تطبيق برنامج البحث المقترح.

• دافعية الإنجاز:

يُعرف جيمس واترز وآن جنس، (٢٠٠٠) (James Watters & Ian Ginns) الدافع بأنه: بناء النفسية المعقدة التي يحاول تفسير السلوك والجهد تطبيقها في الأنشطة المختلفة، ويصف الدافع باسم "الزخرفة المنظمة من أهداف الفرد"، وعملية الاستثارة العاطفية تعمل على تحفيز قدرات التلاميذ على تخيل أو توقع الأحداث في المستقبل وعواقب هذه الأحداث.

وتري آندي أندرسون (Andy Anderson, 2003,13) أن: الدافع: توقع مرات قيمة لجهد متواصل، وهذا النوع من الدوافع التي نهتم بها، ينطوي على الجهد المتواصل، وليس مؤقت فقط يمثل مجرد الإثارة، لكن الدافع للمعرفة ينطوي على الالتزام المستمر لتطوير المعرفة العلمية، واستخدامها لجعل العالم المادي أفضل مما هو عليه، ولا يبذل التلاميذ جهداً في التعلم إلا إذا كان هناك حافز ودافع نحو هذا التعلم، وكذلك لابد أن يجدوا معنى ودلالة لما يتعلمونه حتى يكون الناتج أو المتوقع من هذا التعلم مرضي لهم فيما اكتسبوه من معرفة، علاوة على النجاح في تعليم وتعلم هذه المعرفة، فالتلاميذ يعلمون أن وضع الجهد في التعلم يعتمد على كل المتوقع والقيمة (فرصهم المتصورة للنجاح) والقيمة التي يعلقونها على النجاح بهدف أنهم يتابعون ويستمررون في تعلم العلوم المختلفة، والدافع على المنتج من المتوقع والقيمة، أما إذا كان المتوقع أو القيمة هي صفر، لن يكون هناك دافع للتعلم، وبالتالي التلاميذ الذين يقتنعون بأن دراسة العلوم المختلفة أمراً غير مجدي، لا يمكن أن يتعلموا شيئاً.

ويذكر (ألان ليروي، ٢٠٠٠، ١٠٧) أن: هناك نوعين من أنواع الدافعية، دافعية داخلية، ودافعية خارجية والدافعية الداخلية تقل إذا ما كان هناك تعزيز

أو مكافأة خارجية، وأن الدافعية الخارجية تتدرج على مستمر متصل من الدافعية الداخلية (الفرد يفعل ما يفعله بوازع داخلي، وهو الشعور بالمتعة في عمل الشيء مع الشعور بالكفاءة الذاتية، وحرية التصرف الذاتي) إلى انعدام الدافعية أو الاستكانة، وبين هذين الطرفين، يوجد المجال الواسع للدافعية الخارجية.

ويُعرف (ألان ليروي، ٢٠٠٠، ١٢٠) الدافعية بأنها: مصطلح جامع يعني مجموعة الآليات البيولوجية والسيكولوجية التي تكمن من البدء والتحرك والانطلاق في نشاط ما، وفي توجيهه وكذا في شدته ودوامه.

ويُعرف (كمال عبد الحميد زيتون، ٢٠٠٥، ٤٤٥) الدافع بأنه: مثير داخلي يُحرك سلوك الفرد ويوجهه للوصول إلى هدف معين أي يُحرك سلوك الفرد نحو شيء ما، أو بعيداً عنه لإشباع حاجة أو تجنب أذى.

ويذكر (أيمن محمد عامر، ٢٠٠٨، ١١٧) أن: الدافعية كغيرها من المفاهيم النفسية عبارة عن تكوين افتراضي يتم الاستدلال عليه من خلال سلوك الفرد، ويُعرف الدافعية بأنها: عملية يتم بمقتضاها إثارة نشاط الكائن الحي، وتنظيمه، وتوجيهه إلى هدف محدد.

ويؤكد (مارك رنكو، ٢٠١٢، ٢٩٦) أن: الدافعية تسهم في تحقيق الإبداع، والدافع الأساسي للإبداع هو حاجة الفرد الداخلية لتحقيق ذاته، واستثمار كافة طاقاته الكامنة.

ويري (كمال عبد الحميد زيتون، ٢٠٠٥، ٤٤٥ - ٤٤٦) أن الدافع للإنجاز يشير إلى رغبة الفرد وميله إلى إنجاز ما يعهد إليه من أعمال وواجبات بأحسن مستوى، حتى يحوز على رضا رؤسائه، وحتى يزيد الدخل والترقي والتقدم، أما الدافع للتحصيل فيشير إلى رغبة التلميذ وميله إلى رفع مستوى تحصيله الدراسي، بحيث يؤدي هذا إلى بذل الجهد وقضاء الكثير من الوقت المثمر في عملية التحصيل؛ ليصل بذلك إلى أعلى ما يستطيع من درجات علمية وتقديرات ونسب ممتازة.

وظائف الدافعية في عملية التعليم والتعلم: (Anderson, 2003; Miller, 1995, 86) كمال عبد الحميد زيتون، ٢٠٠٥، ٤٥٢ - ٤٥٣)

- « أنها تضع أمام المتعلم أهدافاً معينة يسعى لتحقيقها.
- « كل دافع يرتبط بغرض معين لتحقيقه بحسب حيوية الغرض، ووضوحه، وقربه، أو بعده وبحسب ما يبذل الفرد من نشاط في سبيل تحقيقه وإشباعه.
- « أنها تمد السلوك بالطاقة وتثير النشاط.
- « التعليم والتعلم يحدث عن طريق النشاط الذي يقوم به الفرد، ويحدث هذا النشاط عند ظهور حافز أو دافع، فالدوافع هي الطاقات الكامنة عند الفرد والتي تجعله يقوم بنشاط معين.

« أنها تساعد في تحديد أوجه النشاط المطلوبة لكي يتم التعلم.
« الدوافع تجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف، ويهمل البعض الآخر، فعلى سبيل المثال عندما يقوم الفرد بقراءة كتاب تحت تأثير دافع معين، مثل مراجعة درس معين أو إعداد موضوع معين لا ينتبه إلا للأجزاء المرتبطة بعمله، ولا يدرك غيرها إلا إدراكا سطحيا، بخلاف ما إذا كان الدافع هو تعلم الكتاب كله.

ويذكر (أيمن محمد عامر، ٢٠٠٨، ١١٧-١٢٠) خصائص الدافعية فيما يلي:
« الدافعية مسئولة عن تعبئة الطاقات؛ لأنها تمثل استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين.
« الدافعية تبين شدة واتجاه السلوك، حيث أنها تمثل استعداد الفرد للمجاهدة في سبيل تحقيق هدف معين، حيث يوجه سلوك الفرد لتحقيق هذا الهدف.
« الدافعية تحدد تتابع الاستجابات واختيارها.
« الدوافع تزيد من شدة الطاقة حتى تتناسب مع النشاط، ويتناسب مع السلوك المطلوب لتحقيق الأهداف.
« الدوافع تترتب في تنظيم تدريجي، ويفترض تدرجها حسب أهميتها.
« ومن الأساليب التي تساعد المعلم على إثارة الدافعية للتعلم في نفوس التلاميذ، تنوع المثيرات أي تنوع الوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية، وكذلك تنوع أساليب وطرق واستراتيجيات التدريس مع التلاميذ.

وترى حنان خلفان، (٢٠١٣، ٣٢) أن: دافعية الإنجاز تختلف عن التحصيل الدراسي، فالتحصيل الدراسي إنجاز واقعي وقابل للملاحظة من خلال الدرجات التي يحصل عليها الطالب بعد أداء اختبار ما، بينما الدافعية للإنجاز عبارة عن اتجاه أو حالة عقلية تبين مدى رغبة الفرد في الإنجاز والنجاح والتفوق، ويؤدي به إلى بذل الجهد والمثابرة من أجل التغلب على العقبات وإنجاز المهام، ومن المفترض أنها توجد في جميع الأفراد بمستويات مختلفة.

ويرى نبيل محمد زايد، (٢٠٠٣، ٩٢) أن الشعور بالفعالية والكفاية الذي يسببه النجاح في مواجهة المهام موضع التحدي يعزز الجهود المبذول وينمي الثقة بالنفس ويزيد الدافعية للإنجاز.

ويذكر مال كولم (Malcolm, 2005, 670): أنه لا بد من استخدام الاستراتيجيات التدريسية التي تشجع الطلاب على تعلم العلوم المختلفة، التي من شأنها مساعدتهم في الصف وفي الحياة بحيث تربط ما يتعلمونه بمشكلاتهم الحياتية بطرق عديدة، يمارس فيها الطلاب دور العلماء في اكتشاف العلم وحل مشكلاتهم؛ ليصبح التلاميذ الصغار مقبلين على العلم لأن العلوم أصبحت ذات دلالة، وذات مغزي لهؤلاء الأطفال وبذلك تبدأ في استثارة دافعتهم نحو الإنجاز في العلوم المختلفة.

وتتساءل كوثر حسين كوجك وآخرون، (٢٠٠٨، ٨٢) ما الذي يقتل دافعية المتعلم للتعلم والإنجاز؟، ثم توضح أهم الأسباب فيما يلي:

« السبب الأول : التوتر Anxiety ويحدث التوتر لدي التلميذ عندما يكون ما يتوقعه المعلم منه فوق قدراته وأكبر من إمكانياته..... فيصبح متأكدا من الفشل حتى قبل أن يبدأ، وبعملية هروب لا شعورية تتوقف رغبته في التعلم وتقل محاولاته في سبيل تحقيق النجاح.

« السبب الثاني : الملل Boredom ويحدث الملل عندما يشعر التلميذ أن ما يطلبه منه المعلم، أو ما يتوقعه منه من إنجازات دون مستواه وأقل من قدراته، فقد يكون الموضوع مكررا، أو يكون لتلاميذ أقل منه قدرة واستعدادا. فلا يشعر بأي تحدي لقدراته، وبالتالي يفقد حماسه ودافعيته للتعلم، وإذا تكرر الإحساس بالتوتر، أو الإحساس بالملل فإن التلميذ يفقد حماسه للتعليم ككل، ويعد هذين السببين وراء تسرب كثير من التلاميذ من التعليم، ومنهم الموهوبين والمتفوقين، والحل هنا هو تنويع التدريس في الفصل، حتى لا يشعر أي تلميذ لا بالتوتر ولا بالملل، بل بالحيوية والإثارة والرغبة المستمرة والدائمة للتعلم.

الدافعية في بيئة الفصل الدراسي: (كمال عبد الحميد زيتون، ٢٠٠٥، ٤٥٣) :
« توجه الدافعية السلوك نحو أهداف معينة فالطلاب يصنعون لأنفسهم أهدافا ويوجهون سلوكهم لتحقيق هذه الأهداف والدافعية تؤثر في اختيارهم هل يتابع مباراة كرة القدم أم يكتب بحثا مكلفا به، تزيد الدافعية الجهد الذي يبذل لتحقيق الأهداف وهي تحدد مدى متابعة الطالب لمهمة أو عمل بحماس وبشغف أو بتراخ وتكاسل.

« تزيد الدافعية المبادرة والمبادرة للقيام بأنشطة معينة والمثابرة في أدائها فالطلاب يزداد احتمال بداهم في مهمة يريدون بالفعل القيام بها ويزداد احتمال الاستمرار في أداء هذه المهمة حتى إتمامها وإنجازها حتى ولو واجهوا عوائق.

« تحسن الدافعية تجهيز المعلومات والمعارف فهي تؤثر في نوع المعلومات التي تتناول وفي طريقة تناولها و ذوو الدافعية العالية من الطلاب يغلب أن ينتبهوا إلى الموضوع الذي يهتمهم والانتباه أساسي في تحصيل المعلومات في الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة الأمد وهم يحاولون أن يفهموا المادة وأن يتعلموا على نحو له معنى بدلا من المعرفة السطحية لها، والطلاب ذوو الدافعية أكثر احتمالا في السعي للحصول على مساعدة لإنجاز مهمة حين يحتاجونها وقد يطلبون توضيحا واستيضاحا أو مزيدا من الفرص للممارسة.

« تحدد الدافعية النتائج والعواقب التي تعزز الطلاب وتدعمهم وكلما ازدادت دافعية الطلاب لتحقيق النجاح الأكاديمي ازداد فخرهم بأنهم سوف

يحصلون على تقدير ممتاز وازداد قلقهم خشية الحصول على درجة منخفضة وكلما ازدادت رغبة الطلاب في أن يحترموا من قبل زملائهم وأن يلقوا قبولا لديهم، ازداد معني العضوية في الجماعة، وازداد ألم السخرية من قبل الزملاء. « تؤدي الدافعية إلى أداء محسن: بسبب التأثيرات الأخرى والسلوك الموجه لتحقيق هدف، والطاقة والجهد المبذول، والمبادرة والمثابرة والتجهيز المعرفي والتعزيز، كثيرا ما تؤدي الدافعية إلى أداء محسن.

فوائدها:

« تجعل الطلاب يقبلون على التعلم.

« تقلل من مشاعر مللهم وإحباطهم •

« تزيد من مشاعر حماسهم واندماجهم في مواقف التعلم •

من الصعب جداً إن لم يكن مستحيلاً أن تعلم طالباً ليس لديه دافعية للتعلم، فابدأ بتنمية دافعية الطلاب واستثارتها للتعلم والمشاركة في العملية التعليمية لإثارة دافعية الطلاب للإنجاز، الشعور بمشاعر الطلاب ومشاركتهم بانفعالاتهم ومشكلاتهم ومساعدتهم معالجتها وتدريبهم على استيعابها.

• خصائص الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز:

يتصف الأفراد ذوو الدافعية للإنجاز بصفات تميزهم عن غيرهم في جانب الدافعية، في أكثر ميلا للثقة بالنفس وتحمل المسؤولية الشخصية، والحصول على درجات مدرسية جيدة، ويقاومون الضغط الاجتماعي الخارجي، ويتميزون بالطموح العالي، والمثابرة وكما يتميز الفرد ذو الدافعية المرتفعة للإنجاز بالقدرة على ممارسة بعض المهام الصعبة، وتنظيم المعومات في وقت قصير وبطريقة مستقلة، إلى جانب الرغبة الكبيرة في التفوق والتميز والسعي نحو الحصول على مركز اجتماعي، واثقين دون تحيز من قدراتهم، وينشدون الفرص لإظهار هذه القدرة، لكنهم يميلون لاختيار المهام التي لا يوجد بها أي احتمال للفشل. (عبد اللطيف خليفة، ٢٠٠٠، ١٩ - ٢١، و نبيل محمد زايد، ٢٠٠٣، ٩٤).

وهناك العديد من الدراسات التي اهتمت بتنمية الدافعية للإنجاز من خلال دراسته كمتغير تابع مثل: دراسة إبراهيم أحمد غنيم، (٢٠٠٢) التي هدفت إلى استقصاء فاعلية استخدام دورة التعلم في تنمية بغض مفاهيم خواص المادة ودافعية الإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي، وأوضحت نتائج الدراسة: فاعلية استخدام دورة التعلم في تنمية بعض مفاهيم خواص المادة ودافعية الإنجاز.

ودراسة محرز عبده يوسف، (٢٠٠٢) التي هدفت إلى استقصاء فاعلية تدريس الكيمياء بمساعدة الحاسوب في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي والدافع للإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وأوضحت نتائج الدراسة:

فعالية تدريس الكيمياء بمساعدة الحاسوب في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي والدافع للإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ودراسة أميمة محمد عفيص، (٢٠٠٤) التي هدفت إلى استقصاء فاعلية التدريس وفقا لنموذج التعلم التوليدي في تحصيل مادة العلوم وتنمية التفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وأوضحت نتائج الدراسة: فاعلية التدريس وفقا لنموذج التعلم التوليدي في تحصيل مادة العلوم وتنمية التفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز.

ودراسة أشرف عبد المنعم محمد، (٢٠٠٧): هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض المفاهيم العلمية ومهارات التفكير العلمي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وأوضحت نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل المفاهيم العلمية واختبار مهارات التفكير العلمي، واختبار الدافعية للإنجاز لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة لوريس إميل عطية، (٢٠٠٧) التي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجيات تدريس وفقا للذكاءات المتعددة للتغلب على صعوبات تعلم العلوم وتنمية دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وأوضحت نتائج الدراسة: فاعلية استخدام استراتيجيات تدريس وفقا للذكاءات المتعددة للتغلب على صعوبات تعلم العلوم وتنمية دافعية الإنجاز.

ودراسة نوال عبد الفتاح فهمي، (٢٠٠٨)، التي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل والفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، وأوضحت نتائج الدراسة: فاعلية استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل والفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم.

ودراسة رمضان محمد على، (٢٠١٢)، التي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام نموذج التعلم خماسي المراحل في تدريس العلوم على اكتساب المفاهيم العلمية ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الإعدادي، وأوضحت نتائج الدراسة: فاعلية نموذج التعلم خماسي المراحل في تدريس العلوم على اكتساب المفاهيم العلمية ودافعية الإنجاز.

ودراسة فتوم محمد على، (٢٠١٢) التي هدفت إلى تنمية الفهم العميق والدافعية للإنجاز في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي باستخدام التعلم الاستراتيجي، وأوضحت نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي

لكل من: اختبار التفكير التوليدي، اختبار اتخاذ القرار، طبيعة التفسيرات العلمية، طرح الأسئلة، ومقياس الدافعية للإنجاز لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ودراسة عماد الدين عبد المجيد أوسيمي، (٢٠١٣). التي هدفت إلى استقصاء فاعلية استخدام نموذج أبعاد التفكير لمارزانو في تحصيل العلوم وتنمية مهارات التفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وأوضحت نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل من الاختبار التحصيلي، اختبار التفكير الابتكاري، مقياس الدافعية للإنجاز لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ودراسة هنادي عبد الله العيسي، (٢٠١٤). التي هدفت إلى استقصاء فاعلية طريقة التدريس بحلقة الحوار السقراطي في تنمية الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم.

وأوضحت نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل من: اختبار التحصيلي، واختبار الدافعية للإنجاز.

على ضوء الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة افترضت الباحثة الفروض التالية:

• فروض البحث :

« لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التعريف بالعلماء.

« لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس تقدير جهود العلماء.

« لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للإنجاز.

« لا يوجد تأثير للتخصص (علوم، لغة عربية) في معرفة الطلاب مجموعتي البحث ببعض العلماء، وتقدير جهودهم، وتنمية الدافعية للإنجاز لديهم؟

• ثالثاً : الإجراءات الميدانية للبحث :

لما كان الهدف من البحث الحالي: التعرف على أثر برنامج مقترح في تاريخ العلماء باستخدام نموذج ثيلين واستراتيجية لعب الأدوار في التعريف بالعلماء وتقدير جهودهم وتنمية الدافعية للإنجاز لدي طلاب كلية التربية بسوهاج.

تطلب ذلك إعداد المواد التعليمية وأدوات البحث، فأعدت الباحثة المواد التعليمية والأدوات التالية:

• **المواد التعليمية:**

- البرنامج المقترح و يتكون من: أوراق عمل الطالب، دليل المعلم.
- « البرنامج المقترح في تاريخ العلماء (كتيب الطالب).
- « دليل استرشادي للمعلم يوضح كيفية استخدام نموذج ثيلين للتحري الجماعي، وكيفية استخدام إستراتيجية لعب الأدوار لتطبيق البرنامج المقترح.

• **إعداد أدوات التقويم:**

- أعدت الباحثة الأدوات التالية:
- « اختبار التعريف بالعلماء.
- « مقياس تقدير جهود العلماء.
- « مقياس الدافعية للإنجاز.

• **تجربة البحث:**

- « الهدف من تجربة البحث.
- « الإعداد لتجربة البحث.
- « اختيار عينة البحث.
- « متغيرات البحث.
- « إجراء تجربة البحث.

كان الهدف من البحث الحالي: التعرف على أثر برنامج مقترح في تاريخ العلماء باستخدام نموذج ثيلين وإستراتيجية لعب الأدوار في التعريف بالعلماء وتقدير جهودهم وتنمية الدافعية للإنجاز لدي طلاب كلية التربية بسوهاج، وتطلب ذلك إعداد المواد التعليمية وأدوات البحث، وفيما يلي عرضا مفصلا للإجراءات التي أتبعته لإعداد المواد التعليمية وأدوات البحث و ضبطها و كذلك إجراء تجربة البحث.

• **إعداد المواد التعليمية :**

لتحقيق أهداف البحث الحالي تم إعداد برنامج مقترح في تاريخ العلماء، وقد تم تنفيذ ذلك على النحو التالي:

• **هدف البرنامج:**

كان الهدف من البرنامج المقترح دراسة أثره في التعريف بتاريخ العلماء و تقدير جهودهم، وتنمية الدافعية للإنجاز لدي طلاب كلية التربية بسوهاج.

• **إعداد البرنامج:**

- لإعداد البرنامج تم إتباع الخطوات التالية:
- « تحديد الإطار الفلسفي للبرنامج.

- ◀ تحديد أهداف البرنامج وصياغتها.
- ◀ إعداد قائمة بأسماء العلماء لتحديد المحتوى العلمي.
- ◀ تحديد الوسائل التعليمية والأنشطة الملائمة لمحتوي البرنامج.
- ◀ اختيار طرق التقويم المستخدمة في البرنامج.
- ◀ إجراءات ضبط البرنامج.
- ◀ التجربة الاستطلاعية، تقويم البرنامج المقترح في ضوء نتائج التجربة الاستطلاعية.

• **تحديد الإطار الفلسفي للبرنامج:**

لما كان الهدف من البحث الحالي التعرف على أثر برنامج مقترح في تاريخ العلماء باستخدام نموذج ثيلين وإستراتيجية لعب الأدوار في التعريف بالعلماء وتقدير جهودهم وتنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية بسوهاج؛ فكان المدخل التاريخي، واستخدام نموذج ثيلين للتحري الجماعي، وإستراتيجية لعب الأدوار الأساس الفلسفي للبرنامج.

• **تحديد أهداف البرنامج وصياغتها:**

إن تحديد الأهداف يساعد على وضوح الرؤية، فأى عمل ناجح لا بد من أن يكون موجهاً نحو تحقيق أهداف محددة، وإلا أصبح هذا العمل نوعاً من المحاولة والخطأ التي تعتمد على العشوائية والارتجال، وفي هذا ضياع للوقت والجهد والمال، لذلك، تم وضع الأهداف العامة للبرنامج كما هو وارد في تصنيف بلوم "Bloom" للأهداف التربوية إلى: أهداف معرفية، أهداف وجدانية، وأهداف مهارية (نفسحركية).

ولعملية تحديد الأهداف مكانة مهمة في خطة إعداد البرامج التعليمية بأنواعها المختلفة، ولكي تكون هذه البرامج فعالة ينبغي أن تكون هذه الأهداف واضحة يمكن تنفيذها، ومن خلال الإطار الفلسفي للبرنامج المقترح وما ينبغي أن تكون عليه الأهداف أمكن صياغة الأهداف العامة للبرنامج.

• **الأهداف العامة للبرنامج:**

• **الأهداف المعرفية:**

- ◀ تعريف بسير علماء العرب والمسلمين ممن أثروا العلم والمعرفة في العديد من المجالات كالطب، الفلك، الصيدلة، الفيزياء، الكيمياء، الأحياء.....، وغيرها من العلوم.
- ◀ تعريف الطلاب بسير العلماء المصريين، وإسهاماتهم في العلوم المختلفة.
- ◀ تعريف الطلاب بسير بعض علماء الغرب وإسهاماتهم في العلوم المختلفة.
- ◀ توضيح دور علماء المسلمين والتأكيد على اكتشافاتهم وإسهاماتهم التي تنسب الآن إلى علماء الغرب.

• الأهداف الوجدانية:

- « تنمية تقدير جهود العلماء.
- « استثارة دافعية الطلاب عينة البحث للإنجاز من خلال تعريفهم بسيرة العلماء العرب والمسلمين، المصريين، و علماء الغرب، وإسهاماتهم في العلوم المختلفة.
- « تنمية وعي الطلاب عينة البحث بدور علماء المسلمين والتأكيد على اكتشافاتهم وإسهاماتهم التي تنسب الآن إلى علماء الغرب.
- « تنمية اهتمام الطلاب عينة البحث بالإطلاع حول بسيرة علماء العرب والمسلمين ممن أثروا العلم والمعرفة في العديد من المجالات.

• الأهداف المهارية:

- « تنمية مهارات العمل التعاوني والتحري الجماعي لدي طلاب مجموعة البحث الأولي.
- « تنمية بعض المهارات الاجتماعية بين الطلاب أثناء ممارسة التحري الجماعي.
- « تنمية بعض مهارات استخدام الحاسب الآلي وشبكة الانترنت أثناء ممارسة التحري الجماعي.
- « تنمية مهارات التمثيل ولعب الأدوار لدي طلاب مجموعة البحث الثانية.
- « تنمية بعض مهارات اللغة (تحدث، استماع) لدي طلاب مجموعة البحث الثانية.

• إعداد قائمة بأسماء العلماء لتحديد المحتوى العلمي:

بعد تحديد الأهداف العامة للبرنامج وفي ضوء الإطلاع على العديد من الأدبيات قامت الباحثة بإعداد قائمة بأسماء أبرز علماء العرب والمسلمين والمصريين، وأيضاً علماء الغرب في العصر الحديث، التي سوف تُضمن بالبرنامج المقترح قامت الباحثة، بإعداد قائمة شملت (٣٥) خمسة و ثلاثين عالماً، وتم عرضها على السادة المحكمين من المتخصصين والتربويين، وتم حذف (٥) خمس من أسماء العلماء المقترحة، ورأي السادة المحكمون أن قائمة العلماء مناسبة وصالحة لإعداد المحتوى العلمي للبرنامج المقترح.

سير واكتشافات وإنجازات: علماء المسلمين: البتاني، الكندي، أبو الحسن ابن الهيثم، جابر بن حيان، أبو بكر الرازي، عمر الخيام، ابن البيطار، الزهراوي، ابن سينا، ابن النفيس الفارابي، الجزري، الصوفي، الخوارزمي، الخازن، ابن الشاطر، أبو الريحان البيروني، ابن أبي أصيبعة.

علماء مصريون: على مصطفى مشرفة، سميرة موسى، أحمد زويل، أحمد مستجير، فاروق الباز.

علماء الغرب: جوزيف جون طومسون، جون دالتون، جريجور مندل، وليام رونتجن، ماري كوري، روبرت كوخ، لويس باستير، اسحق نيوتن، إرنست رذرفورد، ألكسندر فلمنج، جاليليو جاليلي، لافوازييه.

وعند تنظيم محتوى البرنامج تم مراعاة معايير التنظيم الفعال من حيث المجال و التكامل والاستمرارية و تتابع المادة التعليمية، كما روعي في البرنامج:

« اشتمال على صور أو رسوم تخيلية لشخصيات العلماء .

« كما روعي بساطة أسلوب تناول العلماء وتوضيح جهود كل منهم وإسهاماته في الحياة العلمية.

« كما تضمن الكتيب موضوعين حول دور علماء المسلمين والتأكيد على اكتشافاتهم وإسهاماتهم التي تنسب الآن إلى علماء الغرب.

« كما تم إعداد دليل استرشادي للمعلم: شمل على الأهداف العامة للبرنامج والتعريف بالمحتوي العلمي للبرنامج و شرحا يوضح نموذج ثيلين وكيفية التدريس وفقا له، كما يشمل توضيح كيفية السير في أي موضوع من موضوعات البرنامج، كما يوضح كيفية استخدام إستراتيجية لعب الأدوار عند تطبيق البرنامج المقترح.

• تحديد الوسائل التعليمية والأنشطة التي تستخدم بالبرنامج:

نظرا لأن البرنامج المقترح معد ينفذ وفقا لنموذج ثيلين للتحري الجماعي فقد تم توفير (لمجموعة البحث الأولي) عدد كافي من أجهزة الكمبيوتر الموصلة بشبكة الانترنت (٢) كمبيوتر لكل مجموعة مع وجود عدد صالح من الأجهزة بالمعمل الذي تم تطبيق تجربة البحث فيه عند الحاجة، كما تم توفير بعض الكتب والكتيبات ذات الصلة بموضوع البحث، أما مجموعة البحث الثانية التي استخدمت الباحثة معها إستراتيجية لعب الأدوار فقد: وفرت الباحثة مكان العرض للعب دور العالم للطلاب، واجتهدت الباحثة في توفير الملابس التي تمثل العصر الذي ينتمي إليه العالم (بقدر الإمكان).

وكذلك تم توفير جهاز كمبيوتر و(Data show)، وشاشة عرض لعرض الأفلام التعليمية والوثائقية حول السيرة الذاتية للعديد من العلماء، وكذلك كتيب الطالب، وذلك بعد انتهاء الطلاب من إنهاء المهمة الموكلة لكل مجموعة.

• اختيار طرق التقويم المستخدمة في البرنامج:

يوجد في البرنامج صورا متعددة من صور التقويم كما يلي:

« التقويم المبدئي أو التمهيدي Initial Evaluation: يتم هذا النوع من التقويم قبل البدء في تطبيق البرنامج المقترح، حيث يوفر معلومات هامة عن هذا المستوى، ويتم ذلك من خلال التطبيق القبلي لأدوات التقويم (اختبار التعريف بالعلماء، مقياس تقدير جهود العلماء، مقياس الدافعية للإنجاز).

«التقويم البنائي أو التكويني Formative Evaluation: يتم هذا النوع من التقويم في فترات مختلفة و متتابعة في أثناء تطبيق البرنامج، حيث يتم تقويم كل مجموعة من المجموعات من خلال التقرير، كما يتم تقويم كل طالب من الطلاب من خلال لعبه لدور أحد العلماء. فراد كل مجموعة وكذلك تقويم كل طالب من خلال لعبه لدور أحد العلماء.

«التقويم الختامي Summative Evaluation: ويتم هذا النوع من التقويم في نهاية التعامل مع البرنامج، حيث يتم التطبيق البعدي لأدوات التقويم (اختبار التعريف بالعلماء، مقياس تقدير جهود العلماء، مقياس الدافعية للإنجاز)، حيث يساعد هذا بحكم نهائي على البرنامج بعد المعالجات الإحصائية للنتائج.

• إجراءات ضبط البرنامج:

بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية للبرنامج تم استطلاع رأي السادة المحكمين (مجموعة من السادة المتخصصين في المناهج وطرق التدريس) حول مدي صلاحية البرنامج المقترح، كما تم سؤال السادة المحكمين حول:

«الأهداف العامة للبرنامج، محتوى موضوعات البرنامج، مدي مناسبة الأنشطة والوسائط التعليمية المستخدمة، ومدي ملائمة كتيب الطالب، ودليل المعلم للطلاب عينة البحث، وكذلك مدي ملائمة وسائل التقويم بأنواعها المختلفة، وبعد تحليل آراء السادة المحكمين وجد ما يلي:

اتفق السادة المحكمون على وضوح الأهداف العامة، ووضوح العرض التدريسي لكل موضوع من موضوعات البرنامج وملائمة البرنامج لعينة البحث واستحسن بعض السادة المحكمون فكرة البرنامج الذي أعد حول تاريخ العلماء، وأشار السادة المحكمون إلى صلاحية البرنامج للتطبيق. ملحق (١) كتيب الطالب، ملحق (٢) دليل استرشادي للمعلم.

• التجربة الاستطلاعية:

كان الهدف من التجربة الاستطلاعية: التعرف على المشكلات أو المعوقات التي يمكن أن تحول دون تنفيذ التجربة الأساسية للبحث، وكذلك أوجه النقص أو القصور في البرنامج، وتم اختيار العينة الاستطلاعية من عشرين (٢٠) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية الفرقة الرابعة أساسي (شعبة العلوم، وشعبة اللغة العربية)، وتم تدريس موضوعين من موضوعات البرنامج للوقوف على المشكلات أو المعوقات التي يمكن أن تحول دون تنفيذ تجربة البحث.

• إعداد أدوات البحث:

كان الهدف من البحث الحالي التعرف على أثر برنامج مقترح في تاريخ العلماء باستخدام نموذج ثيلين وإستراتيجية لعب الأدوار في التعريف بالعلماء وتقدير جهودهم وتنمية الدافعية للإنجاز لدي طلاب كلية التربية بسوهاج،

وتطلب ذلك إعداد المواد التعليمية و أدوات البحث، وفيما يلي عرضاً مفصلاً للإجراءات التي أتبعته لإعداد أدوات البحث و ضبطها و كذلك إجراء تجربة البحث:

« اختبار التعريف بالعلماء .

« مقياس تقدير جهود العلماء .

« مقياس الدافعية للإنجاز .

• اختبار التعريف بالعلماء :

• الهدف من الاختبار:

كان الهدف من هذا الاختبار تعريف الطلاب بمجموعتي البحث بسيرة علماء العرب والمسلمين والمصريين، وأيضا بعض علماء الغرب في العصر الحديث.

• إعداد الاختبار:

لإعداد الاختبار تم إتباع الخطوات التالية:

« صياغة مفردات الاختبار: اشتمل الاختبار على (٣٠) ثلاثين عبارة من نوع الاختيار من متعدد، أسفل كل عبارة أربعة بدائل (أ، ب، ج، د) إحداها صحيحة.

« طريقة تصحيح الاختبار: تم تصحيح الاختبار على أساس أن الإجابة الصحيحة تُعطي درجة واحدة والإجابة الخطأ تُعطي صفراً، وعلى هذا أصبحت النهاية العظمى للاختبار (٣٠) ثلاثون درجة.

• التجربة الاستطلاعية:

شملت العينة الاستطلاعية (٢٠) عشرين طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية الفرقة الرابعة أساسي شعبة العلوم، وشعبة اللغة العربية، وهدفت التجربة الاستطلاعية إلى: الحصول على بيانات لإجراء المعالجات الإحصائية لمعرفة زمن تطبيق الاختبار، صدق الاختبار، ثبات الاختبار، معامل تمييز الاختبار، معامل السهولة والصعوبة لعبارات الاختبار.

• زمن تطبيق الاختبار:

تم حساب زمن تطبيق الاختبار لكل فرد من أفراد العينة الاستطلاعية ووجد أن متوسط زمن استجابات الطالبات على الاختبار (٤٥) خمس وأربعون دقيقة.

• صدق الاختبار:

تم معرفة مدى صدق الاختبار عن طريق:

« الصدق الظاهري أو الوصفي وذلك باتفاق آراء السادة المحكمين في أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه.

ولقد تم حساب صدق المحكمين باستخدام المعادلة التي قدمها (Cohen et. al) للتحقق من صدق المحتوى في (فؤاد أبو حطب وآخرون، ٢٠٠٨، ١٧٥ - ١٧٦):

$$CRV = \frac{Ne - N/2}{N/2}$$

حيث: CRV تشير إلى نسبة صدق الاختبار.

Ne : تشير إلى العدد الكلي للمحكمين الذين وافقوا على السؤال.

N : تشير إلى العدد الكلي للمحكمين.

ولقد تراوح نسبة الصديق لمفردات الاختبار ما بين ٨٥ - ٩٠٪ وهذا يدل على تمتع الاختبار بمستوي عالي من الصديق (بناءً على عدد السادة المحكمين وموافقته على كل مفردة من مفردات الاختبار يتم حساب النسبة المئوية لمتوسط موافقة السادة المحكمين على الاختبار ككل).

١١ ثبات الاختبار: تم حساب معامل الثبات عن طريق تطبيق الاختبار وإعادة تطبيق الاختبار باستخدام المعادلة العامة للثبات وجد أن: معامل الثبات = ٠.٨٢ كما تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية وجد أن معامل الارتباط = ٠.٧٨ وبالتعويض في معادلة سبيرمان وبراون وجد أن معامل الثبات = ٠.٨٥ وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بمستوي عالي من الثبات.

١٢ حساب معامل التمييز عن طريق (معادلة جونسون)، حيث وجد أن عبارات الاختبار مميزة، ومعامل تمييزها يتراوح بين (٠.٣ - ٠.٦).

• صياغة الصورة النهائية للاختبار بعد المعالجة الإحصائية للنتائج:

و على هذا وبعد المعالجات الإحصائية للنتائج وحساب المعاملات الإحصائية المطلوبة في الاختبار الجيد، أصبح الاختبار في صورته النهائية الصالحة للتطبيق ملحق (٣)، ملحق (٤) مفتاح التصحيح.

• مقياس تقدير جهود العلماء :

• الهدف من المقياس :

قياس مدي تقدير الطلاب لمجموعتي البحث لجهود العلماء.

• إعداد المقياس: لإعداد المقياس

تم إتباع الخطوات التالية:

١١ صياغة عبارات المقياس: لصياغة عبارات المقياس تم إتباع طريقة ليكارت لبناء المقاييس، لذلك جاءت عبارات المقياس على مقياس ثلاثي متدرج (موافق - غير متأكد - غير موافق)، لأنها أكثر ملائمة لهذا النوع من المقاييس ولا يستغرق وقتاً طويلاً في الاستجابة لعبارات المقياس، وتم صياغة عبارات المقياس في ثلاثة أبعاد: صفات العلماء، تكوين صورة إيجابية عن العلماء، تقدير منجزات العلماء، وتم صياغة المقياس في (٢٥) عبارة

جدول (١) جدول مواصفات مقياس تقدير جهود العلماء

البُعد	عدد العبارات	الوزن النسبي
البعد الأول (صفات العلماء)	٩	٣٦٪
البعد الثاني (تكوين صورة إيجابية عن العلماء)	٨	٣٢٪
البعد الثالث (تقدير منجزات العلماء)	٨	٣٢٪
تقدير جهود العلماء ككل ككل	٢٥	١٠٠٪

جدول (٢) توزيع عبارات المقياس الموجبة والسالبة

عبارات المقياس الموجبة: ٣، ٤، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢٥
عبارات المقياس السالبة: ١، ٢، ٦، ٧، ٩، ١٠، ١٢، ١٣، ٢٢، ٢٣، ٢٤

جدول (٣) تقدير درجات عبارات المقياس

عبارات المقياس الموجبة	٣	٢	١
عبارات المقياس السالبة	١	٢	٣

• عرض الصورة الأولية للمقياس على السادة المحكمين:

بعد إعداد الصورة الأولية للمقياس، تم عرضها على السادة المحكمين، ورأي السادة المحكمون أن عبارات المقياس تقيس تقدير جهود العلماء، وتنتمي لأبعاد المقياس، وكذلك وجد أنها تناسب الطلاب عينة البحث والعبارات صحيحة علمياً و لغوياً، وبناءً على ذلك، أصبح المقياس في الصورة المعدلة الصالحة للتطبيق الاستطلاعي.

• التجربة الاستطلاعية:

هدفت التجربة الاستطلاعية الحصول على بيانات تساعد في المعالجة الإحصائية وحساب المعاملات الإحصائية المطلوبة مثل: معامل الصدق، ومعامل الثبات.

◀ صدق المقياس: تم معرفة مدي صدق المقياس عن طريق: الصدق الظاهري أو الوصفي، وذلك باتفاق آراء السادة المحكمين في أن المقياس يقيس الحس البيولوجي الذي وضع لقياسه.

ولقد تم حساب صدق المحكمين باستخدام المعادلة التي قدمها (Cohen et. al) في (فؤاد أبو حطب وآخرون، ٢٠٠٨، ١٧٥ - ١٧٦) ولقد تراوحت نسبة الصدق لمفردات الاختبار ما بين ٨٤ - ٩٤٪ وهذا يدل على تمتع الاختبار بمستوي عالي من الصدق.

◀ ثبات المقياس: تم حساب معامل الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار باستخدام المعادلة العامة للثبات: وجد أن معامل الثبات $r = ٠,٩٠$ ، كما تم حساب معاملات الثبات معامل α ألفا كرونباخ لكل بُعد من أبعاد المقياس والمقياس ككل ويوضح ذلك الجدول (٤):

جدول (٤) معاملات الثبات (معامل α ألفا كرونباخ) لكل بُعد من أبعاد المقياس والمقياس ككل

المجموع	معامل α ألفا كرونباخ
٠.٨٣	البعد الأول
٠.٧٦	البعد الثاني
٠.٨٣	البعد الثالث
المقياس ككل = ٠.٨١	

وعلى هذا، أصبح المقياس في صورته النهائية الصالحة لتطبيق تجربة البحث ملحق (٥).

• مقياس الدافعية للإنجاز:

• الهدف من المقياس:

كان الهدف من إعداد المقياس هو التعرف على مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلاب عينة البحث.

• إعداد المقياس:

لإعداد المقياس تم إتباع الخطوات التالية:

« صياغة عبارات المقياس: لصياغة عبارات المقياس تم إتباع طريقة ليكارت لبناء المقاييس، لذلك جاءت عبارات المقياس على مقياس خماسي متدرج (موافق بشدة - موافق - لا أعرف - غير موافق - غير موافق بشدة)، لأنها أكثر ملائمة لهذا النوع من المقاييس ولا يستغرق وقتاً طويلاً في الاستجابة لعبارات المقياس، وتم صياغة عبارات المقياس في ستة أبعاد: السعي نحو النجاح والتفوق، التخطيط للمستقبل، المثابرة، الشعور بالمسؤولية، الثقة بالنفس والشعور بامتلاك المقدرة، المنافسة، وتم صياغة المقياس في (٤٠) عبارة.

جدول (٥) جدول مواصفات مقياس الدافعية للإنجاز

الوزن النسبي	عدد العبارات	البُعد
١٥%	٦	البعد الأول (السعي نحو النجاح والتفوق)
١٥%	٦	البعد الثاني (التخطيط للمستقبل)
١٥%	٦	البعد الثالث (المثابرة)
١٥%	٦	البعد الرابع (الشعور بالمسؤولية)
٢٠%	٨	البعد الخامس (الثقة بالنفس والشعور بامتلاك المقدرة)
٢٠%	٨	البعد السادس (المنافسة)
١٠٠%	٤٠	الدافعية للإنجاز ككل

جدول (٦) توزيع عبارات المقياس الموجبة والسالبة

عبارات المقياس الموجبة: ١، ٢، ٤، ٥، ٦، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٦، ١٧، ٢١، ٢٥، ٣٠، ٣٦
عبارات المقياس السالبة: ٧، ١٥، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠

جدول (٧) تقدير درجات عبارات المقياس

١	٢	٣	٤	٥	عبارات المقياس الموجبة
٥	٤	٣	٢	١	عبارات المقياس السالبة

وعلى هذا فتقدير عبارات المقياس للأبعاد الستة: ٢٠٠ درجة

• عرض الصورة الأولية للمقياس على السادة المحكمين:

بعد إعداد الصورة الأولية للمقياس، تم عرضها على السادة المحكمين، ورأي السادة المحكمون أن عبارات المقياس تقيس الدافعية للإنجاز، وتتنمي لأبعاد المقياس، وكذلك وجد أنها تناسب الطلاب عينة البحث والعبارات صحيحة علمياً و لغوياً، وبناءً على ذلك، أصبح المقياس في الصورة المعدلة الصالحة للتطبيق الاستطلاعي.

• التجربة الاستطلاعية:

هدفت التجربة الاستطلاعية الحصول على بيانات تساعد في المعالجة الإحصائية وحساب المعاملات الإحصائية المطلوبة مثل: معامل الصدق، ومعامل الثبات.

◀ صدق المقياس: تم معرفة مدي صدق المقياس عن طريق: الصدق الظاهري أو الوصفي، وذلك باتفاق آراء السادة المحكمين في أن المقياس يقيس الحس البيولوجي الذي وضع لقياسه.

ولقد تم حساب صدق المحكمين باستخدام المعادلة التي قدمها (Cohen et. al) في (فؤاد أبو حطب وآخرون، ٢٠٠٨، ١٧٥ - ١٧٦) ولقد تراوحت نسبة الصدق لمفردات الاختبار ما بين ٠,٧٨ - ٠,٨٩ وهذا يدل على تمتع الاختبار بمستوي عالي من الصدق.

◀ ثبات المقياس: تم حساب معامل الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار باستخدام المعادلة العامة للثبات: وجد أن معامل الثبات $r = ٠,٨٧$ ، كما تم حساب معاملات الثبات معامل α ألفا كرونباخ لكل بُعد من أبعاد المقياس والمقياس ككل ويوضح ذلك الجدول (٨):

جدول (٨) معاملات الثبات (معامل α ألفا كرونباخ) لكل بُعد من أبعاد المقياس والمقياس ككل

المجموع	معامل α ألفا كرونباخ
٠,٧٩	البعد الأول
٠,٧٦	البعد الثاني
٠,٨١	البعد الثالث
٠,٧٣	البعد الرابع
٠,٧٥	البعد الخامس
٠,٨٩	البعد السادس
المقياس ككل = ٠,٨١	

وعلى هذا أصبح المقياس في صورته النهائية الصالحة لتطبيق تجربة البحث ملحق(٦).

• تجربة البحث :

الهدف من البحث الحالي: التعرف على أثر برنامج مقترح في تاريخ العلماء باستخدام نموذج ثيلين وإستراتيجية لعب الأدوار في التعريف بالعلماء وتقدير جهودهم وتنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية بسوهاج.

• الإعداد لتجربة البحث:

توفير الإمكانيات اللازمة لتجربة البحث: من حيث مكان التطبيق، زمن التطبيق، القائم بالتطبيق، كانت الباحثة تقوم بالتدريس لطلاب كلية التربية الفرقة الرابعة شعبتي أساسي علوم، وشعبة لغة عربية بسوهاج لمقررين دراسيين، هما إنتاج وسائل تعليمية، طرق تدريس العلوم بمعدل ثلاث ساعات تدريسية أسبوعيا وذلك سهل عليها تحديد مواعيد تطبيق تجربة البحث على أفراد مجموعة البحث، حيث تمت الدراسة الاستطلاعية لأدوات البحث خلال الفصل الدراسي الأول بينما تجربة البحث الأساسية في الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٣م.

• اختيار عينة البحث:

تكونت عينة البحث من مجموعتين تجريبيتين المجموعة التجريبية الأولى شملت (٣٠) طالبا وطالبة بالفرقة الرابعة تعليم أساسي علوم، والمجموعة التجريبية الثانية شملت (٣٠) طالبا وطالبة بالفرقة الرابعة تعليم أساسي لغة عربية، وتم اختيار هذه العينة بطريقة مقصودة، على أساس أن هؤلاء الطلاب على وشك التخرج، ولا بد أن يكون لديهم معرفة بالعلماء، ويقدرّون جهودهم.

• متغيرات تجربة البحث:

« المتغير المستقل: البرنامج المقترح في تاريخ العلماء.

« المتغيرات التابعة: التعريف بالعلماء، تقدير جهود العلماء، تنمية الدافعية للإنجاز.

• إجراءات تجربة البحث:

« التطبيق القبلي لأدوات البحث: بعد تجهيز مكان العرض، والاتفاق مع الطلاب مجموعتي البحث على مواعيد التطبيق وأماكنها، تم التطبيق القبلي لأدوات البحث وهي: اختبار التعريف بالعلماء، مقياس تقدير جهود العلماء، مقياس الدافعية للإنجاز؛ وذلك للحصول على البيانات الإحصائية اللازمة.

« تنفيذ تجربة البحث: بعد تجهيز مكان لتنفيذ تجربة البحث، وبعد إعطاء الطلاب مجموعتي البحث فكرة عن البرنامج وطبيعة نموذج ثيلين للتحري الجماعي وإستراتيجية لعب الأدوار بدأ تنفيذ تجربة البحث، حيث استغرقت تجربة البحث شهر ونصف تقريبا من ٧ مارس ٢٠١٣ م لعام إلى ٢١ أبريل لعام

٢٠١٣م حيث تم التطبيق القبلي لأدوات القياس، ثم بدأ تطبيق البرنامج ثم التطبيق البعدي لأدوات القياس.

« التطبيق البعدي لأدوات البحث: بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج وفقاً لنموذج ثيلين للتحري الجماعي وإستراتيجية لعب الأدوار تم التطبيق البعدي لأدوات البحث، وهي: اختبار التعريف بالعلماء، مقياس تقدير جهود العلماء، مقياس الدافعية للإنجاز؛ وذلك للحصول على البيانات الإحصائية اللازمة لمعالجتها باستخدام البرنامج الإحصائي (١٧) SPSS لتفسير نتائج البحث.

• رابعاً: المعالجة الإحصائية وعرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها :

لما كان الهدف من البحث الحالي دراسة أثر برنامج مقترح في تاريخ العلماء باستخدام نموذج ثيلين وإستراتيجية لعب الأدوار في التعريف بالعلماء وتقدير جهودهم وتنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية بسوهاج.

• الإجابة عن أسئلة البحث :

بعد التحليل الإحصائي للنتائج تمت المعالجة الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي (١٧) SPSS أمكن الإجابة عن أسئلة البحث كما يلي:

• السؤال الأول :

نص علي ما أثر برنامج مقترح في تاريخ العلماء باستخدام نموذج ثيلين للتحري الجماعي، وإستراتيجية لعب الأدوار في تعريف مجموعتي البحث بالعلماء ؟

وللإجابة عن هذا السؤال صيغ الفرض التالي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التعريف بالعلماء.

جدول (٩) دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التعريف بالعلماء على أفراد مجموعتي البحث

مجموعة البحث	التطبيق	متوسط الدرجات	الانحرافات من متوسط الفروق	درجات الحرية	مستوى الدلالة	ت المحسوبة	ت الجدولية
المجموعة التجريبية الأولى	القبلي	٢,٢٠٠	٠,٩٦١٣	٢٩	٠,٠٥	٤٨,٠٦٩	٢,٠٤٥
	البعدي	٢٩,٦٣٣	٢,٧٣٥				
المجموعة التجريبية الثانية	القبلي	٢,٢٠٠	٠,٩٦١٣	٢٩	٠,٠٥	٤٤,٥٥٤	
	البعدي	٢٦,٨٦٦	٢,٨٢٥				

ويلاحظ من الجدول (٩) أن: قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة لطلاب المجموعة التجريبية الأولى (التي درست البرنامج وفقاً لنموذج ثيلين للتحري الجماعي) = (٤٨,٠٦٩)، بينما قيمة (ت) الجدولية = (٢,٠٤٥) عند درجات حرية ٢٩، لذا فهي دالة عند مستوي (٠,٠٥) وقيمة (ت) المحسوبة لأفراد المجموعة التجريبية الثانية (التي درست البرنامج

وفقاً لإستراتيجية لعب الأدوار) = (٤٤.٥٥٤)، بينما قيمة (ت) الجدولية = (٢.٠٤٥) عند درجات حرية ٢٩، لذا فهي دالة عند مستوى (٠.٠٥)، وذلك لصالح التطبيق البعدي في كلا المجموعتين، وعلى هذا يتضح أن هناك تحسن في معرفة الطلاب مجموعتي البحث بالعلماء وذلك من خلال البرنامج المقترح، وعلى هذا تم رفض الفرض الأول للبحث وقبول الفرض البديل.

كما تم حساب حجم الأثر لمجموعتي البحث:

• حجم الأثر:

يري (حسن سلامة، ٢٠٠٤، ٨): أن مجرد حساب مستوي الدلالة ما هو إلا خطوة يجب أن تتبعها خطوات حتى يمكن تفسير النتائج بشكل علمي جيد وتحقيق الهدف الأساسي من البحوث التربوية، وهو حل مشكلات الواقع التربوي وتحسينه على الأقل، وذكر أيضاً أن الكثير من المربين يرون أن الاستخدام الحالي لاختبارات الدلالة الإحصائية في البحوث التربوية يمثل نوعاً سيئاً من الاستدلال العلمي، بل إن مجرد استخدام الدلالة يعد ديكوراً رقمياً أكثر من كونه ضرورة بحثية.

وأوضح (حسن سلامة، ٢٠٠٤، ٩): أن حجم الأثر باختصار شديد يقيس تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع، ويعتمد حساب حجم الأثر على نوع الاختبار الإحصائي، حيث يتم حساب حجم الأثر المقابل لكل اختبار إحصائي باستخدام المعادلة المناسبة.

ومن الطرق المناسبة لحساب حجم الأثر في حالة اختبار "ت" لعينة مكونة من مجموعة واحدة، أو مجموعتين عن طريق القياس القبلي والبعدي عن طريق حساب قيمة مربع إيتا Eta-Square (صلاح مراد، ٢٠٠٠، ٢٤٧).

وبحساب قيمة حجم الأثر للمتغير المستقل في المتغير التابع، بالنسبة لأثر البرنامج المقترح وفقاً لنموذج ثيلين للتحري الجماعي للمجموعة التجريبية الأولى في التعريف بالعلماء وجد أنه = ٠.٩٨

ويعد هذا حجم كبير لتأثير المتغير المستقل في المتغير التابع، وبالنسبة لأثر البرنامج المقترح وفقاً لإستراتيجية لعب الأدوار للمجموعة التجريبية الثانية في التعريف بالعلماء وجد أنه = ٠.٩٨ ويعد هذا حجم كبير لتأثير المتغير المستقل في المتغير التابع، أي أن حجم الأثر في التعريف بالعلماء كبير في كلا المجموعتين.

• تفسير نتائج السؤال الأول:

بدراسة الجدول (٩) اتضح أن هناك نمو وتحسن في مستوي معرفة الطلاب مجموعتي البحث بالعلماء، وبدراسة حجم الأثر وجد للبرنامج المقترح في تاريخ العلماء والذي تم تناوله وفقاً لنموذج ثيلين للتحري الجماعي، وإستراتيجية لعب الأدوار كان تأثير كبير في نمو معرفة الطلاب بالعلماء، وقد يرجع ذلك

إلى: طبيعة نموذج ثيلين للتحري الجماعي والتي تم استخدامها مع مجموعة البحث التجريبية الأولي (طلاب الفرقة الرابعة أساسي علوم)، من خلال استخدام الطلاب شبكة الانترنت في البحث عن تاريخ العالم موضع المهمة التي تعمل عليها مجموعات الطلاب، كما أن عمل الطلاب في مجموعات أدى إلى التنافس فيما بينهم لإنهاء المهام المطلوبة على أكمل وجه، وبالنسبة للمجموعة التجريبية الثانية (طلاب الفرقة الرابعة أساسي لغة عربية) والتي استخدمت إستراتيجية لعب الأدوار في تناول البرنامج المقترح، فقد كان لميولهم الأدبية أثر كبير في التفاعل من خلال تمثيل ولعب دور أحد العلماء، لدرجة أن إحدى الطالبات برعت في أداء دور ماري كوري حتى أن إحدى زميلاتها بكت من شدة التأثر بالمعاناة التي كانت تعانيها في حياتها، كما أن التنافس بين مجموعتي الدراسة كان قائماً، مما زاد معه جدية الأداء أثناء التطبيق من كلا المجموعتين.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة كلاً من: جاك هوتالا Jack Huhkala, (1994)، ودراسة ادلر، (١٩٩٧) Adler، ودراسة باتيستنا، ١٩٩٩ (Battista)، ودراسة هوسر (2002) Houser، ودراسة بول انتوني Poul Anthony, (2004)، ودراسة عصام عبد الوهاب البرزنجي، (٢٠٠٦)، ودراسة زينب على اللامي، (٢٠٠٧)، ودراسة خالد عبد اللطيف عمران، (٢٠٠٧)، ودراسة بشائر مولود توفيق، (٢٠٠٧)، ودراسة أحمد عبد الستار المشهداني، (٢٠٠٨)، ودراسة صبحي ناجي الجبوري، (٢٠٠٨)، ودراسة محمد هاشم مؤنس، (٢٠٠٩)، ودراسة أحمد داود سلمان، (٢٠١٢) التي اهتمت بنموذج ثيلين للتحري الجماعي وأثبتت فعاليتها مع العديد من المتغيرات، كما اتفقت نتائج البحث مع دراسة كلا من: فدوي سالم برقان (٢٠٠٦)، ودراسة أماني خميس عثمان، (٢٠٠٧)، ودراسة زيد عتيق الشمري، (٢٠٠٨)، ودراسة أميمة محفوظ أمين، (٢٠٠٨)، دراسة سترجز وآخرين (Sturges, et al., 2009)، ودراسة مايسه يوسف حلس، (٢٠١١)، ودراسة أحمد رمضان السيد، (٢٠١٢)، ودراسة مروة عدنان الجدي (٢٠١٢)، ودراسة كوثر محمد الشاذلي، (٢٠١٣)، ودراسة محمود إبراهيم عثمان، (٢٠١٣)، ودراسة إيمان عثمان العشيري، (٢٠١٤) التي اهتمت باستخدام إستراتيجية لعب الأدوار وأثبتت نتائج هذه الدراسات فعاليتها في العديد من المتغيرات.

• بالنسبة للسؤال الثاني للبحث:

نص علي ما أثر برنامج مقترح في تاريخ العلماء باستخدام نموذج ثيلين للتحري الجماعي، وإستراتيجية لعب الأدوار في تقدير مجموعتي البحث لجهود العلماء؟

وللإجابة عن هذا السؤال صيغ الفرض التالي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس تقدير جهود العلماء.

جدول (١٠) دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس تقدير جهود العلماء أفراد مجموعتي البحث

مجموعة البحث	التطبيق	متوسط الدرجات	الانحرافات عن متوسط الفروق	درجات الحرية	مستوى الدلالة	ت المحسوبة	ت الجدولية
المجموعة التجريبية الأولى	القبلي	١٧,٩٦٦	٣,١٢٣	٢٩	٠,٠٥	٣٨,١٨٣	٢,٠٤٥
	البعدي	٥٩,٩٣٣	٤,٧٤١				
المجموعة التجريبية الثانية	القبلي	١٦,٢٠٠	٣,٤٧٨	٢٩	٠,٠٥	٢٠,٢٠٣	
	البعدي	٤٦,٣٣٣	٧,١١٦				

ويلاحظ من الجدول (١٠) أن: قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة لطلاب المجموعة التجريبية الأولى = (٣٨,١٨٣)، بينما قيمة (ت) الجدولية = (٢,٠٤٥) عند درجات حرية ٢٩ لذا فهي دالة عند مستوى (٠,٠٥)، بينما قيمة (ت) المحسوبة لأفراد المجموعة التجريبية الثانية = (٢٠,٢٠٣)، بينما قيمة (ت) الجدولية = (٢,٠٤٥) عند درجات حرية ٢٩ لذا فهي دالة عند مستوى (٠,٠٥) وذلك لصالح التطبيق البعدي لأفراد مجموعتي البحث، وهذا يعني حدوث تنمية لتقدير جهود العلماء لدي أفراد مجموعتي البحث.

كما تم حساب حجم الأثر لكلا المجموعتين كما يلي:
 « بالنسبة للمجموعة التجريبية الأولى التي درست البرنامج المقترح وفقاً لنموذج ثيلين للتحري الجماعي فكان حجم الأثر في تقدير جهود العلماء = ٠,٩٨، ويعد هذا حجم كبير لتأثير المتغير المستقل في المتغير التابع.
 « بالنسبة للمجموعة التجريبية الثانية التي درست البرنامج المقترح وفقاً لاستراتيجية لعب الأدوار في تقدير جهود العلماء وجد أنه = ٠,٩٣، ويعد هذا حجم كبير لتأثير المتغير المستقل في المتغير التابع.

ومن الجدير بالملاحظة هنا أن تأثير البرنامج المقترح في المجموعة التجريبية الأولى أكبر من تأثيره في المجموعة التجريبية الثانية بالنسبة لتقدير جهود العلماء، وعلى هذا يرفض الفرض الثاني للبحث، ويقبل الفرض البديل.

• تفسير نتائج السؤال الثاني:

بدراسة الجدول (١٠) اتضح أن هناك نمو وتحسن في مستوى تقدير الطلاب مجموعتي البحث لجهود العلماء، وبدراسة حجم الأثر وجد للبرنامج المقترح في تاريخ العلماء والذي تم تناوله وفقاً لنموذج ثيلين للتحري الجماعي، واستراتيجية لعب الأدوار كان تأثير كبير في تقدير الطلاب مجموعتي البحث لجهود العلماء، وقد يرجع ذلك إلى الأفلام العلمية والوثائقية التي كانت تعرضها الباحثة على الطلاب بعد الانتهاء من الأداء في كلا المجموعتين، وكذلك توضيح دور علماء المسلمين في التاريخ العلمي للبشرية وما سلبه الغرب من إنجازاتهم واكتشافاتهم التي كان لهم السبق فيها، كان له أثر كبير في تفاعل الطلاب وتأثرهم وتقديرهم للعلماء، غير أن حجم الأثر

في المجموعة التجريبية الأولى كان أكبر من حجم الأثر في المجموعة التجريبية الثانية وقد يرجع ذلك إلى: طبيعة المجموعة التجريبية الأولى حيث أن طبيعة تخصصهم العلمي وممارسة عمليات العلم والبحث والاستقصاء التي يكون فيها الطالب كالعالم جعل هذا تأثر الطلاب وتقديرهم للعلماء أكبر من طلاب المجموعة التجريبية الثانية، وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة كلا من: دراسة أمال محمود أحمد، (١٩٩٩)، ودراسة محمد عبد الرازق عبد الفتاح، (٢٠١٣).

• بالنسبة للسؤال الثالث للبحث:

والذي نص على ما أثر برنامج مقترح في تاريخ العلماء باستخدام نموذج ثيلين للتحري الجماعي، وإستراتيجية لعب الأدوار في تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب مجموعتي البحث؟

وللإجابة عن السؤال الثالث للبحث صيغ الفرض التالي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للإنجاز.

جدول (١١) دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الدافعية

للإنجاز لأفراد مجموعتي البحث							
مجموعة البحث	التطبيق	متوسط الدرجات	الانحرافات عن متوسط الفروق	درجات الحرية	مستوى الدلالة	ت المحسوبة	ت الجدولية
المجموعة التجريبية الأولى	القبلي	٥٩,٠٠٠	٤٠,٤٢٨	٢٩	٠,٠٥	٤٣,٧٧٢	٢,٠٤٥
	البعدي	١٧٠,١٠٠	١٣,١١٨٤				
المجموعة التجريبية الثانية	القبلي	٥٨,٩٣٣	٤٠,٤٢٨	٢٩	٠,٠٥	٥٠,٨٧٥	
	البعدي	١٦٠,٦٠٠	١١,٩٦٠٢				

ويلاحظ من الجدول (١١) أن: قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية: قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة لطلاب المجموعة التجريبية الأولى = (٤٣,٧٧٢)، بينما قيمة (ت) الجدولية = (٢,٠٤٥) عند درجات حرية ٢٩ لذا فهي دالة عند مستوي (٠,٠٥)، بينما قيمة (ت) المحسوبة لأفراد المجموعة التجريبية الثانية = (٥٠,٨٧٥)، وقيمة (ت) الجدولية = (٢,٠٤٥) عند درجات حرية ٢٩ لذا فهي دالة عند مستوي (٠,٠٥) وذلك لصالح التطبيق البعدي لأفراد مجموعتي البحث، وهذا يعني حدوث تنمية لدافعية الإنجاز لدى أفراد مجموعتي البحث.

وبحساب قيم حجم الأثر للمتغير المستقل في المتغير التابع وجد أنه:

« بالنسبة للمجموعة التجريبية الأولى التي درست البرنامج المقترح وفقاً لنموذج ثيلين للتحري الجماعي فكان حجم الأثر في تنمية لدافعية الإنجاز = ٠,٩٨، ويعد هذا حجم كبير لتأثير المتغير المستقل في المتغير التابع.

« أما بالنسبة للمجموعة التجريبية الثانية التي درست البرنامج المقترح وفقاً لإستراتيجية لعب الأدوار في تنمية الدافعية للإنجاز أي أن حجم الأثر في

تنمية الدافعية للإنجاز كبير في كلتا المجموعتين، وعلى هذا يرفض الفرض الثالث للبحث، ويقبل الفرض البديل.

• تفسير نتائج السؤال الثالث:

بدراسة الجدول (١١) اتضح أن هناك نمو وتحسن في مستوى دافعية الإنجاز لدي الطلاب مجموعتي البحث، وبدراسة حجم الأثر وجد أن البرنامج المقترح في تاريخ العلماء والذي تم تناوله وفقاً لنموذج ثيلين للتحريري الجماعي، واستراتيجية لعب الأدوار كان له تأثيراً كبيراً في تنمية دافعية الطلاب مجموعتي البحث للإنجاز، وقد يرجع ذلك إلى انفعال الطلاب وجدانياً مع البرنامج واندماجهم في مجموعات جعلهم يشعرون بالمسؤولية، و خلقت المجموعات نوعاً من المنافسة مما جعلهم يثقون في أنفسهم، وجعلهم يثابرون ويسعون للنجاح والتفوق بل والتخطيط للمستقبل كذلك الطلاب الذين قاموا بأداء ادوار العلماء وانفعلوا بها وتفاعل زملائهم معهم مما جعلهم يثقون في أنفسهم ويحاولون النجاح والتفوق مثل العلماء الذين عانوا وتعبوا لينجحوا في النهاية، وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة كلا من: ابراهيم أحمد غنيم، (٢٠٠٢)، ودراسة محرز عبده يوسف، (٢٠٠٢)، ودراسة أميمة محمد أحمد، (٢٠٠٤)، لوريس اميل عطية، (٢٠٠٧)، ودراسة أشرف عبد المنعم محمد، (٢٠٠٧) ودراسة نوال عبد الفتاح فهمي، (٢٠٠٨)، ودراسة جمال عبد ربه الزعائين، (٢٠٠٩)، ودراسة رمضان محمد على، (٢٠١٢)، أسامة جبريل عبد اللطيف، (٢٠١٢)، ودراسة عماد الدين عبد المجيد الوسيمي، (٢٠١٣)، ودراسة هنادي عبد الله العيسي، (٢٠١٤).

• بالنسبة للسؤال الرابع للبحث:

الذي نص على ما تأثير التخصص (علوم، لغة عربية) في معرفة الطلاب مجموعتي البحث بالعلماء، وتقدير جهودهم، وتنمية الدافعية للإنجاز لديهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال صيغ الفرض التالي: لا يوجد تأثير للتخصص (علوم، لغة عربية) في معرفة الطلاب مجموعتي البحث بالعلماء، وتقدير جهودهم، وتنمية الدافعية للإنجاز لديهم؟

جدول (١٢) دلالة واتجاه الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين الأولى (تخصص علوم) والثانية (تخصص لغة عربية) في اختبار التعريف بالعلماء

نوع الاختبار	المجموعة التجريبية الأولى - تخصص علوم		المجموعة التجريبية الثانية - تخصص لغة عربية		درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة الاحتمال
	م	ع	م	ع			
اختبار التعريف بالعلماء	٢٩,٦٣	٢,٧٤	٢٦,٨٦	٢,٨٥	٥٨	٣,٨٥	٠,٠٠٠
مقياس تقدير جهود العلماء	٥٩,٩٣	٤,٧٤١	٤٦,٣٣	٧,١١	٥٨	٣,٠٢	٠,٠٠٤
مقياس الدافعية للإنجاز	١٦٠,٦٠	١١,٦٩	١٧٠,١٠	١٣,١١	٥٨	٢,٩٦	٠,٠٠٤

يتضح من الجدول (١٢) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (تخصص علوم) وقيمتها ٢٩,٦٣، ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (تخصص عربي) وقيمتها ٢٦,٨٦ لصالح الطلاب التجريبية الأولى (تخصص علوم) حيث بلغت قيمة "ت" ٣,٨٥ وكانت قيمة الاحتمال المناظر (٠,٠٠٠)

وبالنسبة مقياس تقدير جهود العلماء يتضح من الجدول (١٢):

« أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (تخصص علوم) وقيمتها ٥٩,٩٣، ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (تخصص لغة عربية) وقيمتها ٤٦,٣٣ لصالح طلاب المجموعة التجريبية الأولى (تخصص علوم)، حيث بلغت قيمة "ت" ٣,٠٢ وكانت قيمة الاحتمال المناظر (٠,٠٠٤)

« وبالنسبة في مقياس الدافعية للإنجاز يتضح من الجدول السابق: أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (تخصص علوم) وقيمتها ١٦٠,٦٠، ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (تخصص لغة عربية) وقيمتها ١٧٠,١٠ لصالح طلاب المجموعة التجريبية الثانية (تخصص لغة عربية) حيث بلغت قيمة "ت" ٢,٩٦ وكانت قيمة الاحتمال المناظر (٠,٠٠٤).

• تفسير نتائج السؤال الرابع:

بالنظر إلى الثلاث نتائج في الجدول (١٢) التي تقارن بين أداء المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لاختبار المعرفة بالعلماء، ومقياس تقدير جهود العلماء، ومقياس تنمية الدافعية للإنجاز يتضح أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح أفراد المجموعة التجريبية الأولى (تخصص علوم) في كلا من اختبار المعرفة بالعلماء، ومقياس تقدير جهود العلماء، بينما وجد فرقا ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح أفراد المجموعة التجريبية الثانية (تخصص لغة عربية) في مقياس الدافعية للإنجاز، وقد يعزى ذلك إلى: طبيعة إستراتيجية لعب الأدوار حيث أن من أهم مزاياها أنها تكسب الطالب الذي يقوم بالأداء الثقة بالنفس والمثابرة، والسعي إلى النجاح والتفوق، كما تخلق جوا من المنافسة بين الأفراد المشاركين بلعب ادوار العلماء وتعد هذه كلها من أبعاد وركائز الدافعية للإنجاز.

• خامساً : التوصيات والمقترحات للبحث :

بناءً على نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:

« ضرورة تضمين سيرة حياة وقصة كفاح العلماء المسلمين والعرب، وكذلك علماء الغرب المحدثين ضمن موضوعات القراءة، وكذلك موضوعات العلو، والتاريخ.

« استخدام نموذج ثيلين للتحري الجماعي في مقررات العلوم، وكذلك مقررات دراسية مختلفة، وفي مراحل دراسية مختلفة فهي تصلح من المرحلة الابتدائية وحتى الجامعية.

« استخدام إستراتيجية لعب الأدوار وفي مراحل دراسية مختلفة فهي تصلح من المرحلة الابتدائية وحتى الجامعية، وفي مقررات دراسية متعددة، ومراحل دراسية مختلفة.

وتقترح الباحثة:

« إعادة تطبيق البحث على طلاب كلية التربية الشعب العلمية و الشعب الأدبية الأخرى.

« دراسة أثر استخدام برنامج في تاريخ العلماء على فهم طبيعة العلم والكفاءة الذاتية.

• المراجع:

- إبراهيم أحمد غنيم (٢٠٠٢). فاعلية استخدام دورة التعلم في تنمية بعض مفاهيم خواص المادة ودافعية الإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي، مجلة كلية التربية بأسسيوط، جامعة أسسيوط، المجلد الثامن عشر، ع(٢)، يوليو ٢١٠ - ٢٤٧

- أحلام الباز الشربيني (٢٠١١). تعزيز الدافعية الذاتية لتعلم العلوم والمسؤولية الاجتماعية من خلال التعلم الخدمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة التربية العلمية، المجلد الرابع عشر، ع(٣) يوليو ٢٥٥ - ٢٨٦

- أحمد داود سلمان (٢٠١٢). أثر أنموذج ثيلين في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية جامعة ديالى في مادة مناهج البحث التربوي. مجلة الفتح ع(٥٠)، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى ٢٩٠ - ٣٠٥

- أحمد رمضان السيد (٢٠١٢). فاعلية وحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية على إستراتيجية لعب الأدوار لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في تنمية أبعاد الوعي الاجتماعي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الفيوم.

- احمد عبد الحميد الشافعي وصلاح حسن خضر (٢٠٠٠) دور اللعب في تنمية بعض جوانب شخصية طفل ما قبل المدرسة الابتدائية، مجلة التربية، ع(٩٠) كلية التربية، جامعة الأزهر، ٣٥٠ - ٤٠٢.

- أحمد عبد الستار المشهداني (٢٠٠٨). أثر أنموذج ثيلين وكعب في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طالبات معهد إعداد المعلمات. رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة بغداد.

- أسامة جبريل عبد اللطيف (٢٠١٢). إستراتيجية إثرائية مقترحة قائمة على البنائية الاجتماعية لتنمية الدافعية للإنجاز والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة التربية العلمية، المجلد الخامس عشر، ع(٤)، أكتوبر ١ - ٤٦

- أشرف عبد المنعم محمد (٢٠٠٧). فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض المفاهيم العلمية ومهارات التفكير العلمي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، ع(٢٣)، يناير، ١٠٣ - ١٦١

- الآن ليروي (٢٠٠٠). الدافعية والنجاح المدرسي. ترجمة: محمد الطيب سعداني، دمشق: المركز العربي للتعبير والترجمة و التأليف والنشر.

- أمال محمود أحمد. (١٩٩٩). أثر تدريس وحدة مقترحة في المغناطيسية والكهربية للصف الخامس الابتدائي باستخدام المدخل التاريخي على تنمية التحصيل وتقدير العلم والعلماء لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي . مجلة التربية العلمية، المجلد الثاني، (ع) ٣، يناير ١٢٠١ - ١٥٦
- أماني خميس عثمان. (٢٠٠٧). فعالية استخدام إستراتيجتي حل المشكلات ولعب الأدوار لتنمية الذكاء الوجداني لطفل الروضة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الفيوم.
- أميمه محفوظ أمين. (٢٠٠٨). فاعلية إستراتيجية لعب الأدوار في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الاحتفاظ بمادة التاريخ لدي طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير كلية التربية والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة.
- أميمه محمد عفيفي. (٢٠٠٤). فاعلية التدريس وفقاً لنموذج التعلم التوليدي في تحصيل مادة العلوم وتنمية التفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- أميمه محمد عفيفي. (٢٠١٠). فعالية إستراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات المنظم ذاتيا في تنمية التحصيل وفهم طبيعة العلم والتنظيم الذاتي لتعلم العلوم لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة التربية العلمية، المجلد ١٣، ع (١) نوفمبر، ٨١ - ١٣٠
- أنور حسين عبد الرحمن وفلاح محمد الصافي. (٢٠٠٧). طرائق تدريس العلوم التربوية والنفسية، جامعة بغداد: كلية التربية دار الكتب بغداد.
- إيمان عثمان العشيري. (٢٠١٤). أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب والقائمة على إستراتيجية لعب الأدوار في تنمية مهارات حل مشكلات تصميم المواقف التعليمية لطلاب تكنولوجيا التعليم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الفيوم.
- أيمن محمد عامر. (٢٠٠٨). شخصية المبدع محدداها وآفاق تنميتها. القاهرة: مؤسسة طبية للنشر والتوزيع.
- باول برونهوير. (٢٠٠٠). مبادئ التدريس الفعال. وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.
- بشائر مولود توفيق. (٢٠٠٧). اثر أنموذج ثيلين في اكتساب المفاهيم التاريخية لطالبات الصف الثاني معهد المعلمات المركزي في مادة التاريخ. مجلة البحوث التربوية والنفسية. ع (٣٢). ٢١٢ - ٢٥٦
- بهية غازي حموة. (٢٠٠٠). أثر التمثيل الدرامي للنصوص القرائية على الاستيعاب القرائي لطلبة الصف السابع الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الأردنية، الأردن.
- بيير فاني. (٢٠١١). الدافعية المدرسية كيف نحرض الرغبة في التعلم ؟ ترجمة: محمد شيخو، سوريا: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق.
- توفيق احمد مرعي ومحمد محمود الحيلة. (٢٠٠٠). المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها عناصرها وأسسها وعملياتها. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- جمال عبد ربه الزعائن. (٢٠٠٩). فعالية تدريس وحدة الكهرباء المتحركة باستخدام برامج تعليمية بأسطوانات مدمجة على التحصيل، ومهارات التفكير الناقد، والدافع للإنجاز لتلاميذ الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة. مجلة جامعة الأزهر بغزة، المجلد ١١، ع (١) ٤١ - ٩٤.
- جودت أحمد سعادة. (٢٠٠٠). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، عمان، الأردن: دار الشروق.

- جيهان أحمد العمادي (٢٠٠٩). أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، رسالة، غزة: الجامعة الإسلامية.
- حسان فهمي (٢٠٠١). فاعلية استخدام لعب الأدوار على تحصيل تلاميذ الصف الثالث إعدادي للقواعد النحوية اتجاهاتهم النحوية واتجاهاتهم نحوها، مجلة القراءة والمعرفة، العدد التاسع، القاهرة: جامعة عين شمس.
- حسن حسين زيتون (٢٠٠٣). استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة طرق التعليم والتعلم، القاهرة: عالم الكتب.
- حسن على سلامة (يناير، ٢٠٠٤). الدلالة الإحصائية والدلالة العلمية في البحوث التربوية. المجلة التربوية. كلية التربية بسوهاج. جامعة جنوب الوادي ع (٢٠). ص ص ١ - ١٤.
- حنان خلفان الصباحية (٢٠١٣). الذكاء الروحي وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب و طالبات معهد العلوم الشرعية بسلطنة عمان. رسالة ماجستير، كلية العلوم والآداب قسم الدراسات الإنسانية، جامعة نزوي، عمان.
- حنان عبد الحميد العناني (٢٠٠٧). الدراما والمسرح في تربية الطفل . عمان: دار الفكر.
- خالد عبد اللطيف عمران (يناير، ٢٠٠٧). أثر استخدام نموذج التحري الجماعي لـ "ثيلين" (Thelen) في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ع (٢٣)، ١٩٥ - ٢٧٤.
- خليل يوسف الخليلي وآخرون (١٩٩٦). تدريس العلوم في مراحل التعليم العام. دبي. دار القلم.
- دينا المصري (٢٠١٠). أثر استخدام لعب الأدوار في اكتساب القيم الاجتماعية المتضمنة في محتوى كتاب لغتنا الجميلة لطلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة غزة، رسالة ماجستير، غزة : الجامعة الإسلامية.
- رجاء محمود أبو علام (٢٠٠٥). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط ٣: القاهرة: دار النشر للجامعات.
- رمضان محمد علي (٢٠١٢). أثر استخدام نموذج التعلم خماسي المراحل في تدريس العلوم على اكتساب المفاهيم العلمية ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بني سويف.
- زكريا الشربيني (١٩٩٦). الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية الاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- زيد عتيق الشمري (٢٠٠٨). فاعلية التدريس باستراتيجية لعب الأدوار في تنمية مهارات النحو لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة.
- زينب على اللامي (٢٠٠٧). أثر التدريس باستعمال أنموذج ثيلين (التحري الجماعي) في التحصيل والاتجاه لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة الجغرافية. رسالة ماجستير. كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، بغداد.
- صبحي ناجي الجبوري (٢٠٠٨). أثر التدريس باستعمال أنموذج ثيلين (التحري الجماعي) في التحصيل لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية الطبيعية. مجلة الأستاذ، ع (٢٣)، ٦٦ - ٦٥.

- صلاح مراد. (٢٠٠٠). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عايش محمود زيتون. (١٩٩٩). أساليب تدريس العلوم. ، عمان الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عبد الرحمن محمد العيساوي. (٢٠٠٦). علم النفس والتربية الشمولية. الإسكندرية: الدار الجامعية للنشر.
- عبد الكريم شاذلي. (٢٠٠٧). لعب الأدوار، مجلة كلية التربية بأسسوط، جامعة أسسوط، مجلد ٣، ع (٢) ٢٣ - ٢٥
- عبد اللطيف محمد خليفة. (٢٠٠٠). الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد المجيد أحمد و زكريا الشربيني وعبد اللطيف الحشاش. (١٩٩٧). التقويم التربوي- الأسس والتطبيقات. القاهرة: دار الأمين.
- عزو إسماعيل عفانة، وأحمد حسن اللوح. (٢٠٠٨). التدريس المسرح رؤية حديثة في التعلم الصفي، الأردن عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عصام عبد الوهاب البرزنجي. (٢٠٠٦). اثر أنموذج (ثيلين) في التفكير التباعدي لدي طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ. رسالة دكتوراه. كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، بغداد.
- عماد الدين عبد المجيد الوسيبي. (٢٠١٣). فاعلية استخدام نموذج أبعاد التفكير لمارزانو في تحصيل العلوم وتنمية مهارات التفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة التربية العلمية المجلد السادس عشر، (ع) ١ ص ١ - ٥٦
- فائزة عبد القادر الحلبي (٢٠٠١). تصميم أنموذج تعليمي استقصائي في الرياضيات وأثره في التحصيل والتفكير الرياضي لتلميذات الصف الخامس الابتدائي. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بغداد.
- فدوى سالم برقان. (٢٠٠٦). أثر إستراتيجية لعب الأدوار في التحصيل والتفكير الاستقرائي لدي طلبة الصف الثالث الأساسي في مبحث التربية الاجتماعية بمدرسة مدينة عمان الخاصة، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا.
- فطومة محمد علي. (٢٠١٢). تنمية الفهم العميق والدافعية للإنجاز في مادة العلوم لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي باستخدام التعلم الاستراتيجي. مجلة التربية العلمية، المجلد الخامس عشر، (ع) ٤ أكتوبر ص ١٥٩ - ٢١٦
- فؤاد أبو حطب و سيد أحمد عثمان وأمال صادق. (٢٠٠٨). التقويم النفسي، ط٤؛ القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- كمال عبد الحميد زيتون. (٢٠٠٥). التدريس الفعال، القاهرة: عالم الكتب.
- كوثر حسين كوجك. (٢٠٠٨). تنوع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي. بيروت: مركز اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.
- كوثر محمد الشاذلي. (٢٠١٣). أثر إستراتيجية لعب الأدوار في تنمية الوعي الاقتصادي الاستهلاكي لدي أطفال الروضة، رسالة ماجستير، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.
- لوريس إميل عطية. (٢٠٠٧). فعالية استخدام استراتيجيات تدريس وفقاً للذكاءات المتعددة للتغلب على صعوبات تعلم العلوم وتنمية دافعية الإنجاز لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

- ليلي عبد الله حسام الدين و نوال عبد الفتاح فهمى (٢٠٠٥). أثر التدريس وفقاً لنموذج وودز وتاريخ العلم فى التحصيل ومهارات حل المشكلة وفهم طبيعة العلم لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادي ، مجلة التربية العلمية المجلد الثامن، (ع) ٣ سبتمبر ص ص ٣١ - ٨٠
- مارك رنكو (٢٠١٢). الإبداع نظرياته وموضوعاته البحث والتطور والممارسة، ط٢؛ الرياض: مكتبة العبيكان.
- ماييسه يوسف حلس (٢٠١١). أثر استخدام أسلوب لعب الأدوار على التحصيل الدراسي لتنمية المفاهيم لتاريخية لدى طالبات الصف السابع في محافظة غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية غزة، جامعة الأزهر.
- محرز عبده يوسف (٢٠٠٢). فعالية تدريس الكيمياء بمساعدة الحاسوب في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي والدافع للإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي. المؤتمر العلمي السادس التربوية العلمية وثقافة المجتمع، المجلد الثاني، من ٢٨ - ٣١ يوليو فندق بالمأ أبو سلطان الإسماعيلية ٣٩٩ - ٤٢٠
- محمد الخولي (١٩٩٧). الاختبارات التحصيلية إعدادها وأجراؤها وتحليلها. الأردن: دار الفلاح.
- محمد أمين السعدنى (٢٠٠٥). طرق تدريس العلوم. الرياض: مكتبة الرشد.
- محمد رضا البغدادي (٢٠٠٣). تاريخ العلوم وفلسفة التربية العلمية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- محمد عبد الرازق عبد الفتاح (٢٠١٣). وحدة مقترحة في النانوبيولوجي لتنمية المفاهيم النانوبيولوجية ومهارات حل المشكلة وتقدير العلم والعلماء لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة التربية العلمية، المجلد السادس عشر، (ع) ٦ نوفمبر ص ص ٢٣٣ - ٢٦٢
- محمد محمود الحيلة (٢٠٠٢). الألعاب التعليمية وتقنيات إنتاجها سيكولوجياً وتعليمياً وعلمياً. الأردن: دار المسيرة.
- محمد هاشم مؤنس (٢٠٠٩). أثر أنموذج ثيلين في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الأول المتوسط. رسالة ماجستير، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
- محمود إبراهيم عثمان (٢٠١٣). فاعلية إستراتيجية لعب الأدوار في تنمية بعض مهارات التعبير الشفهي في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- مروة عدنان الجدي (٢٠١٢). أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الصف الرابع في محافظة غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية بغزة جامعة الأزهر.
- نادر الزيود وهشام عليان (١٩٩٨). مبادئ القياس والتقويم في التربية. ط ٢؛ عمان: دار الفكر لطباعة والتوزيع.
- ناصر الخوالدة ويحيى عيد (٢٠٠١). طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية. عمان: دار حنين ومكتبة الفلاح.
- نبيل أحمد عبد الهادي (٢٠٠٠)، نماذج تربوية تعليمية معاصرة. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.
- نبيل محمد زايد (٢٠٠٣). الدافعية والتعلم. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- نوال عبد الفتاح فهمي.(٢٠٠٨). أثر استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل والفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، مجلة التربية العلمية، المجلد الحادي عشر، ع (٤)، سبتمبر، ٦٣- ١١٨

- هبة الله محمد سالم و كبشور كوكو قميل وعمر هارون الخليفة.(٢٠١٢). علاقة دافعية الإنجاز بموضوع الضبط ومستوى الطموح، والتحصيـل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان. المجلة العربية لتطوير التفوق، ع (٤)، المجلد الثالث، ٨٠ - ٩٧

- هنادي عبد الله العيسى.(٢٠١٤). فاعلية طريقة التدريس بحلقة الحوار السقراطي في تنمية الدافع للإنجاز والتحصيـل الدراسي وبقاء أثر التعلم لدى طالبات جامعة أم القرى. مجلة التربية العلمية، المجلد السابع عشر، ع (٤)، ٣ مايو ١٥٥ - ١٨٢

- هنادي عبد الله وهدي محمد.(٢٠١٠). فاعلية المدخل الجمالي في تدريس مقرر الأحياء على فهم المفاهيم العلمية وطبيعة العلم والاتجاهات العلمية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، مجلة التربية العلمية، المجلد ١٣، (١) مارس، ١٦٩ - ٢٠٠

- وفاء صابر رفاعي.(٢٠٠٩). اثر استخدام النماذج العلمية في تدريس العلوم لتنمية المفاهيم وبعض أبعاد التعلم العميق وفهم طبيعة العلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

- يوسف قطامي، ونايفة قطامي.(١٩٩٨). نماذج التدريس الصفي، ط٢: عمان الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- Adler, J., (1997). Participatory – inquiry Approach and the mediation of mathematical knowledge in multilingual classroom .Journal of Educational Studies in mathematics, Vol. (33), No. (3), 235–258
- Anderson, A., (2003).Teaching Science for Motivation and Understanding, What does it mean to teach science well?. (E book)
- Anthony, P. (2004).Using The Urban Agenda to Increase Civics Involvement and Literacy in a Middle School Social students classroom, Master, Wayne State University.
- Battista, M.,T. (1999) . Fifth Graders' Enumeration of Cubes in 3D Arrays: Conceptual Progress in an Inquiry-Based Classroom , Journal of Research in Mathematics Education Vol. 30, No. (4)., Jul, pp. 417-448
- Bell, R.L., & Lederman, N.G. (2003). Understandings of the nature of science and decision making on science and technology based issues. Science Education, 87(3), 352–377.
- Bell, R. L., Matkins, J. J. & Gansneder, B. M.(2011). Impacts of contextual and explicit instruction on preservice elementary teachers understanding of the nature of science. journal of research in science teaching, Vol. 48, No. (4), 414-436
- Butler, M. B. (2005). Motivating Young Students to be Successful in Science. Journal of Elementary Science Education, 17, 27-41.

- Schierholt G. (1994). Enhancing Role-playing and story Reenactment in a primary classroom- Course of project- university of Alaska.
- Gottfried, A., (1996). Role of Parental Practices in Children's Academic Motivation and Achievement. Journal of Educational Psychology, Vol. 86, No. (1), 104-113
- Huhtala, J. (1994). Group Investigation: Structuring an inquiry based Curriculum. Paper presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, ,April 4-8)
- Housr, M .(٢٠٠٢).They Have No Idea What I Need An Investigation of Nontraditional Student Expectations of Instructor Communication Behavior. Paper presented at the Annual Meeting of the National Communication Association (88th, New Orleans, LA, November 21-24.
- Malcolm B. Butler. (2005). Motivating Young Students to be Successful in Science. Journal of Elementary Science Education, 17, 27-41.
- McClelland, D. C. (1961). The Achieving Society, New Jersey: Vann strand.
- McKenna, E. (2000). Business psychology and organizational behavior: AStudent's handbook.3rd ed., Philadelphia: Psychology press.
- McCown, R. R., Driscoll, M. P. & Roop, P. G. (1996). Educational Psychology: A learning center Approach to Classroom Practices.2ed, London: Allyn and Bacocon, 560-592
- Merrell, K. (2008). School Social Behavior Scales User's Guide, 2ndp. Brandon, Vermont: Clinical Psychology Publishing Company.
- Miller, R. (1995). On the nature of embarrass ability: Shyness, social evaluation and social skills. Journal of Personality, 63(2), 315-339
- Moore, M. (2004). Using Drama as an Effective Method to Teach Elementary Students. available at <http://commons.emich.edu/honors/113>
- Pintrich, P. R. (2003).A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. Journal of Educational Psychology, vol.95 ,No. (4), 667-686 Dec

- Sturges D., Maurer T., & Cole O.(2009). Understanding Protein Synthesis: A Role Play Approach in Large Undergraduate Human Anatomy and Physiology Classes. Physiology Education, Journal of American Physiological Society, Vol. 33, No.(2.), 103-110
- Watson, S. (1991). Cooperative learning and Group Educational modules: Effects on cognitive Achievement of High school Biology students. Journal of Research in science teaching, 28 (2).
- Watters, J. J. & Ginns, I. S. (2000). Developing motivation to teach elementary science: Effect of collaborative and authentic learning practices in preserves education. Journal of Science Teacher Education, 11(4), 277-313



البحث الثاني :

أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي الإلكترونية على الإنجاز الأكاديمي، والثقافة، والاتجاه نحو الأجانب لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل

المصادر

د / هاني أبو الفتوح جاد إبراهيم
الأستاذ المساعد بقسم الوسائل وتكنولوجيا التعليم
كلية التربية - جامعة حائل - المملكة العربية السعودية
مدرس تكنولوجيا التعليم
كلية التربية النوعية - جامعة بنها - مصر

د / أحمد محمد أحمد زايد
الأستاذ المساعد بقسم علم النفس
كلية التربية - جامعة حائل - المملكة العربية السعودية
والأستاذ المساعد بكلية الآداب - جامعة سوهاج - مصر

” أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي الإلكترونية على الإنجاز الأكاديمي، والتثاقف، والاتجاه نحو الأجانب لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل ”

د/ أحمد محمد أحمد زايد

د/ هاني أبو الفتوح جاد إبراهيم

• مستخلص البحث :

هدفت الدراسة الحالية إلى فهم تأثير استخدام مواقع وبرامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية على التثاقف، والإنجاز الأكاديمي، والاتجاه نحو الأجانب وذلك من خلال نموذج بنائي جمع المتغيرات معا. وهدفت الدراسة أيضا إلى التعرف على عما إذا كان تأثير استخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية على التثاقف، والاتجاه نحو الأجانب يظهر في وجود الإنجاز الأكاديمي المرتفع أم المنخفض لطلاب كلية التربية، وكذلك التعرف على ما إذا كان يوجد دور معدل للإنجاز الأكاديمي على النموذج، وما إذا كان يوجد دور وسيط لاستراتيجيات التثاقف (الاستيعاب، والانفصال، والتكامل، والتهميش) بين العلاقة بين الوعي باستخدام مواقع وبرامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية والاتجاه نحو الأجانب. وأشارت النتائج إلى وجود تأثير مباشر وحيد ودال لاستخدام مواقع وبرامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية على الاتجاه نحو الأجانب، وأن هذا التأثير يظهر مع الإنجاز الأكاديمي المنخفض. ولم يوجد تأثير معدل للإنجاز الأكاديمي على النموذج، كذلك لم تتوسط استراتيجيات التثاقف العلاقة بين استخدام مواقع وبرامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية والاتجاه نحو الأجانب. كشفت نتائج الدراسة الحالية عن نموذج بنائي شمل متغيرات جديدة بالدراسة... حيث بالغ الكثير حول تأثير استخدام برامج التواصل الاجتماعي الإلكترونية على الشباب بوصفها متغير قد يعيق الإنجاز الأكاديمي أو قد يكون مدخلا للتثاقف والتماهي الذي تذوب معه الهوية الذاتية، وقد كانت النتائج مباشرة، حيث لم يكن هناك تأثير لهذا المتغير المهم إلا على الاتجاه نحو الأجانب.

The Effect of Using Sites, Programmes, and Social Networks on Academic Achievement, Acculturation, and Attitudes Towards Foreigns to Students of Faculty of Education at the University of Hail

Dr. Hani Abul Fotouh Gad Ibrahim Dr. Ahmed Mohammed Ahmed Zayed
Abstract :

The present study aimed to understand the using of sites, programs and social networks effect on acculturation, academic achievement and attitude towards foreigners through a structural equation model that combined these variables together. The study also aimed to identify whether the effect of using sites, programs and social networks to acculturation, and the attitude towards foreigners shows in the presence of high or low academic achievement. The study also aimed to identify if academic achievement has a moderated effect, on variables in the model, and if acculturation strategies (assimilation, separation, integration, and Marginalization) have a mediation effects on variable in the model. The results indicated a direct effect to the using sites, programs and social networks on attitude toward foreigners. There is no moderated effect to academic achievement on model, and no mediation effects to acculturation strategies on model. The results of the current study revealed a structural equation model includes variables worthy of studying ... Where Many people argued excessively on the impact

of using sites, programs and social networks on young people as a variable may hinder academic achievement or may be a gateway to assimilation and a threatening self-identity. The results were promising, where there was no any effects of this variable to acculturation only one effect to attitude toward foreigners.

• مقدمة :

أهم ما يميز العصر الحالي الثورة الهائلة في وسائل التواصل وتكنولوجيا المعلومات، واستخدام وتوظيف هذه الوسائل يمثل تحدياً حقيقياً يواجه الجامعات والكليات والمدارس ومختلف المؤسسات التربوية.

واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي الإلكترونية في العملية التعليمية جعل منها متعة حقيقية يشعر بها المتعلمون في مختلف مجالات المعرفة، حيث تسهل هذه الوسائل من وصول وتبادل الرسائل التعليمية بطريقة جذابة وسريعة، كما أنها لا تتطلب الجهد والمعاونة في تسجيل المعلومة والبحث عنها بالمقارنة بالوسائل التقليدية.

ويعتمد استخدام الوسائل على تنمية الوعي حول الابتكارات والتشجيع على تجربتها وتبنيها، وإبقاء المتعلمين على اتصال مستمر بمصادر التعلم ومكونات النظام التعليمي والعمل عن قصد بأسلوب منظم على جعل الآخرين على وعي بكل جديد من الوسائل عن طريق تدوير المعلومات وتبني ابتكار معين والعمل على تنفيذه ودمجه في بنية المؤسسة التعليمية، (باربارا سيلز، وريتا ريتشي، ١٩٩٨)، وتعد وسائل التواصل الاجتماعي الإلكترونية من الوسائل الحديثة التي تم ابتكارها لتحقيق أهداف محددة ومهمة في عملية التعليم لانتشارها وسهولة استخدامها.

ونشر المستحدثات التعليمية وتبنيها داخل المؤسسات التعليمية هي عملية اتصال في المقام الأول هدفها الاقناع وتشتمل على مراحل وخطوات ذكرها Havelock (١٩٧٩): "تكوين العلاقات الشخصية، والتشخيص وتحديد المشكلات، واختيار الحلول المستحدثة المناسبة، والقبول والتأييد والتبني، والتثبيت والدمج والاستقرار، والاستمرار والتحديث الذاتي" (محمد عطية خميس، ٢٠٠٣، ٢٥٠ - ٢٥١)

ومن وسائل التواصل الاجتماعي الإلكترونية المدونات، ومواقع الصحف والمجلات، ومواقع الصحف الإلكترونية، ومواقع القنوات الفضائية الإلكترونية، وقنوات اليوتيوب You Tube، والفيس بوك Facebook، والتويتر Twitter، وماي سبيس Myspace، ولايف بوون Lifeboon، وهاي فايف Hi5، وأوركوت Orkut، وتاجد Tagged، ولينكد إن LinkedIn، وإيمو IMO... والشبكات الاجتماعية Social Networks وغيرها.

بعض هذه الوسائل على سبيل المثال، "الفيس بوك" يسمح بتبادل مقاطع الفيديو والصور ومشاركة الملفات وإجراء المحادثات الفورية، والتواصل والتفاعل

المباشر بين الأفراد. هذا التفاعل المباشر عبر مواقع التواصل الاجتماعي أثر إيجابيا في صقل قدرات الشباب الجامعي وأنشأ خطوطا مشتركة من التفاهم والانسجام الحضاريين، وساهم في دعم أواصر الانتماء الوطني وتحديد ملامح الهوية الثقافية للشباب الجامعي (عبد الوهاب الحايص، ٢٠١٥).

سعى الباحثان من خلال الدراسة الحالية إلى تقييم التأثير الفعلي لهذه الوسائل في العملية التعليمية، وفي محاولة استطلاعية لرصد هذا التأثير تم عمل مقابلات جماعية لطلاب الجامعة وتحديدًا طلاب كلية التربية بجامعة حائل في بداية المحاضرات، وقد تم رصد الآتي:

- « اعتمد طلاب كلية التربية على وسائل التواصل الاجتماعي الالكترونية.
- « أصبحت وسائل التواصل الاجتماعي الالكترونية ضرورة للتواصل وتبادل المعلومات والاعتماد عليها في التكاليفات وتفهم الأمور الغامضة من خلال تواصل الطلاب مع بعضهم البعض أو مع أعضاء هيئة التدريس.
- « أبرز الوسائل التي اعتمد عليها الطلاب: "الواتس"، "الفيس بوك"، و"تويتر".
- « أكثر الأنشطة كانت إرسال الرسائل المكتوبة والصور، والتواصل فيما بينهم لإنجاز المهام والواجبات والاستفسار عن الأمور والأشياء الغامضة دون الانتظار لوقت المحاضرات.
- « أجمع الطلاب على أن التقنيات والأجهزة الحديثة مكنتهم من سرعة التفاعل والتواصل بين طلاب كلية التربية بجامعة حائل.
- « أشار الطلاب إلى أن هذه الوسائل ساعدتهم على سرعة الاستجابة، وتوفير الوقت والجهد في العملية التعليمية.
- « تميزت هذه الوسائل بالمرونة وسهولة الاستخدام.
- « أصبحت وسائل التواصل الاجتماعي مصدراً أساسياً في الحصول على المعلومات وتناقل الخبرات، والثقافات من وجهة نظر الطلاب.

وقد شجعت هذه النتائج التي تم التوصل إليها إلى البدء في الدراسة الحالية لرصد التأثير المتنامي لوسائل التواصل الاجتماعي الالكترونية على متغيرات الدراسة: الإنجاز الأكاديمي، والثقافة، والاتجاه نحو الجانب.

• مشكلة الدراسة :

- تتمثل مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:
- « هل يؤثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي الالكترونية على الإنجاز الأكاديمي والثقافة والاتجاه نحو الجانب لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل؟
- « هل يعدل متغير الإنجاز الأكاديمي من العلاقة بين الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية، والثقافة، والاتجاه نحو الجانب؟
- « هل يتوسط الثقافة بأبعاده الفرعية (الاستيعاب، والانفصال، والتكامل، والتهميش) العلاقة بين الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية، والاتجاه نحو الجانب؟

• أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة من خلال استخدام نموذج بنائي إلى فهم العلاقات بين متغيرات الدراسة الرئيسية الوعي باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي الالكترونية، والتثاقف، والاتجاه نحو الأجانب لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل، ورصد تأثير الوعي باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي الإلكترونية على هذه المتغيرات، وكذلك التعرف على الأدوار المعدلة والوسيطية لمتغيري الإنجاز الأكاديمي والتثاقف داخل النموذج.

• أهمية الدراسة :

قد تفيد الدراسة في:

- ◀ فهم طبيعة العلاقات بين المتغيرات: الوعي باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي الالكترونية، والإنجاز الأكاديمي، والتثاقف، والاتجاه نحو الأجانب، وهذا بدوره يقودنا إلى التخطيط والإعداد الجيد للآتي:
- ◀ تطوير أساليب وطرق التواصل لطلاب كلية التربية بجامعة حائل.
- ◀ التوظيف الجيد لوسائل التواصل الاجتماعي الالكترونية المختلفة بين الطلاب في العملية التعليمية، بما يحقق الأهداف المرجوة منها.
- ◀ تحفيز الطلاب الذين لا يستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي الالكترونية ولفت انتباههم نحو إدراك أهمية هذه الوسائل وتوظيفها في العملية التعليمية.
- ◀ فتح مجالات البحث للباحثين للاهتمام بدراسة وسائل التواصل الاجتماعي الالكترونية وأثرها على متغيرات العملية التعليمية.
- ◀ إعداد وتقنين مقاييس موضوعية لقياس متغيرات: الوعي باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي الالكترونية، والتثاقف، والاتجاه نحو الأجانب.

• حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة على فهم العلاقة بين متغيرات الدراسة في إطار نموذج بنائي من خلال رصد تأثير الوعي باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي الالكترونية على التثاقف، والاتجاه نحو الأجانب، والتعرف على الأدوار المعدلة والوسيطية لمتغيري الإنجاز الأكاديمي، والتثاقف داخل النموذج، على عينة من طلاب كلية التربية بجامعة حائل، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٥ - ٢٠١٦م.

• مفاهيم الدراسة :

• الوعي باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي الالكترونية:

المقصود بالوعي باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي الإلكترونية إدراك الأفراد لأهمية الشبكات ومواقع التواصل الاجتماعي Social Networks المختلفة التي تسمح بالتواصل عبر شبكات اجتماعية عبر الإنترنت على سبيل المثال، التعريف بأنفسهم واهتماماتهم وتوجهاتهم، واختيار الأصدقاء ضمن مجموعات قد تكون مفتوحة أو مغلقة أو سرية، كما يتيح تبادل ونشر المواد

المكتوبة والمصورة، والمسموعة والمتلفزة كأفلام الفيديو (محمد سليم الزيون، وضيف الله أبو صعيديك، ٢٠١٤).

وفي الواقع توجد تعريفات كثيرة لشبكات ومواقع التواصل الاجتماعي كلها أجمعت على أنها تحقق التواصل الاجتماعي وتسهل من طرح الأفكار، ومناقشتها، ومشاركة المواد النصية والمصورة والمسموعة والمرئية على سبيل المثال، (محمد المنصور، ٢٠١٢؛ نايف ثنيان آل سعود، ٢٠١٤).

وقد أضافت "جواهر العنزي" للتعريف السابق بأنها "منظومة من الشبكات الالكترونية التي تسمح للمشاركين بإنشاء الموقع الخاص به، ومن ثم ربطه من خلال نظام اجتماعي الكتروني مع أعضاء آخرين لديهم نفس الاهتمامات والهوايات" (جواهر العنزي، ٢٠١٣، ١١).

وقد ظهرت هذه الوسائل على شبكة الإنترنت منذ سنوات قليلة وغبرت في مفهوم التواصل والتقارب ليس فقط بين أفراد القطر الواحد بل بين الأفراد من شعوب مختلفة، واكتسبت اسمها الاجتماعي من كونها تعزز العلاقات بين بني البشر، وتعدت هذه الوسائل وظيفتها الاجتماعية في الآونة الأخيرة لتصبح وسيلة تعبيرية واحتجاجية، وأبرز شبكات التواصل الاجتماعي هي "الفايس بوك"، و"تويتر"، و"اليوتيوب" (محمد المنصور، ٢٠١٢).

وإلى جانب ما ذكر يعرف الباحثان الوعي باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي الإلكترونية من خلال المقياس المستخدم عن الوعي بإدراك أهمية برامج وشبكات ومواقع التواصل الاجتماعي التي تستخدم عن طريق وسائط (الحاسب الآلي أو الجوال، وشبكة المعلومات الدولية).

• الإنجاز الأكاديمي:

يعرف الإنجاز الأكاديمي Academic achievement، بأنه أنماط معينة ترتبط بنتائج التعلم، وخصوصاً الأداء في الامتحانات، والدرجات التي يتم إنجازها في المدرسة (Romney, 2003). فهو تعبير رقمي عن قدرات الطالب التحصيلية ورغبته الملحة في النجاح والتميز من خلال المثابرة والدأب المستمر في ضوء قدراته وثقته في نفسه لتحقيق الشعور بالرضا عن هذا الانجاز (مرزوق العمري، ٢٠١٢).

وحصر كثير من الباحثين الإنجاز الأكاديمي في المعدلات التراكمية للمواد الدراسية للطلاب خلال سنوات الدراسة بالجامعة على سبيل المثال، (أحمد طه محمد، ٢٠٠٥؛ الجميل شعله، ٢٠٠٤؛ حسن الضنجري، ٢٠٠٧).

ولا يختلف تعريف الباحثان للإنجاز الأكاديمي عن التعريفات السابقة لمفهوم الإنجاز الأكاديمي إلا أنه حدد في هذه الدراسة بأنه الدرجة أو المعدل الذي حصل عليه الطالب في المستوى أو المرحلة التي انتهى منها وقت تطبيق أدوات الدراسة.

• الثقافة:

التثاقف Acculturation مصطلح ظهر في الربع الثاني من القرن العشرين ويرجعه كثيرون إلى عالم الاجتماع "دوركهايم" Durkheim ويشير إلى تفاعل أو تواصل بين طرفين قد يكون بين أفراد أو جماعات بشكل مباشر أو غير مباشر، وارتبط هذا المفهوم بمفاهيم كثيرة أخرى مثل مفهوم الهوية Identity، والصراع الثقافي Cultural Conflict، والتقارب الثقافي Cultural Convergence، والانتقال الثقافي Cultural Transmission (محمد علي جمعة، ٢٠١٥).

والفهم الصحيح لمفهوم التثاقف أمر في غاية الأهمية لما لهذا المفهوم من تأثير على الهوية الثقافية كما ذكر "سميث" Smith، و"بوند" Bond (١٩٩٩) هذه الهوية التي تعكس تعريف الأشخاص لأنفسهم مع جماعات ثقافية مختلفة عنهم في سياق من الاتصال بين الثقافات وفقاً لما ذكره "كوزميتسكي" Kosmitzki (١٩٩٦) (Joardar, 2005).

ويشير المعنى اللغوي للتثاقف إلى الاسم المأخوذ من المصدر تثاقف، ومن الفعل تثاقفَ يتثاقف، وفي اللغة تثاقف الشخصُ أي ادعى الثقافة، وتثاقف الشخصان بمعنى تبادل الثقافة، فهو أمر يدل على التثاقف الحضاري بين الشعوب (معجم المعاني الجامع، ٢٠١٥).

وإجمالاً يشير المصطلح إلى التأثير الناتج من انتقال الثقافات على سبيل المثال، عرف "دنيس كوش" (٢٠٠٧) التثاقف بأنه "مجموع الظواهر الناتجة من تماس موصول ومباشر بين مجموعات أفراد ذوي ثقافات مختلفة تؤدي إلى تغييرات في النماذج الثقافية الأولى الخاصة بإحدى المجموعتين أو كليهما" (دنيس كوش، ٢٠٠٧، ٩٣).

وعرفه "فتحي التريكي" (٢٠٠٧) بأنه "الفلسفة التي تمكن في نفس الوقت من احترام الاختلافات البنيوية للثقافات ومن التأكيد على الصبغة الكونية لكل ثقافة مهما كان حجمها لتصبح خيراً من الخيارات المشتركة للإنسانية برمتها" (فتحي التريكي، ٢٠٠٧، ٩٩).

ويعرف حارس العبيدي (٢٠١٢) التثاقف بأنه "الاحتكاك والتفاعل المتبادل بين ثقافتين أو أكثر، والذي يؤدي إلى التأثير والتأثير في سمات الثقافات المتماسدة لتفرض ثقافة جديدة تحمل خصائص مشتركة من الثقافات المتثاقفة" (حارس العبيدي، ٢٠١٢، ٣).

ويعرف الباحثان التثاقف بأنه عملية تفاعل الفرد مع ثقافة الآخرين ينتج عن هذا التفاعل تعديل في ثقافة الفرد أو ثقافة الآخر نتيجة للتأثير والتأثر المتبادل بينهما، وقد يقود ذلك إلى عمليات الاستيعاب، أو الانفصال، أو التكامل، أو التهميش بين الثقافتين.

• **الاتجاه نحو الأجانب:**

يشير مصطلح الأجانب في معظم الثقافات، إلى الناس الذين يعيشون في بلد لم يولدوا فيه. وتشمل هذه الفئة الاجتماعية، على سبيل المثال، اللاجئين والعمال المهاجرين، أو طالبي اللجوء، وكذلك أسرهم (Gniewosz et al, 2008).

ولا تزال، الاتجاهات نحو الأجانب تستحوذ على اهتمامات الباحثين خاصة في الدول الديمقراطية الصناعية الكبرى (Gniewosz et al, 2008).

ويعرف الاتجاه Attitude عموماً بأنه ميل نفسي لتقييم كيان معين بدرجة من التفضيل أو عدم التفضيل والذي يميز الاتجاه كميل نفسي عن غيره من الميول النفسية الأخرى هو أنه يتضمن خاصية التقييم درجة من التفضيل، وعدم التفضيل والاستجابات التقييمية قد تكون ظاهرة وقد تكون خفية، وشرط أساس من شروط الاتجاه أن يكون مرتبط بموضوع وهذا الموضوع قد يكون فرد أو جماعة، أو شيء، أو فكر، أو سلوك، ويتنوع الاتجاه إلى اتجاه موجب، واتجاه سلبي، واتجاه محايد (فلاح العنزي، ٢٠١١).

ويحدد تعريف الاتجاه نحو الأجانب في إطار المقياس المستخدم في الدراسة الحالية والذي يقيم قبول أو عدم قبول المستجيبين للأجانب.

• **أدبيات الدراسة :**

• **أولاً: الدراسات السابقة :**

لم يجد الباحثان دراسات تناولت المتغيرات مجتمعة في الوقت ذاته كثرت الدراسات التي تناولت المتغيرات بشكل منفصل، وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التي أجريت على متغيرات الدراسة:

• **دراسات عن وسائل التواصل الاجتماعي الإلكترونية :**

تنوعت الدراسات التي اهتمت بوسائل التواصل الاجتماعي الإلكترونية ودار معظمها حول تأثير هذا الوسائل وعلاقتها بعدد من المتغيرات. حيث أجرى "بالزيريني" Balzarini (٢٠٠٥) دراسة هدفت التعرف على العلاقة بين وسائل الإعلام والتنشئة الاجتماعية، وكان اهتمامها منصبا على مخرجات وسائل الإعلام ومدى تأثيرها الواسع في تشكيل الهوية السياسية للشباب الصغار، وكان التركيز على وسيلة التلفزيون (البرامج الإخبارية) والصحافة والمجلات، والإذاعة الإخبارية.

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن للتلفزيون التأثير الأكبر في الهوية السياسية من وسائل الإعلام الأخرى، وهذا قد يكون ناتج من كون معظم الشعب الأمريكي يشاهد التلفزيون بشكل أكبر وباستمرار (Balzarini, 2005).

وأجرى "هاردي" Hardie، و"تي" Tee (٢٠٠٧) دراسة هدفت التعرف على إيجاد العلاقة بين كل من الشخصية والوحدة وشبكات التواصل والإدمان على الإنترنت.

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن حوالي (٤٠٪) من أفراد عينة الدراسة تم تصنيفهم كمستخدمين عاديين وفق معايير الإدمان، و(٥٢٪) تم تصنيفهم كمستخدمين مفرطين للإنترنت، في حين تم تصنيف (٨٪) كمدمنين بشكل مرضي على شبكة الانترنت، وبينت النتائج أيضا وجود علاقة عالية بين الشخصية العصابية والوحدة وشبكات التواصل الاجتماعي من جهة والإدمان على شبكة الإنترنت من جهة أخرى (Hardie & Tee, 2007).

وأجرى "بويد" Boyd (٢٠٠٨) دراسة نوعية هدفت إلى دراسة ممارسات المراهقين الأمريكيين المنخرطين في شبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية من خلال تقديم الذات ومجتمع الأقران والنظرة لمجتمع الكبار.

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن شبكات التواصل الاجتماعي الجماهيرية أصبحت منافذ مفضلة للمراهقين الأمريكيين، يمارسون فيها أنشطتهم اليومية كالمزاح والنميمة وتبادل المعلومات، وأن الطبيعة العشوائية لتلك المواقع ولدت الخوف لدى الكبار من سلوك المراهقين، وخلصت الدراسة إلى وجوب إعادة تشكيل الحياة العامة وتنظيم تلك المواقع بمشاركة المراهقين أنفسهم (Boyd, 2008).

وأجرى "أور" Orr وآخرون (٢٠٠٩) دراسة بغرض تقصي علاقة الخجل باستخدام شبكة "فيس بوك" من خلال عدد الأصدقاء وطول فترة الاستخدام، وقد استخدم الباحثون استبانة إلكترونية عبر شبكة الإنترنت تضمنت مقياسا ذاتيا للخجل وعدد الأصدقاء وطول فترة الاستخدام والتوجهات نحو شبكة "فيس بوك" وتكونت عينة الدراسة من (١٠٣) من طلبة الجامعات في مقاطعة "أونتاريو" في كندا.

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود ارتباط سلبي بين عدد الأصدقاء على الشبكة والخجل لدى عينة الدراسة، كما خلصت إلى وجود علاقة إيجابية بين كل من الخجل وطول الوقت الذي يقضيه الأفراد على شبكة "فيس بوك"، كما أشارت إلى أن الأشخاص الذين يعانون من الخجل لديهم توجهات أكثر إيجابية من غيرهم نحو الشبكة، فهم ينظرون إليها باعتبارها وسيلة جذابة للتواصل وقضاء الوقت، ويعزو الباحثون ذلك إلى أن طبيعة التواصل عبر شبكة "فيس بوك" مژودة بإمكانية عدم الكشف عن الهوية، مما يزيل المظاهر اللفظية واللا لفظية المرتبطة بالمواجهة المباشرة لدى هؤلاء (Orr et al, 2009).

وفي نفس السياق أجرى "يوليسي" Ulusu (٢٠١٠) دراسة للكشف عن العوامل المؤثرة في طول الوقت الذي يقضيه المستخدمون لشبكة "الفيس بوك" من خلال

استبانة تم توزيعها على عينة من مستخدمي "الفييس بوك" في تركيا، وتكونت العينة من (١٩٩) من الإناث و(٢٠٧) من الذكور تراوحت أعمارهم بين (١٨ - ٥٨) عام، وقد قسمت الاستبانة إلى شقين تعلق الأول منها بأسباب الاستخدام وتضمن خمسة عناوين رئيسية، هي: التواصل الاجتماعي، والكتابة على الحائط، والتسلية، والوقت الحر، والبحث عن الأصدقاء. أما الشق الثاني من الاستبانة، فقد تعلق بالعلامات التجارية وكذلك الإعلانات التجارية وما تضيفه من اتجاهات.

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن التسلية والعلامات والإعلانات التجارية والأوقات الحرة تزيد من الوقت الذي يقضيه الأفراد على شبكة "فييس بوك"، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن غير المتزوجين كانوا أكثر جنوحاً لقضاء وقت أطول في استخدام الشبكة من أجل التسلية، مقارنة بالمتزوجين (Ulus, 2010).

وفي السياق نفسه هدفت دراسة "كالبيدو" Kalpidou وآخرين (٢٠١١) الكشف عن العلاقة بين استخدام شبكة "فييس بوك" وتقدير الذات، والرضا عنها، والتوافق العاطفي والاجتماعي. وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالبا من طلبة الجامعات في بوسطن، حيث استخدم الباحثون استبانات تضمنت مقاييس لطبيعة استخدام "الفييس بوك" من عدد الأصدقاء وكثافة الاستخدام، كما تضمنت مقاييس لتقدير الذات والتوافق الاجتماعي والانفعالي.

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة سلبية بين عدد الأصدقاء على الشبكة والتوافق الاجتماعي والأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى، وأن الإفراط في الوقت الذي يقضيه هؤلاء على الشبكة يقترن بتدني تقدير الذات لديهم، ويقترن عدد الأصدقاء على الشبكة لدى طلبة السنوات العليا إيجابيا بالتوافق الاجتماعي، وهذا يعزو إلى تطور العلاقات الاجتماعية عند هؤلاء بعد قضاء سنوات في الجامعة (Kalpidou et al., 2011).

وهدف دراسة "يونيغ" Young (٢٠١١) إلى استكشاف وظائف موقع "فييس بوك" وأدواته المحددة مثل اللصق على الجدار والأحداث والصّور في تيسير التواصل الاجتماعي مع الأصدقاء وتعزيزه والحفاظ عليه، من خلال استطلاع للرأي عبر الإنترنت لطلبة "جامعة سيدني"، وقد استجاب للاستطلاع (٧٥٨) طالبا وطالبة، كما لجأ الباحث إلى أسلوب المقابلة الشخصية، حيث قابل (١٨) طالبا من المستخدمين النشطين لشبكة "الفييس بوك".

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن شبكة "الفييس بوك" تعزز الصداقات القائمة من خلال استكمال أشكال الاتصال التقليدية كالهاتف والتواصل المباشر وجها لوجه. كما أنها تتيح للأفراد المحافظة على الاتصال الملائم والفعال مع مجموعات أكبر من معارفهم مما يسهم في زيادة رأس المال الاجتماعي لديهم (Young, 2011).

واهتمت الدراسات العربية أيضاً بوسائل التواصل الاجتماعي حيث أجرى "أحمد الجمل" و"أحمد عصر" (٢٠٠٧) دراسة هدفت بحث أثر توظيف البرامج الاجتماعية على تنمية التعاون بين طلاب تكنولوجيا التعليم أثناء مشروعات التخرج والتعرف على أثر البرامج الاجتماعية على تنمية معارف ومهارات الطلاب في مجال مشروع التخرج. وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة التأثير الكبير لاستخدام البرامج الاجتماعية على تنمية التعاون وروح العمل في فريق بين الطلاب وأدى استخدام الطلاب للبرامج الاجتماعية أثناء مشروع التخرج إلى اكتسابهم لمهارات البحث عن المعلومات وتنظيمها وعرضها وكذلك مهارات النقد والبناء. وأوصت الدراسة باستخدام البرامج الاجتماعية في مواد دراسية أخرى تتطلب التعاون والعمل الجماعي بين الطلاب (أحمد الجمل، وأحمد عصر، ٢٠٠٧).

وأجرى "ضيف الله أبو صعيلىك" (٢٠١٢) دراسة اهتمت بالكشف عن أثر شبكات التواصل الاجتماعي على اتجاهات طلبة الجامعات في الأردن، ودورها المقترح في تنمية الشخصية المتوازنة لديهم.

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن التقدير العام لأثر تلك الشبكات على عينة الدراسة جاء ضمن درجة التقدير المتوسطة، في كل من البعد المعرفي، والوجداني، والسلوكي، كما بينت النتائج أن أهم آثارها الإيجابية تعميق العلاقات الاجتماعية القائمة مع الأصدقاء والمعارف، وتعزيز معلومات ومعارف الطلبة العامة، وإزالة الحواجز النفسية والاجتماعية بين الجنسين، وأن أهم آثارها السلبية الإدمان على تلك الشبكات والتأخر الدراسي والأكاديمي وتعزيز التعصب العشائري أو الإقليمي أو العرقي. وأوصت الدراسة بالإفادة منها في تنمية الشخصية المتوازنة لدى طلبة الجامعات، من خلال إنشاء الصفحات والحسابات والمجموعات على تلك الشبكات، في إطار تربوي منظم، والإفادة منها في البحث العلمي واتخاذ القرارات، واستثمارها كوسائل فعالة للتنوعية (ضيف الله أبو صعيلىك، ٢٠١٢).

وهدف دراسة "محمد المنصور" (٢٠١٢) التعرف على الكشف عن شكل المواقع الاجتماعية "الفييس بوك" نموذج وقارنه بشكل الموقع الإلكتروني (العربية.نت) من حيث المضمون.

وأهم ما توصلت إليه الدراسة أن شبكات التواصل الاجتماعي لها تأثير على جمهور المتلقين، وإنه لم يعد بإمكان متصفح وسائل التواصل الاجتماعي الاستغناء عنها، لما توفره من أخبار وتغطية شاملة وعاجلة ومعلومات ومعارف مفيدة ومتنوعة، ومحادثة (دردشة) مع الأهل والأصدقاء وزملاء الدراسة والعمل وتبادل الملفات والصور ومقاطع الفيديو، إضافة إلى أنها مجالا مفتوحا لتبادل الآراء والتعليقات على الآراء والردود على تلك التعليقات، وخلق صداقات افتراضية جديدة واستراحة وثقافة وترفيه (محمد المنصور، ٢٠١٢).

واقترحت الدراسة الاهتمام بفحص التوجهات السياسية في المواقع الاجتماعية وتأثيراتها المستقبلية على جمهور المتلقين، دراسة تحليلية لشبكة "الفيس بوك"، ودراسة البعد الأخلاقي لشبكات التواصل الاجتماعية ومدى تأثيرها على المراهقين والشباب.

وأجرى "نايف ثنيان آل سعود" (٢٠١٤) دراسة هدفت التعرف على دوافع استخدام الشباب الجامعي في السعودية لمواقع التواصل الاجتماعي على شبكة الإنترنت، والإشباع المتحققة منها، والتعرف على عادات وكثافة الاستخدام وتأثير ذلك على تقييمهم لسلبيات وإيجابيات شبكات التواصل الاجتماعي.

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن أكثر من (٨٥٪) من عينة الدراسة استخدموا شبكات التواصل الاجتماعي و(٨٨٪) منهم كانوا يقضون في استخدام تلك الشبكات ما بين ساعة إلى أقل من ساعتين، واستخدم أكثر من (٦١٪) منهم موقع "تويتر"، و٥٧٪ استخدموا "فيس بوك"، وجاءت دوافع (الحصول على الأخبار، ومعرفة أبرز القضايا السياسية العالمية، والبحث عن الأحداث والاحتفالات) في مقدمة دوافع المبحوثين لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي، تبعها الأسباب والدوافع الخاصة بالاتصال والتواصل مع الآخرين. وكان الاتجاه الإيجابي هو الغالب لدى المبحوثين إزاء تأثيرات شبكات التواصل الاجتماعي (نايف ثنيان آل سعود، ٢٠١٤).

وعن الكشف عن الآثار الاجتماعية والثقافية لشبكات التواصل الاجتماعي على الأطفال في سن المراهقة من الفئة العمرية من الخامسة عشرة حتى الثامنة عشرة، أجرى "محمد الزيون، وضيف أبو صعليك" (٢٠١٤) دراسة في الأردن. توصلت الدراسة إلى أن أبرز الآثار الاجتماعية والثقافية الإيجابية لشبكات التواصل الاجتماعي على الأطفال في سن المراهقة من وجهة نظرهم كانت توسيع العلاقات الاجتماعية من خلال متابعة أخبار الآخرين على الشبكة ومجاملتهم، وتعزيز وتوثيق الصداقات القائمة، وزيادة عدد الأصدقاء الذين يشتركون في نفس الاهتمامات.

أما أبرز الآثار الاجتماعية والثقافية السلبية فكانت إهدار الوقت من خلال متابعة موضوعات وألعاب غير مفيدة لساعات طويلة على شبكات التواصل، والتعارف على أفراد من الجنس الآخر يرفض الكبار إقامة علاقة معهم، والإدمان على شبكات التواصل الاجتماعي والشعور بالرغبة الملحة لمتابعتها لأوقات طويلة. وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن الآثار الاجتماعية والثقافية الإيجابية لشبكات التواصل الاجتماعي ظهرت أكثر لدى الإناث منها لدى الذكور، بينما كانت الآثار الاجتماعية والثقافية السلبية لشبكات التواصل الاجتماعي أكبر لدى الذكور منها لدى الإناث، وفقاً لتقديراتهم أنفسهم (محمد الزيون، وضيف الله أبو صعليك، ٢٠١٤).

وأوصت الدراسة بتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي في الميدان التربوي، وإنشاء مواقع وصفحات رسمية عليها خاصة بالإرشاد النفسي والدعم الاجتماعي للأطفال في سن المراهقة، وفرض رقابة أكبر من قبل الراشدين على سلوك أبنائهم، ومحاورتهم حول الممارسات السليمة في استخدامها وتوعيتهم بآثارها السلبية، وتشجيعهم على الاستخدام الإيجابي الآمن لها، بما يلبي حاجاتهم، ويتوافق مع اهتماماتهم، وينمي مواهبهم.

وعن الكشف عن الآثار الاجتماعية لاستخدام وسائل الإعلام الاجتماعي على بعض جوانب الشخصية الشابة والوقوف على واقع التفاعل الشبكي ومجالاته وموضوعاته أجرى "عبد الوهاب الحاييس" (٢٠١٥) دراسة على طلاب جامعة السلطان قابوس، واستهدف التركيز على درجة الوعي الاجتماعي، وتنمية الذات لدى الشخصية، ودرجة تدعيم قيم التفاهم والتواصل الحضاري مع الآخر، ومدى تعزيز قيم الانتماء الوطني والهوية الثقافية، ومدى ترسيخ قيم التطوع والمشاركة الاجتماعية.

وأهم ما توصلت إليه الدراسة هو اعتماد معظم الشباب العماني على موقع "الفيس بوك" في التواصل، وتنوع موضوعات اهتماماته والقدرة على التفاعل الانساني مع مختلف الجنسيات والتأثير الايجابي للتفاعل الاجتماعي على جوانب الشخصية الشابة (عبد الوهاب الحاييس، ٢٠١٥).

• دراسات عن الثقاف:

الدراسات التي تناولت مفهوم الثقاف في بيئتنا العربية قليلة جداً ونادرة، وخلت من الأطر النظرية عن الثقاف، واهتمت هذه الدراسات بعرض مفهوم الثقاف وتحليله فقط ، على الناحية الأخرى تعددت الدراسات الأجنبية وتنوع تناولها لهذا المتغير المهم من حيث دراسة تأثيره، والتفاعل بين الثقافات، ونقل الثقاف، وكانت غالبية العينات التي استخدمت في هذه الدراسات الطلاب المهاجرين لتكملة دراساتهم بالخارج.

أجرى "بيريز اسكاميلا" Perez-Escamilla، و"بوتنيك بريدرج" Predrag (٢٠٠٧) دراسة هدفت التعرف على تأثير الثقاف على داء السكري، وعوامل الخطر المقابل، والغذاء وأنماط النشاط البدني، والتدخين واستهلاك الكحول، والسمنة بين اللاتينيين.

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة بين الثقاف مع مخاطر السمنة، والخيارات الغذائية دون المستوى الأمثل بما في ذلك عدم وجود الرضاعة الطبيعية، وقلة تناول الفواكه والخضار، وزيادة استهلاك الدهون والمشروبات الاصطناعية التي تحتوي على مستويات عالية من السكر المكرر، والتدخين، واستهلاك الكحول. وأظهرت النتائج أيضاً أن الثقاف له علاقة

إيجابية مع النشاط البدني وانخفاض احتمالات داء السكري بين اللاتينيين (Pérez-escamilla & Putnik, 2007).

وأجرى "لي ترانج" Le Trang (٢٠١١) دراسة هدفت التعرف على نوعية العلاقة بين الأخوة في تأثيرهم بدرجة الثقاف والكشف عن أوجه التناقض، والتعرف على درجة التكيف بين الشباب الفيتناميين والصينيين في كندا، وقد عمل الباحث على التحقيق في دور التناقضات في الثقاف ودوره في تعديل درجة التكيف لدى الشباب الفيتنامي والصيني.

وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين الثقاف والأخوة، علاوة على أن درجات الثقاف ظهرت متضاربة، وكشفت التحليلات عن نظرة الأشقاء الدقيقة للتناقض بين الثقاف المرتبط بالتكيف النفسي. وظهر الثقاف لدى الشباب الصيني أكثر منه لدى الشباب الفيتنامي، وظهر الثقاف بين الأشقاء وقد أدرك الأشقاء الاختلافات في درجة الثقاف فيما بينهم، لكنهم استخدموا العديد من الاستراتيجيات للتعامل مع الاختلافات في الثقاف للتخفيف من حدة النزاعات والضيق فيما بينهم (Le Trang, 2011).

واهتمت دراسة قريبة من الدراسة الحالية أجراها "ألفيز جنيفر" Alves Jennifer (٢٠١١) حيث تناول العلاقة بين الثقاف والتحصيل الأكاديمي بين طلاب يدرسون في الولايات المتحدة الأمريكية.

وكانت أهم نتائج هذه الدراسة أن المشاركين الذين قضوا فترة زمنية طويلة في الولايات المتحدة الأمريكية حققوا معدلات عالية من الثقاف والتأثر بالثقافة المسيطرة، وكانت معدلات إنجازهم الأكاديمي عالية بالمقارنة مع الذين قضوا فترة أقل في الولايات المتحدة (Alves, 2011).

واهتمت دراسة لـ "كريستوفر سوليفان" Sullivan، و"سوزان كاشبيك" Kashubeck (٢٠١٥) بالتعرف على العلاقة بين استراتيجيات الثقاف (الاستيعاب، والتكامل، والانفصال والتهميش)، والدعم الاجتماعي، والضغط الثقاف في مرحلتى البكالوريوس والدراسات العليا.

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الطلاب الدوليين الذين توفر لديهم الدعم الاجتماعي واسع النطاق اختاروا استراتيجية "التكامل" وكانت مستويات الضغط متدنية (Sullivan & Kashubeck-West, 2015).

واهتمت دراسة "أرنشتين" Arenstein (٢٠١٥) التعرف على خبرات الثقاف لدى عينة من الطلاب الصينيين الدوليين أثناء دراستهم في كلية الآداب.

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الطلاب الصينيين نجحوا في فترات مختلفة من كليتهم وجاهدوا من أجل النجاح، وكان للتفاعل الثقاف دور مهم في التأثير على الطلاب في النواحي الأكاديمية والاجتماعية،

وأن لخبرات الثقاف التي مربها هؤلاء الطلاب مفيدة للغاية (Arenstein, 2015).

وهدفت دراسة "آختر" Akhtar، و"كرونر هيرفج" Kroner-Herwig (٢٠١٥) التعرف على الإجهاد الثقافي بين الطلاب الدوليين في سياق المتغيرات الاجتماعية والديموغرافية وأساليب التعامل.

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود اختلاف يرجع للمتغيرات الاجتماعية والديموغرافية وأساليب التعامل ترتبط مع مستوى الإجهاد الثقافي بين الطلبة الأجانب في ألمانيا. ويقترح الباحثان أن النتائج التي توصلت إليها الدراسة مفيدة لمنظمات الخدمات الطلابية ومكاتب شؤون الطلبة في الجامعات لتقديم برامج إرشادية تخص فئة ضعيفة من الطلاب (Akhtar & Kroner-Herwig, 2015).

وفي البيئة العربية سلط "حارث العبيدي" (٢٠١٢) الضوء على الواقع الثقافي للمجتمع العراقي لتوضيح ظواهر الانتشار الثقافي والتثاقف والاقتباس والاستعارة في منظومة العراق الثقافية، وقيمها، ومعاييرها، ومعرفة دور وسائل الاتصال في ظاهرة الانتشار والتبادل والتلاقح الثقافي، وتأثيرها في إحداث التغيير الاجتماعي، والثقافي في الحياة الاجتماعية اليومية.

وتوصلت الدراسة إلى أن المجتمع العراقي شهد أنماطاً من التثاقف عبر وسائل الاتصال، وبرزت مظاهره في ثقافته بجانبها المادي والمعنوي، وأن التنظيم الاجتماعي للمجتمع العراقي واجه عمليات تغيير اجتماعي وثقافي مخطط، وقامت فئات من المجتمع باستخدام وتوظيف العناصر المقتبسة في مواجهة القوات الغازية للمجتمع بقصد مقاومته وطرده.

وكانت أبرز التوصيات توظيف وسائل الاتصال في عملية التغيير عموماً والتثاقف مع الثقافات الأخرى، ومقاومة العناصر الثقافية الوافدة، والمادية والمعنوية التي تتقاطع مع ثقافة العراق ومعتقداته، وتوعية الشباب بمخاطر وأضرار التغيير الثقافي الأحادي الموجه عبر وسائل الاتصال والهادف إلى طمس الهوية العربية وتهجين الثقافة الإسلامية (حارث العبيدي، ٢٠١٢).

• دراسات عن الإنجاز الأكاديمي:

أجرى "أحمد الزغبى" (٢٠٠٣) دراسة هدفت الكشف عن أهم معوقات الانجاز الأكاديمي كما يدركها طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية وعمّا إذا كانت هناك فروق دالة جوهرياً بين طلاب هذه الكليات استناداً إلى متغيرات التخصص الدراسي والمستوى الدراسي والمستوى التحصيلي.

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن أكثر المعوقات التي تعوق الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب كليات المعلمين هي المعوقات الدراسية والنفسية،

وأن هناك حاجة للرعاية النفسية للطلاب وحاجة لإنشاء مراكز إرشاد وتوجيه نفسي في كليات المعلمين يديرها متخصصون قادرون على التعامل مع المشكلات النفسية والدراسية للطلاب، وأظهرت النتائج أيضاً وجود تباين بين طلاب كليات المعلمين في إدراكهم لشدة معوقات الإنجاز الأكاديمي، وأن طلاب الأقسام العلمية أكثر حرصاً على الانجاز الأكاديمي.

وأوصت دراسة "الزغبى" (٢٠٠٣) بضرورة تفعيل دور المرشد الأكاديمي للطلاب في كليات المعلمين واختياره من المتخصصين والقادرين على مساعدة الطلاب في التغلب على كل ما من شأنه إعاقة إنجازهم الأكاديمي، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسات ميدانية حول أساليب التغلب على معوقات الانجاز الأكاديمي لدى طلاب كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية ووضع استراتيجيات علمية دقيقة لمواجهة تلك المعوقات (أحمد الزغبى، ٢٠٠٣).

وهدف دراسة "نصر العلي، ومحمد سحلول" (٢٠٠٦) إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء، وفحص أثر كل منهما في التحصيل الأكاديمي للطلبة. وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز لدى أفراد العينة. وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة يعزى إلى مستويات الدافعية ولصالح ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة، وعدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة يعزى إلى مستويات فاعلية الذات أو التفاعل بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز. وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من البحوث حول العلاقة بين فاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي. (نصر العلي، ومحمد سحلول، ٢٠٠٦)

وأجرى "حسن الفنجري" (٢٠٠٧) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين متغيرات: الإرادة والسبل والأمل، والانجاز الأكاديمي، والسعادة الذاتية، والكشف عن الفروق بين الجنسين في متغيرات الدراسة، والكشف عن مدى التأثير الذي يحدثه الأمل والسعادة على الانجاز الأكاديمي.

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة مما ينتمون إلى مناطق حضارية مختلفة بالقاهرة والدلتا والصعيد في الإنجاز الأكاديمي لصالح أفراد عينة الصعيد، ووجود تأثير موجب دال إحصائياً لمتغير الإرادة والسعادة على الانجاز الأكاديمي (حسن الفنجري، ٢٠٠٧).

وأجرى "صبحي الحارثي" (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى التعرف على إعداد مقياس لصعوبات التعلم الأكاديمية، والتعرف على بعض أبعاد صعوبات التعلم

الأكاديمية الشائعة بين طلاب كلية المعلمين بجامعة الطائف، وتصميم برنامج إرشادي لتحسين مستوى دافعية الانجاز الأكاديمي لمساعدة الطلاب على دافعية الانجاز والتعديل والتغيير على المستويين السلوكي والفكري، وتطبيق البرنامج على مجموعة من طلاب كلية المعلمين بجامعة الطائف.

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيقين البعدي والقبلي على مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي، وأن البرنامج اتصف بدرجة مناسبة من الفاعلية في تحسين دافعية الانجاز الأكاديمي وخفض صعوبات التعلم لدى المجموعة التجريبية.

وجاءت توصيات الدراسة في ضرورة استخدام أساتذة الجامعات بعض الأساليب التي تؤدي بدورها لإثارة الدافعية نحو الانجاز الأكاديمي في عملية التعلم (صباحي الحارثي، ٢٠٠٩).

وأجرى "الجميل شعله" (٢٠١٠) دراسة هدفت التعرف على أثر تفاعل مفهوم الذات الأكاديمي مع وجهة الضبط على كل من قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب التدريب الميداني بكلية المعلمين بجامعة أم القرى.

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة ارتباط دالة وسالبة عند مستوى (٠.٠١) بين كل من مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار، ووجهة الضبط الداخلية وقلق الاختبار، وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة عند مستوى (٠.٠١) بين مفهوم الذات الأكاديمي، والإنجاز الأكاديمي، وبين وجهة الضبط الداخلية، والإنجاز الأكاديمي، ووجود تأثير دال إحصائي عند مستوى (٠.٠١) لتفاعل مفهوم الذات الأكاديمي مع وجهة الضبط في الإنجاز الأكاديمي (الجميل شعله، ٢٠١٠).

وهدف دراسة "حازم المومني"، و"وليد هياجنة" (٢٠١١) إلى قياس مستوى المسؤولية الاجتماعية ودافعية الإنجاز في ضوء متغيري الجنس ومستوى السنة الدراسية، واستخدم الباحثان مقياس المسؤولية الاجتماعية الذي تضمن خمسة أبعاد هي: اتجاه النفس، واتجاه الأسرة، واتجاه الأصدقاء والزملاء نحو الحي والمجتمع ونحو الوطن، ومقياس دافعية الإنجاز.

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، عدم وجود اختلاف في قوة العلاقة الارتباطية بين المسؤولية الاجتماعية ودافعية الإنجاز باختلاف متغيري مستوى السنة الدراسية ونوع جنس الطالب (حازم المومني، ووليد هياجنة، ٢٠١١).

وأجرت "سوزان بسيوني" (٢٠١١) دراسة هدفت التعرف على العلاقة الارتباطية بين كل من التفاؤل والتشاؤم ومتغيري: الإنجاز الأكاديمي، والرضا عن الحياة، وإعداد مقياس للتعرف على سمتي التفاؤل والتشاؤم في المجتمع السعودي وبالأخص لدى الطالبات الجامعيات.

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) بين درجات الطالبات الجامعيات على مقياس التفاؤل ودرجاتهن على مقياس الرضا عن الحياة والانجاز الأكاديمي، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) بين درجات الطالبات الجامعيات على مقياس التشاؤم ودرجاتهن على مقياس الرضا عن الحياة والانجاز الأكاديمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي التفاؤل على مقياس الرضا عن الحياة والانجاز الأكاديمي لصالح مرتفعي التفاؤل، ووجود تأثير دال إحصائي عند مستوى دلالة (٠.٠١) لمتغير المستوى الدراسي في تباين درجات الطالبات على مقياس الرضا عن الحياة والانجاز الأكاديمي.

وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالمستوى التحصيلي للطالبات وانجازهن الأكاديمي ومتابعتهن عن طريق التقويم المستمر (سوزان بسيوني، ٢٠١١).

وأجرى "زياد خميس التح" (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق بين الأفراد في تحصيلهم الأكاديمي تبعاً لمتغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية والدافعية للإنجاز.

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأفراد ذوي التوقعات العالية لأدائهم والأفراد ذوي التوقعات المنخفضة لأدائهم لصالح الأفراد ذوي التوقعات العالية، كما أوضحت النتائج أيضاً أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز والأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز لصالح الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز، ولم تجد الدراسة الحالية فروقاً ذات دلالة إحصائية ترجع للتفاعل بين متغير توقع الأداء والدافعية للإنجاز (زياد خميس التح، ٢٠١٢).

• دراسات عن الاتجاه نحو الأجانب:

أجرى "بيليت" Billiet، و"مادنس" Maddens، و"بيرتين" Beerten (٢٠٠٣) تحليلاً لمسح الانتخابات البلجيكية لعام ١٩٩٥ وقد أشار "بيليت" وزملاؤه إلى أن متغير الهوية الوطنية متغير ثنائي القطب، حيث قام الباحثون بمعايرة المواطنين البلجيكيين مع مواطني "الفليمش" Flemish، أو "الوالون" Walloon، الذين يمثلون جماعات فرعية من بلجيكا والمقاييس التي استخدمت كانت تقيس ليس فقط الاتجاه ولكن أيضاً شدة المشاعر الوطنية. وأظهرت النتائج ميل المستجيبين الذين توسطت درجاتهم على المقياس إلى تحقيق توحيد قليل مع كلتا الهويتين البلجيكية (الوطنية) والفرعية. واستخدم الباحثون النمذجة البنائية التي تضمنت اختبار التكافؤ بناءً على المنطقتين والتحكم في التحيز لاستجابة الموافقة، وظهر قطبي: متغير الهوية الوطنية، والاتجاه نحو الأجانب مرتبطان عكسياً عند مواطني "الفليمش"، أو "الوالون". وأظهر المواطنون الذين توحدوا بشكل عالٍ اتجاههم سلبيًا تجاه الأجانب، بينما أظهر المتوحدون مع الهوية

البلجيكية اتجاهًا إيجابيًا عاليًا. وقد أصبحت هذه العلاقة أكثر وضوحاً بعد التحكم في مستوى تعليم المستجيبين. وفي "والونيا"، تم العثور على علاقة عكسية ولكن أقل وضوحاً. هذه النتائج دعمت الفرضية القائلة بأن العلاقة بين متغيرات الهوية الوطنية والاتجاه نحو الأجانب ليست جوهرية، ولكن يتم تحديدها على الأقل جزئياً من التمثيل الاجتماعي للأمة (Billiet, Maddens, & Beerten, 2003).

وأجرى "غنيوز" Gniewosz وزملاؤه (٢٠٠٨) دراسة اهتمت بالتعرف على العلاقة بين اتجاهات المراهقين تجاه الأجانب وتصوراتهم لنفس الاتجاه بين والديهم، وأصدقائهم، ومعلميهم. وقد جمعت البيانات عن طريق استبيان على عينة من ٥١٨ طالباً في الصفوف السادس والثامن، والعاشر، والثاني عشر من المدارس الثانوية الألمانية. وأشارت النتائج إلى علاقة قوية بين المراهقين وسياقاتهم المدرسية ومال هذا الارتباط إلى التناقص التدريجي وفقاً للعمر (Gniewosz et al, 2008).

- بعد استعراض هذا الكم من الدراسات نستنبط الآتي:
- « أهم وسائل التواصل الاجتماعي التي تم دراستها: "التلفزيون"، و"الفيديو بوك"، وموقع العربية نت بوصفه أحد المواقع الإخبارية.
- « المتغيرات التي تم تناولها مع متغير وسائل التواصل الاجتماعي: التنشئة الاجتماعية، والهوية السياسية للشباب (Balzarini, 2005)، والشخصية، وإدمان الإنترنت (Hardie & Tee, 2007)، وعرض الذات، ومجتمع الأقران (Boyd, 2008)، والخجل، والفترة الزمنية لاستخدام أساليب التواصل، وعدد الأصدقاء، والتوجهات نحو شبكة "الفيديو بوك" (Orr et al, 2009)، والإعلانات التجارية، والوقت الذي يستخدمه رواد "الفيديو بوك" (Ulus, 2010)، وتقدير الذات، والرضا عن الذات، والتوافق العاطفي والاجتماعي (Kalpidou et al., 2011) والاتجاهات (ضيف الله أبو صعليك، ٢٠١٢)، ودوافع استخدام أساليب ومواقع التواصل الاجتماعي، وكثافة الوقت المستخدم (نايف ثيان آل سعود، ٢٠١٤)، والآثار الاجتماعية والثقافية لشبكات التواصل الاجتماعي (محمد الزيون، وضيف الله أبو صعليك، ٢٠١٤)، والوعي الاجتماعي، وتنمية الذات، وتعزيز قيم الانتماء الوطني، والتواصل الحضاري مع الآخر (عبد الوهاب الحايك، ٢٠١٥).
- « تم دراسة الثقافات مع متغيرات: داء السكري من حيث عوامل الخطر، والغذاء وأنماط النشاط البدني، والتدخين واستهلاك الكحول، والسمنة (Pérez-escamilla & Putnik, 2007)، ودرجة التكيف (Le Trang, 2011)، والتحصيل الأكاديمي (Alves, 2011)، واستراتيجيات التكيف (الاستيعاب، والتكامل، والانفصال، والتهميش)، والدعم الاجتماعي، والضغط الثقافي (Arenstein, Sullivan & Kashubeck-West, 2015)، وخبرات التكيف (2015)، ودور وسائل الاتصال في ظاهرة الانتشار والتبادل والتلاقح الثقافي،

وتأثيرها في إحداث التغيير الاجتماعي، والثقافة في الحياة الاجتماعية اليومية (حارث العبيدي، ٢٠١٢).

« عن الإنجاز الأكاديمي، اهتم الباحثون بمعوقات الإنجاز الأكاديمي (أحمد الرزقي، ٢٠٠٣)، وبعلاقته ببعض المتغيرات مثل الأمل، والسعادة الذاتية (حسن الفنجري، ٢٠٠٧)، وصعوبات التعلم الأكاديمية، وإعداد برنامج لتحسين مستوى دافعية الإنجاز (صبحي الحارثي، ٢٠٠٩)، ومفهوم الذات، ووجهة الضبط (الجميل شعله، ٢٠١٠)، والمسؤولية الاجتماعية (حازم المومني، ووليد هياجنة، ٢٠١١)، والتفاؤل والتشاؤم، والرضا عن الحياة (سوزان بسيوني، ٢٠١١)، وتوقع الأداء في المهام المستقبلية (زياد خميس التوح، ٢٠١٢).

« أما الاتجاه نحو الأجانب، كانت أهم المتغيرات التي تم تناولها بالدراسة الهوية الوطنية، والتوحد الاجتماعي (Billiet, Maddens, and Beerten, 2003)، واتجاهات شرائح بعينها على سبيل المثال اتجاهات المراهقين نحو الأجانب (Gniewosz et al, 2008).

« أهم العيّنات المستخدمة في الدراسات: الشباب، والمراهقين، وطلبة الجامعات، والأطفال في سن المراهقة، وطلاب الدراسات العليا.

« يلاحظ من العرض السابق عدم وجود دراسات اهتمت بالمتغيرات مجتمعة، والدراسة الحالية تحاول سد هذه الفجوة من خلال اهتمامها بعدد كبير من المتغيرات، واستخدام النمذجة البنائية التي تصلح مع هذا العدد من المتغيرات.

« معظم الدراسات التي تم عرضها لم تولي اهتماماً إلا بالمستوى الأول من فهم الظاهرة ومعرفة خصائصها، والمتغيرات المرتبطة بها وكيفية التحكم فيها، وهو مستوى الارتباط، والدراسة الحالية بحثت في مستويات متقدمة من فهم الظاهرة من خلال التعرف على المتغيرات الوسيطة، والمعدلة.

« اختذت الدراسات السابقة وسائل وطرق التواصل الاجتماعي في عدد قليل من هذه الوسائل بينما وسعت الدراسة الحالية من وسائل التواصل الاجتماعي لتشمل جميع التطبيقات على الحاسب الآلي، أو على الجوال، وشبكة المعلومات الدولية.

• ثانياً : الإطار النظري :

• وسائل التواصل الاجتماعي الالكترونية :

شهد المجتمع الإنساني ثورة إعلامية ومعلوماتية كبيرة، وأحدث ذلك تغييرات في مختلف مجالات الحياة، التي شاركت بدورها في وجود تحديات ثقافية واجتماعية وعلمية انعكس أثرها على البناء الاجتماعي والثقافي للطلاب.

وقد أحدثت وسائل التواصل الاجتماعي الالكترونية تغييرات عميقة في عملية التواصل الاجتماعي بين الأشخاص، والتجمعات البشرية، وساهمت في تغيير الكثير من السلوكيات والتصرفات، حتى أن البعض يزعم أنها قد غيرت

في منظومة القيم والتقاليد والعادات داخل المجتمعات العربية (عبدالكريم تفرقنيت، ٢٠١٤)؛ فظهور هذه الوسائل وفر فرصة تاريخية أمام الإنسان لنقل طرق الاتصال إلى آفاق غير مسبوقة ومنح مستخدميه مجالاً للتأثير والانتقال عبر الحدود بلا رقابة إلا بشكل نسبي محدود (ساسي سفيان، ٢٠١٤).

ويشكل الاستخدام الاجتماعي لوسائل التواصل الاجتماعي حقاً معرفياً للفرد لا يقل عن سائر حقوقه الأخرى، يركز بشكل كبير على الأبعاد النظرية والتطبيقية التي تهتم بالأساس بتوصيف طبيعة العلاقة التي تجمع بين الإنسان (المستخدم) وأداة التواصل الجديدة (أحمد عبدلي، ٢٠١٤)، والطابع الشخصي المفضل، وقدر من الخصوصية الشخصية الذي يضمن له السرية مثل كلمة السر أو ما شابه.

وقد استخدم الشباب العربي وسائل التواصل الاجتماعي في بداية الأمر في الدردشة والتواصل، وبعد ذلك أصبحت وسيلة مهمة لتبادل وجهات النظر حول القضايا المختلفة، والرد والتعليق على بعض الأمور المهمة التي ترتبط بالأوضاع الاجتماعية والاقتصادية، والسياسية (ساسي سفيان، ٢٠١٤)، أما الآن فقد وظفت هذه الوسائل في مجال التعلم وتناقل الخبرات.

والتعلم بشكل عام من الأمور المهمة التي شغلت ولا زالت تشغل الكثير من الباحثين، فانشغل كثير منهم بدراسة العوامل المؤثرة في التعلم، وانشغل البعض الآخر بكيفية تحسين نواتج التعلم لدى الطلاب، التي تنعكس بالضرورة على إنجازهم الأكاديمي.

وظهرت وسائل التواصل الاجتماعي الالكترونية بوصفها أحد المتغيرات المهمة التي ربما يكون لها تأثير على التعلم أو أن لها دور وسيط، وتم استخدامها في التعليم مثل الصور والفيديو الرقمي والصوت الرقمي واستخدام أدوات ووسائل وبرامج الجوال في معالجتها وجعلها كوسائل تواصل الكتروني، وهذا يساهم في زيادة القدرة التخيلية للطلبة وزيادة قدراتهم على المقارنة والاستنباط والتحليل وحل المشكلات التعليمية والوفاء بالاحتياجات التعليمية بوصفها أدوات ووسائل تسهل من عملية التعليم (أمل سويدان، ومنال مبارز، ٢٠١٢).

ولقد حولت وسائل التواصل الاجتماعي الالكترونية العالم إلى قرية الكترونية صغيرة تتلاشى فيها حواجز الزمان والمكان مما يتطلب ضرورة قيام المؤسسات التعليمية بدورها لتوظيف التقنية وما تمتلكه من وسائل الكترونية في رفع جودة المخرجات التعليمية لديها (ربيع رمود، ٢٠١٢).

وتقدم المستحدثات التكنولوجية خدمات متنوعة من وسائل التواصل الاجتماعي الالكترونية يمكن توظيفها في العملية التعليمية ومن بين تلك

المستحدثات شبكة الانترنت التي تقدم خدمات يمكن استخدامها في مجال التربية كوسائل تواصل اجتماعي الكترونية والتي منها: نظام البريد الالكتروني ونظام نقل الملفات FTP وخدمة المجموعات الاخبارية New Group والقوائم البريدية Mailing List وخدمة المحادثة Internet Relay Chat والبحث في القوائم Gopher وخدمة الشبكة العنكبوتية WWW، ومشاركة الصور والفيديو على سبيل المثال، Flickr، والمدونات Blogs وصفحات الويب بشكل جماعي Wiki، واليوتيوب YouTube، والموسوعات الحرة مثل موسوعة ويكيبيديا Wikipedia، ومفضلات الاجتماعية Bookmarking Social، والشبكات الاجتماعية Socail Networks، وإنشاء المواقع والصفحات، والمؤتمرات عن بعد، ومجموعات النقاش وغيرها (أحمد الجمل، وأحمد عصر، ٢٠٠٧؛ محمد عطية خميس، ٢٠٠٣؛ محمد محمود الحيلة، ٢٠١٤؛ محمد يوسف أبو ريا، وعبد العزيز رشيد العمرو، ٢٠١١).

وتقوم وسائل التواصل الاجتماعي بدور مهم في حياتنا أيضاً لما تمتلكه من قدرات ربما تعجز الوسائل التقليدية عن توفيرها؛ فوسائل التواصل الاجتماعي الالكترونية توفر معلومات كثيرة ومتنوعة تسهم في تشكيل الثقافات المختلفة لأفراد المجتمع بما فيهم الطلاب وتشارك في تكوين معارفهم والتأثير في اتجاهاتهم وهويتهم.

وقد زودت وسائل التواصل الاجتماعي الالكترونية مساحة إبداء الرأي بشكل ملحوظ ووفرت خدمات متنوعة من المعارف والأخبار والمعلومات والنشر والتدوين والتعليقات على المادة المنشورة عبر الوسائل الالكترونية المتاحة، وأنتج ذلك تنامي في الوعي الاجتماعي لدى الطلاب وظهر ذلك في مناقشاتهم للكثير من القضايا وإبداء الرأي، والتعبير عن معتقداتهم والدفاع عنها والعمل على نشرها بطرق متعددة وبأشكال مختلفة، ووفرت هذه الوسائل أيضاً خاصية إمكانية التمتع بنشر مشاركات وسائط متعددة مثل عرض مقاطع فيديو وصور ورسومات وغير ذلك من تلك الوسائط (عبد الوهاب الحاييس، ٢٠١٥).

وأصبحت شبكة الإنترنت والجوالات والأجهزة اللوحية من الوسائل الأسرع لتوفير المعلومات وتداولها عبر ما تحويه من برامج ووسائل الكترونية، فضلاً عن كونها تتيح مجالاً أوسع للبحث ومعرفة ما يحدث في العالم كله لحظة بلحظة وانعكس ذلك على تشكيل ثقافة وخبرات واتجاهات الطلاب وتطويرها.

ونظراً لأهمية وسائل التواصل الاجتماعي الالكترونية اهتمت دراسات كثيرة بها وأخضعتها للبحث والدراسة والتحليل لعلها تستخلص نتائج تسهم في توظيف هذه الوسائل والتوسع في استخدامها ومحاولة اكتشاف تأثيرها على العينات المستهدفة في تلك الدراسات على سبيل المثال، (أحمد الجمل، وأحمد عصر، ٢٠٠٧؛ سمر عبد الرؤوف محمد، ٢٠١٣؛ عبد الوهاب الحاييس، ٢٠٠٥؛ ٢٠٠٦؛

٢٠١٥؛ فارس زين العابدين، ٢٠١٤؛ مجدي الداغر، ٢٠١٣؛ محمد الزيون، وضيف الله أبو صعيلىك، (٢٠١٤)، (Carmack, 2014; Koz, 2014; Matthews, 2015; DeWan, and Rula, 2013; Nesterova, Aysina, and Suslova, 2015).

• الثقافة:

قبل الحديث عن الثقافة والرغبة في استيعاب ثقافة الآخر يجب التأكيد على أن التأهيل الذاتي والتمسك بالثقافة الأصلية هما المحرر للفكر من الجمود والتقليد، ومنفذ للتبادل والمشاركة، وهذا التحرير يكمن في المقومات المحلية التي تعزز الأداء الثقافي وتثبت بنائه، وتجعله أكثر فاعلية واستيعاباً للأصالة والمعاصرة (سعيد شبار، ٢٠٠٢).

يذكر "ماك" Mak وزملاؤه (١٩٩٩) أنه عندما يعبر الناس عبر الحدود الوطنية والثقافية، يواجهون غالباً تحديات حول الاعتراف بنظام التواصل الفعال وطرق التعلم المرتبطة بإقامة علاقات مع الآخرين في البيئة الجديدة أو البلد المضيف (Joardar, 2005)؛ وقد أشار "وورد" Ward (١٩٩٦) إلى أن أي تغيير كبير في الحياة يميل إلى أن يكون ضاغطاً بشكل جوهري بسبب عدم التوازن الناتج وردود الفعل المطلوبة للشعور بالتكيف. فالثقافة يضع الأفراد في حالة من الضغط نتيجة للمتطلبات الكثيرة التي يضعها على كاهل الأفراد والتي تتشابه مع مفهوم الصدمة الثقافية Cultural Shock، الذي طوره "فونهام" Funham، و"بوخنر" Bochner (١٩٨٢). ومع ذلك، فإن مشاكل التكيف يمكن القول أنها أكثر انتشاراً في المراحل الأولية من الاتصال عبر الثقافات (Joardar, 2005).

ويطلق على العلاقات الثقافية مصطلح الثقافة أو الثقافة. وجوهر التمايز بينهما هو تمايز المصدر والفاعلية أو الحالة ووضعها؛ فالثقافة سلبية الثقافة ومصدرها، أما الثقافة هو الفاعلية الساعية إلى تجسيد الثقافة ومصدر كليهما هو الثقافة، والثقافة شكل من الفعل العالمي، الناجم عن إدراك التميز، والاستقلال الحضاري، لكن مع الرغبة في التعرف على خصوصيات الآخر، تحفظ استمراره، ولا تمنعه من تكوين تواصلات واعية وحذرة، تنشأ تبادل الفضائل، والمساعدة على تخطي المشكلات (الحاج دواق، ٢٠١٢).

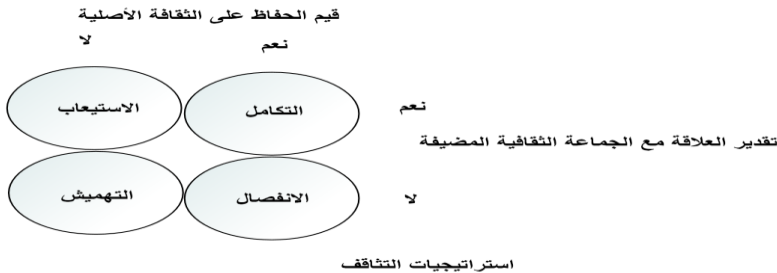
وأثبت علم النفس عبر الثقافات الروابط الهامة بين السياق الثقافي وتطور السلوك الفردي. ونظراً لهذه العلاقة، حاولت الدراسات التي أجريت عبر الثقافات أن تحدد ما يحدث للأفراد عندما يحاولون إعادة بناء حياتهم في ثقافة أخرى غير تلك التي نشأوا وتربوا فيها (Berry, 1997).

وهناك نوعان من القضايا ذات الصلة التي يكون الأفراد أو الجماعات بحاجة إلى التعامل معها عندما ينتقلون من ثقافة إلى ثقافة أخرى: القضية الأولى هي إدراك أهمية الهوية الثقافية والجهود المبذولة للحفاظ على الثقافة الأصلية أو ثقافة المنشأ، والقضية الثانية هي تحديد مدى اندماج الفرد في الجماعة

الثقافية للبلد المضيف مقابل التمسك بثقافته الأصلية (الاتصال والمشاركة) (Berry, 1997).

وتحدد استراتيجيات الثقاف المتعارف عليها مدى فعالية الناس على التكيف مع المواقف الضاغطة الناجمة عن المواجهات بين الثقافات. وقد ذكر "بن شالون" Ben-Shalom، و"هورنسيك" Horenczyk (٢٠٠٣) نموذجان للثقاف: نموذج ذو بعد واحد ثنائي القطب يفترض أن اعتماد هوية ثقافية جديدة يقتضي التخلي عن سابقتها، في حين يفترض النموذج الثنائي البعد أن الأجانب في الثقاف الجديدة يمكن أن يكون توحيدهم Identification قوي أو ضعيف مع كلتا الثقافتين: الثقاف الأصل، فضلا عن ثقاف البلد المضيف، وأن وقوع واحد لا يحول دون الآخر (Joardar, 2005).

ووفقا لـ "بيري" Berry، استراتيجيات الثقاف يمكن أن تدرك بوصفها بناء متعدد الأبعاد (Berry, 1997). واحد من الأبعاد هو المدى الذي يقيم عنده الفرد أو يحافظ على ثقافته الأصلية، في حين أن الثاني هو كيف يمكن للمرء أن يقيم العلاقة مع الجماعة الثقافية المضيفة. ويمكن وضع استراتيجيات مختلفة تتأسس على هذين البعدين المتعامدين أي ما إذا كان شخص ما يقدر كلتا الهويتين الثقافيتين، أو يقدر ثقاف واحدة دون الأخرى، أو لا يقدر أيا منهما. وإذا كان الفرد لا يحتفظ بثقافته الأصلية ولا يقدر علاقته مع الثقاف الأخرى، فإنه يستعمل استراتيجية التهميش Marginalization Strategy. وإذا كان الفرد يحافظ على ثقافته الأصلية لكنه لا يقدر علاقته مع ثقاف البلد المضيف، هذا يشار إليه أنه يستخدم استراتيجية الانفصال Separation Strategy. من ناحية أخرى، إذا كان الشخص يقيم العلاقة مع ثقاف أخرى ولكنه لا يصون ثقافته الأصلية، فإن الفرد هنا يستخدم استراتيجية الاستيعاب Assimilation. وإذا كان الفرد يحافظ على ثقافته الأصلية بنفس القدر الذي يحافظ فيه على العلاقة مع البلد المضيف، يشار إليه بأنه يستخدم استراتيجية التكامل Integration Strategy.



شكل (١) استراتيجيات الثقاف لـ "بيري" مقتبس من "بيري" (Berry, 1997, 10).

وقد تنوعت الأطر النظرية التي تفسر مفهوم التثاقف في هذه الدراسات وكان أهمها توجه النقل Transformation، ونظرية ممارسة الثقافة Cultural Practice Theory، ونظرية الاستيعاب الثقافي Acculturation Theory.

يركز توجه "النقل" على الطرق التي يتأثر خلالها المتعلمون عندما يتعلمون لغة ثانية، حيث يغير المتعلمون من إدراكاتهم الذاتية، ويعدلون من نظرتهم الشخصية نتيجة ما يتناقلوه من أنماط ثقافية مختلفة عن ثقافتهم (Malone, & Jones, 2002) حيث يكون الأفراد قدرة نقدية تمكنهم من النظر إلى الأمور بطريقة جديدة يميزون خلالها بين المفيد فيختاروه، ويحرصون عليه، وغير المفيد الذي يحيدوه أو يبتعدون عنه.

وقد استخدم علماء الأنثروبولوجي "دورثي هولاند" Dorthy Holland ، و"وليم لاشيكوت" Williams Lachicotte ، و"دابرا سكينر" Dabra Skinner ، و"كارول كين" Carol Cain فكرة العالم المشكل أو العالم المليء بالرموز Figured World في إشارة إلى العالم الاجتماعي والثقافي (١٩٩٨) ليفسروا التثاقف من خلال الاستفادة مما يقوله الآخرون وتعبيراتهم المعجمية التي يستخدمونها وسمي هذا التوجه بممارسة الثقافة (Zhao, 2008) .

وتوصل "جون شومان" Schuman (١٩٧٦) في محاولة منه لتفسير كيفية اكتساب اللغات الأجنبية إلى نظريته التي أسماها "نظرية الاستيعاب الثقافي" Theory Acculturation التي افترض فيها أن اكتساب اللغات الأجنبية وجه من أوجه التثاقف. حيث يتم تحديد نجاح المتعلمين للغات الأجنبية وفقاً للمدى الذي يمكن أن يوجهوا به أنفسهم تجاه ثقافة اللغة الهدف. بمعنى آخر يكون هناك إستراتيجيات تكامل متاحة بالنسبة للأفراد. في الاستيعاب الثقافي، حيث يتكيف أعضاء جماعة اللغة الثانية لأسلوب حياة وقيم جماعة اللغة الهدف لكنهم يبقون على قيمهم الثقافية الخاصة (Starron, 2008).

يلاحظ على التفسيرات التي قدمت عن التثاقف تركيزها على السياقات الاجتماعية، والضغط الذي يسببه التثاقف، واستراتيجيات مواجهة التثاقف.

ونظراً لأهمية التثاقف فقد اهتمت دراسات متعددة بالبحث والدراسة والتحليل ونجد أنها تناولت تجارب الطلاب نحو نظرية التثاقف، والعلاقة التنبؤية بين التثاقف والهوية الثقافية، والتوجه كقيمة، والتثاقف والدافع الأكاديمي للطلاب بين الثقافات في البيئة المدرسية الدولية، ودراسة التفاعل بين التثاقف والجماعة، والتثاقف والوضع الاجتماعي والاقتصادي، وتناقض التثاقف ونوعية علاقة الأخوة والتكيف بين الشباب ومن بين تلك الدراسات (Arenstein, 2015; Campbell, 2015; Cilesiz, 2015; Dancel, et al, 2015; Le Trang, 2011; Lewis, Langley, & Jones, 2015; Shi et al, 2015; Smith, 2015).

• الانجاز الأكاديمي:

يعتبر الانجاز الأكاديمي Academic Achievement من أهم المتغيرات التي اهتم بها الباحثون وقد حظى باهتمام واضح لارتباطه بمدى توظيف الأفراد لطاقتهم وتحقيق نجاحاتهم من خلاله، وأصبح الانجاز الأكاديمي هدف أساسي يسعى إليه الطالب لتحقيق مستوى عال فيه ويعتبر دلالة على امتلاك الطلاب الامكانيات المعرفية والمهارية والوجدانية والقيمية (الجميل شعله، ٢٠٠٤).

ويذكر "كيللي" Kelley، و"بيرن" Byrne (١٩٨١) أن دافعية الانجاز تتأثر بظروف التنشئة الاجتماعية، وقد تنمو دافعية قوية للانجاز من المتغيرات المرتبطة بالنجاح الدراسي والمثابرة لفترة أطول في الواجبات الدراسية، وتكرس وقتاً أطول للدراسة (طالب محمود الخفاجي ورضية عبد الله الزيدي، ٢٠١٣)

وقد أثير جدلاً كبيراً لعقود طويلة حول مفهوم الإنجاز الأكاديمي دفعت باتجاه بحوث ودراسات علمية وكانت من أهم القضايا التي أثرت في هذا السياق كيف يمكننا تحقيق أقصى قدر ممكن من الإنجاز العلمي للطلاب.

وقد ذكر "دي بيما" DiPema، و"فولب" Volpe، و"إليوت" Elliott (٢٠٠١) أن هناك عدد من النماذج النظرية والإمبيريقية للإنجاز الأكاديمي التي تم اقتراحها على مدى العقود الأربعة الماضية، ووفقاً لـ "هارتل" Haertel و"البرج" Walberg، و"وينشتين" Weinstein (١٩٨٣)، أن معظم هذه النظريات شملت خصائص المتعلم والبيئة التعليمية، وجودة التعليم التي يتلقاها المتعلم (Niebling, 2004).

وواحدة من أفضل النظريات التي تم صياغتها عن الإنجاز الأكاديمي نظرية "البرج" Walberg (١٩٨١) عن الانتاجية التعليمية Educational Productivity. تنص هذه النظرية على أن المنتجات التربوية Educational Outcomes تتأثر بتفاعل الخصائص النفسية لكل من الفرد وبيئته المباشرة. وتشمل هذه الخصائص: (١) قدرة الطالب / الإنجاز السابق، و(٢) الدافع، و(٣) العمر / مستوى النضج، و(٤) ومقدار التعليم المتحصل، و(٥) نوعية التعليم، و(٦) حالة الفصول الدراسية، و(٧) البيئة المنزلية، و(٨) جماعة الأقران، و(٩) التعرض لوسائل الإعلام خارج المدرسة، والتفاعل بين العوامل النفسية الفردية والبيئية يمكن أن ينظر إليه هنا مع هذه العوامل التسعة. ويمكن فهم العوامل الثلاثة الأولى بوصفها انعكاس لاستعداد الطالب. واثنين من العوامل التالية تصف جوانب من التعليم. وأخيراً، فإن العوامل الأربعة الأخيرة تمثل تلك التي توجد في البيئة النفسية، وهذه العوامل خارج حدود الطالب يمكن أن تؤثر على الرضا الأكاديمي والاجتماعي الوجداني (Niebling, 2004).

وذكر "جابر عبد الحميد" (١٩٨٢) أن الإنجاز الأكاديمي يشير إلى الرغبة في النجاح والفوز ولا يقتصر هذا المفهوم على المجال الدراسي فقط (علي محمد

الديب، ١٩٩٧) ويوجد عدد من العوامل التي بإمكانها التنبؤ به مثل مؤشر التحصيل السابق، ومستوى دافعية الطالب وسلوكه، وقدرة الطالب على الاستيعاب والتحصيل.

وتوصلت نتائج دراسة "لؤي جبر" إلى أن الإنجاز الأكاديمي المرتفع يكون مشروط بتوافر بعض الخصائص المعرفية والانفعالية في بنيته النفسية مثل أسلوب التعلم المستقل، وحيوية الضمير، والذكاء المنطقي الرياضي، والدافعية الداخلية المعرفية (لؤي جبر، ٢٠١٥).

ومعظم الأدلة الامبيريقية التي ذكرت من قبل الدراسات التي اهتمت بالمتغيرات المنبئة للإنجاز الأكاديمي أظهرت أن التحصيل السابق كان أهم هذه المتغيرات. وعلى وجه التحديد أظهرت مراجعة للأدبيات التي كتبها "دي بيما" DiPema، و"فولب" Volpe، و"إليوت" Elliott (٢٠١١) أن الإنجاز السابق امتلك أكبر تأثير مباشر على التحصيل الحالي للطلاب، مع عامل آخر هو كفاءة أو مقدرة الطالب، وكذلك دافعيته، أسهمت هذه المتغيرات أيضا إلى حد كبير في المستويات الحالية للأداء الأكاديمي. ومن خلال استخدام أساليب متعددة للتحليل مثل مراجعة الأدبيات، وتقييم الخبراء، والتحليل البعدي أشار "وانغ" Wang، و"هارتل" Haertel، و"والبرغ" Walberg (١٩٩٣) إلى أن الأبعاد المتغيرة التي اقترحها نموذج الإنتاجية التعليمية لـ "والبرغ" هي الأقرب من الواقع (Niebling, 2004).

• الاتجاه نحو الأجانب :

تم استخدام نماذج ونظريات كثيرة في تفسير الاتجاه نحو الأجانب كان من بين هذه النماذج ظاهرة مسؤولية الغربة Phenomenon Liability of Foreignness. حددت هذه الظاهرة أن ثمة مسؤولية قانونية مرتبطة بالغربة Foreignness من قبل الوافد الجديد وهذا ما يجعل قبوله صعب على نحو متزايد عندما يكون العضو الجديد أجنبي (Joardar, 2005).

وهناك أيضاً نظرية الهوية الاجتماعية Social Identity Theory التي فسرت العلاقات بين الجماعات، وأشارت إلى عدد من العمليات النفسية أهمها التوحد الاجتماعي، والتحيز للجماعة الداخلية، والمقارنة الاجتماعية، والتصنيف الاجتماعي الذي قد يقود إلى الصراع، ومفهوم التميز النفسي (أحمد زايد، ٢٠٠٦)، واستنادا إلى نظرية الهوية الاجتماعية، قد ينظر إلى الأجنبي بوصفه عضو خارج الجماعة وأنه يشكل تهديدا لهوية الجماعة، وأشار "بيتنكورت" Bettencourt، و"دور" Dorr، و"شارلتون" Charlton، و"هيوم" Hume (٢٠٠١) إلى أنه من الصعب جدا على الوافد الجديد أن يحصل على قبول للجماعة خاصة إذا كانت هذه الجماعة تتصور نفسها ذات مكانة عالية لأن الجماعات ذات المكانة العالية تميل للتعبير عن التميز عن طريق التقييم الذي تحصل عليه

من المقارنة لما هو داخل الجماعة ومن هو خارج الجماعة، ولكن إذا حدث إعادة تصنيف Recategorization وذلك لجعل هوية الجماعة فئة قانونية Superordinate، فإنها قد تقلل من أي تهديد محتمل من الوافد الجديد كما يرى "بيزمان" Bizman، و"ينون" Yinon (٢٠٠١) (Joardar, 2005).

وتوجد عوامل متعددة تساهم في تقبل أو عدم تقبل الأجنبي سواء كان هذا الأجنبي مؤسسة أو فرد على سبيل المثال، عدم وجود معرفة عن المضيف والاختلافات الاجتماعية والثقافية قد تضع الأجنبي في وضع غير مؤات بالنسبة لسكان المحليين.

والتمييز Discrimination أيضاً له آثار مماثلة على مسؤولية الغربية على المستويين المؤسسي والفردية خاصة عندما يوضع الأجنبي في فئة معينة وهذه الفئة قد تنمط من قبل المحليين بوصفها ذات معايير مختلفة، أو لا تتكامل مع شبكة العلاقات المحلية.

وقد يُستاء من المضيف بقوة لأسباب تتعلق بعدم مجاراته للمعايير، أو لخصائص فردية مثل اختلاف المنظومة القيمية.

وقد أجريت دراسات كثيرة عن الاتجاه نحو الأجانب حتى أن "هوليفيلد" Hollifield (٢٠٠٠) علق على نتائج بعض هذه الدراسات بأن كراهية الأجانب Xenophobia يمكن أن تعتبر غريزة إنسانية أساسية Basic Human Instinct، ويذكر "دي وارد" DeWaard أن علماء النفس الاجتماعي قد أقرروا هذه المشاعر المعادية للأجانب منذ فترة طويلة، فهي من وجهة نظرهم استجابة لمجموعة من المؤثرات الخارجية (DeWaard, 2013). وتنتشر هذه المشاعر المعادية تجاه الأجانب خاصة في الدول الصناعية الكبرى، على الناحية الأخرى تنظر بعض الدول التي يشتغل السكان فيها بالسياحة إلى الأجانب بشكل إيجابي. وهناك دراسات أخرى تناولت الاتجاه نحو الأجانب منها (Fertig & Schmidt, 2011; Gang, Rivera-Batiz, and Yun, 2013; Ostapczuk, Musch, and Moshagen, 2009; Suplico, 2008; Vrieland, 2012; Zeng, 2013).

• فروض الدراسة :

على ضوء الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة افترض الباحثان الفروض التالية:

- ❖ لا يوجد تأثير مباشر للوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية على الثقاف، والاتجاه نحو الأجانب والإنجاز الأكاديمي.
- ❖ لا يوجد تأثير مباشر للوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية على الثقاف، والاتجاه نحو الأجانب في حالة انخفاض أو ارتفاع الإنجاز الأكاديمي.
- ❖ لا يعدل الإنجاز الأكاديمي من العلاقة بين الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية، والثقاف، والاتجاه نحو الأجانب.

« لا تتوسط استراتيجيات الثقاف (الاستيعاب، والانفصال، والتكامل، والتهميش) العلاقة بين الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية، والاتجاه نحو الأجانب.

• إجراءات الدراسة :

• أولاً : العينة:

تكونت عينة الدراسة من ١٢٠ من الطلاب بأقسام كلية التربية بفرعيها الإناث، والذكور، وتم اختيار العينة بطريقة العينة المتاحة، وتوضح الجداول التالية توزيع العينة حسب متغيرات الجنس، والسن، ومكان الإقامة، والحالة الاجتماعية، والمستوى الاقتصادي، ومستوى التعليم، والمعدل الأكاديمي:

جدول (١) توزيع العينة وفقاً لمتغيرات الجنس، ومكان الإقامة، والعمر.

المجموع	مكان الإقامة				المتغيرات	
	القرية		المدينة			
	العمر		العمر			
	أكبر من ٢٢ عام	من ١٨ - ٢٢ عام	أكبر من ٢٢ عام	من ١٨ - ٢٢ عام	الذكور	الجنس
٨٩	٣	٤٠	٤	٤٢		
٣١	٢	٨	١	٢٠	الإناث	
١٢٠	٥	٤٨	٥	٦٢	المجموع	

جدول (٢) توزيع العينة وفقاً لمتغيرات المستوى الاقتصادي، والحالة الاجتماعية

المجموع	الحالة الاجتماعية			المستوى الاقتصادي
	مطلق	متزوج	أعزب	
٥٣	٠	٤	٤٩	أقل من أو يساوي ٣٠٠٠ ريال سعودي (منخفض)
٣٢	٠	٦	٢٦	من ٤٠٠٠ إلى ٧٠٠٠ ريال سعودي (متوسط)
٣٥	٢	١	٣٢	أكثر من ٨٠٠٠ ريال سعودي (مرتفع)
١٢٠	٢	١١	١٠٧	المجموع

جدول (٣) توزيع العينة وفقاً لمتغيرات مستوى التعليم، والمعدل الأكاديمي

المجموع	المستوى التعليمي				المعدل الأكاديمي
	المستوى السابع والثامن	المستوى الخامس والسادس	المستوى الثالث والرابع	المستوى الأول والثاني	
٤١	١	١	٢	٣٧	أقل من أو يساوي واحد (١)
٣٤	٩	٠	٤	٢١	أقل من أو يساوي اثنان (٢)
٣٧	١٨	١	٣	١٥	أقل من أو يساوي ثلاث (٣)
٨	٤	٠	١	٣	أقل من أو يساوي أربعة (٤)
١٢٠	٣٢	٢	١٠	٧٦	المجموع

تنوعت الخصائص الديموغرافية للعينة؛ فوفقاً لمتغير النوع بلغ عدد الطلاب الذكور ٨٩ بنسبة ٧٤.٢٪ مقابل عدد الإناث ٣١ بنسبة ٢٥.٨٪، ووفقاً لمتغير العمر بلغ عدد الطلاب التي تراوحت أعمارهم من (١٨ - ٢٢) عام ١١٠ بنسبة ٩١.٧٪، مقابل ١٠ طلاب أعمارهم أكثر من ٢٢ عام بنسبة ٨.٣٪، ووفقاً لمتغير مكان الإقامة بلغ عدد المقيمين في المدينة ٦٧ بنسبة ٥٥.٨٪ مقابل ٥٣ مقيمين في القرية بنسبة ٤٤.٢٪، ووفقاً لمتغير المستوى التعليمي كان أكثر الطلاب في المستويين

الأول والثاني ٧٦ طالب بنسبة ٦٣.٣٪ مقابل ١٠ طلاب في المستويين الثالث والرابع بنسبة ٨.٣٪ وطالبين فقط في المستويين الخامس والسادس بنسبة ١.٧٪، و٣٢ طالب في المستويين السابع والثامن بنسبة ٢٦.٧٪، ووفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية كان أغلب الطلاب في فئة أعزب ١٠٧ بنسبة ٨٩.٢٪ مقابل ١١ منهم في فئة متزوج، و٢ في فئة مطلق، ووفقاً للمستوى الاقتصادي أكثر الطلاب ٥٣ كانوا في المستوى الاقتصادي منخفض بنسبة ٤٤.٢٪ مقابل ٣٢ طالب من المستوى الاقتصادي متوسط بنسبة ٢٦.٧٪ و٣٥ طالب من المستوى الاقتصادي المرتفع بنسبة ٢٩.٢٪، ووفقاً للمعدل الأكاديمي بلغ عدد الذين كان معدلهم الأكاديمي أقل من أو يساوي واحد ٤١ طالب بنسبة ٣٤.٢٪ مقابل ٣٤ معدلهم الأكاديمي أقل من أو يساوي اثنان بنسبة ٢٨.٣٪ و٣٧ معدلهم الأكاديمي أقل من أو يساوي ثلاث بنسبة ٣٠.٨٪ والذين كان معدلهم أقل من أو يساوي أربعة بلغ عددهم ٨ بنسبة ٦.٧٪.

• ثانياً : الأدوات:

تم الاستعانة بثلاثة مقاييس لقياس متغيرات الدراسة: استخدام مواقع وبرامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية، والتثاقف، والاتجاه نحو الأجانب بالإضافة إلى استخدام المعدل الأكاديمي بوصفه مؤشراً لقياس الإنجاز. والمقاييس التي تم الاستعانة بها هي: مقياس "الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية"، ومقياس التثاقف، ومقياس الاتجاه نحو الأجانب، وفيما يلي وصف مختصر للمقاييس المستخدمة:

• مقياس الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية:

من إعداد الباحثين ويتكون من ٢٠ بند تقيس الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي، الاستجابة على المقياس تتكون من مقياس خماسي متدرج على غرار مقياس "ليكرت" Likert حيث تتدرج الإجابة على كل بند ما بين (غير موافق بشدة، وغير موافق، ومحايد، وموافق، وموافق بشدة). المجموع الكلي للاستجابة على هذا المقياس ١٠٠ درجة بعد تصحيح ثلاثة بنود (١٨، ١٩، ٢٠) بشكل عكسي.

• مقياس التثاقف:

مقياس التثاقف مقتبس من مقياس "باري" Barry (٢٠٠١) لقياس التثاقف العرقي لشرق آسيا East Asian Ethnic Acculturation Measure استخدمه الباحثان بعد تنقيحه وتعديل البنود بما يتفق والعينة المستخدمة في الدراسة.

يتكون المقياس من ٢٩ بند من نوع التقرير الذاتي، يقيس أربعة أبعاد من التثاقف حددها Barry: الاستيعاب أو الاندماج Assimilation (٨ بنود)، والانفصال Separation (٧ بنود)، والتكامل Integration (٥ بنود)، والتهميش Marginalization (٩ بنود) (Barry, 2001). يتراوح تصحيح البند من درجة إلى سبع درجات بمقياس "ليكرت" المتدرج (غير موافق بشدة، وغير موافق، وغير موافق بشدة، وغير موافق، وغير موافق بشدة، وغير موافق، وغير موافق بشدة).

بعض الشيء، ومحايد، وموافق بعض الشيء، وموافق، وموافق بشدة). المجموع الكلي للمقياس ٢٠٣ بعد جمع الدرجات الإيجابية والبنود التي تصحح بشكل عكسي (١٣، ١٤، ١٥).

• مقياس الاتجاه نحو الأجانب:

مأخوذ من بطارية اختبارات الاتجاه - الدافع The Attitude-Motivation Test Battery التي أعدها "غاردنر" وزملاؤه (١٩٨٥)، وإقتبسها "كورتية" Cortes (٢٠٠٢) لتقييم العناصر الوجدانية لتعلم اللغة الثانية. وقد استخدمت البطارية على نحو واسع في الدراسات والبحوث وهناك دليل موثوق على ثبات وصدق هذه البطارية (Starron, 2008).

واستخدم الباحثان اختبار "تقبل الأجانب" الذي يتكون من ١٠ بنود تقيس الاتجاه العام نحو الأجانب. تتراوح الإجابة على كل بند ما بين (غير موافق بشدة، وغير موافق، ومحايد، وموافق، وموافق بشدة). الدرجة الكلية على هذا المقياس ٥٠ تقيس الاتجاه العام نحو الأجانب.

• الإنجاز الأكاديمي:

استخدم الباحثان المعدل الأكاديمي بوصفه مؤشر لقياس الإنجاز الأكاديمي. ويتراوح المعدل الأكاديمي من ١ إلى ٤.

• ثالثاً: ثبات وصدق أدوات الدراسة:

• الثبات:

تم حساب الثبات بطريقتين مختلفتين: "ألفا كرونباخ"، والاتساق الداخلي لجميع أدوات الدراسة:

« ثبات "ألفا كرونباخ": تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS V.18 لإجراء "ثبات ألفا كرونباخ"، وقد أجري الثبات للبنود، وللمقياس في حالة حذف البنود غير الثابتة والجدول (٤) يبين معامل الثبات للمقاييس المستخدمة قبل حذف البنود، وبعد حذف البنود التي لم تحقق معامل ثبات اتساق مقبول:

جدول (٤) معامل ثبات "ألفا كرونباخ" لأدوات الدراسة.

م	المقياس	ثبات ألفا كرونباخ قبل حذف البنود غير الدالة	ثبات ألفا - كرونباخ بعد حذف البنود غير الدالة
١	الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية	٠.٨٨٣	٠.٩٤٠
٢	مقياس الثقافة	٠.٩٠١	٠.٩٣٧
٣	مقياس الاتجاه نحو الأجانب	٠.٩٠٩	لم تحذف بنود

يشير الجدول (٤) إلى توفر معاملات ثبات مرتفعة للمقاييس المستخدمة تراوحت ما بين ٠.٨٨٣ إلى ٠.٩٠٩ قبل حذف البنود غير الثابتة، وبعد حذف البنود غير الثابتة ارتفعت معاملات الثبات وتراوحت ما بين ٠.٩٠٩ إلى ٠.٩٤٠ والبنود التي تم حذفها موضحة في الجدول (٥):

جدول (٥) البنود المحذوفة من مقاييس الدراسة لعدم ثباتها.

م	المقياس	البنود التي تم حذفها
١	الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية	٢٠، ١٩، ١٨، ١٧
٢	مقياس الثقافة	٢٠، ١٩، ١٨، ١٥، ١٤، ١٣، ٩، ٢، ١
٣	مقياس الاتجاه نحو الأجانب	لم تحذف بنود

« ثبات "الاتساق الداخلي": أجري ثبات الاتساق الداخلي عن طريق معامل الارتباط بين البنود والدرجة الكلية لكل مقياس وعن مقياس الثقافة الذي يتكون من أبعاد فرعية تم إجراء معامل الارتباط بين البنود والدرجة الكلية، والبنود ودرجة كل بعد، والأبعاد والدرجة الكلية والجدول (٦) يبين معاملات ثبات الاتساق الداخلي:

جدول (٦) ثبات الاتساق الداخلي

مقياس الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي		مقياس الثقافة				مقياس الاتجاه نحو الأجانب	
البنود	الدرجة الكلية	البنود	الدرجة الكلية	البنود	الدرجة الكلية	البنود	الدرجة الكلية
بنود ١	٠.٥٨٤	بنود ٣	٠.٦٠٨	بنود ٣	٠.٦١١	بنود ١	٠.٦٦٠
بنود ٢	٠.٨٢٨	بنود ٤	٠.٦٦٨	بنود ٤	٠.٨٥٤	بنود ٢	٠.٧٥٠
بنود ٣	٠.٧٧٤	بنود ٥	٠.٦٧٠	بنود ٥	٠.٨٧٤	بنود ٣	٠.٨٠٥
بنود ٤	٠.٧٢٣	بنود ٦	٠.٧٠٨	بنود ٦	٠.٨٨٧	بنود ٤	٠.٧٥٩
بنود ٥	٠.٦٠٨	بنود ٧	٠.٥٧١	بنود ٧	٠.٧٨٩	بنود ٥	٠.٧٣٢
بنود ٦	٠.٧٩٨	بنود ٨	٠.٧٢٩	بنود ٨	٠.٧٧٣	بنود ٦	٠.٨١٣
بنود ٧	٠.٦٤٢	بنود ١٠	٠.٧٧٤	بنود ١٠	٠.٨٨٤	بنود ٧	٠.٨٠١
بنود ٨	٠.٧٢٤	بنود ١١	٠.٧٤٧	بنود ١١	٠.٩١٠	بنود ٨	٠.٧١١
بنود ٩	٠.٦٨٩	بنود ١٢	٠.٦٦٨	بنود ١٢	٠.٨٦٥	بنود ٩	٠.٧٤٠
بنود ١٠	٠.٦٤٠	بنود ١٦	٠.٦٣٩	بنود ١٦	٠.٩٠٢	بنود ١٠	٠.٦٦٦
بنود ١١	٠.٧٧٢	بنود ١٧	٠.٦٣١	بنود ١٧	٠.٨٨٥		
بنود ١٢	٠.٧٧٣	بنود ٢١	٠.٥٨٦	بنود ٢١	٠.٦٦٠		
بنود ١٣	٠.٧٦٨	بنود ٢٢	٠.٧٣١	بنود ٢٢	٠.٨١٧		
بنود ١٤	٠.٧٣٦	بنود ٢٣	٠.٦٥٠	بنود ٢٣	٠.٨١٨		
بنود ١٥	٠.٧٢٦	بنود ٢٤	٠.٦٦٧	بنود ٢٤	٠.٧٨٧		
بنود ١٦	٠.٧٦١	بنود ٢٥	٠.٦٤٧	بنود ٢٥	٠.٧٩٤		
		بنود ٢٦	٠.٧٧٨	بنود ٢٦	٠.٨٣١		
		بنود ٢٧	٠.٦٢١	بنود ٢٧	٠.٧٥٣		
		بنود ٢٨	٠.٧٤٣	بنود ٢٨	٠.٨٥٦		
		بنود ٢٩	٠.٦٤٤	بنود ٢٩	٠.٧٨١		

يشير الجدول (٦) إلى توفر معاملات ثبات داخلية مرتفعة للمقاييس المستخدمة تراوحت ما بين ٠.٥٧١ إلى ٠.٩١٠.

• الصدق:

تم حساب الصدق عن طريق التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis، واستخدم برنامج تحليل بناء الحدث Analysis of Moment Structures المشهور بـ "أموس" (Amos V. 18) لإجراء التحليل العاملي

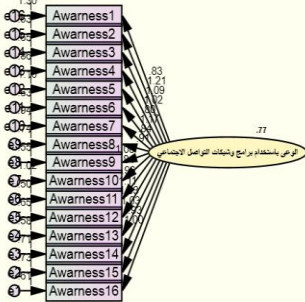
التوكيدي لكل مقاييس الدراسة من البيانات المشتقة من الدراسة الحالية (ن = ١٢٠). وقد تحددت مؤشرات موائمة النموذج من خلال استخدام مؤشرات الموائمة المطلقة Absolute fit indices ومؤشرات الموائمة الإضافية Incremental fit indices، وكلتاهما تقوم على المحاذير المتعلقة ببعض مؤشرات الموائمة الأكثر استخداما على سبيل المثال، مؤشر دليل الموائمة المعياري Normed fit index (NFI)، وقيمة مؤشر جودة الموائمة Goodness of fit index (GFI)، وقيمة مؤشر جودة الموائمة المعدل Adjusted goodness of fit index (AGFI) (Hu & Bentler, 1995; Weston & Gore, 2006). وتم تقدير نموذج الموائمة المطلقة بالجذر التربيعي لمتوسط أخطاء التقريب Root mean square error of approximation (RMSEA)، بالإضافة لذلك تم حساب موائمة النموذج الإضافي بمؤشر الموائمة المقارن Comparative fit index (CFI)، وقيمة "كا^٢". يذكر "ويستون"، و"جور" (Weston & Gore, 2006) أنه في حالة حجم العينة الأقل من ٥٠٠، فإن قيم الموائمة المقارنة CFI تكون أكثر من ٠.٩٠، وقيم الجذر التربيعي لمتوسط أخطاء التقدير RMSEA يكون أقل من ٠.١٠، وهذه القيم تفترض موائمة مقبولة. أما فيما يتعلق بقيمة "كا^٢" فإنه وفقا لـ "كلاين" (Kline, 2005)، درجة اختبار "كا^٢" أقل من ٣٠ مع قيمة P غير دالة توحى بموائمة جيدة. وفيما يلي عرض لقيم الموائمة لكل مقياس على حده:

• مقياس الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية:

تم افتراض متغير كامن (الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية) و١٦ متغير صريح تمثل البنود المتبقية بعد حذف البنود التي لم تحقق ثباتا. وكانت قيمة مؤشر دليل الموائمة المعياري NFI ٠.٨٤، وقيمة جودة الموائمة GFI ٠.٨٣، وقيمة مؤشر جودة الموائمة المعدل AGFI ٠.٧٧، وقيمة مؤشر الموائمة المقارن CFI ٠.٩١، وكلها تقترب من الواحد الصحيح، وكانت قيمة نموذج الموائمة المطلقة بالجذر التربيعي لأخطاء التقريب RMSEA ٠.٠٩، جاءت قيمة مؤشر الموائمة المقارن CFI أكبر من ٠.٩٠، وجاءت قيمة نموذج الموائمة المطلقة بالجذر التربيعي لأخطاء التقريب RMSEA أقل من ٠.١٠، لكن جاءت درجة اختبار "كا^٢" أكبر من ٣٠ ودالة، وهذا مؤشر لا يتفق مع ما أشار إليه "كلاين" (Kline, 2005) وعلى الرغم من ذلك كانت أوزان الانحدار دالة لكل بنود المقياس عند ٠.٠٠١، كما كانت قيم مربع الانحدار "R²" دالة أيضا عند ٠.٠٠١ لكل بنود المقياس، مما يشير إلى موائمة مقبولة، وبالتالي يتوفر لمقياس الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية صدق بنائي، والشكل (٢) يوضح أقرب نموذج مفترض للمقياس ممثلا عليه أوزان الانحدار، ونسب التباين، وكذلك مربعات معاملات الارتباط "R²"، وقيمة "كا^٢"، ودالاتها.

مقياس الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي

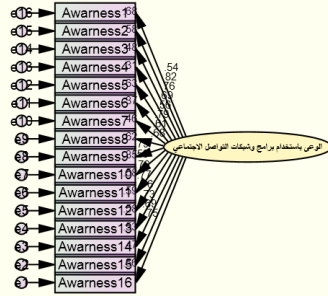
Unstandardized estimates



Chi-square = 206.405 (104 df) P = .000

مقياس الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي

Standardized estimates

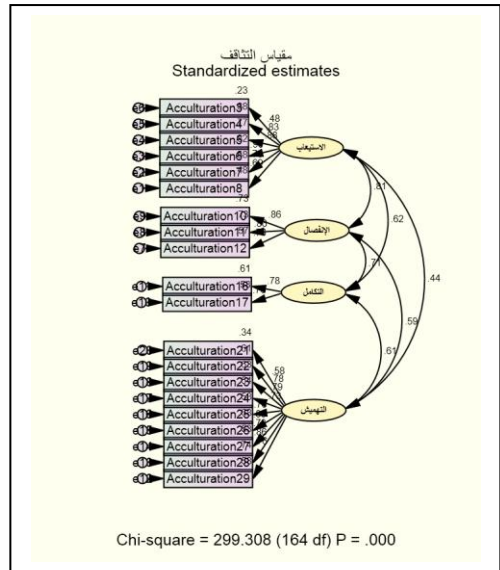
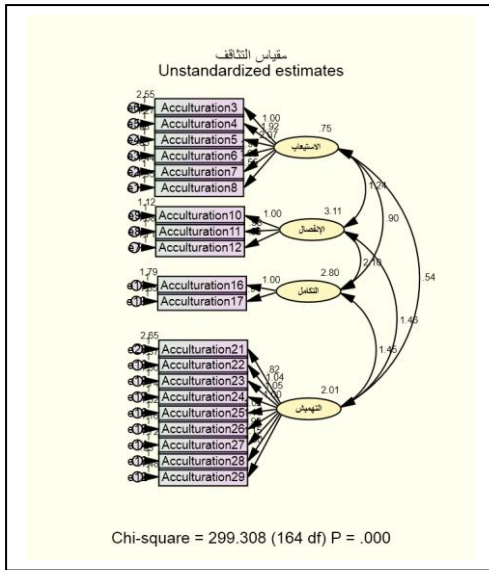


Chi-square = 206.405 (104 df) P = .000

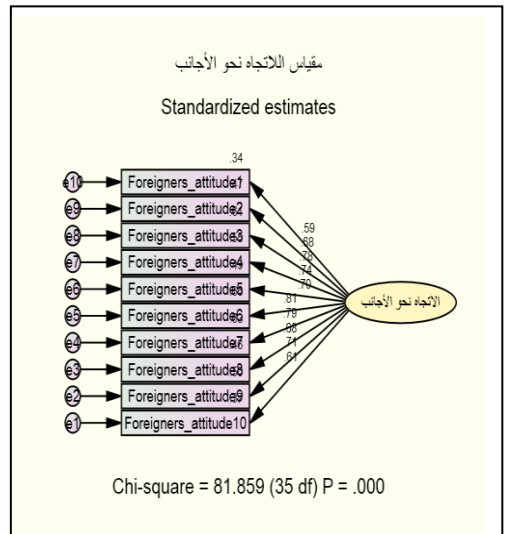
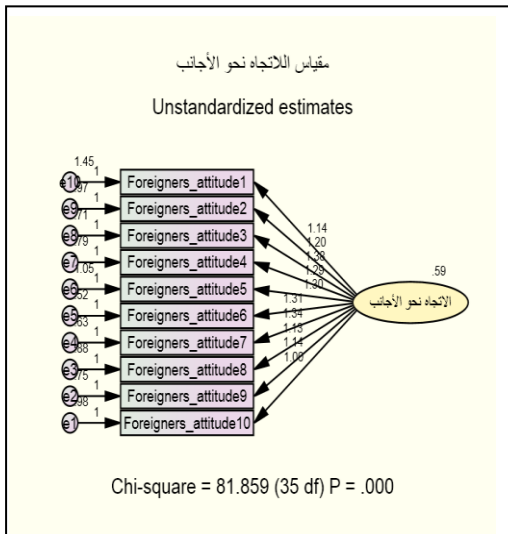
تم افتراض أربعة متغيرات كامنة هي أبعاد المقياس (الاستيعاب، والانفصال، والتكامل، والتمهيش) و٢٠ متغير صريح، وكانت قيمة مؤشر دليل الموائمة المعياري NFI ٠.٨٣، وقيمة جودة الموائمة GFI ٠.٨١، وقيمة مؤشر جودة الموائمة المعدل AGFI ٠.٧٥، وقيمة مؤشر الموائمة المقارن CFI ٠.٩١، وكلها تقترب من الواحد الصحيح، وكانت قيمة نموذج الموائمة المطلقة بالجذر التربيعي لأخطاء التقريب RMSEA ٠.٠٨، وكانت أوزان الانحدار دالة لكل بنود المقياس عند ٠.٠٠١، كما كانت قيم مربع الانحدار "R2" دالة أيضاً عند ٠.٠٠١ لكل بنود المقياس مما يشير إلى موائمة مقبولة، والشكل (٣) يوضح النموذج المفترض لمقياس أساليب المواجهة الدينية، ممثلاً عليه أوزان الانحدار، ونسب التباين، وكذلك مربعات معاملات الارتباط "R2"، وقيمة "كا"، ودالاتها.

• مقياس الاتجاه نحو الأجانب:

تم افتراض متغير كامن واحد (الاتجاه نحو الأجانب) و١٠ متغيرات صريحة (الأبعاد الفرعية للمقياس)، وكانت قيمة مؤشر دليل الموائمة المعياري NFI ٠.٨٧، وقيمة جودة الموائمة GFI ٠.٩٠، وقيمة مؤشر جودة الموائمة المعدل AGFI ٠.٨٣، وقيمة مؤشر الموائمة المقارن CFI ٠.٩٢، وكلها تقترب من الواحد الصحيح، وكانت قيمة نموذج الموائمة المطلقة بالجذر التربيعي لأخطاء التقريب RMSEA ٠.١٠، وكانت أوزان الانحدار دالة لكل بنود المقياس عند ٠.٠٠١، كما كانت قيم مربع الانحدار "R2" دالة أيضاً عند ٠.٠٠١ لكل بنود المقياس مما يشير إلى موائمة مقبولة، والشكل (٤) يوضح النموذج المفترض لمقياس الهناء النفسي، ممثلاً عليه أوزان الانحدار، ونسب التباين، وكذلك مربعات معاملات الارتباط "R2"، وقيمة "كا"، ودالاتها.



شكل (٣) الصدق العاملي التوكيدي لمقياس التثاقف



شكل (٤) الصدق العاملي التوكيدي لمقياس الاتجاه نحو الأجانب

• نتائج الدراسة :

• أولاً: الكشف عن العلاقات الخطية بين المتغيرات :

قام الباحثان بتصميم نموذج بنائي Structural Equation Model ثنائي الاتجاه على تساؤلات الدراسة باستخدام برنامج "أموس" Amos v.18. وتم حساب العلاقة

الخطية المتداخلة Collinearity لمعرفة مستويات التسامح Tolerance، وتباين التضخم Variance Inflation Factor VIF ببرنامج SPSS v.18. وتم تناول المتغيرات المنبئة بمتغير الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية في النموذج (الإنجاز الأكاديمي، والاستيعاب، والانفصال، والتكامل، والتهميش، والاتجاه نحو الأجانب).

جدول (٧) الكشف عن العلاقات الخطية بين المتغيرات

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة "ت"	الدلالة	إحصاءات الخطية	
	B	Std. Error				Tolerance	VIF
الثابت	٤٤.٩٦	٥.٤٨		٨.٢٠	٠.٠٠		
الإنجاز الأكاديمي	٠.٦٨	٠.٩٢	٠.٠٧	٠.٧٤	٠.٤٦	٠.٩٣	١.٠٨
الاستيعاب	٠.٠٤	٠.٢٣	٠.٠٢	٠.١٦	٠.٨٧	٠.٣٨	٢.٦٠
الانفصال	- ٠.٣٢	٠.٤١	- ٠.١٢	- ٠.٧٧	٠.٤٤	٠.٣٤	٢.٩١
التكامل	٠.٥٧	٠.٤٧	٠.١٥	١.٢٢	٠.٢٢	٠.٥٦	١.٧٨
التهميش	٠.٠١	٠.١٢	٠.٠١	٠.٠٨	٠.٩٣	٠.٦٣	١.٥٨
الاتجاه نحو الأجانب	٠.٣٥	٠.١٤	٠.٢٤	٢.٥٤	٠.٠١	٠.٩١	١.١٠

يشير الجدول (٧) إلى عدم وجود مؤشرات على الخطية حيث لم تقل مستويات التسامح عن ٠.٢٠، ولم تزد مستويات تباين التضخم VIF عن ٥.٠٠، معنى هذا أن البيانات صالحة للمعالجة الإحصائية في النموذج بطريقة الانحدار.

• ثانياً: نتائج الفروض والنموذج البنائي للمتغيرات ومؤشرات الموائمة :

تم إدخال المتغيرات في نموذج بنائي باستخدام برنامج Amos v.18 للتحقق من الآتي:

« تأثير الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية على متغيرات الثقاف، والاتجاه نحو الاجانب ومتغير الإنجاز الأكاديمي.

« تأثير الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية على متغيرات الثقاف، والاتجاه نحو الاجانب في حالة انخفاض وارتفاع الإنجاز الأكاديمي.

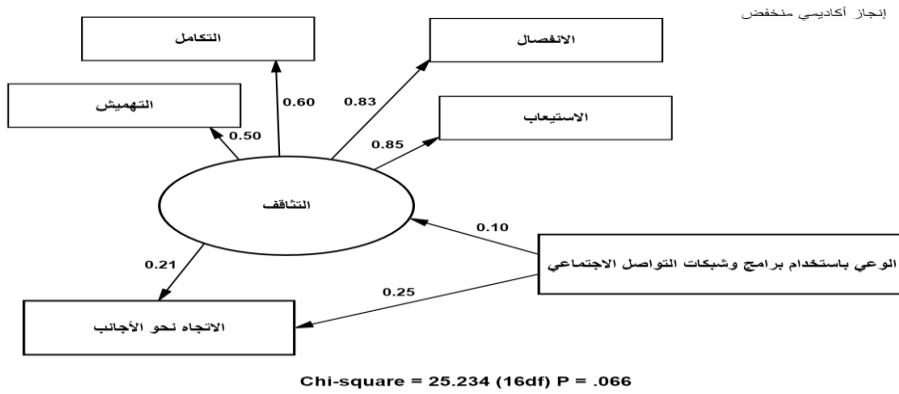
« الدور المعدل للإنجاز الأكاديمي في النموذج.

« الدور الوسيط للثقاف بين متغيري الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية، والاتجاه نحو الأجانب.

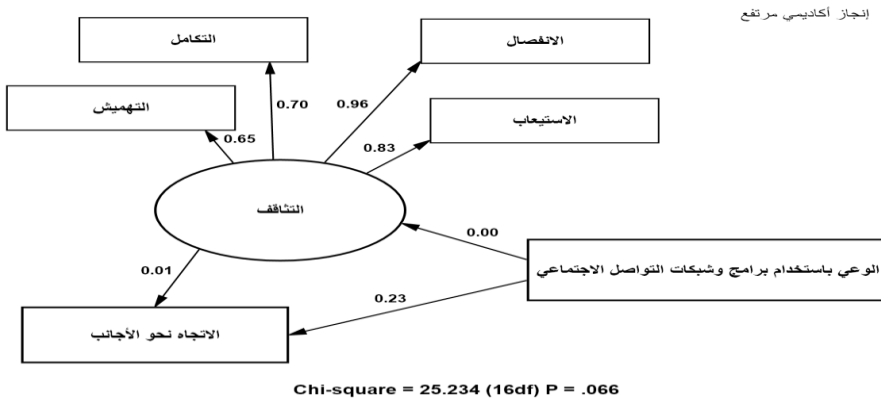
وقد تم استخدام تقنية "البوتستراب" للتحقق من دلالة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بنسبة ٩٥٪ من التحيز المصحح Biascorrected وتم تسريع فترة (مدى) الثقة بـ ٢٠٠٠ تمثيل للعينة، وكانت مؤشرات موائمة النموذج على النحو التالي:

حقق النموذج البنائي مؤشرات موائمة إيجابية حيث بلغ مؤشر دليل الموائمة المعياري NFI ٠.٨٩، وقيمة جودة الموائمة GFI ٠.٩٤ وقيمة مؤشر جودة الموائمة

المعدل AGFI ٠.٨٥ وقيمة مؤشر الموائمة المقارن CFI ٠.٩٥ وكلها تقترب من الواحد الصحيح، وكانت قيمة نموذج الموائمة المطلقة بالجذر التربيعي لأخطاء التقريب RMSEA ٠.٠٧، وقيمة "كا" ٢٥.٢٣ أقل من ٣٠ والدلالة على مقياس "كا" Chi-square ٠.٠٦٦ غير دالة إحصائياً مما يشير إلى مؤشرات موائمة جيدة للنموذج. والشكلين (٥، ٦) يوضحان النموذج موزعاً عليهما أوزان الانحدار، وقيمة "كا"، ودلالاتها إحداهما للمتغيرات مع الإنجاز الأكاديمي المنخفض، والآخر للمتغيرات مع الإنجاز الأكاديمي المرتفع.

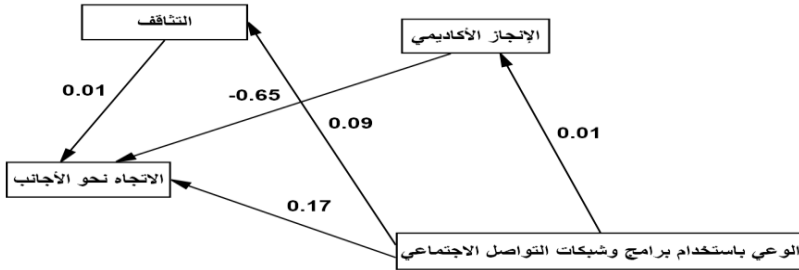


شكل (٥) النموذج البنائي للمتغيرات مع الإنجاز الأكاديمي المنخفض.



شكل (٦) النموذج البنائي للمتغيرات مع الإنجاز الأكاديمي المرتفع.

تأثير الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية على متغيرات الثقافة، والإنجاز الأكاديمي، والاتجاه نحو الأجانب.



شكل (٧) تأثير الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية على متغيرات الدراسة.

أشارت النتائج إلى وجود تأثير مباشر لمتغير "الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية" على متغيرات الثقافة، والإنجاز الأكاديمي، والاتجاه نحو الأجانب، ولم تتحقق الدلالة إلا على التأثير المباشر على الاتجاه نحو الأجانب، والجدول (٨) يوضح التأثيرات المباشرة والدلالة الإحصائية لمتغير الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي على متغيرات الدراسة:

المتغير	التأثير المباشر	الدلالة الإحصائية
الثقافة	٠.٠٩١	٠.٥٧٧
الإنجاز الأكاديمي	٠.٠٠٦	٠.٥١٧
الاتجاه نحو الأجانب	٠.١٦٨	٠.٠٠٧

تأثير الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية على متغيرات الثقافة، والاتجاه نحو الأجانب في حالة انخفاض وارتفاع متغير الإنجاز الأكاديمي.

أشارت النتائج إلى وجود تأثير مباشر لمتغير "الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية" على متغيري: الثقافة، والاتجاه نحو الأجانب، ولم يحقق التأثير على الثقافة دلالة إحصائية، بينما التأثير على الاتجاه نحو الأجانب حقق دلالة إحصائية مع انخفاض الإنجاز الأكاديمي والجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩) التأثيرات المباشرة لمتغير الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي

المتغيرات	الإنجاز الأكاديمي المنخفض		الإنجاز الأكاديمي المرتفع	
	الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي	الدلالة	الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي	الدلالة
الثقافة	٠.٠٥١	غير دال	٠.٠٠٢	غير دال
الاتجاه نحو الأجانب	٠.١٩٤	٠.٠٣	٠.١٣٢	غير دال

يشير الجدول (٩) إلى وجود تأثير وحيد دال لمتغير الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي على متغير الاتجاه نحو الأجانب مع الإنجاز الأكاديمي المنخفض.

الدور المعدل للإنجاز الأكاديمي في النموذج: لكي نتأكد من الدور المعدل للإنجاز الأكاديمي في النموذج تم إدخال متغير الإنجاز الأكاديمي إلى النموذج بشروطه الاثنان: إنجاز أكاديمي منخفض (معدل أكاديمي أقل من ٢)، وإنجاز أكاديمي مرتفع (معدل أكاديمي أكبر من ٢)، وتم استخدام حزمة أدوات "ستاتس" Stats Tools Package للمقارنة بين الشرطين على أوزان الانحدار ومصفوفة النسب الحرجة وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (١٠) الفروق بين مستويات ومسارات النموذج بين الإنجاز الأكاديمي المنخفض، والمرتفع

z-score	إنجاز أكاديمي مرتفع		إنجاز أكاديمي منخفض		مسارات النموذج		
	P	Estimate	P	Estimate			
٠.٤٩ –	٠.٩٨	٠.٠٠	٠.٤٥	٠.٠٥	الوعي باستخدام البرامج	<---	الثقاف
٠.٥٢ –	٠.١١	٠.١٣	٠.٠٣	٠.١٩	الوعي باستخدام البرامج	<---	الاتجاه نحو الأجانب
٠.٧١	٠.٠٠	٠.٦٦	٠.٠٠	٠.٥٧	الثقاف	<---	الانفصال
٠.٤٥	٠.٠٠	٠.٣٣	٠.٠٠	٠.٢٩	الثقاف	<---	التكامل
٠.٩٨	٠.٠٠	١.١٨	٠.٠٠	٠.٨٦	الثقاف	<---	التهميش
١.٢٩ –	٠.٩٧	٠.٠١	٠.٠٨	٠.٣١	الثقاف	<---	الاتجاه نحو الأجانب

أشار الجدول (١٠) إلى عدم وجود دلالة لدرجات Z، وهذا معناه عدم وجود دور معدل للإنجاز الأكاديمي في النموذج.

الدور الوسيط للثقافة بين متغيري الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية، والاتجاه نحو الأجانب.

للتحقق مما إذا كان لمتغير الثقافة دوراً وسيطاً بين متغيري: الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية، ومتغير الاتجاه نحو الأجانب، يجب التحقق من ثلاثة شروط (التأثير المباشر لمتغير الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية، على متغير الاتجاه نحو الأجانب، والتأثير المباشر لمتغير الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية على الثقافة وكذلك التأثير المباشر لمتغير الثقافة على متغير الاتجاه نحو الأجانب، وأخيراً التأثير غير المباشر لمتغير الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية على متغير الاتجاه نحو الأجانب) على النحو الآتي:

« التأثير المباشر بين الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية، والاتجاه نحو الأجانب وبلغ حجم التأثير المباشر ٠.٢١٠ دال ونسبة دلالاته باستخدام طريقة البوتستراب بنسبة ٩٥٪ من التحيز المصحح Biascorrected وتسريع فترة (مدى) الثقة بـ ٢٠٠٠ تمثيل للعينة بلغت ٠.٠٠٢. وتشير هذه النتيجة إلى وجود علاقة بين متغير الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي والاتجاه نحو الأجانب وهو الشرط الأول للتحقق من المتغير الوسيط.

« تم إدخال المتغير الوسيط (الثقاف) على متغيري الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية، والاتجاه نحو الأجانب مرة بالدرجة الكلية، ومرة بأبعاده الفرعية (الاستيعاب، والانفصال، والتكامل، والتهميش) ولم يوجد في المرتين تأثيراً دالاً إحصائياً بين الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية والثقاف، في الوقت الذي وجد تأثير دال بين الثقاف والاتجاه نحو الأجانب، وتشير هذه النتيجة إلى أنه لا ضرورة من إكمال الخطوة الثالثة للتحقق من الدور الوسيط لمتغير الثقاف بسبب عدم وجود تأثير مباشر دال للوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية على الثقاف، وهذا يعني عدم وجود دور وسيط لمتغير الثقاف، ولا لأبعاده الفرعية بين متغيري الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية، والاتجاه نحو الأجانب.

• مناقشة النتائج :

• مناقشة الفرض الأول:

كانت صياغة الفرض الأول "لا يوجد تأثير مباشر للوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية على الثقاف، والاتجاه نحو الأجانب والإنجاز الأكاديمي". وأشارت النتائج إلى وجود تأثير مباشر لمتغير "الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية" على متغير الاتجاه نحو الأجانب، حيث لم تتحقق دلالة إحصائية لأي من التأثيرات الأخرى، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الوعي بتعدد الثقافات وفي الوقت نفسه تنوع الاتصالات وسهولتها أوجد تفاعل بين برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية والاتجاه نحو الأجانب، حيث استخدمت "جانيت بينيت" Janet Bennett (٢٠٠٦) مصطلح القدرة على التواصل مع الناس من الثقافات الأخرى Intercultural Competence لتصف القدرة على التواصل بفاعلية وعلى نحو ملائم في مختلف السياقات الثقافية، وحاولت أن تبرهن على أن هذه القدرة تتطلب معرفة (الوعي بالذات الثقافية Cultural self-awareness، ومعلومات ثقافية عامة، ومعلومات ثقافية خاصة)، ومهارات (على سبيل المثال، إقامة علاقات، ومهارات سلوكية)، واتجاهات (حب الاستطلاع أو الفضولية، والمرونة المعرفية Cognitive flexibility، والدافعية، والعقل المنفتح) (Brown, 2008)، وفي الواقع نتائج الدراسات قليلة جداً في هذا السياق. وعلى مستوى النظريات المفسرة لهذه النتيجة تبرز نظرية الهوية الاجتماعية التي تنظر إلى العلاقات

بين الأفراد أو حتى بين الجماعات بوصفها نتاج اجتماعي حيث يمكن التواصل مع الآخرين وتكوين اتجاه إيجابي نحوهم حتى لو كانوا أجنب طاماً أن الآخرين لا يمثلون تهديداً للهوية الذاتية، وطاماً كانت أوجه الشبه المدركة بين الفرد والآخرين أقل من أوجه الاختلاف المدركة بينهم (أحمد زايد، ٢٠٠٦).

• مناقشة الفرض الثاني:

وجاءت صياغة الفرض الثاني "لا يوجد تأثير مباشر للوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية على التقاطع، والاتجاه نحو الأجنب في حالة انخفاض أو ارتفاع الإنجاز الأكاديمي". وأشارت النتائج إلى وجود تأثير مباشر لمتغير "الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية" على متغير الاتجاه نحو الأجنب، مع انخفاض الإنجاز الأكاديمي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلاب الذين تنخفض معدلاتهم الأكاديمية هم أكثر استخداماً لوسائل وبرامج التواصل الاجتماعي الإلكترونية في التواصل مع الأجنب من المرتفعين في الإنجاز الأكاديمي وأن الوقت الذي يقضونه في استخدام برامج وشبكات التواصل يكون على حساب إنجازهم الأكاديمي. وقد أجريت دراسة قريبة لـ "ألفيز" تناول فيها التقاطع والإنجاز الأكاديمي تتعارض مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية على الأقل في جزء من نتائجها. توصل "ألفيز" إلى أن المشاركين الذين هاجروا إلى الولايات المتحدة الأمريكية وقضوا فترة زمنية ليست بالقليلة حققوا معدلات عالية من التقاطع، والتأثر بثقافة الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت معدلات إنجازهم الأكاديمي عالية بالمقارنة مع الذين قضوا فترة أقل في الولايات المتحدة (Alves, 2011).

وعلى مدى عقود، حاول علماء النفس وعلماء الاجتماع تحديد الارتباطات ومحددات كراهية الأجنب، وواحدة من النتائج المهمة تلك التي لوحظت في مختلف الثقافات، والفئات العمرية وقياسات الاتجاه هو وجود علاقة سلبية بين التعليم النظامي للمستجيبين وتعصبهم ضد الأجنب؛ فالناس الأكثر تعليماً يكونون أقل كراهية للأجنب (Ostapczuk, Musch, and Moshagen, 2009).

وفيما يتعلق بمؤسسات التعليم الرسمي بوصفها تحد من الاتجاهات المعادية للأجنب Xenophobic Attitudes ذكر "أولاندر" Ohlander، و"باتالوفا" Batalova، و"تريز" Treas (٢٠٠٥) ثلاث طرق: (١) من خلال تزويد الناس بمزيد من المعرفة حول الأقليات وحول الأسباب المتنوعة لخلافات الأقليات، و(٢) ومن خلال تعليم الناس التعرف على التعصب وفهم المخاطر المرتبطة به، و(٣) من خلال توفير المهارات المعرفية، مما يزيد من قدرة الناس على كشف صور التحيز ورفضها (Ostapczuk, Musch, and Moshagen, 2009)، والتفسير السابق يمثل التفاعل بين العوامل النفسية الفردية والبيئية التي ذكرت في إطار نظرية "والبرج" Walberg (١٩٨١) عن الانتاجية التعليمية Educational Productivity (Niebling, 2004).

• مناقشة الفرضين الثالث والرابع:

كانت صياغة الفرض الثالث "لا يعدل الإنجاز الأكاديمي من العلاقة بين الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية، والتثاقف، والاتجاه نحو الأجانب"، وقد أشارت النتائج إلى تحقق الفرض حيث لم يظهر أي دور معدل للإنجاز الأكاديمي على مسارات النموذج، وهذا معناه أن الإنجاز الأكاديمي لا يؤثر في العلاقة بين هذه المتغيرات من حيث وجهة العلاقة وحجمها.

وكانت صياغة الفرض الرابع "لا تتوسط استراتيجيات التثاقف (الاستيعاب، والانفصال، والتكامل، والتمهيش) العلاقة بين الوعي باستخدام برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية، والاتجاه نحو الأجانب". وأشارت النتائج إلى عدم وجود دور وسيط لأي من استراتيجيات التثاقف، بمعنى لا تستطيع استراتيجيات التثاقف أن تفسر العلاقة بين هذه المتغيرات.

لسوء الحظ لم توجد دراسات سابقة اهتمت برصد الدور المعدل للإنجاز الأكاديمي في العلاقة بين برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية، والتثاقف، والاتجاه نحو الأجانب، ولا الدور الوسيط لاستراتيجيات التثاقف في العلاقة بين هذه المتغيرات. على كل حال يحتاج الأمر إلى مزيد من الدراسات في هذا السياق حتى يمكن تفسير الدور المعدل الذي قد يمتلكه الإنجاز الأكاديمي، وكذلك الدور الوسيط لاستراتيجيات التثاقف بين هذه المتغيرات.

الخلاصة، كشفت نتائج الدراسة الحالية عن نموذج بنائي شمل متغيرات جديرة بالدراسة... حيث بالغ الكثير حول تأثير استخدام برامج التواصل الاجتماعي الإلكترونية على الشباب بوصفها متغير قد يعيق الإنجاز الأكاديمي أو قد يكون مدخلا للتثاقف والتماهي الذي تذوب معه الهوية الذاتية، وقد كانت النتائج مبشرة، حيث أشارت النتائج إلى وجود تأثير مباشر وحيد ودال لاستخدام مواقع وبرامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية على الاتجاه نحو الأجانب، وأن هذا التأثير يظهر مع الإنجاز الأكاديمي المنخفض، ولم يوجد تأثير معدل للإنجاز الأكاديمي على النموذج، كذلك لم تتوسط استراتيجيات التثاقف العلاقة بين استخدام مواقع وبرامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية والاتجاه نحو الأجانب.

• توصيات الدراسة :

توصي الدراسة في ضوء نتائجها بما يلي:

- « الاستفادة من نتائج هذا الدراسة وغيرها من البحوث التي أجريت في نفس السياق في توظيف أساليب وبرامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية في التعليم.
- « التخطيط الجيد، وحسن إدارة أساليب وبرامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية في غرفة الدراسة وخارجها.

- « تحويل أكبر قدر من المقررات التعليمية النصية إلى الصورة الإلكترونية بحيث يمكن تناولها بسهولة والاستفادة منها قدر الإمكان.
- « التعاون مع الجهات المختصة لإنتاج برامج وتطبيقات تعمل بوصفها مصادر مهمة للتعليم أكثر جاذبية وإمتاعاً في عملية التعلم.
- « عند إنتاج البرامج والتطبيقات الإلكترونية يراعى توظيف مفهوم الهوية الذاتية، والثقافة العربية والإسلامية في هذه البرامج والتطبيقات لتعزيز الانتماء والحد من مشاعر الاغتراب.
- « تأهيل أفراد المجتمع لاستيعاب الانتماءات المختلفة وقبول الأجنبي كشريك ثقافي بشرط ألا يكون على حساب الهوية العربية والإسلامية.

• مقترحات ببحوث مستقبلية :

- « إجراء دراسات على عينات وأعمار زمنية مختلفة في السياق الذي اهتمت به الدراسة الحالية حتى يمكن التوصل إلى فهم متغيرات الدراسة الجديدة بالاهتمام.
- « دراسة تأثير الثقافة للطلاب الذين يكملون دراستهم خارج حدود الوطن.
- « إجراء دراسات مقارنة للثقافة في المناطق السياحية، والمناطق غير السياحية.
- « إجراء دراسات مقارنة حول الاتجاه نحو الأجانب في مناطق متعددة من الوطن.
- « إجراء دراسات حول العلاقة بين وسائل وبرامج التواصل الاجتماعي الإلكترونية، والإنجاز الأكاديمي، والدافعية للإنجاز.
- « إجراء دراسات حول شيوع استخدام وسائل وبرامج التواصل الاجتماعي الإلكترونية وأي منها الأكثر استخداماً بين فئات السن المختلفة، والدور المستفاد منها.
- « إجراء دراسات حول انعكاس استخدام وسائل وبرامج التواصل الاجتماعي الإلكترونية، والثقافة، والاتجاه نحو الأجانب، والإنجاز الأكاديمي على مفهوم الذات الشخصي، ومفهوم الذات الجماعي.
- « إجراء بحوث تجريبية تهتم بتطبيق برامج وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية في العملية التعليمية ودراسة أثرها في تحقيق الأهداف المرجوة.
- « إجراء دراسات حول تأثير وسائل التواصل الاجتماعي الإلكترونية كبيئات تعلم إلكترونية على الطلبة ودورها في تنمية التحصيل والمهارات المختلفة.
- « إعداد برامج تعليمية تعتمد على وسائل التواصل الاجتماعي الإلكترونية لطلبة المرحلة الجامعية ودورها في تنمية الوعي التكنولوجي لديهم.
- « إجراء دراسة حول أثر التفاعل بين نمط ممارسة أنشطة التعلم وأسلوب تنظيم المحتوى في وسائل التواصل الاجتماعي الإلكترونية في تنمية التحصيل والمهارات في المقررات الدراسية.
- « إجراء دراسات حول معايير جودة أنماط وتقديم المحتوى التعليمي عبر وسائل التواصل الاجتماعي الإلكترونية وأساليب التحكم فيه وأثر ذلك على تنمية التحصيل والمهارات في ضوء التوجهات التكنولوجية الحديثة.

◀ إجراء دراسات حول أثر توظيف البرامج الاجتماعية الالكترونية على تنمية التحصيل والمهارات والاتجاه في المقررات الدراسية المختلفة لدى طلاب كلية التربية.

◀ إجراء دراسة حول أثر استخدام استراتيجيات التفكير في وسائل التواصل الاجتماعي الالكترونية على تنمية التحصيل والمهارات لدى طلاب كلية التربية في المقررات الدراسية.

• المراجع :

- أحمد طه محمد (٢٠٠٥). الذكاء الوجداني قياسه وعلاقته بالنوع والانجاز الاكاديمي دراسة عبر ثقافية، مجلة العلوم التربوية، مصر، مج (١٣)، ع (١)، ص ص ٢٩: ٨٨.
- أحمد عبدلي (٢٠١٤). الاستخدام الاجتماعي لتكنولوجيا الاتصال الانترنت نموذجا: مقارنة نظرية، الملتقى الدولي الأول حول نظريات الإعلام المعاصرة بين التنظير الغربي والتطبيق داخل البيئة العربية، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة عمار تلجي بالأغواط: كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، ع (٦)، ص ص ٥١: ٦٤.
- أحمد على الجمل، وأحمد مصطفى عصر (٢٠٠٧). توظيف البرامج الاجتماعية في تنمية التعاون بين طلاب تكنولوجيا التعليم في مشروعات التخرج، القاهرة، مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج (١٧)، ع (٢)، أبريل، ص ص ٥٩: ٨٥.
- أحمد محمد الزغبى (٢٠٠٣). معوقات الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب كليات المعلمين بالملكة العربية السعودية، مجلة رسالة الخليج العربي، السعودية، س (٢٤)، ع (٨٧)، ص ص ٥٥: ٩٤.
- أحمد محمد زايد (٢٠٠٦). سيكولوجية العلاقات بين الجماعات: قضايا في الهوية الاجتماعية وتصنيف الذات، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ٣٢٦.
- أمل سويدان، منال مبارز (٢٠١٢). التكنولوجيا الرقمية لذوي الاحتياجات الخاصة، ط (١)، دار الزهراء، الرياض.
- باريار سيلز، وريتاريتشي (١٩٩٨). تكنولوجيا التعليم التعريف ومكونات المجال، ترجمة بدر بن عبدالله الصالح، الرياض: الشقري.
- الجميل محمد عبد السميع شعلة (٢٠٠٤). الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بالطموح ومفهوم الذات والحاجة للمعرفة لدى طلاب كلية المعلمين بمكة المكرمة (دراسة تنبؤية)، مجلة كلية التربية جامعة بنها، ع (٥٧)، أبريل، ص ص ١٧٨: ٢٠١.
- الجميل محمد عبد السميع شعلة (٢٠١٠). أثر تفاعل مفهوم الذات الأكاديمي مع وجهة الضبط على كل من قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب التدريب الميداني بكلية المعلمين - جامعة أم القرى، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، ع (٣٤)، ج (٣)، ص ص ٣٩٣: ٤٣٧.
- جواهر ظاهر محمد العنزي (١٤٣٤). فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تحصيل العلوم والاتجاه نحو مجتمع المعرفة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية :جامعة أم القرى.
- الحاج بن أحمنه دواق (٢٠١٢). الثقاف من مسلووية الاحتواء إلي معقولة التعارف، مجلة إسلامية المعرفة، لبنان، س (١٢)، ع (٦٩)، صيف، ص ص ٨٣: ١١٨.

- حارث علي العبيدي (٢٠١٢). أنماط الثقافة عبر وسائل الاتصال في المجتمع العراقي، متاح على الرابط http://www.philadelphia.edu.jo/arts/17th/day_two/session_six/hareth.doc، تاريخ الاطلاع (٢٠١٥/٣/٢).
- حازم عيسى المومني، ووليد سليمان هياجنة (٢٠١١). المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة كلية الحصن الجامعية وعلاقتها بدافعية الإنجاز، الأردن: مجلة إربد للبحوث والدراسات (العلوم التربوية)، مج(١٥)، ع(٢)، ص ص ١٩٨: ٢٣٦.
- حسن عبدالفتاح حسن الفنجري (٢٠٠٧). الأمل وعلاقته بالسعادة الذاتية والإنجاز الأكاديمي، المؤتمر العلمي الثامن للتربية " جودة واعتماد مؤسسات التعليم العام في الوطن العربي " مصر، جامعة الفيوم، مج(٢)، ص ص ١٤٠٥: ١٤٢٨.
- دنيس كوش (٢٠٠٧). مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، ترجمة منير السعيداني، مراجعة الطاهر لبيب، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- ربيع عبدالعظيم رمود (٢٠١٢). تقنيات التعليم الالكتروني، جدة: خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.
- زياد خميس الترح (٢٠١٢). دور كل من توقع الأداء المستقبلي ودافع الإنجاز في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت، مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية والدراسات الإسلامية- الرياض. مج(٢٤)، ع(١)، ص ص ٢٦٧: ٢٨٣.
- ساسي سفيان (٢٠١٤). شبكة التواصل الاجتماعي وانعكاساتها على قيم الشباب الجزائري، الملتقى الدولي الأول حول نظريات الإعلام المعاصرة بين التنظير الغربي والتطبيق داخل البيئة العربية، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة عمار ثلجي بالأغواط : كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، ع(٦)، ص ص ٢١٧: ٢٣٦.
- سعيد شبار (٢٠٠٢). ملاحظات حول مفهوم الثقافة في الفكر العربي المعاصر، مجلة الفرقان، المغرب، ع(٤٧)، ص ص ١٠٠: ١٠٢.
- سمر عبدالرؤف النادي محمد (٢٠١٣). استخدامات عينة من المراهقين للبلوتوث في الهاتف المحمول والإشباع المتحققة منه، مجلة دراسات الطفولة- مصر، مج(١٦)، ع(٥٩)، أبريل، ص ١٠٨.
- سوزان صدقة عبد العزيز البسيوني (٢٠١١). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالإنجاز الأكاديمي والرضا عن الحياة لدى عينة من الطالبات الجامعيات بمكة المكرمة، مجلة الارشاد النفسي، مركز الارشاد النفسي، ع(٢٨)، أبريل، ص ص ٦٧: ١١٤.
- صبحي سعيد الحارثي (٢٠٠٩). مدى فاعلية برنامج إرشادي نفسي لتحسين دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الجامعية " دراسة شبة تجريبية على عينة من طلاب كلية المعلمين بجامعة الطائف، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى.
- ضيف الله أبو صعلبيك (٢٠١٢). أثر شبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية على اتجاهات طلبة الجامعات في الأردن ودورها المقترح في تنمية الشخصية المتوازنة، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- طالب محمود ياسين الخفاجي، ورضية عبد الله علي الزبيدي (٢٠١٣). قياس دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بعدن وعلاقتها بمتغير الجنس، مجلة التواصل، اليمن، ع(٣٠)، يناير، ص ص ٦٩: ٩٩.

- عبد الوهاب جودة الحاييس (٢٠٠٥). ثقافة المحمول لدى الشباب الجامعي، مؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح "رؤى عربية"، في الفترة من ٢٦ - ٢٨ أبريل، مركز التعليم المفتوح - جامعة عين شمس، العريش، ص ص٣٧٩:٣٨٦.
- عبد الوهاب جودة الحاييس (٢٠٠٦). التأثيرات الاجتماعية لاستخدام الهاتف المحمول بين الشباب الجامعي، دراسة مقارنة بين جامعتي السلطان قابوس وعين شمس، مجلة علم النفس والعلوم الإنسانية - جامعة المنيا - المجلد السابع عشر، يناير، ص ص٢٩١:٤١٢.
- عبد الوهاب جودة الحاييس (٢٠١٥). الآثار الاجتماعية لاستخدام وسائل الإعلام الاجتماعي على بعض جوانب الشخصية الشابة، مجلة شؤون اجتماعية - الإمارات، مج(٣٢)، صيف، س(٣٢)، ع(١٢٦)، ص ص ٢٢:١٢٧.
- عبد الكريم تفرقنيت (٢٠١٤). العلاقات الاجتماعية في ضوء استخدام مواقع التواصل الاجتماعي (Face book)، الملتقى الدولي الأول حول نظريات الإعلام المعاصرة بين التنظير الغربي والتطبيق داخل البيئة العربية، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة عمار ثلجي بالأغواط : كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، ع(٦)، ص ص٢٣٧:٢٥٤.
- علي محمد محمد الديب (١٩٩٧). اتجاهات الطلاب المعلمين نحو علم النفس التربوي وعلاقته بالانجاز الأكاديمي دراسة مقارنة بين المصريين، مجلة علم النفس، مصر، ١١، ٤٢، ٣١ - ٨.
- فارس زين العابدين (٢٠١٤). تأثيرات مواقع التواصل الاجتماعي على الأطفال والفتيات، مجلة الأمن والحياة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية، ٣٤، ٣٨٨، ص ص ٥٣:٥٠.
- فتحى التريكي (٢٠٠٧). التنوع والتماثل والتحالف الثقافي، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو ووزارة الثقافة والمحافظة على التراث في الجمهورية التونسية، ص ص٩٤:١٠٣.
- فلاح محروس العنزي (٢٠١١). علم النفس الاجتماعي، دارزدنى للنشر والتوزيع.
- لؤي خزعل جبر (٢٠١٥). أبعاد الشخصية والذكاءات المتعددة وأساليب التعلم ودافعية الإنجاز الأكاديمي وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي، مجلة كلية الآداب جامعة بغداد، العراق، ١١١، ص ص ٥٦٧:٦٠٦.
- مجدي محمد عبدالجواد الداغر (٢٠١٣). استخدامات الإعلاميين لشبكات التواصل الاجتماعي والإشباكات المتحققة: دراسة تطبيقية على القائم بالاتصال بالمؤسسات الإعلامية السعودية، مجلة كلية الآداب، جامعة الرقازيق، مصر، ع(٦٤)، ص ص ٥٢٦:٦٤٨.
- محمد المنصور (٢٠١٢). تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على جمهور المتلقين دراسة مقارنة للمواقع الاجتماعية والمواقع الإلكترونية "العربية أنموذجا"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والتربية: الأكاديمية العربية في الدانمارك.
- محمد سليم الزيون، وضيف الله أبو صعليلك (٢٠١٤). الآثار الاجتماعية والثقافية لشبكات التواصل الاجتماعي على الأطفال في سن المراهقة في الأردن، المجلة الاردنية في العلوم الاجتماعية، الأردن، مج(٧)، ع(٢)، ص ص ٢٢٥:٢٥١.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٣). عمليات تكنولوجيا التعليم، القاهرة: مكتبة دار الكلمة.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٣). منتوجات تكنولوجيا التعليم، القاهرة: مكتبة دار الكلمة.
- محمد علي جمعة (٢٠١٥). الثقافة والتماثل، مجلة الفكر السياسي، اتحاد الكتاب العرب بدمشق، سوريا، س(١٦)، ع(٥٣)، ص ص ١٨٩:٢٠٤.

- محمد محمود الحيلة (٢٠١٤). تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، تقديم توفيق مرعي، ط(٩)، عمان: دار المسيرة.
- محمد يوسف أبو ريا، وعبد العزيز رشيد العمرو (٢٠١١). تصميم المواقع على شبكة الانترنت: الأسس والمعايير، ط(١)، حائل، دار الأندلس، السعودية.
- مرزوق أحمد عبد المحسن العمري (٢٠١٢). الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي ومستوى الصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة أم القرى.
- نايف ثنيان محمد آل سعود (٢٠١٤). دوافع استخدامات الشباب السعودي الجامعي لشبكات التواصل الاجتماعي والإشباع المتحققة منها : دراسة ميدانية على طلاب جامعة الملك سعود في الفصل الثاني من العام ١٤٣٣هـ، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، ع(٣٤)، نوفمبر، ص ص ٢٠١: ٢٦٦.
- معجم المعاني الجامع: ثقافتك، متاح على الرابط <http://www.almaany.com/> ، تاريخ الاطلاع: ٢٠١٥/٤/٣م.
- نصر محمد العلي، ومحمد عبد الله سحلول (٢٠٠٦). العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، مج(١٨)، ع (١)، ص ص ٩١: ١٣٠.
- Campbell, T. A., (2015). A Phenomenological Study on International Doctoral Students' Acculturation Experiences at a U.S. University, Journal of International Students, Volume 5, Issue 3, Jul-Aug, pp. 285-299.
- Carmack, S. (2014). Making Sense of Well-being: A Mixed-methods study applying sense-making theory to explore the role of communication competence and social support in physical, emotional, mental and comprehensive well-being, George Mason University, ProQuest Dissertations Publishing, 3624995.
- Cilesiz, S., (2015). Undergraduate students' experiences with recorded lectures: towards a theory of acculturation, Higher Education, 69.3(Mar), pp 471-493.
- Dancel, L. D. et al... (2015). The Relationship Between Acculturation and Infant Feeding Styles in a Latino Population Obesity, 23.4 (Apr), pp.840-846.
- Fertig, M. & Schmidt C. M., (2011). Attitudes towards foreigners and Jews in Germany: identifying the determinants of xenophobia in a large opinion survey, Review of Economics of the Household, 9.1 (Mar), pp 99-128.
- Gang I. N., Rivera-Batiz F. L., and Yun M., (2013). Economic Strain, Education and Attitudes towards Foreigners in the European Union, Review of International Economics, 21.2 (May), pp.177-190.

- Hardie, E & Tee, M. (2007). Excessive Internet Use: The Role of Personality, Loneliness and Social Support Networks in Internet Addiction, Australian Journal of Emerging Technologies and Society, 5(1), 34-47.
- Kalpidou, et al... (2011). The relationship between Facebook and the well-being of undergraduate college students, Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 14(4), pp.183-189.
- Koz, O. (2014). Factors impacting adoption of social communication technologies in organizations: A mixed methods study, Colorado Technical University, ProQuest Dissertations Publishing, 3669270.
- Lewis, K. M., Langley, A. K., and Jones R. T., (2015). Impact of Coping Efficacy and Acculturation on Psychopathology in Adolescents Following a Wildfire, Journal of Child and Family Studies, 24.2 (Feb): 317-329.
- Matthews L. J, DeWan P, and Rula E. Y, (2013). Methods for Inferring Health-Related Social Networks among Coworkers from Online Communication Patterns, PLoS One 8.2 (Feb).
- Nesterova A., Aysina R. M., and Suslova T. F. (2015). Recent Technologies to Improving Social and Communication Skills in Children with ASD: Systematization of Approaches and Methods, Modern Applied Science 9.11(Oct), pp. 38-50.
- Niebling, B. C., (2004). Achievement Test Score Gains of Students With Varying Academic Abilities: The Influence of Instruction and Test Alignment. Doctor Dissertation, University of Wisconsin-Madison, UMI Number: 3143236.
- Orr et al... (2009). The Influence of Shyness on the Use of Facebook in an Undergraduate Sample, Cyberpsychology and Behavior, 12 (3), pp. 337-340.
- Pérez-escamilla, R & Putnik, P. (2007). The Role of Acculturation in Nutrition, Lifestyle, and Incidence of Type 2 Diabetes among Latinos, The Journal of Nutrition, 137(4), 860-70.
- Shi et al... (2015). The Interaction Between an Individual's Acculturation and Community Factors on Physical Inactivity and Obesity: A Multilevel Analysis, American Journal of Public Health, 105.7, (Jul), pp.1460-1467.
- Smith, D. S., (2015). The predictive relationship between cultural identity, value orientation, acculturation and the cross-cultural

- student's academic motivation in the international school setting, Liberty University, ProQuest Dissertations Publishing, 3687949.
- Sullivan, C., & Kashubeck-West, S. (2015). The Interplay of International Students' Acculturative Stress, Social Support, and Acculturation Modes, *Journal of International Students*, Volume 5, Issue 1, Spr, pp.1-11.
 - Ulusu, Y. (2010). Determinant factors of time spent on Facebook: Brand community engagement and usage types, *Journal of Yasar University*, 18 (5) pp. (2949-2957).
 - Vrieland, H., (2012). Towards Greater Insight: The Christian Church, the Chinese State, and How Foreigners Can Move Forward, The George Washington University, ProQuest Dissertations Publishing, 1511864.
 - Zeng Y., (2013). The linguistic landscape in China: Foreigners' attitudes towards inaccurately translated sign, Southern Illinois University at Carbondale, ProQuest Dissertations Publishing, 1549054.
 - Le Trang K. (2011). Sibling acculturation discrepancy, sibling relationship quality and adjustment among Vietnamese and Chinese young adults in Canada: A mixed-method approach, Doctor Dissertation, University of Windsor, Ontario, Canada, *Journal of Child and Family Studies*, 24.2, Feb.pp. 317-329.
 - Akhtar M. & Kroner-Herwig B., (2015). Acculturative stress among international students in context of socio-demographic variables and coping styles, *Current Psychology*, 34.4 (Dec 2015), 803-815.
 - Alves J. A., (2011). Academic Achievement and Acculturation in English Language Learners, Master Dissertation, Kean University, ProQuest Dissertations Publishing, UMI Number: 1495127.
 - Arenstein, L. T. (2015). Acculturation and Important People and Programming for Chinese International Students at Liberal Arts Colleges, Doctor Dissertation, University of California, Los Angeles, ProQuest Dissertations Publishing, 3708037.
 - Balzarini J. (2005). Progress in Media Theory and Mass Communication Studies. Retrieved 17 January, 2016, from http://citation.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/0/2/2/6/4/pages22642/p22642-1.php
 - Barry, D. T., (2001). Development of a New Scale for Measuring Acculturation: The East Asian Acculturation Measure (EAAM), *Journal of Immigrant Health*, 3, 4, 193-197.

- Berry J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation, International Association of Applied Psychology, An International Review, 46, 1, 5-68.
- Billiet J., Maddens B., Beerten R., (2003). National Identity and Attitude Toward Foreigners in a Multinational State: A Replication, Political Psychology, 24, 2, 241-257.
- Boyd D. M., (2008). Taken out of context: American teen sociality in networked publics, University of California, Berkeley, and ProQuest Dissertations Publishing.3353116.
- Brown M. K., (2008). Amixed Methods Examination of College Students' Intercultural Development, Doctor Dissertation, The University of Michigan, UMI Number: 3328774.
- DeWaard J., (2013). The Temporal Dynamics of International Migration and Linkages to Anti-Foreigner Sentiment, Doctor Dissertation, University of Wisconsin-Madison, UMI Number: 3589615.
- Gniewosz et al.. (2008). Adolescents' attitudes towards foreigners: Associations with perceptions of significant others' attitudes depending on sex and age, Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3, 5, 321-337.
- Joardar A. (2005). Group A acceptance of Foreign New comer: A Liability of Foreignness Perspective, Doctor dissertation, University of South Carolina, UMI Number: 3181959.
- Kline, R. B. (2005). Principles and practice of structural equation modeling (2nd). New York: Guilford Press.
- Malone, D., Jones, B., & Stallings, D. (2002). Perspective transformation: Effects of a service-learning tutoring experience on prospective teachers, Teacher Education Quarterly, 29, 61-81.
- Ostapczuk M., Musch J., and Moshagen M., (2009), A randomized-response investigation of the education effect in attitudes towards foreigners, European, Journal of Social Psychology, 39, 920-931.
- Romney P., (2003). Closing Achievement Gap? 5 questions every school should ask, Independent School Magazine, Retrieved at 25 /5/2015, from <http://www.nais.org/Magazines-Newsletters/ISMagazine/Pages/Closing-Achievement-Gap.aspx>.
- Starron, J. G., (2008). Puerto Rican 9th Grade Public-School Student Attitudes Towards English as a Second Language,

Dissertation Abstracts, University of Mississippi at Oxford, UMI Number: 3358352.

- Suplico, L. T., (2008). Attitudes of South Korean College Students Towards Globalization, Journal of International Business Research, suppl. Special Issue 27, pp29-46.
- Young, K. (2011). Social Ties, Social Networks and the Facebook Experience, International Journal of Emerging Technologies and Society, 9 (1), pp. 20-34.
- Zhao, X., (2008). Factors Influencing The Identity of Chinese English Language Learners: A case Students In The American Southwest. Doctor Dissertation, New Mexico State University, UMI Number: 3349368.



البحث الثالث :

**برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في مفاهيم ثقافة أبعاد العالم
لتنمية المكون الثقافي لعلمي مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية**

المصادر :

د / شادية عبد الحليم تمام متولي
أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية
والفلسفية كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة

” برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في مفاهيم ثقافة أبعاد العالم لتنمية المكون الثقافي لمعلمي مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية ”

د/ شادية عبد الحليم تمام متولي

• المستخلص :

تمثلت مشكلة البحث في وجود العديد من أوجه القصور الخاصة بتنمية المكون الثقافي لمعلمي مادة علم الاجتماع بالتعليم الثانوي، وخاصة ثقافة أبعاد العالم، وهدف البحث الحالي لإعداد قائمة بمفاهيم ثقافة أبعاد العالم اللازمة لمعلمي مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية، وتحديد المتوافر من تلك القائمة لمعلمي مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية، وإعداد برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في شكل حقيبة تعليمية؛ لتنمية مفاهيم ثقافة أبعاد العالم، وقياس فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية المكون الثقافي لمعلمي مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية). وقد استخدم البحث منهجي: الوصفي التحليلي، وشبه التجريبي القائم على دراسة المجموعة الواحدة. وقد توصل البحث لصحة فروضة الثلاث المتمثلة في: (يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات معلمي مادة علم الاجتماع بالتعليم الثانوي في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي نتيجة لدراسة البرنامج، ويوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات معلمي مادة علم الاجتماع بالتعليم الثانوي في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي نتيجة لدراسة البرنامج، والبرنامج التدريبي القائم على التعلم الذاتي في مفاهيم ثقافة أبعاد العالم ذو فعالية في تنمية المكون الثقافي لمعلمي مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية).

كلمات مفتاحية (التعلم الذاتي - مفاهيم ثقافة أبعاد العالم - المكون الثقافي).

A Training Program Based on Self-Learning in Culture of World Dimensions Concepts to Develop Cultural Concept of Sociology Teachers at Secondary Schools

Dr. Shadya Abdelhalem Tamam

Abstract :

The problem with the current research was the deficiencies of developing the cultural component of sociology teacher , especially the culture of the world dimensions. The aim of the study was to prepare a list of the necessary concepts of world dimensions culture for teachers of Sociology at the secondary, to Determine the availability of the concepts of world culture dimensions for sociology teachers at the secondary level. To prepare training program based on self-learning , in the form of educational bag; for the development of the concepts of world dimensions culture for sociology teachers in secondary education, and to measure the effectiveness of the proposed training program in the development of the cultural component of sociology teachers at the secondary level meeting. The current research used the analytical descriptive approach for the preparation of the modules and research tools, for the analysis and interpretation of the results, and for recommendations and further suggestions. It used the quasi experimental approach based on the study of

the same group, the sample study performance is measured using pre post achievement tests and observation cards, that's after the application of the experimental variable (training program). The current study has verified the effectiveness of the program for developing the cultural component of teachers of Sociology at the secondary level.

Key Words: self-learning, concepts of world dimensions culture, cultural component

• المقدمة:

يعد تصور العالم المعاصر كنظام عالمي مترابط ومتداخل الأجزاء هو أحد مسلمات العصر الحالي، والذي يهدف لتعزيز الشعور بأننا جميعاً جزء لا يتجزأ من هذا العالم ومن همومه وإنجازاته. لذا كانت من أهم المعايير العصرية أن يدرك الإنسان أن عالمنا هو عالم واحد وأن ما جرى في أحد أجزائه يهتم الجزء الآخر، وأن البشرية تشكل كلاً موحداً رغم الصراعات السياسية والمطامع الاقتصادية والاختلافات الثقافية والأيدولوجية وكثرة المتغيرات والمستجدات التي لم تكن نتوقع حدوثها وكان لها دور في تعميق الوعي بعالمية العالم ووحدته، مما جعل الإنسان يشعر بأنه جزء من عالم أشمل وأكبر فيعيش عالمية التفكير، وعالمية المعرفة، وعالمية الأزمات والإنجازات والطموحات بل وعالمية الحقوق، وأصبح من الواجب على الإنسان في كل مكان أن يتحمل قدراً من المسؤولية إزاء المستجدات الحادثة بإعتباره مواطناً عالمياً، وإن كان ذلك لا يعنى تجريده من كونه مواطناً محلياً وإقليمياً له التزاماته الأخلاقية تجاه وطنه .

ويتطلب العصر الحالي الذي شهد تفجراً معرفياً وتقدماً علمياً من كل فرد أن يلم بقدر مناسب من المعرفة والمهارات وأساليب التفكير، ويمتلك قدرات علمية متنوعة لفهم ما يدور حوله ومواجهة المشكلات التي تعترض حياته اليومية، وإيماناً بأن دور الإنسان لا يقتصر على مجرد الوجود في هذا العالم وإنما يتعداه إلى الاشتباك معه في علاقات وتفاعلات (باولو فريري، ٢٠٠٧، ٨٧).

وتعد التربية أحد الأساسات التي تمكن الفرد من تتبع التطورات العلمية، لذا فإن عليها أن تعمل على إعداد جيل يتسلح بأكبر قدر من المعارف والمهارات لمواجهة الحياة، وممارسة دوره بإيجابية في خدمة المجتمع، ويقع على عاتق التربية في مختلف مراحل التعليم الجزء الأكبر من هذه المهمة، فهي تسهم في تزويدنا بالمعرفة في موضوعات ومجالات علمية متعددة ومتنوعة. (سماويل عمرو، ٢٠٠٧، ٢٦١ - ٢٦٢).

فالتربية مسئولة عن بناء وتكوين الإنسان، حيث تبنى الإنسان الحر المستني، القادر على المشاركة الفعالة الواعية في بناء مجتمعه، وتساعده على التفكير الحر الإبداعي، حتى يطور مجالات حياته وقيمه ونظامها. (عبد الفتاح إبراهيم

تركى ١٩٩٣، ص ١١٥). كما أنها ليست عملية مغلقة قائمة بذاتها، بل إنها فى جوهرها عملية ثقافية، فهى تشتق مادتها وتنسج أهدافها من واقع حياة المجتمع وثقافته، كما أن الثقافة لا تستمر إلا باكتساب الأفراد لأنماطها ومعانيها بواسطة عمليات اجتماعية هى تربوية فى جوهرها وأصبح من أهم الغايات الأساسية للنظم التعليمية على اختلاف مراحلها استيعاب متطلبات المستقبل وجعلها من المرونة بحيث تتمكن لا من مواجهة التحديات ومواكبة التغيرات فحسب، بل أيضا لتكون أداة فاعلة في إعداد الإنسان القادر على الإسهام الفاعل في تغيير وتشكيل المستقبل بالصورة المنشودة من خلال إعادة النظر في واقع المناهج الدراسية وتطويرها بحيث تتوافق والتوجهات والمتغيرات العالمية الجديدة وتوظيفها في حل المشكلات المجتمعية والعالمية لإكساب المعلم أقصى درجات المرونة وسرعة التفكير وقابلية التنقل بمعناه الواسع جغرافيا واجتماعيا وثقافيا (السيد البهلوشى ، ٢٠١٥، ١٩١ - ١٩٨).

ويستلزم ذلك إصلاح شامل للنظم التربوية واتجاهات التطوير حيث أضحى مفهوم الثقافة والأفكار المرتبطة بها تفرض نفسها على الساحة التربوية، وتتطلب التعامل مع المعطيات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية المعاصرة تطوير في تلك الأساليب والوسائل التربوية التي تمكن الإنسان من مواجهة التغيرات المختلفة.

وينبغي تبصير التربويين بما ينبغي عمله لمواجهة التحديات التي تفرضها متغيرات ما بعد الحداثة ومنها إعادة النظر في إعداد وتنمية المعلم المفكر لا الملقن (سعيد عمرو، ٢٠٠٧، مرجع سابق، ٢٩٤).

والعلم بحساباته الركيزة الأساسية والحاسمة في مدى نجاح جهود عملية التربية في تشكيل اتجاهات المتعلمين ونظرتهم للحياة، يأتي في موضع القلب من منظومة العناصر المتفاعلة في النظام التربوي اختيارا وانتقاء، إعدادا وتدريباً، لذا كان رفع مستوى أداء المعلم وزيادة فعاليته في أداء مهامه يعتمد على إعداد معايير لممارسته في مجالات التخطيط والتدريس والتعلم وإدارة الفصل والتقويم المهنية. (محمد السيد حسونة، ٢٠٠٥) (شادية تمام وأمني طه، ٢٠١٣، ٥).

كذلك فإن الإمام بالاتجاهات العالمية في مجال تأهيل المعلم وتدريبه دخولاً على المستقبل، إنما ينطوي على الآتي : (شادية تمام وصلاح فؤاد، ٢٠١٦، ١٧).

- « التحول من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والجودة.
- « التحول من ثقافة القهر إلى ثقافة المشاركة.
- « التحول من ثقافة الاستهلاك إلى ثقافة الإنتاج.
- « التحول من الاعتماد على الغير إلى الاعتماد على الذات.
- « التحول من التعلم محدود الأمد إلى التعلم مدى الحياة.

لذلك كانت الدعوة لتطوير التعليم في ظل التغيرات الحادثة والتحديات المعاصرة والمستقبلية محليا وإقليميا وعالميا ، وضرورة العمل على وضع مبادئ وأطر جديدة للتعليم تركز على الرؤية المستقبلية في ضوء مستحدثات المرحلة الراهنة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣) والدعوة إلى تطوير التعليم نحو نقلة نوعية في التعليم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧) والتطلع إلى تطوير المناهج بما فيها مناهج العلوم الاجتماعية في ضوء الرؤية المستقبلية لمجتمع المعرفة، وكذلك تدعيم المناهج بمفاهيم التغيرات المتوقعة كالتربية الدولية والتربية المتوازنة (علي الجمل، ٢٠٠٢، ١١٩)، والعولمة، والتعليم الإلكتروني (عبد الله بوجرا، ٢٠٠١ - ٢٨٢:٢٦٨) وغيرها، كما كانت الدعوة لتطوير المعلم وتنميته لتكوين معلم مستنير ومبدع وفاعل في المجتمع المحلي والإقليمي والعالمي (شبل بدران، ٢٠٠٩، ٢٢٣) .

وكان من نتاج العولمة والتقدم التكنولوجي وثورة المعلومات والاتصالات أن أصبح العالم قرية صغيرة، وأصبحت النظم البيئية والاقتصادية والسياسية والثقافية والتكنولوجية في دول العالم المختلفة، والمجتمعات ذات الثقافة والخصائص المختلفة متصلة ببعضها البعض، ومعتمدة على بعضها البعض. ولم يعد الإنسان مواطنا في مجتمعه المحلي فقط، بل أصبح مواطنا في مجتمع دولي، وأصبح يعيش في عصر سريع التغير يتطلب معلومات ومهارات واتجاهات تساعد على العيش في عصر المعرفة. من هنا ازداد الاهتمام بطرح مقررات في الثقافة الكونية وثقافة أبعاد العالم خاصة في السنوات القليلة الماضية.

وقد أكدت الدراسات السابقة أهمية تناول مفاهيم ثقافة أبعاد العالم، وتنميتها لدى المعلمين مثل دراسة ديموفسكي وديموفسكي (Demovsky and Niemuth, 1999)، ودراسة هولاندر (Hollander, 2002)، ودراسة (ريما الجرف، ٢٠١١).

ولعل من أهم المعوقات التي يواجهها التعليم في مجتمعنا المصري في سياق تحديات القرن الحادي والعشرين، عدم الاستقرار المرتبط بتراكم المعرفة وانتشارها السريع عبر الوسائل التكنولوجية. وتجد مؤسسات إعداد المعلم هذه التغيرات والتحديات حاجة ماسة لمواكبة التطور الهائل عن طريق تشخيص الواقع والتخطيط للمستقبل وبناء برامجها وفق معايير حديثة تؤدي إلى مواجهة متطلبات القرن القادم بمستجداته. تأتي أهمية المكون الثقافي كأحد الجوانب الأساسية في برامج تنمية المعلم لتأهيله للدور التربوي والاجتماعي المطلوب منه بوصفه دعامة البناء التعليمي الذي يستطيع أن يدمج سلوكيات أفراد المجتمع في كيان واحد. (محمد محمد غشيم، ٢٠٠٧). ولكون المعلم مرجعا لطلابه في العديد من القضايا، فإن الثقافة العامة بالنسبة إليه ضرورة بصفته مربيا في عصر تضخم فيه التراث الإنساني، وظهرت فيه أهمية وحدة المعرفة، فكلما زادت ثقافة المعلم العامة زادت قدرته على كسب ثقة طلابه، والتأثير فيهم، كما أن الثقافة المنفتحة للمعلم، تسهم في فهم جوانب التقدم

الإنساني وتكوين لغة مشتركة تسهل الاتصال العلمي والتربوي بين معلمي المواد المختلفة، وبين غيرهم من الفاعلين الاجتماعيين، الأمر الذي يساعد على ربط ما يتعلمه المعلم بمطالب الحياة الاجتماعية. (حسن شحاتة، ٢٠٠٣، ١٣١)

وهناك العديد من الأساليب التي يمكن استخدامها في التنمية المهنية للمعلمين على اختلاف تخصصاتهم، منها: حضور المؤتمرات والندوات، والتعلم الذاتي، والدخول على شبكات الإنترنت للاستفادة مما تحتوي عليه، والخبرات التربوية المباشرة مثل البرامج التدريبية والدراسات العليا والاطلاع على كل ما هو جديد في المراجع العلمية، وغيرها من الأساليب التي تضمن استمرار عملية التنمية المهنية للمعلم. (Bemeaned & Kahn, 2004, 185)، (شادية تمام وأمني طه، ٢٠١٣، ١٢ - ١٤).

وتعد برامج التدريب أثناء الخدمة أحد أهم وسائل التنمية المهنية للمعلم تنظيمياً وفعاليتها، وهو ما أكدت عليه الندوات والمؤتمرات العلمية والتي تناولت إعداد المعلم وتدريبه ومنها: (المؤتمر السنوي الحادي عشر بكلية التربية جامعة حلوان، ٢٠٠٣)، و(المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية العربية للمناهج وطرق التدريس بجامعة عين شمس، ٢٠٠٤)، وندوة (التكوين الثقافي للمعلم، بمعهد الدراسات والبحوث التربوية بالتعاون مع المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠١٣)، وكذلك العديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت هذه البرامج ومنها: دراسة (Dumouchel, 2004)، ودراسة (Lozano & Others, 2004)، ودراسة (منال ياسين، ٢٠٠٥)، ودراسة (Marshall, 2005)، و(فوزي شحاتة، ٢٠٠٧، ١٣)، و(شادية تمام وأمني طه، ٢٠١٣، مرجع سابق، ٧ - ٩)؛ لذا يمكن الاستفادة من تلك البرامج في تنمية وتطوير مستوى الوعي الثقافي للمعلم من خلال تنمية إدراكه لمعالم التطور المجتمعي وبتحقيق التقارب المجتمعي والتقارب الدولي؛ لذلك تطلب الأمر التحسين المستمر لكافة جوانب نظام إعداد المعلم ثقافياً.

وبالرغم من أهمية تدريب المعلم ثقافياً فقد أكدت الدراسات والبحوث قصور البرامج التدريبية عن تنمية الجانب الثقافي للمعلم حيث أكدت دراسة (بيتر بولت وليون هارفي، ترجمة زين العابدين، ٦٦٧ - ٦٦٦، ٢٠١٣) على أهمية التوجهات المعرفية والاجتماعية الخاصة بالعلوم الإنسانية لمعلمي المرحلة الثانوية؛ لذا تبنيت المفهوم الثقافي للتدريب لتنمية المعلم بما يتفق مع المستجدات العالمية.

وانطلاقاً من أهمية ثقافة أبعاد العالم والتي تعد مكوناً مهماً من مكونات التكوين الثقافي لمعلم العلوم الاجتماعية والإنسانية بصفة عامة، ومعلم مادة علم الاجتماع بصفة خاصة باعتبارها من أكثر المواد الدراسية صلة وارتباطاً بواقع المجتمع الدولي ومشكلاته.

ومن خلال ملاحظة الباحثة لمجموعة من المعلمين أثناء قيامهم بتدريس تلك المادة من خلال المتابعة والإشراف والتدريس لمعلمي الاجتماعيات ومنها مادة علم الاجتماع بالمدارس الثانوية العامة - طلاب الدبلوم العامة بكلية الدراسات العليا للتربية - جامعة القاهرة، مقرر عمل الباحثة، لاحظت الباحثة قصورا لدي معظم هؤلاء المعلمين في المكون الثقافي في تناولهم للقضايا والمشكلات المحلية والاقليمية والعالمية، وللتأكد من الملاحظة السابقة قامت الباحثة بدراسة استطلاعية انقسمت قسمين:

« القسم الأول لاستطلاع آراء مجموعة من المعلمين بلغت (٨) من معلمي علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية، لتعرف أهمية تناول الموضوعات والمفاهيم الخاصة بثقافة أبعاد العالم عند تدريسه لمادة علم الاجتماع.

« والقسم الثاني لاستطلاع آراء عينة من السادة الخبراء والموجهين والمدرسين الأوائل لتخصص علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية بلغت (١٢) لتعرف تقييمهم للمستوي الثقافي لمعلم علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية، والخاصة بمفاهيم ثقافة ابعاد العالم، ولتعرف المتوافر من مفاهيم ثقافة أبعاد لديهم والمفاهيم غير المتوافرة، والتي يجب أن يزود بها المعلم من خلال برامج إعداد المعلم وتدريبه.

وجاءت النتائج للقسمين والتي أجمعت العينة على ضعف المام معظم معلمي مادة علم الاجتماع لمفاهيم ثقافة أبعاد العالم المختلفة؛ على الرغم من أهميتها وضرورة تزويدهم بها كجزء من متطلبات تدريس المادة والتي تتضمن تدريس الأعراف والأنساق والخصائص الاجتماعية والفكرية والثقافية للأفراد والمجتمعات، وأن هناك قصورا واضحا لدى أغلب معلمين مادة علم الاجتماع في بعض المفاهيم المرتبطة بثقافة أبعاد العالم، وبالموضوعات المرتبطة بالتربية الدولية كالتعاون الدولي، والاعتماد المتبادل، والصراعات العالمية العرقية، وغيرها (ملحق ١). استطلاع آراء المعلمين والسادة الخبراء والموجهين والمدرسين الأوائل لتقييم المستوي الثقافي ومفاهيم ثقافة أبعاد العالم لدي معلم مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية.

ويعزز النتائج السابقة مصادر عدة منها:

« الدراسات السابقة والبحوث: وثيقة الصلة بتدريس العلوم الاجتماعية والتي تضم مادة علم الاجتماع منها: (9: pp1, Earlham College, 2000, Roseau European, 2001, pp. 1-6)

« حيث أوصت: بضرورة تعرف مجموعة الحقائق والمفاهيم والقضايا الأساسية والمعاصرة منها: "العدل - المساواة - السلام، والتي تمثل قيما عالمية مشتركة تجسدت في ميثاق الأمم المتحدة، ونصوص الاتفاقيات الدولية. كم أوصت بأهمية المامه ببعض القضايا العالمية مثل " الصراعات الإقليمية وتحديد مدى تأثير البعد العالمي، وبيان رأى القانون الدولي في المشاهد الاحتمالية لها،

وضرورة إبراز دور القانون الدولي كسند أساسي في تفسير المعاهدات والاتفاقيات وتسوية المنازعات الدولية ومن ثم في تحقيق مدخل ثقافة أبعاد العالم.

« آراء المتخصصين: حيث أكدوا وجود قصور في مفاهيم ثقافة أبعاد العالم لدي معلمي العلوم الإنسانية والاجتماعية؛ والذي دفع بعضهم للتأكيد على ضرورة تزويد المعلم بالبعد الثقافي عن الموضوعات العالمية لارتباطها بتوجهات النظام العالمي الجديد وبخاصة "تطبيق مواد القانون الدولي" حيث يساهم في تنمية إدراك المعلم ومدى فهمه للعالم المحيط به وللمشكلات العالمية ومتطلبات التعامل معها. (Simon Margin son, ٢٠١١، PP١:٢٠).

« الاتجاهات العالمية في بناء المناهج وتطويرها: حيث نادت بضرورة الاهتمام بمفاهيم ثقافة أبعاد العالم، وتوجيه كافة المناشط التعليمية نحو تنمية الاتجاهات الإيجابية للمعلم وللطلاب نحوها وذلك من خلال التركيز على دعم ونشر القيم العالمية التي تؤكد على التعايش السلمي والتفاهم العالمي، والحرية، والديمقراطية ونفى مفاهيم إعلاء الذات منها:

✓ المؤتمر الذي عقد في جنيف (٥ - ٨) سبتمبر ٢٠٠١ وكان محوره الأساسي يركز ليس فقط على دعم ونشر تلك القيم، بل وإبراز موقف القوانين والأعراف الدولية (2001، UNESCO، pp 5-8)، والمؤتمر الذي عقد بالمغرب في نوفمبر ٢٠١٥ والذي أكد في توصياته على أهمية تدريب المعلم على قيم المواطنة العالمية وثقافة أبعاد العالم.

وقد انعكس ذلك في دعوة المسؤولين عن السياسة التعليمية في مجتمعنا بضرورة إعادة تخطيط المناهج، وإعادة النظر في دور المعلم في العملية التعليمية؛ بهدف جعل المناهج الدراسية أكثر فعالية في مساندة القضايا المعاصرة والأحداث الجارية وتزويد المعلم وتدريبه وفق تلك القضايا المعاصرة والأحداث المحلية والإقليمية والدولية.

ونظراً لصعوبة جمع المعلمين بمكان واحد، والتكاليف الكبيرة لبرامج التدريب والتنمية المهنية التقليدية، ولأهمية التعلم والتدريب عن بعد في ملاحقة التطورات التكنولوجية الحديثة، والوصول إلى إعداد كبيرة من المعلمين المتدربين بمختلف المناطق الجغرافية، والمرونة والاقتصاد في العملية التعليمية والتدريبية من حيث الوقت والتكاليف، وتحقيق الذاتية والاستقلالية للمتعلمين والمتدربين (إيمان الغراب، ٢٠٠٣، ٢٦ - ٣١)؛ كان البحث الحالي والذي يهدف لإعداد برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي للاستفادة من كل المزايا التي يمنحها هذا النظام لبرامج التعليم والتدريب بالنسبة للمعلم.

وتأتي أهمية إعداد برنامج تدريبي لمعلمي مادة علم الاجتماع بالتعليم الثانوي أثناء الخدمة قائم على التعلم الذاتي في مفاهيم ثقافة أبعاد العالم؛

لمحاولة التغلب على أوجه القصور الموجودة لديهم من خلال مفاهيم ثقافة أبعاد العالم لتنمية المكون الثقافي لديهم.

• مشكلة البحث :

بناءً على ما سبق تمثلت مشكلة البحث الحالي في وجود العديد من أوجه القصور الخاصة بتنمية المكون الثقافي للمعلم، وخاصة ثقافة أبعاد العالم، والتي يعاني منها المعلمين بوجه عام، ومعلمي مادة علم الاجتماع بالتعليم الثانوي على وجه الخصوص، والتي تستلزم علاجها ليتمكن المعلمون من القيام بمهامهم والأدوار المنوطة بهم بكفاءة وفعالية.

وللتصدي لتلك المشكلة فإن البحث الحالي يحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

« ما أهم مفاهيم ثقافة أبعاد العالم اللازمة لمعلمي مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية؟

« ما المتوافر من المفاهيم السابقة لدى معلمي مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية؟

« ما البرنامج التدريبي القائم على التعلم الذاتي، والذي يمكن من خلاله تنمية مفاهيم ثقافة أبعاد العالم لمعلمي مادة علم الاجتماع بالتعليم الثانوي؟

« ما فعالية البرنامج التدريبي القائم على التعلم الذاتي في بعض مفاهيم ثقافة أبعاد العالم لتنمية المكون الثقافي لمعلمي مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية؟

• أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى:

« إعداد قائمة بمفاهيم ثقافة أبعاد العالم اللازمة لمعلمي مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية.

« تحديد المتوافر من مفاهيم ثقافة أبعاد العالم لدى معلمي مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية.

« إعداد برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي، في شكل حقيبة تعليمية؛ لتنمية مفاهيم ثقافة أبعاد العالم لمعلمي مادة علم الاجتماع بالتعليم الثانوي.

« قياس فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية المكون الثقافي لمعلمي مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية.

• أهمية البحث :

من المأمول أن يفيد البحث الحالي في:

« تحديد مفاهيم ثقافة أبعاد العالم اللازمة لمعلمي مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية.

- « دعم المربين والمسؤولين عن التعليم بنماذج مقترحة من البرامج التدريبية القائمة على مفاهيم ثقافة أبعاد العالم والتي يمكن الرجوع إليها والاسترشاد بها في تطبيق بعض المفاهيم والمهارات والاتجاهات الأخرى.
- « تأكيد مبدأ دراسة مفاهيم ثقافة أبعاد العالم لدى معلمي مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية في ضوء مشكلات وقضايا مجتمعية ضرورية وبما يحقق تنمية اتجاهات المعلمين إيجابيا نحو التربية الدولية ومفاهيم الثقافة العالمية.
- « توجيه نظر المسؤولين عن التدريب لأهمية برامج التدريب القائمة على التعلم الذاتي في التنمية الثقافية للمعلمين أثناء الخدمة في كافة التخصصات.
- « علاج أوجه القصور لدى بعض معلمي العلوم الاجتماعية بالتعليم الثانوي عامة ومعلمي مادة علم الاجتماع بصفة خاصة من خلال تنمية مفاهيم ثقافة أبعاد العالم والثقافة الكونية لديهم.

• حدود البحث :

- يقتصر حدود البحث الحالي على:
- « بعض مفاهيم ثقافة أبعاد العالم التي سيتم بناء البرنامج المقترح في ضوءها، وتحدد بناءً على عدم توافرها لدى معلمين مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية.
- « استخدام الحقائق التعليمية من خلال إعداد الموديولات التعليمية كأحد أساليب التعلم الذاتي.
- « تطبيق البحث على عينة بلغت (٣٠) من معلمي مادة علم الاجتماع بمرحلة التعليم الثانوي بمحافظة القاهرة الكبرى ممن يدرسون بكلية الدراسات العليا للتربية بالدبلوم العامة - مجال عمل الباحثة ..
- « يشمل البرنامج التدريبي المقترح موديولين هما: (السلام العالمي والتعايش المشترك)، و(العولمة والمواطنة)؛ نظرا لحاجة معلمي مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية إليهما ونظرنا لأهميتهما الشديدة - كما جاء بنتائج دراسة استطلاعية، وبلاستبانة - .

• منهج البحث :

- استخدم البحث الحالي منهجي:
- « الوصفي التحليلي في إعداد الموديولين، وفي أدوات البحث. وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج البحث، وكذلك في عرض التوصيات والمقترحات.
- « المنهج شبه التجريبي القائم على دراسة المجموعة الواحدة حيث تم قياس أداء أفراد العينة قبلًا وبعداً على الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة، وذلك قبل وبعد تطبيق المتغير التجريبي (البرنامج التدريبي).

• أدوات البحث، والمواد التعليمية :

وتمثلت في:

« دراسة استطلاعية لاستطلاع رأى المعلمين، والسادة (الخبراء والموجهين، والمدرسين الأوائل) في مجال المناهج وطرق تدريس مادة علم الاجتماع لتعرف المستوى الثقافي لعلم مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية من حيث إلمامهم بمفاهيم ثقافة أبعاد العالم ومدى استخدام معلم علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية لمفاهيم ثقافة أبعاد العالم.

« استبيان لموجهي والمعلمون الأوائل لمادة علم الاجتماع بالتعليم الثانوي لتعرف آرائهم حول مدى استخدام معلم علم الاجتماع لمعلومات ومهارات ثقافة أبعاد العالم.

« قائمة بمفاهيم ثقافة أبعاد العالم اللازم تزويد معلمي مادة علم الاجتماع بالتعليم الثانوي بها، وضبطها.

« اختبار تحصيلي موضوعي لقياس مدى نمو الجوانب المعرفية لمفاهيم ثقافة أبعاد العالم لمعلمي مادة علم الاجتماع بالتعليم الثانوي، وضبطها.

« بطاقة ملاحظة لقياس نمو الجوانب المهارية لمفاهيم ثقافة أبعاد العالم لمعلمي مادة علم الاجتماع بالتعليم الثانوي، وضبطها.

« برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي، يهدف لتنمية المكون الثقافي لمعلمي مادة علم الاجتماع بالتعليم الثانوي ويشمل: (تحديد أسس بناء البرنامج، وصياغة أهداف البرنامج، وتحديد محتوى البرنامج وتنظيمه، وتحديد الأنشطة التدريبية المناسبة لمحتوى البرنامج وطبيعة المتدربين، واختيار مصادر التعلم التي يمكن الرجوع إليها عند دراسة البرنامج، وإعداد أدوات التقويم للبرنامج)، وضبطه.

• فروض البحث :

يسعى البحث الحالي للتحقق من صحة الفروض التالية:

« يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات معلمي مادة علم الاجتماع بالتعليم الثانوي في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لموضوعي البرنامج التدريبي المقترح (السلام العالمي والتعايش المشترك)، و(العولمة والمواطنة) لصالح التطبيق البعدي.

« يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات معلمي مادة علم الاجتماع بالتعليم الثانوي في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة بموضوعي البرنامج التدريبي المقترح (السلام العالمي والتعايش المشترك)، و(العولمة والمواطنة) لصالح التطبيق البعدي نتيجة لدراسة البرنامج.

« البرنامج التدريبي القائم على التعلم الذاتي في مفاهيم ثقافة أبعاد العالم ذو فعالية في تنمية المكون الثقافي لمعلمي مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية.

• **مصطلحات البحث :**

تبني البحث الحالي المصطلحات التالية:

• **البرنامج:**

هو المخطط العام الذي يوضع في وقت سابق على عمليتي التعليم والتدريب، ويلخص الإجراءات التي يتم إتباعها، كما يتضمن الخبرات التعليمية التي يكتسبها المتدرب مرتبة ترتيبا يتماشى مع حاجاته ومتطلباته (شادية تمام وصلاح فؤاد، ٢٠١٦).

• **البرنامج التدريبي:**

هو برنامج قائم على التعلم الذاتي لمفاهيم ثقافة أبعاد العالم ويضم مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات والتي تتكامل مع بعضها البعض وفق خطة محددة لتنمية المكون الثقافي لمعلمي مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية.

• **الموديولات التعليمية:**

وحدات تدريسية مصغرة تسمح للمتعلم بالتعلم الذاتي حسب قدراته وسرعته لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة وتبدأ بتعليمات دراسة الموديول ثم اختبار قبلي، ثم قدر من المادة العلمية يتخلل بعضها مجموعة من الأنشطة والتوجهات لمصادر التعلم وتنتهي باختبار بعدي، ولا ينتقل المتعلم لموديول آخر الا بعد حصوله على ٨٠٪ من الدرجة الكلية، ويكون ذلك تحت إشراف المعلم (شادية تمام وأميمة عفيفي، ٢٠٠٨).

• **ثقافة أبعاد العالم:**

مدخل ينمي لدى الفرد فهما أعمق وأوسع للعالم كمجموعة من الأنظمة البشرية والطبيعية المتصلة ببعضها البعض حيث تعمل هذه الأنظمة داخل نظام كوكبي واحد يدعم الحياة.

• **البعد العالمي:**

دمج الثقافة العالمية في البيئات المختلفة لمساعدة الفرد على فهم العالم بصورة أفضل، ودراسة المشكلات والقضايا التي تتخطى الحدود بين الدول، والأنظمة المتصلة ببعضها البعض مثل الأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية والتكنولوجية بهدف تحسين قدرة الفرد على الاحترام والتعاون والتعايش المشترك والاعتماد المتبادل بين البشر وزيادة الاهتمام بالبيئة التي يعتمدون عليها في وجودهم.

• **الإطار النظري للبحث :**

ويشمل الإطار النظري محورين هما:

◀ المحور الأول ثقافة أبعاد العالم،

◀ والمحور الثاني المكون الثقافي لمعلم مادة علم الاجتماع.

• المحور الأول: ثقافة أبعاد العالم :

يشمل محور ثقافة أبعاد العالم: (مفهوم الثقافة، وثقافة أبعاد العالم وأهميتها، وعلم الاجتماع وثقافة أبعاد العالم، والأبعاد الرئيسة لثقافة أبعاد العالم)، وسوف يتم تناول ذلك تفصيلاً.

• مدخل:

نظراً لأهمية التعليم ولدوره في ملاحقة كل تطور، وانطلاقاً من إيمان القائمين عليه بأن أي تغيير في المجتمع يجب أن يتبعه تغيير في النظام التعليمي، ولأن التربية المقصودة ليست نظاماً مكتفياً بذاته إنما هي نظام يتكامل ويتبادل التأثير والتأثر مع أنظمة اجتماعية تعلوه أو تواكبه أو تتفرع عنه كالنظام السياسي أو الاقتصادي أو الاجتماعي؛ لذا كان من الضروري العناية بمفاهيم مستجدة ظهرت على الساحة التربوية وفرضت نفسها مثل التربية الدولية، والشرعية الدولية، وثقافة أبعاد العالم وغيرها من المفاهيم.

وقد أصدرت جامعة الدول العربية خطة لتطوير التعليم في الوطن العربي، والتي ركزت على أربعة محاور رئيسة تمثلت في: (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNDP بالتعاون مع الحكومة المصرية، ٢٠١١)

« التعلم من أجل بناء القدرة الشاملة.

« والتعلم من أجل الفعل والممارسة الحياتية.

« والتعلم من أجل التعايش المشترك وفهم المجتمع الإنساني بناء المواطنة
المهياة للتحويل إلى عصر المعلومات والانضجار المعرفي.

« والتعلم من أجل بناء الشخصية الإنسانية.

وتعد من أكثر التحديات المستقبلية التي تواجه مجتمعنا بشكل عام وتعليمنا بشكل خاص، تلك التحديات الفكرية والثقافية المتمحورة في فكرة ما بعد الحداثة وقضية الكوكبية وتحديات السلام العالمي والتقارب الدولي، وهذا ما يفرض على المجتمع أن يعد معلم العصر الحالي بشكل مختلف عن ذي قبل، (حسن شحاتة، ٢٠٠٣، مرجع سابق، ١٢٧). ولذلك نستعرض في الجزء التالي عناصر المحور الأول.

• مفهوم الثقافة:

يعرفها قاموس "ويستر" الدولي الثالث بأنها "نموذج كلى للسلوك الإنساني ونتائجاته المتجسدة في الكلام والأفعال وما يصنعه والحرية الإنسانية، وقدرة الإنسان وبث المعرفة للأجيال الطالعة (Webster S. Third new international dictionary david rothkop 1997,p.1).

واشترك (محمد عمارة، ٢٠٠٥، ٣١)، (محمد غشيم، ٢٠٠٧، ٣٠) بأنها "كل أساليب الحياة التي يتعلمها الإنسان وينقلها إلى الأجيال المختلفة، وما ينتجه

المجتمع من أفكار ومعارف وقيم وأساليب تربوية، وأنماط سلوكية واجتماعية، تتجلى في مقومات فكرية وأخلاقية وروحية وتفاعل اجتماعي، واستثمار للتطور العلمي والتكنولوجي على اعتبار أن التكنولوجيا هي تطبيق للعلم وخدمة للثقافة وللمجتمع.

• مفهوم ثقافة أبعاد العالم:

تمثل ثقافة أبعاد العالم مدخلاً ينمي لدى الفرد فهماً أعمق وأوسع للعالم كمجموعة من الأنظمة البشرية والطبيعية المتصلة ببعضها البعض حيث تعمل هذه الأنظمة داخل نظام كوكبي واحد يدعم الحياة ، بهدف تحسين قدرة الفرد على الاحترام والتعاون والتعايش المشترك والاعتماد المتبادل بين البشر وزيادة الاهتمام بالبيئة التي يعتمدون عليها في وجودهم ، الأمر الذي ترتب عليه زيادة الاهتمام خلال حقبة التسعينات بتلك الفكرة " والمفاهيم المرتبطة بها حيث يؤكد الكثير من المربين بوجوب تضمينها على طول المراحل التعليمية ابتداء من المراحل الأولى وحتى نهاية المرحلة الثانوية وذلك لما تمثله من أهمية في حياة الفرد (الإدارة العامة للتعاون الدولي الثقافي ، ٢٠٠١ ، ٧ : ٨).

• أهمية ثقافة أبعاد العالم:

بدلاً من ظاهرة التقارب التي توقعناها مع توفر تكنولوجيات المعلومات ("ثقافة القرية العالمية")، لا تزال الاختلافات الثقافية ذات شأن كبير اليوم ويميل التنوع إلى الزيادة. لذلك، فإنه من أجل أن نكون قادرين على التمتع بعلاقات محترمة بين الثقافات، يجب أن نكون على دراية بهذه الاختلافات الثقافية. (Hofstede, Geert, Gert Jan Hofstede (٢٠١٠)

وترتبط أهمية ثقافة أبعاد العالم بالنسبة للفرد في هذا العصر إلى الحاجة الماسة لأفراد متعلمين متنورين، يلمون بحد أدنى من المعرفة. وتطبيقاً لهذا التصور فإن علماء التربية ينادون بأهمية ربط التعليم بمتطلبات المجتمع وحاجاته "حتى تتناغم التغيرات في بنائه النفسي والعقلي مع التغيرات الخارجية، وإلا فإنه سوف يشعر بالاغتراب عن هذا العالم الجديد .

لذلك لم يعد ذلك مجرد ترف يمكن الاستغناء عنه، بل أصبح ضرورة ملحة لجميع المعلمين، فهو يساعد الفرد على حسن استغلال قدراته بما يعود عليه وعلى بيئته ومجتمعه بالفائدة " كما أن ارتباط التزايد المستمر في المعرفة العلمية بالمجالات الحياتية المختلفة، يفرض على إنسان هذا العصر تنورا يواكب هذه المعرفة المتزايدة، ويعينه على فهم ما يدور حوله. (رندة شحاتة أحمد، ٢٠٠٩، ١٠)

وتأسيساً على ما سبق يمكن إجمال أهمية وضرورة ثقافة أبعاد العالم بأنها تساعد الفرد على: فهم ما يدور حوله من تغيرات، ومتابعة كل ما هو جديد، وحسن استغلال قدراته وإمكاناته بما يعود بالنفع على نفسه وبيئته، والمشاركة

بفاعلية في مجتمعه، بحيث يكون مواطناً بناءً لا هداماً، ومواجهة مشكلات الحياة اليومية، واتخاذ القرارات المناسبة حيالها.

• الأبعاد الرئيسة لثقافة أبعاد العالم:

أخذت منظمة الأمم المتحدة من خلال منظمة اليونسكو على عاتقها مهمة، تحقيق مبادئ التربية الدولية والتأكيد عليها بعد فشل تحقيقها من خلال رجال السياسة حيث أكدت في مؤتمرها العام والمنعقد في سنة ١٩٧٤ على ضرورة تشجيع ودعم الأنشطة التي تهدف إلى تربية الجميع من أجل إزهار العدالة، والحرية، وحقوق الإنسان، والسلام العالمي، وثقافة الشعوب المختلفة، وقد اهتم المؤتمر السابق بالتفاهم والتعاون بين الشعوب والدول ذات الأنظمة الاجتماعية والسياسية المتباينة، ومبدأ احترام حقوق الإنسان وحياته الأساسية، كما اهتم ببيان ضرورة زيادة فاعلية تعلم بعض الجوانب الثقافية، وبعض القضايا والمشكلات الإنسانية الكبرى مثل الظلم واستخدام القوة ودور الأمم المتحدة في حلها، وعلاقة الإنسان بالبيئة، كما عرض كيفية العمل في مختلف قطاعات التربية والتعاون الدولي في دعم وإثراء هذه المفاهيم والقضايا بحيث تكون في إطار المناهج الدراسية القائمة وإعداد المعلم وتدريبه. (فارعة حسن محمد، ١٩٩٩، ص ١٧٩: ٢٢٢).

كما شهد المجتمع المصري في السنوات العشر الأخيرة جدلاً ممتداً، لا ينقطع بين الخبراء والباحثين حول ما يطلق عليه بالتربية الدولية والمفاهيم المرتبطة بها، ومنها ثقافة أبعاد العالم، ويعود هذا الاهتمام الكبير بها إلى الكيفية التي يتم بها استخدامها وخاصة في ظل انفراد الولايات المتحدة بقيادة النظام العالمي الجديد وهيمنتها على المؤسسات والهيئات الدولية ومنها الأمم المتحدة، خاصة في الازمات الدولية، وبات هناك خلافاً واضحاً في إدارة العلاقات الدولية (خير الدين العايب، ٢٠٠٠، ص ١٢: ١٦). الأمر الذي أدى إلى ضياع هيبة المؤسسات والمنظمات العالمية (الأمم المتحدة) وبخاصة في ظل تواجد الهيمنة الأمريكية (دياب موسى، ١٩٩٩، ص ٨٧: ١٠٩).

ويؤكد (حسام سويلم، ٢٠٠٠، ٤) على ضرورة تطوير وتفعيل عمل الأمم المتحدة، وأن يعاد النظر في تنظيم العلاقات الدولية بما يحقق العدالة والسلام والأمن لدول العالم، والتوعية بدور الأمم المتحدة في تطبيق العهود والمواثيق الدولية.

ومن الأبعاد الرئيسة لثقافة أبعاد العالم ما يلي:

• السلام والأمن الدوليين:

أدركت البشرية بعد اندلاع الحرب العالمية الثانية أن الحرب لم تعد تسفر عن منتصر ولكن عن درجات متفاوتة من الهزائم، وقد لاقى هذا الفرض لدى المفكرين وبعض الساسة قبولاً كبيراً خلال التاريخ المعاصر وتساءل رجال الفكر

عن ماهية الحرب؟ وعما إذا كانت هذه الظاهرة طبيعية كالزلازل والبراكين ومن ثم فهي أبعد عن إدراك البشر؟ وقد قبل هذا المنطق فئة قليلة ورفضته الغالبية، ولكن هذه الغالبية عادت واعترفت بأن مجرد توافر رغبة السلام فقط لدى الشعوب ليست بأي حال من الأحوال تعنى توافر السلام والأمن الأمر الذى أدى إلى انقسام المفكرين في سعيهم لتحقيق السلام إلى فرق ومدارس، شتى حول الوسائل الكفيلة بتحقيقه، وأسفرت التأملات العقلية عن أنه لا يمكن فهم وتقدير قيمة السلام والتعايش السلمى ما لم تدرك الأجيال مخاطر الحروب وما ينتج عنها من دمار في تاريخ البشرية، لذلك أوصت اليونسكو في مؤتمرها الذى عقد عام ١٩٧٤م على ضرورة زيادة جهود الأمم المتحدة لحفظ السلام وقد كانت اليونسكو دائما حريصة ولا تزال أكثر حرصا على الاهتمام بهذا الأمر على المستوى المدرسي، لذا أشارت إلى فكرة التربية الدولية (نوره أحمد عبد الله، ١٩٩٦، ١١٢، ١١٣)، والتي تهدف لتزويد المعلم بالكفايات التالية:

❖ إدراكه لدوره كمشارك في المجتمع الدولي.

❖ إصدار الأحكام على المشكلات والقضايا العالمية.

❖ تحمل المسؤولية في المجتمع العالمي.

وتأسيسا على ذلك فإن اتجاه التربية الدولية إذا كان يتضمن في طياته إعدادا خاصا للمواطن في أي مكان من العالم فإن ذلك يعنى أن التربية يجب أن تعزز مفهوم السلام لدى الأبناء وأهميته بالنسبة للأمن العالمي ذلك لأن السلام العالمي لا يرتبط فقط بالمصالح الخاصة لكل دولة على حده ولكن يرتبط أساسا بحياة الإنسان وسلامته وهو ما ينعكس على قدرته العملية والإنتاجية ومن ثم على ممارسته للحياة.

ولذلك فقد سادت فكرة دعم السلام والأمن الدوليين وما يرتبط بهما من مفاهيم وقيم في الكثير من دول العالم، بل وتعدى الأمر ذلك إلى مستوى الاهتمام بها وفي النظم التربوية، وقد ترجم هذا إلى مناهج مدرسية وأنشطة وممارسات يومية لتأصيلها في نفوس الناشئة وقد قدم دان فيلمنج (Dan Fleming) تقريراً عن كيفية إحداث التكامل بين فكرتي الأمن والسلام في مناهج العلوم الاجتماعية وأكد أهمية تدريس بعض الموضوعات ذات الصلة بهما مثل (الطاقة النووية – وتسابق التسلح وسبل الحد منه) كما شدد على ضرورة الاتصال بين المدرسة والهيئات المعنية بهذا الأمر وذلك لدعم وترسيخ الفكرة في عقول الطلاب ومن ثم الخروج بها من مستوى النظرية إلى مستوى الممارسة (Fleming Dan.b, 1984, Pp. 2 : 18).

وتأسيسا على ما سبق فإن الهدف العام من التعليم من أجل السلام هو تطوير بناء الإنسان باعتباره صاحب مصلحة في النهاية وهو ما يحتاج إلى أعمال وأخلاقيات وسلوكيات فاعلة ومثمرة وهذا يعتمد بطبيعة الحال على دراسة

المفاهيم والأحداث التي حددت السلام والأمن الدوليين، ويتطلب ذلك جهداً كبيراً ومضنياً من القائمين على إعداد وتنفيذ المناهج التعليمية بالمرحلة الثانوية وذلك لبيان العلاقة بين السلام والعنف وأثر ذلك على الأمن ومن ثم على الحياة العامة لطلاب المرحلة.

• حقوق الإنسان:

إن المستقرى لحركة التطوير التاريخي لفكرة حقوق الإنسان بإمكانه أن يدرك مدى اهتمام الإنسان والحكومات بها عبر الزمان، وقد ازداد الاهتمام بها منذ الحرب الأهلية الثانية ومرجع هذا هو ما حدث من إبادة جماعية لملايين من البشر الأبرياء، لذلك أقرت الجمعية العامة للأمم المتحدة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في العاشر من ديسمبر ١٩٤٨ والذي تقرر فيه المساواة بين جميع الأفراد أو الدول على السواء (نور أحمد عبد الله، ١٩٩٦، ١٢٦) الأمر الذي يؤكد الاهتمام بفكرة "قضية" حقوق الإنسان منذ القدم والذي ازداد بشكل واضح في العصر الحالي على المستوى الدولي خاصة في العقد الأخير من القرن الماضي على اعتبار أن هذه الفكرة تعد أحد المداخل الرئيسية في القرن الحادي والعشرين، وهذا ما ظهر بصورة أكثر وضوحاً في مؤتمر فيينا الذي عقد في شهر يونيو ١٩٩٣ والذي يعد بداية الأنشطة التي تحمل الأمم المتحدة مسئوليتها من أجل تعزيز وحماية حقوق الإنسان.

كما تم التأكيد عليه أيضاً في مؤتمر دربان بجنوب أفريقيا والذي عقد في أغسطس سنة ٢٠٠٠م حيث تم التركيز فيه على التنمية باعتبارها حقاً من حقوق الإنسان (منظمة تضامن الشعوب الأفريقية الآسيوية، ٢٠٠١، ١: ٢)، و(المنظمة العربية لحقوق الإنسان، ٢٠٠١، ١: ٢٥).

وبالنظر إلى الخلفية التاريخية السابقة والتي دعي من خلالها إلى ضرورة الاهتمام بقضية حقوق الإنسان نجد أنها لا ترتبط بالظروف والعلاقات داخل الدولة الواحدة فقط، بل بين الدول وبعضها البعض أيضاً، فهو ليس أمراً فردياً، ولكن شأن من شئون العالم لذا كان اهتمام الدول والحكومات بضمان تلك الحقوق لا لخير الأفراد فحسب بل ولخير الدول ككل، لذلك عندما نشأت الأمم المتحدة وصيغ ميثاقها أثار حماس الحكومات والشعوب تلك التطبيقات التربوية لفكرة حقوق الإنسان والتي على أثرها بدأت الدراسات العالمية المعنية بها كجزء من مناهج التعليم، ففي الولايات المتحدة مثلاً قدمت مقررات دراسية عن حقوق الإنسان بهدف توضيح فكرتها وسبل ممارستها عملياً مع الطلاب خارج المدرسة بالتعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي وذلك على اعتبار أن الشئون الوطنية بداية لدراسة الشئون العالمية (نور أحمد عبد الله، ١٩٩٦، ص ١٢٧).

مما يعني أنه لا بد من دراسة الأحوال والصراعات المحلية والإقليمية وانعكاساتها على حقوق الإنسان قبل البدء في دراسة ما يوجد منها على المستوى

العالمي لمواكبة هذه التوجهات بغية تنشئة مواطنين منفتحين على العالم ملتزمين بحقوق الإنسان في مختلف المراحل التعليمية. وانطلاقاً من هذه الفكرة بدأ البعض يصنف حقوق الإنسان إلى نوعين:

« حقوق الإنسان وقت السلم: وتتضمن حق (الحياة - والاعتقاد والتعبد - والعدالة - والإقامة - والتنقل والسفر - والرأي والتعبير - والتجمع السلمي - والملكية المشروعة - والعمل - والعيش في مستوى معيشي مناسب - والتعليم - والمشاركة في الحياة الثقافية. (منير حميد البياتي، ٢٠٠٢، ص ٤٥).

« حقوق الإنسان وقت الحرب : وتمثل الحد الأدنى لضمان كرامة وسلامة السكان المقيمين بالقرب من مناطق النزاعات وهو الهدف الذي يمثل ضماناً لتحقيق مبادئ القانون الدولي الإنسان والذي تنص مواد على ضرورة: "حماية المدنيين - وحماية الأعيان المدنية - وحماية الأسرى - وحماية الأشخاص المشتبه فيهم - القيام بأعمال عدائية ضد قوات الاحتلال - ومرور المساعدات الإنسانية - وحماية الجرحى - وحظر الترحيل القسري للسكان المدنيين" (سيرج بوري، ٢٠٠٣، ٢٠ : ٢٥)، و(ليلي بيرلمونت، ٢٠٠٣، مرجع سابق، ٤٠ : ٤٣)، (عبد الغنى عبد الحميد محمود، ٢٠٠٠، ٥٦، ٥٧).

وعلى الصعيد التربوي يغيب الخطاب الدولي بشأن التعليم، فنادراً ما تشير الكتابات الدولية التي تتناول التعليم إلى مبادئ القانون الدولي الإنساني بوصفها مجموعة من القواعد التي تكفل مزيداً من الحماية لحق الأطفال والشباب في التعليم في فترات النزاعات المسلحة، فضلاً عن إirاده للأحكام القانونية الزامية لضمان حماية الحق في التعليم أثناء النزاعات المسلحة، فإنه أيضاً له دوراً يؤديه في تحديد محتوى التعليم من معارف ومهارات ومواقف تشكل المحتوى التعليمي الضروري في مثل هذه الظروف (محمد ماهر عبد الواحد، ٢٠٠٢، ٣٦).

وتعد قضية حقوق الإنسان أحد مكونات شخصية المواطن العالمي فهو إذا حصل على حقوقه كاملة وتوافرت له ضمانات الحفاظ عليها فإن هذا الفرد سيكون أقدر على الحياة في إطاره الاجتماعي الصغير "وطنه" وكذلك الأمر بالنسبة للمستوى الأكبر "الإقليمي". وينطبق أيضاً على العالم كله باعتباره سكن الإنسان (Felisa Tibbitta, 2015, 11-14)، الأمر الذي يتطلب من القائمين على المناهج ضرورة إحداث تغيير في الخريطة المعرفية للمتعلم أو المعلم حتى تتاح له الفرص المناسبة من أجل مناقشة موضوعات حقوق الإنسان مناقشة موضوعية على نحو يفهم من خلاله ومن ثم تتعدل قيمه وسلوكياته، وتقديم رؤية خاصة أو موقفاً مميزاً إزاء هذه المسائل ليس على المستوى المحلي أو الإقليمي فحسب بل والعالم أيضاً. (شبل بدران، ٢٠٠٩، ٢٠٧ - ٢١٤).

• التفاهم الدولي:

يُجمع المتخصصون على أن عالم اليوم هو عالم التباينات والاختلافات، ودلّوا على ذلك بأنه رغم التقدم العلمي والتكنولوجيا والذي انعكست آثاره على تطور حياة البشر وتحسن بأحوال معيشتهم إلا أنه لم يتم القضاء على الحروب وإنهاء الأزمات والتوترات والصراعات السائدة في العالم ، الأمر الذي يهدد بقاء الإنسان وأمنه ، فضلا عن ما قد يترتب على ذلك من استحالة التوفيق بين ما يحدث وبين فرص التنمية الاقتصادية والاجتماعية بمعدل مقبول ، ويشكل ذلك خطرا يهدد الديمقراطية والأمن القومي والعالمي بل ويعرقل نمو العلاقات الطيبة بين الدول ، كما يؤثر على حجم واتجاه التبادلات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية، كما يعرقل أيضا الجهود المبذولة من أجل إقامة نظام دولي جديد على أسس أكثر عدلا وإنصافا (فارعة حسن ، ١٩٩٩ ، مرجع سابق، ١٧٩: ٢٢٢).

كما أكدت منظمة اليونسكو في صدر ميثاقها على أهمية تربية العقل من أجل سيادة السلام حين أشارت إلى أنه "إذا كانت الحروب تتولد في عقول البشر ففي عقولهم يجب أن تبني حصون السلام" ويعنى هذا أن تعزيز التفاهم الدولي يمكن أن يأتي عن طريق التربية المدرسية إذا ما أحسن تعبئة وتوجيه التعليم كقوة فاعله في مواجهة تحدياته ومن ثم أصبح من الضروري بمكان تبصير العقول بحقيقة الموقف في العالم والسعي دائما لتهيئة الأحوال الظروف في حال مشكلاتهم بشكل أفضل، كما أكد مؤتمر (اليونسكو بالمغرب، ٢٠١٥) في توصياته في الجلسة الختامية بشأن تدريب المعلم في جميع القطاعات على حقوق الإنسان كبعد أساسي لتكوين المواطن العالمي، فضلا عن دمج هذه المبادئ في مناهج التعليم وخاصة الإنسانية. (المؤتمر الإقليمي بالمغرب، ٢٠١٥، مرجع سابق)، وذلك عن طريق :

- « تنمية الاستعداد والقدرة على حسم وتسوية الخلافات.
- « تعزيز السلوكيات التي تقود إلى حسم الصراعات بطريقة سلمية في الواقع، وذلك من خلال تقديم برامج خاصة "بتسوية أوجه الصراع وتنمية روح التفاهم والتفاوض.
- « تضمين بعض المفاهيم المهمة مثل " تحمل المسؤولية - الخيارات والبدائل " (دونا اتشايد وآخرون، ١٩٩٩، ص ص ٧٧، ٧٨).

ومنذ أن أنشئت منظمة اليونسكو سنة ١٩٤٦ وهي تهتم بقضية التفاهم الدولي أملا في إقامة عالم يسوده الأمن والعدل والإخاء، ومن خلال ذلك توصل التربويون إلى آراء وأفكار جيدة في هذا المجال حيث أنشئت شبكة المدارس المنتسبة والمعنية بتنظيم وتطبيق برامج خاصة تساعد على الإلمام بالقضايا العالمية، وتعزيز التفاهم بين الشعوب (Haakenson paul, op.cit, pp.3,4).

كما عقدت الكثير من المؤتمرات التي تبلورت جهودها في إعلان أصدرته الجمعية العامة للأمم المتحدة في ديسمبر سنة ١٩٦٥ ونادت بنشر السلام والاحترام المتبادل والتفاهم بين الشعوب" والتي ناشدت فيه كافة الحكومات والمنظمات غير الحكومية وحركة الشباب الاعتراف بمبادئه واتخاذ الإجراءات والتدابير المناسبة لتنمية روح التفاهم والتسامح بين الشعوب وذلك من خلال تنشئة الشباب على روح العدالة والحرية ، وكذلك تعريفهم بالدور الذي تقوم به الأمم المتحدة باعتبارها وسيلة لحفظ السلام وصيانتها وتعزيز التفاهم والتعاون الدولي (اليونسكو، ٢٠١٥) وكانت قد أكدت عليه قبلا في مؤتمرها المنعقد في (جنيف، ٢٠٠١)، والذي كان محوره الأساسي يدور حول كيفية توجيه كافة المناشط التعليمية نحو تنمية الاتجاهات الإيجابية للطلاب نحو نشر القيم العالمية التي تؤكد على التعايش السلمي ونفى مفاهيم إعلاء الذات، والحرية من أجل تعزيز فكرة التفاهم الدولي (Unesco , op,cit, p, 5 : 7).

الأمر الذي تطلب إعادة النظر في المناهج الدراسية، من أجل تطويرها وإعدادها بشكل يساعد على تعزيز الثقة وحسن التفاهم بين الشعوب والأمم.

لذا فإن البحث الحالي يري أن مناهج العلوم الاجتماعية - ومنها علم الاجتماع - يمكن أن تساعد المعلم على النمو في إطار قومي وعالمي غير متعارض بل على العكس من ذلك يكتسبون على التفاهم والتعاون والاحترام المتبادل وتمثل تلك الركائز الأساسية لتحقيق مدخل ثقافة أبعاد العالم.

• الاعتماد المتبادل:

يطوى العالم الآن صفحات مرحلة مهمة من مراحل تاريخه المعاصر دامت لأكثر من أربعة عقود اتسمت بما يعرف بالاستقطاب الدولي إلى نظامين اقتصاديين مختلفين تماما، ويفتح العالم من بعد صفحات مرحلة جديدة تتسم بأحادية القطب، وتتبنى عوالة الاقتصاد، بالإضافة إلى التقدم السريع والتطور المستمر في المعرفة والمعلومات ووسائل الاتصالات بكافة أنواعها، الأمر الذي أدى إلى نشأة المجتمعات المفتوحة بحيث أصبح عالم اليوم كقرية صغيرة. ومن الصعوبة بمكان أن تعيش دولة ما بمعزل عن عالم اليوم مهما كانت إمكانياتها البشرية والاقتصادية والسياسية لأن العالم اليوم مترابط وتتشابك فيه العلاقات والمصالح بين الشعوب ويتزايد اعتماد المجتمعات على بعضها البعض.

وقد تعددت وجهات النظر بشأن مفهوم الاعتماد المتبادل نظراً لما طرأ من تغيرات سريعة حادثة من ثورات في الاتصالات والأساليب التكنولوجية ومجالات تطبيقاتها وتغيرات من الأنساق القيمية وغيرها أدت إلى توابع جعلت تلاحم العالم ونظمه تتغير في فترة زمنية قصيرة نسبياً مما قد يصعب من محاولة التكيف التدريجي مع هذه المتغيرات وتوابعها، إلا إذا اكتسب

الإنسان قدرات وكفاءات تؤهله للبقاء والمواجهة والمنافسة وإحراز السبق مع الآخرين حيث رأى البعض أنه - أي مفهوم الاعتماد المتبادل - ما هو إلا تفعيل لهذه الحركة الدينامية وتحويل العالم إلى منظومة من العلاقات الاقتصادية المتشابكة ويعنى هذا إزالة الحدود الاقتصادية بين الدول ليكون العالم أشبه بسوق موحدة. (محمد أمين المفتي، ١٩٩٩، ٨٥: ٩١).

كما نظر البعض للاعتماد المتبادل على أنه حقبة تاريخية محدده فاعتبروه ظاهرة اقتصادية بدأت بسياسة الوفاق، ويعنى ذلك أنها تقوم على فكرة التتابع الزمنى وليس على مبدأ السببية وبالتالي فإن الاعتماد المتبادل من وجهة نظرهم عبارة عن المرحلة التي تعقب الحرب الباردة من الناحية التاريخية (محمد على نصر، ١٩٩٩، ٦٢: ٨٩).

ويتضح مما سبق أن الاعتماد المتبادل: مصطلح قديم جديد في آن واحد بحكم أو من منطلق أن عمليات التبادل ... تبادل المنافع بين شعوب العالم ليست وليدة اليوم أو الأمس وإنما هي قديمة قدم الحضارة الإنسانية.

ولا يتحقق إلا بانتهاء الخلافات أو النزاعات التي قد تنشأ بين الدول وبعضها البعض وهكذا تظهر مفاهيم جديدة مثل الوفاق، وفهم الآخر، والسلام العالمي وتلك المفاهيم تصاحبها نظم وأساليب تعامل في مختلف مجالات الحياة وبين مختلف الدول وهذه المفاهيم وما يصاحبها من نظم وأساليب تعامل جديدة ينبغي أن يواكبها تعديل في سلوكيات الأفراد بحيث يكتسبوا سلوكيات جديدة تتناسب مع ما يستخدم من مفاهيم ونظم وأساليب تعامل وهنا يبرز دور التربية باعتبارها المسئولة عن تنشئة الفرد وبنائه وتكوينه وتزويده بالسلوكيات التي تمكنه من مواجهة التغيرات التي تحدث من حوله إلى إعادة النظر في فلسفة التربية وأهدافها الحالية (محمد أمين المفتي، ١٩٩٩، ص ٨٨ : ٨٩)، (غادة عبد الفتاح عبد العزيز، ١٩٩٦، مرجع سابق، ص ٤٦).

ولمراعاة السمات والمعطيات التي افرزها النظام العالمي الجديد أصبح من الضروري إعادة النظر في هذه المناهج بقصد تطويرها بما يتناسب وهذه السمات والمعطيات كخطوة أولى لتحقيق ذلك يصبح من الضروري إبراز بعض التوجهات العامة عند تخطيط المناهج وتطويرها لتسهم بدور فعال في مواجهة هذه التغيرات وبتنمية المهارات اللازمة لذلك وشجعت على اكتساب المعارف التي تساعد على تكوين وعى يؤثر في سلوك الأفراد، وذلك من خلال التأكيد على ما يلي: (على أحمد الجمل، ٢٠٠٢، مرجع سابق، ٨٢: ١٠٥).

« المنافسة من أجل تحسين الإنتاج.

« العمل وبذل الجهد وتشجيع المنتجات الوطنية والعربية والإسلامية.

« إقرار الملكية الفردية وتوجيهها نحو خدمة الفرد والمجتمع.

« تقوية الاقتصاد الوطني والعربي والإسلامي.

- « إبراز الآثار المترتبة على ضعف الاقتصاد في مجتمعاتنا العربية والإسلامية.
- « دراسة الاتفاقيات الاقتصادية مثل "الجات" والآثار المترتبة عليها وكيفية مواجهتها.
- « تدعيم فكرة الاعتماد المتبادل بين الأفراد والدول العربية والإسلامية

ويمكن استخلاص أن المناهج الدراسية أصبحت أمام وضع جديد يغير توجهاتها ومنطلقاتها، لذا كان من الضروري تضمين مفهوم الاعتماد المتبادل في تلك المناهج في إطار تربوي تعليمي قادر على إعداد الإنسان لمواجهة تحديات الاقتصاد العالمي الشامل كهدف مهم من أهداف تدريس مادة علم الاجتماع.

• الأمم المتحدة :

إن فكرة إقامة حكومة عالمية على أساس من الحرية والتعاون والعدل ترجع فيما يراه بعض المؤرخين إلى عهد فلاسفة اليونان الأولين، غير أن من الأرجح أن الفكرة الداعية إلى إقامة حكومة عالمية ترجع إلى عهد ازدهار القوميات في أوروبا في غضون القرن الرابع عشر، أشدت الصراع بين الدول الأوروبية وتعرض الضعيف منها لفتك القوى، فكان ذلك إيذانا لأن يعمل رجال الفكر ودعاة الإصلاح للبحث عن وسيلة يسود في ظلها الأمن والسلام وعن طريقها تتخلص البشرية من الحروب والدمار، وقد تمخض تفكيرهم في هذا الشأن عن عدة مشروعات تدور حول فكرة إنشاء حوكمة عالمية أو منظمة دولية تبسط سلطانها على الحكومات وبذلك تكفل السلام للعالم وتوفر الطمأنينة (بطرس غالي، ١٩٩٢، ص ٩ : ١٥).

واتساقاً مع الفكرة السابقة وبعد الحرب العالمية الأولى وتحت تأثير دعوات ملحة وصادقة من الفلاسفة ورجال الفكر بدأت الخطوة الأولى عن طريق الشرعية الدولية بإنشاء عصبة الأمم التي كانت محاولة تهديدية للتبشير بضرورة قيام سلطات عامة دولية على نمط ما استقر عليه الحال في الدول التي حرصت شعوبها على حق تقرير مصيرها. إلا أنها سرعان ما انهارت بعد قيام الحرب العالمية الثانية، والتي ولدت أهوالها وخسائرها البشرية والاقتصادية العزم من جديد لتوثيق التلاحم لدى الشعوب والدول للسير قدماً وبخطوات أسرع لتدعيم الشرعية الدولية وتقوية أجهزتها وذلك بإنشاء منظمة الأمم المتحدة والتي يعد ميثاقها المصدر الأساسي للشرعية الدولية بجانب قواعد القانون الدولي والاتفاقيات الدولية الهامة حيث قامت الأمم المتحدة منذ إنشائها وحتى الآن بدور أساسي في إعدادها وتنفيذها. ويعكس الفصل الأول من ميثاقها الملامح الأساسية ويجسدها في: (المحافظة على السلام والأمن الدوليين، وتنمية العلاقات الودية بين الشعوب، والتعاون الدولي في حل المشكلات العالمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والإنسانية، وتعزيز احترام حقوق الإنسان وحرياته الأساسية دون تفرقة بسبب العنصر أو الجنس أو الدين، وعدم التدخل في الشؤون الداخلية للدول). (محمد رضا الديب، ١٩٩٩، مرجع سابق، ١٠: ١٣).

- ثقافة أبعاد العالم ومدى توافرها بمنهج مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية:
- اهتمت وزارة التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨) لمادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية بالمكون الثقافي ومنها ثقافة أبعاد العالم، حيث حددت أهداف متعددة لتلك الثقافة منها:
- « دراسة بعض المشكلات العالمية، وبيان جهود الدولة والمجتمع الدولي في مواجهتها.
- « تطبيق المفاهيم السياسية والاقتصادية والاجتماعية على الواقع الوطني والعربي والعالمي.
- « إدراك امكانات الوحدة بكافة أشكالها على المستوى العربي والعالمي.
- « تنمية الوعي الاجتماعي والثقافي والسياسي بحقوق الإنسان وواجباته وممارستها في كافة مجالات الحياة، تطويراً للفرد والمجتمع.
- « تنمية الاتجاه نحو مفاهيم وقضايا التعاون الدولي وأثرها على العلاقات الدولية إيماناً بأن العالم كله وحدة واحدة تجمعها مصالح وأمال مشتركة.
- وتأسيساً على ما سبق يكون اكساب مفاهيم ثقافة أبعاد العالم مسئولية جميع مناهج العلوم الإنسانية والاجتماعية بصفة عامة وعلم الاجتماع - بحكم طبيعتها - بصفة خاصة في مقدمة هذه المناهج والتي ينبغي أن تسير ما يحدث في المجتمع من تغيرات وتوجهات مختلفة سياسية واقتصادية واجتماعية، فهي من أكثر المواد تأثيراً بما يجري في المجتمع المحلي والإقليمي والعالمي من أحداث وما يعتريه من مشكلات، كما أنها تساعد على اكتشاف الدور الحيوي للإنسان في المجتمع حيث تنمى لديه النظرية العالمية التي تقوى الروح القومية وتدعهما، وتستهدف إجمالاً تعليم الطلاب كيف يفكرون ويتعاملون مع مصادر المعرفة وكيف يكونون مواطنين صالحين قادرين على المشاركة الفعالة والتكيف مع الواقع الاجتماعي بما يعتريه من تغيرات وتوجهات تفرض على المتعلم مجموعة من المهام والمتطلبات الجديدة منها:
- « على درجة كبيرة من الفهم الواعي للأحداث الجارية على مستوى العالم، وقادراً على تحليل أسبابها والمشاركة فيها.
- « لديه مجموعة من الاتجاهات والقيم التي توجهه نحو السلوك المناسب تجاه المشكلات العالمية مثل تفقد العدالة والمساواة بين الدول - الهيمنة السياسية والاقتصادية".
- « لديه من المهارات ما يمكنه من التعامل مع المشكلات والقضايا التي يفرضها النظام العالمي الجديد مثل:
- « إدراك أنه عضو في المجتمع الدولي.
- « اتخاذ القرارات وتحمل المسؤوليات.
- « إصدار الأحكام فيما يتعلق بالعديد من المشكلات والقضايا والأحداث المعاصرة على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية.

- « تقدير الطبيعة المتغيرة للمجتمع والصورة المستقبلية للعلاقات الدولية.
- **المحور الثاني : مقومات المكون الثقافي وأهميته لعلم مادة علم الاجتماع (المكون الثقافي للمعلم، والمقومات الأربع للمكون الثقافي):**
- انطلاقاً من أهمية التركيز على دور المكون الثقافي في إعداد وتدريب المعلمين، في مختلف أبعاده ومقوماته، فإن علينا الوصول لتحقيق وبلوغ الأهداف التالية:
- « إبراز أهمية الجانب الثقافي بمختلف مقوماته، في إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة.
- « البحث في سبل تحقيق التوازن بين الجوانب الثلاثة "الأكاديمية والتربوية والثقافية" في برامج إعداد المعلم من خلال الاقتداء بالفكر الشمولي التكاملي.
- « إبراز أهمية الجانبين الأخلاقي والاجتماعي في إعداد المعلم من خلال دوره في غرس القيم الأساسية لإحداث التضامن الاجتماعي وتحرير العقل من عقاله.
- « إلقاء الضوء على مفهومي المعيشة التربوية والحوار التربوي وعلاقتهما بالجانب الثقافي في إعداد المعلم.
- « التنبيه إلى ضرورة عناية معلم اليوم بالمشاركة الفعالة في تطوير نموذج حضاري متفاعل مع تغيرات العصر ويعنى بالتطورات التكنولوجية وتوظيفها.
- **مقومات المكون الثقافي لعلم علم الاجتماع:**
- تعد الثقافة مفتاح التكوين لمعلمي المستقبل (حسن شحاتة، ٢٠٠٣، مرجع سابق، ١٦٠: ١٦٤) ويمكن تحديد أهم مقومات المكون الثقافي وأهميتها للمعلم في:
- « حضور المفاهيم والمبادئ والمعلومات من مجالات المعرفة المتنوعة اللازمة لفهم الإنسان وعالمه، والتعامل معها بفكر شمولي تكاملي.
- « مدركات المعلم حول وظيفة التربية في تنمية المجتمع، والوعي بأهمية دور المعلم في النظام الاجتماعي وتطويره، وتعريفه بالإطار العام لثقافة المجتمع وقدرته على توليد ثقافة منفتحة محفزة للهمم توازن بين الأصالة والتجديد.
- « مقومات الأخلاق الفاضلة، وخصائص السلوك المهني التي من شأنها رفع مستوى المهنة وممارستها وتنمية إحساسه بالمسؤولية الاجتماعية ووعيه بالظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في المجتمع، بما يساعده على تبني أطر فكرية منظمة تمكنه من فهم مستجدات الأحداث في العالم وتطوراتها، ومدى الاستفادة منها في تحقيق تنمية المجتمع.
- « ترسيخ مبدأ الحوار التربوي باعتباره حاجة حيوية لا غنى عنها لأي معلم يؤمن بالتنوع الفكري، وتعميق خلفيته الثقافية.
- « ومن مقومات المكون الثقافي، العناية بترسيخ التفاعل والعلاقات الاجتماعية والإنسانية.

« الثقافة التكنولوجية باعتبارها من العناصر الأساسية في إعداد المعلم والقدرة على مواكبة التطورات والتدريبات على الأسلوب العلمي في التفكير ومواجهة المشكلات. (إبراهيم محمد عبد الرزاق: ٢٠٠٣، ص ٢١٢ - ٢١٣).

وبالرغم من أهمية التكوين الثقافي للمعلم وقدرته على فهم الطلاب والبيئة المدرسية والعالم من حوله، وتوجيه الجهود التربوية التي تتلاءم مع ثقافة المجتمع وتحقيق أهدافه، إلا أن الواقع الحالي بصفة عامة في العديد من كليات الإعداد أو مراكز التدريب، يهمل ذلك الجانب ويركز فيها، على الجانبين الأكاديمي والتربوي، في حين لا يحظى التكوين الثقافي بمعناه الواسع إلا بالقليل من العناية رغم أهميته ومن هذه المقومات:

• المقوم الأول: الثقافة التكنولوجية وأهميتها لعلم مادة علم الاجتماع:

إن المكانة البارزة التي حظيت بها تكنولوجيا المعلومات في السنوات الأخيرة في المجال التعليمي، سارعت لإعادة النظر في تكوين المعلم، والعمل على التنوع في استثمار التكنولوجيا المتقدمة، وتوظيفها للتوظيف الأمثل بما يتلاءم وتكوين المعلم على النحو الذي يمكنه من الاستفادة الايجابية من مجتمع المعلومات والتوافق مع متطلبات المستقبل، إنه وفي عصر العولمة لابد وأن يتأثر التعليم بالتطور التكنولوجي، والتحول من تقدم العلوم وهيمنة التكنولوجيا وانتشار وسائل الاتصال الجماهيري. هذه التحولات التي عملت على تغيير المفاهيم التربوية فأصبح التدريس نشاطا تكنولوجيا بالدرجة الأولى يستند إلى نتائج العلوم.

وينبغي ألا ينحصر مفهوم التكنولوجيا في المعنى الضيق، فليس المقصود بالتكنولوجيا إدخال الأجهزة والتقنيات بالمعنى المادي فقط، وإنما يعنى بالإضافة إلى ذلك الدراسة العلمية للوسائل والتقنيات المستعملة في التعليمي. والأسلوب التكنولوجي يقوم اليوم على غزو العقل واستثمار إمكانات الإنسان الفكرية والوجدانية. كما أن المنظور التكنولوجي يعنى خلق نماذج يعمل بغيرها الجهاز الفني (التقني) وفي انسجام من إنجاز المدرس، على جعل الطلاب يحققون أهدافا واضحة ومحددة سلفا على شكل تغيرات سلوكية، وتحديد أسلوب للمراقبة والتقويم الذاتي وضبط جميع مكونات النشاط التعليمي. فليس المهم إذن مجرد استخدام الأجهزة ولكن الأهم هو الأخذ بالأسلوب المنهجي أو النظام (النسق) الذي تعمل وفقه التجهيزات واستخدامه في التدريس لتحقيق أهدافه (محمد الدريج، ٢٠٠٤، ص ٥٩ - ٦١).

وفي الفترة الأخيرة من القرن الحالي بدأت برامج إعداد المعلم في أوروبا وأمريكا بتزويد المعلمين بالثقافة التكنولوجية، من خلال دراسة عدة مقررات مثل "مدخل لعلم الكمبيوتر - التطبيقات التعليمية للكمبيوتر - تطوير مناهج تعليم الكمبيوتر" واستخدام التقنيات الحديثة الأخرى. وبرزت بناءً على ذلك بعض الكفايات الأساسية للثقافة التكنولوجية والتي تضمنتها تلك البرامج في إعداد المعلم منها: (إبراهيم محمد عبد الرزاق: ٢٠٠٣، ص ٧٠ - ٧١)

« إعداد المعلم بحيث يكون قادراً على التكيف مع مجتمع المعلوماتية وخصائصه، باعتبار أن التربية تستهدف إعداد الأفراد للحياة في إطار مجتمع معين.

« اكساب المعلم الحد الأدنى من عناصر الثقافة المعلوماتية سواء تمثل ذلك في مقررات نظرية حول المعلومات والاتصال، أم في بعض المهارات التطبيقية في هذا المجال.

« إكساب المعلم الحد الأدنى من مهارات استخدام بعض وسائل وأجهزة تكنولوجيا المعلومات

« التأكيد على أهمية القيم الإنسانية، والمبادئ الأخلاقية كموجهات لأنماط السلوك الاجتماعي، والتي سوف تتسم بالتعقيد في مجتمع المعلوماتية.

ويتضح مما سبق أهمية إعادة النظر في نظام إعداد المعلم، والعمل على التنوع في استثمار التكنولوجيا المتقدمة، وتوظيفها التوظيف الأمثل بما يتلاءم وتكوين المعلمين بكليات التربية على نحو يمكنهم من الاستفادة الإيجابية من مجتمع المعلوماتية والتوافق مع متطلبات المستقبل.

إن التطور السريع للتكنولوجيا في التعليم جعل من الصعوبة بمكان على المعلم العربي مؤسسات إعداداته تجاهل تلك التقنيات الجديدة وأدواتها الفكرية. فبيئة الاتصالات الحديثة، أصبحت ضرورية من أجل تفعيل وتوسيع القدرات العلمية عند المعلم والاستفادة منها، وبالتالي شمولية المعارف ودقتها، وينبغي محاولة العمل للحاق بالسباق في ظل التنافسية، لأن التخلف الثقافي يؤدي إلى التخلف الحضاري وإلى فقدان الدافع الذاتي للتطور. وعلى هذا الأساس تبلغ الأهمية القصوى في تطوير وتدريب الخبرات التي تحفز الطاقات الكامنة وتنمي الذكاء، مستعملة الأسس النفسية والتربوية.

• المقوم الثاني : الثقافة المفتوحة وإعداد معلم مادة علم الاجتماع:

إن الثقافة المفتوحة الكامنة وراء أي تطور، توجهها القيم والتطورات الإصلاحية، وإن قدرة الوعي على توليد ثقافة مفتوحة محفزة للهمم، منيرة للعقول، تتوقف على مرونتها واستعدادها للتفاعل مع خصوصيات البيئة الاجتماعية من جهة واستيعاب التباينات الفكرية والنفسية للجماعات التي يشكل مجموعها المجتمع المدني من جهة أخرى. ويمكن القول إن اظهار خصائص الثقافة المفتوحة عالميتها التي تجعلها تكتسب احترام الناس على مختلف انتماءاتهم الدينية والجغرافية. وتدفعهم إلى محاكاتها والسير على هديها.

إن نظرة مقارنة إلى القواسم المشتركة بين الثقافة المفتوحة التي أنتجت حضارات شامخة عبر التاريخ، تظهر أن الثقافة المفتوحة تتميز بخاصيتين رئيسيتين: (إبراهيم محمد عبد الرزاق، ٢٠٠٣)

« القدرة على توليد تضامن داخلي يتمثل بتعاون افراد المجتمع وتلاحمهم وتكامل جهودهم.

« والقدرة على تحرير الطاقة الخلاقة المبدعة للفرد والجماعة، وبالتالي تمكينهم من تطوير أدواتهم وزيادة فاعليتهم.

فالنهوض والانفتاح الحضاري للمجتمع ، يرتبط مباشرة بالقيم الفاضلة من تقدير لكرامة الإنسان واحترام الابداع العلمي والاجتهاد والانفتاح على الثقافة الفرعية واستيعاب الكفاءات العلمية والفنية للشعوب، ويأتي هنا الدور المهم للمعلم في توريد ثقافة النهضة، وإحداث إصلاحات ثقافية واجتماعية، ولا يتحدد دور المعلم بشكل رئيس في تأكيد القيم الأساسية الفردية لإحداث التضامن الاجتماعي وتحرير العقل من عقالة فحسب ، فتأكيد القيم يملكه أفراد المجتمع جميعا على اختلاف إمكاناتهم الفكرية والتواصلية، بل أن الوعي الاخلاقي والسمو الوجداني قد يتنامى ويغيب عن كثير من المثقفين. لذلك فإن المساهمة الرئيسية للمعلم تكون في تنزيل القيم على أرض الواقع المهني.

يأتي دور الأصالة عند المعلم وضرورة استحضار العناصر الكلية من التراث الثقافي وتجاوز الخصوصيات وإعادة تشكيلها وتجديدها دون إضاعة هويتها أو إنكار تاريخها وتراثها المميز لها، وبالتالي فإن الأصالة والتجديد ليسا مفهوميْن متضادين كما يظن البعض، بل هما مفهومان متكاملان. فلا تجديد حقيقيا دون أصالة تربط الحاضر بالماضي وتبنى الزمن على إنجازات السلف. (أحمد موصلي، ولؤي صايف، ٢٠٠٢، ١١٠ - ١١٢).

• المقوم الثالث : البعد الأخلاقي:

إن أحد أقوى الأسباب لأزمة الشباب في الوقت الحاضر هو الافتقار إلى الرواد والقياديين الذين يمكن الاقتداء بهم، كما أن إكساب السلوك المستقيم إنما يعتمد على توافر قد مناسب من المعرفة الخلقية، والتي تعتبر بحد ذاتها معينة على التعبير الاجتماعي الأمثل، وتؤكد (سهيلة الفتلاوي، ٢٠٠٣، ٣٧)، و(سهيلة الفتلاوي، ٢٠٠٤) على الكفايات الاخلاقية التالية في تكوين المعلم وتشمل في:

- « أن يتصف المرونة مع جزم وجديّة.
- « أن يكون مثابرا، صبوراً وهادئاً لا ينفعل، وغير حاد الطبع.
- « متحمساً للتدريس، دينامياً يستخدم تعبيرات وجهه لجلب انتباه الطلاب.
- « يشجع على الاحترام المتبادل بينه وبين المتعلمين أنفسهم.
- « يشعر بالثقة ويبدى الثقة بطلبته، ويعاملهم معاملة قائمة على الرعاية والاهتمام.
- « يشجع مشاركة المتعلمين في الأنشطة التعاونية ويتخاطب مع المتعلمين بأساليب تربوية تزيد من دافعيتهم للتعلم.

« يحافظ على مناخ تدريب ملائم بحيث لا يشعر المتعلمين بالملل والكسل.
 « يشعر المتعلمين بالراحة والطمأنينة في درسه ويتعامل معهم برحابة صدر
 بحيث يبدو الفصل وكأنه عائلة كبيرة.
 « يحسن الاستماع الجيد للمتعلمين ويؤيد إجاباتهم الصحيحة، ونضيف
 إلى الكفايات السابقة كفايات نرى أنها مهمة في تعزيز البعد الأخلاقي
 لدى المعلم وهي:

✓ التواضع عند المعلم، فهو علامة على نضجه وعلى فضيلة منه، والكبرياء
 علامة نقص وانخفاض مستواه فأفضل الأشخاص هم الذين يتعارفون
 مع الناس ويمتزجون ويؤسسون علاقات المودة معهم. وأنقص الأشخاص
 هم الذين يكرهون مخالطة الناس ويستنكفون مع ذلك. يكاد التواضع
 أن يكون مفتاحا لكل السجايا الحميدة، والذي يملك هذه السجية
 يستطيع امتلاك السجايا الحميدة الأخرى.

✓ أن يجعل المعلم من نفسه ميزانا يزن به كل شيء في سلوكه تجاه
 الآخرين. فما يريده لنفسه عليه أن يريده للآخرين. وعليه ألا ينسى
 أنه عندما يكره تصرفا معيناً تجاهه فإن الآخرين أيضاً يكرهونه،
 فيتخلص بذلك من جميع التصرفات الخاطئة.

✓ أن يكون المعلم قدوة: فمهنة التربية والتعليم تتطلب أن يكون المربي قدوة
 بصورة دائمة ومستمرة، إذ إن أي أخفاق في هذه الخاصية قد يترتب عليه
 كثير من حالات النكوص والتراجع في قيمة التربية والتعليم، فالمرء
 قدوة في مواقفه واتجاهاته وسلوكياته داخل هذه المواقف من خلال
 علاقته معها وسلوكه فيها. والمرء يمكن أن يكون قدوة من خلال أسلوبه
 في الكلام وكذلك من خلال علاقاته الإنسانية، ومن خلال تصرفاته
 وأساليب تفكيره، ومن خلال ذوقه وقدرته على التمييز بين الأشياء
 والأشخاص من خلال صحبه وأسلوب حياته وأشياء أخرى كثيرة.

• **المقوم الرابع : دور التفاعل والعلاقات الاجتماعية والإنسانية في إعداد معلم علم الاجتماع:**
 يتفق التربويون بالنسبة لحيوية التفاعل والعلاقة الاجتماعية والإنسانية في
 إعداد المعلم على ضرورة امتلاكه للكفايات التالية: (سهيلة الفتلاوي: ٢٠٠٣ ص
 ٤٤)

« أن يتعاون المعلم مع زملائه المعلمين الآخرين ومع المدير لإنجاح عمليتي
 التعليم والتعلم بوجه عام.

« أن يساهم المعلم في اتخاذ القرارات المتعلقة بمعالجة المشكلات التي يواجهها
 في المجال المدرسي وأن يقدم المعلم نشاطات لحل المشكلات بوعي وقصد
 ويستوعب طبيعة المجتمع الذي يعمل فيه، وبالتالي يساعد على ترجمة
 الأهداف المدرسية لمصالح المجتمع المحلي الذي يعيش فيه.

« أن يقيم المعلم علاقة مع المتعلمين قائمة على التفاهم والتعاون والاحترام
 المتبادل.

« أن يعطى المعلم توجيهات وتعليمات واضحة ومحددة للمتعلمين لتسهيل عملية التعلم.

« أن يجيد المعلم تنمية الانضباط الذاتي لدى المتعلمين.

« أن يشجع المعلم مشاركة المتعلمين في التفاعل داخل الفصل وكذلك يشجع اختيارهم للأنشطة وتنظيمها وإدارتها ويلاحظ عملهم وتعاونهم

• ثانياً: إجراءات البحث :

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه تم اتخاذ الإجراءات التالية:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي ينص على: ما أهم مفاهيم ثقافة أبعاد العالم اللازمة لمعلمي مادة علم الاجتماع في المرحلة الثانوية؟ فقد اتبع البحث الإجراءات التالية:

تحديد مفاهيم ثقافة أبعاد العالم اللازمة لمعلمي مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية وللتوصل إلى تلك المفاهيم من خلال:

« مراجعة الإطار النظري وما تضمنه من نتائج لبحوث ودراسات ذات الصلة.

« مراجعة الكتب والدراسات المتصلة بموضوع البحث الحالي لاستخلاص مفاهيم ثقافة أبعاد العالم، وفي ضوء ذلك قامت الباحثة بمراجعة لمجموعة من الأدبيات والمراجع القانونية والقانونية وسياسية واجتماعية (ملحق 2)، وقد تم الخروج بالمفاهيم التالية: (التضامن - والاستقرار - والتوازن الدولي - وحفظ السلام - وحق العدالة - والاتفاق الدولي - والنزاع الإقليمي - والأمن الجماعي - والدبلوماسية الوقائية - والتعاون الدولي - وحق التجمع السلمي - وحق التنظيم - وحماية المدنيين - والإغاثة الإنسانية - وحق الملكية - وحق الإقامة - وحسن الجوار - والتكتل الاقتصادي - والمشكلة الاقتصادية - والتنمية المستدامة - والتفاوض - والاستقلال - والسيادة - واتفاقية شراكة - وحق العمل - والأمن الجماعي - والديمقراطية - ومنظمة الأمم المتحدة - والمنظمة الدولية - والمنظمة الإقليمية - والميثاق - والجمعية العامة - ومجلس أمن - ومجلس اقتصادي اجتماعي - ومجلس وصاية - ومحكمة عدل - وحق تقرير المصير).

« استطلاع رأي الخبراء والمتخصصين والموجهين والمعلمون الأوائل من أعضاء هيئة تدريس القانون الدولي بكليات الحقوق، وأعضاء هيئة تدريس مادة علم الاجتماع بكلية الآداب جامعة القاهرة، وموجهي وخبراء مادة علم الاجتماع بوزارة التربية والتعليم، والمدرسين الأوائل لمادة علم الاجتماع بالمدارس الثانوية من خلال سؤال مفتوح عن مفاهيم ثقافة أبعاد العالم اللازمة لمعلم مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية والتي يجب تزويده بها، وقد اتفق أفراد العينة على أهمية المفاهيم التالية: (أمن دولي - وسلام عالمي - وتفاهم دولي - واعتماد

متبادل - وحقوق الإنسان - وأمم متحدة" منظمة دولية؛ وذلك على اعتبار أنها تعكس أهداف المنظمة المنوطة بتطبيق مفاهيم ثقافة أبعاد العالم.
 « وبعد استطلاع آراء الخبراء والرجوع للعديد من الدراسات والبحوث تم التوصل إلي(٢٢) مفهوم تمثلت في: (الأمن - والانتماء - والحماية الدولية - والعدالة الدولية - والاستقرار - والتعايش السلمي - ونزع السلاح - والصراع الدولي - والتسامح - والتفاهم الدولي - والتسوية - والتحكيم الدولي - والتفاوض - وحقوق الإنسان - ونبذ العنف - والمساواة - وسيادة وطنية - والاتفاق الدولي - والمسئولية الدولية - والاعتماد المتبادل - والاستقرار الاقتصادي - والمشكلة الاقتصادية).

« إعداد قائمة مبدئية بمفاهيم ثقافة أبعاد العالم: من خلال الخطوات السابقة توصل البحث الحالي لقائمة مبدئية بمفاهيم ثقافة أبعاد العالم والتي تحتوي على "خمسة" مفاهيم رئيسية، و"ثلاثة وثلاثين" مفهوماً فرعياً، وتم ضبطها، لتصبح في صورتها النهائية. (ملحق 3) قائمة مفاهيم ثقافة أبعاد العالم بصورتها النهائية).

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي ينص على: ما المتوافر من مفاهيم ثقافة أبعاد العالم لدى معلمي مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية؟

فقد تم تحديد المتوافر من مفاهيم ثقافة أبعاد العالم لدى معلمي مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية، وذلك من خلال:

« مراجعة نتائج البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة.
 « استبانة هدفت لتقييم السادة الخبراء وعددهم(٦)، والموجهين والمدرسين الأوائل وعددهم(٦) للمستوي الثقافي لعلم مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية من حيث إلمامهم بمفاهيم ثقافة أبعاد العالم وتحديد المتوافر من مفاهيم ثقافة أبعاد العالم لدى معلمي مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية، وأوضحت النتائج ما يلي:

✓ أكد ٩٧.٨% من إجمالي العينة السابقة من السادة (الخبراء في مجال المناهج وطرق تدريس مادة علم الاجتماع، والموجهين، والمدرسين الأوائل)، أن معظم معلمي مادة علم الاجتماع الحاليين لا تتوافر لديهم مفاهيم ثقافة أبعاد العالم بالشكل المطلوب؛ على الرغم من أهميتها وضرورة تزويدهم بها كجزء من متطلبات تدريس المادة والتي تتضمن تدريس الأعراف والأنساق والخصائص الاجتماعية والفكرية والثقافية للأفراد والمجتمعات.

✓ كما أكد ٩٤% من العينة أن هناك قصورا واضحا لدى أغلب المعلمين في بعض المفاهيم المرتبطة بثقافة أبعاد العالم؛ وبالموضوعات الدولية

كالتعاون الدولي، التربية الدولية، والاعتماد المتبادل، والصراعات العالمية العرقية ملحق (٤) استبانة السادة الخبراء الموجهين والمدرسين الأوائل لتحديد مدي استخدام معلمي علم الاجتماع لمعلومات ومهارات ثقافة أبعاد العالم، و(ملحق ٥) أسماء السادة الخبراء، والموجهين، والمدرسين الأوائل الذين تم تطبيق الاستبانة عليهم.

تم تحديد المتوافر من مفاهيم ثقافة أبعاد العالم لمعلمي مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية، والتي تم التوصل إليها عن طريق عرض استبانة لمحتويات القائمة الخاصة بثقافة أبعاد العالم على الخبراء في مجال المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية والفلسفية، والسادة الموجهين، والسادة المدرسين الأوائل من معلمي مادة علم الاجتماع بالتعليم الثانوي، وقد تضمنت مقياس متدرج من خمسة أبعاد هي: (متوافر بدرجة كبيرة، متوافر بدرجة متوسطة، متوافر بدرجة قليلة، غير متوافر، لا أعلم) لقائمة ثقافة أبعاد لمعلمي مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية، وتم حساب الوزن النسبي للحاجة من خلال المعادلة التالية:

$$\text{الوزن النسبي} = \frac{٥ن٥ + ٤ن٤ + ٣ن٣ + ٢ن٢ + ١ن١}{٥ن٥ + ٤ن٤ + ٣ن٣ + ٢ن٢ + ١ن١}$$

وقد أوضحت النتائج أن جميع العناصر الواردة باستطلاع الراي للخبراء، وبلااستبانة للموجهين والمدرسين الأوائل والخاصة بقائمة ثقافة أبعاد غير متوافره ولذا يحتاج معلمي مادة علم الاجتماع لتزويدهم بها بدرجة كبيرة؛ حيث حصلت على (لا تتوافر) لمعظم عناصرها سواء للعناصر الرئيسة أم الفرعية بنسب لم تقل عن ٨٠٪، وحصلت على (تتوافر بدرجة قليلة) على حوالى ٢٠٪، وبالتالي تم الاحتفاظ بجميع عناصر القائمة التي تم التوصل إليها من قبل، وجدول (١) يوضح مفاهيم ثقافة أبعاد العالم الغير متوافره واللازم تزويدها لمعلمي مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية الرئيسة والوزن النسبي والنسبة المئوية لعدم توافرها أو توافرت بدرجة قليلة؛ وبالتالي حاجة المعلمين لتزويدهم بها:

جدول (١) مفاهيم ثقافة أبعاد العالم الرئيسة الغير متوافره واللازم تزويدها لمعلمي مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية

م	المفاهيم الخاصة بثقافة أبعاد العالم	الوزن لنسبي للحاجة لعدم التوافر	النسبة المئوية لعدم التوافر	الترتيب للحاجة لتزويدهم بها
١	تدريس السلام العالمي والتعايش المشترك.	٤.٥	٩٠٪	٢
٢	العولة والوطنية.	٤.٦	٩٢٪	١
٣	الأمن الدولي.	٤	٨٠٪	٥
٤	الاعتماد المتبادل.	٤.٢	٨٢٪	٤
٥	حقوق الإنسان وقت السلم والحرب.	٤	٨٠٪	٦
٦	تحديد أثر العولة على العلاقات الاقتصادية والاجتماعية الدولية.	٤.٤	٨٨٪	٣

ويوضح جدول (١) أنه من أكثر المفاهيم الغير متوافره واللازم تزويدها لمعلمي مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية كانت كما يلي: العولمة والمواطنة، ثم تدريس السلام العالمي والتعايش المشترك، ثم تحديد أثر العولمة على العلاقات الاقتصادية والاجتماعية الدولية.

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي ينص على: **ما البرنامج التدريبي القائم على التعلم الذاتي، والذي يمكن من خلاله تنمية مفاهيم ثقافة أبعاد العالم لمعلمي مادة علم الاجتماع بالتعليم الثانوي؟**

بناء البرنامج التدريبي الذي يمكن من خلاله تنمية مفاهيم ثقافة أبعاد العالم لمعلمي مادة علم الاجتماع بالتعليم الثانوي من خلال من خلال: (تحديد أسس بناء البرنامج، وصياغة أهداف البرنامج، وتحديد محتوى البرنامج وتنظيمه، وتحديد الأنشطة التدريبية المناسبة لمحتوى البرنامج وطبيعة المتدربين، واختيار مصادر التعلم التي يمكن الرجوع إليها عند دراسة البرنامج، وإعداد أدوات التقويم للبرنامج، وضبط البرنامج) وسيتم توضيح كل خطوة من الخطوات السابقة.

• تحديد أسس بناء البرنامج :

لكي يكون البرنامج مناسباً للمعلمين ومحققاً للأهداف المرجوة منه، فقد تم الاعتماد على مجموعة من الأسس عند بنائه، وهذه الأسس تمثلت في:

« قائمة المفاهيم التدريبية الخاصة بثقافة أبعاد العالم والتي تم التوصل إليها في الخطوة السابقة، والتي تعبر عما يحتاجه المعلمون من معارف ومهارات تخصصية للقيام بوظائفهم على الوجه الأكمل.

« خصائص المتعلمين الكبار، وظروف وطبيعة عمل معلمي مادة علم الاجتماع بالتعليم الثانوي.

« مفهوم التعلم الذاتي واعتبار الموديولات التعليمية الأسلوب الملائم لتدريب المعلمين، حيث تم الأخذ في الاعتبار عند بناء هذا البرنامج أنه سوف يقدم للمتدربين عن بعد.

« المراجع والدراسات السابقة ذات الصلة.

« أهداف التنمية المهنية للمعلمين.

« الحداثة والدقة في كل محتويات البرنامج.

• صياغة أهداف البرنامج :

في ضوء أسس بناء البرنامج التي تم تحديدها، ومعايير الأهداف التدريبية الجيدة، تم تحديد هدف عام للبرنامج تمثل في: "تنمية المعارف والمهارات التخصصية والخاصة بثقافة أبعاد العالم لمعلمي مادة علم الاجتماع بالتعليم الثانوي بمصر". وفي ضوء الهدف العام السابق تم صياغة الأهداف التدريبية لموضوعات البرنامج.

• **تحديد محتوى البرنامج وتنظيمه :**

في ضوء أهداف البرنامج ومعايير المحتويات التدريبية الجيدة تم اختيار محتوى البرنامج الذي يمكن من خلاله تحقيق الأهداف المحددة، وتم تنظيمه بشكل منطقي؛ حيث تم ربط كل موضوع وكل عنصر به بما قبله وما بعده، وتم ترتيب المادة العلمية في كل موضوع بشكل متكامل ومنطقي، وقد روعي في هذا التنظيم إمكانية دراسة المحتوى بشكل ذاتي من جانب المتدربين، وكذلك إمكانية عرضه في شكل حقيبة تدريبية هي أقرب ما تكون للموديوالات التعليمية.

• **تحديد الأنشطة التدريبية المناسبة لمحتوى البرنامج وطبيعة المتدربين :**

في ضوء معايير الأنشطة التدريبية الجيدة تم تحديد مجموعة من الأنشطة لكل موضوع من موضوعات البرنامج تتناسب مع المحتوى التعليمي، وطبيعة المتدربين، وتسهم في تحقيق الأهداف.

• **اختيار مصادر التعلم التي يمكن الرجوع إليها عند دراسة البرنامج :**

لما كانت مطالعة مصادر التعلم المختلفة من الوسائل المهمة للتنمية المهنية للمعلم؛ فقد تم اختيار مجموعة من المراجع العلمية والمواقع الإلكترونية التي يمكن لمعلم مادة علم الاجتماع بالتعليم الثانوي الرجوع إليها عند دراسة كل موديول البرنامج التدريبي.

• **إعداد أدوات التقييم للبرنامج :**

للتقويم البنائي للبرنامج تم وضع مجموعة من الأسئلة في نهاية كل موضوع من موضوعات البرنامج تغطي أهداف هذا الموضوع، وتوضح مدي إلمام المتدربين بمحتواه.

• **ضبط البرنامج :**

بعد الانتهاء من إعداد كل عنصر من عناصر البرنامج التدريبي تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تدريس الاجتماع والمناهج وطرائق التدريس (ملحق ٩) أسماء السادة المحكمين على أدوات البحث والمواد التعليمية ؛ لتعرف آرائهم حول كل عنصر من هذه العناصر، وتم إجراء التعديلات التي أشاروا بها، وبذلك أصبح البرنامج التدريبي في صورته النهائية (ملحق ٨) البرنامج التدريبي لمعلمي مادة علم الاجتماع بالتعليم الثانوي).

وللإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث، والذي ينص على، ما فعالية برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في بعض مفاهيم ثقافة أبعاد العالم لتنمية المكون الثقافي لمعلمي مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية؟ تم ذلك من خلال:

- « اختيار الموضوعات المقترحة من البرنامج لتطبيقها على العينة المختارة.
- « إعداد اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة للتقويم النهائي للموضوعين المختارتين.

« اختيار مجموعة من معلمي مادة علم الاجتماع بالتعليم الثانوي (مجموعة البحث).

« تطبيق الاختبار، وبطاقة الملاحظة قبلياً على عينة البحث.

« إعداد البرنامج التدريبي؛ لدراسة الموضوعات المقترحة من البرنامج التدريبي ذاتياً.

« تطبيق الاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة بعدياً على العينة المختارة.

« تسجيل النتائج وتحليلها إحصائياً وتفسيرها.

« تقديم التوصيات والمقترحات.

وسيتم عرض ما سبق تفصيلياً:

• اختيار موضوعين من موضوعات البرنامج التدريبي :

لتعرف أثر البرنامج تم اختيار موضوعين من موضوعات البرنامج التدريبي وهما: (السلام العالمي والتعايش المشترك)، و(العولمة والمواطنة)؛ وهما الموضوعين اللذين حصلنا على أعلى نسبة من النسب المئوية لدراسة المفاهيم؛ ونظراً لحاجة معلم مادة علم الاجتماع الكبيرة للتدريب على محتوياتهما حسبما أشارت نتائج استطلاع رأي المعلمين.

• إعداد أدوات البحث والمتمثلة في (إعداد اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة):

تم إعداد اختبار تحصيلي موضوعي لقياس مدى نمو الجوانب المعرفية المرتبطة بهما لدى معلمي مادة علم الاجتماع بالتعليم الثانوي (مجموعة البحث)، وبطاقة ملاحظة لقياس نمو الجوانب المهارية، وذلك كما يلي:

• الاختبار التحصيلي :

تم إعداد هذا الاختبار في ضوء الخطوات التالية:

« تحديد هدف الاختبار : تم تحديد هدف للاختبار والمتمثل في: قياس مستوى معلم في الجوانب المعرفية المرتبطة بموضوعي البرنامج التدريبي المقترح وهما (السلام العالمي والتعايش المشترك) و(العولمة والمواطنة) قبل وبعد تطبيق البرنامج.

« اختيار نوع مفردات الاختبار وكتابتها: تم تحديد عدد مفردات الاختبار به (٣٠) مفردة، وتمت صياغة هذه المفردات في شكل أسئلة اختيار من متعدد؛ حيث إنها تعتبر أفضل أنواع الأسئلة الموضوعية في تقليل أثر التخمين لزيادة عدد بدائل الحل، وعند الصياغة تم مراعاة اعتبارات الإعداد الجيد لهذا النوع من الأسئلة.

« كتابة تعليمات الاختبار: بعد إعداد مفردات الاختبار تم صياغة تعليماته بلغة بسيطة وواضحة، توضح أهدافه وكل ما يساعد المعلمين - عينة البحث - على الإجابة بطريقة صحيحة عن أسئلته.

« وضع نظام تقدير الدرجات: تم تحديد درجة واحدة لكل مفردة من مفردات الاختبار تكون إجابة المعلم عنها صحيحة، وبذلك تكون الدرجة العظمى للاختبار هي ثلاثين درجة.

« مراجعة الاختبار وضبطه: بعد كتابة أسئلة الاختبار تمت مراجعته وتعديله في ضوء هذه المراجعة، ثم تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس؛ لضبطه وإقراره، وقد تم الأخذ بالملاحظات التي أبداهها هؤلاء المحكمون عند الإعداد النهائي للاختبار.

« حساب زمن الاختبار وثباته وصدقه: لمعرفة زمن الاختبار وثباته وصدقه تم تطبيقه استطلاعاً على عينة من خمسة من معلمي مادة علم الاجتماع بالتعليم الثانوي، ثم تم عمل الآتي:

✓ زمن الاختبار: تم تحديد زمن الاختبار عن طريق حساب متوسط زمن جميع أفراد العينة الاستطلاعية الذين أجابوا عن أسئلة الاختبار وقد كان هذا الزمن = ٢٠ دقيقة.

✓ ثبات الاختبار: ولحساب ثبات الاختبار تم تقسيم درجاته إلى نصفين أحدهما يحتوي على درجات الأسئلة الفردية والآخر على درجات الأسئلة الزوجية، وتم حساب ثبات نصف الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية لبيرسون (أماني سعيدة، ٢٠١١، ١٣٣)، ووجد أن معامل ثبات نصف الاختبار باستخدام هذه الطريقة = ٨٠٪ تقريباً. ثم تم حساب ثبات الاختبار كله باستخدام معادلة سبيرمان. (صلاح الدين علام، ٢٠٠٢، ١٥٦)، ووجد أن معامل ثبات الاختبار كله باستخدام هذه المعادلة = ٨٩٪ تقريباً، وهذا مؤشر على أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات عالية.

✓ صدق الاختبار: تم حساب صدق الاختبار من خلال حساب الثبات، ووجد أن معامل صدق الاختبار = $\sqrt{0.89} = 0.94$ ، مما يدل على ارتفاع درجة صدقه.

وبعد حساب زمن الاختبار وثباته وصدقه أصبح صالحاً للتطبيق على مجموعة البحث (ملحق ٦) الاختبار التحصيلي لمعلمي علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية لتنمية بعض مفاهيم ثقافة أبعاد العالم، ومفتاح التصحيح.

• بطاقة الملاحظة:

وقد تم إعدادها في ضوء الخطوات التالية:

« تحديد هدف البطاقة: تم تحديد هدف للبطاقة في تعرف مستوى أداء المعلمين للجوانب المهارية المرتبطة بموضوعي (السلام العالمي والتعايش المشترك)، و(العولمة والمواطنة) قبل وبعد تطبيق البرنامج.

« صياغة مفردات البطاقة: لتحقيق الهدف من البطاقة تم تحديد المهارات الفرعية التي ترتبط بالموضوعين المقترحين، وتم تحويل هذه المهارات إلى عبارات تصف الأداء المطلوب من المعلم في كل جزء منها، وقد بلغت تلك

العبارات (١٤) عبارة، وقد تم مراعاة أن تبدأ كل عبارة من هذه العبارات بفعل سلوكي وتكون قابلة للملاحظة والقياس وتصف أداء واحد فقط من أداءات المعلم.

« تصميم البطاقة: بعد صياغة المفردات تم تصميم البطاقة التي سوف تعرض بها تلك المفردات على شكل مقياس متدرج من خمس مستويات: (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول، ضعيف)، بحيث يتم وضع علامة (٧) بجوار المستوى الذي يعبر عن أداء المعلم عند تطبيق البطاقة.

« وضع نظام تقدير الأداء: تم تحديد تقدير كمي لتعرف مستوى أداء المعلمين من خلال بطاقة الملاحظة هو: خمس درجات للأداء الممتاز، أربع درجات للجيد جداً، ثلاث درجات للجيد، درجتان للمقبول، ودرجة واحدة للضعيف، وبذلك تكون الدرجة العظمى للبطاقة هي ٧٠ درجة.

« مراجعة البطاقة وضبطها: بعد الإعداد المبدئي للبطاقة تمت مراجعتها وتعديلها، ثم تم عمل الآتي:

✓ حساب صدق البطاقة: بعد مراجعة الصورة المبدئية للبطاقة تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس؛ للتأكد من سلامة ودقة عباراتها، وتمثيل هذه العبارات للجوانب المطلوب قياسها، وصلاحيّة نظام تقدير الأداء بها، وقد تم الأخذ بالملاحظات التي أبدتها هؤلاء المحكمون

✓ حساب ثبات البطاقة: ولحساب ثبات البطاقة تم تطبيقها استطلاعياً على نفس المجموعة التي طبقت عليها التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي، وعددها خمسة من معلمي مادة علم الاجتماع بالتعليم الثانوي؛ حيث قامت الباحثة، وزميلة أخرى (د.أماني محمد طه - أستاذ مساعد - بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية) في نفس التخصص، في وقت واحد بملاحظة كل معلم من المعلمين الخمسة أثناء التدريس، وحساب نسب الاتفاق بين النتائج التي يحصلان عليها من ملاحظة كل معلم من هؤلاء المعلمين باستخدام معادلة كوبر التالية:

عدد مرات الاتفاق

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف

ووصلت نسب الاتفاق بين الباحثتان في المعلمين الخمسة طبقاً لهذه المعادلة هي: (٨٥٪، ٨١٪، ٨٠٪، ٩٠٪، ٨٣٪) وبالتالي فإن متوسط نسبة الاتفاق بين الباحثين بلغت حوالي ٨٤٪ تقريباً، وهي نسبة اتفاق مقبولة تدل على ثبات البطاقة. (ملحق ٧) بطاقة الملاحظة على بعض مفاهيم ثقافة أبعاد العالم لتنمية المكون الثقافي لمعلمي علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية (في صورتها النهائية).

• اختيار مجموعة من معلمي مادة علم الاجتماع بالتعليم الثانوي (مجموعة البحث):
لما كان من متطلبات استخدام البرنامج التدريبي أن يكون لدى المتدربين القدرة على التعلم الذاتي؛ فقد تم اختيار مجموعة البحث لتطبيق البرنامج المقترح عليها قوامها (٣٠) من معلمي مادة علم الاجتماع بالتعليم الثانوي بمحافظات الجيزة القاهرة الكبرى، ممن يجيدون التعلم الذاتي وممن لهم اهتمامات بموضوعات التربية الدولية، وذلك من مجموعة قوامها ٧٠ معلم تم اختيارهم بطريقة عشوائية ممن يدرسون الدبلوم العام والخاص بكلية الدراسات العليا للتربية - جامعة القاهرة - مكان عمل الباحثة - حيث يمكن الرجوع إليها من وقت لآخر حين الحاجة، وكذلك إمكانية المتابعة من طرفها لتذليل الصعاب التي قد تواجههم أثناء البحث.

• تطبيق الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة قبلياً على مجموعة البحث:
بعد تحديد مجموعة البحث تم تطبيق الاختبار التحصيلي عليهم في (يوم الأحد الموافق ٩ - ١١ - ٢٠١٤)، كما قامت الباحثة بزيارات للمدارس التي يعمل بها المعلمون مجموعة البحث خلال الفترة من الإثنين ١٠ - ١١ - ٢٠١٤ إلى الخميس ١٣ - ١١ - ٢٠١٤ وملاحظتهم أثناء قيامهم بالتدريس باستخدام بطاقة الملاحظة، وتم تسجيل النتائج.

• إعداد البرنامج وتطبيقه:
بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لأدائي البحث، تم البدء في تنفيذ البرنامج المقترح والبدء في دراسة الموضوعين المختارين دراسة ذاتية (ملحق ٨) حقيقية تدريبية للمتدرب المعلم في بعض مفاهيم ثقافة أبعاد العالم، ودليل الحقيقية التدريبية.

• تطبيق الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة بعدياً على العينة المختارة:
بعد انتهاء جميع أفراد العينة من دراسة الموضوعين المختارين ذاتياً، تم تطبيق الاختبار التحصيلي بعدياً؛ ليقوموا بحله أمام الباحثة وذلك يوم الإثنين الموافق ٧ - ١٢ - ٢٠١٤، وفي نفس اليوم تم تطبيق بطاقة الملاحظة عليهم بعدياً خلال مواقف تدريس مصغر لجميع الموضوعات الفرعية المتضمنة بالموضوعات الرئيسة، وتم تسجيل النتائج.

• النتائج وتحليلها إحصائياً وتفسيرها:
تم رصد نتائج الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة في التطبيقين القبلي والبعدي وتم تحليل هذه النتائج إحصائياً باستخدام المعادلات الإحصائية التالية:

« معادلة اختبار (ت) لمتوسطين مرتبطين. (أماني سعيدة، ٢٠١١): وذلك لمعرفة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي.
« معادلة حجم التأثير. (أماني سعيدة، ٢٠١١): وذلك لمعرفة حجم تأثير البرنامج. ويكون هذا الحجم كبيراً إذا كانت (d) أكبر من أو تساوي (٠.٨)،

ويكون متوسطاً إذا كانت (d) أصغر (٠.٨) وأكبر من أو تساوي (٠.٥)، ويكون صغيراً إذا كانت (d) أصغر من (٠.٥) وأكبر من أو تساوي (٠.٢).

وقد أشارت نتائج البحث إلى ما يلي:

« بالنسبة للعلاقة بين متوسطي درجات المعلمين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي. تم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول (٢):

جدول (٢) نتائج العلاقة بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي

التطبيق	العدد	المتوسط	مج ح ف	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية
					مستوى ٠.٠١	مستوى ٠.٠٥
البعدي	٣٠	١٨.٨٠	٢١٠.٨٠٧	٢٩	١٧.٠٠٤	٢.٤٦٢
القبلي	٣٠	١٠.٤٣				
						١.٦٩٩

ويتضح من جدول (٢) ما يلي:

✓ زيادة متوسط درجات المعلمين مجموعة البحث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط التطبيق البعدي (١٨.٨٠) في حين بلغ متوسط التطبيق القبلي (١٠.٤٣). مما يدل على نمو الجوانب المعرفية المرتبطة بالبرنامج المقترح لديهم نتيجة دراسة الموضوعين المقترحين من البرنامج التدريبي.

✓ قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية سواء عند مستوى (٠.٠١) أو عند مستوى (٠.٠٥)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٧.٠٠٤) في حين تبلغ قيمة (ت) الجدولية (٢.٤٦٢) عند مستوى (٠.٠١) و (١.٦٩٩) عند مستوى (٠.٠٥). ويدل ذلك على أن الفرق بين متوسطي درجات المعلمين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي دال إحصائياً سواء عند مستوى (٠.٠١) أو مستوى (٠.٠٥). وبذلك يثبت صحة فرض البحث الأول.

« بالنسبة للعلاقة بين متوسطي درجات المعلمين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة. تم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول (٣).

جدول (٣) نتائج العلاقة بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة

التطبيق	العدد	المتوسط	مج ح ف	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية
					مستوى ٠.٠١	مستوى ٠.٠٥
البعدي	٣٠	٤٦.٨٠	١٩٢١.٣٧٧	٢٩	١٢.٤٢٩	٢.٤٦٢
القبلي	٣٠	٢٨.٣٣				
						١.٦٩٩

ويتضح من جدول (٣) ما يلي:

✓ زيادة متوسط درجات المعلمين مجموعة البحث في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط التطبيق البعدي (٤٦.٨٠) في حين بلغ متوسط التطبيق القبلي (٢٨.٣٣). مما يدل على نمو الجوانب المهنية المرتبطة بموضوعات البرنامج المقترح لديهم نتيجة دراسة الموضوعين التي تم تقديمها لهم ذاتياً.

✓ قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية سواء عند مستوى (٠.٠١) أو عند مستوى (٠.٠٥)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٢.٤٢٩) في حين تبلغ قيمة (ت) الجدولية (٢.٤٦٢) عند مستوى (٠.٠١) و (١.٦٦٩) عند مستوى (٠.٠٥). ويدل ذلك على أن الفرق بين متوسطي درجات المعلمين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة دال إحصائياً سواء عند مستوى (٠.٠١) أم مستوى (٠.٠٥). وبذلك يثبت صحة فرض البحث الثاني.

◀ بالنسبة لحجم تأثير البرنامج: أشارت النتائج إلى أن حجم تأثير البرنامج هو (٦.٣١٥) طبقاً لنتائج الاختبار التحصيلي و (٤.٦١٦) طبقاً لنتائج بطاقة الملاحظة، مما يدل على أن الموضوعين اللذين تم دراستهما لهما أثر كبير في تنمية الجوانب المعرفية والمهارية المرتبطة بالبرنامج التدريبي لتنمية ثقافة أبعاد العالم، حيث إن حجم التأثير طبقاً لنتائج الاختبار وبطاقة الملاحظة أكبر من (٠.٨). وبذلك يثبت صحة فرض البحث الثالث.

ومن خلال هذه النتائج يتضح ما يلي:

- ◀ وجود العديد من المفاهيم الثقافية للتربية الدولية ومنها ثقافة أبعاد العالم لمعلمي العلوم الاجتماعية ومنها علم الاجتماع؛ نتيجة لأوجه القصور الكثيرة التي يعانون منها، والتي اتضحت بشكل كبير عند تحديد هذه المفاهيم وعند التطبيق القبلي لأداتي البحث.
- ◀ أن برامج التدريب الذاتي أو التدريب عن بعد، تعتبر من أنسب أساليب تدريب المعلمين على اختلاف تخصصاتهم.
- ◀ أهمية برامج التدريب ذاتياً في التنمية المهنية لمعلمي مادة علم الاجتماع بالتعليم الثانوي، حيث اتضح من خلال تطبيق إحدى موضوعات البرنامج التدريبي الذي تم إعداده في البحث الحالي أنه قد أثر بشكل كبير في التنمية المهنية للمعلمين مجموعة البحث.

• التوصيات:

- ◀ تنمية مفاهيم التربية الدولية ومنها ثقافة أبعاد العالم لمعلمي العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- ◀ الاهتمام الكبير ببرامج التنمية الثقافية المختلفة لمعلمي العلوم الاجتماعية والفلسفية عامة ومعلمي مادة علم الاجتماع على وجه الخصوص.
- ◀ ضرورة مراعاة برامج التنمية المهنية الثقافية للاحتياجات الفعلية للمعلمين، ومتطلبات التطور المعرفي والثقافي والتكنولوجي.

- « الاهتمام ببرامج التدريب الذاتي والتدريب عن بعد عبر شبكة الإنترنت في تدريب المعلمين على اختلاف أنواعهم، واعتبار هذا النوع من برامج التدريب مكمل مهم لبرامج التدريب التقليدية.
- « تدريب المعلمين على استخدام أساليب التدريب الحديثة مثل التدريب الذاتي والتدريب الإلكتروني؛ لما لذلك من أهمية كبيرة في تمكينهم من التعامل بسهولة مع البرامج التدريبية.
- « توفير الحافز المادي والأدبي لمعلمي التعليم الثانوي لدفعهم للمشاركة والتفاعل مع دورات التدريب الثقافية.
- « اعتماد برامج التدريب الذاتي كأداة رسمية للحصول على شهادات تدريبية معتمدة من الجهات المختصة.
- « إعداد المعلم بحيث يكون قادراً على التكيف مع مجتمع المعلوماتية وخصائصه واستثمار التكنولوجيا المتقدمة في تنميته المهنية وتعلمه الذاتي .
- « تشجيع المعلم على تنمية وتوجيهه لمحاولة التعايش مع المتغيرات ومواكبتها والمساهمة فيها بشكل إيجابي، واستخدام أساليبها في القيام بواجبه، وأنه هو المعلم المطلوب اليوم أكثر من أي وقت مضى.
- « ضرورة وضع خطة تثقيفية للتكوين الأكاديمي والثقافي للمعلم.

• المقترحات:

- « إعداد دراسات تحليلية لمدى الاستفادة من توظيف تقديم برامج التنمية المهنية الثقافية لمعلمي المرحلة قبل الجامعية لجميع التخصصات خاصة العلوم الاجتماعية.
- « إجراء دراسة استطلاعية حول أوجه الاتفاق والاختلاف للجهات القائمة على عملية تزويد المعلمين أثناء الخدمة بالتربية الدولية ولتأثير مراكز معتمدة لتقديم برامج تدريب ثقافي ذاتي وإلكترونية عبر الشبكة.
- « إعداد دراسة لتحديد المعايير التربوية والفنية اللازمة لإعداد برامج التدريب الثقافي لفئة المعلمين داخل الخدمة في ضوء معايير الجودة العالمية.

• المراجع :

- إبراهيم محمد عبد الرازق (٢٠٠٣): منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الفكر، عمان - الأردن.
- أحمد موصلي، وصافي، لؤي (٢٠٠٢) جذور أزمة المثقف في الوطن العربي، دار الفكر، دمشق.
- الإدارة العامة للتعاون الدولي الثقافي (٢٠٠١) النشرة الدورية لأعمال اللجنة القومية للقانون الدولي الإنساني، العدد الأول، إبريل القاهرة، وزارة العدل، جمهورية مصر العربية.
- أماني سعيدة سيد إبراهيم (٢٠١١): القياس والتقويم لماذا؟ وكيف؟ مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- الأمم المتحدة (١٩٩٧): حقبة الأمم المتحدة التعليمية للمدرسة الثانوية، عرض وتلخيص: محمد توفيق سلام، مجلة وزارة التربية والتعليم، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، عدد (١٠)، سبتمبر.

- إيمان محمد الغراب (٢٠٠٣): التعلم الإلكتروني- مدخل إلى التدريب غير التقليدي، القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- المؤتمر الإقليمي لمبادرات المجتمع المدني، (٢٠١٥): في مجال حقوق الإنسان والمواطنة مصر، المغرب، لبنان، تونس" (المغرب-الرباط-).
- المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (٢٠٠٤): " تكوين المعلم"، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢١- ٢٢ يوليو.
- المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر لكلية التربية جامعة حلوان (٢٠٠٣): "الجودة الشاملة في إعداد المعلم بالوطن العربي لألفية جديدة"، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٢- ١٣ مارس
- اليونيسكو (٢٠١٥): المؤتمر الإقليمي الأول لمبادرات المجتمع المدني على المواطنة وحقوق الإنسان "المغرب- لبنان- تونس- مصر (٢ نوفمبر- ٣ نوفمبر) الرباط، المغرب.
- باولو فريري (٢٠٠٧): التعلم من أجل الوعي الناق، ترجمة حامد عمار، آفاق تربوية متجددة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNDP بالتعاون مع الحكومة المصرية (٢٠١١). المنتدى الدولي حول "مسارات التحول الديمقراطي" تقرير حول التجارب الدولية والدروس المستفادة والطريق قدما. القاهرة، ٥- ٦ يونيو.
- بطرس غالي (١٩٩٢): الحكومة العالمية، دار المعارف، القاهرة.
- بيتر بولت وليون هارفي، (٢٠١٣) ترجمة زين العابدين سيد محمد، التوجهات المعرفية وعلاقتها بأفكار معلمي المرحلة الثانوية قبل التحاقهم بالعمل، البحث عن نماذج مبتكرة لنظم تعليمية فعالة مستقبليات، المجلد ٤٣، العدد ٤.
- حسام سويلم (٢٠٠٠): ضوابط حفظ السلام في إطار الشرعية الدولية، "الأمم المتحدة ليست حكومة عالمية"، الملف السياسي لجريدة البيان، دبي، الامارات العربية المتحدة، عدد سبتمبر.
- حسن شحاتة (٢٠٠٣): نحو تطوير التعليم في الوطن العربي- بين الواقع والمستقبل- ، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- خير الدين العايب (٢٠٠٠): تقاسم الأدوار وتوظيف الشرعية الدولية، القوى الكبرى وإعادة النظر في الخارطة الدولية، الملف السياسي لمجلة البيان، دبي، الامارات العربية، عدد سبتمبر.
- دونا اتشايد وآخرون (١٩٩٩): إعداد الطلاب للقرن الواحد والعشرون، ترجمة سيد محمد دعور، إبراهيم رزق وحش، القاهرة، عالم الكتب.
- دياب موسى البديانة (١٩٩٩): التحديات القادمة للمجتمع العربي، مجلة دراسات مستقبلية، عدد (٥)، يوليو، أسيوط، مركز دراسات المستقبل.
- رندة شحادة أحمد (٢٠٠٩): مستوى التنور اللغوي وعلاقته بالاتجاه نحو اللغة العربية لدى طالبات الصف الحادي عشر في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة،
- ريماء سعد الجرف (٢٠١١): الثقافة الكونية الجديدة، المركز العربي لأبحاث الفضاء الإلكتروني، سلسلة قضايا استراتيجية، ديسمبر.
- سعيد إسماعيل عمرو (٢٠٠٧): التربية والتحول الديمقراطي، دراسة تحليلية للتربية ناقدة عند هنري جירו، آفاق تربوية متجددة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

- سعيد إسماعيل عمرو (٢٠٠٧): فى التربية والتحول الديمقراطى - دراسة تحليلية للتربية النقدية عند "هنرى جيرو"، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- سهيلة محمد كاظم الفتلاوي (٢٠٠٤): "تفريد التعليم فى إعداد وتأهيل المعلم (نموذج فى القياس التربوي والتقويم التربوي)"، الأردن، دار الشروق.
- سهيلة محمد كاظم الفتلاوي، (٢٠٠٣): كفايات التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان - الأردن
- السيد البهواشي (٢٠١٥): التعليم وإشكالية تأصيل الهوية، عالم الكتب، القاهرة.
- سيرج بورى (٢٠٠٣): هذا القانون الذي يحمى الأرواح، مجلة الإنسان، عدد (٢٤) مارس، القاهرة، مطبوعات اللجنة الدولية للصليب الأحمر.
- شادية عبد الحليم تمام & أماني محمد طه (٢٠١١)، التنمية المهنية للمعلم، المكتبة العصرية، القاهرة.
- شادية عبد الحليم تمام & أميمية عفيفي محمد (٢٠٠٨)، فعالية برنامج تدريبي مقترح فى تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس فى ضوء احتياجاتهم التدريبية، المؤتمر الدولي السابع بعنوان "الجودة - الاتاحة - التعلم مدى الحياة - بمعهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة فى الفترة من ١٥ / ٧ / ٢٠٠٨ م ٧/١٦.
- شادية عبد الحليم تمام & صلاح احمد فؤاد (٢٠١٦): الشامل فى المناهج وطرائق التعليم والتعلم الحديثة، دار ديونو لتعليم التفكير، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.
- شبل بدران (٢٠٠٩): التربية المدنية، التعليم والمواطنة وحقوق الإنسان، آفاق تربوية متجددة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- صبحي طويل (٢٠٠٢): القانون الدولي الإنساني والتعليم الأساسي، مجلة الإنسان، عدد (٢٤) مارس، القاهرة، مطبوعات اللجنة الدولية للصليب الأحمر.
- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٢): القياس والتقويم التربوي والنفسي، القاهرة، دار الفكر العربي
- عبد الغنى عبد الحميد محمود (٢٠٠٠): حماية ضحايا النزاعات المسلحة فى القانون الدولي الإنساني والشريعة الإسلامية، القاهرة، مطبوعات اللجنة الدولية للصليب الأحمر
- عبد الفتاح إبراهيم تركى (١٩٩٣): نحو فلسفة تربوية لبناء الإنسان العربي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- عبد الله بوجرا " (2001) تأثير العولمة على التعليم فى الدول النامية " المؤتمر الدولي حول جامعة القرن الحادي والعشرين " سلطنة عمان 19-17.
- على أحمد الجمل (٢٠٠٢): تصور مقترح لمناهج التاريخ فى ضوء تحديات العولمة وأثرها على تنمية الوعي ببعض القضايا المعاصرة، دراسات فى المناهج وطرق التدريس، عدد (٨٠) القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج.
- غادة عبد الفتاح عبد العزيز (١٩٩٦): تقويم منهج الدراسات الاجتماعية بالصف الثامن من التعليم الأساسي فى ضوء فكرة الاعتماد المتبادل "ماجستير غير منشورة" كلية التربية، جامعة عين شمس.
- فارعة حسن محمد (١٩٩٩): أبعاد التفاهم العالمى فى برامج إعداد الجغرافيا "دراسة تقويمية"، دراسات وبحوث فى المناهج وتكنولوجيا التعليم، القاهرة، عالم الكتب.
- فرانسوا بورى (١٩٩٨): نشأة وتطور القانون الدولي الإنساني، القاهرة مطبوعات اللجنة للصليب الأحمر.

- ليلى بيرلمونت (٢٠٠٣): التعايش مع هذا الواقع المظلم، مجلة الإنسان، عدد (٢٤) مارس، القاهرة، مطبوعات اللجنة الدولية للصليب الأحمر.
- مايكل كاريزس (١٩٩٨): لماذا ينفرد الإنسان بالثقافة؟ الثقافة البشرية نشأتها وتنوعها، الكويت، عالم المعرفة، عدد ٢٢٩.
- محمد الدريج (٢٠٠٤): التدريس الهادف، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- محمد السيد حسونة (٢٠٠٥): "رؤى مستقبلية لتدريب المعلمين فى ضوء المستويات القياسية العالمية"، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.
- محمد أمين المفتي (١٩٩٩): توجهات مقترحة فى تخطيط المناهج لمواجهة العولمة، المؤتمر القومى السنوى الحادى عشر "العولمة ومناهج التعليم" عدد ديسمبر، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- محمد رضا الديب (١٩٩٩): المنظمات الدولية "النظرية العامة والمنظمات الإقليمية"، القاهرة، مكتب الرسالة الدولية للطباعة.
- محمد على نصر (١٩٩٩): إعداد المعلم وتدريبه بين العولمة والهوية القومية، المؤتمر القومى السنوى الحادى عشر "العولمة ومناهج التعليم"، عدد ديسمبر، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- محمد عمارة (٢٠٠٥): الانتماء الثقافى، القاهرة، نهضة مصر.
- محمد ماهر عبد الواحد (٢٠٠٢): القانون الإنسانى ومناهج التعليم، مجلة الإنسان، عدد (٢٢)، القاهرة / مطبوعات اللجنة الدولية للصليب الأحمر.
- محمد محمد غشيم (٢٠٠٧): دور المكون الثقافى فى إعداد المعلم فى ضوء المتغيرات المعاصرة، رسالة التربية، العدد ١٦ سبتمبر، عمان.
- المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية (٢٠٠٧): دراسة مقدمة من فوزي رزق شحاته التنمية المهنية الذاتية للمعلم. شعبة بحوث التخطيط.
- معهد الدراسات والبحوث التربوية بالتعاون مع وزارة الثقافة (٢٠١٣): ندوة التكوين الثقافى للمعلم، فى الثلاثاء الموافق ٢٦/٣/٢٠١٣.
- منال محمد كامل ياسين (٢٠٠٥): فعالية برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتى فى رفع المستوى المهني لمعلمي المواد التجارية فى ضوء الاتجاهات المعاصرة للتعليم التجاري، رسالة دكتوراه "غير منشورة"، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- منصور أحمد عبد المنعم (١٩٩٣): تقويم مناهج مواد إجتماعية فى المرحلة الثانوية فى ضوء السلام العالمى ونزع السلاح، وحقوق الإنسان، والتفاهم العالمى الاقصادى، المؤتمر العلمى الخامس نحو تعليم ثانوى أفضل، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج.
- المنظمة العربية لحقوق الإنسان (٢٠٠١): المؤتمر العالمى الثالث لمكافحة العنصرية والتمييز العنصرى وكراهية الأجانب، لقاء تشاورى للمنظمات غير الحكومية فى مصر للتنسيق بشأن القضايا المطروحة على المؤتمر (القاهرة - ٢١/٥/٢٠٠١).
- منظمة تضامن الشعوب الأفريقية الآسيوية (٢٠٠١): الحلقة النقاشية حول المؤتمر العالمى لمكافحة العنصرية والتمييز العنصرى، القاهرة، مقر المنظمة.
- منير حميد البياتي (٢٠٠٢): حقوق الإنسان بين الشريعة والقانون، كتاب الأمة، وزارة الاوقاف، الدوحة، قطر، عدد (٨٨).
- نوره احمد عبد الله (١٩٩٦): تطوير برامج تدريب معلمى الجغرافيا فى أثناء الخدمة بالبحرين فى ضوء فكرة المواطنة العالمية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣): المعايير القومية للتعليم في مصر- الإطار العام، المجلد الأول.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧): الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر- نحو نقلة نوعية في التعليم، ٢٠٠٨/٢٠٠٧ - ٢٠١٢/٢٠١١.
- Bameand, David & Kahn, Peter (2004): Enhancing staff & Educational development, London, Routledg falmer
- Demovsky, Sandra and Niemuth, Judy (1999). The Global Classroom: A Study in Appreciation, Awareness, and Acceptance of Different Cultures and People in Our Ever Changing World. ERIC No. ED440901
- Dumouchel, Denise M (2004): Facilitating teachers' growth: Investigating the factors that contribute to the effectiveness of intensive professional development programs for educators, PhD, Antioch New England Graduate School, Keene, New Hampshire
- Earlham College (2000) peace and global studies, Welling Earlham. Edu, last revised, January.
- Felisa Tibbitt, (2015): curriculum development and review for democratic citizenship and human rights education, UNESCO council of Europe, France.
- Fleming Dan.b(1984): the treatment of peace and security issues In social studies text books in the united states paper presented in the joint meeting of social education Censor tium irsee, Bavaria, west germane.
- Godeler M., the mental and the material (London: Verso ، Reseau Europeen pour una Politique de vie (2001) : Choisissaz Votre Legitimite, (web sit : <http://members.acl.com/nppidf/souverain.htm>) .
- Haakenson paul : Recent trends in global / in ternationale ducation
- Hofstede, Geert, Gert Jan Hofstede and Michael Minkov.Cultures and Organizations. (2010): Software of the Mind, 3rd ed. New York: McGraw-Hill
- Hollander, L. (2002): Jefferson College--Internationalizing the Curriculum: Global Education. ERIC No. ED464678
- Loius William, mary (1997) : teaching st rategy human rught the answer to peace ? update on law – related education . vol.21 no, 1.
- Lozano, Albert S & Others (2004): A Statewide Professional Development Program for California Foreign Language Teachers, Foreign Language Annals, V 37, n 2, p 301-309

- Lozano, Albert S & Others (2004): A Statewide Professional Development Program for California Foreign Language Teachers, Foreign Language Annals, V 37, n 2, p 301-309.
- MARGINSON, S. (2010) : International student security: Globalization, state, university. Journal of the World Universities Forum, 3 (3) pp. 49-58
- MARGINSON, S. (201١) : Global context of education and the role of international education in Australia. CONFIDENTIAL: Prepared for AEI supported International Education Research-Policy Symposium, 8 April 2011.
- -Marshall, Maureen M (2005): The effect of job-embedded professional development on the decision-making practices of teachers, PhD, Boston College.
- Soler, J., et al. (2001): Teacher Development: Exploring Our Own Practice, London, Paul Chapman Publishing Ltd in association with The Open University.
- UNESCO (1980): international understanding at school associated school, project, Paries, circular, no,
- UNESCO (2001): forty sixth session of the international conference on education, education for all for learning to live together; contents and learning strategies-problems and Solvtions geneva,5-8 September.
- Webster S. (1997): Third new international dictionary David Rothkop : inprarise of cultural imperialism? Effect of Golbalizatan on culture <http://www.global.html>,foreign policy,june22



البحث الرابع :

**فاعلية إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى
تلاميذ المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية**

المصادر :

د/ وحيد السيد إسماعيل حافظ
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
كلية التربية جامعة بنها

” فاعلية إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية ”

د/ وحيد السيد إسماعيل حافظ

• ملخص البحث :

هدف هذا البحث إلى تحديد درجة فاعلية إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني من المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بالملكة العربية السعودية. وتحقيقاً للهدف السابق تم تحديد مهارات القراءة والكتابة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، حيث تم بناء إستراتيجية التدريس المقترحة لتنمية تلك المهارات، ثم تطبيقها على (١٦ تلميذاً) من تلاميذ برنامجي ابتدائية " أبو هريرة "، وابتدائية " الفجر " بمدينة الرياض، كما تم بناء اختبار مهارات القراءة والكتابة وضبطه، ثم تطبيقه على هؤلاء التلاميذ قبل تطبيق الإستراتيجية وبعد الانتهاء من تطبيقها. وقد أسفر البحث عن العديد من النتائج، أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين: القبلي والبعدي في إجمالي مهارات القراءة والكتابة، وفي كل مهارة فرعية من تلك المهارات، وذلك لصالح القياس البعدي. مما يشير إلى فاعلية الإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي، في تنمية مهارات القراءة والكتابة المستهدفة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية موضع البحث. كما كشفت النتائج عن أن نسبة الكسب المعدل للتلاميذ - عينة البحث - في مهارات القراءة والكتابة الفرعية لم تبلغ النسبة المقبولة، وهي (١.٢)، بالرغم من فاعلية الاستراتيجية المقترحة.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية مقترحة - مهارات القراءة والكتابة - معاهد وبرامج التربية الفكرية

The Effectiveness of a Proposed Strategy in Developing some Reading and Writing Skills of Intellectual Education Elementary School Students

Abstract:

This study aimed to investigate the effectiveness of a proposed strategy in developing some reading and writing skills of intellectual education elementary school students. To achieve the former goal, Identifying the reading and writing skills that are necessary to the second graders of intellectual education institutes and programs, and Developing the proposed strategy. And Examining the effectiveness of the proposed strategy by: selecting a number of second graders in intellectual education institutes (N = 16) in Riyadh, and Teaching the target content with the proposed strategy, after that, scoring the test and treating data statistically. The research found the following results: There were statistically significant differences between the mean scores of the reading and writing pre- and posttest in favor of the posttest. This means the proposed program proved effective in developing the reading and writing skills of elementary school students with intellectual disabilities. and The rate of adjusted gain in reading and writing skills did not reach the acceptable level (i.e., 1.2), even though the proposed strategy proved effective.

Key Words: a Proposed Strategy - Reading and Writing Skills - Intellectual Education Institutes

• المقدمة والإحساس بالمشكلة :

تمثل اللغة أهمية كبيرة لذوي الإعاقة الفكرية؛ لما لها من دور أساسي في حياتهم، فهي وسيلتهم في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وانفعالاتهم واحتياجاتهم، كما أنها أداتهم في التواصل والتفاعل مع المجتمع الذي يعيشون فيه، واكتساب عاداته وتقاليده وثقافته، والاندماج مع أبنائه، والتكيف معهم بشكل يقارب الأسوياء.

وللغة دور كبير بالنسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية - لاسيما في سني حياته الأولى؛ لأنها تساعد على تنمية قدراته العقلية والنفسية والاجتماعية والأكاديمية، كما أنها تعد الأساس الذي يبنى عليه تعلم بقية العلوم والمعارف.

وتُعد مهارتنا القراءة والكتابة من المهارات اللغوية الضرورية في حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، لاسيما تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ لأنهما تفتحان أمام هؤلاء التلاميذ سبلاً جديدة للتواصل مع الآخرين، وذلك عن طريق الكلمة المكتوبة، الأمر الذي يُمكن من رقيهم من مستوى لمستوى أعلى، فالقراءة والكتابة هما أساس تعلمهم وتوافقهم، والتعايش مع المجتمع؛ لذا فإن ضعف هؤلاء التلاميذ فيهما، يعد مشكلة كبيرة، ويفقدهم أحد أسباب النجاح في تواصلهم مع مجتمعهم، ومن ثم التكيف معه. (القحطاني، ٢٠٠٩، ٩٨)

ونظراً لأهمية القراءة والكتابة لذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية، فقد نالهما اهتمام كبير، تمثل في:

« أن الأهداف العامة للمرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية السعودية، قد نصت على ضرورة اكتساب هؤلاء التلاميذ المهارات اللغوية المختلفة، وضرورة تعليم وتدريب التلاميذ على مهارتي القراءة والكتابة (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٦هـ، ٦٢) »

« أن نصيب مادة المهارات اللغوية من الخطة الزمنية الأسبوعية في المرحلة الابتدائية هو الأكبر - على الإطلاق - بالقياس للمواد الدراسية الأخرى؛ حيث بلغ خمس حصص أسبوعياً من إجمالي ثمانين وعشرين حصّة مُخصّصة لعشر مواد دراسية. (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٦هـ، ٦٤) . »

« أن العديد من البحوث والدراسات قد اهتمت بتنمية هاتين المهارتين أو إحداهما، لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، مثل دراسات: (حافظ، ٢٠٠١؛ الفضلي وهويدي، ٢٠٠٦؛ حليبة، ٢٠٠٨؛ الدوسري، ٢٠٠٨؛ موسى، ٢٠٠٩؛ أحمد ومدكور وهريري، ٢٠١٠؛ القحطاني والشخص وسليمان، ٢٠١١) »

وبالرغم من أهمية القراءة والكتابة، والاهتمام بتعليمهما وتنميتها لدى ذوي الإعاقة الفكرية، فإن هؤلاء التلاميذ يعانون من قصور واضح في المهارات اللغوية (عامة)، وفي هاتين المهارتين (خاصة)؛ حيث أثبت العديد من الدراسات (حليبة، ٢٠٠٨؛ الدوسري، ٢٠٠٨؛ موسى، ٢٠٠٩؛ القحطاني والشخص وسليمان، ٢٠١١) أن هؤلاء التلاميذ يعانون من نقص الدافعية لتعلم القراءة والكتابة،

ونقص في الثروة اللغوية، وصعوبة الربط بين اللفظ ومدلوله، وقصور في تحليل الكلمات إلى الحروف المكونة لها، وصعوبة نسخ الكلمات، ورسمها بشكل صحيح.

وقد أرجع العديد من الدراسات (Pirovano, 1997, 504؛ Bangor, 2001, 137؛ خطاب، ٢٠١٤، ١٠٥ - ١٠٦) ذلك الضعف في مهارتي القراءة والكتابة لدى ذوي الإعاقة الفكرية إلى قصور قدراتهم العقلية والتعليمية واللغوية، وهذا أمر طبيعي، ونتيجة متوقعة. لكن العديد من الدراسات أرجع هذا الضعف إلى سبب آخر رئيس، هو الإستراتيجيات التدريسية التي يتبعها معلمو التربية الفكرية في تعليم القراءة والكتابة لهؤلاء التلاميذ، والتي لا تراعي خصائص وقدرات هؤلاء التلاميذ. وهذا السبب ليس جديداً، فمنذ ثمانينيات القرن الماضي، أكدت دراسة (الروسان والعامري، ١٩٨٨) أن فشل ذوي الإعاقة الفكرية في تعلم مهارة القراءة، يرجع إلى نقص الدافعية والمثابرة، وإلى إستراتيجية التدريس المستخدمة، بل إنها اعتبرت أن السبب الرئيس وراء تدني مهارات القراءة لدى هؤلاء التلاميذ، هو إستراتيجية التدريس المستخدمة، بل إنها اعتبرتها أكثر تأثيراً من عامل القدرة العقلية (نقلا عن: القحطاني، ١٤٣٠هـ، ٤).

كما كشفت دراسة (العتيبي، ٢٠٠٣) عن أن مجال العمل مع ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية يفتقر إلى وجود إستراتيجيات تدريسية ذات مصداقية، تساعد على إكساب التلاميذ المهارات التعليمية اللازمة لتطوير قدراتهم، ودعم تفهمهم مع مجتمعاتهم.

وكذلك أثبتت دراسة (مسعود، ٢٠٠٥) أن معلمي التربية الفكرية يستخدمون إستراتيجيات التدريس التي يألفونها، وليس الإستراتيجيات التي أثبتت الدراسات فاعليتها، كما كشفت الدراسة عن حاجة المعلمين الماسة إلى التدريب على الإستراتيجيات الفعالة من أجل استخدامها في التدريس للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

وأما دراسة (هارون، ٢٠٠٧) فقد كشفت عن أن معلمي التربية الفكرية يعتمدون إلى استخدام إستراتيجيات تدريسية محدودة، وأن تلك الإستراتيجيات لا تراعي خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وأنها بعيدة عن المبادئ التعليمية المستخلصة من النظريات التي فسرت سلوك تعلم هؤلاء التلاميذ.

وفي السياق نفسه، كشفت دراسة (وهبة، ٢٠٠٨) عن وجود قصور واضح في استخدام المعلمين لإستراتيجيات التدريس الحديثة في مدارس التربية الفكرية.

وتأسيساً على ما تقدم، فقد رأى الباحث ضرورة بناء إستراتيجية تدريسية لتعليم القراءة والكتابة وتنمية مهارتهما، على أسس علمية ومداخل وطرائق وأساليب تدريسية، تتفق وطبيعة مهارتي القراءة والكتابة، وتراعي خصائص وقدرات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ومن هنا تحددت مشكلة البحث الحالي.

• تحديد المشكلة :

تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف المهارات اللغوية عامة، والقراءة والكتابة خاصة، لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، ويرجع هذا الضعف - في أحد أسبابه - إلى استراتيجيات التدريس المتبعة في تعليم القراءة والكتابة لهؤلاء التلاميذ، لذا فقد رأى الباحث ضرورة تقديم إستراتيجية مقترحة يتم بناؤها على أسس علمية، وفي ضوء عدد من مداخل وإستراتيجيات التدريس المناسبة لتعليم القراءة والكتابة لهؤلاء التلاميذ.

وللتصدي لهذه المشكلة فقد تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس والأسئلة الفرعية الآتية:

• أسئلة البحث :

كيف يمكن بناء إستراتيجية تدريسية لتنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

« ما مهارات القراءة والكتابة اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية؟ »

« ما الإستراتيجية المقترحة لتنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية؟ »

« ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة، في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية؟ »

• حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على:

« تلاميذ الصف الثاني من المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية؛ لأنه الصف الذي يبدأ معه التعليم الفعلي لمهارات القراءة والكتابة، بعد التدريب في الصف الأول على مهارات الاستعداد لهما. فضلاً عن أن الصف الثاني يتيح فرصة تنمية تلك المهارات في سن مبكرة؛ مما ينعكس - إيجابياً - على مستوى وقدرات التلاميذ الأكاديمية والاجتماعية، ويزيد من سرعة تفهمهم وتوافقهم مع المجتمع الذي يعيشون فيه. »

« مهارات القراءة والكتابة الأكثر أهمية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية؛ لأنه يصعب تنمية كل مهارات القراءة والكتابة لدى هؤلاء التلاميذ، لذا سيُقتصر على المهارات الأكثر أهمية ولزوماً لهم. »

« معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض؛ لأنها المؤسسات التربوية التي يتعاون معها الباحث في مجال إشرافه الميداني على طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود في أثناء تطبيقهم العملي في تلك المعاهد »

والبرامج، الأمر الذي يسهل على الباحث إمكانية التطبيق، والحصول على كل الدعم والخدمات المساندة في أثناء التطبيق.

• تحديد المصطلحات:

تحدد مصطلحات البحث الحالي في الآتي:

• الإستراتيجية (Strategy) :

عرف (اللقاني والجمال، ٢٠٠٣، ١٩) الإستراتيجية بأنها مجموعة من الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالا من المعرفة الإنسانية بصورة شاملة ومتكاملة، وتنطلق نحو تحقيق أهداف محددة، وتحدد الأساليب والوسائل التي تساعد على تحقيق تلك الأهداف، ثم تضع أساليب التقويم المناسبة لتعرف مدى نجاحها وتحقيقها للأهداف المحددة من قبل.

كما عرفها (زيتون، ٢٠٠٣، ٤ - ٦) بأنها إجراءات التعليم والتعلم المخطط أن يتبعها المعلم داخل الصف الدراسي أو خارجه؛ لتدريس محتوى موضوع دراسي معين؛ بغية تحقيق أهداف محددة سلفا، وتنضوي هذه الإجراءات على مجموعة من المراحل المتتابعة والمتناسقة فيما بينها، والمنوط للمعلم والطلاب القيام بها في أثناء السير في تدريس ذلك المحتوى.

ومن خلال التعريفين السابقين، يمكن تعريف الإستراتيجية في البحث الحالي، بأنها مجموعة من الإجراءات والطرائق والأساليب التدريسية التي يستخدمها معلم التربية الفكرية في تتابع منطقي منظم، عند تعليمه مهارات القراءة والكتابة لذوي الإعاقة الفكرية، سواء بشكل فردي أو جماعي، داخل الفصل أو خارجه؛ وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة، في ضوء خصائص وقدرات التلاميذ، وفي ظل الإمكانيات المتاحة في الموقف التعليمي.

• القراءة (Reading) :

عرف (الخليفة، ٢٠٠٤، ١٢٠) القراءة بأنها عملية فسيولوجية عقلية يتم فيها تعرف الكلمات والنطق بها، وفهم المقروء، ونقده، وتوسيع الخبرات، والإفادة منها في الحياة اليومية، وحل المشكلات، وتحقيق المتعة النفسية.

كما عرف (شحاتة، ٢٠٠٨، ١٠٥) القراءة بأنها عملية فسيولوجية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات.

ومن خلال التعريفين السابقين، يمكن تعريف القراءة في البحث الحالي، بأنها عملية فسيولوجية عقلية، يتعرف فيها التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية على شكل الحروف والكلمات، نطقها، وفهم معانيها، وربطها بخبراته الشخصية، والانتفاع بها في المواقف الحياتية.

• الكتابة (Writing) :

عرف (الناقة، ١٩٩٩، ٩) الكتابة بأنها مهارة لغوية تتطلب قدرة حركية تتصل بالرسم الكتابي، يدعمها إدراك بصري دقيق، وتصور ذهني صحيح للرموز المكتوبة، كما تتطلب تصوراً عقلياً للفكرة المراد التعبير عنها كتابياً، يدعمه وعاء لغوي سليم، وذلك كله لتمكين المتعلم من نقل أفكاره وآرائه إلى الآخرين في جمل مكتوبة تتسم بالصحة اللغوية والهجائية، وجمال الرسم.

كما عرفها (شحاتة، ٢٠٠٨، ٣١٥) بأنها وسيلة من وسائل الاتصال اللغوي التي بواسطتها يمكن للتلميذ أن يعبر عن أفكاره، ويبرز ما لديه من مفهومات، ومشاعر، ويسجل ما يود تسجيله من حوادث ووقائع تسجيلها صحيحاً هجائياً، وجميلاً خطياً، وواضحاً ودقيقاً فكرياً.

ومن خلال التعريفين السابقين يمكن تعريف الكتابة في البحث الحالي، بأنها العملية التي يقوم فيها ذوو الإعاقة الفكرية برسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً هجائياً، وجميلاً خطياً؛ وذلك للتعبير الواضح عن الأفكار والمشاعر، و... التي يريدون توصيلها إلى القارئ.

• معاهد وبرامج التربية الفكرية (Intellectual Education Institutes) :

يقصد بمعاهد التربية الفكرية تلك المؤسسات التربوية الخاصة: الداخلية أو النهارية التي تُقدم خدماتها التربوية لتلاميذها من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. أما برامج التربية الفكرية، فهي مجموعة الفصول الدراسية الملحقّة في المدارس العادية، والتي تُقدم خدماتها للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وتساعدهم على تحقيق الدمج الكلي أو الجزئي مع التلاميذ العاديين. (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ، ٦، ١٠)

ومن خلال التعريف السابق فإنه يمكن تعريف معاهد وبرامج التربية الفكرية في البحث الحالي، بأنها معهدا التربية الفكرية للبنين في شرق مدينة الرياض وغربها، وكذلك مجموعة فصول التربية الفكرية الملحقّة بمدارس المرحلة الابتدائية في التعليم العام بمدينة الرياض، والتي (المعاهد والبرامج) تُقدم خدماتها للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم، وتكسبهم مهارات التواصل اللغوي عامة، والقراءة والكتابة، التي تساعدهم على التواصل مع أفراد مجتمعهم، وتلبية احتياجاتهم، وتحقيق الدمج الكلي أو الجزئي مع التلاميذ العاديين.

• أهداف البحث :

يهدف هذا البحث إلى:

- « بناء إستراتيجية تدريسية على أسس علمية، وفي ضوء عدد من مداخل وإستراتيجيات التدريس المناسبة لتعليم القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

« التحقق من مستوى فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.

« التحديد الدقيق لمهارات القراءة والكتابة الأكثر مناسبة وأهمية لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.

• منهج البحث :

استخدم المنهج شبه التجريبي في البحث الحالي للكشف عن فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة، لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، وذلك من خلال التصميم القائم على التطبيق القبلي / البعدي؛ لمعرفة العلاقة السببية بين متغيرين، هما: المتغير المستقل (الإستراتيجية المقترحة)، والمتغير التابع (بعض مهارات القراءة والكتابة). (علام، ٢٠٠٤، ٦٧)

• التصميم التجريبي :

يستند البحث الحالي على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة؛ حيث يتم اختيار مجموعة بحثية واحدة، وتطبيق أدوات البحث عليها قبلًا ثم بعديًا، ويتم بعدها مقارنة نتائج التطبيقين: القبلي والبعدي. ويعد هذا التصميم هو الأنسب مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ لأن التصميم ذا المجموعتين يصعب فيه تكافؤ المجموعتين من عينة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، فضلاً عن أن الأنسب مع ذوي الإعاقة - عموماً - هو مقارنتهم بأنفسهم؛ لأن كل معاق يمثل حالة خاصة ومتميزة عن غيرها. لذا فقد لجأ الباحث إلى التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة.

• فروض البحث :

يحاول البحث الحالي التحقق من الفرضين التاليين:

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين: القبلي والبعدي في إجمالي مهارات القراءة، وفي كل مهارة فرعية منها، وذلك لصالح القياس البعدي.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين: القبلي والبعدي في إجمالي مهارات الكتابة، وفي كل مهارة فرعية منها، وذلك لصالح القياس البعدي.

• إجراءات البحث :

تسير إجراءات البحث الحالي وفقاً للخطوات الآتية:

« تحديد مهارات القراءة والكتابة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، وذلك من خلال:

✓ دراسة البحوث والدراسات السابقة في مجال تعليم اللغة لذوي الإعاقة الفكرية.

- ✓ دراسة الأدبيات الخاصة بطبيعة مهارتي القراءة والكتابة وأسس تعليمهما لذوي الإعاقة.
- ✓ دراسة الخصائص العامة لذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية.
- ✓ دراسة أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية السعودية.
- ✓ حصر المهارات التي تم التوصل إليها وإعداد قائمة بها.
- ✓ عرض القائمة على المحكمين؛ لضبطها، وتحديد أكثر المهارات أهمية بالنسبة للتلاميذ.
- ✓ تعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين، ووضعها في صورتها النهائية.
- ◀ بناء إستراتيجية التدريس المقترحة لتنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، وذلك من خلال:
- ✓ تحديد أسس بناء الإستراتيجية المقترحة، من خلال:
- دراسة البحوث والدراسات السابقة المتعلقة باستراتيجيات التدريس لذوي الإعاقة الفكرية.
- دراسة الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة والكتابة لذوي الإعاقة الفكرية.
- دراسة الطرائق والأساليب التدريسية المناسبة لتعليم القراءة والكتابة لذوي الإعاقة.
- ✓ بناء الإستراتيجية المقترحة وتحديد مراحلها وخطواتها الإجرائية، وذلك في ضوء أسس بنائها المحددة في (أ).
- ✓ عرض المراحل والخطوات الإجرائية - المبدئية - للإستراتيجية على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين لضبطها.
- ✓ تعديل المراحل والخطوات الإجرائية للإستراتيجية في ضوء آراء المحكمين، ووضعها في صورتها النهائية القابلة للتطبيق.
- ◀ تحديد فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني من المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، وذلك من خلال:
- ✓ تحديد المحتوى المراد تدريسه باستخدام الإستراتيجية المقترحة.
- ✓ إعداد دليل للمعلم يوضح كيفية استخدامه الإستراتيجية في تدريس الموضوعات المحدد، وضبطه، ووضعها في صورته النهائية.
- ✓ بناء اختبار مهارات القراءة والكتابة، والتحقق من صدقه وثباته وصلاحيته للتطبيق.
- ✓ اختيار مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، وتطبيق اختبار القراءة والكتابة عليهم قبل البدء في التدريس.

✓ تدريس الموضوعات المحددة باستخدام الإستراتيجية المقترحة، ثم تطبيق اختبار القراءة والكتابة - بعدياً - عليهم.

◀ رصد الدرجات ومعالجتها إحصائياً، ورصد النتائج وتفسيرها.

• أهمية البحث :

تكمُن أهمية البحث الحالي في إفادة الفئات التالية:

◀ مخططي مناهج وبرامج التربية الفكرية؛ حيث سيحدد لهم البحث الحالي عدداً من مهارات القراءة والكتابة اللازمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، والتي يمكنهم الاعتماد عليها في تخطيط مناهج اللغة العربية لهم.

كما أن البحث يمدّهم بدليل معلم، يمكنهم الاستفادة منه في بنائهم أدلة تعليم اللغة العربية.

◀ معلمي اللغة العربية في معاهد وبرامج التربية الفكرية؛ حيث يتم تزويدهم بإستراتيجية تدريسية مناسبة تساعد في تعليم مهارات القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

◀ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ حيث إن تنمية مهارات القراءة والكتابة لديهم ستسهم في رفع مستواهم الأكاديمي، وزيادة تواصل الآخرين معهم، وتقبلهم لهم، ومن ثم تحقيق التوافق الاجتماعي الذي ينشدونه.

◀ الباحثين وطلاب الدراسات العليا؛ حيث يفتح البحث المجال لإجراء بحوث عديدة في مجال إستراتيجيات تعليم المهارات اللغوية وتنميتها لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

• أدبيات البحث :

• تعليم مهارات القراءة والكتابة لذوي الإعاقة الفكرية: الأسس والمداخل والإستراتيجيات:

تهدف أدبيات البحث إلى تحديد العديد من مهارات القراءة والكتابة المناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وكذلك تحديد العديد من الأسس التي يمكن الاعتماد عليها في بناء الإستراتيجية المقترحة. وتحقيقاً لذلك يتم تناول المحاور التالية:

• المحور الأول: الخصائص المختلفة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.

يهدف هذا المحور إلى تحديد الخصائص المختلفة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم بالمرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية؛ باعتبارها أحد الأسس العلمية التي يمكن الاعتماد عليها في بناء الإستراتيجية المقترحة. وتحقيقاً لهذا الهدف يتم تناول:

◀ مفهوم الإعاقة الفكرية.

◀ خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية

وفيما يلي تفصيل ذلك.

• أولاً: مفهوم الإعاقة الفكرية :

تعددت مسميات الإعاقة الفكرية وتعريفاتها؛ نظراً لتطور النظرة لذوي الإعاقة الفكرية، ولتنوع تخصصات المهتمين بها، حيث سميت تلك الإعاقة بالضعف العقلي، ثم بالتخلف العقلي والإعاقة العقلية، ثم أخيراً سُمِّيتُ بالإعاقة الفكرية؛ وفقاً لما أوردته الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (American Association on Intellectual Developmental Disabilities). ورغم تعدد تلك التعريفات فإن التعريف الشامل الذي يمكن اعتماده في البحث الحالي، هو أن الإعاقة الفكرية حالة تشير إلى انخفاض عقلي ملحوظ، دون المتوسط بمقدار انحرافين معياريين، بحيث تتراوح نسب الذكاء بين (٥٠ - ٧٠) وفقاً لأي من مقاييس الذكاء، ويصاحب هذه الحالة قصوراً واضحاً ومتلازماً في مجالين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية (التواصل، العناية بالذات، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، استخدام المصادر المجتمعية، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، المهارات الأكاديمية، الاستمتاع بوقت الفراغ والعمل)، وتظهر الإعاقة قبل سن الثامنة عشرة. (محمد، ٢٠٠٣، ١٢؛ مصطفى والريدي، ٢٠١١، ٢١)

ويلاحظ من التعريف السابق ما يلي:

- « انخفاض مستوى الأداء العقلي الوظيفي للفرد دون المتوسط بانحرافين معياريين، وأن نسبة ذكاء ذي الإعاقة الفكرية أقل من (٧٠) على أحد مقاييس الذكاء المقننة.
- « يصاحب هذا الانخفاض قصوراً في مستوى السلوك التكيفي للفرد.
- « أن هذا الانخفاض في مستوى الأداء العقلي - وما يصاحبه من قصور في السلوك التكيفي - يظهر في أثناء فترة النمو الأولى، أي قبل سن الثامنة عشرة من العمر.

ومن خلال المفهوم السابق، فإنه يتعين علينا ضرورة مراعاة هذا القصور الواضح في القدرات العقلية والسلوك التكيفي عند بناء الإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي.

• ثانياً: خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية:

تعددت خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، ولعل أهمها:

• الخصائص العقلية والمعرفية:

تعد الخصائص العقلية والمعرفية من أهم السمات والصفات التي تميز التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم عن التلاميذ الأسوياء؛ نظراً لانخفاض سرعة معدل نموهم العقلي إلى النصف أو ثلاثة أرباع سرعته لدى التلاميذ الأسوياء. (محمد، ٢٠٠٤، ٨١)

ولقد تعددت مظاهر قصور النمو العقلي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ومن مظاهر هذا القصور: (القريطي، ٢٠٠١، ٢٢١-٢٢٣؛ محمد، ٢٠٠٤، ٨١-٨٤؛ مصطفى، ٢٠١٢، ٩٦-٩٨؛ خطاب، ٢٠١٤، ١٠٢-١٠٩)

« قصور في الانتباه: في المدة والمدى؛ حيث لا يستطيعون الانتباه إلا لموضوع أو مثير واحد، ولمدة قصيرة بسبب ضعف مثيرات الانتباه الداخلية، وقلة الإحساس بالمثيرات الخارجية.

« قصور واضح في عمليات الإدراك، لاسيما عمليتي التعرف والتمييز بين المتشابهات والمختلفات؛ لأنهم لا يدركون الأشياء إدراكاً كاملاً، وينسون خبراتهم السابقة عنها.

« قصور في الذاكرة والتذكر، لاسيما الذاكرة قصيرة المدى، وأن أفضل ما يتذكره هؤلاء التلاميذ هو نهاية الخبرات والمعلومات المقدمة لهم، وأن استدعاء هؤلاء التلاميذ للمعلومات تتم بصورة مشابهة للأسوياء، لكن الاختلاف في الدرجة فقط؛ لأنهم لا يمتلكون استراتيجيات تنظيم واستدعاء المعلومات والخبرات كالتي يستخدمها الأسوياء.

« قصور في تكوين مفهومات الأشياء واللون والشكل والزمن، ... كما يصعب عليهم تكوين مفهومات لفظية مجردة.

« قصور في التعميم، حيث إنهم لا يستطيعون نقل وتوظيف ما سبق أن تعلموه من مفاهيم أو معلومات - في مواقف جديدة.

« قصور في القدرة على التفكير المجرد، حيث يقتصر التفكير - غالباً - على مستوى المحسوسات.

« قصور في التعلم نتيجة قصورهم في الانتباه والإدراك والذاكرة، كما أنهم - بالطبع - يعانون من قصور واضح من التعلم العارض في أثناء الموقف التعليمي، فهم لا يستطيعون اكتساب معلومات غير مرتبطة مباشرة بالمهمة التي بين أيديهم.

وتتطلب هذه الخصائص مراعاة الآتي، عند بناء المراحل والخطوات الإجرائية للإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي:

« تقسيم الموضوع - أو المهارة اللغوية - المراد تدريسها إلى أجزاء صغيرة مرتبة ومتصلة، ولا يتم الانتقال من جزء لآخر إلا بعد التأكد من نجاح التعلم في الجزء الأخير.

« استخدام المثيرات الإيجابية والجديدة خلال مراحل وخطوات الإستراتيجية المقترحة، مع التركيز على المثيرات الحسية.

« تجنب الموقف التدريسي المثيرات المشتتة لانتباه ذوي الإعاقة الفكرية. ربط ما يُقدم في أثناء التدريس بالمحسوسات والأشياء الشبيهة له في الحياة اليومية؛ فهذا يجعل لما يتعلمونه من مهارات القراءة والكتابة - قيمة في حياتهم.

« تكرار عرض المواد التعليمية أكثر من مرة، وبأبعاد جديدة، وبصورة وظيفية، وبأشكال متنوعة؛ لأن هذا يساهم في تحسين ذاكرة هؤلاء التلاميذ.

• الخصائص الأكاديمية:

تؤدي العديد من الأبعاد النمائية دوراً حيوياً في تحديد المستوى الذي ينبغي أن تكون عليه المهارات الأكاديمية لذوي الإعاقة الفكرية، ونظراً لأن معالجة المعلومات الأكاديمية تتوقف على فاعلية مجموعة من العوامل العقلية والمعرفية واللغوية،...، فإن المهارات الأكاديمية الأساسية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في وضع يرثى له من حيث نوع المعلومة المقدمة ومستواها، وكذلك معدل نموها. لذلك فقد أجمع معظم أدبيات التربية الفكرية على أن المستويات الأكاديمية التي يظهرها التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية، دائماً متدنية في معظم المجالات الأكاديمية (القراءة والكتابة والحساب،...)، والتي لا تصل في أفضل مستوياتها إلى مستوى الصف الخامس الابتدائي بسبب معدلات التعلم البطيئة لديهم. (بخش، ٢٠٠٠، ٣٥؛ مصطفى، ٢٠١٢، ١٠٠؛ الجوزين، ويزليدك، ٢٠١٣، ٤٤ - ٤٦)

وقد حدد (عامر، ومحمد، ٢٠٠٨، ٨٩ - ٩٢) عدداً من الخصائص الأكاديمية والتربوية التي يتسم بها التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية، أهمها:

- « الافتقار إلى جذب الانتباه باستمرار، فذوو الإعاقة الفكرية يحتاجون إلى ما يجذب انتباههم في أثناء التعلم أو التدريب على مهارة تعليمية ما؛ لأنهم لا يستطيعون الانتباه من تلقاء أنفسهم إلى المثيرات المختلفة.
- « الاستيعاب بالتركرار، حيث إنهم لا يستوعبون ما يقدم في الموقف التعليمي إلا بعد التكرار لعدة مرات، فهذا الأمر يساعدهم على الاستفادة من مواقف التعلم وتذكر ما تم تعلمه بها، لذا ينصح التربويون بتطبيق مبدأ " التعلم بعد تمام التعليم".
- « افتقاد القدرة على الملاحظة التلقائية، حيث لا يمكن أن يتعلموا من الملاحظة العارضة أو التلقائية. لذا، يجب على المعلم أن يوجههم إلى كل ما يريد أن يلاحظوه.

وتتطلب هذه الخصائص مراعاة الآتي، عند بناء المراحل والخطوات الإجرائية للإستراتيجية المقترحة:

- « أن تتضمن الإستراتيجية المثيرات التي تجذب انتباه هؤلاء التلاميذ، والتعزيزات التي تطيل فترة الانتباه؛ بما يضمن نجاح عملية تعليم مهارات القراءة والكتابة.
- « أن تتيح الإستراتيجية فرصة تكرار ما يتم تعليمه من مهارات القراءة والكتابة؛ لأن هذا يسهل على هؤلاء التلاميذ الاستيعاب والتعلم بشكل أفضل.
- « ضرورة تركيز الإستراتيجية على مبدأ التوجيه بأشكاله المختلفة (توجيه لفظي - توجيه يدوي - التنبيهات أو الإشعارات - ...) في أثناء تعليم مهارات القراءة والكتابة.

• الخصائص اللغوية:

يعاني التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية من ضعف في قدراتهم اللغوية؛ نظراً لتأثر هذه القدرات بدرجة إعاقتهم العقلية وعمرهم العقلي. وتتعدد أشكال ومظاهر الضعف اللغوي لدى هؤلاء التلاميذ، ومنها: (Pirovano, 1997, 504) ؛ (Bangor, 2001, 137؛ خطاب، ٢٠١٤، ١٠٥ - ١٠٦؛ المسلم، ٢٠١٤، ١٤)

- ◀ صعوبة الربط بين الأصوات اللغوية والحروف.
- ◀ إصدار أصوات غير مفهومة.
- ◀ صعوبة ربط ما يسمعون أو يقرؤونه بخبراتهم الشخصية.
- ◀ نقص الثروة اللغوية.
- ◀ ضعف القدرة على تذكر المفردات اللغوية الجديدة.
- ◀ قلة التركيز والانتباه إلى المقروء.
- ◀ نقص القدرة على الاحتفاظ بالمقروء أو المسموع.
- ◀ ضعف الذاكرة البصرية، خاصة بالنسبة للكلمات والتراكيب الجديدة.
- ◀ نقص القدرة على التفاعل والتواصل اللغوي في مواقف الاتصال.
- ◀ ضعف القدرة على تحليل الكلمات إلى الحروف المكونة لها.
- ◀ نقص الدافعية لتعلم المهارات اللغوية لاسيما القراءة والكتابة.
- ◀ صعوبة تنسيق حركة الجسم واليد في أثناء الكتابة.
- ◀ ظهور بعض الاضطرابات الكلامية، مثل: اللججة، والتلعثم، الحذف، الإبدال، ...

◀ وتتطلب هذه الخصائص مراعاة الآتي، عند بناء المراحل والخطوات الإجرائية للإستراتيجية المقترحة:

- ✓ تركيز الاستراتيجية المقترحة على تدريب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية على الربط بين المفردات ومدلولاتها الحسية.
- ✓ تدريب التلاميذ على تحليل الكلمات إلى حروفها المكونة لها، وتركيب كلمات جديدة من الحروف نفسها.
- ✓ التركيز على التدريب على الإمساك بالقلم وتحريكه بصورة صحيحة.
- ✓ التركيز على تدريب هؤلاء التلاميذ على تلافي عيوب اللغة والكلام.

• المحور الثاني: مهارات القراءة والكتابة: أهميتها، وأسس تعليمها لذوي الإعاقة الفكرية :

يهدف هذا المحور إلى تحديد المهارات الفرعية للقراءة والكتابة، المناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية. وكذلك تحديد أسس تعليمها وتنميتها لدى هؤلاء التلاميذ وتحقيقاً لهذا الهدف يتم تناول:

- ◀ أهمية القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- ◀ الدراسات السابقة التي تناولت المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

- ◀ مهارات القراءة وأسسها تعليمها للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- ◀ مهارات القراءة وأسسها تعليمها للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

وفيما يلي تفصيل ذلك.

- أولاً: أهمية القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:
للقراءة والكتابة أهمية كبيرة في حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ وذلك لما تؤديه من وظائف جليلة تتعلق بالتلاميذ أنفسهم، وتعلق - كذلك - بالمجتمع الذي يعيشون فيه، ويمكن حصر أهمية مهارتي القراءة والكتابة لهؤلاء التلاميذ في الآتي: (عليان، ١٩٩٢، ٦٥؛ يوسف، ١٩٩٧، ٢٢ - ٢٤؛ الناقة وحافظ، ٢٠٠٢، ٢٠٠ - ٢٠٣؛ خليفة، ٢٠٠٦، ٣٧ - ٣٨؛ شحاتة، ٢٠٠٨، ١٠١ - ١٠٥)
◀ أن القراءة والكتابة من أهم الوسائل الرئيسية في اكتساب هؤلاء التلاميذ للثقافة والمعرفة التي تناسبهم.
◀ أنهما وسيلة الاتصال بما ينتجه العقل البشري من ثقافة أو فكر.
◀ أنهما توسعان دائرة خبرة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وتهذبان أدواقهم.
◀ أن لهما تأثيراً كبيراً في تكوين شخصية ذوي الإعاقة الفكرية، من حيث الاطلاع على خبرات الآخرين، وتوصيل أفكاره المكتوبة للآخرين.
◀ أنهما من أدوات التحصيل الدراسي في المقررات المختلفة.
◀ أنهما وسيلتا تسلية واستمتاع، سواء بالقراءة أو التعبير الكتابي عن المشاعر والعواطف والحاجات.
◀ أنهما تسموان بخبرات الأطفال العادية، وتجعلان لها قيمة في حياتهم.
◀ أنهما من أسباب تقدير ذوي الإعاقة لأنفسهم، فكلما كان أداؤهم القرائي أو الكتابي مرتفعاً، كان ذلك مشجعاً لهم ورافعاً لمعنوياتهم.
◀ أنهما تساعدان هؤلاء التلاميذ على التوافق الشخصي والاجتماعي مع الآخرين في مجتمعهم.

- ثانياً: الدراسات السابقة التي تناولت المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية :
نظراً لأهمية المهارات اللغوية عامة، ومهارتي القراءة والكتابة خاصة، فقد أجري فيها العديد من الدراسات والبحوث، ولعل من أهم تلك الدراسات:

دراسة روبن، وجوتاردو (Robin & Gottardo, 1991) التي استهدفت تحديد قدرة (٣٤) من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، على تحليل مكونات الجمل الشفهية إلى كلمات، وتحليل الكلمات إلى حروف، وتحديد مدى قدرتهم على الاحتفاظ بها في الذاكرة لمدة أطول. وقد كشفت الدراسة عن تأخر الأطفال في فهم معاني الكلمات ومدلولاتها، وأن عمليتي التذكر والانتباه كانتا قصيرتي المدى، وضعف الاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة، الأمر الذي يتطلب التكرار والمتابعة في تعليمهم.

أما دراسة جراهام، وجراهام (Graham & Graham, 1996) فقد استهدفت تحديد مستوى قدرة (٦) من ذوي الإعاقة الفكرية المراهقين، على الإدراك

السمعي واكتساب اللغة. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين الإدراك السمعي واكتساب اللغة، إذ أنه كلما ضعف الإدراك السمعي، ضعف بدوره الإدراك اللغوي لدى هؤلاء المراهقين.

كما استهدفت دراسة ليو (Liu, 1999) التحقق من فاعلية برنامج لتنمية المهارات اللغوية والاجتماعية لدى (٤١) من الأطفال المعاقين فكرياً. وقد أثبتت الدراسة التأثير الإيجابي للبرنامج، والتحسن الملحوظ في مستوى المهارات اللغوية والمعرفية والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال.

وأما دراسة هيلر (Heller, 2001) فقد استهدفت التعرف على أثر لغة الحركة والمحسوسات على التواصل اللفظي لدى (٦) أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية. وكشفت نتائج الدراسة أن الأطفال استطاعوا التعرف على الأشياء بعد قليل من المحاولات عندما استخدمت الحركة والأشياء الملموسة جنباً إلى جنب مع الكلمات.

كما استهدفت دراسة إيدي، ودوجلاس، وبيرسون (Eadie; Douglas & Parsons, 2002) التعرف على قدرة (٢٩) من الأطفال: المعاقين فكرياً، وذوي الصعوبات اللغوية، والعاديين على التعبيرات اللغوية والقدرة على تقليد الجمل. وقد أثبتت الدراسة تفوق العاديين على المعاقين فكرياً وذوي الصعوبات اللغوية، في حين تفوق المعاقون فكرياً في تقليد الجمل على ذوي الصعوبات اللغوية.

وأما دراسة كاتز، وبك، ومكلوجلن (Kaatz; Peck & Mclaughlin, 2002) فقد استهدفت تحديد فاعلية مدخلين في تعليم المفردات لدى (١٦) من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. وقد أثبتت الدراسة أن مدخل استخدام الصورة وتأكيد المعنى بقراءة المفردات في نص، أفضل من مدخل استخدام الصورة مع قراءة المفردات منفصلة.

وأما دراسة (فراج، ٢٠٠٣) فقد استهدفت تنمية بعض المهارات اللغوية لدى (١٦) من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم من خلال برامج الكمبيوتر. وقد أثبتت الدراسة أن استخدام برامج الكمبيوتر كانت فعالة في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال.

في حين هدفت دراسة منيه، ودرنكرس، وباتس (Moineau ; Dronkers & Bates, 2005) إلى تحديد العمليات المعرفية في تعلم المفردات اللغوية لدى (٢٢) من التلاميذ المعاقين عقلياً. وقد كشف نتائج الدراسة عن أن أكثر العمليات المعرفية فاعلية في تعلم المفردات تتم من خلال توفير مناخ ملائم للاستماع الجيد كعملية معرفية، والمعالجة المستمرة للقصور اللغوي الذي يظهر لدى هؤلاء التلاميذ.

وأما دراسة كونيرز، وآخرين (Konners, et.al., 2006) فقد استهدفت تحديد فاعلية برنامج تدريبي لزيادة النطق والكلام وزيادة المعرفة بالقراءة

الصوتية (الوعي الفونيمي)، لدى (٢٠) من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. وقد أثبتت الدراسة أن البرنامج قد نجح في زيادة الوعي الفونيمي والقدرة على النطق لدى الأطفال، لاسيما الأطفال الذين كانت لديهم مهارات لغوية سابقة.

وأما دراسة بيرنس (Burns, 2007) فقد استهدفت تنمية المفردات اللغوية الشائعة لدى (١٤) من المعاقين عقلياً باستخدام طريقة المهام. وقد توصلت النتائج إلى أن النص إذا احتوى على (٥٠٪) من الكلمات المعروفة للتلاميذ، فإنه يزيد من فرص الاستجابة الصحيحة لمعرفة الكلمات غير المعرفة لديهم.

في حين استهدفت دراسة فان (Van, 2007) تحديد فاعلية برنامج تدخل مبكر لتدريب (٣٨) من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على مهارات الفهم القرائي. وقد أثبتت الدراسة أن البرنامج كان فعالاً في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

كما استهدفت دراسة هاملز (Hummels, 2007) تحديد فاعلية برنامج لغوي حاسوبي قائم على الألعاب التعليمية التفاعلية في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى (١٢) من التلاميذ المتخلفين عقلياً. وقد أثبتت الدراسة أن البرنامج الحاسوبي كان فعالاً ومشوقاً للتلاميذ، خاصة أنه بني في ضوء خصائص التلاميذ التعليمية واللغوية.

وأما دراسة (حليبة، ٢٠٠٨) فقد استهدفت تحديد فاعلية برنامج حاسوبي في تنمية المفردات اللغوية الوظيفية لدى (٢٠) من التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعليم في صفوف التهيئة بمدارس التربية الفكرية. وقد أثبتت الدراسة فاعلية البرنامج في تنمية المفردات لدى هؤلاء التلاميذ، كما أثبتت دور النمذجة في تنمية تلك المفردات.

وأما استهدفت دراسة (زيدان، ٢٠٠٨) تحسين مهارات القراءة والكتابة والأداء اللغوي لدى (١٦) من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من ذوي الإعاقة الفكرية. وقد كشفت الدراسة أن البرنامج كان فعالاً في تحسين مستوى التلاميذ في مهارات القراءة والكتابة والأداء اللغوي.

كما استهدفت دراسة ستيفن (Steven, 2009) تحسين مهارات التهجئة لدى (٦) من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وذلك من خلال التدريس المباشر للتهجي. وقد كشف الدراسة عن أن تدريس التهجئة المباشر كان له تأثير إيجابي في تحسين قدرات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية على القراءة والكتابة.

في حين استهدفت دراسة (القحطاني والشخص وسليمان ٢٠١١) تقديم برنامج إثرائي لتنمية مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة لدى (١٢)

من ذوي الإعاقة الفكرية الذين تراوح عمرهم العقلي بين (٨ - ١٢). وقد أثبتت الدراسة فاعلية البرنامج في تنمية تلك المهارات لدى هؤلاء التلاميذ.

ومن خلال العرض السابق للدراسات والبحوث التي تناولت المهارات اللغوية عامة، ومهارتي القراءة والكتابة خاصة لدى ذوي الإعاقة الفكرية، فإنه يمكن الاستفادة منها - في البحث الحالي - في الآتي:

« إن أغلب الدراسات السابقة قد اعتمدت في تنمية المهارات اللغوية على مداخل تدريسية أو برامج، الأمر الذي يمكن الاستفادة منه في بناء الإستراتيجية المقترحة لتنمية القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

« أثبتت الدراسات فاعلية النمذجة واستخدام الألعاب، والخبرات المباشرة، وربط المفردات بالصور الدالة عليها، ... إلخ، في تنمية المهارات اللغوية لدى ذوي الإعاقة الفكرية، الأمر الذي يمكن الارتكاز عليه في بناء الإستراتيجية المقدمة في البحث الحالي.

« قدمت العديد من الدراسات أدوات قياس كثيرة لتشخيص أو تقويم مستوى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المهارات اللغوية المختلفة، الأمر الذي يمكن الاستفادة منه في بناء اختبار مهارات القراءة والكتابة في البحث الحالي.

« أكدت العديد من الدراسات دور التقنية في تعليم أو تنمية المهارات اللغوية المختلفة لذوي الإعاقة الفكرية، الأمر الذي يلفت الانتباه إلى ضرورة أن يكون لهذه التقنية دور فاعل في الإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي.

« تأصيل الإطار النظري للبحث الحالي، فيما يتعلق بمهارات القراءة والكتابة، والخطوات الإجرائية لتنميتها لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

• ثالثاً: مهارات القراءة، وأسسها تعليمها للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية :

لقد حددت الأدبيات والبحوث التربوية العديد من مهارات القراءة، ولقد قام الباحث بانتقاء ما يمكن أن يكون مناسباً منها لذوي الإعاقة الفكرية، ولعل من أهم هذه المهارات: (يونس، ١٩٩٧، ٢٣٥ - ٢٣٦؛ مصطفى، ١٩٩٨، ٤٥ - ٤٧؛ جاب الله، وحافظ، عبدالباري، ٢٠٠٩، ١٥٤ - ١٥٥)

« تعرف شكل الحروف في المواضع المختلفة من الكلمة.

« تمييز الحروف المتشابهة في الشكل.

« تمييز الحروف المتشابهة في الصوت.

« نطق الحروف والكلمات نطقاً صحيحاً.

« تعرف شكل الكلمات المقروءة.

« تعرف دلالة الكلمات المقروءة.

« نطق الكلمات نطقاً صحيحاً.

« تركيب كلمات جديدة من حروف سبق تعلمها.

« تركيب جمل بسيطة من مفردات سبق تعلمها.

« تحديد الفكرة الرئيسة للنص المقروء.

« تلخيص النص المقروء.

ولكي يتم تنمية مهارات القراءة السابقة، لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، فإنه ينبغي على المعلم الالتزام بالعديد من الأسس عند تدريس تلك المهارات، أهمها: (شحاتة، ٢٠٠٨، ١٣٨ - ١٣٩؛ جاب الله، وحافظ، عبد الباري، ٢٠٠٩، ١٥٤ - ١٥٥؛ الناقة وحافظ، ٢٠٠٢، ٢٤١ - ٢٤٢؛ الناقة، ٢٠٠٠، ٨٥ - ٨٦؛ العليان، ١٩٩٣، ١٢٦ - ١٢٨)

« أن يكون تعليم القراءة لذوي الإعاقة هادفاً، وينمي الميل إليها، ويشعرهم بالرغبة في تعلمهما.

« تعويد هؤلاء التلاميذ على نطق الحروف بطريقة صحيحة، وذلك عن طريق التمييز الصوتي بين نطق الحروف، والتمييز البصري بين أشكالها.

« يجب أن تتشابه المادة المقررة وتتكامل مع مواد تعليم الكتابة والتحدث، فهذا يسهل من تعلم مهارات القراءة.

« ينبغي ربط المادة المقررة بمدلولاتها الحسية، من خلال استخدام وسائل ونماذج تعليمية.

« تدريب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية على عملية ربط الانعكاسات البصرية على الحروف والكلمات - باللفظ مباشرة؛ حيث يقوي ذلك من إدراكهم الفوري للحروف والكلمات.

« أن يكون واضحاً أمام التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، الغرض من قراءتهم فقرة بذاتها، وأن يكون هذا الغرض طبعياً غير متكلف.

« تعويد هؤلاء التلاميذ على قراءة الكلمات بطريقة صامتة قبل الجهر بها؛ لأن هذا يساعدهم على إدراك الحروف التي يجدون صعوبة في نطقها أو الحركات التي لم يتعودوا عليها.

« تعريض هؤلاء التلاميذ لنماذج جيدة من القراءة الجهرية؛ حتى يتسنى لهم تقليدها.

« يجب أن تكون المادة المقررة متدرجة في الصعوبة وتكون البداية بالكلمات والجمل القصيرة سهلة القراءة.

« مراعاة الفروق الفردية بين هؤلاء التلاميذ في أثناء تعلمهم مهارات القراءة.

« إتاحة الفرص الكثيرة أمام التلاميذ لممارسة القراءة وإتقان مهاراتها.

« أن تكون مواقف التدريب على القراءة مواقف حياتية يحتاجها التلاميذ في مناشط الحياة المختلفة.

وهذه الأسس والاعتبارات سيتم مراعاتها عند بناء المراحل والخطوات الإجرائية للإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي.

• رابعاً: مهارات الكتابة، وأسسها تعليمها للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية :

لقد حددت الأدبيات والبحوث التربوية العديد من مهارات الكتابة، ولقد قام الباحث - أيضاً - بانتقاء ما يمكن أن يكون مناسباً منها لذوي الإعاقة الفكرية، ولعل من أهم هذه المهارات: (يونس، ١٩٩٧، ٢٣٥ - ٢٣٦؛ إبراهيم، ١٩٩٩، ١٦٢ - ١٦٤؛ جاب الله، وحافظ، عبد الباري، ٢٠٠٩، ١٦٠ - ١٦١).

- « رسم الحروف في مواقعها المختلفة من الكلمة رسماً صحيحاً.
 - « نسخ كلمات محددة نسخاً صحيحاً.
 - « كتابة الحرف الناقص في كلمات محددة كتابة صحيحة.
 - « تكوين كلمات من عدد من الحروف المكتوبة.
 - « كتابة الهاء والتاء المربوطتين في أواخر الكلمات بطريقة الإملاء المنقول.
 - « كتابة كلمات وجمل بطريقة الإملاء المنقول.
 - « كتابة كلمات وجمل بطريقة الإملاء المنظور.
 - « تعبئة استمارة أو طلب مقدم لجهة ما.
 - « كتابة رسالة قصيرة لشخص ما.
 - « كتابة بيانات الخطاب.
 - « كتابة بطاقة مناسبات.
- ولكي يتم تنمية مهارات الكتابة السابقة، لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، فإنه ينبغي على المعلم الالتزام بالعديد من الأسس عند تدريس تلك المهارات، أهمها: (جاء الله، وحافظ، عبد الباري، ٢٠٠٩، ١٦١ - ١٦٣؛ الناقة، ٢٠٠٠، ٢١ - ٢٣، إبراهيم، ١٩٩٩، ١٧٥ - ١٧٧)
- « تهيئة أنسب الظروف المادية الفيزيائية لتعليم الكتابة لذوي الإعاقة الفكرية، مثل: الجلوس المريح، والجلسة الصحيحة، وارتكاز الساعد، ووضع اليد، ووضع الورقة، والإمساك بالقلم.
 - « أن تكون مواقف التدريب على الكتابة مواقف حياتية يحتاجها هؤلاء التلاميذ، وتكون لها معنى بالنسبة لهم.
 - « جمع عينات من كتابات هؤلاء التلاميذ قبل وأثناء تعليمهم الكتابة، وتحليلها، والوقوف على الصعاب التي تقابلهم، والعمل على تذليلها.
 - « أن تتشابه المادة المكتوبة وتتكامل مع المادة المقروءة؛ لأن هذا يسهل إتقان المهارتين.
 - « ربط المادة المكتوبة بمدلولاتها الحسية.
 - « أن تكون المادة المقروءة أو المكتوبة متدرجة في صعوبتها.
 - « أن تكون مواقف التدريب على القراءة والكتابة مواقف حياتية يحتاجها التلاميذ في مناشط الحياة المختلفة.
 - « ينبغي متابعة التلاميذ الذين يقعون في أخطاء كتابية كثيرة، وإعطائهم عناية خاصة عناية خاصة، واهتماماً علاجياً دائماً ومساعدات عاجلة.
 - « مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في أثناء تعلمهم مهارات الكتابة.
 - « إتاحة الفرص الكثيرة أمام التلاميذ لممارسة الكتابة.
 - « تقديم نماذج لغوية جيدة من الكتابة؛ حتى يتسنى للتلاميذ محاكاتها.
- وهذه الأسس والاعتبارات سيتم مراعاتها عند بناء الإستراتيجية المقدمة في البحث الحالي.

والسؤال الآن: كيف يمكن تدريس مهارات القراءة والكتابة بشكل فعال؟ هذا ما سيتم الإجابة عنه من خلال تناول المحور التالي:

• **المحور الثالث: مداخل وطرائق وأساليب تعليم القراءة والكتابة لذوي الإعاقة الفكرية :**
نظراً لقصور القدرات العقلية والأكاديمية واللغوية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، فإن تعليمهم مهارات القراءة والكتابة، يحتاج إلى مداخل وطرائق وأساليب تدريسية تلائم قدراتهم، وتراعي الفروق الفردية الموجودة بينهم. ولقد حددت الأدبيات التربوية عدداً من المداخل والطرائق والأساليب التدريسية المناسبة لتعليم القراءة والكتابة لذوي الإعاقة الفكرية، منها:

• **المدخل الكلي للغة:**

يعد المدخل الكلي من مداخل تعليم اللغة وتعلمها التي تدعم الترابط بين المهارات اللغوية، وعلاقات التأثير والتأثر القائمة بينها. ويمكن تعريفه بأنه رؤية في تعليم اللغة وتعلمها في محيط اجتماعي، تنطلق من الطبيعة الكلية للغة وتكامل فنونها، وترتكز على كلية الموقف التعليمي كإطار داعم لهذه الكلية في اللغة، وعلى تعليم وتعلم اللغة خلال مصادرها الحقيقية وفي سياق له معنى ووظيفة بالنسبة للمتعلمين، بما يحقق تعاونية الخبرات وتكاملها، وتنمية دوافعهم في عملية التعلم (شحاتة، ٢٠١٥، ١٦٨)

وتنطلق فلسفة هذا المدخل من نظرة كلية للموقف التعليمي لاكتساب مهارات اللغة، حيث يكون محور هذه النظرة الكلية متمركزاً حول: (Eagles, 1995,72 ؛ شحاتة، ٢٠١٥، ١٦٩)

« المتعلم بكل ما يتعلق به من خصائص ومحددات (مستواه الدراسي، ثقافته، اهتماماته، حاجاته، ...)

« اكتساب مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة، ...) اكتساباً كلياً متكاملاً.

« المواقف التواصلية والسياق والمجتمع الذي يعيش فيه المتعلم، تلك المواقف التي تمدّه بلغة ثرية بالمعاني والتعبيرات التي يوظفها في لغته المستخدمة في المواقف المختلفة.

« الخبرة المستهدفة التي يستخدم فيها المتعلم اللغة بعد ذلك.

وفي ضوء فلسفة هذا المدخل، يمكن تحديد عدد من الأسس والاعتبارات التي ينبغي مراعاتها عند تعليم اللغة، أهمها: (Freeman, 1992,3 ؛ Patzelt, 1995,345 ؛ شحاتة، ٢٠١٥، ١٦٩ - ١٧٠)

« كلية اللغة وتكامل مهاراتها وخبرات تعليمها وتعلمها.

« التركيز في أثناء العملية التعليمية على المتعلم، من خلال إجراءات تدريس وأنشطة تتناسب مع خبراته وقدراته ودوافعه واهتماماته.

« إتاحة خبرات حقيقية، وممارسة وظيفية فعالة للغة تصدر عن حاجات المتعلم وتنمي دوافعه.

- ◀ تنظيم المحتوى في ضوء الخبرات اللغوية والخلفيات المعرفية للمتعلمين.
- ◀ تقديم مصادر لغوية متنوعة حقيقية ووظيفية تهتم المتعلمين.
- ◀ استخدام إستراتيجيات تدريس تتمركز حول المتعلمين، وتؤكد نشاطهم وتفاعلهم.
- ◀ إيجابية المتعلم واعتباره محوراً للعملية التعليمية.
- ◀ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في أثناء التدريس أو في المخرجات ونواتج التعلم المتوقعة لكل متعلم.
- ◀ التركيز على التقويم المستمر الذي يتم خلال تفاعل المتعلم في مواقف تواصلية حقيقية.
- ◀ تنوع الأنشطة وطرائق التدريس المستخدمة في تعليم المهارات اللغوية بما يضمن تنميتها، وتوعية المتعلمين بخصائصها.
- ◀ الاهتمام بالسياق الاجتماعي والوظيفية الاجتماعية للغة عند تعليمهما؛ ليصبح المتعلم مندمجاً في مجتمعه وناقداً له.
- ◀ وتتطلب هذه الأسس والمبادئ مراعاة الآتي، عند بناء المراحل والخطوات الإجرائية للإستراتيجية المقترحة:
- ◀ تأكيد تكامل مهارتي القراءة والكتابة، وتبادل التأثير والتأثر فيما بينهما.
- ◀ التركيز على توظيف المواقف الاجتماعية في تعليم مهارات القراءة والكتابة.
- ◀ التقويم المستمر لمدى لاكتساب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات القراءة والكتابة، وتحديد مستوى نتائج التعلم المتوقعة لكل تلميذ في ضوء مستواه وقدراته وخصائصه.
- ◀ عرض المحتوى بالشكل المبسط الذي يتناسب مع مستوى وقدرات التلاميذ.

• المدخل الوظيفي:

يعد المدخل الوظيفي أحد المداخل التدريسية التي تهتم بشكل كبير بالربط بين المدرسة والبيئة والمجتمع الذي يعيش فيه المتعلم، وتؤكد فلسفة هذا المدخل مساعدة المتعلم على التكيف مع البيئة التي يعيش فيها، وذلك من خلال جعل ما يتعلمه داخل المدرسة له قيمته في المواقف الحياتية، وأن يشعر بأنه يتعلم شيئاً له وظيفة في حياته، ولن يحدث ذلك إلا من خلال التلاؤم الفعال والتلازم بين ما نقدمه في المناهج، وبين المجتمع والبيئة التي يعيش فيها المتعلمون (شحاته، ٢٠١٥، ٢٤٢).

وتقوم فلسفة المدخل الوظيفي على مجموعة من الأسس والمبادئ، لا بد من مراعاتها عند تعليم اللغة لذوي الإعاقة الفكرية، أهمها. (شحاته، ٢٠١٥، ٢٤٥ - ٢٤٦)

- ◀ أن يتعلم التلاميذ المهارات التي يحتاجون إليها ويدركون أهميتها في حياتهم.

« اختيار المحتوى الذي يكون له قيمة نفسية ووظيفية من أجل إعداد المتعلم للحياة.

« أن تكون المادة بسيطة ومتدرجة سواء في الكتب أو في أثناء تدريسها.

« الاهتمام بالجانب التطبيقي للمهارات التي يتم تعلمها.

« تهيئة الفرصة للمتعلم للاتصال بالمجتمع الذي يعيش فيه، بحيث يخرج من العملية التعليمية بفكرة واضحة عن المشكلات التي سيواجهها في مجتمعه.

« التركيز على الأنشطة التفاعلية التي يمكن ربطها بموضع الدراسة، حيث تساعد هذه الأنشطة على تيسير عملية التعلم، وجعلها محبة إلى نفوس المتعلمين.

وتتطلب هذه الأسس والمبادئ مراعاة الآتي، عند بناء المراحل والخطوات الإجرائية للإستراتيجية المقترحة:

« التركيز - فقط - على مهارات القراءة والكتابة الوظيفية التي يحتاج إليها التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية، لا داعي للتطرق للمهارات التي ليست لها وظيفة في حياة هؤلاء التلاميذ.

« إتاحة الفرص المتعددة أمام التلاميذ للتدريب على مهارات القراءة والكتابة التي يتم تعليمها.

« التركيز على الأنشطة اللغوية كجزء رئيس في عملية تنمية مهارات القراءة والكتابة.

• مدخل الحواس المتعددة:

يعد مدخل الحواس المتعددة من المداخل الفعالة في تعليم اللغة لذوي الإعاقة، ويرجع الفضل في تأسيس هذا المدخل إلى عالم الأعصاب الأمريكي " صموئيل أورتون"، ثم جاءت من بعده زميلته " جيلنهام" وأرست مبادئ وأسس هذا المدخل، وأطلقت عليه "المدخل الترابطي متعدد الأبعاد" الذي يقوم على الربط البصري والسمعي والحس حركي على النحو التالي: (الزيات، ٢٠٠٩، ٤٧٧).

« ربط الرمز البصري المكتوب للحرف، مع اسم هذا الحرف.

« ربط الرمز السمعي والبصري للحرف مع نطق صوت الحرف.

« ربط أعضاء الكلام مع مسميات الحروف وأصواتها عند النطق به لنفسه أو لغيره.

ويقوم هذا المدخل على عدد من الأسس والمبادئ، أهمها: (محفوظي، ٢٠١٠، ٣٥)

« استعمال الحواس المتعددة (النظر - السمع - النطق - اللمس) بطريقة متزامنة؛ وذلك لضمان تعلم التلاميذ، وتذكر ما تعلمون.

« التعليم المباشر بين المعلم وتلاميذه.

« التدريس المنظم والمنهجي والتراكمي، بحيث يراعى هذا المدخل، النظام المنطقي للغة، وأن يكون التدريس تراكمياً، مع مراعاة المراجعة المتواصلة لتدعيم التعليم والتذكر.

« التعليم التشخيصي، حيث يقدم اختبار تشخيصي للمتعلم، وفي ضوءه يتم تحديد البرنامج العلاجي، حتى يصل المتعلم إلى الدرجة المرجوة من التعلم أو الإتقان.

« التدريس التركيبي والتحليلي، حيث يعتمد هذا المدخل على تدريس إجراءات تجميع الأجزاء في الكل، وإجراءات تحليل الكل إلى الأجزاء المكونة له.

وتتطلب هذه الأسس والمبادئ مراعاة الآتي، عند بناء المراحل والخطوات الإجرائية للإستراتيجية المقترحة:

« توظيف الحواس المختلفة لدى المتعلم في المواقف التدريسية؛ لأن التعلم الذي يتم فيه استخدام أكثر من حاسة، يكون ذا فاعلية.

« التركيز على التعليم المباشر والخبرات الحسية في تعليم مهارات القراءة والكتابة.

« البدء بتشخيص مستوى التلاميذ قبل بداية التدريس، ووضع الخطط الفردية لعلاج القصور الموجود لديهم.

« الاعتماد على الطرائق التركيبية والتحليلية في تعليم مهارات القراءة والكتابة.

• المدخل التشخيصي العلاجي:

يعد المدخل التشخيص العلاجي من المداخل الفعالة في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية؛ لأنه يعتمد على الوقوف على المستوى الفعلي لكل تلميذ من ذوي الإعاقة الفكرية، ووضع الخطط والبرامج لمعالجة القصور في المهارة المحددة أو تنميتها. لذا فإن أساس المدخل التشخيصي العلاجي قائم على عمليتين، هما: التشخيص والعلاج، بحيث يعملان في حلقة مستمرة حتى يتم وصول المتعلمين إلى المستوى المطلوب الذي تقل عنده نسبة تلك الأخطاء إلى أقل درجة ممكنة. (جاب الله، وحافظ، وعبد الباري، ٢٠٠٨، ٢٢٤).

ولقد حددت الأدبيات التربوية عدداً من أسس المدخل التشخيصي العلاجي، أهمها (جلجل، ١٩٩، ٢٠٠٥؛ حافظ، ٢٠٠٦، ١٦٢؛ جاب الله، وحافظ، وعبد الباري، ٢٠٠٩، ٢٢٤)

« البحث الدقيق لشخصيات التلاميذ بكافة جوانبها: المعرفية، والمهارية، والوجدانية.

« الاعتماد على التحليل والتشخيص المستمرين لواقع التلاميذ التربوي والشخصي.

- « الاعتماد على المسح الشامل والعميق لحاجات التلاميذ التربوية.
- « تقديم خدمات تربوية متكاملة للتلاميذ (آنية ومستقبلية) تعالج مشكلاتهم وتلبي طموحاتهم.
- « الاعتماد على الملاحظة المنظمة والمتابعة المستمرة للتغيرات التي تطرأ على مستويات التلاميذ، وتقويمها باستمرار لتصحيح مسارها.
- « الاعتماد على المسؤولية الجماعية لفريق متخصص يعمل بروح الجماعة المتكاملة في تشخيص وعلاج المشكلات الدراسية لدى التلاميذ.
- « تنوع الأنشطة لتشمل الجوانب الحسية والحركية.

ولقد حدد (الخطيب، ومنى، ٢٠٠٩، ٩٠) الخطوات الإجرائية للمدخل التشخيصي العلاجي، وتتمثل في:

- « تقييم التلميذ قبل بدء عملية التدريس، حيث يقوم المعلم بجمع المعلومات عن التلميذ، مستخدماً في ذلك ملف التلميذ، والملاحظة المباشرة، والاختبارات الرسمية وغير الرسمية.

- « التخطيط للتدريس، حيث يضع المعلم الخطط التدريسية الفردية لكل تلميذ، وذلك في ضوء المعلومات التي جمعها عن أداء كل تلميذ في الخطوة السابقة.

- « تنفيذ الخطة التدريسية، حيث توضع الخطة التدريسية موضع التنفيذ، وتوظف الأساليب التعليمية لتنفيذها، وهذه الأساليب قد تشمل التعليم المباشر (نموذج تحليل المهارات)، أو التعليم غير المباشر (نموذج تدريب العمليات).

- « تقييم فاعلية التدريس، حيث يتم - بعد الانتهاء من التدريس - تقييم أداء كل التلميذ مرة ثانية؛ لمعرفة مستوى التقدم الذي حدث في أدائه، وذلك في ضوء المعايير التي تم اعتمادها في الخطة.

ويتطلب هذا المدخل مراعاة الآتي، عند بناء المراحل والخطوات الإجرائية للإستراتيجية المقترحة:

- « ضرورة التقييم المبدئي لكل تلميذ في مهارات القراءة والكتابة قبل البدء في عملية التدريس، وتحديد مواطن القصور والضعف التي يعاني منها كل تلميذ.

- « وضع خطط تربوية فردية لكل تلميذ - على حدة - وفقاً لحالة كل تلميذ، ومواطن القصور لديه.

- « الاعتماد في وضع الخطط الفردية للتلاميذ على فريق متكامل يكون من بينهم المعلم.

• أسلوب التعليم الفردي:

يعد هذا الأسلوب أحد الركائز الأساسية التي يعتمد عليها تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ حيث يركز هذا الأسلوب على التعامل مع التلميذ

ذي الإعاقة الفكرية على أنه وحدة مستقلة، لها متطلبات معينة، وميول خاصة وقدرات محدودة، ويعتمد هذا الأسلوب على تقديم مهارة القراءة أو الكتابة للتلميذ في صورة وحدات متسلسلة منطقياً، ومرتبطة حسب الأهداف المحددة لعملية التعليم والتعلم. وقد يسبق تقديم المهارة اللغوية أو يتبعها، نشاطات جماعية مشتركة بين التلميذ وأقرانه، ويخضع ذلك كله لبصيرة المعلم وقدراته على التنسيق، حيث يتعلم التلاميذ جميعاً تحت إشرافه وتوجيهه، كل حسب سرعته وقدراته الخاصة؛ حتى يصل كل منهم - في النهاية - إلى المستوى المرغوب فيه من إتقان المهارة المقدمة. (قنديل، ١٩٨٨، ٢٦ - ٢٧).

وتنحصر خطوات أسلوب التعليم الفردي في التدريس، في الخطوات التالية:
(جاء الله وحافظ وعبد الباري، ٢٠٠٩، ٢٦٨ - ٢٧٠)

- ❖ تشخيص كل تلميذ وتسكينه في المستوى الملائم لخبراته وقدراته ومهاراته.
- ❖ تحديد الأهداف التعليمية للمحتوى المراد تدريسه.
- ❖ تنظيم المحتوى المراد تدريسه وفقاً لقدرات وإمكانات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- ❖ تحديد أساليب التعلم المناسبة للتلاميذ.
- ❖ التدريس والتشخيص والعلاج.
- ❖ التقويم.

ويتطلب هذا الأسلوب مراعاة الآتي، عند بناء المراحل والخطوات الإجرائية للاستراتيجية المقترحة:

- ❖ التعامل مع التلميذ ذي الإعاقة الفكرية على أنه وحدة مستقلة، لها متطلبات معينة، وميول خاصة وقدرات محدودة
- ❖ وضع خطط تربوية فردية لكل تلميذ - على حدة - وفقاً لحالة كل تلميذ، ومواطن القصور لديه.

• أسلوب تحليل المهمة:

يركز هذا الأسلوب على تحليل مهارة القراءة أو الكتابة المراد تنميتها لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، إلى مهمات أو أجزاء صغيرة، ثم ترتيب هذه المهمات أو الأجزاء في تسلسل وتتابع منظم، حتى تصل إلى المهارة الرئيسية أو الصورة الكلية للمهارة (القمش، ٢٠١١، ١٧١)

وتتمثل خطوات هذا الأسلوب، في الإجراءات الآتية. (Foxy, 1982,103)

- ❖ يؤدي المعلم - بنفسه أو مع آخرين - بتحليل المهمة ؛ ليحدد الأجزاء الرئيسية، وبعض المكونات الفرعية لها.
- ❖ يضع المعلم تلك الأجزاء والمكونات في تسلسل متدرج وفقاً لما ينبغي اتباعه لاستكمال المهمة.
- ❖ يحدد المهارات الأساسية المطلوبة لأداء المهمة محللة.
- ❖ يكلف المعلم التلميذ ذا الإعاقة الفكرية بأداء المهمة.

- ◀ يدون المعلم ملاحظاته على التلميذ ويُقوم أداؤه.
- ◀ يتدخل المعلم عند الضرورة في شكل نموذج أو تنبيه لفظي أو إشاري أو...
- ◀ يؤدي التلميذ المهمة باستقلال.
- ◀ يعيد المعلم على تلميذه ما يحتاجه من الخطوات السابقة الخاصة بتدريبه على المهمة.

ويتطلب هذا الأسلوب مراعاة الآتي، عند بناء المراحل والخطوات الإجرائية للإستراتيجية المقترحة:

- ◀ ضرورة تبسيط المهارة اللغوية وتقسيمها إلى مهمات أو أجزاء صغيرة يسهل تدريسها لذوي الإعاقة الفكرية.
- ◀ إتاحة الفرصة أمام التلاميذ لأداء المهام الصغيرة؛ حتى يتقنوها بصورة جيدة.

• أسلوب التعلم بالنموذج (النمذجة) :

تقوم فلسفة هذا الأسلوب على النمذجة؛ حيث يتم عرض نموذج للأداءات المتعلقة بالمهارة اللغوية المراد تعليمها وتنميتها - سواء كانت النمذجة حقيقية، أو تخيلية، أو نمذجة بالمشاركة - ثم تكليف التلميذ - في الحال - بإعادة هذه الأداءات وتقليدها بنفس الطريقة التي لاحظها، ويتم ذلك كله تحت إشراف معلمه، وطبقاً لتوجيهاته. (السرطاوي وسيسال، ٢٠٠٥، ١٣٨)

وتتمثل خطوات أسلوب التعلم بالنموذج، في الآتي: (Mercer&Mercer,1991, 227 : السرطاوي وسيسال، ٢٠٠٥، ١٣٩ - ١٤١)

- ◀ يقدم المعلم للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية النموذج المراد محاكاته، مصحوباً بالإشارات التي تساعد على محاكاته وتعلمه.
- ◀ يقوم التلميذ ذو الإعاقة الفكرية بمحاولة محاكاة النموذج وتقليده، وذلك في ضوء توجيهات المعلم وإرشاداته.
- ◀ يُقيم المعلم محاولة تلميذه، ويرشده إلى الطريقة الصحيحة للأداء.
- ◀ يكرر التلميذ المحاولة السابقة، في ظل توجيهات المعلم وإرشاداته.
- ◀ يقوم التلميذ - وحده - بمحاكاة النموذج دون الاستعانة بإرشادات المعلم وتوجيهاته.
- ◀ في حالة فشله في ذلك، يكرر المعلم له الخطوات الثلاثة الأخيرة السابقة.

ويتطلب هذا الأسلوب مراعاة الآتي، عند بناء المراحل والخطوات الإجرائية للإستراتيجية المقترحة:

- ◀ تقديم النماذج المختلفة للأداء اللغوي المطلوب محاكاته، وإتاحة الفرصة أمام التلاميذ لأدائه والتدرب عليه.
- ◀ اللجوء للتكرار في حالة وجود صعوبة في تعليم المهارة اللغوية المطلوبة.

• أسلوب الألعاب اللغوية :

يعد أسلوب الألعاب اللغوية من الأساليب الشائقة والممتعة في تعليم اللغة لذوي الإعاقة الفكرية؛ لأن الألعاب اللغوية تخفف من رتابة وجفاء الدروس اللغوية، وتساعد في تمثيل الواقع ونقله في موقف تعليمي، كما أنها توفر عنصر المنافسة في أثناء الدرس، وتساعد في علاج الخجل والانطواء والعزلة. (جاب الله، وحافظ، وعبد الباري، ٢٠٠٩، ٢٧٢ - ٢٧٣)

ويعرف (اللقاني والجمال، ٢٠٠٣، ٣٦) الألعاب اللغوية بأنها نشاط منظم يؤديه تلميذان أو أكثر، حيث يتفاعل التلاميذ وينافسون معاً، تحت إشراف المعلم وتوجيهه؛ وذلك للوصول إلى أهداف تعليمية محددة في مجال اللغة ومهاراتها، وفي نهاية اللعبة يخصص المعلم جزءاً من الوقت للمناقشة بينه وبين طلابه.

وتحدد خطوات أسلوب الألعاب اللغوية في الإجراءات التالية (اللقاني ومحمد، ١٩٩٥، ٩٥ - ٩٨؛ جاب الله وحافظ وعبد الباري، ٢٠٠٩، ٢٧٣ - ٢٧٥)

- ◀ تحديد المفهوم الرئيس، أو العملية التي يود المعلم التركيز عليها.
- ◀ تحديد مجال اللعبة ومحتواها، وتحديد الحيز المكاني أو الزماني المراد نقله من سياقه الطبيعي في الحياة، إلى الموقف التعليمي.
- ◀ تحديد طبيعة اللعبة وما تحتاجه من تجهيزات.
- ◀ تحديد المشاركين في اللعبة، والأدوار اللازمة لتنفيذها.
- ◀ تحديد عملية التفاعل في اللعبة، وتحديد مسارات عملية التفاعل بين التلاميذ المشاركين.
- ◀ ترجمة كل ما سبق إلى خبرات تعليمية.
- ◀ صياغة قواعد اللعبة التي ستحكم عملية تنفيذها.
- ◀ صياغة دليل للعبة يوضح التعليمات الخاصة باللعبة وكيفية تنفيذها.
- ◀ وهذا الأسلوب سوف يعتمد عليه البحث الحالي - مع غيره من الأساليب - في بناء الإستراتيجية المقدمة في البحث الحالي.

ويتطلب هذا الأسلوب مراعاة الآتي، عند بناء المراحل والخطوات الإجرائية للإستراتيجية المقترحة:

- ◀ تضمين الإستراتيجية الألعاب اللغوية المناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- ◀ إتاحة الفرص أمام التلاميذ في تخطيط وتنفيذ الأنشطة المتعلقة بالاستراتيجية المقترحة في البحث الحالي.

وفي ضوء ما تم عرضه من مداخل وأساليب تدريسية، فإنه يمكن تحديد عدد من الأسس التي يمكن أن تبني في ضوءها الاستراتيجية المقدمة في البحث الحالي، وهذه الأسس، هي:

- « أن تركز الإستراتيجية على التكامل بين مهارتي القراءة والكتابة.
- « أن تركز على تقسيم المهارة اللغوية في صورة مهمات صغيرة مرتبة بشكل منطقي ومنظم.
- « أن تُقدم فيها الخبرات والأنشطة اللغوية بطريقة متسلسلة ومتناسقة، ومكملة لبعضها البعض.
- « أن تكون الخبرات والأنشطة المقدمة فيها، ذات معنى ووظيفية في حياة هؤلاء التلاميذ.
- « أن ترتبط الخبرات التعليمية المقدمة بالمحسوسات المعروفة لدى التلاميذ.
- « أن تتضمن أساليب تعزيز متنوعة ما بين مادي ومعنوي، وفوري ومُرجأ، ومستمر ومتقطع.
- « أن تركز على استخدام النمذجة بأشكالها المختلفة (حقيقية، تخيلية، نمذجة بالمشاركة).
- « أن توظف التقنية الحديثة في أثناء تقديم أي من مهارات القراءة والكتابة الفرعية.
- « أن توفر سبل النجاح المتدرج للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك من خلال قيامهم بسلسلة من الأعمال القصيرة المتدرجة حتى يصلوا إلى النجاح.
- « أن تعتمد على التعليم الفردي في الحالات التي تتطلب ذلك.
- « أن تركز على استخدام الألعاب التعليمية في أثناء تقديم مهارات القراءة والكتابة.
- « أن تعتمد على المراجعة والتكرار؛ لإتاحة فرصة إتمام تعليم مهارات القراءة والكتابة أمام جل التلاميذ.
- « أن تتنوع الوسائل والأنشطة التعليمية المستخدمة؛ حتى تراعي الفروق الفردية بين هؤلاء التلاميذ.
- « أن تكون شائقة وممتعة؛ حتى تجذب انتباه التلاميذ أطول وقت ممكن.
- « أن تتيح الفرصة أمام التلاميذ للمشاركة في تخطيط الأنشطة المقدمة وتنفيذها.
- « أن تكون فترة التدريس أو فترة الأنشطة قصيرة؛ حتى تتناسب مع قصر فترة تركيزهم.
- « أن تراعي ميول وحاجات وقدرات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- « أن تركز على تقديم الخبرات المباشرة للتلاميذ؛ لأنها الأكثر تأثيراً في تعلمهم مهارات القراءة والكتابة المطلوبة.
- « أن تتيح الفرصة لذوي الإعاقة الفكرية لتقديم المزيد من الأمثلة على المهارة المتعلمة.
- « أن تركز على التطبيق العملي لما تم تعلمه من مهارات القراءة والكتابة.
- « أن تركز على تقديم المهارة اللغوية نفسها في أكثر من موقف وبأساليب مختلفة.

- « أن تركز على إتقان التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية للمهارة المقدمة قبل الانتقال إلى المهارة التي تليها.
- « أن تكون أسئلة التقويم بسيطة تتناسب مع قدرات هؤلاء التلاميذ.
- « أن تقوم على فلسفة تقويم التلميذ من خلال مقارنته بنفسه أولاً، وبالأخرين الذين هم في نفس مستواه العقلي ثانياً.
- « أن يكون التقويم فيها شاملاً، ومتدرجاً من السهل إلى الصعب.
- « أن تكون صياغة أسئلة التقويم واضحة، ومسبقة بنموذج لكيفية الإجابة.
- « أن تكون أسئلة التقويم فيها متنوعة (اختيار من متعدد، مزاجعة، ملء فراغ، ...)

والسؤال الآن: ما المراحل والخطوات الإجرائية للإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي؟ وما فاعليتها في تكوين تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية؟ هذا ما سيتم الإجابة عنه من خلال تناول البحث التالي.

• **إجراءات البحث :**

- يستهدف هذا الجانب الإجرائي من البحث، تحديد مهارات القراءة والكتابة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، وكذلك بناء الإستراتيجية المقترحة لتعليم القراءة والكتابة وتحديد مراحلها وخطواتها، وأخيراً تحديد درجة فاعلية الإستراتيجية المقدمة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى هؤلاء التلاميذ. وتحقيقاً لكل ما سبق يتم تناول الآتي:
- « تحديد مهارات القراءة والكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.
- « بناء اختبار مهارات القراءة والكتابة.
- « بناء إستراتيجية تدريس القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- « بناء دليل المعلم.
- « التجربة الميدانية.
- « أساليب المعالجة الإحصائية.
- « نتائج البحث.
- « توصيات البحث
- « مقترحات البحث.

وفيما يلي عرض تفصيلي لكل ما سبق.

• **أولاً: تحديد مهارات القراءة والكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية :**

تم تحديد العديد من مهارات القراءة والكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية السعودية. وذلك من خلال:

« دراسة البحوث والدراسات السابقة في مجال تعليم اللغة لذوي الإعاقة الفكرية.

« دراسة الأدبيات الخاصة بطبيعة فني القراءة والكتابة وأسس تعليمهما لذوي الإعاقة الفكرية.

« دراسة الخصائص العامة لذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية.

« دراسة أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية السعودية.

وقد قام الباحث بحصر تلك المهارات، ووضعها في قائمة مبدئية، ثم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالات: تعليم اللغة العربية، والتربية الخاصة (تخصص إعاقة فكرية)، وكذلك عرضها على معلمين ومشرفين تربويين في مجال الإعاقة الفكرية؛ للتعرف على آرائهم حول مدى مناسبة تلك المهارات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وسلامة الصياغة اللغوية لها، وتحديد درجة أهميتها بالنسبة للتلاميذ موضع البحث، وأخيراً، إضافة أو حذف أو تعديل ما يروونه مناسباً، وذلك بوضع علامة (✓) في المكان الذي يتفق ورأي المحكم.

وقد أبدى المحكمون آراءهم في قائمة المهارات، حيث أجمع أكثرهم على مناسبة القائمة في صورتها المبدئية، وجاءت تعديلاتهم طفيفة تتعلق بصياغة بعض المهارات، وقد تم إجراؤها.

كما قام الباحث بحساب الوزن النسبي لمهارات القراءة والكتابة وذلك وفق المعادلة التالية: (طعيمة، ١٩٩٨، ١٣٣)

$$\text{الوزن النسبي} = \frac{\text{ك} ١ \times ٣ + \text{ك} ٢ \times ٢ + \text{ك} ٣ \times ١}{١٠٠\%}$$

القيمة العظمى للوزن النسبي

(حيث إن القيمة العظمى للوزن النسبي للمهارة = عدد المحكمين (١٣) × ٣ = ٣٩)

وتم اعتبار مهارات القراءة والكتابة التي وصل وزنها النسبي إلى (١٠٠٪)، هي المهارات الأكثر أهمية للتلاميذ، وما دون هذه النسبة تم حذفها باعتبارها أقل أهمية للتلاميذ.

وبذلك أصبحت القائمة النهائية لمهارات القراءة والكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، هي:

« مهارات القراءة، وتمثلت في:

✓ التعرف على أشكال بعض الحروف المحددة.

✓ نطق بعض الحروف المحددة نطقاً صحيحاً.

✓ قراءة كلمات مكونة من الحروف المحددة قراءة صحيحة.

✓ التعرف على دلالة الكلمات بصورة صحيحة

◀ مهارات الكتابة، وتمثلت في:

✓ رسم الحروف بأشكالها المختلفة رسماً صحيحاً.

✓ نسخ كلمات محددة نسخاً صحيحاً.

✓ كتابة الحرف الناقص في كلمات محددة كتابة صحيحة.

✓ تكوين كلمات من عدد من الحروف المكتوبة.

• ثانياً: بناء اختبار مهارات القراءة والكتابة :

في ضوء المهارات السابقة التي تم تحديدها، تم بناء هذا الاختبار. وقد تكون اختبار مهارات القراءة والكتابة من: صفحة الغلاف، ثم صفحة مقدمة الاختبار، تتضمن تحديد المطلوب من المحكمين إبداء الرأي فيه، ثم صفحة ثلاثة خاصة ببيانات التلاميذ المختبرين، وتعليمات الاختبار، وأخيراً أسئلة الاختبار التي تكونت من جزأين: الأول بمهارات القراءة، والثاني خاص بمهارات الكتابة. وتم وضع الاختبار في صورته المبدئية؛ تمهيداً لعرضه على المحكمين لضبطه ووضعه في صورته النهائية. وقد تم ضبط الاختبار وفقاً للخطوات التالية:

• صدق الاختبار:

للتأكد من صدق الاختبار والتحقق من أنه صالح لقياس ما وضع من أجله، فقد تم عرضه على السادة المحكمين؛ لإبداء آرائهم حول مدى مناسبة أسئلة الاختبار لقياس المهارات المستهدفة، ووضوح تعليمات الاختبار، وسلامة الصياغة اللغوية ومناسبة بنط الخط وحجمه، ومدى دقة الصور الواردة به.

وقد جاءت أغلب آراء المحكمين مؤكدة ووضوح تعليمات الاختبار، ومناسبة الأسئلة والتنظيم، إلا أن بعضهم قد طالب بوضع مثال لكيفية الإجابة عن كل سؤال؛ لأن هذا يسهل على التلاميذ محاكاته، ويقلل من استفساراتهم عن كيفية الإجابة. وقد تم إجراء التعديلات المطلوبة.

• التجربة الاستطلاعية للاختبار :

تم تطبيق اختبار مهارات القراءة والكتابة - بشكل فردي - على (١٠) من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ببرنامجي ابتدائية إمام الدعوة، وابتدائية ابن البيطار؛ وذلك بهدف حساب: الزمن المناسب للاختبار، ومعاملات السهولة والصعوبة لمفرداته، وكذلك معامل الثبات للاختبار. ووفقاً لنتائج التجربة الاستطلاعية فقد تم استكمال ضبط الاختبار كما يلي:

• حساب زمن الاختبار:

تم حساب زمن الاختبار من خلال تحديد الزمن الذي استغرقه كل تلميذ للإجابة عن الاختبار بشكل فردي، ثم حسب متوسط عام للزمن الذي استغرقه كل التلاميذ للإجابة عن الاختبار، وقد وجد أن الوقت الذي يمكن الاسترشاد به في تحديد زمن الإجابة عن الاختبار هو (٦٥) دقيقة. وفي النهاية كانت هناك

مرونة في تحديد زمن الاختبار، وترك هذا الأمر لمن يطبق الاختبار؛ لاسيما أن التطبيق - كما ذكرت - تم بشكل فردي.

• حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار :

تم حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات (أسئلة) الاختبار، وقد أشارت أدبيات الإحصاء (السيد، ١٩٧٩، ٤٤٧) إلى أن المفردة (السؤال) التي يزيد معامل صعوبتها عن (٠.٨)، تعد شديدة الصعوبة ويجب حذفها، وأما المفردة التي يقل معامل صعوبتها عن (٠.٢)، فإنها تعد شديدة السهولة، ويجب حذفها أيضاً. وفي ضوء ذلك تم حساب معامل السهولة لمفردات الاختبار؛ وقد تراوحت قيمه بين (٠.٣٨ - ٠.٦٥)، مما يعني أن هذه المفردات صالحة لإثباتها في الصورة النهائية للاختبار.

وأما عن معامل التمييز، فلم يتم حسابه؛ لأنه يعتمد على تقسيم درجات العينة التي تم إجراء التجربة الاستطلاعية عليها، إلى الإرباعي الأعلى، والإرباعي الأدنى (أي درجات أعلى ٢٥٪ من العينة، ودرجات أدنى ٢٥٪ من العينة)، وهذا لا يصلح مع العينات الصغيرة، لذا لم يتم حسابه.

• ثبات الاختبار :

تم التحقق من ثبات الاختبار ومن أن نتائجه لا تختلف باختلاف المستخدم أو باختلاف وقت التطبيق، وذلك باتباع طريقة إعادة الاختبار، حيث تم تطبيق الاختبار - كما ورد في التجربة الاستطلاعية - وتم رصد الدرجات، ثم أعيد تطبيقه على المجموعة نفسها (١٠ تلاميذ) بعد ثلاثة أسابيع وتم رصد درجات التطبيق الثاني، وبذا أصبح لكل تلميذ درجتان في الاختبار.

وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، تم حساب معامل الثبات بين التطبيقين: الأول والثاني، لاختبار مهارات القراءة والكتابة، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار في الجزء الخاص بمهارات القراءة (٠.٧٩)، وبلغت قيمته في الجزء الخاص بمهارات الكتابة (٠.٧٢)، وهما قيمتان دالتان إحصائياً على ثبات كبير للاختبار بجزأيه.

وبعد إجراء كل الخطوات السابقة لضبط الاختبار، وضع في صورته النهائية القابلة للتطبيق .

• ثالثاً: بناء إستراتيجية تدريس القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية :

تم بناء الإستراتيجية المقدمة في البحث الحالي في ضوء:

« خصائص وقدرات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

« طبيعة مهارتي القراءة والكتابة وأسس تعليمهما لذوي الإعاقة الفكرية.

« مداخل وأساليب تعليم اللغة لذوي الإعاقة الفكرية.

ومن خلال تناول الأسس الثلاثة السابقة، تم التوصل إلى العديد من المعايير التي ينبغي أن تبني - في ضوءها - الإستراتيجية المقدمة في البحث الحالي. وبناء

على ما تقدم، فقد بنيت الإستراتيجية، وحددت مراحلها وخطواتها الإجرائية المبدئية، ثم عرضت على عدد محدد من المحكمين؛ للاطمئنان على أنها مستوفاة للمعايير التي بنيت في ضوءها. وقد أبدى المحكمون رضاهم عن مراحل وخطوات الإستراتيجية، ولم تكن هناك تعليقات إلا في إضافة بعض التفاصيل في مرحلة التنفيذ، وقد تم إضافتها. وبعدها، أصبحت الإستراتيجية - بمراحلها وخطواتها - في صورتها النهائية، والمتمثلة في الآتي:

• مرحلة التخطيط :

ويتم فيها:

- « تحديد الدرس المراد تدريسه لتلاميذ الصف الثاني من ذوي الإعاقة الفكرية.
- « تحديد المهارة اللغوية الرئيسة (قراءة - كتابة) وتحديد المهارات الفرعية المتعلقة بها، والتي سيتم تقديمها في الدرس.
- « تحليل المهارة اللغوية المراد تعليمها وتنميتها لدى التلاميذ إلى مهمات صغيرة تناسب مستوى وقدرات التلاميذ العقلية.
- « تحديد المتطلبات السابقة اللازمة لتعليم المهارة اللغوية لهؤلاء التلاميذ.
- « تجهيز الوسائل والأنشطة اللازمة لتعليم المهارة اللغوية لهؤلاء التلاميذ.
- « تحديد الأهداف المرجو تحقيقها من الدرس، وصياغتها صياغة صحيحة ودقيقة.
- « تخطيط الدرس وكتابة خطته في ضوء الأهداف المراد تحقيقها.
- « تحديد الخطط الفردية وإعدادها في ضوء المستويات العقلية والأكاديمية واللغوية المعروفة لكل تلميذ.

• مرحلة التنفيذ:

وتشمل الخطوات الإجرائية الآتية:

- « التهيئة الحافزة: ويتم فيها تهيئة التلاميذ وتحفيزهم لموضوع الدرس الذي سيقدم لهم. وتتم التهيئة بوسائل وأساليب عديدة، يحددها المعلم نفسه في ضوء ما يراه مناسباً لطبيعة موضوع الدرس، وللمهارات اللغوية الواردة فيه.
- « تحديد المستوى الحالي (المبدئي) للتلاميذ. ويتم في هذه الخطوة تحديد مستوى التلاميذ المبدئي في مهارات القراءة والكتابة التي سيتم تعليمها وتنميتها لديهم، خلال موضوع الدرس. ويتم هذا التحديد باستخدام اختبارات قصيرة أو أسئلة متعلقة بمهارات القراءة والكتابة.
- « والأصل في هذه الخطوة أن تكون سابقة لتقديم موضوع الدرس؛ حتى يحدد المعلم - في ضوءها - مستويات التلاميذ، ومن ثم يعد لكل منهم الخطوة التربوية الفردية المناسبة له. لكن وضع هذه الخطوة في ترتيبها الحالي، إنما يكون في الدرس الأول فقط، وبعدها يكون وضعها المنطقي في نهاية الدرس المقدم، وقبل البدء في الدرس الجديد.

◀ تقديم نموذج الأداء اللغوي. وفي هذه الخطوة، يتم تقديم نموذج للأداء اللغوي المثالي (قراءة أو كتابة)؛ ليحاكيه التلاميذ. ويتم تقديم هذا النموذج في خطوتين:

✓ تقديم نموذج الأداء اللغوي - سواء كانت النمذجة حقيقية أو تخيلية أو نمذجة بالمشاركة - كأن يقرأ المعلم النص القرائي قراءة نموذجية، أو يكتب نماذج كتابية صحيحة وواضحة. وقد يستعين المعلم في هذه الخطوة بالوسائط التعليمية التي تساعد على تقديم النموذج بالشكل الجيد.

✓ تقديم وصف لنموذج الأداء اللغوي. ويتم ذلك من خلال شرح المعلم لتلاميذه ما قام به من أداء لغوي، وكذلك ما ينبغي أن يفعلوه عند قراءة النص أو كتابته.

◀ الممارسة: وتعد هذه الخطوة أساساً لتعليم مهارات القراءة والكتابة؛ لأن الهدف منها هو وضع التلاميذ في موقف أداء حقيقي يمارسون من خلاله مهارات القراءة والكتابة، وينكشف من خلاله مستوى أداء التلاميذ وبيان أوجه القصور في أدائهم. وتتم الممارسة في ضوء ما يقدمه المعلم من نماذج الأداء أو وصفها. ويكون دور المعلم - هنا - هو متابعة التلاميذ في أثناء ممارستهم مهارات القراءة والكتابة ومنحهم التعزيز المناسب، وعليه التدخل في الوقت المناسب لضبط الخلل في أداء المهارة المستهدفة.

◀ التدريب: وتعد هذه الخطوة حلقة وصل بين ممارسة سابقة قاصرة، وممارسة لاحقة صحيحة. وفي هذه الخطوة يتم تقسيم المهارة اللغوية (قراءة أو كتابة) إلى مهام صغيرة، ويتم تدريب التلاميذ عليها، ومعالجة جوانب القصور في أدائهم، ويكون دور المعلم - هنا - متابعة تدريبات التلاميذ، وتشخيص الأداء المتدني، وإتاحة الفرصة لصاحبه في التدريب مرات عديدة حتى يرتفع أداؤه.

◀ التوسع في الممارسة. وفي هذه الخطوة، يتيح المعلم لتلاميذ فرصاً كثيرة لممارسة المهارة اللغوية التي يتم التدريب عليها، سواء من خلال أنشطة واردة في الكتاب المدرسي، أو من خلال أنشطة إضافية يقدمها لتلاميذه.

◀ العلاج الفردي: وتتم هذه الخطوة عقب كل تدريب، أو في نهاية كل حصّة، أو في نهاية الدرس، ويتم فيها تفعيل الخطط الفردية التي أعدها المعلم وفقاً لمستوى كل تلميذ، حيث يتم تدريب التلاميذ - لاسيما أصحاب المستوى المتدني - على المهارة اللغوية أو على جزء منها، ويبدأ المعلم - أو مساعده، أو أخصائي - مع كل تلميذ بالتدريب الذي يتناسب ومستواه، ويستمر الأمر إلى أن يطمئن المعلم لارتقاء مستواه، وبعدها يتعرض التلميذ لاختبارات قصيرة أو أسئلة لتحديد ما إذا كان سيُسَمَح له بالانتقال إلى الدرس أو المهارة التالية أم لا.

• **مرحلة التقويم:**

وفي هذه المرحلة، يتم التعرف على جوانب الضعف في مهارات القراءة والكتابة أولاً بأول؛ لتداركها في حينها. ودور المعلم هنا، هو تقديم اختبارات مهارات القراءة والكتابة والإشراف عليها، ومتابعة أداء التلاميذ وتصويبه، وتزويدهم بالنتائج، ومنحهم التعزيز المناسب، وتوجيههم إلى النشاط المناسب لكل منهم.

• **مرحلة الأنشطة الإثرائية:**

وهذه المرحلة هي قاسم مشترك بين المعهد والمنزل، وفيها يتم تكليف التلاميذ بأنشطة إضافية تكون مجالاً خصباً للتدريب على مهارات القراءة والكتابة، وهذه الأنشطة يحددها المعلم، ويخاطب أولياء الأمور بضرورة مشاركة تلاميذهم في حلها.

• **رابعاً: بناء دليل المعلم :**

تم بناء دليل لكيفية استخدام المعلم للإستراتيجية المُقدمة، في تدريس موضوعات كتاب "القراءة والكتابة والأنشيد" المقرر على تلاميذ الصف الثاني الابتدائي. وقد اشتمل الدليل على:

« صفحة الغلاف، والمقدمة، ومحتويات الدليل.

« الهدف العام والأهداف الخاصة لتدريس موضوعات القراءة والكتابة.

« المراحل والخطوات الإجرائية لإستراتيجية تدريس موضوعات القراءة والكتابة.

« الوسائل والأنشطة المستخدمة في إستراتيجية تدريس موضوعات القراءة والكتابة.

« الخطة الزمنية لتدريس موضوعات القراءة والكتابة.

« نموذج لمراحل وإجراءات استخدام الإستراتيجية في تدريس أحد موضوعات القراءة والكتابة.

« نموذج لخطة تربوية فردية مُعدة وفقاً للإستراتيجية المُقدمة.

وقد تم عرض الدليل على عدد من المحكمين ؛ لإبداء آرائهم حول: مدى وضوح إجراءات إستراتيجية التدريس المُقدمة، ومدى مناسبة الوسائل والأنشطة المستخدمة فيها.

وقد أثنى المحكمون على الدليل، واتفقوا على أنه أُعدَّ بشكل جيد، يُسهّل استخدام الإستراتيجية المُقدمة في تدريس موضوعات القراءة والكتابة، ويسرّ كيفية إعداد الخطط التربوية الفردية للتلاميذ. وبذا أصبح الدليل في صورته النهائية.

• **خامساً: التجربة الميدانية :**

تم تنفيذ التجربة الميدانية لاستخدام الإستراتيجية المُعدة، في تدريس موضوعات كتاب "القراءة والكتابة والأنشيد"، وفقاً للإجراءات التالية:

• تحديد عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث من بين تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في برنامجي التربية الفكرية بمدرستي ابتدائية أبي هريرة، وابتدائية الفجر. والجدول (١)

جدول (١) توزيع عينة البحث

اسم البرنامج	عدد التلاميذ	الصف	مكان البرنامج
ابتدائية "أبو هريرة"	٨	الثاني	حي الدرعية بشمال الرياض
ابتدائية الفجر	٨	الابتدائي	حي النسيم بشرق الرياض

• التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة والكتابة :

تم تطبيق اختبار مهارات القراءة والكتابة قبلياً على التلاميذ عينة البحث؛ بهدف تحديد مستواهم في مهارات القراءة والكتابة المستهدفة، قبل تدريس موضوعات كتاب "القراءة والكتابة والأناشيد" المقرر على التلاميذ، وذلك باستخدام الإستراتيجية المقدمة في البحث الحالي

وقد روعي في تطبيق الاختبار الاعتبارات التالية:

- ◀ أن يتم تطبيق الاختبار بشكل فردي لكل تلميذ على حدة.
- ◀ أن يتم التطبيق في مكان هادئ بعيد عن مشتتات انتباه التلاميذ.
- ◀ شرح الهدف من الاختبار، وتوضيح تعليماته.
- ◀ قراءة أسئلة الاختبار للتلاميذ في أثناء تطبيق الاختبار.

وقد تم تطبيق الاختبار في جلسات منفصلة لكل تلميذ، واستمر هذا التطبيق أربعة أيام في بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥ - ١٤٣٦هـ.

• تدريس موضوعات "كتاب القراءة والكتابة والأناشيد" باستخدام إستراتيجية التدريس المقترحة :

تم تدريس الوحدة الثالثة من كتاب "القراءة والكتابة والأناشيد" المقرر على تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥ - ١٤٣٦هـ. وهذه الوحدة مكونة من ستة دروس، وقد استغرق تدريس الوحدة والتطبيقات: القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة والكتابة، قرابة الشهرين وذلك وفقاً للخطة الزمنية المحددة للمنهج، (بواقع خمس حصص أسبوعياً)، حيث بدأ التطبيق مع بدء الفصل الثاني وذلك يوم الأحد الموافق ٥ / ٤ / ١٤٣٦هـ، وانتهى قبيل إجازة منتصف الفصل الدراسي، وذلك يوم الخميس الموافق ٢٨ / ٥ / ١٤٣٦هـ، ١٩ / ٣ / ٢٠١٥م. وقد قام بالتدريس معلمان متميزان يعملان في البرنامجين محل التطبيق، وقد رشحهما للتطبيق مشرفا البرنامجين؛ لما عُرف عنهما بالجدية والتميز في التدريس. وقد عقد الباحث معهما عدة جلسات لشرح مراحل وخطوات الإستراتيجية، والرد على استفساراتهما بخصوصها، كما تم وضع خطة منظمة للتطبيق، وتوفير الوسائل التي احتاجا إليها في التطبيق. وفي أثناء التطبيق تابع

الباحث أسبوعياً إجراءات التطبيق، لاسيما أن البرنامجين اللذين يتم فيهما التطبيق كانا من البرامج التي يشرف فيها الباحث على طلاب التدريب الميداني في مسار "التخلف العقلي"، الأمر الذي جعل متابعة التطبيق سهلة وميسورة.

• **التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة والكتابة :**

تم تطبيق اختبار مهارات القراءة والكتابة على التلاميذ (عينة البحث) بعد الانتهاء من تدريس موضوعات الكتاب المقرر عليهم، وذلك باستخدام الإستراتيجية المقدمة في البحث الحالي. وقد روعي في هذا التطبيق كل ما رُوعي في التطبيق القبلي، ثم تم رصد درجات التطبيق البعدي، وإجراء المعالجة الإحصائية لدرجات التطبيقين: القبلي والبعدي.

• **رابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية :**

تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية في ضبط أداة البحث، ومعالجة درجات التطبيق، وهذه الأساليب، هي:

« النسب المئوية والمتوسطات الحسابية لحساب الأهمية النسبية لمهارات القراءة والكتابة.

« معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب ثبات الاختبار.

« اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon - Test) للفروق بين القياسين: القبلي والبعدي.

« معادلة بلاك (Black) للكسب المعدل.

• **خامساً: نتائج البحث :**

تمت معالجة الدرجات الخاصة بنتائج القياسين: القبلي والبعدي، وقد أسفرت المعالجات الإحصائية عن العديد من النتائج، أهمها:

• نتائج متعلقة بفاعلية الإستراتيجية المقدمة، في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ (عينة البحث) :

تمت صياغة الفرض الخاص بهذا الجزء كما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين: القبلي والبعدي في إجمالي مهارات القراءة، وفي كل مهارة فرعية منها، وذلك لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon - Test اللابارامتري لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد العينة في القياسين: القبلي والبعدي لمهارات القراءة المستهدفة. وقد أسفرت النتائج عن البيانات المدرجة في الجدول (٢) .

يتضح من الجدول (٢) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين: القبلي والبعدي، في إجمالي مهارات القراءة، وذلك لصالح القياس البعدي؛ حيث بلغ المجموع الكلي لمتوسط رتب درجات التلاميذ (عينة البحث) (٧٠٠) وبمجموع رتب (٩١). وبحساب قيمة (Z) وجد أنها تساوي (٣٠٥٤)،

وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١). كما يتضح من الجدول - أيضاً - أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسين: القبلي والبعدي، في كل مهارة فرعية من مهارات القراءة، وذلك لصالح القياس البعدي؛ حيث تراوح متوسط رتب درجات التلاميذ (عينة البحث) بين (٣.٠٠ - ٧.٥٠) كما تراوح مجموع الرتب بين (١٥ - ١٠٥). وبحساب قيمة (Z) وُجد أنها تتراوح بين (٢.١٢ - ٣.٤٤)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، مما يعني أن الإستراتيجية المقدمة كانت فعالة في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمعاهد وبرايمج التربية الفكرية بمدينة الرياض. وبذلك تم قبول الفرض السابق قبولاً تاماً.

جدول (٢) نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياسين: القبلي والبعدي لمهارات القراءة

م	مهارات القراءة	البيانات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
١	التعرف على أشكال بعض الحروف المحددة.	الرتب السالبة	٠.٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٤٤	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥		
		المتساوية	٢				
		الكلية	١٦				
٢	نطق بعض الحروف المحددة نطقاً صحيحاً.	الرتب السالبة	٠.٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٣١	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	١٣	٧.٠٠	٩١		
		المتساوية	٣				
		الكلية	١٦				
٣	قراءة كلمات مكونة من الحروف المحددة قراءة صحيحة.	الرتب السالبة	٠.٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.١٢	دالة عند ٠.٠٥
		الرتب الموجبة	٥	٣.٠٠	١٥		
		المتساوية	١١				
		الكلية	١٦				
٤	التعرف على دلالة الكلمات بصورة صحيحة	الرتب السالبة	٠.٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٢٣	دالة عند ٠.٠٥
		الرتب الموجبة	٦	٣.٥٠	٢١		
		المتساوية	١٠				
		الكلية	١٦				
٥	المجموع الكلي لمهارات القراءة	الرتب السالبة	٠.٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٥٤	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	١٦	٧.٠٠	٩١		
		المتساوية	٠.٠				
		الكلية	١٦				

ويمكن تفسير النتائج السابقة بما يلي:

« الأداء التدريسي الجيد الذي قام به معلما التطبيق، وذلك لتحمسهما لتطبيق الإستراتيجية بعد أن أدركا منطقية خطواتها ومناسبتها لمستوى قدرات ذوي الإعاقة الفكرية. فضلاً عن المتابعة المستمرة - من قبل الباحث - للأداء التدريسي لمعلمي التطبيق، والرد على استفساراتهما، وتقييم أدائهما، وتقديم تغذية راجعة فورية لهما.

« التدرج في تعليم مهارات القراءة المستهدفة أدى إلى إتقانها؛ حيث كانت البداية بتعليم مهارتي التعرف على شكل الحروف في مواضعها المختلفة في الكلمة، ثم نطقها بأصواتها المختلفة وفقاً لحركة الحرف. وبعد إتقان

- المهارتين، تم تعليم التلاميذ كيفية تكوين كلمات من الحروف نفسها التي تم التدريب على تعرف أشكالها ونطق أصواتها. وأخيراً جاء التدريب على كيفية تحديد دلالة الكلمات من خلال ربط الكلمات المكتوبة بالصور والأشكال الحسية الدالة عليها، حتى يتم في النهاية قراءة الكلمة مجردة.
- « تقسيم مهارة القراءة إلى مهمات وأجزاء صغيرة ساهم في سهولة تعلم تلك المهمات، ومن ثم تعلم مهارة القراءة ككل.
- « اعتماد الاستراتيجية على النمذجة بأشكالها المختلفة، وإتاحة الفرصة أمام التلاميذ لممارسة ما تم تعلمه من مهارات القراءة - قد وفر خبرة مباشرة أمام التلاميذ لاكتساب مهارات القراءة المستهدفة.
- « تركيز الإستراتيجية على استخدام التقنية الحديثة في عرض أشكال الحروف، وإتاحة الفرصة أمام التلاميذ للاستماع لأصواتها، وكذلك عرض صور، ومقاطع فيديو للكلمات المراد تحديد معناها من خلال ربط شكل الكلمة بالصورة الدالة عليها، كل هذا قد ساهم في جذب انتباه التلاميذ لفترات طويلة في أثناء التدريس، واستخدام الحواس المتعددة في تعرف الكلمات والحروف ونطقها.
- « استخدام أشكال مختلفة من التعزيز (مادي، معنوي، فوري، مُرَجاً، ...) قد ساهم في إثارة دافعية التلاميذ لمواصلة تعلم مهارات القراءة المستهدفة.
- « المتابعة الدقيقة لكل تلميذ، وتوفير ما يناسبه من أساليب تعليم مهارات القراءة، وذلك من خلال أسلوب التعليم الفردي، وتصميم الخطط الفردية للتلاميذ أكثر ضعفاً، والأقل أداءً.
- « تنوع أساليب التقويم وأشكاله، حيث تم استخدام التقويم: المبدئي والتكويني والنهائي في أثناء تطبيق الإستراتيجية، وكل هذا قد أتاح فرصة للتقييم الدقيق لمستوى التلاميذ، والوقوف على مواطن القصور لديهم في تعلم مهارات القراءة، ومن ثم ومعالجتها.

بالرغم من الفاعلية التي حققتها الإستراتيجية المقدمة، في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ (عينة البحث)، فإن الباحث أثار التحقق من درجة هذه الفاعلية، وذلك بحساب نسبة الكسب المعدل التي تحققت لتلك المهارات.

وقد تم استخدام معادلة بلاك (Black) لحساب نسبة الكسب المعدل لكل مهارة فرعية من مهارات القراءة، وكذلك نسبة الكسب المعدل لإجمالي تلك المهارات، وهذه المعادلة، هي:

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

حيث (ص): تعني درجة التلميذ في القياس البعدي.
(س): تعني درجة التلميذ في القياس القبلي.

(د): تعني الدرجة العظمى للاختبار.

وتتراوح نسبة الكسب المعدل بين (صفر، و٢) والنسبة المقبولة للكسب هي (١.٢) فأكثر. وقد أسفرت النتائج عن البيانات المدرجة في الجدول (٣):

جدول (٣) نسبة الكسب المعدل لمهارات القراءة

مهارات القراءة	متوسط درجات التلاميذ في التطبيق البعدي (ص)	متوسط درجات التلاميذ في التطبيق القبلي (س)	النهاية العظمى للمهارة (د)	نسبة الكسب المعدل
التعرف على أشكال بعض الحروف المحددة	١.٦٢	٠.٥٠	٣	٠.٨١
نطق بعض الحروف المحددة نطقاً صحيحاً	١.٥٠	٠.٤٤	٣	٠.٧٧
قراءة كلمات مكونة من الحروف المحددة قراءة صحيحة.	٠.٦٩	٠.٣١	٣	٠.٢٧
التعرف على دلالة الكلمات بصورة صحيحة	٠.٦٢	٠.١٩	٣	٠.٣٠
المجموع الكلي لمهارات القراءة	٤.٤٣	١.٤٤	١٢	٠.٥٣

يتضح من الجدول (٣)، ما يلي:

« أن نسبة الكسب المعدل للتلاميذ (عينة البحث) في المجموع الكلي لمهارات القراءة، لم تبلغ النسبة المقبولة للكسب، وهي (١.٢)، حيث بلغت نسبة المجموع الكلي لمهارات القراءة (٠.٥٣)

« أن نسبة الكسب المعدل للتلاميذ (عينة البحث) في كل مهارة فرعية من مهارات القراءة لم تبلغ النسبة المقبولة للكسب، وهي (١.٢)، حيث تراوحت نسب الكسب المعدل لتلك المهارات الفرعية بين (٠.٨١ - ٠.٣٠).

« عند ترتيب نسبة الكسب المعدل المتحققة في مهارات القراءة الفرعية ترتيباً تنازلياً يلاحظ أن مهارتي "التعرف على أشكال بعض الحروف المحددة" (٠.٨١)، و "نطق بعض الحروف المحددة نطقاً صحيحاً" (٠.٧٧) قد احتلتا رأس القائمة، أما مهارتان: "التعرف على دلالة الكلمات بصورة صحيحة" (٠.٣٠)، و "قراءة كلمات مكونة من الحروف المحددة قراءة صحيحة" (٠.٢٧)، فقد تذيلتا القائمة.

ويمكن تفسير النتائج السابقة بما يلي:

« قصور القدرات اللغوية لدى هؤلاء التلاميذ - الذي أصبح سمة لغتهم - أدى إلى صعوبة الوصول إلى الحد الأدنى من الكسب المعدل وهو (١.٢).

« قصور القدرات العقلية لدى التلاميذ (عينة البحث)؛ حيث إنهم يعانون من قصور في الانتباه، والإدراك والتذكر، وتكوين المفاهيم. وهذا كله من شأنه أن يحول دون تحقيق نسبة الكسب المعدل المطلوبة في تعلم مهارات القراءة المستهدفة.

« قصر فترة التطبيق، فعلى الرغم من استمرار تطبيق الوحدة قرابة الشهرين، إلا أن هذه المدة - مع هؤلاء التلاميذ بالذات - يمكن أن تنمي بعض مهارات القراءة، لكن قد لا تحقق نسبة الكسب المطلوبة.

« بالرغم من عدم وصول أي من مهارات القراءة الفرعية إلى نسبة الكسب المطلوبة، فإن المهارتين: "التعرف على أشكال بعض الحروف المحددة (٠.٨١)"، و"نطق بعض الحروف المحددة نطقاً صحيحاً (٠.٧٧)" هما الأقرب إلى نسبة الكسب المعدل المطلوبة؛ وذلك لبساطة المهارتين وسهولة التدريب عليهما، أما المهارتان: "التعرف على دلالة الكلمات بصورة صحيحة (٠.٣٠)"، و"قراءة كلمات مكونة من الحروف المحددة قراءة صحيحة (٠.٢٧)" فإن نسبتي الكسب المعدل لهما ضعيفتان؛ نظراً لأنهما مهارتان مركبتان، حيث تحتاج كل منهما إلى التدريب أولاً على تعرف الحروف ونطقها، ثم التدريب ثانياً على تركيب الكلمات من هذه الحروف وتحديد دلالاتها، وهذا أمر ليس بالهين على هؤلاء التلاميذ؛ لذا فقد تدنت نسبة الكسب المعدل لهما.

• نتائج متعلقة بفاعلية الإستراتيجية المقدمة. في تنمية مهارات الكتابة لدى التلاميذ (عينة البحث):

تمت صياغة الفرض الخاص بهذا الجزء كما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين: القبلي والبعدي في إجمالي مهارات الكتابة، وفي كل مهارة فرعية منها، وذلك لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon - Test اللابارامتري لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد العينة في القياسين: القبلي والبعدي لمهارات الكتابة المستهدفة. وقد أسفرت النتائج عن البيانات المدرجة في الجدول (٤).

يتضح من الجدول (٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين: القبلي والبعدي، في إجمالي مهارات الكتابة، وذلك لصالح القياس البعدي؛ حيث بلغ المجموع الكلي لمتوسط رتب درجات التلاميذ (عينة البحث) (٧.٠٠) وبمجموع رتب (٩١). وبحساب قيمة (Z) وُجد أنها تساوي (٣.٢٠)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١). كما يتضح من الجدول - أيضاً - أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسين: القبلي والبعدي، في كل مهارة فرعية من مهارات الكتابة، وذلك لصالح القياس البعدي؛ حيث تراوح متوسط رتب درجات التلاميذ (عينة البحث) بين (٣.٥٠ - ٧.٥٠) كما تراوح مجموع الرتب الموجبة بين (٢١ - ١٠٥). وبحساب قيمة (Z) وُجد أنها تتراوح بين (٢.٤٤ - ٣.٥٥)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، مما يعني أن الإستراتيجية المقدمة كانت فعالة في تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمعاهد وإبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. وبذلك تم قبول الفرض السابق قبولاً تاماً.

جدول (٤) نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياسين: القبلي والبعدي لمهارات الكتابة

م	مهارات الكتابة	البيانات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
١	رسم الحروف بأشكالها المختلفة رسماً صحيحاً.	الرتب السالبة	٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٥٥	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥		
		المتساوية	٢				
		الكلية	١٦				
٢	نسخ كلمات محددة نسخاً صحيحاً.	الرتب السالبة	٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٤١	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	١٣	٧.٠٠	٩١		
		المتساوية	٣				
		الكلية	١٦				
٣	كتابة الحرف الناقص في كلمات محددة كتابة صحيحة.	الرتب السالبة	١	٥.٥٠	٥.٥٠	٢.٥٣	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	٩	٥.٥٠	٤٩.٥٠		
		المتساوية	٦				
		الكلية	١٦				
٤	تكوين كلمات من عدد من الحروف المكتوبة.	الرتب السالبة	٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٤٤	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	٦	٣.٥٠	٢١		
		المتساوية	١٠				
		الكلية	١٦				
٥	المجموع الكلي لمهارات الكتابة	الرتب السالبة	٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٢٠	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	١٣	٧.٠٠	٩١		
		المتساوية	٣				
		الكلية	١٦				

ويمكن تفسير النتائج السابقة بما يلي:

- « اعتماد الاستراتيجية على النمذجة بأشكالها المختلفة، وإتاحة الفرصة أمام التلاميذ لممارسة ما تم تعلمه من مهارات الكتابة - قد وفر خبرة مباشرة أمام التلاميذ لاكتساب مهارات الكتابة المستهدفة، والتدريب عليها.
- « التدرج المنطقي والتتابع والاستمرار في تعليم مهارات الكتابة المستهدفة أدى إلى إتقانها؛ حيث كانت البداية تعليم مهارة رسم الحروف بأشكالها المختلفة، ثم نسخ الكلمات وكتابة الحروف الناقصة فيها، وأخيراً كتابة كلمات جديدة من خلال الحروف التي تم تعلمها، فهذا التدرج يسر من تعلم تلك المهارات.
- « تقسيم مهارة الكتابة المستهدفة إلى مهمات وأجزاء صغيرة ساهم في سهولة تعلم تلك المهمات، ومن ثم تعلم مهارة الكتابة ككل.
- « التكامل بين مهارات القراءة والكتابة؛ حيث إن تعرف التلاميذ على أشكال الحروف وأصواتها، وتعرف الكلمات، وتحديد معانيها - قد ساهم في تعلم وتنمية مهارات الكتابة المستهدفة.
- « استخدام أشكال مختلفة من التعزيز (مادي، معنوي، فوري، مُرجأ، ...) قد ساهم في إثارة دافعية التلاميذ لمواصلة تعلم مهارات الكتابة المستهدفة.
- « المتابعة الدقيقة لكل تلميذ، وتوفير ما يناسبه من أساليب تعليم مهارات الكتابة، وذلك من خلال أسلوب التعليم الفردي، وتصميم الخطط الفردية للتلاميذ أكثر ضعفاً، والأقل أداءً.

« تنوع أساليب التقويم وأشكاله، حيث تم استخدام التقويم: المبدئي والتكويني والنهائي في أثناء تطبيق الإستراتيجية، وكل هذا قد أتاح فرصة للتقييم الدقيق لمستوى التلاميذ، والوقوف على مواطن القصور لديهم في تعلم مهارات الكتابة، ومن ثم معالجتها.

بالرغم من الفاعلية التي حققتها الإستراتيجية في تنمية مهارات الكتابة لدى التلاميذ (عينة البحث)، فإنه تم التحقق من درجة هذه الفاعلية وحساب نسبة الكسب المعدل لكل مهارة فرعية من مهارات الكتابة، وكذلك نسبة الكسب المعدل لإجمالي تلك المهارات. وقد أسفرت النتائج عن البيانات المدرجة في الجدول (٥):

جدول (٥) نسبة الكسب المعدل لمهارات الكتابة

م	مهارات الكتابة	متوسط درجات التلاميذ في التطبيق البعدي (ص)	متوسط درجات التلاميذ في التطبيق القبلي (س)	النهاية العظمى للمهارة (د)	نسبة الكسب المعدل
١	رسم الحروف بأشكلها المختلفة رسماً صحيحاً.	٢.٠٠	١.٠٠	٣	٠.٨٣
٢	نسخ كلمات محددة نسخاً صحيحاً.	١.٥٠	٠.٥٦	٣	٠.٧٠
٣	كتابة الحرف الناقص في كلمات محددة كتابة صحيحة.	٠.٧٥	٠.٢٥	٣	٠.٣٥
٤	تكوين كلمات من عدد من الحروف المكتوبة.	٠.٥٦	٠.١٩	٣	٠.٢٦
٥	المجموع الكلي لمهارات الكتابة	٤.٨١	٢.٠٠	١٢	٠.٥٢

يتضح من الجدول (٥)، ما يلي:

« أن نسبة الكسب المعدل للتلاميذ (عينة البحث) في المجموع الكلي لمهارات الكتابة، لم تبلغ النسبة المقبولة للكسب، وهي (١.٠٢)، حيث بلغت نسبة المجموع الكلي لمهارات القراءة (٠.٥٢)

« أن نسبة الكسب المعدل للتلاميذ (عينة البحث) في كل مهارة فرعية من مهارات الكتابة، لم تبلغ النسبة المقبولة للكسب، وهي (١.٠٢)، حيث تراوحت نسب الكسب المعدل لتلك المهارات الفرعية بين (٠.٢٦ - ٠.٨٣).

« عند ترتيب نسبة الكسب المعدل المتحققة في مهارات الكتابة الفرعية ترتيباً تنازلياً يلاحظ أن مهارتي "رسم الحروف بأشكلها المختلفة رسماً صحيحاً (٠.٨٣)"، و"نسخ كلمات محددة نسخاً صحيحاً (٠.٧٠)" قد احتلتا رأس القائمة، أما مهارتان: "تكوين كلمات من عدد من الحروف المكتوبة. (٠.٢٦)"، و"كتابة الحرف الناقص في كلمات محددة كتابة صحيحة. (٠.٣٥)"، فقد تذيلتا القائمة.

ويمكن تفسير النتائج السابقة بما يلي:

« تعتبر التفسيرات الواردة حول عدم حصول التلاميذ على نسبة الكسب المعدل المطلوبة، في القراءة، هي نفسها التي تفسر عدم حصول التلاميذ أنفسهم على نسبة الكسب المعدل المطلوبة في مهارات الكتابة، والتي يمكن تلخيصها

في ضعف القدرات اللغوية والعقلية للتلاميذ، وقصر فترة التدريب، وطبيعة مهارات الكتابة، لاسيما المهارات المركبة.

« بالرغم من عدم وصول أي من مهارات الكتابة الفرعية إلى نسبة الكسب المطلوبة، إلا أن المهارتين: " رسم الحروف بأشكها المختلفة رسماً صحيحاً (٠.٨٣) "، و" نسخ كلمات محددة نسخاً صحيحاً (٠.٧٠) " هما الأقرب إلى نسبة الكسب المعدل المطلوبة؛ وذلك لبساطة المهارتين وسهولة التدريب عليهما، أما المهارتان " تكوين كلمات من عدد من الحروف المكتوبة. (٠.٢٦) "، و " كتابة الحرف الناقص في كلمات محددة كتابة صحيحة. (٠.٣٥) " فإن نسبة الكسب المعدل فيهما ضعيفتان؛ نظراً لأنهما مهارتان مركبتان، حيث تحتاج كل منهما إلى التدريب أولاً رسم الحروف ونسخ الكلمات، ثم التدريب ثانياً على تكوين الكلمات من هذه الحروف المكتوبة، وهذا أمر فيه صعوبة؛ لذا فقد تدنت نسبة الكسب المعدل لهما.

• سادساً : توصيات البحث :

في ضوء نتائج البحث السابقة يمكن تقديم عدد من التوصيات المرتبطة بتلك النتائج، أهمها:

« عقد دروات تدريبية لمعلمي التربية الفكرية، حول الإستراتيجيات الحديث والفعالة في تعليم اللغة العربية لذوي الإعاقة الفكرية.

« عقد دورات تدريبية في تخصص اللغة العربية، لمعلمي التربية الفكرية القائمين بتدريس اللغة العربية في معاهد وبرامج التربية الفكرية؛ لأنهم غير متخصصين في اللغة، وأن خلفيهم اللغوية ليست بالمستوى المطلوب.

« ضرورة إعادة النظر في منهج القراءة والكتابة المقرر على تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية، لأنه تظهر عليه ملامح القصور سواء في المحتوى، أو في طريقه تنظيمه.

« إعادة النظر في برامج إعداد معلم التربية الفكرية، وضرورة التركيز في إعدادة على المواد الأكاديمية (اللغة العربية مثلاً) التي سيدرسها لذوي الإعاقة الفكرية.

« تزويد معاهد وبرامج التربية الفكرية بالتقنية الحديثة وتدريب المعلمين على توظيفها في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية؛ لما لها من دور فعال في تعليمهم.

« ضرورة التركيز في تعليم القراءة والكتابة لذوي الإعاقة الفكرية على أسلوب تحليل المهمة، والنمذجة - لاسيما النمذجة بالمشاركة - والتعليم الفردي والخطط والبرامج الفردية؛ لما لها من تأثير فعال في تعليم اللغة لهؤلاء التلاميذ.

• سابعاً : مقترحات البحث :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن اقتراح عدد من القضايا البحثية التي تصلح لأن تكون دراسات مستقبلية يمكن لباحثين آخرين القيام بها. ولعل من أهمها:

- « فاعلية الإستراتيجية المقدمة - في البحث الحالي - في تنمية بعض مهارات الاستماع والتحدث لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- « أثر استخدام أسلوب تحليل المهمة والتعلم بالأنموذج في تنمية المهارات اللغوية لدى ذوي الإعاقة الفكرية.
- « تقويم منهج القراءة والكتابة بالمرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية في ضوء المهارات اللغوية المناسبة للتلاميذ.
- « فاعلية برنامج معزز بالحاسوب لتنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- « فاعلية برنامج نشاطي في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.
- « فاعلية الخطط التربوية الفردية في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- « أثر استخدام أسلوب تحليل المهمة في تكوين المفاهيم الدينية لدى تلاميذ الصفوف الأولية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.
- « برامج تدريبي لتنمية الكفايات اللغوية للمعلمين القائمين بتعليم اللغة العربية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.

• المراجع :

- إبراهيم، زكريا (١٩٩٩). طرق تدريس اللغة العربية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- أحمد، حمدي؛ ومدكور، علي؛ وهري، إيمان (٢٠١٠). فاعلية استراتيجيات القراءة التصحيحية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الأعداد المهني القابلين للتعليم بمدارس التربية الفكرية "المجلة التربوية - الكويت المجلد (٢٤)، العدد (٩٥)، ص ٧٠١ - ٧٠٦
- بخش، أميرة طه (٢٠٠٠). المبادئ والأسس التربوية للطفل المتخلف عقلياً. جدة: دار البلاد للطباعة والنشر.
- جاب الله، علي؛ وحافظ، وحيد؛ وعبدالباري، ماهر (٢٠٠٩). تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة، بين النظرية والتطبيق. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- جلجل، نصرة محمد (٢٠٠٥). التعليم العلاجي: الأسس النظرية والتطبيقات العملية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الجوزين، بوب؛ ويزليديك، جيم (٢٠١٣). تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. ترجمة، إبراهيم عبد العزيز المعقل، الرياض: دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.
- حافظ، نبيل (٢٠٠٦). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. ط (٣)، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق للطباعة.
- حافظ، وحيد السيد (٢٠٠١). بناء منهج في اللغة العربية لتلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق - فرع بنها.
- حلبية، مسعد محمد (٢٠٠٨). "برنامج حاسوبي لتنمية المفردات اللغوية الوظيفية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بالصف الأول تهيئة بمدارس التربية

- الفكرية" المؤتمر العلمي العشرون - مناهج التعليم والهوية الثقافية - القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلد (٣)، ص: ٨٧٤ - ٩٢٥.
- خطاب، رأفت عوض (٢٠١٤). مدخل إلى الإعاقة العقلية. الدمام: مكتبة المتنبى.
- الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٤). فصول في تدريس اللغة العربية. ط (٤)، الرياض: مكتبة الرشد.
- خليفة، وليد السيد (٢٠٠٦). المهارات اللغوية والتخلف العقلي "في ضوء علم النفس المعرفي". القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- الدوسري، مبارك سعد (٢٠٠٨). المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط في معاهد وبرامج التربية الفكرية الملحة بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٩). صعوبات التعلم - الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. ط (٢)، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣). استراتيجيات التدريس. رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.
- زيدان، زينب أحمد (٢٠٠٨). برنامج مقترح لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً في مدارس التربية الفكرية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- السرطاوي، زيدان، وسيسالم، كمال (٢٠٠٥). المعاقون أكاديمياً وسلوكياً. خصائصهم وأساليب تربيتهم. ط (٣)، الرياض: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع
- السيد، فؤاد البهي (١٩٧٩). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. ط (٣)، القاهرة: دار الفكر العربي.
- شحاتة، حسن سيد (٢٠٠٨). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط (٧) القاهرة: الدار المصرية اللبنانية
- شحاتة، حسن سيد (٢٠١٥). استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٩٨). الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عامر، عبد الرؤوف؛ ومحمد، ربيع (٢٠٠٨). التخلف العقلي. القاهرة: مؤسسة طيبة.
- العتيبي، بندر (٢٠٠٣). الإجراءات التعليمية المستخدمة في تدريس ذوي الإعاقات المتوسطة والبسيطة. مجلة الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، الرياض، العدد (٢)، ص: ٦٩ - ١٢٩
- علام، رجاء محمود (٢٠٠٤). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط (٤)، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- العليان، أحمد فؤاد (١٩٩٢). المهارات اللغوية، ماهيتها، وطرق تدريسها. الرياض: دار المسلم للنشر والتوزيع.
- فراج، إيمان محمد (٢٠٠٣). تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال المعاقين عقلياً (فئة القابلين للتعلم) باستخدام الكمبيوتر. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة عين شمس.

- الفضلي، خلف؛ وهويدي، محمد (٢٠٠٦). "فاعلية برنامج تعليمي علاجي في تنمية مهارات قراءة الكلمات لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط في دولة الكويت المجلة التربوية الكويت المجلد (٢٠)، العدد (٨٠)، ص: ٢٤٣ - ٢٤٦
- القحطاني، علي سعد (٢٠٠٩). فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- القحطاني، معجبة سالم (٥١٤٣٠). إستراتيجيات التدريس المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- القحطاني، هنادي؛ والشخص، عبد العزيز؛ وسليمان، عبد الرحمن (٢٠١١). "برنامج مقترح لتنمية بعض المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة". مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس. العدد (٣٥) الجزء (١)، ص: ٦٨٥ - ٧١٦.
- القريطي، عبد المطلب أمين (٢٠٠١). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. ط (٣)، القاهرة: دار الفكر العربي.
- القمش، مصطفى نوري (٢٠١١). الإعاقة العقلية، النظرية والممارسة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- قنديل، أحمد إبراهيم (١٩٨٨). التدريس الفردي بين النظرية والتطبيق. المنصورة: دار الوفاء.
- اللقاني، أحمد؛ والجمال، علي (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس. ط (٣)، القاهرة: عالم الكتب.
- اللقاني، أحمد؛ ومحمد، فارعة (١٩٩٥). التدريس الفعال. ط (٣)، القاهرة: عالم الكتب.
- محفوظي، عبد الستار (٢٠١٠). استراتيجيات نموذجية لتدريس مهارات القراءة وفق طريقة أورتون ويلنجهام (طريقة الحواس المتعددة). الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٤). الإعاقة العقلية. القاهرة: دار الرشد.
- محمد، عبد الصبور منصور (٢٠٠٣). التخلف العقلي في ضوء نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. الرياض. مكتبة الزهراء.
- مسعود، وأئل (٢٠٠٥). دور المعلم في معاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للتربية الخاصة، الرياض، العدد (٦)، ص: ٧٧ - ١١٤
- المسلم، عبد الله طاهر (٢٠١٤). تحليل محتوى كتب القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء توفر المضردات اللغوية الوظيفية اللازمة لهم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- مصطفى، فهد (١٩٩٨). القراءة ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية. ط (٢) القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- مصطفى، ولأء ربيع (٢٠١٢). المعاقون فكرياً القابلون للتعلم. الرياض: دار الزهراء.
- مصطفى، ولأء ربيع؛ والريدي، هويدة (٢٠١١). الإعاقة الفكرية. الرياض: دار الزهراء.
- موسى، عقيلي محمد (٢٠٠٩). "أثر برنامج تدريبي في اللغة العربية على تنمية بعض مهارات التعبير اللغوي الوظيفي لدى الأطفال المعاقين عقلياً: (القابلين للتعلم)". مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (٢٥)، العدد (٢)، ص: ٣٥٥ - ٤٥٨

- النافقة، محمود كامل (٢٠٠٠). تعليم اللغة العربية في التعليم العام. مدخله وفنياته. ج (٢)، بنها: مطبعة الإخلاص.
- النافقة، محمود؛ وحافظ، وحيد (٢٠٠٢). تعليم اللغة العربية في التعليم العام. مدخله وفنياته. ج (١)، بنها: مطبعة الإخلاص.
- هارون، صالح (٢٠٠٧). نموذج إستراتيجية مقترحة لتدريس وتدريب التلاميذ المتخلفين عقلياً. المجلة العربية للتربية الخاصة، الرياض، العدد (١١)، ص ص: ١٠٣ - ١٢٦
- وزارة التربية والتعليم (١٤٣٦). دليل الخطط والمناهج الدراسية لمعاهد وبرامج التربية الفكرية. الرياض: الأمانة العامة للتربية الخاصة.
- وزارة المعارف (١٤٢٢هـ). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. الرياض: الأمانة العامة للتربية الخاصة.
- وهبة، عماد (٢٠٠٨). تطوير مدارس التربية الفكرية بمحافظة سوهاج في ضوء الاتجاهات المعاصرة لتعليم المعاقين عقلياً. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج. متاح في: <http://www.jedu-sohag.sci.eg/dremad.html>
- يوسف، جمعة سيد (١٩٩٧). سيكولوجية اللغة والمرض العقلي. ط (٢)، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- يونس، فتحي علي (١٩٩٨). اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية (تعيينات تدريسية). القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.
- Bangor, A. (2001). Speech Delray. New York: copyright Pediatrics for Inc.
- Burns, M. (2007) Comparison of opportunities to respond within A Drill Model when Rehearsing Sight Words with A Child with Mental Retardation. School Psychology Quarterly, V. 22. N. 2, pp. 250-263. Available on line at Eric. Ed. Gov-EJ773141.
- Colak, A. & Uzuner, Y. (2004). Special Education Teachers and Literacy Acquisition in children with Mental Retardation :A Semi-structured Interview. Educational Sciences: Theory & Practice. Vol. 4, No.2, pp. 264-270.
- Conners, F. Rosenquittst, j.; Sligh, C.; Atwell, A. & Kiser, T. (2006). Phonological reading skills Acquisition by children with Mental Retardation. Journal of developmental Disabilities, vol. 27, No. 2, p.121.
- Eadie, p. (2002). profiles of Grammatical Morphology and Sentences Implement and Down Syndrome .Journal of Speech and hearing Research, vol. (45), No. (4), pp. 720-732.
- Eagles, R. (1995). Ahand book developing whole Language our classroom in radesk. Unpublished Doctoral Dissertation, the Union institute Dissociation, AAT, 1303532.
- Foxx, R. (1982). Increasing Behaviors of Severely Retarded and Autistic Persons. Illinois: Research Press.

- Freeman, D. (1992). Whole Language for second Language Learners. New York: Heinemann Portsmouth. NH.
- Graham, J. & Graham, L. (1996). Auditory Perceptual ability related to language acquisition in mental related children inter rep art. Vol.5, No. 11, pp. 112-133.
- Heller, K, (2001). Effect of object and Movement Cues on Communication by preschool children with mental Retardation. American Journal on mental retardation, Vol. (99) No. (5), pp .510.
- Hummels, C. (2007). Explore a scope: Stimulation of Language and Communicative Skills of Multiple Handicapped children through an Interactive Adaptive Educational Toy. Digital creativity, Vol. 18, Is. 2, pp. 79-88.
- Kaatz, M.; peck, s.; Mclaughlin, T. (2002). The Effects of Code-And Meaning-Emphasis Approaches in Beginning Reading for Students with Mild Disabilities. International Journal of Special Education, vol. 17, No.1, pp. 65-84.
- Liu, S. (1999). The adaptation and Effect of The Portage Program in Chinese Children with Mental Retardation. Chinese journal of clinical Psychology, Vol. (7), No. (3), pp. 150-153.
- Mercer, C. & Mercer, A. (1991).Teaching Students with Learning Problems. Columbus: Abele & Howell Company.
- Moineau, S.; Dronkers, N.& Bates, E. (2005). Exploring the processing Continuum of Single-World Comprehension in Aphasia. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol. 48, pp.884-896.
- Patzelt, K. (1995). Principles of Whole Language and Implication for ESL learners. (An online ERIC database full text. NO., ED 400 526)
- Pirovano, W.(1997). Faccilitated Communicators Performance on a task of receptive Language. Journal of outism and developmental disorders. Vol.26, pp: 497 - 514
- Robin, H. & Gottardo, A. (1991): Language analysis skills of children with mental retardation American association on mental retardation Vol. 29, No. 5, pp: 265-274.
- Steven, P. (2009). A Study of Direct Instructional Spelling Strategies and their effect on students with special needs who are classified with Mild Mental Disabilities. United States, Minnesota Walden University, p.123.

- Tekinarslan, C. & Sucuoglu, B.(2007). Effectiveness of cognitive process Approached Social Skills Training program for people with Mental Retardation, International Journal of Special Education, Vol. 22, No.2, pp. 7-18.
- Van, K. (2007). Adults with mild intellectual disabilities: can their reading comprehension ability be improved?. Journal of intellectual disability research. Vol.51, part. 11. pp. 835-849. Nov.



البحث الخامس :

**تقويم استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لبعض جدارات الويب
٢٠٠٠ بالمرحلة الإعدادية وفقا للمعايير التربوية والفنية**

المصادر :

د / امانى محمد طه مصطفى

أستاذ باحث مساعد بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

”تقويم استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لبعض جدارات الويب ٢.٠٠ بالمرحلة الإعدادية وفقا للمعايير التربوية والفنية“

د/ امانى محمد طه مصطفى

• مستخلص البحث :

تتمثل مشكلة البحث الحالي في الاستخدام المحدود لدى كثير من معلمي الدراسات الاجتماعية للمدونات التعليمية نتيجة لعدم تدريب المعلمين أو نقص الخبرة بهذا المجال، وتمثلت أهداف البحث في تعرف: أهمية المدونات التعليمية في العملية التعليمية، وجدارات المدونات التعليمية اللازمة للمعلم، ودرجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية لجدارات المدونات التعليمية بالتدريس. ونحدد المعايير التربوية والفنية الواجب توافرها عند استخدام المدونة التعليمية، ودرجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية للمدونات التعليمية بالتدريس وفقا للمعايير التربوية والفنية من وجهة نظر تلاميذهم. واتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لوصف واقع استخدام مهارات المدونات التعليمية وفق المعايير التربوية والفنية، ومن وجهة نظر المتعلمين. وخرج البحث بنتائج تشير لضعف استخدام المدونات التعليمية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية برغم أهميتها، وقد توصل البحث إلى قائمة بجدارات المدونات التعليمية اللازمة للمعلم، وقائمة بالمعايير التربوية والفنية الواجب توافرها في المدونات التعليمية للاستفادة للاستفادة منهما في تدريس الدراسات الاجتماعية، كما خرج بمجموعة من التوصيات والمقترحات ذات صلة بالبحث.

الكلمات المفتاحية: جدارات الويب ٢.٠٠ - المعايير التربوية والفنية

Evaluate the Social Studies Teachers' Use of some Web 2:00 Competencies for the Preparatory Stage and in Accordance with the Educational and Technical Standards

Mostafa Dr. Amany Mohamed Taha

Abstract:

The problem of the study is the limited use of many social studies teachers for the educational blogs and that is due to the lack of teachers' training or lack of experience in this field. The goal of current research is to identify the importance of educational blogs in the educational process, to determine the competencies of the educational blogging required for the social studies teacher, to know the degree of social studies teachers of the preparatory stage use of the educational competencies blogs in teaching, to identify educational and technical standards that must be available at the time of using the educational blogs, and to know the degree of social studies teachers of the preparatory stage use of the educational blogs in teaching in accordance with the educational and technical standards from the standpoint of their pupils. The current research followed the descriptive analytical method; to describe the reality of the use of the educational blogs skills in accordance with educational and technical standards, and from the perspective of learners. The research reached a number of conclusions about measuring the degree of use of social studies teachers for the preparatory stage of the educational Blogs competencies in teaching, and

the degree of availability of the educational and technical standards for the use of the educational blogging in the weakness of the use of many of those competencies, and the weakness of the availability of the educational and technical standards for the use of the educational blogging, and for many of the competencies and educational and technical standards (zero). According to the results of that research came out with a number of recommendations and suggestions.

• المقدمة والإحساس بالمشكلة :

قد يكون التعليم هو المجال الأكثر نجاحاً وحيوية لاستخدامات التكنولوجيا لمقابلة متطلبات القرن الحالي على مستوى الأفراد والمؤسسات في حال تم تطبيقه التطبيق الملائم. فمتطلبات اليوم اختلفت بفعل التكنولوجيا، حيث لم يعد المعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة، فالمعرفة متاحة وبكثرة ومصادر الإتاحة متعددة على الإنترنت، كما أن البيئات التفاعلية القائمة على التشاركية التي وفرتها تكنولوجيا المعلومات عملت على تسهيل انتقال المعرفة وتحقيق العديد من المزايا والمكاسب التي أثرت على سلوك الطلاب في التعامل مع المعلومات، ولم يعد الهدف من التعليم في هذا العصر إكساب الطالب المعرفة فقط، بل تعداه إلى ضرورة إكسابه المهارات والقدرات، والاعتماد على الذات ليكون قادراً على التفاعل مع متغيرات العصر، وعلى صناعة حياة جديدة قائمة على السيادة لا التبعية وفق تعاليم دينه وقيمه، حيث ذكر القحطاني (٢٠١٢م: ٤) أنه مع ظهور الثورة التكنولوجية في تقنية المعلومات زادت الحاجة إلى تبادل الخبرات مع الآخرين، وحاجة الطالب لبيئات غنية متعددة المصادر للبحث والتطوير الذاتي. يعد التعلم القائم على الويب أحد مستحدثات تكنولوجيا التعليم التي فرضت نفسها على المنظومة التعليمية باعتبارها بيئة تعليم عن بعد حيث يمكن للمتعلمين من خلالها المشاركة في الآراء والتفاعل فيما بينهم كأنهم داخل فصل واحد، وقد ساعد على مشاركة المتعلم في التعلم القائم على الويب تطور أدوات الجيل الثاني للويب والذي تحول من كونه وسيط اتصال يتم من خلاله بث المعلومات إلى كونه بيئة يتم من خلالها مشاركة المتعلم في العملية التعليمية.

وقد أكدت دراسات عدة على أهمية المدونات في العملية التعليمية وعلى فاعلية المدونات التعليمية كأحد أدوات الجيل الثاني للويب في تنمية التحصيل ومهارات الجانب المعرفي بالإضافة لدورها في تنمية التفاعل الاجتماعي والاتجاهات منها دراسة: ريان (2007) Ryan لتعرف فاعلية الأدوات القائمة على الويب ٢ في تنمية التحصيل الدراسي للطلاب وتصوراتهم حول المشاركة في اكتساب خبرات التعليم المطلوبة وبخاصة المنتديات الإلكترونية القائمة على الويب ، ودراسة عزمي (2015، p2، 45) التي أكدت على تعدد الدراسات عن المدونات في الدول المتقدمة وأرجعت ذلك إلى سبق تلك الدول

في ذلك المجال نظرا لأهمية المدونات وتطبيقاتها في العملية التعليمية وعلى تنمية التفكير الناقد والتعلم التعاوني، كما أنها تساعد في صنع القرار، ودراسة (سلوي المصري، ٢٠١١، ص ١٨٧) أكدت على فاعلية استخدام المدونات في التعليم قبل الجامعي، ودراسة (فريد الغامدى، محمد سالم، ٢٠١٠)، التي توصلت إلى أهمية تعلم الأقران من خلال المدونات، وفائدة المدونات في تبادل الأفكار فيما بينهم أو من خلال ما يعرض عليهم واشتركت معها بعض الدراسات في ذلك منها: دراسة (Ryan 2009)، (Onchoy and K, 2007)، Ching، (2007، Wilson).

ويشير كلاً من (الخليفة والفهد، ٢٠٠٦) و(جودت، ٢٠٠٨) و (أبيدين، Abedin، 2011)، إلى العديد من المزايا التي تختص بها المدونات منها:

- ◀ فصل المحتوى عن طريقة العرض.
- ◀ وجود القوالب الجاهزة.
- ◀ سهولة إدارة المعلومات.
- ◀ دعم خلاصة المدونات ودعم واجهات التطبيقات البرمجية (API) والتي يمكن دمجها مع البرامج المكتبية وتحرير المدونة باستخدامها كتلك الإضافات التي تقدمها خدمة Blogger لبرنامج الوورد Word.
- ◀ وتمتاز المدونات بإمكانية التعليق على المحتوى من قبل زوار الموقع بحيث يدور نقاش حول ما يعرض في المدونة من مقالات ومشاركات وليس مجرد صفحات للقراءة.
- ◀ كما تتميز المدونات الإلكترونية كذلك بسهولة الإعداد والنشر.
- ◀ تعد أدوات فعالة تسمح للمستخدمين بإمكانية تصميم يوميات ومذكرات تأملية خاصة بهم على الويب، علاوة على سهولة الإدارة والتحكم في محتواها المعلوماتي، وبالتالي فإنها غالباً ما تأتي في صورة شبكات تعاونية تضم في عضويتها العديد من الأفراد المهتمين بالمشاركة معا في بناء المعرفة.
- وبرغم المميزات السابقة إلا أن الملاحظ والمتابع لواقع الحال في استخدام المدونات التعليمية كإحدى أشكال وأدوات الجيل الثاني من التعليم الإلكتروني بأن معظم المعلمين لا يمتلكون المهارات اللازمة لاستخدام تقنيات الجيل الثاني بالتعليم حيث أشارت دراسات منها دراسة (آل محيا، ١٤٢٩ هـ) والتي هدفت لتحديد مدى توافر كفايات تقنية الحاسب والإنترنت لدى طلاب كلية المعلمين وأكدت نتائجها أن هناك انخفاض في مستوى توافر كفايات تقنية الحاسب والإنترنت، وكذلك انخفاض مستوى التدريب الذي تلقاه أفراد الدراسة على مهارات تقنية الحاسب والإنترنت وكذلك قلة خبرة المعلمين باستخدام الإنترنت، وأخيراً عدم كفاية الوقت المخصص للتدريب على الإنترنت.

• تحديد المشكلة :

ظهرت تقنيات ووسائل الكترونية متعددة منها غرف الحوار وغيرها أسهمت بدور كبير ومهم في العملية التعليمية، ثم ظهرت وسائل الكترونية جديدة حلت مكان ما سبق أطلق عليها تقنيات ويب 2.0 (Web 2.0) التي تتميز بالتفاعلية والمرونة مثل: المدونات (Blogs)، وتعد المدونات أحد الأشكال المستحدثة من تطبيقات الإنترنت، لما لها من العديد من المزايا خاصة أن هناك الكثير من المواقع الإلكترونية التي تتيح لهم إمكانية الحصول على مدوناتهم الخاصة ليتمكنوا من مواصلة التعلم خارج جدران الغرفة الصفية وفي أي وقت وزمان، مما يحسن من نتائج تعلمهم (مطر، 2007: ٣٧). وقد تبين من نتائج دراسات عديدة منها دراسة جياكوبو (Giacoppo 2007) أن المدونات تسهم في تعزيز تحصيل الطلاب وإثراء خبراتهم في مجال طرائق التدريس من خلال تمكينهم من الاستفادة من العديد من أنشطة التعلم، والتي لم يكن بمقدورهم التعامل معها من قبل مثل البحث عن المصادر، والبحث عن الاستشارة أو المساعدة، والمشاركة في المصادر الخاصة، والمشاركة في المصادر الخارجية، والمشاركة في الخبرات، والأنشطة الاجتماعية، فالتدوين يساعد الطلبة على أن يصبحوا أكثر إلماما بثقافة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وهو أمر حاسم في مسيرة طلاب القرن الحادي والعشرين.

ففي الفصول الدراسية التقليدية، عادة ما يكون الجمهور المطلع على أعمال الطالب مقتصر على المعلم، وأحياناً الزملاء وأولياء الأمور. أما المدونة توفر جمهوراً أكبر من ذلك بكثير للاطلاع على عمل الطالب كما أنها وسيلة للوقوف على آرائهم وتطوير الذات من خلال التعليق. الطلاب يشعرون بالفخر عندما يرون التفاعل مع أعمالهم مما يولد الدافعية لديهم لبذل المزيد.

وقد أكدت (المصري، ٢٠١١، ص٢١٦) على أهمية الأخذ في الاعتبار ما يملكه طلاب مرحلة التعليم الأساسي من مهارات وقدرات على استخدام تقنيات الجيل الثاني للويب والسعي للإفادة منها بما يدعم تعلمهم، كما أكدت في توصياتها (ص٢١٧) على أهمية إجراء دراسات تتناول المعايير الخاصة بتصميم بيئات التعلم القائمة على توظيف الجيل الثاني من الويب، وأخري على المعايير الأخلاقية الواجب مراعاتها عند استخدام المدونات التعليمية.

وقد أكدت عزمي (٢٠١٥: p311) على أن هناك فجوة بين جيل وطلاب الدول المتقدمة وبين جيل وطلاب الدول النامية من حيث استخدام الجيل الثاني للويب وخاصة المدونات منها وممارساته والمهارات المطلوبة.

ومن خلال خبرة الدراسات السابقة والبحوث، وخبرة الباحثة الشخصية يتضح الاستخدام المحدود لدى كثير من معلمي الدراسات الاجتماعية للمدونات التعليمية نتيجة لعدم تدريب المعلمين أو نقص الخبرة بهذا المجال، لذا تمثلت مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

• أسئلة البحث :

وتمثلت مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لجدارات المدونات التعليمية في التدريس ووفقا للمعايير التربوية والفنية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:

- « ما أهمية المدونات التعليمية في العملية التعليمية؟
- « ما جدارات المدونات التعليمية اللازمة للمعلم؟
- « ما درجة استخدام معلم الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية لجدارات المدونات التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية؟
- « ما المعايير التربوية والفنية الواجب توافرها عند استخدام المدونة التعليمية؟
- « ما درجة استخدام معلم الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية للمدونات التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية وفقا للمعايير التربوية والفنية؟

• أهداف البحث :

- تمثلت أهداف البحث الحالي في تعرف:
- « أهمية المدونات التعليمية في العملية التعليمية.
- « جدارات المدونات التعليمية اللازمة للمعلم.
- « درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية لجدارات المدونات التعليمية بالتدريس.
- « المعايير التربوية والفنية الواجب توافرها عند استخدام المدونة التعليمية.
- « درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية للمدونات التعليمية بالتدريس وفقا للمعايير التربوية والفنية من وجهة نظر تلاميذهم.

• أهمية البحث :

- من المأمول أن يفيد البحث الحالي في:
- « تحديد أهمية المدونات التعليمية في العملية التعليمية.
- « تحديد الجدارات التي يجب تدريب معلم الدراسات الاجتماعية عليها وتشخيص واقع الاستخدام وبالتالي توجيه اهتمام المسؤولين للعمل على تلبيتها وتدريب المعلمين عليها.
- « تحديد المعايير التربوية والفنية الواجب توافرها عند استخدام المدونة التعليمية.
- « الإسهام بنتائج البحث الحالي في دفع مؤسسات التعليم العالي المسئولة عن إعداد المعلم نحو مواكبة التطورات المتسارعة في حقل التقنية من خلال توجيه الاهتمام بتدريب معلمي الدراسات الاجتماعية قبل وأثناء الخدمة بما في ذلك توظيف استخدام المدونات التعليمية.

• **منهج البحث :**

اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي؛ لوصف واقع استخدام مهارات المدونات التعليمية وفق المعايير التربوية والفنية، ومن وجهة نظر المتعلمين.

• **حدود البحث :**

اقتصرت البحث الحالي على الحدود التالية:

« الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الاول من العام الدراسي ٢٠١٤ - ٢٠١٥

« الحدود المكانية والبشرية: اقتصرت على: المدونات التعليمية الخاصة بمعلمي وتلاميذ الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية لمدارس بمحافظة القاهرة الكبرى.

• **أدوات البحث :**

تمثلت أدوات البحث الحالي في:

« قائمة بجدارات المدونات التعليمية اللازمة للمعلم.

« بطاقة ملاحظة - من خلال ملاحظة ومشاركة الموقع - مشتقة من: قائمة جدارات المدونات التعليمية.

« قائمة بالمعايير التربوية والفنية الواجب توافرها في المدونات التعليمية.

« بطاقة ملاحظة مشتقة من المعايير التربوية والفنية الواجب توافرها عند استخدام المدونة التعليمية.

• **مصطلحات البحث :**

• **الدراسات الاجتماعية:**

يذكر (السكران، ٢٠٠٢، ١٩) أنها مجموعة الأفكار والمفاهيم والمبادئ التي تستخلص من ميادين العلوم الاجتماعية من أجل تنمية معرفة وقدرات ومهارات وقيم التلميذ التي تمكنه من مواجهة مشكلاته الحياتية .

ويعرفها البحث الحالي إجرائياً بأنها: ذلك الجزء من البرنامج المدرسي بالمرحلة الاعدادية المتمثل في مجموعة من المواد الدراسية تشمل التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية.

• **الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني:**

يعرفها البحث الحالي اجرائيا بانها مجموعة المعلومات عبر الشبكات والتي ترتبط مع بعضها بشكل مرن والتي تدمج استعمال أدوات منفصلة ومكملة لبعضها عبر الويب وهى تعتمد على الويكيـز "Wikis"، والمدونات "blogs" وغيرها من برامج الانترنت الاجتماعية.

• **المدونات التعليمية:**

ينظر جودت (٢٠٠٨، ٢٤٠) إلى المدونة باعتبارها أحد أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني على شبكة الويب تسمح لصاحب الموقع أن ينشر مقالاته وكتاباته

بشكل يسير دون الحاجة لخلفية في البرمجة حيث يقوم النظام بتقديم قوالب ليضع فيها صاحب الموقع المقال أو المشاركة ، ويقوم النظام بنشر هذا المحتوى بشكل دوري وعكسي أي أن آخر المشاركات تظهر أولاً ثم الأسبق لها وهكذا.

ويرى شحاتة (٢٠١٠ ، ١٨٤) أن المدونة في أبسط صورة عبارة عن صفحة ويب يظهر عليها تدوينات (مدخلات) مؤرخة ومرتبطة ترتيباً تصاعدياً ، تصاحبها آلية لأرشفة المدخلات القديمة ، ويكون لكل مدخل منها عنوان دائم لا يتغير منذ لحظة نشره يمكن القارئ من الرجوع إلى تدوينه معينة في وقت لاحق عندما لا تصبح متاحة في الصفحة الأولى للمدونة ، ويتبنى البحث الحالي التعريف السابق.

• المحور الأول الإطار النظري للبحث :

ويشمل:

• أولاً : نبذة مختصرة عن الجيل الأول للتعليم الإلكتروني:

ظهر مفهوم الجيل الأول للتعليم الإلكتروني الذي أقيم بعدد من السمات والخصائص جعلت هناك مطلباً لتوظيفه، ومنها إتاحة التعلم في أي وقت، وفي أي مكان، والمواءمة مع خصائص المتعلمين، وتفريد التعليم، بما يتوافق مع الخطو الذاتي للمتعلمين، وتمتعه بمزايا الوسائط المتعددة، وذلك من خلال مجموعة من الأدوات منها:

« مؤتمرات الفيديو Video Conferencing

« المؤتمرات الصوتية Audio Conferencing

« غرف الدردشة Chatting Rooms

« البريد الإلكتروني E-Mail

« القوائم البريدية Mailing Lists

« مجموعات النقاش Discussion Groups

« خدمة نقل الملفات File Transfer Protocol

« الفيديو التفاعلي Interactive Video

• ثانياً : الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني :

• تمهيد:

ترجع تسمية الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني أو E-Learning 2.0 إلى ستيفينز داوونز Stephen Downes والذي عمل بمجلس البحث القومي بمعهد تكنولوجيا المعلومات بكندا . جاء المسمى متأثراً بمصطلح آخر هو الجيل الثاني من الشبكة العنكبوتية Web 2.0 والتي اعتمدت على تطبيقات الشبكات الاجتماعية والتشارك في موارد الشبكة . ويعبر مسمى الجيل الثاني من التعليم الإلكتروني E Learning 2.0 عن حقبة جديدة من أدوات التعليم الإلكتروني مبنية على التكنولوجيا المستخدمة في الجيل الثاني من الويب Web 2.0 .

ويتميز الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني بأنه يتألف المحتوى من أجزاء صغيرة وأن يتم أصالة علي شكل أجزاء صغيرة من حزم المعلومات التي تنتقل علي شكل أجزاء في البرامج الكبيرة.

• أدوات الجيل الثاني وتطبيقاتها التربوية:

• خدمة RSS:

بدأت خدمة RSS تدخل تطبيقات التعليم الإلكتروني بقوة حيث أصبحت أحد معايير نظم إدارة المحتوى الإلكتروني وتنقسم هذه الخدمة إلى جزئين الأول المحتوى ويسجل وفق معيار RSS وبلغى XML القياسية والجزء الثاني هي قارئ الأخبار وهو إما أن يكون مدمج بأحد المستعرضات أو فى شكل برنامج مستقل.

تستخدم تلك الخدمة فى المواقع التعليمية حالياً لتقديم مصادر التعلم والتكاليف المدرسية وتوزيع التنويهات من قبل المعلم وتقديم الأخبار الجارية والتغذية بالأحداث والتقويم Calendar.

• Wiki (محررات الويب التشاركية):

يمكن للمعلم أن يستخدم محررات الويكي بطريقتين الأولى أن يحمل حزمة لمحرر الويكي على موقعه الشخصي، والثانية أن يستخدم إحدى خدمات الويكي على الشبكة مثل pdwiki ويقدم خدمات خاصة للتربويين وأخرى لأصحاب الأعمال، أو موقع wikispaces ومن المواقع التربوية الجيدة المعتمدة على تكنولوجيا الويكي موقع Digital teach ويقدم معلومات جيدة عن عدد من الموضوعات المرتبطة بالتعليم المدمج والتعليم الإلكتروني وبناء المقررات وعدد من الموضوعات الأخرى.

• نشر الصوت والفيديو عبر الويب Webcasting :

شهد هذا المصطلح خلطاً كبيراً بينه وبين مصطلح Web Broadcast ، إي إذاعة الويب ، والواقع أنهما ليسا سواء ؛ إذاعة الويب هي عملية نشر ملفات الصوت تزامنيا عبر شبكة الإنترنت حيث يتم تأسيس قنوات إذاعية تقدم برامجها عبر الإنترنت والتي مكنت المحطات الإذاعية من نشر برامجها إلي خارج إطار تردد الموجات الإذاعية التي تستطيع أن تصل إليها. أما تقنية نشر الملفات الصوتية عبر الإنترنت Web Casting فلا تعتمد على الأسلوب السابق بل على تخزين ملفات الصوت في قواعد بيانات على شبكة الإنترنت بصيغ قياسية أشهرها MP3 والسماح للمستخدم بإنزالها من على الشبكة وتحميلها على مشغل الصوت الرقمي الخاص به. وقد شاع أسم آخر لهذه الخدمة هو البودكاست Pod cast والذي يتكون من شقين الأول يرجع لجهاز I pod وهو مشغل الصوت الرقمي من شركة أبل، والشق الثاني بمعنى نشر. واستخدمت تقنية البودكاست في التعليم الإلكتروني كوسيلة لنشر المحاضرات

الصوتية - ومحاضرات الفيديو لاحقاً - عبر أجهزة الطلاب الرقمية، كما قدمت تكنولوجيا بث الملفات الصوتية عبر شبكة الويب بعداً آخر للمصادر التربوية في التعليم، فانتشر ما يعرف بالكتاب الناطق Audio book حيث أصبح بإمكان الطالب تحميل الكتب الصوتية وسماعها أثناء تنقله في الحرم الجامعي أو قيامه بأعمال أخرى.

• بث الوسائط Media Streaming :

بدأت تلك التكنولوجيا قبل الاهتمام بمصطلح الجيل الثاني من شبكة الإنترنت أو ما يعرف بالإنترنت ٢.٠ لكن مع بدء المشروع واهتمامه بمضاعفة سرعة الاتصال بالإنترنت وتقليل تكلفة الاتصال، وظهور تطبيقات الويب ٢.٠ ظهرت عدة تطبيقات تعتمد على بث الوسائط بشكل متزامن على شبكة الإنترنت. وترتكز الفكرة الأساسية وراء بث الوسائط في تخزين ملفات الوسائط في قاعدة البيانات وبدء تشغيلها بمجرد وصول بداية الملف لجهاز المستخدم بحيث تسمح للمستخدم بالاستماع أو مشاهدة المادة المعروضة أثناء قيام الجهاز بتحميل باقي الملف، ومن هنا فإن عملية البث تعمل بشكل متزامن بين جهاز المستخدم والجهاز الخادم.

• مزج البيانات data mashups :

هي تكنولوجيا ظهرت في ظل الويب ٢.٠ وتعتمد على مزج البيانات القادمة من أكثر من مصدر على الشبكة وإظهارها في موقع واحد متكامل ، وفكرة عملها تشبه الـ RSS في العمل وإن كانت تعتمد على تقنية مغايرة، فتقنية الـ RSS تضع في موقعك عناوين الأخبار أو الأحداث الجارية التي يمكنك الانتقال إلى صفحتها الأصلية بمجرد النقر عليها لقراءة الخبر أو الحدث كاملاً ، أما تكنولوجيا مزج البيانات فهي تصنع محتوى جديد نتيجة مزج عناصر محتوى سابق وهي أقرب لما يعرف بعناصر التعلم Learning Objects ويسميتها برين لامب Brian Lamb بمزج المحتوى التربوي The Educational Content Remix

• تشارك الوسائط Media Sharing :

مع زيادة سعة تخزين الأجهزة الخادمة وسرعة الاتصال على شبكة الإنترنت، وتأكيداً على أهمية تبادل ملفات الوسائط على شبكة الإنترنت، ظهرت خدمات عديدة على الشبكة تمكن المستخدمين في تخزين ونشر ملفات الوسائط ومشاركتها على غيرهم من أعضاء تلك المواقع ، وتعتمد فكرة تشارك الوسائط على قيام أحد الأعضاء برفع أحد أنواع ملفات الوسائط على موقع يقدم هذه الخدمة بحيث يستطيع باقي الأعضاء إما تحميلها من الموقع أو دمجها في صفحاتهم من خلال كود إدراج Embed Code يلصق ضمن كود الصفحة الخاصة بالعضو فتظهر الوسيلة في هذا الموقع ، وقد قدمت تلك الخدمة الفرصة لأصحاب المواقع أن يثروا مواقعهم بعدد من ملفات الوسائط المتعددة دون

الحاجة إلى استضافتها في مواقعهم وبهذا توفير كم كبير من السعة التخزينية لتلك المواقع من خلال الاستضافة المركزية لملفات الوسائط، خاصة بالنسبة لمن يستخدمون مواقع مجانية أو مدونات عامة، وتعد عروض الباور بوينت PowerPoint Presentations ووثائق الفلاش Flash Documents ، والصور والرسومات ولقطات الفيديو وملفات الصوت ، أبرز أنواع الملفات التي يتم مشاركتها في مواقع الإنترنت.

• البرامج التعاونية Collaborative Software :

هي عبارة عن برامج يتم استخدامها مباشرة من على الشبكة من قبل مستخدم أو عدة مستخدمين في نفس الوقت دون الحاجة لتحميلها على جهاز المستخدم، ونظرا لوجودها على الإنترنت فإنها تتيح للمستخدمين أن يتعاونوا في إعداد وثيقة واحدة في حالة رغبتهم في ذلك، وتلك البرامج تقوم بعمل الحزم المكتبية الشهيرة مثل حزمة برامج الأوفيس من ميكروسوفت Microsoft office ، أو تقوم بعمل محررات الصور والرسومات.(مصطفى جودت ، مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢٠٠٨)

• ما هو Web Quest :

هي اختصار Web Quest Strategy وهي أنشطة تربوية تركز على البحث والتحليل والتقصي عبر الإنترنت وتستهدف تنمية القدرات الذهنية المختلفة كالفهم والتحليل والتركيب والتقويم لدى المتعلمين وتعتمد كلياً أو جزئياً على المصادر الإلكترونية الموجودة عبر الويب .

وقد بدأت فكرة استراتيجية تقصى الويب بجامعة سان دييجو بولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٩٥ ثم أخذت هذه الفكرة في الانتشار في الكثير من المؤسسات التعليمية بأوروبا وأمريكا .

• Weblogs :

يأتي اسمها اختصاراً لكلمة web logs أي مدونات الويب وهي أحد أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني على الشبكة تسمح لصاحب الموقع أن ينشر مقالاته وكتاباته بشكل يسير دون الحاجة لخلفية في البرمجة حيث يقوم النظام بتقديم قوالب ليضع فيها صاحب الموقع المقال ويقوم النظام بنشر هذا المحتوى بشكل دوري وعكسي أي أن آخر المشاركات تظهر أولاً وهناك ميزة التعليق على المحتوى من قبل القراء . كذلك تتميز المدونات بأنها أشبه بدفاتر الملاحظات حيث يمكن لصاحبها دخولها أكثر من مرة وتعديل المشاركات أو تضمين عناصر الوسائط المتعددة إليها كالصور والفيديو والمقاطع الصوتية . وهو ما يعني به البحث الحالي .

• ثالثاً: مفهوم المدونات التعليمية:

مدونة (بالإنجليزية: Blog) هي تعريب كلمة "blog" الإنجليزية التي تتربك من كلمتي "web log" بمعنى سجل الشبكة. كما تستخدم أحيانا

الكلمة المستعارة من الإنجليزية ويستخدمها المستخدمون العرب وينطقونها كما هي بالإنجليزية ، كما يطلق على المدخلة الواحدة من ضمن المدخلات العديدة التي تشكل المدونة اسم تدوينية.

المدونة تطبيق من تطبيقات شبكة الإنترنت، وهي تعمل من خلال نظام لإدارة المحتوى، وهو في أبسط صورته عبارة عن صفحة وب على شبكة الأنترنت تظهر عليها تدوينات (مدخلات) مؤرخة ومرتبطة ترتيبياً زمنياً تصاعدياً ينشر منها عدد محدد يتحكم فيه مدير أو ناشر المدونة، كما يتضمن النظام آلية لأرشفة المدخلات القديمة، ويكون لكل مدخلة منها مسار دائم لا يتغير منذ لحظة نشرها يمكن القارئ من الرجوع إلى تدوينية معينة في وقت لاحق عندما لا تعود متاحة في الصفحة الأولى للمدونة، كما يضمن ثبات الروابط ويحول دون تحليلها.

وتعرف المدونة بأنها " صفحة عنكبوتية تشتمل على تدوينات posts مختصرة ومرتبطة زمنياً. وهي في أبسط صورته عبارة عن صفحة عنكبوتية تظهر عليها تدوينات (مدخلات) مؤرخة ومرتبطة ترتيبياً زمنياً تصاعدياً، تصاحبها آلية لأرشفة المدخلات القديمة، ويكون لكل مدخل منها عنوان إلكتروني URL دائم لا يتغير منذ لحظة نشره على الشبكة، بحث يمكن للمستفيد الرجوع إلى تدوينه معينة في وقت لاحق عندما لا تعد متاحة في الصفحة الأولى للمدونة"، وتعد دراسة عبد الرحمن فراج الموجزة أول دراسة منشورة حول المدونات. (2008.N.El Sayed)، ويعرفها كوتينهو وبوتنتويت (2010:Coutinho & Bottentuit، 25) على أنها "نظم إلكترونية على الويب تمكن الأفراد من كتابة، ونشر، وتقديم مقالات مرتبطة زمنياً (يطلق عليها مسمى المشاركات Posts) وتتضمن قائمة أشهر مواقع المدونات الإلكترونية على شبكة الإنترنت مواقع من قبيل (Blogmeister ، Blogger ، Wordpress ، Edublogs)

وتعد المدونات أحد الأشكال المستحدثة من تطبيقات الإنترنت ، والمدونة عبارة عن موقع على شبكة الإنترنت تظهر عليها تدوينات مؤرخة ومرتبطة ترتيبياً زمنياً تصاعدياً ، وينشر فيها عدد محدد يتحكم فيه مدير أو ناشر المدونة ، كما تتضمن المدونة نظاماً آلياً لأرشفة المدخلات القديمة ، ويكون لكل مدخلة منها مسار دائم لا يتغير منذ لحظة نشرها ، ويمكن لقارئ المدونة الرجوع إلى تدوينه معينة في وقت لاحق كما يضمن ثبات الروابط ، وهذه الآلية تتيح لكل شخص أن ينشر كتاباته بسهولة بالغة بحيث ينشر من خلالها ما يريد بمجرد ملء نماذج وضغط أزرار ، كما تتيح إمكانية تحديث المحتوى المنشور دون الحاجة إلى زيارة المواقع بشكل دوري ، بالإضافة إلى خاصية التعليقات التي تحقق التفاعل بين ناشر المدونة والقراء (Dodge، 2003 7) .

وتعتبر المدونات الإلكترونية أسلوب مميز لتحفيز عملية دمج التكنولوجيا بالمناهج داخل الغرفة الصفية ، لأنها تشبه دفاتر المذكرات الشخصية ،

وهي شكل سهل يستطيع الطلاب التعامل معه بكل بساطه وتعطيهم المساحة اللازمة للتعبير والإبداع ، خاصة أن هناك الكثير من المواقع الإلكترونية التي تتيح لهم إمكانية الحصول على مدوناتهم الخاصة ليتمكنوا من مواصلة التعلم خارج جدران الغرفة الصفية وفي أي وقت وزمان ، مما يحسن من نتائج تعلمهم (مطر، ٢٠٠٧: ٣٧) ، وتستخدم في التربية كوسيلة تمكن المعلم من نشر المحتوى الدراسي على طلابه وأخذ آراءهم حوله بطريقة سهلة واقتصادية .

• رابعا : التدوين في العالم العربي :

« بدأ التدوين في العالم العربي متأخراً جداً (سنة ٢٠٠٣) على خلاف العالم أجمع الذي شهد انتشار الظاهرة عام ١٩٩٩ م، ذلك يعني ١٠ سنوات من العمر للتدوين العربي. لعل التدوين كفكرة وكمبدأ عام لم يأخذ حظه من الشهرة إلا بعد شراء جوجل لتطبيق كان مجهول اسمه بلوجر في فبراير ٢٠٠٣ .

« بالرغم من وجود ٤٩٠ ألف تدوينه في العالم العربي، إلا أن هذا الرقم لا يتجاوز ٧٪ من مجموع المدونات الموجودة في العالم .

« تأتي مصر في المرتبة الأولى من حيث عدد المدونات، تليها السعودية ثم الكويت والمغرب.

« وأهم المواضيع التي يكتب عنها المدونون العرب هي مواضيع الأديان والرياضة، تليها مواضيع الفن والسينما والخواطر

• خامسا : استخدام وأنواع المدونات :

• استخدام المدونات :

« استخدامها كمرجع شامل لتمرين وتقويم المادة، حيث قام أحد أساتذة مادة الرياضيات في إحدى مدارس التعليم العام في كندا بالاستفادة من تقنية المدونات في عمل مدونة مساندة لمادة الرياضيات. حيث قام بإعداد مدونة يقوم الطلاب فيها بحل تمارين كتاب الرياضيات كل فصل على حدا ونشرها في المدونة لتصبح المدونة بعد ذلك مرجع شامل لتمرين المادة يرجع إليها الطلاب في السنوات القادمة .

« استخدامها في نشر الأبحاث والواجبات، قامت جامعة دكنسون (Dickinson) في الولايات المتحدة بإنشاء نظام لاستضافة المدونات وبرنامج الويكي حيث استخدم الطلبة المدونات في نشر أبحاثهم وواجباتهم إلكترونياً بدلا من الطريقة التقليدية .

« استخدامها لخلق جو من التعاون بين الطلبة والحوار البناء عن طريق متابعه زملائهم والتعليق على مدوناتهم. ونجد كارين (Richardson Karen) والتي قدمت مدونه تعليمية لتدريس المفاهيم المرتبطة بمقرر التاريخ لطلاب تراوحت أعمارهم بين (٩ سنوات: ١٣ سنة)، وأفادت النتائج بأنها ساعدت الطلاب للوصول للفهم الواضح للمفاهيم المرتبطة بالمادة والتي تم تناولها في

عدة مقالات عبر المدونة وأوضحت الفروق بين كل مفهوم وآخر من المفاهيم المجردة كالمسئولية والمواطنة والإنتاجية .. الخ من المفاهيم المختلفة والمرتبطة بمادة التاريخ، مما ساعد على الوصول للفهم الواضح وعزز وجودهم في المجتمع.

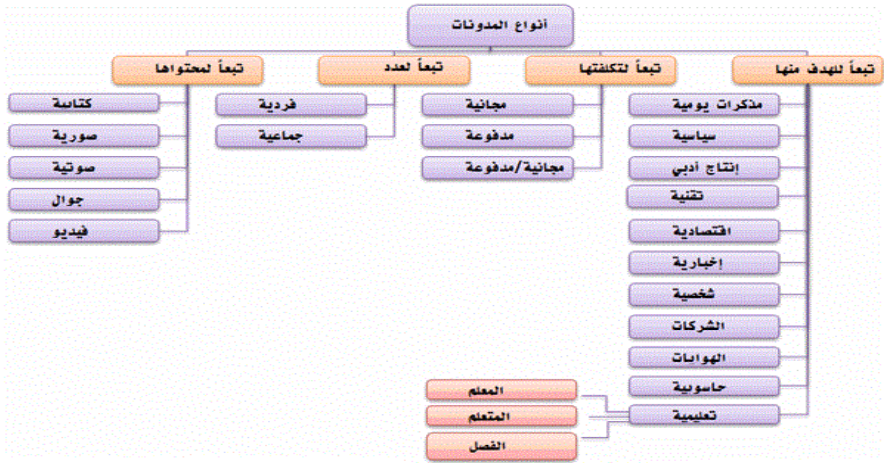
• أنواع المدونات:

وتتنوع المدونات بين:

« مدونة المعلم: هي نوع من المدونات يديرها المعلم بالنسبة للمتعلمين ويساعد هذا النوع في اعطاء الفرصة للمتعلمين لتنمية مهاره القراءة لديهم وتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين.

« المدونات الخاصة بالمتعلم: حيث يديرها المتعلمون أنفسهم وهنا يستطيع الطلاب التعبير عن افكارهم وتنمية روح التعاون بينهم.

كما يوضح شكل (١) أنواع المدونات وفقا لعدد من التقسيمات الأساسية والفرعية كما يلي:



شكل(١) : أنواع المدونات

• سادسا : الفوائد التعليمية من استخدام المدونات الإلكترونية: (Namwar& Rast:2008) :
المدونات واحده من أكثر الوسائل فعالية في مجال التعليم اليوم. يتعرف الطلاب على وسائل جديدة للاتصال، وتتطور مهارات الكتابة لديهم، وتساعد على إيجاد صوت لهم. فهي تجعل من التعلم متعة، وتؤدي لإثراء المحتوى وتعزيز عملية التعليم وتؤكد جيلبرت ودباغ (Gilbert & Dabbagh, 2005:7) أنه يمكن للمعلم والطالب الاستفادة من مزايا المدونات في التعليم الإلكتروني ومن ذلك تحقيقها ما يلي :

- « تعتبر أداة تقييم مستمر لتعلم الطالب، فالمعلم يستطيع أن يقيم جميع ما أضاف الطالب الى المدونة من بداية تدريس المقرر الى نهايته.
- « تعد أداة تفاعلية حديثة في مجال التقييم المعتمد على الإنترنت.
- « تنمي مهارات الاتصال والكتابة والتعبير لدى الطالب.
- « توضح تفاصيل عمليات تفكير الطالب ومراحل حله لمشكلة معينة أو تصميمه لمشروع معين
- « تمكن الطالب من تقديم المهام التي تطلب منه.

تُعطى الطلاب الدافعية العالية على المشاركة، خاصة للطلاب الذين يشعرون بالخجل المشاركة في الغرفة الصفية وتعطى للطلبة فرصة كبيرة للتدرب على مهارات القراءة والكتابة ووسيلة ممتازة وفعالة للتعاون والمشاركة بين مجموعة من الطلاب حول قضية ما أو نشاط تعليمي وتسهل عملية الإرشاد والتوجيه بين المعلم والطالب.

ولما كانت المدونات الإلكترونية تتميز بكونها أداة على قدر كبير من السهولة والمرونة في الاستخدام العملي، فقد ظهرت كما يشير القحطاني (١١٧،٥١٤٣١) القيمة التعليمية للمدونات من خلال إنشاء الطلاب لمدونات تكون بمثابة يوميات إلكترونية تساعدهم على التفكير التأملي ونقد الذات، إضافة إلى الربط بمصادر أخرى مفيدة للقراءة والمراجعة، كما أن بيئة المدونة تفيد في تيسير وصول الطلاب لأعمال الطلاب الآخرين في الفصل، كما يمكن أن يستخدمها المعلم لعرض الإعلانات والأخبار الخاصة بالمقررات الدراسية وتقديم التغذية الراجعة للطلاب وتحميل الدروس وأوراق العمل عليها، إضافة إلى نشر مواد تربوية مختلفة.

كما توجد مجموعة من الفوائد والاهمية لاستخدام المدونات في العملية التعليمية منها:

- « زيادة إمكانية الاتصال بين الطلبة فيما بينهم، وبين الطلبة والمدرسة
- « المساهمة في وجهات النظر المختلفة للطلاب.
- « الإحساس بالمساواة للطلاب في المشاركة
- « سهولة الوصول إلى المعلم
- « إمكانية تحويل طريقة التدريس
- « ملائمة مختلف أساليب التعليم
- « الاستمرارية في الوصول إلى المناهج
- « سهولة وتعدد طرق تقييم تطور الطالب
- « الاستفادة القصوى من الزمن
- « تقليل الأعباء الإدارية بالنسبة للمعلم
- « تقليل حجم العمل في المدرسة

« إتاحة فرصة لأولياء الأمور الاطلاع على أعمال أبنائهم وبإمكانهم تقييم عمل أبنائهم

ويذكر كلاً من هاريس وريا (Harris & Rea)، 2009، (140) وأوسلول ومازمان (Usluel & Mazman، 2009، (819 عدداً من التطبيقات التعليمية الممكنة للمدونات الإلكترونية في الفصول الدراسية تتمثل في الآتي:

- « إقامة الشبكات والمشاركة في تداول المعرفة الشخصية للطلاب
- « تقديم النصائح والتوجيهات الدراسية للطلاب
- « تقديم قراءات، وإعلانات المقررات الدراسية
- « تقديم قوائم مفهرسة لروابط تشعبية على شبكة الإنترنت يمكن للطلاب الاستفادة منها في القراءة، أو توثيق المراجع والإحالات المستخدمة
- « المشاركة في تبادل المعرفة، والخبرات المكتسبة أثناء التعلم
- « توظيف المدونات الإلكترونية المتخصصة المحتوى كأدوات لدعم الممارسات المهنية

- « تمكين الطلاب من التدريب على صقل مهارات الكتابة التأملية
- « إمكانية الاستخدام في تقديم، ومراجعة التكاليفات الدراسية
- « إمكانية الاستخدام كأداة للحوار، ومناقشة العمل الجماعي
- « إمكانية المساهمة في تعزيز قدرة الطلاب على الإدارة والمشاركة في تبادل المعرفة

- « إمكانية إعداد ملفات الأعمال الإلكترونية باستخدام المدونات الإلكترونية
- « إمكانية المشاركة في تداول المصادر الإلكترونية للمقرر الدراسي باستخدام المدونات الإلكترونية.

واكد (الخليفة، ٢٠٠٩) على نماذج محلية لتوظيف المدونات في العملية التعليمية فضي جامعة الملك فهد للبترول والمعادن قام أستاذ علم الإدارة بتوظيف المدونات الإلكترونية في مادة (مبادئ في علم الإدارة) المدرسة لطلاب قسم الهندسة الكهربائية، أما في جامعة الملك سعود، فتم استخدام المدونات لإدارة محتوى بعض المواد المدرسة في قسم تقنية المعلومات، التابعة لكلية علوم الحاسب والمعلومات ولفتح قنوات اتصال ونقاش مع الطالبات. وقد أظهرت نتائج استبيان وزع على الطالبات نهاية الفصل الدراسي عن مدى رضاهن من استخدام هذه التقنية في تفعيل التواصل مع أستاذات المادة، أما في التعليم العام فقد قامت إحدى المشرفات التربويات في تعليم الرياض بتفعيل المدونات في العمل الإشرافي حيث سعت إلى نقل المواد الدراسية والدورات التدريبية والتعاميم وملفات العروض التقديمية إلى مدونتها الخاصة على الشبكة العنكبوتية. وتحتوي مدونتها على كل ما من شأنه تطوير عمل المعلمة وإطلاعها على آخر المستجدات في العالم بما يخدم مادتها.

وقد أجرت وودز - ويلسون (2009) Woods-Wilson دراسة اعتمدت على دراسة الحالة، وتم جمع البيانات اللازمة للدراسة عبر إجراء سلسلة من المقابلات الشخصية شبه الموجهة مع الطلاب المشاركين، وتحليل محتوى إسهاماتهم بأحد المدونات الإلكترونية الخاصة بمادة العلوم. تلي ذلك تحليل هذه البيانات كفيلاً لاستخلاص ما بها من أفكار ومضامين باستخدام أدوات المنهج الاثنوجرافي. وأبرزت النتائج فاعلية استخدام المدونات الإلكترونية على شبكة الإنترنت كأداة متطورة للتعليم الافتراضي عبر مساهمتها في إتاحة الفرصة أمام الطلاب للقيام بما يلي: (طرح والإجابة على التساؤلات، وتبادل الأفكار مع الأقران الآخرين، وتنمية مهارات التأمل والنقد، وتعزيز شعور الطلاب بالدافعية الذاتية، وتقدير الذات)؛ أوصت الدراسة بالاستفادة من تعميم استخدام المدونات الإلكترونية في كافة المواد والتخصصات الدراسية.

كما اكدت وولف (2010) Wolf في دراستها للوقوف على فاعلية استخدام المدونات الإلكترونية كأدوات داعمة للتعليم التأملي لدى الطلاب. وقد كشفت النتائج عن فاعلية استخدام المدونات الإلكترونية في تنمية الجوانب الرئيسية التالية للتعليم التأملي، وهي: (زيادة القدرة على تبادل الأفكار والآراء مع الآخرين، وبالتالي توسيع أفق معرفة وخبرات الطلاب في الحياة، ودعم قدرة الطلاب على التأمل الناقد لخبراتهم الحياتية والجامعية، ومساعدة الطلاب في التغلب على الشعور بالعزلة، وقيود ومحددات برامج التعليم الإلكترونية على الويب، وتدعيم قدرة الطلاب على اكتساب خبرات التعلم المفتوح، والتعلم مدى الحياة، وتنمية القدرات الاستقلالية لدى الطلاب، وقدرةهم على التفاعل مع الأقران الآخرين، والارتقاء بالممارسات التأملية في المواقف المختلفة لعمليتي التدريس والتعلم) وأوصت الدراسة بتعميم استخدام المدونات الإلكترونية في مختلف البرامج والمقررات الدراسية مع توظيفها - بشكل خاص - في تنمية مهارات الطلاب في التفكير الناقد، فضلاً عن مهاراتهم التحليلية والمعرفية العليا بما يمكنهم من حل المشكلات المختلفة التي تواجههم في البيئات الرقمية المتطورة للتعليم الإلكتروني.

واتفقت مع نتائج الدراسات السابقة كل من: دراسة (منصور، 2009) حول فاعلية استخدام المدونات الإلكترونية في تنمية مستويات التحصيل الدراسي، وصقل المهارات المطلوبة لدى الطلاب المشاركين في صنع واتخاذ القرار.

وتأسيساً على ما سبق يمكن للمعلم والطالب الاستفادة من مزايا المدونات في التعلم الإلكتروني من خلال :

« اعتبارها أداة تقييم مستمر لتعلم الطالب فالمعلم يستطيع أن يقيم جميع ما أضاف الطالب الى المدونة من بداية التدريس المقرر الي نهايته.

« اعتبارها أداة تفاعلية حديثة في مجال التقييم المعتمد على انترنت الجيل الثاني web2.0

- ◀ تنمية مهارات الاتصال والكتابة والتعبير لدى الطالب.
- ◀ توضح تفاصيل عمليات تفكير الطالب ومراحل حله لمشكلة معينة أو تصميمه لمشروع معين.
- ◀ تمكن الطالب من تقديم المهام التي تطلب منه.

ويتضح لنا من العرض السابق لبعض الدراسات والأبحاث العلمية التي أجريت حول أهمية استخدام المدونات التعليمية، أنها أثبتت الأثر الإيجابي والفاعلية للمدونات التعليمية وكشفت عن استخدام المدونات التعليمية في التدريس، وقد استفاد البحث الحالي من تلك الدراسات في تصميم منهجها وبناء بعض أدواتها.

- **سابعاً: خصائص المدونة الناجحة، وأهم جدارات المدونات التعليمية اللازمة للمعلم:**
 - من خصائص المدونة الناجحة فيما يتصل بكتابة التدوينات، ما يلي:
 - ◀ عدم كتابة موضوعات طويلة أو مفصلة في كل تدوينه، بل من الأفضل كتابة فقرات قصيرة
 - ◀ مختصرة عن الموضوع.
 - ◀ التحديث المستمر للمدونة، بحيث لا يمر أسبوع واحد إلا وهناك على الأقل تدوينه جديدة وتفعيل خاصية التعليق على التدوينات، وعدم غلقها أمام الزائرين والأصالة في الكتابة، والتنويع المستمر في الموضوعات والمصادر المشار إليها
 - ◀ وفيما عدا الكتابة، ثمة سمات عامة للمدونات يمكن إضافتها اختياريًا، مثل إمكانية تصنيف التدوينات وفقاً لتقسيمات موضوعية عريضة، تظهر على واجهة المدونة
 - ◀ إمكانية اشتغال واجهة المدونة على تقويم زمني شهري إمكانية الإشارة في واجهة المدونة إلى الروابط الفائقة لمجموعة من المواقع ذات الصلة بموضوع المدونة.
 - ◀ إمكانية الإشارة إلى العنوان الإلكتروني URL للصفحة الخاصة لصاحب المدونة على العنكبوتية (Castaneda, 2007)

وقد تم استخلاص قائمة لأهم جدارات المدونات التعليمية اللازمة للمعلم في صورتها الأولية وتم ضبطها من قبل السادة المحكمين وأصبحت في صورتها النهائية (ملحق ١).

- **ثامناً: المعايير التربوية والفنية الواجب توافرها عند استخدام المدونة التعليمية:**
 - **المعايير التربوية والفنية لاستخدام المدونات التعليمية :**
ويقصد بها مجموعة الأسس الواجب توافرها في المدونة الإلكترونية، التي تركز على عناصر التصميم الجيد من أساليب عرض المادة العلمية بها، وما تتضمنه تلك المعايير من:

- « تحديد الهدف من المدونة.
- « وتحديد الأهداف التعليمية.
- « تحديد الفئة المستهدفة.
- « وتحديد المحتوى العلمي وتنظيمه.
- « مراعاة خصائص المتعلمين.
- « تحديد اهداف المقرر.
- « المحتوى العلمي.
- « تقديم تغذية فورية راجعه للطالب.
- « تقويم الطالب
- « التفاعل، وزيادة الدافعية.

وقد تم استخلاص مجموعة من المعايير التربوية والفنية مستخلصة من البحوث والدراسات السابقة مثل: (هاريس وريا (Harris & Rea، 2009، 140) وأوسلو ومأزمان (Mazman، Usual &، 2009، 819)، (القحتاني، ١٤٣١) (ملحق ٢).

• المحور الثاني : الإطار الميداني للبحث :

• مجتمع البحث وعينتها:

- يشتمل مجتمع البحث على مجموعة من:
- « المدونات التعليمية الخاصة بمعلمي وتلاميذ الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية لمدارس بمحافظة القاهرة الكبرى.
- « بلغ عينة البحث من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية (١٠) معلمين. (ملحق ٦)

• نتائج البحث :

- تمثلت نتائج البحث الحالي في ، للإجابة عن السؤال الاول والثاني والرابع من أسئلة البحث وبنصوا على التوالي على:
- « ما أهمية المدونات التعليمية في العملية التعليمية؟
- « ما جدارات المدونات التعليمية اللازمة للمعلم؟
- « ما المعايير التربوية والفنية الواجب توافرها عند استخدام المدونة التعليمية؟
- تم الاجابة عنهم من خلال الإطار النظري وما اشتملت عليه من بحوث ودراسات سابقة ذات صلة.

وللإجابة عن السؤال الثالث من اسئلة البحث والذي ينص على: ما درجة استخدام معلم الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية لجدارات المدونات التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية؟ كانت النتائج من خلال إعداد

بطاقة ملاحظة مشتقة من قائمة جدارات المدونات التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية.

• بطاقة الملاحظة :

هدفت بطاقة الملاحظة إلى قياس درجة استخدام معلم الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية لجدارات المدونات التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية وتم تحديد الجدارات مشتقة من قائمة جدارات المدونات التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية من خلال مجموعة من الجدارات بلغت (٣١) جدارة، وتم وضع أربعة مستويات للأداء (بدرجة كبيرة - بدرجة متوسطة - بدرجة ضعيفة - لم يؤد الجدارة) وتم التأكد من صدق البطاقة وضبطها بعرضها على مجموعة من السادة المحكمين (ملحق ٥ قائمة المحكمين) لتصبح البطاقة في صورتها النهائية. (ملحق ٣)

كما تم حساب بطاقة الملاحظة باستخدام معامل الاتفاق بين الملاحظين وهما الباحثة واحدي الزميلات حيث قامتا بملاحظة مجموعة من المعلمين بلغوا (٣) معلمين وبتطبيق معادلة cooper (محمد أمين المفتي، ١٩٨٦، ٩٢) واتضح أن معامل الاتفاق (٨٧٪) وهذا يعنى أن بطاقة الملاحظة على درجة عالية من الثبات وأنها صالحة للاستخدام.

وكانت النتائج كالتالي: تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير استخدام جدارات المدونات التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية، والمتوسط الحسابي الموزون ككل. كما تتبين النتائج بالجدول (١) التالي.

ويتضح من جدول (١)، وشكل (٢) ما يلي:

• أولاً: الجدارات التي تحققت بشكل كبير وحصلت علي أكثر من درجتان (مرتبة تنازليا):

« ينشئ حساب بالمدونة.

« يساعد على تقديم المشاركات بالمدونة

« يصمم مدونة تعليمية لدرس معين.

« يوفر بيئة تعلم ودية وأمنة للمتعلمين لتقديم المشاركات بالمدونة.

• ثانياً: الجدارات التي تحققت بشكل متوسط وحصلت علي أقل من درجتان، مرتبة تنازليا:

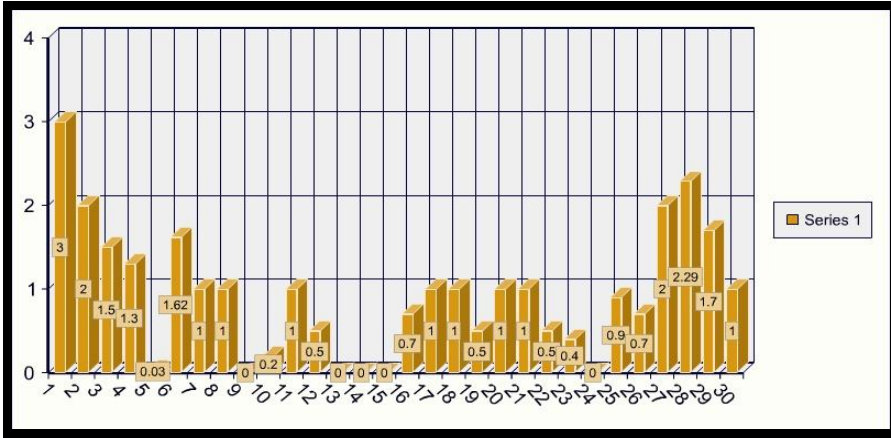
« يستخدم استراتيجيات تعلم متنوعة، مثل التعلم التعاوني وأسلوب حل المشكلات.

« يصمم الواجهة للدرس بالمدونات

« يستطيع احضار وتصفح مشاركات الطلاب بالمدونة من خلال RSS .

جدول (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية نتائج بطاقة الملاحظة لقياس درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية لجدارات المدونات التعليمية بالتدريس (ن=١٠)

م	الجدارات	المتوسط	الانحراف	الرتبة
١	ينشئ حساب بالمدونة.	3.00	5.211	1
٢	يصمم مدونة تعليمية لدرس معين.	2.00	4.81	3
٣	يستطيع احضار وتصفح مشاركات الطلاب بالمدونة من خلال RSS.	1.50	2.8	7
٤	يقيم مشاركات الطلاب بناءً على معايير واضحة بصفحة المدونة.	1.30	2.5	8
٥	يربط المشاركات بمواقع أخرى من خلال قدرتي على توظيف	0.03	0.21	25
٦	يصمم الواجهة للدرس بالمدونات	1.62	2.98	6
٧	يوجه استخدام الطالب بالمدونات بإدارة المحرر وتحديد	1.00	2.11	9
٨	ينشئ روابط لصفحات أخرى	1.00	2.11	10
٩	يفرق بين أساليب التشاركية وإعادة الاستخدام.	0.00	0	26
١٠	يدير النقاش مع الطلاب لتقييم التقدم بالموضوع.	0.20	0.422	24
١١	يدخل إلى الشبكات الاجتماعية كالفيس بوك من المدونات.	1.00	2.11	11
١٢	ينظم صفحة محتوى الشبكة الاجتماعية التفاعلية.	0.50	1.3	20
١٣	ينشئ اتصالاً من نقطة إلى نقاط متعددة أو إلى نقطة معينة حسب الطلب.	0.00	0	27
١٤	ينشئ مجموعات برديدة لأغراض تعليمية.	0.00	0	28
١٥	يستخدم المواقع الخاصة بتدريس الاجتماعيات من خلال المدونات	0.00	0	29
١٦	يتنوع في الوسائط المتعددة المستخدمة في التدريس.	0.70	1.54	18
١٧	القدرة على كيفية تحميل ملف أو وضعه على الإنترنت uploading.	1.00	2.11	12
١٨	يرفق مرفقات ملفات مع الرسالة الإلكترونية.	1.00	2.11	13
١٩	يستخدم الصور أو الفيديو كمصدر إثرائي للمقرر.	0.50	1.3	21
٢٠	يستخدم الوثائق كمصدر إثرائي للمقرر الدراسي.	1.00	2.11	14
٢١	يستخدم ملفات العروض كمصدر إثرائي للمقرر الدراسي.	1.00	2.11	15
٢٢	يستخدم الأعمال الفنية والتصميمية لإثراء المحتوى التعليمي.	0.50	1.3	22
٢٣	يستخدم البرامج التفاعلية لتبادل المشاركات مع الطلاب.	0.40	0.91	23
٢٤	يحدد اتجاهات الطلاب نحو تقبلهم للملفات التشاركية.	0.00	00	30
٢٥	يراعي أخلاقيات استخدام الوسائط المتعددة	0.90	1.99	17
٢٦	يراعي أخلاقيات استخدام الملحققات السمعية والبصرية.	0.70	1.54	19
٢٧	يوفر بيئة تعلم ودية وآمنة للمتعلمين لتقديم المشاركات بالمدونة	2.00	4.81	4
٢٨	يساعد على تقديم المشاركات بالمدونة	2.29	5.001	2
٢٩	يستخدم استراتيجيات تعلم متنوعة، مثل التعلم التعاوني وأسلوب حل المشكلات.	1.70	3.43	5
٣٠	يوفر مصادر التعلم الإلكترونية الموثوق بها مثل: مواقع المكتبات الإلكترونية ومواقع الكتب والدوريات المختلفة والمتاحف الافتراضية وقواعد البيانات الإلكترونية.	1.00	2.11	16



شكل (٢)

- ثالثاً : جدارات توافرت بشكل ضعيف (حصلت علي درجة واحدة) مرتبة تنازلياً:
 - ◀ يقيم مشاركات الطلاب بناءً على معايير واضحة بصفحة المدونة.
 - ◀ يوجه استخدام الطالب بالمدونات بإدارة المحرر وتحديد الصلاحيات.
 - ◀ ينشئ روابط لصفحات أخرى
 - ◀ يدخل إلى الشبكات الاجتماعية كالفيس بوك من المدونات.
 - ◀ القدرة على كيفية تحميل ملف أو وضعه على الإنترنت uploading.
 - ◀ يرفق مرفقات وملفات مع الرسالة الإلكترونية.
 - ◀ يستخدم الوثائق كمصدر اثرائي للمقرر الدراسي.
 - ◀ يستخدم ملفات العروض كمصدر اثرائي للمقرر الدراسي.
 - ◀ يوفر مصادر التعلم الإلكترونية الموثوق بها مثل: مواقع المكتبات الإلكترونية ومواقع الكتب والدوريات المختلفة والمتاحف الافتراضية وقواعد البيانات الإلكترونية.

- رابعاً : جدارات لم تتحقق حصلت علي أقل من درجة إلى صفر مرتبة تنازلياً:
 - ◀ يراعي أخلاقيات استخدام الوسائط المتعددة
 - ◀ ينوع في الوسائط المتعددة المستخدمة في التدريس.
 - ◀ يراعي أخلاقيات استخدام الملحقات السمعية والبصرية.
 - ◀ ينظم صفحة محتوى الشبكة الاجتماعية التفاعلية.
 - ◀ يستخدم الصور أو الفيديو كمصدر اثرائي للمقرر.
 - ◀ يستخدم الأعمال الفنية والتصميمية لإثراء المحتوى التعليمي.
 - ◀ يستخدم البرامج التفاعلية لتبادل المشاركات مع الطلاب.
 - ◀ يدير النقاش مع الطلاب لتقييم التقدم بالموضوع.
 - ◀ يربط المشاركات بمواقع أخرى من خلال قدرتي على توظيف التشارك
 - ◀ يفرق بين أساليب التشاركية وإعادة الاستخدام.
 - ◀ ينشئ اتصالاً من نقطة إلى نقاط متعددة أو إلى نقطة معينة حسب الطلب.

- « ينشئ مجموعات بريدية لأغراض تعليمية.
- « يستخدم المواقع الخاصة بتدريس الاجتماعيات من خلال المدونات
- « يحدد اتجاهات الطلاب نحو تقبلهم للملفات التشاركية.

وللإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث والذي ينص على: ما درجة استخدام معلم الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية للمدونات التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية وفقاً للمعايير التربوية والفنية؟ تم إعداد بطاقة ملاحظة مشتقة من للمعايير التربوية والفنية وقد تم بناء البطاقة وفق الخطوات التالية:

- « تم تحديد الغرض من البطاقة وتمثلت في تعرّف درجة استخدام معلم الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية للمدونات التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية وفقاً للمعايير التربوية والفنية؟
- « تم تحديد الفقرات البطاقة وصياغة العبارات مشتقة من قائمة المعايير التربوية والفنية الواجب توافرها في المدونات التعليمية.
- « الازمة للمعلم.
- « تم اخراج البطاقة بصورتها الاولية وصياغة تعليمات الاستجابة بغرض تعريف أفراد مجتمع الدراسة من التلاميذ على الهدف من أداة البحث، مع مراعاة وضوح العبارات والتأكيد على كتابة البيانات الخاصة.
- « تم تدريج الاستجابات للعبارات بالتدريج الرباعي (تتوافر بدرجة كبيرة، ومتوسطة، وضعيفة، ولا تتوافر) لقياس درجة الاستخدام، ونتم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين، لتصبح بعد ضبطها في صورتها النهائية. (ملحق ٤).

• خطوات إعداد البطاقة :

تم تصميم البطاقة بحيث تحتوي على مجموعة من العبارات تمثل المعايير التربوية والفنية اللازمة توافرها في استخدام المدونات التعليمية

حيث تمت صياغة جميع عبارات البطاقة لتمثل الاستخدام، وفق أسلوب ليكرت (Likert) الخماسي (عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً) بالبطاقة. وللحكم على درجة استخدام المعايير فقد تم حساب طول الفئة للدرجات وقسمته على مستويات المناسبة فإذا كانت قيمة المتوسط الحسابي بالفئة:

- « من أقل من ١ إلى درجة صفر تكون درجة الاستخدام (لا يستخدم).
- « من درجة ١.٩ إلى ١ درجة تكون درجة الاستخدام منخفضة.
- « من درجة ٢.٤ إلى ٢ درجة تكون درجة الاستخدام متوسطة.
- « من ٣ درجات إلى ٢.٥ درجة تكون درجة الاستخدام كبيرة.

كما تم حساب بطاقة الملاحظة باستخدام معامل الاتفاق بين الملاحظين وهما الباحثة واحدي الزميلات حيث قامتا بملاحظة مجموعة من مواقع

للمدونات خاصة بالمعلمين بلغت (٣) معلمين وبتطبيق معادلة cooper)محمد أمين المفتي، ١٩٨٦، ٩٢) واتضح أن معامل الاتفاق (٨٤٪) وهذا يعنى أن بطاقة الملاحظة على درجة عالية من الثبات وأنها صالحة للاستخدام.

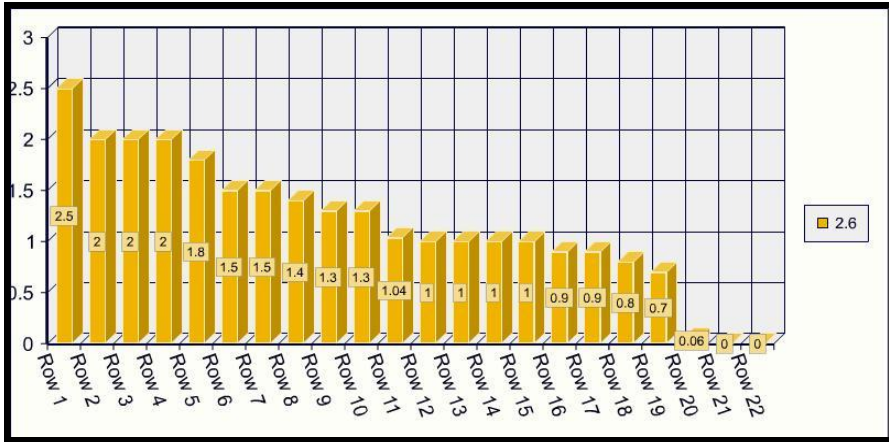
وتمثلت نتائج البطاقة في جدول (٢) كما يلي:

جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبطاقة ملاحظة مدي توافر المعايير التربوية والفنية لاستخدام المدونات التعليمية ن=١٠

المرتبة	الانحراف	المتوسط	المعايير التربوية والفنية
٣	٠.٨٨١	٢.٠٠	أولاً - المعايير التربوية. ١. تحديد الفئة المستهدفة.
١	٠.٨٦٠	٢.٦٠	٢. تحديد الهدف من المدونة
٦	٠.٩٨٠	١.٨٠	٣. تحديد أهداف المقرر
٢٠	١.٦٥	٠.٧٠	٤. المحتوى العلمي: عند تصميم المحتوى، روعي: ١/٤ أن يكون ملائماً لخصائص الفئة المستهدفة.
١٢	١.٢١	١.٠٤	٢/٤ أن يكون متناسباً ومرتبواً ارتباطاً وثيقاً بأهداف المقرر.
١٧	١.٢٣	٠.٩٠	٣/٤ أن يكون متميزاً في محتواه (فلا يكون نسخة مكررة لما هو موجود في الكتب)، ومتميزاً في طريقة تقديمه.
١٠	١.٠٠	١.٣٠	٤/٤ أن يكون صحيحاً ودقيقاً علمياً.
٤	٠.٨٨١	٢.٠٠	٥/٤ أن تكون معلوماته حديثة.
٧	١.٢١	١.٥٠	٦/٤ أن يكون خالياً من الأخطاء اللغوية والإملائية والحسابية وغيرها.
١٩	٢.٧١	٠.٨٠	٧/٤ أن يكون خالياً من التحيز لعرق أو جنس أو مذهب وغيرها.
٢	٠.٧٢١	٢.٥٠	٨/٤ أن يكون خالياً من الأشياء المخلة بالأداب أو العادات أو التقاليد كالصور الإباحية، والموسيقى، والتشجيع على العنف وغيرها.
١٨	١.٢٣	٠.٩٠	٩/٤ تقسيم المحتوى العلمي إلى موضوعات رئيسية، تتضمن موضوعات فرعية.
١١	١.٠٠	١.٣٠	١٠/٤ تقديم موضوعات المحتوى بصورة جذابة ممتعة.
٩	١.٣٤	١.٤٠	١١/٤ توظيف الألوان والخطوط بفاعلية عند عرض الموضوعات.
٨	١.٢١	١.٥٠	١٢/٤ استخدام روابط لمواقع مرتبطة بمحتوى الموضوعات المعروضة.
١٣	١.٨٢	١.٠٠	١٣/٤ توثيق المعلومات.
٢١	٠.٠٠٦	١.٠٠	٥. تقديم تغذية راجعة فورية للطالب
١٤	١.٨٢	١.٠٠	٦. تقويم الطالب: ويتم ذلك من خلال ما يلي: ١/٦ التقويم التكويني.
٢٢	٠.٠٠	٠.٠٠	٢/٦ استخدام ملف الإنجاز.
١٥	١.٨٢	١.٠٠	٣/٦ التقويم النهائي.
٥	٠.٨٨١	٢.٠٠	٧. التفاعل: بين الطالب والمحتوى وكذلك بين الطالب والمعلم، والطالب وزملائه.
١٦	١.٨٢	١.٠٠	٨. زيادة الدافعية: ويتم ذلك من خلال ما يلي: ١/٨ تخصيص جزء من الدرجات الخاصة بالمقرر (لا يقل عن ٢٠٪) للاشتراك في المدونة والتعليق والمناقشة.
٢٣	٠.٠٠	٠.٠٠	٢/٨ وجود لوحة تميز تكتب فيها أسماء الطلاب الذين كانت تعليقاتهم متميزة في كل محاضرة على حدة، ويتم ترشيحهم من قبل المعلم والطلاب أنفسهم.
ثانياً - المعايير الفنية:			
٣٨	١.٨٢	١.٠٠	١. الشكل العام والتصميم الجيد للمدونة التعليمية ما يلي: ١/١ أن يكون رأس المدونة مصمماً بطريقة جذابة بسيطة.
٩	١.٦٥	٢.٠٣	٢/١ عنوان المدونة واضحاً، ومناسباً لما تحتوى من موضوعات.
١١	١.٩٨	٢.٠١	٣/١ التناسق بين لون وحجم خلفية المدونة وعناصرها.
٣٤	٢.١١	١.٠٥	٤/١ تقسيم المدونة وترتيب عناصرها بشكل جيد.

٣٣	٢.٠٠	١.٠٩	٥/١ جمع التدوينات المتشابهة في أهدافها مع بعضها البعض في أقسام خاصة.
٢٨	٢.٥٢	١.٥٠	٦/١ تجنب عرض معلومات كثيرة على الشاشة الواحدة.
١٠	١.٩١	٢.٠٢	٧/١ الوضوح والبساطة عند تصميم الشاشة.
٢٩	١.٣٤	١.٤٠	٨/١ الأيقونات الموجودة في المدونة مطابقة لما يقصد منها.
١	٠.١٢	٣.٠٠	٩/١ وضع التعريف بصاحب المدونة وتخصصه في بداية الصفحة الرئيسية.
٣٩	١.٨٢	١.٠٠	١٠/١ إضافة رابط بحث للمدونة التعليمية.
١٣	٠.٨١	٢.٠٠	١١/١ أن تكون الموضوعات أو التدوينات مؤرخة.
٤٠	١.٨٢	١.٠٠	١٢/١ وضع خدمة خلاصات المواقع RSS للحصول على آخر الموضوعات والأخبار من المواقع المفضلة لدى المدون
٤	١.٠١	٢.٨٠	٢. صفحات المدونة التعليمية، ويراعى عند تصميمها ما يلي: ١/٢ سهولة الدخول إلى الصفحات.
٢٤	٠.٩٨	١.٨٠	٢/٢ الاستخدام المناسب لمساحات الفراغ الموجودة في الصفحات.
١٩	٢.١٢	١.٩٨	٣/٢ تنظيم الصفحات منطقياً.
٢٣	٢.٠١	١.٩٠	٤/٢ التناسق والاتساق في أسلوب العرض.
66	٠.٠٠	٠.٠٠٠	٥/٢ استغلال منطقة الهامش الموجودة في نهاية الصفحة لوضع روابط مفيدة.
٤١	١.٨٢	١.٠٠	٦/٢ تقسيم صفحات المدونة لعمودين: واحد للتدوينات، والآخر للقائمة الجانبية.
٣٠	١.١١	١.٢٢	٧/٢ وجود صفحة في المدونة بالمراجع التي تم الرجوع إليها عند إعداد محتوى المقرر.
٦٧	٠.٠٠	٠.٠٠	٨/٢ وضع الإعلانات في الهامش الجانبي للمدونة.
٤٢	١.٨٢	١.٠٠	٣. كتابة النصوص، ويراعى فيها ما يلي: ١/٣ إنقراطية النص فمن الأفضل أن تكون الخلفية فاتحة اللون والنص داكن اللون.
٢٥	٢.١٦	١.٧٨	٢/٣ استخدام نمط وحجم خط مناسب لقراءة النصوص ببسر وسهولة.
٢٧	٢.٥٢	١.٥٠	٣/٣ تقسيم المادة العلمية لأجزاء قصيرة، حتى لا يتطرق الملل إلى الطلاب.
٥٨	٢.٣٤	٠.٦٠	٤/٣ استخدام الأدوات البيانية المرتبطة بالمحتوى مثل: الصور، والرسوم، والجداول.
٥٤	٢.٠١	٠.٦٩	٥/٣ استخدام طرق عرض مشوقة لتقديم المحتوى العلمي مثل: استخدام العروض التقديمية.
٦٨	٠.٠٠	٠.٠٠	٦/٣ عدم وضع خط تحت أي كلمة في المدونة ما لم تكن تلك رابطاً لصفحة أخرى.
٦٠	٢.٦١	٠.٥٦	٤. الصور والرسوم: ويراعى فيها ما يلي: ١/٤ استخدام الصور والرسوم التي تتناسب مع الأهداف، وتوظيفها بفاعلية.
٦٣	٢.٧٥	٠.٥٠	٢/٤ استخدام الامتداد (JPG) للصور الفوتوغرافية، والامتداد (GIF) للرسوم والأشكال الخطية.
٥٥	٢.٦١	٠.٦٥	٣/٤ انتقاء الصور والرسوم الرقمية الملونة بدقة وضوحها.
٥٩	٣.١٢	٠.٥٦	٤/٤ ضغط الصور وتغيير حجمها قدر المستطاع حتى لا تستغرق وقتاً طويلاً في تحميلها.
٦٤	٣.٩١	٠.٤٥	٥/٤ تجنب الاستخدام المفرط للصور والرسوم
٤٣	١.٨٢	١.٠٠	٥. الألوان: ويراعى فيها ما يلي: ١/٥ توظيف الألوان بفاعلية في المدونة.
٤٥	٣.٠١	٠.٩٨	٢/٥ استخدام ألوان موحدة للعناوين الرئيسية والفرعية.
٤٦	١.٢٣	٠.٩٠	٣/٥ أن يكون هناك تناسب بين لون الخط وخلفية المدونة.
٤٤	١.٨٢	١.٠٠	٤/٥ أن تكون ألوان خلفية المدونة ورأسها وصفحاتها متناسقة وهادئة.
٥٦	٢.٦٥	٠.٦٠	٥/٥ تجنب استخدام اللون الأزرق لكتابة النصوص لأن اللون الأزرق دائماً ما يستخدم مع الوصلات التشعبية.
٣٢	١.١٧	١.٢٠	٦. الروابط: ويراعى فيها ما يلي: ١/٦ عدم الإكثار من الروابط الرئيسية الموجودة في أعلى المدونة.

٣٥	١.٨٢	١.٠٠	٢/٦ إدراج الروابط الفرعية المهمة فقط، التي يحتاج إليها الطالب.
٥٧	٢.١١	٠.٦٠	٣/٦ استخدام روابط خارجية ترتبط بمواقع تعليمية آخر تتميز بانها:
٥٣	٢.٧١	٠.٧٥	١/٣/٦ مناسبة محتوى الروابط للمحتوى العلمي المعروض في المدونة.
٦١	٣.٠١	٠.٥٠	٢/٣/٦ التأكد من أن الروابط مرئية بوضوح، ومعنونة بدقة.
٤٨	٢.٧١	٠.٨٠	٣/٣/٦ سهولة استخدام الروابط من قبل المستخدمين المبتدئين.
٥٢	٣.٠٥	٠.٧٠	٤/٣/٦ التأكد من أن الروابط نشطة، وتعمل بفاعلية.
٦٢	٣.٠٧	٠.٥٠	٥/٣/٦ كتابة الروابط بلون مختلف.
٦٩	٠.٠٠	٠.٠٠	٦/٣/٦ تجنب استخدام الصور للدلالة على الروابط.
٧٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٧/٣/٦ ظهور المواقع التي يحويها الرابط في صفحة جديدة من المتصفح.
٤٩	٢.٧١	٠.٨٠	٧. الإبحار والتصفح ويجب أن تتميز بـ: ١/٧ سهولة إبحار الطالب وتصفحه لعناصرها وصفحاتها.
٥٠	٢.٦٥	٠.٧٩	٢/٧ أن يتم الإبحار والتصفح بصورة سريعة ومريحة.
٣	١.١١	٢.٨٩	٣/٧ أن تكون الروابط الداخلية التي تربط بين صفحات المدونة صحيحة.
٦	١.٠١	٢.٦٥	٤/٧ أن تكون الروابط الداخلية التي تربط بين صفحات المدونة سليمة.
٣٦	١.٨٢	١.٠٠	٥/٧ وجود رابط يعيد الطالب - من كل صفحة في المدونة إلى الصفحة الرئيسية.
١٤	٠.٨١	٢.٠٠	٨. الوصول، ويتضمن: ١/٨ سرعة الوصول إلى المدونة.
٦٥	٣.٠١	٠.١٥	٢/٨ سرعة تحميل الصفحات، وسرعة ظهور الصور والرسوم.
٥	٠.٤١١	٢.٦٩	٣/٨ إمكانية طباعة المحتوى العلمي الموجود في المدونة التعليمية.
٢	٠.٢٢	٣.٠٠	٤/٨ وجود معلومات عن المعلم (المدون) مؤهلاته وخبراته وطريقة الاتصال به.
١٥	١.٠١	١.٩٨	٥/٨ سهولة اتصال الطلاب بالمدون لتقديم العون لهم، أو للاستفسار.
٢٠	٢.٠١	١.٩٠	٦/٨ توافق المدونة مع المتصفحات المختلفة مثل انترنت اكسبلورر.
٥١	٢.٠٤	٠.٧٩	٩. دليل الاستخدام: عبارة عن كتيب مطبوع، أو ملف الكتروني، ويجب مراعاة: ١/٩ أن يتضمن شرحاً كاملاً لكيفية استخدام جميع عناصر المدونة التعليمية.
١٦	٢.١٢	١.٩٨	٢/٩ أن يتناسب مع خصائص الفئة المستهدفة.
٤٧	٢.٧١	٠.٨٠	٣/٩ أن يكون إخراج الدليل من الناحية الفنية والعلمية جيد.
٣١	٢.١٠	١.٢٢	٤/٩ يوضح الدليل الهدف من المدونة ومن المقرر.
٨	١.٦٥	٢.٠٣	٥/٩ يتم تقديمه بصورة إلكترونية داخل المدونة حتى يمكن الرجوع إليه -وقت الحاجة- بيسر وسهولة.
١٢	٠.٨١	٢.٠٠	٦/٩ أن تكون طريقة إخراج الدليل مناسبة لكل من سن المتعلم المستهدف وخبراته السابقة.
٢٦	٢.٠١	١.٥٦	٧/٩ أن توضح خطوات الاستخدام بالصور والألوان.
٢١	٢.٠١	١.٩٠	١٠. إدارة المدونة التعليمية، وذلك بمراعاة ما يلي: ١/١٠ توضيح المعلم للإرشادات والتوجيهات التي تحكم مشاركات الطلاب.
٢٢	٢.٠١	١.٩٠	٢/١٠ تأسيس المعلم لمناخ يشعر فيه جميع الطلاب بالحرية في المناقشة.
١٧	٢.١٢	١.٩٨	٣/١٠ تمكن المعلم من إدارة النقاش وطرحه بطريقة جذابة.
٣٧	١.٨٢	١.٠٠	٤/١٠ موضوعية المعلم وعدم تحيزه لطالب دون غيره، أو مجموعة دون غيرها.
٧١	٠.٠٠	٠.٠٠	٥/١٠ تحكم المعلم في جعل المدونة خاصة بطلابه.
١٨	٢.١٢	١.٩٨	١١. الاستمرارية: وتعني ضمان بقاء المدونة وتجديدها باستمرار.
٧٢	٠.٠٠	٠.٠٠	١٢. الأمان والسرية: وتعني حفظ المعلومات وحمايتها من اختراق الإنترنت، ويقتضي ما يلي: ١/١٢ عدم ذكر الاسم الصريح للطالب، ويكتفى بذكر اسم يكون معلوماً لدى المعلم.
٧٣	٠.٠٠	٠.٠٠	٢/١٢ عدم إرسال نتائج الطالب بطرق غير مأمونة أو غير محمية.
٧	٠.٨١	٢.٠٧	١٣. وجود الأرشيف، ويحتوي على ما تم كتابته من قبل المعلم منذ بداية إنشاء المدونة.



شكل (٣)

ويتضح من نتائج جدول (٢) وشكل (٣) ما يلي:

• فيما يتعلق بالجانب الأول: المعايير التربوية :

• المعايير التي توافرت بدرجة كبيرة حصلت على (من درجتان لأكثر مرتبة تنازليا:

- « تحديد الهدف من المدونة
- « أن يكون المحتوى خالياً من الأشياء المخلة بالأداب أو العادات أو التقاليد كالصور الإباحية، والموسيقى، والتشجيع على العنف وغيرها.
- « تحديد الفئة المستهدفة تحديد أهداف المقرر
- « روعي عند تصميم المحتوى أن تكون معلوماته حديثة.
- « التفاعل بين الطالب والمحتوى وكذلك بين الطالب والمعلم، والطالب وزملائه.

• المعايير التي توافرت بدرجة متوسطة حصلت على (أكثر من درجة وأقل من درجتان):

- « تحديد أهداف المقرر
- « عند تصميم المحتوى روعي أن يكون خالياً من الأخطاء اللغوية والإملائية والحسابية وغيرها.
- « استخدام روابط مواقع مرتبطة بمحتوى الموضوعات المعروضة.
- « عند تصميم المحتوى روعي توظيف الألوان والخطوط بفاعلية عند عرض الموضوعات.
- « عند تصميم المحتوى روعي أن يكون صحيحاً ودقيقاً علمياً.
- « عند تصميم المحتوى روعي تقديم موضوعات المحتوى بصورة جذابة ممتعة.
- « عند تصميم المحتوى روعي أن يكون متناسبا ومرتبطة ارتباطاً وثيقاً بأهداف المقرر.
- « عند تصميم المحتوى روعي توثيق المعلومات.
- « تقويم الطلاب من خلال التقويم التكويني

- ◀ تقويم الطلاب من خلال التقويم النهائي.
- ◀ زيادة الدافعية: من خلال تخصيص جزء من الدرجات الخاصة بالمقرر (لا يقل عن ٢٠٪) للاشتراك في المدونة والتعليق والمناقشة.
- ثالثاً: المعايير التي توافرت بدرجة ضعيفة (حصلت على أقل من درجة) مرتبة تنازلياً:
 - ◀ أن يكون متميزاً في محتواه (فلا يكون نسخة مكررة لما هو موجود في الكتب)، ومتميزاً في طريقة تقديمه.
 - ◀ أن يكون خالياً من التحيز لعرق أو جنس أو مذهب وغيرها.
 - ◀ عند تصميم المحتوى روعي أن يكون ملائماً لخصائص الفئة المستهدفة.
 - ◀ تقديم تغذية راجعة فورية للطلاب.
- رابعاً: المعايير التي لم تتوافر (حصلت على صف):
 - ◀ استخدام ملف الإنجاز.
 - ◀ وجود لوحة تميز تكتب فيها أسماء الطلاب الذين كانت تعليقاتهم متميزة في كل محاضرة على حدة، ويتم ترشيحهم من قبل المعلم والطلاب أنفسهم.
- فيما يتعلق بالجانب الثاني: المعايير الفنية:
 - أولاً: المعايير التي توافرت بدرجة كبيرة حصلت على (من درجتان لأكثر) مرتبة تنازلياً:
 - ◀ وضع التعريف بصاحب المدونة وتخصصه في بداية الصفحة الرئيسية.
 - ◀ الوصول، ويتضمن وجود معلومات عن المعلم (المدون) مؤهلاته وخبراته وطريقة الاتصال به.
 - ◀ الإبحار والتصفح وتميز بأن تكون الروابط الداخلية التي تربط بين صفحات المدونة صحيحة.
 - ◀ صفحات المدونة التعليمية، ورواعي عند تصميمها سهولة الدخول إلى الصفحات.
 - ◀ الوصول، وتضمن:
 - ✓ طباعة المحتوى العلمي الموجود في المدونة التعليمية.
 - ✓ تكون الروابط الداخلية التي تربط بين صفحات المدونة سليمة.
 - ◀ وجود الأرشيف، ويحتوي على ما تم كتابته من قبل المعلم منذ بداية إنشاء المدونة.
 - ◀ دليل الاستخدام: ورواعي تقديمه بصورة إلكترونية داخل المدونة حتى يمكن الرجوع إليه - وقت الحاجة - بيسر وسهولة.
 - ◀ عنوان المدونة واضحاً، ومناسباً لما تحتويه من موضوعات.
 - ◀ الشكل العام والتصميم الجيد للمدونة التعليمية وقد روعي فيه:
 - ✓ الوضوح والبساطة عند تصميم الشاشة.
 - ✓ التناسق بين لون وحجم خلفية المدونة وعناصرها.
 - ✓ الوضوح والبساطة عند تصميم الشاشة.
 - ◀ دليل الاستخدام روعي فيها أن تكون طريقة إخراج الدليل مناسبة لكل من سن المتعلم المستهدف وخبراته السابقة.

- « أن تكون الموضوعات أو التدوينات مؤرخة.
- « سرعة الوصول إلى المدونة.
- ثانيا: المعايير التي توافرت بدرجة ضعيفة (حصلت علي أقل من درجة) مرتبا تنازليا:
 - « استخدام ألوان موحدة للعناوين الرئيسية والفرعية.
 - « أن يكون هناك تناسب بين لون الخط وخلفية المدونة.
 - « سهولة استخدام الروابط من قبل المستخدمين المبتدئين.
 - « أن يكون إخراج الدليل من الناحية الفنية والعلمية جيد.
 - « دليل الاستخدام عبارة عن كتيب مطبوع، أو ملف إلكتروني ويجب مراعاة:
 - « أن يتضمن شرحا كاملا لكيفية استخدام جميع عناصر المدونة التعليمية.
 - « أن يتم الإبحار والتصفح بصورة سريعة ومريحة.
 - « مناسبة محتوى الروابط للمحتوى العلمي المعروض في المدونة.
 - « التأكد من أن الروابط نشطة، وتعمل بفاعلية.
 - « استخدام طرق عرض مشوقة لتقديم المحتوى العلمي مثل: استخدام العروض التقديمية.
 - « انتقاء الصور والرسوم الرقمية الملونة لدقة وضوحها.
 - « استخدام الأدوات البيانية المرتبطة بالمحتوى مثل: الصور، والرسوم، والجداول.
 - « تجنب استخدام اللون الأزرق لكتابة النصوص لأن اللون الأزرق دائما ما يستخدم مع الوصلات التشعبية.
 - « الصور والرسوم: ويراعى فيها استخدام الصور والرسوم التي تتناسب مع الأهداف، وتوظيفها بفاعلية.
 - « ضغط الصور وتصغير حجمها قدر المستطاع حتى لا تستغرق وقتاً طويلاً في تحميلها.
 - « استخدام الامتداد (JPG) للصور الفوتوغرافية، والامتداد (GIF) للرسوم والأشكال الخطية.
 - « التأكد من أن الروابط مرئية بوضوح، ومعنونه بدقة.
 - « كتابة الروابط بلون مختلف.
 - « تجنب الاستخدام المفرط للصور والرسوم
 - « سرعة تحميل الصفحات، وسرعة ظهور الصور والرسوم.
- ثالثا: المعايير التي لم تتوافر (حصلت علي صفر):
 - « وضع الإعلانات في الهامش الجانبي للمدونة.
 - « كتابة النصوص، ويراعى فيها عدم وضع خط تحت أي كلمة في المدونة ما لم تكن تلك رابطا لصفحة أخرى.
 - « استغلال منطقة الهامش الموجودة في نهاية الصفحة لوضع روابط مفيدة.
 - « تجنب استخدام الصور للدلالة على الروابط.
 - « ظهور المواقع التي يحويها الرابط في صفحة جديدة من المتصفح.
 - « الأمان والسرية: وتعني حفظ المعلومات وحمايتها من مخترقي الإنترنت، ويقتضي ما يلي:

✓ عدم ذكر الاسم الصريح للطالب، ويكتفى بذكر اسم يكون معلوماً لدى المعلم.

✓ عدم إرسال نتائج الطالب بطرق غير مأمونة أو غير محمية.

• التوصيات والمقترحات :

◀ الاستفادة من قائمة الجدارات لاستخدام المدونات التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية.

◀ تدريب المعلمين على توظيف تقنيات التعليم الإلكتروني الجيل الثاني بالتدريس وخاصة المدونات حيث تبين من البحث أن هناك من الجدارات كانت منخفضة عند نسبة كبيرة من المعلمين، وخاصة الجدارات التي حصلت علي صفر من حيث درجة التوافر وتمثلت في:

- ✓ يراعي أخلاقيات استخدام الوسائط المتعددة
- ✓ ينوع في الوسائط المتعددة المستخدمة في التدريس.
- ✓ يراعي أخلاقيات استخدام الملحقات السمعية والبصرية.
- ✓ ينظم صفحة محتوى الشبكة الاجتماعية التفاعلية.
- ✓ يستخدم الصور أو الفيديو كمصدر إثرائي للمقرر.
- ✓ يستخدم الأعمال الفنية والتصميمية لإثراء المحتوى التعليمي.
- ✓ يستخدم البرامج التفاعلية لتبادل المشاركات مع الطلاب.
- ✓ يدير النقاش مع الطلاب لتقييم التقدم بالموضوع.
- ✓ يربط المشاركات بمواقع أخرى من خلال قدرتي على توظيف التشارك
- ✓ يفرق بين أساليب التشاركية وإعادة الاستخدام.
- ✓ ينشئ اتصالاً من نقطة إلى نقاط متعددة أو إلى نقطة معينة حسب الطلب.

- ✓ ينشئ مجموعات بريدية لأغراض تعليمية.
- ✓ يستخدم المواقع الخاصة بتدريس الاجتماعيات من خلال المدونات
- ✓ يحدد اتجاهات الطلاب نحو تقبلهم للملفات التشاركية.

◀ اكساب المعلمين الخبرات التعليمية المرتبطة بالتكنولوجيا وأجهزتها في أمور الحياة اليومية وفي التواصل مع طلابهم.

◀ ضرورة العمل على تدريب الطلاب في التربية العملية والتدريب قبل الخدمة بكليات التربية وبرامج الدبلوم العام بالتربية، من أجل أن يكتسب المعلم المهارات الأساسية لتوظيف التعليم الإلكتروني الجيل الثاني باستخدام المدونات التعليمية.

◀ ان يدرب المعلمين من خلال أساليب التنمية المهنية المختلفة علي استخدام وتوظيف المدونات في العملية التعليمية، خاصة وأن عديد من المعايير قد حصلت علي صفر وتمثلت في:

- ✓ وضع الإعلانات في الهامش الجانبي للمدونة.
- ✓ كتابة النصوص، ويراعى فيها عدم وضع خط تحت أي كلمة في المدونة ما لم تكن تلك رابطاً لصفحة أخرى.

- ✓ استغلال منطقة الهامش الموجودة في نهاية الصفحة لوضع روابط مفيدة.
- ✓ تجنب استخدام الصور للدلالة على الروابط.
- ✓ ظهور المواقع التي يحويها الرابط في صفحة جديدة من المتصفح.
- ✓ الأمان والسرية: وتعني حفظ المعلومات وحمايتها من مخترقي الإنترنت، ويقتضي ما يلي:
- عدم ذكر الاسم الصريح للطالب، ويكتفى بذكر اسم يكون معلوماً لدى المعلم.
- عدم إرسال نتائج الطالب بطرق غير مأمونة أو غير محمية.
- ◀ الاستفادة من خبرات المدرسين العالية في توظيف التعليم الإلكتروني بالتدريس حيث تبين إثراء الخبرة وبالتالي ضرورة الاستفادة من خبراتهم في تعليم وتدريب غيرهم كيفية توظيف المدونات التعليمية بالتدريس.
- ◀ عمل دراسات تختص بواقع استخدام شبكة المعلومات العنكبوتية والإنترنت في التعليم.
- ◀ يتطلب العصر الحالي وما يتسم به من عصر المعرفة والتغيرات والتطورات الرقمية أن يتطلب ذلك اكساب كل من المعلم والمتعلم المهارات اللازمة للتعامل بنجاح من تلك المتغيرات وينعكس ذلك على إعداد العقول البشرية الواعية والقادرة على الابداع والابتكار واستخدام الأسلوب العلمي في التعامل مع المشكلات.

• المراجع:

- الناصر محمد عبد الرحمن (٢٠١٣)، بيئات التعلم والحوسبة السحابية، المؤتمر العاشر بعنوان (التعلم النقال والحوسبة السحابية... رؤى تربوية معاصرة)، اليوم الثاني: المحور الثالث ٢٩- ٢٠١٣/٦/٣٠
- الخليفة، هند؛ الفهد، سلطنة (٢٠٠٦) المدونات العربية الحاسوبية دراسة تحليلية، ورقة عمل مقدمة إلى الندوة الوطنية الأولى لتقنية المعلومات، كلية علوم الحاسب جامعة الملك سعود، ٦- ٨ فبراير ٢٠٠٦م، متاحة على الرابط : http://hend-alkhalifa.com/wp-content/uploads/2008/02/paper/02/paper_105.pdf
- الخليفة، هند (٢٠٠٩) مقارنة بين المدونات ونظام جسر لإدارة التعلم الإلكتروني، ورقة عمل مقدمة إلى ملتقى التعليم الإلكتروني الأول، خلال الفترة ١٦- ١٨ مارس ٢٠٠٩م، إدارة التربية والتعليم، الرياض، متاحة على الرابط : [http://eli.elc.edu.sa/2009/content/Hend alkhalifa /research.pdf](http://eli.elc.edu.sa/2009/content/Hend%20alkhalifa/research.pdf)
- ال محيا، عبدالله (١٤٢٩). أثر استخدام الجيل الثاني من التعليم الإلكتروني على مهارات التعليم التعاوني لدى طلاب كلية المعلمين في أبها، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة
- السكران، محمد (٢٠٠٢) أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، عمان، دار الشروق
- المصري، سلوى فتحي محمود (٢٠١١): فاعلية استخدام مدونه تعليمية في زيادة تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية للمفاهيم المجردة بمادة الكمبيوتر والاتجاه نحو المادة، العلوم التربوية، العدد الرابع، أكتوبر.

- جودت، مصطفى (٢٠٠٨) اتجاهات البحث العلمي في الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني ، بحث مقدم للمؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر " تكنولوجيا التعليم الإلكتروني وتحديات التطوير التربوي في الوطن العربي " ، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم
- عبد الباسط، حسين محمد احمد (٢٠١٣): الواقع والفرص اللازمة لاستخدام المدونات الإلكترونية في التدريس لدى معلمي ومعلمات العلوم الاجتماعية بالملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد ١٤، العدد ٢، يوليو.
- عبد الباسط، حسين محمد احمد (٢٠١٢): فاعلية استخدام المدونات الإلكترونية في تحقيق النمو المهني والاتجاه نحو المدونات لدى طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، السنة الثالثة (٣)، ٥٤١ - ٥٧٨.
- خليفة، محمود (٢٠٠٩) الجيل الثاني من خدمات الإنترنت، مدخل إلى دراسة الويب ٢.٠ والمكتبات ٢.٠، CybrariansJournal (١٨)، متاحة على الرابط:
http://journal.cybrarians.info/index.php?option=com_content&view=section&id=4
- سالم، أحمد محمد (٢٠٠٤) تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، الرياض، مكتبة الرشد
- شحاته، حسن (٢٠١٠) التعليم الإلكتروني وتحرير العقل، القاهرة، دار العالم العربي.
- فريد بن علي الغامدي، محمد سالم (٢٠١٠). تأثير استراتيجية قائمة على استخدام المدونات التعليمية في تنمية مهارات التفكير الناقد وبقاء أثر التعلم لدى طلاب التخصصات الشرعية في كلية التربية، جامعة أم القرى، عدد (٨٤).
- منصور، عصام (٢٠٠٩) المدونات الإلكترونية مصدر جديد للمعلومات، مجلة دراسات المعلومات، العدد الخامس، الرياض.
- مطر، محمد اسماعيل رشيد (٢٠٠٧). فعالية مدونة الكترونية في علاج التصورات الخطأ للمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- عزمي، دعاء عثمان (٢٠١٥): استخدام طلاب الجامعات المصرية للمدونات التعليمية بحث ميداني علي جامعة القاهرة، مجلة العلوم التربوية، العدد الأول، الجزء الأول، يناير.
- Abedin، B. (2011). Web 2.0 and online learning and teaching: A preliminary Benchmarking study. Asian Social Science، 7 (11)، 1-12.
- Castaneda Vise، Daniel (2007) The Effects of Wiki- and Blog-technologies on the students Performance When Learning the Preterite and Imperfect Aspects in Spanish. (Dissertation Submitted to the College of Human Resources and Education at West Virginia University in partial fulfillment of the requirement for the degree of Doctor of Education in Technology Education)
- Chan، K. & Ridgway، J. (2005). Blog: a tool for reflective practice in teacher education. Retrieved May 25، 2011، from: <http://www.dur.ac.uk/resources/smartcentre/Publications/Blogs/Floridaista2005.pdf>.

- Coutinho, C. (2009). Using blogs, podcasts and google sites as educational tools in a teacher education program. Retrieved Mar 20, 2011, from: <http://repositorium>.
- Coutinho, C.P., & Bottentuit, J.B. Jr. (2010). From Web to Web 2.0 and E-Learning 2.0. In H.H Yang & S.C. Yuen (Eds.), Handbook of Research on Practices and Outcomes in E-Learning: Issues and Trends (pp. 19-37).
- Hershey & New York: Information Science Reference Dodge, B. (2003). Motivational Aspects of Web Quest Design. Society or Information Technology and Teacher Education International Conference 2003 pp 737 – 739 { onlin} Available ://di.aace.org .
- Downey, G. (2005). Using weblogs in the classroom at UW-Madison. Retrieved 10 December, 2010. from: [http://www.journalism.wisc.edu/~gdowney/PDF/Downey%20G%202005%20\(weblogs\).pdf](http://www.journalism.wisc.edu/~gdowney/PDF/Downey%20G%202005%20(weblogs).pdf).
- Fitzpatrick, J. (2010). Five Best Blogging Platforms. Retrieved December 22, 2010, from: <http://lifehacker.com/5568092/five-bestblogging-platforms>.
- Giacoppo, A. (2007). Integrating Social Software into a Student Teacher Education Program: Enabling Discourse, Knowledge Sharing, and Development in a Community of Learning. Ph.D. dissertation, New York University, New York, USA. Retrieved January 9, 2010, from ProQuest Dissertations & Theses database. (UMI No. 3278618).
- Gilbert & Dabbagh, N. (2005). How to Structure Online Discussions for Meaningful Discourse: A Case Study. British Journal of Educational Technology, 36(1), pp 5 – 18 .
- Harris, A.L., & Rea, A. (2009). Web 2.0 and virtual world technologies: A growing impact on IS education. Journal of Information Systems Education, 20 (2), 137-144.
- Holotescu, C. & Grassick, G. (2009). Using micro blogging in education. Case study. Cirip.ro. In: sixth International Conference on e-Learning Applications, Cairo, Egypt. Retrieved 22 December, 2010. from: <http://www.cblt.soton.ac.uk/multimedia/PDFsMM09/Using%20microbloggingpercentage20inpercentage20education.pdf>.
- Kajder, S. & Bull, G. (2004). A space for “writing without writing. Learning & Leading with Technology, 31(6), 32-35.
- Krause, S. (2005). Blogs as a tool for teaching. The Chronicle of Higher Education, 51(42).33-35.
- Namwar, y, & rastgo, a (2008). Weblog as a learning tool in higher education . tuvkish online journal of distance education , 9(3)176

- Paquet, S. (2003). Personal knowledge publishing and its uses in research. Retrieved May 29, 2009, from: <http://www.knowledgeboard.com/cgi-bin/item.cgi?id=96934&d=744&h=746&f=745>.
- Pick M. (2011). How To Blog: A Beginner's Blog Publishing Guide. Retrieved 30 September, 2010 from: http://www.masternewmedia.org/independent_publishing/blogging-how-to-blog/guide-to-publishing-first-blog-20071104.htm rds on.
- Richardson Karen: (2008): Do not feed the trolls using blogs to teach civil discourse Learning and leading with technology may P.p.12-15 on line available at www.site.org on 2-10-2014.
- Ryan, R.B. (2007). The effects of web-based social networks on student achievement and perception of collaboration at the middle school level. PH.D. dissertation, Touro University International, United States-Illinois. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3285403)
- sdu.minho.pt/bitstream/1822/9984/1/Elearn09BPGpaper_32834.pdf
- Smith, C. (2010). Blogs by Teachers. Retrieved September 30, 2010, from: <http://www.shambles.net/pages/staff/blogteach/default2.asp>.
- Technorati (2010). State of the Blogosphere 2010. Retrieved May 30, 2011, from: <http://technorati.com/blogging/article/who-bloggers-brands-and-consumers-day/>.
- The Nielsen Company (2011). Blog Pulse. Retrieved December 17, 2010, from: <http://www.blogpulse.com/>.
- Usluel, Y.K., & Mazman, S.G. (2009). Adoption of Web 2.0 tools in distance education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1, 818-823.
- Wang, S., Hsu, Y & McPherson, S. (2006). Using Blogs to Facilitate Online Discussion. In T. Reeves & S. Yamashita (Eds.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*. Chesapeake, VA: AACE, 998-1001.
- Wikispaces (2010). Support blogging. Retrieved February 11, 2011, from: <http://supportblogging.com/>.
- Williams, J. & Jacobs, J. (2004). Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector. *Australasian Journal of Educational Technology*, 20(2), 232-247.

- Wolf, K. (2010). Bridging the distance: The use of blogs as reflective learning tools for placement students. Higher Education Research & Development, 29 (5), 589-602.
- Woods-Wilson, C. (2009). Blogs as learning tools in a high school Science class for at-risk learners: An ethnography. Ph.D. dissertation, Capella University, United States–Washington, D.C. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3360450).
- Yang, S.(2009). Using blogs to enhance critical reflection and community of practice. Educational Technology & Society, 12(2), 11-21.
- www.elearningpapers.eu.
- <http://www.mhafiz.net/webquest/webquest.php>.



البحث السادس :

فاعلية تدريس مادة الحديث والسيرة باستخدام استراتيجية (K.W.L) في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي

المصادر :

أ/ عبد الله بن علي سعيد النجيمي
باحث الماجستير في التربية تخصص
"المناهج وطرق التدريس العامة"

” فاعلية تدريس مادة الحديث والسيرة باستخدام استراتيجية (K.W.L) في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي ”

/أ/ عبد الله بن علي سعيد النجيمي

• المستخلص :

هدف البحث إلى تعرف فاعلية تدريس مادة الحديث والسيرة باستخدام استراتيجية (K.W.L) في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الشبه التجريبي، كما استخدم أداة الاختبار التحصيلي، حيث طبقت على عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (٥٠) طالباً من طلاب الصف السادس الابتدائي بمنطقة عسير، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية بلغ عدد أفرادها (٢٥) طالباً درست وحدة (التأسي بالنبي ﷺ) باستخدام استراتيجية (K.W.L) وضابطة بلغ عدد أفرادها (٢٥) طالباً درست وحدة (التأسي بالنبي ﷺ) بطريقة التدريس المعتادة واستغرقت تجربة البحث (٤) أسابيع، وطبق خلالها الاختبار التحصيلي قبلًا وبعديًا على المجموعتين. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \leq a$) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية. وفي ضوء هذه النتائج قدمت بعض التوصيات والمقترحات.

Effectiveness of Teaching both of Hadith & Biography Courses Using KWL Strategy in Academic Achievement Among Preliminary Sixth Grade Students

Mr. Abdullah Ali Saeed AL najimi

Abstract:

This research aimed at identifying the effectiveness of teaching both of Hadith & Biography courses using KWL strategy in academic achievement among preliminary sixth grade students. In order to achieve this aim, the researcher applied quasi-experimental approach and used achievement testing tool where it is applied to random sampled consisted of (50) student from preliminary sixth grade students in Assir region. The sample was divided into two groups; empirical group whose individuals number reached (25) student that studied the unit entitled (taking the Prophet Muhammad Peace upon him as a good example) using KWL strategy and the other one is called a control group whose individuals number reached (25) student studied the unit entitled (taking the Prophet Muhammad Peace upon him as a good example) the usual method of instruction. The experiment of research took (4) weeks and during which the pre and post achievement testing was applied to both groups. The research concluded that there are strategically significant differences at the level ($a \geq 0.5, 0$) between mean scores obtained by both empirical and control group in the pre and post achievement testing in favor of empirical group students. In the light of these findings, we have submitted some recommendations and proposals.

• المقدمة :

إن من أهم ما يتميز به عصرنا الحاضر التطور المذهل في جميع المجالات ومنها مجال المعرفة، ولقد شهدت عمليات التربية والتعليم تطوراً كبيراً في السنوات الأخيرة مما مكن التربويين من التفكير جدياً في طرق واستراتيجيات جديدة وحديثة لتفعيلها في العملية التعليمية. فتشير البركاتي (٢٠٠٨) الى "ان عملية التجديد والتحديث في مجال طرائق التدريس لم تعد مجال نقاش بل أصبحت من الأمور الملحة المقطوع بأهميتها بين المختصين ومطلبا حيويًا ملحا من أجل إحداث التوازن بين الحياة سريعة التغير في عصر العولمة والدور الذي ينبغي أن تقوم به النظم التربوية والتعليمية".

ومن جهة أخرى هناك من يرى ان العلوم التربوية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بحياة المتعلمين فزاد الاهتمام بالمناهج وطرائق تدريسها بحث تكسب تلك المناهج المعارف والعلوم بطريقة تمكن المتعلمين من تطبيقها في حياتهم.

إن مقررات التربية الإسلامية تحتاج منا اهتمام أكبر وعناية خاصة لما لها من أهمية في حياة النشء لأنها منبعثة من الكتاب والسنة النبوية فوجب علينا نحن المربون أن نجتهد لإيصال المعارف الإسلامية بأفضل الوسائل وذلك لاستمالة قلب الطالب لمواد التربية الإسلامية، ومن هذا المنطلق جاءت فكرة تدريس مادة الحديث بإستراتيجية جديدة تمثل إستراتيجية (K.W.L) ليكون الطالب محباً لهذه المادة ولقد اختار الباحث هذه الإستراتيجية دون غيرها من الإستراتيجيات لما وجد لها من أثر بالغ وفعال على التحصيل الدراسي للطلاب واستثارة فكره وجعله أكثر فاعلية ونشاط كما اشارت نتائج البحوث والدراسات التي اطلعت عليها، كما اتضح لي وأنا أحد المعلمين في الميدان التربوي ومن خلال الممارسة الفعلية للتدريس ومشاهدة الواقع الفعلي لتدريس التربية الإسلامية أن طرائق التدريس المستخدمة لا تتجاوز اساليب التلقين والحوار والمناقشة ويحد أقصى التعلم التعاوني ومنها شعرت بالحاجة الى إجراء هذه الدراسة سعياً مني الى التجديد والتحديث في مجال طرائق التدريس واستراتيجياته في مواد التربية الإسلامية.

• مشكلة الدراسة :

أنه من خلال عمل الباحث في تدريس مواد التربية الإسلامية لاحظ ضعفاً في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي وذلك يتضح من خلال الأسئلة التي توجه للطلاب ومن خلال الاطلاع على نتائج الاختبارات التي أقرتها وزارة التربية والتعليم في صورة أربعة اختبارات فترية واختبار تحصيلي في نهاية العام الدراسي، إضافة إلى الاستجابة لتوصيات عدد من الدراسات السابقة التي أوصت باستخدام استراتيجيات حديثة في التدريس كانت هذه الدراسة.

وبالرغم من أن هذه الإستراتيجية (K.W.L) جديدة نوعاً ما إلا أن استخدامها وتطبيقها في تزايد مستمر، فمن خلال البحوث التي اطلعت عليها

والتي اثبتت هذه الاستراتيجية فعاليتها في التدريس وأسهمت بشكل كبير في التجديد والتطوير في طرائق التدريس التي يستخدمها المعلم لجعل المتعلمين فاعلين وتساعد على بقاء أثر التعلم الى فترات أطول. ومما سبق ومن خلال ما لاحظته الباحثة تتحدد مشكلة الدراسة في الاجابة على السؤال التالي: ما فاعلية تدريس مادة الحديث والسيرة باستخدام استراتيجية (K.W.L) في التحصيل لدى طلاب الصف السادس الابتدائي؟

• فروض الدراسة :

يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية وتعزى لاستخدام استراتيجية (K.W.L)

• أهداف الدراسة :

سعت هذه الدراسة الى تحقيق الهدف التالي:

« فاعلية تدريس مادة الحديث والسيرة باستخدام استراتيجية (K.W.L) في التحصيل لدى طلاب الصف السادس الابتدائي

• أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة في كونها:

« تقدم هذه الدراسة رؤية جديدة في تدريس مادة الحديث والسيرة بصفة خاصة ومواد التربية الاسلامية بصفة عامة من خلال معرفة فاعلية هذه الاستراتيجية في تحصيل الطلاب.

« تقدم هذه الدراسة معلومات ودليل عن استراتيجية (K.W.L) تفيد المعلمين في الميدان التربوي لاستخدامها كأحد طرائق التدريس الحديثة.

• حدود الدراسة :

« الحدود الموضوعية : الوحدة (التأسى بالنبي ﷺ) من كتاب الحديث والسيرة للصف السادس الابتدائي.

« الحدود العلمية : استراتيجية (K.W.L) وهي احدى استراتيجيات ما وراء المعرفة.

« الحدود المكانية : محافظة خميس مشيط مدرسة حكيم بن حزام الابتدائية.

« الحدود البشرية : طلاب الصف السادس الابتدائي

« الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٤هـ - ١٤٣٥هـ

• مصطلحات الدراسة :

• استراتيجية (K.W.L) : (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعلم؟ ماذا تعلمت؟) :

عرفها العليان (٢٠٠٥م) بأنها استراتيجية تتكون من ثلاث خطوات يشير اليها كل حرف باللغة الانجليزية على النحو التالي:

« K: What I Know ويقصد بها : ماذا يعرف المتعلم عن الموضوع؟

What I want To Learn? : W « وماذا أريد أن أعلم ؟ عن الموضوع ؟
 What I learned? : L « وماذا تعلمت ؟ عن الموضوع ، وما الذي هو بحاجة لمعرفته ؟

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها "استراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة، والتي تتضمن مجموعة من الخطوات المنظمة والمرتبطة يقوم بها الطالب أثناء دراسته لوحدة (أتأسى بالنبي ﷺ) بكتاب الحديث والسيرة للصف السادس الابتدائي، وتتخصص في ثلاث أعمدة، تتطلب الاجابة على ثلاث أسئلة حول معرفة الطالب من معلومات سابقة عن الموضوع، وما يريد تعلمه عن الموضوع، وماذا تعلم عن الموضوع محل الدراسة.

• التحصيل :

عرفه شحاته والنجار (٢٠٠٣م) بأنه "مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو معارف أو مهارات، معبرا عنها بدرجات في الاختبار المعد بشكل يمكن معه قياس المستويات المحددة"

ويعرفه الباحث بأنه "الدرجة الكمية التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي الذي أعده المعلم لقياس هذا الغرض"

• الإطار النظري للبحث :

يتضمن هذا الفصل ثلاثة محاور هي: استراتيجيات ما وراء المعرفة، واستراتيجية (K.W.L) ماذا أعرف ؟ ماذا أريد أن أتعلم ؟ ماذا تعلمت ؟ والتحصيل، وتوضيحها فيما يأتي:

• المحور الأول : استراتيجيات ما وراء المعرفة :

• ما وراء المعرفة : المفهوم والدلالة :

ظهر مفهوم ما وراء المعرفة في بداية السبعينات، ليضيف بعدا جديدا في مجال علم النفس المعرفي، ويفتح آفاقا واسعة للدراسات التجريبية. وتطور الاهتمام بمفهوم ما وراء المعرفة في الثمانينات من القرن الماضي، وما يزال يلقى اهتمام الباحثين.

وتوجد عدة تعريفات لما وراء المعرفة منها ما ذكره (عبيدات، ٢٠٠٩، ص ٢١٧) على أنها "تأملات عن المعرفة أو التفكير فيم تفكر" كما عرفها (جروان، ١٩٩٩، ص ٤٤) على أنها "مهارات عقلية معقدة، تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة والموجهة لحل المشكلة واستخدام القدرات أو المواد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير"

ومن خلال ما سبق يرى الباحث أن ما وراء المعرفة :

« تعتبر ما وراء المعرفة من مهارات التفكير العليا حيث تضم القدرة على التخطيط ومراقبة الفهم وتقويم ما يتعلم. »
 « التركيز على الحوار الداخلي مع العقل مما يؤدي الى إنجاز المهمات بشكل سليم. »

• استراتيجيات ما وراء المعرفة:

عرفها (علي، ٢٠٠٤، ص: ٢١٢) بأنها : "مجموعة من الاجراءات التي يقوم بها المتعلم بهدف تحقيق متطلبات ما وراء المعرفة وتشمل معرفة طبيعة التعلم وعملياته وأغراضه، والوعي بالإجراءات والأنشطة التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة، والتحكم الذاتي في عملية التعلم وتوجيهها " كما عرفها كل من (عبدالحكيم وآدم، ١١١، ٢٠٠٧) بأنها " مجموعة الاجراءات التي تهدف الى اكتساب فعاليات ما وراء المعرفة وتشمل معرفة طبيعة التعلم وعملياته وأهدافه والوعي بالإجراءات والأنشطة المطلوبة لإنجاز مهمة محددة"

• عناصر استراتيجيات ما وراء المعرفة:

ذكرت (دروزة، ١٠٦، ٢٠٠٤) "ان العناصر الاساسية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة تتمثل في :

- « الوعي واليقظة لما يوظفه الفرد من عمليات عقلية.
- « التحكم والضبط لهذه العمليات وتوظيف المناسب لها.
- « التوجه والتصحيح وسد النقص.

• المحور الثاني : إستراتيجية (K.W.L) ماذا أعرف ؟ ماذا أريد أن أتعلم ؟ ماذا تعلمت ؟ :

مع تطور النظريات التربوية وظهور الفوارق الجلية بين التعليم التقليدي والتعليم الحديث والاهتمام بالمناهج التعليمية الحديثة المتمركزة على جعل الطالب محور العملية التربوية اصبح من أهم أهداف التدريس تعليم الطلاب كيف يفكرون، وكيف يكونوا أعضاء فاعلين في القاعة الدراسية من أجل تنمية قدراتهم على البحث عن المعلومات من مصادر متنوعة، وكيفية الاستفادة من هذه المعلومات في المواقف المختلفة، مما يجعلهم قادرين على مواجهة الكم الهائل من المعلومات. ومن هنا تبرز الحاجة الى استخدام استراتيجيات تدريسية جديدة تجعل الطلاب قادرين على ممارسة أنواع التفكير، وجمع المعلومات، وربط المعلومات القديمة بالجديدة، وتوظيف ما يتعلمونه في المواقف التدريسية الجديدة، ولعل إستراتيجية (K.W.L) ماذا أعرف ؟ ماذا أريد أن أتعلم ؟ ماذا تعلمت ؟ تعد من الاستراتيجيات التدريسية التي تتيح للطلاب فرصا للتفكير وتهتم باستحضار المعلومات السابقة وجعلها نقطة البداية لاكتساب المعلومات الجديدة، فقد رأى عطية (٢٠٠٩م) "أنها تعد من الاستراتيجيات المهمة ذات اثر الفعال في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي، ويقوم التعليم فيها على أساس تنشيط المعرفة السابقة لدى الطلاب وجعلها نقطة انطلاق للمعرفة الجديدة" وقد ذكرت البركاتي (٢٠٠٨م) "أنها تساعد على ترتيب الأفكار، وتقنين جهود الطالب في البحث والدراسة" كما أشارت عرام (٢٠١٢م) "أنها تهدف

إلى تصحيح المفاهيم الخاطئة لدى الطلاب وإكسابهم المفاهيم الصحيحة من خلال موازنة ما تم تعلمه بما كانوا يعتقدونه سابقاً

• مفهوم إستراتيجية (K.W.L) ماذا أعرف ؟ ماذا أريد أن أتعلم ؟ ماذا تعلمت ؟ :

عرفها عرام (٢٠١٢، ص ٣٨) بأنها "استراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة تتألف من عدد من الخطوات المنظمة والمرتبة والمتمثلة في (K) للدلالة على كلمة Know التي يبدأ بها السؤال ماذا نعرف حول الموضوع؟ وتعد خطوة استطلاعية يستطيع بها الطلبة استدعاء ما لديهم من معلومات مسبقة حول الموضوع أو تتصل به يمكن الاستفادة منه في فهم الموضوع الجديد، (W) للدلالة على كلمة Want التي يبدأ السؤال ماذا نريد أن نعرف أو ماذا نريد أن نحصل عليه؟ الذي يرشد الطلبة الى تحديد ما يريدون تعلمه وتحصيله من خلال هذا الموضوع أو ما يريدون البحث عنه واستكشافه، (L) للدلالة على كلمة Learn التي يبدأ بها السؤال ماذا تعلمنا؟ الذي يريد من الطلبة تقويم ما تعلموه من الموضوع ومدى استفادتهم منه وهي تهدف الى تصحيح المعتقدات الخطأ لدى الطلبة وإكسابهم المفاهيم العلمية الصحيحة من خلال موازنة ما تم تعلمه بما كانوا يعتقدونه سابقاً وبهذا تسهم في تنظيم التفكير وتلخيصه".

وعرفتها ايضاً الشمري (٢٠٠٥، ص ١٢) بأنها "ما يمتلكه الفرد من معرفة في موضوع النص المراد قراءته بحيث تساعده في اتخاذ قرار بالنسبة للأفكار المهمة التي تتطلب قليل من الدراسة ووضع أسئلة محددة للإجابة عنها، ومن ثم استخدام هذه الاسئلة في عملية البحث عن معلومات جديدة عن النص تعود اليه في أن يتخذ قرار حول كيفية تعلم هذه الإجابة".

وعرفها بهلول (٢٠٠٤، ص ١٨٣) بأنها "استراتيجية تعلم واسعة الاستخدام وهي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تفيد في تدريس القراءة حيث تهدف على تنشيط معرفة الطلاب السابقة وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة الواردة بالنص المقروء".

وفي ضوء هذه التعريفات أمكن تعريف هذه الاستراتيجية بأنها "بأنها مجموعة من الخطوات التي يقوم بها الطالب بهدف تنشيط المعلومات السابقة وجعلها محور الارتكاز للربط بينها وبين المعلومات الجديدة من خلال القيام بثلاث خطوات هي:

- ١١ كتابة ما يعرفه عن موضوع الدرس في العمود الأول بالجدول المعد لذلك.
- ١٢ وضع أسئلة محددة عن الدرس يريد الطالب الاجابة عنها في العمود الثاني.
- ١٣ تسجيل الاجابات في العمود الثالث عن الاسئلة التي أثيرت في العمود الثاني وذلك عن طريق بحث الطالب عن الاجابات المناسبة بعد قراءتهم للنص المعروض أمامهم".

وقد استخدمت هذه الاستراتيجية بمسميات متعددة منها : استراتيجية الجدول الذاتي وقد وردت عند كل من : (الشمري ٢٠٠٥م ، العون ٢٠٠٧م ، الهاشمي والدليمي ٢٠٠٨م ، عطية ٢٠٠٩م) أو بمسمى (K.W.L) وفقا للاحرف التي تبدأ بها أسئلة الاستراتيجية كما في دراسة كل من (العليان ٢٠٠٥م ، البركاتي ٢٠٠٨م ، حافظ ٢٠٠٨م ، الزهراني ٢٠١١م ، عرام ٢٠١٢م) . أو بمسمى استراتيجية القراءة كما في دراسة (Akyuz,2004) .

• **نشأة وتطور استراتيجية (K.W.L) ماذا أعرف ؟ ماذا أريد أن أتعلم ؟ ماذا تعلمت ؟ :**
تعد استراتيجية (K.W.L) ماذا أعرف ؟ ماذا أريد أن أتعلم ؟ ماذا تعلمت ؟ من استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تفيد في تدريس النص المقروء ، فقد ذكر العليان (٢٠٠٥م) أنها استراتيجية تعلم واسعة الاستخدام وضعتها دونا أوغل (Donna Ogle) في عام ١٩٨٦م بوصفها استراتيجية فعالة للقراءة تنمي مهارة فهم المقروء وتهدف الى تنشيط معرفة المعلومات السابقة وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة الواردة بالنص المقروء، وقد رمزت بها بالاحرف (K.W.L) حيث أشار (بهلول ٢٠٠٤م ، عطية ٢٠٠٩م) أن هذه الاحرف تشير الى ثلاثة أسئلة هي :

K: What I Know?

◀◀ ماذا أعرف؟

W: What I Want to Learn?

◀◀ ماذا اريد أن أتعلم؟

L: What I Learned?

◀◀ ماذا تعلمت؟

وقد ذكر العليان (٢٠٠٥م) أن دونا أوغل وكار (Carr & Donna Ogle) قامتا في عام ١٩٨٧م بتطوير هذه الاستراتيجية لتصبح (k-w-l-plus) وذلك بإضافة (plus) والتي تشير الى خطوتين هما : خريطة النص، وتلخيص المعلومات. وقد أشار عطية (٢٠٠٩م) الى انها طورت بموجب دراسة قدمها المركز الاقليمي للتعليم في أمريكا عام ١٩٩٥م وذلك بإضافة خطوة رابعة رمز لها بالاحرف (H) وتعني : كيفية الحصول على المزيد من المعلومات، لتصبح (K - W - L - H) حيث يشير الحرف (H) الى السؤال الآتي : كيف اتعلم أكثر ؟ H: How Can Me Learn More?

وتشير البركاتي (٢٠٠٨م) الى أنه في عام ١٩٩٧م قدم المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات هذه الاستراتيجية في أربع خطوات رمز لها بالاحرف (K-W-D-L) حيث اضيفت لها خطوة رابعة : سرد خطوات الحل ورمز لها بالاحرف (D) الذي يشير الى السؤال الآتي: ماذا فعلت ؟ D: What I did?

وتجدر الإشارة الى أن هذه الاستراتيجية تتسم بالمرونة، بحيث يستطيع المعلم تكييفها بما يناسب طلابه والموقف التدريسي، ولذلك ظهرت منها صور متعددة (العليان ٢٠٠٥م ، البركاتي ٢٠٠٨م ، حافظ ٢٠٠٨م) حيث قام بعض الباحثين بإجراء تعديلات لهذه الاستراتيجية إما بإضافة أو تقديم وتأخير بعض الحروف

التي ترمز الى أسئلة الاستراتيجية فقد قاما ابو جادو ونوفل (٢٠٠٧م) بتبديل أحرف الاستراتيجية في الاعمدة لتصبح على الصورة (K-W-H-L) كما أضاف الباحثان عطية وصالح (٢٠٠٧م) الى الاستراتيجية خطوة رابعة رمز لها بالحرف (A) وتعني تسجيل الطلاب أهم التطبيقات على ما تم تعلمه، لتصبح (K-W-L-A) حيث يرمز الحرف (A) الى السؤال الآتي : ما اهم التطبيقات ؟

A: What Are The Important Most Applications?

• **خطوات تطبيق استراتيجية (K.W.L) ماذا أعرف ؟ ماذا أريد أن أتعلم ؟ ماذا تعلمت ؟**
تتضمن استراتيجية (K.W.L) ماذا أعرف ؟ ماذا أريد أن أتعلم ؟ ماذا تعلمت ؟ مجموعة من الخطوات (Ogle 1986 ، حافظ ، ٢٠٠٨ ، عطية ، ٢٠٠٩ ، الشمري ، ٢٠٠٤) تتلخص فيما يلي:

- « كتابة عنوان الدرس على السبورة.
- « رسم جدول على السبورة مكونا من ثلاثة أعمدة ، العمود الاول (K) ويعني ماذا أعرف؟ والعمود الثاني (w) ويعني ماذا أريد أن أعرف؟ والعمود الثالث (L) ويعني ماذا تعلمت ؟ .
- « تقديم أوراق العمل مرسوم فيها جدول الاستراتيجية لكل طالب، ويقوم كل طالب بكتابة ما يعرفه أو يعتقد أنه يعرفه عن موضوع الدرس وذلك في العمود الأول (K) من أوراق العمل.
- « كتابة كل طالب لما يريد أن يتعلمه أو الأسئلة التي يريد إجابة عنها وذلك في العمود (w) .
- « يطلب المعلم من الطلاب قراءة النص من خلال الكتاب المدرسي أو من خلال شاشة العرض، ولمدة عشر دقائق ثم يغلق الطلاب كتبهم أو يغلق شاشة العرض.
- « يسجل كل طالب ما توصل إليه من إجابات عن الأسئلة في العمود الثالث (L) من أوراق العمل.
- « المناقشة الجماعية لطلاب الصف حيث يناقش المعلم مع الطلاب المعلومات التي توصلوا اليها كما يقوم المعلم بكتابة تلك المعلومات على السبورة لزيادة التوضيح.

- **مميزات استخدام استراتيجية (K.W.L) ماذا أعرف ؟ ماذا أريد أن أتعلم ؟ ماذا تعلمت ؟**
ذكر عرام (٢٠١٢م) ميزات هذه الاستراتيجية في أنها:
- « تساعد الطلاب على تذكر واستدعاء وتنشيط معرفتهم السابقة.
- « تربط معلومات الطلاب السابقة بمعلوماتهم الجديدة.
- « تساعد على جذب الطلاب للدرس، وتحديد الغرض من الموضوع.
- « تنظيم عملية التفكير لدى الطلاب، وذلك من خلال طرح تساؤلات والإجابة عليها.
- « توفر فرصا للابتكار وذلك من خلال استدعاء المعرفة السابقة وصياغتها في صورة جديدة.

« تساعد الطلاب على تقييم فهمهم من خلال مناقشة المعرفة الجديدة ومقارنتها بالمعرفة السابقة.

« يمكن استخدامها في معظم التخصصات وكل المستويات الدراسية.

وكذلك اشار عطية (٢٠٠٩م) الى أن هذه الاستراتيجية تميزت بأنها:

« ذات فعالية عالية في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

« تعود الطلاب على التفكير قبل قراءة النصوص ،وفي أثنائها ، وبعدها.

« تعود الطلاب على الدقة في قراءة النصوص ،وتفحص المقروء.

« تساعد على تنمية التعلم الذاتي لدى الطلاب وتؤكد على مبدأ الاعتماد على النفس.

« تسهم في زيادة البنية المعرفية لدى الطلاب وتنظيمها.

« تساعد على تنشيط المعرفة السابقة لدى الطلاب.

ويتضح مما سبق أن هذه الاستراتيجية بهذه المميزات تنمي الوعي وتزيد من ممارسة أنواع التفكير لدى الطلاب ،وتساعد على ربط المعلومات السابقة بالجديدة ،وتعمل على انتقال اثر التعلم في مواقف جديدة،وتتيح فرص التعلم ذي المعنى وتصحيح المفاهيم الخاطئة لدى الطلاب.

• دور كل من المعلم والطلاب في استراتيجية (K.W.L) ماذا أعرف ؟ ماذا أريد أن أعلم ؟ ماذا تعلمت ؟

أشار عطية (٢٠٠٩م) الى أن دور المعلم في هذه الاستراتيجية يتمثل في الآتي:

« إثارة دافعية الطلاب نحو موضوع التعلم.

« توفر فرص تشجع الطلاب على التعلم الذاتي.

« يوضح للطلاب كيفية التعامل مع جدول الاستراتيجية.

« تشجيع الطلاب على العمل الفردي أو التعاوني في هذه الاستراتيجية.

« حث الطلاب على بيان ما يريدون تعلمه في الموضوع.

« توجيه الطلاب نحو ما يجب فهمه والاحاطة به.

وقد حدد الفاهمي (٢٠١٠م) دور المعلم في هذه الاستراتيجية بالآتي:

« تحديد أهداف الدرس وفقا لنصوص الدرس.

« تنشيط المعرفة السابقة للطلاب كمنطلق للتعلم.

« توفر الظروف الصفية المناسبة، وإدارة مجموعات النقاش.

« توجيه وتنظيم معارف الطلاب باستخدام مخطط الاستراتيجية.

« المحاور والمولد للأسئلة التي تعمل على إثارة تفكير الطلاب.

« تقديم التغذية الراجعة للطلاب للاستفادة من تعلمهم.

« تقويم أداء الطلاب ومدى تحقيقهم للتعلم المنشود.

وبناء على ما سبق فإن دور المعلم في هذه الاستراتيجية مهم للغاية بداية بتحديد الاهداف التي يرد تحقيقها وقيامه بالتوجيه والإرشاد اثناء الدرس

وإثارتته للأسئلة التي تنمي التفكير وانتهاء بالتغذية الراجعة وعمليات التقويم المتنوعة في نهاية الدرس.

- كما حدد الفاهمي (٢٠١٠م) دور الطالب في هذه الاستراتيجية بالآتي:
- « قراءة نصوص الدرس واستيعاب الأفكار المطروحة فيها .
- « طرح الأسئلة التي تلبي حاجاته المعرفية المبنية على معرفته السابقة .
- « التفكير في قضايا وجزئيات الدرس .
- « يصنف الأفكار الواردة في الدرس الى محاور أساسية وفرعية .
- « يتدرب على التفكير التعاوني مع أفراد مجموعته .
- « يناقش ويحاور في الصف .
- « يصوب ما رسخ في بنائه المعرفي السابق من معلومات وحقائق خاطئة .
- « يحدد ما تعلمه بالفعل ويستمر في بناء معرفته بالدرس من خلال توليد أسئلة جديدة حول نصوص الدرس .

وأشارت الزهراني (٢٠١١م) أن "الطالب في هذه الاستراتيجية دورا ايجابيا فهو يبحث عن المعلومة بنفسه، ويحاول ربط معرفته السابقة بمعرفته الجديدة."

ومما سبق يرى الباحث أن الطالب في هذه الاستراتيجية له دور ايجابي فهو يقوم بعدة خطوات بداية من كتابة ما يعرفه عن موضوع الدرس، ثم كتابة أسئلة عن ما يود الاجابة عنه أثناء الدرس، وانتهاء بالإجابة عن الأسئلة التي كتبها سابقا، كل ذلك يكون في جدول الاستراتيجية المصمم لذلك، كما أن المناقشة والمحاوره والتفكير التعاوني المستخدم في هذه الاستراتيجية ينمي العديد من المهارات التي يحتاجها الطالب.

• المحور الثالث : التحصيل :

وسأتناول في هذا المحور ماهية التحصيل، وأهميته، وكذلك بعض العوامل التي تؤثر فيه، وفيما يلي بيان ذلك وتوضيحه.

يعتبر التحصيل من أهم أهداف العملية التعليمية، إذ أنه أحد النواتج النهائية للعملية التعليمية والتي توضح مدى تحقيق الأهداف التربوية وبمثل قدرة الطالب على استيعاب المعارف والمهارات سواء كان التحصيل في موضوع واحد أو عدة موضوعات.

• ماهية التحصيل :

وردت العديد من التعريفات للتحصيل ومنها: عرفه الديويش (٢٠٠٤م، ص٧) بأنه "مجموعة من المعلومات والمعارف والمهارات التي يكتسبها الطالب بعد دراسته للوحدة المراد تدريسها ويحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي"

كما عرفه السدحان (٢٠٠٤م، ص٣٢) بأنه "مقدار ما تعلمه الطالب في المدرسة معبرا عنه بالتقدير الذي يناله الطالب في امتحان نهاية العام الدراسي".

وذكر محمود (٢٠٠٤م، ص١٠٦) أن التحصيل "مقدار المعرفة والمعلومات التي اكتسبها التلميذ أو المهارات التي نمت اليه من خلال تعلم ودراسة الموضوعات الدراسية ويتم قياس هذا التحصيل بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في أحد الاختبارات"

ويرى الجابري (٢٠٠٧م، ص١٤) بأن التحصيل "مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو معارف او مهارات معبرا عنها بدرجات في الاختبار المعد بشكل يمكن معه قياس مستويات محددة والذي يتميز بالصدق والثبات والموضوعية".

وعرفه الجودة (٢٠١٢م، ص ٥٩) بأنه "المعرفة والمهارة المكتسبة نتيجة لدراسة موضوع أو وحدة تعليمية محددة".

ومما سبق يتضح أن التحصيل هو: قياس ما حصل عليه الطالب من معلومات ومعارف ومهارات خلال دراسته مقرر دراسي، هذا القياس يكون بالدرجات التي يحصل عليها في الاختبار المعد لهذا الغرض.

• أهمية التحصيل :

أهمية التحصيل تكمن في التعرف على ما اكتسبه الطالب من المعلومات والمعارف والتي لا يمكن التعرف على ذلك إلا من خلاله، وبه يتم الحكم على انتقال الطالب من مرحلة الى مرحلة أخرى، ولهذا لا عجب في ان يكون التحصيل أحد المجالات التربوية والتعليمية التي أهتم بها المختصون. فقد ذكر الصاي (٢٠٠٩م) أن تقويم التحصيل تعد عملية هامة لأنها:

- « تهدف الى حفز الطلاب على الاستذكار الجيد.
- « تسهل للمعلم معرفة مدى استجابة الطلاب لعملية التعلم المدرسي وبالتالي مدى افادتهم من طرق التدريس التي يتبعها.
- « تساعد على تتبع نمو الطلاب في الخبرة التعليمية ومعرفة ما اذا كانوا قد وصلوا الى المستوى المطلوب في تعلمها.
- « تسهم في معرفة مقدار ما حصله الطلاب من مادة دراسية معينة أو مجموعة مواد.

وقد أشار الخليلي وآخرون (٢٠٠٤م) الى أن تقويم الناحية المعرفية للطلاب - المتمثلة بالتحصيل الدراسي - من ابرز عمليات الانظمة التعليمية حيث يتم عن طريقها معرفة فعالية المؤسسات التعليمية بجانبها الكمي والنوعي فهو عمل مستمر يستخدمه المعلم لتقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية عند الطلاب فضلا عن أنه يؤدي دورا مهما للتربية باعتباره العملية التي تصدر عنها أحكام تستخدم كأساس للتخطيط وتقدير خصائص المدرسة من حيث النظام والمناهج وطرق التدريس والنتائج.

وأضاف الصافي (٢٠٠٩م) كما تبرز أهمية التحصيل من خلال تعدد وسائل تقويمه والتي تتمثل في الاختبارات التحريرية بأنواعها المختلفة (اختبارات المقال - الاختبارات الموضوعية) ، والاختبارات الشفهية .

ومما سبق تتضح أهمية التحصيل في حكمه على مدى تحقق الأهداف التربوية والتعليمية وعلى انتقال الطلاب من مرحلة الى أخرى، كذلك يعطي أساس لتخطيط وتطوير النظام التربوي ككل.

• العوامل المؤثرة في التحصيل:

نظرا لأهمية التحصيل فإنه لا بد من الاهتمام بكل ما من شأنه الاسهام في زيادته لدى الطلاب ومن ذلك العمل على تجنب كل العوامل المؤثرة سلبا في تنميته لديهم، وقد ذكر السدحان (٢٠٠٤م) عدة عوامل تؤثر في التحصيل صنفها الباحث كما يأتي:

• أولا : ما يتعلق بالبيئة التعليمية :

وتشمل : طبيعة المبنى المدرسي والتجهيزات المدرسية فيه والمنهج الدراسي والمعلم وإعداده التربوي والمهني، وأعداد الطلاب في المدرسة وازدحامهم في الفصول الدراسية.

• ثانيا : ما يتعلق بالطالب :

« عوامل انفعالية وتشمل : قلق الطلاب والاضطرابات النفسية وقلة التركيز والاستيعاب سواء كان ذلك اثناء الحصة الدراسية أو في المنزل عند القيام بعملية الاستذكار.

« عوامل عقلية وتشمل : الذكاء والنسيان

« عوامل اجتماعية وتشمل : الاسرة والمحيط الاجتماعي للطالب، ومما لا شك فيه أن هناك تلازما بين الاضطرابات الاسرية في حياة الطالب وتدني مستواه التحصيلي.

« عوامل جسمية : حيث يؤثر ضعف البنية الجسمية على التحصيل وكذلك الامراض المزمنة سواء كانت وراثية أم بسبب سوء التغذية.

كما ذكر البشر (٢٠٠٦م) عوامل أخرى مؤثرة في التحصيل تتمثل في الآتي :

« تنظيم الموضوع : لأن التنظيم المنطقي للمادة العلمية وما تحتويه من معلومات يسهل للطالب اكتساب المعارف المتضمنة وتنظيمها في ذاكرته والاحتفاظ بها بسهولة.

« عزم الطالب وتصميمه : حيث يؤثر مقصد الطالب وتصميمه على تحقيق الأهداف وبلوغها في تخزين الخبرة التعليمية والاحتفاظ بها.

« عمر الطالب : حيث أشارت بعض الدراسات الى وجود علاقة سالبة بين عمر الطالب وتحصيله الدراسي، وأن الاحتفاظ بالتعلم يكون أعلى بالنسبة للطلاب الأصغر سنا .

« درجة ذكاء الطالب : ففي الغالب أن درجة ذكاء الطالب يتبعه تفوق في التحصيل وبالتالي تفوق بالاحتفاظ بالتعلم.

كما أضاف عدة عوامل أخرى كالتشويق، والمراجعة، واشتراك عدة حواس في عملية التعلم ، وكم المعلومات ، وفترات التعلم.

• الدراسات السابقة :

• المحور الأول : الدراسات المتعلقة بإستراتيجية ما وراء المعرفة عامة وإستراتيجية (K.W.L) بصفة خاصة:

• دراسة العسيلي (٢٠١٢م) :

التي بينت أثر تدريس الفقه باستخدام استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟ على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني متوسط. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج التجريبي، كما استخدم الأداتين الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات التفكير الناقد، حيث طبقنا على عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (٤١) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط بمنطقة عسير التعليمية، وقد قسمت العينتين إلى مجموعتين ضابطة بلغ عدد أفرادها (٢١) طالباً، درست بالطريقة المعتادة، ومجموعة تجريبية بلغ عدد أفرادها (٢١) طالباً درست بالطريقة الاستراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟ وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي واختبار التفكير الناقد وذلك لصالح المجموعة التجريبية، كما أثبتت النتائج الأثر الإيجابي الكبير لإستراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟ على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية.

• دراسة الزهراني (٢٠١١م) :

هدفت هذه الدراسة الى معرفة أثر استخدام إستراتيجية (K.W.L) على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة عند مستويات بلوم المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق) ، تم اتباع المنهج الشبه التجريبي تكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالبة قسمت الى قسمين ضابطة وتجريبية، واعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً، وتوصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($a \geq 0.05$) بين متوسطات درجات اختبار الطالبات الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي عند كل مستويات بلوم (التذكر، الفهم، التطبيق) وعند درجة الاختبار الكلية.

• دراسة أبو عجوة (٢٠٠٩م) :

هدفت الدراسة الى معرفة أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات حل المسألة الكيميائية لطلاب الصف الحادي عشر، وقد اتبع الباحث

المنهج التجريبي ويتم اختيار عينة تجريبية بلغ عددها (٣١) طالباً وأخرى ضابطة عددها (٣١) طالباً من مدرسة عرفات الثانوية للموهوبين وقد أعد الباحث قائمة بمهارات حل المسألة الكيميائية وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) بين طلاب المجموعة التجريبية والضابطة وتعزى لتوظيف إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات حل المسألة الكيميائية.

• دراسة حافظ (٢٠٠٨م) :

هدفت الدراسة الى تعرف فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الجمعي وإستراتيجية (K.W.L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بالملكة العربية السعودية، وتم اختيار عينة البحث من بين تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس شرق الرياض، وقسم الطلاب الى ثلاث مجموعات في ثلاث مدارس مختلفة ضابطة درست بالطريقة المعتادة وعددها (٤٥) طالباً، وتجريبيتان درست احدهما باستخدام إستراتيجية (K.W.L) عددها (٤٥) طالباً، والأخرى دريت باستخدام التعلم التعاوني الجمعي وعدده (٤٥) طالباً، وقد طبق على عينة الدراسة اختبار الفهم القرائي قبلها وبعدياً، وتوصلت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تلاميذ المجموعتين التجريبيتين ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة وذلك في مهارات الفهم القرائي ككل ومهارات الفهم القرائي كل على حدة وذلك لصالح المجموعتين التجريبيتين، كما توصلت نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبيتين في مهارات الفهم القرائي ومستوياته.

• دراسة (البركاتي، ٢٠٠٧) :

أظهرت نتائج أثر التدريس باستخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة و القبعات الست و K.W.L في التحصيل و التواصل و الترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة " مدى فاعلية إستراتيجية K.W.L فقد دلت نتائج الدراسة بوجه عام على تفوق طالبات المجموعات التجريبية الثلاث ، على طالبات المجموعة الضابطة ، عند مستويات التذكر ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، وعند مستوى التحصيل ككل ، وكذلك دلت النتائج على تفوقهن في اختيار الترابط الرياضي .

• المحور الثاني : الدراسات المتعلقة بالتحصيل الدراسي لمادة الحديث :

• دراسة السلمي (٢٠١٣) :

هدفت الى الكشف عن فاعلية استخدام مهارات برنامج الكورت (توسعة مجال الادراك) في تحسين التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الابداعي في مادة الحديث لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. واستخدم الباحث المنهج الشبه تجريبي، وقد تم اختيار وحدة محبة النبي ﷺ من مقرر الحديث، وطبقت الدراسة على عينة

من تلاميذ الصف السادس في مدينة جدة بلغ عددها (٥٦) طالباً وتم تقسيمها الى المجموعتين ضابطة درست بالطريقة التقليدية والأخرى وتجريبية درست باستخدام مهارات برنامج الكورت (توسعة مجال الادراك) المعدة من قبل الباحث. وأظهرت النتائج فاعلية مهارات برنامج الكورت (توسعة مجال الادراك) في تحسين التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الابداعي في مادة الحديث.

• دراسة الصاعدي (٢٠١٣م) :

يهدف البحث الى معرفة فاعلية استخدام إستراتيجية K.W.L في تنمية مهارات استيعاب الحديث الشريف لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالعاصمة المقدسة، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي وتكونت عينة البحث من (٦٠) طالبة تم تقسيمهن الى مجموعتين تجريبية درست وفقاً لإستراتيجية K.W.L والأخرى ضابطة درست بالطريقة المتبعة. واستخدمت أداة مهارات استيعاب الحديث التي حظيت بنسبة ٨٠٪ من آراء المحكمين ،بأداة اختبار لقياس مهارات استيعاب الحديث طبق قبلها وبعديا، وقد توصلت الباحثة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) في القياس البعدي في مهارات استيعاب الحديث المباشر، والاستنتاجي، والناقد والإبداعي.

• دراسة الأكليبي (٢٠٠٩م) :

هدفت الدراسة الى التعرف على فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في التحصيل الدراسي في جميع المستويات حسب تصنيف بلوم ورفاقه للأهداف المعرفية السلوكية الستة، ومهارات التفكير الناقد، وفي تدريس مادة الحديث والثقافة الاسلامية في التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد. وقد طبقت الدراسة المنهج الوصفي المتمثل في تحليل المحتوى بالإضافة الى المنهج شبه التجريبي وفق تصميم مجموعتين ضابطة عدده (٢٤) طالبا والثانية تجريبية وعدد طلابها (٢٤) طالبا وكان ذلك بأحد المدارس الثانوية ، وتكونت أدواتها من بطاقة تحليل محتوى لمواد التربية الاسلامية ودليل المعلم وتحضير كتابي للموضوعات محل الدراسة بالإضافة الى الاختبار التحصيلي من نوع الاختيار المتعدد وفق مستويات بلوم المعرفية، وكانت أهم النتائج لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي للأهداف المعرفية الدنيا، وتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) لدرجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية في الاهداف المعرفية العليا، ووجود فاعلية لإستراتيجية التعلم التعاوني عند تدريس مادة الحديث والثقافة الاسلامية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

• التعقيب على البحوث والدراسات السابقة:

من خلال عرض البحوث والدراسات السابقة يمكن استخلاص ما يلي :

• أوجه الاتفاق بين البحث الحالي والبحوث والدراسات السابقة :

اتفق البحث الحالي من بعض البحوث والدراسات السابقة فيما يلي :

« بالنسبة لأهداف الدراسة: تنوعت أهداف الدراسات السابقة وأغراضها فبعضها كان يهدف الى تقصي أثر استخدام استراتيجية K.W.L على التحصيل الدراسي كما في دراسة العسبلي (٢٠١٣م) و دراسة الزهراني (٢٠١١م) و دراسة (البركاتي، ٢٠٠٧) و دراسة السلمي (٢٠١٣) والأكلبي (٢٠٠٩م) والأخرى الى تقصي أثرها في التفكير الناقد كما في دراسة العسبلي (٢٠١٣م) والأكلبي (٢٠٠٩م) وأخرى هدفت الى تنمية مهارات التفكير الابداعي كما في دراسة دراسة الصاعدي (٢٠١٣م) وبعضها يهدف الى تقصي أثرها في تنمية مهارات حل المسألة الكيميائية كما في دراسة دراسة أبو عجوة (٢٠٠٩م) وبعضها بهدف تقصي أثرها في تنمية الفهم القرائي واستيعاب الحديث كما في دراسة دراسة حافظ (٢٠٠٨م) و دراسة الصاعدي (٢٠١٣م) وآخرها بهدف أثرها في الترابط الرياضي كما في دراسة دراسة (البركاتي، ٢٠٠٧). كما أن هذه الدراسة اثبتت فاعلية استخدام استراتيجية K.W.L على التحصيل الدراسي.

« بالنسبة لمنهج الدراسة وعينته: استخدمت معظم الدراسات المنهج الشبه تجريبي حيث تم تقسيم عينة الدراسة الى مجموعتين ضابطة وتجريبية كما في دراسة دراسة العسبلي (٢٠١٣م) و دراسة الزهراني (٢٠١١م) و دراسة السلمي (٢٠١٣) والأكلبي (٢٠٠٩م) و دراسة الصاعدي (٢٠١٣م) و دراسة أبو عجوة (٢٠٠٩م) و دراسة حافظ (٢٠٠٨م) وبعض الدراسات قسمت الى ثلاثة مجموعات كما في دراسة (البركاتي، ٢٠٠٧) واستخدمت ايضا في الأكلبي (٢٠٠٩م) المنهج الوصفي في تحليل المحتوى. كما استخدم في هذه الدراسة المنهج الشبه تجريبي على عينة مكونة من مجموعتين ضابطة وتجريبية.

« بالنسبة لأدوات الدراسة: استخدمت في أغلب الدراسات الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي كما في دراسة دراسة العسبلي (٢٠١٣م) و دراسة الزهراني (٢٠١١م) و دراسة (البركاتي، ٢٠٠٧) والأكلبي (٢٠٠٩م)، كما استخدمت أداة مهارات برنامج الكورت كما في دراسة السلمي (٢٠١٣م)، واستخدمت أداة بطاقة تحليل المحتوى كما في الأكلبي (٢٠٠٩م)، واستخدمت أداة مهارات استيعاب الحديث كما في دراسة الصاعدي (٢٠١٣م)، واستخدمت أداة اختبار الفهم القرائي كما في دراسة حافظ (٢٠٠٨م)، كما استخدمت أداة قائمة مهارات حل المسألة الكيميائية كما في دراسة أبو عجوة (٢٠٠٩م). وقد استخدم في هذه الدراسة أداة اختبار التحصيلي القبلي والبعدي.

« بالنسبة لنتائج الدراسة : أظهرت نتائج الدراسات السابقة فاعلية استخدام إستراتيجية K.W.L في التحصيل الدراسي كما في دراسة العسبلي (٢٠١٣م) و دراسة الزهراني (٢٠١١م) و دراسة (البركاتي، ٢٠٠٧) و دراسة السلمي

(٢٠١٣) والأكليبي (٢٠٠٩م)، وهذه الدراسة تتشابه في النتائج التي تؤكد فاعلية استخدام استراتيجية K.W.L في التحصيل الدراسي في تدريس مادة الحديث للصف السادس.

كما تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في البحث عن ماهية استراتيجية التفكير ما وراء المعرفة وترجمة ما ترمز الية استراتيجية K.W.L وبيان ماهية التحصيل الدراسي وما يؤثر ويتأثر به.

كما تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في ان استراتيجية K.W.L تعتبر متغير مستقل والتحصيل الدراسي كمتغير تابع. كما تتوافق مع بعض الدراسات السابقة في المرحلة التعليمية التي أجريت فيها الدراسة.

• **أوجه الاختلاف بين البحث الحالي والبحوث والدراسات السابقة:**

اختلف البحث الحالي عن البحوث والدراسات السابقة فيما يلي: في حدود معرفتي وبعد البحث في عدد من البحوث السابقة تطبيقي هذه الاستراتيجية في مقرر الحديث والسيرة الطبعة الجديدة ١٤٣٤هـ - ١٤٣٥هـ للصف السادس الابتدائي الفصل الدراسي الثاني لأول مرة .

• **إجراءات البحث ومنهجه :**

يتناول هذا الفصل عرض للإجراءات المستعملة في هذا البحث المتمثلة بتحديد المنهج المناسب وطريقة اختيار العينة وتكافؤ المجموعتين وعرض لمتطلبات البحث وأدواته وكيفية تطبيقها والوسائل الإحصائية المستعملة لتحليل النتائج.

• **منهج البحث :**

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي وقد عرفه (القحطاني وآخرون، ٢٠٠٥م، ص ١٨١) بـ "المنهج الذي يقوم في الأساس على دراسة الظواهر الإنسانية كما هي دون تغيير، وفي تعريف آخر هو "دراسة العلاقة بين متغيرين على ما هما عليه في الواقع دون التحكم في المتغيرات .

حيث أخضع الباحث المتغير المستقل في هذه الدراسة وهو استخدام "استراتيجية K.W.L" و "الطريقة التقليدية" للتجربة لقياس اثره على التغير التابع الأول وهو "حقائق ومفاهيم وقيم واتجاهات" حيث ان المنهج الشبه التجريبي هو أكثر ملائمة لموضوع هذه الدراسة.

• **التصميم التجريبي للدراسة :**

اعتمد الباحث على تصميم تجريبي ذي ضبط جزئي ملائم لظروف البحث فجاء التصميم كالآتي:

جدول (١) التصميم التجريبي للدراسة

المجموعة	الأداة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية	اختبار قبلي	استراتيجية K.W.L	التحصيل	اختبار بعدي في التحصيل
الضابطة		الطريقة التقليدية		

ويقصد بالمجموعة التجريبية المجموعة التي يتعرض طلابها الى المتغير المستقل (K.W.L) أما المجموعة الضابطة فهي المجموعة التي لا يتعرض طلابها الى المتغير المستقل، وتدرس بالطريقة التقليدية، ويقصد بالتحصيل المتغير التابع الذي يقاس بواسطة اختبار تحصيلي بعدي لأغراض البحث الحالي.

• مجتمع البحث :

يتكون مجتمع البحث من طلاب الصف السادس الابتدائي جميعهم بمنطقة عسير التعليمية للعام الدراسي ١٤٣٤هـ - ١٤٣٥هـ تم اختيار مدرسة حكيم بن حزام الابتدائية بمحافظة خميس مشيط بطريقة قصدية وذلك لوجودي بها في الفترة الصباحية وتعاون إدارة المدرسة مع الباحث وسهولة الاتصال بالطلاب.

• عينة البحث :

تكونت عينة البحث من طلاب الصف السادس الابتدائي بمدرسة حكيم بن حزام التي تم اختيارها بطريقة قصدية وتم اختيار فصلين للدراسة من الصف السادس الابتدائي بطريقة عشوائية. وبعد التأكد من تكافؤ المجموعتين تم تقسمهما بصورة عشوائية بسيطة الى مجموعتين احدهما تمثل المجموعة التجريبية تدرس باستخدام استراتيجية (K.W.L) وبلغ عددها (٢٥) طالبا، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة تدرس بالطريقة (التقليدية) وبلغ عددها (٢٥) طالبا والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢) جدول عينة البحث

الصف	المجموعة	حجم العينة
السادس (١)	ضابطة	٢٥
السادس (٢)	تجريبية	٢٥
المجموع		٥٠

• تحديد موضوعات البحث :

حددت موضوعات البحث في وحدة (أتأسى بنبيي ﷺ) من مقرر مادة الحديث والسير للصف السادس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني (طبعة ١٤٣٤هـ - ٢٠١٣م) من العام ١٤٣٤هـ - ١٤٣٥هـ، وهي تحمل العناوين الآتية : (أتأسى بنبيي ﷺ) (أتأسى بنبيي ﷺ في الصلاة).

• تحليل محتوى الموضوعات المحددة:

يهدف تحليل المحتوى الى تحديد العناصر الاساسية لمحتوى الدروس المضمنة بالمقرر وقد اشار (طعيمة، ٢٠٠٤م) الى قيام بعض الدراسات التربوية بالاستعانة بتحليل محتوى المقرر الدراسي الوارد في دليل المعلم، لذا فقد تنبع الباحث

التحليل في دليل المعلم لمادة الحديث والسيرة للصف السادس الابتدائي في وحدة (أناسى بنبىي ﷺ) (ملحق ٢).

• تحديد أهداف الموضوعات المحددة :

بعد اطلاعي على تحليل المحتوى في دليل المعلم لمادة الحديث والسيرة للصف السادس الابتدائي تم الاعتماد على الاهداف الاجرائية التدريسية الواردة فيه واستخدامها عند إعداد الدروس ضمن دليل المعلم لتدريس وحدة (أناسى بنبىي ﷺ) وفق استراتيجية (K.W.L) .

• إجراءات إعداد دليل المعلم :

تضمن دليل المعلم (ملحق ٣) العناصر التالية :

- ◀ مقدمة الدليل .
- ◀ ماهية استراتيجية (K.W.L)
- ◀ خطوات استراتيجية (K.W.L)
- ◀ مجموعة من أساليب التقويم المقترحة
- ◀ الجدول الزمني لتدريس وحدة (أناسى بنبىي ﷺ)
- ◀ تحضير الدروس وفقا لإستراتيجية (K.W.L)

• أداة البحث :

للإجابة على أسئلة الدراسة والتحقق من فرضياتها قام الباحث بإعداد أداة الدراسة التالية:

اختبار تحصيلي (قبلي وبعدي) لوحدة (أناسى بنبىي ﷺ) في مادة الحديث والسيرة. وقد أعد وفقا للخطوات التالية :

◀ الهدف من الاختبار: هدف الاختبار التحصيلي الى قياس المستوى التحصيلي لطلاب الصف السادس الابتدائي في وحدة (أناسى بنبىي ﷺ).

◀ الصورة المبدئية للاختبار: وضع في الصفحة الأولى من الاختبار عدة ارشادات للطلاب تضمنت الهدف من الاختبار وإشعارهم بأن نتائج الاختبار ليس لها علاقة بدرجاتهم في مادة الحديث والسيرة وإنما تستخدم لأغراض البحث العلمي وتحسين العملية التعليمية، وحثهم على الاجابة على جميع الاسئلة، وأن تكون الاجابة على ورقة الاجابة المعدة لذلك كما في المثال المعطى يلي ذلك صياغة اسئلة الاختبار والتي تمت صياغتها من نوع الاختيار المتعدد، وقد بلغت (١٢) سؤالاً .

◀ صدق الاختبار : تم عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في مواد العلوم الشرعية وطرائق تدريسها (جامعة الملك خالد ،إدارة التربية والتعليم بعسير) (ملحق ٤) لاستطلاع آرائهم حول مدى قياس كل سؤال للهدف الذي وضع من أجله ومدى انتمائه للمستوى المحدد من مستويات بلوم، ووضوح مفردات الاختبار، والدقة اللغوية لصياغة المفردات وفي ضوء

هذه الملاحظات التي عرضها المحكمون تم تعديل صياغة بعض الاسئلة لتناسب مع المستوى الخاص بها، وكذلك تم حذف سؤاين لتكرر فكرتهما، وزيادة عدد الاسئلة إلى (٢٥) سؤالا في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي.
 تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية : بعد إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكمين تم تجربة الاختبار على عينة بلغت (٢٤) طالبا من طلاب الصف السادس الابتدائي بمنطقة عسير التعليمية، ومن ثم أمكن تحديد :

✓ زمن الاختبار : تم حساب الزمن للإجابة عن اسئلة الاختبار، وذلك برصد الزمن الذي استغرقه أول طالب انتهى من الإجابة عن الاختبار، ورصد الزمن الذي استغرقه آخر طالب من الإجابة عن الاختبار ، وبحساب متوسط الزمنين أظهرت النتائج بان الزمن المناسب لتطبيق الاختبار (٤٥ دقيقة).

✓ ثبات الاختبار : تم حساب ثبات الاختبار بطريقتي الفا كرونباخ والتجزئة النصفية ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٣) جدول معامل ثبات الاختبار التحصيلي:

عدد الطلاب	عدد الاسئلة	معامل الثبات	
		الفا كرونباخ	التجزئة النصفية
٢٥	٢٥	٠,٨٢	٠,٨٤

وقد اتضح من الجدول (٣) أن معامل ثبات الاختبار التحصيلي كان عاليا ويمكن الوثوق به ، فقد أشار (فتح الله ٢٠٠٦) الى أن معامل الثبات يكون مقبولا إذا كان أكبر من (٠,٧٠) .

✓ تحديد معامل السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار : تم حساب معامل السهولة والصعوبة لكل سؤال من اسئلة الاختبار التحصيلي، ووجد أن معاملات السهولة لأسئلة الاختبار تراوحت بين (٠,٣٣ - ٠,٧٦) وهي نسبة مقبولة لأن معامل السهولة والصعوبة يكون مقبولا إذا وقع في المدى (١٥)٪ . ٨٥٪) كما ذكر ذلك (ابو جلاله، ١٩٩٩م)

✓ الصورة النهائية للاختبار : في ضوء آراء المحكمين ونتائج تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية ، أصبح الاختبار في صورته النهائية مكون من (٢٥) سؤالا (ملحق ٥) ، ولكل سؤال درجة واحدة في حالة الإجابة الصحيحة، وصفر في الإجابة الخاطئة وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار التحصيلي (٢٥) درجة.

• تطبيق تجربة البحث :

تم تطبيق الاختبار التحصيلي على مجموعتي البحث قبليا خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٤هـ - ١٤٣٥هـ ، وذلك قبل تدريس وحدة (أتأسى بنبيي ﷺ) للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث، والجدول (٤) يوضح المتوسط

الحسابي والانحراف المعياري والاختبار التائي ومستوى دلالتة بين أفراد العينة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي.

جدول (٤) جدول المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والاختبار التائي ومستوى دلالتة بين أفراد العينة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	٢٥	١٢.٢	٣.٣٤	٠.٧٣	٣٨	٠.٤٦
التجريبية	٢٥	١٢.٨٨	٣.٩٥			

ويتضح من الجدول (٤) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى $a) (0.05 \geq)$ بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي مما يؤكد لنا تجانس المجموعتين وتكافؤهما.

وقد قام بتدريس طلاب المجموعة التجريبية أحد معلمي المواد الشرعية بمدرسة حكيم بن حزام الابتدائية بعد تدريبيه من قبل الباحث وتزويده بدليل المعلم والاطمئنان الى جودة تنفيذه للدروس وفق استراتيجية (k.w.l) .

أما طلاب المجموعة الضابطة فقد قام بتدريسهم بالطريقة المعتادة معلم آخر في نفس المدرسة وذلك بعد التأكد من تقارب عدد سنوات الخبرة ومستوى الاداء وأنها من ذوي الكفاءة وقد استغرق تدريس الوحدة (٤) حصص، والحصّة (٤٥) دقيقة، وبعد ذلك طبق الاختبار بعديا على المجموعتين.

• أساليب البحث الإحصائية :

تم استخدام الاساليب الاحصائية التالية لمعالجة البيانات :
 « حزمة البرامج الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) وذلك باستخدام الاساليب التالية :النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" ودلالاتها الاحصائية.
 « ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية.

وذلك تمهيدا للحصول على نتائج البحث وتفسيرها، ثم تقديم التوصيات والمقترحات الخاصة بها.

• عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها :

هدف البحث إلى تعرّف فاعلية تدريس مادة الحديث والسيرة باستخدام استراتيجية (K.W.L) في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق الاختبار التحصيلي وذلك بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته، وبعد إدخال نتائج أفراد العينة تم معالجتها إحصائيا باستخدام الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وفيما يلي عرض لنتائج البحث، ومناقشتها، وتفسيرها.

• أولاً : عرض النتائج :

للإجابة على سؤال البحث الرئيسي الذي نصه " ما فاعلية تدريس مادة الحديث والسيرة باستخدام استراتيجية (K.W.L) في التحصيل لدى طلاب الصف السادس الابتدائي ؟" تم التحقق من صحة فرض البحث الذي نصه : "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية" وللتأكد من ذلك تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيم "ت" لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥) حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيم "ت" لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة بعد الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	٢٢	١٢.٢	٣.٧٧	١٦.١٤	٣٨	٠.٠٠١
التجريبية	٢٢	٢٦.٥٦	٠.٧٦			

يتضح من جدول (٥) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء هذه النتائج يكون فرض الدراسة مقبولا .

• ثانياً : مناقشة نتائج البحث وتفسيرها :

يتبين من نتائج البحث اثر استراتيجية (K.W.L) في التحصيل وتفوقها على طرائق التدريس المعتادة، وتؤكد هذه الدراسة قبول فرض البحث حيث تم التوصل الى فرق ذو دلالة إحصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وهذا الفرق يعود إلى استخدام هذه الاستراتيجية.

وهذه النتيجة جاءت منسجمة مع نتائج الدراسات السابقة التي دلت على فعالية ووجود أثر لاستراتيجية (K.W.L) على زيادة التحصيل في عدد من المواد الدراسية كنتائج (دراسة العسيلي (٢٠١٣م) ودراسة الزهراني (٢٠١١م) ودراسة (البركاتي، ٢٠٠٧) ودراسة السلمي (٢٠١٣) والأكلبي (٢٠٠٩) .

وفي رأيي كباحث أن السبب ربما يعود إلى أن استخدام هذه الاستراتيجية ساعد على:

١١ تفاعل الطلاب مع هذه الاستراتيجية يتضح ذلك من خلال عدد الاسئلة التي طرحها الطلاب والتي كانت في بداية التطبيق (١٠) اسئلة وفي نهاية التطبيق زادت الى (١٩) سؤالا .

١٢ توفر جو من الحرية والاطمئنان والمتعة والشعور بالأمان داخل الفصل الدراسي مما زاد من التشوق الى ممارسة الاستراتيجية مرة أخرى.

« هذه الاستراتيجية اعطت الطلاب الفرصة لتحديد الأفكار الرئيسية للموضوع وقراءة الموضوع وتنظيم المعلومات وربط معارفهم السابقة بالحديثة.

« توزع الطلاب على شكل مجموعات أدى الى تبادل الخبرات وزيادة مشاركتهم حيث تم ملاحظة عامل المنافسة والاجتهاد في البحث عن المعلومة.

« استخدام استراتيجية جديدة لم يألفوها لتدريس الطلاب زاد من انتباههم وأثار دافعيتهم للتعلم والوصول الى المعلومات.

• توصيات البحث :

في ضوء ما اسفرت عنه نتائج البحث أوصي بما يأتي :

« ضرورة تضمين برامج اعداد المعلمين مواد تبين الاستراتيجيات الحديثة في التدريس وكيفية تطبيقها وممارستها.

« اعطاء دورات تدريبية لمعلمي التربية الاسلامية قبل وأثناء الخدمة حول استراتيجية (K.W.L) لتوظيفها اثناء تدريسهم للطلاب.

« ضرورة الاهتمام بتكوين المفاهيم لدى الطلاب، وإعطائهم الفرصة لاستدعاء معلوماتهم واختبارها.

« إعداد دليل معلم يوضح كيفية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجية (K.W.L) بصفة خاصة.

« استخدام استراتيجية (K.W.L) في تدريس مواد التربية الاسلامية بصفة عامة ومادة الحديث بصفة خاصة، لما لها من نتائج كبيرة على التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلم.

• مقترحات البحث :

تقترح الدراسة القيام بالدراسات المستقبلية الآتية :

« إجراء دراسات مماثلة تتناول فاعلية التدريس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجية (K.W.L) في بقية مواد التربية الاسلامية.

« إجراء دراسات مماثلة على متغيرات تابعة أخرى.

• المراجع :

- القرآن الكريم.
- الأكلبي، مفلح دخیل (٢٠٠٨). فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة الحديث والثقافة الاسلامية في التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- أبوجادو، صالح محمد بنوفل، محمد بكر، (٢٠٠٧). تعليم التفكير بين النظرية والتطبيق، عمان، دار المسيرة.

- أبو جلاله، صبحي حمدان (١٩٩٩). اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنود الأسئلة، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر.
- أبو عجوة، حسام صلاح، (٢٠٠٩)، أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات حل المسائل الكيميائية لدى طلاب الصف الحادي عشر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- البركاتي، نيفين حمزة (٢٠٠٨). أثر تدريس باستخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبضات الست و k.W.A في التحصيل والتواصل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- البشر، محمد فهد (٢٠٠٦). أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الفقه. مجلة القراءة والمعرفة، (٥٥)، ص ٤٣.
- بهلول، إبراهيم أحمد (٢٠٠٤). تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي، ط ٢، الرياض، كنبه الرشد.
- الجابري، وليد فهاد (٢٠٠٧). أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لطلاب الصف الأول الثانوي في مقرر الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- جروان، فتحي (١٩٩٩). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط ١، دار الكتاب، عمان.
- الجودة، ماجد محمود (٢٠١٢). التقييم والتقويم في العملية التدريسية، الرياض، مكتبة الرشد.
- حافظ، وحيد السيد (٢٠٠٨). فاعلية استخدام غسراتيحية التعليم التعاوني وإستراتيجية k.W.A في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالملكة العربية السعودية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٧٤)، ص ١٥٤.
- الخليلي، خليل يوسف، حيدر، عبداللطيف حسين، يونس، محمد جمال الدين، (٢٠٠٤). تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، ط ٢، دبي، مكتبة دار القلم.
- الدريويش، أحمد عبدالله (٢٠٠٤). أثر استخدام الوسائط المتعددة على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- دروزة، أفنان نظير (٢٠٠٤). أساسيات في علم النفس التربوي، استراتيجيات الإدراك ومشطاتها كأساس لتصميم التعليم (دراسات وبحوث وتطبيقات)، القاهرة، مكتبة الشروق، ص ١٠٦.
- الزهراني، غيداء علي (٢٠١١). أثر استخدام استراتيجية k.W.A على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- السدحان، عبدالله ناصر (٢٠٠٤). الترويج والتحصيل الدراسي، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- السلمي، عبدالعزيز جابر، (٢٠١٣)، فاعلية استخدام بعض مهارات برنامج الكورت لتنمية التفكير على التحصيل الدراسي والتفكير الابداعي في مادة الحديث لتلاميذ الصف السادس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى.
- شحاتة، حسين؛ النجار، زينب (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- الشمري، زينب حسين (٢٠٠٥). أثر استخدام استراتيجيات الجدول الذاتي في الاستيعاب القرائي في مادة الأدب والنصوص لدى طالبات الأول المتوسط. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (٤٦)، ص ١١٦.
- الصاعدي، الآء حميد، (٢٠١٣)، فاعلية استخدام استراتيجيات (K.W.L) : في تنمية مهارات استيعاب الحديث لدى طالبات الصف الأول المتوسطة بالعاصمة المقدسة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الصافي، عبدالله طه، (٢٠٠٩). التقويم التربوي، ط٣، جدة، الدار العصرية.
- طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٤). تحليل المحتوى في العلوم الانسانية مفهومه اسسه استخداماته، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عبدالحكيم، شرين وأدم، ميرفت (٢٠٠٧) "أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس مقرر الرياضيات على تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل وبقاء أثر التعلم لدى الطالبات الملمات" مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (١٢٣)، ص ١٠٦.
- عبيدات ، ذوقان . (٢٠٠٩) إستراتيجيات التدريس فى القرن الحادى والعشرين : دليل المعلم والمشراف التربوى ط ٢ ، دار الفكر، عمان .
- عرام، ميرفت سليمان (٢٠١٢). أثر استخدام استراتيجيات K.W.L في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الاساسي رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.
- العسيلي، راشد فايز (٢٠١٣)، أثر استخدام استراتيجيات ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟ على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني متوسط، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك خالد، ابها.
- عطية، إبراهيم؛ صالح، محمد أحمد (٢٠٠٧). فاعلية استراتيجيات K.W.L و فكر زواج شارك في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والابداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، ١٨، ص ٥٠.
- عطية، محسن علي (٢٠٠٩). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- العون، خلف سفاح (٢٠٠٧). أثر استراتيجيات الجدول الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة والقراءة الابداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الاردن.

- علي،وائل عبدالله(٢٠٠٤)،أثر استخدم استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي"مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،العدد(٥٥)،ص١٩١ .
- العليان،فهد علي(٢٠٠٥).استراتيجية k.w.l في تدريس القراءة مفهومها إجراءاتها فوائدها.مجلة كليات المعلمين،الرياض،٥(١)،ص٢٥ .
- الفاهمي،سالم موسى(٢٠١٠)،استراتيجية نموذج المعرفة السابقة والمكتسبة في التدريس k.w.l ، موقع المناهل www.manahl.net ،بتاريخ،١٢/٥/١٤٣٥ هـ .
- فتح الله،مندور عبدالسلام(٢٠٠٦)،التقويم التربوي،ط٢،الرياض،دار النشر الدولي للنشر والتوزيع .
- القحطاني،سالم وآخرون.(٢٠٠٥).منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات على SPSS،الرياض،مكتبة العبيكان .
- الهاشمي،عبدالرحمن عبد؛الدليمي،طه علي(٢٠٠٨)،استراتيجيات حديثة في فن التدريس،عمان،دار الشروق للنشر والتوزيع .
- محمود،حمدي شاكر(٢٠٠٤).التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات.حائل.دار الأندلس .
- Ogle,D.M.(1986)."K.W.L"Ateaching model that develops active reading of expository text"Reading Teacher,PP564



البحث السابع :

**فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني على فعالية الذات لدى
بعض الإداريات بكلية الآداب والإدارة ببيشه**

إعداد :

د/ صافيناز عادل حجر
أستاذ علم النفس الارتقائي المساعد
كلية التربية جامعة بيشه

” فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني على فعالية الذات لدى بعض الإداريات بكلية الآداب والإدارة ببيشه ”

د/ صافيناز عادل حजर

• المستخلص البحث :

تستهدف الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني ، و معرفة أثر البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى بعض الإداريات بكلية الآداب والإدارة ببيشه في فعالية الذات . وتمثلت إجراءات الدراسة في بناء البرنامج ومقاييس الدراسة والتي تتماشى مع أهدافها ، و تطبيق الاختبار القبلي على أفراد المجموعتين، وذلك بعد استخراج دلالات الصدق والثبات . ثم تطبيق المقاييس بعد انتهاء البرنامج على المجموعتين التجريبية والضابطة و تحليل بيانات الدراسة ومناقشتها .

الكلمات المفتاحية : البرنامج - الذكاء الوجداني - فعالية الذات

The Effectiveness of a Training Program for the Development of the Emotional Intelligence on the Self-Effectiveness for some Administrators Working in Faculty of Arts and Management Bisha

Abstract :

The study aimed to build a training program for the development of the emotional intelligence, and the impact of the training program for the development of the emotional intelligence among some Administrators at the Faculty of Arts and Administration (Bisha) in self-efficacy. The study procedures represented in building the program and study standards that are in consistent with its objectives, and implementation of the pre-test on the members of the two groups, and that after extracting the implications of validity and reliability. Then apply the standards after the end of the program on the experimental and control groups then study and discuss data analysis results.

Keywords: the program, emotional intelligence learnSelf-efficacy

• مقدمة :

تعد الانفعالات عنصراً أساسياً من عناصر السلوك الإنساني، وهي وثيقة الصلة بحياة الإنسان وشخصيته، وتختلف باختلاف شخصية الفرد وسلوكه، وقد يعاني بسببها من مشكلات التكيف والتوافق مع أفراد محيطه ومجتمعه، والانفعالات سواء أكانت سلبية أم إيجابية ضرورية للحياة اليومية فهي تشبع حاجتنا اليومية، وتقود الإنسان في أعماله، وتسهم في اتخاذ قراراته .

إن موضوع الذكاء الانفعالي جديد على الساحة التربوية والنفسية والاجتماعية، حيث ظهر تعبير الذكاء الانفعالي لأول مرة في الثمانينات من القرن الماضي، ثم اتسعت دائرة الاهتمام به بعد أن نشر جولمان كتابه الأول عن الذكاء الانفعالي وعمل جاهدا عبر وسائل الإعلام المرئية والمقروءة ونشر

مقالات عديدة حول هذا الموضوع في مجلات وصحف واسعة الانتشار، مما أثار اهتمام الناس من مختلف القطاعات بهذا المفهوم الذي له مساس بجوانب حياتهم العملية المختلفة، حيث يدخل موضوع الذكاء الانفعالي في جميع مجالات العمل و الاختصاصات النفسية والاجتماعية والطبية والاقتصادية وغيرها . (Goleman, 2003)

إنّ الذكاء الانفعالي يعمل على استثمار طاقات الفرد في مواجهة الإحباطات والتحكم في الاندفاعات، وتأخير بعض الإشباعات، وتنظيم الحالات المزاجية، والحفاظ على الفرد من الانتكاسات الانفعالية في مواجهة مشكلات الحياة التي تحتاج إلى حل جيد، ويمكن للفرد أن يطور ذكاءه الانفعالي عن طريق التعلم والتعليم، ويلعب الآباء والمربون دوراً فعالاً في تنمية وتطوير هذا النوع من الذكاء لدى أبنائهم وطلابهم . (محمد عبد السميع رزق، ٢٠٠٣)

ومن خصائص الذكاء الانفعالي أنه يعنى بطبيعة الأفراد والجماعات والمجتمع برمته، ويمكن للفرد أن ينظم العلاقة بين انفعالاته وتفكيره من ناحية وبين تفكير وانفعالات الآخرين الذين يتعامل معهم من ناحية أخرى، بحيث يجعل تلك العلاقة مثمرة وفعالة للوصول إلى النجاح في المجالات المختلفة من الحياة . (امل المخزومي، ٢٠٠٥)

كما أنّ قدرة الفرد على التكيف ومواجهة الحياة تعتمد على التوظيف المتكامل لقدراته الانفعالية والعقلية، فالعقل دون وجدان يصبح عقيماً، والوجدان دون عقل يصبح أعمى، بالإضافة إلى أنّ النجاح في العلاقات الشخصية يعتمد على قدرة الفرد في توظيف خبراته الانفعالية والاستجابة بوسائل متوافقة انفعالياً . (فتون محمود خرنوب، ٢٠٠٣)

ومما لا شك فيه أنّ للذكاء الانفعالي علاقة رئيسة بمدى نجاح الفرد في حياته الاجتماعية، وذلك لأن الفرد لا يحيا في فراغ، وإنّما يعيش في مجتمع يتفاعل معه، ويؤثر فيه ويتأثر به. لذا، فإنّ بعض العلماء يميلون في تحديدهم لمفهوم الذكاء إلى هذه الناحية الاجتماعية، ويؤكد دول (Doll) كما ورد في فؤاد البهي السيد (١٩٩٤) أهمية الكفاح الاجتماعي كمظهر رئيسي من مظاهر الذكاء، ويذهب إلى أن النجاح والتكيف الاجتماعي يحتاج إلى نسبة عالية من الذكاء. وفضلاً عن أهمية الذكاء الانفعالي في إدارة العلاقات الإنسانية بشكل عام والعلاقات بين العوامل بشكل خاص، فهناك ضرورة اجتماعية وأخلاقية تدعو إلى الاهتمام بتنمية الذكاء الانفعالي وهي ما نراها من عنف في العلاقات الاجتماعية . وهذه الظاهرة آخذة في الازدياد بشكل متسارع، فضلاً عن تدني دافعية العمل جراء الاتجاهات السلبية التي يمتلكونها تجاه المهنة، ولا أحد ينكر التغييرات الانفعالية وتزايد أثرها على الحياة العلمية والعملية وعلى العلاقات الإنسانية والاجتماعية في سلوكيات الأجيال المتعاقبة. (فتحي جروان، ٢٠٠٤).

ونظراً لنقص الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع فقد وجدت الباحثة ضرورة لبناء برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لدى بعض الإداريات واستقصاء أثره في تحقيق فعالية الذات لديهن .

• مشكلة الدراسة :

تحددت مشكلة الدراسة الحالية في دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني وفعالية الذات من خلال عمل الباحثة كعضو هيئة تدريس ، والقيام بالعديد من الأعمال الإدارية ، حيث وجدت أن بعض الإداريات يفتقدن إلى مهارات الذكاء الوجداني سواء على المستوى الشخصي أو الاجتماعي أو المهني ، وهذا ما أوضحته نتائج دراسة سابقة بعنوان " الذكاء الوجداني والمساندة الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى المرأة السعودية " . وعلى ذلك فإن هؤلاء الإداريات في حاجة ماسة للأخذ بيديهن وتدريبهن وتنمية ذكائهن الوجداني ، لكي يكن قادرات على التوافق ، الذي هن في أمس الحاجة إليه في مجال عملهن . ويجب أن تشمل هذه البرامج كل العوامل في المؤسسات المختلفة وكل من يقوم بالريادة في المجتمع ، وتؤدي هذه البرامج لأفضل النتائج حين تستمر لفترة طويلة ، ويقوم بها مدربون على درجة عالية من الخبرة والمهارة . كما أن التأكيد على مدى عمق الحاجة الماسة لتقديم برامج الذكاء الوجداني والاجتماعي لهؤلاء الذين يجب أن يتعلموا معنى العاطفة وكيفية ضبط وإدارة الانفعالات والمشاعر في مواقف التوتر ومدى أهمية ضبط الذات والمهارات الاجتماعية في حل المشكلات اليومية المتزايدة .

لاحظت الباحثة من خلال اطلاعها على بعض البحوث ، والدراسات العربية المرتبطة بالذكاء الوجداني أن هناك ندرة في البحوث ، والدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني ، وعلاقته بفعالية الذات . وانطلاقاً من ذلك تحاول الدراسة الحالية طرح سبل تنمية الذكاء الوجداني ، ودراسة أثر ذلك على فعالية الذات حيث تؤكد نتائج العديد من الدراسات أهمية الذكاء الوجداني لتحقيق النجاح الدراسي والاجتماعي والمهني ، كما أن الذكاء الوجداني من المداخل المهمة لتنمية الفعالية الذاتية ، فقد أشار جولمان 1995 Golman أنه يوجد أفراد على الرغم من تمتعهم بقدرات عقلية مرتفعة إلا أنهم لا يحققون النجاح في علاقاتهم الاجتماعية وحياتهم المهنية بنفس المستوى ، بل ربما يخفقون نتيجة نقص العديد من المهارات الانفعالية والاجتماعية مثل القدرة على الوعي بمشاعرهم وتنظيمها وتوظيفها لتحقيق أهدافهم المرغوبة ، والقدرة على فهم مشاعر الآخرين والتعاطف معهم بما يؤدي إلى تحقيق الفعالية الذاتية ومستويات مرتفعة من الصحة النفسية والجسمية .

وبذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

- « هل يمكن تصميم برنامج تدريبي للذكاء الوجداني وما خصائص هذا البرنامج ؟
- « هل يمكن تنمية الذكاء الوجداني باستخدام البرنامج المصمم وإلى أي حد تكون هذه التنمية ؟
- « ما أثر البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى بعض الإداريات بكلية الآداب والإدارة ببيشه في فعالية الذات ؟

• أهمية الدراسة :

تتلخص أهمية الدراسة في مجالين هما :

- « المجال النظري: سعت هذه الدراسة إلى تقديم إضافة علمية جديدة من خلال تناولها موضوع الذكاء الوجداني لدى الإداريات ، وتنمية الذكاء الوجداني ومهاراته لديهن وفحص أثر ذلك في فعالية الذات عن طريق بناء برنامج يساهم في توعية الإداريات بمشاعرهن وطبيعتها واكتساب مهارات ضبط الذات مما يساهم في تحقيق الاستقرار النفسي وبناء منظور إيجابي للذات .
- « المجال العملي التطبيقي تضمنت الدراسة أدوات لقياس الذكاء الوجداني وفعالية الذات ، وتضمنت برنامجاً تدريبياً لتنمية الذكاء الوجداني يمكن أن يفيد منه العاملون في جميع المراكز التربوية والاجتماعية من أجل تنمية الذكاء الوجداني وأثر ذلك على فعالية الذات .

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من :

- « بناء برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني كمتغير هام من متغيرات الشخصية .
- « أثر البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى بعض الإداريات بكلية الآداب والإدارة ببيشه في فعالية الذات .
- « يمكن أن تطرح الدراسة تصوراً مقترحاً في ضوء الإطار النظري والنتائج لكيفية انتقاء واختيار العلامات في مجال العمل الإداري فإن الذكاء الوجداني يساعد الفرد على النجاح في هذه الوظيفة فالذكاء الوجداني مطلباً ضرورياً لكل من يتولى دوراً قيادياً أياً كان .

• تعريف المصطلحات :

• البرنامج :

وهو عبارة عن أنشطة تدريبية تهدف إلى إحداث تغيرات سلوكية وذهنية حالية أو مستقبلية يتطلبها الفرد والعمل الذي يؤديه والمنظمة التي يعمل بها .
(Goleman, 2003)

وعرف إجرائياً لأغراض هذه الدراسة بأنه برنامج تدريبي تمّ إعداده من قبل الباحثة ليغطي خمسة مكونات للذكاء الوجداني هي الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافعية ، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية وبواقع (١٢) جلسة

تدريبية موزعة على المكونات الأربعة لمدة ٦ أسابيع بواقع جلستين أسبوعياً لمدة (٤٥ للجلسة) وتم تطبيقه وتقديمه للإداريات بهدف تطوير وتنمية ذكائهن الوجداني.

• الذكاء الوجداني:

وهو القدرة على إدراك الانفعالات وفهم ومعرفة انفعال الآخرين بحيث يؤدي إلى تنظيم وتطوير النمو الذهني المتعلق بتلك الانفعالات من خلال الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية. (Goleman, 2003)

وعرف إجرائياً لأغراض هذه الدراسة بأنه مجموع الدرجات التي تحصل عليها الإدارية في مقياس الذكاء الوجداني الذي صممه الباحثة لأغراض الدراسة.

• فعالية الذات :

تكوين نظري اقترحه باندورا كميكانيزم معرفي يشكل أساساً لتغيير السلوك، وعلى ذلك فإن توقعات الفعالية تحدد ما إذا كان سلوك المواجهة سوف يبدأ ويستمر في مواجهة العقبات أم لا، كما أن هذه التوقعات تزودنا بمقياس لكمية الطاقة التي يمكن بذلها في جهود المواجهة ولذا فإنها لا تحدد نمط السلوك فحسب، ولكنها تحدد أيضاً أي أنماط السلوك أكثر فعالية (محمد عبد الرحمن، ١٩٩٨ ص ٧٣)

وعرفه العدل ٢٠٠١ بأنه ثقة الفرد الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، أو هي اعتقاد الفرد في قوة الشخصية، مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأساليب الأخرى للتفاوت. (العدل ٢٠٠١)

وعرف إجرائياً لأغراض هذه الدراسة بأنه مجموع الدرجات التي تحصل عليها الإدارية في مقياس فعالية الذات الذي قننته الباحثة لأغراض الدراسة.

• محددات الدراسة :

« تحددت الدراسة بعينة من بعض الإداريات بكلية الآداب والإدارة ببيشه، اقتصرت الدراسة على (٦٠) إدارية .

« اقتصرت المدة الزمنية لتنفيذ البرنامج على (١٢) جلسة بواقع ٤٥ د. لكل جلسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥ هـ (٢٠١٤/٢٠١٥ م) .

« تتحدد الدراسة بأدوات القياس المستخدمة في الدراسة، والمتغيرات التي شملتها الدراسة.

« المنهج المستخدم: يتحدد في المزاوجة بين المنهج الوصفي والمنهج التجريبي (الامبريقي) شبه التجريبي القائم على التصميم التجريبي المتضمن للقياس القبلي - البعدي .

• المفاهيم الأساسية والدراسات السابقة :

• الذكاء الوجداني :

يعد الذكاء الوجداني عاملاً حيوياً في الحياة المهنية مقارنة بالذكاء العام الذي هو مفتاح النجاح في الحياة الدراسية والأكاديمية، وقد أشار الكاتب وعالم النفس الأمريكي جولمان (Goleman, 2003) إلى أن الذكاء الأكاديمي يسهم بنصيب قليل في النجاح المهني والتعامل مع مشكلات الحياة العملية للفرد مقارنة بالذكاء الوجداني . قدم سالوفي وماير تعريفاً للذكاء الانفعالي بالجمع بين فكرة أن الوجدان يجعل تفكيرنا أكثر ذكاءً أو فكرة التفكير بشكل ذكي نحو حالاتنا الانفعالية، ويركز القدرة على إدراك وتنظيم الانفعالات، والتفكير فيها. (Sjobery , 2001)

وفي عام (١٩٩٤) بدأ جولمان في تأليف كتابه في التنوير الانفعالي (Emotional literacy) وذلك بعد قراءته عن الانفعالات العامة وأعمال مايروسالوفي خاصة، ثم غير الكتاب عام (١٩٩٥) حيث أصدره بعنوان "الذكاء الانفعالي لماذا يعتبر أكثر أهمية من نسبة الذكاء"، وقد كان مصطلح الذكاء الانفعالي مضللاً ومثيراً للجدل حتى أشار جولمان إلى المهارات الاجتماعية والانفعالية، هذان النوعان ليسا متماثلين ولكنهما على الأرجح مترابطان، وشمل مفهوم الذكاء الانفعالي كما عرفه جولمان خمسة مجالات: الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، وحفز الذات، والتعاطف والتعامل مع الآخرين. فالوعي بمزاجنا وأفكارنا تجاه هذا المزاج هو ملاحظة محايدة للحالة الداخلية، تنطوي على معرفة متى نستجيب لهذه المشاعر، وإذا لم تكن قادرين على إدراك مشاعرنا فسيكون من الصعب علينا إدراك مشاعر الآخرين (عثمان الخضر، ٢٠٠٢).

• مفهوم الذكاء الوجداني:

تعددت المسميات التي أطلقت على هذا المفهوم منذ أن ظهر في المجال النفسي فقد أطلق عليه مفهوم الذكاء الوجداني تارة والذكاء العاطفي تارة أخرى؛ وكذلك الذكاء الانفعالي . وما يزال مفهوم الذكاء الانفعالي مفهوماً يكتنفه بعض الغموض إذ يقع في منطقة تفاعل بين النظام المعرفي والنظام الانفعالي، والتعريفات التي تم رصدها تؤكد هذا الغموض، إذ يمكن التمييز بين اتجاهين مختلفين من التعريفات التي قدمت للذكاء الانفعالي: ينظر الاتجاه الأول للذكاء الانفعالي على أنه قدرة يمكن قياسها باختبارات على غرار اختبارات الذكاء التقليدية، بينما ينظر الاتجاه الثاني للذكاء الانفعالي على أنه خليط من المهارات والخصائص غير المعرفية . (حبشي ، و جاد الله ٢٠٠٤)

• أولاً: الذكاء كمجموعة من القدرات :

يقوم هذا الاتجاه على تعريف الذكاء بأنه: القدرة على الإدراك الدقيق والتقدير الجيد والصياغة الواضحة للانفعالات الشخصية، وترقية وتطوير المشاعر لتيسير وتسهيل عمليات التفكير، وفهم الانفعالات وتنظيمها والسيطرة

عليها، والمعرفة الانفعالية لزيادة النمو الانفعالي المعرفي، ويمثل هذا الاتجاه مايروسالوفي (Mayer & Salovey) اللذان عرفا الذكاء الانفعالي كما ورد في فاروق عثمان (٢٠٠١) بأنه القدرة على فهم الانفعالات الذاتية للآخرين وتنظيمها للرقي بكل من الانفعال والتفكير والذي يميز الأفراد الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم ومراقبة مشاعر الآخرين وتنظيم انفعالاتهم وفهمها .

وقد حدد اميرلنج (Emmerling & Goleman, 2003) خمسة أبعاد للذكاء الانفعالي هي القدرة على الإدراك الدقيق والتقييم والتعبير عن الانفعال، والقدرة على توليد المشاعر عندما تعمل على تسهيل وتسيير التفكير، والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة الانفعالية، والقدرة على تنظيم الانفعالات لتحسين النمو العقلي والانفعالي.

كما عرفه محمد عبد السميع رزق (٢٠٠٣) بأنه قدرة الفرد على الإدراك والتحديد والفهم الدقيق والتقييم والتعبير عن انفعالاته الذاتية وتنظيمها والرغبة في إثرائها، والتحكم فيها وضبطها، وفهم انفعالات الآخرين والوعي بها .

وقد حدد مايروسالوفي (Mayer & Salovey, 2002) أبعاد الذكاء الانفعالي بأنها: معرفة انفعالات الفرد، والتنشيط الذاتي أو الدافعية، وإدارة الانفعالات، وإدارة انفعالات الآخرين، وإدارة ومعالجة الانفعالات.

• ثانياً: الذكاء الانفعالي كمجموعة من المهارات:

يقع ضمن هذا الاتجاه عدة نماذج من أهمها نموذج جولمان (Goleman, 1998) الذي عرّف الذكاء الانفعالي بأنه: مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح المهني في الحياة. أما تصنيف جولمان لأبعاد الذكاء الانفعالي. فقد أشارت إليها أمل حسونة ومنى أبو ناشى (٢٠٠٦) كالآتي:

« الوعي بالذات: يقصد به الوعي بمشاعرنا وانفعالاتنا وعواطفنا والوعي بأفكارنا المرتبطة بهذه العواطف والانفعالات، والانتباه المستمر للحالة الشخصية الداخلية وهو أساس البصيرة السيكلوجية، والثقة بالنفس .

« التعامل مع الانفعالات :أي أن نعرف كيف نعالج أو نتعامل مع المشاعر التي تؤذيها وتزعجنا فهذه المعالجة هي أساس الذكاء الانفعالي، والقدرة على تحمّل الانفعالات العاصفة التي تواجهنا .

« الدافعية : أي أن يكون لدينا هدف وأن نعرف خطواتنا خطوة خطوة ونسعى نحو تحقيقها، وأن يكون لدينا الحماس والمثابرة لاستمرار السعي، والأمل مكون أساسي في الدافعية التي تلعب دورا كبيرا في الإنجاز في كافة الميادين .

« التفهم : ويعني قراءة مشاعر الآخرين والتعرف عليها والاستجابة لها وذلك من أصواتهم أو بتعبيرات وجوههم وليس بالضرورة مما يقولون . فالقدرة على معرفة مشاعر الغير قدرة إنسانية أساسية، بينما الفشل في إدراك مشاعر الغير نقطة عجز أساسية في الذكاء الانفعالي.

«المهارات الاجتماعية: أي القدرة على قراءة وفهم كل من السلوك الاجتماعي والمشاركة الاجتماعية مثل التعبير اللفظي والانفعالي والقدرة على لعب الدور الاجتماعي بكفاءة .

ويتفق بار - أون مع جولمان في تعريف الذكاء الانفعالي على أنه مجموعة من القدرات والمهارات الاجتماعية والانفعالية والشخصية التي تؤثر على قدرة الفرد على النجاح في مجابهة الضغوط البيئية . (Bar-On,2001) ويرى عثمان ورزق (٢٠٠١) أن الذكاء الانفعالي يتضمن القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة.

ويشير (جابر عيسى ، و ربيع رشوان ٢٠٠٦) أن زيادة الاهتمام بمفهوم الذكاء الوجداني قد يرجع إلى سببين :

« أن المهارات الانفعالية تختلف من فرد لآخر نظرا للفروق الفردية والتي لا تستطيع مقاييس الذكاء والشخصية قياسها

« هناك نتائج متوقعة نظريا عن علاقة الذكاء الوجداني بالمهارات الاجتماعية لدى مرتفعي الذكاء الوجداني لها ارتباط بالمواطنة الصالحة .

• تطبيقات الذكاء الوجداني:

يرى ماير وآخرون (Mayers,Perkins,Caruso &salovey, 2001) أن الذكاء الانفعالي قد يكون متنبأ لنتائج مهمة سواء أكان ذلك في المدرسة أم المنزل، أم مكان العمل، إلا أنه ليس بديلا عن القدرة والمعرفة أو مهارات العمل، وتشير الدراسات إلى ارتباط الذكاء الوجداني بالعديد من مجالات الحياة، وهي على النحو الآتي:

• أولا: الذكاء الانفعالي والسلوك :

تعد الانفعالات الإنسانية مرشداً أساسياً لسلوكيات الإنسان، والجنس البشري يدين في استمراره وتماسكه ووجوده إلى إرشاد الانفعالات له إلى حد كبير فالحب الغيري والتضحية، وسهر الوالدين لراحة أبنائهم ما هي إلى أمثلة من إرشاد الانفعالات لسلوك الإنسان وتأثيرها القوي على حياة الإنسان، ويرتبط الذكاء الانفعالي بسلوك الفرد بشكل مباشر، فقد أثبتت معظم الدراسات أن الطلاب ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع كانوا أقل تدخينا للسجائر أو تناولوا للكحول، كما أنهم أقل عدوانية مع زملائهم وأكثر قبولا اجتماعيا من قبل معلمهم مقارنة بالطلبة ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض، مما يثبت دور الذكاء الانفعالي في التخفيف من المشكلات السلوكية والعنف لدى الطلبة . (Mayer & Salovey,2002)

• **ثانياً: الذكاء الانفعالي والصحة الجسمية :**

توجد علاقة بين الحالة الانفعالية للفرد وصحته الجسمية، فهناك أثر مباشر للوجدانات الموجبة على فسيولوجيا الجسم خصوصاً في رفع كفاءة جهاز المناعة. فقد يزيد قمع الانفعالات السلبية في حساسية الإصابة بمرض السرطان وتطوره، فالأفراد الذين يقيمون غضبهم ومشاعرهم السلبية عامة، قد يشتركون في أسلوب انفعالي يعمل على استشارة أنواع معينة من السرطان .

• **ثالثاً: الذكاء الانفعالي والإنجاز الأكاديمي والمهني :**

يرى مايروسالوفي (Mayer & Salovey, 2002) أن الذكاء الانفعالي يستطيع التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي بنسبة (١٠٪) من النجاح، وأن الذكاء العام يتنبأ ببعض جوانب النجاح الأكاديمي والمهني بنسبة (١٠-٢٠٪)، في حين تبقى النسبة الكبرى لتقدير عوامل أخرى. إن إمكانية تحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة تتوقف على تنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية لديهم ويتم ذلك من خلال رفع مستوى الوعي بالذات لديهم، والتفهم العطوف، وحل المشكلات، وإدارة الانفعالات في محيط بيئة التعلم، ولا بد من الاهتمام بفهم طبيعة الذكاء الانفعالي وأهمية في إدراك النجاح وتأثيره على العاملين في البيئة المدرسية من طلبة ومعلمين ومديرين.

• **رابعاً: الذكاء الانفعالي في مجال العمل :**

يلعب الذكاء الانفعالي دوراً هاماً في القيادة والتطور المهني في الحياة العملية، فهو أحد العناصر الهامة للتنبؤ في مكان العمل، إلا أن الذكاء الانفعالي ليس بديلاً عن القدرة والمعرفة أو مهارات العمل، إن الذكاء الانفعالي مفتاح النجاح بالحياة المهنية . (Mayer, salovey & Carouso, 2000)

وأشارت فتون خرنوب (٢٠٠٣) إلى أبرز استخدامات الذكاء الانفعالي في مكان العمل، وهي :

« التطور المهني : يؤدي الذكاء الانفعالي دوراً بارزاً في مجالات عديدة في حياتنا، إلا أنه ليس حاسماً للنجاح في كل المهن والأعمال، نظراً لعدم حاجة بعض الأعمال للذكاء الانفعالي .

« تطوير الإدارة : يساعد السلوك الذكي للمديرين على أن يكونوا أكثر مرونة في التخطيط واتخاذ القرارات الهامة،

« فعالية الفريق : يساعد الذكاء الانفعالي الفرد على التفكير بشكل مبدع من خلال رؤية مشكلات من زوايا عديدة، وامتلاك العديد من الأفكار المبدعة والجديدة وتوليد أفكار وحلول جديدة للمشكلات ، كما يساعد الذكاء الانفعالي الفرد على العمل مع الآخرين من خلال الثقة بهم والتعاطف معهم .

• خامساً: الذكاء الانفعالي وأساليب المواجهة :

تعتمد فاعلية أساليب المواجهة على الكفاءات الانفعالية ويؤدي قصور الكفاءات الانفعالية لدى الأفراد إلى ضعف مهارات المواجهة وتنفيذها كتنظيم الانفعال. فالأفراد الأذكى يعرفون مشاعرهم وينظمونها ويصبحون أكثر نجاحاً في مواجهة خبرات انفعالية سلبية، أما الأفراد ذو الذكاء الانفعالي المنخفض فهم غير قادرين على الإدراك ومن ثم تنظيم انفعالاتهم مما يعوق قدرتهم في عملية المواجهة، إن الأفراد الذين لديهم كفاءات انفعالية قوية يجب عليهم أن يكونوا قادرين على إدراك استجاباتهم الانفعالية لصدمة ما على أنها أمر طبيعي، ورؤية الصدمة وانفعالاتهم في سياق حياتهم الأشمل ، وتحديد ميزات إيجابية عن الصدمة وعن انفعالاتهم. (Salovey, 2000)

• فعالية الذات :

تكوين نظري اقترحه باندورا كميكانيزم معرفي يشكل أساساً لتغيير السلوك، وعلى ذلك فإن توقعات الفعالية تحدد ما إذا كان سلوك المواجهة سوف يبدأ ويستمر في مواجهة العقبات أم لا ، كما أن هذه التوقعات تزودنا بمقياس لكمية الطاقة التي يمكن بذلها في جهود المواجهة ولذا فإنها لا تحدد نمط السلوك فحسب، ولكنها تحدد أيضاً أي أنماط السلوك أكثر فعالية. (محمد عبد الرحمن، ١٩٩٨ ص ٢ - ٧٣)

وتمثل فعالية الذات مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب، ومدى مثابرته للإنجاز، كما يتضمن هذا المفهوم بعض الأبعاد التي أظهرها التحليل العاملي والتي تتضمن الثقة بالنفس، والقدرة على التحكم في ضغوط الحياة، الصمود أمام خبرات الفشل، والمثابرة للإنجاز . (علاء الشعراوي، ٢٠٠٠، ص ٢٨٩)

ويرى (باندورا ١٩٧٧ Bandura) أن فعالية الذات تتأثر بنمطين من التوقعات هما:

- « توقعات الفعالية: وتعنى معتقدات الفرد الذاتية عن قدرته على إنجاز المهام بكفاءة أو عما يستطيع إنجازه.
- « توقعات النتائج: وهى عبارة عن تقييمات خاصة يعطيها الفرد لنفسه عن النتائج التي يحققها أو يسعى إليها.

كما تعتبر فعالية الذات من المكونات المهمة للنظرية المعرفية الاجتماعية عند باندورا Bandura والتي افترضت أن سلوك الفرد والبيئة، والعوامل الاجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة، فالسلوك الإنساني في ضوء نظرية باندورا يتحدد تبادلياً بتفاعل ثلاثة مؤثرات هي: العوامل الذاتية والعوامل البيئية ، والعوامل السلوكية وأطلق على هذه المؤثرات نموذج الحتمية التبادلية . (فتحي عبد الحميد والسيد أبو هاشم، ٢٠٠٧)

ويحدد باندورا Bandura ١٩٧٧ ثلاثة مكونات لفعالية الذات مرتبطة بالأداء المهني والأكاديمي، ويرى أن المعتقدات الذاتية للفرد تعبر عن فعالية ذاته وتختلف تبعاً لهذه المكونات ، وهي:

« قدر الفعالية : ويقصد به مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف ويبدو قدر الفعالية بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقاً لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفعالية، ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة، ومتوسطة الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها، ومع ارتفاع مستوى فعالية الذات لدى بعض الأفراد فإنهم لا يقبلون على مواقف التحدي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تدنى مستوى الخبرة، والمعلومات السابقة.

« العمومية: ويقصد بهذا المكون انتقال فعالية الذات من موقف ما إلى مواقف أخرى مشابهة، فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهام مقارنة بنجاحه في أداء أعمال ومهام مشابهة.

« القوة أو الشدة: وتحدد قوة فعالية الذات لدى الفرد في ضوء خبراته السابقة، ومدى ملاءمتها للموقف، فالمعتقدات الضعيفة عن الفعالية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه، ولكن الأفراد ذوي المعتقدات القوية عن فعالية ذاتهم لديهم قدرة على المثابرة في مواجهة الأداء الضعيف .
(في السيد أبو هاشم، ٢٠٠٥، ص ٣٧ - ٣٨)

• مصادر فعالية الذات :

وفقاً لما اقترحه باندورا (١٩٧٧) يوجد أربعة مصادر لفعالية الذات وهي:

« الانجازات الأدائية: ويمثل المصدر الأكثر تأثيراً في فعالية الذات لدى الفرد لأنه يعتمد أساساً على الخبرات التي يمتلكها، فالنجاح عادة يرفع توقعات الفعالية بينما الإخفاق المتكرر يخفضها، والمظاهر السلبية للفعالية مرتبطة بالإخفاق، وتأثير الإخفاق على الفعالية الشخصية يعتمد جزئياً على الوقت والشكل الكلي للخبرات في حالة الإخفاق، وتعزيز فعالية الذات يقود إلى التعميم في المواقف الأخرى وبخاصة في أداء الذين يشكون في ذاتهم من خلال العجز واللافعالية الشخصية، والانجازات الأدائية يمكن نقلها بعدة طرق من خلال النمذجة المشتركة حيث تعمل على تعزيز الإحساس بالفعالية الذاتية لدى الفرد.

« الخبرات البديلة : ويشير هذا المصدر إلى الخبرات غير المباشرة التي يمكن أن يحصل عليها الفرد، فرؤية آراء الآخرين للأنشطة والمهام الصعبة يمكن أن تنتج توقعات مرتفعة مع الملاحظة الجيدة أو المركزة والرغبة في التحسن والمثابرة مع المجهود، ويطلق على هذا المصدر "التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين" فالأفراد الذين يلاحظون نماذج ناجحة يمكنهم استخدام هذه الملاحظات لتقدير فعاليتهم الخاصة.

« الإقناع اللفظي: ويعنى الحديث الذى يتعلق بخبرات معينة للآخرين والإقناع بها من قبل الرد أو معلومات تأتى للفرد لفظيا عن طريق الآخرين فيما قد يكسبه نوعا من الترغيب في الأداء أو الفعل، ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولاته لأداء المهمة .

« الحالة النفسية والفسولوجية: وتشير إلى العوامل الداخلية التي تحدد للفرد ما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافه أم لا، وذلك مع الأخذ في الاعتبار بعض العوامل الأخرى مثل القدرة المدركة للنموذج والذات، وصعوبة المهمة، والمجهود الذي يحتاجه الفرد، والمساعدات التي يمكن أن يحتاجها للأداء (فتحي عبد الحميد والسيد أبو هاشم، ٢٠٠٧، ص ١٩)

وقد استخدم أسلوب التحليل البعدي لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

« أن فعالية الذات تكوين نظري وضعه باندورا (١٩٧٧) كمفهوم معرفي يسهم في تغيير السلوك، ودرجة الفعالية تحدد السلوك المتوقع الذي يقوم به الفرد كما تحدد كمية الطاقة المبذولة للتغلب على المشكلات، وأحكام فعالية الذات عملية استنتاجية تتوقف على معلومات من أربع مصادر رئيسية هي: الإنجازات الأدائية والخبرات البديلة، الإقناع اللفظي والحالة النفسية والفسولوجية.

« فعالية الذات هي توقع الفرد لمدى قدرته على أداء مهمة محددة وهي كذلك تعنى استبصار الفرد بإمكاناته وحسن استخدامها، وأنها وحدها لا تحدد السلوك على نحو كاف بل لابد من وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فسيولوجية أو عقلية أو نفسية.

« تختلف توقعات فعالية الذات عن توقعات الفرد للنتائج ويمارس النوعان تأثيراً قوياً على السلوك الإنساني.

« فعالية الذات ذات جانب دافعي يربطها إلى حد ما بالنتائج النهائي للسلوك وقد يكون ذلك وراء مثابرة الفرد في مواجهة العقبات.

« تتأثر فعالية الذات بالعديد من العوامل وهي كذلك تؤثر في أنماط التفكير والخطط التي يضعها الأفراد لأنفسهم (السيد أبو هاشم، ٢٠٠٥، ص ٤٤-٤٥)

يتضح من العرض السابق أن اعتقاد الفرد في كفاءته الذاتية فيما يعرف بفعالية الذات يجعله أكثر اهتماما بالأنشطة المختلفة، وأكثر مثابرة لتحدي الصعاب حيث يبذل أقصى جهد لمواجهة الفشل وتجاوزه، كما أنه ينظر إلى المهام الصعبة على أنها مصدر للتحدي وإثبات الكفاءة، وغالبا ما ينسب نجاحه إلى ذاته، بينما ينسب الإخفاق في بعض المواقف إلى عدم كفاية المعلومات أو الجهد المبذول.

• **ثانيا: الدراسات السابقة ذات الصلة :**

على الرغم من اهتمام العديد من الباحثين بموضوع الذكاء الوجداني وأهميته، إلا أن الباحثة في حدود معرفتها لم تستطع الحصول على دراسات ناقشت موضوع تنميته لدى الإداريات السعوديات بشكل مباشر . تم تقسيم البحوث والدراسات المرتبطة بالبحث الحالي إلى مجموعتين:

◀ مجموعة البحوث التي تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني وفعالية الذات .

◀ مجموعة البحوث التي تناولت الذكاء الوجداني وبعض المتغيرات الأخرى ذات العلاقة بفعالية الذات.

• **دراسات تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني وفعالية الذات:**

لقد أجرى وانج وهزين Wang &HeZhiwen 2002 دراسة للعلاقة بين الذكاء الوجداني والفعالية العامة للذات والأساليب التربوية الوالدية وذلك على عينة من طلاب وطالبات المدارس الثانوية بالصين بلغت (١٦١ من الطلاب، ١٤٨ من الطالبات)، طبق عليهم مقياس للفعالية العامة للذات، ومقياس سكوت وآخرون للذكاء الوجداني، وقد أظهرت النتائج وجود فروق بين الجنسين في فعالية الذات حيث أظهرت الطالبات مستوى أقل من فعالية الذات مقارنة بالطلاب، كما أظهرت النتائج كذلك وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني وفعالية الذات، وأن الأساليب التربوية الوالدية الإيجابية مثل الفهم والتعاطف والحماية والاهتمام ذات علاقة إيجابية بكل من الذكاء الوجداني وفعالية الذات.

وهدف دراسة هار تسفيلد Hartsfield ٢٠٠٣ إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وفعالية الذات لدى عينة شملت (١٢٤) من القيادات في منظمات أمريكية ضخمة، طبق عليهم أدوات لقياس الذكاء الوجداني وفعالية الذات القيادة التحويلية، وقد أظهرت النتائج أن الذكاء الوجداني متغير قوي للتنبؤ بالفعالية الذاتية للقيادة التحويلية.

وهدف جنيدلاش وآخرون Gundlach, et al ٢٠٠٣ إلى معرفة أثر الذكاء الوجداني في تنمية الفعالية العامة للذات وذلك من خلال دراسة تجريبية لقياس الكفاءة الذاتية والوجدانية في المواقف المختلفة لدى عينة شملت (٣٠) من العاملين تم تقسيمهم إلى مجموعتين، وقد استخدم الباحثون مقياس للذكاء الوجداني وآخر للفاعلية العامة للذات، وأظهرت النتائج أهمية الذكاء الوجداني في تنمية معتقدات الفعالية الذاتية لدى العينة التجريبية.

وقام برون وآخرين Brown,et al (٢٠٠٣) بدراسة تناولت دور الذكاء الوجداني في الالتزام المهني وعملية صنع القرار المهني وفعالية الذات، وذلك على عينة من العاملين طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس الالتزام المهني واتخاذ القرار، ومقياس فعالية الذات، وأظهرت النتائج أن الذكاء الوجداني

كما يقاس بمهارات التعاطف وتنظيم المشاعر وضبط النفس يرتبط إيجابياً بفعالية الذات والقدرة على اتخاذ القرار المهني، ولم تظهر الدراسة أي تأثير دال لعامل النوع (ذكور - إناث) في الذكاء الوجداني والفعالية الذاتية.

وتناولت دراسة فيرنهاموبتريدس (2003) Furnham&Petrides سمة الذكاء الوجداني والشعور بالسعادة، وأكمل المشاركون قياسات لسمه الذكاء الوجداني، السعادة الشخصية، والقدرة الإدراكية وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني والسعادة، وأن القدرة الإدراكية مرتبطة بالسعادة أو سمة الذكاء الوجداني، كما فسرت سمة الذكاء الوجداني ما يزيد عنه ٥٠ ٪ من الاختلاف في مستويات السعادة والشخصية ، كمتغير قوى للتنبؤ بالفعالية الذاتية للقيادة التحويلية.

وتناولت دراسة أوكش 2004 Okech العلاقة بين الذكاء الوجداني وفعالية الذات لدى المعلمين في ضوء بعض المتغيرات، وذلك على عينة شملت (١٨٠) معلماً من مدارس تكساس الابتدائية تراوحت أعمارهم ما بين ٢٣ - ٦٥ سنة ، طبق عليهم (مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل من أعداد (سالوفي وماير ١٩٩٩ Mayer&Salovey) ومقياس المعتقدات الفعالية للذات، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية في بعض أبعاد الذكاء الوجداني وفعالية الذات بين الذكور والإناث ، حيث كانت الإناث أكثر في بعد التعاطف مقارنة بالذكور، وكان الذكور أكثر فعالية للذات من الإناث، ووفقاً للخبرة التدريسية للمعلمين وجدت فروق في الذكاء الوجداني وفعالية الذات لصالح المعلمين الأكثر خبرة والأكبر عمراً.

وأجرى مارتين وآخرون ٢٠٠٤، Martin, et al دراسة للعلاقة بين الذكاء الوجداني وفعالية الذات لدى المرشدين ، وذلك على عينة شملت (١٤٠) طالباً بقسم الإرشاد النفسي ومتدربين في الإرشاد النفسي، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين القدرة على توظيف المشاعر بإيجابية والذكاء الوجداني لدى المرشدين، كما أمكن التنبؤ بفعالية الذات من مستويات الذكاء الوجداني، كما أوصت الدراسة بضرورة أن تكون سمة الذكاء الوجداني من السمات المميزة للمرشدين وطلاب الإرشاد النفسي.

ومن الدراسات العربية التجريبية دراسة أماني عبد التواب (٢٠٠٤) والتي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني على بعض المتغيرات النفسية (فعالية الذات - الدافع للإنجاز - التوافق النفسي) لدى عينة من المراهقات بلغ عددهن (٦٠) طالبة (٣٠ ضابطة - ٣٠ تجريبية) طبق عليهن مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحثة، مقياس الفعالية العامة للذات أعداد تبتون ورثنجتون تعريب (محمد السيد عبد الرحمن)، ومقياس الدافع للإنجاز أعداد هرمانسن تعريب (رشاد عبد العزيز وصلاح الدين أبو ناهية)،

ومقياس التوافق النفسي إعداد الباحثة إضافة إلى برنامج تنمية الذكاء الوجداني، وقد أسفرت النتائج عن وجود تأثير إيجابي لبرنامج تنمية الذكاء الوجداني لدى المجموعة التجريبية على نمو كل من فعالية الذات، والتوافق النفسي والدافع للإنجاز وذلك مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وقام أستون ٢٠٠٤ Easton بدراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني وإرشاد فعالية الذات وذلك على عينة تكونت من (١١٨) طالباً بقسم الإرشاد النفسي والمرشدين، طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني ومقياس الإرشاد النفسي لفعالية الذات، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الذكاء الوجداني وفعالية الذات، كما أظهرت الدراسة كذلك أنه يمكن استخدام مقياس الذكاء الوجداني كأداة تقييم ذاتية لطلاب الإرشاد النفسي وكذلك المرشدين في التعرف على مهارات الذكاء الوجداني التي يجب أن يكتسبوها كسمة أساسية للعمل في مجال الإرشاد النفسي.

وهدف دراسة شان 2004 Chan إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وفعالية الذات العامة، وفعالية الذات نحو مساعدة الآخرين، وذلك على عينة شملت (١٥٨) معلماً بالمدارس الثانوية بالصين طبق عليهم مقياس للذكاء الوجداني وآخر لفعالية الذات، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد الذكاء الوجداني وفعالية الذات، كما أمكن التنبؤ بمعتقدات الفعالية الذاتية وكذلك الفعالية الذاتية نحو مساعدة الآخرين من الأبعاد المختلفة للذكاء الوجداني لدى المعلمين.

وهدف دراسة لوبيز و باركت و نيزلك و سلين و سالوي (٢٠٠٤)، (SaloveyLopes&,Brackett,Nezlak,Sellin) استقصاء أثر تطبيق برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي على التكيف الاجتماعي لدى طلبة الجامعة في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تكونت عينة الدراسة من (١١٨) طالباً متوسط اعمارهم (٢٠) عاماً قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، خضعت المجموعة التجريبية لبرنامج الذكاء الانفعالي مستنداً إلى نظرية مايروسالوي لتحديد العلاقة بين القدرة على تنظيم الانفعالات وطبيعة التفاعل الاجتماعي. وقد استخدمت الدراسة المقياس المعدل للذكاء الانفعالي لمايروسالوي، ومقياس التكيف الاجتماعي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي تعزى إلى أثر البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، فضلاً عن وجود علاقة بين القدرة على تنظيم الانفعالات وجودة التفاعل الاجتماعي بين الطلبة.

وتناولت دراسة دي - فابيو وآخرون (٢٠٠٥) Di-Fabio، الذكاء الوجداني وفعالية الذات لدى عينة من المعلمين بالمدارس الثانوية الإيطالية بلغت (١٧٢)

معلماً طبق عليهم النسخة الايطالية من مقياس الذكاء الوجداني المختصر إعداد أون - بار Bar-On ومقياس الفعالية الذاتية للمعلمين، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة في الذكاء الوجداني باختلاف العمر، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في بعض أبعاد الذكاء الوجداني، حيث كان الذكور أعلى في البعد غير الشخصي بينما كانت الإناث أعلى في البعد الشخصي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني والفعالية الذاتية للمعلمين.

وتناولت دراسة ليلي السليمان (٢٠٠٧) علاقة هوية الأنا بفاعلية الذات والذكاء الوجداني لدى عينة من المراهقات الموهوبات والعاديات، وذلك على عينة شملت (٥٤) طالبة من الطالبات العاديات بالمرحلة الثانوية، (٥٥) طالبة من الموهوبات، طبق عليهم استبان هوية الأنا للشباب، ومقياس فاعلية الذات، ومقياس الذكاء الوجداني، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين هوية الأنا وكل من فاعلية الذات والذكاء الوجداني، كما وجدت فروق دالة في فاعلية الذات والذكاء الوجداني لصالح الطالبات الموهوبات لصالح ذوى التحكم الداخلي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث.

ويتبين من خلال هذا العرض قلة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية لدى عينة مماثلة لعينة الدراسة، كما يلاحظ أنه في الوقت الذي بات موضوع الذكاء الوجداني يشغل بال الباحثين والمهتمين والعاملين في المؤسسات المختلفة، إلا أن الميدان التربوي العربي والأجنبي لم يعط هذا الموضوع الاهتمام الكافي من حيث الدراسة والاستقصاء وفقاً للمتغيرات التي تناولتها الدراسة الحالية، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تمت مراجعتها. ولقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من خلال الرجوع إلى الأدب النظري وذلك من خلال تحديد مشكلة الدراسة وتصميم أدواتها وبناء برنامجها التدريبي وبيان غرض الدراسة ومجتمعها وتحديد متغيراتها للوصول إلى هدف الدراسة

• الطريقة والإجراءات :

يتضمن عرضاً لأفراد الدراسة، والأدوات المستخدمة فيها وطريقة إيجاد الصدق والثبات، وخطوات تطبيق الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات التي تم الحصول عليها.

• عينة الدراسة :

تتكون عينة الدراسة من مجموعة من الإداريات داخل كلية الآداب والإدارة ببيشه إذ بلغ عددهم (٦٠) إدارية. وتم توزيع العينة إلى مجموعتين متكافئتين أحدهما تجريبية تكونت من (٣٠ إدارية)، والأخرى ضابطة تكونت من (٣٠ إدارية)

علماً بأن توزيع واختيار العينة كان عشوائياً، كما هو موضح على النحو التالي:

جدول (١) توزيع أفراد الدراسة	
العينة	العدد
تجريبية	٣٠
ضابطة	٣٠
المجموع	٦٠

• أدوات الدراسة:

لأغراض هذه الدراسة تمّ تقنين مقاييس للحصول على البيانات اللازمة للتعرف على فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني في فعالية الذات .

• برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني :

وهو برنامج تدريبي تم بناؤه خصيصاً لأغراض هذه الدراسة، بهدف تعرف فاعليته في فعالية الذات لدى الإداريات في كلية الآداب والإدارة من خلال الاطلاع على أنشطة تنمية الذكاء الوجداني التي قلما تردت في الأدب التربوي والدراسات السابقة، مثل الأنشطة التي تستهدف تنظيم الانفعالات وإدراكها وصياغتها ، قامت الباحثة بإعداد البرنامج وتحديد محتواه بالرجوع إلى المراجع المختصة والدراسات ذات العلاقة .

وبعد بناء البرنامج التدريبي تمّ عرضه على متخصصين في علم النفس والإرشاد للتأكد من صحة صياغته اللغوية وللتأكد من :
 « مدى مناسبة النشاطات للفئة العمرية المستهدفة .
 « مدى وفاء البرنامج بالهدف المنشود .
 « مدى مناسبة المدة الزمنية لتطبيق البرنامج .

وبعد تحكيم البرنامج تمّ إجراء التعديلات المناسبة عليه، ومن ثمّ إعداده بصورته النهائية تمهيداً للبدء بتطبيقه على أفراد العينة التجريبية .

• وصف البرنامج :

تكوّن البرنامج التدريبي بصورته النهائية من أربع مكونات، ترى الباحثة بأنها تتكامل مع فعالية الذات وهي : الوعي بالذات ، وتوجيه (إدارة) الانفعالات ، وتحفيز الذات ، والعلاقات الاجتماعية .

وتم تخصيص مواقف تدريبية لكل مكون من المكونات الأربعة ، على النحو التالي:

« الوعي بالذات : وتشير إلى معرفة الفرد لمشاعره واستخدامها في اتخاذ قرارات واثقة ، فهو يتضمن اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته ومعرفة انفعالات الذات أي أنها حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية والانفعالية .

« توجيه (إدارة) الانفعالات: أي قدرة الفرد على إدارة الانفعالات المتعلقة بالذات والتحكم فيها وتوجيهها ، وتوجيه انفعالات الآخرين

« تحفيز الذات : وهو استخدام الفرد لقيمه وتفضيلاته واهتماماته من أجل تشجيع ذاته وتوجيهها لتحقيق أهدافها .
 « العلاقات الاجتماعية : وهي قدرة الفرد على فهم الآخرين والإحساس بهم من خلال علاقته معهم ، وإظهار الحب والاهتمام واستخدام مهارات الإقناع والتفاوض ، وتكوين شبكة علاقات ناجحة والعمل ضمن فريق بطريقة فعالة .

استمر تطبيق البرنامج التدريبي مدة شهر ونصف (٦ أسابيع) بواقع جلستين أسبوعياً وزعت على مكونات البرنامج الأربعة وهي الوعي الذاتي، وإدارة الانفعالات، والعلاقات الاجتماعية، بحيث يتكون البرنامج من (١٢) جلسة مدة كل جلسة (٤٥) دقيقة حيث اقتصرت الجلسة الافتتاحية على التعارف، وتقديم أهداف البرنامج، وتحديد الواجبات وحقوق الأعضاء وتطبيق المقياس القبلي. أما الجلسة الختامية فتضمنت التعرف على الفائدة التي اكتسبتها الإداريات من الجلسات كاملة وما تخللها من لقاءات تدريبية، وختمت الجلسات بتطبيق المقياس البعدي .

وقد تم تحديد ما يلي لكل موقف تدريبي : المدة الزمنية، والمواد والوسائل التعليمية، والهدف العام، وأهداف الجلسة الخاصة، وإجراءات الجلسة، ودليل المناقشة. وقد تم الاعتماد في تبني هذه المكونات والمواقف على نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي .

• إجراءات الدراسة :

قامت الباحثة بما يأتي لتنفيذ الدراسة:

« بعد مراجعة الأدب السابق قامت الباحثة ببناء البرنامج ومقاييس الدراسة والتي تتماشى مع أهدافها .

« توضيح الهدف من الدراسة ومبرراتها وصياغة الأنشطة والتدريبات.

« تم اعتماد أدوات الدراسة بصورتها النهائية بعد استخراج دلالات صدقها وثباتها .

« تطبيق الاختبار القبلي على أفراد المجموعتين في يوم واحد وذلك بعد استخراج دلالات الصدق والثبات له .

« تطبيق المقاييس بعد انتهاء البرنامج على المجموعتين التجريبية والضابطة

« تحليل بيانات الدراسة وعرضها ومناقشتها .

• تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية :

تم استخدام التصميم شبه التجريبي الذي يتضمن المجموعتين التجريبية والضابطة بقياس قبلي وبعدي، ولاستقصاء أثر البرنامج في تنمية الذكاء الوجداني وقياس فاعليته في فعالية الذات تم استخدام:

« المتوسط الحسابي ، الوسيط الحسابي ، الانحراف المعياري .

« اختبارات T test لعينتين مستقلتين .
« اختبار Mann-Whitney للفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين متساويتين .

وقد تم تحليل جميع البيانات باستعمال الحاسب الآلي و باعتماد الحقيبة الإحصائية في " برنامج SPSS " .

• متغيرات الدراسة :

« المتغير المستقل : ويشمل: برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني .
« المتغير التابع : فعالية الذات .

• الافتراضات التي يقوم عليها البرنامج التدريبي :

« أولاً : يمكن تنمية الذكاء الوجداني من خلال التدريب والخبرات الموجهة.
« ثانياً : يرتبط الذكاء الوجداني بفعالية الذات .
« ثالثاً : الإداريات وما يعانون من مشكلات ترجع إلى خصائصهن الانفعالية والمعرفية التي تجعلهن مختلفات عن أقرانهن وهن بحاجة إلى برامج لتنمية ذكائهن الوجداني .

• الإرشادات العامة :

« الترحيب بأفكار الإداريات مع عدم توجيه النقد أو التجريح.
« مساعدتهن على طرح الأفكار وتنظيمها وإعادة صياغتها.
« ضرورة الجدية والالتزام من قبل الباحثة حتى يحقق لهن الهدف المرجو من البرنامج التدريبي
« ضرورة التأكد من استيعابهن للنشاطات والمواقف التدريبية وحصولهن على الفائدة المرجوة من ذلك.
« إجراء حوارات هادفة للتعرف على قدرتهن في دمج وتطبيق مهارات الذكاء الوجداني ضمن المناخ الأسري

• إرشادات للإداريات :

« قدمن الأفكار حول المشكلة المطروحة وكن واعيات في طرحكن.
« كن مشاركات حيويات وفعالات .
« حاولن إعادة تنظيم وترتيب الأفكار المطروحة من زميلاتكن لتحقيق أكبر فائدة من كل لقاء تدريبي حتى تتمكن من تنمية الذكاء الوجداني لديكن .

• التطبيقات التي يعتمد عليها البرنامج :

« المناقشة والحوار
« عرض شرائح من خلال استخدام جهاز البروجكتر
« لعب الأدوار
« التعزيز
« سرد القصص
« العصف الذهني

جدول (٢) البرنامج الارشادي

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	نوع الجلسة	اهداف الجلسة	محتوى الجلسة	فنيات التدريب	المهينات	زمن كل جلسة
الأولى	افتتاحية	إعلامية "عارف"	- التعارف بين الباحث و عضوات المجموعة - التعارف بين عضوات المجموعة - تقديم أهداف البرنامج - تحديد واجبات وحقوق العضوات	♦ تعرف الباحثة بنفسها وطبيعتها عملها. ♦ شرح هدف البرنامج وأهميته. ♦ العمل على تعزيز الثقة في نفوس أعضاء المجموعة وإيجاد المودة فيما بينهم.	المناقشة الحوار		٤٥ دقيقة
الثانية	القياس القبلي	تقويمية	- تقوم الباحثة بإجراء تطبيق الاختبار القبلي على الإداريات لقياس الذكاء الوجداني لمعرفة فاعلية البرنامج التدريبي للتمية الذكاء الوجداني لديهن .	تعمي مقدمة عن الذكاء الوجداني في حياتنا الأسرية والمهنية والاجتماعية ، وأهميته	تطبيق المقياس		٤٥ دقيقة
الثالثة والرابعة	الوعي الذاتي	تدريبية	تنمية الوعي بالذات كأحد مكونات الذكاء الوجداني	♦ توزع الباحثة بطاقة "أنا - شخص" على الإداريات ♦ تطلب من الإداريات قراءة صامتة ♦ توجه الباحثة مجموعة من الأسئلة عليهن حول البطاقة	♦ الأنشطة الفردية ♦ المناقشة ♦ الحوار	بطاقات	٤٥ دقيقة
الخامسة والسادسة	الانفعالات	تدريبية	تنمية توجيه الانفعالات " إدارة الانفعالات " كأحد مكونات الذكاء الوجداني .	♦ تعرض الباحثة المواقف من خلال كتابتها على السبورة . ♦ توجه الباحثة بعض الأسئلة على الإداريات .	♦ الأنشطة الفردية ♦ المناقشة والحوار ♦ المجموعات ♦ التعاونية	بطاقات سبورة. أقلام سبورة	٤٥ دقيقة
السابعة والثامنة	تحفيز الذات	تدريبية	تنمية تحفيز الذات كأحد مكونات الذكاء الوجداني . (تأجيل الإضباب- التألول)	♦ تقرأ الباحثة القصة على الإداريات، - تطلب منهن الإنصات جيداً وتفهم القصة . ♦ توجه الباحثة بعض الأسئلة على الإداريات .	♦ الأنشطة الفردية ♦ المناقشة والحوار ♦ المجموعات ♦ التعاونية ♦ العصف الذهني ♦ النمذجة	بطاقات سبورة. أقلام سبورة بروجيكتور	٤٥ دقيقة
التاسعة	العلاقات الاجتماعية	تدريبية	تنمية العلاقات الاجتماعية كأحد مكونات الذكاء الوجداني . (التواصل- القيادة)	♦ تقرأ الباحثة الموقف على الإداريات و تطلب منهن الإنصات ♦ توجه الباحثة بعض الأسئلة على الإداريات . ♦ يطلب منهن عرض رأيهن في الموقف و المظاهر المرتبطة به	♦ الأنشطة الفردية ♦ المناقشة والحوار ♦ المجموعات ♦ التعاونية ♦ العصف الذهني ♦ النمذجة ♦ لعب الأدوار	بطاقات سبورة أقلام سبورة	٤٥ دقيقة
الحادية عشر	الذكاء الوجداني ومكوناته	تدريبية	♦ تعريف الإداريات بمفهوم الذكاء الوجداني ومكوناته ♦ كيف نحسن نضجنا الوجداني؟	تحديد مجموعة من الصفات الشخصية والمهارات الاجتماعية والوجدانية التي تمكن الشخص من تفهم مشاعر و انفعالات الآخرين، ومن ثم يكون أكثر قدرة علي ترفيد حياته النفسية والاجتماعية انطلاقاً من هذه المهارات .	♦ المناقشة والحوار		٤٥ دقيقة
الثانية عشر	الغتماتية	تقويمية	♦ التطبيق البعدي للمقياس ♦ التعرف إلى الفائدة التي اكتسبتها الإداريات من الجلسات كاملة وما تخللها من لقاءات تدريبية. ♦ التعرف إلى كيفية تحويل الجلسات واللقاءات التدريبية إلى واقع عملي يستفيد منه الجميع .	♦ تقدم الباحثة ملخصاً إجمالياً للجلسات من تقييم ذاتي وتقنية راجعة ومؤشرات الفاعلية والإتقان للبرنامج. ♦ تفتح باب الاستفسارات من الإداريات ♦ تقوم الباحثة بالتطبيق البعدي للمقياس ♦ تقوم الباحثة أيضاً بإجراء ثلاثة نماذج من التقييم الشامل للبرنامج : التقييم الذاتي، التقنية الراجعة ، فاعلية ودرجة الإتقان من تطبيق البرنامج؛	♦ الأنشطة الفردية ♦ المناقشة والحوار ♦ المجموعات ♦ التعاونية ♦ العصف الذهني	بطاقات	٤٥ دقيقة

• مقياس الذكاء الوجداني :

تم الاطلاع على بعض مقاييس الذكاء الوجداني ، وقد قامت الباحثة بتصميم مقياس للذكاء الوجداني ، يتكون من ٥٠ عبارة تم عرضهم على مجموعة من المحكمين وتم استبعاد ٦ عبارات وبذلك اشتمل المقياس على ٤٤ بند تقدر مستوى الذكاء الوجداني لدى الفرد ، وتشير الدرجات المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع الذكاء الوجداني لدى الفرد ، بينما تشير الدرجات المنخفضة على المقياس إلى انخفاض الذكاء الوجداني . ويطلب من المفحوصات أن يقومن بالإجابة على البنود بإعطاء تقدير دقيق وصريح يعبر بوضوح عن رأيه الشخصي ، وذلك على مقياس يتدرج من (دائماً - كثيراً - بدرجة متوسطة - أحيانا - لا أبداً) و موضوع أمام هذه التقديرات خمس درجات هي : (٠ ، ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤) وذلك عندما يكون اتجاه البنود نحو الذكاء الوجداني إيجابياً ، و (٠ ، ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤) وذلك عندما يكون اتجاه البنود نحو الذكاء الوجداني سلبياً . والعبارات السلبية هي العبارة (٢ ، ٧ ، ٨ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٩ ، ٣١)

وحددت الباحثة أربعة مكونات للذكاء الوجداني وهي كالتالي :

١١ الوعي بالذات : ويشير إلى معرفة الفرد لمشاعره واستخدامها في اتخاذ قرارات واثقة ، فهو يتضمن اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته ومعرفة الانفعالات الذات ، أي أنها حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية والانفعالية . ويضم العبارات (١ ، ٥ ، ٩ ، ١٣ ، ١٧ ، ٢١ ، ٢٥ ، ٢٩ ، ٣٣ ، ٣٧ ، ٤١)

١٢ العلاقات الاجتماعية (المهارات الاجتماعية) : وهو قدرة الفرد على فهم الآخرين والإحساس بهم من خلال علاقته معهم ، وإظهار الحب والاهتمام ، واستخدام مهارات الإقناع والتفاوض وتكوين شبكة علاقات ناجحة والعمل ضمن فريق عمل بطريقة فعالة . ويضم العبارات (٢ ، ٦ ، ١٠ ، ١٤ ، ١٨ ، ٢٢ ، ٢٦ ، ٣٠ ، ٣٤ ، ٣٨ ، ٤٢)

١٣ تحفيز الذات : وهو استخدام الفرد لقيمه وتفضيلاته (اهتماماته) من أجل تشجيع ذاته وتوجيهها لتحقيق أهدافها . ويضم العبارات (٣ ، ٧ ، ١١ ، ١٥ ، ٢٣ ، ٢٧ ، ٣١ ، ٣٥ ، ٣٩ ، ٤٣)

١٤ إدارة (توجيه) الانفعال : وهي قدرة الفرد على إدارة الانفعالات المتعلقة بالذات ، والتحكم فيها وتوجيهها وتوجيه انفعالات الآخرين . ويضم العبارات (٤ ، ٨ ، ١٢ ، ١٦ ، ٢٠ ، ٢٤ ، ٢٨ ، ٣٢ ، ٣٦ ، ٤٠ ، ٤٤)

• الخصائص السيكومترية للمقياس :

• أولاً صدق المقياس :

١٥ صدق المحكمين (الصدق المنطقي) : قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من المتخصصين في علم النفس والمهتمين بالمجال بهدف تحديد مدى مناسبة

العبارات للعينه ، و مدى مناسبة صياغة العبارات ، ومدى مناسبة مقياس التقدير المدرج لخصائص العينه ، ومدى مناسبة كل عبارة للمحور الذي تندرج تحته العبارة . بالإضافة إلى حذف أو تعديل أو إضافة ما يرويه من فقرات ، وقد أثمر التحكيم على عدد من التوجهات التي أخذت في الاعتبار .

◀ صدق التجانس الداخلي : وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس وبين مجموع المقياس .

جدول (٣) يوضح الاتساق الداخلي بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني "ن٨٠"

الأبعاد	الوعي بالذات	العلاقات الاجتماعية	تحفيز الذات	توجيه الانفعال
الذكاء الوجداني الكلي	٠.٥٧٤ ♦♦	٠.٦٥٠ ♦♦	٠.٥٤٠ ♦♦	٣٨٦ ♦♦
الوعي بالذات		٠.٣٤١ ♦♦	٣٨٢ ♦♦	٣٦٧ ♦♦
العلاقات الاجتماعية			٣٥٨ ♦♦	٠.١٨٤
تحفيز الذات				٠.٢٦٢ ♦♦

♦♦ دالة عند ٠.٠١ ♦♦ دالة عند ٠.٠٥

• ثانياً ثبات المقياس :

تم حساب الثبات بطريقة إعادة تطبيق المقياس على عدد ٤٥ مفحوصة بفواصل زمني ٢٠ يوماً بين التطبيقين الأول والثاني . وكانت معامل الارتباط بين درجات التطبيقين ٠.٩٥١ . وهي معامل ثبات دالة إحصائياً عند ٠.٠١ مما يشير إلى دقة المقياس في قياس الظاهرة .

• مقياس الفعالية العامة للذات :

قام الباحثان د. هشام إبراهيم عبد الله ، د. عصام عبد اللطيف عبد الهادي العقد بإعداد مقياس الفعالية العامة للذات في ضوء نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي، كما تم الاستفادة من بعض المقاييس العربية والأجنبية التي هدفت إلى قياس فعالية الذات ومنه : مقياس فعالية الذات للمرأة، أعداد إليزابيث باركر وآخرون Elisabeth, Parker, et al (١٩٩٠) . مقياس الفعالية العامة للذات، أعداد تبتون ورثنجتون (Tipton & Worthington) إعداد ترجمة وتعريب محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨) ، مقياس الفعالية العامة للذات كيم وبارك Kim&Park ، تعريب فتحي عبد الحميد والسيد أبو هاشم . (٢٠٠٥)

وقد تألف المقياس في صورته الأولية من (٥٥) عبارة ، تم توزيعها على ثلاثة أبعاد وهي مكونات فعالية الذات عند باندورا:

◀ المبادأة في السلوك .

◀ الثقة بالذات .

◀ المثابرة في مواجهة العقبات .

وللتحقق من صدق وثبات المقياس استخدم الباحثان الإجراءات التالية:

• أولاً: الصدق :

تم التحقق من ذلك باستخدام الصدق المنطقي، والصدق التمييزي للمفردات والصدق العاملي وذلك على النحو التالي:

« الصدق المنطقي: عرض الباحثان مقياس الفعالية العامة للذات في صورته الأولى على خمسة من المحكمين المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والإرشاد النفسي لإبداء الرأي حول المقياس وأبعاده وعباراته، وفي ضوء هذه الخطوة تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق تزيد عن ٩٠٪ من آراء المحكمين، وتعديل صياغة بعض العبارات، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٩) عبارة.

« صدق المقارنة الطرفية: تم أخذ الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس الفعالية العامة للذات محكاً للحكم على صدق مفرداته، فتم ترتيب الدرجات الكلية لكل بعد ترتيباً تنازلياً وأخذ أعلى وأدنى ٢٧٪ من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى ٢٧٪ الطلاب المرتفعين، وتمثل مجموعة أدنى ٢٧٪ من الدرجات الطلاب المنخفضين، وباستخدام اختبار (ت) في المقارنة بين المتوسطات لمعرفة معاملات التمييز بين الطلاب المرتفعين والطلاب المنخفضين كما هو موضح بالجدول (٤) :

جدول (٤) نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية (الإرباعي الأعلى، والإرباعي الأدنى) في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لفعالية الذات (ن = ٦١)

الأبعاد	مجموعة الإربعي الأدنى			مجموعة الإربعي الأعلى			قيمة (ت) ودلالاتها
المبادأة في السلوك	ن	م	ع	ن	م	ع	٤٧,١٥ ♦♦
	١٦	٨٧,٢٥	٩٣,١	١٨	٢٢,٣٠	١٦,١	
الثقة بالذات	ن	م	ع	ن	م	ع	١٨,١٩ ♦♦
	١٦	٦٩,٣٧	٤٧,٢	٢١	٢٤,٤٩	٩,١	
المثابرة في مواجهة لعقبات	ن	م	ع	ن	م	ع	٧٦,١٤ ♦♦
	١٥	٥٣,٤١	٢٥,١	٢٠	٨٥,٥٢	٧٦,٢	
الدرجة الكلية	ن	م	ع	ن	م	ع	٠٨,١٥ ♦♦
	١٧	٥٣,١٠٨	٤١,٥	١٥	٦٠,١٣٥	٦٤,٤	

يتضح من الجدول (٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات مجموعة الأربعي الأعلى ومتوسطات مجموعة الإربعي الأدنى في جميع المكونات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس فعالية الذات مما يدل على الصدق التمييزي للمقياس.

« الصدق العاملي: للتعرف على التركيب العاملي لمقياس الفعالية العامة للذات تم حساب المصفوفة الارتباطية لعبارات المقياس، وقد أسفر التحليل العاملي لأبعاد المقياس عن وجود عامل واحد كما يوضح ذلك جدول (٥) .

يتضح من الجدول (٥) تشبع محاور فعالية الذات على عامل واحد بجذر كامن ١٠٥,٢ ويفسر ٧٠,١٨ من التباين الكلي وكانت التشعبات ٨٠,٠ للمبادأة و ٨٩,٠ للثقة، ٨١,٠ للمثابرة.

جدول (٥) الصدق العاملي لأبعاد مقياس الفعالية العامة للذات

الأبعاد	التشعبات	الاشتراكات
المبادأة في السلوك	٨٠٢,٠	١٨١,٧٠
الثقة بالذات	٨٩٤,٠	٢٢٥,٨٩
المثابرة في مواجهة العقبات	٨١٤,٠	٠٠٠,١٠٠
الجزر الكامن	١٠٥,٢	
النسبة التباين	٧٠,١٨%	

• ثانياً: الثبات:

تم التحقق من ذلك باستخدام بعض مؤشرات الثبات ومنه :

« الاتساق الداخلي للمقياس: قام الباحثان بحساب معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية للمقياس ببعضه وبالدرجة الكلية، ويوضح ذلك جدول رقم (٦) .

جدول (٦) معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس الفعالية العامة للذات ببعضها وبالدرجة الكلية

الأبعاد	الدرجة الكلية	المبادأة في السلوك	الثقة بالذات
المبادأة في السلوك	٧٦٢ ، ❖❖		
الثقة بالذات	٨٩٧ ، ❖❖	٦٠١ ، ❖❖	
المثابرة في مواجهة العقبات	٨٤٤ ، ❖❖	٤٢٩ ، ❖❖	٦٢٢ ، ❖❖

يتضح من الجدول (٦) ان جميع معاملات ارتباط الأبعاد ببعضها وكذلك بالدرجة الكلية لمقياس الفعالية العامة للذات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، مما يحقق درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية للمقياس .

« ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية: تم حساب ثبات مقياس الفعالية العامة للذات بطريقة التجزئة النصفية لعبارات كل بعد وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، وتم حساب معامل الارتباط بينهما، وصحح معامل الثبات بطريقة سبيرمان - براون وبطريقة جيتمان، كذلك فقد تم حساب معامل ثبات التجزئة النصفية باستخدام معامل ثبات ألفا لكرو نباخ كما يتضح من جدول (٧) .

جدول (٧) معاملات ثبات التجزئة النصفية لأبعاد مقياس فعالية الذات

معامل الثبات	ثبات التجزئة النصفية		معامل ثبات ألفا
الأبعاد	سبيرمان - براون	جيتمان	لكرو نباخ
المبادأة في السلوك	٥٩٨,٠	٥٩٧,٠	٧٣٢,٠
الثقة بالذات	٨٥١,٠	٨٤٩,٠	٨٣١,٠
المثابرة في مواجهة العقبات	٧٨٩,٠	٧٨١,٠	٧٣٥,٠
الدرجة الكلية	٨٠٦,٠	٨٠٢,٠	٨٨٦,٠

يتضح من الجدول (٧) أن قيم معاملات الثبات انحصرت بين (٠,٥٩٧ ، ٨٥١,٠) . وذلك للأبعاد الفرعية، وبين (٨٠٢,٠ ، ٨٨٦,٠) للمقياس ككل، مما يدل على تمتع المقياس بجميع مكوناته بدرجة مرتفعة من الثبات .

• بدائل الإجابة:

مقياس الفعالية العامة للذات من نوع التقرير الذاتي حيث تتم الاستجابة على عباراته في ضوء مقياس ثلاثي يبدأ بالاستجابة الأولى "موافق تمام"

وينتهي بالاستجابة الثالثة "غير موافق تمام" وتصحح جميع العبارات في الاتجاه الإيجابي (٣ - ٢ - ١) عدا المفردات ارقام (٢١ - ٣٥ - ٣٩ - ٤٤ - ٤٥ - ٤٨) تصحح في الاتجاه العكسي (١ - ٢ - ٣) .

جدول (٨) توزيع عبارات مقياس فعالية الذات على الأبعاد الفرعية

الأبعاد	العبارات	عدد العبارات
المبادأة في السلوك	من ١ - ١٢	١٢
الثقة بالذات	١٣ - ٢٩	١٧
المثابرة في مواجهة العقبات	٣٠ - ٤٩	٢٠

• صدق المقياس في البيئة السعودية :

قامت الباحثة بتقنين المقياس على عينة من السعوديات وقد استخدمت :
 ◀ طريقة الاتساق الداخلي لحساب الصدق: ذلك بإيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس والجدول (٩) يوضح النتيجة .

جدول (٩) لحساب قيم معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس فعالية الذات (ن = ٤٠)

أبعاد مقياس فعالية الذات	معامل الارتباط
البعد الأول	٠.٨٧ ♦♦
البعد الثاني	٠.٧٨ ♦♦
البعد الثالث	٠.٨٠ ♦♦

♦♦ دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول (٩) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١. مما يدل على أن هذه الأبعاد تتمتع بدرجة جيدة من التماسك والاتساق .

◀ صدق التمييز بطريقة المقارنة الطرفية : وذلك بإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي درجات الإربعي الأعلى و الإربعي الأدنى في مقياس فعالية الذات ، ويوضح الجدول (١٠) النتيجة .

جدول (١٠) لحساب صدق التمييز لدرجات مقياس فعالية الذات بطريقة المقارنة الطرفية (ن = ٤٠)

أبعاد مقياس فعالية الذات	الإربعي الأدنى ن = ٥٠	الإربعي الأعلى ن = ٥٠	قيمة ت	مستوى الدلالة
البعد الأول	٢٥.٨٧	٣٠.٢٢	١٠.١٦	١٥.٤٧
البعد الثاني	٤١.٥٠	٥١.٥٨	٢.٧٤	١٤.٧٧
البعد الثالث	٣٧.٦٨	٤٩.٢٢	١.١٠	١٩.١٩

يتضح من الجدول (١٠) أن قيمة (ت) للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١. مما يدل على أن المقياس يميز تمييزاً واضحاً بين مرتفعي ومنخفضي الدرجة على المقياس ، وهذا يعني أنه يتصف بالكفاية في التمييز بين مستويات الأداء لدى المفحوصين ، وبذلك تطمئن الباحثة إلى صدق المقياس .

• ثبات المقياس في البيئة السعودية :

« طريقة التجزئة النصفية : قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية ، وذلك عن طريق حساب قيمة معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية والزوجية بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان - براون و يوضح الجدول (١١) النتيجة .

جدول (١١) لحساب قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية لدرجات مقياس فعالية الذات في البيئة السعودية (ن ٤٠)

أبعاد مقياس فعالية الذات	عدد العبارات	معامل التجزئة النصفية
البعد الأول	١٢	.٨٩
البعد الثاني	١٧	.٩٠
البعد الثالث	٢٠	.٩١

يتضح من الجدول (١١) أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفع ومقبول على كافة أبعاده .

« طريقة ألفا لكرونباخ : كما قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا لكرونباخ ، والجدول (١٢) يوضح النتيجة .

جدول (١٢) لحساب قيم معاملات ثبات ألفا لكرونباخ لدرجات مقياس فعالية الذات في البيئة السعودية (ن ٤٠)

أبعاد مقياس فعالية الذات	معامل ألفا لكرونباخ
البعد الأول	.٩٥
البعد الثاني	.٩٥
البعد الثالث	.٩٣

يتضح من الجدول (١٢) أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفع و مقبول على كافة أبعاده .

• عرض النتائج :

يتضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال :
« أولاً : بناء برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى إداريات بكلية الآداب والإدارة ببيشه ، وقد تحقق ذلك كما هو موضح في الإجراءات المتبعة في البرنامج .

« ثانياً : التعرف على فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني لدى إداريات بكلية الآداب والإدارة ببيشه .

« ثالثاً : التعرف على أثر البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى بعض الإداريات بكلية الآداب والإدارة ببيشه في فعالية الذات .

قامت الباحثة بالتحقق من خلال اختبار الفروض الآتية :

• الفرض الأول :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني قبل التدريب على البرنامج . للتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت)

للمقارنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الوجداني قبل تطبيق البرنامج ، ويتضح ذلك من خلال الجدول (١٣) :

الجدول (١٣) نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده قبل تطبيق البرنامج (ن ٦٠)

الذكاء الوجداني	المجموعة التجريبية (ن ٣٠)		المجموعة الضابطة (ن ٣٠)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الوعي بالذات	١٧.١	١.١	١٧.٥	١.٢	٠.٦١	٠.٥٥ غير دالة
إدارة الانفعالات	٣٦.٦	١.٥	٢٨.٠	١.٦	٠.٧٤ -	٠.٤٧ غير دالة
تحفيز الذات	٣٠.٨	١.٧	٢٩.٦	١.٦	٠.٨٨	٠.٣٩ غير دالة
العلاقات الاجتماعية	٣٥.١٣	١.٣	٣٣.١	١.٧	١.٠٩	٠.٢٨ غير دالة

يوضح الجدول (١٣) : عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده قبل تطبيق البرنامج . وهذا يدل على أن درجات أفراد المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده متقاربة قبل تطبيق البرنامج مما يدل على وجود تجانس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في درجات الذكاء الوجداني وأبعاده .

• الفرض الثاني :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني بعد التدريب على البرنامج . للتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بالمقارنة بين متوسط الرتب لدرجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الوجداني ، وذلك باستخدام اختبار Mann- Whitney للفروق بين متوسطين متساويين ، ويتضح ذلك من خلال الجدول (١٤) .

الجدول (١٤) الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده بعد تطبيق البرنامج (ن ٦٠)

البيان المتغيرات	المجموعة التجريبية (ن ٣٠)		المجموعة الضابطة (ن ٣٠)		قيمة U	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	٢٤.٥٠	٣٩٢.٠٠	٨.٥٠	١٣٦.٠٠	٠.٠٠١	دالة عند مستوى ٠.٠٠١
الوعي بالذات	٢٤.٠٣	٣٨٤.٥٠	٨.٩٧	١٤٣.٥٠	٧.٥٠	دالة عند مستوى ٠.٠٠١
إدارة الانفعالات	٢٣.٤١	٣٧٤.٥٠	٩.٥٩	١٥٣.٥٠	١٧.٥٠	دالة عند مستوى ٠.٠٠١
تحفيز الذات	٢١.٠٠	٣٣٦.٠٠	١٢.٠٠	١٩٢.٠٠	٥٦.٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠٠١
العلاقات الاجتماعية	٢٣.٤١	٣٧٤.٥٠	٩.٥٨	١٥٣.٥٠	١٧.٥٠	دالة عند مستوى ٠.٠٠١

يوضح الجدول (١٤) :

◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني وأبعاده بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى ٠.٠٠١. وهذا يدل على أن البرنامج التدريبي له تأثير على أفراد المجموعة التجريبية في درجات الذكاء الوجداني وأبعاده حيث بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية (٢٤.٥٠) في حين بلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (٨.٥٠) .

◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على بعد الوعي بالذات بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى ٠.٠٠١. وهذا يدل على أن البرنامج التدريبي له تأثير على أفراد المجموعة التجريبية في درجات الذكاء الوجداني وأبعاده حيث بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية (٢٤.٠٣) في حين بلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (٨.٩٧) .

◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على بعد إدارة الانفعالات بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى ٠.٠٠١. وهذا يدل على أن البرنامج التدريبي له تأثير على أفراد المجموعة التجريبية في درجات الذكاء الوجداني وأبعاده حيث بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية (٢٣.٤١) في حين بلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (٩.٥٩) .

◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على بعد تحفيز الذات بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى ٠.٠٠١. وهذا يدل على أن البرنامج التدريبي له تأثير على أفراد المجموعة التجريبية في درجات الذكاء الوجداني وأبعاده حيث بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية (٢١.٠٠) في حين بلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (١٢.٠٠) .

◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على بعد العلاقات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى ٠.٠٠١. وهذا يدل على أن البرنامج التدريبي له تأثير على أفراد المجموعة التجريبية في درجات الذكاء الوجداني وأبعاده حيث بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية (٢٣.٤١) في حين بلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (٩.٥٨) .

وبذلك فالبرنامج التدريبي كان له أثر واضح في تدريب أفراد العينة على مهارات الذكاء الوجداني لدى المجموعة التجريبية فقط دون العينة الضابطة.

• الفرض الثالث :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني بين المقياس القبلي والبعدى . (بعد

تطبيق البرنامج). للتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بالمقارنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس الذكاء الوجداني، وذلك باستخدام اختبار T. test للفروق بين متوسطين، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي

الجدول (١٥) نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده (٦٠ ن)

الذكاء الوجداني	المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج (٣٠ ن)		المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج (٣٠ ن)		قيمة "ت"
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
الوعي بالذات	٦٨.٤٠	٣.٥٩	٧٥.٤٧	٥.٤٣	٧.١٣٣
إدارة الانفعالات	٨٨.٢٠	١٩.٢٥	٧٠.٦٥	٧.٧٧	٤.٣٠
تحفيز الذات	٧٠.٨٣	٥.٤٣	٨٨.٣	١٩.٥	٤.١٤
العلاقات الاجتماعية	٦٦.٨٠	٤.٨٣	٧٥.٤٧	٥.٤٣	٦.٥٣٠

يوضح الجدول (١٥) : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده قبل وبعد تطبيق البرنامج. وهذا يدل على أن درجات أفراد المجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده مختلفة قبل وبعد تطبيق البرنامج .

• الفرض الرابع :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس فعالية الذات تعزى إلى البرنامج التدريبي . للتحقق من صحة أو رفض الفرض تم إيجاد :

٤٤ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس فعالية الذات قبل تطبيق البرنامج التدريبي ، والجدول (١٦) يبين ذلك :

جدول (١٦) لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على الدرجة الكلية لفعالية الذات قبل تطبيق البرنامج التدريبي (٦٠ ن)

المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الضابطة	٣٠	١٥١.٤٠١	٥.٥٦٤	١٠.٨١٠	غير دالة
التجريبية	٣٠	١٤٨.٧٦٦	٥.١٨٨		

يتضح من الجدول (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس فعالية الذات قبل تطبيق البرنامج التدريبي .

٤٤ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس فعالية الذات بعد تطبيق البرنامج التدريبي ، والجدول (١٧) يبين ذلك :

جدول (١٧) لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على الدرجة الكلية لفعالية الذات بعد تطبيق البرنامج التدريبي (٦٠ ن)

المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الضابطة	٣٠	١٤.٧٧٦	١.٤١٥	١١.٨٥٣	٠.٠١
التجريبية	٣٠	١٧.٨٦٧	٠.٤٤٦		

يتضح من الجدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس فعالية الذات لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي . وتتفق تلك النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت التنبؤ بفعالية الذات من الذكاء الوجداني) كما في دراسات كل من: هارتسفيلد Hartsfield (٢٠٠٣) والتي أكدت أن الذكاء الوجداني متغير قوى للتنبؤ بفعالية الذات ، ودراسة شان Chan (٢٠٠٤) ودراسة مارتن وآخرون Martin, et al (٢٠٠٤) ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء مكونات كل من فعالية الذات والذكاء الوجداني حيث تتداخل بعض المكونات بدرجة كبيرة فيما بينهما مثل مكون المثابرة في مواجهة العقبات، والثقة بالذات في فعالية الذات ويقابلها الدافعية الذاتية وإدارة الانفعالات والتعامل مع العلاقات كمكونات فرعية في الذكاء الوجداني، وبالتالي فإن أي تحسن في الذكاء الوجداني سوف يؤدي بالضرورة إلى تنمية فعالية الذات وهذا ما أكدته دراسة أماني عبد التواب (٢٠٠٤) والتي أظهرت فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني على تحسين فعالية الذات لدي عينة من المراهقات .

• تفسير و مناقشة النتائج :

و نستنتج من ذلك أنه يوجد تأثير للبرنامج التدريبي في ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني وأبعاده لدى أفراد المجموعة التجريبية ، وذلك مؤشر على تنمية الذكاء الوجداني لدى أفراد المجموعة التجريبية مما رفع درجاتهم على المقياس المستخدم بعد تطبيق البرنامج عليهم . وقد تعزى هذه النتيجة إلى ما حققته الجلسات التدريبية التي تضمنها البرنامج الحالي من أنشطة تدريبية ، كما أن الجلسات التدريبية المتعلقة بمهارة الوعي بالذات ساعدت الإداريات على امتلاك حاسة وثيقة في كل ما يتخذونه من استراتيجيات في حل المشكلات التي يواجههن، فقد مكن البرنامج التدريبي وما يتضمنه من أنشطة ومواقف تدريبية على استثمار الإداريات لحالاتهم الايجابية التي يكن قادرات فيها على تحسين حياتهن. كما حققت الأنشطة والمواقف التدريبية المتعلقة بمهارة إدارة الانفعالات في البرنامج الحالي زيادة قدرة الإداريات على ضبط النفس وحفزها وإحماس والمثابرة مما ساعدهم على تحسين حياتهن مما انعكس ايجابيا على ذواتهن . كما حققت الأنشطة التدريبية المتعلقة بمهارة تحفيز الذات . و استخدام الإداريات لقيمهن واهتماماتهن من أجل تشجيع ذواتهن وتوجيههن لتحقيق أهدافهن ، كما أن البرنامج التدريبي من خلال الأنشطة التدريبية قد نمى العلاقات الاجتماعية لديهن من خلال فهم الآخرين و الإحساس بهم من خلال علاقتهم بالآخرين ، والتواصل معهم ، والقدرة على ممارسة القيادة الصحيحة داخل الجماعة التي ينتمين إليها. كما تشير هذه النتيجة إلى أن الذكاء الوجداني يتنبأ جزئيا بالإيجابية . فإداريات العينة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي الحالي تنمت لديهن مهارات الذكاء الوجداني فقد كانوا أكثر تكييفا وتوافقا من إداريات المجموعة الضابطة، وكان لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لديهن أثر على فعالية الذات

بأبعاده الثلاثة : المبادأة في السلوك ، الثقة بالذات ، و المثابرة في مواجهة العقبات و ذلك ما أظهرته نتائج الدراسة الحالية .

• التوصيات :

- وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية توصي الباحثة:
- « ضرورة الاستمرار بالاهتمام بموضوع الذكاء الوجداني ضمن برامج المرأة وخاصة العاملة . وأهمية التركيز على الأبعاد التي تضمنها البرنامج لما كان لها من أثر .
- « إجراء دراسات إضافية للمراحل العمرية المختلفة وإدخال متغيرات أخرى كالمهنة والحالة الاجتماعية .
- « توجيه أنظار العاملين في برامج الإرشاد إلى أهمية الذكاء الوجداني في تعلم العديد من المهارات الشخصية والاجتماعية و المهنية .

• الاقتراحات :

- في ضوء نجاح تطبيق البرنامج التدريبي الحالي وإثبات فاعليته في تحقيق فعالية الذات تقترح الباحثة:
- « العمل على تطبيق البرنامج التدريبي الحالي على فئات أخرى من الإداريات وفي مراحل عمرية مختلفة.
- « العمل على تثقيف العناصر العاملة في القطاعات المختلفة بأهمية الذكاء الوجداني من خلال دورات تدريب لهن أثناء الخدمة على برنامج الذكاء الوجداني المتضمن بالدراسة الحالية أو برامج مشابهة كي يتمكنوا من تنمية الذكاء الوجداني لدى المرأة السعودية في العديد من المجالات .
- « إبراز دور البرنامج التدريبي الحالي في ترقية الانفعالات لدى الإداريات من خلال برامجها وتدريباتها .

ومما سبق توصى الباحثة بضرورة الأخذ بعين الاعتبار ببرامج تنمية المهارات الوجدانية من أجل الحياة كبرامج إرشادية بالجامعات، وكذلك برامج تنمية مهارات فعالية الذات وهو ما يطلق عليه جولمان " بالتنمية الوجدانية" حيث يرى أن النجاح في الحياة الدراسية والمهنية والزواجية يتطلب هذا النوع من الذكاء الوجداني إضافة إلى الذكاء العقلي.

- وحيث ان بحوث الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى وبرامج تنميته لا تزال مجالات خصبة تحتاج إلى إجراء المزيد من البحوث التي تكشف عن طبيعة الذكاء الوجداني ومكوناته وتطبيقاته الأسرية والمهنية، عليه تقترح الباحثة إجراء البحوث والدراسات التالية في البيئة العربية:
- « الذكاء الوجداني لدى المرأة دراسة عبر ثقافية.
- « برامج إرشادية لتنمية الذكاء الوجداني وفعالية الذات لدى الأفراد في المراحل العمرية المختلفة.
- « البنية العملية للذكاء الوجداني في ضوء نماذج جولمان، بار - أون، سالوفى وماير في البيئة العربية .

• المراجع العربية :

- أماني عبد التواب صالح (٢٠٠٤):فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني على بعض المتغيرات النفسية لدى المراهقات، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.
- أمل المخزومي (٢٠٠٥): الذكاء الانفعالي. مجلة المعلم، ١٥(٢)، ٦٢ - ٧٧
- أمل حسونة محمد ومنى سعيد أبو ناشئ (٢٠٠٦): الذكاء الوجداني. ط١، مصر: الدار العلمية للنشر والتوزيع.
- جابر عيسى ، و ربيع رشوان (٢٠٠٦) : الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة ، و الانجاز الأكاديمي لدى الأطفال ، مجلة العلوم التربوية والاجتماعية ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، ع ٤ .
- السيد محمد أبو هاشم حسن (٢٠٠٥) مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا، الرياض، مركز بحوث كلية التربية ، جامعة الملك سعود.
- عادل محمد محمود العدل (٢٠٠٢) : تحليل مسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية و كل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطر ، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس ، الجزء الأول ، العدد ٢٥ ، ص ١٢١
- عثمان محمود الخضر (٢٠٠٢). الذكاء الوجداني. هل هو مفهوم جديد؟، دراسات نفسية. ١٢ (١)، ٥ - ٤١.
- علاء محمود الشعراوي (٢٠٠٠): فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة (العدد ٤٤) ٢٥٣ - ٢٨٧
- فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق (٢٠٠١) : الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه. مجلة علم النفس، ٢٨، ٣٢ - ٥١.
- فتحي عبد الحميد عبد القادر والسيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٧) البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردنز وعلاقته بكل من فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، العدد(٥) ١٧١ - ٢٤٤
- فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٤). الموهبة والتفوق والإبداع. ط٢، عمان: دار الفكر.
- فتون محمود خرنوب (٢٠٠٣). بعض الأساليب المعرفية والسمات الشخصية الفارقة بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي الذكاء الوجداني المنخفض لطلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القاهرة، مصر.
- فؤاد البهي السيد (١٩٩٤). الذكاء. ط٥، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ليلى عبد الله السليمان (٢٠٠٧): علاقة هوية الأنا بفاعلية الذات والذكاء الوجداني لدى عينة من المراهقات الموهوبات والعاديات بمكة المكرمة Sa, [http:// childhoodgov](http://childhoodgov) .
- محمد جاد الله حبشي ، جاد الله أبو المكارم (٢٠٠٤). المكونات العملية للذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين أكاديميا وغير متفوقين من طلاب التعليم الثانوي. دراسات نفسية، ١٤ (٣)، ٢٨١ - ٣٣٦.
- محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨ - أ) : إسهامات الزواج في تحقيق التوافق النفسي لكل من الرجل والمرأة (في) محمد السيد عبد الرحمن، دراسات في الصحة النفسية، الجزء الأول، القاهرة، دارقباء. للطباعة والنشر والتوزيع، ٩ - ٥٥

- محمد عبد السميع رزق (٢٠٠٣). مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف - جامعة أم القرى. مجلة جامعة أم القرى، ١٥، (٢)، ٦٢- ١٣١

- Bar-on, R. (2000). Practical guide of applying emotional intelligence to improve personal and organizational effectiveness. New York: Academic Press
- Brearley, Michael (2001). Emotional intelligence in the classroom Creative learning strategies for 11-18s. UK: Bell & Pain Limited
- Brown C., Gurran, R., & Smith, M., (2003): The role of emotional intelligence in the career commitment and decision-making process, Journal of Career Assessment, vol. 11 (4) 379- 392-
- Chan D.W., (2004): Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong, Personality and Individual Differences, Vol. 36 (8) 1781-1795
- Di Fabio, A., Giorgi, G., Majer, V., & Palazzeschi, L. (2005): Emotional intelligence and self-efficacy among high school teachers, RisorseUomo Rivista di psicologia del Lavoro e dell'organizzazione, Vol. 11 (4) 447-457
- Easton C.J., (2004): The relationship between emotional intelligence and counseling self-efficacy, Ph. D., Northern Arizona University.
- Emmerling, Robert J. & Goleman, D. (2003). Emotional intelligence: Emotional in organization. www.eiconsottium.org
- Furnham A., & Petrides, K., (2003): Trait emotional intelligence and happiness, Social Behavior and Personality, Vol. 31 (8) 815-824
- Golman D., (1995): Emotional intelligence: why it can matter more than I.Q, London, Bloomsbury
- Golman D., (1998): Working with emotional intelligence, London Bloomsbury
- Gundlach M., Martinko, M. & Douglas, S., (2003): Emotional intelligence, causal reasoning, and the self-efficacy development process, International Journal of Organizational Analysis, Vol. 11 (3) 229 – 246.
- Hartsfield M.K., (2003): The internal dynamics of transformational leadership: Effects of spirituality, emotional intelligence and self-efficacy, PhD, Regent University

- Mayer, J.D &Salovey, P. (1997): What is emotional intelligence? In Salovey,P&Styter,D(Ed),Emotional development and emotional / intelligence: educator implication,(PP 33-34). New York: Academic Press
- Mayer, J.D, Salovey, P. Carouso, D (2000). Emotional intelligence as personality, and As mental ability. In R. Bar-On and zeitgeist, (Eds) the handbook of emotional intelligence, San J.D. Paker Bass, Aawiley Company, 118-134 Jossey – Francisco
- Mayer, J.D., Perkins, D.M., Caruso, D.R, &salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness, Roeper Review, 23, 131-138
- Mayer, J.D, &Salovey, P. (2002). About Emotional intelligence <http://www.emotionaliq.com/EL.htm>
- Martin W., Easton, C., Wilson, S., Takemoto, M. & Sullivan, S., (2004) Salience of emotional intelligence as a corecharacteristic of being a counselor, Counselor Education and Supervision, Vol. 44 (1) 17 – 30.
- Okech A., (2004): An exploratory examination of the relationships among emotional intelligence, elementary school science teacher self –efficacy, length of teaching experience race ethnicity, gender, and age, university of Texas Kingsville
- Sjobery, l (2001). Emotional intelligence: A psychometric analysis European Psychologist. (2), 79-95 ..
- Wang C., &HeZhiwen:(2002): The relationship between parental rearing styles and general self-efficacy and emotional intelligence in high school students, Chinese Mental Health Journal, Vol. 16 (11) 781 – 782
- Zeidner, Moshe, Shani- Zinvich, Inbal, Matthews, Geratel& Roberts, Richard.D(2006) The effect of emotional intelligence on academic adaptationfor gifted and non -gifted students in high school. Intelligence. 33(4),391- 369

البحث الثامن :

**العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطن التنظيمية لدى
المشرفات التربويات بمدينة تبوك**

المصادر :

د/أشرف عبد التواب عبد المجيد
أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك
كلية التربية والآداب - جامعة تبوك

أ/ زهور سمران مرزوق العوي
المشرفة التربوية بإدارة التعليم بمنطقة تبوك
المملكة العربية السعودية

” العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى المشرفات التربويات بمدينة تبوك ”

د/أشرف عبد التواب عبد المجيد / زهور سمران مرزوق العوي

• ملخص البحث :

أهدف البحث: الكشف عن العلاقة بين أبعاد العدالة التنظيمية (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية) وأبعاد سلوكيات المواطنة التنظيمية (الإيثارية، الكياسة، الروح الرياضية، السلوك الحضاري، وعي الضمير) لدى المشرفات التربويات في مدينة تبوك، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة تعزى لمتغيري المؤهل العلمي و سنوات الخبرة. منهج وأدوات البحث: المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. مجتمع البحث: المشرفات التربويات بإدارة التعليم بتبوك والبالغ عددهم (١٢٠) فرداً. نتائج البحث: وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين أبعاد العدالة التنظيمية وأبعاد سلوكيات المواطنة التنظيمية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة تجاه محور العدالة التنظيمية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة. وتجاه محور سلوك المواطنة التنظيمية تعزى لمتغير الخبرة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة تجاه محور المواطنة التنظيمية (الروح الرياضية) تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح أفراد مجتمع الدراسة ذوي المؤهل دراسات عليا. الكلمات المفتاحية: العدالة التنظيمية - سلوك المواطنة التنظيمية - المشرفات التربويات

Relationship between Organizational Justice and Organizational Citizenship Behaviors of Female Educational Supervisors in Tabuk City.

Dr. Ashraf Abdel Tawwab Abdul, Ms.Zohour Samran Marzouk

Abstract:

Objectives of the Study: Revealing the relationship between the dimensions of organizational justice and the dimensions of organizational citizenship behaviors of female educational supervisors in Tabuk city. Investigating the presence of any statistically significant differences that can be attributed to the two variables of scientific qualifications and expertise among the responses of the study population members. Approach of the study: The Analytical Descriptive Approach. Community of the Study: All supervisors from the Administration of Education in Tabuk. Results of the study: There is a statistically significant direct relationship at a significance level of 0.05 between the dimensions of organizational justice and the dimensions of organizational citizenship behaviors. The study showed that there were no statistically significant differences at a significance level of less than 0.05 between the attitudes of the individuals of the study populations towards organizational justice that can be attributed to either of the two variables; scientific qualification and expertise, or towards organizational citizenship behavior attributable to the expertise variable. The study revealed statistically significant differences at a significance level of less than 0.05 between the attitudes of the individuals of the study populations towards organizational citizenship behavior (Sportsmanship) attributable to the scientific qualification variable. The result came in favor of members who had postgraduate qualification.

Keywords : Organizational Justice- Organizational Citizenship Behaviors- Educational Supervisors

• مقدمة البحث :

ترتبط الإدارة بالسلوك الإنساني ارتباطاً وثيقاً وغايتها السعي إلى تحقيق التميز في الأداء من خلال العنصر البشري، والذي يعد الركيزة الأساسية في أي منظمة، لذا تسعى المنظمات إلى تحقيق الكفاءة والفاعلية في إنجاز أهدافها من خلال الاستثمار الأمثل للموارد المتاحة، ويعد العنصر البشري من أهم هذه الموارد فهو يمثل رأس المال الفكري الذي يقود المنظمة إلى التقدم والازدهار، وهذا ما أكدته دراسة (Tremblay, et al, 2000) بأن الاستثمار في العنصر البشري يعطي السبق التنافسي ويؤدي إلى الفعالية، والاهتمام بالعنصر البشري يؤدي إلى ازدياد الدخل بنسب تتراوح بين ١٦ % و ٢٣ %.

فاستثمار طاقات العنصر البشري يعد من أهم أسباب التقدم الصناعي في اليابان، والتي حققت تفوق واضح في شتى المجالات الصناعية، فهي لم تحقق ذلك بسبب مواردها الطبيعية، إذ تعد اليابان من أفقر دول العالم في هذا المجال، إنما حققت ذلك التقدم والنجاح بفضل استثمار مواردها البشرية والتي تميزت بإتقان العمل والإخلاص فيه والولاء والانتماء للمنظمة (الجعيد، ٢٠٠٤).

وعليه فإن كفاءة المنظمة تعتمد على كفاءة مواردها البشرية وعلى قدرة المنظمة على توفير التحفيز والدعم لتلك الموارد وشعورهم بالرضا لأداء المهام المطلوبة منهم بفاعلية، من خلال خلق بيئة عمل مناسبة تساعد الأفراد على إشباع حاجاتهم وتحقيق أهدافهم بالإضافة إلى أهداف المنظمة.

وتطبيق العدالة التنظيمية والحيادية في المنظمة يعتبر أحد المتطلبات الأساسية لتشكيل بيئة عمل مناسبة وتعزيز سلوكيات واتجاهات إيجابية لدى الموظفين، مما يؤدي إلى زيادة ثقتهم في إدارة المنظمة وزيادة قناعتهم بالحصول على حقوقهم وهذا بدوره يؤثر في العاملين ومدى التزامهم بمنظمتهم، ويولد لديهم ما يعرف بسلوك المواطنة التنظيمية، أو الدور الإضافي كتقديم العون للموظفين والمراجعين للمنظمة، وتجنب المشاكل فيها، وأداء أعمال عديدة في المنظمة دون تذمر أو شكوى وعن رضا وطيب خاطر، ولقد أثبتت العديد من الدراسات وجود علاقة ارتباط إيجابية بين إدراك العاملين للعدالة التنظيمية وبين قيامهم بالأدوار الإضافية ومن هذه الدراسات دراسة (معمرى، ٢٠١٤: ١٨٩)، (زايد، ٢٠٠٠: ٦٠١) والتي أكدت أن إدراك العاملين لغياب العدالة سواء في توزيع أعباء العمل أو في تحديد الأجور والمكافآت أو في التعاملات يقلل من رغبتهم في أداء أدوار إضافية، وقد يتوقفون عن القيام بأي سلوك إيجابي أو تطوعي لمنظمتهم أو لزملائهم.

ويعد سلوك المواطنة التنظيمية "سلوك فردي لا يدخل ضمن المتطلبات المفروضة في الوصف الوظيفي، ولا يرتبط بشكل مباشر أو رسمي بنظم المكافآت المعمول بها في المنظمة، ويؤدي في مجمله إلى زيادة الفاعلية التنظيمية"

(بدوي، ٢٠١٠: ٤٣٣)، وبسبب آثاره الايجابية أصبح سلوك المواطنة التنظيمية مطلب الكثير من المنظمات والتي تعمل على تحسين أدائها وزيادة فعاليتها وكفاءتها وتقليل مستوى التسرب الوظيفي ورفع الروح المعنوية للعاملين (العامري، ٢٠٠٢: ٦٦).

ويؤكد (أبو تاية، ٢٠١٢: ١٧٧) أن إحساس العاملين بالعدالة الإجرائية له الدور الأكبر في التأثير على سلوك المواطنة التنظيمية، كما أن مفهوم المواطنة التنظيمية يتصل بالإسهامات الإيجابية للعاملين وتجنب السلوكيات المؤذية التي تلحق الضرر وتتجاوز على حقوق زملاء العمل، فضلا عن أصحاب المصالح الآخرين في المنظمة. (Markoczys & Xin, 2004:28)، وهو سلوك حضاري يحقق منافع كثيرة منها ما يعود على المنظمة بشكل عام، مثل العمل التطوعي، ومنها ما يخص الأفراد العاملين في المنظمة، كالإيثار ومساعدة الآخرين. (Dipaola & Hoy, 2003:428)

وإذا كان سلوك المواطنة التنظيمية في غاية الأهمية للمنظمات بكافة أشكالها، فإن المؤسسات التعليمية وإدارات التعليم على وجه الخصوص، ومنها إدارات الإشراف التربوي بحاجة ماسة أكثر من غيرها إلى الاهتمام بهذا السلوك والعمل على تنميته وتطويره وجعله واقعا ملموسا.

• مشكلة البحث :

يعد التعليم هو المستقبل لكافة الأمم والشعوب وهو مفتاح التقدم الاجتماعي وأساس الرفاهية والقاعدة الرئيسة لتلبية احتياجات المجتمع ، كما أن التعليم يقدم صورة لثقافة الدولة وفكرها وغاياتها وأهدافها، والإدارة التعليمية تلعب دورا هاما وحيويا في العملية التعليمية ويتوقف نجاح الخطط وبرامج نظام التعليم أو فشلها على مدى فاعلية الإدارة التعليمية، ف وراء كل إنجاز أو تقدم إدارة تعليمية جيدة. (الغامدي وآخرون، ٢٠١٠: ٩١)

ومكاتب التربية والتعليم بالمملكة على مستوى المحافظات هي المخولة بتنفيذ السياسات التربوية ووضع الخطط التنفيذية والعمل على تنمية الموارد المادية والبشرية. فهي تضم في إداراتها وتنظيماتها مجموعة كبيرة من القادة والمشرفين التربويين والإداريين، وينبغي أن يتعاونوا فيما بينهم في إطار الدور التكاملي الذي يستهدفه وجود مكاتب التربية والتعليم من أجل تحسين وتطوير العملية التعليمية، ولكل فرد في المنظمة دورا رسميا يقوم به يتم تحديده من خلال وصف الوظيفة، فالمشرف التربوي مثلا يقع على عاتقه عدة أعمال منها، تبصير المعلمين وإرشادهم للطرق الصحيحة لأداء الأعمال المطلوبة، وتوضيح أهداف العمل، وتعريفهم بواجباتهم ومسئولياتهم وحفزهم على بذل الجهد، وترغيبهم في العمل والتنسيق بين جهودهم، وتحقيق التعاون بينهم، وتنمية الاتجاه نحو العمل كفريق. (مصطفى، ١٤٣٣: ٢١٦)، والدور الرسمي فقط لا يكفي لتحقيق أهداف المنظمة، بل لابد من تفعيل الدور الإضافي أو التطوعي، الذي لا يتحدد

بالتوصيف الوظيفي وغير مشمولاً بنظام الأجور والمكافآت، وإنما هو سلوك تطوعي، يقدمه الفرد لمنظّمته أو لبعض أفرادها، بدافع ولائه للمنظمة وانتمائه إليها ورضاه عنها، ويطلق على هذا الدور سلوك المواطنة التنظيمية، ويمثل الأنشطة التي تزيد عن أعباء الوظيفة التي يقوم بها العاملون في المنظمة.

لذا فإن تدعيم مثل هذه السلوكيات مرتبط إلى حد بعيد بالدور الإشرافي أو القيادي في التعليم ، وعليه يتوقع من المشرف التربوي القيام بالكثير من الأدوار الإضافية، فهو حلقة وصل بين مستوى التخطيط في إدارة التعليم ومستوى التنفيذ في المدرسة، كما أنه عنصر فعال في العملية التعليمية يعمل على تحسين وتطوير العمل التربوي التعليمي بما يملكه من خبرة فنية متخصصة في المادة العلمية وطرق تدريسها، وهي خبرة اكتسبها بإعداداته المسبق وكذلك اكتسبها بتجواله المستمر بين مختلف المدارس ومواجهته لمختلف المواقف واطلاعه على الكثير من الأفكار والتجارب.

وهذا السلوك المتوقع من المشرف التربوي أو ما يعرف بسلوك المواطنة التنظيمية يختلف باختلاف الإدراك والوعي للقائمين بالعمل الإشرافي ومدى شعورهم بالعدالة التنظيمية وبمقارنة ما يقدمونه من أدوار إضافية إلى منظماتهم وما يحصلون عليه من امتيازات ومدى نزاهة القوانين والإجراءات التي تتبع في المنظمة وحسن المعاملة التي يتلقاها المشرف التربوي حال قيامه بهذه الأدوار.

وتعتبر العدالة التنظيمية من أهم مكونات الهيكل الاجتماعي والنفسي للمنظمة حيث تعتبر قيمة ونمطا اجتماعيا، والاعتداء عليها من جانب المنظمة ، يعتبر تدميرا للمقيم والعلاقات الاجتماعية للعاملين ، وعليه فإن غياب العدالة يترتب عليه اتباع العاملين لسلوكيات ضارة بالمنظمة (Goldman,B . M , 2001: 105).

لذا فإن الاختلال في هذا الإدراك بصورة سلبية (الشعور بالظلم وعدم المساواة) قد ينعكس بصورة سلبية على مستوى سلوك المواطنة التنظيمية في المنظمة وهذا ما تؤكد دراسة (MesserandWhite,2006) حيث أثبتت أن سلوك المواطنة التنظيمية كان أعلى عند الأفراد الذين شعروا بالعدالة مقارنة بالأفراد الذين شعروا بمستوى عدالة أقل، فسلوكيات المواطنة التنظيمية تتأثر بالعدالة في المنظمة، وتولد لدى الأفراد الرغبة في أداء بعض الأعمال والسلوكيات التي تخرج عن نطاق تخصصهم الوظيفي، وهذا ما توصلت إليه دراسة (طه ، ٢٠١١) والتي تؤكد أن العدالة التنظيمية المنخفضة تلعب دورا هاما في انخفاض مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية ومن ثم انخفاض الأداء الوظيفي للعاملين، كما أن العدالة التنظيمية المرتفعة تلعب دورا هاما في ارتفاع مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية ومن ثم ارتفاع الأداء لديهم .

وعليه فسوف يحاول هذا البحث التعرف على طبيعة علاقة العدالة التنظيمية بسلوك المواطن التنظيمية، إذ لا يمكن تحسين وتطوير المؤسسات التعليمية إلا بالقيام بالمزيد من الدراسات والتي قد تسهم إلى حد ما في وضع استراتيجيات جديدة وواضحة وفعالة، فالواقع يتطلب منا تجاوز الحلول الشكلية والمؤقتة إلى حلول حقيقية مبنية على أسس علمية ودراسات موضوعية كفيلة بإخراجها من وضعها الحالي إلى ما هو أفضل.

وبناء على ما سبق فلقد تولد لدى الباحثان الإحساس بأهمية إجراء هذا البحث في تناول العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطن التنظيمية لدى المشرفات التربويات في مدينة تبوك .

وفي ضوء ذلك يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي : ما العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطن التنظيمية لدى المشرفات التربويات في مدينة تبوك؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- « ما العلاقة بين أبعاد العدالة التنظيمية (التوزيعية، الإجرائية، التعاملية) وأبعاد سلوكيات المواطن التنظيمية (الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، السلوك الحضاري، وعي الضمير) لدى المشرفات التربويات في مدينة تبوك ؟
- « هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة حول أبعاد العدالة التنظيمية وأبعاد سلوكيات المواطن التنظيمية تعزى لمتغيري المؤهل والخبرة ؟

• أهداف البحث :

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالي:

- « الكشف عن العلاقة بين أبعاد العدالة التنظيمية (التوزيعية، الإجرائية، التعاملية) وأبعاد سلوكيات المواطن التنظيمية (الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، السلوك الحضاري، وعي الضمير) لدى المشرفات التربويات في مدينة تبوك .

- « التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مجتمع الدراسة حول أبعاد العدالة التنظيمية (التوزيعية، الإجرائية، التعاملية) وأبعاد سلوكيات المواطن التنظيمية (الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، السلوك الحضاري، وعي الضمير) لدى المشرفات التربويات في مدينة تبوك تعزى لمتغير المؤهل الدراسي والخبرة.

• أهمية البحث :

يمكن الاستفادة من البحث الحالي في:

- « إلقاء الضوء على واقع ممارسة سلوك المواطن التنظيمية في ضوء توفر العدالة التنظيمية في إدارة التربية والتعليم بتبوك.

« إثراء المكتبة وذلك بإضافة دراسة جديدة في مجال سلوكيات المواطنة التنظيمية يستفيد منها الباحثون والمهتمون في هذا المجال.

« تتمثل أهمية هذا البحث في أنها الأولى محليا - على حد علم الباحثان - التي تتناول تحديد العلاقة بين العدالة التنظيمية والمواطنة التنظيمية لدى المشرفة التربوية في إدارة التربية والتعليم .

« نشر الوعي بمفهوم سلوك المواطنة التنظيمية في الوسط التربوي والتعليمي.

« تناولت واحدا من أهم محددات تطوير السلوك التنظيمي للمؤسسات التعليمية وهو سلوك الدور الإضافي المعروف بالمواطنة التنظيمية.

« يعد هذا البحث امتدادا للدراسات التي تناولت العدالة التنظيمية وعلاقتها بعدد من المتغيرات التنظيمية كالالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي، والأداء الوظيفي.

« تنضح أهمية هذا البحث في الشريحة التي تناولتها وهن المشرفات التربويات اللاتي يقعن عليهن الدور الأكبر في تسيير دفة العملية التعليمية وتحقيق أهدافها المرجوة.

• منهج البحث :

لتحقيق أهداف البحث الحالي سوف يستخدم المنهج الوصفي أسلوب دراسة العلاقات للكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيري العدالة التنظيمية بأبعادها (التوزيعية، الإجرائية، التعاملية) سلوكيات المواطنة التنظيمية بأبعادها (الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، السلوك الحضاري، وعي الضمير) لدى المشرفات التربويات في مدينة تبوك .

• أداة البحث :

بناءً على طبيعة البيانات المراد جمعها، وعلى المنهج المتبع في البحث، فإن الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف البحث هي الاستبانة كأداة لجمع البيانات، والتي ساعدت على تحقيق أهداف البحث والإجابة على تساؤلاته.

• مصطلحات البحث :

اعتمد البحث الحالي على مجموعة من المصطلحات وفيما يلي توضيحها لها:

• العدالة التنظيمية:

العدالة لغة: "العدل ما قام في النفوس أنه مستقيم وهو ضد الجور". (ابن منظور، ١٩٩٢: ٤٣٠)

التعريف الاصطلاحي للعدالة التنظيمية: بأنها "التعامل بعدالة مع كافة الأفراد داخل المنظمة وبالتساوي وفق معايير موضوعية، والابتعاد عن التحيز والمجاملة، وإعطاء كل ذي حق حقه" (الاسمري، ٢٠١٢: ٩) .

كما تعرف بأنها "تصف إدراك الفرد أو الجماعة لعدالة المعاملة المتلقاة من المنظمة واستجاباتهم السلوكية لهذه الإدراكات، أو أنها الطريقة العادلة والمنصفة التي تعامل المنظمات بها عمالها". (Fernandes&Awamleh, 2008 : 2)

وتعرف إجرائيا بأنها: شعور المشرفات التربويات في إدارة التعليم بتبوك بالمساواة والنزاهة في التعامل الإنساني والوظيفي وإعطاء كل فرد ما يستحقه من خلال عدالة توزيع الفرص والعدالة في الإجراءات والعدالة في التعامل.

• سلوك المواطنة التنظيمية:

يعرف سلوك المواطنة التنظيمية بأنه السلوك التطوعي الاختياري الذي لا يندرج تحت نظام الحوافز الرسمي في المنظمة والهادف إلى تعزيز أداء المنظمة وزيادة فعاليتها وكفاءتها" (0Felbes,2005: 28)

كما يعرف بأنه "أعمال وأدوار تطوعية اختيارية تتجاوز نطاق المكافآت والحوافز الرسمية، ويمارسها الموظفون بهدف إشباع حاجاتهم ولمساعدة الآخرين، وتعود بالفائدة للمنظمة ككل، وتسهم في زيادة تماسك المنظمة وتحقيق أهدافها وفعاليتها". (القحطاني، ٢٠١٤: ٩)

وتعرف إجرائيا بأنها الأعمال التطوعية التي تصدر من المشرفات التربويات بإدارة التعليم بتبوك والتي لا تندرج ضمن الوصف الوظيفي، والهادفة إلى تعزيز أداء المنظمة وتحقيق أهدافها وزيادة فعاليتها وكفاءتها من خلال الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، السلوك الحضاري، ووعي الضمير.

• حدود البحث :

◀ الحدود الموضوعية : العلاقة بين أبعاد العدالة التنظيمية (التوزيعية، الإجرائية، التعاملية) وأبعاد سلوكيات المواطنة التنظيمية (الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، السلوك الحضاري، ووعي الضمير) لدى المشرفات التربويات في إدارة التربية والتعليم بمدينة تبوك.

◀ الحدود المكانية: إدارة التربية والتعليم في مدينة تبوك.

◀ الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على المشرفات التربويات في مدينة تبوك.

◀ الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٦هـ - ١٤٣٧هـ.

• الدراسات السابقة :

وقد أسفرت الدراسة المسحية التي قام بها الباحثان لمجمل الدراسات التي عنت بالعدالة التنظيمية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المشرفات التربويات بإدارة التعليم بمدينة تبوك عن عدم وجود دراسة تناولت الموضوع الحالي بصورة مباشرة، غير أن هناك دراسات وبحوث تعرضت لجانب أو آخر من موضوع البحث وهي دراسات لها أهميتها وقيمتها ومن الدراسات التي تناولته ما يلي:

• المحور الأول: الدراسات العربية والأجنبية والتي تناولت العدالة التنظيمية

هدفت دراسة الأسبوعي (٢٠١٢) إلى التعرف على درجة تطبيق العدالة التنظيمية لدى القادة التربويين بمكاتب التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة، وعلاقتها بأساليب إدارة الصراع التنظيمي، من وجهة نظر المشرفين التربويين، ومدى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات مجتمع الدراسة تعزى لمتغيرات الدراسة (مجال الإشراف، المؤهل العلمي، الخبرة الإشرافية) واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من (١٩) مشرفاً تربوياً، وكانت أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة: أن درجة تطبيق العدالة التنظيمية (بأبعادها) كان متوسطاً، وهناك علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات تطبيق العدالة التنظيمية وأبعادها، وبين درجات ممارسة كل أسلوب من أساليب إدارة الصراع التنظيمي، باستثناء أسلوب الإيجار، ووجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات العدالة التنظيمية، والعدالة التوزيعية، وعدالة الإجراءات، تعزى لمتغير مجال الإشراف لصالح مشرفي المواد الدراسية. بينما لا توجد فروق لباقي أبعاد العدالة، وكذلك لا توجد فروق بين أبعاد العدالة ومتغيري المؤهل والخبرة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين حول مستوى العدالة التنظيمية، تعزى لمتغير الدورات التدريبية والمؤهل العلمي باستثناء الفروق التي ظهرت على مجال (عدالة التوزيع) والتي كانت لصالح مستوى (دراسات عليا)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى العدالة التنظيمية تعزى لمتغير (سنوات الخبرة) بالدرجة الكلية وأبعادها باستثناء الفروق التي ظهرت بمجال (العدالة التقويمية)، ولصالح (١٠ سنوات فأكثر).

كما هدفت دراسة حراشة (٢٠١٢ م) إلى التعرف على درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالعدالة التنظيمية، وأثر بعض المتغيرات المستقلة مثل: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة على درجة إحساسهم بالعدالة التنظيمية، وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم بالعدالة التنظيمية تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لتحديد درجة إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، ويتكون مجتمع الدراسة من (٢٤٥) موظفاً، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن درجة إحساس العاملين بمجالات العدالة التنظيمية الثلاثة (عدالة التعاملات، عدالة الإجراءات، عدالة التوزيعات) جاءت جميعها بدرجة منخفضة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية تعزى لمتغير الجنس، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إحساس العاملين بمجالات العدالة التنظيمية الثلاثة (عدالة التعاملات، عدالة الإجراءات، عدالة التوزيع) في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

• الدراسات الأجنبية:

دراسة Paul ayobami (2013) بعنوان أثر العدالة التنظيمية المتصورة على الالتزام التنظيمي في الشركة النيجرية للأغذية والمشروبات، والتي هدفت الى التعرف على أثر العدالة التنظيمية في الالتزام التنظيمي في شركة نستله agbara نيجيريا لاغوس، كما هدفت إلى التحقق من الفرق الكبير بين العدالة الإجرائية التنظيمية المتصورة والالتزام التنظيمي، واستخدم الباحث الاستبيان لجمع البيانات، وتكونت عينة البحث من (٢١٥) من جميع فئات العاملين في شركة التصنيع الوطنية وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن العدالة التنظيمية متمثلة في العدالة الإجرائية و العدالة التوزيعية يمكن أن يكون لها تأثير كبير على الالتزام التنظيمي لشركات متعددة الجنسيات. كما أظهرت النتائج أيضا أن هناك علاقة مهمة بين العدالة التوزيعية والالتزام التنظيمي.

دراسة Viswesvaran (2002) بعنوان تفحص مفهوم العدالة التنظيمية: تحليل بعدي تقيمي للعلاقات مع اتجاهات وسلوك العمل، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة عدالة التوزيع، وعدالة الإجراءات مع الرضا الوظيفي، والولاء التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية والإنتاجية، وقد اعتمدت الدراسة على نتائج مجموعة كبيرة من الدراسات السابقة، التي تناولت علاقة العدالة مع كل أو بعض المتغيرات السابقة. وقد دلت النتائج إلى أن الارتباط بين عدالة الإجراءات وكل من الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية والإنتاجية كان أقوى من ارتباط العدالة التوزيعية مع تلك المتغيرات.

• المحور الثاني: الدراسات التي تناولت سلوك المواطنة التنظيمية:

دراسة القحطاني (٢٠١٤) بعنوان سلوك المواطنة التنظيمية وعلاقته بالإبداع الإداري، والتي تهدف إلى التعرف على العلاقة بين سلوك المواطنة التنظيمي والإبداع الإداري، واتباع الباحث المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٩) من العاملين بمركز المعلومات الوطني، وشركة العلم لأمن المعلومات بالرياض، وتوصل إلى عدد من النتائج كان أبرزها:

« إن سلوك المواطنة التنظيمية يمارس في مركز المعلومات الوطني أكثر من شركة العلم لأمن المعلومات.

« إن ارتفاع مستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية يرتبط طردياً مع مدى توفر الإبداع الإداري في القطاع العام بشكل أعلى منه في القطاع الخاص

دراسة الحراحشة والخريشا (٢٠١٢) بعنوان درجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية

والتعليم في محافظة المفرق، والتي تهدف إلى التعرف على درجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية، وعلاقتها بالولاء التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق، وأثر المتغيرات الديموغرافية: النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة في درجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية، ودرجة الولاء التنظيمي، واتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٦) من العاملين مديريات التربية والتعليم وكانت أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة:

- « إن درجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية بأبعادها الخمسة جاءت مرتفعة، بينما جاءت درجة الولاء التنظيمي متوسطة.
- « ودلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين درجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية ودرجة الولاء التنظيمي.
- « كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية، ودرجة الولاء التنظيمي، تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وسنوات الخدمة.
- « أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

دراسة الزهراني (٢٠٠٧) بعنوان "سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي مدارس التعليم العام الحكومية للبنين بمدينة جدة من وجهة نظر مديري ومعلمي تلك المدارس" والتي تهدف إلى تحديد مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي مدارس التعليم العام الحكومية للبنين بمدينة جدة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري مدارس التعليم العام الحكومية للبنين بمدينة جدة، والبالغ عددهم (٣٩٣) مديراً، بالإضافة إلى عينة عشوائية من معلمي تلك المدارس بلغ عددهم (٩٦٤)، وتوصل الباحث إلى عدد من النتائج كان أبرزها:

- « يرى المديرون أن المعلمين يميلون إلى تكرار ممارسة سلوكيات المواطنة التنظيمية، وفق الترتيب التالي: الكياسة، يليه السلوك الحضاري، ثم وعي الضمير ثم الإيثار، وأخيراً الروح الرياضية.
- « وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية تعزى للمؤهل العلمي.
- « وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية تعزى للخبرة في التعليم.

• الدراسات الأجنبية:

دراسة Sarfo وآخرين (2014) بعنوان الالتزام التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية: أدوات تطوير أداء الموظفين، منهج تسويق داخلي، والتي تهدف

إلى تقييم مدى تأثير الالتزام التنظيمي و المواطنة التنظيمية في أداء الموظف في القطاع المصرفي، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) موظف من عشرة بنوك تجارية مختلفة في غانا لتقييم مدى تأثير أدائهم بالالتزام وسلوك المواطنة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

« كشفت النتائج عن وجود علاقة طردية بين الالتزام التنظيمي والمواطنة التنظيمية .

« إن البنوك في غانا يمكنها التأثير والتطوير أكثر في أداء الموظفين إذا تم الجمع بين سلوك الالتزام التنظيمي والتزام المواطنة كأدوات تسويق داخلي.

دراسة Cilla (2011) بعنوان استكشاف العلاقة بين سلوك المواطنة التنظيمية والمناخ التنظيمي للإبداع، والتي تهدف إلى استكشاف العلاقة بين سلوكيات المواطنة التنظيمية والمناخ التنظيمي الذي يشجع على الإبداع، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة وتكونت عينة الدراسة من (١٠٢) من العاملين من الطلاب الجامعيين وحاملي الماجستير، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

« إن إدراك الموظفين للمناخ المناسب للإبداع مرتبط بشكل معتدل بالسلوكيات الاجتماعية.

« إن العمل في منظمات تراعي المناخ الإبداعي مرتبط بوجود علاقات تبادل اجتماعي داعمة وحافز داخلي للقيام بوظائفهم.

دراسة Ozturk (2010) بعنوان محددات سلوك المواطنة التنظيمية بين عاملي المعرفة: دور مميزات الوظيفة والرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي، والتي تهدف إلى تحليل التأثيرات الناتجة عن مميزات الوظيفة والرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي على سلوك المواطنة التنظيمية، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٥) من عاملي المعرفة الذين لا يعملون بمهن يدوية، ويؤدون مهارات هامة لا يملكها الآخرون خارج نطاق هذا العمل، من أربعة قطاعات صناعية مختلفة مثل: الدفاع والاتصالات التكنولوجية والبرمجة والعمل المصرفي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

« إن الرضا الوظيفي والالتزام العاطفي يوجّهان العلاقة بين خصائص الوظيفة وسلوك المواطنة التنظيمية بشكل كامل، وأن الالتزام المعياري يوجّهها بشكل جزئي.

- ثالثاً: الدراسات المتعلقة بالعدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية:
- الدراسات العربية:

دراسة معمري (٢٠١٤) بعنوان إدراك العدالة التنظيمية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى أساتذة التعليم الثانوي، والتي تهدف إلى التعرف على مستوى الشعور بالعدالة التنظيمية وعلى سلوك المواطنة التنظيمية،

لدى أساتذة التعليم الثانوي، وكذلك التعرف على الفروق باختلاف السن والجنس والأقدمية، والكشف عن العلاقة بين إدراك أساتذة التعليم الثانوي للعدالة التنظيمية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي كما استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من جميع أساتذة التعليم الثانوي في مدينة (ورقلة وضواحيها) وعددهم (٨٢٩)، وكانت أبرز النتائج التي توصل إليها الباحث:

- « مستوى إدراك أساتذة التعليم الثانوي للعدالة التنظيمية متوسط.
- « مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى أساتذة التعليم الثانوي مرتفع.
- « لا توجد فروق في إدراك العدالة التنظيمية تعزى للمتغيرات التالية (السن، الجنس، الأقدمية)
- « لا توجد فروق في سلوك المواطنة التنظيمية تعزى للمتغيرات التالية (السن، الجنس، الأقدمية)
- « توجد فروق بين الجنسين في إدراك العدالة التنظيمية باختلاف السن والأقدمية .
- « توجد علاقة بين إدراك الأساتذة للعدالة التنظيمية (الإجرائية، التوزيعية، التعاملية) وسلوك المواطنة التنظيمية (الإيثاري، وعي الضمير، الروح الرياضية، الكياسة، السلوك الحضاري).

دراسة البوق (٢٠١٤) بعنوان إدراك العدالة التنظيمية ودورها في تحقيق سلوكيات المواطنة التنظيمية "والتي تهدف التعرف على دور إدراك العدالة التنظيمية في تحقيق سلوكيات المواطنة من وجهة نظر الموظفين بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٥) موظفة من الموظفين الإداريات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بمدينة الرياض، وكانت أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة:

- « إن الموظفين الإداريات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن يدركن العدالة التنظيمية بدرجة متوسطة بمتوسط (٣,٢٣ من ٥)، حيث جاء بُعد عدالة التوزيع في المرتبة الأولى بمتوسط (٣,٣١ من ٥) يليه بُعد عدالة الإجراءات بمتوسط بلغ (٣,٢٤ من ٥)، وجاء بُعد عدالة التعاملات في المرتبة الثالثة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من الموظفين بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٣ من ٥).

- « إن أفراد عينة الدراسة من موظفات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن يدركن أبعاد سلوكيات المواطنة التنظيمية بدرجة متوسطة وجاء بُعد الإيثاري في المرتبة الأولى يليه بُعد الكياسة وجاء بُعد الروح الرياضية في المرتبة الثالثة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من الموظفين، وفي المرتبة الرابعة جاء بُعد السلوك الحضاري، وجاء بُعد وعي الضمير في المرتبة الخامسة والأخيرة .

« أظهرت النتائج وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين كل من أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية وأبعاد العدالة التنظيمية.

دراسة أبو تايه (٢٠١٢) بعنوان أثر العدالة التنظيمية على سلوك المواطنة التنظيمية في مراكز الوزارات الحكومية في الأردن، والتي تهدف إلى تحليل أثر إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية في سلوك المواطنة التنظيمية في مراكز الوزارات الحكومية في الأردن، وافترضت الدراسة وجود أثر إيجابي بين العدالة التنظيمية ممثلة بأبعادها التالية: العدالة التوزيعية والعدالة الإجرائية والعدالة التعاملية على سلوك المواطنة التنظيمية وأبعادها التالية: الإيثار والكياسة والروح الرياضية والسلوك الحضاري، وعي الضمير، واتبعت الدراسة الأسلوب الوصفي التحليلي الميداني، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة لجمع بيانات الدراسة وتحقيق أهدافها وفرضياتها، وتكون عينة الدراسة من (٣٢٦) مستجيباً من العاملين في مراكز الوزارات الأردنية، وكانت أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة :

« إن هناك إحساساً بتوافر العدالة في العمل لدى الموظفين في مراكز الوزارات الأردنية، حيث جاءت جميع المتوسطات الحسابية للعدالة التنظيمية بجميع أبعادها فوق المتوسط. وقد جاء إحساس العاملين بعدالة التوزيع في المرتبة الأولى، ثم تلاه الإحساس بعدالة الإجراءات ثم عدالة التعامل.

« إن سلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين في مراكز الوزارات الأردنية كان مرتفعاً وبجميع أبعاده وقد احتل بعد الكياسة المرتبة الأولى تلاه بعد الإيثار، وجاء بعد وعي الضمير في المرتبة الأخيرة.

« دلت النتائج إلى وجود أثر إيجابي لإدراك الموظفين للعدالة التنظيمية على سلوك المواطنة التنظيمية في مراكز الوزارات الأردنية. لقد فسرت العدالة التنظيمية ما مقداره (٣٤ %) من سلوك المواطنة التنظيمية الكلي.

« شكل بعد العدالة الإجرائية أهم الأبعاد وأكثرها تأثيراً على سلوك المواطنة التنظيمية وعلى جميع أبعادها، باستثناء بعد الإيثار الذي تأثر بالعدالة التوزيعية بشكل أكبر.

دراسة حواس (٢٠٠٣) بعنوان أثر الالتزام التنظيمي والثقة في الإدارة على العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوكيات المواطنة التنظيمية بالتطبيق على البنوك التجارية، والتي هدفت إلى قياس كل من الثقة في الإدارة والالتزام التنظيمي على العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوكيات المواطنة التنظيمية، من حيث طبيعتها واتجاهاتها، ومدى قوتها بالنسبة للعاملين في البنوك التجارية المصرية نطاق عام داخل محافظة القاهرة الكبرى، كما هدفت إلى إزالة الغموض الذي يكتنف سلوكيات المواطنة التنظيمية، والذي يعتبر من أحدث مفاهيم السلوك التنظيمي. واستخدمت لتحقيق الهدف من الدراسة

قائمة استقصاء وتكونت عينة الدراسة (٣٨٥) من العاملين في البنوك التجارية المصرية في القاهرة، وكانت أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

« ارتباط عدالة التوزيع بسلوكيات المواطن التنظيمية في وجود متغير الثقة في الإدارة والالتزام التنظيمي .

« ارتباط عدالة الإجراءات بسلوكيات المواطن التنظيمية في وجود متغير الثقة في الإدارة والالتزام التنظيمي .

« ارتباط عدالة التعاملات بسلوكيات المواطن التنظيمية في وجود متغير الثقة في الإدارة والالتزام التنظيمي .

دراسة الجعيد (٢٠٠٤) بعنوان العلاقة بين إحساس الموظفين بالعدالة التنظيمية وسلوك المواطن التنظيمية في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية، والتي تهدف الى التعرف على مدى إحساس موظفي الأجهزة الحكومية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية بالعدالة التنظيمية بشكل عام، وبكل بعد من أبعادها الثلاثة: عدالة التوزيع، عدالة الإجراءات وعدالة التعاملات وإلى التعرف على رؤية الموظفين حول مستوى سلوك المواطن التنظيمية في الأجهزة الحكومية التي يعملون فيها بمدينة الرياض، بالإضافة إلى التعرف على العلاقة بين إحساس الموظفين بالعدالة التنظيمية، وسلوك المواطن التنظيمية بأبعادها المختلفة في الأجهزة الحكومية بمدينة الرياض وإلى التعرف على أثر إحساس الموظفين بالعدالة التنظيمية في الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض على انخراطهم في سلوك المواطن التنظيمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة وتكونت عينة البحث من (١٠٠) موظف من خمس وزارات تم اختيارها بطريقة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

« موافقة معظم أفراد عينة الدراسة على الإحساس بالعدالة التنظيمية بشكل عام في الأجهزة الحكومية التي يعملون فيها بمدينة الرياض بدرجة ليست قوية.

« موافقة معظم أفراد عينة الدراسة على وجود سلوك المواطن التنظيمية في الأجهزة الحكومية التي يعملون فيها بمدينة الرياض بدرجة ليست قوية حيث توصلت هذه الدراسة إلى وجود بعدي: الإيثار، والكياسة بدرجة كبيرة جدا

« وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين العدالة التنظيمية بشكل عام، وسلوك المواطن التنظيمية في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية.

« وجود تأثير معنوي سالب لمتغيري المستوى العلمي، والخبرة الوظيفية على إحساس الموظفين بالعدالة التنظيمية في تلك الأجهزة .

« وجود تأثير معنوي موجب لمتغيري إحساس الموظفين بالعدالة التنظيمية على سلوك المواطن التنظيمية.

• الدراسات الأجنبية:

دراسة Sani (2013) بعنوان دور العدالة الإجرائية والالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي على الأداء، وظيفية: أثار الوساطة لسلوك المواطنة التنظيمية، والتي تهدف إلى التعرف على تأثير العدالة الإجرائية والالتزام التنظيمي، والرضا الوظيفي على أداء الموظفين ودور الوساطة الذي تلعبه سلوكيات المواطنة التنظيمية، واتبع الباحث المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانة كأداة للدراسة وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) موظفاً في البنوك الشرعية الكبيرة في مالانج، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

« إن كلا من العدالة الإجرائية والالتزام التنظيمي يتأثر إيجاباً بسلوك المواطنة التنظيمية.

« الرضا الوظيفي لا يؤثر بشكل إيجابي في سلوك المواطنة التنظيمية والأداء الوظيفي.

« سلوك المواطنة التنظيمية يؤثر إيجاباً في أداء العمل.

« يعتبر سلوك المواطنة التنظيمية كوسيط بين العدالة الإجرائية الجزئية، والالتزام التنظيمي، والأداء الوظيفي.

دراسة Ylmaiz (2009) بعنوان العدالة التنظيمية والمواطنة التنظيمية لدى مدرسي المدارس الابتدائية بتركيا، والتي هدفت إلى معرفة مدى إدراك مدرسي المدارس الابتدائية للعدالة والمواطنة التنظيمية، وما إذا كان إدراكهم لهذه المتغيرات يختلف بناءً على متغيرات الجنس ومجال التدريس والأقدمية، وما إذا كان هناك ارتباط بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية، واعتمد الباحث على الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٢) مدرساً للمرحلة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

« هناك إدراك موجب للعدالة والمواطنة التنظيمية لدى المدرسين.

« لا يوجد تأثير للمتغيرات الديموغرافية (الجنس ، مجال التدريس ، سنوات الخبرة) في إدراك المدرسين للمواطنة التنظيمية.

« يوجد تأثير لسنوات الأقدمية على مستوى إدراك المدرسين للعدالة التنظيمية.

« هناك علاقة موجبة بين إدراك المدرسين للعدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية.

دراسة Chiaburu (2008) بعنوان المدير الجدير بالثقة (الاعتمادية) عدالة التعامل التنبؤ بسلوك المواطنة التنظيمية، والتي تهدف إلى معرفة فيما إذا كان المدير الجدير بالثقة أو الإحساس بعدالة التعامل الأكثر قدرة على تفسير سلوك المواطنة التنظيمية، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) موظفاً ومشرفاً، وتوصلت الدراسة إلى النتيجة التالية :

إن كلا المتغيرين (المدير الجدير بالثقة وعدالة التعامل) قد أثرا بشكل إيجابي في سلوك المواطن التنظيمية، ولكن الاعتمادية (جدارة المدير بالثقة) كانت أكثر تأثيراً، وقدرة في تفسير سلوك المواطن التنظيمية.

دراسة Cremer (2005) بعنوان أثر العدالة الإجرائية والتوزيعية في الولاء التنظيمي، والتي تهدف الدراسة إلى التعرف على أثر التفاعل بين العدالة الإجرائية والتوزيعية في الولاء التنظيمي، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم أداة لقياس العدالة الإجرائية والعدالة التوزيعية والرغبة في التعاون وإدراك العاملين للولاء التنظيمي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤١) مبحوثاً في المنظمات الصناعية الكبرى في فرنسا، وتم اختيارها بطريقة عشوائية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

« إن التفاعل بين العدالة الإجرائية والتوزيعية كان فقط بين العاملين الذين لديهم إدراك للولاء التنظيمي.

« أظهرت النتائج أن العدالة الإجرائية والتوزيعية مرتفعة لدى العاملين مما يؤدي إلى تعاون أفضل وبالتالي ولاء أكثر للمنظمة.

• التعقيب على الدراسات السابقة:

عرض البحث في الجزء السابق عدداً من الدراسات التي بحثت في أحد متغيري الدراسة، والتي تعتبر من أكثر مصادر المعلومات إثراء وإفادة حيث إنه يمكن الاستفادة منها عند إجراء أي دراسة، حيث تم استعراض (١٩) دراسة ما بين الدراسات العربية والدراسات الأجنبية، منها (٤) دراسات في العدالة التنظيمية و(٦) دراسات في المواطن التنظيمية و(٩) دراسات في متغيري الدراسة، مما يظهر التنوع في البيئات التي أجريت بها تلك الدراسات.

التقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بعض أهدافها واختلفت معها في بعضها الآخر، واتفقت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم في الدراسة وهو المنهج الوصفي، كما أن الاستبانة هي أداة جمع البيانات في هذه الدراسة والدراسات السابقة أيضاً.

ويتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات على وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطن التنظيمية مثل دراسة البوق (٢٠١٤)، معمر (٢٠١٤)، أبو تايه (٢٠١٢)، الجعيد (٢٠٠٤)، Ylmaiz (٢٠٠٩).

وما يميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في كيفية تطرقها للموضوع، حيث تناول المتغيرين لدى فئة المشرفات التربويات، مع تطبيق استباني للعدالة التنظيمية بثلاث أبعاد وسلوك المواطن التنظيمية بأبعاده الخمسة، كما تطرقت إلى دراسة تفاعل متغيرات الخبرة والمؤهل في التأثير على متغيري الدراسة. كما نلاحظ أن معظم الدراسات من حيث الفترة الزمنية أجريت

من الفترة الزمنية (٢٠٠٢) إلى (٢٠١٤) وأن الدراسة الحالية في (٢٠١٥) مما يدل على أن الموضوع حديث، ولا يزال التطرق إليه من قبل الباحثين لما له من دور كبير في تحقيق الفاعلية في المنظمات.

وإجمالاً استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في الآتي:

- « الاهتمام إلى بعض المصادر العربية والأجنبية التي تناولت موضوع البحث.
- « الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد محاور الاستبانة وفي اختيار منهج الدراسة.
- « المساعدة في بناء بعض أركان الإطار النظري.
- « التعرف على العديد من الكتب والمجلات والرسائل العلمية التي تخدم البحث الحالي.

• خطوات السير في البحث :

عالج الباحثان موضوع البحث على النحو التالي:

• أولاً الإطار العام :

ويشمل:

• المحور الأول: العدالة التنظيمية :

يعد موضوع العدالة التنظيمية من الموضوعات الهامة التي أنتجها الفكر الإداري المعاصر، والذي استحوذ على اهتمام الكثير من الباحثين ، وذلك من خلال دورها في خلق الثقافة التنظيمية المناسبة لخدمة الأهداف الإنسانية والاجتماعية والارتقاء بمستوى أداء المنظمة والعاملين، ويتناول البحث العدالة التنظيمية وذلك على النحو التالي:

• مفهوم العدالة التنظيمية:

تعد العدالة قاعدة ونظام اجتماعي أساسي لاستمرار الحياة الإنسانية، فالعدل قيمة إنسانية ومحور أساسي في الأخلاق وفي الحقوق وفي الفلسفة الاجتماعية ، ولقد جعل الله سبحانه وتعالى العدل نظاماً للعالم وقياماً للخلق ويأمر به في كثير من آياته ،قال الله تعالى : (أن الله يأمركم بالعدل والإحسان وإيتاء ذي القربى وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغى يعظكم لعلكم تذكرون) النحل (٩٠).

وتعود جذور فكرة العدالة التنظيمية (Organizational Justice) إلى نظرية الإنصاف أو المساواة (Equity Theory) ،عندما افترض (-Adams ,1965:267) (275) أن شعور الفرد بالإنصاف من عدمه يتحدد من خلال مقارنة معدل مخرجاته بالقياس إلى مدخلاته مع مخرجات الآخرين بالقياس إلى مدخلاتهم، وحين تتساوى المعدلات تتحقق العدالة من خلال هذه المساواة ، وحيثما لا يتساوى المعدلات يشعر الفرد حينئذ بالظلم . ويمكن توضيح هذه النظرية كما يلي:

◀ شعور الفرد بالإنصاف وعدم الظلم عندما تكون نتيجة المقارنة كالاتي:

مدخلات الفرد	=	مدخلات زميله	في هذه الحالة يشعر الفرد بالمساواة والعدالة والرضا

◀ شعور الفرد بعدم الإنصاف عندما تكون نتيجة المقارنة كالتالي

مدخلات الفرد	>	مدخلات زميله	يولد لدى الفرد شعور بالتوتر وعدم الارتياح مما يدفعه لعمل شيء ما للتخلص من التوتر والذي قد يؤثر على إيقانه للعمل وولائه لمنظمته

◀ شعور الفرد بالمحاباة عندما تكون نتيجة المقارنة على شكل

مدخلات الفرد	<	مدخلات زميله	يولد لدى الفرد شعور بالظلم وغياب العدالة التنظيمية في ظل المحاباة لبعض الأفراد والتعسف وعدم الإنصاف لأفراد آخرين.

وتقوم العدالة التنظيمية على قاعدة أساسية وهي رغبة العاملين في المنظمات بالحصول على معاملة عادلة، واعتقاد العامل بأنه يعامل معاملة عادلة مقارنة مع الآخرين. (حسن، ٢٠٠٢: ١٢٧) ويقصد بالعدالة التنظيمية إعطاء كل فرد ما يستحقه. (حسانين، ٢٠٠٤: ١٤)

وتعرف العدالة التنظيمية بأنها قيمة مهمة وإحساس وإدراك إنساني. (البشاشة، ٢٠٠٨: ٤٣٤) ويرى كل من (Tripp&Bies) أن العدالة التنظيمية هي مجموعة من القواعد والمعايير الاجتماعية في المنظمة والتي تحكم الإجراءات التي ينبغي أن تستخدم لصنع القرارات وتخصيص النتائج وكيفية التعامل مع الآخرين بطريقة شخصية. (Tripp & Bies, 2006: 10)

كما عرفت العدالة التنظيمية بأنها "إدراك العاملين الطرق المتبعة في منظمته سواء ما يخص منحهم المكافآت أو التعامل معهم وفقاً للجهود المبذولة من قبلهم بشكل يساهم في تحقيق أهدافهم وأهداف المنظمة معا" (العبيدي، ٢٠١٢: ٨٠)

وهي "الطريقة التي يحكم بها الفرد من خلالها على عدالة الأسلوب الذي يستخدمه المدير في التعامل معه على المستويين الوظيفي والإنساني وهي مفهوم نسبي في ضوء ما يدركه الموظف من نزاهة وموضوعية. (وادي، ٢٠٠٧: ٤)

ويبقى مفهوم العدالة التنظيمية مفهوماً نسبياً، بمعنى أن الإجراءات التنظيمية الذي ينظر إليه موظف ما على أنه إجراء عادل قد يكون إجراءً متحيزاً وغير موضوعي من وجهة نظر فرد آخر. (زايد، ٢٠٠٦: ١٣)

لذا فالعدالة التنظيمية تتحدد في ضوء ما يدركه الموظف من نزاهة وموضوعية في الإجراءات والتعاملات وتتمحور حول ظروف الوظيفة التي تقود الموظفين للاعتقاد بأنهم يعاملون بعدالة أو أنهم يتعرضون لعدم المساواة والظلم.

ويمكن القول إن العدالة التنظيمية تتمثل في أنها شعور الموظفين بالمساواة والنزاهة في التعامل الإنساني والوظيفي وإعطاء كل فرد ما يستحقه من خلال عدالة توزيع الفرص والعدالة في الإجراءات والعدالة في التعامل.

• أهمية العدالة التنظيمية:

يعد مفهوم العدالة التنظيمية من الموضوعات الفاعلة والهامة في مجال الإدارة ووظائفها. ويعود الاهتمام بالعدالة التنظيمية إلى العديد من الأسباب أبرزها التخلي عن السياسات التنظيمية الهدامة القائمة على البيروقراطية ومشاعر الظلم والتهديد لدى العاملين، وتبني سياسات أخلاقية أخرى تتسم بالعدالة التنظيمية والدعم التنظيمي، بما يكفل الاستمرارية والفاعلية التنظيمية في الأجل البعيد، كما يعود الاهتمام بالعدالة التنظيمية إلى وجود تحد في السعي لتقليل أو منع السلوكيات المعادية للمجتمع الصادرة عن الموظفين الناتجة أساساً عن غياب العدالة التنظيمية. (عواد، ٢٠٠٣: ١٢).

ويمكن إدراك أهمية العدالة التنظيمية من خلال تأثيرها على العديد من المتغيرات التنظيمية والتي من أهمها: (زايد، ٢٠٠٦؛ وعنوان، ٢٠٠٧؛ والاصفر، ٢٠٠٢؛ الشخيلي، ٢٠٠٤)

« سلوكيات المواطن التنظيمية: تؤثر العدالة التنظيمية ايجابياً في مكونات سلوكيات المواطن التنظيمية، وذلك لأن إحساس الموظف بالمساواة والإنصاف سواء فيما يتعلق بعدالة الإجراءات أو التوزيع أو التعاملات تولد لديه الشعور بالمسؤولية تجاه المنظمة، وبالتالي الانخراط في الكثير من الممارسات التطوعية غير الرسمية أو سلوك المواطن التنظيمية.

« الالتزام التنظيمي: تساعد العدالة التنظيمية في عملية الالتزام التنظيمي، المتمثل في رغبة الفرد في البقاء عضو في تنظيم معين، واستعداده التام لبذل جهود قوية لصالح التنظيم ويكون ذلك من خلال الإيمان بالقيم، التي يتبناها التنظيم، وقبوله للأهداف التي يسعى لتحقيقها.

« الولاء التنظيمي: إن إدراك الفرد العامل للعدالة من خلال أبعادها الثلاث، يؤثر في مستوى الولاء التنظيمي (الارتباط النفسي الذي يربط الفرد بالمنظمة مما يدفعه للاندماج في العمل والى تبني قيم المنظمة) فلو أن شعور الفرد العامل بالارتباط النفسي أو الولاء التنظيمي قائم على أساس حصوله على شيء مهم بالنسبة له، فإنه يسعى لمقابلة أو تعويض هذا الأمر المهم، وإحدى صور هذا التعويض هو قيامه بأداء عمل أو سلوك معين مرغوب فيه لدى منظمته، خارج حدود الدور المطلوب منه في عقد العمل.

« ثقة الفرد في نظام تقييم الأداء: أن ثقة الفرد العامل في عدالة ودقة نظام التقييم المطبق بالمنظمة تزداد كلما شعر بأن هذا النظام يتصف بالعدالة التنظيمية (الإجرائية والتعاملات) ويتحقق ذلك عندما يدرك الفرد أن تقديرات التقييم تتم على أساس الجهد والأداء، واستقرار معايير التقييم، وكذلك إتاحة الفرصة للعامل بالتحدث بصوت مسموع لإبداء رأيه في نتائج التقييم.

« زيادة دافعية الجماعة: تؤثر العدالة التنظيمية على روح فريق العمل والجماعة، وهذا من شأنه أن يؤثر على دوافع الفرد لزيادة مكافآت وعوائد الجماعة، وليس الفرد، وأن عدالة الإجراءات والتعاملات تعتبر من وسائل

إشاعة روح الجماعة ؛ لأن الإجراءات العادلة والمعاملة العادلة توجهان رسالة للفرد على أن الجماعة تقدر كل عضو فيها .
 « الفساد: أن العامل الأخلاقي يأتي في مقدمة العوامل التي يمكنها أن تحد من انتشار الفساد ؛ لذا فالقرارات غير العادلة في منح بعض العاملين أقل من استحقاقاتهم ، عندما تكون مقصودة، فإنها تصنف كأحد أنماط الفساد الذي يمثل ظلماً صريحاً يترك آثار سلبية على العاملين المنقوصة حقوقهم، مما يولد الغيظ لديهم .

كما أن للعدالة التنظيمية أهمية ذات تأثير كبير على كفاءة الأداء الوظيفي للعاملين في المنظمات ، ويمكن إدراكها من خلال ما يلي: (الخفاجي ، ٢٠١٢ ؛ والفهداوي والقطاونة، ٢٠٠٤؛ والعبيدي، ١٤٢٠)

« تعد العدالة التنظيمية بالنسبة للعاملين قيمة وعلاقة اجتماعية، والتجاوز عليها من قبل المنظمة بعدم تطبيقها يحفز العاملين لاحتمال ردود أفعال وسلوكيات ضارة بالمنظمة .

« تطبيق العدالة يمنح العاملين فرصة المشاركة بإبداء الرأي فيما يتعلق بعملهم مما يولد لديهم إحساس بمدى أهميتهم للمنظمة .

« يتوقف مدى إدراك العاملين لفهم أدوارهم وبيئة عملهم على توفر ودقة المعلومات المقدمة من المنظمة لهم، وبخلافها سيعملون بالاعتماد على معلوماتهم الشخصية، والتي قد تكون غير صحيحة أو غير دقيقة أو غير رسمية .

« العدالة التنظيمية توضح حقيقة النظام التوزيعي للأجور والرواتب في المنظمة ، وذلك من خلال عدالة التوزيع .

« تؤدي إلى تحقيق السيطرة الفعلية والتمسك في عملية اتخاذ القرار من خلال العدالة الإجرائية .

« يؤدي عدم العدالة في التعامل مع المرؤوسين الى الصراع بينهم .

« تؤدي العدالة التنظيمية إلى تحديد جودة نظام المتابعة والرقابة والتقييم، والقدرة على تفعيل أدوار التغذية الراجعة، بشكل يكفل استدامة العمليات التنظيمية والإنجازات عند أعضاء المنظمة .

وقد تظهر أهمية العدالة التنظيمية واضحة من خلال الآثار السيئة المترتبة على افتقار الإدارة لها، ومن هذه الآثار كما ذكر كل من (Greenberg, 2004, Tatum & Eberlin, 2006 Blakely et al, 2005) في (باجودة، ٢٠٠٩: ٢٤ - ٢٥)

« أن الأدلة العلمية أثبتت أن الناس الذين يعتقدون أنهم يعاملون معاملة تفتقر إلى العدالة والإنصاف في عملهم يشعرون بقدر غير قليل من الضغوط والاضطرابات وعدم الراحة النفسية .

« قد يترتب على افتقار العامل للإحساس بالعدالة آثار سلبية على شخصه وعلى حالته النفسية والصحية، تنعكس سلباً على العمل نفسه .

« إن الفضل في التعامل بشكل فعال مع القضايا الخاصة بالإنصاف والثقة والاحترام والأخلاقيات يمكن أن يؤدي غالباً إلى الصراع والخلل الوظيفي التنظيمي .

« عندما يشعر المستخدمون بأنهم يعاملون بطريقة غير عادلة من قبل مديريهم بالمنظمة التي يعملون بها، فإنهم يبدأون بالانسحاب، وهذا الانسحاب يمكن أن يأتي في شكل الأداء المنخفض وكثرة الغياب والتحول أو الابتعاد وهذا يؤكد ما للعدالة التنظيمية من الأهمية في مجال الإدارة.

ومما سبق تتضح أهمية العدالة التنظيمية لعلاقتها بالعديد من المتغيرات التنظيمية التي تؤثر في نجاح وتطور المنظمات وتساعد على تحقيق أهدافها ، حيث إن لها دوراً كبيراً في تشجيع العاملين على حسن الأداء وتحفيزهم ودفعهم نحو العمل، وزيادة الرضا الوظيفي وقيامهم بأعمال تطوعية نظراً لشعورهم بالعدل والمساواة في تعامل الإدارة معهم ، كما أنها تعمل على تعزيز العلاقات الإنسانية الإيجابية في العمل. كما أن للعدالة التنظيمية أثراً إيجابية على أداء الفرد والرفع من مستوى المنظمة على حد سواء حيث إن مفهومها يعكس الطريقة التي يحكم من خلالها الفرد على عدالة الأسلوب الذي يستخدمه المدير في التعامل مع الموظفين على المستوى الوظيفي والإنساني وذلك لزيادة كفاءة المنظمة، بالإضافة إلى أن لها دوراً فعالاً في الكشف عن بعض أشكال السلوك التنظيمي (الإيجابية أو السلبية) والتي تكون نتيجة لتطبيق أو عدم تطبيق العدالة التنظيمية في المنظمة.

• أبعاد العدالة التنظيمية:

تشير معظم الأدبيات التي تتناول موضوع العدالة التنظيمية إلى وجود ثلاثة أبعاد رئيسية وهي (عدالة التوزيع ، عدالة الإجراءات، عدالة التعاملات) (Rego&Cunha,2006:79) إلا أن هناك دراسات أخرى ترى أن مفهوم العدالة التنظيمية هو مفهوم ثنائي البعد أي يتضمن عدالة التوزيع وعدالة الإجراءات فقط كما في دراسة (Moormans,1991) ودراسة (Greenberg,1990)، كما أن هناك بعض الدراسات مثل دراسة (الحميدي، ٢٠١٢) ودراسة (القطاونة، ٢٠٠٣) أضافت بعداً رابعاً وهو العدالة التقويمية . وترى الدراسة أن طبيعة مفهوم العدالة التنظيمية يتطلب التعامل معه على أنه مفهوم ثلاثي الأبعاد (التوزيع والتعامل والإجراءات). وفيما يلي توضيح لأبعاد العدالة التنظيمية:



شكل رقم (١): أبعاد العدالة التنظيمية

المصدر: من إعداد الباحثان

• **البعد الأول: عدالة التوزيع (Distributive Justice):**

ويقصد بعدالة التوزيع عدالة المخرجات التي يحصل عليها الموظف، أي أنها تتعلق بعدالة توزيع المكافآت، والنتائج، والمخرجات التي يحصل عليها الفرد من وظيفته، وخاصة ما يتعلق بتوزيع الأجور أو المزايا أو الترقيات، ويتحقق إدراك العاملين لعدالة التوزيع عندما يشعر الفرد أن ما يحصل عليه من مخرجات (مكافآت، أجور، مزايا) تتناسب مع ما بذل من جهد مقارنة مع جهود زملائه. (زايد، ٢٠٠٦: ١٨)

وتعرف عدالة التوزيع بأنها "العدالة والمساواة في توزيع الموارد على الأفراد في المنظمات" (جاسر، ٢٠١٠: ٣).

وتقوم العدالة التوزيعية على ثلاثة مبادئ هي: (Champoux, 2000: 46)

« مبدأ المساواة في الاختيار: الذي يعني أن كل الخيارات الأساسية للشخص يجب أن تساوي خيارات الآخرين مثل حرية الكلام، حق التصويت، حق امتلاك الملكية الشخصية وغيرها.

« مبدأ الاختلاف: الذي يعني أن المجتمعات فيها عدم مساواة، ولكن يجب أن تساعد من هم من غير المقتدرين كالمريض، وعلى المجتمع الاهتمام بالمحتاجين.

« مبدأ المساواة بالفرص: الذي يعني أن كل فرد يجب أن يمتلك الفرصة نفسها للحصول على المناصب، أو المواقع الأفضل المعروضة من قبل المجتمع، أي يسمح للناس بالتقدم بالمجتمع، اعتماداً على جهودهم ومشاركاتهم، كما يجب أن يكون لديهم فرص متساوية للتعليم، والتدريب لفسح المجال أمامهم لتطوير مهاراتهم .

ويمكن القول إن للعدالة التوزيعية جانبين أساسيين هما: (حواس، ٢٠٠٣: ٤٧)

« جانب مادي (هيكل التوزيعات): ويعبر عن حجم أو مضمون ما يحصل عليه الفرد من مكافآت.

« جانب اجتماعي ويعبر عن المعاملة الشخصية التي يعامل بها المدير الفرد الذي يحصل على المكافآت .

• **البعد الثاني: عدالة الإجراءات (Procedural Justice):**

تعرف بأنها درجة الشعور المتولدة لدى العاملين إزاء عدالة الإجراءات التنظيمية التي تستخدم في تحديد المخرجات التنظيمية (فهداوي وقطاونة، ٢٠٠٤: ١٠). وهي "درجة الشعور المتولدة لدى العاملين إزاء عدالة الإجراءات والعمليات التنظيمية التي تستخدم في تحديد النتائج أو المخرجات التنظيمية." (سعيدة، ٢٠١٤: ٢٢)

وإذا كانت عدالة التوزيع تتمثل في عدالة المخرجات التي يحصل عليها الفرد، مقارنة بزملائه في المنظمة، فإن عدالة الإجراءات تعني مدى إحساس الفرد بعدالة الإجراءات التي تستخدم في تحديد تلك المخرجات. (الصيرفي، ٢٠٠٧: ٣١)

وحتى تكتسب الإجراءات صفة الموضوعية والعدالة لابد من توفر شرطين هما: (السكر، ٢٠١٣: ٣٩)

« أن يتفق الطرفان المتأثران بالإجراءات، الأول الذي يضع الإجراءات التنظيمية (الإدارة) والثاني يتأثر بتلك الإجراءات (العاملين) على أساس الموضوعية التي يتم بناء عليها صياغة تلك الإجراءات.

« قيام الإدارة بتزويد العاملين بالمعلومات الكافية والشروحات المطلوبة عن كيفية تطبيق تلك الإجراءات

وعليه يمكن القول بوجود علاقة ارتباطية بين العدالة الإجرائية والعدالة التوزيعية. فشعور الموظف بعدالة التوزيع وأن ما يحصل عليه من عوائد في العمل مقابل الجهد الذي يبذله ، مرتبط بإحساسه بأن قرارات التوزيع تتم وفق طرق وإجراءات عادلة .

وهناك مجموعة من القواعد التي ينبغي إتباعها عند اتخاذ القرارات، والتي يمكن أن تستخدمها المنظمات. حيث إن مدى الاعتقاد بوجود عدالة الإجراءات يرتبط بمدى الوفاء أو الإخلال بمجموعة القواعد الإجرائية الآتية: (المغربي، ٢٠٠٣؛ والبكار، ٢٠١٢)

« قاعدة الاستئناف: بمعنى وجود فرص لتبديل وتعديل القرارات إذا ما ظهر ما يبرر ذلك ويدعمه.

« القاعدة الأخلاقية: تتمثل في أن كل إجراءات توزيع ينبغي أن تكون متوافقة مع المعايير الأخلاقية والقيم السائدة لدى العاملين.

« قاعدة الدقة: وتعني اتخاذ القرارات بناء على معلومات دقيقة وصحيحة، وأن تعمل المنظمة على تفعيل الشفافية إذا أرادت تحقيق درجة عالية من العدالة.

« قاعدة التمثيل: أن عملية اتخاذ القرار يجب أن تستوعب وجهات نظر أصحاب العلاقة ومشاركة العاملين في صياغة اللوائح أو مناقشة القرارات التنظيمية التي يمكن أن تؤثر عليهم.

« قاعدة الانسجام: ينبغي أن تتناغم إجراءات توزيع الجزاءات والعوائد والمكافآت على جميع الأفراد.

« قاعدة عدم الانحياز: وتعني عدم تمكين المصلحة الشخصية من التأثير على مجريات عملية اتخاذ القرار، حيث يعد تحقيق وتفضيل الصالح العام من مرتكزات العدالة التنظيمية.

ويمكن القول إن هذه القواعد لا تتمتع بأوزان متساوية ، بالنسبة للموظفين في أغلب الأحوال ، إنما تختلف باختلاف المواقف التي تتطلبها وتقتضيها ، فيفضلون قواعد معينة دون الأخرى حسب الموقف.

ويتضح مما سبق أن العدالة الإجرائية لها جانب اجتماعي تركز فيه على عدالة المعاملات التي يعامل بها الموظفون من قبل مرؤوسيه ، بينما

في جانبها الهيكلي فتركز على عدالة الإجراءات الرسمية المتعلقة باتخاذ القرار. كما أن العدالة الإجرائية تهتم بعدالة آلية القرار الذي يقود إلى نتيجة محددة، لذا فإن العدالة الإجرائية قد تفوق العدالة التوزيعية، حيث يكون الأشخاص على استعداد لتقبل نتائج غير مرغوبة إذا اعتقدوا أن آلية اتخاذ القرار التي أدت لهذه النتيجة أجريت وفقاً لمبادئ العدالة التنظيمية.

• البعد الثالث: عدالة التعاملات (العدالة التفاعلية):

ويقصد بها إحساس الموظف بموضعية المعاملة التي يحصل عليها ، عندما تطبق عليه الإجراءات والقوانين التنظيمية. (الجعيد، ٢٠٠٤: ١١). كما يقصد بها أيضاً "الصراحة والاحترام والتعامل الأخلاقي، الذي يُعامل به العاملون في المديرية عن تطبيق الإجراءات المتعلقة بتحديد مخرجاتهم."

وتتضمن عدالة المعاملات على العناصر التالية: (باجودة، ٢٠٠٩: ٤٠).

- ◀ معاملة الرئيس لمروؤسيه باحترام وتقدير.
- ◀ معاملة الرئيس لمروؤسيه بإنصاف دون تحيز.
- ◀ إتاحة المعلومات المهمة لتبرير الإجراءات المتخذة عند الطلب.
- ◀ صحة وواقعية المعلومات المقدمة للمروؤسين وتقديمها في الوقت المناسب.
- وتتضمن عدالة المعاملات نوعين من العدالة هما: (السكر، ٢٠١٣: ٤١٤)
- ◀ عدالة العلاقات الشخصية: والتي تشير إلى مدى الاحترام والتقدير الذي يتعامل به المدير مع مروؤسيه.
- ◀ عدالة المعلومات: وتركز على التوضيحات المقدمة للعاملين من خلال توصيل المعلومات الضرورية حول أسباب استخدام إجراءات معينة أو طريقة تخصيص مخرجات معينة، وبأسلوب موثق وأكد، مثل قيام المدير بتقديم شرح للعاملين حول القرارات التي تؤثر فيهم.

ومن خلال استعراض أبعاد العدالة التنظيمية يتضح لنا أنها مترابطة، ويؤثر بعضها في بعض ، وأن فقدان أي بعد من الأبعاد الثلاثة السابقة ، والتي تفسر العدالة التنظيمية ، يؤدي إلى شعور الفرد بالظلم، ويؤثر في سلوكه، وهذا ما تؤكدته نتائج دراسة (رفاعي ، ٢٠٠٩) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية قوية بين أبعاد العدالة التنظيمية بعضها ببعض وكل منها مع العدالة التنظيمية بشكل إجمالي.

وترى الدراسة أن عدالة الإجراءات هي جوهر العدالة التنظيمية ، حيث تتعلق بإدراك الموظف لعدالة العمليات التي يتم من خلالها اتخاذ القرارات التنظيمية، فكلما كان الفرد أكثر إحساساً بعدالة الإجراءات المتبعة في اتخاذ مختلف القرارات داخل المنظمة ، قوي لديه دافع الالتزام بها وتنفيذها. كما أن عدالة الإجراءات هي التي تحدد بشكل رئيسي عدالة التوزيع، حيث إن المدخلات تمر خلال إجراءات معينة لتحديد المخرجات التي تستحقها، كما أن للعدالة

الإجرائية جانبين وهما الجانب الهيكلي، والذي يعبر عن الإجراءات الرسمية للعدالة داخل المنظمة والأخر هو الجانب الاجتماعي والذي يمثل عدالة التعاملات لما يعنيه من احترام متخذي القرار للعاملين وإخبارهم بكيفية اتخاذ القرار.

• العوامل المؤثرة في إدراك العاملين للعدالة التنظيمية:

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في إدراك العاملين للعدالة التنظيمية وإحساسهم بها في مكان عملهم، فمنها ما يتعلق بالفرد ذاته ، ومنها ما يتعلق بالبيئة الداخلية للمنظمة، ومنها ما يتعلق بالبيئة الخارجية لها. وسوف تناول الدراسة بعضاً من تلك العوامل للتعرف على تأثيراتها في إدراك العاملين للعدالة التنظيمية بشكل عام أو على أي بعد من أبعادها وفيما يلي بيان لبعض العوامل:

• بيئة العمل الداخلية :

تعرف البيئة الداخلية بأنها "مجموعة الخصائص التي تميز بيئة العمل في المنظمة والمدركة بصورة مباشرة من الأفراد العاملين في هذه البيئة ، بحيث تكون هذه الخصائص ذات تأثير واضح على دوافع هؤلاء العاملين وسلوكياتهم" (العديلي، ١٩٩٥ : ٩٥) . ويتطلب فهم العدالة التنظيمية الفهم الصحيح للبيئة الداخلية للتنظيم والتعرف على خصائصها، كون الحديث عن العدالة التنظيمية وتطبيقها لا يمكن أن يتم دون التعرف على خصائص تلك البيئة التي ترغب تطبيق العدالة فيها. (الشمري، ٢٠١١ : ٣٣) . لذا تسعى المنظمات إلى توفير بيئة عمل مناسبة، من خلال تشجيع العمل بروح الفريق، وتعزيز المهارات والقدرات الإيجابية للعاملين، ونشر قيم المساواة والموضوعية والتعاون ، الأمر الذي من شأنه أن ينعكس ايجابياً على إحساس العاملين وإدراكهم للعدالة التنظيمية. (الاسمري، ٢٠١٢ : ٢٦).

• الهيكل التنظيمي:

يعرف الهيكل التنظيمي بأنه "الطريقة التي يتم من خلالها تنظيم المهام، وتحديد الأدوار الرئيسية للعاملين ، وتبيين نظام تبادل المعلومات، وتحديد آليات التنسيق ، وأنماط التفاعل اللازمة بين الأقسام المختلفة في المنظمة والعاملين فيها" (القريوتي، ٢٠٠٦ : ٥٠) . والهيكل التنظيمي هو مصدر أساسي من مصادر تحقيق العدالة التنظيمية، ومن خلاله يتم تحديد العديد من الأوجه التنظيمية ذات التأثير على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية ، ومنها على سبيل المثال درجة الرسمية ، ونطاق الإشراف ودرجة المركزية واللامركزية في اتخاذ القرارات بالإضافة إلى تدفق المعلومات داخل المنظمة. (زايد، ٢٠٠٦ : ٥٦) وتؤكد دراسة (نعساني، ٢٠٠٧ : ٥) على أن مدركات العاملين لعدالة الإجراءات تتباين مع اختلاف نمط الهيكل التنظيمي.

• **مستوى الأجر:**

يعد الأجر (المقابل المادي) الذي يتقاضاه الموظف هو المصدر الأساسي لدخل الفرد، ويمثل أحد العوامل المؤثرة على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، وخاصة عدالة التوزيع، وذلك أن الفرد يسعى لتحقيق كل من العدالة الداخلية والخارجية في تحديد معدلات الأجور. فالعدالة الخارجية تتحقق من خلال تقديم المنظمة أجور مساوية نسبياً لتلك التي يتلقاها العاملون في أنماط مشابهة من الوظائف في منظمات أخرى، أما العدالة الداخلية فتتحقق عندما يعتقد العاملون أن معدلات الأجور الخاصة بوظائفهم تتناسب مع قيمة الوظيفة بالنسبة للمنظمة. (الوليد، ٢٠٠٩: ٩٥)

وهذا ما تؤكدته دراسة (النعيم، ٢٠٠٩) بأن لسياسة الأجور تأثيراً قوياً في إحساس العاملين بعدالة التوزيع.

• **الاستقطاب:**

يعد الاستقطاب عملية جذب وإغراء المؤهلين لشغل الوظائف الشاغرة في المنظمة خاصة تلك التي تتميز بندرتها أو محدودية المتاحين لشغلها في سوق العمل. (الكبيسي، ٢٠٠٥: ١٠٦)

والاستقطاب نوعان هما: (صالح وسالم، ٢٠٠٩: ٨٣ - ٨٤)

◀ **استقطاب داخلي:** يتمثل في استقطاب العاملين من داخل المنظمة لشغل الوظائف الشاغرة.

◀ **استقطاب خارجي:** حيث تلجأ المنظمة إلى المصادر الخارجية عند عدم وفاء المصادر الداخلية بحاجتها من العاملين المطلوبين للعمل، أو عندما ترغب في إضافة وتنويع الكفاءات فيها.

إن إتباع المنظمة لأسلوب الاستقطاب الداخلي من شأنه أن يشعر العاملين باهتمام المنظمة بهم وثقتها في قدراتهم وإمكاناتهم مما يساهم في شعورهم بالرضا الوظيفي والذي ينعكس إيجابياً على إحساسهم بالعدالة التنظيمية. لكن المغالاة في الاعتماد على الاستقطاب الخارجي قد يؤدي إلى انخفاض إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، وخاصة لدى موظفين المستويات الإدارية العليا، وذلك لأنهم ينتظرون بفارغ الصبر لحظة الترقية إلى منصب رفيع في أماكن عملهم. (الأسمرى، ٢٠١٢: ٢٨)

• **التدريب:**

يهدف نشاط التدريب على تنمية القوى البشرية في مختلف المستويات التنظيمية، فهو يساعد القوى البشرية على اكتساب المهارات والمعارف والقدرات اللازمة لأداء الوظائف بشكل مناسب. إن نشاط التدريب الذي يساهم في تحقيق أهداف كل من المنظمة والعاملين يمكن أن يكون عاملاً مهماً في زيادة إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، والعكس صحيح. فالنشاط التدريبي الذي يمكن

أن يحقق هدف أحدهما دون الآخر يمكن أن يكون عاملاً سلبياً مؤثراً على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية. (زايد، ٢٠٠٦: ١٦٨ - ١٦٩)

• الشفافية:

وتعني الشفافية الحرية التامة في الحصول على المعلومات بشكل واضح . وترتبط الشفافية بوضوح الإجراءات وتوفير المعلومات للمحتاج لها دون قيود ، فالشفافية تزيد من إدراك العاملين للعدالة التنظيمية ، لأنها توفر لهم المعلومات عن نظم تقييم الأداء وإجراءاتها ، وكذلك توفر الرقابة على متخذي القرارات في الإدارة ، وبالتالي عدم انحرافهم عن المعايير التي تدعم شرعية قراراتهم ، وتعتبر الشفافية والإفصاح من المبادئ المهمة التي يجب تفعيلها إذا ما أرادت المنظمة تحقيق درجة عالية من العدالة. (البقمي، ٢٠١١: ٤٤)

• الاعتماد على مبدأ الجدارة والكفاءة:

يعتمد مبدأ الجدارة والكفاءة على المعايير التي تؤكد أن بذل الجهد والكفاءة في الأداء هي معيار المفاضلة بين العاملين في تولي المناصب القيادية ، والترشيح للدورات التدريبية ، والحصول على المكافآت المادية والمعنوية. وأن اعتماد الإدارة على مبدأ الجدارة والكفاءة المدعّم بمعايير دقيقة تضمن تطبيقه بشكل موضوعي ، سيساعد على إدراك العاملين للعدالة التنظيمية؛ لأنه يربط ما يحصل عليه الفرد من عوائد بما يقدمه من جهود ومهارات في ادائه للمهام الموكلة إليه. (سعيدة، ٢٠١٤: ٤٥ - ٤٦)

• تقييم الأداء:

هي العملية التي يتم من خلالها جمع المعلومات اللازمة عن مستويات الأداء المتحقق فعلاً للعاملين ومقارنتها بالمعايير التي توضح ما ينبغي أن يتحقق. (الكبيسي، ٢٠٠٥: ١٨٩) وتؤثر نتائج تقييم الأداء في شعور العاملين بالعدالة التنظيمية، فكلما كانت نتائج التقييم معبرة بشكل موضوعي عن مستوى أدائهم الفعلي وأتيح لهم فرصة كافية لإبداء الرأي في هذه التقديرات وشعروا أن رئيسهم المباشر لديه إلمام كاف بجوانب عملهم، أدى ذلك إلى زيادة شعورهم بالعدالة التنظيمية وزاد من ثقتهم في نظام تقييم الأداء (زايد، ٢٠٠٦: ١٧٤)

ومما سبق يمكننا القول إن إدراك العدالة التنظيمية تختلف درجته من شخص لآخر، باختلاف الثقافات والبيئات ، التي ينتمي إليها الشخص ، كما أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر في هذا الإدراك ومنها ما يتعلق بالفرد ذاته ومنها ما يتعلق بالبيئة التي يعمل فيها . ويمكن لهذا الإدراك أن يؤثر في التصرفات والسلوك على نحو جيد أو سيء، وفي المقابل يكون له تأثيراً إيجابياً أو سلباً على نجاح المنظمة وتحقيق أهدافها .

• المحور الثاني: سلوك المواطنة التنظيمية :

يعتبر مفهوم سلوك المواطنة التنظيمية أحد المفاهيم الإدارية التي أنتجها الفكر الإداري المعاصر ، والذي استحوذ على اهتمام الكثير من الباحثين كونه يعتبر أحد أهم السلوكيات التي ستطور المنظمات الحديثة .

و يدور محور ارتكاز هذا المفهوم على الموظف الذي يعد أحد أهم الموارد التنظيمية، وباختلافه لا يتصور وجود أي أساس تنظيمي، فالعنصر البشري يمثل ركيزة التطور والتقدم في أي منظمة ومجتمع. (العامري، ٢٠٠٣: ٤٤)

• مفهوم سلوك المواطنة التنظيمية:

يعد أورجان (Organ) أول باحث استخدم عبارة سلوك المواطنة التنظيمية التي يرمز لها (OCB) ليحدد تنظيمياً السلوك المفيد غير المفروض على العاملين، والذي يحدث طوعية لمساعدة الآخرين على إنجاز المهمة التي بين أيديهم. (الشريفي، ٢٠١١: ١٢٣)

ولقد تنوعت مسميات سلوك المواطنة التنظيمية حيث أطلقت على هذا النمط السلوكي عدة مسميات منها: "السلوك غير المكلف" Non Mandated) و "سلوك الدور الإضافي" (Extra Role Behavior) و "سلوك الموالاة أو التأييد الاجتماعي" (Prosocial Behavior) و "سلوك المواطنة التنظيمية" (Organizational Citizenship Behavior) وكما أن الباحثين لم يتفقوا على مسمى هذا السلوك، فأنهم أيضاً اختلفوا في تعريفه، وتعددت التعريفات التي تعرض هذا المفهوم، وذلك باختلاف المفكرين والزوايا التي ينظر منها هؤلاء المفكرون، والمدارس الفكرية التي يتبعونها. ومن هذه التعريفات المفهوم الذي طرحه "ميركسون" حيث عرفه على أنه "سلوكيات اجتماعية اختيارية تطوعية لا تتضمنها نظم تقييم الأداء الرسمية، ومن ثم فإن امتناع الفرد عن ممارستها لا يعاقب عليه رسمياً" (Murkison & Tumipssed, 2000: 10)

وعرفته الجاويش بأنه "ذلك السلوك الذي ينتهجه الموظف طوعية برضا نفسه غير مرغم أو مكره وبدون توقع أي مقابل مادي في مقرر عمله". (الجاويش، ٢٠٠٧: ١٠)

وأما العامري فقد عرفه بأنه "التصرفات الإيجابية الزائدة عن ما هو موصوف رسمياً في المنظمة، والتي تمتاز بالطبيعة الاختيارية غير الإكراهية، وغير الخاضعة للمكافأة مباشرة وصراحة في نظام الحوافز الإداري للمنظمة، وذات الأهمية الكبيرة لفعالية المنظمة، ونجاحها واستمرار أدائها". (العامري، ٢٠٠٢: ٢٣)

وهو "سلوك فردي لا يدخل ضمن المتطلبات المفروضة في الوصف الوظيفي، ولا يرتبط بشكل مباشر أو رسمي بنظم المكافآت المعمول بها في المنظمة، ويؤدي في مجمله إلى زيادة الفعالية التنظيمية" (بدوي، ٢٠١٠: ٤٣٣)

كما يعرف "بأنه تلك الأنشطة التي يقوم بها الفرد لإنجاز العمل بطريقة غير مباشرة في بيئة العمل التي تتضمن مساعدة زملاء العمل، المحافظة والالتزام على أنظمة وقواعد بيئة العمل والمشاركة الفعالة في عملية اتخاذ القرارات، فضلاً عن تحمل ظروف العمل دون إبداء أي شكوى أو تدمير من العمل". (Yen et. Al., 2008: 394-395)

ويمكننا القول إن مفهوم سلوك المواطنة التنظيمية يحظى باتفاق عام بين كتاب الإدارة، فالتعريفات السابقة وإن اختلفت في صياغاتها إلا أنها متقاربة في المعنى ويكمل بعضها بعضاً.

فعلى الرغم من التباين والاختلاف في مسميات وتعريفات هذا السلوك إلا أنه يوجد اتفاق بأن هذا السلوك اختياري وتطوعي وليس رسمياً. وأنه نابع من إرادة ذاتية وهو سلوك اختياري يسهم في تحسين أداء المنظمة وزيادة فاعليتها.

• أهمية سلوك المواطنة التنظيمية:

يعد الاهتمام بدراسة سلوك المواطنة التنظيمية والعوامل المؤثرة فيه والمتأثرة به ليس وليد فراغ، بل هو ناتج عن أهمية هذا السلوك وتأثيره في العديد من الجوانب، التي تؤدي في النهاية إلى تحسين الأداء الفردي والمؤسسي، وإدارة الوقت بشكل فعال، وتحسين العلاقات التنظيمية وتنمية الإبداع والابتكار، وتعزيز بقاء المنظمة وقدرتها على المنافسة وحمايتها من الأخطار. (القحطاني، ٢٠١٤: ٢٠)

وأشار (العامري، ٢٠٠٣: ٧٢) إلى أن كثيراً من الدراسات في مجال سلوك المواطنة التنظيمية ذو أهمية كبرى للمنظمات خصوصاً فيما يتعلق بكفاءة وفاعلية المنظمة في تحقيق أهدافها والاستخدام الأمثل للموارد المتاحة وزيادة عمليات الإبداع وسرعة المنظمة للاستجابة للمتغيرات البيئية وقدرتها على التكيف معها وتكيف العاملين معها.

ووفقاً لما ذكره كل من (الحراشة والخريشا، ٢٠١٢: ٦٦)، (عوده، ٢٠١٠: ٣٤٨١ - ٣٤٨١) تكمن أهمية سلوك المواطنة التنظيمية في زيادة فاعلية المؤسسات من خلال ما يأتي:

- « تعزيز إنتاجية الموظفين الجدد.
- « تعزيز الإنتاجية الإدارية وذلك من خلال تطبيق مقترحات قيمة لتحسين أداء المؤسسة
- « تقديم تغذية راجعة عن أفكارهم.
- « تحرير الموارد البشرية والمادية لزيادة الإنتاجية.
- « تقليل من الحاجة لتخصيص المصادر النادرة للحفاظ على مستوى الأداء.
- « يساعد سلوك المواطنة التنظيمي على وجود بيئة عمل مثالية داخل المنظمات المجتمعية.
- « يتيح سلوك المواطنة التنظيمي فرصة العمل بالمنظمة لمدة أطول وإنتاج منتجات عالية الجودة والكفاءة .
- « يسهم سلوك المواطنة التنظيمي وخاصة الإيثار والروح الرياضية في التقليل من معدل دوران العمل.
- « يؤدي سلوك المواطنة التنظيمي إلى تحسين العلاقة والارتباط بين المشرفين والإداريين والموظفين حيث يكون السلوك ناتجاً عن الاحترام المتبادل بينه.

كما أن سلوك المواطنة التنظيمية يشتمل على ما يعزز فائدة الفرد والجماعة والمؤسسة، فعلى المستوى الفردي فإن أهميته تكمن من خلال: (Somech & Zahavy , 2000 : 649 – 650)

« تنمية وتعزيز روح المبادرة والإيثار والاتجاهات والمعتقدات الإيجابية في العمل.
« تعلم الفرد من خلال الممارسة مما يساهم في تعزيز السلوك وتوجيهه نحو الأهداف المنشودة.

« تحقيق الفرد لذاته وشعوره بأهميته بشكل مستقل عن باقي العاملين.
« تشجيع التطور المهني وروح الإنجاز في العمل وتعزيزها.

أما على مستوى الجماعة فتكمن أهميته في: (الحراحشة والخريشا، ٢٠١٢: ٦٧)

« وضع جماعات العمل لمعايير طموحة في العمل والإصرار على تحقيقها.
« تطوير جماعات العمل لمهاراتهم وتقوية ثقتهم بأنفسهم مما ينعكس إيجاباً على أدائهم.

« استغلال جماعة العمل للفرص التي تعزز الإدراك الحسي الذاتي الذي يشير إلى توقع النجاح في العمل.

أما على مستوى المؤسسة تنعكس أهمية هذا السلوك من خلال:

« الإسهام في تغليب مصلحة المؤسسة على المصلحة الشخصية.
« الحد من الصراعات داخل المؤسسة.

وفي ضوء ما سبق فإن للمواطنة التنظيمية أهمية تعكس وجودها على فعالية الأداء في صفوف القيادات التربوية، والتي يعد المشرف التربوي من أبرزها، وتساعد على إيجاد مناخ تعليمي تربوي مبدع، يساهم في تطوير وتكوين أفراد لديهم حب العمل التطوعي التطويري للمنظمة. وعليه فإن انتشار هذه السلوكيات داخل إدارة التربية والتعليم بشكل عام، والإشراف التربوي بشكل خاص، سوف يساهم في انتشارها بين أعضاء المجتمع المدرسي من إداريين ومعلمين وبالتالي ينعكس على أداء المدرسة ككل، كما أن أداء المشرفين لسلوكيات المواطنة التنظيمية له تأثير إيجابي تراكمي عليهم، بالإضافة إلى أنه يمثل استثمار للمورد البشرية بما يحقق أهداف التربية والتعليم.

• أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية:

يتناول الباحثون والمهتمون سلوك المواطنة التنظيمية من أوجه مختلفة، فهناك من يرى بأنه يمثل بعدين أساسيين، وهناك من يرى بأنه يتضمن خمسة أبعاد رئيسية، لكن هذين الاتجاهين غير متناقضين بل متكاملين، فالذين يرون أن هذا المفهوم يتضمن بعدين أساسيين لا يرفضون مقولة التيار الآخر، الذي يحددها بخمسة أبعاد لأنهم يرون أن هذه الأبعاد الخمسة يمكن دمجها في هذين البعدين. والبعدان الرئيسان لسلوك المواطنة التنظيمية حسب رأي الاتجاه الأول هما: بعد تنظيمي وآخر فردي، بمعنى أن هناك سلوكاً تطوعياً يهدف إلى إفادة المنظمة والارتقاء بأدائها والعمل على بقائها. (العامري، ٢٠٠٣: ٦٩)

والتقسيم الآخر لأبعاد سلوك المواطنة التنظيمية يقوم على أساس خمسة أبعاد رئيسية هي: (الحراشة والخريشا، ٢٠١٢؛ و الزهراني، ١٤٢٨)

«الإيثار Altruism : ويقصد به مدى مساعدة الموظف لمن حوله من (الزملاء، الرؤساء، والعلماء) في المهام المتعلقة بالعمل. ومن سلوكيات الإيثار مساعدة الآخرين الذين عليهم أعباء عملية زائدة، والمساعدة بتوجيه الأشخاص الجدد وتعليمهم حتى عندما لا يسألون، وتغطية عمل الزملاء عند غيابهم أو استئذانهم، والتطوع للعمل في الزمن الإضافي عند الحاجة.

«الكياسة Courtesy: وتعني محاولة الشخص منع وقوع المشكلات المتعلقة بالعمل، وإدراكه لتأثير السلوك في الآخرين، وعدم استغلاله لحقوق الآخرين، وتجنب إثارة المشكلات مع الآخرين. ومن سلوكيات الكياسة تقديم النصح والمعلومات الضرورية للزملاء، تجنب إيذاء أو جرح مشاعر الزملاء أو التعدي على حقوقهم وتجنب إثارة المشكلات معهم، والمبادرة إلى الاتصال بالزملاء قبل اتخاذ إجراء أو قرار قد يؤثر في أعمالهم والمساعدة في حل الصراعات وسوء التفاهم بين زملاء العمل.

«الروح الرياضية Sportsmanship: ويقصد بها مدى تحمل الشخص لأي متاعب شخصية مؤقتة أو بسيطة دون تدمير أو رفض أو ما شابه ذلك وإدخار الطاقة الموجهة لمثل ذلك لإنجاز العمل. ومن سلوكيات الروح الرياضية، تجنب استهلاك زمن طويل في الشكوى من مشكلات تافهة، وإعطاء المشاكل أكبر من حجمها الطبيعي، وتجنب التركيز على أخطاء الآخرين، وإظهار الاحترام والمجاملة للزملاء حتى في أوقات التوتر الشخصي أو المهني، وتقبل النقد بصدق رطب، والتسامح عن الإساءة الشخصية.

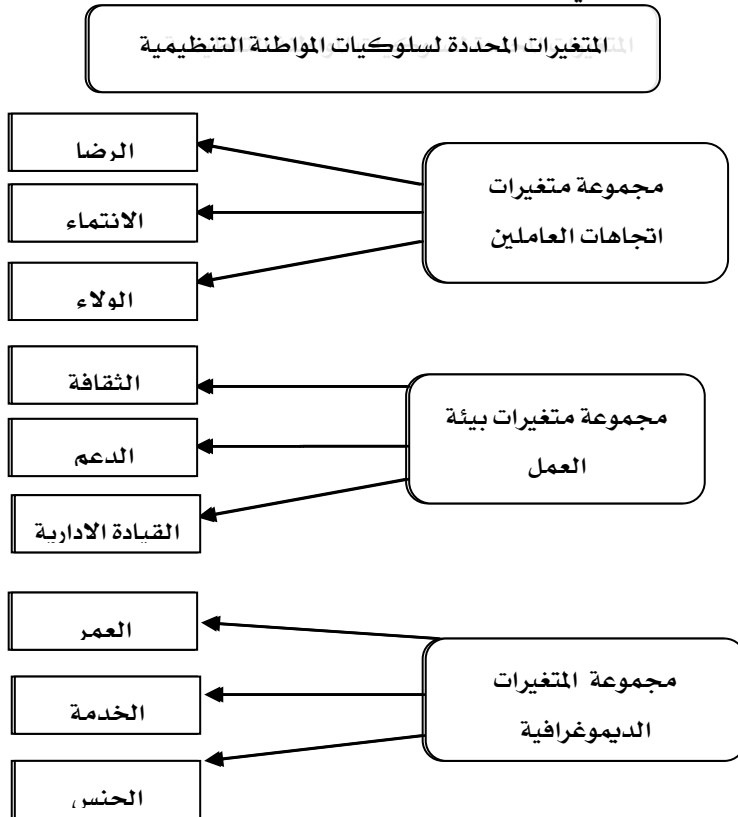
«السلوك الحضاري civic virtue: ويعني المشاركة البناءة والمسؤولية في إدارة أمور المنظمة والاهتمام بمصير المنظمة من خلال الحرص على حضور الاجتماعات المهمة غير الرسمية، المحافظة على التغيير، وقراءة مذكرات المنظمة وإعلاناتها، وتأدية العمل بصورة تساعد في المحافظة على سمعة المنظمة. والتحدث عن المنظمة ومحاسنها أمام الآخرين، وحفظ موقع العمل نظيفاً وانيقاً.

«وعي الضمير Conscientiousness: ويمثل سلوك الموظف التطوعي الذي يفوق الحد الأدنى من متطلبات الوظيفة في مجال الحضور، واحترام اللوائح والأنظمة والتعليمات، والعمل بجدية. ومن سلوكيات وعي الضمير الالتزام بمواعيد العمل المحددة كالحضور المبكر وتسليم الأعمال في موعيدها، وعدم إهدار الوقت في المحادثات الخاصة أو في استراحات طويلة لا تخدم أهداف المنظمة، والحرص الدائم على الحضور والعمل وندرة الغياب، حتى في وجود أسباب وجيهة لذلك، وتقبل قوانين المنظمة والقواعد والإجراءات، وتنفيذها بالدقة المطلوبة حتى لو لم تكن هناك رقابة .

وبشكل عام يعد النموذجان الثنائي والخماسي أكثر التصنيفات قبولاً ، وقد أثبتت الدراسات صلاحية هذا التصنيف الخماسي للتطبيق على عدد من البيئات الثقافية المختلفة كما في الكويت (Alotaibi,2001) والسعودية (العامري،٢٠٠٢).

• المتغيرات المحددة لسلوك المواطنة التنظيمية:

من منطلق أهمية سلوك المواطنة التنظيمية في المنظمات ، فقد عكف الكثير من الباحثين على إجراء العديد من الدراسات ، والتي تفسر المتغيرات أو المحددات التي تقف خلف ظهور أو اختفاء هذا السلوك. ويمكن تصنيف المتغيرات المحددة لسلوكيات المواطنة التنظيمية التي تناولتها الدراسات السابقة إلى ثلاث مجموعات رئيسية هي:



شكل رقم (٢) : المتغيرات المحددة لسلوكيات المواطنة التنظيمية

المصدر: من إعداد الباحثان

• **أولاً: مجموعة متغيرات اتجاهات العاملين:**

وتشمل مجموعة متغيرات اتجاهات العاملين كلا من :

• **الرضا الوظيفي:**

يقصد بالرضا الوظيفي إجمالاً الحالة العاطفية الإيجابية الناتجة عن تقييم الفرد لعمله سواء فيما يتعلق بالمزايا التي يحصل عليها أو أسلوب القيادة أو زملاء العمل أو المناخ العام... الخ. (العامري، ٢٠٠٣: ٧٣). وفي ضوء هذا التعريف أجريت العديد من الدراسات الميدانية للكشف عن العلاقة بين الرضا، وسلوك المواطنة التنظيمية، وخرجت معظم هذه الدراسات بنتيجة مفادها أن للرضا الوظيفي تأثير معنوي موجب على سلوكيات المواطنة التنظيمية مثل دراسة كل من: (زايد، ٢٠٠٠)، (المبيض، ١٩٩٩)، (العامري، ٢٠٠٣).

ويعود تفسير العلاقة بين الرضا الوظيفي وسلوك المواطنة إلى أن الرضا الوظيفي يعكس العاطفة الإيجابية إلى العمل. وفقاً لنظرية التبادل (Exchange Theory) لـ (Adams, 1956) يفترض (Organ, 1988) أن الأفراد يبحثون عن رد الجميل إلى التنظيم إلى الدرجة التي يكون فيها راضين عن التنظيم. أو بتفسير آخر "أن هذا السلوك التطوعي ما هو إلا عملية تبادلية بين الموظف وأولئك الذين أحسنوا إليه ونفعوه" (العامري، ٢٠٠٣: ٧٤)

• **الانتماء الوظيفي:**

يعد الانتماء أحد الأهداف الإنسانية الذي تسعى جميع المنظمات إلى تحقيقه لما له من آثار إيجابية في الفرد والمنظمة في الوقت نفسه، حيث يساعد على استقرار العمل فضلاً عن تنمية الدوافع الإيجابية لدى العاملين، وزيادة رضاهم، فالعديد من الدراسات العربية والأجنبية تناولت الانتماء التنظيمي. ولقد تعددت التعريفات واختلفت فيما يتعلق بالانتماء التنظيمي نذكر منها: ظاهرة تحدث نتيجة العلاقات التبادلية بين المنظمة والفرد يترتب عليها إنفاق استثمار متبادل باستمرار العلاقة التعاقدية. وهي اعتقاد قوي وقبول من جانب الفرد لأهداف وقيم المنظمة ورغبة في بذل أكبر عطاء ممكن لصالح المنظمة التي يعمل فيها الفرد مع رغبة قوية في الاستمرار في عضوية هذه المنظمة. (خطاب، ٢٠٠١: ١٤٥)

• **الولاء التنظيمي:**

تعددت تعريفات الولاء التنظيمي وذلك بتعدد المداخل الفكرية لأصحابها، حيث عرف الولاء التنظيمي بأنه شعور ينمو داخل الفرد بالانتماء إلى المنظمة، وأن هذا الفرد جزء لا يتجزأ من المنظمة التي يعمل فيها، وأن أهدافه تتحقق من خلال تحقيق أهداف المنظمة، ومن هنا يتولد لدى الفرد رغبة قوية في بذل المزيد من الجهد لتحقيق النجاح للمنظمة. (أبو النصر، ٢٠٠٥:

(٤٥) . كما عرف بأنه "إحساس الموظف بارتباطه بأهداف وقيم المنظمة والدور الذي يقوم به لتحقيق هذه الأهداف" (الدوسري، ٢٠٠٥: ٧٣).

وعلى الرغم من تنوع التعاريف وتعددتها فإنها تصب في معنى واحد وتدور حول مدى ارتباط الفرد بقيم ومعتقدات وأهداف المنظمة، ودرجة استعداده لبذل الجهد في سبيل إنجاح واستمرار هذه المنظمة، والحرص المستمر على البقاء فيها. (الحراحشة، الخريشا، ٢٠١٢: ١٠٦)

وتوصلت بعض الدراسات إلى إنه كلما زاد الولاء التنظيمي قل معدل الدوران، كما أنه يساعد في انخفاض نسبة الغياب، والحد من مشكلة التأخير عن الدوام وتحسين الأداء الوظيفي. (الزهراني، ٢٠٠٥: ١٠١) . كما تؤكد العديد من الدراسات التي أجريت لمعرفة درجة العلاقة بين الولاء التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية، على أنه توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الولاء التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية مثل دراسة (الحراحشة والخريشا، ٢٠١٢)، (زايد، ٢٠٠٠)

• ثانياً: مجموعة متغيرات بيئة العمل:

وتشمل كلا من:

• الثقافة التنظيمية:

تعد الثقافة التنظيمية شرط هام لتعزيز سلوكيات المواطنة التنظيمية، وحيث إن الثقافة التنظيمية تتكون من قيم مشتركة، ومبادئ مرشدة، يعتنقها الأفراد في المنظمات، وتكون بمثابة الطرق الصحيحة لفعل الأشياء، نجد أن بعض المنظمات لديها قيم مشتركة قوية عن التعاون والعمل في شكل فرق العمل، حيث يساعد الأفراد كلا منهم الآخر بشكل تلقائي. (هاشم، ٢٠٠٥: ٢٨٠)

ويعرفها (القريوتي، ٢٠٠٠: ٢٨٦) بأنها "تشير إلى منظومة المعاني والرموز والمعتقدات والطقوس والممارسات التي تتطور وتستقر مع مرور الزمن وتصبح سمة خاصة للتنظيم بحيث تخلق فهما عاما بين أعضاء التنظيم حول خصائص التنظيم والسلوك"

والثقافة التنظيمية بهذا المعنى تؤثر في سلوك الأفراد سواء الموجودين في المنظمة منذ فترة طويلة أو الأعضاء الجدد. ويأتي تأثيرها على سلوك المواطنة التنظيمية من خلال مدى تشجيعها أو رفضها لمثل هذا النوع من السلوك. فإذا كان السائد في المنظمة أن يمارس الموظفون أنماطا من السلوكيات التطوعية، يشجعون على القيام بذلك، فإن جميع أفراد المنظمة سيتأثرون بذلك وسينعكس ذلك على سلوكهم وأفعالهم. أما إذا كانت القيم التنظيمية تؤكد على أن يقوم الموظف بما هو مطلوب منه فقط، وأي أدوار أخرى ينظر إليها بعين الشك والريبة، فسيكون حجم الممارسات التطوعية محددا للغاية.

وعليه فإن الثقافة التنظيمية تؤثر سلباً أو إيجاباً على سلوك المواطنة التنظيمية تبعد للاعتقادات التي تقوم عليها هذه الثقافة. (العامري، ٢٠٠٣: ٧٧)

وتشير بعض الدراسات (عودة، ٢٠١٠)، (سعود، ٢٠٠٩) على وجود علاقة ارتباطية بين سلوك المواطنة التنظيمية والثقافة التنظيمية، وعلى أهمية الثقافة التنظيمية في توفير إطاراً لتنظيم السلوك التنظيمي، وتشكيل سلوك المواطنة التنظيمي داخل المنظمة.

• الدعم التنظيمي :

يعد الدعم التنظيمي محدداً هاماً لسلوكيات المواطنة التنظيمية، ويشجع على أداء سلوكيات المواطنة التنظيمية في المنظمة، والتي تساهم في زيادة فعالية المنظمة (مثل الارتقاء بجودة الخدمات والمنتجات، والمشاركة بالأفكار في إحداث تطويرات أو مشروعات جديدة) (هاشم، ٢٠٠٥: ٢٦٦)

ويشير الدعم التنظيمي إلى اعتقاد الأفراد وشعورهم باهتمام المنظمة برفاهيتهم، وتقديرها لأفكارهم وإسهاماتهم، مما يخلق لديهم مشاعر الالتزام والانتماء التي تجعلهم سعداء راضين بانتمائهم للمنظمة، وعليهم أن يعبروا عن ذلك من خلال ممارستهم للسلوكيات التي تدعم الأهداف التنظيمية مثل سلوكيات الالتزام والمواطنة وزيادة دافعيتهم للإنجاز. (المغربي، ٢٠٠٣: ٣)

وتشير دراسة (نوح، ٢٠١٣) إلى وجود تأثير معنوي ذي دلالة إحصائية للدعم التنظيمي على سلوك المواطنة التنظيمية كما تؤكد دراسة (السلوم والعضايلة، ١٤٣٣) على أن الدعم التنظيمي المدرك يحث على التأثير الإيجابي على سلوك المواطنة التنظيمي.

• القيادة الإدارية:

تعد القيادة الإدارية أحد أهم العوامل المؤثرة في البيئة التنظيمية وفي بناء تكوين قيم ومبادئ وثقافة المنظمة والتي بدورها تؤثر تأثيراً بالغاً في سلوكيات الموظفين في مختلف المستويات الإدارية. (العامري، ٢٠٠٣: ٧٥)

وكشفت بعض الدراسات (العامري، ٢٠٠٢)، (الصرايرة، ٢٠١٢) عن وجود علاقة قوية بين القيادة التحويلية وسلوك المواطنة التنظيمية على اعتبارات أن القائد التحويلي يعمل دوماً على حفز موظفيه، للقيام بأكثر مما هو متوقع منهم عن طريق العمل كقدوة لهم، واحترامهم، والاهتمام بحاجاتهم، وتقديمها على حاجاته الشخصية مما يعظم من مستوى ثقة مرؤوسيه فيه

وفي المقابل فقد أثبتت الدراسات وجود علاقة سلبية بين القيادة التبادلية وسلوك المواطنة التنظيمي للمرؤوسين، إذ إن القائد التبادلي يركز على المكافآت ونظام الحوافز الممنوحة للمرؤوسين مقابل المهام والأعمال المطلوب إنجازها. وهذا ما تؤكد دراسة (Lee&Salleh, 2009: 141) بأن سلوك القائد

التحويلي هو الذي يؤثر في خلق السلوك الطوعي للمرؤوسين ، أما سلوك القيادة التبادلية فلا يوجد لها تأثير في تنمية السلوك الطوعي لدى المرؤوسين.

• **ثالثاً: مجموعة المتغيرات الديموغرافية:**

تشمل مجموعة المتغيرات الديموغرافية كلا من:

• **عمر الموظف:**

تؤكد بعض الدراسات مثل دراسة (Wanger&Rush,2000) أن لعمر الموظف تأثيراً واضحاً على سلوك المواطنة التنظيمية من خلال تأثيره في بعض المتغيرات الوسيطة. فقد اتضح أن الموظفين صغار السن تقريباً يظهرون هذا النوع من السلوك لأسباب تختلف عن تلك التي تجعل الموظفين كبار السن يمارسون مثل هذه الأدوار الإضافية التطوعية. فعمر الموظف يحدد نظرته للعمل، وبالتالي نجد أن كبار السن يتمتعون بحاجات أقل للإنجاز، وتحقيق الذات وأكبر للانتماء الاجتماعي، والعلاقات الإنسانية من صغار السن نسبياً الأمر الذي يؤثر على توجهاتهم نحو أنفسهم وأعمالهم والآخرين. ففي الوقت الذي يهتم صغار السن بموضوع العدالة والعمليات التبادلية التي يتم بموجبها الموازنة بين ما يبذلونه من جهد مقابل ما يحصلون عليه من مردود، تجد كبار السن يهتمون بالعلاقات الاجتماعية والأخلاقية التي يتم بناؤها عبر الزمن. (العامري ٢٠٠٣: ٧٦)

ويؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة (البوق، ٢٠١٤) من أن الأفراد الذين ينتمون إلى الفئة العمرية (أقل من ٢٥ سنة) هم الأكثر التزاماً بسلوك المواطنة التنظيمية من الفئات العمرية (من ٣٥ إلى ٤٠) وعليه يمكن القول إن العوامل المؤدية الى ظهور سلوك المواطنة التنظيمية عند الأفراد تختلف باختلاف أعمارهم.

• **مدة خدمة الموظف:**

تلعب المدة التي يقضيها الموظف في العمل دوراً كبيراً في وجود سلوك المواطنة التنظيمية أو اختفائه . وأثبتت البحوث الميدانية (Organ&Rayan,1995) أن هناك علاقة سلبية بين مدة خدمة الموظف وسلوك المواطنة التنظيمية. فقد تبين أن الموظفين الجدد يظهرون هذا النوع من السلوك أكثر من الموظفين ذوي الخدمة الطويلة، ويعود السبب إلى أن الموظف الجديد لا يعرف أو غير متأكد من حجم المسؤوليات المطلوبة منه إنجازها، وبالتالي فإنه يحددها بشكل واسع. لكن ما أن يتكيفوا مع النظام الاجتماعي للمنظمة، وتقل درجة عدم التأكد والغموض عندهم، حتى يصبحوا أكثر قدرة على تحديد أدوارهم بدقة مما يترتب عليه قلة النشاطات الإضافية التطوعية التي يقومون فيها. وهذا ما تؤكد دراسة (الزهراني، ١٤٢٨) حيث إن المديرين الأقل خبرة (أقل من ١٠ سنوات) يرون أنهم يمارسون سلوك المواطنة التنظيمية أكثر مما يراه الموظفين الأكثر خبرة.

• الجنس:

تؤثر خاصية الجنس على درجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية فقد كشفت دراسة (العوضي، ٢٠١٠) إلى وجود اختلافات جوهريّة في اتجاهات كل من الذكور والإناث نحو سلوك المواطنة التنظيمية، حيث تبين أن اتجاهات الذكور أكبر من اتجاهات الإناث نحو ممارسة هذا السلوك. وترجع الدراسة ذلك إلى أن العمل هو أولوية بالنسبة للذكور حيث إنه المصدر الدخل الذي يعتمد عليه في تلبية احتياجات أسرته، ويساعده في تحقيق مكانة اجتماعية في المجتمع، لذا فهو يحرص على القيام بواجباته الوظيفية، ودعم ذلك من خلال السلوك التطوعي، أو ما يعرف بسلوك المواطنة التنظيمية.

وتأسيساً على ما سبق فإنه كلما كان هناك عدد من المحددات لسلوكيات المواطنة التنظيمية مثل (الجنس، العمر، مدة الخدمة، الرضا الوظيفي، الانتماء الوظيفي، الولاء التنظيمي، الإدارة القيادية الدعم التنظيمي، الثقافة التنظيمية)، كلما زادت كفاءة المنظمة وارتفعت الروح المعنوية للموظفين، وأصبحوا أكثر قدرة على الإبداع والإنجاز في مجال أعمالهم مما يؤدي إلى التميز في الأداء، والذي ينعكس بدوره على أداء المنظمة ككل، ويزيد الولاء للمنظمة، والرغبة في الاستمرار والبقاء فيها، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى تحسين الأداء الكلي للمنظمة، وإدارة العلاقات التبادلية بين الموظفين في الأقسام والإدارات المختلفة مما يسهم في زيادة حجم المخرجات الكلية المنجزة.

• ثانياً: الإطار الميداني للبحث :

• الدراسة الميدانية ونتائجها :

يتناول البحث في إطاره الميداني منهج البحث، ومجتمع البحث، وأداة البحث والإجراءات التي استخدمت في التحقق من صدق أداة البحث وثباتها، والأساليب الإحصائية التي استخدمتها في معالجة بيانات البحث، على النحو التالي:

• مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع المشرفات التربويات بمدينة تبوك، والبالغ عددهم (١٢٢) مشرفة حسب إحصائيات إدارة الإشراف التربوي للعام ١٤٣٥هـ - ١٤٣٦هـ، تم توزيع عدد (١٢٢) استبانته، استبعد منها (٢) غير صالحتين للتحليل الإحصائي، لتصبح العينة النهائية التي طبق عليها البحث (١٢٠) مفردة من مفردات مجتمع البحث.

• خصائص مجتمع البحث:

تم احتساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد مجتمع البحث وفقاً للمتغيرات (المؤهل والخبرة في الإشراف التربوي) كما يلي :

« توزيع مجتمع البحث وفقاً للمؤهل العلمي:

جدول (١) خصائص مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

النسبة	التكرار	المؤهل العلمي
٧٩.٢%	٩٥	بكالوريوس
٢٠.٨%	٢٥	دراسات عليا
١٠٠%	١٢٠	المجموع

يتضح من الجدول (١) أن (79.2%) من عينة البحث هن من ذوات المؤهل العلمي (بكالوريوس)، وهن الفئة الأكبر في مجتمع الدراسة، وأن (20.8%) من عينة الدراسة هن من ذوات المؤهل العلمي (دراسات عليا) وهن الفئة الأقل في مجتمع الدراسة، ويعزى ذلك لحدثة الدراسات العليا في جامعة تبوك.
 ◀ توزيع مجتمع البحث وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

جدول (٢) خصائص مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

النسبة	التكرار	سنوات الخبرة
٢٨.٣%	٣٤	أقل من 5 سنوات
٢٣.٣%	٢٨	من ٥ إلى ١٠ سنوات
٤٨.٣%	٥٨	أكثر من ١٠ سنوات
١٠٠%	١٢٠	المجموع

يتضح من الجدول (٢) أن (28.3%) من عينة الدراسة هن من ذوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات)، وأن (23.3%) من عينة الدراسة هن من ذوات الخبرة (من ٥ إلى ١٠ سنوات) وهن الفئة الأقل في مجتمع الدراسة، وأن (48.3%) من عينة الدراسة هن من ذوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) وهن الفئة الأكبر في مجتمع الدراسة، ويعزى ذلك أن طبيعة العمل في الإشراف التربوي تتطلب خبرة طويلة في العمل الميداني وتمكن من المادة العلمية والإلمام بها بشكل كامل.
 • أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية الاجتماعية (statistical package for social science) والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS) وتم استخدام المقاييس الإحصائية التالية:
 ◀ الإحصاء الوصفي المتمثل بالتكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة.
 ◀ استخدمت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي كما هو موضح أدناه:

سليم الإجابة	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
٥	٤	٣	٢	١	

◀ معامل ارتباط بيرسون لحساب:

✓ صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

✓ العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين أبعاد العدالة التنظيمية (التوزيعية، الإجرائية، التعاملية) وأبعاد سلوكيات المواطنة التنظيمية (الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، السلوك الحضاري، وعي الضمير) لدى المشرفات التربويات في مدينة تبوك.

◀ معادلة ألفا كرونباخ لحسب ثبات أداة الدراسة.

◀ اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Independent Samples Test للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه محور العدالة التنظيمية وتجاه محور المواطنة التنظيمية وفقاً للمتغير المؤهل العلمي.

◀ اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه محور العدالة التنظيمية وتجاه محور المواطنة التنظيمية وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

• عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية :

• تمهيد:

يناول البحث عرضاً لنتائج الدراسة الميدانية وتحليلها، بعد أن تم الحصول عليها عن طريق الاستبانة الموزعة على مجتمع الدراسة، وذلك بعد أن تم معالجتها باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS).

• عرض ومناقشة النتائج:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي ينص على: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين أبعاد العدالة التنظيمية (التوزيعية، الإجرائية، التعاملية) وأبعاد سلوكيات المواطنة التنظيمية (الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، السلوك الحضاري، وعي الضمير) لدى المشرفات التربويات في مدينة تبوك؟ تم استخدام: معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation والجدول (٨) يوضح نتائج ذلك.

يتضح من الجدول (٨):

◀ وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين أبعاد العدالة التنظيمية (التوزيعية، الإجرائية، التعاملية) وأبعاد سلوكيات المواطنة التنظيمية (الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، السلوك الحضاري، وعي الضمير) لدى المشرفات التربويات في مدينة تبوك.

◀ أعلى قيمة معامل الارتباط هي القيمة (٠.٤٤٥) وذلك بين بعد (العدالة التوزيعية) من أبعاد المحور الأول العدالة التنظيمية، وبعد (الكياسة) من أبعاد سلوكيات المواطنة التنظيمية.

◀ أقل قيمة معامل الارتباط هي القيمة (٠.٢٠٨) وذلك بين بعد (العدالة الإجرائية) من أبعاد المحور الأول العدالة التنظيمية، وبعد (وعي الضمير) من أبعاد سلوكيات المواطنة التنظيمية.

جدول رقم (٨) معامل الارتباط بيرسون بين أبعاد العدالة التنظيمية وأبعاد سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى المشرفات التربويات في مدينة تبوك

أبعاد سلوكيات المواطنة التنظيمية	معامل الارتباط ومستوى الدلالة	التوزيعية	الإجرائية	التعاملية	العدالة التنظيمية (الكلية)
الإيثار	قيمة معامل الارتباط	٠.٠٤٤٣	٠.٠٢٧٤	٠.٠٣٦٦	٠.٠٣٩٣
	مستوى الدلالة	٠.٠٠	٠.٠٢	٠.٠٠	٠.٠٠
الكياسة	قيمة معامل الارتباط	٠.٠٤٤٥	٠.٠٢٧٦	٠.٠٨٩	٠.٠٤٠٣
	مستوى الدلالة	٠.٠٠	٠.٠٢	٠.٠٠	٠.٠٠
الروح الرياضية	قيمة معامل الارتباط	٠.٠٣٥٤	٠.٠٣١٨	٠.٠٣٥٨	٠.٠٣٧٥
	مستوى الدلالة	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠
السلوك الحضاري	قيمة معامل الارتباط	٠.٠٢٨٦	٠.٠٣٠٢	٠.٠٣١٧	٠.٠٣٣١
	مستوى الدلالة	٠.٠٢	٠.٠١	٠.٠٠	٠.٠٠
وعي الضمير	قيمة معامل الارتباط	٠.٠٢٤١	٠.٠٢٠٨	٠.٠٢١٦	٠.٠٢٤٢
	مستوى الدلالة	٠.٠٨	٠.٢٣	٠.١٨	٠.٠٨
سلوكيات المواطنة التنظيمية (الكلية)	قيمة معامل الارتباط	٠.٠٣٧٨	٠.٠٢٩٥	٠.٠٣٥٢	٠.٠٣٧٣
	مستوى الدلالة	٠.٠٠	٠.٠١	٠.٠٠	٠.٠٠
❖ دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠١					
❖ دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥					

❖ ويمكن تصنيف قوة العلاقة بين أبعاد العدالة التنظيمية (التوزيعية، الإجرائية، التعاملية) وأبعاد سلوكيات المواطنة التنظيمية (الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، السلوك الحضاري، وعي الضمير) لدى المشرفات التربويات في مدينة تبوك بأنها علاقة بين الضعيفة والمتوسطة وذلك حسب التصنيف الذي أورده (الزعبي وطلافة، ٢٠٠٦) وهو:

✓ أقل من ٠.٣٠ علاقة ضعيفة.

✓ من ٠.٣٠ إلى أقل من ٠.٧٠ علاقة متوسطة.

✓ من ٠.٧٠ إلى أقل من ١.٠٠ علاقة قوية.

❖ كما يمكن تصنيف اتجاه العلاقة بين أبعاد العدالة التنظيمية (التوزيعية، الإجرائية، التعاملية) وأبعاد سلوكيات المواطنة التنظيمية (الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، السلوك الحضاري، وعي الضمير) لدى المشرفات التربويات في مدينة تبوك على أنها علاقة طردية بمعنى أنه كلما زادت العدالة التنظيمية قابلها زيادة في سلوكيات المواطنة التنظيمية.

وتتفق النتيجة الحالية مع نتيجة الدراسة التي قام بها حواس (٢٠٠٣) والتي توصلت إلى ارتباط العدالة التنظيمية (التوزيعية، الإجرائية، التعاملية) بسلوك المواطنة التنظيمية، وكذلك دراسة الجعيد (٢٠٠٤) التي تؤكد وجود تأثير معنوي موجب لمتغير إحساس الموظفين بالعدالة التنظيمية على سلوكيات المواطنة التنظيمية، ومع النتائج التي توصلت لها دراسة Ylmaiz (٢٠٠٩) أن هناك علاقة موجبة بين إدراك المدرسين للعدالة التنظيمية و سلوكيات المواطنة التنظيمية بأبعادها (الإيثار، الروح الرياضية، وعي الضمير، الكياسة، السلوك الحضاري)، وتتفق مع نتائج دراسة أبو تايه (٢٠١٢) حيث دلت النتائج إلى وجود أثر إيجابي لإدراك الموظفين للعدالة التنظيمية

على سلوك المواطنة التنظيمية في مراكز الوزارات الأردنية، حيث فسرت العدالة التنظيمية ما مقداره (٣٤ %) من سلوك المواطنة التنظيمية الكلي، ونتائج دراسة معمري (٢٠١٤) التي توصلت إلى وجود علاقة بين العدالة التنظيمية بأبعادها (التوزيعية، الإجرائية، التعاملية) وبين سلوكيات المواطنة التنظيمية بأبعادها (الإيثار، الكياسة، وعي الضمير، السلوك الحضاري، الروح الرياضية) ونتائج دراسة البوق (٢٠١٤) حيث أظهرت النتائج وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين كل من أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية وأبعاد العدالة التنظيمية، كما أن دراسة Sani (2013) توصلت إلى أن العدالة الإجرائية تؤثر إيجابيا بسلوك المواطنة التنظيمية وأن سلوك المواطنة يؤثر إيجابيا في أداء العمل، وتتفق في ذلك مع دراسة القحطاني (٢٠١٤) التي توصلت إلى أن سلوك المواطنة التنظيمية يرتبط طرديا مع توفر الإبداع الإداري، ودراسة Cremer (2005) التي تؤكد أن للعدالة الإجرائية والتوزيعية أثر في تعاون العاملين وبالتالي زيادة الولاء للمنظمة، وتتفق أيضا مع دراسة Viswesvaran (٢٠٠٢) التي تؤكد وجود ارتباط بين عدالة الإجراءات والولاء التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن إحساس الموظف بالعدالة والإنصاف في عمله فيما يتعلق بعدالة الإجراءات أو التوزيع أو التعاملات، تولد لديه الشعور بالمسؤولية تجاه المنظمة ويعزز الالتزام التنظيمي، وبالتالي القيام في الكثير من الممارسات التطوعية أو سلوك المواطنة التنظيمية دون انتظار مقابل، وهذا ما تؤكد دراسة Paulayobami (2013) التي توصلت إلى أن للعدالة التنظيمية أثرا في الالتزام التنظيمي، كما تؤكد دراسة Saftro (2014) وجود علاقة طردية بين الالتزام التنظيمي والمواطنة. فالأفراد الذين يشعرون بالعدالة التنظيمية يتولد لديهم الانتماء والولاء للمنظمة، ويؤدون أعمال وسلوكيات تطوعية، وهي ما تقوم عليها نظرية التبادل الاجتماعي وتحقيق التوازن والتكافؤ فالأفراد يتوقعون رد الجميل والمعاملة بالمثل لقاء ما يقومون به من جهود وإسهامات إضافية في عملهم.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥ في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه محور العدالة التنظيمية (التوزيعية، الإجرائية، التعاملية) تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)؟ تم استخدام:

- « اختبار (ت) Independent Samples T Test لمتغير المؤهل العلمي الذي يتكون من فئتين فقط (بكالوريوس، دراسات عليا). والجدول (٩) يوضح نتائج ذلك.
- « اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لمتغير عدد سنوات الخبرة الذي يتكون من ثلاث فئات (أقل من ٥ سنوات، من ٥ إلى ١٠ سنوات، أكثر من 10 سنوات). والجدول (٩) يوضح نتائج ذلك

الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه محور العدالة التنظيمية (التوزيعية، الإجرائية، التعاملية) وفقا لمتغير المؤهل العلمي:

جدول رقم (٩) نتائج اختبار (ت) للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة تجاه محور العدالة التنظيمية (التوزيعية، الإجرائية، التعاملية) وفقا لمتغير المؤهل العلمي

البعد	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
العدالة التوزيعية	بكالوريوس	٩٥	٢.٨٤	٠.٧٩٧	٠.١١٩٨	٠.٧٠	٠.٩٤٤
	دراسات عليا	٢٥	٢.٨٣	٠.٦١٧			
العدالة الإجرائية	بكالوريوس	٩٥	٢.٥٦	٠.٨٦٣	٠.١٥٥٢٢	٠.٨٣٣	٠.٤٠٧
	دراسات عليا	٢٥	٢.٧١	٠.٦٧١			
العدالة التعاملية (التفاعلية)	بكالوريوس	٩٥	٢.٧٣	٠.٨٩٤	٠.٢٧٧٣	٠.٢٣٤	٠.٨١٦
	دراسات عليا	٢٥	٢.٧٦	٠.٣٧٦			
محور العدالة التنظيمية	بكالوريوس	٩٥	٢.٧١	٠.٧٨٣	٠.٥٦٩٩	٠.٣٤٦	٠.٧٣٠
	دراسات عليا	٢٥	٢.٧٧	٠.٤٢٥			

يتضح من الجدول (٩):

« عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥ في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه محور العدالة التنظيمية (التوزيعية، الإجرائية، التعاملية) تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث إن مستوى الدلالة لجميع الأبعاد أكبر من (٠.٠٥).

الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه محور العدالة التنظيمية (التوزيعية، الإجرائية، التعاملية) وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة:

جدول (١٠) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق تجاه محور العدالة التنظيمية (التوزيعية، الإجرائية، التعاملية) وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
العدالة	بين المجموعات	٠.٣٥٦	٢	٠.١٧٨	٠.٣٠٤	٠.٧٣٨
	داخل المجموعات	٦٨.٤٧٠	١١٧	٠.٥٨٥		
التوزيعية	الكلية	٦٨.٨٢٦	١١٩			
	بين المجموعات	٠.٣٥٦	٢	٠.١٧٨	٠.٢٥٦	٠.٧٧٤
	داخل المجموعات	٨١.٢٠٨	١١٧	٠.٦٩٤		
الإجرائية	الكلية	٨١.٥٦٤	١١٩			
	بين المجموعات	٠.٣٥٨	٢	٠.١٧٩	٠.٢٦٨	٠.٧٦٥
	داخل المجموعات	٧٨.١٢٧	١١٧	٠.٦٦٨		
التعاملية (التفاعلية)	الكلية	٧٨.٤٨٥	١١٩			
	بين المجموعات	٠.١٢٤	٢	٠.٠٦٢	٠.١١٤	٠.٨٩٢
	داخل المجموعات	٦٣.٤٣٥	١١٧	٠.٥٤٢		
محور العدالة التنظيمية	بين المجموعات	٠.١٢٤	٢	٠.٠٦٢	٠.١١٤	٠.٨٩٢
	داخل المجموعات	٦٣.٤٣٥	١١٧	٠.٥٤٢		
	بين المجموعات	٠.١٢٤	٢	٠.٠٦٢	٠.١١٤	٠.٨٩٢
	داخل المجموعات	٦٣.٤٣٥	١١٧	٠.٥٤٢		

يتضح من الجدول (١٠):

« عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥ في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه محور العدالة التنظيمية (التوزيعية، الإجرائية، التعاملية) تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، حيث إن مستوى الدلالة لجميع الأبعاد أكبر من (٠.٠٥).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة السبيعي (٢٠١٢) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين أبعاد العدالة التنظيمية، ومتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، ودراسة معمري (٢٠١٤) التي تؤكد عدم وجود فروق في إدراك العدالة التنظيمية تعزى لمتغيرات السن والأقدمية، وتختلف الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الحراحشة (٢٠١٢) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية بأبعادها (التوزيع، الإجراءات، التعامل) في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

يعزو الباحثان عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه محور العدالة التنظيمية (التوزيعية، الإجرائية، التعاملية) أن للخبرة في مجال الإشراف أثرا في استجابات مجتمع الدراسة من المشرفات مما تزيد الخبرة لديهن في مجال الإشراف عن ١٠ سنوات واللاتي يدركن واقع العمل بشكل أكبر، بالإضافة إلى تشابه ظروف العمل التي تعمل بها المشرفات التربويات، وتشابه العمل الميداني الإشرافي والمسؤولية الملقاة على كاهل المشرفات بغض النظر عن مؤهلاتهن العلمية حيث إن إدارات التربية والتعليم لا تكلف المشرفات التربويات بمهامهن وفقا للمؤهل العلمي .

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥ في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه محور المواطنة التنظيمية (الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، السلوك الحضاري، وعي الضمير) تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)؟ تم استخدام:

« اختبار (ت) Independent Samples T Test لمتغير المؤهل العلمي الذي يتكون من فئتين فقط (بكالوريوس، دراسات عليا). والجدول (٤) يوضح نتائج ذلك.
« اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لمتغير عدد سنوات الخبرة الذي يتكون من ثلاث فئات (أقل من ٥ سنوات، من ٥ إلى ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات). والجدول (٥) يوضح نتائج ذلك.

الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه محور المواطنة التنظيمية (الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، السلوك الحضاري، وعي الضمير) وفقا لمتغير المؤهل العلمي:

يتضح من الجدول (١١):

« عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥ في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه محور المواطنة التنظيمية (الإيثار، الكياسة، السلوك الحضاري، وعي الضمير) ومحور المواطنة التنظيمية الكلي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث إن مستوى الدلالة لهذه الأبعاد أكبر من (٠.٠٥).

جدول رقم (١١) نتائج اختبار (ت) للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة تجاه محور المواطنة التنظيمية (الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، السلوك الحضاري، وعي الضمير) وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

البعد	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإيثار	بكالوريوس	٩٥	٤.١١	٠.٨٣٣	٠.٣١٨٧٤	١.٨٥٠	٠.٠٦٧
	دراسات عليا	٢٥	٤.٤٢	٠.٤١٠			
الكياسة	بكالوريوس	٩٥	٤.٢٨	٠.٨٤٦	٠.١٣١٧٩	٠.٧٥٢	٠.٤٥٣
	دراسات عليا	٢٥	٤.٤٢	٠.٤٢٤			
الروح الرياضية	بكالوريوس	٩٥	٣.٩٥	٠.٨٠٦	٠.٣٨١٤٣	٣.٩٢١	٠.٠٠٠
	دراسات عليا	٢٥	٤.٣٣	٠.٢٥٦			
السلوك الحضاري	بكالوريوس	٩٥	٣.٨٤	٠.٨٢٩	٠.٢٧٠٧٤	١.٥٤٤	٠.١٢٥
	دراسات عليا	٢٥	٤.١١	٠.٥٤٧			
وعي الضمير	بكالوريوس	٩٥	٣.٩٢	٠.٨٩٥	٠.٢٨٧٦٠	١.٥٣٢	٠.١٢٨
	دراسات عليا	٢٥	٤.٢١	٠.٥٤٢			
محور المواطنة التنظيمية	بكالوريوس	٩٥	٤.٠٢	٠.٧٨٤	٠.٢٧٥٧٥	١.٧٠١	٠.٠٩٢
	دراسات عليا	٢٥	٤.٢٩	٠.٣٨٣			

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة الدراسة التي قام بها الحرشة والخربشا (٢٠١٢) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وتختلف مع دراسة الزهراني (١٤٢٨) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى المديرين في ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥ في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه محور المواطنة التنظيمية (الروح الرياضية) تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث إن مستوى الدلالة لهذا البعد أقل من (٠.٠٥)، وأن هذه الفروق كانت في اتجاه المشرفات ذوات المؤهل (دراسات عليا) صاحبات المتوسط الحسابي الأعلى (٤.٣٣).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة البوق (٢٠١٤) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥ في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه محور المواطنة التنظيمية (الروح الرياضية) تعزى لمتغير المؤهل واختلفت معها في نوع المؤهل حيث كانت دراسة البوق لصالح حملة المؤهل العلمي الثانوية العامة .

ويعزو الباحثان ذلك إلى إن المشرفات ذوات المؤهل (دراسات عليا) يتمتعن بالروح الرياضية حيث إن طبيعة الدراسات العليا تتطلب التعاون والصبر وتحمل المشقة في سبيل العلم والتحصيل، والتي تنعكس أثاره على شخصية المشرفة وعلى مستوى أدائها في العمل فتكون أكثر مساهمة في بناء المجتمع وتتنوع بأعمال إضافية لتنمية العمل وتطويره .

الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه محور المواطنة التنظيمية (الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، السلوك الحضاري، وعي الضمير) وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة:

جدول رقم (١٢) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق تجاه محور المواطنة التنظيمية (الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، السلوك الحضاري، وعي الضمير) وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الإيثار	بين المجموعات	٢.٧٠٦	٢	١.٣٥٣	٢.٣٠٨	٠.١٠٤
	داخل المجموعات	٦٨.٥٩٨	١١٧	٠.٥٨٦		
	الكلية	٧١.٣٠٤	١١٩			
الكياسة	بين المجموعات	١.٦٨٨	٢	٠.٨٤٤	١.٤٠٤	٠.٢٥٠
	داخل المجموعات	٧٠.٢٩٦	١١٧	٠.٦٠١		
	الكلية	٧١.٩٨٤	١١٩			
الروح الرياضية	بين المجموعات	٢.٢٠٤	٢	١.١٠٢	٢.٠٣٥	٠.١٣٥
	داخل المجموعات	٦٣.٣٥٣	١١٧	٠.٥٤١		
	الكلية	٦٥.٥٥٧	١١٩			
السلوك الحضاري	بين المجموعات	١.٩٧٠	٢	٠.٩٨٥	١.٦١٦	٠.٢٠٣
	داخل المجموعات	٧١.٣١٦	١١٧	٠.٦١٠		
	الكلية	٧٣.٢٨٦	١١٩			
وعي الضمير	بين المجموعات	٣.٠٧٠	٢	١.٥٣٥	٢.٢١٩	٠.١١٣
	داخل المجموعات	٨٠.٩١٨	١١٧	٠.٦٩٢		
	الكلية	٨٣.٩٨٨	١١٩			
محور المواطنة التنظيمية	بين المجموعات	٢.٢٠٨	٢	١.١٠٤	٢.١٢٩	٠.١٢٤
	داخل المجموعات	٦٠.٦٧٢	١١٧	٠.٥١٩		
	الكلية	٦٢.٨٧٩	١١٩			

يتضح من الجدول (١٢):

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥ في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه محور المواطنة التنظيمية (الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، السلوك الحضاري، وعي الضمير) وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، حيث إن مستوى الدلالة لجميع الأبعاد أكبر من (٠.٠٥).

واتفقت هذه النتيجة مع كل من نتيجة دراسة معمري (٢٠١٤) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية تعزى لمتغيرات (السن والأقدمية)، ومع دراسة (Ylmaiz) والتي توصلت أنه لا يوجد تأثير لسنوات الأقدمية في إدراك المدرسين لسلوك المواطنة التنظيمية، وأيضاً مع دراسة الجعيد (٢٠٠٤) والتي توصلت إلى أنه لا يوجد تأثير معنوي للعوامل الشخصية (المستوى العلمي والخبرة الوظيفية) على سلوك المواطنة التنظيمية.

ويعزو الباحثان عدم وجود فروق في استجابات أفراد مجتمع الدراسة تجاه محور المواطنة التنظيمية إلى أن تنوع خبرات المشرفات ومؤهلاتهن العلمية ليس له أثر في رؤيتهن نحو ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية بأبعادها المختلفة،

ويرجع ذلك طبيعة المجتمع السعودي ، وثقافته الاجتماعية التي تحبذ الإيثار والعطاء ومساعدة الآخرين دون مقابل لذلك ، حيث تعتبر سلوكيات المواطنة التنظيمية سلوكيات فردية و جماعية، نابغة من المبادرة الذاتية، وتخضع للإرادة الشخصية للأفراد .

• النتائج والتوصيات :

• أولاً: خلاصة النتائج المتعلقة بنسائلات البحث:

النتائج المتعلقة بسؤال البحث الأول: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين أبعاد العدالة التنظيمية (التوزيعية، الإجرائية، التعاملية) وأبعاد سلوكيات المواطنة التنظيمية (الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، السلوك الحضاري، وعي الضمير) لدى المشرفات التربويات في مدينة تبوك؟

توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين أبعاد العدالة التنظيمية (التوزيعية، الإجرائية، التعاملية) وأبعاد سلوكيات المواطنة التنظيمية (الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، السلوك الحضاري، وعي الضمير) لدى المشرفات التربويات في مدينة تبوك، ويمكن تصنيف هذه العلاقة بين المتوسطة والضعيفة من حيث القوة.

النتائج المتعلقة بسؤال البحث الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥ في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه محور العدالة التنظيمية (التوزيعية، الإجرائية، التعاملية) و تجاه محور المواطنة التنظيمية (الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، السلوك الحضاري، وعي الضمير) تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)؟

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥ في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه محور العدالة التنظيمية (التوزيعية، الإجرائية، التعاملية) تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥ في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه محور العدالة التنظيمية (التوزيعية، الإجرائية، التعاملية) تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥ في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه محور المواطنة التنظيمية (الإيثار، الكياسة، السلوك الحضاري، وعي الضمير) تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥ في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه محور المواطنة التنظيمية (الروح الرياضية) تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وأن هذه الفروق كانت في اتجاه المشرفات ذوات المؤهل (دراسات عليا) صاحبات المتوسط الحسابي الأعلى.

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥ في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه محور المواطنة التنظيمية (الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، السلوك الحضاري، وعي الضمير) تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

• **ثانياً: توصيات ومقترحات البحث :**

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية فإن الدراسة الحالية توصي بما يلي:

« تشجيع المنظمات التعليمية على تبني بيئة تنظيمية تنمي سلوك المواطنة التنظيمية من خلال توفير مناخ تنظيمي تسوده العدالة التنظيمية بأبعادها المختلفة و الابتعاد عن المحسوبية في التعامل وذلك من خلال:

- ✓ توزيع المهام والمسؤوليات والمكافآت على جميع الموظفين بعدالة.
- ✓ تطبيق الإجراءات الوظيفية على كافة الموظفين بموضوعية ودون تحيز.
- ✓ احتواء تقارير الأداء الوظيفي للموظفين على معيار يقيس سلوك المواطنة التنظيمية، واعتبارها نقاط قوة يعتمد عليها عند الترقية .
- « تحسين جودة بيئة العمل الداخلية نظراً لانعكاساتها الإيجابية في توليد سلوك المواطنة التنظيمية للموظفين وذلك من خلال:

- ✓ إشراك الموظفين في صنع القرارات الخاصة بالعمل وتشجيعهم على التعبير عن أفكارهم وآرائهم الخاصة وتمكينهم إدارياً .
- ✓ تشجيع التعاون والعمل بروح الفريق الواحد بين الموظفين مما يعزز دافعيتهم ويرسخ مفهوم المواطنة لديهم.
- ✓ الاهتمام ببناء العلاقات الإنسانية والاجتماعية في المنظمة مما يدعم ويرسخ مفهوم سلوك المواطنة التنظيمية.
- « نشر ثقافة السلوك التطوعي في المجتمع والتشجيع على الانخراط فيه. وذلك من خلال:
- ✓ عقد الدورات التدريبية والتثقيفية بقيمة العمل التطوعي وآثاره الإيجابية على الفرد والمجتمع.
- ✓ التشجيع على الالتحاق بالجمعيات واللجان التطوعية.
- ✓ تقديم مكافآت مادية ومعنوية للمتطوعين في سلوكيات اجتماعية والإشادة بهم.

« غرس مفهوم المواطنة التنظيمية في المؤسسات التعليمية من خلال تضمين المناهج التعليمية لسلوكيات الدور الإضافي في كافة المراحل التعليمية.

• **بحوث مقترحة:**

- « إجراء دراسة حول تأثير الأنماط القيادية على سلوك المواطنة التنظيمية.
- « دراسة حول درجة ممارسة المديرات لسلوكيات المواطنة التنظيمية، وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل التمكين الإداري .
- « دور العدالة التنظيمية في الحد من التسرب الوظيفي.

• المراجع :

- القرآن الكريم
- الأسمرى، سعيد محمد (٢٠١٢). مدركات العدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي من وجهة نظر موظفي الجهات الحكومية المدنية بمطار نجران .رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية .الرياض.كلية الدراسات العليا .
- الأصغر، أحمد(٢٠٠٢). الضوابط الأخلاقية والفساد الإداري في المؤسسات العامة .المجلة العربية للدراسات الأمنية م١٦ ع٣٢ ص٣٦٠.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين (١٩٩٢). لسان العرب ط١ م١١. بيروت .دار الفكر العربي .لبنان.
- أبو النصر، مدحت محمد(٢٠٠٥). بناء وتدعيم الولاء المؤسسي لدى العاملين داخل المنظمة. ط١. مصر: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبو تايه، بندر كريم (٢٠١٢). أثر العدالة التنظيمية على سلوك المواطن التنظيمية في مراكز الوزارات الحكومية في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية. جامعة البلقاء التطبيقية م٢٠ ع٢٤ ص ١٧٧.
- باجودة، ندى بنت حسن (٢٠٠٩). واقع تطبيق العدالة التنظيمية بمدارس التعليم العام الحكومي للبنات بمدينة مكة المكرمة .رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة أم القرى. مكة المكرمة. كلية التربية.
- بدوي، سحر محمد (٢٠١٠). أثر الالتزام التنظيمي على العلاقة بين الرضا الوظيفي وسلوكيات المواطنة التنظيمية.المجلة العلمية لقطاع كليات التجارة. جامعة الأزهر قسم إدارة الأعمال ع٧٤ ص٤٣٣ .
- البشباشة، سامر عبد المجيد (٢٠٠٨). أثر العدالة التنظيمية في بلورة التماثل التنظيمي في المؤسسات الأردنية.المجلة الأردنية في إدارة الأعمال م٤ ع٤ ص٤٣٤.
- البقمي، ماجد شجاع(٢٠١١). القيم التنظيمية وعلاقتها بإدراك العاملين للعدالة التنظيمية في المديرية العامة للجوازات بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية .الرياض. كلية الدراسات العليا .
- البكار، أماني يوسف (٢٠١٢). مستوى العدالة التنظيمية التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية العامة في محافظة عمان وعلاقته بمستوى الثقافة التنظيمية في مدارسهم من وجهة نظر العاملين .رسالة ماجستير غير منشورة في التربية تخصص الادارة والقيادة التربوية،كلية العلوم .جامعة الشرق الاوسط،عمان.الأردن.
- البوق، ليلى محمد (٢٠١٤). إدراك العدالة التنظيمية ودورها في تحقيق سلوكيات المواطنة التنظيمية من وجهة نظر موظفات جامعة الاميرة نورة بنت عبدالرحمن بالرياض .رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية . الرياض.
- جاسر، صابرين مراد (٢٠١٠). أثر إدراك العاملين للعدالة التنظيمية على أبعاد الأداء السياقي،دراسة تطبيقية على موظفي وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية.رسالة ماجستير غير منشورة فلسطين. كلية التجارة.
- الجاويش، هدى محمد(٢٠٠٧). سلوك المواطنة التنظيمية لدى موظفات الأجهزة الحكومية بمدينة الرياض.رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود. الرياض.

- الجعيد، عوض بن عتيق (٢٠٠٤). العلاقة بين إحساس الموظفين بالعدالة التنظيمية وسلوك المواطن التنظيمية في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود. الرياض. كلية العلوم الادارية .
- الحراحشة، محمد عبود؛ و الخريشا، ملوح باجي (٢٠١٢). درجة ممارسة سلوك المواطن التنظيمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق، جامعة مؤتة: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، م٢٠٧٤. ص٥٣ - ٧٠.
- الحميدي، منال حسين (٢٠١٢). العدالة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي للمعلمات بمحافظة جدة . أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى. كلية التربية.
- حواس، أميرة محمد (٢٠٠٣). أثر الالتزام التنظيمي والثقة في الادارة على العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوكيات المواطن التنظيمية بالتطبيق على البنوك التجارية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القاهرة . القاهرة. كلية التجارة.
- الخفاجي، حاكم جبوري (٢٠١٢). التأثير التفاعلي بين العدالة والثقة التنظيمية وانعكاسه في تحقيق جودة حياة العمل: دراسة تحليلية لآراء عينة من العاملين في جامعة الكوفة. مجلة القادسية للعلوم الادارية والاقتصادية. م١٤٠٣٤. ص١٤.
- خطاب، عايده سيد (٢٠٠١). العولة ومشكلات الموارد البشرية القاهرة. دار الفكر العربي للنشر.
- الدوسري، سعد بن عميقان (٢٠٠٥). ضغوط العمل وعلاقتها بالولاء التنظيمي في الأجهزة الأمنية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف. الرياض.
- رفاعي، رجب حسنين (٢٠٠٩). تحليل العلاقة بين العدالة التنظيمية ومستويات الصراع وأساليب ادارته. المجلة العربية للإدارة. القاهرة. المنظمة العربية للتنمية الادارية.
- زايد، عادل محمد (٢٠٠٦). العدالة التنظيمية المهمة: القادمة لإدارة الموارد البشرية. القاهرة. المنظمة العربية للتنمية الادارية.
- زايد، عادل محمد (٢٠٠٠). تنمية سلوك المواطن التنظيمية للعاملين في شركات قطاع الاعمال المصري. مجلة المحاسبة والإدارة والتأمين . كلية التجارة. جامعة القاهرة. ع ٥٥. ص١٨ - ١٦٩.
- الزعبي، محمد بلال؛ و الطلافحة، عباس (٢٠٠٦). فهم وتحليل البيانات الإحصائية. عمان. دار وائل للنشر.
- الزهراني، عبد الواحد سعود (٢٠٠٥). الولاء التنظيمي لمعلمي المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. كلية التربية.
- الزهراني، محمد عبد الله (١٤٢٨). سلوك المواطن التنظيمية لدى معلمي مدارس التعليم العام الحكومية للبنين بمدين جدة . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. كلية التربية.
- الزهراني، محمد علي (١٤٣٤). العدالة التنظيمية وعلاقتها بمستوى سلوك المواطن التنظيمية للمعلمين في محافظة المخوة . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. كلية التربية.
- سعود، منصور ماجد (٢٠٠٩). رسالة ماجستير غير منشورة. قسم العلوم الإدارية . أكاديمية نايف للعلوم الأمنية . الرياض . كلية الدراسات العليا .

- السكر، عبد الكريم. (٢٠١٣). أثر العدالة الإجرائية في الأداء الوظيفي: دراسة تحليلية لآراء المديرين في الوزارات الأردنية. مجلة دراسات للعلوم الادارية. الجامعة الاردنية م٤٠. ص٣١ - ٤١٤
- سعيدة، شيخ (٢٠١٤). العدالة التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للعاملين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.
- السلوم، محمد طارق؛ والعضايلة، علي محمد (١٤٣٣). أثر إدراك الدعم التنظيمي في سلوك المواطنة التنظيمية لدى اعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الملك سعود بالملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية. جامعة الملك سعود. الرياض.
- الشريفي، عباس عبد مهدي (٢٠١١). سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي المدارس الثانوية في الأردن في ضوء متغيرات الجنس و الخبرة و المؤهل العلمي و الوظيفة ونوع المدرسة. المجلة التربوية الكويت. ٢٥ع. ١٠٠ ص١٢٣.
- الشمري، أحمد بن صالح (٢٠١١). مدركات العدالة التنظيمية وعلاقتها بالأداء من وجهة نظر المحوثن في المديرية العامة للجوازات. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- الشيخلي، عبد القادر عبد الحفيظ. (٢٠٠٤). الواسطة في الإدارة: الوقاية والمكافحة. المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب. ١٩م. ٣٨٤ ص٢٧٢.
- صالح، عادل حرشوش؛ وسالم، مؤيد سعيد (٢٠٠٩) إدارة الموارد البشرية : مدخل استراتيجي. ط٣. عمان :عالم الكتب الحديثة .
- الصرايرة، حسين يوسف (2012). درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية للقيادة التحويلية وعلاقتها بمستوى سلوك المواطنة التنظيمية. مجلة دراسات جامعة الأغواط . الجزائر. ١٩ع.
- الصيرفي، محمد عبد الفتاح (٢٠٠٧م). بحوث إدارية محكمة (٣) ط١. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- طه، منى حسنين السيد (٢٠١١). أثر اهتمام القيادة بالعاملين في القيادة على العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوكيات المواطنة التنظيمية. دراسة ميدانية. آفاق جديدة للدراسات التجارية. مصر. م٢٣. ٤ع. ٣.
- العامري، أحمد سالم (٢٠٠٢). السلوك القيادي التحويلي وسلوك المواطنة التنظيمية في الاجهزة الحكومية السعودية. المجلة العربية للعلوم الادارية . ٩م ع١ مجلس النشر العلمي ،جامعة الكويت. ص٢٣ - ٦٦ .
- العامري، احمد سالم (٢٠٠٣). محددات واثار سلوك المواطنة التنظيمية في المنظمات. مجلة جامعة الملك عبد العزيز م٢٠١٧ ص. ٦٦ - ١٠٦
- العبيدي، عبد الله سعد (١٤٢٠) الصراع التنظيمي في المؤسسات العامة: دراسة ميدانية استطلاعية لأسباب وآثاره وسبل إدارته «رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود. الرياض . كلية العلوم الادارية.
- العبيدي، نماء جواد (٢٠١٢). أثر العدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي. دراسة ميدانية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي . مجلة تكريت للعلوم الادارية والاقتصادية جامعة تكريت. م٨٠، ٢٤ع. ص٨٠.
- العديلي، ناصر محمد (١٩٩٥). السلوك الإنساني والتنظيمي: منظور كلي مقارن. الرياض. معهد الإدارة العامة. ص٩٥.

- علوان ،قاسم نايف(٢٠٠٧). تأثير العدالة التنظيمية على انتشار الفساد الإداري :دراسة ميدانية.مجلة العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير . جامعة سطيف، الجزائر.ع٧.
- عواد ،عمرو محمد أحمد (٢٠٠٣) .تحليل أبعاد العدالة التنظيمية، دراسة تطبيقية .مجلة البحوث الإدارية أكاديمية السادات للعلوم الإدارية. مصر.م٢١.ع١٠.
- عوده، عبد الله علي(٢٠١٠).العلاقة بين الثقافة التنظيمية وتحقيق سلوك المواطنة التنظيمي لأعضاء مجالس إدارة الجمعيات الأهلية:المؤتمر العلمي للخدمة الاجتماعية الثالث والعشرون.العدد السابع. كلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان.ص٤٨٠- ٤٨١ .
- العوضي ،فايزة خير الله ؛و العوضي ،عادل خير الله(٢٠١٢).العوامل المؤثرة في ممارسة العاملين لسلوكيات المواطنة التنظيمية .مجلة مستقبل التربية العربية .ع١٢٤. ص١٠٦.
- الغامدي، حمدان بن أحمد ؛وعبد الجواد ،نور الدين محمد(٢٠١٠) .تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية. ط٣ . الرياض :مكتبة الرشد .
- الفهداوي، فهمي خليفة ؛والقطاونة، نشأت (٢٠٠٤) . تأثير العدالة التنظيمية في الولاء التنظيمي .المجلة العربية للإدارة.م٢٤. ٢٤. ص١٥- ١٦ .
- القريوتي ،محمد قاسم(٢٠٠٦).نظرية المنظمة والتنظيم .ط٢. عمان .دار وائل للنشر .
- القحطاني، عبد السلام شايح(٢٠١٤).سلوك المواطنة التنظيمية وعلاقته بالإبداع الإداري(دراسة مقارنة نحو نموذج مقترح).أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض .كلية العلوم الاجتماعية والإدارية .
- القطاونة ، نشأت احمد(٢٠٠٣) .تأثير العدالة التنظيمية في الولاء التنظيمي .رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة. الاردن.
- الكبسي، عامر خضير(٢٠٠٥).ادارة الموارد البشرية في الخدمة المدنية . القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- المبيض،علي محمود(١٩٩٩).العوامل المؤثرة على ممارسة سلوكيات المواطنة التنظيمية دراسة تطبيقية على العاملين بإدارات شئون الطلاب بجامعة عين شمس. المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة.ع٣٤. ص٥٣٨.
- مصطفى، صلاح عبد الحميد(١٤٣٣) .الإدارة المدرسية الحديثة (المفاهيم- التطبيقات) ط١. الرياض:مكتبة الرشد .
- المعاينة، علي محمد (٢٠٠٥).درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للعدالة التنظيمية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لمعلميهم.أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات التربوية العليا. جامعة عمان العربية للدراسات العليا .
- معمري،حمزة(٢٠١٤).إدراك العدالة التنظيمية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى أساتذة التعليم الثانوي .أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح .قلة .كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية .
- المغربي، عبد الحميد عبد الفتاح (٢٠٠٣).أثر محددات إدراك الدعم التنظيمي على دافعية الأفراد للإنجاز بالتطبيق على الشركات الصناعية التابعة لقطاع الأعمال العام بمحافظة الدقهلية . المجلة العلمية التجارة والتمويل .م٢٠. ٢٤. ص٣.
- نعساني، عبد المحسن (٢٠٠٧).اختبار أثر الهيكل التنظيمي كمتغير وسيط في علاقة العدالة التنظيمية بعوائد الأداء التنظيمي. مجلة بحوث جامعة حلب.ع٧٤. ص٥.
- النعيم،عبد اللطيف بن صالح(٢٠٠٩).العلاقة بين أساليب تصميم سياسات الموارد البشرية وإحساس العاملين بالعدالة التنظيمية:دراسة تطبيقية على المؤسسات العامة السعودية. دورية الإداري. معهد الادارة العامة. مسقط.ع١١٩. ص١٠٩.

- هاشم، نهلة عبد القادر (٢٠٠٥). آليات تفعيل المواطنة التنظيمية بالمدرسة المصرية. مجلة التربية. ١٤ ص. ٢٦٦ - ٢٨٠.
- وادي، رشيد عبد اللطيف (٢٠٠٧). العدالة التنظيمية: دراسة ميدانية على الوزارات الفلسطينية في قطاع غزة. مجلة البحوث التجارية المعاصرة. جامعة سوهاج. ٢١م. ١٧ع. ٤ ص.
- الوليد، بشار بن يزيد (٢٠٠٩). الإدارة الحديثة للموارد البشرية. ط١. الأردن: دار الراية للنشر والتوزيع.
- Adams, J. S., (1965). inequity in social exchange .In Berkowitz, L. (ed) Advances in experiment-al social psychology. New York. Academic.Press.pp267-275.
- AL-Otaibi, A. G. (2003).The influence of organizational justice on employee attitudes in public organizations in the state of Kuwait. Arab Journal of Administrative Sciences. Vol.10. No. 3.
- Champoux, Joseph E. (2000). organizational behavior: Essential Tenets for a new millennium. south- western college publishing – an International. Thomson publishing company- ITP.pp.46.
- Chiaburu, D. and Lim, A.(2008). Manager Trustworthiness or interactional Justice? Predicting Organizational Citizenship Behaviors. Journal of Business Ethics.Vol. 83, pp. 453–467
- Cilla, Michael Joseph (2011). Exploring the relationship between organizational citizenship behavior and organizational climates for Creativity. Master's Theses. San Jose State University
- Dipaola, Michel; Tarter, C. J & Hoy, Wayne. K. (2003). Measuring organizational citizenship of schools: The OCB Scale. Educational Leadership and Reform . Information Age Publishing.pp.428.
- Febles ,Max. (2005). The Role of Task and Contextual Performance In Appraisal Fairness and Satisfaction.Unpublished dissertation . Faculty of the California School of Organizational studies . Alliant International University. pp28.
- Fernandes, Cedwyn & Awameleh, Raed (2008). Impact of organizational justice in an expatriate work environment.management research news . vol.31 .No. 11.pp2
- Green berg, d. (1990). Organizational Justice: Yesterday, Today, and Tomorrow .Journal of Management. Vol.16. pp. 606- 613
- Goldman, B.M.(2001) .Toward an understanding of Employment Discrimination Claiming: An Integration of Organizational Justice

- and Social Information Processing Theories. personnel psychology. Vol.54. pp.105
- Lee, Kim L., & Salleh, Abdul Latif (2009). Moderating Effects of Subordinates' Competency Level on Leadership and Organization Citizenship Behavior. International Journal of Business and Management. Vol. 4. No. 7. PP. 141-142.
 - Markoczy, Livia & Xin, Katherina (2004). The virtues of omission in organizational citizenship behavior. California Riverside. pp.28
 - Messer, B., and White., F. (2006). Employees' mood, Perceptions of Fairness, and Organizational Citizenship Behavior. Journal of Business and Psychology. Vol. 21. No. 1. pp. 65-76.
 - Moorman, R. (1991). The relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: do fairness perceptions influence employee citizenship? Journal of Applied Psychology. Vol. 79. PP. 845-855.
 - Organ, D. and Ryan, K. (1995). A meta-analytical review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behaviors. Personnel Psychology. Vol. 48, pp. 775-802.
 - Ozturk, Funda (2010). Determinants OF Organizational Citizenship Behavior Among Knowledge Workers: The Role Of Job Characteristics, Job Satisfaction, And Organizational Commitments. Middle East Technical University.
 - Paul ayobami, Akanbi (2013). Impact of Perceived Organizational Justice on Organizational Commitment of a Food and Beverage Firm in Nigeria. International Journal of Humanities and Social Science. Vol. 3 No. 14.
 - Rego, A. & Cunha, M. (2006). Organizational Justice and Citizenship Behaviors: a Study in a Feminine, High Power Distance Culture. Submission of Papers for Publication. University de Santiago. Aveiro. Portugal. pp.79
 - Safro, Jacob & Asiedu, Michael. (2014). Organisational Commitment and Citizenship Behavior: Tools to Improve Employee Performance, An internal marketing approach. European Scientific Journal. Vol. 10. No. 4. pp. 288.
 - Somach, A & Drach -Zahavy, A (2000). Understanding Organizational Citizenship Behavior in Schools: The Relationships Between Job Satisfaction, Sense of Efficacy and Teacher Education, Behavior, Teaching and Teacher Education. pp. 649-650

- Tremblay, Michel; Philippe Gray&Gilles Sinard (2000). L'engagement organisationnel et les comportements discrétionnaires, l'influence des pratiques de gestion des ressources humaines. Série scientifique.Montréal. Juillet.
- Tripp, T. M. and Bies, R. J.(2006). Getting Even or Moving On? Power, Procedural Justice, and Types of Offense as Predictors of Revenge, Forgiveness, Reconciliation, and Avoidance in Organizations. Journal of Applied Psychology.Vol. 91, No. 3, pp. 10.
- Viswesvaran, Ch., and Ones, D.(2002). Examining the Construct of organizational Justice: A Meta-Analytic Evaluation of relations with Work Attitudes and Behavior. Journal of Business Ethics.No.38, pp. 193-203.
- Wanger, S. & Rush, M. (2000). Altruistic organizational citizenship behavior: Context, disposition, and age. Journal of Social Psychology. Vol.140.No.3.PP. 379-381
- Yen, Hsiuju R; Li, Eldon .Y&Niehoff, Brian P. (2008). Do Organizational citizenship behaviors lead to information system success? testing the mediation effects of integration climate and project management. journal of information & Management. vol.45. PP. 394-495.



البحث التاسع :

**تقنين مقياس الذكاءات المتعددة (TEEN -MIDAS) لدى طالبات
المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة**

المصادر :

أ / ليلى عابد حسن طوخي
باحثة دكتوراه بقسم علم النفس
جامعة ام القرى بمكة المكرمة

” تقنين مقياس الذكاءات المتعددة (TEEN -MIDAS) لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة ”

/ / ليلى عابد حسن طوخي

• الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقنين مقياس الذكاءات المتعددة للمراهقين (TEEN-MIDAS) لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة والذي أعده " برانتون شيرر " عام (١٩٩٤م) Shearer، والتحقق من جودة الخصائص السيكومترية لمقياس وذلك لتوفير مقياس مقنن على البيئة السعودية وبالتحديد في مكة المكرمة، وتم تطبيق المقياس على عينة بلغت (٣٠٠) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، تتوافر في مقياس الذكاءات المتعددة للمراهقين الخصائص السيكومترية للاختبار النفسي الجيد (الصدق، الثبات، والمعايير)، ففي مجال الصدق تم التحقق من صدق المحتوى (المحكمين)، وصدق المقارنة الطرفية. وفي مجال الثبات تراوح معامل ألفا - كرونباخ للمحاور الخمسة بين (٠.٧٢ - ٠.٨٩)، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق وتراوح معامل الثبات بين (٠.٦٠ - ٠.٧٥)، وكذلك الاتساق الداخلي، وبالنسبة للمعايير فقد تم اشتقاق المئينيات كمعايير للدرجات الخام لكل محور من محاور المقياس. هذا وقد خرج البحث بعدد من التوصيات والمقترحات المتعلقة باستخدام المقياس وفوائده.

الكلمات المفتاحية: الذكاءات المتعددة، تقنين، صدق، ثبات، معايير، طالبات المتوسطة.

Standardization of the Multiple Intelligence Developmental Assessment Scale for Intermediate Stage Students (Female) in Makkah Al-Mokaramh .

Ms. Layla Abed Tokhi

Abstract:

This study aimed to standardize a scale to measure the intelligence for teenagers intermediate stage students female prepared by Brenton Shearer in (1994) and measure the psychological fortune quality for the Scale to the same thus fortune in the Saudi environment especially at the Makkah and then build a criterion that example the real maries of scale .The scale has been administrated and validated using a sample of (300) intermediate stage students female in Makkah Al-Mokaramh. Results showed that the psychometric properties (validity, reliability, and norms) were acceptable. Content validity and criterion validity were estimated. Cranach's alpha of test dimensions were ranged between 0,72-0,89 ,also reliability coefficient calculation in a way test re- test were ranged between 0,60,0,75 and internal consistency. The percentiles of the scale scores were calculated in order to estimate that scale norms.

Keywords:multiple Intelligence, validation, validity, reliability, norms, intermediate student.

• مقدمة :

منذ نشأة نظريات الذكاء كانت النظرة السائدة في مجال علم النفس أن الذكاء يشمل عددا محدودا من القدرات العقلية تدور حول القدرات اللفظية

واللغوية والأدائية، وتم إهمال القدرات المتعلقة بالأبعاد الإنسانية والروحية والجسمية، وعندما أصدر جاردنر (Gardner, 1983) كتابه " أطر العقل " (Frames of mind) عام (١٩٨٣م) أكد أن الذكاء الإنساني يتضمن كفايات أكثر شمولية من تلك التي شاعت من خلال النماذج التقليدية للذكاء.

لقد أحدثت نظرية الذكاءات المتعددة ما يشبه الثورة الهادئة على الساحة التربوية خلال السنوات الأخيرة، وعملت على الحد من المفاهيم التقليدية التي تنظر إلى قدرات المتعلمين نظرة ضيقة الأفق، أحادية الجانب، والتي تعتقد بوجود ذكاء واحد عام قابل للقياس بالطرق التقليدية، وتصنيف المتعلمين إلى أذكياء أو أغبياء وفقاً لدرجاتهم في اختبارات الذكاء المعروفة، والتي تركز على عدد محدود من القدرات اللفظية والرياضية المنطقية والأدائية.

كما غيرت نظرية الذكاءات المتعددة نظرة المعلمين نحو طلابهم وأوضحت الأساليب الملائمة للتعامل معهم وفق قدراتهم الذهنية، ورحبت بالفروق بين الأفراد في أنواع الذكاءات التي لديهم وفي أسلوب استخدامها مما من شأنه إغناء المجتمع، وتنويع ثقافته وحضارته عن طريق إفراح المجال لكل صنف منها بالظهور والتبلور في إنتاج يفيد تطور المجتمع وتقدمه، وكان لها من الدور الكبير في تفعيل العملية التعليمية - التعلمية ووضعها في مسارها الصحيح (إبراهيم، ٢٠٠٤م، ٧٨).

ورغم الترحيب بنموذج الذكاءات المتعددة لجاردنر وممارسته من قبل العديد من العاملين في المجال التربوي، إلا أن هذا القبول والاستخدام الواسع تقيد بالنقص من الناحية العملية من حيث طرق القياس الصادقة والثابتة لذا جاء مقياس ميداس لتقويم الذكاءات المتعددة ليسد هذا النقص (قوحشة، ٢٠٠٣ م، ١١٢).

وقد ظهر مؤخراً اهتمام بارز بالمقاييس وبنائها، ولهذا فإن البحث الحالي هو محاولة للمساهمة في حركة تطوير القياس من خلال تقنين مقياس الذكاءات المتعددة للمراهقين وذلك من أجل اشتقاق معايير خاصة لطلقات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة.

• مشكلة البحث :

يشهد التعليم في العصر الراهن تطورات كبيرة في أهدافه وطرائقه وأساليبه أفرزتها التحولات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في عصر العولمة الذي نعيش فيه، وفرضتها تغيرات جديدة على الصعيد الأكاديمي (العمران، ٢٠٠٦م، ٢١).

وإن المهتم بالتربية والتعليم لابد أن يفهم المتعلمين لكي يكون بإمكانه توفير الظروف الجيدة للتعلم وتحديد الاستراتيجيات والأساليب المتنوعة التي تنمي قدرات الطلاب والطالبات.

كما أن القصور الواضح في أدوات القياس التي يمكن أن تساعد صناع القرار على توفير تنمية حقيقية للقوى البشرية تستدعي التركيز على تطوير الأدوات اللازمة وتوطين أو تعريب أدوات القياس المشهورة على المستوى العالمي، وبخاصة تلك التي تهتم بالكشف عن قدرات الأفراد الكامنة، والاعتماد على نتائجها في توجيه الأفراد نحو البرامج الملائمة التي يمكن أن تجعل منهم عناصر منتجة.

كما ينبغي على المعلم أن يكون قادراً على استخدام اختبارات ومقاييس تساعد على فهم طلابه بشكل أفضل والاستفادة من نتائج هذه الاختبارات في إرشاد وتوجيه، كما ينبغي أن تتوفر للطلاب بعض المقاييس التي تكشف عن هذه الذكاءات المختلفة وتساعد على فهم أكبر لشخصيته وبالتالي مساعدته في تحديد مجال المهنة الأكثر ملائمة له في المستقبل (ساعاتي، ٢٠٠٧م (١٣).

ومن ثم كان لزاماً على النظم التعليمية أن تأخذ بالنظريات الحديثة في مجال التعلم، وأن تواكب النظريات الحضارية السريعة، والتي من شأنها التأثير في الطالب تأثيراً بالغاً، فقيمة أي نظام تعليمي تتحدد في قدراته على تحقيق أهدافه، ولذلك فإن أسمى هدف للتعليم كما يرى جاردنر "Gardener" هو إعداد الطالب لكي ينجح خارج المدرسة، وهذا يعني إعداده لكافة المهارات الموجودة في المجتمع والتي تتناسب مع قدراته وميوله (قوشة، ٢٠٠٣م، ٢).

كما أن أهم عامل يمكن أن يقدمه التعليم هو توجيه الأشخاص نحو المجالات التي تتناسب مع أوجه الكفاءة لديهم لتقوم بتنميتها (حسين/أ، ٢٠٠٣م، ٣٧).

لذا فإنه من المهم توفير مقياس مقنن للذكاءات المتعددة على البيئة السعودية يمكن الاستفادة من نتائجها بشكل عملي سواء من قبل الطالب في المرحلة المتوسطة أو المرشد الطلابي أو المعلم أو ولي الأمر، حيث إن الباحثة تتوقع أن يكون مثل هذا المقياس للذكاءات المتعددة فائدة كبيرة، ومجدية في إرشاد الطلاب إلى التخصص الملائم للدراسة الجامعية ومن ثم المهنة المستقبلية.

ورغم قلة الدراسات التي تناولت موضوع الذكاءات المتعددة باللغة العربية، إلا أن تزايد ظهورها خلال السنوات الأخيرة يبعث على التفاؤل بخصوص رؤية المزيد منها في المستقبل القريب لإعطاء هذا الموضوع ما يستحقه من العناية والاهتمام لأهميته النظرية والتطبيقية.

لذا فإن الباحثة تأمل أن يساهم هذا البحث في الفحص العلمي والدقيق للخصائص السيكمترية لمقياس الذكاءات المتعددة للمراهقين وتقنيته على البيئة السعودية بمكة المكرمة، للباحثين والتربويين ومن لهم علاقة بالميدان التربوي.

• أهمية البحث :

تتجلى أهمية البحث في التالي:

- « توفير أداة قياس تتصف بالصدق والثبات وسهولة الاستخدام للكشف عن أنواع الذكاءات المتعددة لدى المتعلمين.
- « توعية المرشدين الأكاديميين بأهمية توجيه الطالبات إلى التخصصات التي تتلاءم مع أساليب تعلمهم المفضلة أو ذكاءاتهم المتعددة.
- « لفت اهتمام أعضاء الهيئة التدريسية إلى أهمية الكشف عن الذكاءات المتعددة لدى الطالبات، وإتباع أساليب التدريس التي تتلاءم مع ذكاءاتهم.
- « لفت اهتمام أعضاء الهيئة التدريسية إلى أهمية توعية المتعلمين بقدراتهم للعمل على توظيفها وتنميتها، حيث يؤكد "جاردنر" (١٩٩٣م) أن معرفة الفرد بذكاءاته المتعددة تجعله على وعي ذاتي بما لديه من قدرات تتصف بالقوة وقدرات تحتاج إلى تدعيم وتحفيز، كما أن هذه الذكاءات يمكن تنميتها طوال حياة الفرد وعلى مدار العمر تصبح أكثر وضوحاً وتميزاً.

• أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

- « تقنين مقياس الذكاءات المتعددة للمراهقين على طالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة.
- « حساب المؤشرات السيكمومترية للمقياس الجديد على عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة.
- « حساب معايير الأداء لمقياس الذكاءات المتعددة بعد تطبيقه على عينة البحث والمتمثلة في المئينيات والمستخرجة وفقاً لمتغير العمر.

• حدود البحث :

تحدد البحث الحالي بالموضوع الذي تناوله وهو: تقنين مقياس الذكاءات المتعددة للمراهقين (TEEN-MIDAS). (Multiple Intelligence - TEEN Developmental Assessment Scale) وتحدد بالعينة المستخدمة (ن = ٣٠٠) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة. وتحدد البحث باستخدام مقياس الذكاءات المتعددة لمراهقين (TEEN-MIDAS) من إعداد شرر (1994) Shearer ، كما تحدد بالزمان الذي تم فيه إجراء البحث وهو الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٦هـ - ١٤٣٧هـ ، وتحدد بالمكان وهو مدينة مكة المكرمة الذي أجري فيه البحث ، وبناءً عليه فإن صلاحية البحث وإمكانية تعميمه تحد بما سبق.

• أدبيات البحث :

• الإطار النظري والدراسات السابقة

• نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة Multiple Intelligence Theory :

يذكر مصباح (٢٠٠٦م، ٧١) إن "هوارد جاردنر" يعتقد أن المفهوم التقليدي المعرفي للذكاء يقوم على أساس أن الإنسان يولد ولديه قدرة واحدة

على الاستيعاب، وهذه القدرة المعرفية الواحدة يمكن قياسها بواسطة اختبارات الأسئلة القصيرة للذكاء أو ما يسمى اختصاراً IQ Test.

عندما قدم جاردنر نظرية الذكاءات المتعددة لأول مرة في كتابه FRAMES OF MIND عام (١٩٨٣م) حدد هذه الذكاءات بسبعة أنواع منفصلة هي: الذكاء الموسيقي، والذكاء الحركي الجسمي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء المكاني، والذكاء اللغوي اللفظي، والذكاء الشخصي الاجتماعي، والذكاء الشخصي الذاتي، ثم أضاف إليها عام (١٩٩٦م) نوعاً آخر هو الذكاء الطبيعي، وفي كتابه "إعادة تشكيل الذكاءات المتعددة للقرن الحادي والعشرين" عام (١٩٩٩م) طور نظريته وأضاف نوعان آخران هما الذكاء الروحي والذكاء الوجودي، والأدلة التجريبية على هذين النوعين من الذكاء مازالت ضعيفة مقارنة بالذكاءات الثمانية (الشويقي، ٢٠٠٣م، ١١١).

ويشير الحارثي (٢٠٠٢م، ٢٤) إن علماء النفس المعاصرين يعتبرون نظرية الذكاءات المتعددة بمثابة نوافذ يستطيع المرء أن يكتسب منها المعرفة، وكذلك بمثابة مناطق فكرية لتطبيق المعرفة المكتسبة أيضاً ويرى آخرون أنها وسيلة فعالة في تشكيل مجموعات التعلم التعاوني في عملية حل المشكلات التي يركز فيها على تنمية مهارات التفكير العليا في مجال معين.

وقد اهتمت كامبل (Campbell, 1999) دراسة نظرية الذكاءات المتعددة، وأشارت إلى أن "جاردنر" حدد مفهوم الذكاء في النقاط الأساسية التالية :

« القدرة على حل المشكلات كواحدة من المواجهات في الحياة الواقعية.

« القدرة على توليد حلول جديدة للمشكلات.

« القدرة على صنع شيء ما أو السعي النافع الذي يكون له قيمة داخل ثقافة واحدة.

ويذكر الحارثي (٢٠٠٢م، ٢٥) إن الذكاء من خلال هذا التعريف قابلاً للتطور، فالقدرة على حل المشكلات قابلة للتطور والازدياد من تطوير القدرات الذاتية، أي أن المرء يستطيع أن يرفع نسبة ذكائه.

وأشار جاردنر (١٩٩٣م، ٢٠٠٤) "أن من الأهمية القصوى بمكان أن نتعرف على جميع الذكاءات البشرية المتفاوتة وجميع توليفاتها وأن نتعهدا بالرعاية والاهتمام، فنحن جميعاً مختلفون لأن لدينا كلنا توليفات ذكاء مختلفة، فإذا ما اعترفنا بذلك، فعلى الأقل ستكون لدينا فرصة أفضل للتعامل السليم مع المشكلات الكثيرة التي نواجهها في هذا العالم".

ويرى "جاردنر" (٢٠٠٥م) إن القدرة الذهنية للإنسان من الأفضل أن توصف في شكل مجموعة أو سلسلة من القدرات، والمواهب، والمهارات العقلية التي نطلق عليها (الذكاءات) ويمتلك جميع الأشخاص الطبيعيين كل هذه المهارات

إلى حد ما، ويختلفون في الدرجة أو المدى الذي يمتلكون فيه هذه المهارات، وفي طبيعة تركيبهم، وتعمل بانسجام تام مع بعضها البعض، كما أن الأداء الجيد يعتمد على مدى امتلاك الفرد لأنواع الذكاء الأخرى واستخدامها.

• مبادئ نظرية "جاردنر" للذكاءات المتعددة :

« الذكاءات خاصية توجد لدى كل البشر. (Gardner,2003)
« الذكاء غير مفرد هو ذكاءات متعددة ومتنوعة، وخاضع للنمو والتنمية والتغير.

« كل شخص لديه خليط فريد لمجموعة ذكاءات نشيطة ومتنوعة. (حسين، ٢٠٠٥م، ١٤٢)

« بعد يختلف فيه الناس فلا يوجد شخصين (حتى التوائم المتطابقة) يمتلكان بالضبط نفس بروفيل الذكاءات (Gardner,2003).

« نظرية الذكاءات المتعددة ليست "نظرية نوع" لتقرير الذكاء الوحيد الملائم، بل هي نظرية الأداء المعرفي، وتقول إن لدى كل شخص طاقات من الذكاءات الثمانية كلها، وبطبيعة الحال تعمل الذكاءات الثمانية سوياً بطرق فريدة بالنسبة لكل شخص، بعض الناس يبدون وكأنهم يمتلكون مستويات أداء عالية جداً في جميع أو معظم الذكاءات الثمانية، وهناك آخرون يفتقرون إليها كلها أو إلى بعضها.

« يمكن لمعظم الناس أن يطوروا كل واحد من الذكاءات إلى مستوى كفاءة مناسب حيث يرى "جاردنر" أن كل شخص قادر على تطوير الذكاءات الثمانية كلها إلى مستوى معقول من الأداء العالي إذا تيسر له التشجيع المناسب، والإثراء، والتعليم.

« تعمل الذكاءات عادة بطرق مركبة، حيث يشير "جاردنر" إلى أنه لا يمكن لأي ذكاء من الذكاءات أن يستقل ويعيش بمفرده في الحياة الواقعية والذكاءات تتفاعل مع بعضها البعض بصورة مستمرة (ارمسترونج، ٢٠٠٦م، ١١).

« هناك طرق كثيرة تكون بها ذكياً ضمن كل فئة من الفئات، فليس هناك مجموعة صفات مقننة ينبغي أن يمتلكها الفرد ليتمكن اعتباره ذكياً في مجال من المجالات، ويشير ارمسترونج إلى أن نظرية الذكاءات المتعددة تؤكد على التنوع الثري للطرق التي يبدي بها الناس مواهبهم ضمن الذكاءات وفيما بينها (ارمسترونج، ٢٠٠٦م، ١٢).

« تختلف الذكاءات في النمو داخل الفرد الواحد أو بين الأفراد وبعضهم البعض (حسين/ب، ٢٠٠٣م، ١٨). وترى قوشة (٢٠٠٣م، ١٩) أن التطور في الذكاءات متفاوت في كل فرد فبعض الذكاءات قد تتطور بدرجة أكبر من بعضها الآخر، ويرى "جاردنر" أن التفوق في قدرة معينة لا يعني بالضرورة التفوق في القدرات العقلية الأخرى. ومن المحتمل أن يظهر الفرد مستويات مختلفة من المهارات في كل واحد من هذه الذكاءات (حسين، ٢٠٠٥م، ٢٧٩).

- « يجب منح كل شخص الفرص لكي يتعرف على ذكائه المتعددة وتنميتها (حسين/ب، ٢٠٠٣م، ١٨).
- « استعمال أحد أنواع هذه الذكاءات المتعددة يمكن أن يسهم في تنمية وتطوير نوع آخر من أنواع الذكاءات المتعددة (حسين/ب، ٢٠٠٣م، ١٨). فتنوع الذكاء الذي يتفوق فيه الفرد يدعم ويساعد المجالات الضعيفة فيه (قوشة، ٢٠٠٣م، ١٩).
- « يمكن قياس وتقييم القدرات العقلية التي تقف وراء كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة، وكذلك قياس الشخصية، وقياس المهارات والقدرات الفرعية الخاصة بكل نوع من أنواع هذه الذكاءات المتعددة (حسين/ب، ٢٠٠٣م، ١٨).
- « أن المستويات الفردية للكفاءة في كل واحد من هذه الذكاءات يتوقف على كل من القدرة الطبيعية البيولوجية، وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، وأساليب تربية الفرد (حسين/أ، ٢٠٠٣م، ٢٨٠).
- « أن الذكاء يمكن تنميته، حيث يتحدد بيولوجياً ويتشكل من خلال الإطار الثقافي الاجتماعي السائد في المجتمع، وأنه يتضمن مجموعة من العمليات المحورية توجه الأنشطة المرتبطة بالذكاء (الشويقي، ٢٠٠٣م، ١٢١).
- « إمكانية تعبير الفرد عن كل ذكاء بأكثر من طريقة (قوشة، ٢٠٠٣م، ١٩).
- « كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة يخضع للمحكات التي وضعها "جاردنر" (أبو حطب، ١٩٩٦م، ١٥٨)، ولكنه ليس من الضروري أن ينطبق كل محك من المحكات التي وضعها جاردنر على كل نوع من أنواع الذكاءات لكي يعطي دليلاً مقنعاً، ولكن عدداً كافياً من هذه المحكات ينطبق على كل من هذه الذكاءات ليعطي صورة مقنعة إلى حد ما (قوشة، ٢٠٠٣م، ١٩).

• أنواع الذكاءات المتعددة:

- باستقراء بعض الدراسات والأدبيات حول أنواع الذكاءات المتعددة وخصائصها، والتخصصات والمهن التي تتلاءم مع كل منها (Gardener, 2003, 1999, 1993) تم استخلاص ما يلي:
- « الذكاء اللفظي اللغوي: Verbal/Linguistic والمقصود به القدرة على استخدام اللغة، والكلمات. ويتمتع الطلاب الذين يمتلكون هذا الذكاء بطلاقة لفظية، ويميلون إلى التفكير بالكلمات، كما أنهم يتمتعون بقدرات سمعية عالية. وأما المهن والتخصصات المناسبة لهذه الفئة هي: الشعر، أو الصحافة، أو الكتابة، أو التعليم، أو المحاماة، أو السياسة، أو الترجمة.
- « الذكاء المنطقي الرياضي: Logical/Mathematical Intelligence وهو القدرة على استخدام المنطق والأرقام، ويفكر المتعلم نظرياً بالأنماط العددية والمنطقية، للربط بين المعلومات، يتميز بالفضول حول العالم حوله، والإكثار من الأسئلة، والقدرة على استخدام الحاسوب. وأما المهن والتخصصات المناسبة فهي: العلوم والهندسة وبرمجة الحاسوب والبحث العلمي والمحاسبة والرياضيات وهندسة الحاسوب.

« الذكاء المكاني الفضائي Visual / Special Intelligence والمقصود به القدرة على فهم المراتبات، ويميل المتعلمون وفق هذا الذكاء إلى التفكير المعتمد على استخدام الصور البصرية، واستخدام وقراءة الخرائط، والأشكال، والصور. وأما المهن والتخصصات المناسبة فهي تلك المتعلقة بالرحلات، أو السياحة، أو الكشافة، أو النحت، أو الفن التشكيلي، أو البناء والتشكيل، أو تصميم الديكور الداخلي، أو هندسة البناء، أو الهندسة الميكانيكية، أو الأعمال اليدوية الميكانيكية، أو تصميم الأزياء أو الحلى أو المجوهرات.

« الذكاء الجسمي الحركي: Bodily / Kinesthetic Intelligence وهو القدرة على السيطرة على الحركات الجسمية والتعامل مع الأشياء ببراعة، يفكر المتعلم بجسمه عبر الحركات، ويمتلك قدرة عالية على التوازن، والتأزر الحسي الحركي (كاستخدام الكرة، وأدوات حفظ التوازن). وأما المهن والتخصصات المناسبة فهي الرياضة، أو الرقص، أو التمثيل، أو مهنة رجال الإطفاء، أو الحرف اليدوية.

« الذكاء الشخصي الاجتماعي: Interpersonal Intelligence وهو القدرة على التواصل مع الآخرين، والقدرة على قراءة مشاعرهم، ودوافعهم، ونواياهم، والقدرة على التواصل اللفظي وغير اللفظي (الاتصال بالعين، إيماءات الجسم). أما المهن والتخصصات المناسبة فهي: الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي، أو أعمال البيع، أو السياسة، أو إدارة الأعمال.

« الذكاء الشخصي الذاتي: Intrapersonal Intelligence وهو القدرة على التأمل الذاتي، والوعي بالحالة الانفعالية الداخلية، وفهم المشاعر الذاتية، والأحلام، وفهم نقاط القوة والضعف الذاتية. وتتضمن مهارات المتعلم الذي يمتلك هذا الذكاء: القدرة على التحليل الذاتي، وقراءة المشاعر الداخلية، وتقييم أنماط التفكير الشخصية، وفهم دوره في العلاقات مع الآخرين، أما المهن والتخصصات المناسبة فهي: البحث، أو الكتابة والتأليف.

« الذكاء الطبيعي: Naturalist Intelligence وهو القدرة على الوعي بالمحيط الطبيعي، والميل إلى جمع الأشياء الطبيعية، مثل أوراق الأشجار والأزهار وريش الطيور، والميل إلى تصنيف الأشياء وتربية الحيوانات، وزرع الخضروات والموضوعات المرتبطة بالمواد التعليمية. وأما المهن والتخصصات المناسبة فهي: مزارع، أو طبيب بيطري، أو بائع أزهار ونباتات، أو مهندس زراعي.

وجود الذكاءات الأخرى: يذكر حسين (٢٠٠٦م، ٢٧) أن "جاردنر" وضع أن نموذجه عن الذكاءات السبعة بصورة مبدئية وبعد مزيد من البحوث قد لا تستوي بعض الذكاءات على قائمته لمحكات معينة من الثمانية، وبالتالي لا تبقى مؤهلة كذكاءات، ومن ناحية أخرى قد تتميز ذكاءات جديدة أمام الاختبارات والمحكات المختلفة، وبالتالي تتاهل لتكون ذكاء مستقل من الذكاءات المتعددة، ومن الذكاءات التي اقترحت:

- « الروحي Spirituality
- « الحساسية الخلقية Moral Sensibility
- « الدعابة Humor
- « الحدس Intuition
- « الإبداع Creativity
- « القدرة على الطهي Cooking
- « الإدراك الشمي Sense of Smell
- « القدرة على التأليف بين الذكاءات الأخرى المتعددة Other Intelligences
- « العلمي Scientific
- « الأخلاقي Moral
- « الطبيعي Natural

• العوامل الأساسية التي تؤثر في نمو الذكاءات المتعددة:

- يذكر أرمسترونج (٢٠٠٦م) بعض العوامل التي تؤثر في نمو الذكاءات المتعددة وهي:
- « المعطيات البيولوجية: وتشمل الوراثة والعوامل الجينية، والإصابات في المخ قبل او اثناء وبعد الولادة.
 - « تاريخ الحياة الشخصي: وتشمل الخبرات مع الوالدين والمعلمين والأقران والأصدقاء والآخرين الذين يساعدون على ايقاظ الذكاءات أو حرمانها من النمو.
 - « الخلفية الثقافية التاريخية: وتشتمل الزمان والمكان المولود به الشخص وحالة النمو الثقافي والتاريخي في المجالات المختلفة.

• الدراسات السابقة :

قدم (Shearer&Jones,1994) دراسة لتحديد ثبات وصدق مقياس للذكاءات المتعددة (HAPI) (The Hillside Assessment of Perceived Intelligences) على عينة من طلاب الجامعة و (٤٥) راشداً وأكدت هذه الدراسة على ثبات وصدق مقياس الذكاءات المتعددة.

كما قدم (Shearer,1997) ثلاث دراسات هدفت إلى تصميم مقياس للذكاءات المتعددة لدى الأطفال (The Multiple Intelligence Developmental Assessment Scales for Children) (MIDAS for KIDS) في الدراسة الأولى كانت العينة (٤٩) تلميذاً من مدرسة ابتدائية و (٧٤) من آبائهم ، وفي الدراسة الثانية كانت العينة (١٧٠) تلميذاً في مدرسة ابتدائية وآبائهم ، وفي الدراسة الثالثة كانت العينة (٢١٠٠) تلميذ في الصف الثامن من مستويات اجتماعية

مختلفة في (٥) ولايات ، أكدت نتائج تحليل المضدرات (٨٠ مفردة) أن هناك سبعة عوامل ، وأن هذا المقياس ذو ثبات وصدق مرتفع .

وفي دراسة (عصام الدسوقي ، والسيد عبد الدايم ، ٢٠٠٣م) كان الهدف من البحث دراسة البناء العاملي للذكاءات المتعددة وعلاقتها بأساليب التعلم والتحصيل الدراسي والعمر الزمني للطالب كخطوة لاختبار صدق نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة ، وقد اشتملت عينة البحث على (٤١٠) طالب من كلية التربية بجامعة الملك خالد في التخصصات مختلفة ، وقد أعد الباحثان قائمة للذكاءات المتعددة مكونة من ١١٣ مفردة موزعة على ثمانية ذكاءات ، واستخدم الباحثان معامل ثبات ألفا لحساب الثبات ، والتحليل العاملي التوكيدي ، والتحليل العاملي الاستكشافي لحساب صدق القائمة . وأكدت النتائج أن الذكاءات تعمل بصورة مستقلة وكلها تسهم في عامل عام واحد ويعتبر الباحثان هذه النتيجة تأييدا لنظرية جاردنر.

وهدف دراسة (محمد رياض أحمد، ٢٠٠٤م) إلى بحث صدق وفعالية بعض الأنشطة الأدائية المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة وذلك في الكشف عن التلاميذ الموهوبين، وذلك باستخدام أنشطة لأربعة ذكاءات (منطقي/رياضي - مكاني - لغوي - الجسمي/ الحركي) وتكونت العينة من (٣٧٧) تلميذا وتلميذة في المدرسة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى وجود بعض المؤشرات على صدق أنشطة الذكاءات المتعددة في اكتشاف الموهوبين، كما توصلت الدراسة إلى زيادة أعداد الموهوبين باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة مقارنة باستخدام مقياس وكسلر.

وفي دراسة (نجفة الخزندار، أمير القرشي، ٢٠٠٦م) هدفت الدراسة إلى بناء مقياس للذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، كما سيقدم دليلا للمعلم يتضمن نماذج من نشاطات تدريسية لتنمية بعض الذكاءات المتعددة، وكانت عينة الدراسة (٧٠) طالبة من الصف الأول الثانوي بمدينة طنطا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي.

• التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات التي تم عرضها وجود إشارة واضحة إلى أهمية قياس الذكاءات المتعددة لدى أفراد المجتمع بصفة عامة، كما تمتع سلسلة مقاييس الذكاءات المتعددة بمقدار عالي من الثبات والصدق، مما يؤكد قابلية الذكاءات المتعددة للقياس بواسطة الاختبارات والأدوات، ويتضح كذلك من الدراسات السابقة قلة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت محاولة تقنين مقياس الذكاءات المتعددة، ونظرا لعدم توافر مقياس للذكاءات المتعددة في البيئة السعودية فقد جاءت هذه الدراسة لسد هذا النقص.

• الطريقة والإجراءات :

• عينة الدراسة:

تتمثل العينة المستخدمة في تطوير وتقنين مقياس الذكاءات المتعددة للمراهقين (TEEN-MIDAS) في (٣٠٠) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة بجميع قطاعاتها.

• أداة الدراسة:

تتمثل أداة الدراسة المستخدمة في مقياس الذكاءات المتعددة للمراهقين Multiple Intelligences Developmental Assessment (TEEN-MIDAS) Scale الذي أعده برانتون شيرر Branton Shearar ، ويتألف هذا المقياس من (١١٩) سؤال صيغت على شكل اختيارات قسرية، ويصنف المقياس إلى ثمانية أنواع من الذكاء وهي (الغوي اللفظي، المكاني البصري، الحركي الجسمي، الموسيقي، المنطقي الرياضي، الشخصي الاجتماعي، الشخصي الذاتي، الطبيعي) وكل نوع من هذه الأنواع يقيسه عدد مختلف من المفردات، يتألف مقياس ميداس من ثمانية مقاييس أساسية تشمل مقاييس فرعية تتكون من مفردات تتراوح في عددها من ١٢ إلى ٢٠ مفردة أعدت للتزويد بفهم نوعي ووصفي لمهارة الشخص في مجال محدد أكثر منها لمقياس وحدات محددة بدقة، تستخدم كل مفردة مقياس من ست نقاط تسمح بمدى واسع من الاستجابات، ويتم تصحيح مقياس ميداس بحيث تعطي لكل استجابة درجة من ١ إلى ٥ بالنسبة لكل مفردة حسب الاستجابة المختارة، ولكل مفردة ستة اختيارات، حيث يخصص أقل تقدير (للاختيار الأدنى) وأعلى تقدير (للاختيار الأعلى)، بعد التطبيق يتم وضع الدرجات، ثم يتم جمع درجات مفردات كل مقياس، ويشمل مقياس ميداس ثمانية مقاييس رئيسية، لذا يصبح لدينا في النهاية مجموع ثمانية مقاييس، ثم تحسب النسبة المئوية للدرجات بالنسبة لكل مقياس.

• الذكاءات الثمانية ومحتوياتها :

« الذكاء الموسيقي Musical : يتكون المقياس الموسيقي من ١٤ مفردة وأربعة مقاييس فرعية تندرج تحت أرقام العبارات من (١ - ١٤) ، تصف الملامح الجوهرية للذكاء الموسيقي وهي : " الحساسية لطبقة الصوت ، واللحن ، والإيقاع ، والجرس ، والوجوه الانفعالية للأصوات " .

« الذكاء الحركي Kinesthetic : يتألف من ١٣ مفردة ومقياسين فرعيين تندرج تحت أرقام العبارات من (١٥ - ٢٧) ، مكوناته الجوهرية هي : القدرة على استخدام المرء لجسمه بطرق متميزة وماهرة جداً، لأغراض تعبيرية وأيضاً لأهداف موجهة .

« الذكاء المنطقي الرياضي Logical / Mathematical : يتكون المقياس المنطقي الرياضي من ١٧ مفردة وأربعة مقاييس فرعية تندرج تحت أرقام العبارات من (٢٨ - ٤٤) ، ويعرف على أنه القدرة على : " تقدير الأفعال التي يمكن للمرء إنجازها بالأشياء ، والعلاقات التي يتم الحصول عليها ضمن

هذه الأفعال ، والعبارات (أو المسائل) التي يمكن المرء عملها بخصوص الأفعال الحقيقية الممكنة ، والعلاقات ضمن هذه العبارات.

◀◀ الذكاء المكاني Spatial : يشمل الذكاء المكاني ١٥ مفردة وثلاثة مقاييس فرعية تندرج تحت أرقام العبارات من (٤٥ - ٥٩) ، وهو يعرف على أنه القدرة : "على إدراك العالم البصري بدقة ، إنجاز تحويلات وتعديلات على إدراكات الفرد الأولية ، والقدرة على إعادة ابتكار خبرة المرء البصرية ، حتى في غياب المثير المادي المناسب .

◀◀ الذكاء اللغوي Linguistic : هناك ٢٠ مفردة في هذا المقياس وثلاثة مقاييس فرعية تندرج تحت أرقام العبارات من (٦٠ - ٧٩) ، ويعرف الذكاء اللغوي على أنه : " الحساسية لمعاني الكلمات ، ترتيب الكلمات ، الأصوات ، الأوزان الشعرية ، التصريفات ، الوظائف المختلفة للغة ، علم الأصوات الكلامية ، الإعراب ، علم دلالات الألفاظ وتطورها

◀◀ الذكاء الشخصي الاجتماعي Interpersonal : يتضمن هذا المقياس ١٨ مفردة وله ثلاثة مقاييس فرعية تندرج تحت أرقام العبارات من (٨٠ - ٩٧) ، وقد عرف الذكاء الاجتماعي كالتالي : "القدرة على معرفة الناس الآخرين - ملاحظة وجوههم ، وأصواتهم ، وذواتهم ، التفاعل بشكل مناسب معهم .. قراءة الإشارة الصادرة من الناس الآخرين وفهم دوافعهم ، وأحاسيسهم، ونواياهم "

◀◀ الذكاء الشخصي الذاتي Intrapersonal : يتألف المقياس الشخصي من ٩ مفردات وأربعة مقاييس فرعية تندرج تحت أرقام العبارات من (٩٨ - ١٠٦) ، ويعرف كالتالي : " الحساسية لمشاعرنا ، رغباتنا ومخاوفنا ، تاريخنا الشخصي الخاص . الوعي بنقاط قوتنا وضعفنا ، خططنا وأهدافنا .

◀◀ الذكاء الطبيعي Naturalist : يتألف المقياس الطبيعي من ١٣ مفردة وثلاثة مقاييس فرعية تندرج تحت أرقام العبارات من (١٠٧ - ١١٩) ، وهو معرف على أنه : " القدرة على فهم العالم الطبيعي الذي يحتوي : النباتات ، الحيوانات ، والدراسات العلمية .. أن يكون قادرا على ملاحظة وتصنيف الأفراد، الأنواع والعلاقات البيئية، للتفاعل بفاعلية مع الكائنات الحية وإدراك نماذج الحياة والقوى الطبيعية

• الخصائص السيكومترية للمقياس :

◀◀ الصدق Validity : تم فحص صدق مقاييس ميداس من خلال ست دراسات أثبتت صدق المقاييس باستخدام عدة طرق وهي: صدق المحتوى، وصدق التكوين، والصدق التلازمي، والصدق التنبؤي والمجموعات المتقابلة.

◀◀ الثبات Reliability : دلت التطبيقات الأولية للمقياس على وجود معاملات ثبات عالية سواء بالنسبة لثبات الاتساق الداخلي حيث تراوح معامل ثبات ألفا للمقاييس السبعة من (٠,٧٨ - ٠,٨٩) ، ولثبات الاستقرار بإعادة التطبيق بلغ معامل الثبات (٠,٨٦ - ٠,٩٢) بمعدل قدره ٠,٨٤ ، وكذلك معاملات ثبات عالية في ثبات المقدرين والمقارنات الثقافية.

• إجراءات الدراسة :

وتتضمن الخطوات التالية:

- « تم عرض المقياس على متخصصين في التربية وعلم النفس بغرض التحقق من صدق المحكمين (وهو أحد مؤشرات صدق المحتوى)، وذلك للتأكد من مدى ملائمة عبارات المقياس للبيئة المحلية وابداء المقترحات للعبارات التي تحتاج إلى تعديل.
- « إجراء تطبيق (مبدئي/ استطلاعي) للمقياس للتحقق من وضوح اللغة والمفردات المستخدمة على عينة مماثلة لعينة البحث، والتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس.
- « بعد التحقق من ملائمة الخصائص السيكومترية بشكل أولي للمقياس من خلال الدراسة الاستطلاعية، وبعد إدخال التعديلات تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس.
- « تم طباعة المقياس وأوراق الإجابة بعدد المطلوب ومن ثم تطبيق المقياس على عينة عشوائية عنقودية حجمها (٣٠٠) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة.
- « بعد مرور مدة زمنية مناسبة على التطبيق الأول لمقياس الذكاءات المتعددة للمراهقين (حوالي شهر تقريبا) تم إعادة التطبيق على عينة عشوائية من العينة الكلية، ومن ثم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين للتحقق من ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق (معامل الاستقرار).
- « تحليل البيانات التي حصلت عليها الباحثة واستخلاص ما توصل إليه البحث من نتائج وتوصيات.

• نتائج البحث :

تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاءات المتعددة للمراهقين بحساب مؤشرات الصدق والثبات، كما تم حساب المئينيات لتحديد معايير المقياس، وفيما يلي عرضاً لهذه الخصائص:

• أولاً: مؤشرات الصدق Validity Indices:

تم التحقق من ذلك باستخدام صدق المحتوى، والصدق التمييزي، وذلك على النحو التالي:

- « صدق المحتوى Content Validity: تم الحصول على مؤشر لهذا النوع من الصدق عند عرض المقياس على متخصصين في مجال التربية وعلم النفس، وذلك للتأكد من وضوح المعنى وملائمة العبارات للبيئة السعودية وإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول المقياس ككل وهل يحقق الهدف المنشود أم لا، حيث اتفق معظم المحكمين بنسب تراوحت بين ٨٣ - ١٠٠٪ على بعض المفردات من حيث أهمية تعديلها أو استبدالها بما يتفق مع قيم وعادات وتقاليد المجتمع السعودي بالإضافة إلى استخدام العبارات الواضحة المعنى،

وقد تم تعديل وتغيير ما يلزم تغييره، مع ملاحظة أنه تم استبعاد الذكاء الموسيقي (الذكاء الثامن) من المقياس وذلك بناءً على اتفاق مع الأساتذة المحكمين، حيث أنه لا يلائم ثقافة وعادات وتقاليده المجتمع السعودي.

« صدق المقارنة الطرفية: تم حساب كفاءة الفقرات في التمييز Discrimination Power وفقاً للمحور الذي تنتمي إليه بواسطة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي الفقرة للمجموعتين العليا والدنيا (تم تحديد أعلى وأدنى ٢٧٪ من العينة على أساس الدرجة الكلية لكل محور من محاور المقياس) والتي تم تلخيصها في الجدول (١):

جدول (١): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية (الإرباعي الأعلى، والإرباعي الأدنى) في المقاييس الفرعية للذكاءات المتعددة للمراهقين

المقاييس الفرعية	الإرباعي الأعلى		الإرباعي الأدنى		قيمة (T)
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
الأنشطة الحركية	٣٨.٠٥	٢.٧٣	٥٠.٨٠	١.٢٤	١٨.٨٤ *
الذكاء المنطقي/الرياضي	٢٩.٦١	٢.٧٥	٣٩.٥٢	١.٣١	١٥.٢٦ *
المهارة المكانية	٣٣.٨٢	٢.٨٨	٤٣.٧٣	٠.٨٠	١٤.٤٢ *
المهارة اللغوية	٢٤.٧٦	١.٦٨	٣٤.٦٧	١.٨٢	١٧.٣٢ *
الذكاء الاجتماعي	١٤.١٢	١.٨٧	٣٥.٠٤	١.٨١	١٨.٤٣ *
الذكاء الشخصي الذاتي	٣٤.٨٧	٢.٢٤	٤٦.٤٧	٢.١٧	١٦.٩٤ *
الذكاء الطبيعي	٣٨.٣٩	٣.٣١	٥٠.٥٩	٠.٥١	١٥.٠٢ *

يتضح من الجدول (١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات مجموعة الإربعي الأعلى ومتوسطات مجموعة الإربعي الأدنى في جميع المقاييس الفرعية مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من القدرة على التمييز بين استجابات المجموعات المختلفة، ويعتبر ذلك مؤشراً على صدق المقارنة الطرفية للمقياس.

• ثانياً: الثبات Reliability :

تم التحقق من ذلك باستخدام بعض مؤشرات الثبات ومنها:

« معامل ثبات الفا كرونباخ Alpha Cronbach : تم حساب الثبات عن طريق حساب قيمة الفا كرونباخ Alpha Cronbach لكل مقياس من مقاييس الذكاء السبعة، والجدول (٢) يبين معاملات ثبات الدرجات لكل محور في المقياس :

جدول (٢): قيم معاملات الثبات بطريقة الفا كرونباخ لمقاييس الذكاءات المتعددة للمراهقين

نوع المقياس	معامل الفا كرونباخ
الذكاء الحركي	٠.٧٢
الذكاء المنطقي الرياضي	٠.٨٣
الذكاء المكاني	٠.٨٦
الذكاء اللغوي	٠.٨١
الذكاء الاجتماعي	٠.٨٧
الذكاء الشخصي الذاتي	٠.٧٨
الذكاء الطبيعي	٠.٨٩

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معامل ثبات الفا كرونباخ تراوحت بين (٠,٧٢٦ - ٠,٨٩٦) ورغم تفاوت هذه القيم لكنها تعبر عن ثبات مرتفع لمفردات المقياس ، مما يدعم استخدام المقياس والثقة في النتائج المستخلصة منه .

معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق: تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة في التطبيقين، والجدول (٣) يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق (معامل الاستقرار) بفارق شهر تقريبا .

جدول (٣): قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق

المقاييس الفرعية	معامل الاستقرار
الأنشطة الحركية	٠,٦١
الذكاء الرياضي / المنطقي	٠,٧٠
المهارة المكانية	٠,٧٥
المهارة اللغوية	٠,٦٠
الذكاء الاجتماعي	٠,٦٨
الذكاء الشخصي الذاتي	٠,٦٣
الذكاء الطبيعي	٠,٦٢

تراوحت قيم معاملات ثبات المقياس بالنسبة لعينة البحث باستخدام طريقة إعادة التطبيق بفارق شهر تقريبا بين (٠,٦٠ - ٠,٧٥) وهي قيم عالية مما يدل على تمتع المقياس بمعامل استقرار مرتفع وجيد، وهذا يدل على تمتع مقياس الذكاءات المتعددة للمراهقين بعد تطبيقه على عينة البحث بمعاملات ثبات عالية تتفق مع الخصائص السيكومترية للاختبار النفسي الجيد .

الاتساق الداخلي للمقياس: وتم التحقق من ذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس الفرعي التابعة له، وذلك لمعرفة مدى تجانس هذه البنود ومناسبتها لقياس الذكاء المرغوب في قياسه وأظهر التحليل عن بيانات الجدول (٤) .

يتضح من الجدول (٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقاييس الفرعية والدرجة الكلية الخاصة بذلك المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه تراوحت بين (٠,٣٠٢ - ٠,٧٨٧) وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ فيما عدا العبارات أرقام (١٣,٣٦,٤٦,٦٠,٥٦,٨٣) كانت دالة عند مستوى ٠,٠٥ وهذا يشير إلى تمتع فقرات المقياس بالاتساق الداخلي في قياس الذكاءات المتعددة.

كما تم حساب قيم معاملات الارتباط الخطية (بيرسون) بين أبعاد المقياس المستخدم، والجدول (٥) يوضح تلك القيم .

وكما يتضح من الجدول (٥) أن قيم جميع معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية لمقياس الذكاءات المتعددة للمراهقين تراوحت بين (٠,٣٣٩ - ٠,٧٣٩) وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١، مما يحقق مستوى جيد من الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية في المقياس .

جدول (٤): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه

الأنشطة الحركية		٢٧	٥٣	٨١	٥٠٥٤
العبارات	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور	٢٨	٥٤	٨٢	٥٠٣٦٩
١	٥٠٤٥٨	٢٩	٥٥	٨٣	٥٠٥٩٠
٢	٥٠٥٦١	٣٠	٥٦	الذكاء الشخصي الذاتي	
٣	٥٠٦٠٦	المهارة المكانية		٥٧	٥٠٦١٢
٤	٥٠٥٩١	العبارات	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور	٥٨	٥٠٦٢٣
٥	٥٠٦٢٣	٣١	٥٩	٨٥	٥٠٥٦٨
٦	٥٠٤٠٣	٣٢	٦٠	٨٦	٥٠٧٠٨
٧	٥٠٦٥٢	٣٣	٦١	٨٧	٥٠٧٠٢
٨	٥٠٤٠٧	٣٤	٦٢	٨٨	٥٠٦٧٠
٩	٥٠٣١٦	٣٥	٦٣	٨٩	٥٠٥٨٧
١٠	٥٠٣٢٦	٣٦	٦٤	٩٠	٥٠٣٦٣
١١	٥٠٤٠١	٣٧	٦٥	٩١	٥٠٤٩٨
١٢	٥٠٥٥٠	٣٨	الذكاء الاجتماعي		٩٢
١٣	٥٠٣٦٤	٣٩	٥٠٨٠٣	العبارات	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور
الذكاء المنطقي الرياضي		٤٠	٥٠٥٣٢	٦٦	٥٠٤٦١
العبارات	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور	٤١	٥٠٧٢٢	٦٧	٥٠٦٥٦
١٤	٥٠٤٧٥	٤٢	٥٠٦١٦	٦٨	٥٠٥٤٣
١٥	٥٠٤١٨	٤٣	٥٠٣١٨	٦٩	٥٠٤٩٦
١٦	٥٠٥٥٣	٤٤	٥٠٧١٣	٧٠	٥٠٥٧٠
١٧	٥٠٥١١	٤٥	٥٠٦١٩	٧١	٥٠٥٨٧
١٨	٥٠٣٢٩	المهارة اللغوية		٧٢	٥٠٥٤٢
١٩	٥٠٥٩٩	العبارات	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور	٧٣	٥٠٥٧٨
٢٠	٥٠٤٠٥	٤٦	٥٠٥٠٧	٧٤	٥٠٦٠٨
٢١	٥٠٤٤٢	٤٧	٥٠٤٧٣	٧٥	٥٠٤٢٩
٢٢	٥٠٣٩٢	٤٨	٥٠٦٠١	٧٦	٥٠٤٢٢
٢٣	٥٠٦١٥	٤٩	٥٠٣٥١	٧٧	٥٠٧١٥
٢٤	٥٠٤٥٥	٥٠	٥٠٤٢٨	٧٨	٥٠٣٨٨
٢٥	٥٠٦١١	٥١	٥٠٥٠١	٧٩	٥٠٣٠٢
٢٦	٥٠٦٢٨	٥٢	٥٠٤٦٣	٨٠	٥٠٥٠٤

يتضح من النتائج السابقة ان مقياس الذكاءات المتعددة يتمتع بمعاملات ثبات عالية تتفق مع الخصائص السيكمترية للاختبار النفسي الجيد، وذلك وفقا لمؤشرات ثبات إعادة التطبيق، والفا كرونباخ، الأمر الذي يدل

على أن المقياس بصورته الحالية ملائم من حيث الثبات لاستخدامه في مجتمع هذا البحث.

جدول (٥): قيم معاملات الارتباط الخطية بين المقاييس الفرعية لمقياس الذكاءات المتعددة للمراهقين

المقاييس الفرعية	الذكاء الحركي	الذكاء الرياضي	الذكاء المكاني	الذكاء اللغوي	الذكاء الاجتماعي	الذكاء الشخصي	الذكاء الطبيعي
الذكاء الحركي	-						
الذكاء الرياضي	٠.٤١١	-					
الذكاء المكاني	٠.٤٣٠	٠.٧٣٩	-				
الذكاء اللغوي	٠.٤٩٩	٠.٥٨٩	٠.٦٧٣	-			
الذكاء الاجتماعي	٠.٤٠٣	٠.٤٦٦	٠.٧٠٤	٠.٧٢٢	-		
الذكاء الشخصي	٠.٣٤٥	٠.٤٧٠	٠.٥٦٣	٠.٥٣٢	٠.٦٩٩	-	
الذكاء الطبيعي	٠.٣٣٩	٠.٤٩٤	٠.٥٠٣	٠.٤٧١	٠.٦٠٧	٠.٣٨٨	-

• المؤشرات الإحصائية لمقياس الذكاءات المتعددة

بما أن الظواهر النفسية تتوزع اعتدالياً بين أفراد المجتمع، فإن استخراج مؤشرات إحصائية Statistical Indices عن المقياس تبين مدى قرب توزيع درجات العينة من التوزيع الطبيعي Normal Distribution والذي يعد معياراً للحكم على تمثيل العينة للمجتمع، ومن ثم تعميم للمقياس. وفيما يلي نتائج الوصف الإحصائي التي تلقي الضوء على متوسطات الأداء لكل مقياس من مقاييس الذكاء المتعدد وكذلك معاملات الالتواء لعينة البحث المكونة (ن = ٣٠٠) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة:

جدول رقم (٦): متوسطات أداء عينة البحث على المقاييس الفرعية لمقياس الذكاءات المتعددة للمراهقين

المقاييس الفرعية	المتوسط	الانحراف المعياري	الالتواء
الأنشطة الحركية	٣٤.٥١	٤.٨٠٧	- ٠.٤٢٠
الذكاء المنطقي / الرياضي	٤٠.٧٨	٥.٥٣٣	- ٠.٦١٣
المهارة المكانية	٣٦.١٠	٦.٢٥٠	- ٠.٤٣٣
المهارة اللغوية	٣١.٨٠	٦.٣٠٤	- ٠.١٢٢
الذكاء الاجتماعي	٣٢.٠٤	٤.٨٠٨	- ٠.٥٤١
الذكاء الشخصي الذاتي	٣٦.٤٧	٦.٦٠٩	- ٠.٥٠١
الذكاء الطبيعي	٣١.٨٠	٦.٣٠٤	- ٠.١٢٢

وتشير معاملات الالتواء السابقة إلى اعتدالية توزيع الدرجات الأمر الذي يشير مبدئياً إلى إمكانية تعميم النتائج على عينات مماثلة.

• ثالثاً: المعايير Norms :

تأتي أهمية المعايير من منحها الدرجات الخام raw scores معني، وإتاحتها الفرصة للمقارنة بين أداء المفحوص على مقاييس عديدة، فضلاً عن ذلك فهي من الخصائص الأساسية لعملية التقنين (Gronlund, 2006).

وقد تم اشتقاق المئينيات Percentiles كمعايير للدرجات الخام لكل محور من محاور القياس، كونها من أكثر المعايير شيوعاً في مقاييس الذكاء،

ولإعطائها صورة واضحة عن مركز الفرد النسبي في المجموعة التي ينتمي إليها، ولسهولة حسابها ووضوح مدلولها، والجدول (٧) يتضمن المعايير المئينية على المقاييس الفرعية لمقياس الذكاءات المتعددة للمراهقين.

جدول رقم (٧): المعايير المئينية على المقاييس الفرعية لمقياس الذكاءات المتعددة للمراهقين وفقاً

لتغير العمر

المقاييس الفرعية	العمر بالسنوات	المئين ٥	المئين ٢٥	المئين ٥٠	المئين ٧٥	المئين ٩٥
الأنشطة الحركية	١٤ سنة	١٩,٣	٢٩,٢٥	٣٥	٤٠	٥٠,٤
	١٥ سنة	٢١	٢٨	٣٣	٤٠	٤٩
	١٦ سنة	١٩	٢٧	٣٣	٣٩	٤٨,٢
الذكاء المنطقي / الرياضي	١٤ سنة	٢٩,٩٥	٤٦,٢٥	٥٦,٥	٦٥,٧٥	٧٨,٥
	١٥ سنة	٣٣	٤٥	٥٤	٦٣	٧٤
	١٦ سنة	٣١	٤١	٥٠	٥٩	٧٣
المهارة المكانية	١٤ سنة	٢٢,٦٥	٣٧,٢٥	٤٩	٥٩,٧٥	٦٤
	١٥ سنة	٢٤	٣٥	٤٥	٥٣	٦٥,٨
	١٦ سنة	٢٢	٣٤	٤٢	٥١	٦٤
المهارة اللغوية	١٤ سنة	٣٨,٦	٥١	٦٢,٥	٧٤,٧٥	٨٧,٥
	١٥ سنة	٣٥	٤٩	٦٠	٧٠	٨٦
	١٦ سنة	٣٣	٤٦	٥٨	٦٩	٨٦
الذكاء الشخصي الاجتماعي	١٤ سنة	٣٧,٢٥	٥٣,٥	٦٣	٧٥	٨٣,٤
	١٥ سنة	٣٨,٢	٥٠	٦١	٦٩	٨٢
	١٦ سنة	٣٥	٥٠	٥٨	٦٨	٧٩
الذكاء الشخصي الذاتي	١٤ سنة	١٧,٦٥	٢٥	٣٢,٥	٣٨	٤١,٧
	١٥ سنة	١٧,٢	٢٥	٣١	٣٦	٤١,٨
	١٦ سنة	١٦	٢٤	٢٩	٣٥	٤١
الذكاء الطبيعي	١٤ سنة	١٤,٣	٢٦,٥	٣٨,٥	٤٦	٥٧
	١٥ سنة	١٦	٢٦	٣٤	٤٤	٥٧,٨
	١٦ سنة	١٥,٨	٢٤	٣١	٤٠	٥٢,٢

• التوصيات والمقترحات:

أن تمتع المقياس المطور في هذه الدراسة بمؤشرات سيكومترية جيدة يسمح باستخدامه في مجالات الدراسة والبحث النفسي، ومنها:

« تقويم الذكاءات المتعددة لزيادة إدراك الطلاب لقدراتهم واهتماماتهم ومساعدتهم على اختيار التخصصات المناسبة لهم.

« تقويم الطلاب العاديين دورياً بالاستناد على ذكاءاتهم المتعددة وبالتالي ربط طرق التدريس بنقاط القوة والضعف الموجودة لديهم.

« حث المعلمات على الاستفادة من مقياس الذكاءات المتعددة في تحديد ميول طالبات المرحلة المتوسطة وذلك لتقديم الأنشطة الصفية الملائمة لهم خلال العام الدراسي.

هذا واستكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثة الدراسات التالية:

« تقنين مقياس الذكاءات المتعددة للمراهقين على بقية مناطق المملكة.

« تقنين مقياس الذكاءات المتعددة على باقي المراحل العمرية.

« اكتشاف نتائج الذكاءات المتعددة على ذوي المواهب الفذة.

« عمل جهود بحثية لاقتراح ذكاءات جديدة.

• المراجع :

- إبراهيم، معصومة أحمد (٢٠٠٤م). الذكاء المتعدد والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية بدولة الكويت. القاهرة، مجلة معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس. المجلد السابع، العدد الثالث والعشرين.
- أبو حطب، فؤاد (١٩٩٦م). القدرات العقلية. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- ارمسترونج، توماس (٢٠٠٦م). الذكاءات المتعددة في غرفة الصف. (ترجمة: دار الكتاب التربوي): الدمام. المملكة العربية السعودية.
- الحارثي، إبراهيم بن أحمد (٢٠٠٢م). العادات العقلية. الرياض، مكتبة الشقري.
- الشويقي، أبو زيد سعيد (٢٠٠٣م). البنية العاملية للذكاءات المتعددة: دراسة لصدق نظرية جاردنر باستخدام أدلة من أساليب التعلم والتخصص والتحصيل الدراسي لعينة من طلاب الجامعة. القاهرة، بحث منشور ضمن سلسلة أبحاث لجنة مستقبلات التربية برابطة التربية الحديثة، العدد الحادي عشر، السنة الرابعة.
- العمران، جيهان أبو راشد (٢٠٠٦م). الذكاءات المتعددة للطلبة البحرينيين في المرحلة الجامعية وفقا للنوع والتخصص الأكاديمي البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد لسابع، العدد الثالث.
- جاردنر، هوارد (٢٠٠٤م). أطر العقل - نظرية الذكاءات المتعددة. (ترجمة: محمد بلال الجيوسي). الرياض: مكتب التربية العربية لدول الخليج.
- جاردنر، هوارد (٢٠٠٥م). الذكاء المتعدد في القرن الحادي والعشرين. (ترجمة: عبد الحليم أحمد الخزامي) القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- حسين، أحمد حسين (٢٠٠٧م). أثر الذكاءات المتعددة على المعرفة التراكمية ومهارات الرياضيات في بيئات ثقافية متعددة. جامعة المنيا - كلية التربية - قسم علم النفس التربوي.
- أ/ حسين، محمد عبد الهادي (٢٠٠٣م). تربويات المخ البشري. عمان، دار الفكر.
- ب/ حسين، محمد عبد الهادي (٢٠٠٣م). قياس وتقييم الذكاءات المتعددة، الطبعة الأولى. عمان، دار الفكر.
- حسين، محمد عبد الهادي (٢٠٠٥م). مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة. غزة، دار الكتاب الجامعي.
- حسين، محمد عبد الهادي (٢٠٠٦م). نظرية الذكاءات المتعددة ونموذج تنمية الموهبة. القاهرة، دار الأفق.
- ساعاتي، عفاف عبدالله (٢٠٠٧م). تقنين اختبار الميول المهنية CIT على طلاب وطالبات الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة. مكة المكرمة، جامعة أم القرى، قسم علم النفس.

- قوشحة، رنا عبد الرحمن (٢٠٠٣م). دراسة الفروق في الذكاء المتعدد بين طلاب بعض الكليات النظرية والعملية. جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية.
- مصباح، عبد الهادي (٢٠٠٦م). العبقرية والذكاء والإبداع. القاهرة، الدار المصرية.
- Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D. (1999). Teaching and Learning through Multiple Intelligences. Second Edition.
- Gardner, H. (1993). Multiple intelligences: The Theory in practice. New York
- Gardner, H. (1999). Intelligences Reframed: Multiple Intelligences for The 21st Century. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). Frames of mind The Theory of Multiple intelligences. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2003). Multiple Intelligences after twenty Years. www.pz.harvard.edu/pls/HG_MI_after_20_years.pdf
- Gardner, H. (2006). Multiple Intelligences New Horizons. New York: Basic Books.
- Gronlund, N. E. (2006). Assessment of student achievement (8th ed.). Boston: person Education, Inc.



البحث العاشر :

تصور مقترح لتنمية المسؤولية الاجتماعية للجامعات المصرية على ضوء
مجتمع المعرفة

إعداد :

د/ مديحة فخري محمود محمد
أستاذ مساعد بقسم أصول التربية
كلية التربية جامعة حلوان

” تصور مقترح لتنمية المسؤولية الاجتماعية للجامعات المصرية على ضوء مجتمع المعرفة “

د/ مديحة فخري محمود محمد

• مستخلص البحث :

تحدد الهدف من الدراسة في وضع تصور مقترح للمسؤولية الاجتماعية للجامعات المصرية في مجتمع المعرفة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وفي سبيل ذلك حاولت الإجابة عن عدد من التساؤلات هي: ما الاطار المفاهيمي لمجتمع المعرفة في الأدبيات التربوية المعاصرة؟، ما موقع الجامعات المصرية من مجتمع المعرفة؟، ما ملامح المسؤولية الاجتماعية للجامعات المصرية في الأدبيات التربوية المعاصرة؟، ما الواقع الحالي للمسؤولية الاجتماعية للجامعات المصرية في ضوء مجتمع المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟، ما التصور المقترح لتنمية المسؤولية الاجتماعية للجامعات المصرية في ضوء مجتمع المعرفة؟، ووفقا لما تم التوصل اليه من من نتائج الدراسة النظرية والميدانية، وضعت الدراسة في نهايتها تصورا مقترحا للمسؤولية الاجتماعية للجامعات المصرية على ضوء مجتمع المعرفة. وقد تضمن التصور المقترح عدة عناصر منها: أولا: فلسفة التصور المقترح، ثانيا: منطلقات التصور المقترح ثالثا: أهداف التصور المقترح، رابعا: آليات تحقيق التصور المقترح، واشتمل هذا المحور على التعليم والطلاب، والبحث العلمي وأعضاء هيئة التدريس، وخدمة المجتمع. خامسا: معوقات تطبيق التصور المقترح، سادسا: أساليب التغلب على هذه المعوقات

الكلمات المفتاحية : المسؤولية الاجتماعية- المسؤولية الاجتماعية للجامعات- مجتمع المعرفة

A Proposed Perspective for Developing the Social Responsibility for Egyptian Universities on the Light of Knowledge Society

Dr.Madiha Fakhry Mahmoud Mohammad

Abstract

The purpose of the study is developing the Social Responsibility of Egyptian universities on the light of knowledge society. The study used the descriptive method and tried to answer a number of questions are: 1-What is the conceptual framework for the knowledge society contemporary educational literature? 2-What is the site of Egyptian universities of the knowledge society? 3-What are the features of social responsibility to the Egyptian universities in contemporary educational literature? 4-What is the current reality of social responsibility to the Egyptian universities on the light knowledge society from the perspective of faculty members? 5-What Proposed Perspective for Developing the Social responsibility for Egyptian universities on the Light of Knowledge society? According to what has been reached by the results of theoretical and empirical study, the study put Proposed Perspective for Developing the Social responsibility for Egyptian universities on the Light of Knowledge society. This proposed which include The pheilosophy, The aims, the mechanism, the obstacles, and how to overcome it.

Key words : Social responsibility, university social responsibility, knowledge society.

• مشكلة الدراسة :

شهد عقدي الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين اهتماما ملحوظاً بموضوع المعرفة، وعلاقتها بثورة التكنولوجيا والاتصالات من ناحية وظاهرة الاجتماع الإنساني من ناحية أخرى، وقد جاء ذلك مصحوباً بتنامي الوعي بالأهمية الوظيفية للمعرفة، والنتائج بدورها عن تغلغل تقنيات المعلومات والاتصالات في بنية الحياة الاجتماعية وتحكمها في شبكة العلاقات الاجتماعية للإنسان المعاصر من ناحية أخرى. وقد أدى ذلك إلى ظهور ما اصطلح على تسميته بمجتمع المعرفة.

ويرى البيضاني أن مجتمع المعرفة هو المجتمع الذي تتوافر فيه مستويات عليا من البحث والتنمية وتكنولوجيا المعلومات والاتصال. وهو مجتمع الثورة الرقمية التي أسهمت في تغيير العلاقات في المجتمعات المتطورة ورؤيتها للعالمين؛ حيث أصبحت المعلومة والمعرفة سمة ومقياسا لمعنى القوة والتفوق في صياغة أنماط الحياة وتشكيل الذوق الفني والقيم فضلا عن التراكم المعرفي. (البيضاني، إبراهيم سعيد، ٢٠١٣، ص ٢)

وينطوي مفهوم مجتمع المعرفة على العديد من الأبعاد السياسية والاجتماعية والاقتصادية، ويفرض العديد من التحديات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والإعلامية والتقنية أيضا. وهذه التحديات تفرض العديد من المسؤوليات الاجتماعية من قبل العديد من المؤسسات تجاه مجتمعاتها.

وقد أدى تحول العالم لمجتمع المعرفة إلى ازدياد أهمية الأعمال في المجتمع بشكل كبير، وأصبح دورها فاعلا في كافة المجالات والمؤسسات، وأخذت الدول تتبارى بمخترعاتها ومكتشفاتها ومدى قوة منظمات الأعمال فيها. وفي السنوات الأخيرة زاد الاهتمام بالحقوق العلمية التي ترتبط بالأعمال وعلاقتها بالمجتمع. ومن هنا بدأت المؤسسات تبني بعض المفاهيم التي تتضمن معاني المسؤولية الاجتماعية. (الغالبي، طاهر محسن منصور، والعامري صالح مهدي محسن، ٢٠٠٨، ص ٣)

وينطلق مفهوم المسؤولية الاجتماعية من الدور الاجتماعي للمؤسسة والذي يكتسب أهمية متزايدة؛ لأن فلسفة هذه المسؤولية مستمدة من طابعها الاختياري المرن والشامل، بما يسمح ويشجع كل مؤسسة أيا كان حجمها ونطاق عملها بأن تنتهج ما تراه مناسباً وملائماً من الإجراءات والممارسات وفق إمكانياتها وقدراتها المادية، وبما يتجاوب مع حقائق السوق ومقتضاياته، كما أصبح من المفاهيم الهامة في السنوات الأخيرة.

وقد عرفت منظمة التعاون الاقتصادي المسؤولية الاجتماعية بأنها التزام المنظمة بالمساهمة في التنمية الاقتصادية، مع الحفاظ على البيئة والعمل

مع العمال وعائلاتهم والمجتمع المحلي والمجتمع ككل؛ لتحسين مستوى المعيشة علي نحو مفيد للشركات والمؤسسات. (الأسرج ، حسين ، ٢٠١٠، ص٥) التي يمكن أن تعود علي المؤسسة أيضا .

وقد تزايد في السنوات الأخيرة الحديث حول مفهوم المسؤولية الاجتماعية؛ حيث أصبح المجتمع يتطلع إليها لمواجهة المشكلات الاجتماعية التي زاد تفاقمها وتأثيرها في العالم، وأبرزها ازدياد معدلات الفقر والبطالة والمرضى؛ وبخاصة مع تقلص دور الحكومات في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والذي انخفض بعد التوجه الواسع نحو الخصخصة وتخلى المؤسسات عن كثير من أدوارها التقليدية والاجتماعية، والتزاماتها تجاه المواطنين وانتقال هذه الأدوار إلي المؤسسات القائمة في المجتمع .

وتري الدراسة الحالية أن المؤسسات جميعها - حكومية كانت أو خاصة - ينبغي أن تقوم بمسؤوليتها الاجتماعية تجاه المجتمع وخاصة في ظل ما يفرضه مجتمع المعرفة من تحديات عدة.

وتعد الجامعات أحد أهم هذه المؤسسات التعليمية التي يقع علي عاتقها مسؤولية اجتماعية كبيرة تجاه المجتمع، ويتطلب هذا من الجامعات أن تضع المسؤولية المجتمعية في صلب استراتيجيتها من خلال تناول المشكلات والتحديات التي تواجه المجتمع، والمساهمة في إيجاد الحلول لها .

وتعرف المسؤولية الاجتماعية للجامعات بأنها "السياسة الأخلاقية لجودة أداء مجتمع الجامعة الطلاب ، وأعضاء هيئة التدريس، والاداريين ، مع مسؤولية إدارة التأثيرات البيئية والمعرفية والتعليمية، وسوق العمل. وذلك مع حوار تفاعلي مع المجتمع لتحسين التنمية البشرية المستدامة". (Cristina,B & others, 2013, p.31)

ويشهد العالم اهتماما بموضوع المسؤولية الاجتماعية للجامعات. ويأتي ذلك الاهتمام من منطلق النظرة الجديدة لها، والتي تتجاوز النظرة الوظيفية التقليدية التي تعتبر الجامعة مؤسسة علمية وتعليمية اجتماعية - وهي كذلك بطبيعة الحال - إلى فهم الجامعة كمنظمة شبكية مفتوحة على العالم تقوم بدور إنتاج المعرفة والعلوم. وتكوين مجتمع للمعلومات والمعرفة يعتمد المشاركة والحوار والتفاعل الحي للأفكار والنظريات والرؤى المختلفة. (النويهي ، آية عبد الله أحمد ، ٢٠١٤، ص ٦)

من هنا تأتي أهمية المسؤولية الاجتماعية للجامعات المصرية في مجتمع المعرفة؛ خاصة بعد أن أشارت إحدى الدراسات إلي أن فرص اكتساب الطالب للمهارات العملية والشخصية ضعيفة، كما أن فرص التعليم والتعلم محدودة بسبب التركيز علي الحفظ والتلقين. هذا بالإضافة إلي ضعف المستوى في التجهيزات والمعدات في العديد من المؤسسات وهو ما أدى إلى تفاقم مشكلة

انخفاض الجودة الناتجة عن ارتفاع نسب الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس، هذا بالإضافة إلى افتقار الخرجين للمهارات الوظيفية التي يحتاجها أصحاب العمل من حيث المهارات الفنية و الشخصية مثل حل المشكلات والعمل الجماعي. (البدوي ، أسماء، ٢٠١٢، صص ٧- ١١)

ويأتي هذا القصور في دور الجامعات المصرية في وقت تزداد فيه مشكلات المجتمع تفاقمًا، الصحية منها أو الاجتماعية أو البيئية. وفي ظل مجتمع المعرفة وما يفرضه من تحديات وتهديدات ، يصبح قيام الجامعات المصرية بمسؤوليتها الاجتماعية مطلبًا ضروريًا أكثر من أي وقت مضى .

• تساؤلات الدراسة :

- « ما الاطار المفاهيمي لمجتمع المعرفة في الأدبيات التربوية المعاصرة؟
- « ما موقع الجامعات المصرية من مجتمع المعرفة؟
- « ما الاطار المفاهيمي للمسؤولية الاجتماعية للجامعات؟
- « ما ملامح المسؤولية الاجتماعية للجامعات المصرية في الأدبيات التربوية المعاصرة؟
- « ما الواقع الحالي للمسؤولية الاجتماعية للجامعات المصرية في ضوء مجتمع المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- « ما التصور المقترح لتنمية المسؤولية الاجتماعية للجامعات المصرية في ضوء مجتمع المعرفة؟

• أهمية الدراسة :

- « الأهمية النظرية: وتتمثل في التأصيل لمفهوم المسؤولية الاجتماعية للجامعات في مجتمع المعرفة ، خاصة بعد الاتجاه المتزايد لتبني هذا المفهوم ايمانًا بدورها في خدمة المجتمع ، وهو ما يعطي للموضوع أهمية.
- « الأهمية التطبيقية: وتتمثل في تفعيل الوظيفة الثالثة للجامعة وهي وظيفة خدمة المجتمع، وبالتالي فإن هذه الدراسة قد تفيد القائمين على أمور التعليم العالي عمومًا والجامعات خصوصًا ؛تخطيطًا وتنفيذًا بما يصب في النهاية لصالح المجتمع.

• منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحليل مفهوم المسؤولية الاجتماعية عمومًا والجامعات خصوصًا، وكذلك لتحليل الإطار المفاهيمي لمجتمع المعرفة؛ في محاولة لوضع تصور مقترح لتنمية المسؤولية الاجتماعية للجامعات علي ضوء مجتمع المعرفة.

• مصطلحات الدراسة :

• مجتمع المعرفة :

من خلال استقراء عديد من التعريفات تبني الدراسة الحالية المفهوم التالي لمجتمع المعرفة: " أن مجتمع المعرفة هو المجتمع الذي يهتم بنشر المعرفة

وإنتاجها وتوظيفها بكفاية في جميع مجالات النشاط المجتمعي، والاقتصادي، والمدني، والسياسي، والحياة الخاصة؛ وصولاً لترقية الحالة الإنسانية باطراد، أي إقامة التنمية الإنسانية باطراد، ويتطلب ذلك بناء القدرات البشرية الممكنة والتوزيع الناجح للقدرات البشرية على مختلف القطاعات الإنتاجية". (المحروق، ماهر حسن، ٢٠٠٩، ص ٩)

وهو المفهوم الذي يركز على عمليات إدارة المعرفة من نشر، وإنتاج، وتوظيف لها. بهدف الوصول إلي وضع انساني أفضل وتنمية إنسانية مستمرة، وبناء واستثمار لقدرات البشر.

• المسؤولية الاجتماعية :

تعرف الدراسة الحالية المسؤولية الاجتماعية اجرائياً بأنها: المسؤولية الاجتماعية لرجال الأعمال على أنها التزام أصحاب النشاطات التجارية بالمساهمة في التنمية المستدامة، من خلال العمل مع موظفيهم وعائلاتهم والمجتمع المحلي والمجتمع ككل، لتحسين مستوى معيشة الناس بأسلوب يخدم التجارة ويخدم التنمية في آن واحد. (عمر، عزوي، وعبد الرازق مولاي لخضر، ٢٠١٢، ص ٤)

وهو تعريف يركز على المسؤولية الاجتماعية ودورها في التنمية المستدامة من خلال عمل المؤسسة في علاقة تشابكية ومتدرجة بدءاً من العاملين بالمؤسسة وانتهاء بالمجتمع ككل، لتحقيق التنمية المستدامة.

• المسؤولية الاجتماعية للجامعات :

تتبني الدراسة الحالية التعريف التالي للمسؤولية الاجتماعية للجامعات، والذي يري أنها " السياسة الأخلاقية لجودة أداء مجتمع الجامعة" الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، والإداريين"، وذلك مع مسؤولية إدارة التأثيرات البيئية والمعرفية والتعليمية، وسوق العمل. وذلك في حوار تفاعلي مع المجتمع لتحسين التنمية البشرية المستدامة. (Ruxandra,V., Cristina,B.,2014,P.3)

وهو التعريف الذي شمل أداء جميع المنتسبين للجامعة وذلك في علاقته بالناحي التعليمية، وسوق العمل والمجتمع بهدف تحقيق التنمية المستدامة للمجتمع.

• خطوات الدراسة :

« وضع الإطار النظري: والذي اشتمل على تحديد أهم ملامح مجتمع المعرفة، وموقع الجامعات المصرية منه، وكذلك المسؤولية الاجتماعية عموماً وللجامعات خصوصاً، والذي ضع بعد الاطلاع على العديد من المراجع العربية والأجنبية، من كتب وبرامج، ومواقع متخصصة على شبكة الانترنت.

« وضع تصور مقترح لتنمية المسؤولية الاجتماعية للجامعات في مجتمع المعرفة، بناء عما أسفرت عنه الدراسة النظرية والبحث الميداني.

« إجراء الدراسة الميدانية: وذلك للتعرف علي واقع المسؤولية الاجتماعية للجامعات المصرية من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس علي ضوء مجتمع المعرفة، وقد استخدم البحث الميداني لذلك أداة الاستبانة.

« تحكيم التصور المقترح من خلال عرضه علي مجموعة من أعضاء هيئة التدريس، وذلك للوصول الي صياغته النهائية.

• الإطار النظري للبحث :

• أولاً : مجتمع المعرفة : الإطار المفاهيمي :

منذ أن قدم عالم الاجتماع الأمريكي دانييل بيل Daniel Bell مصطلح مجتمع المعرفة knowledge society، واصفا التحول الاقتصادي من اقتصاد صناعي قائم علي الصناعة يركز علي إنتاج السلع وتسويقها إلي اقتصاد معرفي قائم علي المعرفة ويركز علي إنتاجها وتطبيقها، منذ ذلك الحين كثرت الكتابات في هذا المجال، ولعل أبرزها كتابات بيتر دركر Peter Drucker التي بدأت عام ١٩٩٣، والتي من خلالها طور مفهوم مجتمع المعرفة بصورة أوسع. كما ظهرت كتابات عدة حول هذا المفهوم، وأعدت تقارير وخطط وبرامج لإعداد الشعوب لهذا المجتمع. ولعل تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٢، وعام ٢٠٠٣ يشكلان أبرز هذه الجهود في المنطقة العربية. (سليم ، ايمان علي ٢٠١١، ص٤)

كما يعرف بأنه منظومة مجتمع المعرفة تحتاج إلي توافر نوع خاص من التعليم والتدريب يتناسب مع الظروف والأوضاع الجديدة، ويؤهل للقيام بالمهام الصعبة التي سوف تستخدم فيها هذه المعرفة، وهي مهام تتصل بشكل مباشر بتقديم الخدمات العامة التي سوف تمتد إلي مجتمعات ومناطق، بل وإلي أشخاص لم يحصلوا عليها من قبل من أجل تحقيق التنمية. (أبو زيد، أحمد ٢٠٠٣، ص ٩٨)

وهو تعريف يشير إلي أهمية التعليم والتدريب ودورهما في مجتمع المعرفة، وتأتي أهمية ذلك خاصة في ظل التغيرات المتسارعة معرفيا ومهاريا ، والتي تجعل من أمر ملاحقتها عملية صعبة، من هنا تأتي أهمية التدريب كوسيلة للوقوف علي أهم هذه التطورات.

• سمات مجتمع المعرفة :

تتمثل أهم سمات مجتمع المعرفة فيما يلي: (سليم ، ايمان علي ٢٠١١، ص٧٠)

« سمات تقنية : وهي السمات المتعلقة بمدي الاعتماد علي التقدم التكنولوجي والعلمي كمصدر من مصادر العمل. وقد ذكر بعضهم أن الثورة العلمية والتكنولوجية لم تقتصر فقط علي العلوم الطبيعية، بل شملت أيضا العلوم الاجتماعية والنفسية، فخضعت المجتمعات والثقافات ، كما خضعت شخصية الإنسان للدراسة والتحليل، واتضحت معالم التطور الإنساني علي مستوى الأمم وتعاقت الحضارات.

« سمات اقتصادية: وهي السمات المتعلقة بالنواحي الاقتصادية؛ حيث تصبح المعرفة مصدرا للثروة وسلعة لها قيمة اقتصادية تباع وتشترى بها، وتعتبر التجارة الإلكترونية والاقتصاد الإلكتروني والعملية الإلكترونية والتحويلات الإلكترونية هي تطبيقات لاقتصادات المعرفة.

« سمات مهنية وثقافية : بالنسبة للسمات المهنية فالعنصر البشري يعد هو المصدر المتجدد لمجتمع المعرفة وذلك من خلال تنمية قدراته، وهنا تبرز أهمية فريق العمل في إنجاز المهام التي تحتاج إلى منظومة متكاملة من العمل البشري الماهر الذي يقوم بإنجاز الأعمال بأعلى جودة وفي أقل وقت ممكن، وتري الدراسة أن عامل التدريب والتنمية المهنية له أهمية في هذا الصدد. كما تري أن المعرفة ستشكل رأسمال الأفراد والمؤسسات والدول. وبالنسبة للأفراد يجب أن تكون هذه المعرفة تخصصية بدرجة دقيقة، وبالنسبة للمؤسسات يجب أن تتصل بمتابعة الجديد في مجال عملها، وبتدريب المنتمين إليها علي الجديد منها، وأن تحول المعرفة إلى منتج، وبالنسبة للدول عليها أن تهيئ الظروف المناسبة لنجاح الأفراد والمؤسسات. وأن تعمل علي نشر المعرفة بين جميع أفراد المجتمع؛ بحيث لا تنحصر المعرفة في أفراد محددين في المجتمع ، وأن تسهل توظيف المعرفة بصورة فعالة.

« أما السمات الثقافية فهي تركز علي قيم مجتمع المعرفة، والتي من أهمها ضرورة احترام الرأي والرأي الآخر، وضرورة احترام حريات وحقوق الآخرين، وضرورة احترام حقوق الملكية الفكرية، وتوفير سبل دعمها. وقد أوضح تقرير التنمية الإنسانية في الدول العربية "٢٠٠٣"، فيما يتعلق باكتساب المعرفة وإنتاجها ونشرها الآتي:

✓ يعاني الوطن العربي من وجود تخلف معرفي في وقت تبرز فيه ثقافة عالمية جديدة.

✓ ارتفاع نسبة الأمية فضلا عن رداءة نوعية التعليم.

✓ ضعف الطلب علي اقتصاد المعرفة؛ نتيجة الاعتماد علي الموارد الطبيعية وعلي رأسها النفط. (تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٣، ٢٠٠٣، ص ١٧١ - ١٧٦) .

وبعد الوقوف علي مفهوم مجتمع المعرفة وتحديد أهم ملامحه يصبح السؤال الذي يطرح نفسه الآن هو: ما موقع الجامعات المصرية من هذا التطور العاصف للعلم والتكنولوجيا، ومن هذا الاتساع المتواصل لنطاق المعرفة ودورها. ثم ما دور الجامعات في مجتمع المعرفة العالمي؟ وهو ما سيتم عرضه فيما يلي .

• ثانيا: موقع الجامعات المصرية من مجتمع المعرفة في الأدبيات التربوية المعاصرة :

يكشف الوضع الراهن للجامعات المصرية عن تزايد مستمر في نطاق واتساع الفجوة بين قدراتها وإمكانياتها الراهنة، وبين ما هو متوقع ومطلوب منها مواجهته من التطورات المحيطة بها قوميا وإقليميا ودوليا وما تفرضه من تحديات جديدة متجددة. وما تزال استجابة الجامعة وأداؤها يغلب عليهما

حالة من تواضع معدلات الاستجابة وذلك قياسا علي ما هو متوقع أو ما يجب أن يكون.

ووجهة النظر هذه تؤيدها إحدى الدراسات والتي أوضحت أن هناك فجوة كبيرة بين ما هو كائن بالفعل في الجامعات المصرية وما هو مأمول منها في كافة المستويات المحلية والإقليمية والدولية. (محمود بدوي السيد، منير، ٢٠٠٥، ص ٥٢)

وستعرض الدراسة فيما يلي لموقع الجامعات المصرية من مجتمع المعرفة من خلال الأدبيات التي تناولت ذلك، وذلك من خلال عدة محاور وهي:

« التعليم والطلاب

« عضو هيئة التدريس

« البحث العلمي

• التعليم والطلاب :

فيما يتعلق بالطلاب وجاهزيتهم لمواكبة متطلبات مجتمع المعرفة، تشير بعض البحوث والدراسات إلي أن هناك قصورا في قيام الجامعة بمسؤوليتها في إعداد الطالب لذلك؛ فقد أشارت إحدى الدراسات إلي أن المناهج الدراسية غالبا ما تكون غير وثيقة الصلة بالواقع، إضافة إلي أنها تؤدي إلي افتقار الطلاب لفرص اكتساب المهارات العملية أو الشخصية من خلال منظومة التعليم، والتي تعتبر محدودة بسبب التركيز على الحفظ والتلقين.

أما بالنسبة لمدي وفاء الطلاب باحتياجات سوق العمل فقد أشارت الدراسة إلي أن التعليم العالي في مصر عموما يواجه تحديات في انتقال الطلاب بنجاح من التعليم إلى سوق العمل؛ حيث الزيادة الشديدة في المعروض من خريجي الجامعات خاصة بين خريجي تخصصات الدراسات الإنسانية. (البدوي، أسماء، ٢٠١٢، ص ٧)

وتري الدراسة أن ضعف الإمكانيات والتجهيزات وزيادة عدد الطلاب بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس يؤدي إلي أن يفتقر الخريجون للمهارات الوظيفية التي يحتاجها أصحاب العمل من حيث المهارات الفنية والمهارات الشخصية مثل حل المشكلات والعمل الجماعي. كما أنهم قد لا يمتلكون بسبب ذلك المهارات اللازمة من أجل فرص العمل التي يتقدمون لشغلها. وقد ويشعرون جراء ذلك بأن التعليم لم يزودهم بمهارات عملية أو مفيدة. وكل ذلك يتنافى مع ما يتطلبه مجتمع المعرفة من مهارات وقدرات تؤهل الطالب للاندماج فيه وتلبية متطلباته.

كما قد اشارت دراسة أخرى إلى ما يلي:

« أن البرامج الدراسية تحتاج إلى إعادة نظر من حيث الجانب الاستراتيجي لتأكيد الصلة بين الجامعات والمؤسسات المهنية.

« أن ندرة التمويل والدعم المادي والفني للمؤسسات الجامعية يشكل عقبة رئيسية أمام تنمية وتطوير خطة البرامج الدراسية في ضوء معايير الجودة التعليمية. (صلاح الدين عبد الحميد، ايمان، ٢٠٠٩، ص ١٣)

وفي نفس السياق أشارت دراسة أخرى إلى أن نظام التعليم العالي في مصر يعاني من عدم الكفاءة سواء من ناحية الكفاءة الداخلية أو الخارجية، ويرجع ذلك إلى عدة عوامل منها: الخلل الكبير بين أعداد الخريجين سنويا واحتياجات سوق العمل، وعدم كفاية أعداد الجامعات المتاحة للطلاب، الأمر الذي يؤدي إلى التكدس الشديد في بعض الكليات بالجامعات. هذا بالإضافة إلى تدني مستوي الإنفاق على الجامعات وهو ما يعد العامل الرئيس في انخفاض كفاءة هذا القطاع، إلى جانب عدم كفاءة وعدالة هذا الإنفاق. وتتمثل المشكلة في أن الاعتمادات الخاصة بالتعليم العالي في الموازنة العامة للدولة أقل بكثير مما هو مطلوب للوفاء باحتياجات التعليم الحديث. (محمد شبل بلتاجي، ٢٠١٢، ص ١٤)

وترى الدراسة أن المحصلة النهائية لتدني مستوي الإنفاق على التعليم العالي يرتبط بكيفية استخدام هذه الموارد في تعزيز ورفع كفاءة التعليم العالي وتحسين مخرجاته، وارتباط تلك المخرجات بمتطلبات التنمية المستدامة وحاجات سوق العمل. وهذا يعني أن قلة مستوي الإنفاق أو عدم كفاءة استخدام الموارد المالية المخصصة للتعليم العالي والتوظيف غير الملائم لهذه الموارد، سوف يؤدي إلى تبديد هذه الموارد المحدودة أصلا. الأمر الذي سوف يفضي إلى تزايد متطلبات التمويل لا لرفع كفاءة التعليم العالي واستحداث تخصصات جديدة تساعد على اللحاق بركب التنمية وارتفاع مستوي الجودة في التعليم العالي ككل، وتفعيل أداء مؤسساته الجامعية وغير الجامعية، والاهتمام بجوانب تطوير المناهج التعليمية، وإنما للوفاء بمتطلبات ثانوية بعيدة كل البعد عما تفرضه مستجدات الثورة المعرفية والتكنولوجية ومجتمع المعرفة

• عضو هيئة التدريس :

يتطلب مجتمع المعرفة أن يتوافر لعضو هيئة التدريس المناخ الجيد الذي يشجعه على البحث والتطوير والتدريس بشكل فعال ، ولكن الواقع الحالي يشير إلى أن هذا المناخ يحيطه الكثير من المعوقات التي تحول دون تحقيق عضو هيئة التدريس لأدواره بشكل يتلاءم مع متطلبات مجتمع المعرفة.

وهذا ما تؤكد به بعض الدراسات التي حاولت رصد أهم هذه المعوقات التي تحول دون أداء عضو هيئة التدريس للأدوار المنوطة به ، والتي منها:

« معوقات الأداء في العملية التعليمية وتشمل:

✓ وجود فجوة بين الإعداد الجامعي للطلاب ومتطلبات سوق العمل.

✓ قلة مراعاة ميول وقدرات الطلاب عند قبولهم بالجامعات.

« معوقات الأداء في مجال البحث العلمي وتشمل:

- ✓ عدم وجود سياسة لتسويق نتائج البحوث العلمية.
- ✓ نقص الإمكانيات البحثية من معامل وخامات وأجهزة الخ.
- ◀ معوقات الأداء في مجال خدمة المجتمع وتشمل:
- ✓ قلة وجود حوافز تشجع أعضاء هيئة التدريس على خدمة المجتمع.
- ✓ ضعف الإمكانيات المادية المتاحة للجامعة للمشاركة في خدمة المجتمع.
- ◀ معوقات الأداء في مجال الإدارة الجامعية وتشمل:
- ✓ ضعف مساهمة بعض القوانين واللوائح الجامعية لمتغيرات العصر.
- ◀ المعوقات الشخصية المؤثرة على الأداء الجامعي لأعضاء هيئة التدريس وتشمل:
- ✓ ضعف المرتبات وعدم كفايتها لتحقيق مستوى معيشي لائق.
- ✓ ضعف الخدمات التي يقدمها نادي أعضاء هيئة التدريس لأعضائه.
- (محمد، نصار عبد الرؤوف، ٢٠٠١، ص ٦٨)

وما من شك أن هذه المعوقات لها تأثيرا كبيرا علي إعداد وتكوين عضو هيئة التدريس في مجتمع المعرفة، والذي يتطلب أن يكون علي اطلاع دائم ومستمر علي أحدث الأبحاث والدراسات، وهذا لن يحدث بالشكل المطلوب في ظل انخفاض دخولهم، وفي ظل عدم وجود الخدمات الجامعية الملائمة. وكذلك في ظل وجود المعوقات الكثيرة سابقة الذكر.

• البحث العلمي :

أصبح على الجامعة أن تواجه مسؤولياتها تجاه عديد من المشكلات التي أفرزتها تداعيات التحول في النظام المعرفي العالمي في مجال البحث العلمي، والتي تتبلور فيما يلي:

- ◀ تحول التعليم إلي سلعة خاصة بدلاً من كونها مسئولية وخدمة عامة
- ◀ تفاقم مشكلات اطراد التعاون مع المؤسسات الجامعية والمراكز البحثية الأجنبية: وترتبط هذه المشكلات في جوهرها بمشروعات واستراتيجيات ومقترحات تطوير التعليم في مصر، والتي تكرر الحديث عنها خلال العقدین الأخيرين.
- ◀ التواضع النسبي لحجم الاستفادة من إمكانيات وقدرات المراكز البحثية الجامعية، (محمود، بدوي السيد، منير، ٢٠٠٥، ص ١٩)

وتشير إحدى الدراسات إلي الانخفاض الشديد في قيم الإنفاق علي البحث العلمي، حيث بلغت هذه القيمة ٠.٨% في الجامعات الحكومية، و ١.٩% في الجامعات الخاصة والمعاهد العليا الخاصة. (خميس حربي توني، محمد، ٢٠١١، ص ٧)

ومن خلال ما سبق يتبين التواضع الكبير في موقع الجامعات المصرية في مجتمع المعرفة في الجوانب الثلاثة: التعليم والبحث العلمي وعضو هيئة

التدريس، ووعليه فإنه لا يمكن التفكير في مستقبل مرموق أوحتي مناسب للجامعات المصرية في عالم الألفية الثالثة، دون الاهتمام بهذه الجوانب، ودون وضع وتهيئة الظروف المناسبة للاندماج في مجتمع المعرفة في أعلى سلم الأولويات، والبداية ببناء أسس قوية وراسخة لذلك، ولعل في مقدمة هذه الظروف والأسس ضرورة بناء نظم معرفية تدعم المعرفة العلمية والتنافسية وتشجع الابداع.

يأتي ذلك في إطار ما يحيط بها من نتائج لثورة الاتصالات والمعلومات وما تفرزه من تغييرات سياسية واقتصادية، لتضيف بذور أعباء ومسئوليات جديدة عليها، للاحقة هذه التطورات وتطبيقاتها في مجالات التخصص المختلفة جديدها وقديمها، وكذلك لعمليات وآليات إنتاج وتداول المعرفة، وحجم التكلفة الاقتصادية والاجتماعية المطلوبة لذلك، والمتربة عليها. الأمر الذي يجعلها في مسيس الحاجة إلي التجديد والتحديث والتطوير الشامل، لتتجاوز مكانتها المتواضعة الراهنة باتجاه عالم المستقبل ولتسترد فيه مكانتها، وتتبوأ من جديد دورها ومسؤوليتها في قيادة مجتمعها في سياقات العولمة للقرن الحادي والعشرين.

وما سبق عرضه - سابقا من ملامح لمجتمع المعرفة يحتم أهمية اضطلاع الجامعات بمسؤوليتها الاجتماعية المنوطة بها؛ وذلك بما يساعدها علي المشاركة في هذا السباق العالمي المحموم الذي يتركز في الأساس علي المعرفة.

وقبل الحديث عن المسؤولية الاجتماعية للجامعات ستحاول الدراسة أولا الوقوف على مفهوم المسؤولية الاجتماعية عموما وذلك كما يلي.

• ثالثا : ملامح المسؤولية الاجتماعية :

كانت المؤسسات قديما تمارس أنشطتها بحرية مطلقة دون الاكتراث بآثارها المختلفة والانعكاسات التي قد تسببها علي الوسط الذي تعمل فيه سواء كان داخليا أم خارجيا. لكن التطور العلمي والتكنولوجي الهائل الذي تشهده بيئة الأعمال اليوم، وانتقال المجتمعات إلي ما يعرف باقتصاد المعرفة أو الاقتصاد الرقمي، يشير بوضوح إلي الدور المهم الذي تلعبه الأعمال في حياة الدول علي مختلف المستويات. وصارت المؤسسات الكبرى تتباري بمخترعاتها واكتشافاتها سلعا وخدمات. وزاد تأثير هذه المنظمات في قرارات حكومات الدول علي مختلف المستويات. وكل هذا تحت عنوان "المسؤولية الاجتماعية للمؤسسة". (نوال، ضياء، ٢٠١٠، ص٩)

وتجلت التطورات الحديثة للمسؤولية الاجتماعية صعودا من عام ١٩٥٣، فقد أشار "Howard Bowen"، في كتابه عن المسؤوليات الاجتماعية للأعمال، إلي أن المسؤولية الاجتماعية هي التزام رجال الأعمال في سياساتهم وقراراتهم واستراتيجياتهم بالقيم الاجتماعية. (Bhatta,C.,2008,p.3)

ولا يعد مفهوم المسؤولية الاجتماعية للشركات مفهوماً جديداً؛ حيث بدأ الحديث عن هذا المفهوم في الستينيات من القرن الماضي، وتزايد الاهتمام بالدور الاجتماعي لرأس المال في أعقاب انهيار جدار برلين، وأحداث الحادي عشر من سبتمبر ٢٠٠١، وكذلك الفضائح المالية لعدد من الشركات العالمية مثل إنرون وأرثر أندرسون وغيرهما من الشركات العالمية التي لفتت الانتباه إلى الممارسات الخاطئة لهذه الشركات وتفضي مظاهر الفساد بها. وهنا ظهرت أهمية تبني الشركات لبرامج المسؤولية الاجتماعية، ومن أهم الأسباب التي أدت إلى تزايد الحديث عن برامج المسؤولية الاجتماعية، زيادة الاهتمام بالقضايا المتعلقة بالفقر، وانخفاض مستوى معيشة بعض الفئات، وانتشار البطالة، وكذا تنامي الاهتمام بالتنمية الاجتماعية. وقد بزغت أهمية مؤشرات الأداء الاجتماعي حينما أكد شيلدون "Sheldon" على أن مسؤولية كل منظمة تتحدد من خلال أدائها الاجتماعي والمنفعة المحققة للمجتمع.

ومع استجابة منظمات الأعمال لهذا الطرح الجديد وضع المشرع القانوني قواعد تضي على هذه الأفكار سمة الإلزام، للتأكيد على أن الالتزام بالأداء الاجتماعي لم يعد اختياراً أمام المؤسسات، إنما هو أمر ملزم إذا رغبت هذه المؤسسة في الاستمرار. وعليه ظهرت دراسات الجمعية القومية للمحاسبين وجمعية المحاسبين الأمريكية ودراسات المعهد الأمريكي للمحاسبين القانونيين؛ للتأكيد على أهمية الإفصاح عن الأداء الاجتماعي حيث اتجهوا لإرساء الأسس اللازمة لقياس فاعلية البرامج الاجتماعية لمنظمات الأعمال. ولقد اختلفت الأطر النظرية المفسرة للدور الاجتماعي للمؤسسة من اقتصادي لآخر ومن مدرسة إدارية

ويكتسب الدور الاجتماعي للمؤسسة أهمية متزايدة؛ لأن فلسفة هذه المسؤولية مستمدة من طابعها المرن والشامل، والذي يسمح ويشجع كل مؤسسة أيا كان حجمها ونطاق عملها بأن تنتهج ما تراه مناسباً وملائماً من الإجراءات والممارسات وفق إمكانياتها وقدراتها المادية، وبما يتجاوب مع حقائق السوق ومقتضاياته.

والمؤسسات مطالبة أكثر من أي وقت مضى بتحمل جزء من مسؤولياتها تجاه المجتمع، بما يحقق التوازن والتكامل والتطوير المتبادل بينها وبين المجتمع خاصة في ظل الوعي بأن إغفال عوامل المخاطر البيئية والاجتماعية قد يشوه صورة المؤسسة، وينعكس ذلك على قيمتها في السوق. ولذا فإن المسؤولية الاجتماعية تصبح شيئاً فشيئاً من الممارسات الأساسية في ثقافة مؤسسة البلدان النامية، وتؤدي إلى إيجاد نطاق جديد بين القطاعات العامة والخاصة من أجل تحقيق التنمية الاقتصادية ونشر الوعي البيئي.

• مفهوم المسؤولية الاجتماعية :

تعرف المسؤولية الاجتماعية لغويا بأنها: ما يكون به الإنسان مسؤولاً ومطالباً عن أمور أو أفعال أتاها. (معلوف، لويس، ١٩٩٢، ص ٣١٦)

ومما يلاحظ على التعريف السابق أنه ترك الأمر عاماً بمعنى أنه لم يحدد مستوي المسؤولية هل هي خاصة بالفرد أم الجماعة أم المجتمع، كما أشار إلي أن المسؤولية الاجتماعية لا تقتصر فقط على الواجبات وإنما تشمل أيضاً الحقوق.

كما عرفت المسؤولية الاجتماعية بأنها "التزام المنشأة تجاه المجتمع الذي تعمل فيه". (الصيرفي، محمد، ٢٠٠٧، ص ١٧)

وهو مفهوم يري أن المسؤولية الاجتماعية فيها إلزام للمنظمات تجاه المجتمع الذي تعمل فيه، وتري الدراسة أن ذلك يمكن أن يكون من خلال مجموعة من الأنشطة الاجتماعية، والتي منها علي سبيل المثال محاربة الفقر، وتحسين الخدمة، ومكافحة التلوث، وخلق فرص عمل، والمساهمة في حل مشكلة الإسكان والمواصلات وغيرها.

• أبعاد المسؤولية الاجتماعية :

تتضمن المسؤولية الاجتماعية ثلاثة أبعاد، هي: (الغالي طاهر محسن منصور، ٢٠٠٩، ص ٥١)

« البعد الاقتصادي : ويستند إلى مبادئ المنافسة والتطور التكنولوجي؛ حيث يشتمل على مجموعة كبيرة من عناصر المسؤولية الاجتماعية التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في إطار احترام قواعد المنافسة العادلة والحررة والاستفادة التامة من التطور التكنولوجي وبما لا يلحق ضرراً بالمجتمع والبيئة.

« البعد الاجتماعي : لابد للمؤسسة أن تساهم في تحقيق رفاهية المجتمع الذي تعمل فيه وتحسين ورعاية شؤون العاملين فيها، بما ينعكس إيجابياً على زيادة إنتاجيتهم وتنمية قدراتهم الفنية وتوفير الأمن المهني والوظيفي والرعاية الصحية والمجتمعية لهم.

« البعد البيئي : لابد للمؤسسة أن تراعي الآثار البيئية، وتعمل على المساهمة في القضاء على الانبعاثات السامة والنفايات، وتحقيق أقصى قدر من الكفاءة والإنتاجية من الموارد المتاحة، وتقليل الممارسات التي قد تؤثر سلباً على تمتع البلاد والأجيال القادمة من هذه الموارد.

• مؤشرات المسؤولية الاجتماعية :

توجد عدة مؤشرات لقياس مستوي المسؤولية الاجتماعية، وهي المؤشرات الاجتماعية ومؤشرات الأداء الاجتماعي للعاملين بالمنظمة، مؤشرات الأداء الاجتماعي للمجتمع.

• مبادئ المسؤولية الاجتماعية :

ترتكز المسؤولية الاجتماعية على عدة مبادئ هي: الإصلاح البيئي وإعادة الحماية، القيم والأخلاقيات، المساءلة والمحاسبة، تقوية السلطات وتعزيزها، الأداء المالي والنتائج، مواصفات موقع العمل، العلاقات التعاوانية، المنتجات ذات الجودة والخدمات، الارتباط المجتمعي (الحسن، بوبكر محمد، ٢٠١٤، ص ص ٣٤ - ٣٥)

• المسؤولية الاجتماعية للجامعات الإطار المفاهيمي :

إذا كان من الصعب تحديد مفهوم المسؤولية الاجتماعية للشركات، فإنه يكون أكثر صعوبة في الاتفاق على تعريف مفهوم المسؤولية الاجتماعية للجامعة.

ومن التعريفات التي قدمت للمسؤولية الاجتماعية للجامعات "أنها السياسة الأخلاقية لجودة أداء مجتمع الجامعة"الطلب، وأعضاء هيئة التدريس، والاداريين، وذلك مع مسؤولية إدارة التأثيرات البيئية والمعرفية والتعليمية، وسوق العمل. وذلك في حوار تفاعلي مع المجتمع لتحسين التنمية البشرية المستدامة". (Jossey, B. Jossey, C., 2008, p.12)

وقد عرفت المسؤولية الاجتماعية للجامعات بأنها التزام المنظمة بتعظيم أثرها الإيجابي والتقليل من أثرها السلبي على المجتمع. (Pride, M. W. & Ferrell. C.O., 1997, p.)

وعلي ذلك يتضمن هذا المفهوم عدة مفاهيم بداخله مثل: تعزيز المدنية والالتزام، والمواطنة الفاعلة، والتطوع، والنهج الأخلاقي، ويمكن تنمية ذلك من خلال تشجيع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لتقديم الخدمات الاجتماعية للمجتمع المحلي أو التشجيع والالتزام البيئي من أجل التنمية المستدامة المحلية والعالمية. وتري الدراسة أن المساهمة الفاعلة لمؤسسات التعليم العالي في المجتمع العالمي وتحديات العولمة، تتوافق مع الغرض الرئيس لأنشطة هذه المؤسسات الهادفة إلى المساهمة في التنمية الشاملة للمجتمع. وبالتالي فإن تحديد أدوار فاعلة للجامعات في ظل منظور العولمة، والانسجام والتناغم بين هذه الأنشطة ومؤسسات المجتمع من جهة وتوقعات المجتمع واستجاباتها لمتطلباته القانونية والأخلاقية والقيمية والبيئية من جهة أخرى، لم يعد أمرا قابلا للنقاش أو التقصير في أدائه.

• ابعاد المسؤولية المجتمعية للجامعات :

« أولا: البعد الاقتصادي : البعد الاقتصادي للمسؤولية المجتمعية يشير إلى الالتزام بممارسات أخلاقية داخل المؤسسات مثل الحوكمة المؤسسية، ومنع الرشوة والفساد، وحماية حقوق المستهلك، والاستثمار الأخلاقي . وضمن هذا السياق على الجامعات أن تقوم بتبني مبادئ المساءلة والشفافية والسلوك الأخلاقي وتطبيقها، واحترام الأطراف المعنية، واحترام سيادة

القانون في اتخاذ القرارات وتنفيذها، وتطوير دليل للحوكمة المؤسسية خاص بها.

« ثانيا : البعد الاجتماعي : كان ينظر للمسؤولية المجتمعية على أنها عقد بين الجامعة والمجتمع ، تلتزم بموجبه الجامعة بإرضاء المجتمع وتحقيق ما يتفق مع الصالح العام . ولكن الوصول إلى تشخيص متكامل للمسؤولية المجتمعية للجامعات في حقيقة الأمر ليس بالعملية السهلة ويرجع هذا بالأساس إلى أمرين : الأول يتمثل في وجود عدد كبير من أصحاب المصالح الذين تتعدد أهدافهم وتباين بل وتتناقض ، والثاني وجود فجوة بين ما يتوقعه المجتمع من الجامعات وبين ما هو مقدم بشكل حقيقي.

« ثالثا: البعد البيئي : لا بد للجامعات أن تراعي الآثار البيئية المترتبة على عملياتها ومنتجاتها والقضاء على الانبعاثات السامة والنفائات وتحقيق أقصى قدر من الكفاءة والإنتاجية من الموارد المتاحة وتقليل الممارسات التي قد تؤثر سلبا في تمتع البلاد والأجيال القادمة بهذه الموارد، وعليها أن تعي جميع الجوانب البيئية المباشرة وغير المباشرة ذات الصلة في تأدية نشاطاتها، (ناصر الدين ، يعقوب ، ٢٠١٠، ص ١٤، ١٣)

ومن الواضح مما سبق أن هذه الأبعاد شاملة كما أنها تتكامل مع بعضها البعض.

وتتضمن المسؤولية الاجتماعية للجامعات ما يلي:

« الالتزام : وهو يشير إلى إشراك وتمكين مختلف أفراد مجتمع الجامعة من ممارسة المسؤولية الاجتماعية للجامعات. وممارسة المسؤولية الاجتماعية لا يمكن أن تحدث في عزلة من قبل مجموعة محددة من الناس، كما أنها يجب أن تكون متسقة مع رسالة المؤسسة.

« التشخيص الذاتي : وفي هذه الخطوة تقوم الجامعات بالتشخيص الذاتي من أجل معرفة وضعها من حيث نقاط القوة والضعف، ومجالات التحسين. وعليها أن تحلل الأوضاع القائمة لتحديد مستوى المسؤولية الاجتماعية . وهذا التشخيص الذاتي يتم تنفيذه من قبل مختلف أفراد مجتمع الجامعة، سواء الداخليين مثل الموظفين والأساتذة والطلاب، أو الخارجيين مثل أفراد المجتمعات المحلية والمكاتب الحكومية والخريجين والموردين، وغيرهم..

« التحقيق والتنفيذ : وتشتمل هذه الخطوة على الإعلام والتواصل، ونتائج التشخيص الذاتي لجميع المجموعات (الداخلية والخارجية) التي شاركت. وجميع البيانات التي أمكن تلخيصها في كل من نقاط القوة والضعف، والنقاط الحرجة، والمطالب/الاقتراحات. وينبغي أن يتضمن ذلك ملخصا للنتائج الرئيسية ومقترحات التحسين، ويمكن تقديمها من خلال المحادثات والاجتماعات والتقارير والكتيبات والعروض التوضيحية الرسمية وما إلى ذلك. (Fedrico, S., 2012, p24)

وتري الدراسة أن التغيرات والتحديات التي تواجهها الجامعات - مثل التوسع الشامل في التعليم العالي، وزيادة إمكانية الوصول له، والتدويل، والانخفاض في الإنفاق العام، وتنويع وتسويق التعليم العالي، وتأثير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات - على تقديم تعليم عالي الجودة، وكذلك على مفاهيم الاستقلالية والحرية الأكاديمية وبالتالي مسؤولية الجامعات تجاه المجتمع.

وبناء على ما سبق تري الدراسة أن المسؤولية المجتمعية هي نهج أخلاقي عقلاني لإدارة الجامعة، والذي يشمل الآثار التي يتركها هذا النهج على السياق الاجتماعي والإنساني والاقتصادي والبيئي والثقافي، وعلى دوره الفاعل في تعزيز تطوير إنساني مستدام للبشرية، وهي استراتيجية تسعى من خلالها الجامعات للقيام بدورها الفاعل في تحملها لمسؤولياتها المجتمعية من خلال برامجها الخدمية والأكاديمية، ووحداتها وأساتذتها وطلابها بما يلبي احتياجات المجتمع ويحقق رفاهيته.

وعلى ذلك تكون المسؤولية الاجتماعية للجامعات هي الترجمة الفعلية للوظيفة الثالثة من وظائف الجامعة المتمثلة في خدمة المجتمع من أجل تكييف الأفراد مع المتغيرات السريعة في عالم العلم والتكنولوجيا، ومع الاحتياجات المجتمعية التي تشمل أبعادا مجتمعية عدة هي: البعد الاجتماعي، والبعد الاقتصادي، والبعد البيئي.

• مجالات المسؤولية الاجتماعية للجامعات :

تتعدد المسؤولية المجتمعية التي تتحملها الجامعات بتعدد احتياجات المجتمع ومشكلاته ودرجة انغماس تلك الجامعات في العمل على تلبيتها، كما تتعدد مجالات المسؤولية المجتمعية بتعدد الجماعات التي توجه إليها الخدمات من جماعات مهنية ومدنية، إلى جانب العاملين في مختلف الأنشطة التجارية والصناعية والزراعية وغيرها. وتتمثل هذه المجالات فيما يلي:

◀ الموروث الثقافي

◀ أنشطة المراكز التعليمية والبحثية والاستشارية، ومنها:

✓ المنشآت الجامعية: وتحتوي الجامعة على عدد من المنشآت التي يمكن أن تقدم خدماتها للمجتمع. (ناصر الدين، يعقوب، ٢٠١٠، ص ص ١٣-١٤)

• ثانيا : الدراسة الميدانية :

استهدفت الدراسة الميدانية الوقوف على آراء أعضاء هيئة التدريس في واقع المسؤولية الاجتماعية للجامعات على ضوء معطيات مجتمع المعرفة، وكذلك آرائهم في كيفية تنمية المسؤولية الاجتماعية للجامعات.

• أدوات البحث الميداني :

تمثلت أداة البحث في الاستبانة التي وجهت لأعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات المصرية.

• محاور الاستبانة :

اشتملت الاستبانة علي (٧٤) مفردة، قسمت علي ثلاثة محاور، وذلك كما يلي:

◀ المحور الأول: التعليم والطلاب، واشتمل علي (١٨) مفردة.

◀ المحور الثاني: البحث العلمي وأعضاء هيئة التدريس ، واشتمل علي (٢٣) مفردة.

◀ المحور الثالث : آراء أعضاء هيئة التدريس في المسؤولية الاجتماعية للجامعات علي ضوء متطلبات مجتمع المعرفة واشتمل علي (٣٣) مفردة.

• عينة البحث :

حاولت الباحثة تنويع العينة بحيث شملت الكليات ذات التخصصات العلمية وأيضا الأدبية، ومن عدة جامعات.

جدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد العينة وفقا للتخصص

النسبة	العدد	التخصص
٥٦.٨	٨٨	التخصصات الأدبية
٤٣.٢	٦٧	التخصصات العلمية
٪١٠٠	١٥٥	المجموع

وقد تنوعت العينة بحيث اشتملت علي أعضاء هيئة تدريس من جامعات حلوان، والمنصورة، وعين شمس ، وأسبوط ، وسوهاج ، والمنوفية.

• صدق الاستبانة :

لقياس صدق الاستبانة استخدمت الباحثة صدق المحكمين للتأكد من ذلك ، لذا فقد قامت بعرضها علي بعض الأساتذة لتحكيمها، وتعديل بعض العناصر التي تحتاج إلي تعديل سواء من حيث الصياغة اللغوية، أو من حيث مدي ملائمة عناصر الاستبانة للهدف منها. أنظر ملحق رقم (١) قائمة بأسماء السادة الأساتذة محكمي الاستبانة.

وقد قامت الباحثة بتعديل الاستبانة وفقا لما أبداه السادة الأساتذة المحكمون، حتي يتسني بعد ذلك تطبيقها علي أفراد العينة.

• ثبات الاستبانة :

قامت الباحثة في البداية بتطبيق الاستبانة علي عينة استطلاعية مكونة من (١٥ عضوا) من أعضاء هيئة التدريس، ومن خلال تحليل هذه العينة وإجاباتهم اطمأنت الباحثة لإمكانية تطبيق الاستبانة علي أفراد العينة. وقد قامت بحساب ثبات الاستبانة مستخدمة في ذلك طريقة ألفا كرونبا، وقامت بحساب الثبات عن طريق استخدام برنامج SPSS، وقد اتضح أن معدل الثبات كان 87.7 ٪، وهو ما اعتبرته الباحثة مؤشرا جيدا علي ثبات الاستبانة.

وبعد التأكد من ثبات وصدق الاستبانة أصبحت قابلة للتطبيق. وقد طبقت الباحثة الاستبانة علي أفراد العينة، وفيما يلي تحليل الاستبانة ونتائجها.

• ثالثاً: تصور مقترح لتنمية المسؤولية الاجتماعية للجامعات المصرية في مجتمع المعرفة :

وضعت الباحثة تصورا مقترحا لتنمية المسؤولية الاجتماعية للجامعات المصرية علي ضوء متطلبات مجتمع المعرفة في بناء علي ما تم عرضه في الاطار النظري، وكذلك ما توصلت اليه في الدراسة الميدانية من نتائج.

وقد عرضت الباحثة التصور المقترح في صورته المبدئية علي بعض الأساتذة لتحكميه، وإبداء آرائهم فيه واقتراح التعديلات اللازمة عليه. ثم قامت بعمل التعديلات المقترحة؛ حتي جاء التصور في صورته النهائية علي النحو الذي سيتم عرضه فيما يلي:

وقد اشتمل التصور المقترح الحالي على المحاور الرئيسة التالية:

- ◀ أولاً: فلسفة التصور المقترح
- ◀ ثانياً: منطلقات التصور المقترح
- ◀ ثالثاً: أهداف التصور المقترح
- ◀ رابعاً: آليات تحقيق التصور المقترح
- ◀ خامساً: معوقات تطبيق التصور المقترح
- ◀ سادساً: أساليب التغلب على هذه المعوقات

• أولاً: فلسفة التصور المقترح :

تستند فلسفة التصور المقترح على ركائز التربية التالية: التعلم للمعرفة، التعلم للعمل، التعلم لتكون، والتعلم للعيش مع الآخرين.

• ثانياً: منطلقات التصور المقترح :

ينطلق التصور المقترح لتنمية المسؤولية الاجتماعية للجامعات المصرية في مجتمع المعرفة من مجموعة من المنطلقات وهي:

- ◀ اعتبار تطوير الجامعات العربية أمراً ملحا تحتمه كثير من العوامل والظروف المحلية والعالمية لمواكبة متطلبات مجتمع المعرفة.
- ◀ اعتبار أن النقلة المجتمعية التي أحدثها مجتمع المعرفة ما هي في جوهرها إلا نقلة تربوية تعليمية في المقام الأول، وأمام تلك النقلة لا مناص من اللجوء إلى أعلى مستويات التعليم ألا وهو التعليم الجامعي لمواجهة هذا التحدي .

- ◀ النظر للمسؤولية الاجتماعية للجامعات المصرية في مجتمع المعرفة على أنها عملية شمولية

• ثالثاً: أهداف التصور المقترح :

- ◀ المساهمة في تنمية المسؤولية الاجتماعية للجامعات المصرية.
- ◀ تفعيل وظائف الجامعات وما تشمله في كل منها من مسؤوليات.
- ◀ توثيق العلاقة بين الجامعة والمجتمع والتأكيد علي دورها في التنمية، وذلك بما يدعم العلاقة التبادلية بينهما.

- رابعاً: آليات تحقيق التصور المقترح :
تتمثل آليات تحقيق التصور المقترح فيما يتعلق بالمسؤولية الاجتماعية للجامعات المصرية في المحاور التالية:
« التعليم والطلاب.
« البحث العلمي وأعضاء هيئة التدريس.
« خدمة المجتمع.

وهو ما يتسق مع الوظائف الرئيسية للجامعة، ويندرج تحت كل محور رئيسي محاور أخرى فرعية.

- المسؤولية الاجتماعية للجامعات فيما يتعلق بالتعليم والطلاب :
- المسؤولية الاجتماعية للجامعات فيما يتعلق بالتعليم :
إن المسؤولية الاجتماعية للجامعات المصرية في مجتمع المعرفة تقتضي إعادة النظر في المناهج الدراسية الجامعية والعمل على تحسينها وتطويرها؛ وذلك بما يجعلها متواكبة مع مجتمع المعرفة بتداعياته وتحدياته، وتري الدراسة أن من آليات تحقيق ذلك ما يلي:
« توظيف أنشطة الجامعة الأكاديمية والعلمية في خدمة المجتمع.
« مساهمة الجامعات في تربية الأجيال، ويكون ذلك من خلال إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن أفكارهم وإبداعاتهم، وكذلك الأنشطة المتنوعة التي تؤهلهم للمشاركة الفاعلة في تنمية المجتمع.
« إدراج مفهوم المسؤولية المجتمعية ومبادئها وأبعادها في المناهج الدراسية مع التركيز على قيم الإيثار والعمل التطوعي والانخراط في قضايا المجتمع.
« تضمين قضايا المجتمع الهامة في المناهج.
« استخدام طرق تدريس تنمي قدرة الطلاب على التفكير والإبداع.
« إعادة النظر في نظم الامتحانات والتقويم؛ بحيث تشجع الطلاب على الإبداع وتنمي قدراتهم على النقد والتقويم والابتكار.

- المسؤولية الاجتماعية للجامعات المصرية نحو الطلاب :
- تقع على الجامعات المصرية مسؤولية هامة وكبرى تجاه طلابها، وتري الدراسة أن قيام الجامعة بمسؤولياتها الاجتماعية تجاه الطلاب يمكن أن يتحقق من خلال الإجراءات التالية:

« العمل على تثقيف الطالب وتوعيته وإكسابه المهارات الشخصية والاجتماعية التي تجعله قادراً على حل المشكلات، واتخاذ القرارات، والتواصل الفاعل مع المجتمع ومكانته، وتري الدراسة أن ذلك يمكن أن يتحقق من خلال المناهج وما يتصل بها من الأنشطة الجامعية، بالإضافة إلى الدورات وورش العمل والندوات والمحاضرات التي يمكن أن تقوم بدور فاعل في هذا الصدد.

« تنمية ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال وسائل وأساليب عدة منها علي سبيل المثال تخصيص أيام تطوعية لزيارة المسنين والمرضى والمناطق النائية، وزراعة الأشجار، والمشاركة في الدراسات الميدانية، والمشاركة في البحوث المتعلقة بالقضايا والمشكلات المتعلقة بالمجتمع المحلي.

« الاهتمام بالموهوبين والمبدعين من الطلاب وتنمية قدراتهم وذلك من خلال رعايتهم ودعمهم ماديا ومعنويا.

• **المسؤولية الاجتماعية للجامعات المصرية فيما يتعلق بالبحث العلمي وأعضاء هيئة التدريس**

• **البحث العلمي :**

يعد البحث العلمي من الوظائف الرئيسة للجامعات ، لذا تقع عليها مسؤولية الاهتمام بالبحث العلمي والنهوض به وتسخيره لما فيه نفع المجتمع. وتري الدراسة أن تحقيق ذلك يمكن أن يتأتى من خلال ما يلي:

« إعداد ونشر البحوث المتعلقة بالتنمية المستدامة في العلوم والتكنولوجيا والفنون ، والتي من شأنها أن تعود بالنفع على صعيد المجتمع المحلي والدولي ، والتركيز في تلك البحوث علي مشاكل المجتمع في المجالات المختلفة؛ الاقتصادية، والاجتماعية، والقانونية، والبيئية.

« المساهمة في تمويل ودعم البحوث الهامة والتي تتفق مع احتياجات المجتمع ومشكلاته.

« التنسيق بين الجامعة ومراكز البحوث لوضع برامج تعاونية مشتركة لتنفيذ مشاريع بحثية.

« إجراء الدراسات والأبحاث المتعلقة بالمسؤولية المجتمعية وما يتعلق بها من مفاهيم وقضايا؛ لتحديد نقاط الضعف والعمل على تلافيها وتعزيز نقاط القوة الكامنة في السياسات الخاصة بذلك.

• **أعضاء هيئة التدريس :**

يعتبر عضو هيئة التدريس أحد العناصر الأساسية في الجامعة، وتعني الدراسة بالمسؤولية الاجتماعية للجامعة في مجتمع المعرفة فيما يتعلق بعضو هيئة التدريس ما يلي:

« المسؤولية الاجتماعية للجامعات تجاه أعضاء هيئة التدريس.

« المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس تجاه طلابهم.

« المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس تجاه المجتمع.

• **المسؤولية الاجتماعية للجامعات تجاه أعضاء هيئة التدريس :**

« تطوير برامج الرعاية الصحية لأعضاء هيئة التدريس.

« المساهمة في توفير مساكن مناسبة لأعضاء هيئة التدريس.

« الاهتمام بالخدمات الترفيهية لأعضاء هيئة التدريس وعائلاتهم ودعمها ماديا.

◀ إعادة النظر في جملة الحوافز المادية والمعنوية لأعضاء هيئة التدريس.

• **المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس تجاه طلابهم :**

◀ زرع روح تقصي العلم والمعرفة والبحث عند الطلاب، وتري الدراسة أن ذلك يمكن أن يتحقق من خلال استخدام عضو هيئة التدريس لطرق تدريس مبتكرة ومتنوعة، وكذلك عدم الاعتماد علي طريقة التلقين، وتدريب الطلاب علي البحث عن المعلومة، والتغيير في طريقة الأسئلة في الامتحانات، وغيرها من الأمور التي يمكن أن تغرس روح البحث عن المعرفة لدي الطالب.

◀ قيام عضو هيئة التدريس بدور أشمل وأوسع بحيث لا يقتصر علي وظيفة التدريس، بل يشمل أيضا ذلك ما يلي: دوره كباحث محفز على إنتاج المعارف العلمية التي تعود بالفائدة على المجتمع.

• **المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس تجاه المجتمع :**

يمكن لعضو هيئة التدريس أن يلعب دورا فاعلا في مجتمعه، ويتأتي ذلك من خلال قيامه بمسؤوليته الاجتماعية، والتي تري الدراسة أنها يمكن أن تتحقق من خلال ما يلي:

◀ الإفادة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في التخصصات المختلفة في مجال الاستشارات.

◀ الاستعانة بأعضاء هيئة التدريس في عقد الندوات وإلقاء المحاضرات عن المشكلات التي تواجه المجتمع.

◀ الإفادة من بحوث أعضاء هيئة التدريس، والتي ينبغي أن تتناول مشكلات المجتمع بكافة مجالاتها: اقتصادية، وعلمية، وقانونية، واجتماعية، وبيئية.

• **خدمة المجتمع :**

تري الدراسة أن المسؤولية الاجتماعية للجامعات فيما يتعلق بهذا المحور يمكن أن تتحقق من خلال التالي:

◀ الشراكة مع المجتمع وتلبية احتياجات المجتمع

◀ إدارة الموارد البشرية

◀ نشر ثقافة المسؤولية الاجتماعية في مجتمع المعرفة داخل الجامعة وخارجها

• **خامسا: معوقات تطبيق التصور المقترح :**

◀ عدم كفاية الميزانية الموجهة لتحقيق مفهوم المسؤولية الاجتماعية للجامعات وما يرتبط بها.

◀ ضعف ثقافة العمل التطوعي عند بعض الأفراد.

◀ مقاومة ثقافة التغيير عند البعض.

◀ ضعف الاهتمام علي المستوي الرسمي بمفهوم المسؤولية الاجتماعية للجامعات، والتركيز أكثر علي التدريس والبحث العلمي.

- **سادسا: كيفية التغلب على المعوقات وآليات تطبيق المفهوم في الجامعات المصرية :**
 - ◀ إعادة النظر في بعض السياسات والممارسات التعليمية لتطويرها بما ينسجم مع مسؤولية الجامعة تجاه المجتمع، وتطوير هذا الدور باستمرار لخدمة مصالح المجتمع وأفراده.
 - ◀ تطوير قدرات النفاذ إلى المعلومات والمعرفة، ويتطلب هذا أن تقوم الجامعة بوضع نماذج محتوى رقمية وتطوير مواقع الجامعة على شبكة الويب على أن يتضمن الموقع صفحات شخصية للأساتذة والباحثين. كما يجب أن يحتوي الموقع على الوثائق الخاصة بالجامعة والبحوث المنشورة من قبل الأساتذة؛ وذلك كمدخل من أجل بناء رصيد إلكتروني للمعلومات والمعرفة المتاحة في الجامعة.
 - ◀ الاهتمام بالمجالس المستمرة التي تعقد بمشاركة أفراد المجتمع للمشاركة بالرأي والمناقشات والاستشارات.
- **مراجع البحث :**
 - أبو زيد، أحمد (٢٠٠٣). المعرفة وصناعة المستقبل. مجلة العربي، (٦١).
 - الإدارة العامة للبحوث والمعلومات بالغرفة التجارية الصناعية (٢٠١٢). برامج الدراسات البينية واحتياجات سوق العمل. مركز البحوث والدراسات. الرياض.
 - الأسرج، حسين (٢٠٠٩). تعزيز تنافسية الصناعة العربية في ظل اقتصاد المعرفة، مجلة بحوث اقتصادية عربية. العدد ٤٥.
 - الأسرج ، حسين(٢٠١٠). المسؤولية الاجتماعية للشركات، مجلة جسر التنمية، العدد ٩٠.
 - بخيت، مها(٢٠١٤). ورشة العمل الخامسة حول إدارة الابتكار ودعم النشاط الإبداعي والاختراعات. الأمانة العامة لجامعة الدول العربية.
 - البدوي ، أسماء(٢٠١٢). التعليم العالي في مصر: هل تؤدي المجانية إلى تكافؤ الفرص؟ القاهرة. مجلس السكان الدولي.
 - بركات ، زياد، وعوض أحمد (٢٠٠٥). واقع دور الجامعات العربية في تنمية مجتمع المعرفة، المؤتمر السنوي الثامن عشر للبحوث السياسية: التعليم العالي في مصر: خريطة الواقع واستشراف المستقبل. جامعة القاهرة. كلية الاقتصاد والعلوم السياسية. مركز البحوث والدراسات السياسية.
 - البيضاني ، إبراهيم سعيد (٢٠١٣). دور منظمات المجتمع المدني في خلق مجتمع المعرفة. مقدم للمؤتمر العلمي الدولي الثالث لمركز زين بجامعة البحرين.
 - تحرير مفهوم المسؤولية الاجتماعية للشركات(٢٠١٠). سلسلة تطوير المسؤولية الاجتماعية للشركات، مركز مراس للاستشارات الإدارية. مجلس المسؤولية الاجتماعية . الرياض.
 - تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٣ (٢٠٠٣). نحو إقامة مجتمع المعرفة. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي. المكتب الإقليمي للدول العربية. بيروت.

- الحسن، بكر محمد (٢٠١٤). دور المسؤولية الاجتماعية في تحسين أداء المنظمة..كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير. الجزائر.
- حيدر، عبد اللطيف حسين (٢٠٠٤). الأدوار الجديدة لمؤسسات التعليم في الوطن العربي في ظل مجتمع المعرفة. مجلة كلية التربية. جامعة الامارات العربية المتحدة. ١٩ (٢١).
- الخراشي، وليد بن عبد العزيز بن سعد (٢٠٠٤). دور الأنشطة الطلابية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب. كلية الآداب. جامعة الملك سعود.
- خميس حربي توني، محمد (٢٠١١). إنشاء مركز للتميز البحثي للتعليم العالي الجامعي : تصور مقترح". المؤتمر العلمي السنوي العربي السادس الدولي الثالث: تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة. المجلد الأول.
- زيتون، أيمن أحمد (٢٠١٢). التعليم العالي في مصر التحديات والبدائل المستقبلية دراسة حالة الجامعات الخاصة. رسالة دكتوراه منشورة. جامعة دمنهور. كلية الآداب.
- سليم، ايمان محمد (٢٠١١). دراسة تحليلية لأثر التحول الي مجتمع المعرفة في دعم الميزة التنافسية لمؤسسات التعليم العالي بالملكة العربية السعودية. مجلة دراسات المعلومات، العدد الثاني.
- شلidan، فايز كمال (٢٠١٤). المسؤولية الاجتماعية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية وسبل تفعيلها. المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي. الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، ٧ (١٨).
- صلاح الدين عبد الحميد، ايمان (٢٠٠٩). تطوير البرامج الدراسية الجامعية في ضوء أنظمة الجودة التعليمية لإمداد سوق العمل بمخرجات تعليمية قادرة علي مواجهة التحديات العالمية.. المؤتمر السنوي الدولي الأول، العربي الرابع، الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي (الواقع والمأمول). كلية التربية النوعية بالمنصورة. مصر.
- الصيرفي، محمد (٢٠٠٧) المسؤولية الاجتماعية للإدارة، الطبعة الأولى. الإسكندرية. دار الوفاء للطباعة والنشر.
- العاني، حارس كريم (٢٠٠٥) دور المعلومات المحاسبية في قياس وتقييم الأداء الاجتماعي للمؤسسات الصناعية، المؤتمر العلمي الرابع حول الريادة والابداع المؤتمر العلمي الرابع حول الريادة والابداع استراتيجيات الأعمال في مواجهة تحديات الأعمال ، كلية العلوم الادارية والمالية ، جامعة فيلادلفيا، الأردن.
- عبود، نجم نجم (٢٠٠٦). أخلاقيات الإدارة ومسؤولية الأعمال في شركات الأعمال. عمان. دار الورق للنشر والتوزيع.
- العلاقات البينية بين العلوم الاجتماعية والعلوم الأخرى: تجارب وتطلعات (٢٠١٥). كلية الآداب والعلوم الاجتماعية. جامعة السلطان قابوس. مسقط .
- عمر، عزايو، وعبد الرازق، مولاي لخضر (٢٠١٢). دوافع تبني منظمات الأعمال أبعاد المسؤولية الاجتماعية والأخلاقية كمعيار لقياس الأداء الاجتماعي المسؤولية الاجتماعية للجامعات. الملتقى الدولي الثالث حول: منظمات الأعمال والمسؤولية الاجتماعية. جامعة بشار. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير. الجزائر.

- الغالبي ، طاهر محسن منصور (٢٠٠٩). إدارة واستراتيجية منظمات الأعمال المتوسطة والصغيرة. عمان: دار وائل للنشر.
- الغالبي ، طاهر محسن المنصور، العامري، صالح مهدي محسن (٢٠٠٨). المسؤولية الاجتماعية وأخلاقيات الأعمال: الأعمال والمجتمع. الطبعة الثانية عمان. دار وائل للنشر.
- الغالبي ، طاهر محسن المنصور، العامري، صالح مهدي محسن (٢٠٠٦). تبين الأهداف المتوخاة من تبني المسؤولية الاجتماعية في المنظمات الحكومية والخاصة. مداخلة لقسم إدارة الأعمال - جامعة الزيتونة وجامعة البترا، عمان- الأردن.
- المحروق ، ماهر حسن (٢٠٠٩). دور اقتصاد المعرفة في تعزيز القدرات التنافسية للمرأة العربية. ورقة عمل في ورشة العمل القومية. دمشق.
- محمد شبل بلتاجي ، مروة (٢٠١٢). تمويل التعليم العالي في مصر: المشكلات والبدايل المقترحة. أوراق بحثية. قسم الاقتصاد. كلية الاقتصاد والعلوم السياسية. جامعة القاهرة.
- محمد، نصار عبد الرؤوف (٢٠٠١) معوقات أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية. دراسة ميدانية". رسالة دكتوراه منشورة. كلية التربية (فرع الدقهلية). جامعة الأزهر.
- محمود بدوي السيد، منير (٢٠٠٥). دور الجامعة بين تحديات الواقع وآفاق المستقبل: رؤية نظرية. المؤتمر السنوي الثامن عشر للبحوث السياسية: التعليم العالي في مصر: خريطة الواقع واستشراف المستقبل. القاهرة. مركز البحوث والدراسات السياسية.
- مذكور ، إبراهيم (١٩٧٥) معجم العلوم الاجتماعية ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- معلوف ، لويس (١٩٩٢). المنجد في اللغة والاعلام. بيروت، المطبعة الكاثوليكية.
- ناصر الدين ، يعقوب (٢٠١٠). درجة تحمّل الجامعات الأردنية الخاصة للمسؤولية المجتمعية من وجهة نظر قادة المجتمع المحلي. جامعة الشرق الأوسط. عمان.
- نوال، ضياء (٢٠١٠). المسؤولية الاجتماعية للمؤسسة والموارد البشرية. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان. كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التيسير. الجزائر.
- النويهي ، آية عبد الله أحمد (٢٠١٤). دور الجامعات في تقديم البحث العلمي وأثره علي المجتمع، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد السابع.
- Adeyanju, O. (2012). An assessment of the impact of corporate social responsibility on Nigerian society: The examples of banking and communication industries. Universal Journal of Marketing and Business Research. 1(1) .
- Asemah, S. (2013). Universities & corporate social responsibility Performance, An International Multidisciplinary Journal, Ethiopia 7 (4), Serial No. 31, September.

- Bhatta,C.,(2008)Strategy develoment of CCR,Strategy of CCR,Strategy-framework,Dectoral Thesis,Queen university Belfast,Bocker.
- Bronchain,P.(2003) Towards a sustainable corporate social responsibility European foundation for the improvement of living and working condition,Irland.
- Cristina ,B .& other.(2013). Developing university social responsibility : a model for the challenges of the new civil society Procedia - Social and Behavioral Sciences Vol. 2, Issue 2.
- Federico, S .(2012)The social responsibility of the university. The experience of the welfare department of the faculty of economics. university of Buenos Aires,16(2) .December. P.5.
- Jossey,B..Jossey,C.(2008).social role of higher education in society As a public good for the public good.Higher College:the undergraduate experience in America. New York. Boyer E.
- Mehran, N., Azadeh, S., Yashar, S. & Mahammadreza D. (2011). Corporate social responsibility & universities: A study of top 10 world universities' websites. African Journal of Business Management, 5 (2), 440-447.
- A model for the challenges of the new civil society.(2004).Bucharest piru Haret University, Working Repon to Social responsibility,April 30.
- Pride, M. W. & Ferrell. C.O. (1997). Management concepts & strategies; 9th ed. Boston: Houghton, Millin Company.
- Ruxandra, V., Cristina,B. (2014).Developing university social responsibility:a model for the challenges of the new civil society Procedia – social and behavioral sciences social responsibility,Journal of Education & Human Development. 3(1), March 2014.



البحث الحادي عشر :

الممارسات السلوكية لمرشدي الصفوف للإرشاد التربوي (دراسة ميدانية)

إعداد :

د / إكرام دحام زغير

**قسم التربية الخاصة كلية التربية الأساسية
الجامعة المستنصرية بالعراق**

” الممارسات السلوكية لمرشدي الصفوف للإرشاد التربوي ” (دراسة ميدانية)

د/إكرام دحام زغخير

• الملخص:

أن حاجة الطالب الجامعي إلى التوجيه التربوي تكون كبيرة وحتمية ليطمئذ الطالب في المرحلة الجامعية بنوع من الحكم الذاتي للعمل بعيدا عن عائلته وولي الأمر أكبر من ذلك بكثير مما كانت عليه في الصفوف السابقة، وهذا قد يكون راجعا إلى الابتعاد مواقع الجامعة للطلاب المناطق السكنية وهذا يؤدي به إلى السفر والتنقل، مما يجعله عرضة للمشاكل والمواقف الصعبة التي تتطلب منه الحلول وحسن تصرف أكبر مما كان عليه سابقا، أن تمديد عملية لا غنى عنها التعليمية على الإطلاق في الحياة الجامعية هي واحدة من الركائز الأساسية التي تستند عليها العملية التعليمية التعليمية بالجامعة كونها عضوا من أعضاء هيئة التدريس لا تصبح معزولة عن المجتمع والطلاب والعمل على تأكيد الانتماء له من حيث عملية ربط للطلاب وما موجود في بيئتهم ومساعدتهم على تحسين المشاكل البيئية وبناء الطلاب الشخصية كأعضاء في المجتمع والعناصر التي تؤدي إلى تغيير، تهدف إلى البحث الحالي إلى التعرف على الممارسات السلوكية لمرشدي الصفوف للإرشاد التربوي كما، بلغت عينة البحث (٨٤) تدريسيا من مرشدي الصفوف، والأداة التي استخدمت الاستبيان، واستخرج الصدق الظاهري للأداة، وقد تم حساب معامل الثبات (٠.٨٢) وتوصلت نتائج البحث الحالية إلى ما يلي: ١. أن مرشدي الصفوف يمارسون مهامهم الإرشادية في الإرشاد التربوي من خلال الممارسات السلوكية لها ولكنها كانت بشكل متباين لديهم ٢. أن مرشدي الصفوف بحاجة لبذل جهود في بعض الممارسات لدى ممارسة مهامهم في الإرشاد التربوي ٣. أن بعض الممارسات السلوكية التي لم تحظى بالاهتمام المطلوب، وتتطلب المتابعة من قبل المسؤولين عنها، لما لتلك الممارسات من دور فعال في التخفيف من حدة المشاكل لدى التعامل مع الطلبة. وجاءت التوصيات بما يلي: ١. الاستفادة مما ورد في أداة البحث الحالي من قبل مرشدي الصفوف من الممارسات السلوكية لدى القيام بعملهم في الإرشاد التربوي مع الطلبة ٢. ضرورة قيام مرشدي الصفوف بممارسة مهامهم الإرشادية مع الطلبة دون التأكيد على البعض منها . قدمت بعض الاقتراحات بأجراء الدراسات الآتية : ١. دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مراحل أخرى في الكلية ٢. دراسة عن الصعوبات التي تواجه مرشدي الصفوف لدى ممارستهم للإرشاد التربوي.

الكلمات المفتاحية : الممارسات السلوكية لمرشدي الصفوف - الإرشاد التربوي

The Behavioral Practices for Guidance of the Rows for the Educational Guidance (is study the field)

Abstract :

The university student in need until educational formation the guidance to the educational orientation big formation and determinism to the university student in the stage in kind from the autonomy for the work be distinguished far about his family and ruler of the matter big thereof by far of which was on him in the previous rows, and raved already is the moving away reviewed to comprehensive sites for the residential students the areas and raved performs in him to the trip and the movement, of which makes him target for the problems and the difficult situations which requires from him

the solutions and goodness behavior of big of which was on him previously, that practical extension wealth about her instructional not at all in academic Al-Hayat she one from the supports essential which leans on her the instructional operation instructional in comprehensive formed her beautiful members the teaching bit from isolated about the society does not become and demanding and the work on confirmation the affiliation For him from where fastening for the students and what present in environment their and their assistance on improvement of the problems environmental and builder the demanding personality as members in the society and the elements which change performs to, the behavioral research current to the acquaintance on the practices for guides aims to the educational rows for the guidance just as, sample of the searching (84) informed educational from the guiding rows, and the instrument which 'astxdmt the questionnaire, and, and the surface truthfulness for the instrument extracts, and leads account treated of the steadiness was complete (0.82), and reached current findings reached to what follows: '1.an guides of the rows practices their tasks aal'irshaadyt in the educational guidance through the behavioral. 2.practices have fun and hit her their shackles were in of different for de. 3.That guides of the rows in need to in some practices enemy go to great pains their practice of tasks in the educational guidance an some behavioral practices which the requested interest do not become lucky in, and the continuation before the officials requires about her, Lama to the practices from role hit effective in the lightening from sharpness of the problems the enemy dealing with the students. Therecommendationscameinwhatfollows: 1.aal'ifaadt of which mentioned in instrument the current research before guides of the rows from the behavioral practices the enemy rising in their work in the educational guidance with the students. 2.Drwrt rising the guiding rows in practiced their tasks aal'irshaadyt with the students without the confirmation on the some from her. Some suggestions in employees presented the coming studies: 1.draast similar for studious current on stages last in the college. 2.Study about the difficulties which enemy guides of the rows practiced for the educational guidance faced there.

Key Words : The behavioral practices for guidances of the rows, Educational guidance

• **مشكلة البحث :**

أن التطور الحاصل في مجالات الحياة المتنوعة ،انعكس بدوره على النظام التربوي ،وان تطويره يقاس الأنظمة التربوية تولي اهتماما لتنشئة الأفراد وتربيتهم تربية لتمكينهم من مواكبة التطور ومواجهة ما قد بمعدل أحداث التوازن بين المتعلمين ومتطلبات التنمية الشاملة للمجتمع ،لذا نرى أن غالبية يستجد من مشكلات في مجتمعاتهم (النعامة ، ٢٠٠٣: ٢) .

أن حاجة الطالب الجامعي الى الإرشاد التربوي يكون كبيرا ولا بد منه لان الطالب في المرحلة الجامعية يتميز بنوع من الاستقلالية في التصرف بعيدا عن عائلته وولي امره بدرجة اكبر مما كان عليه في المراحل الدراسية السابقة ،

وهذا قد يكون ناتجا عن ابتعاد المواقع الجامعية عن مناطق سكن الطالب وهذا يؤدي به الى السفر والتنقل مما يجعله عرضة الى المشكلات والمواقف الصعبة التي تتطلب منه حولا وحسن تصرف اكبر مما كان عليه سابقا، كما ان متابعة العائلة للطالب قد تقل عما كانت عليه نتيجة شعورهم بأنه قد بلغ سن الرشد وهذا يجعلهم يسعون الى تخفيف القيود عليه ومنحه حرية اكبر في التصرف واتخاذ القرارات فيما يتعلق بشؤون حياته الخاصة وهذا يستدعي متابعته وإرشاده من قبل مرشد الصف في الجامعة بدرجة اكبر من المراحل الدراسية التي تسبق المرحلة الجامعية لمساعدته على الاستمرار في الدراسة والتخطيط للمستقبل (زهران، ١٩٨٢: ٣٧٩) قد يواجه مرشد الصف أثناء عمله الإرشادي بعض الصعوبات والمشكلات وقد تعود أسبابه الى ظروف العمل، كعدم توفر الاختبارات والمقاييس، وكثرة عدد الطلبة وصعوبة الحصول على معلومات منهم (زيدان، وشوافقة، ٢٠٠٧، ٧٠) مما يتطلب تسليط الضوء على طبيعة عمل مرشد الصف .

أن بعض حالات الفشل الدراسي للطلبة تدل على ضعف قيام التدريسي لمهامه الإرشادية (رضا، ١٩٩٦: ٤٤) وأن اختلاف فاعلية أعضاء الهيئة التدريسية وتباين أساليبهم يؤثر في الممارسات الإرشادية داخل الصف ويكون سببا في أقبال أو عزوف الطلبة عن التعليم وميلهم له أو تسربهم منه (الشيخلي، ١٩٨٩، ١٢٦) وهنا يأتي دور الاستاذ الجامعي كونه الشخص المقصود بكل منا اعلاه ليكون مرشدا وموجها للطالب في تجاوز وحل المشكلات المختلفة التي تواجهه وهنا يبرز مايسمى بعملية الإرشاد التربوي الذي يعتبر ذو أهمية كبيرة للطالب في الحياة الجامعية بمختلف مراحلها وتخصصاتها، فالإرشاد عبارة عن علاقة طوعية يتفق عليها الطالب والاستاذ الجامعي الذي يمثل مرشد الصف فعندما يصاب الطالب بحالة قلق او توتر نتيجة لتعرضه لمشكلة ما او موقف معين أثر بدرجة ما على سلوكه وتصرفه فإنه سوف يلجأ اليه ويطلب منه تقديم المساعدة والعون له في حل هذه المشكلة او التعامل معها بصورة ايجابية ويفترض ان يبدي المساعدة لهذا الطالب بصورة تمكنه من حل هذه المشكلة وتطویر شخصية الطالب وقدرته على التعامل مع المواقف المختلفة وان تكون هذه العلاقة مباشرة وجها لوجه بينهما .

ونستطيع القول بأن الإرشاد التربوي يهدف الى مساعدة الطالب في رسم الخطط الدراسية والحياتية التي تتلاءم مع قدراته واهدافه وميوله وتساعد في تشخيص ومعالجة المشكلات التي تواجهه في الحياة والتي تجعله انسانا متزنا وصالحا وان يكتشف امكانياته العلمية والتربوية والاجتماعية ويحاول استغلالها بالصورة الافضل لتطویر وتعديل سلوكه الدراسي والاجتماعي والاخلاقي ، وكذلك يساعد الطالب على تحقيق النجاح والتفوق عن طريق معرفة الطالب

وفهم سلوكه وتصرفاته ومساعدته في حل المشكلات التي تعترضه اثناء الدراسة والاستمرار فيها وتحقيق النجاح والتفوق، وان ينظر الاستاذ الجامعي للإرشاد التربوي كونه يمثل جانباً مهماً من مسؤولياته الوظيفية والانسانية شأنه شأن التدريس واجراء البحوث العلمية والنشاطات الاكاديمية والعلمية الاخرى التي يقوم بأدائها خلال تواجده في الجامعة، وان يكون مقتنعاً بدرجة كبيرة بالدور الذي يقوم به خلال عملية الإرشاد التربوي واهميته في معالجة مشكلات الطلبة وتقديم الحلول المناسبة لها او توجيههم الى الطرائق الفاعلة في حل هذه المشكلات من خلال دراسة كل مايتعلق بتلك المشكلات والنظر اليها بصورة ايجابية، وعليه ايضا ان يلاحظ الوضع الاقتصادي والثقافي والاجتماعي لعائلة الطالب والاهتمام بهذا الجانب واخذه بنظر الاعتبار لفهم شخصية الطالب اثناء ممارسة عملية الإرشاد الأكاديمي له وتزويده بالطرائق الصحيحة المتوقعة لحل المشكلة التي تواجهه بالاعتماد على نفسه (أبوأسعد، ٢٠٠٩: ٢٤٥) اما تقديم الحلول الجاهزة للطلّاب لحل مشكلته ودون بذل جهد من قبله ودون التفكير في طرائق حلها لاكتشافها بنفسه مع وجود بعض التوجيه والإرشاد والاشراف من قبل مرشد الصف فإن ذلك سوف يؤدي بمرور الزمن الى خلق الحالة الاتكالية للطلّاب على الاخرين في كل مشكلة او موقف يواجهه وانتظار الحلول الجاهزة منهم دون النظر في طرائق الحل المحتملة للتوصل الى الحل الصحيح بنفسه وبذلك سوف تجعله في حالة دائمة للحاجة الى مساعدة الاخرين وهذه حالة سلبية تنشأ في شخصية الطالب، ويفضل عدم تقديم الحلول الجاهزة لحل المشكلات الى الطالب بصورة مباشرة لان هذا سوف يجعل دوره سلبياً في هذه العملية مما لا يساعده على حل المشكلات الاخرى التي قد تواجهه في المستقبل (أبوأسعد، ٢٠٠٩: ١٧٧) ويشير (زهران ١٩٨٢) الى الحاجة للإرشاد التربوي في كل المراحل الدراسية في السلم التعليمي لأنه يساعد على تحقيق النجاح للطلّبة وذلك من خلال التعرف على سلوكهم وفهمه ومساعدتهم على الاستمرار في الدراسة والتخطيط للمستقبل (زهران، ١٩٨٢: ٣٧٩) فالمرشد بالإضافة لكونه يمارس التدريس للطلّبة إلا أنه أكثر اقتراباً منهم من خلال تعامله معهم المستمر لذا يكون أقدر على تفهمهم، فهو يطبق المعارف والمهارات لتنفيذ ما تتطلبه العملية الإرشادية السليمة لرفع مستواهم الدراسي، ويقوم بتوجيههم وأرشادهم خلال فترة الامتحانات للتخفيف من حدة القلق والتوتر قبل الامتحانات مما يحفزهم على مواصلة دراستهم للوصول الى تعلم أفضل (حمدي، ١٩٧٧، ١١٦) وهذا يتطلب إرشاداً تربوياً جماعياً وحلولاً كلية للامور يستطيع الاستفادة منها جميع الطلبة ويكون من خلال الندوات التربوية المتعلقة بالإرشاد وتعزيز الجانب العلمي ومناقشة مشاكل وهموم الطلبة التي تخصهم بصورة عامة وكذلك تتم من خلال المرشد التربوي بعقد جلسة مشتركة لمجموعة من الطلبة يعانون من نفس المشكلة ويحاول وضع الحلول

المناسبة لها بالاستناد على مجموعة من الآراء والمقترحات التي يقدمها هؤلاء الطلبة بصورة جماعية لكي تضع اسسا مقبولة لحل المشكلة يتم التداول فيها فيما بينهم وبين مرشديهم وبالتالي التوصل الى الحل المناسب الذي يرضي جميع الطلبة اصحاب المشكلة ،وبالاضافة الى ذلك فإن الطالب بحاجة الى جلسات إرشادية فردية بينه وبين المرشد حال تعرضه لمشكلة ما او موقف معين لا يستطيع القيام بالتصرف المناسب بشأنه دون مساعدة من هو اكبر منه سنا واكثر خبرة ونضوجا، وهنا لابد ان تتوفر حالة من العلاقة التربوية الايجابية والشفافة بين الطالب ومرشد الصف لكي يستطيع التحدث معه بصورة حرة وصريحة ومطمئنة وهذا يأتي من احساس الطالب بقرب هذا المرشد منه نفسيا وهذه نقطة مهمة ينبغي ان يتصف بها الاستاذ الجامعي وهو القرب النفسي من الطالب مع الاحتفاظ بالحاجز الشفاف بينهما الذي يبقيه استاذًا ويبقي الآخر طالبا .

وتبرز مشكلة البحث الحالي من خلال خبرة الباحثة الميدانية في الحقل التربوي أثناء عملها في التدريس وكذلك خلال ممارسة عملها الإرشادي كمرشدة تربوية سابقا لاحظت أن بعض الطلبة يقضون وقتا في مذاكرة دروسهم الا أنهم لم يحققوا النجاح المطلوب ، وتعد مشكلة الأستاذكار الدراسي وأتقان عادات الأستاذكار من المشاكل التي يعاني منها الطلبة في جميع المراحل الدراسية ولها أثر كبير على مستواهم الدراسي ويحتاجون لمن يرشدهم من أجل معرفة العادات الصحيحة وتطبيقها أن الطلبة يختلفون في عادات الأستاذكار ويحتاجون لمن يقدم لهم النصح والمشورة في تنظيم الوقت، وتحضير الدروس والنسيان السريع لما تم مذاكرته والخوف والقلق في فترة الأمتحانات ، مما يدل على وجود مشكلة في المذاكرة ، وأنهم يعانون من عدم القدرة على التركيز فضلا عن عدم وجود رغبة لديهم في المذاكرة (عادات الأستاذكار) ويمكن تحديد مشكلة البحث الحالي من خلال أداء مرشد الصف لدوره الإرشادي مع طلبته في حل مشاكلهم وما قد يواجهه من معوقات في عمله مع طلبته وغيرها من الأمور الأخرى التي تتعلق بالطلبة مما يتطلب تناولها بالدراسة والبحث .

• أهمية البحث :

يلعب الإرشاد التربوي دورا كبيرا ومهما في الحياة الجامعية بدرجة اكبر وبفاعلية اعلى مما هو عليه في المراحل الدراسية الاخرى التي تسبق الدراسة الجامعية لكون الطالب الجامعي هو الاقدر على تقبل النصح والإرشاد بصورة واعية والاستفادة منه والتفاعل مع الآراء والافكار التي تطرح اثناء جلسات الإرشاد التربوي التي يعقدها مع المرشد التربوي واستاذة بصورة ايجابية ويكون قادرا على تحليل عناصر الموقف المعني الذي يتطلب منه الحل والنظر في حثياته واسبابه ونتائج الحلول المحتملة له وافرازاتها واثارها على شخصيته وسيرته الدراسية والحياتية وكذلك على الاشخاص الاخرين المحيطين به .

ان الإرشاد التربوي عملية لاغنى عنها اطلاقا في الحياة الجامعية فهي احد الركائز الاساسية التي تستند عليها العملية التعليمية التعلمية وهي بحاجة الى اعادة النظر في اساليب تنفيذها والاستفادة منها في الحياة الجامعية وفهم فلسفتها الحقيقية بصورة صحيحة ودقيقة والتعامل معها على هذا الاساس كونها من ابرز مهام الاستاذ الجامعي مع التأكيد على اهمية اهتمام الجامعة بهذه العملية وتوفير مستلزمات انجاحها والتأكيد عليها ومتابعة تنفيذها بصورة دقيقة لكي تساهم في خلق الظروف الافضل لاستيعاب الطالب لمواده الدراسية وتعامله الايجابي مع مختلف القضايا او المواقف التي تصادفه في حياته ووضع الحلول السليمة لها للمساهمة في بناء شخصيته الفاعلة والمؤثرة في المجتمع والذي ينتظر منه الكثير ليكون مواطنا صالحا يساهم في وضع لبنات البناء لهذا المجتمع للارتقاء به الى مصاف الدول المتقدمة (الشيخلي، ١٩٨٩: ٢٢) فالتدريسي الجامعي كونه عضو هيئة تدريسية لا ينعزل عن مجتمعه وطلوبته ويعمل على تأكيد انتمائه له من حيث عملية الربط بين ما يعلمه للطلبة وما هو مودود في بيئتهم ومساعدتهم على تحسين مشاكل البيئة وبناء شخصية الطلبة باعتبارهم أفراد من المجتمع وعناصر تقود تغييره (عبود، وماجدة، ٢٠٠٤: ١٨٢) وان تكون هناك خطة تربوية واعلامية واضحة المعالم في الجامعة لتبني عملية الإرشاد التربوي ومتابعة تنفيذه بصورة فاعلة من قبل القائمين على العملية الادارية والعلمية في تلك الجامعة ووضع برامج تربوية وإرشادية عامة لجميع الطلبة يتم من خلالها تعزيز الاخلاق الفاضلة والحفاظ على العادات والتقاليد الاجتماعية ومبادئ الدين الاسلامي ورفع الروح المعنوية والحماس الوطني لدى الطلبة لخدمة بلدهم ومجتمعهم بالاضافة الى إرشادهم وحثهم على الالتزام بالدوام وزيادة المستوى العلمي والنجاح والتفوق وإرشادهم الى الطرائق الفاعلة في التعلم والدراسة ويفضل استخدام نوعي الإرشاد في الحياة الجامعية وهما الإرشاد الجماعي والإرشاد الفردي لان الطالب في الجامعة يكون بحاجة الى هذين النوعين من الإرشاد لوجود مشاكل تربوية واجتماعية وانسانية عامة يتعرض لها جميع الطلبة وقد تكون بدرجات متفاوتة من حيث التأثير عليهم ولكنهم جميعا قد يتعرضون لها (أبو أسعد، ٢٠٠٩: ١٣٠) .

مما تقدم اصبح من الضروري ان تولي الجامعات ومؤسساتها من الكليات كبيرة لعملية الإرشاد كونه يمثل جانبا اساسيا وجوهريا في الحياة الجامعية وكونه يعد من مسؤوليات وواجبات الاستاذ الجامعي المهمة والتي ينبغي ان يضطلع بادائها بصورة وحقيقية ورغبة صادقة في مساعدة الطلبة لحل وتجاوز المشكلات التي تعترضهم في الحياة الجامعية، ولاهمية الإرشاد التربوي في الحياة الجامعية ينبغي على الاستاذ الجامعي ان يكون ملما بموضوع الإرشاد التربوي واهدافه وماهيته وانواعه وطرائق تقديمه الى الطلبة وان يكون على دراية لابس

بها بجميع الامور المتعلقة به ، وان يكون عارفا بالمهارات والاساليب التي تمكنه من تحقيق اهداف الإرشاد بصورة فاعلة وان يكون على دراية كافية بالعلوم المختلفة مثل التربية وعلم النفس والمناهج الدراسية والعلوم السياسية والاقتصادية والاجتماعية اي يكون ملما بكل الجوانب التي لها علاقة بحياة الطالب (المجمعي، ٢٠١٠: ٦٧).

وتتجلى أهمية البحث الحالي من خلال مايلي:

- « اقامة دورات تدريبية للتدريسين اثناء الخدمة خاصة بالإرشاد التربوي وكل مايتعلق به لمن لم يتطرقوا الى هذا الموضوع اثناء دراستهم وبصورة مستمرة لغرض الاطلاع على اخر المستجدات في موضوع الإرشاد ونظرياته .
- « قيام عضو هيئة التدريس في الجامعة بعملية الإرشاد التربوي للطلبة كونها من المهام الاكاديمية الاساسية في الحياة العملية والوظيفية .
- « يحتاج مرشد الصف الى فهم العوامل الاجتماعية وتأثيراتها على الطالب لانها ذو اهمية كبيرة للتوصل الى طرائق حل المشكلات المطروحة .
- « توجيه الطالب وإرشاده الى الطرائق المحتملة لحل المشكلة او الموقف الذي هو بصدد من خلال اعطاء عدة خيارات وترك الامر للطالب لاختيار ما يراه مناسباً منها لحل مشكلته سوف يؤدي به الى تنمية التفكير العلمي لديه من خلال استخدام الخطوات المنطقية الخاصة بالتفكير العلمي لغرض حل هذه المشكلة من بين عدة حلول مقترحة او فرضيات تم إرشاده اليها من قبل المرشد اي الاستاذ الجامعي المكلف بعملية الإرشاد التربوي كمرشد صف وهذا يمنحه فهماً اضافياً وحقيقياً لطبيعة المشكلة وعناصرها ومسبباتها والاجراءات الكفيلة بحلها لغرض التوصل الى حلول منطقية ونافعة.

• هدف البحث :

يهدف البحث الحالي التعرف على " الممارسات السلوكية لمرشدي الصفوف للإرشاد التربوي " من وجهة نظرهم .

• حدود البحث :

التدريسين من الأساتذة الجامعيين ممن يمارسون الإرشاد التربوي (كمرشد صف) في كلية التربية الأساسية للعام الدراسي (٢٠١١ - ٢٠١٢).

• تحديد المصطلحات :

• الممارسات السلوكية :

حمد ١٩٨٩ نشاط لفظي أو حركي أو تنظيمي محدد بمصطلحات سلوكية تصف السلوك الذي ينبغي أن يظهره مرشد الصف لدى تأديته مهامه الإرشادية ويمكن ملاحظتها وقياسها (حمد ، ١٩٨٩: ١٤).

التعريف النظري للممارسات السلوكية النشاطات التي يقوم بها مرشد الصف لدى أدائه للممارسات السلوكية للإرشاد التربوي مع الطلبة .

التعريف الإجرائي للممارسات السلوكية : الدرجة التي يحصل عليها مرشد / مرشدة الصف من خلال أجابته على فقرات أداة (الممارسات السلوكية للأرشاد التربوي) المعد لأغراض البحث الحالي .

• **مرشد الصف :**

أحد أعضاء الهيئة التدريسية يقوم بتأدية المهمات الإرشادية لأحد الصفوف بتكليف من رئيس القسم أضافة لواجباته المهنية الأخرى (حمد ، ١٩٨٩: ١٤) . وقد تبنت الباحثة تعريف (حمد ١٩٨٩) لملائمته للبحث الحالي .

• **الإرشاد التربوي :**

مجموعة من الخدمات تعمل على الجوانب النفسية والأكاديمية والاجتماعية والمهنية بحيث تهدف الى مساعدة الطالب على فهم وقدراته وأمكاناته الذاتية والبيئية بما يتفق مع الأمكانيات الذاتية والبيئية (زيدان، وشوقفة، ٢٠٠٧: ٥) .

التعريف النظري للإرشاد التربوي:تبنت الباحثة تعريف (زيدان ، وشوقفة ، ٢٠٠٧) لملائمته للبحث الحالي .

التعريف النظري للإرشاد التربوي : هو عملية مستمرة ومنتظمة ترافق الطالب منذ التحاقه بالدراسة و حتى التخرج يشارك فيه عضو هيئة التدريس بمهمة الإرشاد التربوي (كمرشد صف) لمجموعة من الطلبة ، أو أدد الصفوف حسب المراحل الدراسية بالتعاون مع القسم المختص وشؤون الطلبة والتسجيل والقبول وعمادة الكلية ، من خلال قيامه بتقديم الخدمات المختلفة للطلبة بهدف مساعدتهم بما يتوافق وأمكانيات وقدراتهم التربوية والنفسية .

• **أولا: الاطار النظري :**

يتضمن عرضا لبعض الأدبيات والنظريات الإرشادية ودراسات سابقة ذات علاقة بالبحث الحالي وكما يلي:

• **الممارسات السلوكية :**

النشاطات التي يقوم بها عضو هيئة التدريس من خلال ممارساته لمهامه في الإرشاد التربوي للطلبة الذين يقوم بأرشادهم بأعتباره مرشد صف لهم ، ويقوم مرشد الصف بأرشاد الطلبة أما بشكل فردي للحالات التي تتطلب ذلك للطالب ،أو بشكل جماعي للمشكلات التي تتشابه تعد ضمن الإرشاد الجماعي كالغيابات والامتحانات والزي الموحد ، وغيرها مما يتطلب تناولها معهم من قبله، حيث يتم أكتشاف أفكارهم واتجاهاتهم حول المشكلة من أجل العمل على حلها ، وتقديم الدعم والتعزيز بين المسترشدين وتشجيعهم على تبادل الخبرات ، وأقتراح الحلول التي تناسبهم (أبو حماد، ٢٠٠٦: ٢٠٣) .

• **مرشد الصف :**

هو أحد أعضاء هيئة التدريس بالأضافة لعمله كتدريسي يقوم بممارسة الإرشاد التربوي من خلال كونه مرشد الصف و التواصل الفعال مع طلابه ،

يستطيع أن يحدد حاجاتهم ، يجيد الاستماع اليهم ويهتم بهم ، لا يهاجمهم أو يسخر منهم ،انما يعمل معهم ويشركهم في التخطيط لدراستهم ، يستثمر خبراتهم ويثق بقدراتهم ، والأخذ بيدهم ومعالجة ماقد يعترض طريقهم من عقبات خلال دراستهم (أبو حماد ، ٢٠٠٦ : ١٠) ويتم ذلك من خلال الإرشاد الجمعي والفردى يقوم بمايلي تجاه الطلبة :

• الإرشاد الجمعي :

- « توفير معلومات عن الاتصال تمكن الطلبة المسؤول عنهم من الاتصال به لتقديم العون والدعم لهم .
- « تحديد مواعيد لكل مجموعة او صف دراسي حسب المراحل الدراسية ويقوم بدعوتهم او الألقاء بهم حسب توقيتات تحدّد لذلك خلال العم الدراسي ،ويحددالموضوع الذي سيتم التداول فيه معهم .
- « التعرف على أحوال الطلبة الصحية والنفسية والاجتماعية والتحصيلية وتحديد من يحتمل منهم أنهم بحاجة الى خدمات وقائية .
- « تنمية السمات الايجابية وتعزيزها لدى الطالب في ضوء المبادئ الدينية والقيم .
- « التعرف على الطلاب ذوي المواهب والقدرات الخاصة ورعايتهم .

• الإرشاد الفردي :

- « دعوة كل طالب لأجتماع شخصي في مكتبه ولو مرة في الفصل الدراسي على الأقل لتقديم المشورة والنصيحة الشخصية والأكاديمية له أو اللقاء به عند الطلب من قبله .
- « أحوالة الطالب الى أحد الزملاء أوحدات الدعم والخدمات الجامعية في الكلية اذا تطلب الأمر .
- « تعريف الطلبة بالهيكل الإداري للكلية ولجان الكلية وأهداف وبرنامج البكالوريوس وطرق التقييم وأساليب الامتحانات .
- « متابعة التحصيل العلمي للطلاب وتقديمه في المواد خلال الفصول الدراسية وتوجيهه ومساعدته أكاديميا وتربويا بما يؤدي الى تفوقه الدراسي .
- « التعرف على المشاكل التي تواجه الطالب ولاسيما تلك التي تؤثر على أدائه الأكاديمي والعمل على حلها وتقديم النصيحة بشأنها .
- « تنمية الدافعية لدى الطالب نحو التعليم والارتقاء بمستوى طموحه .
- « متابعة الطلبة الذين يرغبون بالتأجيل للعام الدراسي ، أو تغيير تخصصهم بآخر ، وابلاغه بأن مدة التأجيل تعتبر من ضمن المدة اللازمة لانتهاء متطلبات التخرج .
- « متابعة أنظمام الطلاب بالدوام في المحاضرات والدروس وفق نموذج معد من قبل الكلية لهذا الغرض ، وتبايغ الطالب الذي تتجاوز غياباته الحد المسموح به بأنه يعتبر راسبا لهذا العام .

- « تزويد الطلاب بالآقتراحات والنصائح لتحسين تحصيلهم العلمي ومساعدتهم في التغلب على مشاكلهم الأكاديمية والإدارية .
- « تزويد الطلاب بالخبرة والرأي العلمي حول تنظيم أوقاتهم وحسن استثمارها للحصول على أفضل الأساليب في الدراسة والتحصيل الجيد .(زيدان ، وشوافقة ، ٢٠٠٧ : ٢٢) .

• مهام مرشد الصف :

- « مساعدة الطلبة في مواجهة الصعوبات التي تتعلق بتخصصاتهم ، بتحديد أسباب المشكلة الحلول المناسبة لمعالجته، وتشجيعهم لتحسين مستواهم في مجال الدراسي وغير ذلك .
- « توجيه الطلبة بمساعدتهم على اتباع الخطوات اللازمة للتكيف فيما قد يواجهه من مشكلات مختلفة نفسية أو اجتماعية أو تربوية وغيرها بالتعاون مع وحدة الإرشاد والتوجيه التربوي والنفسي في الكلية .
- « اعداد ملف لكل طالب المشرف عليهم كمرشد أكاديمي ، يحتوي على (أستمارة بيانات - للطلاب - استمارة التسجيل - كشف بالدرجات) .
- « متابعة مع الطالب لمساعدته على معرفة المواد الدراسية وعدد ساعاتها ، والجدول الدراسي ، ومستوى تقدير درجاته في المواد الدراسية ، ومواعيد الأمتحانات) .
- « تزويد الطالب بالتعليمات للأنظمة الجامعية المتعلقة بشؤون الطلبة والتعليمات الأمتحانية .
- « تمكين الطالب من الدوام والاستمرار في الدراسة بالحد الأدنى وفق النظام الدراسي ومساعدته في تحسين أدئه ، وأنهاء التخصص الدراسي بالمستوى المقبول .
- « القيام بتنظيم السجلات الخاصة بالعمل الإرشادي .
- « إبلاغ الطالب في حالة التخرج أو ترك الدراسة أو الأنسحاب منها دون عودة تنظيم أستمارة براءة الذمة لأخلاء طرفه من الكلية أو التسجيل أو القبول أو التسجيل وغيرها (ابو أسعد ، ٢٠٠٩ : ١٤) .

• الإرشاد التربوي :

هو العمل الذي يقوم به أعضاء هيئة التدريس في المؤسسات التعليمية الجامعية لتعريف الطلبة بتلك المؤسسات وأنظمتها الدراسية والطلابية ، ومعاونتهم على السير في الدراسة على أفضل وجه ممكن ، والتغلب على ما قد يعترضهم من عقبات ، مستفيدين من الخدمات والأماكن التي توفرها المؤسسات التعليمية التي ينتمون إليها ، والإرشاد الأكاديمي عملية منظمة تهدف الى مساعدة الطالب لكي يفهم شخصيته ، ويعرف قدراته ويحل مشكلاته في إطار منظومة التعليم ، بما يتماشى مع القيم والتعاليم الدينية ليصل الى تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي ، ومساعدته في اكتشاف طاقاته وابداعاته وتوظيف ذلك في تحقيق أهدافه .

• أهداف الإرشاد التربوي:

- « مساعدة الطالب على التعرف على خصائص نفسه ، وفهم قدراته وميوله .
- « أكساب الطالب مهارة الضبط والتوجيه الذاتي وأمكانية فهمه لظروفه ومحيطه .
- « تحقيق التوافق والتكيف للطلبة من أجل تسهيل قدرتهم على القيام بما هو مطلوب منهم .
- « الأهتمام بحالات التأخر الدراسي وكثيروا الغياب من الطلبة والعمل على دراسة الأسباب وتقديم الحلول والمعالجات لكل منها من خلال الإرشاد الوقائي والعلاجي .
- « تقديم الخدمات الإرشادية الأنمائية والوقائية التي تحقق الفاعلية والكفاية الإنتاجية في مجال التحصيل الدراسي .
- « مساعدة الطلبة لأكتشاف قدراتهم وتحديد أهدافهم ومساعدتهم على رسم خططهم بما يتلاءم مع استعداداتهم .
- « العمل على أحداث تغييرات إيجابية في أنماط سلوك الطلبة الجامعيين تجاه قيم مجتمعهم الثقافية والأجتماعية والمهنية ومساعدتهم على أكتشاف ذاتهم وأتخاذ قراراتهم بأنفسهم (زيدان ، وشوافقة ، ٢٠٠١: ١٧) .

• نظريات الإرشاد :

- تعد نظريات الإرشاد خلاصة لما قام به الباحثون في مجال السلوك الانساني وساعدت على تفسير ديناميات هذا السلوك المعقد و محاولة لفهمه والتمييز بين السلوك السوي والسلوك غير السوي ،اذ انها تساعد المسترشد على فهم ومعرفة الاسباب التي ادت الى حدوث السلوك الشاذ الذي لا يعتمد الاساليب العلمية فأن مهماته الإرشادية تتحول الى مجرد حديث عادي ليس له معنى (القاضي وآخرون ، ١٩٨١: ١٣٣) وفيما يأتي بعض هذه النظريات .
- « النظرية السلوكية : تحتل هذه النظرية مكانة بارزة بين نظريات علم النفس وتهتم بدراسة السلوك لذا توظيف مفاهيمها في خدمة الإرشاد الذي يهتم بالسلوك اساسا ويركز اصحاب هذه النظرية ونهم بافلوف، وواطسون، وهل ، وسكنر، وميلر، ودولار وغيرهم على مفاهيم ومسلمات ومبادئ وقوانين تتعلق بالسلوك وبعملية التعلم وحل المشكلات ومن مفاهيمها الإرشادية ان معظم سلوك الانسان متعلم ، وان لكل مثير استجابة ، والشخصية على وفق هذه النظرية هي مجموعة من التنظيمات او الاساليب السلوكية المتعلمة الثابتة نسبيا والتي تميز الفرد عن غيره من الافراد كما تركز على الدوافع الفطرية والمكتسبة ، الاولى والثانوية ، وعلى التعزيز والانطفاء والتعميم والتعلم واعادة التعلم (زهران ، ١٩٨٠: ٩٣) ويرى اصحاب هذه النظرية بان الافراد متساوون في طرائق اكتساب السلوك ولكنهم مختلفون من حيث مستوى السلوك المتعلم (العزة وعبد الهادي ، ١٩٩٩: ٨٩) .

« نظرية الذات : تطور مفهوم الذات في علم النفس المعاصر ويعني هنا جانبين : الذات كموضوع "self-as-object" أي المشاعر والاتجاهات والميول والمدرجات ، والذات كعملية "self-as- a process" أي كحركة وفعل ، ونشاطات وعمليات كالتفكير والادراك والتذكر وغيرها (القاضي وآخرون ، ١٩٨١ : ٢٢٧) ويهدف الإرشاد في ضوء مفاهيم هذه النظرية على المسترشد للوصول الى معرفة ذاته وان يحاول الفرد اعادة صياغة ذاته عن طريق ازالة العقبات التي تعترضها ، والتحرر من السلوك المتعلم الذي لا ينسجم مع ذاته ومع المجتمع .(الحياني ، ١٩٨٩ : ٦٧) .

« نظرية المجال : ترتبط هذه النظرية باسم كيرت ليفين (Levin) وانظمت تحت مدرسة الجشطالت "gestalt" التي تساهم فيها الكثير من العلماء وتؤكد نظرية المجال على ان السلوك هو وظيفة المجال الذي يوجد في الوقت الذي يحدث فيه السلوك ونتيجة دينامية محركة (الحياني ، ١٩٨٩ : ٨٠) واهداف الإرشاد في نظرية المجال هي الكشف عن اسباب الاضطرابات التي يعاني منها الفرد ومساعدته على فهم مجالات حياته المختلفة كالبئية المادية والاقتصادية لمعرفة اضطرابه النفسي ، وكذلك بيان نوع الإرشاد الذي يتلائم مع نوع الاضطراب الذي يعاني منه الفرد والعمل على اعادة بناء حيز الحياة وبيان الواقعية الايجابية للشخص الذي تساعده على حل مشكلته حلا واقعيا .(المعروف، ١٩٨٦: ١١٧-١١٨) .

« نظرية السمات والعوامل : ارتبطت هذه النظرية باسم وليمسون (William son) وهناك العديد من العلماء اسهموا في نمو هذه النظرية ، ان الطبيعة المتغيرة والمتطورة لاسلوب وليمسون وطريقته في الإرشاد تجعل من الصعب ابرازه بصورة منسقة وموحدة فقد كتب كتابات خصبه عن مظاهر الإرشاد منذ ان طبع كتابه سنة ١٩٥٠ (باترسون، ١٩٨١: ٢٨) وكان محور اهتمام وليمسون هو الفرد ككل ، وقد اعتمد الهدف الاساسي في التربية وهو تدريب العقل وتمكنه من مساعدة الطلاب على اكتساب المستويات الاجتماعية والمدنية والنضج الانفعالي الذي يتفق مع امكاناتهم ، والإرشاد على وفق مفاهيم هذه النظرية هو اسلوب مهم لمساعدة الفرد على تحصيل نمط من الحياة مقبول له ويتفق مع كونه عضوا في المجتمع (باترسون، ١٩٨١: ٣٢) .

ووضع ليمسون قائمة من ست خطوات لعملية الإرشاد وهذه الخطوات هي :

- « التحليل .
- « التركيب .
- « التشخيص .
- « التنبؤ .
- « الإرشاد .
- « المتابعة .

وان كل خطوة من هذه الخطوات تعد غير كاملة في حد ذاتها ولكنها تعتمد على الخطوات الاخرى والمرشد من وجهة نظر ليمسون ياخذ دورا ثانويا كمساعد للتعليم يساعد المسترشد في عملية التعليم لكل العلوم والتدريبات التربوية التي تعطي للطلاب فهما لذاته وتجعله اكثر ضبطا واكثر دقة . (باترسون ، ١٩٨١ ، ص ٣٦).

وترى الباحثة ان الانتقاء من كل نظرية افضل مفاهيمها وتطبيق افضل مبادئها يساعد العملية الإرشادية في مختلف المشكلات والحالات والتمكن من ايجاد حل لها .

• ثانيا :دراسات سابقة :

تحاول الباحثة تقديم عرض موجز لبعض الدراسات السابقة التي تناولت الممارسات السلوكية لمرشدي ومشكلات الدراسية والإرشادية للتعرف على اهدافها المتبعة فيها والنتائج التي توصلت اليها والافادة منها قدر الامكان في اجراءات البحث الحالي .

• دراسات عربية :

• دراسة احمد ١٩٨٢ :

استهدفت الدراسة التعرف على المشكلات التي يعاني منها طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي (ابها وخميس مشيط) جنوب السعودية والحاجات الإرشادية لهؤلاء الطلبة، واستخدم الباحث قائمة (موني) لحصر المشكلات بعد تعديلها بما يلائم البيئة السعودية وطبقها على عينة (١٨٠) طالبا من الذكور واستخدم الوسائل الاحصائية (الانحراف المعياري ، مربع كاي ، معامل الارتباط الثنائي).

وتوصل الى النتائج الاتية :توزعت مشكلات الطلبة في عشرة مجالات رئيسية هي (المهنية ، الاخلاق والدين ، الصحية ، الاسرية ، المعاشية، الاجتماعية ، الشخصية ، النفسية ، المناهج وطرائق التدريس) .(احمد ، ١٩٨٢ : ٦٩ - ٧٥).

• دراسة المهدي ٢٠٠١ :

استهدفت الدراسة بناء برنامج إرشادي لخفض قلق المستقبل لدى طالبات الصف السادس الاعدادي والتعرف على فاعلية البرنامج ،تكونت عينة البحث التجريبية من (٣٠) طالبة من اللواتي حصلن على درجات عالية على مقياس قلق المستقبل وتم تقسيمهن الى مجموعتين متساويتين ،وتكونت فقرات المقياس من (٣٠) فقرة واستخرجت له الصدق والثبات واستخدمت الوسائل الاحصائية التالية (الاختبار الثنائي ، معامل ارتباط بيرسون ، مربع كاي ، الوسط المرجح ، اختبار ولوكوكسن) وتوصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

« وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده .

◀ وجود فروق ذات دلالة احصائية بين عينتي البحث لصالح المجموعة التجريبية .

◀ عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس قلق المستقبل (المهدي ، ٢٠٠١ : ج)

• دراسة العباسي ٢٠٠٤ :

استهدفت الدراسة بناء برنامج إرشادي لتخفيف مخاوف الطالبات على الاسئلة الشفهية في المرحلة المتوسطة ، وتكونت عينة بناء المقياس من (٤٠٠) طالبة ، أما عينة التجربة فكانت (٢٠) طالبة قسمت على مجموعتين تجريبية وضابطة واستخرج الصدق والثبات للمقياس واستخدمت الوسائل الاحصائية التالية (اختبار من وتني ، معامل ارتباط بيرسون ، مربع كاي) وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية : يوجد فرق احصائي بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مخاوف الطالبات من الاسئلة الشفهية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ولصالح المجموعة التجريبية (العباسي ، ٢٠٠٤ : ١٥٨) .

• دراسات اجنبية :

• دراسة جلوفر ١٠٧٥ (Glover) :

استهدفت الدراسة بناء برنامج إرشادي جمعي واثره على المشكلات الشخصية والاجتماعية والتربوية للطلاب ، تكونت عينة البحث من (١٠) مرشدين و (١٦٠) طالبا ، اما مدة البرنامج فكانت عشرة اسابيع للإرشاد المكثف واستعمل محكات قبلية وبعدية من الطلبة والهيئة التدريسية ، واستخدم الوسائل الاحصائية (مربع كاي ، اختبار الوسيط) وتوصل الباحث الى النتائج التالية : وجود فروق ذات دلالة في مفهوم الذات بين الطلبة الذين حصلوا على الإرشاد والذين لم يحصلوا ولصالح الذين حصلوا على البرنامج الإرشادي ، (Glover, 1975, p.34).

• دراسة أهيا (C.E. Ahia , 1983) :

استهدفت الدراسة التعرف على المشكلات التي يعاني منها طلبة المرحلة الثانوية في نيجيريا ، ومدى حاجتهم للخدمات الإرشادية والنفسية ، وقد استخدم الباحث لتحقيق هذا الهدف قائمتين الاولى لعينة من الطلاب بلغت (١٢٠) طالبا والقائمة الثانية لعينة من المدرسين بلغت (٦٠) مدرسا ، وبعد اجراء العمليات الاحصائية توصل الباحث الى النتائج التالية :

◀ احتلت المشكلات المهنية المركز الاول وتليها المشكلات الشخصية ثم الدراسية والتربوية .

◀ تبين ان مشكلات البنين وحاجتهم الإرشادية تفوق مشكلات وحاجات البنات .
◀ لم تتضح فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة الذين هم من اسر كبيرة والذين هم من اسر صغيرة في هذه المشكلات .

« لم تتضح فروقات بين الحاجات بين الطلبة الذين هم من خلفيات ريفية او حضرية دراسة أهيا (Ahia 1983، C.E.).

• موازنة الدراسات السابقة :

من خلال استعراض الدراسات التي تناولت مشكلات الطلبة والبرامج الإرشادية في المدارس والجامعات اطلعت الباحثة على الدراسات السابقة وقد لخصتها من حيث اهدافها وادواتها وعيناتها ووسائلها الاحصائية ونتائجها على وفق الاتي :

« المنهجية : تبينت منهجية الدراسات السابقة فمنها ماكان وصفا مسحيا في مجتمع الدراسة، (احمد ، ١٩٨٢)، (أهيا ، ١٩٨٣) ومنها مااتبع المنهج التجريبي كدراسة (جلوف ، ١٩٧٦)، (المهدي ، ٢٠٠١)، (العباسي ، ٢٠٠٤) اما الدراسة الحالية فقد اتبعت فيها الباحثة المنهج الوصفي في التعرف على معوقات الإرشاد الأكاديمي لمرشدي الصفوف من التدريسيين الجامعيين .

« الاهداف : استهدفت الدراسات التعرف على مشكلات الطلبة وحاجاتهم الإرشادية ومجالات هذه المشكلات كدراسة، (احمد ، ١٩٨٢)، كما استهدفت دراسات اخرى بناء واثار البرامج الإرشادية وفعاليتها كدراسة (أهيا ، ١٩٨٣)، (العباسي ، ٢٠٠٤)، (جلوف ، ١٩٧٦) وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي استهدفت التعرف على الممارسات السلوكية للإرشاد الأكاديمي لمرشدي الصفوف.

« الادوات : استخدمت عدد من الدراسات الاستبانة كأداة للتعرف على المشكلات كدراسة أحمد ١٩٨٢، واستخدمت دراسات اخرى قائمة موني كدراسة (أحمد، ١٩٨٢)، واستخدمت بعض الدراسات مقاييس خاصة بالبحث كدراسة (العباسي ، ٢٠٠٤)، (جلوف ، ١٩٧٦)، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للتعرف على المشكلات الدراسية في الدراسة الحالية .

« العينات : اشتملت الدراسات على عينات من الطلبة تراوحت بين (٣٠) و(٥٧٦) اما عينة البحث الحالية فقد بلغت (١٤) تدريسيا .

« الوسائل الاحصائية : استخدمت الدراسة وسائل الاحصائية عديدة لمعالجة البيانات وتحقيق اهداف الدراسات وهذه الوسائل هي (مربع كاي ، معامل ارتباط بيرسون ، الوسط الحسابي ، الوسيط) .

• النتائج :

تضمنت نتائج الدراسة الامور الاتية :

« وجود تشابه في بعض المشكلات والحاجات والممارسات السلوكية .
« ظهر ان اغلب المشكلات ظهرت في مجالات متقدمة هي المجال الاقتصادي والمهني والدراسي .

« اثبتت جميع الدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية وجود فروق ذات دلالات احصائية لصالح المجموعة التجريبية وهذا يعني اثر وفعالية هذه البرامج.

• إجراءات البحث :

يشتمل على منهج البحث وأجراءاته التي تتضمن مجتمع البحث وعينته والأداة والوسائل الأحصائية ، اتبعت الباحثة منهج البحث الوصفي بأعتبره يتناسب والبحث الحالي ، لتحقيق هدف البحث الحالي أتبعته الإجراءات الآتية :

• مجتمع البحث :

يشتمل مجتمع البحث الحالي على التدريسيين في كلية التربية الأساسية للعلم الدراسي (٢٠١١ - ٢٠١٢) والبالغ عددهم (٤٢٩) تدريسيًا موزعين في الأقسام البالغ عددها (١٤) قسم .

• عينة البحث :

لقد تم اختيار عينه البحث بالطريقة العشوائية من مجتمع البحث وقد بلغت (٨٤) تدريسيًا من (مرشدي الصفوف) للمرحلة الثانية للأقسام العلمية بواقع (٧) أقسام ، المبينة أدناه في الجدول (١).

الجدول (١) يبين أعداد مرشدي الصفوف

الأقسام	اللغة العربية	التربية الفنية	الإرشاد التربوي	التربية الخاصة	معلم الصفوف الأولى	الجغرافية	الرياضيات
مرشدي الصفوف	١٢	١٢	١٢	١٢	١٢	١٢	١٢
المجموع	٨٤						

• أداة البحث :

لغرض تحقيق هدف البحث الحالي التعرف على الممارسات السلوكية للإرشاد التربوي التي يمارسها مرشدي الصفوف ، قامت الباحثة بأعداد الأسئلة ، هي لمجموعة من الاسئلة حول موضوع معين بحيث تغطي جوانبه .

• الأستبيان المفتوح :

لغرض الحصول على المعلومات ، تم توجيه سؤال مفتوح لعينة من أفراد البحث من التدريسيين (مرشدي الصفوف) في كلية التربية الأساسية من أقسام مختلفة والبالغ عددهم (١٠) تدريسيًا ، كما موضح في ملحق (١). أعداد الأستبيان :

قامت الباحثة بأعداد فقرات الأداة بيصغتها الأولية وأشتملت على (٢٤) فقرة كما موضح في ملحق (٢).

• صدق الاداة :

وبعد الحصول على المعلومات من الأستبيان المفتوح والأطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة قامت الباحثة بإيجاد الصدق الظاهري للاستبانة وهو أحد أنواع الصدق ، ويعني أن فقرات الأداة تقيس ما وضعت لقياسه (المليجي ، ٢٠٠١ : ٣٨٩) الذي يمكن الاعتماد عليه لمعرفة صلاحية الأداة وقد تم ذلك من خلال عرضها على مجموعة من الخبراء لبيان مدى تمثيل الفقرات لما هو مراد قياسه ، تم اعتبار الفقرات صادقة إذ اتفق (٨٠%) من الخبراء على صلاحيتها ، كما في الملحق (٢).

• **الوثبات:**

يعني الوثبات اتساق النتائج اذا ما اعيد التطبيق لعدة مرات وعلى نفس الافراد (الامام وآخرون، ١٩٩٠: ١٤٥) وقد تم حساب الوثبات باستخدام طريقة الوثبات واعادة الاختبار (TESTER TEST) وعلى نفس المجموعة من مرشدي الصفوف (١٠) تدريسيا وبفاصل زمني (٢٠) يوما وقد استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لايجاد الوثبات اذا ظهر الوثبات (٠.٨٢) وهو معامل وثبات جيد (جابر وكاظم، ١٩٨٩: ٣١٠).

• **تصحيح الاستبيان :**

لدى تفريغ البيانات لأجابات المستجيبين من أفراد عينة البحث لأداة البحث والمكونة من ، لكل منها (٢٤) فقرة، حيث أعطيت لها درجات لتحديد قوة الممارسة (١ - ٠) درجة، التي تقابلها البدائل (نعم - كلا) ل فقرات الأداة البالغة (٢٤) فقرة، وأن الدرجات لأجابات المستجيبين بين (٠ - ٨٤) للممارسات السلوكية لمرشدي الصفوف للأرشاد التربوي ، ويتم اختيار الأجابة من قبل أفراد العينة ، التي يؤديها تقدر لها درجة (١) والتي لا يؤديها تقدر لها درجة (٠) ولدى تفريغ البيانات لتصحيح الأداة تعطى الدرجات ، وبذلك تتراوح درجات الأجابة للمستجيبين من أفراد عينة البحث لمرشدي الصفوف من التدريسيين الجامعيين بين (٠ - ٨٤) درجة لأداة الممارسات السلوكية للأرشاد التربوي ، اذ تشير الدرجة (١) الى وجود الممارسة ، والدرجة (٠) الى عدم وجودها ، والمجموع للدرجات التي يحصل عليها مرشد الصف، تحدد مستوى أدائه ، اذ تشير الدرجة (٨٤ - ٦٤) العالية (جيد) الى أن الممارسات السلوكية جيدة وأدائها عالي ، والدرجة (٦٢ - ٤٣) المتوسطة (متوسط) الى أن الممارسات السلوكية متوسطة وأدائها متوسط ، والدرجة (٤٢ - ٠) الى أن الممارسات السلوكية ضعيفة وأدائها ضعيف أو يكاد ينعدم بحيث يصل الى درجة الصفر ، لدى أفراد العينة من مرشدي الصفوف ، ومجموع الدرجات التي يحصل عليها تحدد مستوى أدائه كمرشد صف.

• **الوسائل الأحصائية :**

أستخدمت الباحثة الوسائل الأحصائية ، معامل ارتباط بيرسون TESTER TEST (زكريا ، والبياتي ، ١٩٧٧: ١٨٣).

• **عرض النتائج :**

سيتم عرض وتفسير نتائج البحث التي تم التوصل اليها على وفق هدف البحث ومن ثم التوصل الى الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات المبنية على النتائج وعلى الوجه الآتي :

تحقيقا لهدف البحث الحالي ، التعرف على " الممارسات السلوكية لمرشدي الصفوف للأرشاد التربوي " من وجهة نظرهم، قامت الباحثة بتحليل إجابات عينة أفراد البحث البالغة (٨٤) تدريسيا جامعييا من مرشدي الصفوف على وفق الممارسات السلوكية لمرشدي الصفوف للأرشاد التربوي ، اشارت نتائج البحث

الى أنهم كمرشدي صفوف يمارسون الإرشاد التربوي من خلال الأنشطة المختلفة التي تنمي السلوك المرغوب لدى المسترشد ومحو السلوك الغير ملائم بأسلوب الإرشاد الفردي للحالات التي تتطلب ذلك وأسلوب الإرشاد الجمعي مع الحالات التي تكون فيها المشكلات ذات طابع جمعي، لمساعدتهم على التكيف مع البيئة الجامعية ، وكما في الجدول (٢).

الجدول (٢) أجابات مرشدي الصفوف للممارسات السلوكية للإرشاد التربوي

ت	الفقرات	نعم	كلا
١	أعد الخطط الإرشادية .	٧٨	٦
٢	أوفر نماذج للسجلات عن العملية الإرشادية والطلبة .	٧٦	٨
٣	أعد محاضرات لتوعية الطلبة بأهمية العملية الإرشادية وتوضيح مهامى .	٧٥	٦
٤	أعقد ندوات في بداية العام الدراسي عن الإرشاد التربوي للطلبة الجدد .	٦	٧٥
٥	أضع برامج الإرشاد التربوي بما يتفق واحتياجات وقدرات الطلبة .	٦٢	٦٢
٦	أعرف الطلبة بالمد الدراسي ومفرداتها وعدد الساعات المقررة لها .	٨٢	٢
٧	أعمل على تنمية المهارات التحصيلية والاجتماعية لدى الطلبة .	٧٥	٦
٨	أتابع الطلبة المتأخرين دراسيا لتنمية أدائهم التحصيلي .	٨٤	٢
٩	أعرف الطلبة بالخدمات المتوفرة في الكلية .	٨٤	٢
١٠	أعمل على مساعدة الطلبة في حل ما يواجههم من مشكلات .	٨٤	٢
١١	أنظم موعد للإرشاد الجمعي مع الطلبة خلال العام الدراسي .	٧٥	٥
١٢	أزود الطلبة بمعلومات عن نظام الامتحانات والغيابات في الكلية .	٦٢	٢٢
١٣	أوجه الطلبة للحفاظ على نظافة الصف والكلية .	٧٢	١٢
١٤	أقوم بوصف سلوك الطلبة بموضوعية .	٧١	١٣
١٥	أعمل على الكشف عن ميول الطلبة وتنميتها ورعايتها .	٨٢	٢
١٦	أشجع الطلبة لطلب المساعدة .	٨٤	٠
١٧	أنمي روح التعاون والعمل الجماعي والتطوعي في سلوك الطلبة .	٨٤	٠
١٨	أراعى الفروق الفردية بين الطلبة والتعامل مع كل حالة على حده .	١٤	٠
١٩	أساعد الطلبة على تشخيص مشكلاتهم للوصول لحل المناسب لها .	٩	٥
٢٠	أقوم بالإرشاد الجمعي للطلبة .	٨	٦
٢١	أوجه الطلبة للأعتناء بموجودات الصف وممتلكات الكلية .	١٢	٢
٢٢	أسهم مع الطلبة في تنظيم جدول الامتحان الفصلية	٧	٧
٢٣	أوجه الطلبة للالتزام بالزى الموحد .	٩	٥
٢٤	أتعاون مع وحدة الإرشاد النفسي والتوجيه المهني بأحالة الطلبة اليها .	٨٤	٠

• تفسير النتائج :

من خلال تفريغ البيانات لأجابات أفراد العينة من مرشدي الصفوف وكما هو مبين في الجدول (٢) أعلاه وحسب ماورد في فقرات الأستبيان التي توضح الممارسات السلوكية لمرشدي الصفوف للإرشاد التربوي في كلية التربية الأساسية، حيث الممارسات التي حصلت على تكرارات (٨٤ - ٦٤) يعد أداء تلك الممارسات (جيد)، أما التي حصلت على تكرارات (٦٣ - ٤٣) يعد أداء تلك الممارسات (متوسط) ، في حين أن الممارسات التي حصلت على تكرارات (٤٢ - ٠) يعد أداء تلك الممارسات (ضعيف) ، وفيما عرض لتلك الممارسات وفقا للتكرارات التي حصلت عليها لممارسات مرشدي الصفوف للإرشاد التربوي وكما يلي :

« حصلت الفقرات (١٦، ١٧، ١٨، ٢٤، ٦، ٨، ٩، ١٠) على التكرارات (٨٤ - ٦٤) التي تعبر عن ممارساتهم الإرشادية التي يقوم بها مرشدي الصفوف وهي تمثل الممارسات السلوكية أكثر من غيرها، وهذا يبين مدى تفهم مرشدي الصفوف لدورهم الإرشادي مع الطلبة، والذي ينم عن تفاعلهم مع الطلبة للعمل على مساعدتهم في حل ما قد يواجههم من مشكلات وتوجيههم لرفع مستوى تحصيلهم الدراسي، حيث يقوم مرشد الصف بالحوار معهم واحترام شخصيتهم .

« حصلت الفقرات (٣، ٧، ١١، ١٤، ١٩، ٣) التكرارات (٦٣ - ٤٣) التي تعبر عن ممارساتهم الإرشادية التي يقوم بها مرشدي الصفوف والتي تمثل تلك الممارسات السلوكية، وتبين أن بعض مرشدي الصفوف لا يقومون بممارسة البعض من مهامهم في الإرشاد التربوي وتقديم المساعدة للطلبة كما ينبغي مما يتطلب متابعتهم وحثهم على ذلك من قبل رؤساء الأقسام .

« حصلت الفقرات (١، ٢، ٥، ٢٠، ٢٢) على التكرارات (٤٢ - ٠) التي تعبر عن الممارسات السلوكية للإرشاد التربوي مع الطلبة من قبل مرشدي الصفوف، ويلاحظ أنها كانت أقل ممارسة من غيرها من قبلهم مما يعد مؤشر على وجود ما يعيق ذلك أو عدم قيامهم بواجبهم التربوي كما ينبغي لذا يتطلب متابعتهم وتذليل ما قد يحول دون ذلك، وأشراكهم في دورات تخصصية في مجال الإرشاد والتوجيه التربوي، وتحديد ساعات مكتبية لممارسة مهامهم من خلال الإرشاد الفردي والجمعي مع المسترشدين، وتوفير المكان المناسب والملائم للإرشاد التربوي من قبل المسؤولين لمرشدي الصفوف ليتمكنوا من مزاوله عملهم الإرشادي مع الطلبة .

• الاستنتاجات :

بموجب نتائج البحث يمكن أستنتاج ما يأتي :

« اكدت نتائج البحث الحالي على ان مرشدي الصفوف يمارسون مهامهم في الإرشاد التربوي من خلال الممارسات السلوكية لها ولكنها كانت بشكل متباين لديهم .

« ان مرشدي الصفوف بحاجة الى بذل جهود في بعض الممارسات السلوكية لدى ممارستهم لمهامه في الإرشاد التربوي .

« ان بعض الممارسات السلوكية لم تحظى بالأهتمام المطلوب، ويتطلب المتابعة من قبل المسؤولين عنهم، لما لتلك الممارسات من دور فعال في التخفيف من حدة المشكلات لدى التعامل مع الطلبة.

• التوصيات :

بناء على ماتوصل اليه البحث الحالي من نتائج تتقدم الباحثة بالتوصيات الاتية :

- « الأفادة مما ورد في أداة البحث الحالي من قبل مرشدي الصفوف من الممارسات السلوكية لدى قيامهم بعملهم في الإرشاد التربوي مع الطلبة .
- « ضرورة قيام مرشدي الصفوف بممارسة مهامهم الإرشادية مع الطلبة دون التأكيد على البعض منها .
- « اعتماد ماورد في أداة البحث الحالي من ممارسات سلوكية في الإرشاد التربوي في الجامعات برامج الدورات التدريبية التي تنظم لمرشدي الصفوف .
- « ضرورة اعتماد ماورد في أداة البحث الحالي من ممارسات سلوكية في الإرشاد التربوي لدى تقويم أداء التدريسيين من (مرشدي الصفوف) في الجامعات والكليات من قبل المختصين والمسؤولين عن تقويم أداء التدريسيين في مجال عملهم الإرشادي مع الطلبة باعتبار الإرشاد التربوي يقع ضمن مهام عمل مرشدي الصفوف من التدريسيين .

• المقترحات :

- استكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثة اجراء الدراسات الاتية :
- « دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مراحل دراسية اخرى .
- « دراسة عن صعوبات التي تواجه مرشدي الصفوف لدى ممارستهم للإرشاد التربوي.
- « دراسة الممارسات السلوكية لمرشدي الصفوف للإرشاد التربوي وعلاقتها ببعض المتغيرات (المؤهل - التخصص - الجنس) .

• المراجع :

- القران الكريم
- أبو أسعد ، أحمد عبد اللطيف، (٢٠٠٩) . الإرشاد المدرسي، ط١، دار المسيرة، عمان ، الأردن.
- أبو حماد ،ناصر الدين ، (٢٠٠٦) . (دليل المرشد التربوي (دليل ميداني)، علم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ،أربد ،عمان .
- احمد ، لطفي بركات ، (١٩٨٢) . مشكلات تلاميذ المرحلة الثانوية وحاجاتهم الإرشادية ،"العربية للبحوث التربوية"، المجلد الثالث ،العدد الثاني ،عمان ،الأردن،
- باترسون ، س، (١٩٨١) . ترجمة حامد عبد العزيز الفقي، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، القسم الأول، الكويت.
- البياتي ، عبد الجبار توفيق، وزكريا اثناسيوس، (١٩٧٧) . الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق .
- جابر، عبد الحميد جابر وكاظم، احمد خيرى، (١٩٨٩) . مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة.
- الجنابي، يحيى داود سلمان، (١٩٩٢) . بناء برنامج في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوية لطلبة الجامعات العراقية، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، الجامعة المستنصرية، بغداد ، العراق .
- حمد ، ليث كريم، (١٩٨٩) . الممارسات السلوكية المطلوبة من مرشدي الصفوف في المدارس المتوسطة لأداء مهامهم الإرشادية ،رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة بغداد ، كلية التربية ،بغداد ،العراق .

- رضا ، محمد جواد ، (١٩٦٦). التعليم الثانوي ، مطبعة المعارف ، بغداد ، العراق .
- زهران ، حامد عبد السلام، (١٩٨٠). التوجيه والإرشاد النفسي، ط١، عالم الكتب ، مصر ، القاهرة.
- _____، (١٩٨٢). _____، ط٢، عالم الكتب ، مصر ، القاهرة.
- _____، (١٩٨٧). _____، ط٣، عالم كتب ، مصر ، القاهرة.
- زيدان ، سليمان داود ، وشوافقة ، سهيل موسى ، (٢٠١٠). أساليب الإرشاد التربوي ، جهيئة للنشر والتوزيع ، المملكة الأردنية الهاشمية .
- الشخيلي ، عبد القادر ، (١٩٨٩). أخلاقيات الأستاذ الجامعي ، "ندوة تحديث الإدارة الجامعية"، جامعة اليرموك ، مطبوعات اتحاد الجامعات العربية ، عمان ، الأردن .
- العباسي ، غسق غازي، (٢٠٠٤). أثر برنامج إرشادي لتخفيف مخاوف الطالبات من الأسئلة الشفهية في المرحلة المتوسطة ، ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.
- العزة، سعيد حسني، وعبد الهادي جودة، (١٩٩٩). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، مكتبة دار الثقافة و النشر والتوزيع، عمان.
- عبود ، مهدي علوان ، وماجدة ابراهيم ، (٢٠٠٤). الممارسات التدريسية لعضو هيئة التدريس في ضوء ألسن التعليم من وجهة نظر الطلبة ، "مجلة واسط"، واسط ، العراق .
- القاضي، يوسف مصطفى وآخرون ، (١٩٨١). الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، العربية، دار المريخ، المملكة السعودية، الرياض.
- المجمعى ، عبد الحافظ . خلف عبدالله ، (٢٠١٠). الممارسات الإرشادية المطلوب اتباعها من المرشدين التربويين لرعاية الطلبة المتفوقين في المدارس المتوسطة ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة ديالى ، كلية التربية الأساسية ، ديالى ، العراق .
- المعروف، صبحي عبد اللطيف ، (١٩٨٦). نظريات الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، بغداد، العراق.
- المليجي ، حلمي ، (٢٠٠١). علم النفس المعاصر ، دار النهضة ، بيروت ، لبنان .
- المهدي، أسماء عبد الحسين، (٢٠٠١). اثر برنامج إرشادي في خفض قلق المستقبل لدى طالبات الصف السادس الإعدادي ، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد.
- النعماء ، حسن قاسم ، (٢٠٠٣). تقويم البرنامج التربوي للطلبة المتفوقين في المراكز الريادية في ضوء أهداف التطوير في الأردن، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، عمان ، الأردن
- Ahia, chixe- ze. (1983) Emmanuel, PhD "Assessment of the problems ofmsecondry school student in Nigerian state" the university south ernllisaisat Carbondale.
- Glover, W. C. (1975) Selecbed effects of in dividuale and group counseling on disdvanb aged elementary pupils D.A. I. Vol. 34(7A.

