

# المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of  
Educational & Psychological Studies (EPS)



**ISSN 2520-4149 (Online)**

**ISSN 2520-4130 (Print)**

المجلد ٨- العدد ٢، أكتوبر ٢٠٢٠

# المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الثامن العدد الثاني، أكتوبر ٢٠٢٠

رئيس التحرير

الدكتور حسن محمد العمري

سكرتاريا التحرير

م. سوزان السلايمه

## الهيئة الاستشارية

الجامعة الأردنية - الأردن	الأستاذ الدكتور يوسف قطامي
جامعة آل البيت - الأردن	الأستاذ الدكتور ناصر أحمد ضاعن الخوالدة
جامعة العين- الإمارات	الأستاذ الدكتور ماجد زكي الجلاد
جامعة بنها- مصر	الأستاذ الدكتور علي سعد جاب الله
جامعة طيبة- السعودية	الأستاذ الدكتور محمد شمس الدين زين العابدين
جامعة طيبة- السعودية	الأستاذ الدكتور علي بن جميل الدويدي
جامعة المنصورة- مصر	الأستاذ الدكتور وليد محمد أبو المعاطي
جامعة السلطان قابوس- عُمان	الأستاذ الدكتور عبدالله بن خميس أمبوسعيد
جامعة الكوفة- العراق	الأستاذ الدكتور أميرة جابر هاشم الجوفي
جامعة مؤتة- الأردن	الأستاذ الدكتور أحمد عيسى الطويهي
جامعة اليرموك- الأردن	الأستاذ الدكتور منيرة محمود الشрман
الجامعة الهاشمية- الأردن	الأستاذ الدكتور أيمن أحمد العمري
جامعة طيبة- السعودية	الأستاذ الدكتور علي حسين محمد حورية
جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن	الأستاذ الدكتور سالم علي سالم الغرايبة
الجامعة المستنصرية- العراق	الأستاذ الدكتور إيمان عباس علي الخفاف
جامعة مؤتة- الأردن	الأستاذ الدكتور عمر حسين العمري
جامعة اليرموك- الأردن	الدكتور محمد عبدالقادر العمري
جامعة حسية بن بو علي- الجزائر	الدكتورة سامية رحال

## هيئة التحرير

جامعة الأقصى- فلسطين	الأستاذ الدكتور حسن عبد الله النجار
جامعة النجاح الوطنية- فلسطين	الأستاذ الدكتورة أفنان نظير دروزه
جامعة الزعيم الأزهرى- السودان	الدكتور عمر إبراهيم رفاي حمد
جامعة طيبة- السعودية	الدكتورة سمر عبد العزيز عابدين
جامعة القدس- فلسطين	الدكتورة سهير سليمان الصباح
جامعة القصيم سابقاً- السعودية	الدكتور سليمان حمودة محمد داود
جامعة البحرين- البحرين	الدكتور أسامة مهدي المهدي
جامعة نزوى- سلطنة عُمان	الدكتور أحمد محمد الفواعير
جامعة بغداد- العراق	الدكتور ناطق جزاع الكبيسي

## التعريف بالمجلة

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية مجلة دورية ماهرة ومحمكة تصدر في ستة أعداد سنوياً عن مركز رقاد

للدراسات والأبحاث

### أهداف المجلة:

تهدف المجلة الدولية للدراسات والأبحاث التربوية والنفسية، إلى نشر المعرفة والوعي، في القضايا التربوية والنفسية بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة عربياً ودولياً، وتنشيط حركة البحث العلمي في هذه القضايا، من خلال إتاحة الفرصة، للمفكرين وللباحثين فيها، لنشر نتائجهم العلمي والبحثي، التي تتوفر فيه شروط البحث العلمي الرصين، ومتابعة ما يستجد من نتاج علمي، في حقول التربية وعلم النفس، وتشجيع الدراسات والبحوث الأصيلة، التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي، من حيث: أصالة الفكر، ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق، والجودة العالية، وارتباطها بالواقع، بما يسهم في تطوير العمل التربوي بصفة عامة والتعليمي بصفة خاصة.

### عنوان المراسلة:

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)

رقاد للدراسات والأبحاث - الاردن

 Refaad for Studies and Research

Bulding Ali altal-Floor 1, Abdalqader al Tal Street -21166 Irbid - Jordan

Tel: +962-27279055

**Email:** editoreps@refaad.com , info@refaad.com

**Website:** <http://www.refaad.com/views/EPsR/Home.aspx>

جميع الآراء التي تتضمنها هذه المجلة تعبر عن وجهة نظركايتها  
ولا تعبر عن رأي المجلة وبالتالي فهي ليست مسؤولة عنها

## قواعد النشر

١. أن يكون البحث أصيلاً وتتوافر فيه شروط البحث العلمي المعتمد على القواعد العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية.
٢. يُرسل البحث باللغة العربية أو الإنجليزية على بريد المجلة، بحيث يكون مكتوباً على الحاسوب على برنامج مايكروسوفت وورد بصيغة (doc) أو (docx).
٣. يُكتب البحث على ملف A4 بهوامش افتراضية ٢ سم من أعلى و ١,٥ سم من أسفل و ١,٩ سم من اليمين واليسار.
٤. يكون تباعد الأسطر ١ وخط الكتابة باللغة العربية (Sakkal Majalla) وبخط ١٤ للعناوين و ١٢ للمتن.
٥. يكون خط الكتابة باللغة الإنجليزية (Times New Roman) وبخط ١٤ للعناوين و ١٢ للمتن.
٦. لا تزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة بما فيها الملخص وصفحة العنوان وقائمة المراجع.
٧. يحتوي البحث على ملخص باللغتين العربية والإنجليزية وبواقع ١٥٠ كلمة على صفحة مستقلة، على أن يتبع كل ملخص بالكلمات المفتاحية التي تمكن الآخرين من الوصول إلى البحث من خلال قواعد البيانات.
٨. يُراجع الباحث بحثه مراجعة لغوية ونحوية وإملائية.
٩. يلتزم الباحث بقواعد الاقتباس والرجوع إلى المصادر الأولية وأخلاقيات النشر العلمي وتحفظ المجلة بحقها في رفض البحث دون إبداء الأسباب.
١٠. اعتماد منهجية واضحة في كتابة البحث بحيث يحتوي على العناصر المتسلسلة الآتية:
  - المقدمة: وتتضمن الإطار النظري للبحث وتكون الدراسات السابقة، مشكلة الدراسة وأسئلتها أو فرضياتها جزءاً منها.
  - أهمية الدراسة
  - محددات الدراسة (الزمانية، المكانية، والموضوعية) إن وجدت.
  - التعريفات بالمصطلحات.
  - إجراءات الدراسة.
  - النتائج ومناقشتها.
  - التوصيات.
  - المراجع.
١١. يراعى في كتابة المراجع الالتزام بتوثيق (APA) التالي:
  - يُشار إلى المراجع في المتن باسم المؤلف وسنة النشر بين قوسين. مثال: داود (٢٠١٦) ، (Petersen).1991
  - توثق المصادر والمراجع في قائمة واحدة في نهاية البحث، وترتب هجائياً حسب اسم المؤلف، باللغتين العربية أو الانجليزية هكذا: (اسم العائلة، أول حرف من الاسم الأول للمؤلف (سنة النشر) عنوان الكتاب، رقم الطبعة مدينة النشر: دار النشر. ص: من- إلى). مثال:
    - العمري، ن. (١٩٩٩) تاريخ العرب قبل الإسلام، ط١ مصر: دار المعارف. ص١٦٠-١٨٠.
  - Rivera, J., and Rice, M. (2002). A Comparison of Student Outcomes and Satisfaction Between Traditional and Web-Based Course Offerings, Jordan.p100
١٢. إدراج أسماء الباحثين ومؤسسات عملهم وأرقام هواتفهم والبريد الإلكتروني على الصفحة الأولى من البحث باللغتين العربية والإنجليزية.
١٣. إرسال جميع محتويات بحثك (متن البحث- الملاحق أو الأدوات) بصيغة الورد إلى البريد الإلكتروني التالي: [editoreps@Refaad.com](mailto:editoreps@Refaad.com) أو من خلال التسليم الإلكتروني في المجلة، ولن يقبل أي ملف بصيغة PDF

١٤. يُعرض البحث على اثنين من المحكمين العلميين في ذات تخصص البحث وعند تعارض حكمهما على البحث يعرض على محكم ثالث ويكون قراره هو المرجح في قبول البحث أو رفضه.
١٥. يلتزم الباحث/ الباحثون بإجراء التعديلات التي طلبها المحكمون وفي حالة عدم الرغبة في تعديل بعض الملاحظات يقوم بكتابة رد علمي مبرر ليعرض على هيئة التحرير، وفي حالة اقتناعها برد الباحث لا يتم تعديل الملاحظة، وإن لم يكن هناك رد علمي مبرر يلتزم الباحث بملاحظات المحكمين كما هي.
١٦. يرسل الباحث/ الباحثون بحتم بعد التعديل في ملف منفصل وملف آخر يحتوي على التعديلات التي قام بها وأرقام الصفحات، وتبرير علمي للملاحظات التي لم تعدل.
١٧. إرسال تعهد بنقل حقوق النشر إلى المجلة وعدم التصرف في البحث إلى حين الحصول على رد نهائي من المجلة.
١٨. يحصل الباحث على خطاب بقبول نشر البحث أو رفضه مع صورة من قرار المحكمين في خلال شهر على الأكثر.
١٩. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث، وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في التحرير والنشر.
٢٠. يستطيع الباحث الحصول على نسخة من بحثه (ملف pdf) من خلال الدخول على موقع المجلة الإلكتروني.

## فهرس المحتويات

رقم الصفحة	اسم البحث	#
٢٠٣	تصور مقترح لبدائل التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء احتياجاتهم والرؤية الوطنية للمملكة ٢٠٣٠م	١
٢٢٥	برنامج تثقيفي للتوعية بمفهوم المواطنة الرقمية لدى الصم والعادين: دراسة مقارنة	٢
٢٤٣	أهمية استخدام الفيسبوك في تدريس طلاب الصف الأول ثانوي من وجهة نظر معلمي ومعلمات الحاسب بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية	٣
٢٦٠	فعالية وحدة تعليمية مقترحة في إكساب بعض المهارات الحاسوبية الأساسية لطفل ما قبل المدرسة	٤
٢٨٧	اتجاهات القيادات النسائية حول الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة (2030)	٥
٣٠٧	الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت وعلاقتها بمستوى الانجاز الوظيفي	٦
٣٢٤	أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على عادات العقل في تطوير الكفاءة الرياضية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن	٧
٣٤٦	دور معلمي الاجتماعيات في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الأحمدية بدولة الكويت من وجهة نظر الطلبة	٨
٣٦٢	تقييم الوعي بالعمليات المعرفية لدى المصايين باضطراب الوسواس القهري مقارنة بالأسوياء لدى عينة من طالبات الجامعة	٩
٣٧٥	مستوى رضا الطلبة عن معايير ومؤشرات معلمي العلوم في الحُكم على قدراتهم العلمية	١٠
٣٨٨	مدارس علمية عُمانية رائدة- مدرسة الشيخ حبيب بن سالم أمبوسعيد (ق ١٢هـ/ ١٨م)	١١
٣٩٧	تقييم فاعلية برنامج التدريب الميداني بالتربية الخاصة من وجهة نظر الطلبة في جامعة جدارا	١٢
٤٠٩	الضغوط النفسية وعلاقتها بالإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج بمدينة الرياض	١٣
٤٣١	ممارسة معلمي العلوم في الأردن للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم	١٤
٤٤٧	واقع التجول العقلي لدى طلبة الجامعة في العراق في ضوء بعض المتغيرات	١٥
٤٦٣	أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية التفكير التخيلي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية بسلطنة عُمان	١٦
٤٧٥	دور الإدارة المدرسية في تحقيق أبعاد التنمية المستدامة في الأردن من وجهة نظر المعلمين	١٧
٤٨٣	أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة الفيزياء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن	١٨
٥٠٠	درجَةُ توافُرِ مَقُومَاتِ مَدْرَسَةِ المُسْتَقْبَلِ فِي مَدَارِسِ مَنطِقَةِ البَاخَةِ وَعَلاقتها بالأداء المَدْرَسِيّ	١٩
٥٢٢	فاعلية برنامج تدريبي مُدعم للدراسات الاجتماعية قائم على التربية الجسدية والاجتماعية لتنمية مهارات حياتية لطفل ما قبل المدرسة وأثره على ممارسات المعلمات واكتساب الأطفال لتلك المهارات	٢٠

## افتتاحية العدد

بسم الله الواحد الأحد، الذي لم يلد ولم يولد، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، وعلى صحابته الكرام الميامين، وعلى من سار على نهجهم إلى يوم الدين

وبعد،،،،،

يسعدني أن أقدم هذا العدد الثاني من المجلد الثامن.. من العام ٢٠٢٠، من المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، والذي يحتوي على عشرين بحثاً في مجالات العلوم التربوية المختلفة.

لك الحمد اللهم حتى ترضى، ولك الحمد بعد الرضى، الذي وفقنا لإتمام هذا العدد بكرمه ومنه، نسأله تعالى الإخلاص في القول والعمل، ونسأله تعالى أن يتقبل من كل من ساهم في اتمامه.

وها أنا أكرر النداء مرة تلو المرة، لأصحاب الهمة، علماء الأمة وورثة الأنبياء، من التربويين والباحثين والعلماء الأكاديميين في العالم، في مجالات التربية وفروعها المختلفة، للمضي معنا في هذا الدرب، الذي باركه الله ورسوله، لنشر إبداعاتهم العلمي ونتائج فكرهم التربوي، في الأعداد القادمة لهذه المجلة، طاعة لله، وطمعاً في الأجر والثوبة، ودعمًا للعلم والمعرفة والخير والنور، مقدرين ومباركين الجهود الطيبة والمشاركات المثمرة.

ولا يفوتني هنا، أن أسجل شكري وعظيم تقديري، لأصحاب الأيدي البيضاء الذين ساهموا بفكرهم ونتائجهم في إخراج هذا العدد، من الباحثين، والسادة المحكمين وهيئة التحرير، والشكر الكبير الجزيل لمن نسق وأخرج وأبدع، سائلين الله عز وجل أن ينفع بهم، وأن يجعلها في ميزان حسناتهم يوم القيامة، وأن ينفع بما تقدمه المجلة، من بحوث ودراسات للباحثين والمسؤولين في مجالات التربية، إنه ولي ذلك والقادر عليه.

رئيس هيئة التحرير

د. حسن العمري

## تصور مقترح لبدائل التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء احتياجاتهم والرؤية الوطنية للمملكة ٢٠٣٠ م

عثمان بن علي القحطاني

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات- كلية التربية والآداب جامعة تبوك- المملكة العربية السعودية  
othman1435@yahoo.com

DOI: <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.1>

تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠/٣/١٢

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٠/٢/١٩

### الملخص:

انطلاقاً من رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ م، والتي أكدت على التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، ومن دور عمادة البحث العلمي في جامعة تبوك بدراسة آليات تحقيق الرؤية الوطنية، هدفت الدراسة تقييم واقع التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، لوضع تصور لبدائل التنمية المهنية، ينطلق من توظيف آليات مجتمع صناعة المعرفة. وتم تحليل الأدبيات، وأهداف الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م، لتحديد تلك البدائل، وتوظيفها في بناء استبيان تضمن (٤٠) مفردة في (واقع التنمية المهنية ومعوقاتهما، بدائل التنمية المهنية واتجاهات المعلمين نحوها، واحتياجات المعلمين في التنمية المهنية المستدامة في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م). وتم حساب صدق وثبات الأداة، وبلغ معامل ألفا كرونباخ (٠,٨٩٣). واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (٩٧) من معلمي التعليم العام في منطقة تبوك، وبينت النتائج ضعف مستوى برامج التنمية المهنية في تلبية احتياجات المعلمين وفق الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م، مع دراسة الاحتياجات التدريبية. وقدمت الدراسة تصور مقترح لبدائل التنمية المهنية متضمناً: الأسس والبدائل، والأهداف، والمحتويات والآليات، واستراتيجيات التقويم والمتابعة مع تحكيمه ووضعه في صورة قابل للتطبيق.

الكلمات المفتاحية: التنمية المهنية؛ الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م؛ معلمين.

### المقدمة:

تُعد التنمية المهنية للمعلمين مدخلاً لتطوير الأداء التدريسي أثناء الخدمة، تنطلق من ضرورة الاطلاع المستمر للمعلم على المستجدات في المجالات الأكاديمية والمهنية، مع ضمان صقل المعلم بالخبرات الضرورية عند استحداث التغييرات في مجالات المناهج وطرق التدريس، والتعرف على أساليب واستراتيجيات التدريس المعاصرة في مادة تخصصه.

وأشارت دراسة الجمال (٢٠٠٥) إلى ضرورة التحديد الدقيق لفلسفة ومعايير التنمية المهنية المستدامة، وأهدافها ورسالتها وبرامجها وآلياتها، مع توعية المعلمين بها، وتبني معايير الجودة الشاملة في عمليات التنمية المهنية، وتوظيف تكنولوجيا العصر في دراسة الاحتياجات التدريبية وتنفيذ برامج التنمية المهنية المستدامة، والإفادة من الخبرات الدولية، مع نشر ثقافة التنمية المهنية داخل المدارس، ومشاركة القيادات التعليمية والمدرسية في تصميم آليات وبرامج التنمية المهنية.

وتُعد التنمية المهنية المستدامة للمعلم عملية مستمرة طيلة الحياة الوظيفية، منتظمة وهادفة ومتواصلة، ومرتبطة بتطوير أدائه وعمله وترقية مهامه، وتحسين ممارساته وسلوكه، وتتسم عملية التنمية المهنية للمعلم، بكونها عملية منظمة، وشاملة، وتركز على تنمية مهارات التفكير العلمي، وإجراء البحث والتجريب، وتمثل صورة من صور التعلم المستمر بتطبيق مبدأ التناوب بين التعليم والعمل، وتقوم على فكرة تطبيق ما يتعلمه المعلم في تأدية مهام جديدة، ومن بين أهدافها ما يلي (الحداد، ٢٠١٠: ٣٣):

- تحديث أداء المعلمين بتجريب أساليب تعليم وتدريب متطورة.
- تشجيع المعلمين على تنفيذ أساليب واستراتيجيات تدريس معاصرة وفعالة.
- صقل مهارات المعلمين تربوياً وأكاديمياً.
- مساعدة المعلمين من استيعاب المزيد حول خصائص الطلبة.

- تشجيع المعلمين على اتخاذ مواقف ناقدة لممارستهم التدريسية بما يمكن من تطويرها.
  - تزويد المعلمين بأساليب معاصرة في تقييم أداء الطلبة.
  - توسيع عملية تبادل الخبرات التعليمية بين المعلمين والمؤسسات التعليمية.
  - تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين نحو العمل والعلاقات الإنسانية.
  - صقل مهارات المعلمين في استخدام التقنيات التكنولوجية المعاصرة وتوظيفها في التدريس.
- وأشارت دراسة قدومي (٢٠١٥) أن التنمية المهنية المستدامة بمثابة عملية منظمة ومدروسة لبناء مهارات أكاديمية وتربوية وإدارية وشخصية لدى المعلم، بغية تحقيق أداء فعال في المهام والمسؤوليات، وتعد التنمية المهنية المستدامة عملية شاملة تتضمن العديد من المسارات، منها: التنمية التدريسية، والتنمية التجديدية، والتنمية التفاعلية، والتنمية الذاتية، وتعد التنمية المهنية ضرورة ملحة لكل المعلمين، والعاملين بالحقل التربوي خاصة في ظل مصطلح مجتمع المعرفة، هذا المجتمع الذي يقوم على إنتاج ونشر وتوظيف المعرفة بهدف الارتقاء بالمجتمع، وتنوع بدائل وآليات التنمية المهنية منها: الاجتماعات المدرسية وفق التخصص الواحد، والزيارات الصفية بين المعلمين، والزيارات بين المدرس للتخصصات أو للمدرسة ككل، وملاحظة المعلمين من قبل زيارات الإدارة المدرسية، وملاحظة المعلمين من قبل المشرف التربوي، وأساليب التدريب والبرامج المقصودة، وأساليب التدريب والتنمية المهنية الذاتية، وتوظيف الإنترنت في التنمية الذاتية، والاطلاع الحر في مجال التخصص أو المجالات التربوية.
- واتفقت مع ما سبق من آليات دراسة المنشاوي (٢٠٠٩)، حيث حدد مجموعة من الآليات والبدائل المرتبطة بالتنمية المهنية المستدامة منها: التدريب أثناء الخدمة، والتعلم عن بعد، والتعلم الذاتي، والإشراف التربوي، والبعثات الخارجية والداخلية، والدورات التنموية، وحلقات النقاش، والمؤتمرات الأكاديمية، وبرامج الشراكة بين الجامعات والإدارات التعليمية، وبحوث الفعل، ويضاف إلى ذلك ما يرتبط بتوظيف الأدوات والصيغ الرقمية في التطوير والتنمية الذاتية.
- وحددت دراسة كل من (عبد الغني، وطه، ٢٠١٥: ٤٠-٤١) مجموعة من المسارات المهنية في حياة المعلم الوظيفية ترتبط بمجموعة من الاحتياجات يجب مراعاتها عند تصميم برامج التنمية المهنية، وتمثل هذه المسارات في:
- المسار الأول يرتبط بمرحلة ما قبل العمل، وهي مرحلة الإعداد والتدريب للحصول على رخصة مزاولة مهنة التعليم.
  - المسار الثاني يرتبط بمرحلة الاستهلاكية أو بداية العمل، وفيها ينشغل المعلمون بتطبيق النظريات التربوية، والمجالات التطبيقية التي تم تعلمها لسد الفجوة بين النظرية والتطبيق.
  - المسار الثالث يرتبط بتعزيز الكفاءة وفيها يسعى المعلم إلى تحسين مهاراته في المجال التخصصي والمهني، ويتسم فيها بدرجة عالية من الحماسة والقابلية للتعليم والتعلم.
  - المسار الرابع يرتبط بالخبرة والكفاءة، وفيها يتسم المعلمون بالاستقرار الوظيفي والمعرفي، وتقل فيها درجة الحماسة نحو التعليم والتعلم، وتتطلب تحفيز من المدرسة للاستمرارية في المشاركة في برامج التنمية المهنية.
  - المسار الخامس يرتبط بمرحلة الثبات في الخبرة والاستقرار في المهنة، حيث تندر فيها مشاركة المعلم في البرامج، وعزوفه عن الاطلاع على المستجدات في مجال تخصصه.
  - المسار السادس يرتبط بإنهاء المهنة والتقاعد، وفيها يسعى المعلم إلى إنهاء التزاماته التدريسية والتعليمية، وتقل فيها درجة حماسه نحو المهنة، وقبوله للبرامج الجديدة.
- وتعد التنمية المهنية مطلباً حيوياً في الوقت الراهن، وحول أهمية التنمية المهنية المستدامة للمعلمين فقد أشارت دراسات كل من (Burnett, 2011., Leader, 2003)، أهمية التنمية المهنية المستدامة خاصة في عصر الانفجار المعرفي والثورة المعلوماتية، والسرعة في التغيرات داخل النظام التعليمي وبرامجه التعليمية، وأشارت دراسة (Papastamatis, et.al, 2009) إلى أهمية برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة، كما أشارت دراسة (Golob, 2012) إلى أهمية البعد التكنولوجي والأدوات الرقمية في بدائل ومعالجات برامج التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، وأكدت دراسة (Pusmaz, Ozdemir, 2012) أهمية شبكة الإنترنت في تصميم برامج التنمية المهنية للمعلمين، كما أكدت دراسة (Dobos, 2015) على أهمية تركيز برامج التنمية المهنية على العديد من المتغيرات داخل الموقف التعليمي، وعدم الاقتصار على البرامج التدريبية المرتبطة باستراتيجيات التدريس، فعلى سبيل المثال تشير الدراسة أن نتائج الدراسات الكيفية في مجالات التنمية المهنية المستدامة تؤكد على ضرورة تكثيف برامج التنمية المهنية على متغيرات البيئة التعليمية داخل الصف وداخل المدرسة، وتطوير أداء المعلم في هذا المجال، كما أكدت دراسة (Ninlawan, 2015) على ضرورة مراعاة تنوع برامج التنمية المهنية المستدامة بما يمكن من مواجهة العديد من المشكلات التعليمية خاصة ما يرتبط بصعوبات التعلم، والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

ولقد هدفت دراسة (Elshof, 2005: 173) إلى تحليل (٤٥) دراسة في مجال التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، ولقد توصلت نتائجها إلى أن معظم المعلمين يعزفون عن المشاركة في البرامج التدريبية بسبب العديد من العوامل أهمها في الأولوية: الوقت المتاح للتدريب، والمحتوى العلمي، حيث يميل المعلمون إلى المشاركة في برامج التنمية المهنية ذات الصبغة الرقمية أو التكنولوجية سواء على مستوى المحتوى العلمي، أو على مستوى المعالجات التدريبية، بالإضافة إلى ضرورة التركيز على بدائل التنمية المهنية الذاتية للمعلمين، مع تقديم مقومات هذه البدائل وتوفيرها داخل المدرسة.

وأكدت دراسة الشهراني (٢٠١١) إلى إنه على الرغم من الجهود المبذولة في مجالات التنمية المهنية للمعلمين، إلا أنها تواجه العديد من التحديات لأسباب كثيرة منها: كبر مجتمع المعلمين، والنمو المستمر لهذا المجتمع في جميع المراحل التعليمية، مما يجعل عملية استيعاب كافة المعلمين ذات صعوبة كبيرة خاصة في ظل برامج التنمية المهنية التقليدية، بالإضافة إلى معارضة مديري المدارس خروج المعلمين لدورات تدريبية أو غيرها أثناء فترة الدراسة، مع تعدد الجهات المسؤولة عن التدريب كأحد آليات التنمية المهنية، وأشارت الدراسة إلى تصور مقترح للمركز الوطني للتنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، ومن بين أهدافه إيجاد منظومة موحدة للتنمية المهنية للمعلمين، وبناء منظومة مهنية متكاملة، مع توفير فرص الترقى المهني، وإثارة دافعية المعلمين نحو تطوير الأداء المهني، وتحفيز المعلمين على الابتكارات والاختراعات التربوية والتخصصية، وبناء الاتجاهات الإيجابية وتنمية الولاء نحو مهنة التعليم، وتأهيل المعلم الجديد وإكسابه متطلبات التعليم والتعلم، والتعريف ببيئة التعليم والتعلم وأنظمتها.

كما أشارت دراسة الحربي (٢٠١١) إلى قصور برامج التدريب كأحد آليات التنمية المهنية للمعلمين، ويعزو ذلك إلى العديد من العوامل منها: ضعف اهتمام البرامج التدريبية بتطبيق مفاهيم الجودة الشاملة في التنمية المهنية، وندرة مواكبتها للتغيرات والتحديات المعاصرة، وعدم ارتباطها لحاجات المعلمين، قصور وتناقض محتوى بعض البرامج التدريبية، وعشوائية تقييم البرامج التدريبية من حيث صلاحيتها وفعاليتها التدريبية دون تخطيط جاد، وضعف العلاقة بين الهيئات المنوط بها برامج التدريب والتنمية المهنية للمعلمين، وغلبة الطابع التقليدي علي البرامج المقدمة للمعلمين، وغلبة الطابع النظري على محتوى هذه البرامج، وعدم مناسبة الوقت التي تقدم فيه هذه البرامج للمعلمين، وأشارت توصيات الدراسة إلى ضرورة التنسيق بين المؤسسات والجهات المعنية، واعتبار التدريب أحد آليات واستراتيجيات التنمية المهنية، والتي يتطلب التخطيط وفق أسس علمية، والثقة التامة في قدرات المعلم وإمكاناته، مع ضرورة تحفيز المعلمين، وتقييم أدائهم، مع دراسة احتياجات المعلمين بصورة صادقة، مع الربط بين جوانب التعلم (معرفي- وجداني- مهاري) داخل محتوى البرامج، مع الارتباط بالمتغيرات العالمية المعاصرة، مع مراعاة احتياجات المعلمين في الجوانب الأكاديمية، والإدارية، والارتباط بمهارات اتخاذ القرار، وحل المشكلات، والقيادة والعمل الجماعي، مع ارتباط برامج التنمية المهنية بنتائج البحوث العلمية.

كما أشارت دراسة محمد (٢٠١١) إلى قصور برامج التنمية المهنية على التدريب، ونمطية البرامج المقدمة لتدريب المعلمين، وعدم تركيزها على الجوانب التطبيقية وتقنيات التعليم، وعجزها عن تزويد المعلمين بمهارات التنمية المهنية الذاتية، والتعلم المستمر، مع عزوف نسبة كبيرة من المعلمين عن المشاركة في هذه البرامج لشعورهم بعد فعاليتها، وغياب دور المدرسة في التنمية المهنية للمعلمين بسبب قلة الإمكانيات المادية، وعدم وجود الخبرات الكافية في برامج التنمية المهنية داخل المدارس، كما تختفي آليات التنمية المهنية بخلاف التدريب، حيث لا يوجد شروط واضحة ومرتبطة بالتنمية المهنية فيما يخص صلاحية مزاولة المهنة والاستمرارية فيها، كما لا ترتبط عملية الترقى بمعايير معاصرة ترتبط بضرورة التنمية المهنية الذاتية للمعلمين على الدرجة المراد الترقى عليها.

وحددت دراسة (Kim, et.al, 2014) مجموعة من المشكلات والتحديات تواجه برامج التنمية المهنية أهمها: وقت تقديم برامج التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، ومدى مشاركة المعلمين في تحديد الوقت المناسب، بالإضافة إلى الزمن المخصص لتلك البرامج، إن وقت تقديم البرامج قد يكون محفزاً لمشاركة المعلمين، كما أن الوقت قد يرتبط بآلية التنمية المهنية المستخدمة، فعلى سبيل المثال بعض الآليات والاستراتيجيات قد تتطلب وجود المعلم بالمدرسة منها: الملاحظة، تخطيط درس نموذجي، متابعة تدريس الأقران، التأملات الصفية، ومن المشكلات ذات الأهمية التي تواجه برامج التدريب مدى إمكانية تطبيق المواد التدريبية/ محتوى برامج التنمية المهنية، فالمعلم قد يفقد دافعيته في حالة شعوره بعدم وجود جوانب تطبيقية لما يتعلمه من نظريات ومبادئ، كما تعد البيئة المحيطة بالمعلم أثناء تلقي البرامج التدريبية محفزاً للمشاركة والاستفادة، وقد تكون عائقاً بين المعلم والجوانب التطبيقية، ومن المشكلات التي تم ملاحظتها من خلال دراسات تقييم برامج التنمية التزام المعلمين بالمشاركة الهادفة، وأوصت الدراسة من البدائل الضرورية لتطوير برامج التنمية المهنية تبني مفهوم التنمية المهنية المستدامة المتمركزة على المدرسة.

وأشارت دراسة كل من بوضياف وبن خورور (٢٠١٥) أن التنمية المهنية المستدامة من المفاهيم المعاصرة التي تولي اهتماماً إلى الاستمرارية في التعليم والتعلم والتدريب، وأشارت الدراسة إلى قصور برامج التنمية المهنية، حيث يلاحظ أنه غلبة الطابع النظري، والتركيز على المشكلات والجوانب الإدارية، وعدم ارتباطها بالمهام الوظيفية خاصة في حالات الترقية، وعدم دراستها للاحتياجات المهنية، كما لوحظ غياب العديد من آليات التنمية المهنية المستدامة، وقصورها في معظم الأعيان علي البرامج التدريبية، على الرغم من صعوبة المشاركة فيها خاصة أثناء سير العملية التعليمية.

وحول واقع التنمية المهنية، فقد اتضح من خلال الزيارات الميدانية للمدارس بمنطقة تبوك، أنه على الرغم من الجهود الكبيرة المبذولة في هذا المجال وجود العديد من التحديات أمام برامج التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، يمكن تلخيصها فيما يلي:

- التركيز على التدريب كأحد أساليب وآليات التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، والقصور في توظيف العديد من آليات التنمية المهنية خاصة ما يتمركز حول القدرة المؤسسية للمدرسة منها: الزيارات الصفية لمدرء المدارس والمشرفين التربويين وأهميتها في دراسة وتحديد الاحتياجات المهنية والأكاديمية للمعلمين بصورة واقعية، مع القصور في تفعيل الزيارات الصفية بين المعلمين بغية تبادل الخبرات، وندرة توظيف آليات التنمية المهنية الذاتية، بالإضافة إلى ندرة توظيف المعلمين لنتائج تقييم الطلبة لعمليات التدريس والتعليم، وكتابة الملاحظات الصفية عن الدرس، والتدريس التأملي، وتطبيق البحوث الإجرائية (بحوث الفعل).
  - القصور في الاستفادة من المعلمين المبتعثين للخارج، في بناء دورات داخل المدرس، وجلسات نقاش يمكن الاستفادة منها في تطوير الممارسات التدريس للمعلمين داخل التخصص الواحد.
  - ميل بعض المعلمين لاستخدام خطط التدريس (التحضير) الجاهز يقلل من فرص التنمية المهنية المستدامة للمعلمين عن طريق المرور بخبرات تحليل محتوى الدرس، وصياغة الأهداف، ورسم خريطة للمفاهيم والأفكار الرئيسية، والتمييز بين المفاهيم والمهارات والتعميمات، وتوصيف عمليات التعليم والتعلم وعمليات العلم خاصة في محتوى المناهج المطورة.
  - القصور في التكامل بين الكليات بأقسامها العلمية والميدان التربوي خلال البرامج المقدمة، حيث يجب التواصل بين الإدارات التعليمية والأقسام العلمية لدراسة احتياجات المعلمين بدقة، وتوصيفها وتصميم البرامج التربوية والأكاديمية في المسارات المختلفة وفق تلك الاحتياجات.
  - توقيت البرامج التدريبية عادة يكون من بين عوامل عزوف المعلمين عن تلك البرامج، مع فقدان الدافعية لدى بعض المعلمين فيما يرتبط بمحتوى البرامج التدريبية.
  - ندرة مشاركة المعلمين في المؤتمرات والندوات وورش العمل، وحتى في حالة المشاركة اتضح ندرة وجود خطة للاستفادة من المعلمين المشاركين في تلك الآليات في تطوير أداء المعلمين، وتطوير الأداء المدرسي بصفة عامة.
- وعلى الجانب الآخر يشير العيسى (٢٠١٦) أن الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م للمملكة العربية السعودية تمثل خريطة طريق لمرحلة جديدة في تاريخ المملكة العربية السعودية، وتتضمن برنامجاً أكثر ارتفاعاً بالتعليم يضمن تعليم يسهم في عجلة التقدم الاقتصادي، وسد الفجوة بين مخرجات التعليم، ومتطلبات سوق العمل، كما يعد تطويراً لدور الأسرة ومشاركتها في العملية التعليمية، ولذا يجب التنسيق بين الجامعات السعودية والإدارات التعليمية للعمل على تحقيق رغبة القيادة الرشيدة في التنمية المستدامة.
- وقد عملت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (٢٠١٦ م)، على التوعية بالرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م من خلال تقديمها في صورة مجموعة من القيم وفق مستويات تعليمية تمثلت في: مستوى الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية، ومستوى الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية، والمرحلة المتوسطة، والمرحلة الثانوية، كما تضمنت دليل المعلم في تدريس الوحدة التعليمية المرتبطة برؤية المملكة وتوعية الطلبة بها داخل المدارس، مع استشراف دور المعلمين والطلبة في تحقيق تلك الرؤية بغية تعزيز القيم الوطنية في نفوس الطلبة.
- وانطلاقاً من ضرورة تفعيل أدوار المشاركين في العملية التعليمية بصفة عامة والمعلمين على وجه الخصوص للقيام بمهام بصورة فاعلة، وكفاءة عالية، هدفت الدراسة الحالية إلى تطوير آليات التنمية المهنية المستدامة، من خلال تحديد وتوصيف وتوظيف بدائل أخرى للتنمية المهنية وفق الأهداف الاستراتيجية للرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م، والتجارب الدولية، ونتائج دراسة الواقع الميداني للمعلمين، ونتائج تقييم برامج التنمية المهنية في الميدان، مع تصميم تصور مقترح لبدائل التنمية المهنية للمعلمين.

#### مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

- بينت نتائج دراسة سوبكين وأدميك (Sobkin, & Adamchuk, 2015) وجود العديد من أوجه القصور في برامج التنمية المهنية في الواقع الحالي، حيث لا تتفق مع متطلبات العصر الرقمي، ولا تتماشى مع التغيرات في مهام وممارسات المعلمين المتوقعة، وأوضحت نتائج دراسة كل من خان وخان (Khan & Khan, 2017) على أهمية تطوير آليات التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاحتياجات المستقبلية القائمة على تحيل النظم التعليمية، وبينت نتائج دراسة جاي وراسلي وماك سوج (Gage., Grasley., & MacSuga, 2018) أهمية تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين وفق احتياجاتهم، ووفق المشكلات التي تواجههم في أنشطة التعليم والتعلم والإدارة الصفية.
- كما بينت نتائج دراسة المنصور والغامدي (٢٠١٩) وجود بعض أوجه القصور في جودة أداء المعلم، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير نظم الإعداد والتنمية المهنية للمعلمين المتقدمين لشغل وظائف التعليم، كما أوصت العديد من الدراسات منها دراسة الفيقي (٢٠١٨) بضرورة الانطلاق من الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م في إعداد برامج التطوير في مجالات التعليم والتعلم والإدارة الصفية.
- كما تبين من خلال ملاحظة الباحث ومناقشة العديد من المعلمين المنتسبين لبرامج الدراسات العليا في جامعة تبوك، والزيارات الميدانية في برامج التدريب العملي، والمشاركة في برامج التنمية المهنية وجود العديد من المشكلات المرتبطة بالتنمية المهنية من أهمها: عمومية المحتوى العلمي في برامج التنمية المهنية وعدم ارتباطه بالتخصصات الأكاديمية، وندرة الترابط بين محتوى برامج التنمية المهنية والاحتياجات التدريبية للمعلمين، كما لوحظ

اقتصار برامج التنمية المهنية على الآليات التقليدية ومنها برامج التدريب وجهاً لوجه، والذي يرتبط بمواظبة المعلم بصورة أساسية، كما يلاحظ عدم وجود برامج لمتابعة وقياس مدى انتقال أثر التدريب ميدانياً.

ومن خلال ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في قصور برامج التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م، وقصورها على البرامج التدريبية التقليدية، وعدم ربطها بالبدائل التقنية، والتنمية المهنية الذاتية، ومواجهة المشكلة الحالية تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات التالية:

- السؤال الأول: ما واقع توظيف بدائل واستراتيجيات التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م للمملكة العربية السعودية؟
- السؤال الثاني: ما احتياجات المعلمين في التنمية المهنية المستدامة في ضوء رؤية ٢٠٣٠ م؟
- السؤال الثالث: ما بدائل واستراتيجيات التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م للمملكة العربية السعودية؟
- السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول واقع توظيف بدائل واستراتيجيات التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م للمملكة العربية السعودية تعزي لتغيرات ( المرحلة التعليمية، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة)؟
- السؤال الخامس: ما التصور المقترح (أسس، أهداف، محتوى، ومعالجات واستراتيجيات وبدائل وأساليب تقويم ومتابعة) لتطوير بدائل واستراتيجيات التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م للمملكة؟

#### أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- تقييم واقع توظيف بدائل واستراتيجيات التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء متطلبات تحقيق الأهداف الاستراتيجية للرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م.
- تحديد احتياجات ومتطلبات تحقيق الأهداف الاستراتيجية للرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م في أداء المعلمين، وانعكاساتها على بدائل واستراتيجيات التنمية المهنية المستدامة.
- توصيف قائمة بدائل واستراتيجيات التنمية المهنية المستدامة وفقاً لمتطلبات تحقيق الأهداف الاستراتيجية للرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م.
- تصميم تصور مقترح لتطوير بدائل واستراتيجيات التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء متطلبات تحقيق الأهداف الاستراتيجية للرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م.

#### أهمية الدراسة:

تنتقل أهمية الدراسة الحالية من ضرورة العمل على تحقيق الأهداف الاستراتيجية للرؤية الوطنية وفق التخصصات والمؤسسات والأطراف المعنية، حيث تزامن مع العمل على تحقيق أهداف ومبادرات وبرامج الرؤية الوطنية للمملكة ٢٠٣٠ م، كما تعد إضافة علمية استجابة للعديد من التوصيات والدراسات السابقة في مجالات التنمية المهنية للمعلمين. ولما كان المعلم ركيزة العملية التعليمية والموقف التعليمي، تعد تطوير برامج التنمية المهنية المستدامة للمعلمين مطلباً ضرورياً لتحقيق تلك الأهداف والانتقال بالمملكة إلى خطوات أكثر شمولاً واتساعاً وتقدماً نحو مجتمعات صناعة المعرفة، ويمكن أن تفيد نتائج ومخرجات الدراسة الحالية فيما يلي:

- تسهم في تقديم مجموعة من التوصيات التي قد تزود أصحاب القرار بالأولويات لتحقيق الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م، والانطلاق نحو تعزيز مجتمع المعرفة ودعم سوق العمل.
- يفيد إدارة التدريب ومسؤولي التنمية المهنية للمعلمين في الأخذ ببعض البدائل والاستراتيجيات والتوجهات المعاصرة في التنمية المهنية المستدامة منها: البحوث الإجرائية، وجلسات المناقشة في مجموعات تخصصية، والدروس النموذجية، وملاحظة الأقران، وملف التطوير المهني الذاتي، والمشاركات في المؤتمرات التقليدية والافتراضية، ومكتبة الدروس الرقمية، وملاحظات الطلبة، والتأمل الذاتي، والتدريس التأملي، والتقويم الأصيل، ومناقشة أولياء الأمور، وورش العمل داخل المدرسة، ومراكز التنمية المهنية بالمدرسة، ومراكز دعم المعلم عن طريق الإشراف التربوي، والتواصل مع الأقسام العلمية بالكليات والجامعات، والتدريب المصغر المتمركز على درس نموذجي، والتواصل بين المعلمين في مدارس مختلفة، ونقل التجارب الناجحة بين المدارس، وغيرها من الآليات التقليدية والرقمية.
- يفيد المشرفين التربويين في التخصصات المختلفة في التعرف على بعض بدائل التنمية المهنية، وآليات توظيفها بغية ضمان التنمية المهنية المستدامة للمعلمين وفق متطلبات تحقيق الأهداف الاستراتيجية للرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م.
- يفيد المعلمين ومدراء المدارس في تعرف آليات توظيف بعض بدائل التنمية المهنية المستدامة بصورة إجرائية داخل المدارس.

- يفيد الباحثين بمجالات المناهج وطرق التدريس بالتعرف على آليات تفعيل البحث العلمي في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للرؤية الوطنية من جانب، ودراسة بدائل التنمية المهنية المستدامة للمعلمين من جانب آخر.

#### حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على ما يلي:

- الحدود المكانية: تم تطبيق أدوات الدراسة بمدارس مدينة تبوك التابعة لمنطقة تبوك التعليمية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الأول بالعام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١ هـ.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من المعلمين بالإدارة العامة لتعليم تبوك.
- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على الأهداف الاستراتيجية بالرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م والمرتبطة بتطوير نظام التعليم بصفة عامة، والمبادرات المرتبطة بالتنمية المهنية للمعلمين على وجه الخصوص، كما تقتصر في متغيرات الدراسة على التخصص والمراحل الدراسية وعدد سنوات الخبرة.

#### مصطلحات الدراسة

##### • التصور المقترح:

يعرفه الشهراني (٢٠١١) بجمع المعلومات والبيانات، ودراسة واقع برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، في ضوء فلسفة التعليم المستمر، بهدف تقديم تصور متكامل للتنمية المهنية يدعم متخذي القرار في تيسير آليات وعمليات التنمية المهنية. ويعرفها الروقي (٢٠١٩) بخطة المملكة العربية السعودية بعد النفط، تم الإعلان عنها في ٢٥ إبريل ٢٠١٦ م، تضمنت آليات تطوير النظام التعليمي من حيث فلسفة بناء المناهج الدراسية، وأهدافها، وسبل تطويرها، وآليات تطويرها ومتابعتها، مع الارتقاء بآليات التنمية المهنية للمعلمين، وتطوير استراتيجيات التدريس، والانتقال من التركيز على المعلم إلى الطالب، والانتقال من التركيز على المفاهيم والحقائق إلى إتقان المهارات، وتمكين الشخصية، وبناء الثقة لدى الطالب، وتنمية روح الإنتاج والإبداع، مع تصميم بيئة تعليمية دافعة للطالب نحو التعلم، وجاذبة للاستمرارية في التعلم. ويعرف في الدراسة الحالية إجرائياً بإطار عام مخطط ومقصود في ضوء أبعاد ثلاثة (الاتجاهات المعاصرة، واقع التنمية المهنية، الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م)، يرتبط هذا الإطار بالتنمية المهنية المستدامة للمعلمين، يوضح أسس وأهداف وآليات واستراتيجيات التنمية المهنية في ضوء الأهداف الاستراتيجية للرؤية الوطنية للمملكة العربية السعودية، كما يتضمن معايير اختيار بدائل التنمية المهنية، ومعايير محتوى البرامج المقدمة للمعلمين، ومعايير تصميم الأدوات المستخدمة والمعالجات، وأساليب المتابعة والتقييم.

##### • التنمية المهنية المستدامة Sustainable Professional Development

يعرفها بيت وليبن (Pitt, & Lubben, 2009) بعمليات تغيير في الممارسات التدريسية والتعليمية للمعلمين لسد الفجوة بين التطورات في المجال الأكاديمي والمهني على المستوى النظري، وبين الميدان العملي داخل المدرسة. ويعرفها محمد (٢٠١١) بمجموعة الأنشطة والبرامج المستمرة والتي يتم التخطيط لها وتنفيذها من أجل بناء وتطوير القدرات والمهارات والخبرات للمعلمين وإعدادهم للقيام بأدوارهم المتغيرة تفرضها متغيرات عصر التدفق المعرفي بطريقة أكثر كفاءة وفعالية. ومن بين برامج التنمية المهنية: برامج التأهيل/الصقل التربوي، وبرامج علاج أوجه القصور لدى المعلم، وبرامج التجديد للاطلاع على أحدث النظريات والتطورات العالمية والتربوية وعند البدء في تقديم مشروعات تعليمية أو مناهج جديدة، وبرامج الترقى، ومن آليات أو استراتيجيات التنمية المهنية ما يلي:

١. برامج التدريب.
٢. التدريب عن بعد.
٣. بحوث الفعل/البحوث الإجرائية.
٤. التعاون والتفاعل مع الزملاء.
٥. حلقات النقاش وورش العمل.
٦. البرامج المعتمدة على شبكة الإنترنت.
٧. التناوب الوظيفي.

كما يعرفها كل من عبدالغني وطه (٢٠١٥) بكونها التغيرات الحادثة في الممارسات المهنية للمعلم وترتبط بمجموعة من الأبعاد: ميول المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس، الرضا الوظيفي، كفاءة المعلم، التحديات والصعوبات التي يواجهها، تطلعات المعلم المهنية، احتياجات المهنة، المناخ المدرسي، علاقة المعلم بزملائه، علاقة المعلم بالطالب، وعلاقة المعلم بالإدارة المدرسية.

ويعرفها كل من بوضياف وبن خورور (٢٠١٥) بعملية مستمرة مخطط لها قابلة للتنفيذ من أجل تزويد المعلمين بالقدر الكاف من المعرفة والإبداع لارتقاء بمستواه المهني والأكاديمي، بما ينعكس على ممارسات التدريس والتعليمية.

وتعرف التنمية المهنية المستدامة إجرائياً في الدراسة الحالية بمجموعة الآليات والاستراتيجيات التي يمكن توظيفها من قبل الجهات المعنية بغية تطوير وتغيير ممارسات المعلمين على المستويات الأكاديمية والتربوية والتكنولوجية والثقافية والشخصية، وتهدف التنمية المهنية المستدامة التغييرات في البناء المعرفي للمعلم، مع تحسين مهاراته وقدراته، وتوكيد اتجاهات الإيجابية نحو المهنية ونحو المادة، والطلاب، والمدرسة. وتتنوع بدائل تطوير التنمية المهنية منها ما يتركز حول المدرسة (داخل المدرسة)، ومنها خارج المدرسة، ومنها ما يرتبط بالمعلم ذاته.

### الخلفية النظرية للدراسة

تؤكد عمليات وممارسات تحليل النظم التعليم في البلدان المختلفة أن الجهود المبذولة لتحسين نوعية التعليم ترتبط بشكل أساسي مرتبطة بجودة أداء المعلمين، خاصة في ظل التغييرات في مدخلات النظم التعليمية، والتطورات المستمرة في المعالجات، والاستدلالات التي تشير إلى استمرارية هذه التغييرات في المستقبل، وتهدف التنمية المهنية إلى توفير الدعم المهني المستمر للمعلمين بغية علاج المشكلات التي تواجههم من خلال ممارسات حقيقية تطبيقية، مع تدريب المعلمين على تطبيق المعارف المستحدثة بصورة عملية (Khan., & Khan, 2017: 2018).

وتعد التنمية المهنية للمعلمين من الركائز الأساسية في تطوير أداء المعلم أثناء الخدمة، حيث تعد التنمية المهنية أمر ضروري لتزويد المعلمين بالمعارف والمهارات والقيم التي تتعلق بالجوانب المهنية والأكاديمية، وتزويده بالاستراتيجيات المعاصرة في التدريس والتعليم، ويتطلب ذلك انطلاق برامج التنمية المهنية من الاحتياجات التدريبية للمعلمين، والأخذ بمبدأ التنمية المهنية المستمرة، مع بناء وعي المعلمين بالمستحدثات والتحول الوطني، وبناء قدراتهم في إجراء البحوث الإجرائية، مع بناء قدراتهم في التنمية المهنية المستدامة الذاتية بصورها التقليدية والرقمية (الأكلي ودغري، ٢٠١٧).

وتعد التنمية المهنية بمثابة الآلية المتاحة لسد الفجوات بين التطور في ممارسات التعليم والتعلم والتحديات الأكاديمية والمهنية للمعلمين، وفي ظل العصر الرقمي يراعي تطوير آليات وبرامج التنمية المهنية والانتقال نحو الممارسات التطبيقية المتضمنة في تلك البرامج، مع تحسين وتوسيع قاعدة التنمية المهنية، مع تعزيز الممارسات البحثية لتطوير الأداء التدريسي، والتركيز على تطوير ممارسات المعلمين في التعامل مع الطلاب ودراسة احتياجاتهم التعليمية والاجتماعية والشخصية، كما بينت نتائج دراسة ستيت وآخرين (State, et.al, 2019) ضرورة البدء بدراسة الاحتياجات التدريبية والتركيز عليها في تخطيط برامج التنمية المهنية في المجالات التالية:

- التنمية المهنية آلية لتعديل الجانب المعرفي لدى المعلم.
  - التنمية المهنية تركز على تحليل المحتوى العلمي في كل مادة دراسية.
  - التنمية المهنية تركز على وعي المعلم بمعالجات المحتوى العلمي بصورة تطبيقية.
  - التنمية المهنية تركز على خطط التحسين والتطوير الذاتي داخل كل مدرسة.
  - التنمية المهنية تركز على تدريب المعلمين على التقنيات الحديثة في التعليم.
  - التنمية المهنية تشمل صيغ متنوعة منها التدريب وورش العمل والندوات والمؤتمرات والبحوث الإجرائية والآليات الذاتية وتبادل الخبرات.
- كما بينت دراسة جريترس وآخرين (Geeraerts, et.al, 2015) على أهمية التنمية المهنية باعتبارها آلية في التنشيط المعرفي للمعلمين أثناء الخدمة، وتهدف التنمية المهنية إلى بناء المعارف والمهارات، وبناء مجتمعات التعلم بين المعلمين، وتعزيز الثقة بالنفس لدى المعلمين، وتعزيز الهوية المهنية لدى المعلمين، كما تعد آلية لتبادل الخبرات بين المعلمين في تخصصات متباينة أو تخصص واحد وفق خبرات متباينة، هذه الآلية تعتمد على العديد من الأساليب من بينها مجموعات الأقران/ الخبراء، والتنمية المهنية الذاتية، والمشروعات البحثية التطويرية.
- وعلى الجانب الآخر تضمن برنامج التحول الوطني كأحد برامج الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م للمملكة العربية السعودية مجموعة من الأهداف الاستراتيجية المرتبطة بالتعليم بصفة عامة (٨ أهداف استراتيجية، ارتبط الهدف الاستراتيجية الثاني بالمعلم حيث أشار إلى ضرورة تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم وتطويرهم، وارتبط هذا الهدف الاستراتيجي بأهداف الرؤية والمتمثلة في تحسين هذا الدور للمعلم بغية ترسيخ القيم الإيجابية وبناء شخصية مستقلة لأبناء الوطن، وتزويد المواطنين بالمعارف والمهارات اللازمة لموائمة احتياجات سوق العمل المستقبلية، ومن مؤشرات الأداء لهذا الهدف الاستراتيجي زيادة متوسط عدد ساعات التطوير المهني التي مر بها المعلمون لتصل إلى (١٨) ساعة عام ٢٠٢٠ م، ثم تدريجياً تصل إلى المعيار الإقليمي (٢٥ ساعة)، والمعيار العالمي (١٠٠ ساعة)، كما تضمن البرنامج مجموعة من الأهداف ذات الصلة المباشرة بمهام المعلم وتبرر البحث عن بدائل في التنمية المهنية، منها ما يلي:

- الهدف الاستراتيجي الثالث: (تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع)، والملاحظ أن تحقيق هذا الهدف يرتبط في المقام الأول بالمعلم كأحد الأطراف الرئيسية، ويتطلب تنميته مهنيًا للقيام بهذا الدور وفق معايير دولية محددة، ووفق دراسة خصائص وطبيعة الطلبة المستهدفين.

- الهدف الاستراتيجي الرابع: (تطوير المناهج وأساليب التعليم والتقييم)، والملاحظ أن هذا الهدف يرتبط بصورة مباشرة بالمعلم، حيث يشارك المعلم في تقويم المناهج الحالية، وتقديم بعض المؤشرات للتطوير، ثم يقع على المعلم مسئوليات تطبيق ومعالجة المناهج الدراسية المطورة، ويتطلب هذا العديد من بدائل وآليات التنمية المهنية للمعلمين على المناهج المطورة، وعلى دراسة أساليب التعلم لدى الطلبة وتأثيرها على المعلم، والتحديات المرتبطة بها، وقدرة المعلم في تحديد احتياجات بدقة في هذا المجال، كما أن تطوير أساليب التقويم يتطلب تنمية أداء المعلم على تلك المستحدثات، إن هذا الهدف الاستراتيجي يفرض التنمية المهنية المستدامة للمعلمين كأولوية من البرامج التنفيذية داخل قطاع التعليم، ويوجه البحوث العلمية في الجامعات نحو تقديم بدائل لتنمية أداء المعلمين، وتقديم المساعدة لمتخذي القرار في هذا السياق.
  - الهدف الاستراتيجي الخامس (تعزيز القيم والمهارات الأساسية للطلبة)، ويلاحظ أن تحقيق هذا الهدف مرتبط بمكونات الموقف التعليمي (الطالب- المعلم- الخبرة)، ومع توكيد القيم، فإن المعلم بحاجة لبرامج في التنمية المهنية توضح آليات العمل على غرس قيم المجتمع خاصة عند الأخذ بمسارات التقدم والرقي للمملكة العربية السعودية.
  - الهدف الاستراتيجي السادس: (تعزيز قدرة نظام التعليم لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل)، ويعد هذا الهدف استكمالاً لما سبق، ويرتبط بصورة مباشرة بالمعلم.
- ولقد ركزت الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م بالمملكة العربية السعودية على أهمية القطاع التعليمي ودوره الفعال في تحقيق محاور الرؤية (مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح)، وأكدت الرؤية على أهمية المعلم في جاني الإعداد والتدريب قبل وأثناء الخدمة، وذلك نظير وجود العديد من التحديات التي تواجه أداء المعلم الميداني من أهمها القصور في الجانب المهني للمعلمين قبل وأثناء الخدمة، مع التركيز على الجوانب النظرية، وإغفال الجوانب المهنية المرتبطة بتطوير الأداء التدريسي، مع ضعف برامج التدريبات المرتبطة بالجوانب التخصصية بصيغ عملية (المنصور، خالد محسن، والغامدي، ٢٠١٩).
- وتعرف الرؤية الوطنية كما أوضح التويجري (٢٠١٧) " برؤية شاملة أطلقتها المملكة العربية السعودية تركز على ثلاثة مرتكزات: العمق العربي والإسلامي، والقوة الاستثمارية، وأهمية الموقع الجغرافي والاستراتيجي، وتفعيل المشاركة المجتمعية، وتعزيز التعليم كأحد مدخلات تحقيق الازدهار والتقدم، وأكدت الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م على تطوير المنظومة التعليمية، وتوفير القادر على بناء الشخصية، وتعزيز الأنشطة المدرسية، واكتشاف وصل المواهب، مع توفير برامج التنمية المهنية للمعلمين، وتأهيل القيادات المدرسية، وتطوير المناهج الدراسية.
- وتسعى الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م بالمملكة العربية السعودية إلى التوسع في إنشاء المؤسسات التعليمية من أجل تلبية طموحات المجتمع، هذا التوسع يتطلب التركيز على برامج إعداد وتدريب، وذلك وفق مجموعة من المعايير ذات الأهمية، ترتبط بالأخلاقيات العامة للمعلم، وأخلاقيات المهنة، والمعايير المهنية، والمعايير الأكاديمية، وتؤكد على الالتزام بالكفايات الرئيسة والضرورية لضمان جودة أداء المعلمين، والتوازن بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية، والانتقال من الصيغ التقليدية إلى الصيغ الرقمية، والتكامل بين مؤسسات الإعداد قبل الخدمة ومؤسسات التدريب أثناء الخدمة لدراسة الفجوات واحتياجات المعلمين في مجالات التنمية المهنية (طه، ٢٠١٨).
- وتهدف الرؤية الوطنية كما أشارت دراسة كل من نصر والقرني (٢٠١٨) إلى مجتمع حيوي قائم على تعزيز مجتمعات التعلم، ودعم دور الأسرة في المنظومة التعليمية، مما يسهم في بناء الشخصية الإيجابية وتحسين جودة المخرج التعليمي، مع وطن طموح قائم على المواطنة والمشاركة المجتمعية الفاعلة، واقتصاد مزدهر يرتبط بتفعيل دور المؤسسة التعليمية، وبناء القدرات والموارد البشرية، وذلك من خلال تكامل أدوار المؤسسات التعليمية، وتعزيز عمليات التنمية المهنية للمعلمين واستقطاب العناصر المتميزة.
- ويوضح الغامدي وآخرون (٢٠١٩) أن الرؤية الوطنية ركزت على تعظيم الاستفادة من المرتكزات الثلاثة، من خلال تحقيق مجموعة من الأهداف الاستراتيجية يرتبط بعضها بالنظام التعليمي بصورة مباشرة منها: تطوير المنظومة التعليمية والتربوية وتحسين عملية التعليم والتعلم، مع بناء القدرات البشرية بما يتوافق مع احتياجات سوق العمل، وتتضمن الرؤية مجموعة من الأهداف يجب أن يعمل عليها النظام التعليمي لترسيخها بصورة إجرائية منها: تعزيز القيم الإسلامية، وبناء بيئة متمتعو تنسم بالصحة وجودة الحياة، وخلق بيئة ملائمة لتمكين الأسرة من بناء مجتمع منتج، وتوليد فرص العمل من خلال مشروعات رائدة، وبناء شخصيات أبنائنا وفق قيم إيجابية رصينة، واعتماد ثقافة الأداء، وترسيخ مبدأ المسؤولية على مستوى الأفراد والمؤسسات والمجتمع، ويتم ذلك من خلال بناء الاقتصاد القائم على المعرفة، وتفعيل البنى الإلكترونية، والاستثمار في رأس المال البشري، وبناء بيئات تعليمية جاذبة، وضمان جودة الخدمات التعليمية، مع المحافظة على الهوية الوطنية.
- وانطلاقاً من أهمية دور المعلم في تحقيق الرؤية الوطنية، هدفت دراسة الروقي (٢٠١٩) إلى بناء برنامج تدريبي لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م، وبينت الدراسة وجود ضعف عام لدى عينة الدراسة وفق متطلبات الرؤية الوطنية، وأكدت الدراسة على أهمية تدريب المعلمين في ضوء مكونات وأهداف هذه الرؤية، والتأكيد على تطوير قدراتهم على تعليم الآخرين، وزيادة وعيهم بالمبادئ التي ترسخ العلاقات الإنسانية، مع شحذ همهم للمشاركة في التطور المجتمعي والثقافي والاقتصادي، مع التركيز على المتغيرات المجتمعية والتطورات التكنولوجية، والمستحدثات في استراتيجيات التدريس، مع بناء قدراته في تحسين البيئات التعليمية المحفزة، مع مراعاة المستجدات في عناصر الرؤية الوطنية بصورة مستمرة.

## الدراسات السابقة:

- في دراسة حسن (٢٠١٨) التي هدفت إلى تفعيل دور جامعة تبوك في تحقيق الأهداف التعليمية بالرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م بالمملكة، وأوضحت الدراسة أهمية دور المؤسسة التعليمية الفاعل في تطوير القدرات البشرية، والتركيز على تطوير المخرجات التعليمية. ويرتبط ذلك بصورة مباشرة بتطوير الأداء التدريسي للمعلمين.
  - كما هدفت دراسة التويجري (٢٠١٧) إلى بناء تصور إلى إعداد المعلمين في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م، وتنطلق الدراسة من مجموعة من التحديات تواجه واقع الأداء التدريسي، وبرامج التنمية المهنية المقدمة لهم، ومن أهم هذه التحديات: استراتيجيات التدريس التقليدية، صعوبة التوازن بين الجانبين النظري والتطبيقي في العروض التدريسية، كما بينت الدراسة ضرورة توجه برامج الإعداد والتدريب نحو الأخذ بالمبادرات التي طرحتها الرؤية الوطنية، مع الأخذ بالاتجاهات العالمية المعاصرة في تطوير أداء المعلمين.
  - وهدفت دراسة الأكلبي ودغري (٢٠١٧) إلى التعرف على دور كليات التربية في التنمية المهنية للمعلم في ضوء الرؤية الوطنية للمملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ م، واعتمدت الدراسة على بناء استبانة تكونت من (٣١) مفردة في مجالات واقع التنمية المهنية للمعلمين، ومعوقات التنمية المهنية للمعلمين، ومتطلبات التنمية المهنية للمعلمين، وبينت نتائج الدراسة ضرورة التركيز على تقويم برامج التنمية المهنية، وقياس انتقال أثر التدريب، وتنمية مهارات البحث العلمي لدى المعلمين، وتوظيف برامج التنمية المهنية الإلكترونية، وتوظيف برامج التنمية المهنية الذاتية.
- ويتضح مما سبق أن التنمية المهنية تعد آلية ضرورة لمتابعة واستمرارية تطوير أداء المعلم إثناء الخدمة، وبينت الدراسات السابقة أن واقع التنمية المهنية قاصر عن تلبية احتياجات المعلمين، خاصة لقصور معظم برامج التنمية المهنية على آلية التدريب فقط، وقصوره على البرامج العام والأطر المفاهيمية، والبرامج خارج المدرسة، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في ضرورة متابعة الرؤية الوطنية والعمل على تلبية أهدافها الاستراتيجية في مجال التعليم بصفة عامة والتنمية المهنية على وجه الخصوص، وتختلف معها في بناء تصور مقترح لدمج العديد من آليات التنمية المهنية المستدامة والتي تتفق مع طبيعة العصر الرقمي من جانب، واحتياجات المعلمين من جانب آخر.

## منهجية وإجراءات الدراسة:

## منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي للملائمة أهداف الدراسة الحالية، في تحديد بدائل واستراتيجيات التنمية المهنية، والاستفادة منها في بناء أداة الدراسة وتطبيقها ميدانياً.

## أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة في وصف الواقع ودراسة الاحتياجات، ودراسة بدائل واستراتيجيات التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م للمملكة العربية السعودية، تم استقراء العديد من الدراسات المرتبطة بالرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م، وتوظيفها في تقييم وتطوير بعض مدخلات النظام التعليمي من بينها أداء المعلمين، وتطوير برامج التنمية المهنية، ومنها دراسة طه (٢٠١٨)، ودراسة نصر والقرني (٢٠١٨)، والدراسات المرتبطة بالتنمية المهنية، منها دراسة الأكلبي ودغري (٢٠١٧)، لتحديد قائمة بدائل واستراتيجيات في ضوء مرتكزات الرؤية الوطنية والمتمثلة في: المرتكز الأول: مجتمع حيوي (قيم راسخة، بيئته عامرة، بنيانه متين)، والمرتكز الثاني: اقتصاد مزدهر (فرصة مثمرة، استثمار فاعل، تنافسية جاذبة، موقعه مستغل)، والمرتكز الثالث: وطن طموح (حكومة فاعلة، مواطن مسئول). كما تبين من خلال تحليل الدراسات السابقة تنوع بدائل واستراتيجيات التنمية المهنية، حيث لا تقتصر فقط على البرامج التدريبية، وإنما تركز على البحوث الإجرائية/بحوث الفعل، ومدخل الدرس البحثي lesson study، والفصل المفتوح open class، والدراسات المهنية، ولتحقيق هدف الدراسة الحالية في بناء تصور مقترح للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين بالتعليم العام، في ضوء الرؤية الوطنية للمملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ م، تم توظيف قائمة البدائل والاستراتيجيات في إعداد أداة الدراسة (استبانة)، وفق الخطوات التالية:

## • الهدف من الاستبانة:

توصيف واقع ومعوقات برامج التنمية المهنية المستدامة المقدمة في الوقت الراهن داخل نظام التعليم العام، مع تحديد احتياجات المعلمين، والبدائل المتوقعة في التنمية المهنية المستدامة في ضوء الرؤية الوطنية للمملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ م.

## • محتوى الاستبانة:

في ضوء تحليل مرتكزات وأهداف الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م برامجها والمبادرات المرتبطة بها، أمكن توصيف محتوى كما في جدول (١) التالي:

## جدول (١): وصف محتوى الاستبيان

م	المجالات	وصف محتوى المجال	عدد المفردات
١	واقع التنمية المهنية المستدامة ومعوقاتها في ضوء رؤية ٢٠٣٠ م	وصف البرامج المقدمة بغرض التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، وتحديد مدى الاستفادة منها، ومدى ارتباطها بمرتكزات الرؤية الوطنية وأهدافها الاستراتيجية، وارتباطها باحتياجات المعلمين، والمعوقات التي تواجه المعلمين في المشاركة الفاعلة من وجهة نظرهم	١٢
٢	احتياجات المعلمين في التنمية المهنية المستدامة في ضوء رؤية ٢٠٣٠ م	تحديد المجالات الرئيسية والفرعية في التنمية المهنية للمعلمين، ومدى حاجة المعلمين لها وفق معايير ومرتكزات الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م وأهدافها الاستراتيجية وبرنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ م من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.	١٥
٣	برامج وآليات واستراتيجيات التنمية المهنية المستدامة في ضوء رؤية ٢٠٣٠ م	وصف الصيغ المقدمة في التنمية المهنية من ناحية المحتوى وآليات تقديم برامج التنمية المهنية، واستراتيجيات تنفيذها، وكيفية متابعتها ميدانياً وقياس انتقال أثر التدريب داخل المدارس.	١٣
٤٠	إجمالي الاستبيان		٤٠

وتكونت الاستبانة من جزأين، الأول يرتبط بالبيانات الأساسية ومتغيرات الدراسة، والثاني يرتبط بمفردات الاستبانة، واعتمدت الاستبانة على تدرج

ليكرت الخماسي (كبيرة جداً = ٥، كبيرة = ٤، متوسطة = ٣، ضعيفة = ٢، وضعيفة جداً = ١).

## • صدق وثبات الاستبانة

لما كان الصدق الظاهري يعني أن تقيس الأداة ما وضعت لقياس، تم تقديم الاستبانة لعدد (١٠) من المتخصصين في مجالات المناهج وطرق التدريس والقياس النفسي، لتحديد مدى ارتباط المفردات بالمجال، ومدى كفاية المفردات لقياس الهدف داخل كل مجال، وداخل الأداة ككل، كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مفردة ودرجات المجال الرئيسي التي تنتمي إليه، وانحصرت قيم معامل الارتباط بين قيمتي (٠,٥٨٧، ٠,٨٣٠)، بقيم دالة إحصائية عند مستويات دلالة ٠,٠١، وتوضح دلالة معامل الارتباط مدى صدق الاتساق بين مفردات الأداة والمجالات الرئيسية التي وضعت لقياسها. كما تم قياس ثبات الأداة/ الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث تم تطبيق أداة الدراسة مرة واحدة على عينة استطلاعية (غير عينة الدراسة)، وعددها (٤٢) من معلمي مدينة تبوك، وكانت النتائج كما في جدول (٢) التالي:

## جدول (٢): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

م	مجالات التنمية المهنية المستدامة	عدد المفردات	معامل ألفا كرونباخ
١	واقع التنمية المهنية المستدامة ومعوقاتها في ضوء رؤية ٢٠٣٠ م	١٢	٠,٨٣٩
٢	احتياجات المعلمين في التنمية المهنية المستدامة في ضوء رؤية ٢٠٣٠ م	١٥	٠,٧٥٥
٣	برامج وآليات واستراتيجيات التنمية المهنية المستدامة في ضوء رؤية ٢٠٣٠ م	١٣	٠,٦٠٢
	إجمالي الأداة	٤٠	٠,٨٩٣

يتضح من جدول (٢) ومن استقراء قيم معاملات ألفا كرونباخ، والتي أتت بقيم أكبر من (٠,٦)، مما يشير إلى ثبات مفردات الاستبانة، وإمكانية توظيفها في إجراءات التطبيق الميداني، لتحقيق أهداف الدراسة.

## المجتمع الأصلي وعينة الدراسة

يتحدد المجتمع الأصلي في الدراسة الحالية بجميع المعلمين في مراحل التعليم العام بمدينة تبوك التابعة للإدارة العام لتعليم منطقة تبوك، وتشمل (١٩٤٢، ١٩٧٦، ١٩٤٥) من معلمي مدارس القطاع الحكومي بالمراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية على الترتيب، وفق تقرير الهيئة العامة للإحصاء (٢٠١٧): (٢٥)، وتكونت عينة الدراسة من (٩٧) معلماً موزعين وفق متغيرات الدراسة (التخصص، المرحلة التعليمية، وعدد سنوات الخبرة)، تم اختيارها بصورة طبقية العشوائية، وذلك بغية تمثيل جميع متغيرات الدراسة في العينة المحددة. ويبين جدول (٣) وصف العينة كما يلي:

## جدول (٣): وصف عينة الدراسة وفق متغيراتها

وفقاً للمرحلة		وفقاً للتخصص		عدد سنوات الخبرة	
المرحلة	العدد	التخصص	العدد	سنوات الخبرة	العدد
الابتدائية	٥٠	مواد علمية	٢٩	أقل من ٥ سنوات	٢٣
المتوسطة	٢٥	علوم شرعية	٣٥	(٥-١٠) سنوات	٥٤
الثانوية	٢٢	اجتماعيات	٣٣	١٠ سنوات فأكثر	٢٠
الإجمالي	٩٧	الإجمالي	٩٧	الإجمالي	٩٧

## إجراءات التطبيق الميداني:

تمت إجراءات التطبيق الميداني في الفصل الدراسي الأول ١٤٤٠/١٤٤١هـ، بعدد (٧) من مدارس مدينة تبوك، وبدأت إجراءات التطبيق الميداني بتوضيح الهدف من الاستبانة، وكيفية الاستجابة عليها، ومتابعة المشاركين، وتم توزيع الأداة واسترجاعها على عينة الدراسة خلال أسبوعين، وتبين أثناء

تطبيق الأداة، ومن خلال مناقشة عينة الدراسة وجود العديد من أوجه القصور في برامج التنمية المهنية في الواقع الحالي من أهمها: الارتباط بالاحتياجات الفعلية للمعلمين، ضرورة الربط بين الجانبين الأكاديمي والمهني، مع وجود برامج تخصصية في المواد الدراسية، مع التركيز على الجانب العملي والتطبيقي في برامج التنمية المهنية، ومراعاة زمن تقديم برامج التنمية المهنية، وتضمن بعض البرامج داخل المدارس.

#### المعالجات الإحصائية:

تضمنت الدراسة الحالية العديد من المعالجات الإحصائية كما يلي:

اعتمدت الدراسة الحالية على المعالجة الإحصائية التالية:

- معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون لدراسة صدق الاتساق الداخلي.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ويتم تحديد درجة الأهمية وفق التدرج المتصل التالي:
  ١. أهمية كبيرة جداً ينحصر الوسط الحسابي بين (٢٠،٤-٥٠،٠).
  ٢. أهمية كبيرة ينحصر الوسط الحسابي بين (٤٠،٣-٤٠،٢).
  ٣. أهمية متوسطة ينحصر الوسط الحسابي بين (٦٠،٢-٤٠،٣).
  ٤. أهمية ضعيفة ينحصر الوسط الحسابي بين (٨٠،١-٦٠،٢).
  ٥. أهمية ضعيفة جداً ينحصر الوسط الحسابي بين (١٠٠،١-٨٠،١).
- استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدراسة الدلالة الإحصائية للفروق التي تعزي لمتغيرات الدراسة.

#### عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول: ما واقع توظيف بدائل واستراتيجيات التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م للمملكة العربية السعودية؟ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى درجة الأهمية في المجال الأول: واقع التنمية المهنية المستدامة ومعوقاتها في ضوء رؤية ٢٠٣٠ م

م	المفردات	متوسط حسابي	انحراف معياري	درجة الأهمية
١	ترتبط برامج التنمية المهنية المستدامة الحالية بمرتكزات الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م وأهدافها الاستراتيجية.	٢,٥٦	١,٠٩	ضعيفة
٢	توضح برامج التنمية المهنية الوطنية المقدمة توجهات الرؤية الوطنية في مجالات التعليمي وإعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة.	٢,٧١	٠,٦٣	متوسطة
٣	تتضمن برامج التنمية المهنية الحالية قيم الوسطية والتسامح والإنفاق والانضباط والعدالة والشفافية والعزيمة والمثابرة.	٢,٤٩	١,٠١	ضعيفة
٤	تنوع بدائل وصيغ التنمية المهنية المستدامة الحالية بين التدريب المباشر والتدريب المتمركز على البحوث، والمشروعات التدريبية للمعلمين، ودراسات الحالة، تبادل الزيارات الصفية، مجموعات المناقشة، والتنمية الذاتية... الخ.	٢,٦٢	٠,٧٨	متوسطة
٥	تؤكد برامج التنمية المهنية على تنمية وقياس المهارات العليا في التفكير خاصة مهارات اتخاذ القرار ومهارات التفكير الإبداعي ومهارات التفكير الناقد.	٢,٥١	١,٠٣	ضعيفة
٦	ترتبط برامج التنمية المهنية بالاحتياجات التدريبية التي تشارك بها في مادة التخصص وتطورها وفق المستحدثات العلمية والتكنولوجية.	٣,١٨	٠,٥٩	متوسطة
٧	ترتبط برامج التنمية المهنية التي تشارك بها بالاحتياجات في استراتيجيات التدريس المعاصرة المتمركزة على الطالب.	٣,١٤	١,٢١	متوسطة
٨	ترتبط برامج التنمية المهنية بالاحتياجات في الأساليب المعاصرة في تقويم الأداء منها التقويم الحقيقي والتقويم المتمركز على الأداء.	٢,٦٤	١,٠٩	متوسطة
٩	تتطلب برامج التنمية المهنية خاصة برامج التدريب التفرغ الكامل للمشاركة الفاعلة مما يؤثر على جودة الأداء داخل المدرسة سلباً.	٣,٦٩	١,٠٧	كبيرة
١٠	تتضمن برامج التنمية المهنية العديد من الأطر النظرية مما تؤثر على المشاركة الإيجابية وانتقال أثر التدريب.	٣,٢٦	١,١٦	متوسطة
١١	تواجه برامج التنمية المهنية العديد من المعوقات منها: المدة الزمنية، ومكان التدريب، وندره الجانب التطبيقي، وندرة ورش العمل، وصعوبة متابعة الأداء، والاقتصار على التدريب خارج المدرسة،... الخ.	٣,٤٨	١,٠٣	كبير
١٢	تتضمن معظم برامج التدريب موضوعات روتينية وأساليب تدريب روتينية مما يقلل فرص انتقال أثر التدريب.	٣,٢٩	١,٣٤	متوسطة
	مستوى المجال الأول	٢,٩٦		متوسطة

يتضح من جدول (٤) ما يلي:

- المستوى العام للمجال الأول جاء بدرجة متوسطة، وانحصرت قيم المتوسطات الحسابية لمفرداته بين (٢,٤٩ - ٣,٦٩)، وتباينت المفردات بين مستويات ضعيفة ومتوسطة وكبيرة.

- أتت بعض المفردات بدرجة ضعيفة، هذه المفردات المرتبطة بالرؤية الوطنية بالمملكة ٢٠٣٠ م، كما ارتبطت بتركيز برامج التنمية المهنية على معالجات تضمين القيم المرتبطة بالرؤية الوطنية، ومعالجة المهارات العليا للتفكير.
  - كما جاءت المفردات المرتبطة بوجود معوقات تواجه برامج التنمية المهنية للمعلمين بدرجة كبيرة، مما يشير إلى اتفاق العينة بدرجة كبيرة على تلك المعوقات، وضرورة مواجهتها بآليات مختلفة عن الواقع الحالي.
  - تؤكد نتائج جدول (٤) السابق أن برامج التنمية المهنية الحالية لا تلي تحقيق الأهداف الاستراتيجية ومركزات الرؤية الوطنية في مجالات تطوير أداء المعلم، وتتطلب إعادة صياغتها، والبحث عن بدائل متنوعة تنطلق من الرؤية ومن خصائص العصر الرقمي والاحتياجات الفعلية للمعلمين.
- للإجابة عن السؤال الثاني: ما احتياجات المعلمين في التنمية المهنية المستدامة في ضوء رؤية ٢٠٣٠ م؟ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى درجة الأهمية في المجال الثاني: احتياجات المعلمين في التنمية المهنية المستدامة في ضوء رؤية ٢٠٣٠ م

م	الاحتياجات التدريبية	متوسط حسابي	انحراف معياري	درجة الأهمية
١٣	تضمين وتوضيح عناصر ومركزات الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م والبرامج التنفيذية المرتبطة بالتحول الوطني في برامج التنمية المهنية.	٤,١٦	١,٠٣	كبير
١٤	أساليب بناء مصفوفة القيم الأخلاقية والعلمية والجمالية وآليات معالجتها خلال الخبرات والأنشطة التعليمية.	٤,٢٠	٠,٥٨	كبير جداً
١٥	كيفية دمج القيم الإيجابية والمرونة في التفكير وثقافة العمل في محتوى المقررات الدراسية ومعالجات التدريس.	٣,٨٩	١,١٤	كبير
١٦	التركيز على بناء مهارات التدريس من خلال تقديم دروس عملية في ورش عملية تعاونية وتخصصية.	٤,٢٦	٠,٧٥	كبير جداً
١٧	كيفية استخدام مداخل التنمية المهنية المتمركزة على الأداء المدرسي منها مدخل الدرس البحثي lesson Study ومدخل الفصل المفتوح open class في بناء مهارات تنفيذ التدريس	٣,٦٢	٠,٧٩	كبير
١٨	تعرف كيفية استخدام مهارات التدريس التأملي في التنمية المهنية المستدامة الذاتية.	٣,٨١	٠,٩٨	كبير
١٩	استخدام الصيغ الرقمية في التنمية المهنية الذاتية للتدريب على مهارات التدريس الافتراضي والرقمي.	٤,٠٣	٠,٨٩	كبير
٢٠	التدريب على توظيف المنصات التعليمية في أنشطة التعليم والتعلم في مادة التخصص.	٤,٢٧	٠,٩٠	كبير جداً
٢١	بناء مهارات توظيف البحوث الإجرائية/بحوث الفعل في التنمية المهنية الذاتية خاصة لمواجهة المشكلات الصفية وصعوبات التعلم.	٤,٤١	٠,٩٣	كبير جداً
٢٢	التدريب وفق معايير مزاولة رخصة التدريس والتعليم مع استيضاح المهارات المطلوبة للاستمرارية في تطوير الأداء التدريسي.	٣,٨٧	٠,٦٩	كبير
٢٣	تطوير أداء المشرفين التربويين في مجالات الزيارات الصفية والمناقشات المؤيرة مع المعلمين داخل المدرسة بهدف تطوير الأداء.	٣,٦٢	١,٢١	كبير
٢٤	التدريب على أنشطة المسابقات الدولية في التعليم العام منها: TIMSS, PISA, PIRLS.	٣,٩٨	٠,٦٢	كبير
٢٥	التركيز على برامج متخصصة في تشخيص وعلاج صعوبات التعلم في المواد التخصصية.	٤,٣٠	١,٠٣	كبير جداً
٢٦	وجود برامج تخصصية في التنمية المهنية على المناهج الدراسية المطورة وكيفية متابعة تنفيذ المناهج وتقويمها وفق مخرجات التعلم.	٤,٥١	٠,٦٦	كبير جداً
٢٧	التركيز في برامج التنمية المهنية على اكتساب مهارات توظيف الأدوات التعليمية والمصادر التعليمية المستحدثة التقليدية والرقمية.	٣,٨٠	١,٢٥	كبير
	مستوى المجال الثاني	٤,٠٥		كبير

يتبين من جدول (٥) ما يلي:

- المستوى العام للمجال الثاني جاء بدرجة كبيرة، وانحصرت قيم المتوسطات الحسابية لمفرداته بين (٣,٦٢ - ٤,٥١)، وتباينت المفردات بين مستويات كبيرة جداً وكبيرة.
  - أتت بعض المفردات بدرجة كبيرة جداً، خاصة المفردات التي تؤكد على وجود برامج تخصصية على المستويين الأكاديمي والمهني، وبناء مهارات البحوث الإجرائية، وبرامج تشخيص وعلاج صعوبات التعلم.
  - تؤكد نتائج جدول (٥) السابق اتفاق عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية باعتبارها الخطوة الأولى والرئيسية في إعداد برامج التنمية المهنية المستدامة في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م.
- للإجابة عن السؤال الثالث: ما بدائل واستراتيجيات التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م للمملكة العربية السعودية؟ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى درجة الأهمية في المجال الثالث: برامج وآليات واستراتيجيات التنمية المهنية المستدامة في ضوء رؤية ٢٠٣٠ م

م	برامج وآليات واستراتيجيات التنمية المهنية	متوسط حسابي	انحراف معياري	درجة الأهمية
٢٨	المشاركة الفاعلة والإيجابية للمعلمين في تخطيط وتنفيذ ومتابعة برامج التنمية المهنية المستدامة.	٣,٥٨	٠,٨٨	كبير
٢٩	الانتقال من التدريب خارج المدرسة في مدة محددة إلى التدريب داخل المدرسة بصورة مستمرة.	٤,٠٤	١,٠١	كبير
٣٠	الانتقال من البرامج التدريبية العامة إلى برامج التدريبية التخصصية وربط استراتيجيات التدريس المعاصرة بالمحتوى العلمي في مادة التخصص.	٣,٥٢	٠,٦٧	كبير
٣١	ربط برامج التنمية المهنية باحتياجاتي في استيعاب الجوانب المستحدثة في مادة التخصص وكيفية معالجتها مع الطلاب.	٣,٨٠	١,٠٨	كبير
٣٢	ربط برامج التنمية المهنية باحتياجاتي في مواجهة المشكلات الصفية مع الطلاب سواء المشكلات التعليمية والمشكلات السلوكية.	٤,١٠	٠,٨٧	كبير
٣٣	الانتقال من البرامج التدريبية إلى برامج التنمية المهنية المتنوعة التقليدية والرقمية المتزامنة وغير المتزامنة.	٣,٥٥	١,٠٢	كبير
٣٤	مشاركة الطلاب في تقييم أداء المعلم، ومراجعة التغذية الراجعة وتضمينها في تخطيط برامج التنمية المهنية.	٣,٧٠	٠,٨١	كبير
٣٥	الانتقال من المشاركة في برامج التدريب إلى برامج التنمية المهنية القائمة على تطوير أداء المعلم كباحث تربوي.	٤,٢٦	١,٠٥	كبير جداً
٣٦	تصميم منصات التنمية المهنية داخل المدرسة متضمنة أدوات قياس ومتابعة الأداء التدريسي للمعلمين وتحديد نقاط القوة والضعف.	٤,٠٤	٠,٦٢	كبير
٣٧	وجود بحوث نوعية تركز على تحليل ممارسات التدريس للمعلمين وتحديد أوجه التميز لنشرها وتعزيزها وجوانب القصور لعلاجها.	٣,٣٧	٠,٧٨	متوسط
٣٨	تحول المشرف التربوي من الدور التقليدي إلى هيئة استشارية في معالجات المحتوى العلمي ومواجهة المشكلات الميدانية.	٣,٨٩	١,٠٦	كبير
٣٩	توظيف مجموعات الأقران- الخبراء في التنمية المهنية المستدامة داخل كل مدرسة أو بين مجموعة المدارس في مادة التخصص.	٣,٨٢	٠,٨٨	كبير
٤٠	توظيف التقويم الذاتي في التنمية المهنية من خلال أدوات مقننة على مستوى المدرسة أو الإدارة التعليمية داخل كل مرحلة.	٤,١٦	٠,٨٧	كبير
	مستوى المجال الثالث	٣,٨٣		كبير

يتبين من جدول (٦) ما يلي:

- المستوى العام للمجال الثالث جاء بدرجة كبيرة، وانحصرت قيم المتوسطات الحسابية لمفرداته بين (٣,٣٧-٤,٢٦)، وتباينت المفردات بين مستويات كبيرة جداً وكبيرة ومتوسطة.
- أنت مفردة "الانتقال من المشاركة في برامج التدريب إلى برامج التنمية المهنية القائمة على تطوير أداء المعلم كباحث تربوي" بدرجة كبيرة جداً، وتشير إلى رؤية المعلمين على ضرورة تطوير البرامج الحالية والتي تقتصر معظم برامجها على البرامج التدريبية خارج المدارس.
- تؤكد نتائج جدول (٧) السابق اتفاق عينة الدراسة على آليات واستراتيجيات تطوير برامج التنمية المهنية المستدامة في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م. الإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول واقع توظيف بدائل واستراتيجيات التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م للمملكة العربية السعودية تعزي لمتغيرات ( المرحلة التعليمية، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة)؟ تم استخدام تحليل التباين الأحادي، وكانت النتائج كما يلي:
- متغير المرحلة التعليمية

جدول (٧): نتائج اختبار (ف) بدراسة الفروق الإحصائية التي تعزي لمتغير المرحلة التعليمية

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
واقع التنمية المهنية المستدامة ومكوناتها في ضوء رؤية ٢٠٣٠ م	بين المجموعات	٢٠,٧٧٧	٢	١٠,٣٨٩	٠,٤٢٧	٠,٦٥٤
	داخل المجموعات	٢٢٨٧,٧٣٨	٩٤	٢٤,٣٣٨		
	المجموع	٢٣٠٨,٥١٥	٩٦			
احتياجات المعلمين في التنمية المهنية المستدامة في ضوء رؤية ٢٠٣٠ م	بين المجموعات	٣٠,٣٧٥	٢	١٥,١٨٧	٠,٣٤٧	٠,٧٠٨
	داخل المجموعات	٤١١٨,٩٠٤	٩٤	٤٣,٨١٨		
	المجموع	٤١٤٩,٢٧٨	٩٦			
برامج وآليات واستراتيجيات التنمية المهنية المستدامة في ضوء رؤية ٢٠٣٠ م	بين المجموعات	٣٥,٥٧٨	٢	١٧,٧٨٩	٠,٨٠٩	٠,٤٤٨
	داخل المجموعات	٢٠٦٧,٤٣٣	٩٤	٢١,٩٩٤		
	المجموع	٢١٠٣,٠١٠	٩٦			

٠,٥٦٦	٠,٥٢٠	١٢١,٢٤٥	٢	٢٤٢,٤٩٠	بين المجموعات	الأداة ككل
		٢٣٢,٩٧٤	٩٤	٢١٨٩٩,٥٥١	داخل المجموعات	
			٩٦	٢٢١٤٢,٠٤١	المجموع	

يتبين من جدول (٧) ومن استقراء قيم (ف)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير المرحلة التعليمية بصفة عامة، وفي كل مجال على حدة. وتشير هذه النتيجة إلى اتفاق كبير بين استجابات أفراد عينة الدراسة، في رؤيتهم حول واقع التنمية المهنية، ودرجة احتياجاتهم التدريبية لتطوير ممارستهم وأدائهم التدريسي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ م، وضرورة تطوير بدائل واستراتيجيات التنمية المهنية المستدامة لتلبية الأهداف الاستراتيجية ومركزات الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م.

● متغير التخصص

جدول (٨): نتائج اختبار (ف) بدراسة الفروق الإحصائية التي تعزى لمتغير التخصص

الدلالة الإحصائية	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجالات
٠,٦٢٨	٠,٤٦٧	١١,٣٦١	٢	٢٢,٧٢٢	بين المجموعات	واقع التنمية المهنية المستدامة وموقعاتها في ضوء رؤية ٢٠٣٠ م
		٢٤,٣١٧	٩٤	٢٢٨٥,٧٩٣	داخل المجموعات	
			٩٦	٢٣٠٨,٥١٥	المجموع	
٠,٨٧٨	٠,١٣٠	٥,٧٣٦	٢	١١,٤٧٢	بين المجموعات	احتياجات المعلمين في التنمية المهنية المستدامة في ضوء رؤية ٢٠٣٠ م
		٤٤,٠١٩	٩٤	٤١٣٧,٨٠٦	داخل المجموعات	
			٩٦	٤١٤٩,٢٧٨	المجموع	
٠,٦٣٨	٠,٤٥٢	١٠,٠١٤	٢	٢٠,٠٢٧	بين المجموعات	برامج وآليات واستراتيجيات التنمية المهنية المستدامة في ضوء رؤية ٢٠٣٠ م
		٢٢,١٥٩	٩٤	٢٠٨٢,٩٨٣	داخل المجموعات	
			٩٦	٢١٠٣,٠١٠	المجموع	
٠,٧٢٦	٠,٣٢١	٧٥,١٤٠	٢	١٥٠,٢٨١	بين المجموعات	الأداة ككل
		٢٣٣,٩٥٥	٩٤	٢١٩٩١,٧٦٠	داخل المجموعات	
			٩٦	٢٢١٤٢,٠٤١	المجموع	

يتبين من جدول (٨) ومن استقراء قيم (ف)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص بصفة عامة، وفي كل مجال على حدة. وتشير هذه النتيجة إلى اتفاق كبير بين استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف تخصصهم (مواد علمية، وعلوم شرعية، واجتماعيات) في رؤيتهم حول واقع التنمية المهنية، ودرجة احتياجاتهم التدريبية لتطوير ممارستهم وأدائهم التدريسي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ م، وضرورة تطوير بدائل واستراتيجيات التنمية المهنية المستدامة لتلبية الأهداف الاستراتيجية ومركزات الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م.

● متغير عدد سنوات الخبرة

جدول (٩): نتائج اختبار (ف) بدراسة الفروق الإحصائية التي تعزى لمتغير التخصص

الدلالة الإحصائية	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجالات
٠,٩٠٧	٠,٠٩٨	٢,٣٩٧	٢	٤,٧٩٤	بين المجموعات	واقع التنمية المهنية المستدامة وموقعاتها في ضوء رؤية ٢٠٣٠ م
		٢٤,٥٠٨	٩٤	٢٣٠٣,٧٢١	داخل المجموعات	
			٩٦	٢٣٠٨,٥١٥	المجموع	
٠,٩٢٩	٠,٠٧٤	٣,٢٧٢	٢	٦,٥٤٤	بين المجموعات	احتياجات المعلمين في التنمية المهنية المستدامة في ضوء رؤية ٢٠٣٠ م
		٤٤,٠٧٢	٩٤	٤١٤٢,٧٣٥	داخل المجموعات	
			٩٦	٤١٤٩,٢٧٨	المجموع	
٠,٧٦٧	٠,٢٦٦	٥,٩٠٩	٢	١١,٨١٧	بين المجموعات	برامج وآليات واستراتيجيات التنمية المهنية المستدامة في ضوء رؤية ٢٠٣٠ م
		٢٢,٢٤٧	٩٤	٢٠٩١,١٩٣	داخل المجموعات	
			٩٦	٢١٠٣,٠١٠	المجموع	
٠,٨٧٨	٠,١٣٠	٣٠,٦٠١	٢	٦١,٢٠١	بين المجموعات	الأداة ككل
		٢٣٤,٩٠٣	٩٤	٢٢٠٨٠,٨٤٠	داخل المجموعات	
			٩٦	٢٢١٤٢,٠٤١	المجموع	

يتبين من جدول (٩) ومن استقراء قيم (ف)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة بصفة عامة، وفي كل مجال على حدة. وتشير هذه النتيجة إلى اتفاق كبير بين استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات خبراتهم في رؤيتهم حول

واقع التنمية المهنية، ودرجة احتياجاتهم التدريبية لتطوير ممارستهم وأدائهم التدريسي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ م، وضرورة تطوير بدائل واستراتيجيات التنمية المهنية المستدامة لتلبية الأهداف الاستراتيجية ومركزات الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م.

ويتبين من خلال نتائج الدراسة الحالية اتفاق عينة الدراسة على أن برامج التنمية المهنية الحالية قاصرة عن تلبية احتياجات المعلمين في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م، كما بينت نتائج الدراسة الحالية احتياجات المعلمين إلى برامج في التنمية المهنية ترتبط بتوضيح مركزات الرؤية الوطنية ومبادئها في التعليم وفي التنمية المهنية للمعلمين، مع احتياجاتهم في استراتيجيات تضمين القيم والمهارات المرتبطة بالأهداف الاستراتيجية في الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م، واحتياجاتهم في كيفية تضمين ومعالجة المهارات العليا للتفكير، بالإضافة إلى احتياجات المعلمين في تنوع آليات واستراتيجيات التنمية المهنية خاصة الأدوات الرقمية منها المنصات التدريبية، وتوظيف البحوث الإجرائية، وتوظيف التنمية المهنية الذاتية، وتوظيف أدوات متنوعة في التقييم الذاتي، وإعداد أدوات لتحديد الاحتياجات التدريبية، وغيرها من الآليات التي تعزز المشاركة الفاعلة للمعلمين في تخطيط وتنفيذ ومتابعة برامج التنمية المهنية المستدامة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات، منها دراسة كما تتفق مع نتائج دراسة الروقي (٢٠١٩)، والتي أكدت على ضرورة تطوير آليات التنمية المهنية المستدامة في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م، مع تعزيز الآليات التي تضمن ألقان المعلمين لمهارات التدريس المتمركزة على الطالب، كما تتفق مع نتائج دراسة التويجري (٢٠١٧) فيما يرتبط بوجود العديد من العوقات التي تواجه برامج التنمية المهنية المستدامة في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م، كما تتفق مع نتائج دراسة الأكلبي ودغري (٢٠١٧) مع نتائج الدراسة الحالية فيما يرتبط بتطوير آليات واستراتيجيات التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م، خاصة في تفعيل البحوث الإجرائية، وتفعيل الآليات والاستراتيجيات المرتبطة بالأدوات والصيغ الرقمية.

كما تتفق مع نتائج دراسة جونز وهوب وأدمز (Jones, Hope, & Adams, 2018) والتي أكدت ضرورة الانتقال إلى الصيغ والاستراتيجيات الرقمية في برامج التنمية المهنية، حيث يجب أن يحدث اتساق بين التدريس والتعليم للطلاب، وبرامج التطوير المهني للمعلمين، فلا يمكن الفصل بين التدريس والتعليم الرقمي للطلاب من جانب والتنمية المهنية للمعلمين من جانب آخر، كما تتفق مع نتائج دراسة ماكوفيك (Makovec, 2018)، حيث أكدت على ربط برامج التنمية المهنية بالاحتياجات التدريبية المتطورة للمعلمين، مع ضرورة تنوع آليات التنمية المهنية للمعلمين، وربطها بتطوير الممارسات التدريسية، كما بينت نتائج دراسة ستيت وأخرين (State, et al, 2019) حول ضرورة الدمج بين البحوث في مجالات التعليم والتنمية المهنية وتطوير الممارسات التدريسية من خلال برامج التنمية المهنية المتمركزة على البحوث الإجرائية.

للإجابة عن السؤال الخامس: ما التصور المقترح (أسس، وأهداف، ومحتوى، ومعالجات واستراتيجيات وبدائل، وأساليب تقويم ومتابعة) لتطوير بدائل واستراتيجيات التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م للمملكة العربية السعودية؟ تم الاستفادة من نتائج التطبيق الميداني، والخلفية النظرية والرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م، في تحديد أسس التصور المقترح، وصياغة الأهداف عامة، وتوصيف بدائل التنمية المهنية المستدامة ذات الأولوية وفق ما يلي:

أسس التصور المقترح: ينطلق التصور المقترح من النقاط التالية:

- تنطلق برامج التنمية المهنية في التصور المقترح من محاور الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م، والتي تؤكد على أهمية تطوير النظام التعليمي لتلبية وتحقيق أهدافها الاستراتيجية في مجتمع حيوي واقتصاد مزدهر، وربط ذلك بالتنمية المهنية للمعلمين في ضوء مصفوفة من القيم والمهارات المرتبطة بالعصر الرقمي ومجتمعات صناعة المعرفة.
- تعزز برامج التنمية المهنية في التصور الحالي من دراسة الاحتياجات التدريبية للمعلمين بصورة دقيقة وفق أدوات وأساليب علمية، مع توكيدها من جهات متعددة منها: تقييم القيادات المدرسية للأداء التدريسي للمعلمين، وتقييم المشرف التربوي، والتغذية الراجعة من الطلاب، والتقييم الذاتي من قبل المعلم.
- انتقال برامج التنمية المهنية من التمرکز على التدريب المباشر إلى تنوع برامج وآليات التنمية المهنية، مع توظيف الأدوات الرقمية، وإعداد منصة تدريبية للمعلمين تمكنهم من تشخيص مستواهم الفعلي، ودراسة احتياجاتهم، وتوفير له برامج التنمية المهنية داخل المدرسة بصورة تقليدية أو افتراضية.
- انتقال برامج التنمية المهنية من التدريب خارج المدرسة إلى التنمية المهنية بمفهومها الشامل داخل المدرسة من خلال الآليات التي تعزز ذلك منها الدرس البحثي والفصل المفتوح وتبادل الأقران، وتدريب الأقران، وتفعيل دور المشرف التربوي، وتفعيل برامج التنمية المهنية الذاتية، وتفعيل البحوث التطبيقية، ومهارات التدريس التأملي.
- مشاركة المعلمين في تخطيط وتنفيذ برامج التنمية المهنية يعزز الدور الإيجابي للمعلمين، كما يعزز مستوى رضا المعلمين وقناعتهم بأهمية برامج التنمية المهنية المستدامة في تطوير أدائهم التدريسي.
- تنوع آليات واستراتيجيات التنمية المهنية المستدامة بما يتلاءم مع التباين في احتياجات المعلمين وظروفهم وعدد سنوات الخبرة، مع مراعاة مستوى ملائمة مادة التخصص والمرحلة التعليمية.

أهداف التصور المقترح: تتحدد الأهداف العامة للتصور المقترح فيما يلي:

- تطوير آليات واستراتيجيات التنمية المهنية انطلاقاً من الرؤية الوطنية بالمملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ م.
  - التنمية المهنية المستدامة لمعلمي التعليم العام بما ينعكس على تطوير أدائهم التدريسي لتحقيق الأهداف الاستراتيجية للرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م في التعليم العام.
  - تدريب المعلمين على بعض آليات التنمية المهنية المستدامة الذاتية، لبناء قدراتهم على تشخيص الاحتياجات التدريبية، وتحديد آليات مواجهتها من خلال تطوير الأداء التدريسي للمعلمين.
- محتوى التصور المقترح: من خلال تحليل نتائج الدراسة الحالية، واحتياجات المعلمين، أمكن تحديد محتوى التصور المقترح وفق جدول (١٠) التالي:

جدول (١٠): وصف محتوى التصور المقترح

م	مجالات المحتوى العلمي	الموضوعات الرئيسة في التصور حول التنمية المهنية
١	الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م بالمملكة وانعكاساتها على برامج التنمية المهنية	<ul style="list-style-type: none"> <li>• الأهداف الاستراتيجية في التعليم</li> <li>• مراكز ومعايير الرؤية الوطنية</li> <li>• متطلبات الرؤية في التعليم</li> <li>• متطلبات الرؤية في التنمية المهنية</li> <li>• آليات دمج وتنمية وقياس القيم والمهارات.</li> </ul>
٢	بدائل التنمية المهنية للمعلمين	<ul style="list-style-type: none"> <li>• البحوث الإجرائية/ بحوث الفعل</li> <li>• الدرس البحثي lesson study</li> <li>• الدرس المفتوح open class</li> <li>• المنصات التدريبية والتدريب الافتراضي</li> <li>• تبادل زيارات المعلمين والمناقشات المفتوحة</li> <li>• تفعيل دور المشرفين التربويين في التقييم والمتابعة</li> <li>• استراتيجيات التنمية المهنية الذاتية.</li> <li>• التدريب والتدريب التأملي.</li> <li>• المؤتمرات والندوات.</li> <li>• التعليم عن بعد.</li> <li>• جلسات التأهيل المهني، والجلسات الإرشادية.</li> <li>• اللقاءات المفتوحة.</li> <li>• المواقف والرحلات التعليمية.</li> <li>• مختبرات اللغة التقليدية والافتراضية.</li> </ul>
٣	قياس الاحتياجات التدريبية وتلبيتها ذاتياً	<ul style="list-style-type: none"> <li>• إعداد بنوك أدوات قياس الاحتياجات التدريبية</li> <li>• آليات تخطيط برامج التنمية المهنية داخل المدرسة</li> <li>• استراتيجيات تنفيذ برامج التنمية المهنية ذاتياً</li> <li>• قياس انتقال أثر التدريب ذاتياً.</li> </ul>

معالجات واستراتيجيات المحتوى وأساليب التقويم والمتابعة:

- تصميم البحوث الإجرائية داخل بعض المدارس مع تبادل الخبرات بين المعلمين داخل وبين المدارس.
- ورش العمل داخل المدارس في كل مرحلة لتصميم أدوات تشخيص الاحتياجات التدريبية بمشاركة المشرفين التربويين والمعلمين.
- تصميم دروس بحثية بين معلمي التخصص داخل كل مدرسة وبين المدارس بتوجيه الإشراف التربوي والمعلمين ذوي الخبرة.

توصيات الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة أمكن صياغة التوصيات التالية:

- تمكين المعلمين من أدوات تشخيص احتياجاتهم في التنمية المهنية بصورة مستمرة وفق متغيرات المرحلة والتخصص.
- تمكين المعلمين من محاور ومراكز وأهداف الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م بالمملكة في مجالات التعليم والتنمية المهنية المستدامة.
- تصميم برامج في التنمية المهنية في الموضوعات والمجالات المحددة في التصور المقترح بمشاركة المعلمين والمشرفين التربويين.
- تفعيل آليات متنوعة ومختلفة عن التدريب المباشر خارج المدرسة، تعزز مستوى عالي من رضا ومشاركة المعلمين بصورة فاعلة في برامج التنمية المهنية.

- استفادة إدارة التدريب من التصور الحالي في تصميم برامج في التنمية المهنية وفق متطلبات الرؤية الوطنية لإثراء المعلمين بتوجهات تلك الرؤية ومتطلباتها.
- توجيه المشرفين التربويين لمشاركة المعلمين في دراسة وتشخيص احتياجاتهم التدريبية وتلبيتها باستراتيجيات وآليات ذاتية.
- ربط برامج التنمية المهنية باحتياجات المعلمين، مع التركيز على برامج تخصصية ترتبط بمعالجات كل مادة دراسية على حدة.
- ضرورة الانتقال من برامج الأطر النظرية إلى البرامج التطبيقية داخل المدرسة وداخل قاعات الدراسة، مع مشاركة جميع أطراف العملية التدريبية في تقديم التغذية الراجعة، وقياس انتقال أثر التدريب.

#### مقترحات الدراسة:

من خلال حدود الدراسة أمكن تحديد المقترحات التالية:

- تصميم برنامج في التنمية المهنية قائم على الدرس البحثي lesson study وقياس فاعليته في تطوير الأداء التدريسي لدى معلمي التعليم العام.
- فاعلية برنامج تدريبي قائم على البحوث التجريبية في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي التعليم العام.
- تصميم منصة في التنمية المهنية وقياس أثرها في تطوير أداء المعلمين في قياس وتلبية احتياجاتهم التدريبية.
- تصميم دراسات تجريبية في قياس فاعلية متغيرات التدريس التألمي ومجموعات الأقران الخبراء والدروس المفتوحة وذبك في تطوير الأداء التدريسي.

#### المراجع:

##### أولاً: المراجع العربية:

١. الأكلبي، فهد عبدالله آل عمرو، ودغري، علي أحمد. (٢٠١٧). " دور كليات التربية في التنمية المهنية للمعلم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م". أبحاث مؤتمر: دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠ م: جامعة القصيم، القصيم: ٨٩٢ - ٩٢٩ .
٢. بوضياف، نوال، وبن خور، خيرالدين. (٢٠١٥). "درجة توفر آليات التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس الابتدائية بمدينة المسيلة-الجزائر من وجهة نظرهم". مجلة جرش للبحوث والدراسات، الأردن: ١٦(١): ٦٨٣-٧٠٨.
٣. التويجري، أحمد بن محمد. (٢٠١٧). "تصور مقترح لمخرجات برامج إعداد المعلم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠". أبحاث مؤتمر: دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠ م: جامعة القصيم، القصيم: ٢٥٦ - ٢٠١.
٤. الجمال، رانيا عبد المعز علي. (٢٠٠٥). "التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي". مستقبل التربية العربية: مصر، ١١(٣٨): ٢٩٩-٣٠٠.
٥. الحداد، يسرى. (٢٠١٠). "تمهين مهنة التعليم في مملكة البحرين: التنمية المهنية المستدامة للمعلمين طريق للنمو المهني والترقي الوظيفي". مجلة التربية: البحرين، ٨(٣٠): ٣٢-٥٢.
٦. حسين، محمد فتحي عبدالفتاح. (٢٠١٨). "تصور مقترح لتفعيل دور جامعة تبوك في تحقيق الأهداف التعليمية للرؤية الوطنية السعودية ٢٠٣٠ في ضوء بعض التجارب الأجنبية". مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، ١٨(١-٢): ١٢-٦٣.
٧. الحربي، عبدالله مزعل عوض. (٢٠١١). "تصور مقترح لتحديث مراكز برامج تدريب معلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية". مجلة كلية التربية جامعة عين شمس: مصر، ٣٥(٣): ٢٦٩-٢٢١.
٨. الروقي، راشد محمد عبود. (٢٠١٨). "برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م". مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية: جامعة أم القرى، ٩(٢): ٦٣-١٠٧.
٩. الشهراني، علي بن معجب. (٢٠١١). "تصور مقترح لإنشاء مركز وطني للتنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء فلسفة التعليم المستمر". مجلة كلية التربية جامعة عين شمس: مصر، ٣٥(٣): ١٤٧-١٨٩.
١٠. طه، أماني محمد عمر. (٢٠١٨). "تطوير نظام إعداد معلم المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م". مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٥٤: ١٠٩-١٣٤.
١١. عبدالغني، نسرين محمد، طه، منال عبد النعيم. (٢٠١٥). "برنامج إرشادي للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء تباينات مساراتهم المهنية: تصور مقترح". مجلة العلوم التربوية: مصر، ٢٣(٣): ٢٧-٩١.
١٢. العيسى، أحمد (مايو ٢٠١٦). "رؤية السعودية ٢٠٣٠ م: التعليم بوابة التحول". مجلة المعرفة: المملكة العربية السعودية، عدد (٢٤٧)، ص ٣.

١٣. الغامدي، عمير سفر، الغامدي، عزلاء محمد، الغامدي، فيصل علي، وعطية، محمد عبدالكريم. (٢٠١٩). "بناء أداة لقياس درجة أداء القيادات الإدارية في المؤسسات التعليمية بمنطقة الباحة في ضوء الرؤية الوطنية للمملكة العربية السعودية ٢٠٣٠". مجلة كلية التربية: جامعة بؤرسعيد - كلية التربية، ٢٦ع: ١٢١-١٧٧.
١٤. الفيض، نورة يحيى. (٢٠١٨). "متطلبات تطوير أداء مديرات المدارس بمنطقة عسير في ضوء القيادة التحولية وفق رؤية ٢٠٣٠". مستقبل التربية العربية: المركز العربي للتعليم والتنمية، ٢٥(١١٣): ٨٩-١٢٤.
١٥. قدومي، منال عبدالمعطي صالح. (٢٠١٥). "تصور مقترح لتطوير منظومة التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة". مجلة جرش للبحوث والدراسات: الأردن، ١٦(١): ٥٧٥-٥٩٤.
١٦. محمد، ماهر أحمد حسن. (٢٠١١). "الاعتماد المهني وعلاقته بالتنمية المهنية المستدامة للمعلم في عصر التدفق المعرفي". مجلة كلية التربية جامعة أسيوط: مصر، ٢٧(٢): ١-٨٥.
١٧. المنشاوي، عيشة عبدالسلام. (٢٠٠٩). "أساليب التنمية المهنية المستدامة للمعلمين". المؤتمر الدولي السابع "التعليم في مطلع الألفية الثالثة" (١٥-١٦ يوليو)، ١٦٩٨-١٧٥١.
١٨. المنصور، خالد محسن، والغامدي، عبدالعزيز محمد. (٢٠١٩). "سياسات مقترحة لإعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠". المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية، ج ٦٣: ١-٣١.
١٩. نصر، محمد يوسف، والقرني، عبدالله عالي. (٢٠١٨). "تصور مقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية بجامعة تبوك في ضوء الرؤية الوطنية للمملكة ٢٠٣٠". مجلة التربية: جامعة الأزهر، ١٧٨(٢): ٦٩٣-٧٤٤.
٢٠. الهيئة العامة للإحصاء. (٢٠١٧). "دليل الخدمات السادس عشر ٢٠١٧ م منطقة تبوك". الهيئة العامة للإحصاء: المملكة العربية السعودية.
٢١. وزارة التعليم المملكة العربية السعودية. (٢٠١٦). "الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م: الصفوف الأولية للمرحلة الابتدائية"، شركة تطوير للخدمات التعليمية، الرياض: المملكة العربية السعودية.
٢٢. وزارة التعليم المملكة العربية السعودية. (٢٠١٦). "الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م: دليل المعلم لتنفيذ الوحدة التعليمية". الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية، شركة تطوير للخدمات التعليمية، الرياض: المملكة العربية السعودية.
٢٣. وزارة التعليم المملكة العربية السعودية. (٢٠١٦). "الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م: وحدة تعليمية للمرحلة المتوسطة". شركة تطوير للخدمات التعليمية، الرياض: المملكة العربية السعودية.
٢٤. وزارة التعليم المملكة العربية السعودية. (٢٠١٦). "الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م: دليل المعلم لتنفيذ الوحدة التعليمية المرحلة المتوسطة". شركة تطوير للخدمات التعليمية، الرياض: المملكة العربية السعودية.
٢٥. وزارة التعليم المملكة العربية السعودية. (٢٠١٦). "الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م: وحدة تعليمية للمرحلة الثانوية". شركة تطوير للخدمات التعليمية، الرياض: المملكة العربية السعودية.
٢٦. وزارة التعليم المملكة العربية السعودية. (٢٠١٦). "الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م: دليل المعلم لتنفيذ الوحدة التعليمية المرحلة الثانوية". شركة تطوير للخدمات التعليمية، الرياض: المملكة العربية السعودية.

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] Burnett B. and McArdle F. (2011). "Multiculturalism, education for sustainable development (ESD) and the shifting discursive landscape of social inclusion". Studies in the Cultural Politics of Education, 32(1): 43-56, <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.537070>.
- [2] Dobos A. (2015). "Professional Development in The Civil Service –From American And Hungarian Perspectives". Procedia - Social and Behavioral Sciences, 191: 1886 – 1890, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.706>.
- [3] Elshof L. (2005). "Teacher's Interpretation of Sustainable Development". International Journal of Technology and Design Education, 15(2):173–186, <https://doi.org/10.1007/s10798-005-8277-1>.
- [4] Gage, N., Grasley, B., & MacSuga, G. (2018). "Professional development to increase teacher behavior-specific praise: A single-case design replication". Psychology in the Schools, 55(3): 264–277. <https://doi.org/10.1002/pits.22106>.
- [5] Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, T., Markkanen, I., Pennanen, M., & Gijbels, D. (2015). "Peer-group mentoring as a tool for teacher development". European Journal of Teacher Education, 38(3): 358–377. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.983068>.
- [6] Golob H. (2012). "The impact of teachers' professional development on the results of pupils at national assessment of knowledge". Procedia - Social and Behavioral Sciences, 47: 1648 – 1654, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.878>.

- [7] Jones, W., Hope, S., & Adams, B. (2018). "Teachers' perceptions of digital badges as recognition of professional development". *British Journal of Educational Technology*, 49(3): 427-438. <https://doi.org/10.1111/bjet.12557>.
- [8] Kim Y., Ereksun J., Bunten B., Patricia H. (2015). "Toward Sustainable Educational Changes through School-Based Professional Development on ELL Assessment for New Teachers". *Theory into Practice*, 53(3):228-235, <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.916966>.
- [9] Khan, M., & Khan, A. (2017). "Professional Development of Teachers and its Future Needs". *Dialogue* (1819-6462), 12(2), 211-228. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=124406914&site=ehost-live>.
- [10] Leader, G. (2003). "Lifelong Learning: Policy and Practice in Further Education". *Education + Training*, 45(7): 361-370, <https://doi.org/10.1108/00400910310499938>.
- [11] Makovec, D. (2018). "The Teacher's Role and Professional Development". *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering & Education (IJCRSEE)*, 6(2): 33-45. <https://doi.org/10.5937/ijcrsee1802033M>.
- [12] Ninlawan, G. (2015). "Factors which Affect Teachers' Professional Development in Teaching Innovation and Educational Technology in the 21<sup>st</sup> Century under the Bureau of Special Education, Office of the Basic Education Commissio". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197: 1732 - 1735, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.228>.
- [13] Papastamatis, A., Panitsidou, E., Giavrimis, P., & Papanis, E. (2009). "Facilitating teachers' & educators' effective professional development". *Review of European Studies*, 1(2): 83-90, <https://doi.org/10.5539/res.v1n2p83>.
- [14] Puzmaz A., Ozdemir A. (2012). "The effect of web-based professional development study to mathematics teachers' problem-solving strategies". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46: 1380 - 1384, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.306>.
- [15] Pitt J., Lubben F. (2009). "The social agenda of education for sustainable development within design & technology: the case of the Sustainable Design Award". *International Journal Technol. Des. Educ.*, 19(2):167-186, <https://doi.org/10.1007/s10798-008-9076-2>.
- [16] Sobkin, V. & Adamchuk, D. (2015). "On Teacher Professional Development: Improving Professional Qualifications and Membership in Professional Teacher Communities". *Russian Education & Society*, 57(11): 991-1017, <https://doi.org/10.1080/10609393.2015.1187012>.
- [17] State, M., Simonsen, B., Hirn, R., & Wills, H. (2019). "Bridging the Research-to-Practice Gap Through Effective Professional Development for Teachers Working with Students with Emotional and Behavioral Disorders". *Behavioral Disorders*, 44(2): 107-116. <https://doi.org/10.1177/0198742918816447>.



## Suggested proposal for sustainable alternatives of the professional development of teachers in the light of the National vision 2030 of K.S.A

Othman A. Alghtani

Professor of Curriculum and Methods of Teaching Mathematics, College of Education and Arts,  
University of Tabuk, KSA  
othman1435@yahoo.com

Received Date : 19/2/2020

Accepted Date : 12/3/2020

DOI : <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.1>

**Abstract:** The aim of current study assesses the reality of sustainable professional development for teachers, and determines Alternatives of the Professional development of teachers in the light of the National vision 2030 of K.S.A through Suggested Proposal. To achieve the aim of this study, the literature and previous studies, and the National Vision (2030) were analyzed to identify a list of alternatives to the professional development of teachers. The study depends on the descriptive and analytical approach. The questionnaire was prepared including (40) items related to: the reality of professional development, obstacles, the degree of importance of professional development alternatives, and training needs. The study sample consists of (97) teachers at Tabuk city according to (education stage, subjects, and experiences). The main finding is, there are a lot obstacles related to professional development. The suggested proposal of alternatives professional development is prepared including: principles, aims, content, strategies, and tools for evaluation and follow-up.

**Keywords:** Professional development; National vision 2030; Teachers.

### References:

- [1] 'bdalghny, Nsryn Mhmd, Th, Mnal 'bd Aln'eym. (2015). "Brnamj Ershady Lttnmyh Almhnnyh Almstdamh Llm'lmyn Fy Dw' Tbaynat Msarathm Almhnnyh: Tswr Mqtrh". Mjlt Al'lwm Altrbwyh: Msr, 23(3): 27-91.
- [2] Al'ysa, Ahmd (Mayw 2016). "R'yt Als'edyh2030m: Alt'lym Bwabh Althwl". Mjlt Alm'rfh: Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh, 'dd (247), S3.
- [3] Alaklby, Fhd 'bdallh Al 'mrw, Wdghry, 'ly Ahmd. (2017). "Dwr Klyat Altrbyh Fy Altnmyh Almhnnyh Llm'lm Fy Dw' Ryt Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh2030m". Abhath M'tmr: Dwr Aljam'at Als'wdyh Fy Tf'eyl R'yt 2030m: Jam'eh Alqsym, Alqsym: Jam'eh Alqsym, 892 - 929.
- [4] Burnett B. and McArdle F. (2011). "Multiculturalism, education for sustainable development (ESD) and the shifting discursive landscape of social inclusion". Studies in the Cultural Politics of Education, 32(1): 43-56, <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.537070>.
- [5] Bwdyaf, Nwal, Wbn Khrwr, Khyraldyn. (2015). "Drjh Twfr Alyat Altnmyh Almhnnyh Almstdamh Lmdyry Almdars Alabtda'yh Bmdynh Almsylh-Aljza'r Mn Wjhh Nzrhm". Mjhl Jrsh Libhwh Waldrasat, Alardn: 16(1):683-708.
- [6] Dobos A. (2015). "Professional Development in The Civil Service –From American And Hungarian Perspectives". Procedia - Social and Behavioral Sciences, 191: 1886 – 1890, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.706>.
- [7] Elshof L. (2005). "Teacher's Interpretation of Sustainable Development". International Journal of Technology and Design Education, 15(2):173–186, <https://doi.org/10.1007/s10798-005-8277-1>.
- [8] Alfya, Nwrh Yhya. (2018). "Mttlbat Ttwyr Ada' Mdyrat Almdars Bmntqh 'syr Fy Dw' Alqyadh Althwylyh Wfq R'yt 2030". Mstqbl Altrbyh Al'rbyh: Almrkz Al'rby Lt'lym Waltnmyh, 25(113): 89-124.
- [9] Gage, N., Grasley, B., & MacSuga, G. (2018). "Professional development to increase teacher behavior-specific praise: A single-case design replication". Psychology in the Schools, 55(3): 264–277. <https://doi.org/10.1002/pits.22106>.
- [10] Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, T., Markkanen, I., Pennanen, M., & Gijbels, D. (2015). "Peer-group mentoring as a tool for teacher development". European Journal of Teacher Education, 38(3): 358–377. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.983068>.

- [11] Alghamdy, 'myr Sfr, Alghamdy, 'zla' Mhmd, Alghamdy, Fysl 'ly, W'tyh, Mhmd 'bdalkrym. (2019). "Bna' Adah Lqyas Drijt Ada' Alqyadat Aledaryh Fy Alm'ssat Alt'lymyh Bmmtqh Albahh Fy Dw' Alr'yh Alwtnyh Llmmlkh Al'rbyh Als'wdyh 2030". Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Bwrs'yd - Klyt Altrbyh, '26: 121-177.
- [12] Golob H. (2012). "The impact of teachers' professional development on the results of pupils at national assessment of knowledge". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47: 1648 – 1654, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.878>.
- [13] Alhdad, Ysra. (2010). "Tmhyn Mhnh Alt'lym Fy Mmlkt Albhryn: Altnmyh Almhnyh Almstdamh Llm'lmyh Tryq Llnmw Almhny Waltrqy Alwzyfy". Mjlt Altrbyh: Albhryn, 8(30): 32-52.
- [14] Alhrby, 'bdalh Mz'el 'Ewd. (2011). "Tswr Mqtrh Lthdyth Mrtkzat Bramj Tdryb M'lmy Alt'lym Al'am Fy Almmlkh Al'erbyh Als'ewdyh". Mjlt Klyt Altrbyh Jam't 'yn Shms: Msr, 35(3): 221-269.
- [15] Hsyn, Mhmd Fthy 'bdalfah. (2018). "Tswr Mqtrh Ltfeyl Dwr Jam't Tbwk Fy Thqyq Alahdaf Alt'lymyh Llr'yh Alwtnyh Als'wdyh 2030 Fy Dw' B'd Altjarb Alajnbyh". Mjlt Altrbyh: Jam't Alazhr - Klyt Altrbyh, 18(2-1): 12-63.
- [16] Alhy'h Al'amh Llehsa'. (2017). "Dlyl Alkhdmats Alsads 'shr2017m Mntqh Tbwk". Alhy'h Al'amh Llehsa': Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh.
- [17] Aljmal, Ranya 'bd Alm'z 'ly. (2005). "Altnmyh Almhnyh Almstdamh Llm'lm Al'rby". Mstqbl Altrbyh Al'rbyh: Msr, 11(38): 299-300.
- [18] Jones, W., Hope, S., & Adams, B. (2018). "Teachers' perceptions of digital badges as recognition of professional development". *British Journal of Educational Technology*, 49(3): 427–438. <https://doi.org/10.1111/bjet.12557>.
- [19] Kim Y., Ereksion J., Bunten B., Patricia H. (2015). "Toward Sustainable Educational Changes through School-Based Professional Development on ELL Assessment for New Teachers". *Theory into Practice*, 53(3):228–235, <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.916966>.
- [20] Khan, M., & Khan, A. (2017). "Professional Development of Teachers and its Future Needs". *Dialogue* (1819-6462), 12(2), 211–228. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=124406914&site=ehost-live>.
- [21] Leader, G. (2003). "Lifelong Learning: Policy and Practice in Further Education". *Education + Training*, 45(7): 361–370, <https://doi.org/10.1108/00400910310499938>.
- [22] Makovec, D. (2018). "The Teacher's Role and Professional Development". *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering & Education (IJCRSEE)*, 6(2): 33–45. <https://doi.org/10.5937/ijcrsee1802033M>.
- [23] Mhmd, Mahr Ahmd Hsn. (2011). "Ala'tmad Almhny W'elaqth Baltmyh Almhnyh Almstdamh Llm'lm Fy 'sr Altdfq Alm'rfy". Mjlt Klyt Altrbyh Jam't Asywt: Msr, 27(2): 1-85.
- [24] Almshawy, 'yshh 'bdalslam. (2009). "Asalyb Altnmyh Almhnyh Almstdamh Llm'lmyh". Alm'tmr Aldwly Alsab' " Alt'lym Fy Mtl' Alalfyh Alalthh" (15-16 Ywlyw), 1698-1751.
- [25] Almnsr, Khald Mhsn, Walghamdy, 'bdal'zyz Mhmd. (2019). "Syasat Mqtrhh Le'dad Alm'lm Fy Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh Fy Dw' R'yt 2030m". Almjlh Altrbyh: Jam't Swhaj - Klyt Altrbyh, J63: 1-31.
- [26] Ninlawan, G. (2015). "Factors which Affect Teachers' Professional Development in Teaching Innovation and Educational Technology in the 21<sup>st</sup> Century under the Bureau of Special Education, Office of the Basic Education Commissio". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197: 1732 – 1735, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.228>.
- [27] Nsr, Mhmd Ywsf, Walqrn, 'bdalh 'aly. (2018). "Tswr Mqtrh Ltfyl Alshrakh Almjtm'yh Bjam't Tbwk Fy Dw' Alr'yh Alwtnyh Llmmlkh 2030 M". Mjlt Altrbyh: Jam't Alazhr, 178(2): 693-744.
- [28] Papastamatis, A., Panitsidou, E., Giavrimis, P., & Papanis, E. (2009). "Facilitating teachers' & educators' effective professional development". *Review of European Studies*, 1(2): 83-90, <https://doi.org/10.5539/res.v1n2p83>.
- [29] Pusmaz A., Ozdemir A. (2012). "The effect of web-based professional development study to mathematics teachers' problem-solving strategies". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46: 1380 – 1384, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.306>.
- [30] Pitt J., Lubben F. (2009). "The social agenda of education for sustainable development within design & technology: the case of the Sustainable Design Award". *International Journal Technol. Des. Educ.*, 19(2):167–186, <https://doi.org/10.1007/s10798-008-9076-2>.
- [31] Qdwmy, Mnal 'bdalm'ty Salh. (2015). "Tswr Mqtrh Lttwyr Mnzwmh Altnmyh Almhnyh Almstdamh Lmdryy Almdars Fy Dw' Mttlbat Mjtm' Alm'rfh". Mjlt Jrsh Llbhwh Waldrasat: Alardn, 16(1): 575-594.
- [32] Alrwqy, Rashd Mhmd 'Ebw. (2018). "Brnamj Tdryby Mqtrh Lttwyr Alada' Altdryy Lm'elmy Allghh Al'rbyh Balmrhlh Althanwyh Fy Dw' R'yt Almmlkh2030m". Mjlt Jam't Am Alqra Ll'wlm Altrbyh Walnfsy: Jam't Am Alqra, 9(2): 63-107.
- [33] Alshhrany, 'ly Bn M'jb. (2011). "Tswr Mqtrh Lensha' Mrkz Wtny Lltmyh Almhnyh Llm'lmyh Fy Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh Fy Dw' Flsft Alt'lym Almstm". Mjlt Klyt Altrbyh Jam't'yn Shms: Msr, 35(3): 147-189.

- [34] Sobkin, V. & Adamchuk, D. (2015). "On Teacher Professional Development: Improving Professional Qualifications and Membership in Professional Teacher Communities". *Russian Education & Society*, 57(11): 991-1017, <https://doi.org/10.1080/10609393.2015.1187012>.
- [35] State, M., Simonsen, B., Hirn, R., & Wills, H. (2019). "Bridging the Research-to-Practice Gap Through Effective Professional Development for Teachers Working with Students with Emotional and Behavioral Disorders". *Behavioral Disorders*, 44(2): 107-116. <https://doi.org/10.1177/0198742918816447>.
- [36] Th, Amany Mhmd 'mr. (2018). "Ttwyr Nzam E'dad M'lm Almrhlh Alabtda'yh Fy Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh Fy Dw' Alr'yh Alwtnyh 2030 M". *Mjlt Alqra'h Walm'rfh: Jam't 'yn Shms - Klyt Altrbyh - Aljm'yh Almsryh Llqra'h Walm'rfh*, '205: 109-134.
- [37] Altwyjry, Ahmd Bn Mhmd. (2017). "Tswr Mqtrh Lmkhrjat Bramj E'dad Alm'lm Fy Dw' R'yt Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh 2030". *Abhath M'tmr: Dwr Aljam'at Als'wdyh Fy Tf'yl R'eyh 2030m: Jam't Alqsym, Alqsym: 201 - 256*.
- [38] Wzart Alt'lym Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh. (2016). "Alr'yh Alwtnyh 2030m: Als'fwf Alawlyh Llmrhlh Alabtda'yh", *Shrkt Ttwyr Llkhdmat Alt'lymyh, Alryad: Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh*.
- [39] Wzart Alt'lym Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh. (2016). "Alr'yh Alwtnyh 2030m: Dlyl Alm'lm Ltnfyd Alwhdh Alt'lymyh": *Als'fwf Al'lya Llmrhlh Alabtda'yh, Shrkt Ttwyr Llkhdmat Alt'lymyh, Alryad: Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh*.
- [40] Wzart Alt'lym Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh. (2016). "Alr'yh Alwtnyh 2030m": *Whdh T'lymyh Llmrhlh Almtwsth. Shrkt Ttwyr Llkhdmat Alt'lymyh, Alryad: Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh*.
- [41] Wzart Alt'lym Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh. (2016). "Alr'yh Alwtnyh 2030m": *Dlyl Alm'lm Ltnfyd Alwhdh Alt'lymyh Almrhlh Almtwsth. Shrkt Ttwyr Llkhdmat Alt'lymyh, Alryad: Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh*.
- [42] Wzarh Alt'lym Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh. (2016). "Alr'yh Alwtnyh 2030m": *Whdt T'lymyh Llmrhlh Althanwyh. Shrkt Ttwyr Llkhdmat Alt'lymyh, Alryad: Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh*.
- [43] Wzarh Alt'lym Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh. (2016). "Alr'yh Alwtnyh 2030m": *Dlyl Alm'lm Ltnfyd Alwhdh Alt'lymyh Almrhlh Althanwyh. Shrkt Ttwyr Llkhdmat Alt'lymyh, Alryad: Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh*.

## برنامج تثقيفي للتوعية بمفهوم المواطنة الرقمية لدى الصم والعادين: دراسة مقارنة

سحرزيدان زيان

أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة المشارك- قسم التربية الخاصة ومشرفة برنامج الصم- جامعة تبوك- السعودية  
Sah\_zed@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.2>

تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠/٣/٢٨

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٠/٢/٢٩

### الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى تقديم برنامج تثقيفي للتوعية بمفهوم المواطنة الرقمية لدى الصم والعادين: دراسة مقارنة، وقد اشتملت العينة على (٤٠) طالبة من كلية المجتمع جامعة تبوك قسم علوم الحاسب، مقسمين إلى (٢٠) من الطالبات الصم وعدد (٢٠) من الطالبات العاديات، وقد استخدمت الباحثة في الدراسة مقياساً للمواطنة الرقمية وبرنامج تثقيفي إعداد الباحثة، وقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مقياس المواطنة الرقمية للمجموعتين التجريبتين العاديين والصم في القياس القبلي قبل بدء البرنامج التثقيفي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مقياس المواطنة الرقمية للمجموعة التجريبية الصم في القياسين القبلي البعدي لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج التثقيفي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مقياس المواطنة الرقمية للعاديين في القياسين القبلي البعدي لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج التثقيفي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مقياس المواطنة الرقمية للتجريبتين العاديين والصم في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج التثقيفي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مقياس المواطنة الرقمية للمجموعتين التجريبتين العاديين والصم في القياسين البعدي والتبعي للبرنامج التثقيفي لمدة شهر من تطبيق البرنامج.

الكلمات المفتاحية: برنامج تثقيفي؛ المواطنة الرقمية؛ الصم.

### المقدمة:

في ظل العصر الرقمي وانتشار التكنولوجيا، اتخذت المواطنة أشكالاً وصوراً جديدة، أخذت فيه حقوق وواجبات المواطن شكلاً جديداً يتفق مع مطالب العصر الرقمي الذي يعيشه، كما دفع ظهور العوالم الرقمية إلى إعادة النظر في مناقشة مفاهيم المواطنة، فالتقدم السريع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، كان لها تأثيرٌ كبيرٌ على قضايا المواطنة، والهوية الثقافية، وقواعد السلوك، وتنامي العنف، وتفكك العلاقات، مما زاد الاهتمام بموضوع المواطنة على مستوى عالمي. (Mossberg, Tolbert & McNeal; 2011).

إن ما وفرته ثورة الاتصالات الرقمية من تسهيل وسرعة في الحصول على مصادر المعلومات لجميع شرائح المجتمع، ومع ما تحمله هذه الثورة من إيجابيات فلا بد من استغلالها بطريقة رشيدة، وتأمين العواقب والمخاطر السلبية، فما أوجدته الاتصالات الرقمية من ممارسات سلبية "كالجرائم الإلكترونية" التي انتشرت بين الشباب، وأصبحت هاجساً يؤرق العالم، أضف إلى تلك الممارسات "المخدرات الرقمية" و"الإرهاب الإلكتروني"، وغير ذلك من ممارسات نتيجة للاستخدام غير الرشيد للرقمية. (Thompson; 2013).

كما ساهم انتشار التكنولوجيا في شتى مجالات الحياة في خلق عالم افتراضي مفتوح، مما أدى إلى تغيير مسار وأساليب وأشكال الممارسات المجتمعية، وحول العالم إلى قرية صغيرة، كما اثر انتشار التكنولوجيا والاتصالات الرقمية، والقدرة على التواصل مع العالم الخارجي، والوصول إلى البيانات والمعلومات المختلفة بكل سهولة ويسر في ظهور آثار سلبية والتي تجلت الآثار السلبية في الاستخدام الخاطئ غير المسؤول للتكنولوجيا الرقمية البعيدة عن المتابعة، والمتجاهل للضوابط الأخلاقية والقوانين الاجتماعية في مختلف المجتمعات، حيث ظهرت مخاطر اجتماعية نتيجة للاستخدام غير المراقب وغير المقنن للتكنولوجيا الرقمية وأبرزها الانحدار الأخلاقي الذي أدى إلى ظاهرة التفكك الاجتماعي، وضعف التواصل الاجتماعي، جراء قضاء ساعات طويلة على الأنترنت مما أثر سلباً على المجتمع ككل. (العموشى، ٢٠١٨).

وإزاء ما يموج به العصر الحالي من تغييرات جذرية في المفاهيم والرؤى والمضامين، وما يشهده من انفجار معرفي وتطور تكنولوجي وثورة رقمية، فإن المجتمعات البشرية لم تعد بمنأى عن تلك التأثيرات والتداعيات، وقد باتت لزاماً عليها التعامل مع التطبيقات الرقمية والاستفادة منها في مختلف مجالات

الحياة، ولأن التربية تمثل نظاماً فرعياً للنظام الكلي للمجتمع، وأهم قطاع ينعكس عليه، وبصورة مباشرة، ما يصيب النظام العام للمجتمع، فقد أضحت المؤسسات التربوية والتعليمية في أمس الحاجة إلى الوعي التكنولوجي كي تتلاءم مع متطلبات العصر الرقمي وتداعياته وتستفيد من إمكاناته الهائلة، وذلك على اعتبار أن تلك المؤسسات هي المسؤولة عن إعداد الأفراد القادرين على مواجهة تحديات العصر (الدهشان، ٢٠١٧).

من هنا جاءت فكرة البحث من تثقيف وتوعية الطلاب الذين يستخدمون وسائل التكنولوجيا الحديثة، بالاستخدام الأمثل دون الإساءة والبعد عن السلوكيات غير المسؤولة، ومن ثم التوعية بقيم المواطنة الرقمية بالجامعة للطلاب العادين ولاسيما الصم، الذي يعتبر التواصل الرقمي بالوسائل الحديثة بمثابة طاقة نور، دون إرهاق أو مجهود مع الآخرين في التواصل وتوصيل المعلومة، ومن هنا جاء دور الباحثة من خلال البرنامج التوضيحي لمفاهيم المواطنة الرقمية وتعزيز الاستفادة القصوى للتحويل الرقمي في التربية والتعامل، في ظل انتشار الجرائم الرقمية وانتشار العديد من الأفكار الخطيرة.

#### مشكلة الدراسة:

إن الحاجة إلى مواكبة التغيرات والتحديات التي فرضتها متطلبات المجتمع الحديثة من ثورة تكنولوجية حديثة، شكَّلت ذلك مسؤولية على التعليم حيث توجب على وزارة التربية والتعليم إلى جانب مسؤوليتها في إعداد النشء، مساندة التطور التكنولوجي الحديث على أساس التفاعل بين فروع التعليم المختلفة والتحديات الرقمية الحديثة، على أن يقوم ذلك بمنهجية علمية تقوم على المتغيرات المحلية والعلمية.

حيث يواجه قائدو المؤسسات التعليمية تحدياً خطيراً من جانب وسائل التكنولوجيا والاتصال الحديثة بفضل ما حدث فيها من ثورة واسعة نتيجة للتطور التكنولوجي سريع الحركة شديدة التأثير وهذا يحتم على القيادي تجديد نفسه وعلمه بهذه الوسائل واستخدامها والإفادة بوظيفتها ونقل كل ذلك إلى مؤسسته التربوية وأن يكون قادراً على التطوير والإبداع والتفكير الخلاق إذ أن المجتمع لا يحتاج قيادي تعود تكرار معارفه وخبراته (الشخشير، ٢٠١٠). مما يسهم في زيادة مسؤولية مؤسسات التعليم وتعدد أدوارها ووظائفها كما أشار إليها الزهراني (٢٠١٥). وفي ظل هذا التطور والانتشار الكبير للإنترنت والتكنولوجية المعلوماتية، التي ساهمت في رسم واقع الحياة بشكل مختلف، على كافة المستويات الاجتماعية والأخلاقية والثقافية ... الخ، مما جعل المجتمع بحاجة ماسة إلى برامج وقائية وتوعوية تشكل معايير وضوابط للتعامل مع هذا التحول الرقمي و أكد ذلك دراسة ازمن وكنان (ISMAN & Canan, 2013) إلى درجة المواطنة الرقمية لدى الطلبة المعلمين وعلاقتها باستخدام الإيجابي أو السلبي للإنترنت، وهذا ما دعى الباحثة إلى اللجوء إلى مثل هذه البرامج مع فئة الصم بالجامعة، كون الباحثة تعمل مشرفة للبرنامج الأكاديمي بالجامعة، وملاحظة استخدام الطالبات الصم لشبكة الإنترنت وإنخراطهم بالاتصالات الرقمية من وسائل تواصل وبرامج في كافة المجالات للوصول إلى أسهل مصادر المعلومات وإلى التواصل الأسرع.

يؤكد ذلك، بأن المواطنة الرقمية لها علاقة قوية بمنظومة التعليم كما أشار عيسى (٢٠١٧) والمسلماني (٢٠١٤)، لأنها الكفيلة بمساعدة المعلمين والتربويين عموماً، وأولياء الأمور لفهم ما يجب على الطلاب معرفته من أجل استخدام التكنولوجيا بشكل مناسب. فالمواطنة الرقمية أكثر من مجرد أداة تعليمية، بل هي وسيلة لإعداد الطلاب للانخراط الكامل في المجتمع والمشاركة الفاعلة في خدمة مصالح الوطن عموماً وفي المجال الرقمي خصوصاً، وأوضح أيضاً إنها القواعد والضوابط والمعايير والأعراف والأفكار والمبادئ المتبعة في الاستخدام الأمثل والقويم للتكنولوجيا، والتي يحتاجها المواطنون صغاراً وكباراً من أجل المساهمة في رقي الوطن، وتقوم بالتوجيه نحو منافع التقنيات الحديثة، والحماية من أخطارها، فالمواطنة الرقمية باختصار أكبر من التعامل الذكي مع التكنولوجيا (الشمري، ٢٠٠٧).

وبظهور مصطلح المواطنة الرقمية كان يتوجب على المؤسسات التربوية والباحثين دوراً فعالاً في غرس قيم المواطنة الرقمية للطلاب العادين ولا سيما الصم تحديداً، وهذا ما تطرق إليه الأطار النظري في أهمية الوعي بالتحويل الرقمي والمواطنة الرقمية، ووضع الكثير من البرامج والسياسات بالوعي لجميع أفراد المجتمعات لمواكبة التحول الرقمي، وذلك ما أظهرته العديد من الدراسات من نقص من البرامج التثقيفية لديهم مثل دراسة اسيندا (Asunda, 2012) التي هدفت إلى وضع تصور مقترح قائم على معايير الوعي التكنولوجي و أكدت دراسة المعمري والمسرووري (٢٠١٣) هدفت الكشف عن درجة توافر الكفايات التكنولوجية، ومن هنا تبلورت مشكلة الدراسة التي طرحتها الباحثة فجاءت التساؤلات على النحو التالي:

#### أسئلة الدراسة:

- يتمحور البحث حول (مدى فاعلية برنامج تثقيفي للتوعية لمفهوم المواطنة الرقمية لدى العادين والصم دراسة مقارنة) وينبثق منه عدة أسئلة هي:
١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مقياس المواطنة الرقمية بأبعاده ( السلوك الرقمي-الاتصال الرقمي-الأمن الرقمي- اللوائح الرقمية) للمجموعتين التجريبيتين "عادين وصم" في القياس القبلي قبل بدء البرنامج التثقيفي؟
  ٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مقياس المواطنة الرقمية بأبعاده ( السلوك الرقمي-الاتصال الرقمي-الأمن الرقمي- اللوائح الرقمية) للمجموعة التجريبية "صم" في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج التثقيفي؟
  ٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مقياس المواطنة الرقمية بأبعاده ( السلوك الرقمي-الاتصال الرقمي-الأمن الرقمي- اللوائح الرقمية) للمجموعة التجريبية "عادين" في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج التثقيفي؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مقياس المواطنة الرقمية بأبعاده ( السلوك الرقمي-الاتصال الرقمي-الأمن الرقمي- اللوائح الرقمية) للمجموعتين التجريبيتين "عاديي وصم" في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج التثقيفي؟
٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مقياس المواطنة الرقمية بأبعاده ( السلوك الرقمي-الاتصال الرقمي-الأمن الرقمي- اللوائح الرقمية) للمجموعتين التجريبيتين "عاديي وصم" في القياس التتبعي للبرنامج التثقيفي لمدة شهر من تطبيق البرنامج؟
٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مقياس المواطنة الرقمية بأبعاده ( السلوك الرقمي-الاتصال الرقمي-الأمن الرقمي- اللوائح الرقمية) للمجموعة التجريبية "صم" في القياس البعدي والقياس التتبعي على البرنامج التثقيفي؟
٧. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مقياس المواطنة الرقمية بأبعاده ( السلوك الرقمي-الاتصال الرقمي-الأمن الرقمي- اللوائح الرقمية) للمجموعة التجريبية "عاديي" في القياس البعدي والقياس التتبعي على البرنامج التثقيفي؟

#### أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. الوقوف على مفهوم المواطنة الرقمية وأبعادها المختلفة.
٢. رصد مخاطر الثورة الرقمية والجوانب السلبية على أفراد المجتمع.
٣. تطبيق برنامج تثقيفي توعوي بالمواطنة الرقمية.
٤. معرفة الفروق بين مفهوم المواطنة الرقمية بين العاديي والصم من طالبات الجامعة قبل وبعد البرنامج التثقيفي.

#### أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

#### من الناحية النظرية:

١. إنها تفيد المكتبة العربية في مجال التربية والتربية الخاصة، ولتوجد بسيط ومتواضع.
٢. إن موضوع المواطنة الرقمية من المواضيع الحديثة، كما أن الدراسات فيه لا زالت قليلة وبحاجة إلى مزيد من الإثراء.
٣. تتخذ هذه الدراسة أهميتها من منطلق إنساني عالمي نسعى فيه دائماً إلى تحقيق السلام والتربية من أجلها ولاسيما في ظل التحولات الرقمية.
٤. تحديد دور المؤسسات التربوية في تبني التوعية وغرس قيم المواطنة الرقمية بين العاديي وذوي الإعاقة من الصم.

#### من الناحية التطبيقية:

١. تأتي الدراسة مع التوجهات العالمية نحو التكنولوجيا الرقمية وتقدم مدخلا تربويا للمساهمة في مفهوم المواطنة الرقمية
٢. تزويد المؤسسات التربوية بالنتائج التي توصلت إليها الدراسة والتي تساهم في التوعية بالمواطنة الرقمية من خلال البرنامج التثقيفي المقدم للصم والعايدين.
٣. تأتي الأهمية التطبيقية للدراسة في البرنامج التثقيفي في امتلاك مهارات الممارسة الفعالة والمناسبة في استخدامات العالم الرقمي بألياته المختلفة.
٤. تصميم مقياس لبعض أبعاد المواطنة الرقمية.

#### محددات الدراسة:

قسّمت حدود البحث إلى ثلاثة أقسام، وهي:

- الحدود الموضوعية: وتحدد بتقديم برنامج تثقيفي للطالبات الصم والعايدين، من خلال مقياس المواطنة الرقمية وذلك وفق أربعة أبعاد ( السلوك الرقمي-الاتصال الرقمي-الأمن الرقمي- اللوائح الرقمية).
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١.
- الحدود المكانية: قسم علوم الحاسب كلية المجتمع جامعة تبوك.
- الحدود البشرية: طالبات قسم علوم الحاسب وعددهن (٤٠) طالبة بكلية المجتمع بجامعة تبوك.

#### مصطلحات الدراسة:

- البرنامج التثقيفي للمواطنة الرقمية: خطة منظمة متكاملة وهي مجموعة من الخبرات التعليمية والتثقيفية والتربوية المتنوعة، والتي استندت على المراجع العلمية والدراسات المرتبطة بمفهوم المواطنة الرقمية، ومعدة خصيصاً للطالبات العاديي والصم بكلية المجتمع.

- الأصم (The Deaf): ويعرف الشخص (٢٠٠٠) الأصم بأنه: من يعاني من ضعف سمعي شديد، بحيث يؤدي هذا الضعف إلى عدم حصول الطالب الأصم على المعلومات اللغوية من خلال السمع سواء باستخدام مكبرات أو بدونها، مما يؤثر على إنجاز الطالب التعليمي، وتبنت الباحثة إجرائياً تعريف زيدان (٢٠٠٨) والذي ينص على أن الشخص الأصم: هو الفرد الذي فقد حاسة السمع بدرجة (٧٠ - ٩٠) ديسبل.
- المواطنة الرقمية: توجد عدة مفاهيم مرتبطة بالمواطنة الرقمية فلقد ذكر الحارثي (٢٠١٦)، وسوف نعرض أهم المفاهيم والمصطلحات التالية:

١. المواطنة.
٢. المواطنة الرقمية.
٣. المواطن الرقمي.

المواطنة: المواطنة لغويًا: مشتقة من وطن، والوطن بحسب كتاب لسان العرب "لابن منظور" المنزل الذي تقيم فيه، وهو موطن الإنسان ومحلّه، ووطن بالمكان وأوطن أقام، وأوطنه اتخذهُ وطنًا، والموطن، ويسمى به المشاهد من مشاهد الحرب وجمعه مواطن، وفي التنزيل العزيز، "لقد نصركم الله في مواطن كثيرة"، وأوطنت الأرض وطنها واستوطنتها أي اتخذتها وطنًا، وتوطن النفس على الشيء كالتمهيد. (ابن منظور، ١٩٨٢).

المواطنة: هي المشاركة المتساوية، والتي تعطي المعرفة والمهارة، وفهم الأدوار الاجتماعية والسياسية الرئيسية والفرعية في المجتمع على المستويات المحلية والوطنية والقومية والإنسانية، كما تؤهلهم للمسؤولية الوطنية، وتعرفهم بحقوقهم وواجباتهم الأخلاقية والسلوكية، وتجعل منهم مواطنين أكثر اعتماداً على النفس والمشاركة في بناء المجتمع. (ناصر، ٢٠٠٢)

المواطنة الرقمية: استخدام المصادر الإلكترونية في إنجاز الأعمال كما تعني القدرة على المشاركة في المجتمع الشبكي وتعبر عن الاستخدام المسئول والأخلاقي الآمن من جانب الأفراد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات كأعضاء في المجتمع القومي وكمواطنين في المجتمع العالمي ويشار إليها على أنها أسلوب يساعد المعلمين والقادة على فهم ما الذي يجب أن يعرفه الطلاب حتى يستخدموا التكنولوجيا الاستخدام الأمثل فبدلاً من التركيز على عملية الاتصال الرقمي بالمعلومات يتم الاهتمام بالأخلاقيات والمسئوليات المرتبطة بالاستخدام الرقمي للمعلومات. (المسلماني، ٢٠١٤)

المواطن الرقمي: Digital Citizen: أن يعيش الفرد كونه مواطناً رقمياً حالة من التشاركية في المعلومات التي يتعامل بها أو يتداولها مع الآخرين (الحنوتي، ٢٠١٤).

التعريف الاجرائي للمواطنة الرقمية للباحثة: يقصد بالمواطنة الرقمية إنها مدى الوعي الثقافي بالعالم الرقمي والتعرف على جميع مكوناته، مع إتباع القواعد التنظيمية والعلمية والخلقية للمستخدم، والالتزام بالسلوك الرقمي الصحيح والآمن في الاتصال التكنولوجي، ليصبح الشخص مقبولاً اجتماعياً في تفاعله الرقمي.

### الاطار النظري والدراسات السابقة:

أسهمت الحضارات الإنسانية على مر التاريخ منذ قيام المجتمع الزراعي في بلاد وادي الرافدين وحضارة الصين والهند وحضارة الرومان والإغريق في انبثاق أفكار سياسية أدت إلى وضع أسس الحرية والمساواة فاتحة بذلك طريقاً للإنسان في إثبات ذاته وحقه في المشاركة في مجالات الحياة المختلفة، وقد أكد الفكر السياسي الأشوري والإغريقي على ضرورة الأخذ بما يعرف في التاريخ الحديث بالمواطنة كالمنافسة على المناصب الإدارية العليا وأهمية وجود مناقشة السياسات العامة في تلك المجتمعات (آل عبود، ٢٠١٦). لا ينبغي أن نفهم من معنى المواطنة الرقمية أنها تهدف إلى نصب الحدود والعراقيل من أجل التحكم والمراقبة، بمعنى التحكم من أجل التحكم، الشيء الذي يصل أحياناً إلى القمع والاستبداد ضد المستخدمين بما يتنافى مع قيم الحرية والعدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان. فالمواطنة الرقمية إنما تهدف إلى إيجاد الطريق الصحيح لتوجيه وحماية جميع المستخدمين خصوصاً منهم الأطفال والمراهقين، وذلك بتشجيع السلوكيات المرغوبة ومحاربة السلوكيات المنبوذة في التعاملات الرقمية، من أجل مواطن رقمي يجب وطنه ويجتهد من أجل مواطن رقمي يجب وطنه ويجتهد من أجل تقدمه (هديب، ٢٠١٨).

ويمكن توضيح المواطنة الرقمية بأنها تزويد الطالب بمجموعة من المهارات في مجال استخدامات تويتر والتدوين الإلكتروني والفيديو بوك، إضافة إلى إكسابه القدرة على استخدام بعض المواقع الإلكترونية الشهيرة لغرض التعلم والدراسة. منهج المواطنة الرقمية يعلم الطالب كذلك مهارات محورية مثل مهارات البحث، والتواصل، ومهارة حل المشكلات، إضافة إلى إثراء معرفته بثقافة بلاده وتاريخها، وتعزيز إيمانه بقيم الحرية (حسان، ٢٠١٤).

ولا يكون الاقتصار فقط على تعليم الطالب ولا سيما المعلمين والكفايات التكنولوجية لديهم، وهذا ما أكدته دراسة المعمري والمسرووري (٢٠١٣)، والتي كشفت عن درجة توافر الكفايات التكنولوجية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في عمان، ومعرفة أثر متغيري الجنس والخبرة التدريسية وفق عدة مجالات هي: الكفايات الأساسية لتشغيل الحاسب، وكفايات استخدام الأنترنت، وكفايات توظيف التكنولوجيا في تدريس الاجتماعيات، تكونت عينة الدراسة من ١٤٢ معلماً ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر الكفايات التكنولوجية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية متوسطة في جميع المجالات، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين تعزى لمتغيري الدراسة، وتعني المواطنة الرقمية إعداد النشء وتعليمه كيفية استخدام الوسائل التكنولوجية بالطرق السليمة المناسبة والأمنة التي تجلب له المنفعة،

وذلك من خلال تدريب الطلبة على الالتزام بمعايير السلوك الإيجابي عند استخدام هذه الوسائل لأغراض التواصل الاجتماعي أو ما شابه سواء في المنزل أو في المؤسسة التعليمية والتربوية. المسلماني (٢٠١٤). وأكد كل من دانر وبيس (Danner & Pessu, 2013) على أهمية التعرف إلى مدى توافر الوعي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى طلبة برامج إعداد المعلم في نيجيريا، وتحديد مستوى استخدامهم لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات أثناء دراستهم في تلك البرامج. واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تم توزيعها على ١٠٠ طالب من خمسة أقسام لبرامج إعداد المعلم بجامعة بنين في نيجيريا. وأظهرت النتائج انخفاض مستوى استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى عينة الدراسة، وأنه لا يوجد فروق دالة إحصائية في درجة توافر الكفايات المهارية لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

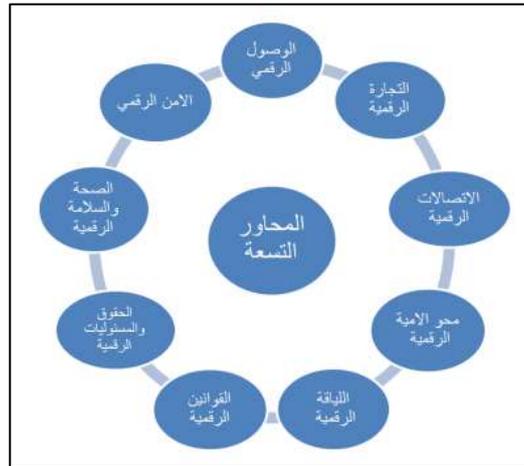
كما يعني المواطن الرقمي: هو المواطن الذي لديه القدرة على استخدام الأنترنت في إنجاز أعماله بشكل منتظم وفعال، فهو ثمرة من ثمرات التقنية الحديثة وتطور المجتمع، والاستفادة من معطيات الحضارة، من أجل مستقبل أفضل، وذكر أن مواصفات المواطن الرقمي، هي:

- يلتزم بالأمانة الفكرية.
- يحترم الثقافات والمجتمعات في البيئة الافتراضية.
- يحافظ على المعلومات الشخصية.
- يدير الوقت الذي يقضيه في استخدام التكنولوجيا.
- يحيي نفسه من المعتقدات الفاسدة التي تنتشر عبر الوسائط.
- يقف ضد التسلسل عبر الأنترنت. (الأسمرى، ٢٠١٥)



شكل رقم (١): مواصفات المواطن الرقمي

محاور المواطنة الرقمية:



شكل رقم (٢): محاور المواطنة الرقمية

مصدر: (<http://blog.naseej.com/2013/07/11,9/1/2020>)

- ويظهر من الشكل السابق أن محاور المواطنة الرقمية، تعني:
- الوصول الرقمي: المشاركة الإلكترونية الكاملة في المجتمع.

- التجارة الإلكترونية: بيع وشراء البضائع إلكترونياً.
- الاتصالات الرقمية: التبادل الإلكتروني للمعلومات.
- محو الأمية الرقمية: عملية تعليم وتعلم التكنولوجيا واستخدام أدواتها.
- اللياقة الرقمية: المعايير الرقمية للسلوك والإجراءات.
- القوانين الرقمية: المسؤولية الرقمية على الأعمال والأفعال.
- الحقوق والمسؤوليات الرقمية: الحريات التي يتمتع بها الجميع في العالم الرقمي.
- الصحة والسلامة الرقمية: الصحة النفسية والبدنية في عالم التكنولوجيا الرقمية.
- الأمن الرقمي (الحماية الذاتية): إجراءات ضمان الوقاية والحماية الإلكترونية.

#### أبعاد المواطنة الرقمية وعناصرها:

إذا كانت المواطنة الرقمية يمكن تعريفها على أنها تلك المعايير وقواعد السلوك المناسبة والمقبولة والمتعلقة باستخدام التكنولوجيا، فقد اتفق الباحثون وكثير من المنظمات المرتبطة بذلك الميدان على تسعة أبعاد عامة تشكل المواطنة الرقمية، وهي:

١. الوصول الرقمي: يعد الوصول الرقمي من المواضيع الهامة والتي تتطرق إليها العديد من الباحثين ويمكن تعريفها بأنها السماح بالمشاركة الكاملة في المجتمع التكنولوجي في مجال التعليم، حيث إن المواطنة تتطلب المشاركة في المجتمعات المحلية والإقليمية، والوطنية، والاجتماعية أو السياسية لكي يكون لأعضاء المجتمع قيمة ومعنى، ومن دون المشاركة يصبح المجتمع غير موجود، حيث يضطلع المجتمع بدوره في إعداد الشباب للمشاركة في هذه المجتمعات (Ohler, 2011).

٢. التجارة الإلكترونية: إن مستخدمي التكنولوجيا ينبغي أن يعوا أن عمليتي البيع والشراء للبضائع والمستلزمات تتم بشكل واسع وسريع عبر الوسائل التقنية المختلفة، بما يسمى الآن بالتجارة الرقمية، ويستلزم الوعي بتلك العمليات والقوانين المنظمة لها، والأخلاقيات التي تحكم سلوك الأفراد أثناء القيام بعمليات التجارة الرقمية بما يجعلهم في النهاية مستخدمين فاعلين لأدوات التجارة الرقمية الحديثة ومن هنا تقع عمليات التبادل والمقايضة بصورة قانونية ومشروعة في نفس الوقت، لكن لا بد أن يكون كل من البائع والمشتري على وعي بالقضايا المتعلقة بهذه العمليات. فقد أصبح الاتجاه السائد لدى الكثير من المستخدمين هو شراء ألعاب الأطفال، والملابس أو السيارات والأغذية عبر الإنترنت. وفي الوقت ذاته، ظهر على ساحة المعاملات قدراً مماثلاً من المنتجات والخدمات التي تتعارض مع قوانين ولوائح بعض الدول والتي تضم عدداً من الأنشطة من بينها: تنزيل البرمجيات بدون ترخيص، الصور الإباحية والقمار، لذا لا بد أن يتعلم مستخدم الإنترنت أساليب تصنع منه مستهلكاً فعالاً في عالم جديد من الاقتصاد الرقمي.

٣. الاتصالات الرقمية: يعمل الاتصال عبر الإنترنت على توسيع شبكة علاقات الفرد الاجتماعية مع الآخرين على المستوى المحلي والإقليمي والدولي، بصرف النظر عن خلفياتهم السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والعرقية، والجنسية، وقد أصبحت تقنيات الاتصال، ونقل المعلومات رافداً أساسياً، وركناً مهماً في بناء منظومة الإنسان الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، والثقافية، في ظلّ التحولات والتطورات المعرفية في هذا العصر (المجالي، ٢٠٠٧).

٤. محو الأمية الرقمية (تعزيز الثقافة الرقمية): على الرغم من أن مؤسسات التعليم قد حققت إنجازاً مقبولاً في مجال نشر واستخدام التكنولوجيا، إلا أنه ما زال أمامها الكثير للقيام به، إذ لا بد أن يتوجه التركيز بصفة متجددة إلى نوعية التكنولوجيا الواجب اقتنائها وتعلمها والتدريب عليها والأسلوب الأمثل في تشغيلها والاستفادة منها، كما أن بعض التقنيات تشق طريقها إلى مجالات العمل المختلفة، ولا يتم استخدامها في مؤسسات التعليم، أمثال مؤتمرات الفيديو، وأماكن المشاركة عبر الإنترنت، علاوة على ذلك، يحتاج كثير من العمال باختلاف مجالاتهم إلى معلومات آنية وفورية. وتتطلب هذه العملية مهارات بحث ومعالجة معقدة من بينها محو الأمية المعلوماتية ولذا لا بد أن يتعلم الدارسون كيف يتعلمون في ظل مجتمع رقمي، وبعبارة أخرى لا بد من تدريب الدارسين على أن يتعلموا أي شيء، في أي وقت، في أي مكان. وتعد مجالات الأعمال والطب من أبرز مجالات استخدام التكنولوجيا بصورة مختلفة تماماً (المسلماني، ٢٠١٤).

تعقيباً على ذلك أصبحنا الآن في عصر محو الأمية الرقمي، وهذا المفهوم التي تسعى إليه المجتمعات لتحقيق للرفي والتقدم بين الدول المتقدمة تكنولوجيا، وعندما يصبح محو الأمية الرقمية يشمل فئة الصم ونمكهم من استخدام الاتصالات الرقمية الحديثة في حياتهم اليومية، كما أشارت دراسة عيسى (٢٠١٧) على فعالية شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب الصم في مراحل التعليم المختلفة بمدينة جدة، واتباع البحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تتم مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة واستخلاص قائمة بالمهارات الاجتماعية للصم ومنظومة شبكات التواصل، وتم إعداد استبانة تقييمية لاستخدام الطلاب الصم شبكات التواصل الاجتماعي. وأعد مقياس تقييمي للمهارات الاجتماعية في تنمية مفهوم الذات وتكوين الصدقات، الاتصال والتواصل. والعلاقات الشخصية والانتماء والمواطنة من وجهة نظر الطلاب الصم التي يمكن أن تسهم شبكات التواصل الاجتماعي في تنميتها لدى الطلاب الصم. وتكونت عينة البحث من (٣٠) فرداً من الطلاب الصم. وتم رصد النتائج وتحليلها

- إحصائياً للإجابة عن أسئلة البحث، وأظهرت النتائج أن الأهمية النسبية التقييمية لاستخدام الطلاب الشبكات الاجتماعية بلغت (٧٤,٥٪) مما يشير إلى اهتمام نسبة كبيرة منهم باستخدام تلك الشبكات، التي احتل فيها السنايب شات الترتيب الأول بنسبة بلغت (١٠٠٪) تلاه الانستجرام بنسبة (٩١,٧٪) ثم الواتس آب والتويتربنسب (٩٠٪) ثم ماسنجر الفيسبوك بنسبة (٨٥٪). كما أظهرت النتائج وجود أثاراً نسبياً لشبكات التواصل الاجتماعي قدره (٧٤٪) في مفهوم الذات وتكوين الصداقات للصم. و(٧٩,٢٪) في الاتصال والتواصل للصم. و(٧٧,١٪) في الانتماء والمواطنة والعلاقات الشخصية للصم. وتم صياغة أهم التوصيات التطبيقية للمساهمة في توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تحسين نوعية حياة الطلاب الصم.
٥. اللياقة الرقمية (الإتيكيت الرقمية): تهتم المواطنة الرقمية بنشر "ثقافة الإتيكيت" الرقمية بين الأفراد وتدريبهم ليكونوا مسؤولين في ظل مجتمع رقمي جديد، ليتصرفوا بتحضر، مراعين القيم والمبادئ ومعايير السلوك الحسن. وغالباً ما يرى مستخدمو التكنولوجيا هذا المجال بوصفه أكثر الإشكاليات إلحاحاً عند معالجة أو تناول "المواطنة الرقمية". كلنا يتعرف على السلوك غير القويم عند رؤيته، إلا أن مستخدمي التكنولوجيا لا يتعلمون "اللياقة الرقمية" قبل استخدامها، كما أن كثيراً من المستخدمين يشعرون بالضيق عندما يتحدثون إلى آخرين عن ممارستهم للياقة الرقمية. وغالباً ما يتم فرض بعض اللوائح والقوانين على المستخدمين، أو يتم حظر التقنية بكل بساطة لوقف الاستخدام غير اللائق. إلا أن سن اللوائح وصياغة سياسات الاستخدام وحدها لا تكفي، لا بد من تثقيف كل مستخدم وتدريبه على أن يكون مواطناً رقمياً مسؤولاً في ظل مجتمع جديد (حسين، ٢٠١١).
٦. القوانين الرقمية (المسؤولية الاجتماعية على الأعمال والأفعال): وهو الذي يقوم بمعالجة مسألة الأخلاقيات المتبعة داخل مجتمع التكنولوجيا، ويفصح الاستخدام غير الأخلاقي نفسه في صورة السرقة أو الجريمة الرقمية، كما يفصح الاستخدام القويم عن نفسه عبر الالتزام بقوانين المجتمع الرقمي، ولا بد أن يعرف المستخدمون أن سرقة أو إهدار ممتلكات الآخرين، أو أعمالهم أو هويتهم عبر الانترنت يعد جريمة أمام القانون، ومن هنا توجد قوانين سنها المجتمع الرقمي لا بد من الانتباه إليها (الدهشان، ٢٠١٧).
٧. الحقوق والمسؤوليات الرقمية: ويقصد بها إجمالي الحقوق التي تضمن للإنسان القدرة على تداول المعلومات والبيانات في البيئة التي يعيش فيها، والحق في الوصول إليها واستخدامها، والقدرة على الاتصال والتواصل مع بيئته أو مع من يريد من خلال خطوط وشبكات الاتصالات، من أجل ضمان توفير آليات وتقنيات الوصول الرقمي إلى الجميع بلا استثناء (الجزار، ٢٠١٤).
٨. الصحة والسلامة الرقمية: لقد أصبحت التكنولوجيا الرقمية اليوم هي الرفيق الدائم لأغلب الأشخاص، ولا عجب في ذلك فهي تحيط بأفراد المجتمع من كل جانب، ويكاد لا يتم الاستغناء عنها في جميع مناحي الحياة، لذا كان من الواجب تبني عادات سليمة تضمن للفرد صحة وسلامة بدنية ونفسية من هذا الاستخدام، وهو ما يهتم به محور الصحة والسلامة الرقمية، حيث عرفته بأنه جميع الإرشادات والاحتياطات اللازمة لضمان الصحة والسلامة البدنية والنفسية من جراء استخدام التقنيات الرقمية (المسلماني، ٢٠١٤).
٩. الأمن الرقمي (الحماية الذاتية): لا يخلو أي مجتمع من أفراد يمارسون سرقة، أو تشويه أو حتى تعطيل الآخرين. ينطبق هذا تماماً على المجتمع الرقمي. فلا يكفي مجرد الثقة بباقي أعضاء المجتمع الرقمي لضمان الوقاية والحماية والأمان، ولا بد من اتخاذ كافة التدابير اللازمة بهذا الخصوص، فنحن نضع الأقفال على أبواب بيوتنا، وأجهزة الإنذار في منازلنا لتوفير مستوى معين من الحماية. ولا بد من تطبيق أمثلة مباشرة في المجتمع الرقمي. ومن هنا، لا بد أن يتوفر لدينا برنامج حماية من الفيروسات، وعمل نسخ احتياطية من البيانات، وتوفير معدات وآليات التحكم الموجه. وبوصفنا مواطنين مسئولين، فلا بد من حماية ما لدينا من معلومات من أي قوة خارجية من شأنها أن تقوم بتخريب أو تدمير هذه المعلومات. الدهشان (٢٠١٧)، وأضاف المحمد (٢٠١٩) في دراسته إلى معرفة العوامل المؤثرة على قيم المواطنة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج أن جميع هذه المجالات التي تمثل العوامل المؤثرة على قيم المواطنة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة للعوامل المؤثرة على قيم المواطنة الرقمية لهذه المجالات لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة المفرق تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، ولصالح ذوي خبرة أكثر من ١٠ سنوات، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ووجود فروق تعزى لمتغير الدورات التدريبية، ولصالح الحاصلين على دورة واحدة، وخرجت الدراسة بمجموعة توصيات أهمها تثقيف الطلبة بالطرق السليمة للاستخدام الصحي للتكنولوجيا، والمساعدة على تنمية مهارات التواصل الرقمي بين الطلبة والمجتمع المحلي.

#### المتطلبات اللازمة لتوظيف المواطنة الرقمية في التعليم المدرسي:

- وقد تم تحديد مجموعة من المتطلبات اللازمة لتوظيف المواطنة الرقمية في التعليم المدرسي، وذلك بالاستناد إلى أبعاد المواطنة وعناصرها، وهذه المتطلبات كما ذكرها كلٌّ من (العقاد، ٢٠١٧: الأغا، ٢٠١٧: المصري، ٢٠١٧) هي:
- أولاً: تمكين الاتصال والتواصل داخل المؤسسة التعليمية: وهذا يتطلب توفير شبكة انترنت، وأجهزة وتقنيات رقمية حديثة، وبرمجيات تعليمية رقمية لجميع المواد الدراسية، والسماح للمعلمين والطلبة استخدامها وتوظيفها في عمليتي التعلم والتعليم، وتدريب المعلمين والطلبة ومديري المؤسسات التعليمية في مجال التقنيات الرقمية.

ثانياً: عقد لقاءات توعوية للمعلمين والطلبة: وذلك حول آليات التعامل السليم مع المواقع التجارية المتاحة عبر شبكة الانترنت، وتوزيع نشرات تثقيفية على الطلبة والمعلمين ومديري المؤسسات التعليمية تتناول أساسيات عملية الشراء والدفع من البطاقات البنكية، وإتاحة فرصاً متساوية للجميع من أجل التدريب والتعلم في مجال استخدام المواقع التجارية الموثوقة التي تؤمن حماية للمستخدمين.

ثالثاً: توجيه الاهتمام نحو نوعية التكنولوجيا الواجب إقتنائها وتعلمها والتدريب عليها: حيث يستوجب على المؤسسة التربوية أن توجه.. والأسلوب الأمثل في تشغيلها والاستفادة منها، ويتطلب هذا تدريب الطلبة على بحث ومعالجة معقدة من بينها محو الأمية الرقمية، حيث يتعاملون في ظل مجتمع رقمي، ولذا فإن المواطنة الرقمية تقوم على تعليم وتثقيف الطلبة بأسلوب جديد أخذاً في الاعتبار حاجة هؤلاء الطلبة إلى مستوى عال من مهارات محو الأمية المعلوماتية، وقام أوزترك (2012) Ozturk بالكشف عن استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والمعوقات التي تواجههم، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتألفت أداة الدراسة من استبانة وبطاقة ملاحظة تضمنت وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، تكونت عينة الدراسة من ١٨ معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية في تركيا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات منخفض، والمعوقات الرئيسية لعدم استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تعود لنقص المعدات، والممارسات التعليمية التقليدية، ونقص الموارد التعليمية، ونقص التدريب للمعلمين أثناء الخدمة، وعدم وجود الوقت الكافي لاستخدامها.

رابعاً: تنظيم لقاءات تدريبية لتنمية مهارات المعلمين: وهي المهارات المتعلقة بتنفيذ أنشطة تعلم رقمية تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتنظم ندوات وبرامج تعليمية حول أخلاقيات التعامل الرقمي وسبل الاستفادة من التقنيات الرقمية في عملية التعلم والتعليم، وهذا ما أكدته ازم وكنان (2013) ISMAN Canan في دراسته التي هدفت إلى التعرف إلى درجة المواطنة الرقمية لدى الطلبة المعلمين في تركيا وعلاقتها باستخدام الانترنت. تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من ٢٢٩ طالباً وطالبة في كلية التربية لعدد المعلمين في جامعة سكاريا في تركيا، وأظهرت النتائج أن درجة المواطنة الرقمية لدى عينة الدراسة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التقديرات وفق متغيرات الجنس والمرحلة وامتلاك الحاسوب، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين استخدام الانترنت والمواطنة الرقمية. خامساً: عقد لقاءات توعوية: وهذه الاجتماعات تخص منتسبي المؤسسة التعليمية لزيادة وعيهم بالقوانين والعقوبات الخاصة بمكافحة الجرائم الرقمية.

سادساً: توزيع نشرات إرشادية وتوجيهية داخل المؤسسة التعليمية: وذلك فيما يتعلق حول أضرار استخدام برامج القرصنة والبرمجيات الخبيثة، وأضرار العبث بمحتوى المواقع الإلكترونية وعقوبة انتهاك شخصيات الآخرين على شبكات الإنترنت. (العقاد، ٢٠١٧: الأغا، ٢٠١٧: المصري، ٢٠١٧). وقد جاءت العديد من الدراسات تؤكد على ضرورة الوعي، مثل ما قدمته دراسة اسيندا (2012) Asunda التي هدفت إلى وضع تصور مقترح قائم على معايير الوعي التكنولوجي كأساس للتعليم القائم على منحى العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، وذلك لتعزيز الوعي في هذا المجال، وقد شارك العديد من الجهات المهتمة والمختصة في وضع معايير لهذا المجال، حيث يمكن توظيف هذه المعايير في برامج التعليم التقني والمهني من أجل إعداد الطلبة لوظائف القرن الحادي والعشرين. وأوصت الدراسة بإعادة النظر في برامج إعداد معلمي التعليم التقني والمهني لتتلاءم مع تطبيق الوعي التنوير لمنحى stem.

#### المعايير اللازمة لتوظيف المواطنة الرقمية في التعليم المدرسي:

وهناك مجموعة من المعايير اللازمة لتوظيف المواطنة الرقمية في التعليم المدرسي، وتوزع على الطلبة والمعلمين والمدراء وهي:

أولاً: المعايير المتعلقة بالطلبة: يفهم الطلاب القضايا الإنسانية والثقافية والاجتماعية وذات الصلة بالتكنولوجيا وممارسة السلوكيات الأخلاقية والشرعية ويقومون بالدعوة إلى الممارسة الآمنة والقانونية والاستخدام المسؤول للمعلومات والتقنية، وقد قام الحارثي (٢٠١٦) بدراسة أشارت إلى معرفة درجة إسهام بعض شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز مفهوم المواطنة الرقمية من وجهة نظر طالبات جامعة الأمام محمد بن سعود بالرياض. تم استخدام المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من ١٠٠ طالبة، وبينت النتائج أن مواقع التواصل الاجتماعي تسهم في تعزيز المواطنة الرقمية بدرجة جيدة وأن أهم هذه المواقع موقعي تويتر وسناب شات TWITTER – SNAP CHAT.

الحارثي (٢٠١٦) أجرى دراسة هدفت إلى معرفة درجة إسهام بعض شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز مفهوم المواطنة الرقمية من وجهة نظر طالبات جامعة الأمام محمد بن سعود بالرياض. تم استخدام المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من ١٠٠ طالبة، وبينت النتائج أن مواقع التواصل الاجتماعي تسهم في تعزيز المواطنة الرقمية بدرجة جيدة وأن أهم هذه المواقع موقعي تير وسناب شات TWITTER – SNAP CHAT.

ثانياً: المعايير المتعلقة بالمعلمين: حيث يجب على المعلم مساعدة الطلبة على فهم التكنولوجيا الرقمية وقيمتها التي تجعلهم بالمعنى الحقيقي مواطنين من العالم، على النحو التالي:

- يجب ألا ينظر الطلاب إلى التكنولوجيا على أنها مجرد مجموعة من الألعاب والأدوات تسمح للأفراد بالتواصل.
- الوعي بمشاركة الطلبة في العالم الافتراضي الرقمي وقيمه.

- تضمين البيئة الافتراضية بتفاعلاتها المختلفة في أنشطتهم وممارساتهم التدريسية.
  - إتقان مهارات البحث عن المعلومات والتعلم مدى الحياة.
  - امتلاك المعرفة حول كيف ولماذا يمكن المساهمة في للمجتمع الكوني الرقمي على الإنترنت، وكيف يكون معلماً رقمياً مسؤولاً.
- وهذا ما جاء بدراسة الشويلي (٢٠١٨) التي هدفت إلى الدراسة التعرف إلى مستوى الوعي التكنولوجي لدى معلمي الدراسة الاجتماعية في مديرية تربية إربد الأولى وعلاقته بالمواطنة الرقمية. تم استخدام المنهج الوصفي، واستبانتيين تضمنتا فقرات الوعي التكنولوجي وفقرات المواطنة الرقمية، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٢) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية إربد الأولى. وأظهرت النتائج أن مستوى الوعي التكنولوجي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية تربية إربد الأولى مرتفع، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات الجنس والتخصص والمؤهل العلمي، ووجود فروق وفق متغير الخبرة لصالح (٥-١) سنوات. وأظهرت النتائج أن مستوى الوعي بمفاهيم المواطنة الرقمية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية تربية إربد الأولى مرتفع، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات الخبرة والتخصص والمؤهل العلمي، ووجود فروق وفق متغير الجنس لصالح الذكور. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى الوعي التكنولوجي ومفاهيم المواطنة الرقمية. وفي ضوء النتائج قدم الباحث توصيات عدة منها: دعم الوعي التكنولوجي في مجالي المعرفة والمهارات.

ثالثاً: المعايير المتعلقة بمدراء المدرسة: يصوغ المدراء التربويون ويسرون فهماً للقضايا الاجتماعية والأخلاقية والقانونية والمسؤوليات المرتبطة بثقافة رقمية متطورة ويقومون على كفاءة الفرص المتساوية للحصول على الأدوات والموارد الرقمية الملائمة لتلبية احتياجات جميع الطلاب لتعزيز التفاعلات الاجتماعية المسؤولة ذات الصلة باستخدام التكنولوجيا والمعلومات، ويكونون قدوة في تطبيق ذلك ومن خلال ما سبق يخلص الباحث إلى القول بأن تفعيل الاتصال والتواصل الرقمي داخل المؤسسة التربوية يتطلب توفير شبكة إنترنت، وأجهزة وتقنيات رقمية حديثة، وبرمجيات تعليمية رقمية لجميع المواد الدراسية، والسماح للمعلمين والطلبة استخدامها وتوظيفها في عمليتي التعليم والتعلم، وتدريب المعلمين والطلبة ومدري المؤسسات التعليمية في مجال التقنيات التربوية، يضاف إلى ذلك توجيه الرقابة والإرشاد للطلبة وتوجيههم في استخدام الإنترنت. (مكتب التربية العربي، ٢٠١٥)

### إجراءات الدراسة:

#### أولاً: منهج الدراسة والتصميم التجريبي:

تعتمد الدراسة الراهنة على المنهج التجريبي باعتبارها تجربة هدفها التعرف على فعالية برنامج تثقيفي (كمتغير مستقل) في التوعية بمفهوم المواطنة الرقمية لدى عينة من السامعين والصم (كمتغير تابع) والذي تم تقديمه للمجموعة التجريبية والذي يقوم على التدريب والتوعية، كما تعتمد الدراسة على التصميم التجريبي ذي المجموعتين إحداهما المجموعة التجريبية الأولى للعادين والمجموعة التجريبية الثانية الصم.

#### ثانياً: العينة:

- اشتملت العينة على (٤٠) طالبة من كلية المجتمع جامعة تبوك قسم علوم الحاسب، مقسمين (٢٠) من الطالبات الصم وعدد (٢٠) من الطالبات العاديين، تراوحت أعمارهم بين (١٨-٢٥) عاماً، وقد روعي في اختيار عينة الدراسة ما يلي:
١. اقتصر العينة على الإناث لحرية التعامل وسهولة الوصول للعينة بالنسبة للباحثة.
  ٢. أن يكون العمر لجميع الطالبات السامعات وفئة الصم مما يتجاوز عمرهن ما بين (١٨-٢٤) سنة.
  ٣. روعي في عينة الدراسة فئة الصم المستخدمين للغة الإشارة في التعامل مع الآخرين، وكون الباحثة مترجمة للغة الإشارة لم يكن هناك أي عائق في التواصل.
  ٤. وإن جميع عينة الدراسة يمتلكون أجهزة رقمية ويستخدمون الإنترنت.
  ٥. وتم تطبيق اختبار لجنون رافن للمصفوفات المتتابعة الصور والتصحيح القياسي المحوسبة (سفيان، ٢٠٠٨) وقد تمت مجانسة أفراد المجموعة في كل من العمر الزمني والذكاء امتلاك أجهزة رقمية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١): نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال – واليز للفروق بين رتب درجات المجموعتين ودلالاتها في المتغيرات الخاصة بالمجانسة

البيان المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	٢٤	مستوى الدلالة
العمر	التجريبية عاديين	٢٠	٩,٩٤	٢,٤٤٤	غير دالة
	التجريبية صم	٢٠	١٢,١٩		
الذكاء	التجريبية عاديين	٢٠	١١,٢٥	٠,٩٣٢	غير دالة
	التجريبية صم	٢٠	١١,٨١		
امتلاك أجهزة ذكية	التجريبية عاديين	٢٠	١١,٥	١,٥٥٨	غير دالة
	التجريبية صم	٢٠	١٥		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين المجموعتين في متغيرات العمر والذكاء وامتلاك أجهزة ذكية مما يعنى تجانس المجموعتين في هذه المتغيرات.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

#### ١. مقياس المواطنة الرقمية (إعداد الباحثة):

قامت الباحثة بإعداد مقياس المواطنة الرقمية للعايدين والصم وقد تكون من عدة أبعاد:

السلوك الرقمي: كيفية التعامل بشكل حضاري عبر الانترنت، والاتصال الرقمي: التبادل والتواصل الرقمي بين الافراد عبر الانترنت، والأمن الرقمي: الوعي السليم بالأمن الرقمي الصحي والنفسي عبر الانترنت، واللوائح الرقمية: الالتزام بالقوانين واحترام الآخرين في استخدام الانترنت، وكل بعد يتكون من عشر فقرات لكل بند من البنود الأربعة بإجمالي أربعين فقرة.

اتبعت الباحثة الخطوات التالية في إعداد مقياس المواطنة الرقمية:

١. الاطلاع على المقاييس في مجال المواطنة الرقمية سواء التي صممت للعايدين أو للمعاقين الموجودة بالدراسات والأبحاث العلمية .
٢. الاطلاع على الدراسات السابقة مثل المحمد (٢٠١٩)، دراسة عيسى (٢٠١٧)، دراسة الشوبلي (٢٠١٨)، دراسة دانر وبيس (Danner & Pessu, 2013)، ازمن وكنان (ISMAN & Canan, 2013) التي تناولت المواطنة الرقمية عامة ولدى المعاقين بصفة خاصة.
٣. في ضوء ما سبق تم إعداد مقياس للمواطنة الرقمية ويشتمل على المحاور التالية:

(أ) السلوك الرقمي

(ب) الاتصال الرقمي

(ج) الأمن الرقمي

(د) اللوائح الرقمية

وقد شمل كل محور من المحاور السابقة على عشر بنود (فقرات) في صورة المقياس النهائية بعد التحكيم.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس: (صدق المحكمين) تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمحكمين من تخصص علم النفس والتربية الخاصة وعددهم (٨) للتعرف على مدى كفاءتها في تحديد الاحتياجات للتطوير، وأسفرت هذه المرحلة من التحكيم على:

- تم استبعاد العبارات التي حققت نسبة أقل من ٨٥٪ من رأي المحكمين.
  - وافق غالبية الخبراء على محاور وعبارات المقياس مع تعديل صياغة بعض الفقرات.
  - هذا وقد بلغت عدد فقرات المقياس الأبعاد الأربعة على (٤٠) مفردة في صورته النهائية.
  - وقد تم تحديد تعليمات إجابات المقياس وفق أسلوب ليكرت متدرج البدائل.
  - وتم إجراء الملاحظات المقترحة والتي أجمع عليها المحكمين وبذلك تم التحقق من صدق المحكمين للمقياس وطبق بصورته النهائية على الطالبات.
- الصدق البنائي: لتحديد الصدق تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح بالجدول:

جدول (٢): معاملات الارتباط لأبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس (العينة الاستطلاعية ن=٤٠)

معامل الارتباط	البنود
٠,٨٩١	السلوك الرقمي
٠,٩١٣	الاتصال الرقمي
٠,٨٩٢	الأمن الرقمي
٠,٨٨٣	اللوائح الرقمية

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً وبدرجة قوية عند مستوى ٠,٠١. وبذلك تعد بنود المقياس صادقة لما وضعت لقياسه. ثبات المقياس:

- وقد تم التطبيق الاستطلاعي للمقياس على مجموعة من الطلاب العايدين والصم خارج العينة الأساسية وعددهم (٤٠)، وذلك لتحديد معامل الثبات للمقياس، وقد بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية وهو (٠,٨٨) وهو معامل مناسب جداً يشير إلى ثبات المقياس.
- معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لبنود المقياس وفقراته كما يوضحها الجدول (٣):

جدول (٣): معاملات الارتباط لأبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس (العينة الاستطلاعية ن=٤٠٠)

معامل الارتباط	عدد الفقرات	البند
٠,٨٨	١٠	السلوك الرقمي
٠,٨٩	١٠	الاتصال الرقمي
٠,٨٨	١٠	الأمن الرقمي
٠,٨٧	١٠	اللوائح الرقمية
٠,٩٠	٤٠	المقياس الكلي

يتضح من الجدول السابق لجمع فقرات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ ٠,٩١، وهذا يعني أن معامل الثبات مرتفع.

## ٢. البرنامج التثقيفي (إعداد الباحثة):

### مصادر بناء البرنامج:

- تم إعداد البرنامج التثقيفي بناءً على مسح مرجعي للمراجع العلمية والبحوث مثل: العقاد، ٢٠١٧، الأغا، ٢٠١٧، المصري، ٢٠١٧، ودراسة المحمد (٢٠١٩)، دراسة عيسى (٢٠١٧)، دراسة الشويلي (٢٠١٨)، دراسة داني وبيس (Danner & Pessu, 2013)، ازمن وكنان (ISMAN & Canan, 2013) التي تناولت البرامج التثقيفية والمواطنة الرقمية.
- خبرة الباحثة بمجال التربية الخاصة ومجال تخصصها الدقيق الإعاقة السمعية، وخبرتها بإعداد البرامج للصم وترجمتها بلغة الإشارة، وكون الباحثة مشرفة برنامج الصم في التعليم الجامعي جعلها أقرب معرفة بخصائصهم التعليمية والاجتماعية، ساهم ذلك بشكل فعال في بناء البرنامج.
- هدف البرنامج: يهدف البرنامج التثقيفي إلى تقديم الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية للطالبات العاديين والصم بالجامعة.
- أسس بناء البرنامج: بناء البرنامج كان على أساس تنمية الوعي والوقاية للطالبات من الدخول في السلبيات التكنولوجية والتي أصبحت منتشرة بالمجتمع الرقمي، لذلك كان لابد من رسم سياسة توعوية تثقيفية للاستخدام الأفضل والأمن للاتصالات الرقمية الحديثة، وذلك تمهيداً لنشر ثقافة المواطنة الرقمية والمشاركة الإيجابية في التكنولوجيا وحمايتهم من التأثيرات السلبية لانتشار التكنولوجيا، لذلك كان تأسيس البرنامج كالتالي:

- ارتباط محتوى البرنامج بأهدافه.
- تنوع الأساليب المستخدمة داخل البرنامج (ورش، محاضرة، ندوة، أنشطة).
- تم تقديم محتوى البرنامج وفقاً لاحتياجات كلا من الطالبات العاديين والصم.
- تقديم الخبرات في مجال المواطنة الرقمية بأبعادها الأربعة بشكل متدرج من التعرف بالمفهوم بالمواطنة الرقمية السلوك الرقمي والاتصال الرقمي والأمن الرقمي واللوائح الرقمية.

### أساليب التدريس المستخدمة بالبرنامج:

- المناقشة والحوار
- النمذجة
- التعلم التعاوني
- لعب الدور

### الأدوات المستخدمة بالبرنامج:

- البروجكتر (جهاز العرض فوق الرأس)
- الأجهزة الذكية
- عروض تقديمية
- بعض اللوحات الرقمية (لوحات توعوية)

### مكان ومدة تنفيذ البرنامج التثقيفي:

تم تطبيق البرنامج بكلية المجتمع قسم علوم الحاسب (حيث هو القسم الوحيد في الوقت الحالي بالجامعة الذي تم إلحاق الصم به على مستوى الجامعة)، أما مدة تطبيق البرنامج التثقيفي كانت (٧) أسابيع بواقع جلستين أسبوعياً، للمجموعتين الصم والعادين مع وجود الباحثة كترجمة لغة إشارة، والاستعانة بالمتعاونات بالكلية كترجمات إضافيات للصم، إضافة إلى جلستين أحدهما افتتاحية والأخرى التتبعية.

### رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

هذا وقد تمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الأساليب البارامترية التالية: استخدام اختبار t-test للفروق بين المجموعات وقد تم استخدامه بناءً على دراسة خصائص متغيرات الدراسة (عبد الحميد، ٢٠١٦)، وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصاراً بـ Spss.V.13.

## نتائج الدراسة:

## أولاً: نتائج التساؤل الأول:

للإجابة على تساؤل الدراسة الذي ينص على (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مقياس المواطنة الرقمية للمجموعتين التجريبتين "عاديين وصم" في القياس القبلي قبل بدء البرنامج التثقيفي؟) استخدمت الباحثة إختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية T-Test، الهدف معرفة مدى وجود فروق واضحة بين المجموعتين وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤): يوضح نتائج اختبارت لعينتين مستقلتين عاديين وصم " في القياس القبلي قبل بدء البرنامج التثقيفي من حيث المتوسط، والانحراف المعياري، وعدد أفراد العينة، ودرجات الحرية، وقيمه" ت، ومستوى الدلالة الإحصائية

المجموعات	ن	م	ع	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية (عاديين-قبلي)	٢٠	٨٤,٦٠	٤,١٧	٣٨	١,٤٨	٠,١٤٥
المجموعة التجريبية (صم - قبلي)	٢٠	٨٠,٤٧	١١,٧٠			

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) على مقياس المواطنة الرقمية أفراد المجموعة التجريبية عاديين وصم قبل تطبيق البرنامج.

## ثانياً: نتائج التساؤل الثاني:

للإجابة على تساؤل الدراسة الذي ينص على (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مقياس المواطنة الرقمية للمجموعة التجريبية "صم" في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج التثقيفي؟) استخدمت الباحثة إختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية T-Test، الهدف معرفة مدى وجود فروق واضحة بين المجموعة في القياسين وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥): يوضح نتائج اختبارت لعينة الصم " في القياس القبلي والبعدي من حيث المتوسط، والانحراف المعياري، وعدد أفراد العينة، ودرجات الحرية، وقيمه" ت، ومستوى الدلالة الإحصائية

المجموعات	ن	م	ع	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية (صم-قبلي)	٢٠	٨٠,٤٧	١١,٧٠	٣٨	٤,٤٩٨	٠,٠١
المجموعة التجريبية (صم - بعدي)	٢٠	٨٨,١٤	٨,٢٢			

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) على مقياس المواطنة الرقمية أفراد المجموعة التجريبية الصم قبل تطبيق البرنامج والصم بعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي مما يدل على فاعلية البرنامج.

## ثالثاً: نتائج التساؤل الثالث:

للإجابة على تساؤل الدراسة الذي ينص على (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مقياس المواطنة الرقمية للمجموعة التجريبية "عاديين" في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج التثقيفي؟) استخدمت الباحثة إختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية T-Test، الهدف معرفة مدى وجود فروق واضحة بين المجموعة في القياسين القبلي والبعدي وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦): يوضح نتائج اختبارت لعينة العاديين في القياس القبلي والبعدي من حيث المتوسط، والانحراف المعياري، وعدد أفراد العينة، ودرجات الحرية، وقيمه" ت، ومستوى الدلالة الإحصائية

المجموعات	ن	م	ع	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية (عاديين-قبلي)	٢٠	٨٤,٦٠	٤,١٧	٣٨	٣,٢٥٧	٠,٠١
المجموعة التجريبية (عاديين - بعدي)	٢٠	٨٩,٧٠	٥,٣٢			

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) على مقياس المواطنة الرقمية أفراد المجموعة التجريبية العاديين قبل تطبيق البرنامج والعاديين بعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي للعاديين مما يدل على فاعلية البرنامج.

## رابعاً: نتائج التساؤل الرابع:

للإجابة على تساؤل الدراسة الذي ينص على (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مقياس المواطنة الرقمية للمجموعتين التجريبتين "عاديين وصم" في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج التثقيفي؟) استخدمت الباحثة إختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية T-Test، الهدف معرفة مدى وجود فروق واضحة بين المجموعتين العاديين والصم وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٧): يوضح نتائج اختبارات لعينتين مستقلتين عادين وصم في القياس البعدي من حيث المتوسط، والانحراف المعياري، وعدد أفراد العينة، ودرجات الحرية، وقيمه "ت"، ومستوى الدلالة الإحصائية

المجموعات	ن	م	ع	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية (عادين-بعدي)	٢٠	٨٩,٧٠	٥,٣٢	٣٨	٠,٧١٦	٠,٤٧٨
المجموعة التجريبية (صم - بعدي)	٢٠	٨٨,١٤	٨,٢٢			

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) على مقياس المواطنة الرقمية أفراد المجموعة التجريبيتين العادين والصم في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج، يعزى ذلك إلى فعالية البرنامج على المجموعتين العادين والصم.  
خامساً: نتائج التساؤل الخامس:

للإجابة على تساؤل الدراسة الذي ينص على (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مقياس المواطنة الرقمية للمجموعة التجريبية "عادين" في القياسين البعدي والتبقي للبرنامج التثقيفي لمدة شهر من تطبيق البرنامج؟) استخدمت الباحثة إختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية T-Test، الهدف معرفة مدى وجود فروق واضحة بين المجموعتين، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٨): يوضح نتائج اختبارات لعينة العادين في القياس البعدي والتبقي من حيث المتوسط، والانحراف المعياري، وعدد أفراد العينة، ودرجات الحرية، وقيمه "ت"، ومستوى الدلالة الإحصائية

المجموعات	ن	م	ع	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية (عادين-بعدي)	٢٠	٨٩,٧٠	٥,٣٢	٣٨	٠,٢٤٧	٠,٨٠٨
المجموعة التجريبية (عادين - تبقي)	٢٠	٨٩,١٠	٩,١٧			

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) على مقياس المواطنة الرقمية أفراد المجموعة التجريبية العادين في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج والتبقي بعد فترة من تطبيق البرنامج، يعزى ذلك إلى فعالية البرنامج على المجموعة التجريبية عادين في القياسين.  
سادساً: نتائج التساؤل السادس:

للإجابة على تساؤل الدراسة الذي ينص على (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مقياس المواطنة الرقمية للمجموعة التجريبية "صم" في القياس البعدي والقياس التبقي على البرنامج التثقيفي؟) استخدمت الباحثة إختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية T-Test، الهدف معرفة مدى وجود فروق واضحة بين المجموعتين، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٩): يوضح نتائج اختبارات لعينة الصم في القياس البعدي والتبقي من حيث المتوسط، والانحراف المعياري، وعدد أفراد العينة، ودرجات الحرية، وقيمه "ت"، ومستوى الدلالة الإحصائية

المجموعات	ن	م	ع	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية (صم-بعدي)	٢٠	٨٨,١٤	٨,٢٢	٣٨	٠,١٦٣	٠,٨٧١
المجموعة التجريبية (صم - تبقي)	٢٠	٨٩,٢٣	٥,٢٩			

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) على مقياس المواطنة الرقمية أفراد المجموعة التجريبية الصم في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج والتبقي بعد فترة من تطبيق البرنامج، يعزى ذلك إلى فعالية البرنامج على المجموعة التجريبية صم.  
سابعاً: نتائج التساؤل السابع:

للإجابة على تساؤل الدراسة الذي ينص على (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مقياس المواطنة الرقمية للمجموعتين التجريبية "عادين وصم" في القياس التبقي على البرنامج التثقيفي؟) استخدمت الباحثة إختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية T-Test، الهدف معرفة مدى وجود فروق واضحة بين المجموعتين، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٠): يوضح نتائج اختبارات لعينتين مستقلتين عادين وصم " في القياس التبقي من حيث المتوسط، والانحراف المعياري، وعدد أفراد العينة، ودرجات الحرية، وقيمه "ت"، ومستوى الدلالة الإحصائية

المجموعات	ن	م	ع	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية (عادين-تبقي)	٢٠	٨٩,١٠	٩,١٧	٣٨	٠,٠٥٩	٠,٩٥٣
المجموعة التجريبية (صم-تبقي)	٢٠	٨٩,٢٣	٥,٢٩			

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) على مقياس المواطنة الرقمية أفراد المجموعة التجريبيتين العادين والصم في القياس التبقي بعد تطبيق البرنامج، يعزى ذلك إلى فعالية البرنامج على المجموعتين.

## تفسير ومناقشة النتائج:

أظهرت النتائج إن البرنامج التثقيفي له تأثير إيجابي وفعال على مستوى الأعداد والتنفيذ على الطالبات، وذلك من خلال التعزيز الإيجابي الذي ظهر لدى الطالبات في مستوى قيم المواطنة، والنتائج التي وضحت من التطبيق الفروق الإحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبيتين للطالبات العاديين والصم لصالح التطبيق البعدي، وذلك يرجع إلى مدى فعالية البرنامج التثقيفي، وهذا ما أكدته الصمادي (٢٠١٧) جملة من المعايير التي لا بد أن يلتزم بها الطلبة عند استخدامهم للوسائط الرقمية، والمتمثلة في مجموعة الحقوق والواجبات التي يتمتعون بها ويلتزمون بها أثناء استخدامهم لهذه الوسائط، إن مفهوم المواطنة الرقمية له علاقة قوية بمنظومة التعليم، لأنها الكفيلة بمساعدة المعلمين والتربويين عموماً وأولياء الأمور لفهم ما يجب على الطلاب معرفته من أجل استخدام التكنولوجيا بشكل مناسب، والمواطنة الرقمية هي أكثر من مجرد أداة تعليمية، بل هي وسيلة لعداد الطلاب للانخراط الكامل في المجتمع والمشاركة الفاعلة في خدمة مصالح الوطن عموماً وفي المجال الرقمي خصوصاً. (الجزار، ٢٠١٤).

وتتضح نتائج الدراسة في تمثيل البلد المستخدم للتكنولوجيا بأحسن صورة من خلال السلوك الرقمي السليم، ونشر ثقافة حرية التعبير المصحوبة بالشكل الأخلاقي والاجتماعي بدافع الرقابة الذاتية وفق ضوابط الدين والقيم، وهذا ما تم بثه من خلال جلسات البرنامج، وأيضاً التأكيد على عدد من العناصر الأخرى للمواطنة الرقمية كالوصول الرقمي والسلوك الرقمي والحقوق والواجبات والأمن الرقمي، وهذا ما أكدته المسلماني (٢٠١٤). وتهتم المواطنة الرقمية بنشر ثقافة الاحترام الرقمي بين الأفراد وتدريبهم ليكونوا مسؤولين في ظل مجتمع رقمي جديد، ليتصرفوا بتحضر، مراعين القيم والمبادئ ومعايير السلوك الحسن. ولأن التكنولوجيا شقت طريقها إلى جميع مجالات الفرد الحياتية، فلا بد من وضع الاستراتيجيات المناسبة لنشر ثقافة المواطنة الرقمية بين جميع شرائح المجتمع لإعداد نشء رقمي صالح، وفق برامج ومشاريع بدءاً بالأسرة وتمتد إلى جميع المؤسسات التعليمية والتربوية، حتى تتمكن فعلاً من تعزيز حماية مجتمعنا من الآثار السلبية المتزايدة للتكنولوجيا، مع تعزيز الاستفادة المثلى منها للمساهمة في تنمية مجتمع المعرفة وبناء الاقتصاد الرقمي الوطني. ولا بد للجميع أفراداً ومؤسسات من أن يتحمل مسؤوليته تجاه هذا الموضوع الحيوي المهم. (الشويبي، ٢٠١٧).

وتعزو الباحثة تقارب الفروق بين الطالبات العاديات والصم في فهم المواطنة الرقمية، إلى أن مفهوم المواطنة الرقمية مفهوم حديث وإنه كلما زاد استخدام التكنولوجيا كلما زاد مفهوم المواطنة الرقمية والوعي بها، وهذا ما أكدته دراسة (ISMAN & Canan, 2013) بمدى حداثة المواطنة الرقمية وأهمية التوعية بها. وأكدت النتائج على أهمية نشر ثقافة المواطنة الرقمية من خلال المؤسسات التعليمية المختلفة ولا سيما طلاب الجامعة، التي أوضحت النتائج وقبل البرنامج التثقيفي عدم وجود الوعي الكافي بأهمية الاستخدام الأمثل للتحويل الرقمي الذي اخترق كل مجالات الحياة، وهذا ما أكدته دراسة الشمري (٢٠١٤). ومما لا شك فيه، أن نشر ثقافة المواطنة الرقمية في مجتمعاتنا من خلال التربية والمناهج التعليمية في المدرسة، أصبح من أساسيات الحياة وضرورة ملحة يجب أن تتحول إلى مشاريع وبرامج تربوية بالتعاون مع مبادرات المجتمع المدني والمؤسسات الإعلامية حتى تتمكن من حماية مجتمعاتنا من الآثار السلبية للتكنولوجيا وتحفيز الاستفادة المثلى، وأشارت بعض الدراسات أن هناك قصوراً في الاهتمام بموضوع المواطنة الرقمي.

ومن خلال ما سبق يُستنتج أن أهمية دور المؤسسات التربوية في توجيه وتوعية الطلبة لديهم في الاستخدام المناسب للتكنولوجية الحديثة، وتطوير البيئات التعليمية من أجل التربية على المواطنة الرقمية، وإمداد الطلبة بالمعرفة والثقافة التي تؤهلهم لفهم التحويل الرقمي، من خلال التدريب والورش التي تساعدهم على الفهم الإيجابي والطريقة الآمنة للتعامل التقنيات وتصفح الشبكات الرقمية.

## توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة نوصي بما يلي:

- إجراء المزيد من الدراسات حول مفاهيم وقيم المواطنة الرقمية على مراحل دراسية أخرى للوصول إلى تصور متكامل عن تلك القيم وإمكانية ممارستها.
- دعم الوعي التكنولوجي في مجالي المعرفة والمهارات وخاصة ذوي الاعاقة.
- دعم مفاهيم القانون والاتصال الرقمي، والأمن وقواعد السلوك الرقمي، والحقوق والمسؤوليات الرقمية، والثقافة الرقمية
- ضرورة إجراء المزيد من الدراسات المكثفة الكمية والنوعية حول موضوع المواطنة الرقمية لقلّة تناولها في الدراسات العربية علماً أننا بأمر الحاجة لها في العالم العربي.
- ضرورة توفير الوصول الرقمي للجميع بلا استثناء داخل المؤسسات التعليمية.
- ضرورة تضمين المناهج التعليمية بمفاهيم المواطنة الرقمية وأساليب تفعيلها على أرض الواقع.
- ضرورة عقد دورات تدريبية للطلبة ومعلمهم تستهدف زيادة وعيهم بحقوقهم وواجباتهم الرقمية.

## المقترحات للدراسات المستقبلية:

- إجراء دراسة عن مدى تطبيق مديرات المدارس مفهوم المواطنة الرقمية في المدارس والجامعات.

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية بالجامعات على البنين من الصم والعادين وعلى مستوى ذوي الإعاقة ممن يستخدموا التكنولوجيا والتواصل الرقمي.
- إجراء دراسة مقارنة بين درجة تطبيق المواطنة الرقمية بين المراحل المختلفة من التعليم.

## المراجع:

### أولاً: المراجع العربية:

١. الأسمرى، شهد سعيد. (٢٠١٥). "المواطنة الرقمية وثقافة الاستخدام الآمن للإنترنت للكبار- والصغار خطوات الحماية طريق الأمان". تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة.
٢. الأغا، صهيب. (٢٠١٧). "توظيف متطلبات المواطنة الرقمية في التعليم". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر. غزة. فلسطين.
٣. بوكريسة، عائشة. (٢٠١٣). "دور الأسرة في تحديات المجتمع الرقمي". مجلة التربية: الجزائر، ٥(١٨): ٢٦٥ - ٢٩٠.
٤. الجزائر، هالة. (٢٠١٤). "دور المؤسسات التربوية في غرس قيم المواطنة الرقمية تصور مقترح". مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس: ١(٥٦): ٣٨٥ - ٤١٨.
٥. الحارثي، وفاء. (٢٠١٦). "درجة إسهام بعض شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز مفهوم المواطنة الرقمية من وجهة نظر طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. السعودية.
٦. الحانوتي، تيسير. (٢٠١٤). "أمن المعلومات: هاجس العالم الرقمي. المؤتمر الدولي الأول بعنوان المكتبات ومراكز المعلومات في بيئة رقمية متغيرة". الأردن: جمعية المكتبات والمعلومات الأردنية.
٧. حسان، فارس. (٢٠١٤). "المواطنة الرقمية". مجلة دلشد: الجزائر، ١(١١): ١١ - ٣٣.
٨. حسين، أسامة. (٢٠١١). الاحتيال الإلكتروني الأسباب والحلول. الرياض: مكتبة الجنادرية للنشر.
٩. الدهشان، جمال علي. (٢٠١٧). "المواطنة الرقمية مدخلاً للتربية العربية في العصر الرقمي". مجلة نقد وتنوير: ١(٥): ١٤٣.
١٠. زيدان، سحر. (٢٠٠٨). سيكولوجية الطفل الأصم، القاهرة. دار إيتراك.
١١. سفيان، نبيل. (٢٠٠٨). "اختصار وتقنين وحوسبة اختبار الذكاء لرافن المصفوفات المتتابعة القياسي على كلية الجامعة في اليمن". المجلة العلمية في كلية التربية: جامعة ذمار، ١(٥).
١٢. الشخشير، حلا. (٢٠١٠). "مستوى التنمية المهنية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية". مطبوعات جامعة النجاح. فلسطين.
١٣. الشخص. عبد العزيز السيد، الدماطي. عبد الغفار. (١٩٩٨). قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العادين. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.
١٤. الشمري، مشعل. (٢٠٠٧). "درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات التكنولوجية التعليمية من وجهة نظرهم في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان.
١٥. الشويلي، محمد يونس. (٢٠١٨). "مستوى الوعي التكنولوجي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية تربية إربد الأولى وعلاقته بالمواطنة الرقمية". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت. الأردن.
١٦. الصمادي، هند. (٢٠١٧). "تصورات طلبة جامعة القصيم نحو المواطنة الرقمية وسبل تفعيلها في المؤسسات التعليمية". دراسات نفسية وتربوية: ١(٨).
١٧. عبد الحميد، عزت. (٢٠١٦). الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18. القاهرة: دار الفكر العربي.
١٨. آل عبود، عبد الله بن سعيد محمد. (٢٠١٦). قيم المواطنة لدى الشباب وإسهامها في تعزيز الأمن الوقائي. ط ١، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
١٩. العقاد، نائرة. (٢٠١٧). "تصور مقترح لتمكين العاملين بوزارة التربية والتعليم الفلسطينية نحو توظيف متطلبات المواطنة الرقمية في التعليم". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر. غزة.
٢٠. العموشي، ريم محمد. (٢٠١٨). "مدى تضمين قيم المواطنة الرقمية في مساق التربية الوطنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعات إقليم الشمال". رسالة ماجستير. المناهج العامة. جامعة آل البيت. كلية العلوم التربوية. الأردن.
٢١. عيسى، أحمد نبوي عبده. (٢٠١٧). "فعالية شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الاجتماعية للطلاب الصم دراسة". المجلة التربوية الدولية المتخصصة: ٦(١).
٢٢. المجالي، علي. (٢٠٠٧). "مدى تضمين قيم المواطنة الرقمية في مقرر تقنيات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة". مجلة مؤتة للبحوث: ٣(١٩): ١٨ - ٣٥.

٢٣. المحمد، أيمن عوض. (٢٠١٩). "العوامل المؤثرة على قيم المواطنة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت .الأردن.
٢٤. المسلماني، لمياء. (٢٠١٤). "التعليم والمواطنة الرقمية رؤية مقترحة". مجلة عالم التربية: ٢ (٤٧): ١٧ - ٩٧.
٢٥. المصري، مروان. شعث، أكرم. (٢٠١٧). "مستوى المواطنة الرقمية لدى عينة من طلبة جامعة فلسطين من وجهة نظرهم". مجلة عالم التربية: ٢ (١٣): ١٤١ - ١٦٩.
٢٦. المعمري، ناصر. المسروي، فهد. (٢٠١٣). "درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي في بعض المحافظات العمانية". المجلة الدولية للأبحاث التربوية: ١ (٣٤): ٦٠ - ٩٢.
٢٧. مكتب التربية العربي لدول الخليج. (٢٠١٥). "معايير تكنولوجيا التعليم".
٢٨. ابن منظور. (١٩٨٢). لسان العرب. دار صادر، بيروت.
٢٩. ناصر، إبراهيم. (٢٠٠٢). المواطنة. عمان: مكتبة الرائد العلمية.
٣٠. هديب، محمد. (٢٠١٨). "المواطنة الرقمية - نظرة في شبكات وسائل التواصل الاجتماعي". صحيفة الوطن. العدد ٥٩٧١.

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] Asunda, P. (2012). "Standards for Technological Literacy and STEM Education Delivery Through Career and Technical Education Programs", Journal of Technology Education, 23(2), 44-60, <https://doi.org/10.21061/jte.v23i2.a.3>.
- [2] Danner, R. & Pessu, C. (2013). "A Survey of ICT Competencies among Students in Teacher Preparation Programs at the University of Benin, Benin City, Nigeria", Journal of Information Technology Education: Research, 12: 33-49, <https://doi.org/10.28945/1762>.
- [3] Günes, G, Gökçek, T, & Bacanak, A. (2010). "How do teachers evaluate themselves in terms of technological competencies?" Procedia Social and Behavioral Sciences, 9 (1), 1266 -1271, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.318>.
- [4] Isman, A. & Canan G. (2013). "Digital Citizenship", Turkish Online Journal of educational Technology, 13(1): 73-77.
- [5] Mossberg, K., Tolbert, C.J. & McNeal, R.S. (2011). Digital Citizenship: The Internet, Society, and Participation. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London, England.
- [6] Ohler, Jason B. (2011). Digital Community. Digital Citizen. Thousand Oaks: Corwin Press Inc.
- [7] Ozturk, S. (2012). "Barriers to ITC integration into teachers' classroom practices: Lessons from a case study on social studies teachers in Turkey". World Applied Sciences Journal, 18(7): 929-944.
- [8] Ribble, bailey. (2006). digital citizenship. At all grade's levels.
- [9] Thompson, P. (2013). "The digital natives as learners: Technology use patterns and approaches to learning". Computers & Education, 65(1): 12-33, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.022>.

## ثالثاً: المواقع الإلكترونية:

<http://blog.naseej.com/2013/07/11/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%88%D8%A7%D8%B7%D9%86%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B1%D9%82%D9%85%D9%8A%D8%A9>

## An educational program to raise awareness of the concept of digital citizenship ordinary and deaf "comparative study"

Sahar Zedan Zayan

Associate Professor of Mental Health and Special Education, Department of Special Education and Supervisor of the Deaf Program, University of Tabuk, Saudi Arabia  
Sah\_zed@hotmail.com

Received Date : 29/2/2020

Accepted Date : 28/3/2020

DOI : <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.2>

**Abstract:** The current study aims to provide an educational program to raise awareness of the concept of digital citizenship for the deaf and the ordinary: a comparative study, and the sample included (40) students from the Community College, University of Tabuk, Department of Computer Science, divided (20) of deaf students and (20) of ordinary students, The researcher used in the study a measure of digital citizenship and an educational program prepared by the researcher, and the results have resulted in the absence of statistically significant differences between the mean scores of the digital citizenship scale for the two experimental groups and deaf in the pre-measurement before the start of the educational program, and the presence of statistically significant differences between the medians of the digital citizenship scale of the experimental group for the deaf in the two dimensional pre-measurement in favor of the post-measurement after the application of the educational program, and the presence of statistically significant differences between the mean scores of the digital citizenship scale of the experimental group for the ordinary after-the-post-post-measurement for the validity of the post-measurement after the application of the educational program, and the absence of significant differences Statistics between the mean scores of the citizenship scale for the two experimental groups and the deaf in the post-measurement after applying the educational program, and the absence of statistically significant differences between the average scores for the citizenship scale for the two experimental groups The two ordinary and deaf children in the post and follow-up measurements of the educational program for one month after the implementation of the program.

**Keywords:** *The Educational Program; Digital Citizenship; The Deaf.*

### References:

- [1] 'bd Allmyd,'zt. (2016). Alehsa' Alnsy Waltrby: Ttbyqat Bastkhdam Brnamj Spss18. Alqahrh: Dar Alfkr Al'rby.
- [2] Al 'bwd, 'Ebd Allh Bn S'y'd Mhmd. (2016). Qym Almwatnh Lda Alshbab Weshamha Fy T'zyz Alamn Alwqa'y. T 1, Alryad: Jam't Nayf Al'rbyh Ll'lwm Alamnyh.
- [3] Al'qad, Tha'rh. (2017). "Tswr Mqtrh Ltmkyn Al'amlyn Bwzart Altrbyh Walt'lym Alflstynyh Nhw Twzyf Mttlbat Almwatnh Alrqmyh Fy Alt'lym". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Alazhr. Ghzh.
- [4] Al'mwshy, Rym Mhmd. (2018). "Mda Tdmyn Qym Almwatnh Alrqmyh Fy Msaq Altrbyh Alwtnyh Mn Wjht Nzr A'da' Hy't Altdrys Waltlbh Fy Jam'at Eqlym Alshmal". Rsalt Majstyr. Almnahj Al'amh. Jam't Al Albyt. Klyt Al'lwm Altrbyyh. Alardn.
- [5] 'ysa, Ahmd Nbwy 'bdh. (2017). "F'alyt Shbkat Altwasl Alajtma'y Fy Tnmyt Almharat Alajtma'eyh Ltlab Alsm Drash". Almjilh Altrbyyh Aldwlyh Almtkshsh: 6(1).
- [6] Alasmry, Shhd S'y'd. (2015). "Almwatnh Alrqmyh Wthqafh Alastkhdam Alamn Llentmnt Llkbar -Walsghar Wkhtwat Alhmayh Tryq Alaman". Tqnyat Alt'lym, Klyt Altrbyh, Jam't Alamyh Nwrh.
- [7] Alagha, Shyb. (2017). "Twzyf Mttlbat Almwatnh Alrqmyh Fy Alt'lym". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Alazhr. Ghzh. Flstyn.
- [8] Asunda, P. (2012). "Standards for Technological Literacy and STEM Education Delivery Through Career and Technical Education Programs", Journal of Technology Education, 23(2), 44-60, <https://doi.org/10.21061/jte.v23i2.a.3>.
- [9] Bwkrysh, 'a'shh. (2013). "Dwr Alasrh Fy Thdyat Almjtm' Alrqmy". Mjlt Altrbyh: Aljza'r, 5(18): 265 - 290.
- [10] Danner, R. & Pessu, C. (2013). "A Survey of ICT Competencies among Students in Teacher Preparation Programs at the University of Benin, Benin City, Nigeria", Journal of Information Technology Education: Research, 12: 33-49, <https://doi.org/10.28945/1762>.

- [11] Aldhshan, Jmal 'Ely. (2017). "Almwatnh Alrqmyh Mdkhlana Lltrbyh Al'rbyh Fy Al'sr Alrqmy". Mjlt Nqd Wtnwyr: 1(5): 143.
- [12] Günes, G, Gökçek, T, & Bacanak, A. (2010). "How do teachers evaluate themselves in terms of technological competencies?" *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9 (1), 1266 -1271, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.318>.
- [13] Alhanwty, Tysyr. (2014). "Amn Alm'lwmat: Hajs Al'alm Alrqmy. Alm'tmr Aldwly Alawl B'nwan Almktbat Wmrakz Alm'lwmat Fy By'h Rqmyh Mtghyrh". Alardn: Jm'yt Almktbat Walm'lwmat Alardnyh.
- [14] Alharthy, Wfa'. (2016). "Drjt Esham B'd Shbkak Altwasl Alajtma'y Fy T'zyz Mfhwm Almwatnh Alrqmyh Mn Wjht Nzr Talbat Jam't Alemam Mhmd Bn S'wd Aleslamy Balryad". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Alemam Mhmd Bn S'wd Alslamyh. Als'wdyh.
- [15] Hdyb, Mhmd. (2018). "Almwatnh Alrqmyh -Nzrh Fy Shbkak Wsa'l Altwasl Alajtma'y". Shyfh Alwtn. Al'dd 5971.
- [16] Hsan, Fars. (2014). "Almwatnh Alrqmyh". Mjlt Dlsdh: Aljza'r, 1(1): 11 - 33.
- [17] Hsyn, Asamh. (2011). Alahtyal Alektrwny Alasbab Walhlwl. Alryad: Mktbt Aljnadryh Llnshr.
- [18] Isman, A. & Canan G. (2013). "Digital Citizenship", *Turkish Online Journal of educational Technology*, 13(1): 73-77.
- [19] Aljzar, Halh. (2014). "Dwr Alm'ssat Altrbyh Fy Ghys Qym Almwatnh Alrqmyh Tswr Mqtrh". Mjlt Drasat 'rbyh Fy Altrbyh W'lm Alnfs:1 (56): 385 - 418.
- [20] Alm'mry, Nasr. Almsrwy, Fhd. (2013). " Drjt Twafr Kfayat Tknwlyjya Alm'lwmat Walatsalat Lda M'lmy Aldrasat Alajtma'yh Bmrhlh Alt'lym Ma B'd Alasasy Fy B'd Almhafzat Al'manyh". Almjilh Aldwlyh Llabhath Altrbyh: 1(34): 60 - 92.
- [21] Almhmd, Aymn 'wd. (2019). "Al'waml Alm'thrh 'la Qym Almwatnh Alrqmyh Lda Tlbt Almrhlh Althanwyh Fy Mhafzt Almfrq Mn Wjht Nzr Alm'lym". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Al Alby. Alardn.
- [22] Almjaly, 'ly. (2007). "Mda Tdmn Qym Almwatnh Alrqmyh Fy Mqrr Tqnyat Alt'lym Mn Wjht Nzr A'da' Hy't Altdrysy Fy Jam't M'th". Mjlt M'th Llbhwth: 3(19): 18 -35.
- [23] Mktb Altrbyh Al'rby Ldwl Alkhlyj. (2015). "M'ayyr Tknwlyjya Alt'lym".
- [24] Abn Mnzwr. (1982). Lsan Al'rb. Dar Sadr, Byrwt.
- [25] Mossberg, K., Tolbert, C.J. & McNeal, R.S. (2011). Digital Citizenship: The Internet, Society, and Participation. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London, England.
- [26] Almslmany, Lmya'. (2014). "Alt'lym Walmwatnh Alrqmyh R'yh Mqtrhh". Mjlt 'Ealm Altrbyh: 2 (47): 17 - 97.
- [27] Almsry, Mrwan. Sh'eth, Akrm. (2017). "Mstwa Almwatnh Alrqmyh Lda 'ynh Mn Tlbt Jam't Flstyn Mn Wjht Nzrh". Mjlt 'alm Altrbyh: 2(13): 141 - 169.
- [28] Nasr, Ebrahym. (2002). Almwatnh. 'man: Mktbh Alra'd Al'lmyh.
- [29] Ohler, Jason B. (2011). Digital Community. Digital Citizen. Thousand Oaks: Corwin Press Inc.
- [30] Ozturk, S. (2012). "Barriers to ITC integration into teachers' classroom practices: Lessons from a case study on social studies teachers in Turkey". *World Applied Sciences Journal*, 18(7): 929-944.
- [31] Ribble, bailey. (2006). digital citizenship. At all grade's levels.
- [32] Sfyay, Nbyl. (2008). "Akhtsar Wtqny Whwsbh Akhtbar Aldka' Lrafn Almsfwat Almttab'eh Alqyasy 'la Klyt Aljam'h Fy Alymn". Almjilh Al'lmyh Fy Klyt Altrbyh: Jam'h Dmar, 1(5).
- [33] Alshkhshyr, Hla. (2010). "Mstwa Altnmyh Almhnyh Lda A'da' Alhy'h Altdrysyh Fy Jam't Alnjah Alwtnyh". Mtbw'at Jam'eh Alnjah. Flstyn.
- [34] Alshkhs. 'bd Al'zyz Alsyd, Aldmata. 'bd Alghfar. (1998). Qamws Altrbyh Alkhash Wtahyl Ghyr Al'adyyn. Alqahrh. Mktbt Alanjlw Almsryh.
- [35] Alshmry, Msh'l. (2007). "Drjt Mmarsh M'lmy Allghh Al'rbyh Llkfayat Altknwlyjy Alt'lymyh Mn Wjht Nzrh Fy Mntqt Aljwf Fy Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Aljam'h Alardnyh. 'man.
- [36] Alshwyly, Mhmd Ywns. (2018). "Mstwa Alw'y Altknwlyjy Lda M'lmy Aldrasat Alajtma'yh Fy Mdyryt Trbyt Erbd Alawla W'laqth Balmwatnh Alrqmyh". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Al Alby. Alardn.
- [37] Alsmady, Hnd. (2017). "Tswrat Tlbb Jam't Alqsym Nhw Almwatnh Alrqmyh Wsbl Tf'yilha Fy Alm'ssat Alt'lymyh". Drasat Nfsyh Wtrbyh: 1 (8).
- [38] Thompson, P. (2013). "The digital natives as learners: Technology use patterns and approaches to learning". *Computers & Education*, 65(1): 12-33, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.022>.
- [39] Zydan. Shr. (2008). Sykwlyjy Altfl Alasm, Alqahrh. Dar Eytrak.

## أهمية استخدام الفيسبوك في تدريس طلاب الصف الأول ثانوي من وجهة نظر معلمي ومعلمات الحاسب بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية

وجدي بن أحمد مني

معلم حاسب بوزارة التعليم- منطقة جازان- المملكة العربية السعودية  
wajdy3@hotmail.com

ماجد بن غرم الله الزهراني

أستاذ مساعد في تعليم الحاسب- قسم المناهج والتدريس- كلية التربية- جامعة جدة- المملكة العربية السعودية  
mgalzahrani@uj.edu.sa

DOI: <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.3>

تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠/٥/٤

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٠/٤/١٨

### الملخص:

هدفت الدراسة التعرف على أهمية استخدام الفيسبوك في تدريس طلاب الصف الأول ثانوي من وجهة نظر معلمي ومعلمات الحاسب بمدارس إدارة التعليم بمنطقة جازان. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٧) معلم ومعلمة حاسب. وتم إعداد استبانة لجمع البيانات شملت أهمية استخدام الفيسبوك في تخطيط وتنفيذ وتقييم تدريس طلاب الصف الأول ثانوي. وقد أظهرت النتائج أن معلمي ومعلمات الحاسب يشيرون إلى أن استخدام الفيسبوك في التخطيط للتدريس مهم حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,١٢)، بينما يؤكدون على أن استخدام الفيسبوك في تنفيذ التدريس مهم جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣١)، وأيضاً يؤكدون على أن استخدام الفيسبوك في تقييم التدريس مهم جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٢٣). وأظهرت النتائج أن هذه الأهمية لم تتأثر بمتغيري الجنس واستخدام الفيسبوك في التدريس، حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية نحو أهمية استخدام معلمي ومعلمات الحاسب للفيسبوك في تدريس طلاب الصف الأول ثانوي تبعاً للجنس واستخدام الفيسبوك في التدريس. وأوصت الدراسة باستخدام الفيسبوك لتدريس مقر الحاسب وتقنية المعلومات بالمرحلة الثانوية وعقد دورات تدريبية لمعلمي ومعلمات الحاسب حول الاستخدام الأمثل للفيسبوك في التدريس.

الكلمات المفتاحية: الفيسبوك؛ المرحلة الثانوية؛ معلمي ومعلمات الحاسب.

### المقدمة:

إن الإنسان بطبعه اجتماعي ومجبول بفطرته على التعامل مع محيطه الإنساني والاجتماعي ولا يمكن أن يعيش عيشة هانئة مستقرة بمفرده، واستغنى بفكره وذاته عن العالم الذي حوله لأن الاستقرار والسعادة والأمن يتطلب قدرات عالية من التفاعل الإيجابي الراق مع الآخرين، والتفاعل البناء مع الحياة، وكل ذلك يقتضي التواصل الاجتماعي المستمر، والتعاون الفعال بين البشر، مما أدى إلى إطلاق ثورة المعلومات والاتصالات في بداية التسعينات، لتبدأ شبكة الإنترنت عصرها مدنياً جديداً، سهل الطريق لكافة شعوب الأرض في التواصل والتقارب وتبادل المعرفة، فظهرت تبعاً للمواقع الإلكترونية (Web Sites) والمدونات الشخصية (Personal Blogs) وغرف المحادثة (Chat Rooms) بالإضافة إلى شبكات التواصل الاجتماعي (Social Media Networks) (السواغير والشراع، ٢٠١٧؛ محمد نور ويوسف، ٢٠١٦). ويعد الفيسبوك أحد شبكات التواصل الاجتماعي الذي يستخدم بكثرة في كافة دول العالم، حيث أظهرت الإحصائيات العالمية أن الفيسبوك يأتي في المرتبة الأولى وفق إحصائيات موقع Statista في شهر مارس لعام ٢٠٢٠ م، حيث بلغ عدد مستخدميه أكثر من ملياري شخص شهرياً (Statista web site, 2020)، لذلك يعد الفيسبوك من مواقع شبكة الإنترنت التي يتواصل من خلالها

الملايين الذين تجمعهم اهتمامات مشتركة، حيث تتيح هذه الشبكات مشاركة الملفات والصور، وتبادل مقاطع الفيديو، وإنشاء المدونات، وإرسال الرسائل، وإجراء المحادثات الفورية، ولذلك يمتاز الفيسبوك بأن له قدرة فائقة في نقل وإدارة وتبادل المعلومات، وجمع البيانات ومشاركتها بين المستخدمين (أبو دولة وحسين، ٢٠١٦؛ العقبي وبركات، ٢٠١٤). ويعد الفيسبوك من المواقع التي يفضلها الكثير من الطلاب الذين يستخدمون الفيسبوك من مختلف الأعمار، وذلك يعود إلى الفوائد الثقافية والتربوية الهامة والنتائج الإيجابية التي قدمها الفيسبوك في التعليم، لأن الفيسبوك يمكن الطلاب من إرسال آرائهم والذي يكون له الأثر الكبير والفعال في التعبير عن الآراء بدون عوائق أو خجل، بالإضافة إلى أنه يوفر لهم بيئة تمكنهم من البحث عن المعلومات والمعرفة (بلعربي، ٢٠١٤؛ بو عزواوي، ٢٠١٧؛ جدو، ٢٠١٧). ومن خلال ما سبق يتضح أن الفيسبوك أصبح جزءاً مهماً في حياة الإنسان المعاصر وأخذ يمتد ليشمل مجالات مختلفة في الميدان التربوي، وذلك لما يمتاز به من مميزات وخصائص متعددة، مما قد يساهم في تجويد التعليم، كما أن الفيسبوك قد يساعد المعلم على تصميم الدروس وفق الأهداف التعليمية الموضوعية، مما قد يجعل المعلم يتحكم في تعلم الطالب بدرجة معتدلة ومعقولة، لتعطي نتائج أفضل في تحصيله الدراسي، وقد يمكن الفيسبوك من تقويم الطالب بشكل مستمر، وكذلك تقديم خطوات علاجية له عند الحاجة لها. وأن الفيسبوك قد يمكن معلم الحاسب من الظفر ببيئة تعليمية حيوية يستطيع من خلالها بناء وتخطيط مراحل العملية التعليمية ومشاركة ذلك مع الطالب، مما يجعل الطالب عنصراً فعالاً ومشاركاً في العملية التعليمية وليس مجرد متقبل سلبي للمعلومة التي يلقيها له المعلم بطريقة تقليدية لا مجال فيها لإبداء الرأي (بو عزواوي، ٢٠١٧)، ولكي يقوم معلم الحاسب بأدواره المتعددة في اكساب الطلاب مهارات الحاسب، يتطلب ذلك أن يتوفر لدى مجموعة من التقنيات الحديثة التي تمكنه من أداء مهامه بالشكل الأمثل (حراب والأمير، ٢٠١٨).

#### مشكلة الدراسة:

يشتكي الكثير من أولياء أمور الطلاب من حالة تدني التحصيل الدراسي التي يعاني منها أبنائهم غير مدركين الأسباب الحقيقية وراء هذا التدني، وهي مشكلة صعبة ومتشابكة الأبعاد والتفاصيل ومنتشرة بين الطلاب بالمملكة العربية السعودية (إبراهيم، ٢٠١٦؛ الروقي، ٢٠١٤)، وخاصة لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمقرر الحاسب وتقنية المعلومات (بو عايشة، ٢٠١٨؛ القرني والزهراني، ٢٠١٨). وأن استخدام أحدث التقنيات في التعليم قد يكون له دور حاسم في زيادة دافعية الطلاب نحو تعلم المقرر الدراسي (شمسان، ٢٠١٤)، وتأتي هذه الدراسة للوقوف على أهمية استخدام الفيسبوك مع الطريقة التقليدية في التدريس لتنمية التحصيل الدراسي لدى الطلاب (حاج أحمد وعمر، ٢٠١٧؛ الصافي وكنه، ٢٠١٦؛ عواج وسامية، ٢٠١٦). وتأتي هذه الدراسة أيضاً نتيجة لندرة الدراسات السابقة التي تعنى باستخدام معلمي ومعلمات الحاسب للفيسبوك في التدريس.

#### أسئلة الدراسة:

انطلاقاً من مشكلة الدراسة ورغبة بالمساهمة في تعزيز دور المعلم والطالب في استخدام الفيسبوك في التعليم، يتمثل السؤال الرئيس للدراسة في: ما أهمية استخدام الفيسبوك في تدريس طلاب الصف الأول ثانوي من وجهة نظر معلمي ومعلمات الحاسب بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية؟ ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١. ما أهمية استخدام الفيسبوك في تخطيط تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لطلاب الصف الأول ثانوي من وجهة نظر معلمي ومعلمات الحاسب بمنطقة جازان؟
٢. ما أهمية استخدام الفيسبوك في تنفيذ تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لطلاب الصف الأول ثانوي من وجهة نظر معلمي ومعلمات الحاسب بمنطقة جازان؟
٣. ما أهمية استخدام الفيسبوك في تقويم تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لطلاب الصف الأول ثانوي من وجهة نظر معلمي ومعلمات الحاسب بمنطقة جازان؟
٤. هل يوجد فروق دالة إحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات معلمي الحاسب نحو أهمية استخدام الفيسبوك في تدريس طلاب الصف الأول ثانوي تعزى لمتغيري الجنس واستخدام الفيسبوك في التدريس؟

#### أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

١. التعرف على أهمية استخدام الفيسبوك في تخطيط تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لطلاب الصف الأول ثانوي.
٢. التعرف على أهمية استخدام الفيسبوك في تنفيذ تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لطلاب الصف الأول ثانوي.
٣. التعرف على أهمية استخدام الفيسبوك في تقويم تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لطلاب الصف الأول ثانوي.
٤. الكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات معلمي الحاسب نحو أهمية استخدام الفيسبوك في تدريس طلاب الصف الأول ثانوي تبعاً لمتغيري الجنس واستخدام الفيسبوك في التدريس؟

## أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها في أنها تحاول توجيه انظار معلمي ومعلمات الحاسب نحو استخدام الفيسبوك في التدريس، وأنها قد تفيد متخذي القرار في التأكيد على ضرورة التركيز على الآثار الإيجابية نحو استخدام الفيسبوك في التدريس، وكذلك تماشياً مع توجهات وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بإدخال فكرة التعليم الإلكتروني في تدريس المقررات، وكذلك في فتح المجال أمام دراسات أخرى مستقبلية مماثلة في مجالات أخرى.

## حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: التعرف على مدى أهمية استخدام الفيسبوك في تدريس طلاب الصف الأول ثانوي.
- الحدود البشرية: معلمي ومعلمات الحاسب الذين يدرسون مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لطلاب الصف الأول ثانوي والمستخدمين للفيسبوك.
- الحدود المكانية: منطقة جازان بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م.

## مصطلحات الدراسة:

تضمنت الدراسة الحالية المصطلحات التالية:

- **الفيسبوك (Facebook):** موقع إلكتروني مجاني يتطلب بريد إلكتروني للتسجيل ويسمح للمستخدم من بناء صفحته الخاصة، وتحميل الصور والفيديو ونشرها، واختيار الأصدقاء ومشاركتهم الاهتمامات (سندي، ٢٠١٥). ويمكن تعريفه بأنه موقع إلكتروني يطلب معلومات شخصية عن المستخدم ليتيح له إنشاء حساب جديد يتمكن من خلاله معلمي الحاسب من تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لطلاب الصف الأول ثانوي وذلك بالتواصل مع الطلاب ومشاركة الوسائط المتعددة (نص، صورة، صوت، فيديو) معهم أثناء العملية التعليمية.
- **التدريس (Teaching):** عرفه العرجي (٢٠١٣) بأنه مجموعة العمليات السلوكية التي يقوم بها المعلم في نشاطه التعليمي داخل وخارج حجرة الدراسة لتحقيق أهداف المادة التي يقوم بتدريسها. ويمكن تعريفه في الدراسة الحالية بأنه مجموعة من العمليات السلوكية التي تتضمن عمليات التخطيط والتنفيذ والتقييم التي يستخدمها معلمي الحاسب لتدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لطلاب الصف الأول ثانوي وتؤثر إيجاباً على أدائه بحيث تساعد على تحقيق الأهداف بكفاءة وفعالية.
- **مقرر الحاسب وتقنية المعلومات (Computer and Information Technology Course):** عرفه السعداني والرياشي (٢٠١٨) بأنه أحد المقررات التي تدرسها وزارة التعليم في مراحل التعليم العام ويتضمن محتواها العلمي كل ما يتعلق بالحاسب وتقنية المعلومات. ويمكن تعريفه في الدراسة الحالية بأنه الكتاب المدرسي الذي يزود به طالب الصف الأول الثانوي من قبل وزارة التعليم ويحتوي على معارف ومفاهيم علمية ومهارات تطبيقية في مجال الحاسب وتقنية المعلومات.
- **معلم الحاسب (Computer Teacher):** عرفه يونس (٢٠١٧) بأنه "الفرد الذي تم اختياره نظاماً ليقوم بالعبء التدريسي لمادة الحاسب الآلي في المرحلة الثانوية والإشراف على أنشطة الطلاب الصفية واللاصفية" (ص.٩٠٧). ويمكن تعريف معلم الحاسب في الدراسة الحالية بأنه الشخص الذي يحمل شهادة البكالوريوس في تخصص الحاسب والمعين رسمياً من قبل وزارة التعليم ليكون مسؤولاً عن جميع جوانب العملية التعليمية لمقرر الحاسب وتقنية المعلومات الذي يتم تدريسه للصف الأول الثانوي وذلك لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

## الإطار النظري:

يتضمن الإطار النظري عرضاً لثلاثة محاور وهي شبكات التواصل الاجتماعي ومعلم الحاسب وتدريب مقرر الحاسب وتقنية المعلومات.

## المحور الأول: شبكات التواصل الاجتماعي

هي المواقع البارزة على شبكة الإنترنت التي ظهرت مع ما يعرف بالويب ٢.٠، والتي جذبت العديد من المستخدمين لشبكة الإنترنت فأصبحت من أكثر المواقع المستخدمة في الأونة الأخيرة لما لها من مميزات عديدة، وتستخدم هذه المواقع للتعبير الحر عن كل ما يراه الفرد بصفة مستمرة ومشاركة الأفكار مع الآخرين (بيزان، ٢٠١٥).

ومن أشهر شبكات التواصل الاجتماعي الفيسبوك وتويتر والانستغرام والواتس آب وغيرها، وقد تكون أدوات تعليمية ماهرة إذا تم استخدامها بفعالية إضافة إلى أنها مورداً مهماً للمعلومات التي يمكن تقاسمها بين المتعلمين، والفيسبوك هو أحد شبكات التواصل الاجتماعي وقد تأسس في الرابع من فبراير عام ٢٠٠٤م، وكانت عضوية الموقع مقتصره في بداية الأمر على طلاب الجامعة، ثم طلاب المدارس الثانوية، وأخيراً أي شخص يبلغ من العمر ١٣ عاماً فأكثر (الشهيل، ٢٠١٩؛ اللوزي ومراد، ٢٠١٧). والفيسبوك يعد أحد شبكات التواصل الاجتماعي على الإنترنت التي يشترك فيها المستخدمون

لتبادل الآراء والأفكار، ووصلت احصائية الموقع في شهر جانوري لعام ٢٠٢٠م في عدد مستخدميه عالمياً إلى قرابة من (٢,٥) مليار مستخدم، وهو أكثر شبكات التواصل الاجتماعي استخداماً حتى الآن (الداود والسعلوس، ٢٠١٧؛ الرشيد ومراد، ٢٠١٤؛ محمد نور ويوسف، ٢٠١٦؛ Alexa web site, 2020). كما أن هناك العديد من الإيجابيات التي يوفرها الفيسبوك للطلاب ومنها أنه يتيح الفرصة للتفاعل فيما بينهم من خلال تطبيقات الأجهزة اللوحية وأجهزة الهاتف الذكية، والتي توفر بيئة مريحة يمكن من خلالها مشاركة المعلومات الدراسية بين الطلاب (عواج وسامية، ٢٠١٦؛ Irwin, Ball, Desbrow, & Leveritt, 2012). بالإضافة إلى أن الفيسبوك يدعم التعلم التعاوني حيث يوفر الفيسبوك العديد من الأدوات المفيدة التي يمكن استخدامها لإنشاء مجتمع تعلم تعاوني من خلال مشاركة الطلاب وتزويدهم بالمعلومات (Munoz, 2011). حيث يوفر الفيسبوك فرصة للطلاب للعمل بشكل تعاوني في المشروعات مع زملائهم بما في ذلك تبادل المعلومات والأفكار، وكذلك الحصول على المساعدة من زملائهم ومن المعلم لحل الواجبات المدرسية (سهيل وإبراهيم، ٢٠١٧؛ Kurniawan, Jingga, & Prasetyo, 2017). كما يضيف شيلتري وآخرون بأن قوة الفيسبوك تكمن في إنشائه مجتمعاً يتعلم فيه الطلاب من بعضهم البعض (المخلافي، ٢٠١٨؛ Shaltry, Henriksen, Wu, & Dickson, 2013). وعلى الرغم من تعدد الإيجابيات لاستخدام الفيسبوك.

إلا أن هنالك بعض السلبيات لاستخدامه، حيث أن هناك العديد من المخاطر من هذه المواقع على الطلاب، كما أن هناك العديد من المخاوف والتي كان سببها الرئيسي يرجع إلى موضوع الخصوصية والأمان (Khedo, Ally, Suntoo, & Mocktoolah, 2012)؛ لأن الفيسبوك قد يقوم على نشر البيانات الشخصية للطلاب، ولذلك من المهم على المعلمين والطلاب الحذر عند استخدامهم للفيسبوك ونشر ثقافة استخدام الفيسبوك بالشكل المناسب (Munoz, 2011). ولهذا من المهم والواجب علينا أن نتعامل بحذر شديد مع الفيسبوك مع ابنائنا الطلاب، وتوجيههم بطريقة صحيحة للاستفادة منها (المخلافي، ٢٠١٨؛ الهواري، ٢٠١٥).

والنقطة المحورية في أهمية استخدام الفيسبوك في التعليم تتمثل في تحديث نظم التعليم، وجعل البيئة التعليمية تفاعلية ويكون فيها الطالب عنصراً فاعلاً يشارك في المسؤولية، وليس مجرد متلق سلمي (أبو درب وعمار، ٢٠١٤؛ محمد نور ويوسف، ٢٠١٦)، وهناك طرق عديدة لاستخدام الفيسبوك في التعليم تتمثل في متابعة المستجبات في التخصص ومراجعة الكتب والأبحاث بشكل تعاوني (سندي، ٢٠١٥). وإعداد مناهج تعليم تتوافق مع نظام التعليم بهذه الشبكات وتطور أدوات منظومة التربية لتتماشى مع نظام تعليمي جديد أصبح المعلم فيه موجهاً ومرشداً ومقيماً، والطلاب مشاركاً ومتفاعلاً (بيزان، ٢٠١٥؛ المخلافي، ٢٠١٨).

#### المحور الثاني: معلم الحاسب

يعتبر معلم الحاسب أحد مخرجات مؤسسات التعليم العالي التي تأهل الخريجين بالمعارف والمهارات الأكاديمية والثقافية والمهنية، بالإضافة إلى اكتساب الخريجين المعارف والمهارات اللازمة لاستخدام التقنيات التعليمية، حيث تعد عملية تزويد المعلمين بالمعارف التربوية في مجال التدريس ركيزة أساسية للتكوين المهني الجيد لمعلمي الحاسب. ودور معلم الحاسب ليس ناقلاً للمعرفة فحسب، بل هناك أدوار متعددة تجعله يسعى لتطوير ذاته بشكل مستمر. فمن أهم أدوار معلم الحاسب أن يعمل كباحث، مصمم تعليمي، تقني، مقدم للمحتوى، مرشد وميسر للعمليات، مقوم، ومصمم للمقررات الإلكترونية (أبو الذهب ويونس، ٢٠١٣). فقد يساهم معلم الحاسب من خلال استخدام الفيسبوك في تنمية مهارات التواصل الإلكتروني لدى الطلاب من خلال إعلان المعلم عن صفحته الخاصة وتشجيع الطلاب على مراسلته، وتحفيز الطلاب على تفعيل استخدام أدوات التواصل المتزامن وغير المتزامن التي يتيحها الفيسبوك واستخدامها في إرسال الواجبات المنزلية، وتنظيم عملية المراسلات وإرسال الردود التعليمية المتعلقة بالدرس للطلاب، ويقوم بالرد على استفسارات الطلاب واستجاباتهم بما يوفر لهم تغذية راجعة فورية (بيزان، ٢٠١٥؛ المشاقبة والعكور، ٢٠١٤). وقد يقوم معلم الحاسب أيضاً بتبادل التعليقات مع الطلاب من خلال استخدام الفيسبوك حول ما يتم نشره من قبل الطلاب حول الدرس (بيزان، ٢٠١٥؛ عواج وتبري، ٢٠١٦)، وعلى ذلك يمكن القول بأنه إذا أحسن معلم الحاسب استخدام الفيسبوك في عملية التدريس فإن ذلك يمكن أن يساهم في اكتساب الطالب للمعارف والمهارات المتعلقة بمقرر الحاسب.

#### المحور الثالث: تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات

يعرف التدريس بأنه مجموعة من العمليات السلوكية التي يقوم بها المعلم لتساعده في تحقيق أهداف المقرر التي يقوم بتدريسه (دخيخ وحسانين والمصري، ٢٠١٧). وتنقسم مهارات التدريس بصفة عامة إلى ثلاثة مراحل رئيسية هي: تخطيط التدريس وتنفيذ التدريس وتقييم التدريس، وتشمل كل مرحلة من المراحل على مجموعة من المهارات التي يتعين على المعلم إتقانها كالتالي (سلامة، ٢٠١٩؛ الشрман والمومني والمومني، ٢٠١٤؛ زيتون، ٢٠٠١): فتخطيط التدريس يشتمل على مجموعة من المهارات الأساسية كمهارة تحديد أهداف الدرس ومهارة توزيع الوقت على عناصر خطة الدرس، ومهارة اختيار الوسائل التعليمية، ومهارة تحديد أساليب التقييم (إبراهيم، ٢٠٠٢؛ زيتون، ٢٠٠١). وقد يساعد استخدام الفيسبوك المعلم بالتخطيط لتوفر أشكال متعددة لعرض المحتوى وذلك باستخدام الوسائط المتعددة المختلفة وكذلك التخطيط لاستخدام طرق متنوعة لمشاركة المصادر كاستخدام المنشورات أو الرسائل الجماعية والفردية (حاج أحمد وعمر، ٢٠١٧؛ سهيل وإبراهيم، ٢٠١٧)، وهو ما قد يؤدي إلى تحسين التخطيط للدرس.

وتنفيذ التدريس يشتمل على مجموعة من المهارات الأساسية كمهارة التهيئة ومهارة عرض الدرس، ومهارة استخدام السبورة، ومهارة استخدام تقنيات التعليم المناسبة، ومهارة إدارة الصف، ومهارة استخدام طريقة التدريس المناسبة، ومهارة استخدام الأنشطة التعليمية الإثرائية، ومهارة تعزيز استجابات الطلاب، ومهارة تنفيذ الدرس في الوقت المحدد، ومهارة توجيه الأسئلة الصفية (أوبريا وآخرون، ٢٠١٠؛ العنزي، ٢٠١٧؛ المسرحي، ٢٠١٦). ويمكن استخدام الفيسبوك لتعزيز المهارات الأساسية لتنفيذ التدريس، فعلى سبيل المثال، يستطيع معلم الحاسب نشر محتوى بأحد أنواع الوسائط المتعددة ويسأل الطلاب عنها كتهيئة للدرس، ويستطيع عرض الدرس باستخدام أكثر من نوع للوسائط المتعددة، ويحدد الوقت المناسب لمشاركة الطلاب إما بشكل فردي أو جماعي باستخدام المحادثات الصوتية بالفيسبوك. ومن خصائص الفيسبوك التي تدعم تنفيذ الدرس، أنه يمكن للطلاب العودة لأكثر من مرة لعرض الدرس وهذا قد يصعب في التعليم التقليدي، وكذلك استخدام الوسائط المتعددة إضافة إلى جاذبية الألوان، مما يساهم في جعل الطلاب يقبلون عليها بنشاط واستمتاع، فيشبع اهتمامهم ويبعدهم عن ملل الدرس بالتعليم التقليدي، بالإضافة إلى إمكانية التعلم المتزامن وغير متزامن لما ينشره المعلم على الفيسبوك وفقاً لظروف الطلاب، وكذلك التفاعل بين الطلاب والمعلمين وآخرين لهم نفس الاهتمامات والأهداف التعليمية (عبد الرحيم، والشاعر، والسلامي، ٢٠١٩؛ صالح، ٢٠١٨).

وأخيراً تقويم التدريس يشتمل على مجموعة من المهارات الأساسية كمهارة التقويم الشخصي، ومهارة التقويم البنائي ومهارة تحديد الواجبات المنزلية ومهارة استخدام التغذية الراجعة (زيتون، ٢٠٠١؛ العنزي، ٢٠١٧؛ المسرحي، ٢٠١٦). حيث أن الفيسبوك يوفر العديد من الأدوات التي تمكن معلم الحاسب من تقويم الطلاب بطرح أسئلة التقويم مثلاً عبر منشورات الفيسبوك وكذلك تشخيص أخطاء التعلم وعلاجها بالرسائل الفردية والجماعية بشكل متزامن أو غير متزامن.

#### الدراسات السابقة:

سيتم عرض الدراسات السابقة وفقاً لتسلسلها التاريخي من الأحدث إلى الأقدم، ومن ثم التعليق عليها.

- دراسة الزهراني وعسكول (٢٠١٩) هدفت الدراسة التعرف على مفهوم شبكات التواصل الاجتماعي وأهمية استخدامها وأثرها على التحصيل الدراسي لطلاب وطالبات المرحلة المتوسطة والثانوية، واستخدمت المنهج الكمي، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٦٨) طالب وطالبة من المرحلة المتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأشارت النتائج أنه لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة والثانوية تعزى لمتغير التقدير الأكاديمي، ومتغير المرحلة الدراسية.
- وهدفت دراسة العنزي والخوالدة (٢٠١٩) إلى التعرف على درجة أهمية توظيف وسائط التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية التعلمية، وأثر متغيرات الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التعليم، واستخدمت المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٩) مديراً ومديرة مدرسة بالكويت، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وبينت النتائج أن درجة أهمية توظيف وسائط التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية التعلمية في مدارس الكويت من وجهة نظر مديريها جاءت مرتفعة، وبينت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (٠,٠٥) تعزى لأثر الجنس، وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (٠,٠٥) تعزى لأثر متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.
- وأجرت الشهيل (٢٠١٩) دراسة هدفت التعرف على مستوى وعي معلمات الرياضيات باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تعليم الرياضيات ودرجة امتلاكهن لمهارات استخدامها، واستخدمت المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٥) معلمة من معلمات الرياضيات بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأوضحت النتائج أن مستوى وعي معلمات الرياضيات في مراحل التعليم العام باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تعليم الرياضيات جاء بدرجة عالية من وجهة نظر المعلمات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في استجابة أفراد عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة حول محاور الدراسة والدرجة الكلية.
- واستقصت دراسة المخلافي (٢٠١٨) التعرف على درجة استخدام شبكة التواصل الاجتماعي فيسبوك من قبل طلبة الجامعة، واستخدمت المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٩) طالب وطالبة من المرحلة الجامعية بماليزيا، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن درجة استخدام عينة الدراسة لشبكة التواصل الاجتماعي فيسبوك كانت متوسطة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات المستوى الدراسي، ولصالح المستوى الرابع، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وفقاً لمتغيري الدراسة الجنس والتخصص.
- وحددت دراسة عبد الواحد وعبد الحليم (٢٠١٧) الفروق في القابلية للاستقطاب الذهني بين طلاب وطالبات الجامعة المستخدمين لشبكة التواصل الاجتماعي الفيسبوك. واستخدمت المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٦٦) طالب وطالبة في كلية التربية بمصر، واستخدمت مقياس

القابلية للاستقطاب الذهني كأداة للبحث، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الفرق الدراسية لصالح الفرقة الثالثة وتبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً ترجع إلى متغير التخصص الأكاديمي.

- واستخدمت دراسة نصر (٢٠١٧) البحث الإجمالي مدعوماً بالفيسبوك في تنمية مهارات إدارة الصف لدى معلمي العلوم قبل الخدمة، واستخدمت المنهج الشبه تجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٩) معلمين من معلمي العلوم قبل الخدمة بمصر، واستخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف كأداة للبحث، وأسفرت النتائج أن التدريب القائم على استخدام خطوات البحث الإجمالي قد ساهم في تعرف المعلمين على مشكلاتهم الفعلية الحقيقية التي تواجههم في الفصول، وأيضاً عمل مجموعة مغلقة على الفيسبوك واستخدامها كأداة داعمة للبحث الإجمالي.

التعليق على الدراسات السابقة:

باستعراض الدراسات السابقة التي تناولت استخدام الفيسبوك في العملية التعليمية يتضح أن الدراسة الحالية اتفقت من حيث الهدف مع دراسة العنزي والخوالدة (٢٠١٩) في الكشف عن أهمية استخدام الفيسبوك وجزئياً مع دراسة الزهراني وعسكول (٢٠١٩) والتي هدفت أيضاً للتعرف على مفهوم شبكات التواصل الاجتماعي وأثرها على التحصيل الدراسي للطلاب، ولكن اختلفت مع الدراسات الأخرى والتي هدفت لتحديد درجة الاستخدام للفيسبوك (المخلافي، ٢٠١٨) أو وعي المعلمين باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي (الشهيل، ٢٠١٩) أو قابلية للاستقطاب الذهني للطلاب المستخدمين للفيسبوك (عبد الواحد وعبد الحليم، ٢٠١٧) أو هدفت لاستخدام الفيسبوك في تنمية مهارات إدارة الصف للمعلمين (نصر، ٢٠١٧). ولكن تنوعت من حيث العينة، فمنها ما اتفق مع الدراسة الحالية باستهداف المعلمين والمعلمات (الشهيل، ٢٠١٩؛ نصر، ٢٠١٧)، ومنها ما استهدف الطلاب والطالبات (الزهراني وعسكول، ٢٠١٩؛ عبد الواحد وعبد الحليم، ٢٠١٧؛ المخلافي، ٢٠١٨) ومنها ما استهدف المدرء والمديرات كدراسة العنزي والخوالدة (٢٠١٩). أما من حيث المنهج، فلقد اتفقت الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي مع بعض الدراسات السابقة (الشهيل، ٢٠١٩؛ نصر، ٢٠١٧؛ عبد الواحد وعبد الحليم، ٢٠١٧؛ العنزي والخوالدة، ٢٠١٩؛ المخلافي، ٢٠١٨)، ولكن اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة والتي استخدمت المنهج الشبه تجريبي (الزهراني وعسكول، ٢٠١٩؛ نصر، ٢٠١٧). وأما من حيث أداة البحث، فلقد اتفقت الدراسة الحالية من حيث استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات مع بعض الدراسات السابقة (الزهراني وعسكول، ٢٠١٩؛ الشهيل، ٢٠١٩؛ العنزي والخوالدة، ٢٠١٩؛ المخلافي، ٢٠١٨)، ولكن اختلفت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة والتي استخدمت بطاقة الملاحظة أو المقابلة أو الاختبارات كأدوات لجمع البيانات (عبد الواحد وعبد الحليم، ٢٠١٧؛ نصر، ٢٠١٧). وأما من ناحية الحدود المكانية، فلقد اختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة والتي تم تطبيقها دولياً كدراسة المخلافي (٢٠١٨)، أو التي تم تطبيقها في الدول العربية (عبد الواحد وعبد الحليم، ٢٠١٧؛ العنزي والخوالدة، ٢٠١٩؛ نصر، ٢٠١٧)، أو تلك التي تم تطبيقها في المملكة العربية السعودية ولكن بمناطق مختلفة عن منطقة الدراسة الحالية كدراسة الزهراني وعسكول (٢٠١٩) ودراسة الشهيل (٢٠١٩)، حيث سيقصر تطبيق الدراسة الحالية بمنطقة جازان.

ولقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري واختيار المنهج المناسب وبناء أداة الدراسة، فتأتي هذه الدراسة لدعم الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التعلم من خلال استخدام الفيسبوك والتي تؤكد على أن هنالك اهتماماً بالتعلم من خلال استخدام الفيسبوك، وذلك بالتعريف بأهمية استخدام الفيسبوك في تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لطلاب الصف الأول الثانوي من وجهة نظر معلمي ومعلمات الحاسب في مدارس التعليم بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية.

## إجراءات الدراسة:

### منهج الدراسة:

انطلاقاً من مشكلة الدراسة وأسئلتها، تم استخدام المنهج الوصفي، حيث يعتمد على دراسة آراء معلمي ومعلمات الحاسب في المدارس التابعة لإدارة تعليم جازان كما هي ميدانياً ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً (العنزي والخوالدة، ٢٠١٩)، وهو من المناهج المهمة والشائع استخدامها في الدراسات التربوية (سليمان، ٢٠١٤).

### مجتمع الدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة جميع المفردات التي تتوفر فيها الخصائص المطلوبة لدراستها بحيث يجب أن يتم تحديد أسماء وعناوين ومفردات مجتمع الدراسة (العبيدي والعبيدي، ٢٠١٠). ويمثل مجتمع الدراسة جميع معلمي ومعلمات الحاسب في إدارة تعليم جازان بالمملكة العربية السعودية، وعددهم (٤٠٣) معلم حاسب، من بينهم (٢٥٣) معلم و(١٥٠) معلمة حاسب.

### عينة الدراسة:

تمثل عينة الدراسة جزءاً من وحدات المجتمع الأصل بحيث تكون مماثلة له، ولصفاً مشتركة، وهذا الجزء يغني الباحثين عن دراسة كل وحدات المجتمع الأصل، خاصة في حالة صعوبة أو استحالة دراسة كل وحدات المجتمع المعني بالدراسة (قندلجي، ٢٠١٨). وتكونت عينة الدراسة من (١٤٧) معلم

ومعلمة حاسب موزعة كالتالي (١٠٠) معلم حاسب و(٤٧) معلمة حاسب، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية منتظمة، ويعد هذا العدد ملائم لأهداف الدراسة ولعدد أفراد مجتمع الدراسة (أبو سمرة والطيطي، ٢٠١٩؛ باهي، ٢٠١٨؛ بشماني، ٢٠١٤؛ الكاف، ٢٠١٤).  
أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في بناء استبانة وذلك بعد مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة وأدواتها ذات الصلة بموضوع الدراسة (العنزي والخوالدة، ٢٠١٩؛ اللوزي ومراد، ٢٠١٧؛ المومني والشمراني، ٢٠١٨)، وتكونت الاستبانة من ثلاثة محاور لمقياس الأهمية اشتملت على ٢٦ فقرة، المحور الأول أهمية استخدام الفيسبوك في تخطيط تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لطلاب الأول ثانوي واشتملت على عشر فقرات، المحور الثاني أهمية استخدام الفيسبوك في تنفيذ تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لطلاب الأول ثانوي واشتملت على ثمان فقرات، المحور الثالث أهمية استخدام الفيسبوك في تقويم تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لطلاب الأول ثانوي واشتملت على ثمان فقرات. وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (مهم جداً - مهم - مهم إلى حد ما - قليل الأهمية - منعدم الأهمية)، حيث تم إعطاء وزن لبدائل لمقياس الأهمية (مهم جداً = ٥، مهم = ٤، مهم إلى حد ما = ٣، قليل الأهمية = ٢، منعدم الأهمية = ١)، حيث تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى (العنزي والخوالدة، ٢٠١٩؛ السدحان، ٢٠١٥) كما يوضح الجدول (١) توزيع الفئات لمقياس الأهمية.

جدول (١): توزيع الفئات المستخدم لمقياس الأهمية

م	الأهمية	مدى المتوسطات
١	مهم جداً	٥,٠٠ - ٤,٢١
٢	مهم	٤,٢٠ - ٣,٤١
٣	مهم إلى حد ما	٣,٤٠ - ٢,٦١
٤	قليل الأهمية	٢,٦٠ - ١,٨١
٥	منعدم الأهمية	١,٨٠ - ١,٠٠

## صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها بصورتها الأولية على (١١) محكم مختصين بالمناهج وطرق التدريس، وذلك للحكم على استبانة الدراسة، حيث أن استطلاع آراء المحكمين من أكثر طرق الصدق شيوعاً وسهولة واستخداماً (الجرجاوي، ٢٠١٠؛ الزهيري، ٢٠١٧). وقد تم الأخذ بآراء المحكمين حيث تم إعادة صياغة بعض الفقرات وكذلك إضافة فقرة بناء على آراء المحكمين وهي فقرة رقم (٣) في محور التنفيذ.

## ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية تكونت من (١٥) معلم ومعلمة حاسب، وتم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) والجدول (٢) يبين قيم معامل الثبات لمحاور وفقرات الاستبانة.

جدول (٢): معامل الثبات لمحاور وفقرات الاستبانة

م	المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
١	أهمية استخدام الفيسبوك في التخطيط للتدريس	١٠	٠,٩٨
٢	أهمية استخدام الفيسبوك في تنفيذ التدريس	٨	٠,٩٧
٣	أهمية استخدام الفيسبوك في تقويم التدريس	٨	٠,٩٩
	الإجمالي	٢٦	٠,٩٩

ويتضح من الجدول (٢) أن جميع قيم معاملات الثبات لإجابات أفراد العينة الاستطلاعية على المحاور الثلاثة لأداة الدراسة تتراوح بين (٠,٩٧-٠,٩٩)، والثبات الإجمالي لثبات المقياس هو (٠,٩٩)، يعد معامل ثبات مرتفع ويتصف بالثبات الكبير بما يحقق أغراض الدراسة، ويجعل التحليل الإحصائي مقبولاً (باهي، ٢٠١٨؛ غانم، ٢٠١٣).

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

تكونت عينة الدراسة من (n= 147) معلم ومعلمة حاسب بمدارس إدارة التعليم بجازان من المستخدمين للفيسبوك، حيث شكل المعلمين (n= 100) أكثر من ثلثي حجم العينة (٦٨٪) والمعلمات (n= 47) أقل من ثلث حجم العينة (٣٢٪)، ولكن كان ما يقارب ثلث حجم العينة (٣٤٪) منهم قد استخدم الفيسبوك في التدريس (n= 50).

الإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة: ما أهمية استخدام الفيسبوك في تدريس طلاب الصف الأول ثانوي من وجهة نظر معلمي ومعلمات الحاسب بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية؟ للإجابة عن السؤال الرئيس تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية والترتيب لكل محور من أداة الدراسة وللأداة ككل، وكانت كما في الجدول (٣).

جدول (٣): وصف استجابات المعلمين لمحاور الاستبانة

م	المحور	عدد الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية	الترتيب
١	أهمية استخدام الفيسبوك في تنفيذ التدريس	٨	٤,٣١	٠,٧٢	مهم جداً	١
٢	أهمية استخدام الفيسبوك في تقويم التدريس	٨	٤,٢٣	٠,٧٧	مهم جداً	٢
٣	أهمية استخدام الفيسبوك في التخطيط للتدريس	١٠	٤,١٢	٠,٧٩	مهم	٣
	الإجمالي	٢٦	٤,٢١	٠,٧١	مهم جداً	

توضح نتائج الجدول (٣) أن الوسط الحسابي العام لمحاور الاستبانة بلغ (٤,٢١)، وهو يشير إلى أن درجة الأهمية لاستخدام معلمي ومعلمات الحاسب للفيسبوك مهم جداً، حيث أن محور تنفيذ التدريس ومحور تقويم التدريس بلغ الوسط الحسابي لهما (٤,٣١) و(٤,٢٣)، وهو يشير إلى أن درجة الأهمية مهم جداً، بينما كان الوسط الحسابي لمحور التخطيط للتدريس (٤,١٢)، وهو يشير إلى أن درجة الأهمية مهم. كما بلغت قيمة الانحراف المعياري العام لمحاور الاستبانة (٠,٧١) وتعتبر هذه القيمة صغيرة ما يعني بأن التشتت قليل حول الوسط الحسابي، وهذا يدل على أن هنالك اتفاق من قبل جميع معلمي ومعلمات الحاسب على الأهمية العالية لمحاور الاستبانة، مما يعني أن هناك أهمية عالية جداً لاستخدام الفيسبوك في تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الشهيل (٢٠١٩) حيث أشارت إلى وجود أهمية لاستخدام الفيسبوك في التدريس في مراحل التعليم العام، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الفيسبوك فرضت وجودها واندماجها في حياة الناس بشكل كبير في الوقت الحاضر، وهذا الأمر يزيد من درجة وعي أفراد المجتمع بشكل عام ومنهم معلمي ومعلمات الحاسب بأهمية استخدام الفيسبوك في العملية التعليمية، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة المخلافي (٢٠١٨) حيث أشارت إلى أن درجة استخدام عينة الدراسة للفيسبوك كانت متوسطة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى ضعف مستوى اهتمام أفراد العينة بدراسة المخلافي لاستخدام الفيسبوك في العملية التعليمية أو لقلّة الدورات التدريبية المقدمة لهم في استخدام الفيسبوك في العملية التعليمية. الإجابة عن الأسئلة الفرعية للدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما أهمية استخدام الفيسبوك في تخطيط تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لطلاب الصف الأول ثانوي من وجهة نظر معلمي ومعلمات الحاسب بمنطقة جازان؟ وكانت النتائج كما في الجدول (٤).

جدول (٤): وصف استجابات المعلمين لفقرات محور التخطيط

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية	الترتيب*
١	يساعد الفيسبوك الطلاب على تحديد طرق متنوعة لمشاركة المصادر المتعلقة بوحدة تصميم وإدارة المواقع والشبكات الاجتماعية.	٤,٢٣	٠,٩٧	مهم جداً	١
٢	يوفر الفيسبوك عرض محتوى وحدة تصميم وإدارة المواقع والشبكات الاجتماعية بأشكال متعددة (نصوص، صور، صوت، فيديو).	٤,٢١	٠,٨٦	مهم جداً	٢
٣	يسهل الفيسبوك عرض أهداف وحدة تصميم وإدارة المواقع والشبكات الاجتماعية.	٤,١٦	٠,٨٨	مهم	٣
٤	يسهل الفيسبوك إنشاء مجموعة خاصة لاستقبال أسئلة الطلاب المتعلقة بوحدة تصميم وإدارة المواقع والشبكات الاجتماعية.	٤,١٥	٠,٩٠	مهم	٤
٥	يديم الفيسبوك تخطيط أنشطة متنوعة في وحدة تصميم وإدارة المواقع والشبكات الاجتماعية.	٤,١٥	٠,٨٩	مهم	٤
٦	يسمح الفيسبوك باستخدام وسائل تعليمية متنوعة لتدريس وحدة تصميم وإدارة المواقع والشبكات الاجتماعية.	٤,١٣	٠,٩٤	مهم	٥
٧	يتيح الفيسبوك إنشاء حساب خاص بتدريس وحدة تصميم وإدارة المواقع والشبكات الاجتماعية.	٤,٠٦	٠,٨٩	مهم	٦
٨	يساعد الفيسبوك على تحديد أساليب تقييم أنشطة وحدة تصميم وإدارة المواقع والشبكات الاجتماعية.	٤,٠٣	٠,٩٨	مهم	٧
٩	يسمح الفيسبوك باستخدام استراتيجيات متنوعة لتدريس وحدة تصميم وإدارة المواقع والشبكات الاجتماعية.	٤,٠٣	١,٠٢	مهم	٧
١٠	يوفر الفيسبوك قائمة بالمراجع المرتبطة بوحدة تصميم وإدارة المواقع والشبكات الاجتماعية.	٣,٩٩	١,٠٣	مهم	٨
	محور التخطيط	٤,١٢	٠,٧٩	مهم	

\* تم ترتيب الفقرات تنازلياً بناء على قيمة الوسط الحسابي.

توضح نتائج الجدول (٤) أن الوسط الحسابي العام لمحور التخطيط بلغ (٤,١٢) وهو يشير إلى أن درجة الأهمية لمحور التخطيط مهم، بينما كان الوسط الحسابي للفقرتين رقم (١) و(٢) حوالي (٤,٢٢) وهو يشير إلى أن درجة الأهمية مهم جداً، كما بلغت قيمة الانحراف المعياري العام لمحور التخطيط (٠,٧٩) وتعتبر هذه القيمة صغيرة ما يعني بأن التشتت قليل حول الوسط الحسابي، وبذلك يعد محور تخطيط تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات مهم للمعلمين والمعلمات. ولقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة نصر (٢٠١٧) ويحتمل ذلك بكون الفيسبوك يسهل تبادل المعلومات والمناقشات ووجهات النظر المختلفة بين الطلاب وقد ساهم ذلك بشكل كبير في تحسين التخطيط للتدريس وكذلك تنمية مهارات إدارة الصف وحل المشكلات الصفية، وخاصة أن الفيسبوك يتيح إمكانية انشاء مجموعة مغلقة على الفيسبوك. ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة للعديد من الإيجابيات التربوية التي يوفرها الفيسبوك للطلاب ومنها أنه يتيح الفرصة للتفاعل فيما بينهم من خلال تطبيقات الأجهزة اللوحية وأجهزة الهاتف الذكية، والتي توفر بيئة مريحة يمكن من خلالها مشاركة المعلومات الدراسية بين الطلاب (عواج وسامية، ٢٠١٦؛ Irwin et al., 2012).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما أهمية استخدام الفيسبوك في تنفيذ تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لطلاب الصف الأول ثانوي من وجهة نظر معلمي ومعلمات الحاسب بمنطقة جازان؟ وكانت النتائج كما في الجدول (٥).

جدول (٥): وصف استجابات المعلمين لفقرات محور التنفيذ

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية	الترتيب*
١	يمكن الفيسبوك الطلاب من إضافة التعليقات على منشورات موضوعات وحدة تصميم وإدارة المواقع والشبكات الاجتماعية.	٤,٤٢	٠,٧٨	مهم جداً	١
٢	يتيح الفيسبوك مناقشة الطلاب حول موضوعات وحدة تصميم وإدارة المواقع والشبكات الاجتماعية من خلال الدردشة الجماعية.	٤,٤١	٠,٨٢	مهم جداً	٢
٣	يوفر الفيسبوك للطلاب نشر مصادر متعلقة بموضوعات وحدة تصميم وإدارة المواقع والشبكات الاجتماعية.	٤,٣٤	٠,٨٢	مهم جداً	٣
٤	يتيح الفيسبوك مناقشة الطلاب حول موضوعات وحدة تصميم وإدارة المواقع والشبكات الاجتماعية من خلال الدردشة الفردية.	٤,٣٠	٠,٨٨	مهم جداً	٤
٥	يسهل الفيسبوك الإجابة عن أسئلة الطلاب المتعلقة بوحدة تصميم وإدارة المواقع والشبكات الاجتماعية من خلال الرسائل النصية.	٤,٢٩	٠,٨٨	مهم جداً	٥
٦	يتيح الفيسبوك للطلاب إعطاء نبذة تعريفية عن موضوعات وحدة تصميم وإدارة المواقع والشبكات الاجتماعية من خلال التعليقات.	٤,٢٩	٠,٨٨	مهم جداً	٥
٧	يسهل الفيسبوك الإجابة عن أسئلة الطلاب المتعلقة بوحدة تصميم وإدارة المواقع والشبكات الاجتماعية من خلال التعليقات.	٤,٢٥	٠,٨٧	مهم جداً	٦
٨	يسهل الفيسبوك للطلاب الاطلاع على شروحات لموضوعات وحدة تصميم وإدارة المواقع والشبكات الاجتماعية.	٤,٢٠	٠,٩٠	مهم	٧
	محور التنفيذ	٤,٣١	٠,٧٢	مهم جداً	

\* تم ترتيب الفقرات تنازلياً بناء على قيمة الوسط الحسابي.

توضح نتائج الجدول (٥) أن الوسط الحسابي العام لمحور التنفيذ بلغ (٤,٣١)، حيث أن غالبية الفقرات بلغت مهم جداً ما عدا الفقرة رقم (٨) فبلغت مهم وبذلك يعد محور التنفيذ مهم جداً، كما بلغت قيمة الانحراف المعياري العام لمحور التنفيذ (٠,٧٢) وتعتبر هذه القيمة صغيرة وهو ما يعني بأن التشتت قليل حول الوسط الحسابي، وهذا يدل على أن هنالك اتفاق من قبل جميع معلمي ومعلمات الحاسب على الأهمية العالية لمحور التنفيذ. ولقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الزهراني وعسكول (٢٠١٩) حيث بينت نتائج دراستهم أن الطلاب الذين يقضون وقتاً أطول على الفيسبوك يخصصون وقت أقصر للدراسة وهذا منطقي، حيث أن الساعات التي يقضيها الطلاب في استخدام الفيسبوك تكون بالتأكيد على حساب التحصيل الدراسي والساعات المخصصة للدراسة. ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الفيسبوك يدعم التعلم التعاوني حيث يوفر الفيسبوك العديد من الأدوات المفيدة التي يمكن استخدامها لإنشاء مجتمع تعلم تعاوني من خلال مشاركة الطلاب وتزويدهم بالمعلومات (Munoz, 2011). وأن قوة الفيسبوك تكمن في إنشائه مجتمعاً يتعلم فيه الطلاب من بعضهم البعض (المخلافي، ٢٠١٨؛ Shaltry et al., 2013).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما أهمية استخدام الفيسبوك في تقويم تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لطلاب الصف الأول ثانوي من وجهة نظر معلمي ومعلمات الحاسب بمنطقة جازان؟ وكانت النتائج كما في الجدول (٦).

جدول (٦): وصف استجابات المعلمين لفقرات محور التقويم

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية	الترتيب*
١	يمنح الفيسبوك للطلاب فرصة التعبير عن وجهات نظرهم فيما يتعلق بموضوعات وحدة تصميم وإدارة المواقع والشبكات الاجتماعية عبر استطلاع الرأي.	٤,٣٧	٠,٨٨	مهم جداً	١
٢	يسهل الفيسبوك إعلان نتائج تقويم موضوعات وحدة تصميم وإدارة المواقع والشبكات الاجتماعية.	٤,٢٤	٠,٨٩	مهم جداً	٢
٣	يوفر الفيسبوك فرصة معالجة أخطاء التعلم المتعلقة بوحدة تصميم وإدارة المواقع والشبكات الاجتماعية عبر الرسائل الخاصة.	٤,٢٤	٠,٩٨	مهم جداً	٢
٤	يسمح الفيسبوك باستخدام اختبارات متنوعة لتقييم مستوى تعلم الطلاب لموضوعات وحدة تصميم وإدارة المواقع والشبكات الاجتماعية.	٤,٢٢	٠,٩٨	مهم جداً	٣
٥	يساعد الفيسبوك على استخدام أساليب تقييم متنوعة لتقييم أنشطة وحدة تصميم وإدارة المواقع والشبكات الاجتماعية.	٤,٢٢	٠,٩٣	مهم جداً	٣
٦	يقدم الفيسبوك أساليب تعزيز متنوعة للطلاب حول موضوعات وحدة تصميم وإدارة المواقع والشبكات الاجتماعية.	٤,١٩	٠,٨٩	مهم	٤
٧	يسمح الفيسبوك بتقويم أنشطة وحدة تصميم وإدارة المواقع والشبكات الاجتماعية.	٤,١٩	٠,٩١	مهم	٤
٨	يسهل الفيسبوك تقييم ردود الطلاب حول موضوعات وحدة تصميم وإدارة المواقع والشبكات الاجتماعية.	٤,١٦	٠,٩٢	مهم	٥
محور التقويم		٤,٢٣	٠,٧٧	مهم جداً	

\* تم ترتيب الفقرات تنازلياً بناءً على قيمة الوسط الحسابي

توضح نتائج الجدول (٦) أن الوسط الحسابي العام لمحور التقويم بلغ (٤,٢٣)، حيث أن هناك خمس فقرات بلغت مهم جداً، وبذلك يعد محور التنفيذ مهم جداً، كما بلغت قيمة الانحراف المعياري العام لمحور التنفيذ (٠,٧٩) وتعتبر هذه القيمة صغيرة وهو ما يعني بأن التشتت قليل حول الوسط الحسابي، وهذا يدل على أن هنالك اتفاق من قبل جميع معلمي ومعلمات الحاسب على الأهمية العالية لمحور التقويم. ولقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة نصر (٢٠١٧) ويحتمل ذلك بسبب أن التواصل المستمر مع الطلاب عبر الفيسبوك قد ساعد على تقديم التغذية الراجعة الفورية والسريعة وذلك للوقوف على نقاط القوة والضعف في الأداء الفعلي للطلاب، ومن ثم تعديل المسار في الأداء نحو الإيجابية (نصر، ٢٠١٧). ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الفيسبوك يوفر فرصة للطلاب للعمل بشكل تعاوني، وكذلك الحصول على المساعدة من الطلاب الآخرين ومن المعلم لحل الواجبات المدرسية (Kurniawan et al., 2017).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل يوجد فروق دالة إحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات معلمي الحاسب نحو أهمية استخدام الفيسبوك في تدريس طلاب الصف الأول ثانوي تعزى لمتغيري الجنس واستخدام الفيسبوك في التدريس؟ وكانت النتائج كما في الجدول (٧). حيث تم حساب مقياس الأهمية لاستخدام الفيسبوك في تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لطلاب الصف الأول ثانوي حيث بلغ الوسط الحسابي للمقياس (٤,٢١) وكان قيمة الانحراف المعياري (٠,٧١) وذلك يدل على الأهمية العالية للمعلمين والمعلمات. ثم تم استخدام اختبارات للعينات المستقلة (Independent Sample T Test) للكشف عن الفروق الإحصائية لأهمية استخدام الفيسبوك في تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لطلاب الصف الأول ثانوي تبعاً للجنس واستخدام الفيسبوك بشكل عام، واستخدام الفيسبوك في التدريس كما هو موضح في الجدول (٧).

جدول (٧): نتائج الفروق بين إجابات معلمي ومعلمات الحاسب تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	الوصف	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة
الجنس	معلم	١٠٠	٤,٢٠	٠,٧٠	١٤٥	٠,٢٢	٠,٨٢
	معلمة	٤٧	٤,٢٣	٠,٧٣			
استخدام الفيسبوك في التدريس	مستخدم	٥٠	٤,٢٧	٠,٦٦	١٤٥	٠,٦٧	٠,٥٠
	غير مستخدم	٩٧	٤,١٨	٠,٧٤			

توضح نتائج الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات أهمية استخدام الفيسبوك في تدريس معلمي ومعلمات الحاسب مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لطلاب الصف الأول ثانوي تبعاً للجنس، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الزهراني وعسكول (٢٠١٩) ودراسة المخلافي (٢٠١٨) حيث أشارت إلى أن البيئة التي تحيط بالمعلمين والمعلمات متقاربة سواء داخل المدرسة أو خارجها وهو ما أدى إلى هذه النتيجة، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة العنزي والخوالدة (٢٠١٩) ودراسة عبد الواحد وعبد الحليم (٢٠١٧) والتي أشارت إلى وجود فروق لصالح المعلمين الأمر الذي يمكن تفسيره بأن المعلمين أكثر انفتاحاً على العالم الخارجي ويمكنهم من تبني أفكار جديدة بصورة أكبر من المعلمات بسبب طبيعة

الدور لكل منهما. وكذلك تبين النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات أهمية استخدام الفيسبوك في تدريس معلمي ومعلمات الحاسب مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لطلاب الصف الأول ثانوي تبعاً لاستخدام فيها الفيسبوك في التدريس، وقد تعزى هذه النتيجة لتقارب وجهات النظر حول الفيسبوك في أنه يوفر فرصة للطلاب للعمل في المشروعات مع زملائهم وتبادل المعلومات والأفكار، وكذلك الحصول على المساعدة من زملائهم (سهيل وإبراهيم، ٢٠١٧). وقد يؤكد عدم وجود الفروق الإحصائية بين متوسطات أهمية استخدام الفيسبوك في تدريس معلمي ومعلمات الحاسب مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لطلاب الصف الأول ثانوي على الأهمية العالية من وجهة نظر معلمي ومعلمات الحاسب بغض النظر الاختلافات في الجنس واستخدام الفيسبوك بشكل عام أو في التدريس.

### التوصيات والمقترحات:

الدراسة الحالية تخلص إلى أن استخدام معلمي ومعلمات الحاسب للفيسبوك في تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات ذو أهمية في المرحلة الثانوية، وتوصي بضرورة تفعيل استخدام الفيسبوك لتدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات بالمرحلة الثانوية وعقد دورات تدريبية لمعلمي ومعلمات الحاسب لتدريبهم على كيفية استخدام الفيسبوك في التدريس بالمرحلة الثانوية، وتقترح الدراسة إجراء دراسات تكشف عن فاعلية الاستخدام وكذلك الصعوبات التي قد تواجه معلمي ومعلمات الحاسب عند استخدام الفيسبوك في التدريس بالمرحلة الثانوية.

### المراجع:

#### أولاً: المراجع العربية:

١. إبراهيم، بهاء الدين محمد. (٢٠١٦). "ضعف المستوى التحصيلي لدى بعض طلاب المرحلة الابتدائية (حضر الباطن) المملكة العربية السعودية في مادة الرياضيات". مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية بمركز جيل البحث العلمي: ١(١٧، ١٨): ١٥٣-١٦٩.
٢. إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٢). التدريس الفعال ماهيته-مهاراته-إدارته. القاهرة: الأنجلو المصرية.
٣. أبو الدهب، محمود محمد، ويونس، سيد شعبان. (٢٠١٣). "فاعلية اختلاف بعض أنماط تصميم الكتاب الإلكتروني التفاعلي في تنمية مهارات تصميم وانتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي الحاسب الآلي". دراسات عربية في التربية وعلم النفس: ٤١(١): ١٤٧-٢٠٠.
٤. أبو درب، علام علي، وعمار، حارص عبد الجابر. (٢٠١٤). "أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لتنمية التحصيل المعرفي وبعض مهارات التواصل الإلكتروني في الجغرافيا لدى طلاب المرحلة الثانوية". الثقافة والتنمية: ١٥(٨٦): ١-٦٤.
٥. أبو دولة، انتصار يوسف، وحسين، جبرين عطية. (٢٠١٦). "أثر اليوتيوب والفيسبوك على تحصيل طلبة الصف الثامن في منهاج اللغة الإنجليزية". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الهاشمية. الزرقاء، الأردن.
٦. أبو ريا، محمد يوف، وخماسية، إياد محمد، ومنصور، عثمان منصور. (٢٠١٠). أساسيات في المناهج وطرق التدريس. حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.
٧. أبو سمرة، محمود أحمد، والطيطي، محمد عبد الإله. (٢٠١٩). مناهج البحث العلمي من التبين إلى التمكين. الأردن: دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.
٨. أبو عطية، جوهرة درويش، وطالبة، عائشة حسين. (٢٠١٧). "شبكة تواصل الفيسبوك والتحصيل والأنماط الشخصية والاتجاهات لدى طلبة الجامعات". مجلة العلوم التربوية والنفسية بالبحرين: ١٨(٢): ٥٨١-٦١٢.
٩. باهي، مصطفى. (٢٠١٨). المراجع في الإحصاء التطبيقي نظري عملي. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
١٠. بشماني، شكيب. (٢٠١٤). "دراسة تحليلية مقارنة للصبغ المستخدمة في حساب حجم العينة العشوائية". مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية: ٣٦(٥): ٨٥-١٠٠.
١١. بلعربي، سميرة. (٢٠١٤). "دور شبكات التواصل الاجتماعي في زيادة التفاعل في الوسط الجامعي: الفيسبوك أمودجا: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة أم البواقي". مجلات الحكمة للدراسات التربوية والنفسية: ١(٢٩): ١٦٤-١٨١.
١٢. بو عايشة، وليد محمد. (٢٠١٨). "استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (L.W.K) لتدريس مقرر الحاسب الآلي لتنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الظهران بالمملكة العربية السعودية". مجلة كلية التربية بأسبوط: ٣٤(٤): ٤٣-٤١٢.
١٣. بو عزاوي، المصطفى. (٢٠١٧). "تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها عبر شبكات التواصل الاجتماعي الفيسبوك أمودجا سياق التجربة وآفاق التعميم". المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب: ١(١): ٦٨-١٠٤.
١٤. بيزان، حنان الصادق. (٢٠١٥). "توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم الإلكتروني المجتمعي". مجلة المركز العربي للبحوث والدراسات في علوم المكتبات والمعلومات: ٢(٣): ١-٣٢.

١٥. جدو، ولد محفوظ. (٢٠١٧). "أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية على الشباب الجامعي في موريتانيا: الفيسبوك وتويتر نموذجاً: دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة نواكشوط بموريتانيا". المنارة للدراسات القانونية والإدارية: ١(١٨): ٢٧٣-٢٨٩.
١٦. الجرجاوي، زياد. (٢٠١٠). القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان. ط٢. غزة: مطبعة أبناء الجراح.
١٧. حاج أحمد، السمان عبد السلام، وعمر، أحلام العطا. (٢٠١٧). "أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على التحصيل الدراسي لدى الطالبة الجامعية السعودية". مجلة العلوم العربية والإنسانية: ١٠(٤): ٢٢٨٧-٢٣٤٢.
١٨. حراب، علي جبران، والأمير، وائل حسن. (٢٠١٨). "الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحاسب الآلي بتعليم جازان في ضوء معايير الجودة الشاملة". مجلة الثقافة والتنمية: ١٨(١٢٤): ٩٧-١٤٧.
١٩. الداود، زكي محمد، والسعلوس، محمد هاشم. (٢٠١٧). "استخدامات طلبة الجامعات الأردنية للصور على موقع الفيسبوك وتأثيراتها". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد، الأردن.
٢٠. دخيخ، صالح أحمد، وحسانين، صفوت أحمد، والمصري، تامر علي. (٢٠١٧). "أساليب التدريس الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات". مجلة العلوم التربوية: ٢٥(١): ٧٨-١٠١.
٢١. الرشيد، آلاء محمد، ومراد، كامل خورشيد. (٢٠١٤). "استخدامات شبكات التواصل الاجتماعي الفيسبوك والتويتر والإشباع المتحققة لدى طلبة الجامعات الأردنية: دراسة ميدانية عن جامعتي الأردنية والشرق الأوسط". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط. عمان، الأردن.
٢٢. الروقي، مطلق مقعد. (٢٠١٤). "أسباب تدني التحصيل لدى طلاب الثانوية العامة في اختبار القدرات العامة". مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر: ٣(١٦١): ٢٥٧-٣٠١.
٢٣. الزهراني، صالحة حامد، وعسكول، سناء صالح. (٢٠١٩). "أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على التحصيل الدراسي لطلاب وطالبات المرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة جدة". المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية: ١(٣٠): ٢٢٤-٢٨٢.
٢٤. الزهيري، حيدر عبد الكريم. (٢٠١٧). مناهج البحث التربوي. الأردن: مركز ديونو لتعليم التفكير.
٢٥. زيتون، حسن حسين. (٢٠٠١). مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس. القاهرة: عالم الكتب.
٢٦. السدحان، عبد الرحمن. (٢٠١٥). "واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التدريس الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود". مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس: ٤(٣٩): ٥٣٧-٥٨٨.
٢٧. السعداني، بندر حسن، والرياشي، حمزة عبد الحكم. (٢٠١٨). "مدى استخدام معلمي الحاسب الآلي لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية بمحافظة محال عسير". المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية بالمؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية بمصر: ١(١٠): ١٥٤-٢٠٢.
٢٨. سلامه، عبد الحافظ. (٢٠١٩). أساسيات في تصميم التدريس. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
٢٩. سليمان، عبد الرحمن سيد. (٢٠١٤). مناهج البحث. الرياض: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
٣٠. سندي، نادية احمد. (٢٠١٥). "اتجاهات طالبات جامعة أم القرى نحو توظيف بعض تطبيقات الويب ٢ (الفيس بوك) في التعليم". مجلة القراءة والمعرفة: ١(١٦٥): ٧٧-١٠١.
٣١. سهيل، حسن فلاح، وإبراهيم، مصطفى إبراهيم. (٢٠١٧). "تأثير استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على التحصيل الدراسي في كلية علوم الحاسوب والرياضيات". جامعة القادسية، الديوانية، العراق.
٣٢. السواعير، هند عبد الله، والشرع، إبراهيم أحمد. (٢٠١٧). "دوافع استخدام الطلبة لشبكة التواصل الاجتماعي الفيسبوك Facebook وعلاقتها بتحصيهم الأكاديمي". دراسات العلوم التربوية بالأردن: ٤٤(١): ٢٧١-٢٨٤.
٣٣. الشрман، منيرة، والمومني، محمد، والمومني، ربيع. (٢٠١٤). "العلاقة بين إدراك المعلمين لفاعلية برنامج دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وكفاياتهم المهنية في محافظة عجلون من وجهة نظرهم". المجلة الأردنية في العلوم التربوية: ١٠(٤): ٣٩٥-٤٠٩.
٣٤. شمسان، عبد الكريم عبد الله. (٢٠١٤). "أثر توظيف بعض المستحدثات التكنولوجية في التدريس على تنمية مهارات البحث عن المعلومات إلكترونياً والدافعية للتعلم لدى طلبة كلية التربية بالترية جامعة تعز". المجلة العربية للتربية العلمية: ١(٢): ١١٣-١٣٩.
٣٥. الشهريل، منيرة عبد العزيز. (٢٠١٩). "مستوى وعي معلمات الرياضيات باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تعليم الرياضيات ودرجة امتلاكهن لمهارات استخدامها". مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط: ٣٥(١): ٣٢-١٠١.
٣٦. الصافي، محمد أحمد، وكنه، مصطفى ضرار. (٢٠١٦). "تطوير أساليب التدريس باستخدام التقنيات التعليمية ودورها في رفع معدل التحصيل الدراسي لدى الطلاب". رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم درمان الإسلامية. أم درمان، السودان.
٣٧. صالح، محمد فرج. (٢٠١٨). "أثر استخدام اليوتيوب والفيس بوك في تحصيل طلبة الجامعة الأردنية لمرحلة البكالوريوس في مادة اللغة الإنجليزية". المجلة العربية لضمان جودة التعليم العام: ١١(٣٤): ٣-٢٤.

٣٨. عبد الرحيم، جوده عبد الرحيم، والشاعر، حنان محمد، والسلامي، زينب حسن. (٢٠١٩). "أنماط تفاعل الطلاب التعليمي مع الآخرين في شبكات التواصل الاجتماعي المفتوحة". مجلة البحث العلمي في التربية: ٣(٢٠): ٣٠٩-٣٣٤.
٣٩. عبد الواحد، فاطمة الزهراء، وعبد الحليم، إيمان عبد الرؤوف. (٢٠١٧). "القابلية للاستقطاب الذهني لدى عينة من الشباب الجامعي مستخدمي شبكة التواصل الاجتماعي (الفيسبوك)". مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس: ١(٨٥): ٤٢١-٤٤٦.
٤٠. العبيدي، محمد، والعبيدي، آلاء. (٢٠١٠). طرق البحث العلمي. الإمارات: المنهل للنشر الإلكتروني.
٤١. العرجي، سامح جميل. (٢٠١٣). "فعالية برنامج مقترح قائم على الفصول الافتراضية في تنمية بعض مهارات التدريس الفعال لدى الطلبة المعلمين بجامعة القدس المفتوحة واتجاهاتهم نحوها". مجلة المنارة: ١٩(٧): ٣١٣-٣٥٠.
٤٢. العقبي، الأزهري، وبركات، نوال. (٢٠١٤). "الفيسبوك والتغير في العلاقات الاجتماعية عند الطلبة الجامعيين". مجلة العلوم الاجتماعية: ١(٧): ٧-١٦.
٤٣. العززي، نهاد مطر، والخوالدة، تيسير محمد. (٢٠١٩). "درجة أهمية توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية التعلمية في مدارس دولة الكويت من وجهة نظر مديري تلك المدارس". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت. المفرق. الأردن.
٤٤. العززي، هليل محمد. (٢٠١٧). "مدى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين والمدرسين". مجلة كلية التربية بأسيوط: ٣٣(٢): ٤٣١-٤٦٠.
٤٥. عواج، سامية، وسامية، تيري. (٢٠١٦). "دور مواقع التواصل الاجتماعي في دعم التعليم عن بعد لدى الطلبة الجامعي". أعمال المؤتمر الدولي الحادي عشر: التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية، طرابلس، لبنان.
٤٦. غانم، حجاج. (٢٠١٣). التحليل العاملي نظرياً وعملياً في العلوم الإنسانية والتربوية. الرياض: عالم الكتب.
٤٧. القرني، خالد سعد، والزهراني، عبد الله إبراهيم. (٢٠١٨). "أثر اختلاف نمط التغذية الراجعة (فورية-مؤجلة) في الرحلات المعرفية على تنمية التحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمقرر الحاسب الآلي". المجلة الدولية للعلوم التربية والنفسية: ١(١١): ١٢-٧٠.
٤٨. قندلجي، عامر إبراهيم. (٢٠١٨). منهجية البحث العلمي. الأردن: دار البيازوري العلمية للنشر والتوزيع.
٤٩. الكاف، عبد الله. (٢٠١٤). تطبيق العمليات الإحصائية في البحوث العلمية مع استخدام برنامج SPSS. الرياض: مكتبة القانون والاقتصاد.
٥٠. اللوزي، أماني أحمد، ومراد، حمدي محمد. (٢٠١٧). "أثر استخدام شبكة التواصل الاجتماعي (الفيس بوك) على القيم الإسلامية: دراسة تحليلية". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة العلوم الإسلامية العالمية. عمان. الأردن.
٥١. المخلافي، حنان عبده. (٢٠١٨). "واقع استخدام طلبة كلية التربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا لشبكة التواصل الاجتماعي فيسبوك واتجاهاتهم نحوها". مجلة جامعة القدس المفتوحة: ٩(٢٦): ١٣٧-١٦٠.
٥٢. المسرحي، ياسمين أحمد. (٢٠١٦). "مدى مهارات الأداء التدريسي الإبداعي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية". المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية بالسعودية: ١(٩): ٢٢٣-٢٥٩.
٥٣. المشاقبة، ابتسام، والعكور، محمد. (٢٠١٤). "فاعلية استخدام الشبكات الإلكترونية في التواصل مع الطلبة في مساق التربية العملية". مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس: ١٢(١): ١١٧-١٤٢.
٥٤. المومني، فواز أيوب، والشمراني، عبد الله سالم. (٢٠١٨). "شدة استخدام مواقع التواصل لدى المعلمين والمعلمات". مجلة العلوم الاجتماعية: ٤٦(٤): ١٢٩-١٥٥.
٥٥. نصر، ربحاب عبد العزيز. (٢٠١٧). "استخدام البحث الإجمالي مدعوماً بالفيسبوك في تنمية مهارات إدارة الصف والحل الإبداعي للمشكلات الصفية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة". مجلة التربية العلمية بمصر: ٢٠(١٠): ٧١-١٢٦.
٥٦. الهواري، لمياء صالح. (٢٠١٥). "مستوى استخدام طلبة جامعة مؤتة لشبكات الواتساب والفيسبوك وعلاقته بكل من البناء القيمي وفعالية الذات الأكاديمية". مجلة التربية بجامعة الأزهر: ١(١٦٥): ٢٠٧-٢٣٠.
٥٧. يونس، خالد أحمد. (٢٠١٧). "أثر استخدام حقيبة تدريب إلكترونية في تنمية مهارات التعليم الإلكتروني لدى معلمي الحاسب الآلي بالمرحلة الثانوية". المؤتمر الدولي الثالث مستقبل إعداد المعلم وتنميته بالوطن العربي. الجيزة، مصر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] Alexa (2020). "The top 500 sites on the web". Retrieved April 4, 2020 from <https://www.alexa.com/topsites>.
- [2] Irwin, C., Ball, L., Desbrow, B., & Leveritt, M. (2012). "Students' perceptions of using Facebook as an interactive learning resource at university". Australasian Journal of Educational Technology, 28(7): 1221-1232, <https://doi.org/10.14742/ajet.798>.
- [3] Khedo, K., Ally, S., Suntoo, R., & Mocktoolah, A. (2012). "Case studies on the use of online social networking in formal education". International Journal of Computer Applications, (45): 21-26.

- [4] Kurniawan, Y., Jingga, F., & Prasetyo, A. (2017). "The impact of social media Facebook as learning media towards learning motivation for students (A case study approach)". Proceedings of the International Multiconference of Engineers and Computer Scientists, Hong Kong, China.
- [5] Munoz, C., & Towner, T. (2011). "Back to the "wall": How to use Facebook in the college classroom". Journal First Monday, 16, Retrieved October 23, 2019 from <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/3513/3116>.
- [6] Shaltry, C., Henriksen, D., Wu, M., & Dickson, W. (2013). "Situating learning with online portfolios, classroom websites and Facebook". TechTrends Linking Research & Practice to Improve Learning, 57(3), 20-25, <https://doi.org/10.1007/s11528-013-0658-9>.
- [7] Statista (2020). "Global social networks ranked by number of users". Retrieved April 4, 2020 from <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users>.



## The Importance of using Facebook in teaching first-grade high school students from the perspective of computer teachers at Jizan region in Saudi Arabia

**Wajdy Ahmed Manney**

Computer Teacher at the Ministry of Education, Jazan Region, Saudi Arabia  
wajdy3@hotmail.com

**Majed Gharmallah Alzahrani**

Assistant Professor of Computer Education, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, University of Jeddah, Jeddah, Saudi Arabia  
mgalzahrani@uj.edu.sa

Received Date : 18/4/2020

Accepted Date : 4/5/2020

DOI : <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.3>

**Abstract:** The study aimed to identify the importance of using facebook in teaching first-grade high school students from the perspective of computer teachers at Jizan Region in Saudi Arabia. The study followed the descriptive approach, and the study sample included (147) computer teachers. To collect the data, a questionnaire was designed for the importance of using facebook in planning, implementing and evaluating the teaching of the computer and information technology course. The results of the study revealed that using facebook in planning to teach first-grade high school students is important ( $M= 4.12$ ), while using facebook in implementing to teach first-grade high school students is more important ( $M= 4.31$ ) as well as using facebook in evaluating to teach first-grade high school students is more important ( $M= 4.23$ ). The results revealed that this importance was not affected by a number of different variables, as there were no statistically significant differences towards the importance of using facebook in teaching first-grade high school students from the perspective of computer teachers according to their gender and usage of facebook in teaching. The study recommended using facebook to teach computer and information technology courses in high school and holding training courses for computer teachers on the best use of facebook in education.

**Keywords:** Facebook; high school; computer teachers.

### References:

- [1] 'bd Alrhym, Jwdh 'bd Alrhym, Walsha'r, Hnan Mhmd, Walslmy, Zynb Hsn. (2019). "Anmat Tfa'l Altlab Alt'lymy M' Alakhryn Fy Shbkat Altwasl Alajtma'y Almftwhh". Mjlt Albhth Al'lmy Fy Altrbyh: 3(20): 309- 334.
- [2] 'bd Alwahd, Fatmh Alzhra', W'bd Alhlym, Eyman 'bd Alr'wf. (2017). "Alqablyh Llastqtab Aldhny Lda 'ynh Mn Alshbab Aljam'y Mstkhdm Shbkt Altwasl Alajtma'y (Alfysbwk)". Mjlt Aldrasat Al'rbyh Fy Altrbyh W'lm Alnfs: 1(85): 421- 446.
- [3] Al'bydy, Mhmd, Wal'bydy, Ala'. (2010). Trq Albhth Al'lmy. Alemarat: Almnhl Lnshr Alelkrwny.
- [4] Al'nzy, Hlyl Mhmd. (2017). "Mda Astkhdam M'lmy Almrhlh Almtwsth Lmharat Altdrys Alf'al Mn Wjht Nzr Alm'lmy Walmshrfyn". Mjlt Klyt Altrbyh Basywt: 33(2): 431- 460.
- [5] Al'nzy, Nhad Mtr, Walkwaldh, Tysyr Mhmd. (2019). "Drjt Ahmyh Twzyf Wsa't Altwasl Alajtma'y Fy Al'mlyh Alt'lymyh Alt'lymyh Fy Mdars Dwt Alkwyt Mn Wjht Nzr Mdryr Tlk Almdars". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Al Albyt. Almfrq. Alardn.
- [6] Al'rymy, Samj Jmyl. (2013). "F'alyt Brnamj Mqtrh Qa'm 'la Alfswl Alaftradyh Fy Tnmyt B'd Mharat Altdrys Alf'al Lda Altibh Alm'lmy Bjam't Alqds Almftwhh Watjahathm Nhwha". Mjlt Almnarh: 19(7): 313- 350.
- [7] Al'qby, Alazhr, Wbrkat, Nwal. (2014). "Alfaysbwk Waltghyr Fy Al'laqat Alajtma'yh 'nd Altibh Aljam'eyn". Mjlt Al'lwm Alajtma'yh: 1(7): 7- 16.
- [8] Abw 'tyh, Jwhrh Drwysh, Wtwalbh, 'a'shh Hsyn. (2017). "Shbkt Twasl Alfysbwk Walthsyl Walanmat Alshkhsy Wlatjahat Ldy Tlhb Aljam'at". Mjlt Al'lwm Altrbyh Walfsyh Balbhryn: 18(2): 581- 612.

- [9] 'waj, Samyh, Wsamyh, Tbry. (2016). "Dwr Mwaq' Altwasl Alajtma'y Fy D'm Alt'lym 'n B'd Lda Altibh Aljam'y". A'mal Alm'tmr Aldwly Alhady 'shr: Alt'lm Fy 'sr Altknwlwija Alrqmyh, Trabl, Lbnan.
- [10] Bahy, Mstfa. (2018). Almrj' Fy Alahsa' Alttbyqy Nzry 'mly. Msr: Mktbt Alanjlw Almsryh.
- [11] Bl'rby, Smyrh. (2014). "Dwr Shbkat Altwasl Alajtma'y Fy Zyadt Altfa'l Fy Alwst Aljam'y: Alfaysbwk Anmwdja: Drash Mydanyh 'la 'ynh Mn Tlbt Jam't Am Albwaqy". Mjlat Alhkmh Lldrasat Altrbywh Walnfsyh: 1(29): 164- 181.
- [12] Bshmany, Shkyb. (2014). "Drash Thlylyh Mqarnh Llsygh Almstkhdmh Fy Hsab Hjm Al'ynh Al'shwa'yh". Mjlt Jam't Tshryn Llbhwth Waldrasat Al'lmyh: 36(5): 85- 100.
- [13] Bw 'ayshh, Wlyd Mhmd. (2018). "Astkhdam Astratyjy Aljdwl Aldaty (L.W.K) Ltdrys Mqrr Alhasb Alaly Ltnmyh Althsyl Aldrasy Lda Tlab Als Alawl Althanwy Bmdynt Alzhran Balmmlkh Al'rbyh Als'wdyh". Mjlt Klyh Altrbyh Basywt: 34(4): 43- 412.
- [14] Bw 'zawy, Almstfa. (2017). "Tdrys Allghh Al'rbyh Llnatqyn Bghyrha 'br Shbkat Altwasl Alajtma'y Alfaysbwk Anmwdja Syaqltjrbh Wafaq Alt'mym". Alm'ssh Al'rbyh Lltrbyh Wal'lwm Waladab: 1(1): 68- 104.
- [15] Byzan, Hnan Alsadq. (2015). "Twzyf Shbkat Altwasl Alajtma'y Fy Alt'lym Alelktrwny Almjtm'y". Mjlt Almrkz Al'rby Llbhwth Waldrasat Fy 'lwm Almktbat Walm'lwmat: 2(3): 1- 32.
- [16] Aldawd, Zka Mhmd, Wals'lws, Mhmd Hashm. (2017). "Astkhdamat Tlbt Aljam'at Alardnyh Llswr 'la Mwaq' Alfysbkw Wtathyratha". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Alyrmwk. Erbd, Alardn.
- [17] Abw Aldhb, Mhmwd Mhmd, Wywns, Syd Sh'ban. (2013). "Fa'lyt Akhtlaf B'd Anmat Tsmym Alktab Alalktrwny Altfa'ly Fy Tnmyt Mharat Tsmym Wantaj Almqrart Alelktrwny Lda M'lmy Alhasb Alaly". Drasat 'rbyh Fy Altrbyh W'lm Alnfs: 41(1): 147- 200.
- [18] Dkhykh, Salh Ahmd, Whsanyn, Sfwat Ahmd, Walmsry, Tamr 'ly. (2017). "Asalyb Altdrys Aljam'y Lda A'da' Hy't Altdrys Baljam'at". Mjlt Al'lwm Altrbywh:25(1): 1- 78.
- [19] Abw Drb, 'lam 'ly, W'mar, Hars 'bd Aljabr. (2014). "Athr Astkhdam Shbkat Altwasl Alajtma'y Ltnmyh Althsyl Alm'rfy Wb'd Mharat Altwasl Alalktrwny Fy Aljghrafya Lda Tlab Almrhlh Althanwyh". Althqafh Waltmnyh: 15(86): 1- 64.
- [20] Abw Dwlh, Antsar Ywsf, Whsyn, Jbryn 'Etyh. (2016). "Athr Alywtywb Walfysbkw 'la Thsyl Tlbt Als Althamn Fy Mnhaj Allghh Alenjlyzyh". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Aljam'h Alhashmyh. Alzrq'a, Alardn.
- [21] Ebrahym, Bha' Aldyn Mhmd. (2016). "D'f Almstwa Althsly Lda B'd Tlab Almrhlh Alabtda'yh (Hfr Albatn) Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh Fy Madt Alryadyat". Mjlt Jyl Al'lwm Alensanyh Walajtma'yh Bmrkz Jyl Albhth Al'lmy: 1(17,18): 153- 169.
- [22] Ebrahym, Mjdy 'zyz. (2002). Altdrys Alf'al Mahyith -Mharath- Edarth. Alqahrh: Alanjlw Almsryh.
- [23] Ghanm, Hjj. (2013). Althlyl Al'amly Nzryaan W'mlyaan Fy Al'lwm Alensanyh Waltrbywh. Alryad: 'alm Alktb.
- [24] Haj Ahmd, Alsmayn 'bd Alslam, W'mr, Ahlam Al'ta. (2017). "Athr Astkhdam Shbkat Altwasl Alajtma'y 'la Althsyl Aldrasy Lda Altalbh Aljam'yh Als'wdyh". Mjlt Al'lwm Al'rbyh Walensanyh: 10(4): 2287- 2342.
- [25] Hrab, 'ly Jbran, Walamy, Wa'el Hsn. (2018). "Alahtyajat Altdrybyh Lm'lmy Alhasb Alaly Bt'lym Jazan Fy Dw' M'ayyr Aljwdh Alshamlh". Mjlt Althqafh Waltmnyh: 18(124): 97- 147.
- [26] Alhwary, Lmya' Salh. (2015). "Mstwa Astkhdam Tlbt Jam't M'th Lshbkty Alwatsab Walfysbkw W'laqth Bkl Mn Albna' Alqymy W'falyt Aldat Alakadymy". Mjlt Altrbyh Bjam't Alazhr: 1(165): 207- 230.
- [27] Jdw, Wld Mhfwz. (2017). "Athr Astkhdam Shbkat Altwasl Alajtma'y Alelktrwny 'la Alshbab Aljam'y Fy Mwrytanya: Alfysbkw Wtwytr Nmwdja: Drash Mydanyh 'la 'ynh Mn Tlbt Jam't Nwakshwt Bmwrytanya". Almnarh Lldrasat Alqanwny Waledaryh: 1(18): 273- 289.
- [28] Aljrjawy, Zyad. (2010). Alqwa'd Almnhyh Altrbywh Lbna' Alastbyan. T2. Ghzh: Mtb't Abna' Aljrah.
- [29] Alkaf, 'bd Allh. (2014). Ttbyq Al'mlyat Alehsa'eyh Fy Albhwth Al'lmyh M' Astkhdam Brnamj Spss. Alryad: Mktbt Alqanwn Walaqtsad.
- [30] Allwzy, Amany Ahmd, Wmrad, Hmdy Mhmd. (2017). "Athr Astkhdam Shbkh Altwasl Alajtma'y (Alfys Bwk) 'la Alqym Aleslamy: Drash Thlylyh". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Al'lwm Aleslamy Al'almyh. 'man. Alardn.
- [31] Almkhlafy, Hnan 'bdh. (2018). "Waq' Astkhdam Tlbt Klyt Altrbyh Fy Aljam'h Aleslamy Al'almyh Bmalyzya Lshbkt Altwasl Alajtma'y Fysbkw Watjahathm Nhwah". Mjlt Jam't Alqds Almftwhh: 9(26): 137- 160.
- [32] Almshaqbh, Abtsam, Wal'ekwr, Mhmd. (2014). "Fa'lyt Astkhdam Alshbkat Alelktrwny Fy Altwasl M' Altibh Fy Msaq Altrbyh Al'mlyh". Mjlt Athad Aljam'at Al'rbyh Lltrbyh W'lm Alnfs: 12(1): 117- 142.
- [33] Almsrhy, Yasmyn Ahmd. (2016). "Mda Mharat Alada' Altdrysy Alebda'y Lda M'imat Alryadyat Balmrhlh Alabtda'yh". Almjllh Al'rbyh Lldrasat Altrbywh Walajtma'yh Bals'wdyh: 1(9): 223- 259.
- [34] Almwmny, Fwaz Aywb, Walshmrany, 'bd Allh Salm. (2018). "Shdt Astkhdam Mwaq' Altwasl Lda Alm'lmy Walm'lmat". Mjlt Al'lwm Alajtma'yh: 46(4): 129- 155.

- [35] Nsr, Ryhab 'bd Al'zyz. (2017). "Astkhdam Albhth Alejra'y Md'wma Balfysbwk Fy Tnmyt Mharat Edart Alsif Walhl Alebda'y Llmshklat Alsfiyh Lda M'Imy Al'lwm Qbl Alkhdmh". Mjlt Altrbyh Al'Imy Bmsr: 20(10): 71- 126.
- [36] Qndlij, 'amr Ebrahym. (2018). Mnhjyt Albhth Al'Imy. Alardn: Dar Alyazwry Al'Imy Llnshr Waltwzy'.
- [37] Alqyny, Khald S'd, Walzhrany, 'bd Allh Ebrahym. (2018). "Athr Akhtlaf Nmt Altghdyh Alraj'h (Fwryh-M'ejlh) Fy Alrhlat Alm'rifyh 'la Tnmyt Althsyl Lda Tlab Alsif Alawl Althanwy Bmqrr Alhasb Alaly". Almjlh Aldwlyh L'lwm Altrbyh Walnfsyh: 1(11): 12- 70.
- [38] Alrshyd, Ala' Mhmd, Wmrad, Kaml Khwrshyd. (2014). "Astkhdamat Shbkty Altwasl Alajtma'y Alfysbwk Waltwytr Waleshba'at Almthqqh Lda Tlbt Aljam'at Alardnyh: Drash Mydanyh 'n Jam'ty Alardnyh Walshrq Alawst". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Alshrq Alawst. 'man. Alardn.
- [39] Alrwqy, Mtlq Mq'd. (2014). "Asbab Tdny Althsyl Lda Tlab Althanwyh Al'amh Fy Akhtbar Alqdrat Al'amh". Mjlt Klyt Altrbyh Bjam't Alazhr: 3(161): 257- 301.
- [40] Abw Rya, Mhmd Ywf, Wkhmasyh, Eyad Mhmd, Wmnsr, 'thman Mnsr. (2010). Asasyat Fy Almnahj Wtrq Altdrys. Ha'l: Dar Alandls Llnshr Waltwzy'.
- [41] Als'edany, Bndr Hsn, Walryashy, Hmzh 'bd Alhkm. (2018). "Mda Astkhdam M'Imy Alhasb Alaly Lastratyjyh Alkhra't Almfahymy Bmhafzh Mhayl 'syr". Almjlh Aldwlyh L'lwm Altrbwyh Walnfsyh Balm'ssh Al'rbyh Llbhth Al'Imy Waltmnyh Albsryh Bmsr: 1(10): 154- 202.
- [42] Alsafy, Mhmd Ahmd, Wknh, Mstfa Drar. (2016). "Twytr Asalyb Altdrys Bastkhdam Altqnyat Alt'lymyh Wdwrha Fy Rf'e M'dl Althsyl Aldrasy Lda Altlab". Rsalt Dktwrah Ghyr Mnshwrh. Jam't Am Drman Aleslamy. Am Drman. Alswdan.
- [43] Salh, Mhmd Frj. (2018). "Athr Astkhdam Alywtywb Walfys Bwk Fy Thsyt Tlhb Aljam'h Alardnyh Lmrhlh Albkawryws Fy Madt Allghh Alenjlyzyh". Almjlh Al'rbyh Ldman Jwdt Alt'lym Al'am: 11(34): 3- 24.
- [44] Alsdhan, 'bd Alrhmn. (2015). "Waq' Astkhdam Shbkat Altwasl Alajtma'y Fy Altdrys Aljam'y Lda A'da' Hy't Altdrys Bjam't Almlk S'wd". Mjlt Klyt Altrbyh Bjam't 'yn Shms: 4(39): 537- 588.
- [45] Alshhyl, Mnyrh 'bd Al'zyz. (2019). "Mstwa W'a M'Imat Alryadyat Bastkhdam Shbkat Altwasl Alajtma'y Fy T'lym Alryadyat Wdrjt Amtlakhn Lmharat Astkhdamha". Mjlt Klyt Altrbyh Bjam't Asywt: 35(1): 1- 32.
- [46] Shmsan, 'bd Alkrym 'bd Allh. (2014). "Athr Twzyf B'd Almsthdtat Altknwlwlyh Fy Altdrys 'la Tnmyt Mharat Albhth 'n Alm'lwm Alktrwnyaan Walda'f'yh Lt'lm Lda Tlhb Klyt Altrbyh Baltrbh Jam'eh T'z". Almjlh Al'rbyh Ltrbyh Al'elmyh: 1(2): 113- 139.
- [47] Alshrman, Mnyrh, Walmwmny, Mhmd, Walmwmny, Rby'. (2014). "Al'laqh Byn Edrak Alm'lmy Lfa'lyh Brnamj Dblwm Tknwlwly Alm'lwm Walatsalat Wkfayathm Almnyh Fy Mhafzt 'ljwn Mn Wjht Nzrhm". Almjlh Alardnyh Fy Al'lwm Altrbwyh: 10(4): 395- 409.
- [48] Shyl, Hsn Flah, Wabrahym, Mstfa Ebrahym. (2017). "Tathyr Astkhdam Mwaq' Altwasl Alajtma'y 'la Althsyl Aldrasy Fy Klyh 'lwm Alhaswb Walryadyat". Jam't Alqadsy, Aldywanyh, Al'raq.
- [49] Slamh, 'bd Alhafz. (2019). Asasyat Fy Tsmym Altdrys. Alardn: Dar Alyazwry Al'Imy Llnshr Waltwzy'.
- [50] Slyman, 'bd Alrhmn Syd. (2014). Mnahj Albhth. Alryad: 'alm Alktb Llnshr Waltwzy'.
- [51] Abw Smrh, Mhmwd Ahmd, Waltyty, Mhmd 'bd Alelh. (2019). Mnahj Albhth Al'Imy Mn Altbym Ela Altmkyn. Alardn: Dar Alyazwry Al'Imy Llnshr Waltwzy'.
- [52] Sndy, Nadyh Ahmd. (2015). "Atjahat Talbat Jam't Am Alqry Nhw Twzyf B'd Ttbyqat Alwyb 2 (Alfys Bwk) Fy Alt'lym". Mjlt Alqra'h Walm'rfh: 1(165): 1- 77.
- [53] Alswa'yr, Hnd 'bd Allh, Walshr', Ebrahym Ahmd. (2017). "Dwaf' Astkhdam Altibh Lshbkt Altwasl Alajtma'y Alfysbwk Facebook W'laqtha Bhsylhm Alakadymy". Drasat Al'lwm Altrbwyh Balardn: 44(1): 271- 284.
- [54] Ywns, Khald Ahmd. (2017). "Athr Astkhdam Hqyb Tdryb Elktrwny Fy Tnmyt Mharat Alt'lym Alelkrwny Lda M'Imy Alhasb Alaly Balmrhlh Althanwyh". Alm'tmr Aldwly Althalth Mstqbl E'dad Alm'lm Wtnmyth Balwtn Al'rby. Aljzyh, Msr.
- [55] Alzhrany, Salhh Hamd, W'skw, Sna' Salh. (2019). "Athr Astkhdam Mwaq' Altwasl Alajtma'y 'la Althsyl Aldrasy Ltlab Wtalbat Almrhlh Almtwsth Walthanwyh Bmdynh Jdh". Almjlh Aldwlyh L'lwm Altrbwyh Walnfsyh: 1(30): 224- 282.
- [56] Alzhyry, Hydr 'bd Alkrym. (2017). Mnahj Albhth Altrbwy. Alardn: Mrkz Dybnw Lt'lym Altkfyr.
- [57] Zytwn, Hsn Hsyn. (2001). Mharat Altdrys R'yh Fy Tnfyd Altdrys. Alqahrh: 'alm Alktb.

## فعالية وحدة تعليمية مقترحة في إكساب بعض المهارات الحاسوبية الأساسية لطفل ما قبل المدرسة

ميمونة بنت محمد مكي بن هداية الله عبدالنواب

جامعة أم القرى- المملكة العربية السعودية

maabdultawab@uqu.edu.sa

DOI: <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.4>

تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠/٢/١٢

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٠/١/٢

### المخلص:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة فعالية وحدة تعليمية مقترحة في إكساب بعض المهارات الحاسوبية الأساسية لطفل ما قبل المدرسة، واتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم مجموعتين إحداهما تمثل المجموعة الضابطة، والأخرى تمثل المجموعة التجريبية ذات الاختبار القبلي والبعدي، كما اعتمدت الباحثة في اختيار العينة على الطريقة العشوائية البسيطة والتي تكونت من (٦٠) طفلاً وطفلة من أطفال المستوى التمهيدي بروضة شعاع المعرفة بالعاصمة المقدسة، حيث قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية بلغ عددها (٣٠) طفلاً وطفلة، ومجموعة ضابطة بلغ عددها (٣٠) طفلاً وطفلة. وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية وحدة تعليمية مقترحة في إكساب بعض المهارات الحاسوبية الأساسية في المجال المعرفي والأدائي لطفل ما قبل المدرسة، والكشف عما إذا كان هناك فروق بين الذكور والإناث من أفراد المجموعة التجريبية في المهارات الحاسوبية في المجال المعرفي والأدائي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط المجموعة التجريبية، ومتوسط المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، وفي بطاقة الملاحظة بعد ضبط الأدوات القبلي لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين الإناث والذكور من أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة في الاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة في المهارات الحاسوبية، بعد دراستهم للوحدة المقترحة، كما أوصت الدراسة في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بإضافة وحدة الحاسب الآلي للوحدات التعليمية في رياض الأطفال، وتقديم الوحدات التعليمية في رياض الأطفال على الأقرص المضغوطة تماشياً مع استراتيجيات التعليم الإلكتروني، والمراحل التعليمية.

الكلمات المفتاحية: مهارات؛ حاسوبية؛ طفل؛ قبل المدرسة؛ وحدة تعليمية.

### المقدمة:

تعتبر مرحلة رياض الأطفال في كلِّ الدَّول المتقدِّمة مرحلةً تربويَّة تعليميَّة هادفة، لارتباطها بمرحلة الطَّفولة المبكرة التي تعتبر من أخصب وأخطر مراحل العمر في حياة الإنسان، باعتبارها مرحلةً حاسمة في تكوين وتشكيل أبعاد النمو الأساسية، ولهذا التَّرسيم في شخصيَّة الطفل أبلغ الأثر في مستقبل حياته الثقافيَّة والاجتماعيَّة والسلوكيَّة (أبو عياد، ٢٠١٨).

ولقد شهدت السَّنوات الأخيرة من القرن العشرين اهتماماً بضرورة تضمين البرامج الدَّراسية خبرات عملية في مراحل عمريَّة مبكرة، كان معظمها مرتبطاً بالحاسب الآلي وتطبيقاته في التَّعلم والتعليم (سليمان والجمال، ٢٠٠٢، ١١) لذلك كان من المنطقي مواجهة هذه التَّحفاة البديلة، وتهيئة المجتمعات العربيَّة، وبشكل أخصَّ الطفل العربي بتنمية الوعي العلمي لديه نحو هذه التكنولوجيَّا (مازن، ٢٠٠٦، ٣٤)،

ويعد الحاسب الآلي من أهمَّ المنتجات والتطبيقات لتكنولوجيَّا المعلومات والاتصالات، ويقوم الآباء بتزويد أطفالهم في المنزل بالخبرة الخاصَّة بأجهزة الحاسب الآلي، ولقد سُقت أعداد كبيرة منها طريقتها في فصول ما قبل المدرسة، لذلك ينبغي تعريف الأطفال الصغار باستخدامها، حيث يعتبر تعلم الحاسب الآلي أحد الأولويَّات بالنسبة للصغار باعتباره أداة المستقبل، ويمثل شكلاً من أشكال التكنولوجيَّا التي لها تأثيرٌ عميق بالفعل على حياتنا (سراج ووايتبريد، ٢٠٠٦، ١٧).

حيث إن الخبراء يؤكِّدون أنَّ الطفل في سنَّ العامين، أو ثلاثة الأعوام يمكنه استخدام الحاسب الآلي وفي سنَّ الرابعة يبحر في عالم الإنترنت، حيث يقول روبرتو مارلينا -أستاذ علوم التكنولوجيَّا في جامعة روما- "في هذه السنَّ يقرن الطفل الكلمات بالأشياء، ومن خلال الحاسب الآلي يطور قدراته،

والتعرف على الأصوات والصور، كما يمكنه التصغير، والتكبير مما ينمي لديه الحواس المرئية والصوتية (فزازي، ٢٠٠٤، ١١٠)، كما تشير مارياد (MARYAD, 2005,57) إلى أن الأطفال من ٣: ٤ سنوات تتطور المهارات الحركية الدقيقة لديهم بسرعة من خلال اللعب بأنشطة الحاسب الآلي البسيطة. كما يساعد على اكتساب الطفل لأسلوب حل المشكلات من خلال ممارسته لبعض الأنشطة، والألعاب التعليمية على الجهاز، الأمر الذي ينمي مداركه، ويزوده بدائرة معلوماتية قلما تتوافر له عن طريق وسائل أخرى داخل الروضة (ماجدة صالح، ٢٠٠٢، ٥٩)، حيث ينبغي أن نشجع الطفل على أن يرى نفسه عالماً، أو مصمماً في المستقبل؛ لتوفر المنتجات العلمية والتكنولوجية حولنا في كل مكان، ولذلك يمكن أن نبدأ في تعليم الأطفال طبيعة هذه الأشياء في أي وقت (سراج وماكليود، ٢٠٠٥، ٧٣)، ويضيف (عثمان، ١٤٢١هـ، ص ٧٠) أنه ينبغي على المعلمة أن تشجع الطفل على القيام ببعض المهارات التي تساعد على تحمل المسؤولية، فلا تميل إلى تأجيلها إلى أن يكبر ويتقنها جيداً.

كما ينبغي تهيئة الأطفال لمستقبل تحكمه المعلوماتية عن طريق تعريفهم بالحاسب الآلي، وبطريقة تشغيله تحت شعار "محو الأمية المعلوماتية أو ثقافة الحاسب الآلي" من أجل تدريب الأطفال على ذلك (الفار"أ"، ٢٠٠٣، ٧٣)، ثم إن التعرض للحاسبات الآلية وتنمية بعض مهارات الحاسبات الآلية الأساسية يجب أن يحتل مكاناً من برامج الطفولة المبكرة (إيفال، ٢٠٠٤، ١٩١).

وقد اتفق شركاء مشروع التكنولوجيا المتطورة على أن المنهج الدراسي الخاص بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات يجب أن يكون له اتجاهان منفصلان:

الاتجاه الأول: يرتبط بوضع خطة عاجلة؛ لمحو الأمية التكنولوجية، وتعريف الأطفال باستخدامات تكنولوجيا المعلومات والاتصال.  
الاتجاه الثاني: يرتبط بتطوير قدرات الأطفال العملية على استخدام الأدوات التي توفرها هذه التكنولوجيا (سراج ووايتبريد، ٢٠٠٦، ٢٤).

وقد أهتمت المملكة العربية السعودية اهتماماً كبيراً بالأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة (رياض الأطفال) إيماناً منها بأهمية هذه المرحلة وخطورتها، فالأطفال هم المستقبل وعماد تحقيق ما تصبوا إليه المملكة العربية السعودية من تقدم ورفق ونشر كلمة التوحيد. وقد ذكرت (هند الخثيلة ٢٠٠٠، ٢٦ - ٢٩) أن المملكة عرفت رياض الأطفال منذ أكثر من ثلاثين عاماً حيث كان القطاع الأهلي هو المسؤول الوحيد عن رياض الأطفال حتى عام ١٣٨٥هـ، حيث تولت وزارة المعارف عملية الإشراف الفني على رياض الأطفال، وبدأت تنشئ رياض الأطفال الحكومية وافتتحت أول روضة حكومية بمدينة الرياض عام ١٣٨٦هـ، وفي عام ١٤٠٠هـ أصبح الإشراف على رياض الأطفال تابعاً للرئاسة العامة لتعليم البنات، وافتتحت أول روضة تابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات في مكة المكرمة عام ١٣٩٥هـ، وفي العام التالي قامت الرئاسة بافتتاح (١٠) رياض أطفال بمدينة الرياض، ومع توالي السنين حققت الرئاسة العامة لتعليم البنات جهوداً حقيقية في توفير رياض الأطفال في أنحاء المملكة وأصبحت تحظى بوضع خاص فلها مناهج مقرر ومعلمات يتم إعدادهن تدريباً، حيث ذكر الأمير طلال بن عبد العزيز آل سعود رئيس برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية كما ذكرت (هالة الصمادي ونجوى مروة، ٢٠٠٦ م، ص ٧\_٨)

وقد شهد العقد الماضي زيادة كبيرة في أعداد أجهزة الحاسب الآلي في فصول ما قبل المدرسة على المستوى العالمي وقد صاحب ذلك الاهتمام البالغ بالتكنولوجيا في العملية التعليمية اهتماماً بالأبحاث التي تناولت كثيراً من القضايا المتعلقة باستخدام الحاسب الآلي على وجه الخصوص في مرحلة الطفولة المبكرة، والتي تناقش مدى فعاليته في تحسين نتائج التعلم ومناسبته لتلك المرحلة النمائية وقد أكدت العديد من هذه الأبحاث على فاعلية الحاسب الآلي وقدرة التلاميذ في هذه المرحلة العمرية على التفاعل معه (هنا عبد الرحيم، ٢٠٠٦، ٩).

وقد أكدت العديد من الدراسات على ضرورة استخدام الحاسب في رياض الأطفال؛ منها دراسة مشاعل الشويعر (١٩٩٨م)، التي أشارت إلى تأييد المعلمات والمديرات والمشرفات لاستخدام الحاسب الآلي في رياض الأطفال، ومن ثم دعت إلى الإسراع في إدخاله، وقد كانت من أبرز توصيات قربان (٢٠٠٧، ١٦٧) تفعيل دور الحاسب الآلي في العملية التربوية بالطرق الحديثة.

والدراسة الحالية تكتسب أهميتها من أهمية مرحلة رياض الأطفال، وأهمية ما يقدم فيها للأطفال من وسائل تكنولوجية، فضلاً عن الدور الفاعل الذي يضطلع به الحاسب الآلي من تشكيل وعي الطفل، وإثراء وتنمية المفاهيم المختلفة التي ينبغي أن يؤسس لها في هذه المرحلة، وفي ضوء قصور مناهج رياض الأطفال الحالية في إكساب أطفال ما قبل المدرسة المهارات الحاسوبية الأساسية، كان لابد من المساهمة في تطوير مناهج رياض الأطفال. ومن هنا تأتي هذه الدراسة؛ لتكشف عن أهمية تنمية المهارات الحاسوبية لدى أطفال ما قبل المدرسة، حيث لم تجر دراسة عربية - على حد علم الباحثة - في إعداد وحدة تعليمية لتنمية المهارات الحاسوبية للأطفال.

#### الإحساس بالمشكلة:

لوحظ في بعض الدراسات السابقة عدم التركيز على إكساب الأطفال المهارات الحاسوبية، حيث إنه تم الاتفاق مع جميع الأطفال بأن تكون مهمة فتح وإغلاق الجهاز، والبرنامج من اختصاص الباحثان، وذلك حرصاً على سلامة الأجهزة الخاصة بالروضة، بالإضافة إلى ضيق الوقت لتعلم ذلك.

ولذلك؛ سيتم إعداد الوحدة التعليمية للأطفال من 5-6 سنوات؛ لأن القدرة على التركيز في هذه المرحلة تكون أكبر في هذه المرحلة من المراحل التي قبلها، وتصبح عضلاتهم الصغيرة أكثر مرونة والتحكم فيها واضح، كما تكون استجاباتهم للأنشطة أفضل (هالة الصمادي ونجوى مروة، ٢٠٠٦، ٦٧) ونسبة حضور الأطفال في هذه المرحلة أكثر من غيرها.

#### مشكلة الدراسة:

تحدد مشكلة الدراسة في عدم وجود وحدة تعليمية للحاسوب في برامج رياض الأطفال، وسعيًا من البحث الحالي للإسهام في حل هذه المشكلة تحاول الباحثة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فعالية وحدة تعليمية مقترحة في إكساب بعض المهارات الحاسوبية الأساسية لطفل ما قبل المدرسة؟  
ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

- السؤال الأول: ما أهم المهارات الحاسوبية المعرفية والأدائية التي ينبغي إكسابها لطفل ما قبل المدرسة؟  
السؤال الثاني: ما مستوى أطفال ما قبل المدرسة - عينة البحث- في تلك المهارات؟  
السؤال الثالث: ما الوحدة التعليمية المقترحة في إكساب هذه المهارات؟  
السؤال الرابع: ما فعالية الوحدة المقترحة في إكساب الجانبين المعرفي والأدائي لتلك المهارات الحاسوبية لدى الأطفال (عينة تجربة البحث)؟  
السؤال الخامس: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب المهارات الحاسوبية للجانبين المعرفي والأدائي يعزى للجنس (ذكر، أنثى)؟

#### فروض الدراسة:

١. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى  $\geq 0.05$  بين المتوسط البعدي لدرجات المجموعة التجريبية (التي درست بالوحدة المقترحة) والمتوسط البعدي لدرجات المجموعة الضابطة (التي لم تدرس بالوحدة المقترحة) في الاختبار التحصيلي المصور بعد ضبط الاختبار القبلي.
٢. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى  $\geq 0.05$  بين الأداء البعدي للمجموعة التجريبية، والأداء البعدي للمجموعة الضابطة في بطاقة الملاحظة بعد ضبط الملاحظة القبلي.
٣. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى  $\geq 0.05$  بين المتوسط البعدي لدرجات الإناث والمتوسط البعدي لدرجات الذكور في المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي المصور بعد ضبط الاختبار القبلي.
٤. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى  $\geq 0.05$  بين المتوسط البعدي لدرجات الإناث والمتوسط البعدي لدرجات الذكور في المجموعة التجريبية في بطاقة الملاحظة للأداء البعدي للمهارات الحاسوبية بعد ضبط الملاحظة القبلي.

#### أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى محاولة تطوير برامج رياض الأطفال في مجال تقنية الحاسب الآلي وذلك من خلال:

١. تحديد أهم المهارات الحاسوبية المعرفية والأدائية التي ينبغي إكسابها لأطفال ما قبل المدرسة.
٢. التعرف على قبل المدرسة - عينة البحث - في معرفتهم وأدائهم المهارات الحاسوبية قبلياً وبعدياً (عن طريق إعداد أدوات لقياس المهارات الحاسوبية (بطاقة الملاحظة والاختبار التحصيلي المصور).
٣. إكساب تلك المهارات من خلال وحدة تعليمية مقترحة (وحدة الحاسب الآلي) من إعداد الباحثة.
٤. قياس فعالية تلك الوحدة على الجوانب المعرفية والأدائية.
٥. الكشف عن الفروق بين الجنسين (ذكور وإناث) في اكتساب المهارات الحاسوبية في رياض الأطفال.

#### أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في أنها:

١. تتوافق مع خطط إدارات رياض الأطفال في إدخال الحاسب الآلي بها، والسعي إلى توفير بعض الأجهزة ومحاولة استخدامها.
٢. تتوافق مع رغبة أولياء الأمور الملحة في محو الأمية التقنية للأطفال في هذه المرحلة المهمة من حياتهم.
٣. توفر الظروف المناسبة، والتي تشجع الطفل على الابتكار، والإبداع، والتي يلعب الحاسوب دوراً كبيراً في توفيرها، كما دلت الدراسات السابقة.
٤. تلي توجهات وزارة التربية والتعليم لإدخال الحاسب الآلي في التعليم، وجعله مادة دراسية مما يجعل إدخال الحاسب الآلي أمراً ملجأً في مرحلة رياض الأطفال.

٥. مرونة وضع البرامج المنهجية، والأنشطة المقدمة لأطفال رياض الأطفال وطبيعة تكوين الفصل من حيث احتوائه على الأركان المختلفة، الأمر الذي يسهل إمكانية إضافة الأنشطة الحاسوبية بشكل سلس لا يمثل تغيراً كبيراً لطبيعة برامجها، بل يمثل إثراء لها، ويساعد على توضيحها، وتحسن تقدمها.
٦. قد تعطي هذه الدراسة مؤشرات للقيام ببحوث أخرى مماثلة في فئات عمرية مختلفة، وقد تسهم في إثراء البحوث والدراسات في مجال تقنيات التعليم وتوظيفها في رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية.
٧. قد تفيد هذه الدراسة معلمات رياض الأطفال في التعرف على مواطن القوة وجوانب الضعف في المهارات الحاسوبية للطفل، وفي ضوء نتائج هذه الدراسة تستطيع المعلمة تدعيم مواطن القوة لديه، وتلافي جوانب القصور، وبالتالي تقويم المهارات الحاسوبية وتحديد المهارات الحاسوبية اللازمة لأطفال رياض الأطفال..
٨. قد تفيد نتائج هذه الدراسة وتوصياتها، أصحاب القرار والتخطيط والتنفيذ والتطوير برياض الأطفال بتبني الأصلاح منها، مما يسهم في إعداد جيل جديد من الأطفال قادر على التعامل مع أدوات العصر وفق ما يستجد في مجال التكنولوجيا الحديثة، وبالتالي سوف تفيد في تطوير برامج رياض الأطفال مبنياً على نتائج البحث العلمي.
٩. تعزز هذه الدراسة من قدرات الأطفال على التعلم بواسطة التقنيات الحديثة، وذلك لأهمية الدور الذي تلعبه تقنيات المعلومات في حياة أطفالنا منذ عمر مبكر.
١٠. توفير خلفية نظرية وعملية للمشرفات التربويات في رياض الأطفال لتقديم الحلقات التنشيطية للمعلمات في مجال المهارات الحاسوبية.
١١. إضافة وحدة الحاسب الآلي لمنهج الوحدات التعليمية في رياض الأطفال.

#### حدود الدراسة:

سوف تلتزم الباحثة بالحدود التالية في دراستها:

١. تبنت الدراسة الحالية المنهج المطور لرياض الأطفال (منهج التعلم الذاتي).
٢. طبقت الدراسة خلال الوحدات التعليمية في رياض الأطفال حيث ستعمل الباحثة على إحداث وحدة جديدة (وحدة الحاسب الآلي) في إكساب بعض المهارات الحاسوبية الأساسية لطفل ما قبل المدرسة.
٣. اقتصرت الدراسة على مستوى الأطفال في المهارات الحاسوبية المعرفية والأدائية من وجهة نظر المختصين والمختصات في المجال.
٤. تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٢٨-١٤٢٩ هـ.
٥. اقتصرت هذه الدراسة على عينة عشوائية من أطفال المستوى الثالث (٥-٦) سنوات في روضة شعاع المعرفة بمدينة مكة المكرمة.

#### مصطلحات الدراسة:

- **فعالية Effectiveness:** الأثر المرغوب من البرنامج في تحقيق أهدافه وتحقيق أهداف وحاجات الأفراد الاجتماعية والنفسية والمادية (الجراحشة، ٢٠٠٥، ٨٤)، وتعرف إجرائياً في حدود البحث الحالي بأنها الدرجات التي يتحصل عليها الأطفال في المجموعتين التجريبية والضابطة على الأدوات (مقياس يتضمن بطاقة الملاحظة والاختبار التحصيلي المصور) القبلي والبعدي بناءً على تطبيق الوحدة التعليمية.
- **الوحدات التعليمية Instructional Modules:** تنظيم خاص في مادة الدراسة، وطريقة في التدريس، تضع التلاميذ في موقف تعليمي متكامل، يثير اهتمامهم ويتطلب منهم نشاطاً متنوعاً يؤدي إلى مرورهم في خبرات معينة وإلى تعلمهم تعليماً خاصاً، ويترتب على ذلك بلوغ مجموعة من الأهداف (المكاوي، ٢٠٠٠، ١٢١)، أما التعريف الإجرائي للوحدة التعليمية في البحث الحالي فهو (تنظيم خبرات التعلم من خلال أنشطة تعليمية في مجال الحاسب الآلي، تزود طفل ما قبل المدرسة بمعرفة وأداء معين لتحقيق الأهداف المحددة في مجال بعض المهارات الحاسوبية الأساسية).
- **المهارة Skill:** تعرّف بأنها حذاقة تنمو بالتعلم، وقد تكون حركية، أو لفظية أو عقلية أو مزيجاً من أكثر من نوع (الخولي، ١٩٩٤، ٤٤٦)، وتعرف إجرائياً في حدود البحث الحالي بأنها: الأداء الذي يظهر على سلوك أطفال ما قبل المدرسة، والمعرفة التي يتم إكسابهم بها، والذي توضح مدى اكتسابهم للمهارات الحاسوبية من خلال الوحدة التعليمية التي ستقدم لهم.
- **الحاسب الآلي Computer:** آلة إلكترونية صممت لاستلام، وتخزين، وإجراء العمليات على البيانات من أجل إجراء جميع العمليات السهلة، والصعبة بطريقة دقيقة، ومنظمة وسريعة للحصول على النتائج من إجراء العمليات أوتوماتيكياً (عيادات، ٢٠٠٤، ١٩)، ويعرف الحاسب الآلي إجرائياً في حدود البحث الحالي بأنه الجهاز المستخدم في رياض الأطفال بهدف التعلم.
- **المهارات الحاسوبية:** قسمت الباحثة المهارات الحاسوبية إلى قسمين وعرفتها كالتالي:

- المهارات الأدائية: أداء أطفال ما قبل المدرسة وقدرتهم على استخدام الحاسب الآلي (فتح وإغلاق الحاسب الآلي - استخدام الفأرة- استخدام لوحة المفاتيح- استخدام البرمجيات)والذي يظهر على سلوكهم من خلال بطاقة الملاحظة.
- المهارات المعرفية: مجموعة المعارف والحقائق (الحاسب الآلي وبعض مكوناته الخارجية- موقع بعض (الحروف - الأرقام -مفاتيح التحكم) الموجودة على لوحة المفاتيح- أنواع الحاسب الآلي- بعض استخداماته في الحياة اليومية- الطريقة التي يعمل بها الحاسب الآلي- بعض طرق المحافظة على الحاسب الآلي والأقراص- مخاطر الحاسب الآلي)، والتي تمكن طفل ما قبل المدرسة على التعامل مع الحاسب الآلي واستخدامه بطريقة فعالة.
- طفل ما قبل المدرسة Pre-School Child: هو الطفل الذي يلتحق بروضة أطفال رسمية أو أهلية في السن المناسبة (من 3-5 سنوات من عمره) وذلك من أجل التهيؤ للتعلم، والتدريب على الاستعداد للدراسة والاندماج الاجتماعي، ويخضع لإشراف في وتربوي. (أبو عبا، ٢٠١٨)، ويعرف إجرائياً في حدود البحث الحالي بأنه الطفل الذي يلتحق برياض الأطفال في مرحلة التمهيدي ويتراوح سن الطفل في هذه المرحلة (٥ - ٦ سنوات).

## الإطار النظري

يتردد دائماً أن الأطفال هم صناع المستقبل والاهتمام بهم من أهم المعايير التي يقاس بها تحضر الأمم والشعوب وهم الاستثمار الأمثل لبناء مستقبل أمة من الأمم، حيث أكدت الدراسات العالمية أن بناء المواطن العصري نفسياً واجتماعياً وصحياً وثقافياً يبدأ من مرحلة الطفولة المبكرة، نظراً لما للثمنشة فيها تأثير كبير على بناء الشخصية وخلق القيم والمهارات التي يجب أن تقدم للطفل في وقت مبكر لأن تأخير تقديم بعض القيم والمهارات للطفل إلى مرحلة تالية يعسر الاستيعاب الكلي لها ويهدر مرحلة عمرية حافلة بإمكانات التعلم والتأثر بالمجتمع حيث إن ذكاء الأطفال وتكوين شخصياتهم المستقبلية تتشكل نسبة كبيرة منها في السنوات الست الأولى من عمرهم، فهي مرحلة التكوين والإعداد، تتشكل فيها الميول والاتجاهات، وتفتح فيها القدرات والمواهب، وتتكون خلالها المفاهيم الأساسية للطفل كما ذكر(منصور، ٢٠٠٣، ١٤٩). ولقد اهتم الاختصاصيون دوماً بهذه المرحلة؛ لأنَّ الطفولة في سنوات ما قبل المدرسة تنطوي على أهمية فائقة في نمو الفرد، وارتقاء شخصيته، وفي تحديد مسار صحته النفسية مدى الحياة.

وفيما يلي عرض لمفهوم رياض الأطفال، وأهميتها، وأهدافها، والمنهج المتبع في رياض الأطفال بالملكة العربية السعودية

**مفهوم رياض الأطفال Kindertartens:**

هي المؤسسات التربوية التعليمية التي يتم فيها التعليم عن طريق الأنشطة التربوية التي تعد الطفل، وتؤهله للمرحلة الابتدائية، ويكتسب فيها المفاهيم والمهارات الأساسية، وتعد لتعلم القراءة، والكتابة، ومبادئ الرياضيات، إلى جانب غرس العادات الاجتماعية، والقيم الأخلاقية المرغوب فيها، كما تتيح له فيها فرص اللعب، والحركة والنشاط والتعبير الفني(علي وهالة الخريبي، ٢٠٠٤، ٥).

وتعرفها (هدى قناوي، ٢٠٠٤، ٣٠) مؤسسة تربوية تنموية، تنشئ الطفل، وتكسبه فن الحياة، باعتبار أن دورها امتداد لدور المنزل، وإعداده للمدرسة النظامية، حيث توفر له الرعاية الصحية، وتحقق مطالب نموه وتشبع حاجاته بطريقة سوية، وتتيح له فرص اللعب المتنوعة؛ فيكتشف ذاته، ويعرف قدراته، ويعمل على تنميتها ويتشرب ثقافة مجتمعه، فيعيش سعيداً متوافقاً مع ذاته ومجتمعه.

وذكرت ذلك هدى الناشف(١٧هـ، ١٣) في عام (١٨٤٠م) أنشأ فرويل أول روضة للأطفال لتعرف بهذا الاسم حتى يومنا هذا. كما ذكر(فارس، ٢٠٠٦، ٨) هدف هذه الرياض وهو مساعدة الأطفال على تنمية قدراتهم ومواهبهم.

## أهمية رياض الأطفال:

- تتبع أهمية رياض الأطفال من أهمية مرحلة الطفولة المبكرة حيث إنها مرحلة حاسمة في تشكيل أساسيات الشخصية ومسار نموها، ولها أهميتها في العملية التربوية فهي حلقة وسطى بين المنزل والمدرسة لأنها امتداداً مرحلياً للتربية الأسرية أو خطوة تمهيدية للسلم التعليمي، وهي في كلتا الحالتين فترة حاسمة في حياة الطفل لبناء شخصيته وتكامل جوانب نموه الأساسية من عقلية وإدراكية، لغوية وجمالية، جسمية وحركية، اجتماعية وخلقية، انفعالية، حسية ومهارية كل هذا يجعلها مرحلة هامة ولها أبلغ الأثر في حياة الطفل المستقبلية، وباستقراء الأدبيات التربوية لأهمية رياض الأطفال كما أوضحها جيهان وخديجة(٢٠١١)، وهالة الصمادي ونجوى مروة (٢٠٠٥، ١٠٠٩) تتلخص أهمية رياض الأطفال في كونها:
١. قاعدة البناء التربوي فهي تقدم برامج تربوية تسهم بصورة فعالة في تنمية الاستعداد للتعلم المدرسي عند الأطفال وتهيئتهم للانتظام في التعليم الأساسي حيث تخفف من حدة الكثير من المشكلات النفسية والسلوكية والاجتماعية التي غالباً ما تصاحب الأطفال عند التحاقهم بالمدرسة.
  ٢. سنوات تشكيل المفاهيم والمهارات الأساسية اللازمة للأطفال من خلال التجريب والممارسة واللعب.
  ٣. مرحلة هامة تساعد على نمو الأطفال نمواً سليماً (جسماً، فكراً، لغوياً، خلقياً، اجتماعياً) وتوسع مداركهم وتصلق مهاراتهم وتشبع حاجاتهم المختلفة، وتوجه ميولهم بالشكل الصحيح.
  ٤. تزود الأطفال في سن مبكرة بالقيم والاتجاهات والمبادئ التي يؤمن بها مجتمعهم، وتكسبهم العديد من العادات الجيدة مثل النظام، والنظافة، وضبط النفس، وتجعلهم يعبرون عن آرائهم بكل جزأة وحرية وبدون قيود
  ٥. مرحلة الإبداع والابتكار، فالطفولة المبكرة هي مرحلة تفتح هذه القدرات.

٦. تربي الأطفال نفسياً واجتماعياً للانتقال من الذاتية الفردية إلى التفاعل والتعامل مع الآخرين من خلال اللعب الجماعي فتغرس فيهم روح التعاون واحترام ملكية الآخرين.
  ٧. مرحلة مرنة، يكون الأطفال فيها أكثر استجابة لتعديل سلوكهم، فالأطفال في حالة من التشكيل والتكوين وهم لذلك قابلون للتغير والتعديل أكثر من أي مرحلة نمائية أخرى.
  ٨. مرحلة السؤال والاستكشاف والتقليد.
  ٩. من أهم الأسباب التي أعطت لرياض الأطفال أهمية كبيرة خروج المرأة للعمل، مما جعلها غير قادرة على التنسيق بين عملها وكثير من واجباتها التربوية الأساسية داخل بيتها، الأمر الذي أدى إلى ضرورة وجود رياض تقوم برعاية الأطفال وتربيتهم، بالإضافة إلى تعقد الحياة الاجتماعية والاقتصادية مما جعل الآباء والأمهات غير قادرين على الوفاء بالتزاماتهم نحو بعض الأمور الهامة في التعامل مع أطفالهم. وهنا تؤدي رياض الأطفال دوراً بارزاً في تهيئة وسائل التربية والتسليّة وتنمية روح الاستكشاف، فمن خلالها يتعرف الأطفال على بيئتهم، ويقومون بتجريب ما حولهم من أدوات ليستكشفوا هذه البيئة، ويلقوا العديد من الأسئلة والاستفسارات لتثري معرفتهم بها.
  - لكل هذه الاعتبارات أصبحت رياض الأطفال مهمة وجديرة بالاهتمام؛ لتأمين طفولة سوية مبكراً، ولضمان قوي بشريّة قادرة على العطاء والتنمية مستقبلاً؛ لذلك اهتمت حكومة المملكة العربية السعودية بدعم رياض الأطفال من أجل رعاية الطفولة والارتقاء بالمستوى التربوي في البلاد.
- أهداف رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية:**

تشكل الأهداف التربوية عادة القاعدة الأساسية التي يتم في ضوءها اختيار المدخلات التعليمية من حيث، مضمونها وأنشطتها وأساليبها وطرائق تقييمها؛ لذلك كان لابد من معرفة أهداف رياض الأطفال حتى يتم على ضوءها بناء الوحدة التعليمية في إكساب المهارات الحاسوبية الخاصة بتلك المرحلة. وقد ذكرت (هالة الصمادي ونجوى مروة، ٢٠٠٦، ٢٧) أهداف رياض الأطفال في سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية عام ١٣٩٠/١٩٧٠م كما يلي:

١. صيانة فطرة الطفل، ورعاية نموه الخلقي والعقلي والجسمي في ظروف طبيعية سوية مشابهة لجو الأسرة، متجاوبة مع مقتضيات الإسلام.
٢. تكوين الاتجاه الديني القائم على التوحيد، المطابق للفطرة.
٣. أخذ الطفل بأداب السلوك، وتيسير امتصاصه الفضائل الإسلامية، والاتجاهات الصالحة بوجود أسوة حسنة وقدوة محبة أمامه.
٤. إيلاف الطفل الجو المدرسي، وتهيئته للحياة المدرسية، ونقله برفق من الذاتية المركزية إلى الحياة الاجتماعية المشتركة مع أقرابه.
٥. تزويد الطفل بثروة من التعبيرات الصحيحة والأساسيات الميسرة والمعلومات المناسبة لسنه والمتصلة بما يحيط به.
٦. تدريب الطفل على المهارات الحركية، وتعويدته على العادات الصحية، وتربية حواسه وتمرينه على حسن استخدامها.
٧. تشجيع نشاطه الابتكاري، وتعهد ذوقه الجمالي، وإتاحة الفرصة أمام حيويته للانطلاق الموجه.
٨. الوفاء بحاجات الطفولة، وإسعاد الطفل، وتهيئته في غير تدليل ولا إرهاق.
٩. التيقظ لحماية الأطفال من الأخطار، وعلاج بوادر السلوك غير السوي لديهم، وحسن المواجهة لمشكلات الطفولة.

#### المنهج المتبع في رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية:

ذكرت هالة الصمادي ونجوى مروة (٢٠٠٥، ١٦) أنّ منهج رياض الأطفال يعتمد على أسلوب التعلم الذاتي، الذي يركز على النشاط الذاتي للأطفال، بمعنى أنّ يتعلم الأطفال بدافع ذاتي وأنّ ما يحركهم للتعلم حاجاتهم الذاتية، فيتفاعلون مع الوسائط التعليمية المتوافرة في بيئتهم التربوية التي تساعدهم على اكتشاف قدراتهم وتنميتها بما يتناسب مع نمط النمو الخاص بهم، بالتالي تكون المعلومات والخبرات التي يصلون إليها أكثر رسوخاً وثباتاً في ذهنهم. حيث أكد على ذلك مصحح (١٩٩٠، ١٣٠) حين ذكر أنّ التعلم المثمر لا يتم إلا بنشاط ذاتي يقوم به الأطفال.

وتمثل الوحدات التعليمية القائمة على الخبرة المناهج التعليمية في رياض الأطفال، وقد ذكر إبراهيم (١٩٩٠م) أنّ "منهج الوحدات عبارة عن تنظيم خاص في المادة الدراسية، وطريقة التدريس تضع الأطفال في موقف تعليمي متكامل يثير اهتمامهم، ويتطلب منهم نشاطاً متنوعاً يناسبهم، ويراعي ما بينهم من فروق فردية ويتضمن مرورهم بخبرات تربوية معينة تؤدي بهم إلى الفهم في ميدان أو أكثر من ميادين المعرفة، مع إكسابهم مهارات وعادات واتجاهات وقيم مرغوب فيها.

اتفق التربويون القائمون على العملية التعليمية في رياض الأطفال على مواضيع الوحدات التعليمية، ومحتواها لتفي بحاجات الأطفال وإثارة اهتمامهم بموضوعات تهمهم وترتبط بشؤون حياتهم، وليصبح محتوى الوحدات التعليمية المواد التعليمية التي يحتويها منهج رياض الأطفال، وصدر المنهج في طبعته الأولى عام (١٩٩١م ١٤١٢ هـ) في سبعة كتب.

## استعمال المعلمة للوحدات التعليمية:

تختار المعلمة الوحدات التعليمية حسب الترتيب الذي يناسبها ويناسب أطفالها، ويمكن لمجموعة من المعلمات أن يتفقن فيما بينهن على اختيار وحدات تعليمية تختلف كل واحدة عن الأخرى، ويعمل بذلك وفق إمكانية الروضة، وتوافر الأجهزة والأدوات والمواد المختلفة فيها، وذلك يتطلب من إدارة الروضة تنظيمًا وتنسيقًا رفيع المستوى لمساعدة كل معلمة ودعمها على تحقيق أهدافها، مع مراعاة التوازن والتكامل والترابط بينها وبين زميلاتها المعلمات.

## تعريف الوحدات التعليمية:

دراسة مخطط لها مسبقاً، يقوم بها التلاميذ في صورة سلسلة من الأنشطة التعليمية المتنوعة تحت إشراف المعلم وتوجيهه، وتنصب على موضوع يهم التلاميذ أو مشكلة تواجههم في حياتهم من خلال الأنشطة، لإكسابهم المعلومات والمفاهيم والحقائق في بعض جوانب المعرفة، وتكوين العادات والاتجاهات النافعة وتنمية القدرات، واكتساب المهارات اللازمة. (محمديوسف، ٢٠١١)

كما عرفت هالة الصمادي ونجوى مروة (١٤٢٧، ٢٣٨) الوحدة: هي تنظيم خاص في مادة الدراسة، وطريقة في التعليم، تضع الأطفال في موقف تعليمي متكامل يؤدي إلى بلوغ مجموعة من الأهداف المرغوب فيها.

## أنواع الوحدات التعليمية:

ذكر إبراهيم والكلمة (١٤٠٦ هـ، ١٨٩) أن هناك أنواع متعددة للوحدات التعليمية ولكن النوعين الرئيسيين هما:

١. الوحدة القائمة على المادة الدراسية: حيث تعتبر المادة الدراسية المحور الرئيسي لهذا النوع من الوحدات وهي تعالج نواحي هامة من حياة التلاميذ، فالمعلومات ليست غاية في حد ذاتها، ولكنها وظيفية، ولهذا النوع العديد من الصور التي تأخذ أشكالاً، تتمثل في أحد موضوعات المادة، أو في صورة مشكلة أو قاعدة أو تعميم.

٢. الوحدة القائمة على الخبرة: يكون محورها حاجات التلاميذ وميولهم ومشكلاتهم.

## أسس بناء الوحدة:

تقوم الوحدة على مجموعة من الأسس وهي كما حدتها (هالة الصمادي ونجوى مروة، ٢٠٠٦، ٢٣٨):

١. التكامل المعرفي الذي يؤدي إلى الترابط بين الخبرات التي تقدم للمتعلم بحيث ينظر للموضوع من جميع جوانبه وزواياه.
٢. إيجاد العلاقة بين الحياة داخل الروضة وخارجها ويعني ذلك إلغاء الحواجز بين الروضة والبيئة وجعلها أحد مصادر جمع المعلومات.
٣. الاهتمام بأنماط النشاط الذي لا يقتصر على الفصل الدراسي، بل يتنوع بحيث يجد كل تلميذ لونا من ألوان النشاط لمراعاة الفروق الفردية بينهم.
٤. تحقيق مبدأ شمول الخبرة حيث يتم الاهتمام بجوانب الخبرة المتعددة التي تتمثل في المعلومات والاتجاهات والمهارات والميول والتفكير وأوجه التقدير.
٥. التقويم في ضوء أسسه العلمية السليمة فيكون التقويم مصاحباً لعملية التعلم بصورة مستمرة، ويكون في الوقت نفسه شاملاً لجوانب الوحدة.

## خطوات بناء الوحدة التعليمية:

حتى يتم تنفيذ الوحدة التعليمية بفائدة كبيرة للأطفال يجب بناءها بتتبع الخطوات الصحيحة، والتي تكون خطة متكاملة لبناء الوحدة، وباستقراء الأدبيات التربوية لكل من (صادق ٢٠١١) و(سعدية بهادر، ٢٠٠٣، ١٢٠ - ١٢١) و(هالة الخريبي وإيمان أمين، ٢٠٠٥، ٦٧-١٢٤) يمكن بناء الوحدة التعليمية تعرضها الباحثة باتباع الخطوات التالية:

## أولاً: اختيار موضوع وعنوان الوحدة:

يجب أن يرتبط بحاجات الطفل النمائية من الناحية العقلية والاجتماعية والنفسية والجسمية واختيار عنوان الوحدة عنصر يشكل أهمية خاصة للطفل لأنه يساعد على إثراء حصيلته اللغوية وعلى فهم الحقائق والمفاهيم التي تحتوي عليها الوحدة، وينبغي أن يكون عنوان الوحدة سهل النطق، وأن يرتبط بالبيئة التي يعيش فيها الطفل، وأن يكون جذاباً يثير التفكير ويدفع إلى البحث والتأمل.

## ثانياً: مقدمة الوحدة:

تشكل مقدمة الوحدة عنصراً أساسياً للمعلمة لأنها تمثل النافذة أو الواجهة التي تقدم من خلالها معلومات مبسطة عن الوحدة، وهي تستثير تفكير المعلمة إلى كيفية تنفيذ تلك المعلومات من خلال الأنشطة المختلفة للوحدة وكذلك إلى ماهية الأدوات والأساليب وطرق التدريس التي يمكن استخدامها لتنفيذ الوحدة بل تدفع إلى التفكير في استخدام أساليب التقويم، وهي تمثل الغلاف للوحدة وتوضح ارتباط موضوع الوحدة بالبيئة التي يعيش فيها الطفل والمهن والصناعات المرتبطة بالموضوع والمفاهيم العلمية، والمفاهيم الدينية التي ترسخ العقيدة الإسلامية في ذهن الطفل وإظهار عظمة الخالق العظيم في خلقه، وأهمية الموضوع للطفل والجوانب التي تساعد على تنميتها لديه والأنشطة التي سوف يمارسها في الوحدة.

## ثالثاً: أهداف الوحدة:

اهتم علماء النفس والتربويون بتصنيف الأهداف حيث إن الغرض منها هو مساعدة المعلم على توفير أفضل ظروف التعلم للطفل حتى يتعلمها جيداً، وتتناول تصنيفات الأهداف بمستوياتها المختلفة جميع جوانبها المعرفية والوجدانية والنفس حركية.

عند كتابة الأهداف العامة للوحدة يجب مراعاة التالي:

١. يجب صياغتها بأسلوب لغوي جيد.
  ٢. إيجاز العبارة ودقة التعبير.
  ٣. يجب شمولها على كافة مظاهر النمو لدى الطفل (الجسمي - العقلي - الانفعالي - الاجتماعي).
  ٤. توجي للمعلمة بمفاهيم الوحدة.
  ٥. تساعد المعلمة على تحديد الأنشطة الفعالة لتنفيذ الوحدة.
- تحديد الأهداف السلوكية الإجرائية: وهي تمثل المتوقع من الطفل أداؤه بعد ممارسة الوحدة، ونلاحظ أن الأهداف السلوكية الإجرائية هي أهداف يجب أن يحققها الطفل بإشراف المعلمة وأن تبذل قصارى جهدها لتحقيق تلك الأهداف السلوكية الإجرائية في الوحدة.
- رابعاً: تحديد وتوصيف الوحدة التعليمية في إطارها العام:
- وذلك بوضع مواصفات خاصة بها بما يساعد على تحديد جميع المحاور التربوية والنفسية للخبرة ويسهل في عملية الإلمام بمحتواها ومضمونها ومكوناتها وعناصرها الرئيسية والفرعية، وبذلك يكون من السهل الانتقال للمرحلة التالية وهي تحليل المحتوى إلى عدد من المفاهيم الأساسية.
- خامساً: اختيار محتوى الوحدة:

- يعد المحتوى أول عناصر الوحدة التعليمية تأثيراً بالأهداف، وهو كل ما يضعه المخطط من خبرات سواء خبرات معرفية أو انفعالية أو حركية بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للطفل، وعملية اختيار المحتوى تتبع ثلاث خطوات مرتبة هي:
١. اختيار الموضوعات الرئيسة المترجمة للأهداف الموضوعية، والتي تمثل عينة مترابطة تظهر فيها طبيعة المحتوى، والأبعاد التي ينبغي أن يدرسها التلميذ على أن يكون حجم الموضوعات، وما تتضمنه من أبعاد يناسب الوقت المخصص لها بحيث يسمح باحتواء أفكار جديدة.
  ٢. اختيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات، وهي التي تعتبر الأساسيات المكونة للمادة، والتي يقوم خبراء المادة باختيارها، ويتم اختبارها تجريبياً في المواقف التعليمية، وذلك في ضوء الاعتبارات التي تم على أساسها هذا الاختيار.
  ٣. اختيار المادة الخاصة بالأفكار الرئيسة وهذا يمكن أن يتم عن طريق وضع العينة المناسبة من المادة لكل فكرة رئيسة، والعينة الموضوعية للمادة يجب أن تكون مثلاً صادفاً يعبر عن الفكرة الأصلية، وترتبط بها ارتباطاً منطقياً، ويجب اختيار العينة التي ترتبط بأكثر عدد ممكن من الأهداف، وتفي أكثر بحاجات البيئة المحلية وتتمشى مع اهتمامات، وميول التلاميذ، وتراعي بطريقة أفضل مستوى التلاميذ، وخبراتهم السابقة، وترتبط بمشكلات حياتهم، وتنعى قدراتهم.

#### معايير اختيار المحتوى:

- لاختيار المحتوى معايير متعددة يمكن تلخيصها في: أن يكون المحتوى مرتبطاً بالأهداف، وأن يكون صادقاً وله دلالة. وأن يرتبط بالواقع الثقافي الذي يعيش فيه الطفل، وأن يكون هناك توازن بين شموله وعمقه، وأن يراعي ميول وحاجات الأطفال.
- ويتكون محتوى الوحدة التعليمية المتكاملة من مجموعة مفاهيم رئيسية والتي تنبثق بشكل طبيعي من موضوع الوحدة والتي تترجم عادة إلى مفاهيم فرعية، يتدفق منها العديد من الأنشطة التعليمية الهادفة إلى تحقيق نمو الطفل معرفياً، ووجدانياً ونفس حركياً بصورة تعمل على تكامل جوانب نموه وشخصيته.

- ويجب أن يرتبط محتوى المنهج بحاجات الطفل ويعمل على إشباعها حتى تحقق الأهداف، وهناك أهدافاً تربوية تسعى مؤسسات رياض الأطفال إلى تحقيقها عبر المنهج المقدم للطفل من خلال محتواها، متمثلة في الآتي:
١. بناء الطفل من الداخل بحيث يكون متمسكاً بالقيم الروحية والأخلاقية.
  ٢. تربية النشء على حب الوطن والدفاع عنه من الخطر.
  ٣. تنمية التفكير العلي لدى الطفل وبناء اتجاهات وقيم جديدة إيجابية.
  ٤. إكساب الطفل عادات ومهارات تساعد على القيام بمسؤوليات اجتماعية تجاه أسرته وتجاه الجماعة في الروضة.
  ٥. تربية الطفل على التعلم الذاتي.

كما أن المحتوى لا يعرض منفصلاً بذاته وإنما يعرض متكامل مع وسائل تعليمية وأنشطة وتدرجات وأسئلة ويشمل المحتوى على حقائق ومعارف ومفاهيم وتعميمات ومبادئ وقوانين ونظريات أي أنه يتضمن نواح معرفية عديدة تعكس جزء أو أجزاء من البنية المعرفية لعلم ما أو لعدد من العلوم وهذا المحتوى ينظم في شكل يتلاءم مع مستوى دراسي معين.

#### عناصر ترتيب محتوى الوحدة التعليمية:

١. يتجه التعلم من المحسوس إلى المجرد.
٢. يتجه التعلم من الحقائق إلى المفاهيم.

٣. يسير التعلم من المعلوم إلى المجهول.

٤. يسير التعلم من التقليد إلى الابتكار.

٥. لا بد من مراعاة التسلسل المنطقي في ترتيب الحقائق والمهارات.

المفاهيم التي يجب تضمينها في الوحدات التعليمية في رياض الأطفال:

إن منهج رياض الأطفال يقوم على توفير مختلف الخبرات والتجارب التي تخدم الطفل وتكسبه الخبرة اللازمة وتعمل على تنميته في مختلف مجالات النمو. وبالتالي فهو يقوم على الحركة واللعب والانطلاق والحرية المنظمة والاستقلالية والبحث والاستكشاف، وهي المعايير التي ترتبط بها عملية التعلم في هذا المنهج، والذي يركز على مبدأ التعلم الذاتي أي على نشاط الطفل وحركته، ويتطلب ذلك التنظيم والتخطيط؛ فتنظيم الأنشطة في رياض الأطفال تحكمه ضوابط فهو يتطلب تحديد الأهداف ورسم الخطط واختيار الطرائق وإعداد الوسائل، أي أن منهج الأنشطة في الروضة يعني سلسلة النشاطات العملية والتحوارية وغيرها من الجهود المنظمة المشتقة من حياة الأطفال وحياة مجتمعهم المحيطة بهم، والمفهوم هنا يعني تخطيط الأنشطة وليس الأنشطة ذاتها فهناك تخطيط للأنشطة اللغوية لتنمية مدارك الأطفال الكلامية والحوارية والأنشطة الدينية التي تشارك في تنمية هذه المدارك والقدرة على التفكير والأنشطة الرياضية وكذلك تخطيط للأنشطة العلمية التي تفتح الأطفال على ما حولهم من مظاهر طبيعية وعلمية وتنمي فيهم حب الاستطلاع للكشف عن البيئة التي يعيشون فيها. (الشريبي وصادق ٢٠١١).

كما تذكر (فائزة عبد المجيد، ٢٠٠٥م، ص ٣١) أننا بحاجة إلى ثورة ثقافية شاملة، تساعد في دخول المعلوماتية، ويتطلب ذلك صياغة سياسات ثقافية فعالة تهدف إلى محو الأمية أولاً ثم نشر الثقافة العلمية والتكنولوجية، وخلق الوعي الحقيقي لدى الأطفال، حيث إنه لا شك أن الإنترنت سيكون إحدى الوسائل الفعالة في تفجير الطاقات المبدعة، ويضيف (الحوطيان، ١٤٢٠هـ، ص ٦٣) أن التعامل مع الحاسب الآلي وبرمجياته يكتسب أهمية خاصة في مرحلة الطفولة وذلك يرجع لسببين:

الأول: لأن الحاسب الآلي وسيلة للتعلم والاستفادة ذات اتجاهين، أما الوسائل الأخرى فهي ذات اتجاه واحد من الوسيلة إلى المستخدم.

الثاني: للحاسوب القدرة على المحاكاة (تصوير الواقع) حيث يسهم ذلك في إنجاح عملية الاستفادة منه والتشويق المصاحب له.

ويعد تعليم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مهماً بشكل خاص في دعم نمو (اقتصاد المعرفة) حيث إن الأطفال الذين يتعلمون المهارات الحاسوبية الأساسية سوف يتكيفون بسهولة مع المتغيرات الرئيسية في سوق العمل، ومن ثم سيستفيدون مع ارتفاع الدخل والتمتع بأفاق أوسع للتوظيف، كما ستستفيد الدولة أيضاً من مكاسب الإنتاجية والمنافسة. (سراج ووايتريد، ٢٠٠٦، ص ٦٠)، فإذا افترضنا أن هذا حقيقة يصبح واضحاً ضرورة تدريس الحاسب الآلي للأطفال كأحد المهارات الأساسية التي يجب تعلمها، ثم إن التعرض للحاسبات الآلية وتنمية بعض مهارات الحاسبات الآلية الأساسية يجب أن يكون جزءاً من برامج الطفولة المبكرة (إيفال، ٢٠٠٤، ص ١٩١)، فقد تبنت مكتبة الإسكندرية مشروعاً لحث الأطفال على تنمية مهاراتهم وتعريفهم بالحاسب الآلي باعتباره وسيلة أساسية للاطلاع على المعلومات (نهي عدلي، ٢٠٠٥م، ص ٩٥)، كما أعدت (سوسن التركيت، ٢٠٠٣م، ص ٢٠) للعب الإلكتروني من أنواع اللعب الحديثة التي بدأت تسيطر على ألعاب الأطفال بغرض الترفيه وتنمية المهارات والمعلومات.

أهمية استخدام الحاسب الآلي للطفل:

يعد موضوع الحاسب الآلي من المواضيع المثيرة والمشوقة للطفل، كما أنها تمثل دافعاً قوياً له لتعلمها لما يتوافر للجهاز من مزايا سمعية وبصرية جذابة، كما تعد الاستجابات الفورية تدعياً وحافزاً قوياً تجاه تعلم استخدام هذه التكنولوجيا الفعالة في تنمية العديد من المفاهيم اللازمة في هذه المرحلة (ماجدة صالح، ٢٠٠٠، ص ٧٧) ويساعد الحاسب الآلي في تعليم الأطفال القراءة والرسم وتعلم الحساب وحل المسائل وتحسين قدراتهم الإبداعية (فدريز، ٢٠٠٦، ص ٧) كما يلعب الحاسب الآلي دوراً فعالاً ومهماً في مرحلة ما قبل المدرسة من حيث قدرته على تنمية المفاهيم المرتبطة بالمرحلة على كافة مستوياتها فهو ينمي القدرة على التفكير والقدرات الفنية واللغوية والاجتماعية بجانب تنمية القدرة على الابتكار كما يساعد على اكتساب الطفل لأسلوب حل المشكلات من خلال ممارسته لبعض الأنشطة والألعاب التعليمية على الجهاز، الأمر الذي ينمي مداركه ويزوده بدائرة معلوماتية قلما تتوافر له عن طريق وسائل أخرى داخل الروضة (ماجدة صالح، ٢٠٠٢، ص ٥٩)، حيث يؤكد (النفجان، ١٤٢٣هـ، ص ١٨) بأنه في وقتنا الحالي لا يكاد يخلو منزل من جهاز حاسب يستخدمه الأطفال لأغراض متعددة من أهمها التعليم.

إذا نحن في عصر العلم والمعرفة، ونستطيع أن نغرس في نفوس الأطفال في هذه المرحلة المبكرة بذور الاهتمام بالعلم والتكنولوجيا، حيث تتضافر جهود الأسرة والروضة في القيام بهذه المهمة (يوسف، ٢٠٠٣م، ص ١٢).

ولا تعد محاولات دمج الحاسب الآلي على وجه الخصوص في رياض الأطفال نوعاً من الرفاهية، فقد أشارت العديد من الأبحاث إلى الدور البالغ الأهمية الذي قد يلعبه الحاسب الآلي في مرحلة الطفولة المبكرة، وإن من أهم أهداف التعلم في الطفولة المبكرة، إعداد الأطفال للتعامل مع العالم المحيط، واستخدام الحاسب الآلي أصبح جزءاً لا يتجزأ من هذا العالم، وبالتالي ينبغي أن تدمج مثل هذه التكنولوجيا في الفصول، حتى يتم إعداد الأطفال إعداداً جيداً لمواجهة العالم، ولكي يصبح البالغون منتجين في هذا المجتمع ينبغي التوجه نحو الحاسب الآلي، فإن الأطفال ينبغي أن يحصلوا على الفرص المناسبة ليألفوا الحاسب الآلي في وقت مبكر من حياتهم. (هناء عبدالرحيم، ٢٠٠٦م، ص ١٠)، ويمكن تلخيص أهمية استخدام الحاسب الآلي للطفل في رفع

مستوى الطفل في القراءة والكتابة والتعبير الشفوي، والاستماع والتركيز، وتعلم الرياضيات واللغات والعلوم العامة، وتنمية الثقافة والتربية الفنية، والقدرة على التفكير السليم، والمقدرة على حل المشكلات، وعلى التوافق الاجتماعي والتكيف النفسي، وتطوير المهارات والهوايات والمواهب واستغلال وقت الفراغ، وممارسة الأنشطة المختلفة والمساهمة في بناء الشخصية واكتساب معلومات جديدة.

تأثير الحاسب الآلي على جوانب النمو المختلفة للطفل:

إن من المهم مناقشة الكيفية التي يستخدم بها الحاسب الآلي، وأهمية اختيار خبراته التي تساهم في تنمية أطفال ما قبل المدرسة. حيث إنه يعد مثله مثل أي أداة تعلم أخرى من أقلام وألوان يمكن أن تستخدم بطرق مناسبة، ويكون لها تأثيرات حيوية على التعلم، ويمكن أن تستخدم بطرق غير مناسبة، لا تفيد في تعلم الأطفال بل قد تضر بنموهم. (هناء عبد الرحيم، ٢٠٠٦، ١٢-١٣)

عندما يتم استخدام التكنولوجيا بشكل مناسب فإنها يمكن أن تدعم وتمد المواد التقليدية الأخرى بطرق قيمة، وقد أشارت الأبحاث إلى التأثيرات الإيجابية للتكنولوجيا على تعلم الأطفال ونموهم في كل من الجوانب المعرفية والاجتماعية، وبالإضافة إلى ما تقدمه من نمو في قدرات الأطفال بشكل فعلي، فإنها أيضاً تمدنا بفرص مناسبة لتقييم الأطفال، إن ملاحظة الأطفال أثناء استخدامهم للكمبيوتر تتيح للمعلمة نافذة لتفكيرهم، و كما يستمر الآباء في القراءة لأطفالهم حتى بعد تعلمهم مهارة القراءة، فإنه على الآباء والمعلمات أن يشاركون الأطفال في أنشطة الحاسب الآلي ويشجعوهم على استخدامه بأنفسهم أو مع الأقران حتى بعد أن يصلوا إلى مرحلة الإتقان، وقد أظهرت الأبحاث أن الأطفال يفضلون استخدام الحاسب الآلي مع واحد أو اثنين من الزملاء بدلاً من العمل بمفردهم، وهم يلتمسون المساعدة من بعضهم البعض كما يبدو أنهم يفضلون مساعدة الأقران على مساعدة المعلمة، كما لوحظ أن الأطفال ينخرطون في مستوى عال من التواصل الكلامي والتعاون أثناء استخدامهم للكمبيوتر، ويدخلون في تفاعلات بشكل متكرر وبطرق تختلف عن ما يحدث في الأنشطة التقليدية، مثل الحل والتركيب أو المكعبات، ويظهر الأطفال أيضاً عند استخدامهم للكمبيوتر ممارسة أكثر لأخذ الأدوار، وفي نفس الوقت يظهرون مستوى عال من الأنشطة اللغوية وأنواع اللعب التعاوني. (هناء عبد الرحيم، ٢٠٠٦، ١١٨)

ركن الحاسب الآلي (computer center): تشير (ماجدة صالح، ٢٠٠٠، ٦٠) إلى أن هذا الركن يتضمن طاولات مخصصة للأطفال، لوضع جهاز الحاسب الآلي عليها بكامل مكوناته من: (الشاشة، ولوحة المفاتيح، وجهاز التحكم، والفأرة...)، على أن يتضمن الركن (٤) أجهزة على الأقل، توضع عكس اتجاه النوافذ، إضافة إلي مجموعة من البرامج المناسبة لمستوى نمو الطفل.

دور معلمي الصغار: (أبو عبا، ٢٠١٨): وينبغي أن يكون لمعلمي الأطفال الصغار دوراً مسئولاً في التأثير على الأحداث التي تغير في الحياة اليومية للأطفال والعائلات. وذلك يطرح قضايا عديدة ترتبط باستخدام الأطفال الصغار للتكنولوجيا وهي: الدور الأساسي الذي يقوم به المدرس في تقييم الاستخدامات المناسبة للتكنولوجيا.

١. الفوائد الكامنة للاستخدام المناسب للتكنولوجيا في برامج الأطفال الصغار.

٢. دمج التكنولوجيا في بيئة التعلم التقليدية.

٣. المساواة بين الجميع في إمكانية الوصول إلى التكنولوجيا، بما في ذلك الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

٤. الأنماط المتكررة والعنف الذي تزخر به البرمجيات.

٥. دور المدرسين والآباء كمدافعين عن هذا الاتجاه.

٦. دلالات التكنولوجيا بالنسبة للتطوير المهني (سيراج ووايتبريد، ٢٠٠٦م، ص ١٦٦)

#### الدراسات السابقة:

و في حدود ما أتيت للباحثة من الاطلاع على الدراسات، تتناول عرضاً لبعض الدراسات والبحوث السابقة التي تدور حول موضوع الدراسة وقد استفادت الباحثة منها في اختيار العينة للدراسة وأدواتها ووضع تساؤلاتها في ضوء نتائج هذه الدراسات.

• دراسة عرين سلامة العمر (٢٠١٥): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برمجية تعليمية في إكساب مهارات القراءة لأطفال رياض الأطفال، تكونت عينة الدراسة من (٣٧) طالباً، وزعوا عشوائياً في مجموعتين، تجريبية بلغ عددها (١٩) طالباً، وضابطة بلغ عددها (١٨) طالباً.

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، ومن اجل تحقيق اهداف الدراسة تم استخدام (٧) دروس من الاحرف الهجائية التالية: (الألف، والقاف، والطاء، والخاء، والشين والكاف، والذال) كمادة تعليمية للمناهج التفاعلي لرياض الاطفال، تم بناءها وفق برمجية تعليمية محوسبة، كما تم بناء اختبارين قبلي وبعدي، وتم التحقق من صدق وثبات المادة التعليمية والاختبار، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائياً في مستوى اداء اطفال الروضة على اختبار مهارات قراءة الحروف الهجائية يعزى لطريقة التدريس لصالح الطريقة المحوسبة، وبمجم تأثير بلغ (٩٣٪).

وفي ضوء النتائج اوصت الدراسة بضرورة بناء برنامج تعليمي لرياض الاطفال اعتماداً على منهاج رياض الاطفال التفاعلي، موظفاً البرمجيات التعليمية المحوسبة في تدريسه.

- دراسة الحفناوي (٢٠١٤): والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج الكرتوني من تصميم الباحثين لإكساب بعض المفاهيم البيئية لدى أطفال مرحلة الرياض المعاقين سمعياً بالمملكة العربية السعودية، من خلال توظيف الطرق المعتمدة على الحواس المتبقية والاكتر فاعلية، وبيان اثرها، في ضوء ما يستخدمه المدرس حالياً من طرق تقليدية، ولتحقيق اهداف البحث، استخدم الباحث المنهج الوصفي لإعداد الاطار النظري والدراسات السابقة، وكذلك ادوات البحث، فيما استخدم المنهج التجريبي لتطبيق البحث على عينة عشوائية من الاطفال ذوي الاعاقة السمعية لمرحلة رياض الاطفال بالمملكة العربية السعودية، كما استخدم اختبار المفاهيم البيئية المناسب، وطبيعة الطفل المعاق سمعياً، واعاقته، تقترن فيه العبارات بلغة الإشارة؛ للكشف عن فاعلية البرنامج الإلكتروني المقترح، وذلك من خلال استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات، وأسفرت نتائج البحث، عن فاعلية البرنامج الإلكتروني، في تنمية المفاهيم البيئية، لدى عينة البحث، من اطفال مرحلة رياض الاطفال المعاقين سمعياً، بمحافظة الطائف بالمملكة، وأوصت الدراسة، بضرورة استخدام برامج الكرتونية في تنمية مفاهيم أخرى مهمة لتلك الفئة كالمفاهيم العلمية.
- دراسة رحاب خلف نائف (٢٠١٢): هدفت الدراسة إلى بيان أثر برنامج تعليمي الكرتوني، في تنمية بعض المفاهيم العلمية لطفل الروضة، وقد تم اختيار عينة البحث من أطفال الروضة التابعة للإدارة التعليمية بمدينة حائل، بالمملكة العربية السعودية، بالطريقة العشوائية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلاً وطفلة من الروضة الثالثة، استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي، ومن أجل تحقيق اهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة من إعداد الباحثة، كما استخدمت الباحثة مقياس ستانفورد بينية الصورة الخامسة ومقياس المفاهيم العلمية، وقد توصلت الباحثة في هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات اطفال المجموعة الأولى، (التعلم الإلكتروني) في القياس القبلي والبعدي لأبعاد مقياس المفاهيم العلمية لطفل الروضة، والدرجة الكلية للمقياس لصالح القياس البعدي، مما يدل على تحسن درجات اطفال المجموعة الأولى بعد تعرضهم للتعليم الإلكتروني.
- هدفت دراسة هيفاء (٢٠١٢): إلى فحص فعالية برنامج تدريبي للتفاعل مع الرسومات الفنية (الصور) في تنمية الذكاء الانفعالي لدى عينة من اطفال الروضة في الاردن، ولتحقيق هذا الهدف، تم تطبيق برنامج تدريبي للتفاعل مع الرسومات الفنية على مدار الفصل الثاني للعام الدراسي (٢٠١١/٢٠١٢)، على افراد الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفلاً وطفلة، من اطفال روضة مدارس عمان الوطنية في عمان، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، ضابطة، خضعت للبرنامج الدراسي الاعتيادي، وتجريبية، خضعت للبرنامج التجريبي، وللوقوف على فعالية البرنامج، تم استخدام برنامج سوليفان للذكاء الانفعالي للأطفال نسخة (٣٠,٣)، بعد أن قامت الباحثة بتطويره ليتناسب مع البيئة الأردنية، واستخراج معاملات صدق وثبات له، حيث بلغ معامل الثبات (كرونباخ الفا للاتساق الداخلي) (٠,٩٥) للاختبار الكلي.
- ولتحقيق أهداف الدراسة، صممت الباحثة برنامجاً تدريبياً لتنمية الذكاء الانفعالي، وتم تحكيمة من قبل اساتذة مختصين، واعتمد البرنامج على الرسومات الفنية التي تم اختيارها وعرضها على عدد من المحكمين أيضاً، وتكون البرنامج من (٢٥) جلسة تجريبية مدة كالم منها ٦٠ دقيقة، غطت ابعاد الذكاء الانفعالي (ادراك وفهم وادارة الانفعالات)، وقد استغرق تطبيقه فصلاً دراسياً، واستخدمت اداة القياس بهدف معرفة الأثر الذي أحدثته البرنامج التدريبي على الذكاء الانفعالي بين مجموعتي الدراسة. وأشارت النتائج بعد تحليل التباين الثنائي المشترك (انوف) (٢×٢) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (>٠,٠٥) في الذكاء الانفعالي الكلي وعلى ابعاده الثلاثة، لدى افراد الدراسة من اطفال الروضة، وتعزي إلى البرنامج لصالح المجموعة التجريبية. وبعد مناقشة النتائج السابقة، تم الخروج بمجموعة من التوصيات المقترحة التي قد تسهم في تطوير العملية التعليمية التعلمية.
- دراسة أحلام خوندنة (٢٠٠٨): هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية مناشط تعليمية في تهيئة الأطفال لتعلم القراءة والكتابة في رياض الأطفال في العاصمة المقدسة، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في التهيئة لتعلم القراءة والكتابة، وصممت مناشط مختلفة منها برامج حاسوبية، وقد تم اجراء دراسة تجريبية على عينة مكونة من (٨٠) طفلاً وطفلة قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت الدراسة مقياس مهارات التهيئة لتعلم القراءة والكتابة، وقد تم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لمهارات التهيئة لتعلم القراءة والكتابة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد ضبط التحصيل القبلي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لمهارات التهيئة لتعلم القراءة والكتابة بين متوسط درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية.
- دراسة فاطمة نذر (٢٠٠٨م): هدفت الدراسة إلى تقويم تجربة إدخال الحاسب الآلي في رياض الأطفال من خلال التعرف على آراء أولياء الأمور، والمعلمات، والأطفال بمعرفة مكتسباتهم المعرفية والوجدانية والمهاراتية باستخدام الحاسب الآلي في دولة الكويت، وذلك بالاعتماد على أداتين: الأولى استمارة مقابلة الطفل للتعرف على استخدامه للحاسب الآلي، والأداة الثانية استبانة اشتملت على ثلاث محاور تشمل إيجابيات استخدام الحاسب الآلي، سلبيات استخدامه، المقترحات، تكونت عينة الدراسة من (١٨٠) طفلاً، (١٨٠) من أولياء الأمور، (٧٥) معلمة، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الأطفال من حيث الجنس في التعرف على الحاسب الآلي وملحقاته واستخدامه، واكتسباتهم لبعض المهارات المعرفية والوجدانية والمهاراتية، وأسفرت الدراسة على أن المعلمات أكثر إدراكاً لأهمية إيجابيات الحاسب الآلي في رياض الأطفال، واقترح وسائل وأساليب لتفعيل تجربة استخدامه وتعميمها، أما أولياء الأمور فإنهم يرون أن هناك العديد من الإيجابيات والسلبيات في استخدام الحاسب الآلي.

## دراسات تناولت المهارات الحاسوبية في مرحلة رياض الأطفال:

● دراسة عبير الهولي (٢٠٠٧م): هدفت إلى التعرف على أثر استخدام ركن تعليمي في تنمية المفاهيم والمهارات والعلاقات الرياضية لدى أطفال الرياض، والتعرف على ما إذا كان هناك اختلاف بين الذكور والإناث في القدرة على التفكير الرياضي وحل المشكلات الرياضية بطريقة علمية وذلك باستخدام ألعاب ومعينات تعليمية، بالإضافة إلى برنامج حاسوبي يعتمد على الاكتشاف والممارسة ويحمل المتعة والمعرفة في آن واحد. تكونت أدوات الدراسة من مقياس المهارات الرياضية ومقياس المفاهيم الرياضية ومقياس العلاقات الرياضية. ثم تم استخدام طريقة المجموعة التجريبية الواحدة حيث تعرض الأطفال لحالتين اختبار مختلفتين: الأولى قبل دون تجريب سابق على الركن المستحدث، والثاني بعد تجريب برنامج ومحتويات الركن، وذلك لمدة تسعة شهور تقريبا. ومن خلال الإجابة عن الأسئلة، توصلت الباحثة إلى ما يأتي:

١. أطفال المجموعة التجريبية تمكنوا من إنجاز ما يتضمنه محتوى الركن المفتوح من جوانب معرفية ومهارية رياضية.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في رياض الأطفال بالنسبة لأدوات الدراسة.

## دراسات تناولت استخدام الحاسب الآلي والاتجاه نحوه في مرحلة رياض الأطفال:

● دراسة بثينة قربان (٢٠٠٧م): هدفت الدراسة إلى معرفة واقع وأهمية العبارات التالية من وجهة نظر المعلمات في مدينة مكة المكرمة (استخدام الحاسب الآلي، استخدام الأطفال للمهارات الحاسوبية، الأساليب المتبعة في تعليم الأطفال على الحاسب الآلي، الطرق والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تنفيذ عملية تدريس الحاسب الآلي في الروضات، الإمكانيات المتاحة في الروضات من أجل التعامل مع الحاسب الآلي، المعوقات التي تواجه عملية تنمية مهارات استخدام الحاسب الآلي). استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم بناء استبانة كأداة للدراسة تم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (٢٨٠) معلمة في الروضات الحكومية والأهلية وتوصلت إلى أن درجة استجابات عينة الدراسة حول واقع العبارات التالية كان بدرجة نادرة، بينما درجة استجابات عينة الدراسة حول أهمية نفس العبارات كان بدرجة كبيرة وهي: ممارسة الحاسب الآلي في مدارس رياض الأطفال، استخدام الحاسب الآلي في صقل مواهب الأطفال للمهارات الحاسوبية، استخدام الأساليب المتبعة من قبل معلمات الروضة في تدريس الحاسب الآلي، استخدام أساليب وطرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم باستخدام الحاسب الآلي، استخدام الإمكانيات التي يجب أن تزود بها رياض الأطفال والتي تساعد على التعامل مع الحاسب الآلي، وقد كانت من أبرز التوصيات تفعيل دور الحاسب الآلي في العملية التربوية بالطرق الحديثة، وإجراء دراسة حول أثر استخدام الحاسب الآلي التعليمي في إكساب أطفال رياض الأطفال بعض المهارات الحاسوبية، والعلمية، وتوفير المستلزمات المادية، والمكانية للحاسب الآلي في رياض الأطفال.

● دراسة باتسي وديفيد وآخرون (Patsy & David & others, 2004): هدفت الدراسة إلى وصف تقدم وتطور المعرفة والمهارات في ستة مبادئ: القضايا الاجتماعية والأخلاقية، قواعد البيانات، الجداول الحاسوبية واستخدام لوحة المفاتيح، معالج الكلمات والنشر المكتبي، العروض والوسائط المتعددة، الاتصالات والإنترنت، وحددت الأهداف العامة للدراسة في فهم المتعلم القضايا الرئيسية لتقنية المرتبطة بالمجتمع، واكتسابه للسلوك الأخلاقي في استخدامه للحاسوب والتقنيات الأخرى، وإثبات المتعلم معرفته ومهارته في استخدام الحاسب الآلي والتقنيات الأخرى، واستخدام المتعلم تقنيات متعددة كمدخل، التحليل، التطبيق، التفسير، الوصول للمعلومة، تكونت أدوات الدراسة من منهج (الدورة النموذجية للدراسة من ٣-٥ سنوات) لتنمية مهارات التكنولوجيا والحاسب الآلي، وتكونت العينة من أطفال المدارس الحكومية في الولايات المتحدة بشمال كارولينا والذين يدرسون بمرحلة رياض الأطفال وتتراوح أعمارهم من ٣-٥ سنوات، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: استخدام المتعلمين لوحات الإدخال بكفاءة، مناقشة الاستخدامات الشائعة لتقنية في الحياة اليومية ومميزاتها وعيوبها، مناقشة الاستخدام المسؤول والغير مسؤول لتقنية، تسهيل التعليم من خلال المنهج باستخدام أدوات التقنية وخلق منتجات معرفية للطلاب داخل وخارج الصف، استخدام الاتصالات بكفاءة للدخول إلى المعلومة والاتصال بالآخرين، ولتأيد التعليم المباشر، استخدام الاتصالات وشبكة الإنترنت (الإيميل، المحادثات المباشرة، بيئة ويب) للتدريب على نشاطات حل المشكلات والتطوير، استخدام المصادر التقنية (الحاسبة، الفيديو، البرمجيات التعليمية) للتعليم الذاتي المباشر، ونشاطات التعليم الممتدة، تحديد التقنية المفيدة واختيار مواصفات الأدوات المناسبة، تقييم الدقة والأداء ومدى الفهم الأساسي لمصادر المعلوماتية الإلكترونية.

## التعليق على الدراسات السابقة:

● هدفت معظم الدراسات في بشكل عام إلى تنمية بعض المفاهيم المختلفة باستخدام برمجيات حاسوبية وبرامج تعليمية تعليمية. فقد ركزت بعض الدراسات على تنمية المفاهيم (الرياضية والعلمية والبيئية) كدراسة (الحفناوي ٢٠١٤) ودراسة رحاب (٢٠١٢) ودراسة (عبير الهولي، ٢٠٠٧)، وركزت دراسات أخرى على إكساب الأطفال مهارات القراءة والكتابة، كدراسة عرين سلامة (٢٠١٥) ودراسة أحلام (٢٠٠٨)، في حين ناقشت دراسة فاطمة (٢٠٠٨) تقييم تجربة إدخال الحاسب الآلي في رياض الأطفال من خلال التعرف على آراء أولياء الأمور، والمعلمات، والأطفال بمعرفة مكتسباتهم المعرفية والوجدانية والمهاراتية باستخدام الحاسب الآلي، كما حاولت دراسة بثينة قربان (٢٠٠٧) بيان واقع وأهمية استخدام العبارات المتعلقة باستخدامات الحاسب الآلي، وجاءت دراسة هيفاء (٢٠١٢) لفحص فعالية برنامج تدريبي للتفاعل مع الرسومات الفنية (الصور) في تنمية الذكاء الانفعالي لدى عينة من أطفال الروضة في الأردن، وسوف تفيد الباحثة من هذه الدراسات في بناء الوحدة التعليمية ن حيث تتضمن مجموعة من

- المفاهيم المختلفة، و تختلف هذه الدراسات عن الدراسة الحالية في استخدام الحاسب الآلي لتنمية المفاهيم المختلفة بينما عُتبت الدراسة الحالية بالمعرفة الحاسوبية والوعي به والأداء لاستخدام الحاسب الآلي، متمثلة في إكساب المهارات الحاسوبية.
- من حيث المرحلة التي طبقت فيها الدراسات السابقة فمعظمها طبقت في مرحلة رياض الأطفال حيث يتراوح عمر الأطفال فيها ما بين (3-6) سنوات، واتفقت الدراسة الحالية مع هذه الدراسات حيث تناولت أطفال ما قبل المدرسة (5-6) سنوات.
  - بالنسبة لأدوات الدراسة استخدمت جميع الدراسات برامج حاسوبية ومقاييس أو اختبارات تشمل تنمية المفاهيم المختلفة المذكورة في الدراسة، وستفيد الباحثة من جميع دراسات هذا المحور في اختبارات المفاهيم المختلفة لاحتواء الدراسة على جزء من هذه المفاهيم، كما استخدمت دراسة (فاطمة ٢٠٠٨) و (بثينة ٢٠٠٧) الاستبانة، وقد استفادت الباحثة من اطلاعها على هذا الجانب.
  - ومن خلال عرض الدراسات السابقة والأبحاث التي أجريت حول التعلم بواسطة الحاسب الآلي أو بمساعدته أثبتت أن هذا النوع من التعلم يفوق التعليم بالطرق التقليدية الأخرى، حيث أثبتت معظم الدراسات السابقة أن استخدام الحاسب الآلي في مرحلة رياض الأطفال يكسب الأطفال المفاهيم المختلفة في وقت أسرع وجهد أقل، لذلك فإن الدراسة الحالية تهتم بكيفية إكساب الأطفال المهارات الحاسوبية أولاً ليسهل استخدام الحاسب الآلي في تنمية المفاهيم المختلفة. كما هدفت بعض هذه الدراسات بشكل عام إلى التعرف على آراء أولياء الأمور، والمعلمات، والأطفال في استخدام الحاسب الآلي في مرحلة رياض الأطفال.
  - تركزت عينة الدراسة في كل من الدراسات السابقة في مرحلة رياض الأطفال على مشرفات ومديرات ومعلمات وأطفال رياض الأطفال، وأولياء الأمور، فبعض الدراسات تناولت آراء أولياء الأمور ووجهة نظر معلمات رياض الأطفال مثل دراسة (فاطمة ٢٠٠٨) ودراسة (بثينة قربان، ٢٠٠٧)، وجمعت دراسة (فاطمة نذر، ٢٠٠٨) وجهة نظر معلمات وأطفال رياض الأطفال، وأولياء الأمور.
  - أجمعت الدراسات على استخدام مقياس لتعرف الاتجاهات نحو استخدام الحاسب الآلي في مرحلة رياض الأطفال، عدا دراسة (بثينة قربان، ٢٠٠٧) التي استخدمت استبانة معرفة واقع وأهمية استخدام الحاسب الآلي في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات، و دراسة (فاطمة نذر، ٢٠٠٨) التي اعتمدت على أداتين: الأولى استمارة مقابلة للطفل للتعرف على استخدامه للحاسب الآلي، والأداة الثانية استبانة اشتملت على ثلاث محاور تشمل إيجابيات استخدام الحاسب الآلي، سلبيات استخدامه، المقترحات.
  - وقد استفادت الباحثة من هذه المقاييس في بناء الأداة الاستطلاعية لمعرفة آراء المعلمات والمديرات في رياض الأطفال حول بعض جوانب الخبرات الخاصة بالمهارات الحاسوبية.
  - واختلفت الدراسة الحالية عن هذه الدراسات في العينة حيث طبق المقياس (بطاقة الملاحظة، و الاختبار التحصيلي المصور) على أطفال رياض الأطفال كدراسة (فاطمة نذر، ٢٠٠٨) التي اعتمدت على استمارة مقابلة للطفل للتعرف على استخدامه للحاسب الآلي، مع إعداد الدراسة الحالية للأداة الاستطلاعية التي وجهت لمعلمات ومديرات رياض الأطفال.
  - كما أجمعت الدراسات في هذا المحور على اتجاهات إيجابية في الأغلب نحو استخدام الحاسب الآلي في مرحلة رياض الأطفال مما يساعد الباحثة على الاطمئنان في تحقيق نتائج أفضل لأدوات الدراسة.
  - هدفت الدراستين في هذا المحور إلى تنمية المهارات الحاسوبية في مرحلة رياض الأطفال وتتشابه في ذلك مع الدراسة الحالية وقد تم ملاحظة عدم وجود دراسات سابقة عربية - في حدود علم الباحثة - تناولت المهارات الحاسوبية وتنميتها في مرحلة رياض الأطفال.
  - سوف تفيد الباحثة من دراسة باتسي وديفيد وآخرين (٢٠٠٤) باعتبارها أقرب الدراسات للدراسة الحالية في اشتقاق المهارات الحاسوبية اللازمة لطفل الروضة، وكذلك الاستفادة من أهداف البرنامج العامة والخاصة، وكيفية تصميم قائمة المهارات الحاسوبية، و بطاقة الملاحظة، والاختبار التحصيلي المصور؛ حيث أشارت الدراسة إلى أهمية تدريب الأطفال على أداء المهارات الحاسوبية وكذلك إكسابهم المعرفة بالمهارات الأساسية في هذه المرحلة.

### إجراءات الدراسة:

وقد استفادت الباحثة بشكل عام من مراجعة الأدبيات التربوية والتصميمات الإجرائية وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، وكانت عوناً لها بعد الله في إعداد هذه الدراسة.

يتناول هذا الفصل وصفاً تفصيلياً لإجراءات الدراسة، من حيث منهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها وطريقة اختيارها، بالإضافة إلى أداة الدراسة وكيفية بنائها وحساب معامل صعوبتها وصدقها وثباتها، وإجراءات تطبيق الدراسة ميدانياً، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل نتائج الدراسة.

ولحساب ثبات البطاقة استخدمت الباحثة ثبات المقدارين، فقامت الباحثة مع اثنتين من المدرسات بملاحظة التلاميذ مرة واحدة وقامت الباحثة بتقدير الدرجات في ورقة منفصلة عن المدرستين وقامت إحداهما بتقدير الدرجات في ورقة منفصلة، ثم قامت الباحثة برصد الدرجات، واستخدام معادلة بيرسون للدرجات الخام لحساب ثبات قائمة التقدير، فكانت النتيجة (٠.٠)، مما يعني أن البطاقة ذات معدل ثبات جيد. كما تم حساب معامل الثبات لبطاقة الملاحظة باستخدام معادلة كوبر Cooper، فحصلت الباحثة على متوسط نسبة الاتفاق ٩٣٪، وهي أيضاً نسبة عالية تؤكد موثوقية البطاقة وتمتعها بدرجة عالية من الاتساق الداخلي وصلاحيتها للتطبيق على أطفال تجربة الدراسة. أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي Quasi Experimental Design منهجاً لمعالجة مشكلة هذه الدراسة، نظراً لملاءمته لطبيعة المشكلة، والمقصود به كما عرفه (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٢، ١٣١) "ملاحظة تتم تحت ظروف مضبوطة لإثبات الفروض ومعرفة العلاقات السببية، ويقصد بالظروف المضبوطة إدخال المتغير التجريبي إلى الواقع وضبط تأثير المتغيرات الأخرى. ويعد هذا المنهج في مجال البحوث التربوية والنفسية من أكثر الطرق البحثية دقة وعلمية وموضوعية، ويصفه العساف (١٩٩٥، ٣٢٦) بأنه المنهج الوحيد الذي ترتفع فيه درجة الثقة بنتائج البحوث التي تطبقه إلى مستوى أكبر بكثير من الثقة بنتائج البحوث التي تطبق المناهج الوصفية والتاريخية، ويهدف هذا المنهج كما ذكر عبيدات وآخرون (٢٠٠٢، ٣١٠) إلى إحداث تغيير متعمد للظاهرة (عينة الدراسة)، ومن ثم ملاحظة آثار ذلك التغيير فيها.

والدراسة الحالية تسعى إلى الكشف عن فعالية وحدة تعليمية مقترحة في إكساب بعض المهارات الحاسوبية الأساسية لطفل ما قبل المدرسة، لذا كان المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم مجموعتين إحداهما تمثل المجموعة الضابطة (Controlled Group)، والأخرى تمثل المجموعة التجريبية (Experimental Group) حيث يتم ضبط المتغيرات المؤثرة عليها عدا المتغير المستقل.

يُجرى أولاً اختبار أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية اختباراً قبلياً في موضوع التجربة، ثم يُطبق المتغير المستقل (وحدة تعليمية مقترحة) على أفراد المجموعة التجريبية ويحجب عن أفراد المجموعة الضابطة، وبعد انتهاء المدة المحددة لتطبيق المتغير المستقل يتم اختبار أفراد المجموعتين اختباراً بعدياً في موضوع التجربة، بعدها يتم تحليل المعلومات بمقارنة نتائج الاختبار البعدي وتطبيق إحدى المعالجات الإحصائية التي تقيس الفرق ليتسنى معرفة ما إذا كان الفرق ذا دلالة إحصائية أم لا.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

وهو في الدراسات التربوية والنفسية كما ذكر العساف (١٩٩٥، م، ص ٩١) "كل من يمكن أن تعمم عليه نتائج الدراسة"، ويتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع أطفال المستوى التمهيدي في رياض الأطفال الحكومية والأهلية بالعاصمة المقدسة والبالغ عددهم (٥٠٥٦) طفل، موزعين على (١٣٧) فصلاً دراسياً في (٤٣) روضة، وقد اختارت الباحثة مدينة مكة المكرمة بشكل عمدي، إذ أنها تقطن في هذه المدينة كما أنها حددت رياض الأطفال الحكومية والأهلية، لأنها تخضع لمنهج التعلم الذاتي، كما حددت المستوى التمهيدي، لأنه يسبق التحاق الطفل بالمرحلة الابتدائية التي يطبق فيها الطفل فعلياً المهارات الحاسوبية سواء عن طريق تعليم الحاسب الآلي لبعض الأطفال كمنهج أو توزيع أقراص مضغوطة عليهم (الكتب الدراسية الإلكترونية)، وهو ما يتناسب مع أهداف البحث الحالي.

رابعاً: عينة الدراسة:

نظراً لتعدد تطبيق خطوات الدراسة شبه التجريبية على جميع أفراد مجتمع الدراسة لكثرة عددهم فقد اقتصرنا الدراسة على عينة تمثل أطفال المجتمع الأصلي، ويقصد بعينة الدراسة كما ذكر عبيدات وآخرون (٢٠٠٢، ١٣٢) "جزء من مجتمع الدراسة الأصلي، يختارها الباحث بأساليب مختلفة وتضم عدداً من أفراد المجتمع الأصلي" وقد اختارت الباحثة عينة البحث بطريقة عشوائية بسيطة وفق المراحل التالية:

١. حصر رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة.
  ٢. تم اختيار روضة بطريقة عشوائية مستخدمة القرعة وقد وقع الاختيار على روضة شعاع المعرفة.
  ٣. تم اختيار أربعة فصول بطريقة عشوائية من بين ستة صفوف دراسية للمستوى التمهيدي من روضة شعاع المعرفة ليصبح عدد العينة (٦٠) طفلاً.
  ٤. تم اختيار أحد الصفين بطريقتين عشوائيتين ليمثل المجموعة التجريبية، وقد بلغ عددها (٣٠) طفلاً (١٥ ذكور، ١٥ إناث)، والصف الأخر مثل المجموعة الضابطة وقد بلغ عددها (٣٠) طفلاً (١٥ ذكور، ١٥ إناث).
- وقد تمت مراعاة تجانس العينة من حيث استخدام الأطفال للحاسب ووجوده في المنزل لديهم.

خامساً: أدوات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة البحث واختبار فروضه، قامت الباحثة بإعداد الأدوات، بهدف تحديد مستوى الأطفال في المهارات الحاسوبية بعد التعرض للوحدة التعليمية المقدمة، وقد تطلب إعداد الأدوات ما يلي:

● تحديد قائمة المهارات المعرفية والحركية الحاسوبية: تم تحديد القائمة بعد الرجوع إلى المقاييس المرتبطة بالموضوع وإلى الكتب والمراجع التطبيقية للبدء في تعلم المهارات الحاسوبية لطفل ما قبل المدرسة.

#### قائمة المهارات الحاسوبية المعرفية:

تم عرض قائمة المهارات والمتضمنة ٢٣ مهارة على مجموعة من المحكمين المختصين في الموضوع لمعرفة مدى مناسبة المهارات لأطفال مرحلة التمهيدي، وفي ضوء آراء المحكمين تم حذف المهارات التي حصلت على نسبة منخفضة عن ٧٠٪ لتصبح المهارات في صورتها النهائية (١١) مهارة لطول الاختبار ولأنه تضمن مهارات كثيرة لا يمكن إعطاؤها في وحدة واحدة فقط بل قد يبني برنامج لفصل دراسي كامل عليها، ولعدم توفر التجهيزات اللازمة لتطبيق المهارات المتعلقة بالإنترنت.

#### قائمة المهارات الحاسوبية الأدائية:

تم عرض قائمة المهارات والمتضمنة (٨) مهارات أساسية و (١١٤) مهارة فرعية، على مجموعة من المحكمين المختصين في الموضوع، لمعرفة مدى مناسبة المهارات لأطفال مرحلة التمهيدي، وفي ضوء آراء المحكمين تم اعتماد جميع المهارات التي حصلت على نسبة موافقة ٧٠٪ فأكثر، لتصبح المهارات في صورتها النهائية متضمنة (٤) مهارات أساسية و (٣٦) مهارة فرعية، ذكرت في صورتها النهائية في المقياس..

#### إعداد أدوات الدراسة:

#### أولاً: الاختبار التحصيلي المصور:

إن وسائل تقويم طفل الروضة تشتق من طبيعة نموه النفسي والمعرفي، ونظراً لعدم قدرة الأطفال برياض الأطفال على القراءة والكتابة، تم استخدام أنواع مختلفة من الاختبارات الموضوعية التي تعتمد على البطاقات المصورة، وذلك حسب ما تقيسه المفردات من أهداف، وقد استخدمت الباحثة أنواع البطاقات المصورة التالية كما ذكرتها (هيام عاطف، ٢٠٠١، ١٢٨-١٣٠).

أ. اختبارات الصح والخطأ: يقصد بها أن يضع الطفل علامة (√) و (×) أمام الصورة أو الرسم الذي يدل على إجابته.

ب. اختبار الاختيار من متعدد: يقصد به إحاطة الصور أو الرسوم التي يختارها الطفل لإجابته في دائرة وترك الباقي خارج الدائرة.

ج. اختبارات تفسير الصور أو إدراك الكلمات وتعريفها عن طريق الصور: يقصد بها تعبير الطفل اللفظي عن اسم الشيء أو الكائن الموجود في الصورة أو التعبير عن الأفعال التي تدل عليها الصورة، أو تفسير الموقف التي تعبر عنه الصورة، ويقاس هذا الاختبار بمقدار محصول طفل ما قبل المدرسة من المفردات اللغوية من خلال تعريف الكلمات التي تدل عليها الصور المعروضة على الطفل فمن خلال استخدام مجموعة من الصور يمكن أن نتعرف على مدى فهم الطفل لكلمة من الكلمات حيث إن قدرة الطفل على تعريف الكلمة باستخدام كلمات أخرى لا بد أن تكشف الكثير عن مدى العمق الذي تتميز به معرفة الطفل للكلمات والمفاهيم التي توضحها الصور.

د. اختبارات التصنيف: يقصد بها وضع الطفل دائرة أو علامة معينة يميز بها الأشياء أو الكائنات التي تنتمي إلى مجموعات معينة وفقاً لمعيار حسي تعينه المعلمة.

هـ. اختبارات التسلسل: يقصد بها إعادة ترتيب صور تمثل تسلسلاً منطقياً.

وقد تم إعداد الاختبار التحصيلي المصور في صورته الأولية على النحو التالي:

١. تحديد الهدف من الاختبار: يهدف إلى قياس المهارات الحاسوبية الأساسية التي تختص بالجانب المعرفي والتي ينبغي أن تتوافر لدى طفل ما قبل المدرسة.

٢. تحديد مفردات الاختبار: تم بناء الاختبار بما يتناسب مع أطفال المرحلة العمرية من (٥-٦) سنوات، فتنوعت المفردات ما بين شفوية وكتابية، وأخرى عملية تطبيقية لكل مفردة من مفردات الاختبار.

٣. صياغة تعليمات الاختبار التحصيلي المصور: صيغت أهداف الاختبار، وحددت محاوره، ووضعت التعليمات الأساسية المطلوب اتباعها من قبل المعلمة عند التطبيق مع الأطفال، وقد تمت مراعاة الوضوح في الألفاظ و الدقة عند صياغة التعليمات، الملائمة لمستوى الأطفال من حيث الصور المستخدمة كما تضمنت التعليمات طريقة التطبيق ونموذج التصحيح.

#### ثانياً: بطاقة الملاحظة:

وقد استخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة الأطفال مباشرة، وتعني الملاحظة المباشرة كما عرفها (حواشين وحواشين، ٢٠٠٢، ٢٩٠) هي الملاحظة العلمية المنظمة، التي يكون فيها الملاحظون أمام المعلمة وجهاً لوجه في المواقف ذاتها، وهي الخطوة الأولى في التعرف إلى السلوك المراد قياسه، لأنه وسيلة مهمة من وسائل جمع البيانات التي تتصل بسلوك الفرد الفعلي في بعض المواقف الواقعية في الحياة، وقد تم تسجيل الملاحظات فوراً حتى لا تتعرض للنسيان، مما يضطر المعلمة اللجوء إلى التخمين، وتمت مراعاة أن تكون محددة ومركزة، وسجلت تاريخ كل ملاحظة ومكانها وزمانها وأسماء من قاموا بها، وتمت مراعاة الشروط الأساسية في قياس السلوك وهي:

- أ. تحديد السلوك الذي سوف يقيسه الملاحظ بشكل دقيق، مع استبعاد قياس أكثر من سلوك واحد في الوقت نفسه.
- ب. تحديد موعد ومكان القياس بتقنين الأوقات أثناء عملية الملاحظة التي تتبع فيها سلوكيات الطفل على أن تكون الفترات بين ملاحظة وأخرى متساوية بالإضافة إلى تشابه ظروف القياس من وقت لآخر. إذن أن البيانات التي تجمع في ظروف مختلفة، ليست ذات فائدة كبيرة.
- ج. تحديد مدة الملاحظة وهي الفترة الزمنية التي يحدث فيها السلوك المستهدف.
- د. تحديد الشخص المعني بالملاحظة ويجب أن يكون ملماً بجمع المعلومات عن السلوك بحث تتصف هذه المعلومات بالصدق، فلا بد إذا أريد الدقة في قياس السلوك المستهدف أن يكون شخصاً على دراية بالسلوك المستهدف وبتعريفه وبصفاته وأخيراً بطرق القياس المستخدمة (حواشين وحواشين، ٢٠٠٢، ٢٩٠).

وقد تم إعداد بطاقة الملاحظة على النحو التالي:

١. تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة: تهدف إلى قياس المهارات الحاسوبية الأساسية التي تختص بالجانب الأدائي، والتي ينبغي أن تتوفر لدى طفل ما قبل المدرسة، للفئة العمرية من (٥-٦) سنوات.
٢. تحديد محاور بطاقة الملاحظة: تتكون بطاقة الملاحظة من المحاور التالية وفقاً لمستوى البدء بالأهم، ومن الأسهل إلى الأصعب:
  - فتح وإغلاق الحاسب الآلي.
  - البدء باستخدام الفأرة.
  - البدء باستخدام لوحة المفاتيح.
  - البدء باستخدام الأقراص والبرمجيات الجاهزة.
٣. صياغة تعليمات بطاقة الملاحظة: صيغت أهداف البطاقة، وحددت محاورها، ووضعت التعليمات الأساسية المطلوب اتباعها من قبل المعلمة عند التطبيق مع الأطفال، وقد تمت مراعاة الوضوح في الألفاظ و الدقة عند صياغة التعليمات، الملائمة لمستوى الأطفال من حيث الأداء كما تضمنت التعليمات طريقة التطبيق ونموذج التصحيح، وقد خصصت الباحثة لكل مفردة درجة واحدة فقط، فأصبح مجموع درجات بطاقة الملاحظة (٣٦) درجة.

#### صدق الأدوات:

- يقصد بصدق الاختبار كما عرفه عبيدات وآخرون (٢٠٠٢، ٢١٩) بأنه "قياس الاختبار لما وضع الاختبار من أجله"، وللتحقق من صدق الاختبار تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين، وفي ضوء آراء ومقترحات لجنة المحكمين قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة في الاختبار التحصيلي المصور وذلك:
- تبديل بعض الصور بصور أخرى أوضح.
  - توضيح صياغة بعض الأسئلة.
- كما قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة في بطاقة الملاحظة وذلك: بحذف (٤) مهارات أساسية من بطاقة الملاحظة، فأصبح عدد المهارات الأساسية (٤) تتضمن (٣٦) مهارة فرعية.

#### ثبات الأدوات:

- يؤكد عبيدات وآخرون (٢٠٠٢، ٢١٩) أنّ الاختبار الثابت هو "الاختبار الذي يعطي نتائج متقاربة أو نفس النتائج إذا طبق أكثر من مرة في ظروف متماثلة".
- وبعد قيام الباحثة بإجراء التعديلات التي اقترحتها المحكمون، تم تجربة الأدوات على عينة من أطفال المستوى التمهيدي (٢٠ طفلاً) بالروضة الثامنة، للتأكد من قدرة الأطفال على فهم الأسئلة، وتقنين الاختبار إحصائياً وذلك بحساب كفاءته من حيث الصدق والثبات.
- وقد استخدمت الباحثة طريقتين لحساب ثبات الاختبار:

#### ١. طريقة الاتساق الداخلي:

- يقصد بها مدى اتساق مفردات الاختبار مع بعضها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) التي ذكرها (علام، ٢٠٠٥، ١٦٥) وفقاً للصيغة الرياضية:

ن ١ - مجمع ك

==&

ن - ١ ع

حيث: (ن) العدد الكلي لأسئلة الاختبار.

(مجموع ك) مجموع تباين درجات أسئلة الاختبار.

(ع) تباين درجات أسئلة الاختبار.

تم حساب معامل الثبات عن طريق الحزم الإحصائية، فحصلت الباحثة على معامل الثبات لألفا كرونباخ مقداره ٩١ %، وهي نسبة عالية تؤكد موثوقية الاختبار وتمتعه بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، وصلاحيته للتطبيق على أطفال تجربة الدراسة.

٢. معامل ثبات الاستقرار (إعادة التطبيق):

ذكر (عبد الهادي، ٢٠٠٢، ١٢٩) أنّ طريقة إعادة تطبيق الاختبار هي: إجراء الاختبار على مجموعة من الأطفال، ثم تحسب درجاتهم وبعد فترة زمنية يجري عقد الاختبار مرة ثانية على الأطفال أنفسهم وفي الظروف نفسها، ثم تحسب درجاتهم في المرة الثانية، وبعد ذلك يحسب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها الأطفال في المرة الأولى والدرجات في المرة الثانية، فإذا كانت الدرجات متقاربة فإن معامل الارتباط يكون عالياً، وهذا يدل على أن الاختبار يمتاز بالثبات.

وقد قامت الباحثة بتطبيق الأدوات على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) طفلاً ثم كررت تطبيق الاختبار على العينة نفسها بعد فترة زمنية محددة (أسبوع).

تم حساب معامل ارتباط سبيرمان براون عن طريق الحزم الإحصائية، وبلغت قيمته ٨٧٪ وهذا يعني أن معامل ثبات الاختبار مرتفع بمعنى أنّ الاختبار مستقر حيث إنّ إعادة تطبيق الاختبار بعد فترة زمنية محددة على الأطفال أعطى نفس النتائج تقريباً.

كما تم حساب معامل الثبات عن طريق الحزم الإحصائية لمطابقة الملاحظة باستخدام معادلة كوبر Cooper، فحصلت الباحثة على متوسط نسبة الاتفاق ٩٣٪، وهي أيضاً نسبة عالية تؤكد موثوقية الاختبار وتمتعه بدرجة عالية من الاتساق الداخلي وصلاحيته للتطبيق على أطفال تجربة الدراسة.

ثالثاً: إعداد الوحدة التعليمية المقترحة ( وحدة الحاسب الآلي):

تم إعداد الوحدة التعليمية وفقاً للخطوات التالية:

١. الاطلاع على المراجع ذات الصلة بالموضوع المتمثلة فيما يلي:

- أ. منهج التعلم الذاتي المتمثل في الوحدات التعليمية.
- ب. البرنامج اليومي في بعض رياض الأطفال بمكة المكرمة.
- ج. الكتب والدراسات الخاصة بموضوع الحاسب الآلي.
- د. برمجيات الحاسب الآلي المتعلقة بالموضوع.
- هـ. كتيبات الأنشطة العربية والأجنبية المقدمة للأطفال في موضوع الحاسب الآلي.
- و. المواقع التعليمية على الشبكة العنكبوتية.

٢. إعداد الوحدة التعليمية في صورتها الأولية:

وذلك على النحو التالي:

أ. اختيار موضوع وعنوان الوحدة: ( وحدة الحاسب الآلي)

ب. تحديد وتوصيف الخبرة التعليمية في إطارها العام: حيث سيتم التركيز على إكساب المهارات الحاسوبية الأساسية (المعرفية والأدائية) لطفل ما قبل المدرسة.

ج. تحليل المحتوى: تم تحليل المحتوى إلى قواعد، تعميمات، مفاهيم.

د. إعداد مرجع الوحدة الذي يحتوي على المفاهيم والخبرات التي ينبغي تضمينها في الوحدة، والأهداف العامة والخاصة، وتعليمات المعلمة، و المحتوى المعرفي، والمهارات الأدائية، والأنشطة، وطرق التدريس المناسبة، والوسائل التعليمية والتقنيات، و التقويم وطرقه، بعض النماذج للتمارين، أنشطة ومهارات إضافية، وأخيراً للبدء في تخطيط الوحدة، و إعلان الأهالي.

هـ. عرضت الباحثة مرجع الوحدة التعليمية على مجموعة من المحكمين المختصين في مجالات تربوية متنوعة لها علاقة بموضوع الدراسة، للتحقق من: مناسبة الوحدة التعليمية المقترحة للأطفال في مرحلة رياض الأطفال من حيث (الهدف، المحتوى، طرق التدريس والوسائل التعليمية، التقويم).

و. أخذت الباحثة بأراء المحكمين، وتم استبدال بعض الصور بصور أكثر وضوحاً، وتم حذف بعض الأهداف الفرعية التي لا علاقة لها بموضوع الحاسب الآلي، وتم التركيز على الأهداف الأساسية، وحددت مجالات الأهداف، ومستوياتها، وأصبح مرجع الوحدة في صورته النهائية.

ز. ثم تم إنتاج الوسائل التعليمية المتعلقة بوحدة الدراسة بمساعدة طالبات مادة إنتاج الوسائل التعليمية، حيث تم شرح الهدف من إنتاج الوسائل، وتوزيع المفاهيم المتعلقة بالوحدة على طالبات المجموعة وتحديد الوسائل المطلوبة وكيفية إنتاجها، كما تم تزويد الطالبات بالمراجع ونظام استعارتها، وترتيب جدول دوري للمناقشة، وتقديم التوضيحات بشأن الوسائل المطلوبة.

ح. أعدت الباحثة تخطيط وحدة الحاسب الآلي.

رابعاً: تطبيق الدراسة ميدانياً:

- تمت الموافقة على تطبيق الدراسة من قبل المشرف، والقسم.
- تم الحصول على خطاب سعادة عميدة كلية التربية للأقسام الأدبية، وبناءً عليه تمت موافقة الإدارة العامة للتربية والتعليم بمكة المكرمة (بنات) على تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني في روضة شعاع المعرفة..
- تمت زيارة روضة التطبيق للدراسة ( روضة شعاع المعرفة )، ومقابلة المدير، وتسليمها الخطاب الموجه من إدارة التعليم لتسهيل مهمة الباحثة، ووضحت لها الهدف من الدراسة وكيفية تطبيقها.
- أحضرت الباحثة الوسائل التعليمية والبرمجيات التي ستستخدم في تطبيق الوحدة.
- استعانت الباحثة بطالبات التربية العملية في تطبيق الدراسة حيث أشرفت عليهن، فاخترت منهن من ذوات الخبرة في الحاسب الآلي واجتمعت بهن ( علماً بأن طالبات الجامعة هن اللاتي يقمن بتدريس أطفال المستوى التمهيدي بواقع ٣ طالبات في كل صف )، ووضحت لهن الهدف من الدراسة وتنفيذ الوحدة التعليمية وذلك من خلال التحضير لكل نشاط.
- وقد حرصت الباحثة على عدم اطلاع الطالبات المسؤولات عن صف المجموعة الضابطة على الوحدة المقترحة حتى لا يتأثرن بها.
- تم إرسال إعلان الوحدة لأسر الأطفال.
- تم تطبيق استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمراعاة التجانس للعينة من حيث المستوى الاقتصادي والاجتماعي حتى لا تؤثر في نتائج البحث.
- تم تطبيق استمارة البيانات الخاصة بالأطفال (مستخدمي الحاسب الآلي وغير مستخدمي الحاسب الآلي) لمراعاة التجانس للعينة من حيث استخدام الأطفال للحاسب الآلي وحتى لا تؤثر في نتائج البحث.
- تم تطبيق الأدوات تطبيقاً قبلياً على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وقد استغرق التطبيق أسبوعاً واحداً من خلال جلستين.
- بدأ تطبيق الوحدة على النحو التالي:
- المجموعة التجريبية: هي مجموعة الأطفال الذين تعرضوا للمتغير التجريبي وهو وحدة تعليمية مقترحة موظفة في أنشطة تعليمية هادفة في إكساب المهارات الحاسوبية.
- المجموعة الضابطة: هي مجموعة الأطفال الذين لم يتعرضوا للمتغير التجريبي.
- قام بتقديم الأنشطة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة طالبات التربية العملية بإشراف الباحثة، ومعلمتي الفصل حيث قامت الباحثة بمتابعة تطبيق الوحدة في المجموعة التجريبية، وذلك للتأكد من سير التجربة وفقاً للتصميم التجريبي الذي وضع لهذه الدراسة.
- تم الانتهاء من تطبيق الوحدة.
- بعد الانتهاء من تطبيق الوحدة، تم تطبيق الأدوات تطبيقاً بعدياً على أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد أعطيت الباحثة إفادة من مديرة الروضة بإهاء تطبيق دراستها كما في.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- اختبار ت لمجموعتين مستقلتين.
- مربع إيتا
- اختبار مان وتيني

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

يتضمن هذا الفصل عرض وتحليل النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ثم مناقشتها في ضوء نتائج الدراسات السابقة.

للتحقق من فروض الدراسة الأول والثالث المتعلقين بالاختبار التحصيلي المصور، تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والانحرافات المعيارية لمجموعتي الدراسة ( التجريبية والضابطة ) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المصور ولكل مهارة من المهارات الحاسوبية المحددة، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين متوسطي المجموعتين ( التجريبية والضابطة ) في الاختبار البعدي هي فروق ذات دلالة إحصائية، تم إجراء اختبار ت لعينيتين مستقلتين، واختبار مان وتيني للفرق بين الجنسين.

وللتحقق من فروض الدراسة الثاني والرابع المتعلقين ببطاقة الملاحظة، تم حساب متوسط الرتبة المعدلة ومجموع الرتب لمجموعتي الدراسة ( التجريبية والضابطة ) في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة، ولكل مهارة من المهارات الحاسوبية المحددة، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين متوسطي المجموعتين ( التجريبية والضابطة ) في الاختبار البعدي هي فروق ذات دلالة إحصائية، تم إجراء اختبارات للمجموعتين واختبار مان وتني Mann-Whitney للفروق بين الجنسين، وقد تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS لتحليل النتائج بإشراف مختص في مجال الإحصاء.

التأكد من تكافؤ المجموعتين:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين وتجانسهما وصلاحيتهما للتطبيق قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التحصيلي المصور على مجموعتي الدراسة وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١): نتائج اختبارات للتطبيق القبلي للاختبار التحصيلي المصور على مجموعتي الدراسة

المجموعة	المتوسط	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	١٩,٦٥	٠,٢٢٨	٥٨	٠,٨٢١
التجريبية	١٩,٣٥			

يظهر من الجدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين في الاختبار القبلي مما يؤكد تجانس العينتين وصلاحيتهما للتطبيق عليهما.

كما قامت بتطبيق بطاقة الملاحظة قبلياً على المجموعتين، ولإجراء المعالجات الإحصائية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء القبلي و الجدول التالي يوضح القياسات التي تم التوصل لها:

جدول (٢): للقياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة في اكتساب المهارات الحاسوبية

المجموعة	المتوسط	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	١٦,٣٥	٠,١٨٩	٥٨	٠,٨٩٣
التجريبية	١٦,٧٨			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء القبلي في بطاقة الملاحظة، وبالتالي تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات استخدام الحاسب الآلي قبل تطبيق الوحدة التعليمية.

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه " لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ( $\geq 0,05$ ) بين المتوسط البعدي لدرجات المجموعة التجريبية (التي درست بالوحدة المقترحة) والمتوسط البعدي لدرجات المجموعة الضابطة (التي لم تدرس بالوحدة المقترحة) في الاختبار التحصيلي المصور في التطبيق البعدي".

ولاختبار صحة الفرض السابق تم حساب المتوسط البعدي لدرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي المصور والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣): قيم المتوسطات الحسابية المعدلة والانحرافات المعيارية لمجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

المصور للمهارات الحاسوبية

وصف المجموعات					
الاختبار	مجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
البعدي	ضابطة	٣٠	٣٠,٢٩٤	٤,٢٧٠٧٩	٠,٧٥٤٩٨
	تجريبية	٣٠	٥٤,٤٧٣	٢,٧٨٩٦٢	٠,٤٩٣١٤

يتبين من النتائج المتضمنة في الجدول (٣) أن متوسط الأداء البعدي للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي المصور بلغ (٥٤,٤٧٣)، وهو أعلى من متوسط الأداء البعدي للمجموعة الضابطة والذي بلغ (٣٠,٢٩٤). ولمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي المصور، تم استخدام اختبار ت لمجموعتين مستقلتين والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤): دلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة

الاختبار البعدي	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
	٣٤,٧٢٤-	٥٨	٠,٠٠٠

يظهر من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ( $\geq 0.05$ ) لصالح المجموعة التجريبية، كما تم حساب مربع إيتا لمعرفة مدى فاعلية الوحدة من الفروق بين متوسطات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وكلما اقترب مربع إيتا من الواحد الصحيح دل ذلك على التأثير الكبير للوحدة.

مربع إيتا	معامل إيتا
٠,٩٤١	٠,٩٧٠

والنتيجة السابقة التي تم التوصل إليها تتفق مع النتائج التي توصلت إليها دراسة باتسي وديفيد وآخرين (٢٠٠٤ م). ودراسة (عمرو ٢٠١٥) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى أداء أطفال الروضة على اختبار مهارات قراءة الحروف الهجائية يعزى لطريقة التدريس لصالح الطريقة المحوسبة، والتي أوصت في ضوء النتائج بضرورة بناء برنامج تعليمي لرياض الأطفال اعتماداً على منهاج رياض الأطفال التفاعلي، موظفاً البرمجيات التعليمية المحوسبة في تدريسه. ودراسة الحفناوي (٢٠١٤) والتي أسفرت عن فاعلية البرنامج الإلكتروني، في تنمية المفاهيم البيئية، لدى عينة من أطفال مرحلة رياض الأطفال المعاقين سمعياً، بمحافظة الطائف بالملكة، وأوصت الدراسة، بضرورة استخدام برامج إلكترونية في تنمية مفاهيم أخرى مهمة لتلك الفئة كالمفاهيم العلمية، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بالتالي: ساعدت الوحدة التعليمية القائمة على التعلم الذاتي التلاميذ في تحسين أداء المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي المصور مقارنة بأداء المجموعة الضابطة التي لم تدرس بالوحدة المقترحة.

الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنه: لا يوجد فرق دال إحصائية عند مستوى ( $\geq 0.05$ ) بين الأداء البعدي للمجموعة التجريبية (التي درست بالوحدة المقترحة) والأداء البعدي للمجموعة الضابطة (التي لم تدرس بالوحدة المقترحة) في بطاقة الملاحظة في التطبيق البعدي.

ولاختبار الفرض الصفري السابق تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة للتأكد من دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي، و الجدول التالي (٥) يوضح القياسات البعدية التي تم التوصل لها:

جدول (٥): نتائج اختبارت للقياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في اكتساب المهارات الحاسوبية

وصف المجموعات					
بطاقة الملاحظة	مجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
البعدي	ضابطة	٣٠	٩٩.١٦	٣,٨٩٧	٠,٨٧١
	تجريبية	٣٠	٤٥.٣١	٢,١٣٤	٠,٣٢١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق ودلائلها تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين: والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦): دلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة

الاختبار البعدي	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
الاختبار البعدي	١٤.٢٨	٥٨	٠.٠٠٠

يظهر من الجدول السابق أن قيمة (ت) بلغت (١٤.٢٨)، وهي قيمة دالة إحصائية عند ( $\geq 0.05$ ) مما يدل على رفض الفرض الصفري السابق وقبول الفرض البديل والذي ينص على أنه "يوجد فرق دال إحصائية عند مستوى ( $\geq 0.05$ )، بين الأداء البعدي للمجموعة التجريبية (التي درست بالوحدة المقترحة) والأداء البعدي للمجموعة الضابطة (التي لم تدرس بالوحدة المقترحة) في بطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية". وتدلل هذه النتيجة على أن الوحدة المقترحة كان لها أثر في تحسين أداء المجموعة التجريبية في مهارات الحاسب الآلي مقارنة بأداء المجموعة الضابطة التي لم تدرس بالوحدة المقترحة، ويشير ذلك إلى فاعلية الوحدة المقترحة في إكساب أطفال رياض الأطفال المهارات الحاسوبية.

والنتيجة السابقة التي تم التوصل إليها تتفق مع النتائج التي توصلت إليها دراسة باتسي وديفيد وآخرين (٢٠٠٤ م)، كما تتفق مع دراسة رحاب (٢٠١٢) وهيفاء (٢٠١٢).

الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائية عند مستوى ( $\geq 0.05$ ) بين المتوسط البعدي لدرجات الإناث والمتوسط البعدي لدرجات الذكور في المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي المصور.

ولاختبار الفرض الصفري السابق تم استخدام اختبار (مان وتي) للعينات المستقلة و الجدول التالي يوضح القياسات البعدية التي تم التوصل لها:

جدول (٧): يوضح مجموع الرتب واختبار مان وتني للعينات الصغيرة وقيمة z للقياس البعدي لمجموعتي الإناث والذكور في الاختبار التحصيلي المصور

المجموعة	العدد	متوسط الرتبة	مجموع الرتب	Mann-Whitney	z	الدلالة
الإناث	١٥	٢٥.٥٥	٥١٩,٠٠	٩٧,٠٠	-٠,٥٣٥	٠,٦٣٢
الذكور	١٥	٣٢.٥٤	٥١٧,٠٠			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة مجموع الرتب لدرجات أفراد مجموعة الإناث قد بلغ (٥١٩,٠٠)، وهو قيمة أعلى من مجموع الرتب لدرجات أفراد مجموعة الذكور والذي بلغ (٥١٧,٠٠)، إلا أن قيمة z بلغت (-٠,٥٣٥) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند  $\geq (٠,٠٥)$  مما يؤدي إلى قبول الفرض الصفري، وهو ما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الإناث ومجموعة الذكور في التحصيل بعد دراستهم للوحدة التعليمية المقترحة.

الفرض الرابع: ينص الفرض الرابع على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى  $(\geq ٠,٠٥)$  بين المتوسط البعدي لدرجات الإناث والمتوسط البعدي لدرجات الذكور في المجموعة التجريبية في بطاقة الملاحظة للأداء البعدي للمهارات الحاسوبية بعد ضبط الملاحظة القبليّة للمهارات الحاسوبية". ولاختبار الفرض الصفري السابق، تم استخدام اختبار استخدام اختبار مان وتني للعينات المستقلة و الجدول التالي يوضح القياسات البعدية التي تم التوصل إليها:

جدول (٨): يوضح مجموع الرتب واختبار مان وتني للعينات الصغيرة وقيمة z للقياس البعدي لمجموعتي الإناث والذكور في أداء المهارات الحاسوبية

المجموعة	العدد	متوسط الرتبة	مجموع الرتب	Mann-Whitney	z	الدلالة
الإناث	١٥	١٦,٥٣	٢٤٨,٠٠	٩٧,٠٠	-٠,٦٥٧	٠,٥٣٩
الذكور	١٥	١٤,٤٧	٢١٧,٠٠			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة مجموع الرتب لدرجات أفراد مجموعة الإناث قد بلغ (٢٤٨,٠٠)، وهو قيمة أعلى من مجموع الرتب لدرجات أفراد مجموعة الذكور والذي بلغ (١٤,٤٧)، إلا أن قيمة z بلغت (-٠,٦٥٧) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند  $\geq (٠,٠٥)$  مما يؤدي إلى قبول الفرض الصفري، وهو ما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الإناث ومجموعة الذكور في اكتساب المهارات الحاسوبية الأداة بعد دراستهم للوحدة التعليمية المقترحة.

والنتيجة السابقة التي تم التوصل إليها في هذا المجال والتي تؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الإناث ومجموعة الذكور في اكتساب المهارات الحاسوبية بعد دراستهم للوحدة التعليمية المقترحة، تتفق مع النتائج التي توصلت إليها كل من دراسة خوندنة (١٤٢٨هـ)، ودراسة الهولي (٢٠٠٧م)، ودراسة (فاطمة نذر، ٢٠٠٨).

## التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

١. باعتبار أن مرحلة رياض الأطفال هي مرحلة تهيئة للمراحل التالية فإنه ينبغي تهيئة الطفل في مرحلة الروضة للتعامل مع التكنولوجيا في وقت مبكر حتى يسهل عليه في المراحل التالية، ولذلك توصي الباحثة بإضافة وحدة الحاسب الآلي إلى الوحدات التعليمية في منهج رياض الأطفال المبني على التعلم الذاتي.
٢. تقديم الوحدات التعليمية في رياض الأطفال على الأقراس المضغوطة مع عدم إغفال تقديمها عن طريق الأنشطة واستخدام الحواس، تماشياً مع استراتيجية التعليم الإلكتروني في المراحل التعليمية التالية.
٣. على معلمات رياض الأطفال تقديم الوحدة التعليمية المقترحة في الدراسة الحالية للذكور والإناث حيث أكدت الدراسة الحالية استفادة كلا الجنسين من الوحدة التعليمية المقترحة في اكتساب المهارات الحاسوبية لديهم.
٤. توفير الاحتياجات المادية والمكانية لتفعيل الحاسب الآلي في رياض الأطفال بصورة علمية مقننة حتى تكون له انعكاساته الجيدة على العملية التربوية.
٥. تطوير الخطة الدراسية لقسم رياض الأطفال بجامعة أم القرى بإضافة مقرر دمج التكنولوجيا في أنشطة رياض الأطفال يوضح أهمية التكنولوجيا في مرحلة رياض الأطفال لطالبات قسم رياض الأطفال.
٦. توفير برامج الحاسب الآلي التي تنمي المهارات المختلفة.
٧. تقديم دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال لاكتساب مهارات تقنية تساعدهم في العملية التربوية.
٨. تقديم دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال على كيفية تقديم المهارات الحاسوبية لأطفال ما قبل المدرسة.

٩. ضرورة قياس مستوى الأطفال في المهارات الحاسوبية عند الالتحاق برياض الأطفال، وفي نهاية المرحلة وذلك لتحديد فاعلية البرنامج في إكساب المهارات الحاسوبية.
  ١٠. إعداد دليل إرشادي لأسر الأطفال يوضح إكساب المهارات الحاسوبية وتوظيفها في المنزل للأطفال.
- التوصيات بدراسات مستقبلية:
- رأت الباحثة أنّ هناك كثيراً من القضايا التي تتعلق بمشكلة هذه الدراسة، التي تحتاج إلى مزيد من إجراء الدراسات والبحوث في هذا المجال؛ لذا يمكن تقديم بعضها كما يلي:
١. دراسة فعالية إكساب الأطفال للمهارات الحاسوبية التي لم تتناولها الباحثة في الدراسة الحالية مثل بعض البرامج: الرسام- الدفتر.
  ٢. دراسة استخدام الحاسب الآلي وعلاقته باكتساب المهارات الحاسوبية في مرحلة رياض الأطفال.
  ٣. فعالية وحدة مقترحة في إكساب الأطفال مهارات التعامل مع الإنترنت.
  ٤. دراسة لتحديد المهارات الحاسوبية التي يجب أن تقدم في رياض الأطفال وفقاً لخصائص نمو الأطفال في تلك المرحلة.
  ٥. دراسة واقع دمج التكنولوجيا في أنشطة رياض الأطفال.
  ٦. دراسة العلاقة بين المهارات الحاسوبية في مرحلة رياض الأطفال بواقعها الحالي، وأثر ذلك في تحصيل الأطفال في الصف الأول الابتدائي.
  ٧. دراسة تقييمية لأثر المنهج المطور لرياض الأطفال على إكساب المهارات الحاسوبية.
  ٨. دراسة تقييمية للمهارات الحاسوبية المقدمة في الوحدات التعليمية في رياض الأطفال.
  ٩. دراسة فعالية برنامج حاسوبي مقترح لتنمية المهارات الحاسوبية لطفل ما قبل المدرسة.
  ١٠. برنامج مقترح لتدريب معلمات رياض الأطفال على اكتساب المهارات التقنية وتتضمن المهارات الحاسوبية.

## المراجع:

### أولاً: المراجع العربية:

#### • القرآن الكريم

١. إبراهيم، عبد اللطيف. (١٩٩٠). المناهج أسسها وتنظيماتها وتقييم أثرها. القاهرة، مكتبة مصر، القاهرة.
٢. إبراهيم، فوزي طه و الكلز، رجب أحمد. (١٩٨٦). المناهج المعاصرة. ط٣. مكة المكرمة. مكتب الطالب الجامعي.
٣. أحمد، أمل محمد محمد (٢٠٠٠). " استخدام بعض الوسائط التكنولوجية وأثره على اكتساب طفل ما قبل المدرسة بعض مفاهيم الرياضيات"، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس. معهد الدراسات العليا للطفولة. مصر.
٤. أبو الجبين، هيفاء يوسف. (٢٠١٢). " فعالية برنامج تدريبي للتفاعل مع الرسومات الفنية ( الصور) في تنمية الذكاء الانفعالي لدى عينة من أطفال الروضة في الأردن". رسالة دكتوراه. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.
٥. أبو عباة، أيمن بنت ابراهيم. (٢٠١٨). مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال في ضوء الاتجاهات الحديثة. ط١. المملكة العربية السعودية. الرياض. مكتبة الرشد.
٦. إيفال، عيسى. (٢٠٠٤). مدخل إلى التعليم في الطفولة المبكرة. أحمد حسين الشافعي، رشد فام منصور. ط١. العين، دار الكتاب الجامعي.
٧. بالفقيه، نجيب محفوظ أبوبكر. (٢٠٠٠م). " إدماج الحاسوب في المنهج: اتجاهات معلمات رياض الأطفال والمرحلة التأسيسية في ضوء بعض المتغيرات " [www.balfakih.net](http://www.balfakih.net)
٨. بدير، كريمان محمد. (٢٠٠١). "الاستعداد للقراءة لطفل الروضة في ضوء استخدام الحاسوب والخبرات المباشرة (الرحلات)"، مجلة القراءة والمعرفة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية. جامعة عين شمس. العدد ١.
٩. بطاينة، نور. (٢٠٠٦). استخدام الحاسوب التعليمي في رياض الأطفال. الأردن. عمان: عالم الكتب الحديث
١٠. بهادر، سعدية محمد. (٢٠٠٣). برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة الأردن. ط١. عمان. دار المسيرة.
١١. التركيت، سوسن إبراهيم. (٢٠٠٣). الأطفال واللعب. ط١. الكويت. مكتبة الفلاح.
١٢. محمد، جهان لطفي و بصفر، خديجة عبدالله. (٢٠١١). طرق تدريس رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة. المملكة العربية السعودية. الرياض. مكتبة الرشد.
١٣. الحراشنة، محمد عبود. (٢٠٠٥). "فاعلية البرامج التدريبية للمعلمين في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد من وجهة نظر المتدربين". مجلة القراءة والمعرفة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. كلية التربية. جامعة عين شمس. العدد ٤٢.

١٤. حفناوي، محمود محمد. (٢٠١٤). "فاعلية برنامج إلكتروني لإكساب بعض المفاهيم البيئية لدى أطفال مرحلة الرياض المعاقين سمعياً بالملكة العربية السعودية". مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة الإمام محمد بن سعود. العدد ٣٢.
١٥. حماد، خليل عبدالفتاح و فورة، ناهض صبحي. (٢٠٠٤). " دور التكنولوجيا في تنمية الاستعداد القرائي لدى رياض الأطفال في محافظات غزة " المؤتمر العلمي الرابع ( القراءة وتنمية التفكير)، القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.
١٦. حواشين، مفيد نجيب وحواشين زيدان نجيب. (٢٠٠٢). إرشاد الطفل وتوجيهه. ط١. عمان. الأردن. دار الفكر.
١٧. الحوطيان، عبدالعزيز. (١٤٢٠هـ). "أطفالنا والحاسوب". مجلة التدريب والتقنية: العدد السادس.
١٨. الخثيلة، هند بنت ماجد. (٢٠٠٠). إدارة رياض الأطفال. العين، دار الكتاب الجامعي.
١٩. الخريبي، هالة فاروق أحمد وأمين، إيمان زكي محمد. (٢٠٠٥). بناء وتنفيذ الوحدات الدراسية في رياض الأطفال. ط١. مكة المكرمة. المكتبة الفيصلية.
٢٠. الخولي، محمد علي. (١٩٩٤). قاموس التربية. ط٣. لبنان. بيروت. دار العلم للملايين.
٢١. خوندة، أحلام عادل. (١٤٢٨هـ). "فاعلية مناشط تعليمية مقترحة في تهيئة الأطفال لتعلم القراءة والكتابة في رياض الأطفال". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى.
٢٢. الدريس، مناهل عبد العزيز. (٢٠٠٣). "أثر استخدام برمجيات الوسائط المتعددة على تعلم المفاهيم الرياضية في رياض الأطفال بمدينة الرياض". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود.
٢٣. سليمان، سليمان عواد والجمال، أحمد. (٢٠٠٢). الدليل الإرشادي لإدخال وتطوير التربية التكنولوجية في التعليم العام. ط١. مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية. بيروت.
٢٤. سراج، جون و ماكليود، إيان. (٢٠٠٥). "دعم التعلم في سنوات الطفولة المبكرة في مجالات العلوم والتصميمات والتكنولوجيا". ترجمة هاني مهدي الجمل. القاهرة. مجموعة النيل العربية.
٢٥. سراج، جون و وايتريد، ديفيد. (٢٠٠٦). "تنمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في سنوات الطفولة المبكرة" ترجمة بهاء شاهين. القاهرة. مجموعة النيل العربية.
٢٦. الشريبي، زكريا وصادق يسرية. (٢٠١١). "نمو المفاهيم العلمية للأطفال" برنامج مقترح وتجارب لطفل ما قبل المدرسة. القاهرة. دار الفكر العربي.
٢٧. شرف، إيمان عبدالله محمد. (٢٠٠٣). "برنامج مقترح لتنمية الاستعداد للقراءة باستخدام الحاسوب لأطفال الروضة". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس. القاهرة.
٢٨. الشويعر، مشاعل عبدالرحمن عبدالله. (١٩٩٨). " اتجاهات المشرفات والمدرسات والمعلمات في رياض الأطفال بمدينة الرياض نحو إدخال الحاسوب كوسيلة تعليمية". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود. الرياض.
٢٩. صابر، ملكة و زامكة، غادة إبراهيم. (٢٠٠٣). "أثر برنامج التعلم في بلاد الألعاب في اكتساب بعض المفاهيم لأطفال الروضة في جدة". مجلة القراءة والمعرفة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. كلية التربية. جامعة عين شمس. العدد ٢٣.
٣٠. صالح، ماجدة محمود محمد. (٢٠٠٠). الحاسوب التعليمي وتربية الطفل. الإسكندرية. المكتب العلمي للنشر والتوزيع.
٣١. صالح، ماجدة محمود محمد. (٢٠٠٢). الحاسوب في تعليم الأطفال. ط١. الأردن. دار الفكر.
٣٢. صالح، ماجدة محمود محمد. (١٩٩٧). "فاعلية استخدام ركن الحاسوب في تنمية المفاهيم الرياضية المرتبطة بالعلاقات الطوبولوجية لدى طفل ما قبل المدرسة". المؤتمر العلمي التاسع. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. كلية رياض الأطفال. الإسكندرية. يوليو ١٩٩٧م
٣٣. الصمادي، هالة حماد - مروة، نجوى منلا. (٢٠٠٦). دليل المعلمة لمنهج التعلم الذاتي لرياض الأطفال. ط١. الرياض. وزارة التربية والتعليم.
٣٤. الصنيع، بلسم عبدالله. (٢٠٠٣). "اتجاهات المعلمات نحو إدماج أنشطة الحاسوب في مرحلة رياض الأطفال". بحث ماجستير غير منشور. جامعة الملك عبدالعزيز. جدة، كلية الاقتصاد المنزلي. قسم دراسات الطفولة.
٣٥. الطوبجي، حسين حمدي. (١٩٩٦). "التربية والحاسوب رؤية وواقع". اليونيسكو، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التقنيات التربوية.
٣٦. عاطف، هيام محمد. (٢٠٠١). "الأنشطة المتكاملة لطفل الروضة". ط١. القاهرة. دار الفكر العربي.
٣٧. عبد الرحيم، هناء محمد. (٢٠٠٦). دمج التكنولوجيا في أنشطة رياض الأطفال. مصر. القاهرة. دار الكتاب الحديث.
٣٨. عبدالعال، سميرة السيد. (١٩٩٨). " اتجاهات معلمي / معلمات رياض الأطفال والحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام الحاسوب في التعليم". مجلة كلية التربية: التربية وعلم النفس، العدد ٢٢: ص١-٤١.
٣٩. عبدالمجيد، فايزة يوسف. (٢٠٠٥). "التحديات العالمية والعربية وانعكاسها على ثقافة الطفل المصري وأساليب مواجهتها" الطفل العربي في ظل المتغيرات المعاصرة. المؤتمر الإقليمي الأول، عالم الكتب، ط١.
٤٠. عبد المقصود، حسنية غنيمي. (٢٠٠٥). دراسات وبحوث في علم نفس الطفل. ط١. القاهرة. عالم الكتب.

٤١. عبد المنعم، منصور أحمد وعبدالرازق، صلاح عبدالسميع (٢٠٠٤). الكمبيوتر والوسائط المتعددة في المدارس. ط ١. القاهرة. مصر. مكتبة زهراء الشرق.
٤٢. عبدالهادي، نبيل. (٢٠٠١). مدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس. ط ٢. الأردن. دار وائل.
٤٣. عبيدات، ذوقان وآخرون. (٢٠٠٢). البحث العلمي مفهومه / أدواته / أساليبه. ط ٣. الرياض. دار أسامة للنشر والتوزيع.
٤٤. عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة. (٢٠٠٢). البحث العلمي البحث الكمي والنوعي. الأردن. دار الفكر للنشر والتوزيع.
٤٥. عثمان، أكرم مصباح. (١٤٢١هـ). ٢٥ طريقة لتصنيع من ابنك رجلاً فذاً. ط ١. لبنان. بيروت. مركز التفكير الإبداعي - سلسلة قواعد وفنون التعامل مع الأبناء. دار ابن حزم.
٤٦. علي، نهي. (٢٠٠٥). "كتابي الإلكتروني والمطبوع". مؤتمر الطفل العربي في مهب التأثيرات الثقافية المختلفة، المجلس العربي للطفولة والتنمية.
٤٧. العساف، صالح بن حمد. (١٩٩٥). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض. مكتبة العبيكان.
٤٨. العمرو، عرين سلامة. (٢٠١٥). "على أثر برمجية تعليمية في إكساب مهارات القراءة لأطفال رياض الأطفال". رسالة ماجستير. جامعة مؤتة. كلية العلوم التربوية. الأردن.
٤٩. علا، لاح الدين. (٢٠٠٥). "الأساليب الإحصائية الاستدلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية (البارامترية واللابارامترية)". القاهرة. دار الفكر العربي.
٥٠. عيادات، يوسف أحمد. (٢٠٠٤). الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية. ط ١. الأردن، عمان: دار المسيرة.
٥١. عيد، هبة محمد أمين. (٢٠٠٣). "أثر استخدام الحاسوب في إكساب أطفال الرياض بعض مهارات اللغة". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس. معهد الدراسات العليا للطفولة.
٥٢. الفار، إبراهيم عبدالوكيل "ج". (٢٠٠٣). طرق تدريس الحاسوب (١). ط ١. عمان. دار الفكر.
٥٣. فارس، عصام. (٢٠٠٦). رياض الأطفال. ط ١. عمان. دار أسامة للنشر والتوزيع ودار المشرق الثقافي.
٥٤. فديز، بول ماك. (٢٠٠٦). علم نفسك الدليل المصور الطريقة السريعة والسهلة لتعلم أجهزة الحاسوب. ط ٤. Wiley.
٥٥. فزاري، عبدالسلام. (٢٠٠٤). "الطفل والشبكة العنكبوتية (الإنترنت)". مجلة الطفولة العربية: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية. العدد ٢٠: ١١٠.
٥٦. قاسم، رانيا محمد علي. (٢٠٠٠). "استخدام الحاسوب وعلاقته بالتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس. معهد الدراسات العليا للطفولة.
٥٧. قريان، بثينة. (٢٠٠٧). "واقع وأهمية العبارات التالية من وجهة نظر المعلمات في مدينة مكة المكرمة". رسالة جامعية. فلسطين. طولكرم.
٥٨. قناوي، هدى محمد. (٢٠٠٤). الطفل ورياض الأطفال. ط ٢. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.
٥٩. كفاقي، وفاء مصطفى محمد. (١٩٩١). "أثر استخدام الحاسوب على تعلم المفاهيم الرياضية لدى أطفال الحضانه على المدارس الحكومية والخاصة". رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد البحوث والدراسات التربوية. جامعة القاهرة.
٦٠. مارياد، شريدان، محمد طالب السيد سليمان. (٢٠٠٥). اللعب في الطفولة المبكرة من الميلاد وحتى سن السادسة. غزة. فلسطين. دار الكتاب الجامعي.
٦١. مازن، حسام محمد. (٢٠٠٦). "تكنولوجيا المعلومات ووسائطها الإلكترونية"، ورقة عمل بعنوان الحاجة إلى برامج في الثقافة العلمية الإلكترونية لنشر الوعي العلمي نحو التكنولوجيا للطفل العربي. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
٦٢. مصلح، عدنان عارف. (١٩٩٠). التربية في رياض الأطفال. الأردن، عمان، دار الفكر.
٦٣. المكاوي، محمد أشرف. (٢٠٠٠). أساسيات المناهج. ط ١. الرياض. دار النشر الدولي.
٦٤. منصور، طلعت. (٢٠٠٣). "أطفال ما قبل المدرسة". مجلة الطفولة والتنمية: المجلس العربي للطفولة والتنمية. العدد ١٢.
٦٥. نائف، رحاب خلف. (٢٠١٢). "تعليم أطفال الروضة بعض المفاهيم العلمية عن طريق الكمبيوتر". مجلة البحث العلمي في التربية. جامعة عين شمس.
٦٦. الناشف، هدى. (١٩٩٧). رياض الأطفال. مصر. دار الفكر العربي.
٦٧. نذر، فاطمة عباس. (٢٠٠٨). "تجربة إدخال الحاسوب في رياض الأطفال بدولة الكويت: دراسة ميدانية حول آراء أولياء الأمور والمعلمات". المجلة التربوية: مجلس النشر العلمي، العدد ٨٧: ١٣.
٦٨. النفجان، خالد بن عبد العزيز. (١٤٢٣هـ). "برمجيات الأطفال بين آلية الإعداد وضوابط الشراء". مجلة واحة الحاسب: الإدارة العامة للتعليم بالرياض. العدد ١٩: ١٨.
٦٩. الهولي، عبير عبدالله. (٢٠٠٧). "أثر استخدام ركن تعليمي مستحدث في تنمية المفاهيم والمهارات والعلاقات الرياضية لدى أطفال الرياض بدولة الكويت - دراسة تجريبية". المجلة التربوية: مجلس النشر العلمي. العدد ٨٥: ٩١.

٧٠. يوسف، عبدالتواب. (٢٠٠٣). "أبناؤنا والثقافة العلمية والتكنولوجية". خطوة مجلة فصلية متخصصة في الطفولة المبكرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، العدد ٢٢.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] Sun – Young Kim, (2003), "The Relationship between Kindergarten Teachers General Attitudes Toward Computers .Self – Perceived Computer Competence. and Attitude Toward using Computers in Early Childhood Education." Muonji University .Korea.
- [2] Vergara Hernando, (1995), "Design Development and Implementation of an Instructional Program for To Increase Their Basic Computer Skills through word Processing Training". 107 pp .Dissertations/Theses- Practicum Papers; Tests/Questionnaires Full Text from ERIC Available online from January 1993 onward ; otherwise produced only in microfiche RIEFEB 1996 1996 ED387239) WWW. ERIC. COM.



المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية  
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)  
Journal Homepage: <https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx>



ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)

## Examine the effectiveness of a proposed educational unit in providing some basic computer skills for preschool children

Maimoona M. M. H. Abdultawab

Umm Al-Qura University, KSA

maabdultawab@uqu.edu.sa

Received Date : 2/1/2020

Accepted Date : 12/2/2020

DOI : <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.4>

**Abstract:** The aim of the current study is to examine the effectiveness of a proposed educational unit in providing some basic computer skills for preschool children. The researcher followed the quasi-experimental approach based on the design of two groups .one of which represents the control group .and the other represents the experimental group with pre and post testing. The researcher also adopted the sample selection based on the simple random method .which consisted of (60) children and girls .from the introductory level in the Ray of Knowledge Kindergarten in the Holy Capital. The study sample was divided into experimental groups of (30) children and a control group of (30) children .

The study aimed to reveal the effectiveness of a proposed educational unit in providing some basic computer skills in the cognitive and performance domain for preschool children .and to discover whether there are differences between male and female members of the experimental group in computer skills in the cognitive and performance domains. The study found that a statistically significant difference between the experimental group and the control group in the achievement test .and in the observation card after adjusting the pretest tools in favor of the experimental group. It also found that there is no statistically significant difference between the female and male members of the experimental group in the achievement test and the observation card in computer skills .after their study of the proposed unit. The study recommended .in the light of the current results .adding the computer unit to the educational units in kindergarten and the provision of such educational units in kindergarten and the following educational stages on CD-ROM as outlined in the e-learning strategy.

**Keywords:** Skills; Computer; Child; preschool; educational unit.

### References:

- Alqran Alkrym
- [1] 'atf, Hyam Mhmd. ( 2001 ). "Alanshth Almtkamlh Ltfl Alrwdh". T1. Alqahrh. Dar Alfkr Al'rby.
- [2] Abw 'bah, Athyr Bnt Abrahym. (2018). Mnahj Wtrq Tdrys Ryad Alarfal Fy Dw' Alarfahat Alhdythh. T1. Almmkh Al'rbyh Als'wdyh. Alryad. Mktbt Alrshd.
- [3] 'bd Alrhym, Hna' Mhmd. (2006). Dmj Altknwlwjya Fy Anshth Ryad Alarfal. Msr. Alqahrh. Dar Alktab Alhdyth.
- [4] 'bdal'al, Smyrh Alsyd. (1998). " Atjahat M'lym / M'lym Ryad Alarfal Walhlqh Alawla Mn Alt'lym Alasasy Nhw Astkhdam Alhaswb Fy Alt'lym". Mjlt Klyt Altrbyh: Altrbyh W'lm Alnfs, Al'dd 22: S1-41.
- [5] 'bdalmjyd, Fayzh Ywsf. (2005). "Alhdyat Al'almyh Wal'rbyh Wan'kasha 'la Thqafh Altfl Almsry Wasalyb Mwajhtha "Altfl Al'rby Fy Zl Almtghyrat Alm'asrh. Alm'tmr Aleqlymy Alawl, 'alm Alktb, T1.
- [6] 'bd Almqswd, Hsnyh Ghnymy. (2005). Drasat Wbhwth Fy 'lm Nfs Altfl. T1. Alqahrh. 'alm Alktb.
- [7] Ahmd, Aml Mhmd Mhmd. (2000). " Astkhdam B'd Alwsa't Altknwlwjy Wathrh 'la Aktsab Tfl Ma Qbl Almdrsh B'd Mfahym Alryadyat", Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't 'yn Shms. M'hd Aldrasat Al'lya Ltflwlh. Msr.
- [8] Balfqyh, Njyb Mhfz Abwbkr. (2000). " Edmaj Alhaswb Fy Almnjh: Atjahat M'lym Ryad Alarfal Walmrhlh Altasysy Fy Dw' B'd Almtghyrat" Wwww. Balfakih. Net
- [9] Bdyr, Kryman Mhmd. (2001). "Alast'dad Llqra'h Ltfl Alrwdh Fy Dw' Astkhdam Alhaswb Walkhbrat Albashrh (Alrhat)", Mjlt Alqra'h Walm'rflh: Aljm'yh Almsryh Llqra'h Walm'rflh, Klyt Altrbyh. Jam't 'yn Shms. Al'dd1.
- [10] Bhadr, S'dyh Mhmd. (2003). Bramj Trbyh Atfal Ma Qbl Almdrsh Alardn. T1. 'man. Dar Almsyrh.

- [11] Btaynh, Nwr. (2006). Astkhdam Alhaswb Alt'lymy Fy Ryad Alafal. Alardn. 'man: 'alm Alktb Alhdyth
- [12] Eyfal, 'ysa. (2004). Mdkhl Ela Alt'lym Fy Altfwlh Almbkrh. Ahmd Hsyn Alshafy, Rshd Fam Mnsnr. T1. Al'yn, Dar Alktab Aljam'y.
- [13] Aldrys, Mnahl 'bd Al'zyz. (2003). "Athr Astkhdam Brmlyat Alwsa't Almt'ddh 'la T'lm Almfahym Alryadyh Fy Ryad Alafal Bmdynh Alryad". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Klyt Altrbyh. Jam't Almlk S'wd.
- [14] Ebrahym, 'bdalltyf. (1990). Almnahj Assha Wtnzymatha Wtqwym Athrha. Alqahrh, Mktbt Msr, Alqahrh.
- [15] Ebrahym, Fwzy Th W Alkzlh, Rjb Ahmd. (1986). Almnahj Alm'asrh. T3. Mkh Almkrmh. Mktb Altalb Aljam'y.
- [16] Hfnawy, Mhmwd Mhmd. (2014). " Fa'lyt Brnamj Elktrwny Leksab B'd Almfahym Alby'yh Lda Afal Mrhlt Alryad Alm'aqyn Sm'yaan Balmmlkh Al'rbyh Als'wdyh". Mjlt Al'lwm Alensanyh Walajtma'yh: Jam't Alemam Mhmd Bn S'wd. Al'dd 32.
- [17] Hmad, Khlyl 'bdalfth W Fwrh, Nahd Sbhy. (2004). " Dwr Altknwlwya Fy Tnmyt Alast'dad Alqra'y Lda Ryad Alafal Fy Mhafzat Ghzh " Alm'tmr Al'lymy Alrab' ( Alqra'h Wtnmyh Altfkry), Alqahrh: Aljm'yh Almsryh Llqra'h Walm'rfh.
- [18] Alhrahshh, Mhmd 'bwd. (2005). "Fa'lyt Albramj Altdrybyh Llm'lmy Fy Mdyryat Altrbyh Walt'lym Fy Mhafzt Erbd Mn Wjht Nyr Almt'drbyh". Mjlt Alqra'h Walm'rfh: Aljm'yh Almsryh Llqra'h Walm'rfh. Klyt Altrbyh. Jam't 'yn Shms. Al'dd 42.
- [19] Hwashyn, Mfyd Njyb Whwashyn Zydan Njyb. (2002). Ershad Altfl Wtwjyhh. T1. 'man. Alardn. Dar Alfkr.
- [20] Alhwtyan, 'bdal'zyz. (1420h). "Atfalna Walhaswb". Mjlt Altdryb Waltqnyh: Al'dd Alsads.
- [21] Abw Aljbyn, Hyfa' Ywsf. (2012). " F'alyt Brnamj Tdryby Ltfa'l M' Alrswmat Alfnyh (Alswr) Fy Tnmyh Aldka' Alanf'aly Lda 'ynh Mn Afal Alrwdh Fy Alardn". Rsalt Dktwrah. Aljam'h Alardnyh. 'man. Alardn.
- [22] Alkhryby, Halh Farwq Ahmd Wamyn, Eyman Zky Mhmd. (2005). Bna' Wtnfyd Alwhdat Aldrasyh Fy Ryad Alafal. T1. Mkh Almkrmh. Almkbtb Alfyslyh.
- [23] Alkhthylh, Hnd Bnt Majd. (2000). Edart Ryad Alafal. Al'yn, Dar Alktab Aljam'y.
- [24] Alkhwly, Mhmd 'ly. (1994). Qamws Altrbyh. T3. Lbnan. Byrwt. Dar Al'lm Llmlayyn.
- [25] Khwndnh, Ahlam 'Eadl. (1428h). "Fa'elyh Mnasht T'elymyh Mqtrrh Fy Thy'eh Alafal Lt'elm Alqra'h Walktabh Fy Ryad Alafal". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Klyt Altrbyh. Jam't Am Alqra.
- [26] Mhmd, Jyhan Ltfy W Bsfr, Khdyjh 'bdalh. (2011). Trq Tdrys Ryad Alafal Fy Dw' M'ayyr Aljwdh. Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh. Alryad. Mktbt Alrshd.
- [27] Sabr, Mkh W Zamkh, Ghadh Ebrahym. (2003). "Athr Brnamj Alt'lym Fy Blad Alal'ab Fy Aktsab B'd Almfahym Latfal Alrwdh Fy Jdh". Mjlt Alqra'h Walm'rfh: Aljm'yh Almsryh Llqra'h Walm'rfh. Klyt Altrbyh. Jam't 'yn Shms. Al'dd23.
- [28] Salh, Majdh Mhmwd Mhmd. (2000). Alhaswb Alt'lymy Wtrbyh Altfl. Aleskndryh. Almkbtb Al'lymy Llnshr Waltwzy'.
- [29] Salh, Majdh Mhmwd Mhmd. (2002). Alhaswb Fy T'lym Alafal. T1. Alardn. Dar Alfkr.
- [30] Salh, Majdh Mhmwd Mhmd. (1997). "Fa'lyt Astkhdam Rkn Alhaswb Fy Tnmyh Almfahym Alryadyh Almrthb Bal'laqat Altwbwlwlyh Lda Tfl Ma Qbl Almdrsh". Alm'tmr Al'lymy Altas'. Aljm'yh Almsryh Llmnahj Wtrq Altdrys. Klyt Ryad Alafal. Aleskndryh. Ywlyw1997m
- [31] Alshrbyny, Zkrya Wsadq Ysryh. (2011). "Nmwm Almfahym Al'lymy Llafal" Brnamj Mqtrh Wtjarb Ltfl Ma Qbl Almdrsh. Alqahrh. Dar Alfkr Al'rby.
- [32] Shrf, Eyman 'bdalh Mhmd. (2003). " Brnamj Mqtrh Ltnmyh Alast'dad Llqra'h Bastkhdam Alhaswb Latfal Alrwdh". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't 'yn Shms. Alqahrh.
- [33] Alshwy'r, Msha'l 'bdalrhmn 'bdalh. (1998). " Atjahat Almshrfat Walmdyryat Walm'imat Fy Ryad Alafal Bmdynh Alryad Nhw Edkhal Alhaswb Kwsylh T'lymyh". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Almlk S'wd. Alryad.
- [34] Slyman, Slyman 'wad Waljmal, Ahmd. (2002). Aldlyl Alershady Ledkhal Wttwyr Altrbyh Altknwlwlyh Fy Alt'lym Al'am. T1. Mktb Alywnskw Aleqlymy Lltrbyh Fy Aldwl Al'rbyh. Byrwt.
- [35] Alsmady, Halh Hmad – Mrwh, Njwa Mnla. (2006). Dlyl Alm'lmh Lmnhj Alt'lym Aldaty Lryad Alafal. T1. Alryad. Wzarh Altrbyh Walt'lym.
- [36] Alsny'e, Blsm 'bdalh. (2003). "Atjahat Alm'elmat Nhw Edmaj Anshth Alhaswb Fy Mrhlh Ryad Alafal". Bhth Majstyr Ghyr Mnshwr. Jam't Almlk 'bdal'zyz. Jdh, Klyt Alaqtasad Almnzly. Qsm Drasat Altfwlh.
- [37] Syraj, Jwn W Maklywd, Eyan. (2005). "D'm Alt'lym Fy Snwat Altfwlh Almbkrh Fy Mjalat Al'lwm Waltsymmat Waltknwlwlyh". Trjmt Hany Mhdy Aljml. Alqahrh. Mjmw't Alnyl Al'rbyh.
- [38] Syraj, Jwn W Waytbryd, Dyfyd. (2006). "Tnmyt Mharat Tknwlwlyh Alm'lumat Walatsalat Fy Snwat Altfwlh Almbkrh "Trjmh Bha' Shahyn. Alqahrh. Mjmw't Alnyl Al'rbyh.
- [39] Altrkyt, Swsn Ebrahym. (2003). Alafal Wall'b. T1. Alkwyt. Mktbt Alfah.
- [40] Altwbjy, Hsyn Hmdy. (1996). "Altrbyh Walhaswb R'yt Wwaq". Alywnskw, Almnzmh Al'rbyh Lltrbyh Walthqafh Wal'lwm, Edarh Altqnyat Altrbwyh.

## اتجاهات القيادات النسائية حول الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠)

خديجة عباس الشافعي

استاذ مساعد- قسم القيادة والسياسات التربوية- كلية التربية والآداب- جامعة الحدود الشمالية- السعودية

khadega\_elshafey@yahoo.com

DOI: <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.5>

تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠/٢/٥

تاريخ استلام البحث: ٢٠١٩/٩/١٠

### الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات القيادات النسائية حول الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠)، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث الأكثر ملائمة للبحث، من خلال استمارة استبيان أعدت لذلك، كما اختارت الباحثة عينة عشوائية بسيطة عددها (٥٣) من القيادات النسائية من جامعة الحدود الشمالية، تتراوح أعمارهن من (٣٠) إلى (٥٠) سنة على كادر (عميدة، وكيلة، رئيسة قسم وكيلة قسم، مديرة إدارة، فئات أخرى)، طبقت عليها أداة الاستبيان، وذلك للملائمة هذه الأداة لنوع العينة المختارة، وتوصلت الدراسة من خلال نتائجها: أن استجابات القيادات النسائية حول مساهمة تطوير رأس المال البشري من خلال التعليم بما يواءم احتياجات سوق العمل في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ كانت ايجابية وبتقدير مرتفع، وكذلك الاستجابات حول إتاحة فرص العمل للجميع يساعد في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ جاءت ايجابية وبتقدير مرتفع، والاستجابات حول إتاحة فرص عمل للنساء في المنشآت الصغيرة والمتوسطة والمشاريع الصغيرة يساعد في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ كانت ايجابية وبتقدير مرتفع، وأوضحت النتائج بأنه لا يوجد اختلاف في اتجاهات القيادات النسائية حول أبعاد الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ طبقاً لتغير العمر، ولا يوجد اختلاف في اتجاهات القيادات النسائية حول أبعاد الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ طبقاً لتغير الكادر الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: قيادات نسائية؛ حراك اجتماعي؛ رؤية ٢٠٣٠.

### المقدمة:

تشهد المجتمعات الإنسانية تغيرات وتطورات سياسية، واقتصادية، واجتماعية، وثقافية، هذه التغيرات تؤدي إلى الحراك الاجتماعي لأفراد المجتمع، فالحراك الاجتماعي سمة أساسية من سمات المجتمعات المختلفة حيث لا يخلو مجتمع ما من تحرك الأفراد والجماعات من مركز اجتماعي إلى مركز اجتماعي آخر، فيرتبط الحراك الاجتماعي ارتباطاً وثيقاً بتدرج الأفراد والفئات في الأوضاع والأدوار والوظائف الاجتماعية داخل المجتمع (الجلبي، ص.٢٠٠١).

فتناول الباحثين والعلماء الحراك الاجتماعي بالدراسة تعريفات عديدة منها: الحراك الاجتماعي على أنه عملية اجتماعية ينتقل من خلالها الفرد أو الجماعة من وضع اجتماعي معين إلى وضع آخر (أحمد، غ.١٩٩٥)، فيما يؤكد Shepard الحراك الاجتماعي على أنه انتقال بعض الأفراد أو الجماعات من طبقة اجتماعية إلى أخرى، أو انتقالهم داخل الطبقة الاجتماعية نفسها إلى شرائح مختلفة، وكذلك انتقال معظم أفراد الطبقة إلى وضع اجتماعي إنتاجي آخر سواء كان ذلك صعوداً أو هبوطاً في التركيب الطبقي للمجتمع (Shepard, J. 1987). ويعرف الجوهري الحراك بأنه حركة الأفراد والأسر والجماعات من وضع اجتماعي إلى آخر (الجوهري، م. ١٩٩٢)، كما عرف الشخبي الحراك الاجتماعي بحركة الفرد أو الجماعة من طبقة أو مستوى اجتماعي إلى طبقة أو مستوى اجتماعي آخر وقد تكون هذه الحركة إلى أعلى أو أدنى في التدرج الاجتماعي (الشخبي، ع. ٢٠٠٢)، وتناول آخرين الحراك الاجتماعي بالوضع الذي يشير إلى إمكانية حركة الأفراد أو الجماعات إلى أسفل أو إلى أعلى الطبقة أو المكانة الاجتماعية في هرم التدرج الاجتماعي أو في إطار النسق (البدينة، ذ؛ والمجالي، ف. ١٩٩٦).

## أشكال الحراك الاجتماعي:

يتخذ الحراك الاجتماعي عدة أشكال مختلفة منها:

- الحراك الأفقي: يشير إلى تحول الفرد من جماعة اجتماعية إلى أخرى تقع على نفس المستوى بشرط عدم وجود تمايز طبقي بين الوضعين (أحمد، غ، مرجع سابق).
  - الحراك الرأسي يشير إلى التغير في المراتب، فيرى سوركين من خلال نظريته أن تفسير الوضع الاجتماعي للفرد في أي نسق اجتماعي يمكن تحديده بالنظر إلى المرتبة التي يشغلها داخل السلم الاجتماعي والوظيفة التي يؤديها كعضو في حياة الجماعة والاطار المكاني والزمني الذي يعيش فيه (الضبيع، ع. ١٩٩٥)، فالحراك الرأسي يعتبر حراك اقتصادي، من حيث الشكل والمضمون ولعل المهنة التي يمارسها الفرد تعد من المقاييس الأساسية لقياس هذا الحراك (لوب، ج. ١٩٨٦).
- ويتخذ الحراك الاجتماعي عدة أساليب تشمل تغير المهنة، الارتقاء في السلم الوظيفي، الوظائف، والأدوار التي يؤديها الفرد من خلال وظيفته، تقلد المراكز القيادية (علي، ع، ١٩٦٠).

## دور التعليم والمهنة في الحراك الاجتماعي في المجتمع:

تلعب المدرسة متمثلة في التعليم دوراً رئيسياً في الحراك الاجتماعي، فالتعليم رمز المكانة الاجتماعية وهو في نفس الوقت وسيلة لتحقيق المكانة العليا (مرسي، م. ١٩٨٥)، فمن خلال التعليم يمتلك الإنسان مفاتيح المعرفة، وإتاحة آفاق أوسع أمامه لكي يستفيد من الفرص الاجتماعية في المجتمع بما يحقق المنفعة الشخصية والاجتماعية (عمار، ح. ١٩٩٢)، فوظيفة المدرسة كما يراها أصحاب المدرسة الوظيفية تتمثل في تصنيف الناس المهووبين، حيث يحقق أكثر الناس قدرة ودافعية من خلال المدرسة أحسن المواقع الوظيفية والقيادية (عويدات، ع. ١٩٩٧)، فتؤكد النظرية الوظيفية على تكامل الأجزاء في إطار الكل، أي ما يقدمه الجزء إلى الكل والمتمثلة في المجتمع والثقافة، فالبناى الاجتماعي يلعب فيه الأفراد الدور الرئيسي هؤلاء الأفراد يرتبطون فيما بينهم بعلاقات اجتماعية متكاملة، بحيث يؤدي إلى استمرار البناى الاجتماعي الذي يعود إلى التفاعل بين الأفراد من خلال الوظائف والأدوار التي يقومون بها (الحسن، إ. ١٩٩١).

يعد التعليم أحد وأهم فرص الحياة التي يمكن أن تتاح للإنسان، كما أنه الأداة لتمكين الأفراد من المشاركة في تطوير مجتمعهم، فإتاحة فرص تعليمية مع قدرات وجهد كل فرد توفر له فرص العمل كحق من حقوق الإنسان وتضمن له مستوى معيشي أفضل وقدراً أعلى من الرفاهية الاجتماعية (حافظ، م. ١٩٩٦)، كما أن المهنة هي أحد الوسائط الأساسية في علاقة التعليم بالحراك الاجتماعي، فالمهنة التي يتيحها التعليم هي التي تحدد مصير الحركة الاجتماعية وهي التي تعكس تعليمه، وقيمه، ومسيرة حياته، وارتباطاته بالآخرين في الماضي، كما أنها تعكس نمط علاقاته الحاضرة، وتشير على دخله، وعلى نمط عمله، وعلى مدى الأمن والاستقرار الذى يتمتع به في العمل (زايد، أ. ٢٠١٣)، إن كثير من الدراسات قد ركزت اهتمامها في قياس الحراك المهني على ما يسعى بحراك الفرد المهني وذلك لأن المهنة ترتبط بالجوانب السلوكية للفرد كالدافعية، ومستوى الطموح، والذكاء وغيرها، وكذلك الجوانب الاجتماعية الأخرى كالدخل والتعليم، وأن الحراك المهني يمكن دراسته من خلال مقارنة وظائفهم الحالية بوظائف والديهم أو بين وظيفة الفرد أول تقلده للوظيفة والحالية لنفس الوظيفة (Frank, A, et al, 1986).

وينقسم الحراك المهني إلى:

- حراك مهني بين الأجيال، ويشير إلى التغير في المكانة الاجتماعية بين الآباء والأبناء، أي إن الأبناء يعملون بمهن مختلفة عن مهن الآباء، حيث المستوى الاجتماعي صعوداً أو هبوطاً.
- أما الحراك المهني داخل الجيل الواحد، فيضمن التغير في المكانات الوظيفية والاجتماعية التي تحدث خلال حياة عمل الفرد ومهنته الدائمة ( Lore et all. 2009 )، فيحتاج الحراك المهني إلى تدريب الأفراد وإكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لأداء أعمالهم القائمة أو أعمال تختلف عما سبق لهم التدريب عليه (حنا، م. ١٩٩٠).

## زيادة معدلات التوظيف في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ ومساهمة ذلك في الحراك الاجتماعي:

تضمنت رؤية المملكة من خلال أهدافها الاستراتيجية على زيادة معدلات التوظيف من خلال:

١. تطوير رأس المال البشري بما يتواءم مع احتياجات سوق العمل وتحقق عن طريق:

- بناء رحلة تعليمية متكاملة مثل مسارات واضحة وشاملة.
- تحسين تكافؤ فرص الحصول على التعليم خاصة في المناطق القروية.
- تحسين مخرجات التعليم الأساسية.
- تحسين ترتيب المؤسسات التعليمية.

- توفير معارف نوعية للمتميزين في المجالات ذات الأولوية.
  - ضمان الموازنة بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل.
  - التوسع في التدريب المهني لتوفير احتياجات سوق العمل.
٢. إتاحة فرص العمل للجميع وتحقيق عن طريق:
- تحسين جاهزية الشباب لدخول سوق العمل.
  - زيادة مشاركة المرأة في سوق العمل.
  - تمكين ذوي الإعاقة في سوق العمل.
٣. تمكين خلق فرص العمل من خلال المنشآت الصغيرة والمتوسطة والمشاريع المتناهية الصغر وتحقيق عن طريق
- تعزيز ودعم ثقافة الابتكار وزيادة الأعمال.
  - زيادة مساهمة المنشآت الصغيرة والمتوسطة في الاقتصاد.
  - زيادة مساهمة الأسر المنتجة في الاقتصاد.
٤. جذب المواهب الوافدة المناسبة للاقتصاد وتحقيق عن طريق:
- تحسين الظروف المعيشية للوافدين.
  - تحسين ظروف العمل للوافدين.
  - استقطاب المواهب العالمية المناسبة بفاعلية.
- (وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.٢٠١٦)
- الاتجاهات:

تعتبر دراسة الاتجاهات من الموضوعات التي يهتم بها المختصين في علم الاجتماع وعلم النفس وعلوم أخرى كثيرة لارتباطها بشكل مباشر بأفراد المجتمع وآرائهم حول القضايا المجتمعية، وذلك لمعرفة طبيعة اتجاهاتهم وشدتها وخاصة عندما تكون هذه الاتجاهات حول موضوعات يكونون هؤلاء الأفراد محور هذه القضايا.

وتناول العديد من الباحثين والمهتمين بدراسة الاتجاهات تعريف الاتجاهات، فمنهم (جيبسون)، والذي عرف الاتجاهات بأنها تحدد السلوك لارتباطها بإدراك الإنسان وشخصيته وتعليمه ودوافعه. (Gibson, E. 1982)

ويعرف (كاباسوامي) الاتجاه بأنه موقف الفرد تجاه بعض المواقف أو الأشخاص أو الجماعات المختارة (دويدار، ع. ١٩٩٩)، أما زنانكي فيعرف الاتجاه بأنه الموقف النفسي للفرد حيال إحدى القيم أو المعايير. (Znanick, R. 1977)

وظائف الاتجاهات:

١. الوظيفة التوافقية من خلالها ينمي الفرد اتجاهها إيجابياً نحو الموضوعات التي تشبع حاجاته ولا يميل أبداً إلى الموضوعات التي لا تلبى رغباته (شمال، م. ٢٠٠١).
٢. الوظيفة الدفاعية من خلالها يعكس الفرد اتجاهها عدوانياً، قد ينشأ عن إحباطات، أو صراعات، أو احساساً بالفشل (المعاينة، خ. ٢٠٠٧).
٣. الوظيفة المعرفية من خلالها يسعى الفرد للحصول على المعرفة بهدف إضفاء معني على العالم المحيط به، حيث تنظم الاتجاهات العمليات الدفاعية، والانفعالية، والإدراكية، والمعرفية حول الموضوعات التي يعيشها الفرد، أين يستطيع اتخاذ موقف الإيجاب والسلب وبالتالي فإن الاتجاهات تساعد الفرد على اكتساب المعلومات والمعرفة.
٤. وظيفة تحقيق الذات من خلالها يساعد اتجاه الفرد على التعبير عن ذاته وتحديد هويته ومكانته الاجتماعية، كما تدفع للاستجابة بقوة وفعالية للمثيرات البيئية المختلفة، مما يساعد الفرد على تحقيق أهدافه، ومن ثم تحقيق ذاته (سلامة، ع. ٢٠٠٧).
٥. وظيفة التعبير عن القيم، فالإتجاهات التي يتبناها الفرد تعكس في الواقع نسقه القيمي، أي أن الفرد يؤمن بقيم معينة ويحاول بشكل دائم الدفاع عنها، ونتيجة لهذا فهو يحمل الاتجاهات التي تتوافق مع هذه القيم (العززي، ف. ٢٠٠١).
٦. الوظيفة التنظيمية، وتمثل في اتساق سلوك الفرد في شكل منتظم تجاه الموضوعات والمواقف الاجتماعية، وثبات هذا السلوك نسبياً في المواقف المختلفة (الكبيسي، و؛ والداهري، ص. ٢٠٠٠).
٧. وظيفة المجازاة، من خلالها فإن الاتجاه ينبغي أن يعكس المجازاة لدى الفرد، لكي يحظى بالقبول والتأييد من الجماعة، التي يعيش بينها، ويحدث العكس إذا لم يظهر درجة معينة من المجازاة، لأن ذلك سيؤدي إلى تعرضه للنقد الاجتماعي (شمال، م. مرجع سابق).

## قياس الاتجاهات:

ويرجع أهمية قياس الاتجاهات إلى عدة نقاط من أهمها:

١. تساعد الباحث على تأييد النظريات والفروض القائمة أو رفضها، وتفتح مجالات واسعة للبحث والتجريب وصولاً إلى الحقائق الواقعية، ويتعرف الباحث من خلال قياس الاتجاهات على نشأة الاتجاه وتكوينه واستقراره وثبوته وتطوره أو تغييره.
٢. يساعد على التنبؤ بما يحدث في المجال الاجتماعي للجماعة، ويمكن من خلاله توقع سلوك الأفراد.
٣. لقياس الاتجاهات فوائده الكثيرة في العلوم الاجتماعية والنفسية والتربوية، وذلك عند تعديل اتجاهات فئة معينة نحو موضوع معين أو تغييرها (مليكه، ل، وآخرون. ١٩٦٠ م).

وهناك أساليب متعددة لقياس الاتجاهات، ابتكرها وطورها علماء النفس الاجتماعي، وهي:

١. مقياس ثيرستون: يقوم الباحث في هذه الطريقة بجمع عدد كبير من العبارات التي يرى أنها تقيس اتجاهات الأفراد نحو قضية معينة والتي تنحصر بين الموافقة والرفض، ثم تعرض العبارات على مجموعة كبيرة من المحكمين ذوي الخبرة في الموضوع لإبداء الرأي في وضوحها أو غموضها وعمّا إذا كانت قادرة على قياس الاتجاهات نحو موضوع الفقرة، ثم تستبعد العبارات الغامضة وغير المناسبة وكذلك تلك العبارات التي اختلف عليها المحكمون. ولحساب متوسط كل عبارة يطلب من المحكمين إعطاء درجة لها تتراوح بين (١)، (١١) بحسب إيجابها أو سلبها، وإذا كانت محايدة تعطي الرقم (٦)، ثم تطبق العبارات على عينة من المفحوصين لحساب الثبات (البي، ف؛ سعد، ع. ١٩٩٩).
٢. مقياس ليكرت: جاءت طريقة ليكرت لمعالجة عيوب طريقة ثيرستون المعتمدة على المحكمين وتقيس طريقة ليكرت الاتجاهات في كثير من الموضوعات، بحيث يظهر المفحوص ما إذا كان يوافق بشدة أو لا يوافق بشدة أو متردداً على كل عبارة، وتدرج الموافقة وتعطى قيم تتراوح ما بين الموافقة بشدة أو عدم الموافقة بشدة (موافق بشدة (٥)، موافق (٤)، متردد (٣)، لا أوافق (٢)، لا أوافق بشدة (١)، والدرجة المرتفعة هنا تدل على الاتجاهات الموجبة والدرجة المنخفضة تدل على الاتجاهات السالبة، ولتحديد اتجاهات المفحوص العامة نحو القضية موضوع البحث يمكن جمع درجاته على كافة الفقرات الواردة في المقياس (زهران، ع. ٢٠٠٠).
٣. طريقة جتمان: يعتمد مقياس جتمان على تدرج الفقرات من الأدنى إلى الأعلى بحيث إذا وافق المفحوص على فقرة معينة فإنه قد وافق على الفقرة السابقة ولا يوافق على الفقرات الأعلى، وتحدد درجة اتجاهات المفحوص بالنقطة التي تفصل بين الفقرات الدنيا والفقرات العليا، فإذا كان على الفرد تحديد موقفه من التعليم بأن يوافق على الحد المناسب للتعليم ضمن التدرج في المستوى (محو الأمية وتعليم الكبار فهذا يعني أنه موافق على محو الأمية ولا يوافق على المستويات الأعلى من التعليم كالتعليم المستمر، والثانوية والجامعية وهذا ما يجعل بناء المقياس بهذه الطريقة قاصراً على الفقرات المتدرجة. ولهذا فإن استخدام مقياس جتمان محدود (زهران، ع، المرجع السابق).
٤. مقياس بوجرديس التباعد النفسي الاجتماعي: يعد هذا المقياس أول محاولة في موضوع الاتجاهات، حيث لا يزال مقياسه يستخدم في التعرف على اتجاه الفرد نحو درجة تقبله أو نفوره من الأجناس العنصرية (الأنصاري، ومحمود، ٢٠٠٧)، وقد عدل هذا المقياس عدة مرات واستخدم في دراسات عديدة والغرض من هذا المقياس، أنه يقيس التعصب العنصري والعرق، فهذا الاتجاه النفسي يتميز بمجال إدراكي، قد يكون غير منظم وبمعرفة قد تكون خاطئة وبدرجة انفعالية عالية و سلوك قد يكون ظاهرياً أو غير ذلك (البي، ف؛ سعد، ع. مرجع سابق).

## الدراسات السابقة:

- دراسة البداينة والمجالي (١٩٩٦) الحراك الاجتماعي بين الأجيال والتفضيل المهني لدى الأبناء طبقت على عينة مكونة من ١٢٠ طالباً وطالبة من جامعة مؤتة، وهدفت الدراسة إلى قياس اتجاه الحراك الاجتماعي بين جيلي الأجداد والآباء والتفضيل المهني لدى الأبناء، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين المهن المفضلة والمهن المتوقعة، ومهن الآباء، ومهن الأمهات، ومهن الأجداد، ومهن الجدات لجميع أفراد العينة وفق متغير الجنس، كما بينت الدراسة وجود علاقة المهن المفضلة والمهن المتوقعة ومهن الآباء ومهن الأمهات، ومهن الأجداد والجدات.
- دراسة الحلالشة (٢٠٠٧) الحراك الاجتماعي من وجهة نظر العاملين الذين غيروا مواقعهم المهنية، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الحراك الاجتماعي لجيل واحد من العاملين الأردنيين في جميع القطاعات الاقتصادية من وجهة نظر أفراد العينة الذين تغيرت مراتبهم المهنية في الموقع الوظيفي نفسه، ومن الذين غيروا مواقعهم المهنية إلى مواقع أخرى سواء تغيرت مراتبهم ووظائفهم أم حافظوا على مراتبهم ومهنهم، استخدمت الدراسة عينة قصدية من ٩٨٢ فرداً من الذكور والإناث من أعمار مختلفة ومستويات متنوعة من التعليم من مختلف مناطق المملكة، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الحراك الاجتماعي من وجهة نظر جيل واحد من العاملين الذين غيروا مواقعهم الوظيفية ومهنهم في مكان العمل نفسه أو في حالة انتقالهم إلى أماكن عمل أخرى، عدم وجود فروق دالة إحصائية في ضوء متغير الجنس، وعدم وجود فروق دالة إحصائية، في ضوء متغير الإقامة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في ضوء كل من متغير الحالة الاجتماعية ومتغير العمر، ومتغير مستوى التعليم.

- دراسة الطيب (٢٠١٢) الحراك الاجتماعي في الحصول على المكانة الاجتماعية وعلاقة ذلك بالبنية ونظام المجتمع، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وهدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير الحراك الاجتماعي في تكوين بنية المجتمع، الذي يفسح المجال للحراك الاجتماعي ليكون متنفساً للضغوط التي يوجهها المجتمع، وتوصلت الدراسة إلى أن لكلتا الحالتين تأثيرهما الذي يخضع أيضاً إلى عوامل موضوعية أخرى ترجع إلى العوامل الديموغرافية والثقافية والتاريخية .
  - دراسة زايد (٢٠١٣) علاقة الحراك الاجتماعي في مصر بالتعليم، طبقت على عينة مقدارها ٢١٦١ مفردة تم اختيارهم بشكل عشوائي من أنحاء مختلفة من مصر، ولقد كشفت النتائج عن أن التعليم في مصر يلعب دوراً محورياً في عملية الصعود إلى أعلى عبر السلم الاجتماعي، ولقد اتضح ذلك بجلاء من مقارنة ظروف المتعلمين من مفردات العينة بظروف آبائهم وأمهاتهم، كما أتضح من خلال مقارنة الظروف المعيشية للمتعلمين بغير المتعلمين، كما أن العلاقة بين التعليم والحراك الاجتماعي تؤثر عليها متغيرات أخرى بنائية وثقافية.
  - دراسة عبد الرحيم (٢٠١٤) المرأة السعودية والمشاركة في صنع القرار، هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاه الطالبة الجامعية السعودية نحو تمكين المرأة من المشاركة في صنع واتخاذ القرار السياسي، والاقتصادي، والاجتماعي في المجتمع السعودي، استخدمت الباحثة طريقة المسح الاجتماعي، والمقارنة، والتاريخية، وطبقت على عينة حجمها ٤٩٥ مفردة من كلية الآداب جامعة الملك سعود، و توصلت الدراسة إلى الوضع الراهن لمشاركة المرأة السعودية في صنع واتخاذ القرار، والعوامل التي تسهم في تمكينها من هذه المشاركة، والسلبيات التي تحول دون ذلك، والإيجابيات التي تشكل عوامل دافعة لهذا التمكين، وربطها ببعض المتغيرات مثل متغير التخصص الدراسي، وجنسية الأم، والمستوى الدراسي...إلخ.
  - دراسة الطريق (٢٠١٤) معوقات تمكين المرأة السعودية في سوق العمل، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واختارت عينة عشوائية من الإناث العاطلات والمتقدمات لبرنامج حافز بصندوق تنمية الموارد البشرية بالمملكة وتوصلت الدراسة من خلال نتائجها أن هناك عدداً من العوائق التي تحول دون تمكين المرأة السعودية في سوق العمل، والتي يمكن معالجتها من خلال توصيات يمكن أن تسهم في مساعدة المخططين وصانعي القرار على تمكين المرأة في سوق العمل.
  - دراسة الخليف (٢٠١٥) تمكين المرأة السعودية كأحد الحلول للفقر المؤقت، قامت الدراسة بتحليل أحدث البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت (الفقر المؤقت وتمكين المرأة)، دراسة وصفية تحليلية، من خلال منهج المسح المكتبي التحليلي، باستخدام أداة تحليل المحتوى، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج التي أجابت على تساؤلات الدراسة، وتم من خلالها التوصل إلى رؤية أكاديمية للخدمة الاجتماعية في القضايا البحثية والمهنية لبحوث تمكين المرأة وتأييد الفقر.
  - دراسة الأحمد (٢٠١٥) دور التعليم العالي في إحداث الحراك الاجتماعي داخل المجتمع السعودي، طبقت الدراسة على عينة من الذين ولدوا ما بين ١٣٨٠ - ١٣٩٠ الحاصلين على مؤهل جامعي وأقرانهم من الحاصلين على مؤهل اقل مقارنة بأبائهم، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن متغير درجة تعليم الفرد هو المتغير الوحيد الذي له تأثير دال إحصائياً على المتغير التابع للدخل الحالي، وأن درجة تعليم الفرد، وتعليم الأم ومهنة الأب هي المتغيرات المؤثرة على المهنة الحالية للفرد.
  - دراسة الحريري (٢٠١٧) درجة الحراك الاجتماعي الحالي والمتوقع من وجهة نظر بعض قيادي الوزارات السعودية مستخدماً أداة الاستبيان طبقت على عينة قصدية مكونة من ٣٠ قيادي من وزارات التعليم، والثقافة والإعلام، والتخطيط، والاقتصاد، والمؤسسة العامة للتعليم والفرق والتدريب المهني، وتوصلت الدراسة من خلال نتائجها إلى وجود فروق في الحراك الاجتماعي كان لصالح وزارة الثقافة والإعلام.
- تعقيب على الدراسات السابقة:
- تدور الدراسات السابقة حول عدة محاور نجملها في
- دور التعليم في الحراك الاجتماعي
  - الحراك الاجتماعي بين الأجيال
  - الحراك الاجتماعي للطبقة الوسطى
  - الحراك الاجتماعي والحصول على المكانة الاجتماعية
  - درجة الحراك الاجتماعي الحالي والمتوقع من وجهة نظر القيادات والعاملين الذين غيروا مهنتهم
  - تمكين المرأة ومشاركتها في صنع القرار
- حاولت الدراسة الحالية الاستشهاد ببعض الدراسات السابقة، فالتراث النظري ملئ بالبحوث التي تناولت الحراك الاجتماعي، وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات والتي حاولت الدراسة الحالية أن تضيفه هو اتجاهات القيادات النسائية حول الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ وذلك لاهتمام الرؤية بالمرأة السعودية.

## مشكلة الدراسة:

إن اهتمام رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) وتركيزها على تطوير رأس المال البشري، وحيث أن المرأة جزء من هذا والذي ينتج عنه إتاحة فرص لها في المشاركة في سوق العمل وتمكينها مما يؤثر إيجاباً على حراكها وتحسين أوضاعها الاجتماعية، وجدت الباحثة ضرورة في معرفة اتجاهات القيادات النسائية حول الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠) من خلال تساؤلات الدراسة الحالية.

## أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة على سؤال عام مؤداه:

ما اتجاهات القيادات النسائية حول الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠)؟  
ويتفرع من هذا السؤال العام عدة أسئلة فرعية كالتالي:

- ما اتجاهات القيادات النسائية حول مساهمة تطوير رأس المال البشري من خلال التعليم بما يواءم احتياجات سوق العمل في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠)؟
- ما اتجاهات القيادات النسائية حول إتاحة فرص العمل للجميع يساعد في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠)؟
- ما اتجاهات القيادات النسائية حول إتاحة فرص عمل للنساء في المنشآت الصغيرة والمتوسطة والمشاريع الصغيرة يساعد في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠)؟
- هل يوجد اختلاف في اتجاهات القيادات النسائية حول أبعاد الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠) طبقاً لمتغير العمر؟
- هل يوجد اختلاف في اتجاهات القيادات النسائية حول أبعاد الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠) طبقاً لمتغير الكادر الوظيفي؟

## أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى هدف عام مؤداه التعرف على اتجاهات القيادات النسائية حول الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠)، ويتفرع من هذا الهدف العام عدة أهداف فرعية نجلها في التعرف على:

- اتجاهات القيادات النسائية حول مساهمة تطوير رأس المال البشري من خلال التعليم بما يواءم احتياجات سوق العمل في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- اتجاهات القيادات النسائية حول إتاحة فرص العمل للجميع مما يساعد هذا في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- اتجاهات القيادات النسائية حول إتاحة فرص عمل للنساء في المنشآت الصغيرة والمتوسطة والمشاريع الصغيرة مما يساعد هذا في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- اختلاف اتجاهات القيادات النسائية حول أبعاد الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ طبقاً لمتغير العمر.
- اختلاف اتجاهات القيادات النسائية حول أبعاد الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ طبقاً لمتغير الكادر الوظيفي.

## أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١. مساهمة رؤية ٢٠٣٠ في الحراك الاجتماعي بالمجتمع السعودي بشكل عام، والمرأة السعودية بشكل خاص.
٢. اهتمام رؤية ٢٠٣٠ في تمكين المرأة السعودية والذي يساهم بشكل كبير في حراكها الاجتماعي وأثر ذلك على تنمية المجتمع.
٣. التعرف على اتجاهات المرأة السعودية بما جاء في رؤية ٢٠٣٠ لأنها جزء من رأس المال البشري والتي تهدف إليه رؤية ٢٠٣٠ تطويره ومساهمة ذلك في الحراك الاجتماعي.

## حدود الدراسة:

- حدود بشرية: يقتصر تطبيق هذه الدراسة على عينة من القيادات النسائية بجامعة الحدود الشمالية.
- حدود مكانية: جامعة الحدود الشمالية.
- حدود زمنية: تم تطبيق الدراسة خلال العام الجامعي ١٤٣٨-١٤٣٩هـ.

## مصطلحات البحث:

- مفهوم الحراك الاجتماعي: هناك عدة تعريفات للحراك الاجتماعي نجلها في التالي:
  ١. الحراك الاجتماعي هو حركة الأفراد للطبقات والجماعات المهنية المختلفة، أو الفرص المتاحة أمامهم للدخول في هذه الحركة (Aldridge, 2003).
  ٢. الحراك الاجتماعي هو انتقال الأفراد من موقع إلى آخر في المجتمع ويكون الحراك الاجتماعي هو الحركة على هذا السلم المتدرج من موقع إلى آخر صعوداً أو هبوطاً (زايد، أ. مرجع سابق).
  ٣. الحراك الاجتماعي للمرأة عبارة عن التغيرات التي تطرأ على المركز الاجتماعي للمرأة ودورها الوظيفي، ومفاهيمها وحرمتها الشخصية وصعودها أو نزولها على المستوى الأفقي أو الرأسي في البناء الاجتماعي (الخالدة، م؛ عنقرة، ف. ٢٠٠٧).
 تعرف الباحثة الحراك الاجتماعي للمرأة في هذه الدراسة بأنه التغيرات التي تحدث على مختلف أوضاع المرأة بشكل إيجابي من خلال انتقالها من وضع اجتماعي إلى وضع اجتماعي أعلى.

## • مفهوم الاتجاهات

١. الاتجاه هو الموقف النفسي للفرد حيال إحدى القيم أو المعايير الاجتماعية الموجودة (شكري، أ؛ الحمادي ع. ١٩٩١).
  ٢. الاتجاه هو ميل نفسي نحو موضوع اجتماعي معين يظهر في تقييم هذا الموضوع بدرجات متفاوتة. (Eagly, 1998)
  ٣. الاتجاه هو تنظيم نفسي مستقر للعمليات الإدراكية، و المعرفية، و الوجدانية لدى الفرد، و يساهم هذا في تحديد الشكل النهائي للاستجابة الصادرة نحو الأشياء، الأشخاص والمسميات المعنوية، من حيث أن هذه الاستجابة بالقبول أو الرفض (مذكور، إ. ١٩٩٥).
  ٤. ويعرف الاتجاه بأنه حصيلة مزاج الفرد ونوع المفاهيم التي يفرضها عليه مجتمعه والصورة التي يدرك بها شتى المواقف في ضوء اختياراته وتفكيره (دويدار، ع. مرجع سابق).
  ٥. ويعرف محمود أبو النيل الاتجاه بأنه استعداد نفسي تظهر محصلته في وجهة نظر الشخص حول موضوع من الموضوعات، سواء كان اجتماعياً، أو اقتصادياً، أو سياسياً، أو حول قيمة من القيم، كالقيمة الدينية، والجمالية، أو النظرية، أو الاجتماعية، أو حول جماعة من الجماعات، ويعبر عن هذا الاتجاه تعبيراً لفظياً بالموافقة عليه أو عدم الموافقة (جابر، ن؛ لوكيا، ه. ٢٠٠٦).
- وتعرف الباحثة الاتجاه إجرائياً بأنه: هو كل ما نحب أو نكره أو نتفق أو نرفض نحو موضوع أو قضية من القضايا المجتمعية.

## اجراءات الدراسة الميدانية:

## تحديد أسلوب الدراسة:

تستخدم هذه الدراسة الأسلوب الوصفي التحليلي والذي يستهدف جمع بيانات كمية عن موضوع الدراسة وتفسير هذه البيانات وتحليلها تحليلًا كميًا دقيقاً وصولاً إلى نتائج ودلالات ذات أهمية عملية من خلال الاستمارة المعدة لذلك.

## مجتمع الدراسة والعينة:

تكونت عينة البحث من (٥٣) قيادة نسائية تم اختيارهن كعينة عشوائية بسيطة من جامعة الحدود الشمالية، تتراوح أعمارهن من (٣٠) إلى (٥٠) سنة وتشمل القيادات النسائية على كادر (عميدة، وكيلة، رئيسة قسم، وكيلة قسم، مديرة إدارة، فئات أخرى).

## خصائص العينة:

١. أن تعمل بجامعة الحدود الشمالية
٢. أن تكون ضمن القيادات النسائية
٣. أن يكون عمرها ما بين ٣٠: ٥٠

## أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة أداة الاستبيان في هذه الدراسة وذلك ملائمة هذه الأداة لهدف الدراسة.

## وصف أداة الاستبيان:

تكونت أداة الاستبيان من (٣) أبعاد كالتالي:

- اتجاهات القيادات النسائية حول مساهمة تطوير رأس المال البشري من خلال التعليم بما يواءم احتياجات سوق العمل في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠).
- اتجاهات القيادات النسائية حول إتاحة فرص العمل للجميع يساعد في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠).

- اتجاهات القيادات النسائية حول إتاحة فرص عمل للنساء في المنشآت الصغيرة والمتوسطة والمشاريع الصغيرة يساعد في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠).

## نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات (العمر، الكادر الوظيفي)

النسبة المئوية %	العدد	المتغير
٪٦٧,٩٢	٣٦	من ٣٠ إلى ٤٠ سنة
٪٣٢,٠٨	١٧	من ٤٠ إلى ٥٠ سنة
-	-	من ٥٠ إلى ٦٠ سنة
٪١٠٠	٥٣	المجموع
٪١١,٣٢	٦	عميدة
٪١١,٣٢	٦	وكيلة
٪٩,٤٣	٥	رئيسة قسم
٪٧,٥٥	٤	مديرة إدارة
٪٦٠,٣٨	٣٢	أخرى
٪١٠٠	٥٣	الإجمالي

## أدوات البحث:

استبانة استطلاع اتجاهات القيادات النسائية حول الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ بجامعة الحدود الشمالية.

## خطوات إعداد الاستبانة:

قامت الباحثة بإعداد استبيانها لقياس استطلاع رأي اتجاهات القيادات النسائية حول الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة

٢٠٣٠ بجامعة الحدود الشمالية وتم ذلك وفقاً للخطوات التالية:

## ١. تحديد الهدف من الاستبانة:

تستهدف تلك الاستبانة التعرف على استطلاع اتجاهات القيادات النسائية حول الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ بجامعة الحدود الشمالية.

## ٢. تحديد نوع الاستبانة:

استخدمت الباحثة مقياس تقدير رباعي لتقدير درجة اتجاهات القيادات النسائية حول الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ الدرجات على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (٢): درجات مقياس ليكرت الرباعي

موافق تماماً	موافق	غير موافق	غير موافق تماماً
٤	٣	٢	١

ويأتي الأخذ بمقياس التدرج الرباعي في الاستبانة وفقاً لمقياس ليكرت "Likert" عن ألين وآخرون (Allen, I ; et all.2007) نظراً لقوته في الكشف عن اتجاهات القيادات النسائية حول الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة.

## ٣. تقدير استجابات العينة:

اعتمدت الباحثة في تقدير استجابات العينة على طريقة المتوسط المرجح (Weighted Mean)، حيث يتم تفسير قيمة المتوسط الحسابي المرجح بعد حسابه بناءً على عدد الخيارات والفئات في مقياس ليكرت الرباعي، حيث يتم حساب المدى (أعلى خيار (٤) - أقل خيار (١)) = ٣ ويتم حساب طول الفئة من خلال تقسيم المدى على عدد الفئات (الخيارات)، والتي تساوي  $٣/٤ = ٠,٧٥$  فتصبح درجات مقياس ليكرت الرباعي كالآتي:

جدول (٣): تقدير درجات مقياس ليكرت الرباعي قيد الدراسة

التقدير الاستجابية	المتوسط الحسابي
مرتفع	من ٣,٢٥ إلى ٤
متوسط	من ٢,٥٠ إلى ٣,٢٤
ضعيف	من ١,٧٥ إلى ٢,٤٩
منعدم	من ١,٠٠ إلى ١,٧٤

٤. تحديد أبعاد الاستبانة وصياغة عباراتها:

بعد الاطلاع على الدراسات التي أجريت في هذا المجال تم تحديد أبعاد الاستبانة، ثم قامت الباحثة بتصميم استبانة تشمل على:  
القسم الأول: المعلومات الديموغرافية (العمر، الكادر الوظيفي).  
القسم الثاني: ويتكون من ثلاثة أبعاد:

- البعد الأول: مساهمة تطوير رأس المال البشري من خلال التعليم بما يواءم احتياجات سوق العمل في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.
- البعد الثاني: إتاحة فرص العمل للجميع يساعد في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.
- البعد الثالث: إتاحة فرص عمل للنساء في المنشآت الصغيرة والمتوسطة والمشاريع الصغيرة يساعد في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.

حساب الصدق والثبات:

١. صدق المحكمين (صدق المحتوى):

بعد الانتهاء من صياغة عبارات الاستبانة وإعدادها في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال علم الاجتماع والنفس والتربية، للتأكد من صدق الاستبانة وللتعرف على آرائهم وملاحظاتهم من حيث:

- صحة صياغة عبارات الاستبانة ومناسبتها لعينة الدراسة.
- مدى وضوح تعليمات الاستبانة لعينة الدراسة.
- مدى مناسبة كل عبارة لقياس البعد الذي وضعت لقياسه.

وأتفق المحكمون على صحة صياغة مفردات الاستبانة، ومناسبتها لعينة الدراسة، ومناسبة المفردات لقياس ما وضعت لقياسه، وقد أبدى بعض المحكمين ملاحظات متعلقة بحذف بعض العبارات وإعادة صياغة بعض العبارات، وبعد إجراء التعديلات أصبحت الاستبانة جاهزة للاستبيان.

٢. صدق البناء:

تم حساب صدق البناء بإيجاد معامل الارتباط بين نتيجة كل مفردة في الاستبانة على حدة مع نتيجة البعد الذي تنتمي إليه (المجموع الكلي) وتوزيعها على عينة استطلاعية مكونة من (٢٢) قيادة نسائية بجامعة الحدود الشمالية، خارج عينة الدراسة الأساسية كما هو موضح بجدول (٤).

جدول (٤): معامل الارتباط بين كل عبارة والبعد التي تنتمي إليه في استبيان اتجاهات القيادات النسائية حول الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية

المملكة ٢٠٣٠

البعد الثالث		البعد الثاني		البعد الأول	
معامل الارتباط (ر)	رقم العبارة	معامل الارتباط (ر)	رقم العبارة	معامل الارتباط (ر)	رقم العبارة
**،٦٨	٣١	**،٦٨	١٥	**،٩١	١
*،٦٥	٣٢	*،٥٥	١٦	**،٨٢	٢
**،٨٣	٣٣	**،٨٣	١٧	**،٩٢	٣
**،٦١	٣٤	*،٥١	١٨	**،٩٦	٤
**،٦١	٣٥	**،٦١	١٩	**،٧٧	٥
**،٧٦	٣٦	**،٦٦	٢٠	**،٩٢	٦
*،٥٥	٣٧	*،٥٥	٢١	**،٩٧	٧
**،٦٢	٣٨	**،٦٢	٢٢	**،٩٢	٨
**،٦٨	٣٩	**،٤٩	٢٣	**،٦١	٩
**،٧٨	٤٠	**،٧٨	٢٤	**،٩٦	١٠
*،٥٢	٤١	*،٥٢	٢٥	**،٦٣	١١
**،٦٩	٤٢	**،٦٩	٢٦	**،٩٢	١٢
		**،٦٩	٢٧	**،٩١	١٣
		**،٦٩	٢٨	**،٧٦	١٤
		**،٦٩	٢٩		
		**،٦٨	٣٠		
معامل الارتباط بين البعد والدرجة الكلية لاستبيان					
**،٧٩		**،٧٤		**،٨٩	

قيمة (ر) دالة عند مستوى ٠،٠٥ = ٠،٤٤\* عند مستوى ٠،٠١ = ٠،٥٦\*\*

يتضح من جدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة ومجموع البعد الذي ينتهي إليه ذات دلالة إحصائية، كما يتضح أن جميع معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لاستبيان ذات دلالة إحصائية مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لجميع العبارات وأبعاد استبيان اتجاهات القيادات النسائية حول الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ قيد الدراسة.

٣. حساب ثبات بطاقة الملاحظة:

تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام التجزئة النصفية بمعادلة (ألفا كرونباخ، سبيرمان براون)، على نفس العينة الاستطلاعية كما هو موضح بجدول (٥).

جدول (٥): ثبات أبعاد استبيان اتجاهات القيادات النسائية حول الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لسبيرمان براون

التجزئة النصفية باستخدام معامل سبيرمان براون		قيمة معامل ألفا كرونباخ	المعالجات الإحصائية	
معامل سبيرمان براون	الارتباط البسيط		الأبعاد	
٠,٧٧	٠,٦٢	٠,٩٣	١	البعد الأول: مساهمة تطوير رأس المال البشري من خلال التعليم بما يواءم احتياجات سوق العمل في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية
٠,٨٠	٠,٦٧	٠,٧٦	٢	البعد الثاني: إتاحة فرص العمل للجميع يساعد في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية
٠,٩٥	٠,٨٩	٠,٨٧	٣	البعد الثالث: إتاحة فرص عمل للنساء في المنشآت الصغيرة والمتوسطة والمشاريع الصغيرة يساعد في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية
٠,٨٩	٠,٨٠	٠,٨٨		المجموع الكلي للاستبيان

يتضح من جدول (٥) ثبات عبارات أبعاد استبيان اتجاهات القيادات النسائية حول الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لسبيرمان براون حيث تراوحت قيمة معامل ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبيان ما بين ٠,٧٦ إلى ٠,٨٧ وللمجموع الكلي للاستبيان ٠,٨٨، كما تراوح معامل التجزئة النصفية ما بين ٠,٧٧ إلى ٠,٩٥، وللمجموع الكلي للاستبيان ٠,٨٩.

الدراسة الأساسية:

بعد بناء الاستبانة بصورتها النهائية والتأكد من صدقها وثباتها قامت الباحثة بتطبيقها على عينة الدراسة الأساسية والتي تكونت من (٥٣) من القيادات النسائية بجامعة الحدود الشمالية. خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ.

المعالجات الإحصائية :

نظراً لطبيعة الدراسة تم معالجة البيانات الخام إحصائياً عن طريق الحاسب الآلي باستخدام برنامج الإحصاء (SPSS.24) وذلك للحصول على :

- المتوسط الحسابي
- الانحراف المعياري
- النسبة المئوية %
- معامل ثبات الاختبار ألفا كرونباخ
- معامل ثبات الاختبار سبيرمان براون
- معامل الارتباط البسيط (ر)
- اختبار كاي<sup>٢</sup>
- اختبار اختبار مان وتيني اللابارامتري لحساب الفروق بين عينتين مستقلتين.
- اختبار كروسكال ولانس اللابارامتري لحساب الفروق بين عينات مستقلة.

عرض النتائج ومناقشتها:

لمناقشة النتائج وتفسيرها قامت الباحثة بحساب التكرار والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة كاي<sup>٢</sup> لدلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة كما تم استخدام المدى والمتوسط المرجح بعد حسابه بناءً على عدد الخيارات والفئات في مقياس ليكرت الرباعي في

تحديد تقدير استجابات العينة والإجابة على التساؤل الأساسي للدراسة ما هي اتجاهات القيادات النسائية حول الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠؟ والإجابة على مجموعة من الأسئلة الفرعية كالتالي.

جدول (٦): اختبار مربع كاي (كا) على البعد الأول: مساهمة تطوير رأس المال البشري من خلال التعليم بما يواءم احتياجات سوق العمل في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية

الترتيب	قوة الاستجابة	قيمة (كا)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الاستجابات								العبارة	رقم العبارة
					غير موافق تماماً		غير موافق		موافق		موافق تماماً			
					%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار		
١	مرتفعة	٤٩,٠٦ **	٠,٤٨	٣,٧٥	-	-	١,٨٩	١	٢٠,٧٥	١١	٧٧,٣ ٦	٤١	يسهم تحسين تكافؤ فرص الحصول على التعليم في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية	١
٥	مرتفعة	٧١,٣٠ **	٠,٦٥	٣,٦٦	١,٨٩	١	٣,٧٧	٢	٢٠,٧٥	١١	٧٣,٥ ٨	٣٩	يدعم تحسين مخرجات التعليم الأساسية في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية	٢
١٤	مرتفعة	١٠,٦٨ *	٠,٧١	٣,٣٦	-	-	١٣,٢ ١	٧	٣٧,٧٤	٢٠	٤٩,٠ ٦	٢٦	تسعى الجامعات إلى تحسين الترتيب لضمان جودة مخرجات التعليم وتحسين سمعتها في سوق العمل مما يؤثر في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية من خلال إيجاد فرص عمل مناسبة.	٣
١٠	مرتفعة	٤٩,٢٦ **	٠,٧٠	٣,٥٣	١,٨٩	١	٥,٦٦	٣	٣٠,١٩	١٦	٦٢,٢ ٦	٣٣	يسهم عدد الطالبات وعضوات هيئة التدريس الحاصلين على جوائز إيجابية في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	٤
١١	مرتفعة	٢٤,٠٤ **	٠,٧٠	٣,٥٣	-	-	١١,٣ ٢	٦	٢٤,٥٣	١٣	٦٤,١ ٥	٣٤	تساعد نسبة عضوات هيئة التدريس إلى الطالبات تحسين مخرجات التعليم الأساسية في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	٥
٨	مرتفعة	٢٣,٨١ **	٠,٦١	٣,٥٥	-	-	٥,٦٦	٣	٣٣,٩٦	١٨	٦٠,٣ ٨	٣٢	تسهم الأبحاث المدعومة والمنشورة والتي تقوم بها عضوات هيئة التدريس والاستشهاد بهذه الأبحاث بشكل إيجابي في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	٦
١٣	مرتفعة	١٨,١٥ **	٠,٦٤	٣,٤٧	-	-	٧,٥٥	٤	٣٧,٧٤	٢٠	٥٤,٧ ٢	٢٩	يساعد تقويم سوق العمل للخريجات في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	٧
٦	مرتفعة	٣٤,٥٧ **	٠,٥٩	٣,٦٤	-	-	٥,٦٦	٣	٢٤,٥٣	١٣	٦٩,٨ ١	٣٧	يسهم ضمان الموازنة بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	٨
٣	مرتفعة	٧٢,٨١ **	٠,٦١	٣,٦٨	١,٨٩	١	١,٨٩	١	٢٢,٦٤	١٢	٧٣,٥ ٨	٣٩	تدعم ملائمة البرامج التعليمية مع احتياجات سوق العمل في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	٩
١٢	مرتفعة	٢٢,٣٤ **	٠,٦١	٣,٥٣	-	-	٥,٦٦	٣	٣٥,٨٥	١٩	٥٨,٤ ٩	٣١	يساعد تعديلات في البرامج استجابة للتغيير في سوق العمل في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	١٠

١١	يسهم كفاءة خريجات الجامعة وإتقان عملهم في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	٤٠	٧٥,٤ ٧	١٠	١٨,٨٧	٢	٣,٧٧	١	١,٨٩	٣,٦٨	٠,٦٤	٧٥,٦٨ **	مرتفعة	٤
١٢	يساعد معرفة الجامعة لحاجة مؤسسات المجتمع من حيث نوعية وكفاءة الخريجات في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	٤٠	٧٥,٤ ٧	٨	١٥,٠٩	٤	٧,٥٥	١	١,٨٩	٣,٦٤	٠,٧١	٧٣,٨٧ **	مرتفعة	٧
١٣	يسهم متابعة الجامعة مستوى أداء خريجها في المؤسسات التي يعملون بها وتحديد جوانب الضعف في مهاراتهم والعمل على معالجتها في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	٣٤	٦٤,١ ٥	١٥	٢٨,٣٠	٣	٥,٦٦	١	١,٨٩	٣,٥٥	٠,٧٠	٥١,٩٨ **	مرتفعة	٩
١٤	يساعد توسع الجامعة في التدريب المبني لخريجها توفير احتياجات سوق العمل ويؤثر إيجابياً في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	٣٩	٧٣,٥ ٨	١٣	٢٤,٥٣	١	١,٨٩	-	-	٣,٧٢	٠,٥٠	٤٢,٧٢ **	مرتفعة	٢

قيمة كا ٢٤ عند درجات حرية (٣) ومستوى ٠,٠٥ = ٧,٨١ \* عند مستوى ٠,٠١ = ١١,٣٤ \*

يتضح من جدول (٦) والخاص بالتكرار والنسب المئوية وقيمة كا ٢٤ وترتيب استجابات القيادات النسائية عينة الدراسة نحو البعد الأول: مساهمة تطوير رأس المال البشري من خلال التعليم بما يواءم احتياجات سوق العمل في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، أن هناك تباين بين تكرارات ومتوسطات استجابات القيادات النسائية (موافق تماماً، موافق، غير موافق، غير موافق تماماً)، والتي تراوحت قيم متوسطاتها ما بين ٣,٧٥ إلى ٣,٣٦ وبمستوى اتجاه (مرتفع) لجميع العبارات، كما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات القيادات النسائية حول عبارات مساهمة تطوير رأس المال البشري من خلال التعليم بما يواءم احتياجات سوق العمل في الحراك الاجتماعي، حيث كانت قيمة كا ٢٤ ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في جميع عبارات البعد الأول ما عدا عبارة رقم (٣) (تسعى الجامعات إلى تحسين الترتيب لضمان جودة مخرجات التعليم وتحسين سمعتها في سوق العمل مما يؤثر في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية من خلال إيجاد فرص عمل مناسبة) كانت دالة عند مستوى ٠,٠٥، ولصالح التكرار الأعلى والتي تمثلت في جميع العبارات في استجابة (موافق جداً).

وكما يتضح من جدول (٦) ترتيب استجابات القيادات النسائية عينة الدراسة نحو البعد الأول: مساهمة تطوير رأس المال البشري من خلال التعليم بما يواءم احتياجات سوق العمل في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، حيث كانت أكثر العبارات استجابة العبارة رقم (١) (يسهم تحسين تكافؤ فرص الحصول على التعليم في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية) وحصلت على الترتيب الأول بمتوسط حسابي ٣,٧٥ وتقدير استجابة (مرتفع)، وكان أقل العبارات في تقدير الاستجابة اتجاه عبارة رقم (٣) (تسعى الجامعات إلى تحسين الترتيب لضمان جودة مخرجات التعليم وتحسين سمعتها في سوق العمل، مما يؤثر في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية من خلال إيجاد فرص عمل مناسبة)، حيث حصلت على الترتيب الأخير (١٤) بمتوسط حسابي ٣,٣٦ وتقدير استجابة (مرتفع).

وعليه يظهر أن جميع استجابات عينة الدراسة القيادات النسائية نحو البعد الأول: مساهمة تطوير رأس المال البشري من خلال التعليم بما يواءم احتياجات سوق العمل في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ كانت ايجابية وتقدير مرتفع، وتعزى الباحثة تلك النتائج إلى اقتناع القيادات النسائية بما جاء في رؤية المملكة ٢٠٣٠ نحو الهدف من التعليم: "تعدّ مهارات أبناء المجتمع وقدراتهم لأنهم من أهم الموارد وأكثرها قيمة في المجتمع، والسعي إلى تحقيق الاستفادة القصوى من طاقاتهم من خلال تبنّي ثقافة الجزيء مقابل العمل، وإتاحة الفرص للجميع، وإكسابهم المهارات اللازمة التي تمكّنهم من السعي نحو تحقيق أهدافهم، ولتحقيق هذه الغاية، سوف يتم تعزيز قدرة الاقتصاد على توليد فرص عمل متنوعة، كما سيفتح فصلاً جديداً في استقطاب الكفاءات والمواهب العالمية للعمل والإسهام في تنمية الاقتصاد"، وأيضاً التزام الرؤية بتعليم يسهم في دفع عجلة الاقتصاد وسعها إلى سد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، وتطوير التعليم العام وتوجيه الطلاب نحو الخيارات الوظيفية والمهنية المناسبة، وإتاحة الفرصة لإعادة تأهيلهم والمرونة في التنقل بين مختلف المسارات التعليمية، والهدف إلى أن تصبح خمس جامعات سعودية على الأقل من أفضل (٢٠٠) جامعة دولية بحلول عام (١٤٥٢هـ - ٢٠٣٠م). وسيتمكن الطلاب من إحراز نتائج متقدمة مقارنة بمتوسط النتائج الدولية والحصول على تصنيف متقدم في المؤشرات العالمية للتعليم.

وتتفق تلك النتائج مع الدراسات التي تناولت علاقة التعليم بالحراك الاجتماعي دراسة (عبدربه، حافظ، زايد، الأحمد) وكذلك تؤكد ما جاء في

بنود الرؤية ٢٠٣٠

وبذلك يمكن الإجابة على التساؤل الأول (ما مدى استجابة القيادة النسائية في مساهمة تطوير رأس المال البشري من خلال التعليم بما يواءم احتياجات سوق العمل في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية)، أن مساهمة تطوير رأس المال البشري من خلال التعليم بما يواءم احتياجات سوق العمل في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية عالية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي تسعى إلى التنمية الشاملة.

جدول (٧): اختبار مربع كاي (كا<sup>٢</sup>) على البعد الثاني: إتاحة فرص العمل للجميع يساعد في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية

الترتيب	قوة الاستجابة	قيمة (كا <sup>٢</sup> )	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الاستجابات								العبارة	رقم العبارة
					غير موافق تماما		غير موافق		موافق		موافق تماما			
					%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار		
٧	مرتفعة	*٦٠,٧٤*	٠,٧٢	٣,٥٨	١,٨٩	١	٧,٥٥	٤	٢٠,٧٥	١١	٦٩,٨١	٣٧	يسهم نسبة الوظائف المحدثه في الخدمة المدنية بشكل كبير في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	١٥
١٢	مرتفعة	*٤٢,٣٢*	٠,٧٧	٣,٤٥	٣,٧٧	٢	٥,٦٦	٣	٣٢,٠٨	١٧	٥٨,٤٩	٣١	يدعم نسبة الموظفين اللاتي يحددن أهدافهن الوظيفية في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	١٦
٩	مرتفعة	*٥١,٣٨*	٠,٦٧	٣,٥٥	١,٨٩	١	٣,٧٧	٢	٣٢,٠٨	١٧	٦٢,٢٦	٣٣	يدعم التدريب السنوي لموظفات الخدمة المدنية في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	١٧
٣	مرتفعة	*٣٩,٨٩*	٠,٥٠	٣,٧٠	-	-	١,٨٩	١	٢٦,٤٢	١٤	٧١,٧٠	٣٨	يسهم تحسين جاهزية النساء لدخول سوق العمل في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	١٨
٦	مرتفعة	*٣٣,٣٢*	٠,٥٦	٣,٦٤	-	-	٣,٧٧	٢	٢٨,٣٠	١٥	٦٧,٩٢	٣٦	يدعم التدريب التقني والمهني للبنات (المعاهد العليا التقنية) في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	١٩
٤	مرتفعة	*٨٠,٣٦*	٠,٦٤	٣,٧٠	١,٨٩	١	٣,٧٧	٢	١٦,٩٨	٩	٧٧,٣٦	٤١	يدعم تدريب النساء على رأس العمل في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	٢٠
٢	مرتفعة	*٥٠,٥٣*	٠,٦٠	٣,٧٢	-	-	٧,٥٥	٤	١٣,٢١	٧	٧٩,٢٥	٤٢	يسهم زيادة مشاركة المرأة في سوق العمل في الحراك الاجتماعي لها.	٢١
١	مرتفعة	*٥٩,٥٩*	٠,٤٩	٣,٧٩	-	-	٣,٧٧	٢	١٣,٢١	٧	٨٣,٠٢	٤٤	يساعد تمكين المرأة واستثمار طاقاتها في الحراك الاجتماعي لها.	٢٢
٨	مرتفعة	*٢٦,٠٨*	٠,٦٤	٣,٥٧	-	-	٧,٥٥	٤	٢٨,٣٠	١٥	٦٤,١٥	٣٤	يدعم نسبة النساء في الخدمة المدنية في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	٢٣
٥	مرتفعة	*٣٩,٨٩*	٠,٥٠	٣,٧٠	-	-	١,٨٩	١	٢٦,٤٢	١٤	٧١,٧٠	٣٨	يدعم نسبة النساء في الوظائف العليا في الحراك الاجتماعي لهن.	٢٤
١٤	مرتفعة	*٣٣,٥٧*	٠,٧٩	٣,٣٨	١,٨٩	١	١٣,٢١	٧	٣٠,١٩	١٦	٥٤,٧٢	٢٩	يدعم تمكين ذوي الإعاقة من النساء في سوق العمل الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	٢٥
١٥	مرتفعة	*٣١,١٥*	٠,٨٥	٣,٣٢	٥,٦٦	٣	٧,٥٥	٤	٣٥,٨٥	١٩	٥٠,٩٤	٢٧	يساعد تحديد مؤهلات ذوي الإعاقة من النساء وعدددهن في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	٢٦
١٦	مرتفعة	*٢٩,٧٩*	٠,٧٥	٣,٣٠	١,٨٩	١	١١,٣٢	٦	٤١,٥١	٢٢	٤٥,٢٨	٢٤	يدعم تحديد نوع الاعاقة لدى النساء والتي يحتاجه سوق العمل في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	٢٧
١٣	مرتفعة	*٣٨,٧٠*	٠,٧٥	٣,٤٣	١,٨٩	١	٩,٤٣	٥	٣٢,٠٨	١٧	٥٦,٦٠	٣٠	يسهم تحديد المزايا التي يتم تقديمها للموظفات ذوي الإعاقة في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	٢٨
١٠	مرتفعة	*٤٤,٨٩*	٠,٧٢	٣,٤٩	١,٨٩	١	٧,٥٥	٤	٣٠,١٩	١٦	٦٠,٣٨	٣٢	يسهم تنفيذ برامج تدريبية تأهيلية للموظفات ذوي الإعاقة في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	٢٩
١١	مرتفعة	*١٩,٧٤*	٠,٧٠	٣,٤٩	-	-	١١,٣٢	٦	٢٨,٣٠	١٥	٦٠,٣٨	٣٢	يساعد تحديد المهارات المطلوب تطويرها بالقطاع الخاص طبقا لنوع الإعاقة في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	٣٠

قيمة كا عند درجات حرية (٣) ومستوى ٠.٠٥ = \*٧,٨١ عند مستوى ٠.٠١ = \*\* ١١,٣٤

يتضح من جدول (٧) والخاص التكرار والنسبة المئوية وقيمة كا وترتيب استجابات القيادات النسائية عينة الدراسة نحو البعد الثاني: إتاحة فرص العمل للجميع يساعد في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، أن هناك تباين بين تكرارات ومتوسطات استجابات القيادات النسائية (موافق تماماً، موافق، غير موافق تماماً) والتي تراوحت قيم متوسطاتها ما بين ٣,٧٩ إلى ٣,٣٠ وبمستوى اتجاه (مرتفع) لجميع العبارات، كما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات القيادات النسائية حول إتاحة فرص العمل للجميع يساعد في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية، حيث كانت قيمة كا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ في جميع عبارات البعد الثاني ولصالح التكرار الأعلى والتي تمثلت في جميع العبارات في استجابة (موافق جداً).

وكما يتضح من جدول (٧) ترتيب اتجاهات استجابات القيادات النسائية عينة الدراسة نحو البعد الثاني: إتاحة فرص العمل للجميع يساعد في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية، حيث كانت أكثر العبارات استجابة العبارة رقم (٢٢) (يساعد تمكين المرأة واستثمار طاقاتها في الحراك الاجتماعي لها) وحصلت على الترتيب الأول بمتوسط حسابي ٣,٧٩ وتقدير استجابة (مرتفع)، وكان أقل العبارات في تقدير الاستجابة اتجاه عبارة رقم (٢٦) (يدعم تحديد نوع الإعاقة لدى النساء والتي يحتاجه سوق العمل في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية)، حيث حصلت على الترتيب الأخير (١٦) بمتوسط حسابي ٣,٣٠ وتقدير استجابة (مرتفع).

وعليه يظهر أن جميع استجابات عينة الدراسة القيادات النسائية نحو البعد الثاني: إتاحة فرص العمل للجميع يساعد في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ كانت إيجابية وبتقدير مرتفع، وتعزى الباحثة تلك النتائج إلى اقتناع القيادات النسائية بما جاء في رؤية المملكة ٢٠٣٠. "نهي فرصنا"

يسمخ الاقتصاد الوطني الفرص للجميع، رجالاً ونساءً، صغاراً وكباراً، لكي يسهموا بأفضل ما لديهم من قدرات، وسيتم التركيز على التدريب المستمر الذي يزود أبناء الوطن بالمهارات التي يحتاجونها، والسعي إلى تحقيق أقصى استفادة من قدراتهم عبر تشجيع ثقافة الأداء، ولتنسيق الجهود في تحقيق ذلك، تم تأسيس هيئة توليد الوظائف ومكافحة البطالة، بالإضافة إلى التعهد ب(رفع نسبة مشاركة المرأة في سوق العمل من ٢٢٪ إلى ٣٠٪). وتؤكد النتائج ما جاء في بنود الرؤية ٢٠٣٠، وبذلك يمكن الإجابة على التساؤل الثاني: (ما مدى استجابة القيادة النسائية في إتاحة فرص العمل للجميع يساعد في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠) ان درجة استجابة القيادات النسائية عينة الدراسة نحو التساؤل الثاني: (إتاحة فرص العمل للجميع يساعد في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠).

جدول (٨): اختبار مربع كاي (كا) على البعد الثالث: إتاحة فرص عمل للنساء في المنشآت الصغيرة والمتوسطة والمشاريع الصغيرة يساعد في الحراك

#### الاجتماعي للمرأة السعودية

الترتيب	قوة الاستجابة	قيمة (كا)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الاستجابات								العبارات	رقم العبارة
					غير موافق تماماً		غير موافق		موافق		موافق تماماً			
					%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار		
٤	مرتفعة	**٧١,٣٠	٠,٦٥	٣,٦٦	١,٨٩	١	٣,٧٧	٢	٢٠,٧٥	١١	٧٣,٥٨	٣٩	يساعد دعم وتعزيز ثقافة الابتكار وزيادة الأعمال للفتيات في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	٣١
٩	مرتفعة	**٦٤,٨١	٠,٧٢	٣,٦٠	١,٨٩	١	٧,٥٥	٤	١٨,٨٧	١٠	٧١,٧٠	٣٨	تدعم زيادة الأعمال من خلال التشجيع والتدريب على مهارات السعي للحصول على وظيفة من خلال الكتابة الفاعلة للسيرة الذاتية ومهارات إجراء المقابلة والمعرفة بمسارات المستقبل المبني مما يسهم على الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	٣٢
١٠	مرتفعة	**٥٥,٠٠	٠,٦٩	٣,٥٧	١,٨٩	١	٥,٦٦	٣	٢٦,٤٢	١٤	٦٦,٠٤	٣٥	يدعم مساهمة المنشآت الصغيرة والمتوسطة في الاقتصاد الوطني في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	٣٣
٧	مرتفعة	**٧٠,٠٩	٠,٦٨	٣,٦٤	١,٨٩	١	٥,٦٦	٣	١٨,٨٧	١٠	٧٣,٥٨	٣٩	يدعم تزويد النساء بالمعارف والمهارات اللازمة لموائمة احتياجات سوق العمل المستقبلية في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	٣٤
٢	مرتفعة	**٤٣,٧٤	٠,٥٧	٣,٧٠			٥,٦٦	٣	١٨,٨٧	١٠	٧٥,٤٧	٤٠	يسهم إتاحة فرص المرأة من خلال دعم المنشآت الصغيرة والمتوسطة في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	٣٥
١٢	مرتفعة	**٥٣,٤٩	٠,٧٢	٣,٥٥	١,٨٩	١	٧,٥٥	٤	٢٤,٥٣	١٣	٦٦,٠٤	٣٥	تساعد زيادة مساهمة الأسر المنتجة في الاقتصاد الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	٣٦

٣٧	يساعد التخطيط لمشاريع الأسر المنتجة وفق رؤى محددة من خلال جهات مجتمعية متخصصة في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	٣٨	٧١,٧	١٢	٢٢,٦	٣	٥,٦٦	-	-	٣,٦٦	٠,٥٩	**٣٧,٤٠	مرتفعة	٥
٣٨	تستهدف المشاريع الموجبة للأسر التي تحتاج دعم مما يحسن من المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي لهذه الأسر في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	٣٩	٧٣,٥	١٢	٢٢,٦	٢	٣,٧٧	-	-	٣,٧٠	٠,٥٤	**٤١,٤٧	مرتفعة	٣
٣٩	يسهم تدريب الفئات المستهدفة من النساء على ادارة المشروع وتسويقها بصورة تحقق الهدف منها في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	٤٢	٧٩,٢	٨	١٥,٠	٢	٣,٧٧	١	١,٨٩	٣,٧٢	٠,٦٣	**٨٥,٣٤	مرتفعة	١
٤٠	يدعم توجيه مشروعات الأسر المنتجة بما يناسب قدرات كل أسرة والموقع المناسب لإقامتها في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	٣٨	٧١,٧	١٢	٢٢,٦	٣	٥,٦٦	-	-	٣,٦٦	٠,٥٩	**٣٧,٤٠	مرتفعة	٦
٤١	يساعد تشجيع المؤسسات الخيرية والبنوك والمؤسسات الحكومية دعم برامج الأسر المنتجة مما يساهم في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	٣٥	٦٦,٠	١٤	٢٦,٤	٣	٥,٦٦	١	١,٨٩	٣,٥٧	٠,٦٩	**٥٥,٠٠	مرتفعة	١١
٤٢	يدعم إيجاد مصادر استثمارية ضمان استمرارية التوسع في مشروعات الأسر المنتجة مما يساعد في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.	٣٨	٧١,٧	١٢	٢٢,٦	١	١,٨٩	٢	٣,٧٧	٣,٦٢	٠,٧١	**٦٧,٢٣	مرتفعة	٨

قيمة ٣٨ عند درجات حرية (٣) ومستوى ٠,٠٥ = \*٧,٨١ وعند مستوى ٠,٠١ = \*\* ١١,٣٤

يتضح من جدول (٨) والخاص التكرار والنسبة المئوية وقيمة كاً وترتيب استجابات القيادات النسائية عينة الدراسة نحو البعد الثالث: إتاحة فرص عمل للنساء في المنشآت الصغيرة والمتوسطة والمشاريع الصغيرة يساعد في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، أن هناك تباين بين تكرارات متوسطات استجابات القيادات النسائية (موافق تماماً، موافق، غير موافق، غير موافق تماماً)، والتي تراوحت قيم متوسطاتها ما بين ٣,٧٢ إلى ٣,٥٥ وبمستوى اتجاه (مرتفع) لجميع العبارات، كما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات القيادات النسائية حول عبارات إتاحة فرص عمل للنساء في المنشآت الصغيرة والمتوسطة والمشاريع الصغيرة يساعد في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، حيث كانت قيمة كاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في جميع عبارات البعد الثالث، ولصالح التكرار الأعلى والتي تمثلت في جميع العبارات في استجابة (موافق جداً).

وكما يتضح من جدول (٨) ترتيب استجابات القيادات النسائية عينة الدراسة نحو البعد الثالث: إتاحة فرص عمل للنساء في المنشآت الصغيرة والمتوسطة والمشاريع الصغيرة يساعد في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، حيث كانت أكثر العبارات استجابة العبارة رقم (٣٩) (يسهم تدريب الفئات المستهدفة من النساء على إدارة المشروع وتسويقها بصورة تحقق الهدف منها في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية) ، وحصلت على الترتيب الأول بمتوسط حسابي ٣,٧٢ وتقدير استجابة (مرتفع)، وكان أقل العبارات في تقدير الاستجابة اتجاه عبارة رقم (٣٦) (تساعد زيادة مساهمة الأسر المنتجة في الاقتصاد الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية)، حيث حصلت على الترتيب الأخير (١٢) بمتوسط حسابي ٣,٥٥ وتقدير استجابة (مرتفع). وعليه يظهر أن جميع استجابات عينة الدراسة القيادات النسائية نحو البعد الثالث: إتاحة فرص عمل للنساء في المنشآت الصغيرة والمتوسطة والمشاريع الصغيرة يساعد في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ كانت إيجابية وتقدير مرتفع، وتعزى الباحثة تلك النتائج إلى اقتناع القيادات النسائية بما جاء في رؤية المملكة ٢٠٣٠ نحو "دور أكبر للمنشآت الصغيرة"، إن المنشآت الصغيرة والمتوسطة من أهم محركات النمو الاقتصادي، إذ تعمل على خلق الوظائف ودعم الابتكار وتعزيز الصادرات، وتسهم المنشآت الصغيرة والمتوسطة بنسبة متدنية من الناتج المحلي الإجمالي مقارنة بالاقتصادات المتقدمة، سوف يتم السعي إلى خلق فرص توظيف مناسبة للمواطنين في جميع أنحاء المملكة عن طريق دعم زيادة الأعمال وبرامج الخصخصة والاستثمار في الصناعات الجديدة، وفي هذا الصدد، تم تأسيس الهيئة العامة للمنشآت الصغيرة والمتوسطة، وسيواصل تشجيع شباب الأعمال على النجاح من خلال سَنَ أنظمة ولوائح أفضل وتمويل أيسر وشراكات دولية أكثر وحصص أكبر للشركات المحلية من المشتريات والمنافسات الحكومية، وسيتم دعم الأسر المنتجة التي أتاحت لها وسائل التواصل الحديثة فرصاً تسويقية واسعة من خلال تسهيل فرص لتمويل المشروعات متناهية الصغر، وتحفيز القطاع غير الربحي للعمل على بناء قدرات هذه الأسر وتمويل مبادراتها.

تسهم المنشآت الصغيرة بنسبة لا تتعدى (٢٠٪) من الناتج المحلي الإجمالي مقارنة بالنسبة التي حققها الاقتصادات المتقدمة التي تصل إلى (٧٠٪). وعلى الرغم من الجهود المبذولة للارتقاء بمستوى بيئة الأعمال، إلا إن المنشآت الصغيرة في المملكة لا تزال تعاني من تعقيد في الإجراءات النظامية والإدارية وبطئها، وضعف القدرة على جذب الكفاءات، وصعوبة في الحصول على التمويل، إذ لا تتعدى نسبة تمويل المنشآت الصغيرة والمتوسطة (٥٪) من التمويل الإجمالي وهي نسبة ضئيلة مقارنة بالمعدلات العالمية، وسيتم السعي إلى مساعدة تلك المنشآت في الحصول على التمويل وحث المؤسسات المالية على زيادة

تلك النسبة إلى (٢٠٪) بحلول عام (١٤٥٢هـ - ٢٠٣٠م)، بالإضافة إلى ارتفاع مساهمة المنشآت الصغيرة والمتوسطة في إجمالي الناتج المحلي من ٢٠٪ إلى ٣٥٪ (رؤية المملكة ٢٠٣٠).

وتؤكد النتائج ما جاء في بنود الرؤية ٢٠٣٠ وبذلك يمكن الإجابة على التساؤل الثالث (ما مدى استجابة القيادة النسائية في إتاحة فرص عمل للنساء في المنشآت الصغيرة والمتوسطة والمشاريع الصغيرة يساعد في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠)، أن إتاحة فرص عمل للنساء في المنشآت الصغيرة والمتوسطة والمشاريع الصغيرة يساعد في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

جدول (٩): اختلاف اتجاهات القيادات النسائية عينة الدراسة في أبعاد الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ طبقاً لمتغير العمر

باستخدام اختبار اختبار مان وتيني اللابارامتري

أبعاد اتجاهات القيادات النسائية حول الحراك الاجتماعي للمرأة	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار مان وتيني	الدلالة الإحصائية
البعد الأول مساهمة تطوير رأس المال البشري من خلال التعليم بما يواءم احتياجات سوق العمل في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية	من ٣٠ إلى ٤٠ سنة	٣٦	٤٩,٣٩	٦,٥٤	٢٤,٣٢	٨٧٥	٢٠٩,٥٠	غير دالة
	من ٤٠ إلى ٥٠ سنة	١٧	٥٢,١٨	٥,٨٨	٣٢,٦٨	٥٥٥		
	من ٥٠ إلى ٦٠ سنة	-	-	-	-	-		
	المجموع	٥٣	٥٠,٢٨	٦,٤٢				
البعد الثاني إتاحة فرص العمل للجميع يساعد في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية	من ٣٠ إلى ٤٠ سنة	٣٦	٥٥,٩٤	٨,٣٠	٢٥,٤٧	٩١٧	٢٥١,٠٠	غير دالة
	من ٤٠ إلى ٥٠ سنة	١٧	٥٨,٦٥	٦,٣٠	٣٠,٢٤	٥١٤		
	من ٥٠ إلى ٦٠ سنة	-	-	-	-	-		
	المجموع	٥٣	٥٦,٨١	٧,٧٦				
البعد الثالث إتاحة فرص عمل للنساء في المنشآت الصغيرة والمتوسطة والمشاريع الصغيرة يساعد في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية	من ٣٠ إلى ٤٠ سنة	٣٦	٤٢,٦٩	٧,١٤	٢٤,٧٦	٨٩١	٢٢٥,٥٠	غير دالة
	من ٤٠ إلى ٥٠ سنة	١٧	٤٥,٦٥	٤,٠٨	٣١,٧٤	٥٣٩		
	من ٥٠ إلى ٦٠ سنة	-	-	-	-	-		
	المجموع	٥٣	٤٣,٦٤	٦,٤٣				

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعمار (من ٣٠ إلى ٤٠ سنة، من ٤٠ إلى ٥٠ سنة) في جميع أبعاد استبيان اتجاهات القيادات النسائية حول الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، حيث كانت قيمة اختبار مان وتيني اللابارامتري المحسوبة أقل من القيمة الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ أو ٠,٠١.

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعمار (من ٣٠ إلى ٤٠ سنة، من ٤٠ إلى ٥٠ سنة) في جميع أبعاد استبيان اتجاهات حول أبعاد الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة (١,٤٩، ١,١٩، ١,٥٨) أقل من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ أو ٠,٠١ مما يظهر عدم وجود تأثير واضح للعمر كمتغير مستقل على المتغير التابع أبعاد الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

وتعزى الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات أعمار القيادات النسائية في جميع أبعاد استبيان اتجاهات القيادات النسائية حول أبعاد الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ إلى تجانس المجتمع السعودي ومدى الاقتناع والتفاهم على رؤية ٢٠٣٠، وبذلك يمكن الإجابة على التساؤل الرابع: بأنه لا يوجد اختلاف في اتجاهات القيادات النسائية حول أبعاد الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ طبقاً لمتغير العمر.

جدول (١٠): اختلاف اتجاهات القيادات النسائية عينة الدراسة في أبعاد الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ طبقاً لمتغير الكادر

الوظيفي باستخدام اختبار كروسكال ولانس اللابارامتري

أبعاد اتجاهات القيادات النسائية حول الحراك الاجتماعي للمرأة	الكادر الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	قيمة اختبار كروسكال ولانس	الدلالة الإحصائية
البعد الأول مساهمة تطوير رأس المال البشري من خلال التعليم بما يواءم احتياجات سوق العمل في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية	عميدة	٦	٥٣,٠٠	٣,١٠	٣٢,٠٨	١,٩٠	غير دالة
	وكيلة	٦	٥٢,٣٣	٥,٥٤	٣٢,١٧		
	رئيسة قسم	٥	٤٨,٤٠	٩,٩١	٢٦,١٠		
	مديرة إدارة	٤	٤٨,٢٥	٨,٠٢	٢٢,٧٥		
	أخرى	٣٢	٤٩,٩٤	٦,٣٤	٢٥,٧٥		
	الإجمالي	٥٣	٥٠,٢٨	٦,٤٢	-		

غير دالة	٣,٠٣	٣٦,٠٠	٢,٥٨	٦١,٦٧	٦	عميدة	البعد الثاني إتاحة فرص العمل للجميع يساعد في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية
		٢٧,٩٢	٨,١٤	٥٧,٥٠	٦	وكيلة	
		٢١,٤٠	١٣,١٤	٥١,٨٠	٥	رئيسة قسم	
		٢٣,٣٨	٩,٥٤	٥٤,٥٠	٤	مديرة إدارة	
		٢٦,٤٧	٦,٩٨	٥٦,٨٤	٣٢	أخرى	
		-	٧,٧٦	٥٦,٨١	٥٣	الإجمالي	
غير دالة	٦,٢٢	٣٨,٨٣	٠,٨٢	٤٧,٦٧	٦	عميدة	البعد الثالث إتاحة فرص عمل للنساء في المنشآت الصغيرة والمتوسطة والمشاريع الصغيرة يساعد في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية
		٣٠,١٧	٤,٧٢	٤٥,٣٣	٦	وكيلة	
		٢٣,٥٠	١٢,٩٣	٣٩,٦٠	٥	رئيسة قسم	
		١٧,٧٥	٥,٦٢	٤٠,٧٥	٤	مديرة إدارة	
		٢٥,٨٩	٥,٨٠	٤٣,٥٦	٣٢	أخرى	
		-	٦,٤٣	٤٣,٦٤	٥٣	الإجمالي	

يتضح من جدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الكادر الوظيفي (عميدة، وكيلة، رئيسة قسم، وكيلة قسم، مديرة إدارة، أخرى) في جميع أبعاد استبيان اتجاهات القيادات النسائية حول الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، حيث كانت قيمة اختبار كروسكال ولاس أقل من القيمة الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ أو ٠,٠١.

يتضح من جدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الكادر الوظيفي (عميدة، وكيلة، رئيسة قسم، وكيلة قسم، مديرة إدارة، أخرى) في جميع أبعاد استبيان اتجاهات القيادات النسائية حول الحراك للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ باستخدام قيمة اختبار كروسكال ولاس المحسوبة (١,٩٠، ٣,٠٣، ٦,٢٢) أقل من القيمة الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ أو ٠,٠١، مما يظهر عدم وجود تأثير واضح للكادر الوظيفي كمتغير مستقل على المتغير التابع أبعاد الحراك للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

وتعزى الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كادر القيادات النسائية في جميع أبعاد استبيان اتجاهات القيادات النسائية حول أبعاد الحراك للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ إلى أن اختلاف الكادر الوظيفي لا يغير في الهوية الوطنية بالمجتمع السعودي، بل يزيده تفاهم على رؤية ٢٠٣٠، وبذلك يمكن الإجابة على التساؤل الخامس: بأنه لا يوجد اختلاف في اتجاهات القيادات النسائية حول أبعاد الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ طبقاً لمتغير الكادر الوظيفي.

### الخاتمة:

تناولت هذه الدراسة الإطار النظري من خلال عرض المفاهيم في مجال الحراك الاجتماعي، الاتجاهات، وأشكال الحراك وعلاقة التعليم والمهنة بالحراك الاجتماعي وأنواع الحراك المهني، وكذلك تناولت الدراسة مجموعة من الدراسات السابقة من خلال عدة محاور:

- دور التعليم في الحراك الاجتماعي.
- الحراك الاجتماعي بين الاجيال.
- الحراك الاجتماعي للطبقة الوسطى.
- الحراك الاجتماعي والحصول على المكانة الاجتماعية.
- مستوى الحراك الاجتماعي الحالي والمتوقع من وجهة نظر القيادات والطلاب والعاملين الذين غيروا مهنتهم.

### النتائج:

وتوصلت الدراسة من خلال نتائجها: أن استجابات القيادات النسائية حول مساهمة تطوير رأس المال البشري من خلال التعليم بما يواءم احتياجات سوق العمل في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ كانت إيجابية وبتقدير مرتفع، وكذلك الاستجابات حول إتاحة فرص العمل للجميع يساعد في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ جاءت إيجابية وبتقدير مرتفع، والاستجابات حول إتاحة فرص عمل للنساء في المنشآت الصغيرة والمتوسطة والمشاريع الصغيرة يساعد في الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ كانت إيجابية وبتقدير مرتفع، وأوضحت النتائج بأنه لا يوجد اختلاف في اتجاهات القيادات النسائية حول أبعاد الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ طبقاً لمتغير العمر، ولا يوجد اختلاف في اتجاهات القيادات النسائية حول أبعاد الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ طبقاً لمتغير الكادر الوظيفي.

## التوصيات:

- تكثيف اجراء البحوث والدراسات على الحراك الاجتماعي للمرأة السعودية.
- إنشاء مراكز لبحوث ودراسات المرأة.

## المراجع:

## أولاً: المراجع العربية:

١. أحمد، غ. (١٩٩٥). الطبقات الاجتماعية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية. ص ٩٣ - ٩٦ - ٩٨.
٢. الأحمدي، ع. (٢٠١٥). "أثر التعليم العالي على الحراك الاجتماعي في المملكة العربية السعودية". مجلة العلوم التربوية والنفسية: ١٦(٢): ٥٢١-٥٥٣.
٣. الأنصاري، س؛ ومحمود، أ. (٢٠٠٧). الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعية والتربية الصحية. مصر: مركز الإسكندرية للكتاب. ص ٢٥٣-٢٥٤.
٤. البداينة، ذ؛ والمجالي، ف. (١٩٩٦). "الحراك الاجتماعي بين الاجيال، والتفضيل المهني لدى الأبناء". مجلة مركز البحوث التربوية: جامعة قطر، العدد التاسع، السنة الخامسة. ص ٢٠٧ - ٢٤٢ - ٣٠٣.
٥. البهي، ف؛ و سعد، ع. (١٩٩٩). علم النفس الاجتماعي: رؤية معاصرة. القاهرة. دار الفكر العربي. ص ٢٦٦- ٢٦٧.
٦. جابر، ن؛ لوكيا، هـ. (٢٠٠٦). مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي. ط٢. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. ص ٩٠.
٧. الجوهري، م. (١٩٩٢). المدخل إلى علم الاجتماع. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
٨. حافظ، م. (١٩٩٦). سوسيولوجيا التعليم، دراسات نظرية وميدانية. القاهرة: عامر للطباعة. ص ٧٢.
٩. الجلي، ص. (٢٠٠١). "الحراك الاجتماعي وأثره في النسيج الحضري" مجلة البحوث الجغرافية: جامعة الكوفة. كلية التربية للبنات. ع١٠.
١٠. الحريري، أ. (٢٠١٧). "درجة الحراك الاجتماعي الحالي والمتوقع من وجهة نظر بعض قيادي الوزارات السعودية"، جمعية الاجتماعيين في الشارقة: ٣٤(١٣٥): ٩-٤٢.
١١. الحسن، إ. (١٩٩١). رواد الفكر الاجتماعي. بغداد: دار الحكمة للطباعة والنشر. ص ١٣٣ - ١٣٤.
١٢. الحلالشة، ف. (٢٠٠٧). "الحراك الاجتماعي من وجهة نظر العاملين الذين غيروا مواقعهم المهنية ومهنتهم"، أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية، ٢٤(٣): ٦٦٧- ٦٨٧.
١٣. حنا، م. (١٩٩٠). "المكتبات الجامعية في تحقيق التربية المستمرة". بحوث تربوية: رابطة التربية الحديثة. العدد السادس عشر. ص ٩.
١٤. الخوالدة، م؛ عنقره، م. (٢٠٠٧). "دور التعليم في الحراك الاجتماعي للمرأة العاملة من وجهة نظر عينة من النساء العاملات في المجتمع الأردني وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات". مجلة جامعة دمشق: ٢٣(١): ٣١٥.
١٥. الخليف، ش. (٢٠١٥). "تمكين المرأة السعودية كأحد الحلول للفقر المؤقت". جمعية الاجتماعيين في الشارقة: ٣٢(١٢٥): ٨٣-١٠٦.
١٦. دويدار، ع. (١٩٩٩). سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية. ص ٥٨.
١٧. زايد، أ. (٢٠١٣). "التعليم والحراك الاجتماعي". المجلة العربية لعلم الاجتماع: العدد ١١، القاهرة: مركز البحوث والدراسات الاجتماعية. ص ٤ - ١٥٣- ١٢٩.
١٨. زهران، ح. (٢٠٠٠). علم النفس الاجتماعي. القاهرة. عالم الكتب. ص ١٨٥ - ١٨٦.
١٩. سلامة، ع. (٢٠٠٧). علم النفس الاجتماعي، الأردن. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. ص ٦٠- ٦١.
٢٠. الشخبي، ع. (٢٠٠٢). علم اجتماع التربية المعاصر. القاهرة: دار الفكر العربي. ص ١٨٩.
٢١. شكري، أ. الحمادي، ع. (١٩٩١). منهجية أسلوب تحليل المضمون وتطبيقاته في التربية. ط٢. قطر: مركز البحوث التربوية. ص ٤٦.
٢٢. شمال، م. (٢٠٠١). سيكولوجيا الفرد في المجتمع. دار الأفق العربية. ص ٣٠٠- ٣٠٢.
٢٣. الضبع، ع. (١٩٩٥). "التعليم والحراك الاجتماعي والمهني". المجلة المصرية للتنمية والتخطيط: معهد التخطيط القومي، ٣(٢).
٢٤. الطريق، غ. (٢٠١٤). "معوقات تمكين المرأة السعودية في سوق العمل". المركز العربي للتعليم والتنمية: ٢١(٨٨): ١١- ١٠٧.
٢٥. الطيب، م. (٢٠١٣). "دور الحراك الاجتماعي في الحصول على المكانات الاجتماعية وعلاقة ذلك ببنية ونظام المجتمع". [3e.Com/bhttp://www.ejema.com](http://www.ejema.com/bhttp://3e.com).
٢٦. عبد الرحيم، أ. (٢٠١٤). "المرأة السعودية والمشاركة في صنع القرار". جمعية الاجتماعيين: ٣١(١٢٣): ٩- ٥٣.
٢٧. علي، م. (١٩٦٠). علم اجتماع التنظيم. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية. ص ٢٦٤.

٢٨. عمار، ح. (١٩٩٢). التنمية البشرية في الوطن العربي. دار سيناء للنشر. ص ١٤٣.
٢٩. العززي، ف. (٢٠٠١). علم النفس الاجتماعي. ط ٣. الرياض. مطابع الأوفست. ص ٢٤٤.
٣٠. عويدات، ع. (١٩٩٧). "أثر أنماط التنشئة الأسرية على طبيعة الانحرافات السلوكية". مجلة دراسات العلوم التربوية: ع ١. ص ٨٥.
٣١. الكبيسي، و؛ والداهري، ص. (٢٠٠٠). المدخل في علم النفس التربوي. ط ١. الأردن. مؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية. ص ٧٨.
٣٢. لوب، ج. (١٩٨٦). "العالم الثالث وتحديات البقاء، ترجمة فؤاد بليغ"، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب: الكويت: عالم المعرفة، العدد ١٠٤. ص ٥٥.
٣٣. مذكور، إ. (١٩٩٥). معجم العلوم الاجتماعية. الهيئة المصرية للكتاب. ص ٥.
٣٤. مرسي، م. (١٩٨٥). "التعليم العالي ومسؤولياته في تنمية دول الخليج". الرياض. مكتبة التربية العربية. ص ٣٦.
٣٥. مليكة، ل؛ وآخرون. (١٩٦٠). الدراسة العلمية للسلوك الاجتماعي. القاهرة. مطبعة القاهرة الحديثة. ص ١٨.
٣٦. المعاينة، خ. (٢٠٠٧). علم النفس الاجتماعي. ط ٢. الأردن. دار الفكر للنشر. ص ١٧١ - ١٧٢.
٣٧. وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، ص ٢٧ - ٢٨ - ٢٩ - ٣٠.
- ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] Aldridge, S. (2003). "The Facts about Social Mobility, a survey of Recent Evidence on Social Mobility and Cause", New Economy. p189.
- [2] Allen, I; et all. (2007).CA: "Likert Scales and Data Analyses". Quality Progress. p 40- 64-65
- [3] Eagly, A. (1998). Attitudes structure and Function. I - D. T. Gilbert, S. T. Fiske, G. Lindzey, Eds, The Handbook of Social Psychology, New York: Megraw - Hill. P29
- [4] Frank, A; et all. (1986). The Dictionary of Sociology. Gu. Lyford Connecticut Group. Inc, P273
- [5] Gibson, E. (1982), Organization. Fourth ed. Business, Inc. p52.
- [6] Shepard, J (1987), Sociology. West publishing Co., Minnesota p183.
- [7] Lore, D; et all. (2009), "changes in mental health as a predictor of changes in working time arrangement and occupational Mobility Results from prospective cohort study", Journal of Psychosomatic Research, p140.
- [8] Znanick, R. (1977), "The Cornarg Pranc Behavior Pattern in Employed Men and Women", Journal of Human Stress. p18.



## The trends of women leaders on the social mobility of Saudi women in light of the vision of the Kingdom (2030)

**Khadega Abbas Elshafey**

Assistant Professor, Department of Leadership and Educational Policies, College of Education and Arts, Northern Border University, KSA  
khadega\_elshafey@yahoo.com

Received Date : 10/9/2019

Accepted Date : 5/2/2020

DOI : <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.5>

**Abstract:** This study aims to identify the trends of women leaders on the social mobility of Saudi women in light of the vision of the Kingdom (2030). The researcher used the analytical descriptive approach, which is most suitable for research, The researcher also selected a simple random sample (53) single female leadership from the Northern Frontier University, ranging from (30) to (50) years Women leaders include cadres (Dean, Deputy, Head of Department, Deputy Secretary, Director of Administration, and other categories). , In order to suit this tool for the selected sample type, and the study reached through the results: The responses of women leaders on the contribution of human capital development through Education in line with the needs of the labor market in the social mobility of Saudi women in the light of the vision of the Kingdom 2030 was positive and highly appreciated, as well as the responses on employment opportunities for all helps in the social mobility of Saudi women in light of the vision of the Kingdom2030 was positive and highly appreciated, and the responses on job creation for women in small and medium enterprises and small enterprises that help in the social mobility of Saudi women in light of the vision of the Kingdom of 2030 were positive and highly appreciated, The results show that there is no difference in the attitudes of women leaders on the dimensions of social mobility of Saudi women in light of the vision of the Kingdom 2030 according to the variable of age. There is no difference in the attitudes of women leaders on the dimensions of social mobility of Saudi women in view of the vision of the Kingdom 2030 according to the variable staff.

**Keywords:** Women leaders; Social mobility; Vision 2030.

### References:

- [1] 'bd Alrhym, A. (2014). "Almrah Als'wdyh Walmsarkh Fy Sn' Alqrar". Jm'yt Alajtma'yyn: 31(123): 9 - 53.
- [2] 'ly, M. (1960). 'lm Ajtma' Altnzym. Aleskndryh: Dar Alm'rfh Aljam'yh. S 264.
- [3] 'mar, H. (1992). Altnmyh Albshryh Fy Alwtn Al'rby. Dar Syna' Llnshr. S 143.
- [4] Al'nzy, F. (2001). 'lm Alnfs Alajtma'y. T 3. Alryad. Mtab' Alawfst. S 244.
- [5] 'wydat, '. (1997). "Athr Anmat Altnsh'h Alasryh 'la Tby't Alanhrfat Alslwkyh". Mjllh Drasat Al'lwm Altrbwyh: ' 1. S 85.
- [6] Alahmdy, '. (2015). "Athr Alt'lym Al'aly 'la Alhrak Alajtma'y Fy Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh". Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh: 16(2): 521- 553.
- [7] Alansary, S; Wmhmwd, A. (2007). Alshh Alnfsyh W'lm Alnfs Alajtma'yh Waltrbyh Alshyh. Msr: Mrkz Aleskndryh Llktab. S 253- 254 .
- [8] Ahmd, Gh. (1995). Altbqat Alajtma'yh. Aleskndryh: Dar Alm'rfh Aljam'yh. S 93 - 96 - 98
- [9] Albdaynh, D; Walmjaly, F. (1996). "Alhrak Alajtma'y Byn Alajyal, Waltdfyl Almhny Lda Alabna". Mjlt Mrkz Albhwth Altrbwyh: Jam't Qtr, Al'dd Altas', Alsnh Alkhamsh. S 207 - 242 - 303.
- [10] Albhy, F; W S'd, '. (1999). 'lm Alnfs Alajtma'ey: R'yh M'asrh. Alqahrh. Dar Alfkr Al'rby.S 266 -267.

- [11] Aldb', '. (1995). "Alt'lym Walhrak Alajtma'y Walmhny". Almjil Almsryh Lttnmyh Waltkhtyt: M'hd Altkhtyt Alqwmly, 3(2).
- [12] Dwydar, '. (1999) Sykwlwjyh Al'laqh Byn Mfhwm Aldat Walatjahat. Alaskndryh: Dar Alm'rfh Aljam'yh. S 58.
- [13] Hafz, M. (1996). Ssyswlvjya Alt'lym, Drasat Nzryh Wmydanyh. Alqahrh: 'amr Ltba'h. S 72.
- [14] Alhlalshh, F. (2007). "Alhrak Alajtma'y Mn Wjht Nzr Al'amlyn Aldyn Ghyrwa Mwaq'hm Almhnyh Wmhnhm", Abhath Alyrmwk: Slslh Al'lwm Alansanyh Walajtma'yh, 24(3): 667 - 687
- [15] Hna, M. (1990). "Almktbat Aljam'yh Fy Thqyq Altrbyh Almstmrh". Bhwth Trbwyh: Rabth Altrbyh Alhdythh. Al'dd Alsads 'shr. S 9.
- [16] Alhryry, A. (2017). "Drjt Alhrak Alajtma'y Alhaly Walmtwq' Mn Wjht Nzr B'd Qyady Alwzarat Als'wdyh", Jm'yt Alajtma'yyn Fy Alsharqh:34(135): 9 - 42.
- [17] Alhsn, E. (1991). Rwad Alfkr Alajtma'y. Bghdad: Dar Alhkmh Ltba'h Walnshr. S 133 - 134.
- [18] Jabr, N: Lwkya, H. (2006). Mfahym Asasyh Fy 'lm Alnfs Alajtma'ey. T2. Aljza'r: Dywan Almtbw'at Aljam'yh. S 90.
- [19] Aljlby, S. (2001). "Alhrak Alajtma'y Wathrh Fy Alnsyj Alhdry" Mjlt Albhwth Aljghrafyh: Jam'tAlkwfh. Klyt Altrbyh Llbnat.'1.
- [20] Aljwhry, M. (1992). Almdkhl Ela 'lm Alajtma'. Aleskndryh: Dar Alm'rfh Aljam'yh.
- [21] Alkbysy, W: Waldahry, S. (2000). Almdkhl Fy 'lm Alnfs Altrbwy. T 1. Alardn. M'sst Hmadh Llkhdmat Waldrasat Aljam'yh. S 78.
- [22] Alkhwaldh, M: 'naqrh. M. (2007). "Dwr Alt'lym Fy Alhrak Alajtma'y Llmrah Al'amlh Mn Wjht Nzr 'ynh Mn Alnsa' Al'amlat Fy Almjtm' Alardny W'laqh Dlk Bb'd Almtghyrat". Mjlt Jam'h Dmshq: 23(1): 315.
- [23] Alkhlyf, Sh. (2015). "Tmkyn Almrah Als'wdyh Kahd Alhlwl Llfqr Alm'nth". Jm'yt Alajtma'yyn Fy Alsharqh: 32(125): 83 - 106.
- [24] Lwb, J. (1986). "Al'alm Althalth Wthdyat Albqa', Trjmh F'ad Blb'", Almjls Alwtny Llthqafh Walfnwn Waladab: Alkwyt: 'alm Alm'erfh, Al'edd 104. S 55.
- [25] Alm'eyath, Kh. (2007). 'lm Alnfs Alajtma'y. T 2. Alardn. Dar Alfkr Llnshr. S 171 - 172.
- [26] Mdkwr, E. (1995). M'jm Al'lwm Alajtma'yh. Alhy'h Almsryh Lkktab. S 5.
- [27] Mlykh, L: Wakhrwn. (1960). Aldrash Al'lmyh Llslwk Alajtma'y. Alqahrh. Mtb't Alqahrh Alhdythh . S 18.
- [28] Mrsy, M. (1985). "Alt'lym Al'aly Wms'wlyath Fy Tnmyh Dwl Alkhlyj". Alryad. Mktbh Altrbyh Al'rbyh. S 36.
- [29] Shmal, M. (2001). Sykwlvjya Alfrd Fy Almjtm'. Dar Alafaq Al'rbyh. S 300 - 302.
- [30] Shkry, A. Alhmady, '. (1991). Mnhjyh Aslwb Thlyl Almdmwn Wttbyqath Fy Altrbyh. T2. Qtr: Mrkz Albhwth Altrbwyh. S 46.
- [31] Alshkhyby, '. (2002). Elm Ajtma' Altrbyh Alm'asr. Alqahrh: Dar Alfkr Al'rby. S 189.
- [32] Slamh, '. (2007). 'lm Alnfs Alajtma'y, Alardn. Dar Alyazwry Al'lmyh Llnshr Waltwzy'. S 60 - 61.
- [33] Altryq, Gh. (2014). "M'wqat Tmkyn Almrah Als'wdyh Fy Swq Al'ml". Almrkz Al'rby Lt'lym Waltmnyh: 21(88): 11 - 107.
- [34] Altyb, M. (2013). "Dwr Alhrak Alajtma'y Fy Alhswl 'la Almkanat Alajtma'yh W'laqh Dlk Bbnyh Wnzam Almjtm'". 3e,Com/Bhttp: Wwww,Ejema
- [35] Wthyqh R'yt Almmklh Al'rbyh Als'ewdyh (2030), S 27 - 28 - 29 - 30.
- [36] Zayd, A. (2013). "Alt'lym Walhrak Alajtma'y". Almjil Al'rbyh L'lm Alajtma': Al'dd 11, Alqahrh: Mrkz Albhwth Waldrasat Alajtma'yh. S S 4 - 129 - 153.
- [37] Zhran,H . (2000). 'lm Alnfs Alajtma'y. Alqahrh. 'alm Alktb. S185 - 186.

## الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت وعلاقتها بمستوى الانجاز الوظيفي

تيسير الخوالدة

أستاذ دكتور- جامعة آل البيت- الأردن

tiseer2001@yahoo.com

مبارك فالح العجمي

جامعة آل البيت- الأردن

DOI: <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.6>

تاريخ قبول البحث: ٢٠١٩/٥/١٠

تاريخ استلام البحث: ٢٠١٩/٤/٢٠

### المخلص:

هدفت الدراسة التعرف إلى الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت وعلاقتها بمستوى الانجاز الوظيفي لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظرهم، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة تم التأكد من صدقها وثباتها، ووزعت على (٥٢٩) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في محافظة الأحمدية في دولة الكويت، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الحاجات التدريبية ومستوى الانجاز الوظيفي لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت جاءت بدرجة مرتفعة، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت وانجازهم الوظيفي من وجهة نظرهم. وبناء على النتائج فقد أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في تخطيط البرامج التدريبية أثناء الخدمة، وضرورة استجابتها للاحتياجات التدريبية الحقيقية لمعلمي العلوم، وإشراك المعلمين والمعلمات في تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها.

**الكلمات المفتاحية:** الاحتياجات التدريبية؛ معلمي العلوم؛ المرحلة الابتدائية؛ دولة الكويت.

### المقدمة:

يشهد العالم اليوم تطوراً تكنولوجياً في شتى مجالات الحياة، مما جعل التربية تواجه تحديات متعددة زادت من مسؤولياتها، ولعل من مسؤوليات التربية تجاه تلك التحديات المراجعة الشاملة للعملية التعليمية بكافة جوانبها ومكوناتها. ومنها المعلم الذي يُعد من أهم مكونات العملية التعليمية، والعامل الرئيس الذي يتوقف عليه نجاحها، فمع التسليم بأهمية المناهج والكتب والوسائل التعليمية والأنشطة والتجهيزات والمباني المدرسية إلا أن أثارها تبقى محدودة الفائدة في ظل غياب المعلم الكفاء.

فالتعليم شأنه شأن أي نشاط آخر يتأثر بالتطورات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والثقافية؛ الأمر الذي يتطلب من المعلم أن يُطور مفاهيمه المهنية ويُجدد أساليبه التدريسية، ومن هنا تنشأ الحاجة إلى استمرار النمو المهني للمعلم طوال مدة أدائه لوظيفته. فالحاجة إلى تدريب المعلمين أثناء الخدمة تبرز مع تطور مفاهيم التربية، وظهور المستجدات التقنية، وفي ظل تغيير المناهج وتطويرها؛ ليتسنى للمعلم متابعة تلك التطورات المختلفة وذلك التسارع المعلوماتي، وهذا ما أوصت به دراسة جامل (٢٠٠٣) بضرورة إلمام المعلمين في كافة التخصصات بأحدث ما وصل إليه التدريب أثناء الخدمة، لمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي في مجالات المعرفة.

وتعد عملية تحديد الحاجات التدريبية من العوامل الهامة لتدريب المعلمين على تحقيق الأهداف المنشودة من خلال وجود نشاط مخطط يقوم على دراسة علمية وعملية للتعرف على الحاجات التدريبية، والتي تصنف إلى صنفين: فردية وهدفها تحقيق حاجة فرد أو مجموعة من الأفراد ممن

يفتقرون إلى المعارف والمهارات الخاصة بالعمل، وجماعية وهي التي تتعلق بمجموعة كبيرة من العاملين الذين يحتاجون إلى معارف ومهارات (شديفات وإرشيد، ٢٠٠٩).

ويشير الإنجاز الوظيفي إلى درجة تحقيق وإتمام المهام المكونة لوظيفة الفرد، وهو يعكس الكيفية التي يتحقق بها، أو يشبع الفرد بها متطلبات الوظيفة، وغالباً ما يحدث لبس وتداخل بين الإنجاز والجهد، فالجهد يشير إلى الطاقة المبذولة، أما الإنجاز فيقاس على أساس النتائج التي حققها الفرد، فمثلاً الطالب قد يبذل جهداً كبيراً في الاستعداد للامتحان، ولكنه يحصل على درجات منخفضة، وفي مثل هذه الحالة يكون الجهد المبذول عالي بينما الإنجاز منخفض (عبد السلام، ٢٠٠٧).

ونظراً لأن دور المعلم كان ولا زال، دوراً مساعداً لمتطلبات التطور الذي يصاحب التعليم كمهنة، تتكاثر اليوم أدوار المعلم على الأقل في أدبيات التربية، حيث يفترض أن يكون معلماً، ومربياً ومرشداً، وملاحظاً سيكولوجياً، ورائداً اجتماعياً، ومنظماً إدارياً، ومهندساً تقنياً، وباحثاً علمياً، فقد أصاب دور المعلم نوع من التوظيف الهدفي والتقني في عصر التكنولوجيا فائقة التطور، وعصر المعلوماتية، والاتصالات الكونية، فالتعليم لم يعد مقصوراً على آليات التدريس، إذ تحول أكثر فأكثر إلى آليات التعلم، وتركز الجهد الفاعل في حقل التدريس على المتعلم أكثر من المعلم (الابراهيم والمسند وقميز، ٢٠٠٠).

ويمكن تحديد أدوار المعلم في العديد من المحاور منها تربية شخصية الطالب من جميع جوانبها، وتنمية المجتمع المحلي وخدمته، ومتابعة الأحداث الجارية والاستكشافات العلمية في مجال التخصص الأكاديمي وبخاصة في مجال التربية وعلم النفس، وتعديل المنهج في معناه الواسع، وتحسينه وتطويره، واستغلال كل مصادر التعلم في بيئة التعلم والتعليم وعدم الاقتصار على الكتاب المدرسي، وتطوير الإدارة التربوية في كل مستوياتها لتصبح إدارة ديمقراطية وإنسانية، فالمعلم في التربية الحديثة هو أحد عناصر الإدارة التربوية، بالإضافة إلى النمو المهني المستمر، فهو يسعى وراء كل جديد في مادة تخصصه وفي التربية وعلم النفس (سعد، ٢٠٠٠).

في ظل ما سبق تم التعرف على مستوى الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت وعلاقتها بمستوى الانجاز الوظيفي من وجهة نظرهم.

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها

حظي موضوع تحديد الاحتياجات التدريبية بالاهتمام الكبير من قبل العديد من المنظمات المختلفة والباحثين، لما له من أثر كبير على تنمية الموارد البشرية ومكوناته من أجل رفع كفاءة ومستوى الإنجاز الوظيفي للعاملين، ومن خلال عمل أحد الباحثين كمعلم في وزارة التربية بدولة الكويت رأى أن العديد من معلمي العلوم يواجهون العديد من الصعوبات والمشكلات في التدريس وخاصة في ظل المناهج الجديدة نوعاً ما، مما يؤثر على مستوى إنجازهم الوظيفي الأمر الذي يتطلب إخضاعهم لدورات تدريبية على هذه المناهج. من هنا برزت مشكلة الدراسة في تحديد مستوى الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت، وعلاقتها بمستوى الانجاز الوظيفي لديهم. وهدفت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظرهم؟
٢. ما مستوى الانجاز الوظيفي لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظرهم؟
٣. هل هنالك علاقة ارتباطية بين مستوى الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت وانجازهم الوظيفي من وجهة نظرهم؟

#### أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرف إلى مستوى الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظرهم.
٢. التعرف إلى مستوى الانجاز الوظيفي لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظرهم.
٣. التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين مستوى الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت وانجازهم الوظيفي من وجهة نظرهم.

#### أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة بما يلي:

١. من الممكن أن تسهم نتائج الدراسة في تقديم تصور عن مستوى الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية.
  ٢. تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها من الدراسات الأولى في دولة الكويت التي تتناول موضوع تحديد الاحتياجات التدريبية وعلاقتها بالانجاز الوظيفي.
  ٣. تقديم التوصيات والمقترحات المناسبة في ضوء النتائج التي تتوصل إليها الدراسة لمتخذي القرار في وزارة التربية بدولة الكويت.
- مما سبق ذكره ظهرت أهمية القيام في دراسة تحدد احتياجات معلمي العلوم على اعتبارهم أفراداً قادرين على الإحساس بمشكلاتهم المهنية التي يحسنون التعبير والمناقشة فيها. كذلك، فإن تحديد هذه الاحتياجات والأمور اللازمة للضرورة للمعلم تساهم في مساعدة المعنيين على تلبية احتياجات المعلمين من

خلال تطبيق الإجراءات المناسبة من ورشات عمل، ودورات قصيرة، ولقاءات، ومواد تعليمية، أو غيرها من الإجراءات التي قد تؤثر إيجاباً على رفع كفاءاتهم المهنية وبالتالي رفع وتحسين أداء طلابهم الدراسي.

#### التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

استخدم الباحثان عدد من المصطلحات يرى من الضروري تعريفها:

الحاجات التدريبية: " كل الأنشطة والفعاليات التي يرى المعلم أنه بحاجة إليها لرفع مستواه الوظيفي، في المجال التربوي والسلوكي والاجتماعي، والأساليب والأنشطة، واستخدام التقنيات التكنولوجية" (بركات، ٢٠١٠).

وتعرف الحاجات إجرائياً بأنها: المعارف والمهارات المطلوب تزويد معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية بها، وهي مجموعة التغيرات المطلوب إجراؤها عند المعلم والتي تتعلق بمعلوماته ومهاراته وخبراته ووظيفته الحالية. وفي هذه الدراسة تحدد الحاجات التدريبية في إجابة معلمي العلوم عن كل فقرة من فقرات الاستبانة التي أعدت لهذه الغاية والمحددة بالمجالات الآتية (التخطيط، التنفيذ، إدارة الصف، التقويم).

الإنجاز الوظيفي: مجموعة من السلوكيات ذات العلاقة المعبرة عن قيام الموظف بأداء مهامه، وتحمل مسؤولياته، وهي تتضمن جودة الأداء، وكفاءة التنفيذ، والخبرة الفنية المطلوبة في الوظيفة، فضلاً عن الإتصال والتفاعل مع باقي أعضاء المنظمة، وقبول مهام جديدة، والإبداع، والالتزام بالنواحي الإدارية في العمل، والسعي نحو الاستجابة لها بكل حرص وفاعلية (الحوامدة والفهداوي، ٢٠٠٢).

ويعرف الإنجاز الوظيفي إجرائياً بأنه: الأنشطة والمهام التي يزاولها معلم العلوم في المدرسة والنتائج الفعلية التي يحققها في مجال عمله لتحقيق أهداف التربية والتعليم بكفاءة وفاعلية وفقاً للموارد المتاحة والأنظمة الإدارية والقواعد والإجراءات والطرق المحددة للعمل في وزارة التربية.

معلم العلوم: المعلم الذي يقوم بتدريس مادة العلوم في مدارس التعليم العام في دولة الكويت ويحمل درجة علمية بكالوريوس أو أكثر في تخصص العلوم.

#### حدود الدراسة:

تحدد الدراسة بالحدود الآتية:

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمي العلوم في دولة الكويت للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ م.
- الحدود المكانية: تم التطبيق الميداني على مدارس محافظة الأحمدية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ م.
- الحدود الموضوعية: الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت وعلاقتها بمستوى الانجاز الوظيفي من وجهة نظرهم.

#### الدراسات السابقة:

تم تناول الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، العربية منها والأجنبية، وتم ترتيب الدراسات السابقة زمنياً من الأقدم إلى الأحدث، كما يلي:

#### المحور الأول: الدراسات السابقة المتعلقة بالحاجات التدريبية

- قام الطراونة والطعاني ودغيمات (٢٠٠٣) بدراسة هدفت التعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمين من وجهة نظرهم، والمشرفين التربويين، ومديري المدارس الحكومية في مديرية تربية لواء الأغوار الجنوبية في الأردن، وذلك من خلال استخدام أداة قياس تكونت من (٣٤) فقرة من نوع الاختيار من متعدد غطت أربعة مجالات. بلغ عدد أفراد العينة (١٠٠) معلماً ومديراً ومشرفاً تربوياً. أشارت النتائج إلى وجود حاجات تدريبية في جميع مجالات الدراسة (إدارة الصف والتعامل مع الطلاب، والأساليب والأنشطة، والتخطيط للتعليم والتقويم). كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى تفاعل الخبرة مع الوظيفة والمؤهل.
- وأجرى كالري (Kallery, 2004) دراسة هدفت إلى تقصي العوامل التي تعيق معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مهامهم في تدريس العلوم وحاجاتهم التدريبية التي تمكنهم من التغلب على هذه المعوقات كما يقدرونها هم أنفسهم، وطلب من (٥٠) من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في اليونان كتابة هذه المعوقات، ثم جرى بعد ذلك مقابلتهم بشكل جماعي في جلستين منفصلتين. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعوقات جاءت في مجموعتين الأولى تتعلق بمعرفة المعلم المحتوى العلمي للمادة التدريسية وأساليب التدريس والإدارة الصفية، وخصوصاً عند تنفيذ الأنشطة العلمية للأطفال الصغار، والثانية تتعلق بالبنية التحتية بالمدرسة وعملية التوجيه والدعم وتقويم عمل المعلم في العلوم، وأظهرت النتائج أيضاً أن من أبرز الاحتياجات التدريبية التربوية لهؤلاء المعلمين، تلك التي تتعلق بمعرفة المحتوى العلمي وبخاصة الفيزياء، وبمعرفة أساليب التدريس وطرق تكييف المحتوى التدريسي ليتلاءم مع خصائص الأطفال وحاجاتهم، وتعلقت الحاجات الأخرى بالتوجيه من متخصصين في العلوم وطرق تدريسها.
- وهدفت دراسة اوجان بيكروليو (Ogan-Bekiroglu, 2004) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم أثناء الخدمة وأثر المتغيرات الديموجرافية للمدرسة فيها. تكونت عينة الدراسة من (٤٢٢) معلماً ومعلمة يدرسون العلوم في (٧٥) مدرسة ثانوية في مدينة اسطنبول التركية. استخدمت في

الدراسة استبانة تكونت من (٥٤) فقرة وزعت على سبعة مجالات، وأظهرت النتائج أن من أبرز الاحتياجات التدريبية لهؤلاء المعلمين كانت اختيار المواد الداعمة لتدريس العلوم كالكاتب والأفلام، واستخدام الآلات السمعية والبصرية في تحسين تدريس العلوم، واستخدام البرمجيات والحاسوب، واستخدام استراتيجيات الاستقصاء والرحلات العلمية في تدريس العلوم، وأظهرت النتائج أيضاً أن تأثير التغير الديموجرافي للمدرسة في الاحتياجات التدريبية كان ضعيفاً.

- وهدفت دراسة جونستون (Johnston, 2007) التعرف إلى الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الأساسية في ولاية تكساس بالولايات المتحدة لدى عينة مكونة من (١٢٢) معلماً ومعلمة. وأظهرت هذه الدراسة أن هناك أهمية كبيرة لهذه الاحتياجات التدريبية في المجالات الخاصة باستخدام التقنيات والوسائط، وأهمية متوسطة في بقية الاحتياجات. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين في أهمية هذه الاحتياجات تبعاً لمتغير التخصص لصالح المعلمين من التخصصات الأدبية، وعدم وجود فروق تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.
- وأجرى حمادنة (٢٠٠٧) دراسة هدفت التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الأساسية في محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وتكوّن أفراد عينة الدراسة من (١٣٥) معلماً ومعلمة، في حين تألفت أداة الدراسة من (٦٠) فقرة موزعة على ثمانية مجالات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الاحتياج إلى مجال التقييم، ومجال التعمق اللغوي، ومجال تكنولوجيا التعليم، وتكنولوجيا الحاسوب كان كبيراً جداً، بينما كان الاحتياج إلى مجال أساليب التدريس، ومجال إدارة الصف، ومجال التخطيط الدراسي، ومجال الاتصال بأولياء الأمور، ومجال تحليل المنهاج في درجة متوسطة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والخبرة، عدا مجال التخطيط الدراسي فتوجد فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح الإناث، ووجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- وهدفت دراسة الشهري (٢٠٠٨) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي العلوم بكل من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في مجال مستحدثات تقنيات التعليم وكذلك تحديد الاحتياجات التدريبية المشتركة بينهم، ومن ثم بناء برنامج تدريبي مقترح في ضوء احتياجاتهم التدريبية المشتركة. أعد الباحثان استبانة لجمع البيانات وطبقها على عينة الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك احتياجاً تدريبياً وبدرجة كبيرة لمعلمي العلوم بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة لتوظيف التكنولوجيا في تدريس العلوم كتوظيف برامج الحاسب الآلي والبريد الإلكتروني والاستفادة من شبكة الانترنت، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين معلمي العلوم في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة تعزى لمتغيرات المؤهل الدراسي، ونوع المؤهل والتخصص وسنوات الخبرة والمرحلة الدراسية والدورات التدريبية.
- وأجرى شديقات وإرشيد (٢٠٠٩) دراسة هدفت التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة الانجليزية لمرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة الانجليزية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، وتألفت عينة الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات وعددهم (٣٢٧)، ولجمع المعلومات تم تطوير استبانة للاحتياجات التدريبية تكونت من (٣٠) فقرة، وتوصلت الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي ومعلمات اللغة الانجليزية كانت كالآتي: مجال مهارة المحادثة أكثر المجالات أهمية وأقلها مجال مهارة القراءة، وكان ترتيب الاحتياجات التدريبية كالآتي: مجال مهارة المحادثة ثم مهارة الكتابة ثم مهارة الاستماع ثم التخطيط ثم التقييم ثم مهارة القراءة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري الجنس والخبرة.
- وأجرى آل كاسي (٢٠١١) دراسة هدفت التعرف إلى الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الطبيعية في مجال اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة من وجهة نظر معلمي ومشرفي العلوم الطبيعية بمنطقة مكة المكرمة، وتم استخدام المنهج الوصفي وأُعدت في جمع البيانات على استبانة أعدها لهذا الغرض، تكونت عينة الدراسة من (٤٨) مشرفاً و (٤٤٨) معلماً من مختلف المراحل الثلاث بتعليم مكة وجدة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الطبيعية في مجال اكتشاف الطلاب الموهوبين (٢٥) حاجة تدريبية وجميعها مهمة من وجهة نظر عينة الدراسة، والحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الطبيعية في مجال رعاية الطلاب الموهوبين (٢١) حاجة وجميعها مهمة من وجهة نظر عينة الدراسة. وترى عينة الدراسة أن هناك تسع حاجات تدريبية في مجال اكتشاف الطلاب الموهوبين موجودة بدرجة متوسطة في الأداء الفعلي لمعلم العلوم الطبيعية وهي معرفة الخصائص العقلية للطلاب الموهوب، معرفة الخصائص القيادية للطلاب الموهوب، التمييز بين المفاهيم التالية الموهوب المتفوق الذكي المبدع العبقري العادي، معرفة حاجات الطالب الموهوب، توظيف أساليب التقييم الحديثة، معرفة الخصائص الاجتماعية للطلاب الموهوب، معرفة بعض مقاييس التحصيل الدراسي المقننة، معرفة الخصائص الانفعالية للطلاب الموهوب، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات كل من المعلمين والمشرفين عن مدى أهمية الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الطبيعية في مجال اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين وكانت الدلالة لصالح المشرفين. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات كل من المعلمين والمشرفين عن درجة وجود الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الطبيعية في مجال اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين في الأداء الفعلي لمعلمي العلوم الطبيعية.
- وفي دراسة قام بها الحديدي ودهمش (٢٠١٣) هدفت التعرف إلى الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الرياضية في المدارس الأساسية العليا الأردنية من وجهة نظرهن، وكذلك الفروق في الحاجات التدريبية تبعاً لمتغيري الخبرة والسلطة المشرفة، وأجريت الدراسة على عينة طبقية عشوائية تكونت

(٣٠٠) من المعلمات اللواتي يدرسن في محافظة عمان، يتوزعن على مديريات عمان: الأولى، والثانية، والرابعة، ومديرية التعليم الخاص، وأظهرت نتائج الدراسة أن الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الرياضية في المدارس الأساسية العليا على الأداة ككل جاءت متوسطة وعلى جميع المجالات، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الفئة أقل من ٥ سنوات، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة ولصالح المدارس الخاصة.

- وهدفت دراسة ابو كاشك (٢٠١٣) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم الجدد في مدارس محافظة نابلس، وهدفت أيضاً إلى تحديد دور عدد من المتغيرات المختارة في تلك الاحتياجات. اشتملت عينة الدراسة على (٢١٠) معلماً ومعلمة وزعت عليهم استبانة، وأظهرت نتائج الدراسة درجة احتياج متوسطة على المجالات الخمسة مرتبة حسب أهميتها كما يلي المختبر، توظيف أساليب التدريس، التخطيط للتدريس، التنفيذ وأخيراً التقويم. كما أشارت النتائج المتعلقة بمتغيرات الدراسة إلى درجة احتياجات متوسطة لدى معلمي العلوم الجدد في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم والمدارس الخاصة بينما كانت درجة الاحتياجات منخفضة لدى معلمي مدارس وكالة الغوث. أما بخصوص متغير الكلية فقد دلت النتائج على تساوي تقريباً بين المتوسطين الحسابيين لاحتياجات خريجي كلية العلوم واحتياجات خريجي كلية علوم تربية. بينما كان المتوسطان الحسابيان لاحتياجات المعلمين على متغير الجنس متقارب لصالح مجموعة الذكور وبالنسبة لمتغير المرحلة التعليمية فقد كان كلاهما بمستوى احتياج متوسط لصالح معلمي المرحلة الأساسية الدنيا.
- وأجرى النومس (٢٠١٥) دراسة هدفت التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم الفلسفية في المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظرهم، والتعرف إلى أثر متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة) لتصورات معلمي العلوم الفلسفية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم الفلسفية في المدارس الثانوية في دولة الكويت، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة تم التأكد من صدقها وثباتها، ووزعت على (١٤٧) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم الفلسفية في دولة الكويت، وتوصلت الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم الفلسفية في المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظرهم مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم الفلسفية في المدارس الثانوية وفقاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم الفلسفية في المدارس الثانوية في دولة الكويت وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

#### المحور الثاني: الدراسات السابقة المتعلقة بالإنجاز الوظيفي

- وأجرى شوقاتي (Chughtai, 2008) دراسة في باكستان هدفت التحقق من أثر الاستغراق الوظيفي على الأداء الوظيفي وسلوكيات المواطنة التنظيمية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٠) عضو هيئة تدريس عاملاً في خمسة جامعات باكستانية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط معنوية قوية وإيجابية بين الاستغراق الوظيفي وبين الأداء الوظيفي وسلوكيات المواطنة التنظيمية، ومستوى الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس كان عالياً، ووجود أثر للثقة الإدارية والاستقلال الذاتي ودعم العلاقة بين المشرفين والزملاء في العمل في الأداء الوظيفي وانخفاض الرغبة في ترك العمل وانخفاض معدل الغياب.
- وأجرت السبيعي (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة عضوات هيئة التدريس لمهارات تدريس العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات كلية العلوم التطبيقية (الكيمياء، والأحياء، والفيزياء) بجامعة أم القرى. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بتطوير استبانة اشتملت على أربعة محاور تتناول معايير الجودة في تدريس العلوم، تم تطبيقها على (١٨٩) طالبة، وتوصلت الدراسة إلى أنه مارست عضوات هيئة التدريس بأقسام العلوم مهارات تدريس العلوم بدرجة ضعيفة في ضوء معايير الجودة الشاملة، من وجهة نظر طالبات كلية العلوم التطبيقية، وهنالك اختلاف في درجة ممارسة عضوات هيئة التدريس لمهارات تدريس العلوم، وجميعها كانت لصالح عضوات هيئة التدريس في قسم الأحياء.
- وأجرت مصطفى (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريب مستند إلى التفكير التأملي في تنمية الفعالية الذاتية وتقدير الحاجات التدريبية لدى معلمي العلوم في مديرية لواء الرصيفة. تكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم للمراحل المختلفة في وزارة التربية والتعليم، اختبروا بطريقة عشوائية طبقية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية في تنمية الفعالية الذاتية يعزى للتفاعل بين البرنامج التدريبي والمؤهل العلمي لصالح فئة الدراسات العليا. وأظهرت وجود أثر ذي دلالة إحصائية في تنمية الفعالية الذاتية يعزى للتفاعل بين البرنامج التدريبي والخبرة التدريسية لصالح فئة الخبير (٦ سنوات فأكثر). كما أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية في تقدير الحاجات التدريبية يعزى للتفاعل بين البرنامج التدريبي والمؤهل العلمي لصالح فئة البكالوريوس. وأظهرت كذلك وجود أثر ذي دلالة إحصائية في تقدير الحاجات التدريبية يعزى إلى التفاعل بين البرنامج التدريبي والخبرة التدريسية لصالح فئة المعلم المبتدئ (٥ سنوات فأقل).
- وقام الهلول (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى تحديد واقع أداء المعلم الأساسي والمساند لبعض المقررات الدراسية في ضوء نظرية برونر للبنية المعرفية من وجهة نظر المتعلمين بمحافظة مدارس شمال غزة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦٢) طالباً وطالبة من المرحلتين الأساسية العليا والثانوية بالمدارس الحكومية بشمال غزة في فلسطين، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير نوع التعيين

(معلم أساسي- معلم مساند) في الأداء على مقياس بنية المعلم المعرفية في التدريس، وذلك لصالح المعلمين الأساسيين، كما تبين وجود أثر ذا دلالة إحصائية لتغيير المقررات الدراسية (اللغة العربية، الرياضيات، والعلوم، والاجتماعيات، واللغة الانجليزية)، لصالح معلمي اللغة العربية والرياضيات والاجتماعيات والعلوم، ولم تكن الفروق في المتوسطات الحسابية دالة إحصائياً بين معلمي مقرر اللغة العربية والرياضيات والاجتماعيات والعلوم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في بنية المعلم المعرفية في التدريس تعزى إلى التفاعل بين نوع التعيين والمقررات الدراسية، ووجود أثر للتفاعل بين تعيين المعلم والمقررات الدراسية، حيث كان أداء المعلمين الأساسيين على مقياس بنية المعلم المعرفية في التدريس أفضل من أداء المعلمين ذوي التعيين المساند للتدريس بالنسبة إلى أربع مقررات تدريبية (اللغة العربية، والعلوم، واللغة الإنجليزية، والرياضيات).

- وأجرى الدوسري (٢٠١٤) دراسة هدفت تعرف درجة فاعلية الإشراف التربوي وعلاقته في تحسين أداء معلمي العلوم في دولة الكويت من وجهة نظرهم، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي، حيث تم تطوير استبانة تم التأكد من صدقها وثباتها، وتم توزيعها على عينة الدراسة التي تكونت من (٢٠٠) معلماً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقدير معلمي العلوم لدرجة فاعلية الإشراف التربوي جاءت بدرجة متوسطة، وأن درجة تقدير معلمي العلوم لمستوى الأداء الوظيفي لمعلمي العلوم جاءت بدرجة كبيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتصورات معلمي العلوم نحو فاعلية الإشراف التربوي تعزى لأثر الجنس والخبرة في جميع المجالات والأداة ككل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتصورات معلمي العلوم نحو مستوى أداء معلمي العلوم تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات والأداة ككل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتصورات معلمي العلوم نحو مستوى أداء معلمي العلوم تعزى لأثر المؤهل العلمي والخبرة في جميع المجالات والأداة ككل، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين مجالات الإشراف التربوي والإشراف التربوي ككل من جهة، وبين مجالات الأداء الوظيفي والأداء الوظيفي ككل.
  - وهدفت دراسة العجمي (٢٠١٤) إلى تعرف درجة ممارسة الكفايات الإشرافية وعلاقتها بتطوير المهارات الأدائية لمعلمي العلوم في دولة الكويت، وأثر متغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة). على استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة ممارسة الكفايات الإشرافية وعلاقتها بتطوير المهارات الأدائية لمعلمي العلوم في دولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٠) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المنتظمة من المدارس الابتدائية في منطقة الفروانية التعليمية في دولة الكويت. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة الكفايات الإشرافية لدى موجبي العلوم في منطقة الفروانية التعليمية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين متوسطة، وجاءت المجالات مرتبة تنازلياً (إدارة الصف، التقويم، الانسانية، الإجراءات التعليمية، الفنية، والمناهج). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس والمؤهل العلمي في جميع مجالات الكفايات الإشرافية، بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر سنوات الخبرة في جميع مجالات الكفايات الإشرافية باستثناء مجال الإجراءات التعليمية وجاءت الفروق لصالح الخبرة القصيرة (أقل من ٥ سنوات). كما أظهرت النتائج أن درجة تطوير المهارات الأدائية لمعلمي العلوم في المدارس الابتدائية في منطقة الفروانية التعليمية في دولة الكويت كانت مرتفعة، وجاءت المجالات مرتبة تنازلياً (ضبط الصف، تنفيذ الدرس، التخطيط، التقويم) وجميعها جاءت بدرجة مرتفعة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في جميع مجالات تطوير المهارات الأدائية لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية.
- ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:
- تناولت بعض الدراسات السابقة الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم منها دراسة كل من كالري (Kallery, 2004)، واوجان بيكروليو (Ogan-Bekirolu, 2004)، ودراسة الشهري (٢٠٠٨)، وآل كاسي (٢٠١١)، وابو كاشك (٢٠١٣).
  - وتناولت بعض الدراسات الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية مثل دراسة حمادنة (٢٠٠٧)، وتناولت دراسة الحديدي ودهمش (٢٠١٣) الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الرياضية، ودراسة شديفات وإرشيد (٢٠٠٩) تناولت الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة الانجليزية لمرحلة التعليم الأساسية.
  - واما الدراسات المتعلقة بالإنجاز الوظيفي هدفت إلى التعرف إلى درجة أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة، وشوقاتي (Chughtai, 2008) هدفت إلى التحقق من أثر الاستغراق الوظيفي على الأداء الوظيفي وسلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس، وكذلك دراسة السبيعي (٢٠٠٩) التي هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة عضوات هيئة التدريس لمهارات تدريس العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة. وركزت بعض الدراسات على الانجاز الوظيفي لمعلمي العلوم مثل دراسة كل من مصطفى (٢٠١٠)، والهلول (٢٠١٠)، والدوسري (٢٠١٤)، والعجمي (٢٠١٤).
  - وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناول الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية وعلاقتها بمستوى الانجاز الوظيفي من وجهة نظرهم.

- استخدمت الدراسات السابقة المنهج الوصفي من خلال استخدام استبانة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، ما عدا دراسة كل من كالري (Kallery, 2004) التي استخدمت المنهج النوعي من خلال اجراء مقابلات مع أفراد عينة الدراسة، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي من خلال اعداد استبانة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة.
- وفي ضوء عرض الدراسات السابقة استفاد الباحثان من تلك الجهود في عدة مجالات منها:
- الإهتمام إلى بعض المصادر العربية والاجنبية التي تناولت موضوع الدِّراسة، وصياغة منهجية الدِّراسة، وتحديد المتغيرات الرئيسية والفرعية للدراسة ومدى إمكانية تأسيس العلاقة بينهما.
- الإسهام في بناء بعض أركان الإطار النظري للدراسة، فضلاً عن تحديد الحجم المناسب لعينة الدِّراسة بعد الاطلاع على حجم العينات المعتمدة في هذه الدراسات مما يسهل على الباحثان التوصل إلى استنتاجات وتوصيات مهمة في دراسته.
- الاستفادة من الدراسات السابقة في مناقشة نتائج الدِّراسة الحالية والمقارنة بين نتائج الدراسات السابقة ونتائج الدِّراسة الحالية من حيث مدى الاتفاق والاختلاف.
- الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء أداة الدِّراسة.

### الطريقة والإجراءات

تضمن هذا الجزء عرضاً لمنهج الدِّراسة، ومجتمعها وعينتها وطريقة اختيارها، كما يتضمن عرضاً لأداة الدِّراسة، ودلالات صدقها وثباتها، والمعالجة الإحصائية المستخدمة، ومتغيرات الدِّراسة.

منهج الدِّراسة: اتبع الباحثان المنهج الوصفي المسحي نظراً لملاءمته طبيعة وأهداف الدراسة.

مجتمع الدِّراسة: تكون مجتمع الدِّراسة من جميع معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في محافظة الأحمدية في دولة الكويت. والبالغ عددهم (٥٤٠) معلماً ومعلمة حسب إحصائيات وزارة التربية الكويتية لعام ٢٠١٦ م

عينة الدِّراسة: تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وتكونت من (٥٢٩) معلماً ومعلمة، ونسبة (٩٨٪) من مجموع مجتمع الدِّراسة.

أداة الدِّراسة:

تم تطوير استبانة بالاعتماد على الدراسات السابقة، وتم الاعتماد على دراسة كل من شديفات وإرشيد (٢٠٠٩)، وحامدنة (٢٠٠٧)، ودهمش (٢٠١٣)، والطراونة (٢٠١١)، وبركات (٢٠١٠)، وآل كاسي (٢٠١١)، وابو كشك (٢٠١٣)، والنومس (٢٠١٥)، وتكونت أداة الدِّراسة من ثلاثة أجزاء: الجزء الأول منها تناول متغيرات الدِّراسة والمتعلقة بأفراد عينة الدِّراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية)، وأما الجزء الثاني فتناول المجالات المتعلقة بالحاجات التدريبية (التخطيط، وتنفيذ الدرس، وإدارة الصف، والتقويم)، وتناول الجزء الثالث الانجاز الوظيفي لمعلمي العلوم موزعاً على أربعة مجالات (التخطيط، وتنفيذ الدرس، وإدارة الصف، والتقويم).

وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي. والمتمثل في الآتي:

- درجة التقدير كبيرة جداً وتُعطى الوزن (٥).
- درجة التقدير كبيرة وتُعطى الوزن (٤).
- درجة التقدير متوسطة وتُعطى الوزن (٣).
- درجة التقدير قليلة وتُعطى الوزن (٢).
- درجة التقدير قليلة جداً وتُعطى الوزن (١).

واعتمد الباحثان المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة لتكون مؤشراً على درجة التقدير بالاعتماد على المعيار التالي في الحكم على تقدير المتوسطات الحسابية، وذلك بتقسيم درجات التقدير إلى ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض) بالاعتماد على المعادلة التالية وهي معيار التصحيح.

$$\frac{\text{الحد الأعلى للبيانات} - \text{الحد الأدنى للبيانات}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{1-5}{3} = 1,33$$

المدى الأول: (١ - ٢,٣٣).

المدى الثاني: (٢,٣٤ - ٣,٦٧).

المدى الثالث: (٣,٦٨ - ٥).

فتصبح بعد ذلك التقديرات كالتالي:

١. أقل من أو يساوي (٢,٣٣) درجة منخفضة.
٢. أكبر أو تساوي (٢,٣٤) وأقل من أو تساوي (٣,٦٧) درجة متوسطة.
٣. أكبر من أو تساوي (٣,٦٨) درجة مرتفعة.

وتكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (٣٣) فقرة موزعة على أربعة مجالات لمحور الحاجات التدريبية، و(٢٢) فقرة لمحور الانجاز الوظيفي، حيث اقترح المشرف تقسيم المحور الثاني إلى مجالات أربعة، وبعد إجراء التحكيم تكونت من (٣٦) فقرة موزعة على أربعة مجالات لمحور الحاجات التدريبية، و(٢٥) فقرة موزعة على أربعة مجالات لمحور الانجاز الوظيفي.

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق الظاهرة للأداة الدراسة تم عرضها على (١١) من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت وكلية التربية الأساسية في دولة الكويت وجامعة آل البيت و الجامعة الأردنية في الأردن، ملحق (٢) حيث تم الأخذ بتوجيهات ومقترحات أعضاء لجنة التحكيم، وطلب منهم إبداء رأيهم وملاحظاتهم من حيث مدى ملاءمة فقرات المجال للمجال الذي يندرج ضمنه، ومدى سلامة الصياغة اللغوية لكل فقرة، وفقرات يمكن إضافتها أو حذفها أو تعديلها.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات الأداة تم حساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا. والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١): معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي لمجالات أداة الدراسة

الرقم	المجال	كرونباخ ألفا
الحاجات التدريبية		
١	التخطيط	٠,٨٤
٢	تنفيذ الدرس	٠,٨٨
٣	إدارة الصف	٠,٩٢
٤	التقويم	٠,٨٨
الانجاز الوظيفي		
١	التخطيط	٠,٧٤
٢	تنفيذ الدرس	٠,٩١
٣	إدارة الصف	٠,٩٣
٤	التقويم	٠,٨٦

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام برنامج (SPSS) في استخراج نتائج الاستبانة الموزعة على عينة الدراسة، حيث تم استخدام الاختبارات الاحصائية الآتية:

- للإجابة عن السؤالين الأول والثاني: تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثالث: تم استخراج معامل الارتباط بيرسون بين المتغير المستقل (الحاجات التدريبية) والمتغير التابع (الانجاز الوظيفي).

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل: الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم.

المتغير التابع: الانجاز الوظيفي لمعلمي العلوم.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تناول هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة ومناقشتها وفقاً لتسلسل أسئلتها، وذلك على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: ما مستوى الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظرهم.

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٣	إدارة الصف	٣,٩٩	٠,٧٨	مرتفعة
٢	٤	التقويم	٣,٩٢	٠,٧٣	مرتفعة
٣	١	التخطيط	٣,٥٢	٠,٦٨	متوسطة
٤	٢	تنفيذ الدرس	٣,٢٨	٠,٦٩	متوسطة
		الدرجة الكلية	٣,٦٨	٠,٥٦	مرتفعة

يبين الجدول (٢) أن المتوسط الحسابي لمستوى الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظرهم ككل (٣,٦٨)، وانحراف معياري بلغ (٠,٥٦)، وبدرجة مرتفعة. وجاء في المرتبة الأولى مجال إدارة الصف بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٩)، وانحراف معياري بلغ (٠,٧٨)، وبدرجة مرتفعة، تلاه في المرتبة الثانية مجال التقويم بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٢)، وانحراف معياري بلغ (٠,٧٣)، وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الثالثة جاء مجال التخطيط بمتوسط بلغ (٣,٥٢)، وانحراف معياري بلغ (٠,٦٨)، وبدرجة متوسطة، بينما جاء مجال تنفيذ الدرس في المرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٨)، وانحراف معياري بلغ (٠,٦٩) وبدرجة متوسطة.

أظهرت النتائج أن مستوى الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظرهم جاءت بدرجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الأولى مجال إدارة الصف تلاه في المرتبة الثانية مجال التقويم بدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الثالثة جاء مجال التخطيط وجاء مجال تنفيذ الدرس في المرتبة الرابعة بدرجة متوسطة. وتفسر هذه النتيجة إلى أن طبيعة دراسة معلمي العلوم في كلية العلوم بالجامعة تفتقر إلى هذه المهارات من تخطيط وتنفيذ وإدارة صف وتقويم، لعدم وجود مساقات تربوية يدرسونها أثناء دراستهم في كلية العلوم واقتصرهم على المساقات العلمية البحتة، إضافة إلى قلة الدورات التدريبية التي يخضعون لها عند تعيينهم، وهذا يشير إلى أن الاحتياجات التدريبية التي اشتملت عليها الدراسة بمجالها إنما تشكل احتياجات حقيقية للمعلمين، وهذا ما أكدت عليه وزارة التربية في دولة الكويت في توجيهها لعقد دورات تدريبية للمعلمين عند التعيين، وأثناء الخدمة.

اتفقت نتيجة السؤال مع نتيجة دراسة الشهري (٢٠٠٨) التي توصلت إلى أن هناك احتياجاً تدريبياً وبدرجة كبيرة لمعلمي العلوم بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة لتوظيف التكنولوجيا في تدريس العلوم كتوظيف برامج الحاسب الآلي والبريد الإلكتروني والاستفادة من شبكة الإنترنت.

واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العجمي (٢٠١٢) التي توصلت إلى عدم وعي عضوات هيئة التدريس بأهمية التدريب للأستاذ الجامعي لمواكبة التطورات الحديثة في مجال عمله، واختلفت كذلك مع نتيجة دراسة الحديدي ودهمش (٢٠١٣) التي أظهرت أن الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الرياضية في المدارس الأساسية العليا جاءت متوسطة.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال منفرداً، حيث كانت على النحو

الآتي:

#### المجال الأول: التخطيط

ليبيان درجة تقدير فقرات هذا المجال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لفقرات مجال التخطيط، والجدول

(٣) يبين ذلك.

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال التخطيط مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٩	أصوغ الأهداف السلوكية لكل حصة	٣,٩٣	٠,٨٧	مرتفعة
٢	٤	أحلل المادة الدراسية إلى مكوناتها المعرفية	٣,٩١	١,٠٩	مرتفعة
٢	٣	أحدد السلوك المدخلي للتعلم الجديد (ربط التعلم الحالي بالسابق)	٣,٨٨	٠,٩١	مرتفعة
٤	١	اختر استراتيجيات تعليمية مناسبة محورها الطالب	٣,٧٥	٠,٩٣	مرتفعة
٥	١٢	أضع خطة فصلية لتدريس مادة العلوم	٣,٦٠	١,١٨	متوسطة
٥	٧	أوزع الوقت على أنشطة الحصة	٣,٦٠	٠,٨٩	متوسطة
٧	٢	أحدد الأنشطة التربوية المناسبة لتحقيق الأهداف	٣,٥٨	١,١٣	متوسطة
٨	٨	أهتم بإعداد مذكرة الدرس	٣,٥٥	١,٢٣	متوسطة
٩	١٠	أضع خطة يومية لتدريس مادة العلوم	٣,٥٤	١,٠٨	متوسطة
٩	٥	أصمم أنشطة لتنمية مهارات التفكير العلمي	٣,٥٤	١,٠٨	متوسطة
١١	٦	أصوغ الأهداف السلوكية على شكل نتائج تعليمية محددة وواضحة	٣,٣١	١,١٤	متوسطة
١١	١٣	أصوغ أسئلة صفيّة تراعي الفروق الفردية لدى الطلبة	٣,١٣	١,٢٦	متوسطة
١٣	١١	أضع خطة أسبوعية لتدريس مادة العلوم	٢,٩٩	١,١٩	متوسطة
١٤	١٤	أصمم الوحدات الإثرائية في العلوم	٢,٩١	١,١٧	متوسطة
		الدرجة الكلية لمجال التخطيط	٣,٥٢	٠,٦٨	متوسطة

أظهرت النتائج أن مستوى الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظرهم عند مجال التخطيط جاءت بدرجة متوسطة، حيث يفتقر العديد من المعلمين إلى صياغة الأهداف السلوكية وتحليل المادة الدراسية لمادة العلوم إلى مكوناتها المعرفية، وتصميم الوحدات الإثرائية، فكل هذه الاحتياجات تمثل المهارات الواجب إتقانها لدى معلمي العلوم والتي يفتقرون إليها، وتفسر هذه النتيجة أيضاً عزوف العديد من المعلمين عن الالتحاق بالدورات التدريبية المختلفة.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حمادنة (٢٠٠٧) التي أشارت إلى أن الاحتياج إلى مجال التخطيط الدراسي بدرجة متوسطة.

#### المجال الثاني: تنفيذ الدرس

ليبيان درجة تقدير فقرات هذا المجال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال تنفيذ الدرس، والجدول (٤) يبين ذلك.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال تنفيذ الدرس مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٢٥	أفعل نظام المجموعات داخل الحصص	٤,٢٣	٠,٨٨	مرتفعة
٢	٢٤	استخدم الشاشة التفاعلية داخل المختبر	٤,١٦	٠,٩٨	مرتفعة
٢	١٩	استخدم الأبياد في تنفيذ بعض الدروس	٤,٠٨	٠,٩١	مرتفعة
٤	١٧	استخدم برامج الحاسب الآلي ووسائطه المتعددة في إعداد دروس العلوم	٣,٢٧	١,٢٢	متوسطة
٥	٢٣	أدمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي	٣,١٠	١,٢٧	متوسطة
٦	٢٢	أضع التعليمات الصفية وأنفذها	٣,٠٥	١,١٢	متوسطة
٧	١٦	استخدم أنشطة صفية ولا صفية متنوعة لترسيخ حقائق ومفاهيم لشرح مادة العلوم	٢,٩٦	١,١٤	متوسطة
٨	١٥	استخدم طرق التدريس الحديثة	٢,٨٥	١,٢٤	متوسطة
٨	١٨	استفيد من الانترنت في إعداد المادة العلمية	٢,٨٥	١,١٢	متوسطة
١٠	٢٠	استخدم طريقة التجارب العملية في تدريس العلوم	٢,٨٤	١,٢٢	متوسطة
١١	٢١	استخدم أسلوب المشروعات في تدريس العلوم	٢,٦٧	١,٣٦	متوسطة
		الدرجة الكلية لمجال تنفيذ الدرس	٣,٢٨	٠,٦٩	متوسطة

أظهرت النتائج أن مستوى الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظرهم عند مجال تنفيذ الدرس جاءت بدرجة متوسطة بشكل عام، إلا أن هنالك العديد من الفقرات التي كانت بدرجة مرتفعة والتي تعبر عن درجة مرتفعة من الحاجة التدريبية التي يحتاجها المعلم ومنها تفعيل نظام المجموعات داخل الحصص، واستخدام الشاشة التفاعلية داخل المختبر، كما تفسر النتيجة إلى أن المعلمين لا يعطون أهمية في إتباع الاستراتيجيات التعليمية عند تنفيذ الموقف التعليمي، مما يدفعهم إلى استخدام أسهل طرق التدريس وهي المحاضرة أو المناقشة مما ينعكس سلباً على أدائهم. كما تفسر أيضاً أن معلمي العلوم يركزون في طرح المادة على أسلوب التلقين والحفظ والابتعاد عن إشراك الطلبة في التعليم.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حمادنة (٢٠٠٧) التي أشارت إلى أن الاحتياج إلى مجال تنفيذ الدرس واستراتيجيات التدريس جاء بدرجة متوسطة.

#### المجال الثالث: إدارة الصف

ليبيان درجة تقدير فقرات هذا المجال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال إدارة الصف، والجدول (٥) يبين ذلك.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال إدارة الصف مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٢٦	أقوم بالإدارة الفاعلة داخل الغرفة الصفية	٤,٣٤	٠,٨٤	مرتفعة
٢	٢٨	استخدم الطرق الملائمة للتعامل مع الطلبة المتفوقين دراسياً	٤,١٣	١,٠٠	مرتفعة
٣	٢٧	استخدم الطرق الملائمة للتعامل مع الطلبة المتأخرين دراسياً	٣,٩٨	١,٠٤	مرتفعة
٣	٢٩	استخدم الطرق الملائمة للتعامل مع الطلبة المشاغبين	٣,٩٤	١,١٢	مرتفعة
٥	٣٠	أحافظ على النظام داخل الغرفة الصفية في المواقف المختلفة	٣,٨٢	١,٠٦	مرتفعة
٦	٣١	أعرف أساليب التعامل مع مشكلات الطلبة	٣,٧٦	١,١٣	مرتفعة
		الدرجة الكلية لمجال إدارة الصف	٣,٩٩	٠,٧٨	مرتفعة

أظهرت النتائج أن مستوى الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظرهم عند مجال إدارة الصف جاءت بدرجة مرتفعة. حيث يحتاج المعلمون إلى خضوعهم لدورات تدريبية في مجال الإدارة الفاعلة داخل الغرفة الصفية، واستخدام الطرق الملائمة للتعامل مع الطلبة المتفوقين دراسياً، وكيفية التعامل مع مشكلات الطلبة. وتفسر هذه النتيجة إلى قلة الخبرة التي اكتسبها معلمي العلوم من زملائهم المعلمين في ضبط وإدارة الصف والتعامل مع المادة العلمية داخل الصف.

اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حمادنة (٢٠٠٧) التي أشارت إلى أن الاحتياج إلى مجال إدارة الصف، بدرجة متوسطة.

#### المجال الرابع: مجال التقييم

ليبيان درجة تقدير فقرات هذا المجال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال التقييم، والجدول (٦) يبين ذلك.

جدول(٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال التقييم مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٣٦	لدي معرفة بأساليب قياس السمات الشخصية والعقلية للطلبة	٤,٣٨	٠,٧٩	مرتفعة
٢	٣٣	أقوم ببناء أدوات التقييم وأساليبه في ضوء الأهداف السلوكية المرسومة	٤,٠٥	٠,٩٤	مرتفعة
٢	٣٤	استخدم وسائل وأدوات متنوعة لتقييم الطلبة	٣,٨٣	١,٠٧	مرتفعة
٤	٣٢	أقوم ببناء الاختبارات التحصيلية على أسس علمية	٣,٧٠	٠,٩٧	مرتفعة
٥	٣٥	أوظف أساليب التقييم البديل في تدريس العلوم	٣,٦١	١,١٨	متوسطة
الدرجة الكلية لمجال التقييم					
			٣,٩٢	٠,٧٣	مرتفعة

أظهرت النتائج أن مستوى الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظرهم عند مجال التقييم جاءت بدرجة مرتفعة. حيث يفتقر المعلمون إلى المعرفة بأساليب قياس السمات الشخصية والعقلية للطلبة، وبناء أدوات التقييم وأساليبه في ضوء الأهداف السلوكية المرسومة وتوظيف أساليب التقييم البديل في تدريس العلوم، وتفسر هذه النتيجة إلى أهمية التدريب على عملية التقييم بأنواعه المختلفة البنائي منه والختامي، وضرورة التقييم لمعلمي العلوم من حيث استخدام التغذية المرتدة والتنوع في أساليب التقييم وهذا يبين الحاجة الملحة لامتلاك المعلمين كفايات التقييم لإثراء معرفتهم عن طريق البرامج التدريبية والورش العملية في مجال التقييم.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حمادنة (٢٠٠٧) التي أشارت إلى أن الاحتياج إلى مجال التقييم كان كبيراً جداً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: ما مستوى الانجاز الوظيفي لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظرهم ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الانجاز الوظيفي لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظرهم، والجدول (٧) يبين ذلك.

جدول(٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى الانجاز الوظيفي لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١	التخطيط	٣,٨٥	٠,٨٤	مرتفعة
٢	٢	تنفيذ الدرس	٣,٨٣	٠,٨٢	مرتفعة
٣	٣	إدارة الصف	٣,٧٠	٠,٨٧	مرتفعة
٤	٤	التقييم	٣,٥٦	٠,٩٥	متوسطة
الدرجة الكلية					
			٣,٧٤	٠,٧٣	مرتفعة

يبيان الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي لمستوى الانجاز الوظيفي لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظرهم ككل (٣,٧٤)، وانحراف معياري بلغ (٠,٧٣)، وبدرجة مرتفعة. وجاء في المرتبة الأولى مجال التخطيط بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٥)، وانحراف معياري بلغ (٠,٨٤)، وبدرجة مرتفعة، تلاه في المرتبة الثانية مجال تنفيذ الدرس بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٣)، وانحراف معياري بلغ (٠,٨٢)، وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الثالثة جاء مجال إدارة الصف بمتوسط بلغ (٣,٧٠)، وانحراف معياري بلغ (٠,٨٧)، وبدرجة مرتفعة، بينما جاء مجال التقييم في المرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٦)، وانحراف معياري بلغ (٠,٩٥) وبدرجة متوسطة.

توصلت الدراسة إلى أن مستوى الانجاز الوظيفي لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظرهم جاءت بدرجة مرتفعة، تفسر هذه النتيجة إلى أن العديد من معلمي العلوم هم من غير الكويتيين التي تتمتع بالخبرة والكفاءة والمؤهلات العلمية لكون دولة الكويت من الدول التي تعتمد على استقطاب المعلمين ذوي الخبرة والمؤهلات العلمية للاستفادة من خبراتهم. وقد تعزى هذه النتيجة أن معلمي المرحلة الأساسية بدولة الكويت يتصفون

بالموضوعية والصبر والالتزام بالعمل، وامتلاكهم للشخصية المتميزة التي تشتمل على الصفات التي تمكنهم من إيصال رسالتهم التعليمية بكل كفاءة، كالتفاعل اللفظي الايجابي. إضافة إلى اتسامهم بالإخلاص والحماس اللتين تدفعهم الى تحمل كافة المصاعب التي تواجههم، والى تقويم انجازهم الوظيفي. اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الدوسري (٢٠١٤) التي توصلت إلى أن درجة تقدير معلمي العلوم لمستوى أدائهم جاءت بدرجة مرتفعة. وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال منفرداً، حيث كانت على النحو الآتي:

#### المجال الأول: التخطيط

ليبيان درجة تقدير فقرات هذا المجال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال التخطيط، والجدول (٨) يبين ذلك.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال التخطيط مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٤	أُكيف طريقة عرض المادة بما يتلاءم مع الفروق الفردية	٤,١٢	١,٠٨	مرتفعة
٢	٢	أحدد المعارف والخبرات السابقة لدى الطلبة	٤,٠٣	١,١١	مرتفعة
٣	٣	أترجم أهداف المنهج إلى نواتج تعليمية محددة	٣,٩١	١,١٠	مرتفعة
٤	١	أحدد الوسائل التعليمية التي تساعد على تحقيق الأهداف وطرق استخدامها	٣,٨٧	١,٢٣	مرتفعة
٥	٥	أختار الأنشطة التعليمية التعلمية بما يسهم في تحقيق الأهداف	٣,٧٦	١,١٧	مرتفعة
٦	٦	أختار أهداف قابلة للملاحظة والقياس	٣,٤٣	١,٤٢	متوسطة
الدرجة الكلية لمجال التخطيط					
			٣,٨٥	٠,٨٤	مرتفعة

توصلت الدراسة إلى أن مستوى الانجاز الوظيفي لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظرهم عند مجال التخطيط جاءت بدرجة مرتفعة، تفسر هذه النتيجة إلى طبيعة الخبرة التي يكتسبها معلمي العلوم من بعضهم البعض وتبادلهم للخبرات.

#### المجال الثاني: تنفيذ الدرس

ليبيان درجة تقدير فقرات هذا المجال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال تنفيذ الدرس، والجدول (٩) يبين ذلك.

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال تنفيذ الدرس مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١٢	أزود الطلبة بتغذية راجعة فورية وغير فورية عن تعلمهم وتقديمهم	٣,٩٦	١,٠٠	مرتفعة
٢	١١	أستخدم أساليب الدعم والتعزيز لإجابات الطلبة أثناء تنفيذ الدرس	٣,٩٥	١,٠٧	مرتفعة
٢	٨	أشجع الطلبة على إبداء آرائهم حول المعلومات غير المفهومة لديهم	٣,٩٣	١,١٨	مرتفعة
٤	٩	أمتلك المقدرة على توظيف الوسائل التعليمية بفاعلية	٣,٩٢	١,١٠	مرتفعة
٥	١٣	أترجم في استخدام الطرق والأساليب التعليمية من المحسوس إلى المجرد	٣,٨٢	١,١٩	مرتفعة
٦	١٠	أوفر المناخ الصفّي الملائم لحدوث التعلم	٣,٧٤	١,١٥	مرتفعة
٧	٧	أستخدم المختبرات عند تنفيذ التجارب	٣,٥٠	١,٢٩	متوسطة
الدرجة الكلية لمجال تنفيذ الدرس					
			٣,٨٣	٠,٨٢	مرتفعة

توصلت الدراسة إلى أن مستوى الانجاز الوظيفي لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظرهم عند مجال تنفيذ الدرس جاءت بدرجة مرتفعة، حيث يزود المعلمين الطلبة بتغذية راجعة فورية وغير فورية عن تعلمهم وتقديمهم، ويستخدمون أساليب الدعم والتعزيز لإجابات الطلبة أثناء تنفيذ الدرس، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الدورات التدريبية نوعاً ما بالإضافة إلى الخبرات التي يكتسبها المعلمين تساعدهم على تنفيذ خطوات الدرس بشكل متسلسل، وتساعدهم كذلك على امتلاك مهارات طرح الأسئلة بأنواعها المختلفة. بالإضافة إلى اعتماد المعلمين على دليل المعلم في تنفيذ الدروس الذي يعطيهم التصور الواضح حول إعداد الدروس وتنفيذها والتخطيط لها وكيفية التعامل مع مضمون الدروس وطرق تدريسها واستراتيجيات تقويمها.

#### المجال الثالث: إدارة الصف

ليبيان درجة تقدير فقرات هذا المجال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال إدارة الصف، والجدول (١٠) يبين ذلك.

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال إدارة الصف مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١٧	أتعامل مع الطلبة المتأخرين دراسياً	٣,٩٤	١,٢٠	مرتفعة
٢	١٦	أشجع الطلبة على اتخاذ القرارات المتعلقة بشؤونهم	٣,٩١	١,٠٦	مرتفعة
٣	١٩	أتعامل مع الطلبة المشاغبين	٣,٨١	١,٢٢	مرتفعة
٣	١٨	أتعامل مع الطلبة المتفوقين دراسياً	٣,٥٦	١,٣٦	متوسطة
٥	١٤	استخدم التعزيز والثواب بدل التخويف والعقاب	٣,٥٥	١,٢٠	متوسطة
٦	١٥	أدير الصف بفاعلية	٣,٤٦	١,١٧	متوسطة
الدرجة الكلية لمجال إدارة الصف					
			٣,٧٠	٠,٨٧	مرتفعة

توصلت الدراسة إلى أن مستوى الانجاز الوظيفي لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظرهم عند مجال إدارة الصف جاءت بدرجة مرتفعة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى اهتمام المعلمين بإدارة الصف، حيث تعد إدارة الصف فناً وعلماً، فمن الناحية الفنية تعتمد هذه الإدارة على شخصية المعلم وأسلوبه في التعامل مع المتعلمين في داخل الصف وخارجه وتعد إدارة الصف علماً بذاته بقوانينه وإجراءاته.

#### المجال الرابع: مجال التقويم

لبيان درجة تقدير فقرات هذا المجال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال التقويم، والجدول (١١) يبين ذلك.

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال التقويم مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٢٥	أنوع في أساليب التقويم بما يتلائم مع الأهداف التعليمية	٣,٧٩	١,١٥	مرتفعة
٢	٢٣	أقوم بإعداد اختبارات للكشف عن مواطن الضعف لدى الطلبة.	٣,٧٤	١,٢٦	مرتفعة
٢	٢٢	أقوم بملاحظات على أداء الطلبة وكيفية تحسن هذا الأداء	٣,٧٠	١,١٦	مرتفعة
٤	٢٤	أقوم بإعداد أدوات تقويم متنوعة.	٣,٥٤	١,٣٥	متوسطة
٥	٢٠	أشرك الطلبة في تقويم أدايتهم	٣,٣٧	١,٢٣	متوسطة
٦	٢١	أبني المعايير المناسبة لتقويم أداء الطلبة في الاختبارات الأدينية	٣,٢٣	١,١٩	متوسطة
الدرجة الكلية لمجال التقويم					
			٣,٥٦	٠,٩٥	متوسطة

توصلت الدراسة إلى أن مستوى الانجاز الوظيفي لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظرهم عند مجال التقويم جاءت بدرجة متوسطة. وتعزى هذه النتيجة إلى أن طبيعة التأهيل التربوي الذي يتلقاه معلمي العلوم في دولة الكويت والذي يركز على التقويم كأحد الاستراتيجيات التي يجب أن يتقنها المعلمين في التعليم ما زالت بحاجة إلى إعادة نظر تتلائم مع التطور في الميدان التربوي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها: هل هنالك علاقة ارتباطية بين مستوى الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت وانجازهم الوظيفي من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين مستوى الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية وانجازهم الوظيفي من وجهة نظرهم، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مستوى الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت وانجازهم الوظيفي من وجهة

#### نظرهم

مستوى الانجاز الوظيفي						
المتغير	معامل الارتباط	التخطيط	تنفيذ الدرس	إدارة الصف	التقويم	الكلية
التخطيط	معامل الارتباط	**٠,٤١٤	**٠,٤١٥	**٠,٣٧٣	**٠,٥١٦	**٠,٥٤٥
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
تنفيذ الدرس	معامل الارتباط	**٠,٤٥٥	**٠,٤٥٥	**٠,٣٧٣	**٠,٤٤٩	**٠,٥٤٦
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
إدارة الصف	معامل الارتباط	**٠,٣١٣	**٠,٣١٣	**٠,٣٦٠	**٠,٤٣٩	**٠,٤٧٠
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
التقويم	معامل الارتباط	**٠,٢٣٦	**٠,٢٥٦	**٠,٢٧٢	**٠,٣٢٩	**٠,٣٧٩
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
الكلية	معامل الارتباط	**٠,٤٢٦	**٠,٤٢٦	**٠,٤١٠	**٠,٥١٥	**٠,٥٧٧
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠

\*\* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتبين من الجدول (١٢) وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين مستوى الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت وانجازهم الوظيفي من وجهة نظرهم. وكانت أقوى العلاقات الارتباطية ما بين تنفيذ الدرس كمجال من مجالات الحاجات التدريبية من جهة ومستوى الانجاز الوظيفي ككل من جهة أخرى.

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت وانجازهم الوظيفي من وجهة نظرهم. وكانت أقوى العلاقات الارتباطية ما بين تنفيذ الدرس كمجال من مجالات الحاجات التدريبية من جهة ومستوى الانجاز الوظيفي ككل من جهة أخرى. وتفسر هذه النتيجة بأنه كلما قلت درجة الحاجات التدريبية لدى معلمي العلوم يرتفع لديهم الانجاز الوظيفي لامتلاكهم المهارات والخبرات المختلفة في مجالات التخطيط وتنفيذ الدرس وإدارة الصف والتقييم.

#### التوصيات:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة نوصي بما يلي:

- إعادة النظر في تخطيط البرامج التدريبية أثناء الخدمة، وضرورة استجابتها للاحتياجات التدريبية الحقيقية لمعلمي العلوم.
- إشراك المعلمون والمعلمات في تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها.
- توفير المدربين من ذوي الكفاءات الذين لهم مؤهلات وقدرة على عملية التدريب وملمن بالأساليب والوسائل التقنية الحديثة في التدريب.
- توسيع دائرة مصادر التعرف على الاحتياجات التدريبية الفعلية لمعلمي العلوم من خلال المشرفين التربويين ومديري المدارس واستخدام كل المصادر الممكنة والمتوفرة مع استحداث مصادر جديدة.

#### المراجع:

##### أولاً: المراجع العربية:

١. إبراهيم، عبد الرحمن، المسند، شيخة، وقميز، محمود. (٢٠٠٠). الاتجاهات العالمية في إعداد وتدريب المعلمين في ضوء الدور المتغير للمعلم. الدوحة: دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع.
٢. بركات، زياد. (٢٠١٠). "الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين". ورقة بحث علمية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث لجامعة جرش الأهلية بعنوان "تربية المعلم العربي رؤى معاصرة" المنعقد بتاريخ ٢٠١٠/٨/٦-٤م.
٣. جامل، عبد الرحمن. (٢٠٠٣). "المعلم بين احتياجات التنمية وسياسة التأهيل والتدريب في معاهد وكليات التربية في الجمهورية اليمنية". المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. (مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة) : ٢١-٢٢ يوليو. المجلد الأول. ص ٣٤٦-٣٢١
٤. الحديدي، محمود، ودهمش، ليندا. (٢٠١٣). "الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الرياضية في المدارس الأساسية العليا الأردنية من وجهة نظرهن". مجلة جامعة النجاح للأبحاث: سلسلة العلوم الانسانية. ٢٧ (٣): ٦٦٧-٧٠٢.
٥. حمادنة، أديب. (٢٠٠٧). "الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية كما يقدرها المعلمون في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق". المجلة الأردنية في العلوم التربوية. ٣ (١): ٥٣-٦٨.
٦. الحوامدة، نضال صالح والفيهداوي، فهدى خليفة. (٢٠٠٢). "أثر فضيلة التقوى في الأداء والرضا الوظيفي: دراسة ميدانية لاتجاهات بعض الموظفين الحكوميين". مجلة مؤتة للبحوث والدراسات: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. ١٧ (٢): ١٦٥-٢٠٠.
٧. السبيعي، منى بنت حميد. (٢٠٠٩). "واقع المهارات التدريسية لعضوات هيئة التدريس بكلية العلوم التطبيقية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات جامعة أم القرى". مؤتمر الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية بالوطن العربي: رؤى وتجارب، جامعة طيبة.
٨. سعد، محمود. (٢٠٠٠). التربية العملية بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
٩. شديقات، يحيى، وإرشيد، عبير. (٢٠٠٩). "الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية لمرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق". مجلة المنارة: جامعة آل البيت. ١٥ (٣): ٦٥-٩٣.
١٠. الشهري، سلطان. (٢٠٠٨). "برنامج تدريبي مقترح في مجال مستحدثات تقنيات التعليم لمعلمي العلوم بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في ضوء احتياجاتهم التدريبية". (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك خالد. المملكة العربية السعودية.
١١. الطراونة، إخليف والطعاني، حسن ودغيمات، حسين. (٢٠٠٣). "الاحتياجات التدريبية لمعلمي تربية لواء الأغوار الجنوبية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس الحكومية في اللواء". مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين. ٢ (٣): ١٣٥-١٦٠.

١٢. عبد السلام، عبد السلام مصطفى. (٢٠٠٧). أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، الإسكندرية: دار الجامعة.
١٣. العجبي، فراج جويعد. (٢٠١٤). "درجة ممارسة الكفايات الإشرافية وعلاقتها بتطوير المهارات الأدائية لمعلمي العلوم في دولة الكويت، (رسالة ماجستير غير منشورة)". جامعة آل البيت. المفرق. الأردن.
١٤. العجبي، نوف بنت عبدالعالي. (٢٠١٢). "الاحتياجات التدريبية لعضوات هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهن". دراسات: العلوم التربوية: الجامعة الأردنية. ٣٩ (١): ١٧-٣٢.
١٥. آل كاسي، عبد الله بن علي بن معيض. (٢٠١١). "الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الطبيعية في مجال اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة من وجهة نظر معلمي ومشرفي العلوم الطبيعية بمنطقة مكة المكرمة". (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى. مكة المكرمة. السعودية.
١٦. أبو كشك، رغد فائق محمود. (٢٠١٣). "الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس في فلسطين من وجهات نظرهم". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين.
١٧. مصطفى، سحر محمد. (٢٠١٠). "أثر برنامج تدريبي مستند إلى التفكير التأملي في تنمية الفعالية الذاتية وتقدير الحاجات التدريبية لدى معلمي العلوم في مديرية تربية لواء الرصيفة". (أطروحة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.
١٨. النومس، مسند عبيد. (٢٠١٥). "الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم الفلسفية في المدارس الثانوية في دولة الكويت، (رسالة ماجستير غير منشورة)". جامعة آل البيت. المفرق. الأردن.
١٩. الهلول، اسماعيل. (٢٠١٠). "واقع أداء المعلم الأساسي والمساند لبعض المقررات الدراسية في ضوء نظرية برونر للبنية المعرفية من وجهة نظر المتعلمين بمحافظة مدارس شمال غزة". مجلة جامعة الاقصى: ١٤ (١): ٢١٩-٢٤٩.

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] Chughtai, A, Ali. (2008). "Impact of Job Involvement on In-Role Job Performance and Organizational Citizenship Behavior". Journal of Behavioral and Applied Management. 3(1); 169-183, <https://doi.org/10.21818/001c.17123>.
- [2] Johnston, S. (2007). "The Training Needs of Teachers And School Psychologists". ERIC, CHNCG537690.
- [3] Kallery, M. (2004). "Early years teachers' late concerns and perceived need in science: an exploratory study". European Journal of Teacher. 27(2): 147-167, <https://doi.org/10.1080/026197604200023024>.
- [4] Ogan- Bekirolu, K. (2004). "Bridging the gap: needs assessment of science teachers in service education in Turkey and effects of teacher and school demographics". Journal of Education for Teaching. 33(4): 440-456, <https://doi.org/10.1080/02607470701603274>.



المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية  
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)

Journal Homepage: <https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx>

ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)



## Training needs for sciences teachers in primary stage in state of Kuwait and its relationship with level of career achievement

**Taiseer Alkhalwaleh**

Professor at Al al-Bayt University, Jordan  
tiseer2001@yahoo.com

**Mubarak faleh Alajmi**

Al al-Bayt University, Jordan

Received Date : 20/4/2019

Accepted Date : 10/5/2019

DOI : <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.6>

**Abstract:** The study aimed to identify the level of training needs of science teachers for the primary stage in the State of Kuwait from their point of view, and to know the level of achievement of the career teachers of science for the primary stage in the State of Kuwait from their point of view, and in order to achieve the goals of the study was developed questionnaire distributed on (529) teachers of science in the primary stage in the district of Al-Ahmadi in Kuwait, and the study found that the level of training needs and the level of achievement of the career teachers of science for the primary stage in Kuwait from their point of view was high.

There were statistically significant differences In the primary stage in the State of Kuwait due to the variables of scientific qualification, experience and training courses, and found a positive correlative relation between the level of training needs of science teachers for the primary stage in Kuwait and their job achievement from their point of view Based on the results, the study recommended the need to review the planning of training programs during service, and the need to respond to the real training needs of science teachers, and to involve teachers and teachers in the design and implementation of training programs.

**Keywords:** Training Needs; Sciences Teachers; Primary Stage; Career Achievement; Kuwait.

### References:

- [1] 'bd Alslam, 'bd Alslam Mstfa. (2007). Asasyat Altdryys Walttwyr Almhny Llm'lm, Aleskndryh: Dar Aljam'h.
- [2] Al'jmy, Fraj Jwy'd. (2014). "Drijt Mmarsh Alkfayat Aleshrafyh W'laqatha Bttwyr Almharat Alada'yh Lm'lmy Al'lwm Fy Dwl Alkwy, (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh)" . Jam't Al Albyt. Almfrq. Alardn.
- [3] Al'jmy, Nwf Bnt 'bdal'aly. (2012). "Alahtyajat Altdrybyh L' dwt Hy't Altdryys Bjam't Alemam Mhmd Bn S'wd Aleslamy Mn Wjht Nzhn". Drasat: Al'lwm Altrbyh: Aljam'h Alardnyh. 39 (1): 17-32.
- [4] Brkat, Ziad. (2010). "Alahtyajat Altdrybyh Allazmh Lm'lm Alsf Fy Almrhlh Alasasyh Aldnya Mn Wjht Nzh M'lmy Almdars Alhkwmym Bmhafzt Twlkrm Bflstyn". Wrqt Bhth 'lmy Mqdmh Ela Alm'tmr Al'lmy Althalth Ljam'h Jrsh Alahlyh B'nwan "Trbyt Alm'lm Al'rby R'a M'asrh" Almn'qd Btarykh 4-6/8/2010m.
- [5] Chughtai, A, Ali. (2008). "Impact of Job Involvement on In-Role Job Performance and Organizational Citizenship Behavior". Journal of Behavioral and Applied Management. 3(1); 169-183, <https://doi.org/10.21818/001c.17123>.
- [6]
- [7] Alebrahym, 'bd Alrhmn, Almsnd, Shykhh, Wqmbz, Mhmwd. (2000). Alatjahat Al'almyh Fy E'dad Wtdryb Alm'lmy Fy Dw' Aldwr Almtghyr Lm'lm. Aldwhh: Dar Althqafh Ltba'h Walnshr Waltwzy'.
- [8] Alhdydy, Mhmwd, Wdhmsh, Lynda. (2013). "Alhajata Altdrybyh Lm'elmat Altrbyh Alryadyh Fy Almdars Alasasyh Al'lya Alardnyh Mn Wjht Nzhn". Mjl Jam't Alnjah Llabhath: Slsit Al'lwm Alansanyh. 27 (3): 667- 702.
- [9] Alhlwl, Asma'yl. (2010) . "Waq' Ada' Alm'lm Alasasy Walmsand Lb'd Almqratt Aldrasyh Fy Dw' Nzryt Brwnr Llbnyh Alm'rftyh Mn Wjht Nzh Almt'lmy Bmhafzh Mdars Shmal Ghzh". Mjlt Jam't Alaqa: 14 (1): 219-249.

- [10] Hmadnh, Adyb. (2007). "Alahtyajat Altdrybyh Allazmh Lm'lmy Allghh Al'rbyh Fy Almrhlh Alasasyh Kma Yqdrha Alm'lwmn Fy Mdyryat Altrbyh Walt'lym Lmhafzh Almfrq". Almjlh Alardnyh Fy Al'lwm Altrbwyyh. 3 (1): 53-68.
- [11] Alhwamdh, Ndal Salh Walfhdawy, Fhmy Khlyfh. (2002). "Athr Fdylh Altqwa Fy Alada' Walrda Alwzyfy: Drash Mydanyh Latjahat B'd Almwfyn Alhkwmymyn". Mjlt M'th Llbhwth Waldrasat: Sslt Al'lwm Alensanyh Walajtma'yh. 17 (2): 165-200.
- [12] Jaml, 'bd Alrhmn. (2003). "Alm'lm Byn Ahtyajat Altnmyh Wsyash Altahyl Waltdryb Fy M'ahd Wklyat Altrbyh Fy Aljmhwyh Alymnyh". Alm'etmr Al'elmy Alkhams 'shr Lljm'yh Almsryh Llmnahj Wtrq Altdrys. (Mnahj Alt'lym Wale'dad Llhyah Alm'asrh) 21-22 Ywlyw. Almjld Alawl. S S321-346
- [13] Johnston, S. (2007). "The Training Needs of Teachers And School Psychologists". ERIC, CHNCG537690.
- [14] Kallery, M. (2004). "Early years teachers' late concerns and perceived need in science: an exploratory study". European Journal of Teacher. 27(2): 147-167, <https://doi.org/10.1080/026197604200023024>.
- [15] Al Kasy, 'bd Llh Bn 'ly Bn M'y'd. (2011). "Alhajat Altdrybyh Lm'elmy Al'lwm Altby'yh Fy Mjal Aktshaf Almwhwbyn Wr'aythm Fy Dw' Altwjhat Altrbwyyh Alm'asrh Mn Wjht Nzr M'lmy Wmshrfy Al'lwm Altby'yh Bmntqh Mkh Almkrmh". (Atrwht Dktwrah Ghyr Mnshwrh). Jam't Am Alqra. Mkh Almkrmh. Als'wdyh.
- [16] Abw Kshk, Rghd Fa'q Mhmwd. (2013). "Alahtyajat Almnyh Lm'elmy Al'lwm Aljdd Fy Almrhlh Alasasyh Fy Mdars Mhafzt Nabls Fy Flstyn Mn Wjhat Nzrhm". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Alnjah Alwtynyh. Nabls. Flstyn.
- [17] Mstfa, Shr Mhmd. (2010). "Athr Brnamj Tdryby Mstnd Ela Altfkyr Altamly Fy Tnmyh Al'alyh Aldatyh Wtqdyr Alhajat Altdrybyh Lda M'lmy Al'lwm Fy Mdyryt Trbyh Lwa' Alrsyfh". (Atrwht Dktwrah Ghyr Mnshwrh). Aljam'h Alardnyh. 'Eman. Alardn.
- [18] Alnwms, Msnd 'byd. (2015). "Alahtyajat Altdrybyh Lm'lmy Al'lwm Alflsfyh Fy Almdars Althanwyh Fy Dwlt Alkwyt, (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh)". Jam't Al Albyt. Almfrq. Alardn.
- [19] Ogan- Bekirolu, K. (2004). "Bridging the gap: needs assessment of science teachers in service education in Turkey and effects of teacher and school demographics". Journal of Education for Teaching. 33(4): 440-456, <https://doi.org/10.1080/02607470701603274>.
- [20] S'd, Mhmwd. (2000). Altrbyh Al'mlyh Byn Alnzryh Walttbyq. 'man: Dar Alfkr Ltba'h Walnshr.
- [21] Alsby'ey, Mna Bnt Hmyd. (2009). "Waq' Almharat Altdrysyh L'dwat Hy't Altdrys Bklyt Al'lwm Alttbyqyh Fy Dw' M'ayyr Aljwdh Alshamlh Mn Wjht Nzr Talbat Jam't Am Alqra". M'tmr Ala'tmad Alakadymy Lklyat Altrbyh Balwtn Al'rby: R'ea Wtjarb, Jam't Tybh.
- [22] Shdyfat, Yhya, Wershyd, 'byr. (2009). "Alahtyajat Altdrybyh Lm'lmy Wm'lmat Allghh Alenjlyzyh Lmrhlh Alt'lym Alasasyh Mn Wjht Nzrhm Fy Almdars Alhkwmymy Fy Mdyryt Altrbyh Walt'lym Lqsbh Almfrq". Mjlt Almnarh: Jam't Al Albyt. 15 (3): 65-93.
- [23] Alshhry, Sltan. (2008). "Brnamj Tdryby Mqtrh Fy Mjal Msthdthat Tqnyat Alt'lym Lm'lmy Al'lwm Balmrhltyh Alabtda'yh Walmtwsth Fy Dw' Ahtajathm Altdrybyh".) Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh). Jam't Almlk Khalid. Almmklh Al'rbyh Als'wdyh.
- [24] Altrawnh, Ekhlyf Walt'e\any, Hsn Wdghymat, Hsyn. (2003)." Alahtyajat Altdrybyh Lm'e\lmy Trbyt Lwa' Alaghwar Aljnwbyh Mn Wjht Nzr Alm'lmyh Walmshrfyn Altrbwyyh Wmdyry Almdars Alhkwmymy Fy Allwa". Mjlt Al'lwm Altrbwyyh Walnfsyh: Jam't Albhryn. 2 (3): 135-160.

## أثر استخدام استراتيجيات تدريسية قائمة على عادات العقل في تطوير الكفاءة الرياضية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن

روان اسماعيل المفلح<sup>١</sup>، مأمون محمد الشناق<sup>٢</sup>، طارق يوسف جوارنة<sup>٣</sup>

<sup>١</sup> طالبة في جامعة اليرموك- كلية التربية- قسم المناهج وطرق التدريس- الأردن

<sup>٢</sup> أستاذ مشارك في قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة اليرموك- الأردن

<sup>٣</sup> أستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة اليرموك- الأردن

<sup>1</sup> rawanshdifat92@gmail.com , <sup>2</sup> mamoon.shannaq@yu.edu.jo , <sup>3</sup> tjawarneh@yu.edu.jo

DOI: <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.7>

تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠/٣/٢٥

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٠/٢/١٥

### الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات تدريسية قائمة على عادات العقل في تطوير الكفاءة الرياضية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. ولتحقيق هذا الهدف؛ أعد الباحثون اختباراً في الكفاءة الرياضية وتحققوا من صدقه وثباته. تم اختيار عينة ممتسرة تتكون من (٤٧) طالبة من الصف الثامن في إحدى المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبه المفرق. تم تقسيم العينة إلى مجموعتين. تم تعيين مجموعة واحدة تتكون من (٢٥) طالبة بشكل عشوائي كمجموعة تجريبية، وتم تدريبها وحدة الجبر باستخدام استراتيجيات تدريسية قائمة على عادات العقل. أما المجموعة الأخرى والتي تتكون من (٢٢) طالبة تم تعيينها كمجموعة ضابطة وتم تدريبها وحدة الجبر باستخدام الطريقة الاعتيادية. تم تطبيق اختبار الكفاءة الرياضية على المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل وبعد تنفيذ التجربة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الرياضية لدى الطالبات تعزى إلى طريقة التدريس لصالح طالبات المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام استراتيجيات تدريسية قائمة على عادات العقل. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثون بتعريف معلمي الرياضيات بعادات العقل واستخدامها في تدريس الرياضيات.

الكلمات المفتاحية: عادات العقل؛ الكفاءة الرياضية؛ استراتيجيات تدريسية.

### المقدمة:

في ظل التقدم الحاصل في جميع مناحي الحياة، وتوفر السبل المتعددة التي ساهمت بتقدم طرق التعلّم وتحديداً في مجال الرياضيات، والتي كان من شأن البعض منها توفير حلول جاهزة للمسائل الرياضية ظناً أنها تعين الطالب على التعلم، لكنها من الممكن ألا تزيد بعض الطلبة إلا تقاعساً عن تعلم الرياضيات وتفقدتهم الإحساس بجماليتها، والعمل بها بشغف، وقد تحرمهم من اكتساب الكثير من السلوكيات الإيجابية كالأهتمام بالتعلم ومواصلة العمل بجهد، فقد استمر الأهتمام بالرياضيات وتعلمه وتعليمه بغية تمكين الطلبة من الرياضيات وفهم لغتها بعمق، وإجادة العمل بها بمهارة وكفاءة، وتوظيفها بدقة.

رغم ذلك، ينظر العديد من الطلبة إلى الرياضيات على أنها مجموعة من الحقائق والقواعد والصيغ المربكة والمخيبة للأمال، بسبب كثرة المفاهيم بالنسبة للوقت المقدمة فيه، الأمر الذي يُحدث خللاً في فهم المفاهيم والمشكلات والإجراءات (MacGregor, 2013). وحتى لا يحدث هذا، فمن المهم إتاحة الفرص لتعلم الرياضيات أمام الطلبة ليكونوا تواقين إلى الرياضيات بكل ما فيها، وألا يتوقف بهم التعلم عند حد معين، وأن يمتازوا بالكفاءة العقلية والذاتية والرياضية، بما يسهل مهمة التعلم أمامهم، وأن يدركوا قدراتهم وإمكاناتهم الرياضية، مما قد يسهم في تعلم الرياضيات بنجاح وكفاءة.

فلا بُد من التركيز على ما هو ضروري للطلبة من أجل تعلم الرياضيات منذ الطفولة، والتركيز على ما نرمي إليه عندما نصف الطالب بالماهر البارِع الكفؤ رياضياً، وهذا ما دعا إليه المجلس القومي للبحوث (National Research Council, 2001) عندما أشار إلى أبعاد وفروع الكفاءة الرياضية التي يجب أن نسعى إلى أن يمتلكها الطلبة ويتمكنوا منها بما فيها الفهم المفاهيمي والطلاقة الإجرائية والكفاءة الاستراتيجية والتبرير التكيفي والميل المنتج، وقد

دعت معايير الرياضيات المدرسية في مبادئها التعليمية إلى ضرورة التركيز على الفهم المفاهيمي من أجل فهم الرياضيات (National Council of Teachers of Mathematics, 2000) مما يسهل الانطلاق إلى أبعاد الكفاءة الرياضية الأخرى المرتبطة ببعضها البعض.

وتُعد الكفاءة سلوكاً معرفياً وتمثيلاً عقلياً منظماً للمعلومات والخبرات، وترتبط بطرق تسهل الاسترجاع للمعرفة والتطبيق المناسب لها، والكفاءة الرياضية حبل متشابك يتكون من خيوط مجتمعة تمثل المهارات الرياضية الواجب تطويرها في آنٍ واحد لدى الطلبة لتمكينهم من تعلم الرياضيات بنجاح، وتتمثل تلك المهارات بالفهم المفاهيمي والطلاقة الإجرائية والكفاءة الاستراتيجية والتبرير التكيفي والتصرف (الميل) المنتج (NRC, 2001).

ولأن الرياضيات لا يمكن تعلمها دون ممارسات فكرية دقيقة فمن المهم العمل على تنظيم تلك الممارسات الفكرية لتوظيفها في التعلم، ولذلك قد تكون بحاجة إلى استراتيجيات وأنماط وممارسات فكرية داعمة لتفكير الطالب وعمله ومشاركته النشطة والفاعلة للارتقاء بمستواه على الصعيد الأكاديمي والذاتي والاجتماعي.

وكواعدة من الممارسات الفكرية وأنماط السلوك الفكري التي قد يظهر من خلالها السلوك الإنتاجي (Costa & Kallik, 2000) تتجلى أهمية عادات العقل بوصفها سلوكيات فطرية إلى حدٍ ما، تتيح حيزاً عقلياً من أجل القيام بحل المسائل، ولا تتطلب استخدام نمط معين من أنماط التفكير (Alhamlan, Aljasser, Almajed, Almansour, & Alahmad, 2017)، بل يشير استخدامها إلى الميل والقدرة على اختيار الأنماط الفعالة للسلوك الفكري (Leikin, 2007)، وتعمل على تحفيز وتنشيط وتوجيه القدرات الفكرية لدى كل فرد، بما في ذلك القدرات الاستراتيجية والتصرف والتعامل مع المشكلات الصعبة (Kallick & Zmuda, 2017)، والقدرة على التصرف الذكي عند مواجهة المشكلات والمواقف، والقدرة على اختيار الأنماط الفعالة للسلوك الفكري (Leiken, 2007)، وتحفيز الطلبة على الربط بين الأفكار الرياضية (Mark, Guoco, Goldenberg & Sword, 1996).

وهناك دعوات واضحة إلى التأكيد على التنوع في استخدام طرق التدريس، والتركيز على الفهم كمنطلق أساسي لتعلم الرياضيات وليس الحفظ عن ظهر قلب، وإثارة الحافز لدى الطلبة نحو تعلم الرياضيات (NCTM, 2000)، على عكس الطرق الاعتيادية التي قد تقف حاجزاً أمام حب الفضول والاستطلاع لدى الطلبة أثناء تعلم الرياضيات.

## الإطار النظري

تمتلك الرياضيات أهمية للحياة، فإنها تدعم التطوير الشخصي، وتؤثر على عملية التعليم والتعلم؛ فتطبيقها يمتد للعديد من المجالات، وهي لغة العلوم وأساس التعبير عن العديد من المفاهيم العلمية عبر أدواتها، ومؤثر على البراعة والتقدم العلمي والمهني والتكنولوجي، ولقد اهتمت السياسات والنظم التعليمية التعلمية والتربوية بتعليم الرياضيات وإعداد مناهجه وفقاً لكل ما هو حديث في مجال طرق وأساليب التدريس وإعداد المعلم وتمكين الطلبة بما يضمن جودة نتائجها ومخرجاتها.

فلم يعد النجاح في تعلم الرياضيات مقتصرًا على إتقان الطلبة لتعلم الإجراءات الحسابية وفهمها، أو القدرة على حل المشكلات واكتساب المهارات الأساسية في الرياضيات، أو تنمية القوة أو القدرة الرياضية، بل أضحت في مطلع القرن الحادي والعشرين ذا نظرة شاملة تكفل تعلم الرياضيات بنجاح وتحقيق الهدف الرئيس من ذلك، والمتمثل بالكفاءة الرياضية (Mathematical Proficiency) - بحسب لجنة الدراسات في مركز التربية التابع للمجلس القومي للبحوث بالولايات المتحدة الأمريكية- لتضم ما يعتقد أنه ضروري لأي أحد ليتعلم الرياضيات بنجاح وبراعة (NRC, 2001).

تضم الكفاءة الرياضية كل جوانب الخبرة والكفاءة والمعرفة بالرياضيات، وهي ذات أبعاد متداخلة ومتراصة، تتضمن وفقاً للمجلس الوطني للبحوث (NRC, 2001):

- الفهم المفاهيمي (Understanding Conceptual)، ويشير إلى إدراك المفاهيم والعلاقات والعمليات والإجراءات الرياضية، وتمثيل المواقف الرياضية بطرق مختلفة، والفهم المعمق لكيفية عمل الرياضيات، وهو يعزز الذاكرة والقدرة على الاحتفاظ بالمفاهيم وتطور الطلاقة الإجرائية.
- ويعد الإلمام والمعرفة بلغة الرياضيات من أهم الجوانب الأساسية للفهم المفاهيمي، وذلك من أجل القدرة على إكمال المهام الرياضية ومن أجل تحقيق النجاح في الرياضيات (MacGregor, 2013).
- الطلاقة الإجرائية (Procedural Fluency): وتتمثل بالقدرة على تنفيذ العمليات الحسابية والإجراءات الرياضية بدقة وكفاءة ومرونة وبشكل فعال وعلى نحو مناسب.
- تحتاج الطلاقة الإجرائية إلى معرفة عميقة ومرنة، ومجموعة متنوعة من الإجراءات، والقدرة على الحكم على الإجراءات أو الاستراتيجيات المناسبة للاستخدام في حالات معينة، وترمي إلى أن يكون بمقدور الطلبة استخدام الإجراءات الرياضية المناسبة بطلاقة لتطبيق فهمهم على مشكلات العالم الحقيقي (NRC, 2001).
- ويرتبط ذلك بالقدرة على استرجاع حقائق الرياضيات الأساسية من الذاكرة من أجل تحقيق النجاح في الرياضيات إلا أنه قد يكون من الصعب رؤية الروابط المهمة بين المفاهيم أو العلاقات بين العمليات (MacGregor, 2013)، والقدرة على التعامل مع الإجراءات من أجل إيجاد الحل الصحيح للمشكلة؛ فهذه الأمور تتعلق بالتفكير كونه جزء مهم من الطلاقة الإجرائية وهو الأساس لاتخاذ القرار الذي يحتاج إليه الطالب في حل المشكلة (Laswadi, Kusumah, Darwis, & Afgani, 2016).

- الكفاءة الاستراتيجية (Strategic Competence)، وتشير إلى القدرة على تفسير وصياغة المسائل الرياضية والقدرة على تمثيلها وحلها. وتتطلب الكفاءة الاستراتيجية وجود الفهم المفاهيمي لتقييم طبيعة المشكلة، والطلاقة الحسابية للقيام بحل المشكلة بدقة وكفاءة، ومن خلالها يطبق الطلبة معرفتهم الرياضية من أجل اختيار الإجراءات الأكثر ملاءمة عند مواجهة مسألة رياضية، وغالباً لا يعرف الطلبة الذين لا يملكون الكفاءة الاستراتيجية الكافية كيفية التعامل مع المسائل الرياضية لأن ذلك يولد لديهم مشكلة في تفسير طبيعة المشكلة وعدم القدرة على معرفة الاستراتيجية المناسبة للحل (MacGregor, 2013)، ومن الممكن الاهتمام بالكفاءة الاستراتيجية من خلال تعريف الطلبة لمشكلات رياضية واقعية والتي تتطلب منهم الفهم ووضع خطة للحل وتنفيذها (Awofala, 2017).
- التبرير التكيفي (Adaptive Reasoning)، ويشير إلى القدرة على التفكير المنطقي في المشكلات والتأمل والتفسير والتبرير. ويظهر لدى الطلبة من خلال قدرتهم على تبرير خطوات حل مشكلة ما ومعرفة مدى صحة الخطوات (Awofala, 2017).
- التصرف المنتج أو الزعة المنتجة (Productive Disposition)، وتعني الميل المعتاد لرؤية الرياضيات على أنها معقولة ومفيدة وجديرة بالاهتمام إلى جانب الاعتقاد بالاجتهاد والفعالية والكفاءة الذاتية. ويذكر (Awofala, 2017) "أن تطوير الكفاءة الرياضية ينطوي على اكتساب الطلبة القدرة على الانخراط في عادات العقل الرياضية التي تعزز الفهم المفاهيمي والطلاقة الإجرائية والكفاءة الاستراتيجية والتبرير التكيفي". ولأجل حدوث التعلم المستمر وتحقيق النجاح فإنه يلزم توظيف عادات العقل كمهارات أساسية للحياة (Sommers & Olsen, 2010)، وكتصرفات يوظفها الطلبة أثناء التعلم حتى يكونوا أكثر قدرة على العمل بمستوى أفضل وبنجاح (Costa & Kallik, 2000). ومن الأمور الهامة في مجال التعلم والتعليم فهم المعلومات والقدرة على الاحتفاظ بها، لكن الأهم من ذلك هو الدراية التامة بكيفية توظيفها واستثمارها. ومن الممكن ذلك من خلال فهم ماهية عادات العقل كتصرفات وسلوكيات تُمارس حتى يعتاد عليها الطالب، والمتضمنة بحسب ما أشار كوستا وكالليك (Costa & Kallik, 2000) ست عشرة عادة عقلية هي بمثابة سلوكيات ومواقف يمكن تطبيقها للتعلم وحل المشكلات، لا سيما عندما لا تكون المعلومات مفهومة تماماً، وهي:
  ١. الإصرار أو المثابرة (Persistence): وتشير إلى الالتزام بالمهمة المطلوبة حتى الانتهاء منها، والقدرة على تحليل المشكلة وتطوير الاستراتيجيات لمواجهة المشكلة ومحاولة البحث عن استراتيجيات بديلة للحل وطرق للوصول إلى الهدف دون استسلام. حيث تساعد المثابرة الطالب على التمسك بالمشكلة الرياضية حتى ينجزها (Devaney & Yahalem, 2012).
  ٢. التحكم بالاندفاع (Managing Impulsivity): أي أخذ الوقت الكافي والتفكير قبل التصرف والحفاظ على الهدوء والتأني، وجمع المعلومات ووضع خطة للحل والتفكير في البدائل والاستماع إلى وجهات النظر البديلة.
  ٣. الإصغاء بتفهم وتعاطف (Listening with Empathy and Understanding)، وتعني تكريس الطاقة العقلية وبذل الجهد من أجل فهم أفكار الآخرين ووجهة نظرهم وتفهم مشاعرهم، دون سخرية أو مقاطعة أو تقليل من شأن الأفكار التي يطرحونها.
  ٤. التفكير بمرونة (Thinking Flexibly): وتشير إلى النظر في الأمر بطريقة أخرى، والقدرة على تغيير وجهات النظر وتوليد البدائل، والنظر في الخيارات المقترحة والمتاحة، ومعالجة المشكلة من زاوية جديدة.
  ٥. التفكير حول التفكير، ما وراء المعرفة (Thinking about your Thinking Metacognition): أي إدراك وفهم المعرفة الخاصة والاستراتيجيات والمشاعر والأفعال، وتأثير ذلك كله على الآخرين، والقدرة على معرفة ما يعرفه المتعلم وما لا يعرفه من خلال وضع خطة للحل وخطوات واضحة وتقييمها بعد تطبيقها.
  ٦. السعي من أجل الدقة (Striving for Accuracy): وتعني الكفاح من أجل التحقق مما تم تقديمه من طرق وحلول، وبذل قصارى الجهد، وإيجاد طرق للتحسين باستمرار.
  ٧. تطبيق المعرفة السابقة في مواقف جديدة (Applying Past Knowledge to new situations): وتشير إلى استخدام ما تم تعلمه، ومحاولة الوصول إلى المعرفة السابقة ونقلها وتوظيفها في مواقف أخرى.
  ٨. التساؤل وطرح المشكلات (Questioning and Posing Problems): أي توضيح طريقة الحل، ووجود موقف يحتاج لإجابة ومعرفة البيانات المطلوبة، وتطوير استراتيجيات طرح الأسئلة لتوليد البيانات، وإيجاد مشكلات لحلها، وذلك ملء الفجوة بين ما يعرفه المتعلم وما لا يعرفه.
  ٩. التفكير والتواصل بوضوح ودقة (Thinking and Communicating with Clarity and Precision) وتشير إلى الوضوح والدقة في التواصل شفويًا أو كتابيًا بلغة دقيقة، ومصطلحات محددة وأسماء صحيحة.
  ١٠. جمع البيانات باستخدام جميع الحواس (Gathering Data through All Sense)، وتعني استخدام المسارات الطبيعية الحسية التي تُدخل المعلومات إلى الدماغ، والانتباه إلى العالم الخارجي، وجمع البيانات باستخدام جميع الحواس.
  ١١. الإبداع والتخيل والابتكار (Creating, Imagining and Innovating): القدرة على توليد أفكار وحلول تتسم بالحدائث والأصالة والاختلاف بوجود الدافع الذاتي والتحدي.

١٢. الاستجابة بدهشة و رهبة (Responding with Wonderment and Awe): جذب المتعلم بمواقف ومشكلات مثيرة للاهتمام، حيث يشعر المتعلم بالمتعة من خلال المعرفة وهذه المتعة ناتجة عن التحدي المتمثل بحل المشكلات، وتتكون لديه الرغبة بالاستمرار في التعلم.
١٣. الإقدام على مخاطر مسؤولة (Taking Responsible Risks): وتشير إلى الانطلاق نحو الهدف دون تردد بالاعتماد عما لدى المتعلم من خبرات ومعارف سابقة، ودون أن يعتره الإحباط عند مواجهة العقبات ودون الخوف من الفشل.
١٤. إيجاد الدعابة (Finding Humor): وتعني القدرة على تفهم المواقف والميل إلى العمل فيها بمرح وسعادة بما تتيحه المواقف التعليمية لتحرير الإبداع وإثارة مهارات التفكير العليا.
١٥. التفكير التبادلي (Thinking Interdependently): العمل معاً بروح الفريق والاستجابة لهم، والقدرة على العمل والتعلم ضمن مجموعات متعاونة وتبرير الأفكار وتبادلها مع الآخرين.
١٦. الاستعداد الدائم للتعلم المستمر (Remaining Open to Continuous Learning): أي وجود الدافع من أجل الاستمرار في العمل ومواجهة الخبرات التي يتعرضون وسيعرضون لها، والاعتراف عند عدم وجود المعرفة للرغبة بالتعلم الجديد.
- ليس الهدف من توظيف عادات العقل تدريب الطلبة ليكونوا علماء رياضيات بل مساعدتهم على تعلم وتبني بعض الطرق التي يفكر بها علماء الرياضيات عندما يواجهون المشكلات، وأن يكونوا قادرين على استخدام أساليب رياضية حقيقية، والبحث، وتطوير الحدس وتقديم الأدلة الداعمة لذلك (Cuoco et al., 1996).
- ولكون عادات العقل نمط للتفكير والتصرف بذكاء، ومساعدة الطلبة في المدرسة والحياة اليومية على مواجهة المشكلات والمعضلات والحلول غير الواضحة وغير الجاهزة بشكل مباشر وتمارس حتى يعتادون عليها (Costa & Kallik, 2000)، فإنها وبدلاً من أن يطالب المعلمون الطلبة بالتركيز فقط على قائمة من الأنماط أو الخوارزميات بغية التعلم فهي تساعدهم على تدريب طلبتهم على توظيف بما تم تعلمه من مفاهيم، وكيف ولماذا يتم ذلك، وهذا من خلال استثمار الفضول والحب الاستطلاع والرغبة بتجربة طرق جديدة لدى الطلبة، والقيام بالمهام الرياضية وتقديم الأدلة والتفسيرات الكامنة وراء تلك المهام وتقديرها، والمثابرة من أجل تحقيق الفهم مع تزويدهم بالتشجيع والدعم، وتنمية شعور الملكية لديهم والارتباط الوثيق والعميق بما يقومون به من مهام رياضية تقديراً لأهمية وقيمة هذه المهام، والتأمل الدائم بما تعلموه وبما يتعلق بهذا التعلم (Massachusetts Department of Education, 2005).

#### الدراسات السابقة:

- وأشارت العديد من الدراسات (Goldenberg,1996; Cuoco,et al.1996; Lim& Selden,2009; Poindexter,2011) إلى أهمية دمج وتضمين عادات العقل في مناهج الرياضيات باستخدام أنشطة التعلم المناسبة؛ حيث أن الممارسين لها تحققت لهم مجموعة من الخصائص كأن يفكروا كما يفكر علماء الرياضيات عندما يواجهون مشكلة رياضية غير مألوقة، بالإضافة إلى أن لعادات العقل جوانباً وأثراً معرفية (التفكير في التفكير، التفكير المتبادل، التواصل بدقة...)، وجوانباً وأثراً عاطفية (الإصرار والمثابرة، الإصغاء بتعاطف...).
- يكمن الهدف من دمج عادات العقل في المنهج والواجب تحقيقه هو استحضار الطلبة لعادات العقل واستخدامها باعتبارها "بوصلة داخلية" تعمل على توجيه أفكارهم وأفعالهم وقراراتهم في جميع مراحل التعليم المدرسي والحياة اليومية (Costa& Kallick,2009).
- عندما يوظف المعلمون عادات العقل أثناء تدريبهم للرياضيات ستحتمل للوصول إلى معنى الرياضيات مما يؤدي إلى رؤية الطلبة المستعدين لفهم وتفسير ومتابعة العمل الرياضي فيصبحون متمكنين من الحساب ضمن بيئة داعمة لذلك (Johnson,2012). وتتطلب البيئة التي تُطبق عادات العقل من الطلبة الاعتماد على بعضهم البعض، وتوثيق الروابط بينهم، وتشجيعهم ومكافأهم على ذلك من قبل المعلم، والعمل مع المعلم وكأنه أحد أفراد المجتمع التعليمي الذي ينتمون إليه بحيث لا يُنظر إلى المعلم على أنه الشخص الذي لديه جميع الإجابات (Costa & Kallik,2009).
- يمكن أن تسهم عادات العقل في تحقيق الكفاءة الرياضية لدى الطلبة؛ حيث أن المبدأ الأساسي لها يتمثل بالقدرة على التصرف بذكاء عند مواجهة المهام المطلوبة ودون معرفة الإجابة، والقدرة على معرفة النقص الذي قد يعترض الحلول المقدمة من قبلهم، وكيفية معالجة هذا النقص، بالإضافة إلى وعيم الذات بما لديهم من إمكانيات وقدرات خاصة. فعادات العقل مهارات حياتية أساسية لازمة للتعلم الناجح (Sommers & Olsen, 2010)، والكفاءة الرياضية مهارات أساسية لتعلم الرياضيات بنجاح (NRC,2001)، وهذا النجاح في الحياة وفي التعلم هو الرابط الأساسي بين المتغيرات في الدراسة الحالية. ونظراً لأهمية هذه المتغيرات فقد تطرق الباحثون إلى إجراء الدراسات المتعلقة بها:
- حيث أجرت بصير (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية الأنشطة الإرثائية التي تستند على عادات العقل لتنمية التفكير الرياضي لدى الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة في المملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من مجموعة واحدة ضمت (٤) أطفال موهوبين. استخدمت الباحثة أدوات الدراسة المتمثلة بالأنشطة الإرثائية وفيديوهات الرسوم المتحركة وبطاقة الملاحظة لمعايير التفكير والتواصل الرياضي. أسفرت النتائج عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال الموهوبين في تطبيق الملاحظة القبليّة والبعديّة لمعايير التفكير والاستدلال، ولمعايير التواصل الرياضي لصالح التطبيق البعدي للملاحظة.

- وأجرى التخاينة وأبو رياش (Atakhyneh& Aburiash,2018) دراسة بهدف تقصي مستويات عادات العقل وأثرها في التفكير الإبداعي الرياضي لدى طلبة الصف الثامن في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً من عدة مدارس تم توزيعهم إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة ضمت كل منها (٦٠) طالباً، وقام الباحثان بتطوير مقياس عادات العقل وبرنامج تدريبي قائم على عادات العقل واختبار التفكير الإبداعي. أشارت النتائج إلى انخفاض مستوى عادات العقل لدى الطلبة، وتميز المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل على المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي، وأشارت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى عادات العقل والتفكير الإبداعي.
- وأجرى (Andriani, Yulianti, Ferdias & Fatonah,2017) دراسة لمعرفة تأثير استراتيجية تعلم وفق عادات العقل القائمة على المشكلة على اتجاهات الطلبة نحو التفكير الإبداعي الرياضي لدى طلبة الصف السابع في إندونيسيا. تكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالباً، تم تقسيم الطلبة إلى مجموعة تجريبية ضمت (٣٦) طالباً، وأخرى ضابطة ضمت (٣٤) طالباً. تمثلت أدوات الدراسة باستبانة لتحديد ميل الطلبة نحو التفكير الإبداعي. أظهرت النتائج أن ميل الطلبة نحو التفكير الإبداعي في المجموعة التجريبية التي درست باستخدام عادات العقل القائمة على حل المشكلة أفضل من ميل الطلبة في المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية (المرتكزة على المعلم).
- كما أجرى المقيد (2017) دراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج مقترح قائم على عادات العقل في تنمية القوة الرياضية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي في غزة. تكونت عينة الدراسة من (٨٤) طالباً تم تقسيمهم إلى شعبتين دراسيتين، تجريبية وضابطة وتكونت كل منهما من (٤٢) طالباً، وقد تمثلت أداة الدراسة باختبار القوة الرياضية. كشفت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القوة الرياضية لصالح المجموعة التجريبية.
- وقام السيد حسين (٢٠١٦) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على عادات العقل في تعليم الرياضيات لتنمية التحصيل ومهارات الحل الإبداعي للمشكلات الرياضية لدى طلبة الصف الأول الإعدادي في مصر. تكونت عينة الدراسة من (٨٧) طالباً من مدرستين مختلفتين مثلت إحداهما المجموعة التجريبية التي تكونت من (٤٥) طالباً، والأخرى المجموعة الضابطة التي تكونت من (٤٢) طالباً، وقام الباحث بإعداد اختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات الرياضية، واختبار تحصيلي في المحتوى الرياضي المحدد. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل ككل، وفي اختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات الرياضية ككل.
- وأجرت حليوه (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج مقترح قائم على عادات العقل في تنمية القوة الرياضية وعملياتها لدى الطلبة المعلمين (قسم التربية- تعليم أساسي) في جامعة القدس المفتوحة في غزة. تكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالباً وطالبة من الطلبة المعلمين ضمن مجموعة واحدة، وأعدت الباحثة اختبار القوة الرياضية بأبعاد التواصل الرياضي والترابط الرياضي والاستدلال الرياضي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في التطبيق القبلي والبعدي على الاختبار ككل وعلى كل بعد من أبعاد القوة الرياضية لصالح التطبيق البعدي وبحجم أثر مرتفع.
- وقام كل من المطرب والشوري (٢٠١٤) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام برنامج عادات العقل في تنمية الذكاء المنطقي/ الرياضي والتحصيل لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من (١١٢) طالباً، وتم توزيع الطلبة على مجموعتين تجريبية وتضم (٥٨) طالباً وضابطة تضم (٥٤) طالباً. تم تطبيق اختبار تحصيل الرياضيات ومقياس الذكاء المنطقي/ الرياضي. بينت نتائج الدراسة أن ثمة فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية التفكير المنطقي/ الرياضي لصالح المجموعة التجريبية، ولم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين من حيث التحصيل.
- وأجرى ريان (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج إثرائي قائم على عادات العقل في التفكير الإبداعي والقوة الرياضية في المملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من (٢٧) طالباً بتصميم المجموعة الواحدة، وقام الباحث بإعداد اختبار لقياس القوة الرياضية، واستخدم اختبار تورانس للتفكير الإبداعي. كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير الإبداعي ككل وفي كل مهارة من مهاراته لصالح التطبيق البعدي، وكشفت نتائج الدراسة أيضاً عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار القوة الرياضية ككل وعلى جميع أبعادها ولصالح التطبيق البعدي.
- كما أجرى أووفالا (Awofala,2017) دراسة مسحية هدفت إلى تقييم الكفاءة الرياضية والعلاقة بين الكفاءة الرياضية والتحصيل في الرياضيات لدى طلاب وطالبات المدارس الثانوية النخبوية في نيجيريا. تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة حيث بلغ عدد الطلاب (١٩٨) طالباً، وبلغ عدد الطالبات (٢٠٢) طالبة من الصف الأول الثانوي. جمع الباحث بيانات الدراسة باستخدام ست أدوات تمثلت باختبار الكفاءة الرياضية، وقائمة لمراجعة المفاهيم، وقائمة لمراجعة الإجراءات، وقائمة لمراجعة الكفاءة الاستراتيجية، وقائمة لمراجعة التبرير التكيفي، وملاحظة النزعة المنتجة. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة لديهم مستوى عالٍ من الكفاءة الرياضية، وأن هناك ارتباط بين الكفاءة الرياضية والتحصيل في الرياضيات، ووجود فروق طفيفة في التحصيل في الرياضيات بين الطلاب والطالبات.

- وقامت حسن (٢٠١٦) بإجراء دراسة هدفت إلى تحديد فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التدريس المتميز في تنمية الكفاءة الرياضية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مصر. وقد قامت الباحثة بتطبيق اختبار لفروع الكفاءة الرياضية (الفهم المفاهيمي والطلاقة الإجرائية والاستدلال التكيفي والكفاءة الاستراتيجية) وبطاقة ملاحظة لبعده الميل المنتج على عينة الدراسة المتمثلة بـ (٦٩) طالبة، واللاتي تم توزيعهن إلى مجموعة تجريبية تكونت من (٣٥) طالبة ومجموعة ضابطة تكونت من (٣٤) طالبة. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الكفاءة الرياضية بجميع أبعادها، ولبطاقة ملاحظة الميل المنتج ولصالح المجموعة التجريبية.
- وأجرى أبو الرايات (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو على تنمية الكفاءة الرياضية لدى طلبة الصف الأول الإعدادي في مصر. تكونت عينة الدراسة من (١٣٤) طالباً وطالبة تم توزيعهم على مجموعتين: تجريبية تكونت من (٦٧) طالباً وطالبة، وضابطة تكونت من العدد ذاته. أعد الباحث اختباراً لقياس أبعاد الكفاءة الرياضية المتمثلة بالفهم المفاهيمي والطلاقة الإجرائية والكفاءة الاستراتيجية والاستدلال التكيفي، واستبانة لقياس بعد النزعة الرياضية المنتجة. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الكفاءة الرياضية بأبعاده جميعها، واستبانة النزعة الرياضية المنتجة لصالح المجموعة التجريبية.
- كما أجرت المصاروة (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر التدريس وفق استراتيجية قائمة على الربط والتمثيل الرياضي في تنمية مهارات البراعة الرياضية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن. ولتحقيق الهدف من الدراسة قامت الباحثة بإعداد اختبار البراعة الرياضية لمجالات الاستيعاب المفاهيمي والطلاقة الإجرائية والكفاءة الاستراتيجية والتفكير الاستدلالي، واستبانة لقياس مجال الميل المنتج، بالإضافة إلى استخدام مقياس اتجاهات ضم مجال صعوبة الرياضيات وطبيعة الرياضيات وفائدة الرياضيات ومكانة الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من (٤١) طالباً، تم تقسيمها عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وعدد طلبتها (٢٠) طالباً، وضابطة وعدد طلبتها (٢١) طالباً، حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية قائمة على الربط والتمثيل، ودرست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة الاعتيادية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية تُعزى إلى الاستراتيجية المستخدمة، وبينت أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية أعلى من متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة وذلك بالنسبة للاستيعاب المفاهيمي والطلاقة الإجرائية والكفاءة الاستراتيجية والتفكير الاستدلالي والميل المنتج.
- وأجرى ساميولسون (Samuelsson, 2010) دراسة هدفت الكشف عن تأثير المناهج التعليمية على الكفاءة الرياضية للطلبة في السويد من خلال المقارنة بين الطريقة الاعتيادية وطريقة حل المشكلات في تدريس الرياضيات للأطفال خلال السنوات الخمس الأولى في المدرسة والمقارنة بين تحصيل الذكور والإناث. تمثلت أدوات الدراسة باختبار ما قبل المدرسة والاختبار الوطني في السنة الدراسية الخامسة والذنان تم تطويرهما من قبل فريق خبراء تم التعاقد معه بوساطة المجلس الوطني للتعليم في السويد. تكونت عينة الدراسة من (١٠٥) طالباً تم توزيعهم إلى (٥٧) طالبة و (٤٨) طالباً من مدرستين: الأولى تم التدريس فيها باستخدام الطريقة الاعتيادية والأخرى تم التدريس فيها باستخدام حل المشكلات. كشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر لاستخدام المناهج الدراسية القائمة على حل المشكلات في تطوير مجالات الكفاءة الرياضية بين مجموعات الدراسة باستثناء مجال الطلاقة الإجرائية مبينة أنه لا توجد طريقة واحدة تؤثر على جميع مجالات الكفاءة الرياضية بنفس القدر، وأظهرت كذلك أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الذكور والإناث في المجموعة التي درست باستخدام المنهج الاعتيادي، وكان لأسلوب حل المشكلات نفس التأثير على الذكور والإناث.

#### التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة، وما توصلت إليه من نتائج قد تبين أن بعضها هدف إلى توظيف عادات العقل من خلال استراتيجيات وبرامج تدريبية تقوم عليها في تنمية مجالات متعددة في سياق تعليم وتعلم الرياضيات كتنمية القوة الرياضية (المقيد، ٢٠١٧: حليوه، ٢٠١٥)، وتنمية التحصيل ومهارات الحل الإبداعي للمشكلات الرياضية (السيد حسين، ٢٠١٦)، وتنمية الذكاء المنطقي والتحصيل (المطرب والشوري، ٢٠١٤). وتناولت بعض الدراسات طرقاً لتنمية الكفاءة الرياضية لدى الطلبة (حسن، ٢٠١٦: أبو الرايات، ٢٠١٤: المصاروة، ٢٠١٢: Sammuelsan, 2010)، وتنوعت الدراسات في اختيارها للمرحلة الدراسية والعمرية والعقلية.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة باختيار المنهج الملائم لتحقيق أهدافها وتمثل بالمنهج شبه التجريبي، واختيار استراتيجية التدريس، وأدوات الدراسة، ومناقشة نتائجها، وتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في أسلوب التدريس ولكن- حسب إطلاع الباحثين- لا توجد دراسة قد وظفت عادات العقل في تطوير الكفاءة الرياضية.

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بالنظر إلى نتائج مشاركة طلبة الأردن في الاختبار الدولي للرياضيات والعلوم ( Trends in International Mathematics and Science Study- TIMSS) للعام (٢٠١٥) فيمكن ملاحظة مدى التراجع الكبير في النتائج التي أحرزها الطلبة ومدى انخفاض الأداء على اختبار الرياضيات، وتحديدأ طلبة

الصف الثامن؛ حيث تم إحراز (٣٨٦) علامة، وهي دون المعدل العالمي والبالغ (٥٠٠) علامة، وهذا يُمثل تراجعاً بمقدار (٢٠) علامة عن العام (٢٠١١)، إضافة إلى أن الأردن كان من ضمن الدول التي تراجعت في ترتيبها على سلم الأداء في هذا الاختبار، وحصل على ترتيب (٣٦) على المستوى الدولي، وترتيب (٨) على المستوى العربي (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، ٢٠١٧). وقد يحمل هذا إلى النظر في عناصر منظومة العملية التعليمية التعلمية لمادة الرياضيات بما في ذلك البيئة المدرسية والتعليمية التعلمية والمنهج الدراسي والمعلم والطالب.

ولأن الطالب جزء من هذه المنظومة؛ فإنه ومن خلال اللقاء بمجموعة من طلبة الصف الثامن أشار العديد منهم إلى أنهم يقومون بالاطلاع على نتائج الطلبة في الثانوية العامة بمزيد من الاهتمام؛ لأنهم يقفون على مشارف قربية من هذه المرحلة، ومن اختيار المسار الأكاديمي الذي سيدرسونه ضمن هذه المرحلة، الأمر الذي سيؤثر على اختيار التخصص الجامعي في المستقبل، إلا أن هذا الاطلاع أدى إلى تكوين آراء تشير إلى أن إخفاقات الطلبة كانت بسبب مادة الرياضيات على الأغلب، وهذه الآراء السلبية كان لها السبب الأبرز في تكون الثقافة السائدة حول صعوبة مادة الرياضيات وفي تكون شعور الإحباط نحو تعلم مادة الرياضيات لدى الطلبة، الأمر الذي أدى إلى قصور في كفاءتهم الرياضية بجميع أبعادها، وعلى صعيد آخر أشار طلبة آخرون إلى تكون نظرة سلبية تجاه مادة الرياضيات وتجاه تعلمها لديهم؛ لأنهم في كثير من الأحيان يشعرون بالملل أثناء تعلم الرياضيات بسبب استخدام الأساليب المتكررة والمعتادة في تدريس الرياضيات. وقد دعت العديد من الدراسات إلى ضرورة الاهتمام بالكفاءة الرياضية وتنميتها لدى الطلبة (المصاروة، ٢٠١٢؛ Awofala, 2017; Samuelsson, 2010).

وبعد التواصل مع بعض المعلمين في الميدان التربوي وبالتحديد معلمي الصف الثامن، أكد المعلمون أنه ثمة مشكلة تتعلق بضعف الحافز والرغبة لدى العديد من الطلبة لتعلم الرياضيات وقصور في المعرفة الرياضية لديهم بما فيها المعرفة المفاهيمية والإجرائية بحسب نتائج الطلبة في مادة الرياضيات في العام السابق (٢٠١٨/٢٠١٩) والتي أظهرت وجود ضعف لدى الطلبة في مادة الرياضيات بشكل عام.

ولذلك فإن الاهتمام المتواصل بالطلبة كمحور للعملية التعليمية التعلمية بغية الارتقاء بمستوياتهم العلمية الرياضية من خلال توظيف ما يمتلكون من أفكار وخبرات ومهارات ومعارف يدعو إلى استخدام الاستراتيجيات التي من شأنها تعزيزهم، ودعم ما يمتلكون من مؤهلات، ورفعهم بما يحتاجون إليه لدعم عملياتهم الفكرية، وتأهيلهم لما يطمحون إليه إبان مسيرتهم التعليمية في الرياضيات ليصبحوا قادرين على استخدام طرق متعددة للوصول إلى استخدام الطريقة الأمثل والأكثر ملائمة حسب ما يقتضيه الموقف التعليمي الذي يواجهونه أو يتعرضون إليه، وقد يتحقق هذا من خلال استخدام عادات العقل في تدريس الرياضيات.

أشارت نتائج الدراسات إلى أن من المهم التركيز على توظيف عادات العقل في مختلف الفروع والمجالات الرياضية ودعت إلى استخدامها في تدريس الرياضيات كدراسة المقيد (٢٠١٧) ودراسة السيد حسين (٢٠١٦)، لما لها من فاعلية في تنمية قدرات الطلبة في مجال تعلم الرياضيات، ومن أثر إيجابي في تحسين سلوك الطلبة وتطوير أدائهم الأكاديمي (Costa & Kallick, 2000).

لذا جاءت الدراسة الحالية في محاولة لمعرفة أثر استخدام عادات العقل في تدريس الرياضيات وإتاحة الفرصة أمام الطلبة لاستخدامها في تعلمهم، وتوظيفها في تنمية كفاءتهم الرياضية، وذلك في ضوء ما دعت إليه الدراسات لتنمية الكفاءة الرياضية لدى الطلبة بالطرق المناسبة (MacGregor, 2013)، وتحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

ما أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على عادات العقل في تطوير الكفاءة الرياضية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي؟

وانبثق عن سؤال الدراسة الفرضية الصفرية الآتية:

"لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطالبات في المجموعة التجريبية ( اللواتي درسن باستخدام عادات العقل " ومتوسط علامات الطالبات في المجموعة الضابطة ( اللواتي درسن باستخدام الطريقة الاعتيادية) في اختبار الكفاءة الرياضية البعدي".

#### أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرّف أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على عادات العقل في تطوير الكفاءة الرياضية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي.

#### أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية والناحية التطبيقية.

الأهمية النظرية: والتي تظهر من خلال تسليط الضوء على عادات العقل ومدى تطويرها للكفاءة الرياضية لدى الطلبة، وتحفيزهم على تفعيل ما يمتلكون من عادات عقلية من أجل الارتقاء بأنفسهم في مجال تعليم وتعلم الرياضيات، ودعوة المعلمين إلى الاهتمام بعادات العقل والسعي نحو توظيفها في تدريس الرياضيات والاهتمام بها.

ومن خلال توظيف الدراسة الحالية لما لدى الطلبة من أفكار وممارسات فكرية وقدرات قابلة للتطوير، واستخدامها كأسلوب تدريسي يختلف عن الطريقة الاعتيادية في تعليم وتعلم الرياضيات ويقوم على تعزيز ما يمتلكه الطلبة من عادات العقل، فإنها من الممكن أن تسهم في تطوير الكفاءة الرياضية، وترغيب الطلبة بمبحث الرياضيات.

ومن الممكن أن تسهم أيضاً في الإضافة للأدب التربوي المتعلق بمتغيراتها، وفتح المجال أمام البحث المستقبلي بدراسة متغيرات أخرى باستخدام هذه الاستراتيجيات، وتقديم أدوات تدريبية للمعلمين تحفز عملهم وطلبهم نحو الاهتمام بالرياضيات.

أما الأهمية التطبيقية: فمن المتوقع أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في لفت انتباه واضعي السياسات والقرارات التربوية ومطوري المناهج الدراسية والباحثين والمعلمين إلى الأخذ بعين الاعتبار عادات العقل في تصميم وتطوير المناهج الدراسية وتضمين أدلة المعلمين التي تعمل على تعزيز وتمكين الطلبة من عادات العقل اللازمة لتدريس مبحث الرياضيات بما تحويه من أنشطة ومهام تعليمية في مجال الرياضيات والمجالات الأخرى كذلك.

#### حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت الدراسة على الحدود والمحددات الآتية:

الحدود البشرية والمكانية: طالبات الصف الثامن في إحدى المدارس التابعة لمديرية تربية وتعليم لواء قصبه المفرق.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠ م.

الحدود الموضوعية: عادات العقل المستخدمة في الدراسة والتي تشمل تطبيق المعرفة السابقة، والتفكير والتواصل بدقة، والسعي من أجل الدقة، والمثابرة؛ لمناسبتها لأغراض الدراسة، وللتطبيق داخل الغرفة الصفية، وقد يكون لها ارتباط بأبعاد الكفاءة الرياضية المحددة في هذه الدراسة، بالإضافة إلى أبعاد الكفاءة الرياضية المتمثلة بالفهم المفاهيمي والطلاقة الإجرائية والكفاءة الاستراتيجية والتبرير التكيفي، ولم تأخذ الدراسة البُعد الخامس من الكفاءة الرياضية وهو الميل المنتج نظراً لاختلاف ماهية هذا البُعد عن الأبعاد المختارة في هذه الدراسة والمتعلقة بالجانب المعرفي. وتتمثل محددات الدراسة بما سيتوفر لأدائها من صدق وثبات، وبالاختيار المناسب لطريقة اختيار العينة ومدى تمثيلها لمجتمع الدراسة ومدى صدق استجابة أفراد عينة الدراسة على أدائها.

#### التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

عادات العقل: القدرة على التصرف بذكاء عند مواجهة المشاكل، وعندما لا تكون الإجابات معروفة على الفور أو متاحة ضمن بنية الطالب المعرفية (Costa & Kallik, 2000).

وتُعرف إجرائياً على أنها مجموعة من الممارسات الذهنية والسلوكيات التي تقوم بها الطالبة وتظهر من خلال أدائه للأنشطة والمهام الرياضية المقدمة لها أثناء تعلم وحدة الجبر في الرياضيات.

الكفاءة الرياضية: المهارات الرياضية الواجب تطويرها في أي واحد ليتمكن الطلبة من تعلم الرياضيات بنجاح، والمتمثلة بالفهم المفاهيمي والطلاقة الإجرائية والكفاءة الاستراتيجية والتبرير التكيفي والتصرف (الميل) المنتج (NRC, 2001).

وتُعرف إجرائياً على أنها القدرات والمؤهلات التي تمتلكها الطالبة للقيام بالأعمال الرياضية، وحسن التصرف فيها على أكمل وجه، وتقاس بالدرجة التي ستحصل عليها الطلبة على اختبار الكفاءة الرياضية.

#### الطريقة والإجراءات:

##### منهجية الدراسة:

اتبع الباحثون في هذه الدراسة المنهج الكمي (شبه التجريبي) ذا المجموعتين الضابطة والتجريبية، وذلك لمناسبة هذا التصميم لتحقيق هدف الدراسة والمتمثل في الكشف عن أثر استخدام استراتيجية قائمة على عادات العقل في تطوير الكفاءة الرياضية.

##### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الثامن الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبه المفرق، والمنظمات في مدارسهن في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠ م، والبالغ عددهن (١٥٩٤) طالبة، وذلك حسب إحصائية قسم التخطيط في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه المفرق.

##### عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٤٧) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي في مدرسة أم عطية الأنصارية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبه المفرق، وقد تم هذا الاختيار بالطريقة المتيسرة بسبب توفر الظروف المناسبة لتطبيق الدراسة؛ حيث أن فترة الدوام في المدرسة تتم ضمن فترتين صباحية ومساءلية، وتتوزع طالبات الصف الثامن في هذه المدرسة على شعبتين، وقد تم اختيار إحدى الشعبتين عشوائياً لتمثل المجموعة التجريبية وتكونت من

(٢٥) طالبة تم تدريبها باستخدام استراتيجية قائمة على عادات العقل ضمن الفترة الصباحية، والأخرى تمثل الضابطة وتكونت من (٢٢) طالبة، تم تدريبها باستخدام الطريقة الاعتيادية ضمن الفترة المسائية، وهذا قد ساهم في عدم التقاء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة مع بعضهن البعض. أدوات الدراسة ومادتها التعليمية:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون بإعداد أدوات الدراسة وموادها التعليمية، وفيما يلي عرض لإجراءات إعداد كل أداة منها وطرق التحقق من صدقها وثباتها:

المادة التعليمية، وتمثلت بما يأتي:

لدليل المعلم: لتحقيق هدف الدراسة الحالية تم إعداد دليل المعلم لاستخدام استراتيجية تدريسية قائمة على عادات العقل، وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بتوظيف عادات العقل في تدريس الرياضيات (الجمال، ٢٠١٨؛ حليوه، ٢٠١٥؛ ريان، ٢٠١٢؛ المقيد، ٢٠١٧؛ Costa & Kallick, 2000, 2009; Kallick & Zmuda, 2017)، ثم تحليل المحتوى الرياضي لوحدة الجبر من كتاب الرياضيات- الجزء الأول للصف الثامن الأساسي، وعليه تمت إعادة صياغة وحدة الجبر وفقاً لاستراتيجية تدريسية قائمة على عادات العقل، وتضمن الدليل ما يأتي:

الإطار النظري: ويتضمن مقدمة ولمحة عامة عن عادات العقل وتوظيفها في تدريس الرياضيات.

الإطار الإجرائي: ويتضمن إجراءات تنفيذ دروس وحدة الجبر باستخدام عادات العقل، من حيث أسلوب التدريس حسب الاستراتيجية القائمة على عادات العقل المتمثلة بتطبيق المعرفة السابقة، والتفكير والتواصل بدقة والسعي من أجل الدقة والمثابرة؛ حيث رأى الباحثون أنه قد يكون لها ارتباط بأبعاد الكفاءة الرياضية، وأنها ملائمة للتطبيق داخل الغرفة الصفية، ثم تحديد المواد التعليمية ووسائل الشرح اللازمة، وتقديم الأسئلة والأنشطة عبر عدد من المهام، بحيث تعكس هذه الأسئلة والأنشطة وتناسب مع عادة العقل التي نود توظيفها من قبل الطلبة ضمن كل خطوة من خطوات الاستراتيجية، من خلال تقديم أوراق العمل للمجموعات المتعاونة بداية كل حصة دراسية، ثم الطلب من الطلبة القيام بتنفيذ الواجب البيتي المتعلق بكل درس، بالإضافة إلى أن الدليل يتضمن الخطة الزمنية المقترحة لتطبيق دروس وحدة الجبر، مع التقيد بالدروس المقررة ضمن منهاج وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، وقد بلغ عدد الحصص التدريسية لتنفيذ الوحدة (١٢) حصة تدريسية لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة.

دليل الطالب: تم إعداد دليل الطالب المتضمن للتعريف بوحدة الجبر، وإرشادات تنفيذ أنشطة التعلم، وعبارات لدعم الطالب نحو التعلم ولتوظيف عادات العقل، وأوراق العمل المتعلقة بكل درس من دروس وحدة الجبر، والتي يقوم الطالب بتنفيذها ضمن المجموعات التعاونية.

دفتر الواجبات البيتية: تم إعداد دفتر الواجبات البيتية والذي يتضمن أسئلة يقوم كل طالب بتنفيذها في البيت استكمالاً لتنفيذ أنشطة التعلم المتعلقة بعادات العقل؛ ليقوم الطالب بالاعتماد على نفسه وممارسة عادات العقل، في ظل ما نراه من حلول مقدمة وجاهزة ومتاحة بين أيدي الطلبة ورقياً وإلكترونياً والتي قد تجعلهم يتقاعسون عن التفكير وإعمال دور العقل، وتتم مناقشة إجابات الأسئلة من قبل المعلم مع الطلبة بعد الانتهاء من تنفيذها، وتصحيح الأخطاء لديهم إن وجدت، وانتهى بتقييم ذاتي للطلبة للحكم على مدى التزامهم بتنفيذ المهام والواجبات الموكلة لهم.

صدق المادة التعليمية: بعد الانتهاء من إعداد المادة التعليمية تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة المتخصصين في مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها، ومشرفي ومعلمي الرياضيات ذوي الخبرة؛ لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول محتواها، حيث طلب إلى كل منهم إبداء رأيه من حيث سلامة الصياغة اللغوية للنتائج التعليمية ووضوحها ودقتها وشمولها لمحتوى وحدة الجبر، وسلامة الصياغة اللغوية والدقة العلمية واللغوية في صياغة أنشطة كل درس، وقابلها للتنفيذ، وتوزيع وقت إجراءات الحصص التدريسية، وتخطيط الدروس حسب عادات العقل، وملاءمة المادة التعليمية للطلبة، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم من ناحية تنظيم الوقت أثناء تنفيذ الحصص التدريسية، ووضوح دور المعلم والطالب ضمن الإجراءات التدريسية في كل درس.

اختبار الكفاءة الرياضية: يهدف الكشف عن الكفاءة الرياضية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، قام الباحثون بإعداد اختبار الكفاءة الرياضية بعد الاطلاع على عدد من الدراسات التي تناولت الكفاءة الرياضية (على سبيل المثال، المصاروة، ٢٠١٢؛ NRC,2001; Samuelsson, 2010; Schonfeld,2007; Wojcik, 2017). وفيما يلي الخطوات التي اتبعها الباحثون لإعداد الاختبار:

١. تحديد المادة الدراسية لاختبار الكفاءة الرياضية: حيث اختار الباحثون الوحدة الثانية (الجبر) من كتاب الرياضيات للصف الثامن- الجزء الأول حسب منهاج وزارة التربية والتعليم في الأردن المقرر في عام ٢٠١٩/٢٠٢٠ م، ويعود اختيار وحدة الجبر نظراً لأهمية موضوع الجبر كأساس لدراسة الرياضيات، وملاءمة محتوى وحدة الجبر لأهداف الدراسة الحالية.
٢. تحديد الهدف من الاختبار: تم تحديد الهدف من الاختبار للكشف عن الكفاءة الرياضية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في وحدة الجبر؛ حيث تم توظيف الاختبار لتطبيق منهجية الدراسة كاختبار قبلي للتحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتوظيفه كاختبار بعدي للكشف عن أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على عادات العقل في تطوير الكفاءة الرياضية لدى طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية.
٣. تحليل محتوى وحدة الجبر وفقاً لأبعاد الكفاءة الرياضية (الفهم المفاهيمي، والطلاقة الإجرائية، والطلاقة الاستراتيجية، والتبرير التكييفي).
٤. إعداد جدول المواصفات وفقاً لأبعاد الكفاءة الرياضية.
٥. صياغة أسئلة اختبار الكفاءة الرياضية: تمت صياغة أسئلة الاختبار بالاعتماد على جدول المواصفات، حيث تكون الاختبار من (٢٨) سؤال مقال، موزعات على أبعاد الكفاءة الرياضية (البعد الأول: الفهم المفاهيمي واشتمل على ثمانية أسئلة، والبعد الثاني: الطلاقة الإجرائية واشتمل على ثمانية

- أسئلة، والبُعد الثالث: الطلاقة الاستراتيجية واشتمل على ستة أسئلة، والبُعد الرابع: التبرير التكيفي، واشتمل على ستة أسئلة)، وقد بلغت العلامة الكلية للاختبار (٥٦) علامة، مع مراعاة الدقة العلمية واللغوية للأسئلة، ووضوحها.
٦. كتابة تعليمات اختبار الكفاءة الرياضية: قام الباحثون بكتابة تعليمات الاختبار في الصفحة الأولى منه والمتعلقة بكتابة اسم الطالب والشعبة، والإجابة عن جميع الأسئلة بوضوح مع مراعاة كتابة خطوات الحل.
٧. إعداد إطار التصحيح لاختبار الكفاءة الرياضية: تم إعداد إطار تصحيح ثلاثي لوصف أداء الطالبة وتدرج من مستوى (أداء غير مرضٍ: لا تُمنح أي علامة، إلى أداء مرضٍ: تُمنح علامة واحدة، ثم أداء كفاء: تُمنح علامتين)، وبذلك فقد تراوحت علامات الطالبات على الاختبار من (٠) علامة إلى (٥٦) علامة.
٨. التحقق من صدق اختبار الكفاءة الرياضية: للتحقق من الصدق الظاهري وذلك من خلال عرض أسئلة الاختبار بصورته الأولية على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والمختصين في مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها، وفي القياس والتقويم، ومشرفي ومعلمي الرياضيات ذوي الخبرة في هذا المجال؛ لإبداء آرائهم في أسئلة اختبار الكفاءة الرياضية من حيث مدى ملاءمتها لتحقيق أهداف الدراسة، وبناءً على ملاحظاتهم واقتراحاتهم تم إعادة صياغة بعض الأسئلة، ولم تحذف أي منها.
٩. مدى وضوح تعليمات اختبار الكفاءة الرياضية: أثناء تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٢٢) طالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها من طالبات الصف الثامن الأساسي في مدرسة أم الفضل الأساسية المختلطة التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبه المفرق تبين أن تعليمات الاختبار واضحة، ولم تسأل أي طالبة سؤالاً يتعلق بصياغة الأسئلة.
١٠. حساب الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة اختبار الكفاءة الرياضية: تم حساب الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار أثناء تطبيقه على العينة الاستطلاعية من خلال متوسط الوقت الذي أنهت فيه أول طالبة الإجابة عن أسئلة الاختبار والوقت الذي أنهت فيه آخر طالبة الإجابة عن أسئلة الاختبار كما يأتي:
- (الوقت الذي أنهت فيه أول طالبة الإجابة عن أسئلة الاختبار+الوقت الذي أنهت فيه آخر طالبة الإجابة عن أسئلة الاختبار) / (١٢٠+٦٠) = ٢ / ١٨٠ = ٩٠ دقيقة.
١١. حساب معاملات الصعوبة لأسئلة اختبار الكفاءة الرياضية: بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية تم تحليل البيانات المستخلصة وحساب معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار وذلك من خلال المعادلة الآتية: معامل الصعوبة = (مجموع الدرجات المحصلة على السؤال / (عدد الطلبة الذين أجابوا عن السؤال \* درجة السؤال))، حيث أشار عودة (٢٠١٠) إلى المدى المقبول لصعوبة الفقرة والذي يتراوح بين (٠,٢٠ - ٠,٨٠) وبهذا تعتبر القيم الموضحة في الجدول (١) مقبولة تربوياً لأغراض الدراسة الحالية.

جدول (١): معاملات الصعوبة لأسئلة اختبار الكفاءة الرياضية

رقم السؤال	معامل الصعوبة						
١	٠,٥٦	٨	٠,٥٤	١٥	٠,٥٧	٢٢	٠,٥٨
٢	٠,٦٠	٩	٠,٥٨	١٦	٠,٥٦	٢٣	٠,٦٧
٣	٠,٧٥	١٠	٠,٧٠	١٧	٠,٧٥	٢٤	٠,٦٣
٤	٠,٦٣	١١	٠,٥٨	١٨	٠,٧٠	٢٥	٠,٦٧
٥	٠,٧٥	١٢	٠,٧٥	١٩	٠,٦٣	٢٦	٠,٦٣
٦	٠,٥٥	١٣	٠,٦٣	٢٠	٠,٥٠	٢٧	٠,٧٢
٧	٠,٦٠	١٤	٠,٥٨	٢١	٠,٥٠	٢٨	٠,٥٨

١٢. حساب معاملات التمييز لأسئلة اختبار الكفاءة الرياضية: لحساب معامل التمييز تم تقسيم العينة الاستطلاعية إلى مجموعتين عليا ودنيا بحيث تمثل المجموعة العليا الطلبة الذين حصلوا على الدرجات المرتفعة، والمجموعة الدنيا تضم الطلبة الذين حصلوا على الدرجات المتدنية، بنسبة ٥٠٪ من عدد الطلبة لكل مجموعة، وتم ترتيبهم ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، وتم حساب معامل التمييز وفقاً للمعادلة:
- معامل التمييز = ((مجموع الدرجات التي حصلت عليها الفئة العليا - مجموع الدرجات التي حصلت عليها الفئة الدنيا) / (مجموع الدرجات المخصصة للسؤال \* عدد الطلبة في إحدى المجموعتين)).
- وتعتبر الفقرة مقبولة إذا كان معامل تمييزها أكبر من (٠,٢٠)، (عودة، ٢٠١٠)، وبهذا تعتبر القيم الموضحة في الجدول (٢) مقبولة تربوياً لأغراض الدراسة الحالية.

جدول (٢): معاملات التمييز لأُسئلة اختبار الكفاءة الرياضية

رقم السؤال	معامل التمييز						
١	٠,٢٧	٨	٠,٢٧	١٥	٠,٣٢	٢٢	٠,٣٦
٢	٠,٢٧	٩	٠,٤٥	١٦	٠,٣٢	٢٣	٠,٤١
٣	٠,٣٢	١٠	٠,٣٦	١٧	٠,٥٠	٢٤	٠,٤١
٤	٠,٤٥	١١	٠,٣٢	١٨	٠,٤٥	٢٥	٠,٤٥
٥	٠,٣٦	١٢	٠,٥٠	١٩	٠,٤١	٢٦	٠,٤٥
٦	٠,٢٧	١٣	٠,٤٥	٢٠	٠,٢٧	٢٧	٠,٥٠
٧	٠,٤١	١٤	٠,٣٢	٢١	٠,٣٢	٢٨	٠,٣٦

١٣. التحقق من صدق الاتساق الداخلي لاختبار الكفاءة الرياضية وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون من خلال إيجاد معامل ارتباط كل سؤال مع بُعد الكفاءة الرياضية الذي ينتهي إليه، وحساب معامل ارتباط كل بُعد من أبعاد الكفاءة الرياضية مع الاختبار ككل، كما هو موضح في جدول (٣).

جدول (٣): معامل الارتباط بين كل سؤال من أسئلة أبعاد الكفاءة الرياضية والعلامة الكلية للُبعد، ومعامل الارتباط بين علامة كل بُعد من أبعاد الكفاءة الرياضية ومعامل الارتباط الكلي للاختبار

أبعاد الكفاءة الرياضية	رقم السؤال	معامل ارتباط بيرسون	رقم السؤال	معامل ارتباط بيرسون	معامل ارتباط بيرسون الكلي
البُعد الأول: الفهم المفاهيمي	١	**٠,٧٤	٥	**٠,٤٦	**٠,٨٧
	٢	**٠,٥٦	٦	*٠,٥٢	
	٣	*٠,٥٠	٧	**٠,٦٥	
	٤	*٠,٥١	٨	**٠,٧٧	
البُعد الثاني: الطلاقة الإجرائية	٩	*٠,٥٣	١٣	**٠,٧٦	**٠,٩٢
	١٠	**٠,٦٨	١٤	**٠,٧٠	
	١١	**٠,٦٩	١٥	**٠,٦٨	
	١٢	**٠,٦٦	١٦	**٠,٦٩	
البُعد الثالث: الطلاقة الاستراتيجية	١٧	**٠,٥٩	٢٠	**٠,٧٦	**٠,٩٤
	١٨	**٠,٧٣	٢١	**٠,٥٨	
	١٩	**٠,٥٩	٢٢	**٠,٧٠	
البُعد الرابع: التعبير التكيفي	٢٣	**٠,٦٦	٢٦	**٠,٧٨	**٠,٩٥
	٢٤	**٠,٦٩	٢٧	**٠,٧٨	
	٢٥	**٠,٥٤	٢٨	**٠,٥٨	

\*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). \*\*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يبين الجدول (٣) أن أسئلة اختبار الكفاءة الرياضية ذات دلالة إحصائية، وهذا يشير إلى أن الأسئلة متسقة داخلياً، وأن معامل الارتباط بين علامة كل بُعد من أبعاد الكفاءة الرياضية والعلامة الكلية للاختبار ذو دلالة إحصائية، وهذا يشير إلى أن اختبار الكفاءة الرياضية متسق داخلياً، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين السؤال والبُعد الذي ينتهي إليه من (٠,٤٦-٠,٧٨)، وتراوحت معاملات الارتباط لأبعاد الكفاءة الرياضية من (٠,٩٥-٠,٨٧)، وهذا يدل على صدق الاتساق الداخلي للاختبار (عودة، ٢٠١٠).

١٤. التحقق من ثبات اختبار الكفاءة الرياضية: بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية تم حساب ثبات الاختبار عن طريق حساب معامل التجانس الداخلي للاختبار باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach- $\alpha$ )، وحساب الثبات عن طريق إعادة الاختبار (Test-Retest) على العينة الاستطلاعية بفواصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وحساب قيم الثبات لأبعاد الكفاءة الرياضية، والموضحة في الجدول (٤):

جدول (٤): معامل ثبات التجانس الداخلي وثبات إعادة اختبار الكفاءة الرياضية

أبعاد الكفاءة الرياضية	عدد الأسئلة	التجانس الداخلي	ثبات إعادة
الفهم المفاهيمي	٨	٠,٧٣	**٠,٨٤
الطلاقة الإجرائية	٨	٠,٨٢	**٠,٩٢
الطلاقة الاستراتيجية	٦	٠,٧٣	**٠,٩١
التعبير التكيفي	٦	٠,٧٥	**٠,٨٦
الاختبار الكلي	٢٨	٠,٩٣	**٠,٩٤

يبين الجدول (٤) أن قيمة معاملات ثبات التجانس الداخلي لأبعاد الكفاءة الرياضية قد بلغت (٠,٧٣) لبُعد الفهم المفاهيمي، وبلغت (٠,٨٢) لبُعد الطلاقة الإجرائية، وبلغت (٠,٧٣) لبُعد الطلاقة الاستراتيجية، وبلغت (٠,٧٥) لبُعد التعبير التكيفي، وبلغت قيمة معامل ثبات التجانس الداخلي للاختبار

الكلية (0,93)، وبلغت قيمة معامل ثبات الإعادة (0,84) لُبُعد الفهم المفاهيمي، وبلغت (0,92) لُبُعد الطلاقة الإجرائية، وبلغت (0,91) لُبُعد الطلاقة الاستراتيجية، وبلغت (0,86) لُبُعد التبرير التكيفي، وبلغت قيمة معامل ثبات الإعادة الكلية (0,94) وتُعد هذه القيم مقبولة تربوياً لتوظيف اختبار الكفاءة الرياضية في الدراسة الحالية (عودة، 2010).

#### إجراء اختبار التوزيع الطبيعي (Normality):

تم التأكد من إتباع البيانات التوزيع الطبيعي (Normal Distribution) باستخدام اختبار (One Sample Kolmogorov-Smirnov test)، والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5): اختبار (One Sample Kolmogorov-Smirnov test) لاختبار الكفاءة الرياضية

المتغير	قيمة اختبار (One Sample Kolmogorov-Smirnov test)	الدلالة الإحصائية
الفهم المفاهيمي قبلي	١,٢٧١	٠,٠٧٩
الطلاقة الإجرائية قبلي	١,١٧٧	٠,١٢٥
الطلاقة الاستراتيجية قبلي	١,٢٠٧	٠,١٠٩
التبرير التكيفي قبلي	١,١٤٠	٠,١٤٩
اختبار الكفاءة الرياضية قبلي	٠,٨٤٢	٠,٤٧٨
الفهم المفاهيمي بعدي	١,١٢٧	٠,١٥٧
الطلاقة الإجرائية بعدي	٠,٦٢٢	٠,٨٣٤
الطلاقة الاستراتيجية بعدي	١,١٧٨	٠,١٢٥
التبرير التكيفي بعدي	١,٢٤٦	٠,٩٠
اختبار الكفاءة الرياضية بعدي	٠,٧٢٨	٠,٦٦٥

يتبين من الجدول رقم (5) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (One Sample Kolmogorov-Smirnov test) لاختبار الكفاءة الرياضية ولجميع الأبعاد كان أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \geq 0.05$ )، مما يدل على أن هذا المتغير تتبع التوزيع الطبيعي.

#### التحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل البدء بتطبيق التجربة تم تطبيق اختبار الكفاءة الرياضية على المجموعتين وذلك من خلال استخدام اختبار (ت) للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية وتوضيح دلالة الفروق في اختبار الكفاءة الرياضية، والنتائج موضحة في الجدول (6):

جدول (6): نتائج اختبار (ت) للبيانات المستقلة للمقارنة بين متوسط علامات الطالبات في المجموعة التجريبية ومتوسط علامات الطالبات في المجموعة

#### الضابطة في اختبار الكفاءة الرياضية القبلي

أبعاد الكفاءة الرياضية	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الفهم المفاهيمي	التجريبية	٢٥	٢,٠٠	١,٣٨٤	٤٥	٠,٣٠٣	٠,٧٦٣
	الضابطة	٢٢	١,٨٦	١,٦٩٩			
الطلاقة الإجرائية	التجريبية	٢٥	٢,٥٢	٢,١٠٤	٤٥	١,٥٤٥	٠,١٢٩
	الضابطة	٢٢	١,٧٣	١,٢٤٢			
الطلاقة الاستراتيجية	التجريبية	٢٥	١,١٦	١,١٧٩	٤٥	٠,٥٧٠	٠,٥٧١
	الضابطة	٢٢	٠,٩٥	١,٢٩٠			
التبرير التكيفي	التجريبية	٢٥	١,٠٤	١,٠٢٠	٤٥	٠,٧٧٦	٠,٤٤٢
	الضابطة	٢٢	١,٢٧	١,٠٣٢			
الكلية	التجريبية	٢٥	٦,٧٢	٤,٦٤١	٤٥	٠,٦٩٨	٠,٤٨٩
	الضابطة	٢٢	٥,٨٢	٤,١٤٨			

ويتبين من الجدول (6) أن قيمة (ت) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )، وهذا يشير إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطالبات في المجموعة التجريبية ومتوسط علامات الطالبات في المجموعة الضابطة في اختبار الكفاءة الرياضية القبلي، وهذا يدل على تكافؤ مجموعات الدراسة.

### إجراءات تنفيذ الدراسة

- تحديد مشكلة الدراسة.
- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة.
- تحديد وحدة الجبر من كتاب الرياضيات للصف الثامن وإعادة صياغتها باستخدام الاستراتيجية القائمة على عادات العقل وتدريبها للمجموعة التجريبية، وتدريب وحدة الجبر بالطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة.
- إعداد أدوات الدراسة بصورتها الأولية، ثم التحقق من صدقها وثباتها لتصبح في صورتها النهائية.
- اختيار عينة الدراسة وتقسيمها عشوائياً إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.
- تطبيق اختبار الكفاءة الرياضية على العينة الاستطلاعية ثم إعادة تطبيقه على العينة ذاتها بعد أسبوعين للتحقق من صدقه وثباته، وتحديد زمن الاختبار.
- اللقاء مع معلمة الرياضيات لتعريفها بكيفية تدريس وحدة الجبر باستخدام عادات العقل لطالبات المجموعة التجريبية، بهدف تعريفها بكيفية توظيف عادات العقل لدى الطالبات حتى تظهر أثناء أدائهن على المهام التعليمية والممارسات التعليمية التي يقمن بها أثناء الحصص الدراسية وخارجها، وعلى المعلمة دعم الطالبات، وإثارة دافعيتهن نحو التعلم، وإثارة التفكير لديهن بما تقدمه من أسئلة، وتشجيعهن على مواصلة التفكير والمحاولة المستمرة والتأني في تقديم الإجابات للوصول إلى الإجابة الدقيقة، ومنحهن الفرصة الكافية لطرح ما لديهن من أفكار وتشجيعهن على تبادلها فيما بينهن، وتوضيح طرق الوصول إليها، ومساعدتهن على تجاوز ما يواجهن من صعوبات لكن دون إعطاء الإجابات لهن، وضبط مجريات الحصص الدراسية، وإدارة الحوار والنقاش في الغرفة الصفية، وأثناء تنفيذ كل درس يتم التركيز على المفاهيم الواردة فيه، والتركيز على التواصل بين الطالبات في المجموعة الواحدة والتواصل مع المجموعات الأخرى، والطلب من الطالبات كتابة جميع خطوات الحل وتفسير كل خطوة يقمن بها، والحل بأكثر من طريقة كلما أمكن ذلك، والطلب منهن التأكد من دقة الحل أثناء تنفيذ المهام التي تتطلب ذلك وتتمركز هذه الطالبة حول الطالبة. وقامت المعلمة ذاتها بتدريس المجموعة التجريبية بالطريقة الاعتيادية حسب التسلسل المحدد في كتاب الرياضيات حيث تبدأ المعلمة بكتابة اسم الدرس في بداية كل حصة وتقديم مجموعة من الأمثلة المتعلقة بموضوع الدرس، ثم تقويم أداء الطالبات من خلال التدريبات الموجودة في الكتاب، ثم تعيين بعض الأسئلة من تمارين ومسائل كواجب بيتي في نهاية كل حصة وتتمركز هذه الطريقة حول المعلمة.
- لقاء المعلمة مع طالبات المجموعة التجريبية من أجل تعريفهن بالاستراتيجية التدريسية القائمة على عادات العقل وما عليهن من إجراءات تتطلب محاولة استعادة المعارف السابقة لديهن عن الموضوع المراد تعلمه، وطرح الأسئلة التي تلي احتياجاتهن التعليمية، وممارسة التفكير وطرح الأفكار عن طريق المشاركة والمناقشة مع بعضهن البعض ومع معلمتهن. وذلك في إحدى الحصص الدراسية.
- إجراء التطبيق القبلي لاختبار الكفاءة الرياضية على المجموعتين التجريبية والضابطة للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك قبل تنفيذ الدراسة.
- البدء بتدريس وحدة الجبر باستخدام عادات العقل لطالبات المجموعة التجريبية وتدريبها لطالبات المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية بواقع (١٢) حصة لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة.
- إجراء التطبيق البعدي لاختبار الكفاءة الرياضية على المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك بعد تنفيذ الدراسة وتصحيحه.
- تحليل البيانات ومعالجتها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) واستخلاص النتائج ومناقشتها وذلك للإجابة عن سؤال الدراسة واختبار فرضيته.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

طريقة التدريس ولها مستويان:

• الاستراتيجية التدريسية القائمة على عادات العقل.

• الطريقة الاعتيادية.

المتغيرات التابعة:

• الكفاءة الرياضية.

تصميم الدراسة:

تم استخدام التصميم شبه التجريبي لمجموعتين (تجريبية وضابطة) كما يأتي:

O<sub>1</sub> X O<sub>1</sub> المجموعة التجريبية

O<sub>1</sub> \_ O<sub>1</sub> المجموعة الضابطة

حيث أن:

$O_1$ : اختبار الكفاءة الرياضية.

$X$ : المعالجة التجريبية (الاستراتيجية التدريسية).

\_: الطريقة الاعتيادية.

#### المعالجة الإحصائية:

تم استخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واختبار (t-test) للبيانات المستقلة، وحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المعدلة، وتحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، وتحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA)، وحساب حجم الأثر، للإجابة عن سؤال الدراسة.

#### نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة: ما أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على عادات العقل في تطوير الكفاءة الرياضية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي؟

وانبثق عن السؤال الأول الفرضية الصفرية الآتية: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطالبات في المجموعة التجريبية (اللواتي درس باستخدام استراتيجية قائمة على عادات العقل" ومتوسط علامات الطالبات في المجموعة الضابطة (اللواتي درس باستخدام الطريقة الاعتيادية) في اختبار الكفاءة الرياضية البعدي".

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتطبيقين القبلي والبعدي على اختبار الكفاءة الرياضية، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (٧).

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار الكفاءة الرياضية للقياسين القبلي والبعدي تبعاً للمجموعة (تجريبية- ضابطة)

القياس البعدي		القياس القبلي		العدد	المجموعة
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
٨,٢٠٤	١٩,٣٢	٤,٦٤١	٦,٧٢	٢٥	تجريبية
٥,٢١٣	٩,١٤	٤,١٤٨	٥,٨٢	٢٢	ضابطة

يلاحظ من الجدول (٧) وجود فروق بين متوسط علامات الطالبات في المجموعتين التجريبية و الضابطة في اختبار الكفاءة الرياضية في القياسين القبلي والبعدي تبعاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لاختبار الكفاءة الرياضية تبعاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهن، والجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي ككل تبعاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة) بعد تحييد أثر القياس القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا $\eta^2$
القياس القبلي	١٠١٤,١٣٩	١	١٠١٤,١٣٩	٣٨,٠٧٧	٠,٠٠٠	
المجموعة	٩٨٢,٩٦٢	١	٩٨٢,٩٦٢	٣٦,٩٠٦	٠,٠٠٠	٠,٤٥٦
الخطأ	١١٧١,٨٩٢	٤٤	٢٦,٦٣٤			
الكل	٣٣٩٩,٦١٧	٤٦				

يتضح من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.05$ ) في درجات الطالبات في اختبار الكفاءة الرياضية وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، فقد بلغت قيمة (ف) (٣٦,٩٠٦) بدلالة إحصائية مقدارها (٠,٠٠٠)، وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يعني وجود أثر للمجموعة.

كما يتضح من الجدول (٨) أن حجم أثر طريقة التدريس كان كبيراً وفقاً لعفانة (٠,٠٠٠)؛ فقد فسرت قيمة مربع إيتا ( $\eta^2$ ) ما نسبته (٤٥,٦٪) من التباين المُفسر (المتنبى به) في المتغير التابع وهو اختبار الكفاءة الرياضية ويعود لطريقة التدريس باستخدام عادات العقل وأن (٥٤,٤٪) يعود إلى عوامل أخرى غير متحكم بها.

ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة تعزى الفروق، تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها وفقاً للمجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول (٩).

جدول (٩): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها لاختبار الكفاءة الرياضية تبعاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)

المجموعة	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	١٨,٨٦٦	١,٠٣٥
ضابطة	٩,٦٥٢	١,١٠٣

تشير النتائج في الجدول (٩) إلى أنّ الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت لاستراتيجية تدريبية قائمة على عادات العقل مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأبعاد اختبار الكفاءة الرياضية وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، كما هو مبين في الجدول (١٠).

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأبعاد اختبار الكفاءة الرياضية وفقاً للمجموعة

الأبعاد	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الفهم المفاهيمي بعدي	تجريبية	٢٥	٢,٠٠	١,٣٨٤	٦,١٦	٣,٣٨٧
	ضابطة	٢٢	١,٨٦	١,٦٩٩	٣,١٤	٢,٢٩٥
الطلاقة الإجرائية بعدي	تجريبية	٢٥	٢,٥٢	٢,١٠٤	٦,٥٦	٣,٢٥٤
	ضابطة	٢٢	١,٧٣	١,٢٤١	٣,٣٢	٢,١٤٧
الطلاقة الاستراتيجية بعدي	تجريبية	٢٥	١,١٦	١,١٧٩	٢,٦٤	١,٩٣٤
	ضابطة	٢٢	٠,٩٥	١,٢٩٠	١,١٤	١,٠٨٢
التبرير التكميلي بعدي	تجريبية	٢٥	١,٠٤	١,٠٢٠	٣,٩٦	٢,٤٢٣
	ضابطة	٢٢	١,٢٧	١,٠٣٢	١,٥٥	٢,٠١٧

يلاحظ من الجدول (١٠) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد اختبار الكفاءة الرياضية ناتج عن اختلاف المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ويهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، تم تطبيق تحليل التباين المصاحب الأحادي المتعدد (One way MANCOVA). وذلك كما هو مبين في الجدول (١١).

جدول (١١): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد لأثر المجموعة (تجريبية، ضابطة) على أبعاد اختبار الكفاءة الرياضية

الأثر	نوع الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	ف الكلية	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	احتمالية الخطأ	حجم الأثر $\eta^2$
طريقة التدريس	Hotelling's Trace	٠,٧٦٥	٧,٢٦٦	٤,٠٠٠	٣٨,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٤٣٣

يتبين من الجدول (١١) وجود أثر لطريقة التدريس ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) على القياس البعدي لأبعاد اختبار الكفاءة الرياضية مجتمعة حيث بلغت قيمة هوتلينج (٠,٧٦٥) وبدلالة إحصائية بلغت (٠,٠٠٠)، ولتحديد على أي بعد من الأبعاد كان أثر المجموعة، فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لكل بعد على حدة وفقاً للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وذلك كما هو مبين في الجدول (١٢).

جدول (١٢): تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لأثر المجموعة على القياس البعدي لكل بعد من أبعاد اختبار الكفاءة الرياضية بعد تحييد أثر القياس القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر $\eta^2$
الفهم المفاهيمي القبلي (المصاحب)	٠,٠٠٠	١	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٩٩٦	
الطلاقة الإجرائية القبلي (المصاحب)	٥,١٧٠	١	٥,١٧٠	١,٠٤٩	٠,٣١٢	
الطلاقة الاستراتيجية القبلي (المصاحب)	٠,١٩٠	١	٠,١٩٠	٠,١٠٠	٠,٩٢١	
التبرير التكميلي القبلي (المصاحب)	٥,٢٧٧	١	٥,٢٧٧	١,٤٤٧	٠,٢٣٦	
الفهم المفاهيمي بعدي	٥٢,٨٠٨	١	٥٢,٨٠٨	٧,٤٥٩	٠,٠٠٩	٠,١٥٤
الطلاقة الإجرائية بعدي	٩٨,٥٣٣	١	٩٨,٥٣٣	١٩,٩٩٣	٠,٠٠٠	٠,٣٢٨

٠,١٢٦	٠,٠١٩	٥,٩٢٧	١١,٢٩٠	١	١١,٢٩٠	الطلاقة الاستراتيجية بعدي	
٠,١٨١	٠,٠٠٤	٩,٠٥٠	٣٣,٠٠٩	١	٣٣,٠٠٩	التبرير التكييفي بعدي	
			٧,٠٨٠	٤١	٢٩٠,٢٧٤	الفهم المفاهيمي بعدي	الخطأ
			٤,٩٢٨	٤١	٢٠٢,٠٦٥	الطلاقة الإجرائية بعدي	
			١,٩٠٥	٤١	٧٨,١٠٠	الطلاقة الاستراتيجية بعدي	
			٣,٦٤٧	٤١	١٤٩,٥٣٦	التبرير التكييفي بعدي	
				٤٦	٤٩٢,٩٣٦	الفهم المفاهيمي بعدي	الكلّي المصحح
				٤٦	٤٧٣,٩١٥	الطلاقة الإجرائية بعدي	
				٤٦	١٤٠,٨٠٩	الطلاقة الاستراتيجية بعدي	
				٤٦	٢٩٤,٦٣٨	التبرير التكييفي بعدي	

يظهر من الجدول (١٢) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) وفقاً لأثر المجموعة (تجريبية، ضابطة) في جميع الأبعاد، ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كانت الفروق الجوهرية، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للأبعاد وفقاً للمجموعة، كما هو مبين في الجدول (١٣):

جدول (١٣): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للقياس البعدي لأبعاد اختبار الكفاءة الرياضية وفقاً للمجموعة

الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	المجموعة	المتغير التابع
٠,٥٤٨	٥,٨٠١	تجريبية	الفهم المفاهيمي بعدي
٠,٥٨٦	٣,٥٤٤	ضابطة	
٠,٤٥٧	٦,٤٨٦	تجريبية	الطلاقة الإجرائية بعدي
٠,٤٨٩	٣,٤٠٢	ضابطة	
٠,٢٨٤	٢,٤٢٥	تجريبية	الطلاقة الاستراتيجية بعدي
٠,٣٠٤	١,٣٨١	ضابطة	
٠,٣٩٣	٣,٦٦٥	تجريبية	التبرير التكييفي بعدي
٠,٤٢١	١,٨٨٠	ضابطة	

يتضح من الجدول (١٣) أن الفروق الجوهرية بين المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي في جميع أبعاد اختبار الكفاءة الرياضية كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لاستراتيجية تدريسية قائمة على عادات العقل مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، علماً بأن حجم الأثر للأبعاد قد بلغ (١٥,٤٪) لُبعد الفهم المفاهيمي، وبلغ (٣٢,٨٪) لُبعد الطلاقة الإجرائية، وبلغ (١٢,٦٪) لُبعد الطلاقة الاستراتيجية، وبلغ (١٨,١٪) لُبعد التبرير التكييفي، ويعتبر حجم الأثر كبيراً بالنسبة لجميع الأبعاد عدا بعد الطلاقة الاستراتيجية الذي يعتبر متوسطاً (عفانة، ٢٠٠٠). من الممكن عزو هذه النتيجة إلى طريقة التدريس المستخدمة والمتمثلة باستراتيجية قائمة على عادات العقل. يبدو أن تطبيق المعرفة السابقة في مواقف جديدة أثار لدى الطالبات القدرة على استدعاء الأفكار والمعلومات السابقة وتطبيقها في مواقف جديدة مشابهة ومتراصة وتنظيمها في العقل، وحسن القدرة على التفكير المنظم، وولّد لديهن الحماس والتحفيز من أجل تقديم الأفكار بشكل كتابي أو لفظي عند عرض الخبرات السابقة في بداية كل موضوع، مما مكّنهن من ممارسة التفكير والتواصل بدقة، واستخدام لغة الرياضيات بشكل واضح ودقيق وتحسين استيعاب المفاهيم الرياضية والعلاقات والعمليات الرياضية من الضرب والجمع والقسمة والطرح فيما يتعلق بالجبر، والقدرة على الربط بين الأفكار الرياضية لفهم المواقف الرياضية، وتمثيل المفاهيم باستخدام الجداول والرسم، وتعيين أمثلة المفهوم من لا أمثلته، وتحديد ما إذا كانت الأمثلة المقدمة تنطبق على المفهوم المحدد، وهذا أسهم في تطوير الفهم المفاهيمي، وأدى بالتالي إلى تفعيل عادة السعي من أجل الدقة التي مكّنهن من القيام بالإجراءات الدقيقة والواضحة والمفسرة فتطورت الطلاقة الإجرائية، وتطورت القدرة على توظيف المفاهيم والإجراءات في مواجهة المسائل وتمثيلها وحلها بأكثر من طريقة وصياغة المسائل الرياضية، بمعنى تطوير الطلاقة الاستراتيجية. يمكن الاستدلال على ما سبق من خلال المناظرة والمواظبة على التعلّم التي تجلت بالتزام الطالبات بأداء المهام المتمثلة بتنفيذ أوراق العمل أثناء الحصص الصفية وتأدية الواجبات البيتية، وكشف عن محاولتهن تقديم الحل بأكثر من طريقة، وتحسن قدرتهن على تأمل خطوات الحل وتفسيرها وتبرير الحلول المقدمة للمهام والحكم على دقتها والوصول إلى الإجابة الصحيحة؛ أي القدرة على التبرير التكييفي. يمكن القول أن الاستراتيجية القائمة على عادات العقل تسهم في تطوير قدرات ومؤهلات الطلبة للقيام بالأعمال الرياضية وحسن التصرف فيها على أكمل وجه، وتحثهم على عدم الاستسلام، وتحفزهم على التفكير بأكثر من جانب وطريقة حتى يتمكنوا من الوصول إلى الهدف المحدد؛ أي تطوير الكفاءة الرياضية.

تتسجم نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات التي أشارت إلى فاعلية عادات العقل بشكل عام في تعليم وتعلم الرياضيات، وتحديدًا في تنمية التحصيل في الرياضيات (السيد حسين، ٢٠١٦)، وتنمية أنماط التفكير الرياضي كالتفكير الإبداعي (رياني، ٢٠١٢؛ Andriani et al., 2017)، والذكاء

المنطقي الرياضي (المطرب والشوري، ٢٠١٤)، والتفكير التأملي والتواصل الرياضي (الرباط، ٢٠١٦)، وتنمية القوة الرياضية (المقيد، ٢٠١٧)، وتنمية بعض مهارات التفكير الرياضي وحل المشكلات وفاعلية الذات (Poindexter, 2011). من ناحية أخرى، تنسجم نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات سابقة سعت إلى تطوير الكفاءة الرياضية لدى الطلبة من خلال استخدام استراتيجيات ونماذج لتدريس الرياضيات كاستخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو (أبو الرايات، ٢٠١٤)، واستخدام التدريس المتمايز (حسن، ٢٠١٦)، واستخدام الربط والتمثيل الرياضي (المصاروة، ٢٠١٢)، واستخدام حل المشكلات (Samuelsson, 2010)، والتي تشترك في تشجيع الطلبة على التعلم والتفكير وتوظيف طاقاتهم العقلية بوصفها أبرز ما تقوم عليه عادات العقل.

### التوصيات والاقتراحات

بناءً على نتائج الدراسة الحالية يمكن الخروج بمجموعة من التوصيات وأبرزها:

- تعريف معلمي الرياضيات بعادات العقل، وكيفية توظيفها داخل الغرفة الصفية لتدريس الرياضيات.
- تضمين دليل المعلم استراتيجيات تدريسية قائمة على عادات العقل، وطريقة توظيفها في الغرفة الصفية.
- إجراء المزيد من الدراسات المماثلة والمتعلقة بعادات العقل نظراً لأهميتها في تطوير الكفاءة الرياضية لدى الطلبة في مراحل دراسية أخرى.
- إجراء المزيد من الدراسات المماثلة والمتعلقة بعادات العقل وتأثيرها على متغيرات وموضوعات رياضية أخرى.

### المراجع:

#### أولاً: المراجع العربية:

١. بصير، أماني. (٢٠١٩). "فعالية الأنشطة الإثرائية القائمة التي تستند إلى عادات العقل لتنمية التفكير والتواصل الرياضي لدى الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة جدة". المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة: ١٨٩-٨: ٢١٢.
٢. الجمل، عمرو. (٢٠١٨). "فعالية استراتيجية قائمة على عادات العقل في الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي". مجلة تربويات الرياضيات: ٢١(١): ٢٨٢-٣٢٣.
٣. حليوه، رحاب. (٢٠١٥). "أثر برنامج قائم على بعض عادات العقل في تنمية القوة الرياضية لدى الطلبة المعلمين (قسم التربية- تعليم أساسي) في جامعة القدس المفتوحة بغزة". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر. غزة. فلسطين.
٤. أبو الرايات، علاء. (٢٠١٤). "فعالية استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تدريس الرياضيات على تنمية الكفاءة الرياضية لدى طلاب المرحلة الإعدادية". مجلة تربويات الرياضيات: ٤(١٧): ٥٣-١٠٤.
٥. الرباط، مهيبة. (٢٠١٦). "فاعلية برنامج قائم على عادات العقل لتنمية مهارات التفكير التأملي والتواصل الرياضياتي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي". مجلة تربويات الرياضيات: ١٩(٨): ١٥٨-٣٤١.
٦. ريان، علي. (٢٠١٢). "أثر برنامج إثرائي قائم على عادات العقل في التفكير الإبداعي والقوة الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة". رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.
٧. السيد حسين، ابراهيم. (٢٠١٦). "فاعلية برنامج قائم على عادات العقل في تعلم الرياضيات لتنمية التحصيل ومهارات الحل الإبداعي للمشكلات الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية". رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة بنها. مصر.
٨. شيماء، حسن. (٢٠١٦). "فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التدريس المتمايز في تنمية الكفاءة الرياضية لدى طلاب المرحلة الثانوية". مجلة تربويات الرياضيات: ١٩(٥)، ٥١-١٠٢.
٩. عفانة، عزو. (٢٠٠٠). "حجم التأثير واستخداماته في الكشف عن مصداقية النتائج في البحوث التربوية والنفسية". مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية: ٣: ٢٩-٥٦.
١٠. عودة، أحمد. (٢٠١٠). القياس والتقويم في العملية التدريسية. إربد: الأردن: دار الأمل.
١١. المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. (٢٠١٧). "التقرير الوطني الأردني عن الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم لعام ٢٠١٥ (TIMSS 2015)"، سلسلة منشورات المركز ١٨٣. استرجع من الموقع [http://www.nchr.gov.jo/assets/PDF/Studies/Ar/TIMSS\\_2015\\_183.pdf](http://www.nchr.gov.jo/assets/PDF/Studies/Ar/TIMSS_2015_183.pdf)
١٢. المصاروة، مها عبد النعيم. (٢٠١٢). "أثر التدريس وفق استراتيجية قائمة على الربط والتمثيل الرياضي في البراعة الرياضية لدى طلبة الصف السادس الأساسي". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الهاشمية. الأردن.
١٣. المطرب، خالد والشوري، محمد. (٢٠١٤). "أثر استخدام برنامج قائم على استراتيجيات عادات العقل في تنمية الذكاء المنطقي الرياضي والتحصيل لدى طلبة الصف الثاني المتوسط". المجلة التربوية: جامعة الكويت. ١١٢(٢٨): ٤٢٣-٤٦٠.

١٤. المقيد، سامر. (٢٠١٧). "فاعلية برنامج مقترح قائم على عادات العقل في تنمية القوة الرياضية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية- غزة. فلسطين.

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] Andriani, S., Yulianti, K., Ferdias, P., & Fatinah, S. (2017). "The Effect of Mathematical Habits of Mind Learning Strategy Based on Problem Toward Students' Mathematical Creative Thinking Disposition". International E-Journal of Advances in Education. 3(9): 689-696, <https://doi.org/10.18768/ijaedu.372122>.
- [2] Atakhneh, B & Aburiash, H. (2018). "Impact of Habits of Mind in Mathematical Creative thinking at Amman Schools". An-Najah University Journal for Research (Humanities). 32(2): 417-438, <https://doi.org/10.35552/0247-032-002-008>.
- [3] Awofala, A.O.A. (2017). "Assessing senior secondary school student's mathematical proficiency as related to gender and performance in mathematics in Nigeria". International Journal of Research in Education and Science (IJRES). 3(2): 488-502, <https://doi.org/10.21890/ijres.327908>.
- [4] Costa, A., & Kallick, B. (2000). Habits of mind: A developmental series. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- [5] Costa, A. L., & Kallick, B. (2009). Habits of mind across the curriculum: Practical and creative strategies for teachers. ASCD.
- [6] Cuoco, A., Goldenberg, E., & Mark, J. (1996) "Habits of mind: An organizing principle for mathematics curricula". The Journal of Mathematical Behavior. 15(4): 375-402, [https://doi.org/10.1016/s0732-3123\(96\)90023-1](https://doi.org/10.1016/s0732-3123(96)90023-1).
- [7] Devaney, E., & Yohalem, N. (2012). "Out-of-school time policy commentary: The Common Core Standards: What do they mean for out-of-school time, In Washington". DC: The Forum for Youth Investment.
- [8] Eccles, J., & Wigfield, A. (1995). "In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs". Personality and Social Psychology Bulletin. 21(3): 215-225, <https://doi.org/10.1177/0146167295213003>.
- [9] Goldenberg, E. P. (1996). "Habits of mind as an organizer for the curriculum". Journal of Education, 178(1):13-34, <https://doi.org/10.1177/002205749617800102>.
- [10] Alhamlan, S., Aljasser, H., Almajed, A., Almansour, H., & Alahmad, N. (2017). "A Systematic review: Using habits of mind to improve student's thinking in class". Higher Education Studies. 8(1): 25-35, <https://doi.org/10.5539/hes.v8n1p25>.
- [11] Johnson, R. (2012). "Developing habits of mind for numeracy in a low-literacy classroom: A focus on attitudes". MinneWiTESOL Journal. 29: 154-161.
- [12] Kallick, B. & Zmuda, A. (2017). "Students at the center: Personalized learning with habits of mind". Association of Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- [13] Laswadi, Kusumah, Y., Darwis, S., & Afgani, J. (2016). "Developing conceptual understanding and procedural fluency for junior high school students through model-facilitated learning (MFL)". European Journal of Science and Mathematics Education. 4(1): 67-74.
- [14] Leikin, R. (2007). Habits of mind associated with advanced mathematical thinking and solution spaces of mathematical task, In the Proceedings of the Fifth Conference of the European Society for Research in Mathematics Education- CERME, 5, (pp. 2330-2339), Larnaca, Cyprus. Retrieved in 7 January, 2019 from <http://ermeweb.free.fr/Cerme5.pdf>.
- [15] Lim, K., & Selden, A. (2009). "Mathematical habits of mind", In S. L. Swars, Stinson, D. W., & Lemons-Smith, S. (Eds.), Proceedings of the 31<sup>st</sup> Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 5, pp.1576-1583), Atlanta: Georgia State University.
- [16] MacGregor, D. (2013). Developing mathematical proficiency. EPS, Literacy and Intervention, Academy of Math.
- [17] Mark, J., Cuoco, A., Goldenberg, E., & Sword, S. (2010). "Contemporary curriculum issues: Developing mathematical habits of mind". Mathematics teaching in the Middle School. 15(9): 505- 509.
- [18] National Research Council, Adding It Up: Helping Children Learn Mathematics, J.Kilpatric, J.Swofford, & B.Findell (Eds), Mathematics Learning Study Committee, Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education ,Washington, DC: The National Academies Press, (2001), <https://doi.org/10.17226/9822>.
- [19] National Council of Teachers of Mathematics. (2000). "Principles and standards for school mathematics". Reston, VA: Author.
- [20] Poindexter, C. (2011). "Teaching "habits of mind": Impact on students' mathematical thinking and problem-solving self-efficacy". Studies in Teaching 2011 Research Digest, (pp.97-102), Winston-Salem, NC: Wake Forest University.
- [21] Samuelsson, J. (2010). "The impact of teaching approaches on students' mathematical proficiency in Sweden". International Electronic Journal of Mathematics Education. 5(2): 61-78.

- [22] Schoenfeld, A. H. (2007). "What is Mathematical Proficiency and How Can It Be Assessed?", Assessing mathematical proficiency". MSRI Publications. 53: 59-74, <https://doi.org/10.1017/cbo9780511755378.008>.
- [23] Sommers, W. A., & Olsen, W. (2010) "Habits of mind: Teacher's companion". The Institute for Habits of Mind. Education for a more thoughtful world. Retrieved in 8 January, 2019 from [www.instituteforhabitsofmind.com](http://www.instituteforhabitsofmind.com).
- [24] Wojcik, A. J. (2017) Developing Conceptual Understanding and Procedural Fluency in Algebra for High School Students with Intellectual Disability. Retrieved in 2 July 2019 from <https://scholarscompass.vcu.edu/etd/5151>.

## The effect of using a teaching strategy based on the habits of mind in the development of mathematical proficiency among primary stage students in Jordan

<sup>1</sup> Rawan Ismail Al-Mefleh, <sup>2</sup> Ma'moon Mohammed Al- Shannaq, <sup>3</sup> Tariq Yousef Jawarneh

<sup>1</sup> Student in the Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Yarmouk University

<sup>2</sup> Associate Professor in the Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan

<sup>3</sup> Professor in the Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan

<sup>1</sup> rawanshdifat92@gmail.com , <sup>2</sup> mamoon.shannaq@yu.edu.jo , <sup>3</sup> tjawarneh@yu.edu.jo

Received Date : 15/2/2020

Accepted Date : 25/3/2020

DOI : <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.7>

**Abstract:** This study aimed to investigate the effect of using a Teaching Strategy Based on the Habits of Mind in the development of Mathematical Proficiency among Primary stage Students in Jordan. To achieve the objective of the study, the researchers prepared a test in mathematical proficiency and checked it for validity and reliability. An available sample consisting of (47) students was selected from an eighth-grade class in one school of the directorate of education in Al-Mafraq governorate. The sample was divided into two groups. One group consisting of (25) was randomly assigned as an experimental group and was taught the unit of "Algebra" through a Teaching Strategy Based on the Habits of Mind. The other group, consisting of (22) students was assigned as a control group and was taught the unit of "Algebra" through the traditional method. The mathematical proficiency test was administered to the students in the experimental and control groups before and after the experiment. The results revealed that there were statistically significant differences in mathematical proficiency among students attributed to the teaching method in favor of the students in the experimental group which was taught through Teaching Strategy Based on the Habits of Mind. In the light of the results, the researchers recommended the acquaintance of mathematics teachers of the Habits of mind and using them in teaching mathematics.

**Keywords:** Habits of Mind; Mathematical Proficiency; Teaching Strategy.

### References:

- [1] 'fanh, 'zw. (2000). "Hjm Altathyr Wastkhdamath Fy Alkshf 'n Msdaqyh Alnta'j Fy Albhwhth Altrbwyh Walnfsyh". Mjlt Albhwhth Waldrasat Altrbwyh Alfstynyh: 3 :29- 56.
- [2] 'wdh, Ahmd. (2010). Alqyas Waltqwym Fy Al'mlyh Altdrysyh. Erbd. Alardn: Dar Alaml.
- [3] Andriani, S., Yulianti, K., Ferdias, P., & Fatimah, S. (2017). "The Effect of Mathematical Habits of Mind Learning Strategy Based on Problem Toward Students' Mathematical Creative Thinking Disposition". International E-Journal of Advances in Education. 3(9): 689-696, <https://doi.org/10.18768/ijaedu.372122>.
- [4] Atakhynah, B & Aburiash, H. (2018). "Impact of Habits of Mind in Mathematical Creative thinking at Amman Schools". An-Najah University Journal for Research (Humanities). 32(2): 417-438, <https://doi.org/10.35552/0247-032-002-008>.
- [5] Awofala, A.O.A. (2017). "Assessing senior secondary school student's mathematical proficiency as related to gender and performance in mathematics in Nigeria". International Journal of Research in Education and Science (IJRES). 3(2): 488-502, <https://doi.org/10.21890/ijres.327908>.
- [6] Bsy, Amany. (2019). "F'alyt Alanshth Alethra'yh Alqa'mh Alty Tstnd Ela 'adat Al'ql Ltnmyh Altfkyr Waltwasl Alryady Lda Alatlal Almwhwbyn Fy Mrhlt Ma Qbl Almdrsh Bmdynt Jdh". Almjhl Al'rbyh L'lwm Ale'agh Walmwhbh: 8:189-212.
- [7] Costa, A., & Kallick, B. (2000). *Habits of mind: A developmental series*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- [8] Costa, A. L., & Kallick, B. (2009). *Habits of mind across the curriculum: Practical and creative strategies for teachers*. ASCD.
- [9] Cuoco, A., Goldenberg, E., & Mark, J. (1996) "Habits of mind: An organizing principle for mathematics curricula". The Journal of Mathematical Behavior. 15(4): 375-402, [https://doi.org/10.1016/s0732-3123\(96\)90023-1](https://doi.org/10.1016/s0732-3123(96)90023-1).

- [10] Devaney, E., & Yohalem, N. (2012). "Out-of-school time policy commentary: The Common Core Standards: What do they mean for out-of-school time, In Washington". DC: The Forum for Youth Investment.
- [11] Eccles, J., & Wigfield, A. (1995). "In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs". *Personality and Social Psychology Bulletin*. 21(3): 215-225, <https://doi.org/10.1177/0146167295213003>.
- [12] Goldenberg, E. P. (1996). "Habits of mind as an organizer for the curriculum". *Journal of Education*, 178(1):13-34, <https://doi.org/10.1177/002205749617800102>.
- [13] Alhamlan, S., Aljasser, H., Almajed, A., Almansour, H., & Alahmad, N. (2017). "A Systematic review: Using habits of mind to improve student's thinking in class". *Higher Education Studies*. 8(1): 25-35, <https://doi.org/10.5539/hes.v8n1p25>.
- [14] Hlywh, Rhab. (2015). "Athr Brnamj Qa'm 'la B'd 'adat Al'ql Fy Tnmyt Alqwh Alryadyh Lda Altbh Alm'lmyt (Qsm Altrbyh-T'elym Asasy) Fy Jam't Alqds Almftwhh Bghzh". *Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Alazhr. Ghzh. Flstyn*.
- [15] Aljml, 'Emrw. (2018). "F'alyt Astratyjyh Qa'mh 'la 'adat Al'ql Fy Alryadyt Ltamyd Almrhlh Alabtda'yh Fy Tnmyt Althsyl Waltfkyr Alryady". *Mjlt Trbwyat Alryadyat*: 21(1): 282-323.
- [16] Johnson, R. (2012). "Developing habits of mind for numeracy in a low-literacy classroom: A focus on attitudes". *MinneWITESOL Journal*. 29: 154-161.
- [17] Kallick, B. & Zmuda, A. (2017). "Students at the center: Personalized learning with habits of mind". *Association of Supervision and Curriculum Development (ASCD)*.
- [18] Laswadi, Kusumah, Y., Darwis, S., & Afgani, J. (2016). "Developing conceptual understanding and procedural fluency for junior high school students through model-facilitated learning (MFL)". *European Journal of Science and Mathematics Education*. 4(1): 67-74.
- [19] Leikin, R. (2007). Habits of mind associated with advanced mathematical thinking and solution spaces of mathematical task, In the Proceedings of the Fifth Conference of the European Society for Research in Mathematics Education- CERME, 5, (pp. 2330-2339), Larnaca, Cyprus. Retrieved in 7 January, 2019 from <http://ermeweb.free.fr/Cerme5.pdf>.
- [20] Lim, K., & Selden, A. (2009). "Mathematical habits of mind", In S. L. Swars, Stinson, D. W., & Lemons-Smith, S. (Eds.), *Proceedings of the 31st Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 5, pp.1576-1583), Atlanta: Georgia State University.
- [21] MacGregor, D. (2013). *Developing mathematical proficiency*. EPS, Literacy and Intervention, Academy of Math.
- [22] Mark, J., Cuoco, A., Goldenberg, E., & Sword, S. (2010). "Contemporary curriculum issues: Developing mathematical habits of mind". *Mathematics teaching in the Middle School*. 15(9): 505- 509.
- [23] Almgyd, Samr. (2017). "Fa'lyt Brnamj Mqtrh Qa'm 'la 'adat Al'ql Fy Tnmyh Alqwh Alryadyh Lda Tlab Alsf Alrab' Alasasy Bghzh". *Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Aljam'h Aleslamyeh- Ghzh. Flstyn*.
- [24] Almrkz Alwtny Ltnmyh Almward Albshryh. (2017). "Alqtryr Alwtny Alardny 'n Aldrash Aldwlyh Llryadyat Wal'lwm L'am 2015 (Timss 2015)", *Sslt Mnshwrat Almrkz 183. Astrj' Mn Almwq'* [Http://www.nchrd.gov.io/assets/pdf/studies/ar/timss\\_2015\\_183.pdf](http://www.nchrd.gov.io/assets/pdf/studies/ar/timss_2015_183.pdf)
- [25] Almsarwh, Mha 'bd Aln'ym. (2012). "Athr Altdrys Wfq Astratyjyh Qa'mh 'la Alrbt Waltmthyl Alryady Fy Albra'h Alryadyh Lda Tlbt Alsf Alsads Alasasy". *Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Aljam'th Alhashmyh. Alardn*.
- [26] Almtrb, Khald Walshwry, Mhmd. (2014). "Athr Astkhdam Brnamj Qa'm 'la Astratyjyh 'adat Al'ql Fy Tnmyt Aldka' Almntqy Alryady Waltshyl Lda Tibh Alsf Althany Almtwst". *Almjhl Altrbwyh: Jam't Alkwyt*. 112(28): 423-460.
- [27] National Research Council, Adding It Up: Helping Children Learn Mathematics, J.Kilpatric, J.Swafford, & B.Findell (Eds), *Mathematics Learning Study Committee, Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education*, Washington, DC: The National Academies Press, (2001), <https://doi.org/10.17226/9822>.
- [28] National Council of Teachers of Mathematics. (2000). "Principles and standards for school mathematics". Reston, VA: Author.
- [29] Poindexter, C. (2011). "Teaching "habits of mind": Impact on students' mathematical thinking and problem-solving self-efficacy". *Studies in Teaching 2011 Research Digest*, (pp.97-102), Winston-Salem, NC: Wake Forest University.
- [30] Abw Alrayat, 'la'. (2014). "F'alyt Astkhdam Nmwdj Ab'ad Alt'lm Lmarzanw Fy Tdrys Alryadyat 'la Tnmyt Alkfa'h Alryadyh Lda Tlab Almrhlh Ale'dadyh". *Mjlt Trbwyat Alryadyat*: 4(17): 53-104.
- [31] Alrbat, Bhyrh. (2016). "Fa'lyt Brnamj Qa'm 'la 'adat Al'ql Ltnmyt Mharat Altfkyr Altamly Waltwasl Alryadyaty Lda Tlmyd Alsf Alsads Alebtda'y". *Mjlt Trbwyat Alryadyat*: 19(8): 158-341.
- [32] Ryany, 'ly. (2012). "Athr Brnamj Ethra'y Qa'm 'la 'adat Al'ql Fy Altfkyr Alebda'y Walqwh Alryadyh Lda Tlab Alsf Alawl Almtwst Bmkh Almkrmh". *Rsalt Dktwrah Ghyr Mnshwrh. Klyt Altrbyh. Jam't Am Alqra. Almmklh Al'rbyh Als'wdyh*.
- [33] Samuelsson, J. (2010). "The impact of teaching approaches on students' mathematical proficiency in Sweden". *International Electronic Journal of Mathematics Education*. 5(2): 61-78.

- [34] Schoenfeld, A. H. (2007). "What is Mathematical Proficiency and How Can It Be Assessed?", Assessing mathematical proficiency". MSRI Publications. 53: 59-74, <https://doi.org/10.1017/cbo9780511755378.008>.
- [35] Shyma', Hsn. (2016). "Fa'lyt Brnamj Qa'm 'la Astratyjyat Altdrys Almtmayz Fy Tnmyt Alkfa'h Alryadyh Lda Tlab Almrhlh Althanwyh". Mjlt Trbwyat Alryadyat: 19(5), 51-102.
- [36] Sommers, W. A., & Olsen, W. (2010) "Habits of mind: Teacher's companion". The Institute for Habits of Mind. Education for a more thoughtful world. Retrieved in 8 January, 2019 from [www.instituteforhabitsofmind.com](http://www.instituteforhabitsofmind.com).
- [37] Alsyd Hsyn, Abrahym. (2016). "Fa'lyt Brnamj Qa'm 'la 'adat Al'ql Fy T'Im Alryadyat Ltnmyt Althsyl Wmharat Alhl Alebda'y Llmsklat Alryadyh Lda Tlamyd Almrhlh Ale'dadyh". Rsalt Dktwrah Ghyr Mnshwrh. Klyt Altrbyh. Jam't Bnha. Msr.
- [38] Wojcik, A. J. (2017) Developing Conceptual Understanding and Procedural Fluency in Algebra for High School Students with Intellectual Disability. Retrieved in 2 July 2019 from <https://scholarscompass.vcu.edu/etd/5151>.

## دور معلمي الاجتماعيات في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الأحمدية بدولة الكويت من وجهة نظر الطلبة

ملوح باجي الخريشا

أستاذ دكتور في قسم الأصول والإدارة التربوية- جامعة مؤتة- الأردن  
malkhrisha1@yahoo.com

علي حضيرم الهاجري

وزارة التربية- قسم الدراسات الاجتماعية- الكويت  
alialhajry1992@gmail.com

DOI: <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.8>

تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠/٣/١٧

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٠/٢/١١

### المخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور معلمي الاجتماعيات في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الأحمدية بدولة الكويت من وجهة نظر الطلبة. وتكونت عينة الدراسة من (٥٤٦) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة تكونت من (٣٨) فقرة توزعت على أربعة مجالات هي: (الانتماء والولاء، والوعي السياسي، والعمل الاجتماعي، والتسامح واحترام الآخر). وتوصلت الدراسة إلى أن درجة الموافقة على دور معلمي الاجتماعيات في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المذكورين من وجهة نظرهم أنفسهم جاءت مرتفعة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في استجابات الطلبة نحو دور معلمي الاجتماعيات في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة تعزى لكل من متغير ات: الجنس ولصالح الإناث، والصف ولصالح الصف الأعلى، والجنسية ولصالح الكويتيين، بينما لم تظهر فروق تعزى لمتغير التخصص. وفي ضوء النتائج يوصي الباحثان بعدة توصيات منها: ضرورة قيام المعلمون بتدريب الطلبة على تحمل المسؤولية من خلال تكليفهم بالواجبات، وإشراك جميع الطلبة الكويتين وغيرهم في جميع الأنشطة والفعاليات التي تعزز قيم المواطنة.

الكلمات المفتاحية: معلم الاجتماعيات؛ قيم المواطنة؛ الطلبة؛ دولة الكويت.

### المقدمة:

يشهد العالم منذ منتصف القرن المنصرم تقدماً سريعاً في مجالات العلوم والتكنولوجيا وما رافقه من تطور متسارع في وسائل الإعلام، والفضائيات، والإنترنت، ووسائل التواصل الاجتماعي تجاوزت الحدود السياسية للدول. وقد نتج عن ذلك كله تغيراً سريعاً في جميع مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية، رافقه سهولة احتكاك الثقافات بعضها ببعض؛ مما أدى إلى ظهور اتجاهات وقيم وسلوكيات وأنماط معيشية مختلفة، كان لها تأثير سلبي على الوحدة الوطنية للمجتمعات، وهويتها الثقافية الوطنية وقيمها الجوهرية، وفي هذا الشأن أشار فرج (٢٠٠١) إلى أن جميع الدول تحاول أن تهتم بإعداد أفرادها لتجعل منهم مواطنين قادرين على تحمل المسؤوليات، والمشاركة في تطوير مجتمعهم في ظل هذه التغيرات وذلك لمواجهة الإحساس بالأغتراب، وضعف الأحساس بالهوية والانتماء، وقلة المشاركة السياسية.

ويؤكد السليم (٢٠١٥) والمالكي (٢٠١٨) أن موضوع القيم يُعد موضوعاً حيوياً مرتبطاً بالأفراد؛ حيث إن القيم من العناصر الأساسية التي تؤثر في سلوكهم، واتجاهاتهم، وعلاقتهم مع مجتمعهم؛ فالقيم تلعب دوراً مهماً في تدعيم الأنظمة الاجتماعية في المجتمع، وهي التي تؤدي إلى التماسك الاجتماعي بين أفرادها، وتحافظ على المثل العليا والمبادئ المستقرة، من خلال ما تمد به من منظومة قيمية تضمن له شخصية تميزه وتجعله قادراً على مواجهة

التحديات، خاصة في ظل اختراق المجتمعات الحديثة بأفكار وقيم العولمة؛ لهذا ازدادت أهمية القيم لدى الإنسان المعاصر بسبب حاجته إلى الإحساس بثقافته وهويته وانتمائه لوطنه، كما تنوعت القيم، ومنها: الدينية، والاجتماعية، والأخلاقية، والوطنية، والمهنية، والعلمية.

وتُعد المواطنة صفة للمواطن؛ حيث انه لا يحمل صفة المواطن أو المواطنة إلا من يتمتع بالحقوق المدنية، ويخضع للواجبات التي عليه؛ فالمواطن في الدولة هو الذي يشارك في مسيرة الحكم في بلاده، ويعمل للرفي بمجتمعه في حدود ماله وما عليه، إذ أن المواطن له ثلاثة أركان يجب أن تتوفر وهي: الانتماء إلى الأرض، والمشاركة في بنائها، والمساواة مع غيره من المواطنين والحكام في اتخاذ القرارات للمصلحة العامة (الحفظي، ٢٠٠٥: ٢٨). وبناء على ذلك يمكن القول أن المواطنة هي فكرة جامعة تضم جميع المكونات الدينية والعرقية والقبلية والطائفية التي يشملها ذلك المجتمع، وهي بمثابة الرابط المشترك الذي يحقق الترابط والائتلاف الوطني بين هذه المكونات في إطار الدولة (عبد الحميد، ٢٠٠٨).

وقد أصبحت قيم المواطنة من المواضيع المهمة في تنمية البشرية وتطويرها، وهي من الأبعاد الأساسية لهذا الأمر. ويعد ازدياد الشعور بالمواطنة من التوجهات الأساسية التي من أهم مؤشرات الموقف من احترام القانون والنظام العام، والموقف من ضمان الحريات الفردية واحترام حقوق الإنسان، والتسامح وقبول الآخر، وحرية التعبير التي تعد من أهم القيم الأساسية للمواطنة (أبو حشيش، ٢٠١٠: ٢٥٣).

والمتابع لقيم المواطنة يجد أن مفاهيمها تعددت وتنوعت؛ فقد عرّفها زهاج (٢٠١٧: ١٩) بأنها "مجموعة الأخلاقيات والعادات والسلوكيات التي يمتاز بها الفرد من خلال التفاعل مع المواقف والخبرات، ويكون لها التأثير على آرائه ومعتقداته، ويتعدد بها سلوكه لبناء رؤية صحيحة حول الحقوق والواجبات التي يتضمنها انتماءه وولائه للوطن"، فيما يعرفها سرور والعزام (٢٠١٢: ٤٨٩) بأنها "مجموعة معايير وأحكام وسلوكيات منبثقة من الشريعة الإسلامية تعمل كموجهات للسلوك وضوابط للتفكير الناجم عن التفاعل بين الإنسان والأرض التي يسكنها، وما ينشأ عن هذا التفاعل من الالتزام بالحقوق والواجبات في شتى مناحي الحياة وترجمة ذلك إلى سلوكيات وصولاً إلى تكوين الإنسان الصالح وإقامة المجتمع المسلم.

وتُعد تربية قيم المواطنة عملية دائمة ومتواصلة، هدفها تكوين المواطن الصالح، وتعريفه بحقوقه وواجباته، وترسيخ سلوكه وتطوير مستوى مشاركته في المجتمع الذي ينتمي إليه، فالتربية على المواطنة في جوهرها تهدف إلى جعل المواطن مسؤولاً كامل المسؤولية، ومشاركاً بشكل فعال في مجتمعه (العقيل والحياري، ٢٠١٤: ٥٢١). كما تكمن أهميتها في كونها عملية دائمة وشاملة هدفها الأسمى هو تنمية الشعور بالانتماء للوطن والاعتزاز به، وغرس الاتجاهات الوطنية، والتفاهم والتعاون بين المواطنين، واحترام النظم والتعليمات.

ويرى كل من: خضر (٢٠١١)، والعوامرة، والزبون (٢٠١٤) وهمفريس (Humphreys, 2011) أن تحقيق لأهداف يتطلب ترجمتها إلى إجراءات عملية وتضمينها في برامج إعداد المعلمين والمناهج والكتب الدراسية ووسائل الاعلام. وبالتالي تحول المواطنة من مجرد شعارات يتم تلقينها للطلبة إلى وعي وإيمان بالدور الكبير الذي يمكن أن يلعبه هؤلاء الطلبة في مستقبل بلادهم في تحقيق التقدم والرخاء (الغريبية، ٢٠١٥: ١٢).

وهناك مجموعة من القيم الأساسية التي تمثل المواطنة أشار إليها (المدهون، ٢٠١٢؛ البدارنة والمومني ولبابنة والعقيل، ٢٠١٧: ٢٠١٧) (Bassel, 2012).

١. الانتماء والولاء الوطني: حاجة أساسية في أعماق الفرد، ينبغي التأكيد عليها والاهتمام بغرسها وترسيخها في نفوسهم لتأكيد وفائهم وولائهم لوطنهم، وليزدادوا اعتزازاً به والعمل من أجل تقدمه وإعلاء شأنه، والحفاظ على مكتسباته، وتعظيم إنجازاته، والدفاع عنه والحفاظ على أمنه واستقراره.
٢. الوعي السياسي: معرفة الطلبة للواقع السياسي والاجتماعي والتنظيمات السياسية والأحداث الجارية على المستوى المحلي والعالمي، وإدراكهم لحقوقهم وواجباتهم السياسية؛ بما يدفعهم للتأثير والمشاركة الفعالة في الحياة السياسية لمجتمعهم.
٣. المشاركة المجتمعية: تعمل على تنظيم جهود الأفراد والجماعات والأجهزة الرسمية وغير الرسمية في المجتمع؛ عبر التنسيق والتكامل فيما بينها بشكل تطوعي لخدمة الأهداف والمصالح المشتركة؛ بهدف تحقيق مستوى أفضل من العلاقات والتفاعل البناء بين مكونات المجتمع، وضمان حياة أفضل لأبنائه، ومن أبرز سمات المواطنة أن يكون المواطن مشاركاً في الأنشطة المجتمعية، وفي مقدمتها الأعمال التطوعية، فكل عمل يقوم به المواطن من أجل وطنه بجسد روح المواطنة الحقيقية.

٤. الديمقراطية: ركيزة أساسية في بنية المواطنة، ويرى باسيل (Bassel, 2012) أن المواطنة مفتاح لفهم الديمقراطية؛ وهذا يعني ضرورة احترام كل مواطن لحقوق المواطن الآخر، والدفاع عن حقوق الآخرين مثلما يدافع عن حقوقه، فضلاً عن ممارسة هذه الحقوق بحرية.

٥. قيم التسامح واحترام الآخر: ضرورة وجودية، لا يمكن أن تستمر الحياة البشرية بدونها، لتنوّع الطبائع والميول والطموحات، وتعدد أشكال الممارسات العقائدية، وتمايز المنطلقات الفكرية؛ وهذا التنوع إيجابي يؤدي إلى تحسين نوعية الحياة وفتح الخيارات أمام الإنسان، وهو ما يستوجب المساواة بين جميع الناس في الحقوق الثقافية والدينية والإنسانية، و يشكل التسامح البيئة الملائمة لإقامة المجتمع المدني وإرساء قواعد التعددية وقبول الاختلاف في الرأي والفكر واحترام سيادة القانون.

تتمثل أهمية تنمية قيم المواطنة بأنها الأسلوب الأمثل للتصدي لمخاطر النتائج السلبية للغزو الفكري والثقافي والسياسي والاجتماعي. ويشير براهيم (٢٠٠٨) إلى أنها: تدعم وجود الدولة الحديثة، والدستور الوطني، وتنمي القيم الديمقراطية، والحفاظ على استقرار المجتمع، وتنظيم العلاقات بين المواطنين، وتعريفهم بحقوقهم وواجباتهم الأخلاقية والسلوكية. كما يؤكد إبراهيم وإبراهيم (٢٠٠١) على أهمية تنمية قيم المواطنة للمجتمعات حيث إنها مسألة أمن قومي ونوع من أنواع التربية الوقائية التي يجب إتباعها وتعزيزها لدى الطلبة.

وفي هذا المجال يرى طه وعبد الحكيم (٢٠١٣) بأن تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة هي الأساس في مواجهة التحديات الحاضرة والمستقبلية التي تحيط بالمجتمع؛ فعقول المواطنين هي الأسلوب الأكثر أهمية للتصدي لهذه التحديات، وهذه العقول هي التي بينها ويشحذها المعلم عموماً، ومعلم الدراسات الاجتماعية على وجه الخصوص.

وعلى الرغم من إرتباط قيم المواطنة بعدد من المواد الدراسية، فإن مادة الاجتماعيات من أكثر المواد المدرسية أهمية فيما يتعلق بتنشئة المواطن الصالح، وهذا ما أكدته نتائج بعض الدراسات (Yusuf, Jekayinfa; & Saliu, 2011; Rapoprt, 2009; Iftikhar, 2006)، العدوان وبني مصطفى، (٢٠١٥) والتي أوضحت أن دور معلم الدراسات الاجتماعية يقوم أساساً على تزويد الطلبة بالمهارات والمعرفة القائمين على قيم المواطنة الصحيحة بالشكل الذي يمكنهم من التصدي ومواجهة كافة التحديات المستقبلية التي قد يتعرض لها مجتمعهم، نتيجة للتغيرات العالمية الناتجة عن العولمة. فتنمية هذه القيم هي من المهام الرئيسية التي يقوم بها معلم الاجتماعيات، فهو يلعب دوراً أساسياً في غرس مفاهيم قيم المواطنة لدى الطلبة وتكوين وبناء شخصياتهم وتوجيه سلوكهم وتعديل مواقفهم واتجاهاتهم، وحقوقهم وواجباتهم. (أبوسنينة وغانم، ٢٠١١)، وكذلك أشارت دراسة وليامز (Williams, 2002) إنه على المعلم أن يتحمل المسؤولية في تنمية المواطنة لدى الطلبة من خلال الممارسات الديمقراطية التي يقوم بها داخل غرفة الصف، ليكون قدوتهم في سلوكه.

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يُعد بناء الإنسان المواطن الصالح من أهم الأهداف التي يجب أن تعمل على تحقيقها كل المؤسسات التربوية وخاصة المدرسة. وقد أكدت بعض الدراسات كدراسة الغافر والسعيد والحامدي (٢٠١٥)، ودراسة المنذري (٢٠١٤)، ودراسة رمضان ويوسف (٢٠١٤) على ضرورة تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة. وأشارت دراسة بو طبال ويحي (٢٠١٦) إلى أن المدرسة تؤدي دوراً مهماً في اكتساب الطلبة لقيم المواطنة في شتى المجالات القانونية والسياسية، وأهمية صياغة قيم المواطنة بشكل مباشر في جميع المناهج الدراسية. أما دراسة يوسف، والقصبي، وجورج، ومرجان (٢٠١٤) فقد أظهرت ضعف دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة في ضوء التحولات السياسية التي شهدتها جمهورية مصر العربية خلال السنوات القليلة الماضية. كما أوصت دراسة العتيبي (٢٠١٦) بأهمية تفعيل دور الموجهين في مجال نشر القيم الوطنية في المدارس في دولة الكويت وترسيخها؛ لذلك أصبحت قيم المواطنة محل اهتمام متزايد من وزارة التربية الكويتية بنشر وحدات دراسية خاصة بالمواطنة وقيمتها في المناهج المدرسية، وخاصة مناهج التربية الاجتماعية. كما أكدت على غرس قيم المواطنة وتنميتها في شخصية الطالب من خلال معلم الاجتماعيات، الذي يقوم بتوجيه سلوك الطلبة، والعدل في معاملتهم، والعمل على تلبية احتياجاتهم، ومراعاة ظروفهم وإمكاناتهم، الأمر الذي يمكن أن يعزز قيم المواطنة لديهم. كما إن الطالب في هذه المرحلة تكون لديه قابلية أكثر لاكتساب هذه القيم. وقد لاحظ الباحثان أن ممارسة قيم المواطنة في المدارس الثانوية ليست فعالة بالشكل المطلوب. ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لتوضيح دور معلمي الاجتماعيات في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر الطلبة. وقد سعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما دور معلمي الاجتماعيات في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الأحمدى بدولة الكويت من وجهة نظر الطلبة؟  
السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha=0.05)$  في متوسطات استجابات الطلبة نحو دور معلمي الاجتماعيات في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الأحمدى بدولة الكويت من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الجنس؟  
السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha=0.05)$  في متوسطات استجابات الطلبة نحو دور معلمي الاجتماعيات في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الأحمدى بدولة الكويت من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الصف؟  
السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha=0.05)$  في متوسطات استجابات الطلبة نحو دور معلمي الاجتماعيات في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الأحمدى بدولة الكويت من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الجنسية؟  
السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha=0.05)$  في متوسطات استجابات الطلبة نحو دور معلمي الاجتماعيات في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الأحمدى بدولة الكويت من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير التخصص؟

#### أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

١. التعرف على دور معلمي الاجتماعيات في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الأحمدى بدولة الكويت من وجهة نظر الطلبة.
٢. بيان اثر متغيرات الدراسة (الجنس، والصف، والجنسية، والتخصص) على دور معلمي الاجتماعيات في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية.
٣. تقديم توصيات قد تساهم في رفع الوعي لدى معلمي الاجتماعيات بدورهم في غرس وتنمية قيم المواطنة لدى الطلبة.

## أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة النظرية والعملية من خلال الآتي:

١. تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في حداثة موضوعها، والحاجة للبحث فيه.
٢. تعد هذه الدراسة امتداداً للدراسات السابقة التي تناولت موضوع قيم المواطنة.
٣. قد تثير هذه الدراسة الرغبة لدى الباحثين لإجراء دراسات وأبحاث تتعلق بموضوع قيم المواطنة في مراحل دراسية أخرى وفي مناطق مختلفة، واستخدام أساليب وأدوات بحثية غير التي استخدمت في هذه الدراسة.
٤. يأمل الباحثان من هذه الدراسة توجيه أنظار معلمي الاجتماعيات إلى الاهتمام بدورهم في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية.
٥. كما يمكن أن تكمن الفائدة في نتائجها التي قد تعود على معلمي المرحلة الثانوية ومديري المدارس الثانوية، وأصحاب القرار بوزارة التربية بدولة الكويت وهي إمكانية تعزيز قيم المواطنة في المدارس.
٦. قد يستفيد من النتائج القائمين على تطوير المناهج والبرامج التدريبية التي تزيد من مهارات المعلمين في مجال تنمية قيم المواطنة.
٧. لفت انتباه القائمين على النظام التعليمي والمعلمين إلى أهمية منظومة القيم وتأثيرها على سلوكيات الطلبة، وأهمية قيم المواطنة بشكل خاص في بناء شخصية طالب المرحلة الثانوية ليكون قادراً على مواجهة التحديات السياسية والاجتماعية الناتجة عن العولمة.

## التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

تناولت الدراسة بعض التعريفات وذلك على النحو الآتي:

الدور: يعرف الدور بأنه مجموعة الأنشطة المقصودة الهادفة المحددة في ضوء معايير عملية يمكن ملاحظتها وقياسها، وهو مجموعة من الأنشطة السلوكية التي يتوقع أن يقوم بها الفرد الذي يشغل مكانة اجتماعية معينة في المجتمع (حسام ومعبد، ٢٠٠٣: ٢٨٨). ويعرف الدور إجرائياً: بأنه مجموعة من المهام والواجبات والأنشطة التي يقوم بها معلم الاجتماعيات في محافظة الأحمدى بدولة الكويت من أجل غرس قيم المواطنة وتنميتها لدى الطلبة، ويقاس في من خلال استجابة افراد العينة على فقرات الاداة التي قام الباحث بتطويرها.

معلم الاجتماعيات: جميع المعلمين الذين يحملون مؤهلات علمية في تخصصات (تاريخ، أو جغرافيا، ودراسات اجتماعية) ويدرسون هذه التخصصات في المدارس، ويقصد بهم في هذه الدراسة المعلمون الذين يدرسون هذه المباحث في المرحلة الثانوية في محافظة الأحمدى بدولة الكويت

القيم: تعرف على انها مجموعة من المعايير والاحكام تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية، بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته يراها جيدة بتوظيف امكانياته، وتتجسد خلال الاهتمامات او الاتجاهات او السلوك العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة وغير مباشرة ( أبو العينين واخرون، ٢٠٠٣ : ٢٣٦). وتعرف إجرائياً: بأنها مجموعة من المفاهيم والمبادئ الاساسية والمثل العليا التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمواطنة التي يحاول المعلمون في محافظة الأحمدى بدولة الكويت غرسها وتنميتها لدى الطلبة.

المواطنة: هي أن يعرف الفرد حقوقه ويؤدي واجباته عن طريق التربية الوطنية، وتتميز المواطنة بنوع خاص من ولاء المواطن لوطنه وخدمته في اوقات السلم والحرب، والتعاون مع المواطنين الاخرين عن طريق العمل المؤسساتي والفردى الرسمي والتطوعي في تحقيق الاهداف التي يصبو لها المجتمع، وتوحد من أجلها الجهود وترسم الخطط وتوضع الموازنات ( بدوي، ١٩٨٢: ٦٢).

قيم المواطنة: وهي مجموعة معايير وأحكام وسلوكيات منبثقة من الشريعة الإسلامية تعمل كموجهات للسلوك وضوابط للتفكير الناجم عن التفاعل بين الإنسان والأرض التي يسكنها، وما ينشأ عن هذا التفاعل من الالتزام بالحقوق والواجبات في شتى مناحي الحياة وترجمة ذلك إلى سلوكيات وصولاً إلى تكوين الإنسان الصالح (سرور والعزام، ٢٠١٢، ٤٨٩). وتُعرف إجرائياً بالدرجة الكلية لاستجابة أفراد العينة على فقرات أداة الدراسة. المحددة

## حدود ومحددات الدراسة:

اشتملت الدراسة على الحدود والمحددات الآتية:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على موضوع تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية في الصف الحادي عشر والثاني عشر.
- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على مدارس المرحلة الثانوية الحكومية في محافظة الأحمدى.
- الحدود الزمنية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠.
- الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الأحمدى بدولة الكويت.
- تحدد نتائج الدراسة بمدى تمثيل عينة الدراسة لمجتمعها ومدى صدق وثبات الاداة التي قام الباحثان بتطويرها.

## الدراسات السابقة:

يستعرض الباحثان مجموعة من الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وسيتم عرضها حسب تسلسلها التاريخي من الأحدث إلى الأقدم على النحو التالي:

- أجرى الخزاعلة (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة الطلبة الدارسين لمادة التربية الوطنية في جامعة آل البيت للقيم الوطنية من وجهة نظرهم. تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة. ولجمع معلومات الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (٣٠) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وهي: القيم السياسية، والقيم الاجتماعية، والقيم الاقتصادية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة الطلبة الدارسين لمقرر التربية الوطنية للقيم الوطنية كانت متوسطة، وتوصلت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لمدى تحقق القيم السياسية، والقيم الاجتماعية في مقرر التربية الوطنية تعزى لمتغير الجنس، بينما وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لمدى تحقق القيم الاقتصادية في مقرر التربية الوطنية تعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لمدى تحقق القيم السياسية والقيم الاجتماعية والقيم الاقتصادية في مقرر التربية الوطنية تعزى لمتغير الكلية.
- أما دراسة المالكي (٢٠١٨) فقد هدفت إلى الكشف عن القيم التربوية المتضمنة في كتاب اللغة العربية الأول الكفايات اللغوية للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية. واستخدمت تحليل المحتوى كأداة للدراسة. وكان من أبرز النتائج: بلغ مجموع القيم التي تم التوصل إليها (٦١) قيمة، بتكرار بلغ (٢١٠) تكرارات، توزعت على ستة مجالات رئيسية، وهي: الديني، والاجتماعي، والأخلاقي، والوطني، والمهني، والعلمي؛ حيث جاء مجال القيم الدينية في المرتبة الأولى، ثم مجال القيم الاجتماعية في المرتبة الثانية، ومجال القيم العلمية في المرتبة الثالثة، ومجال القيم الأخلاقية في المرتبة الرابعة، ومجال القيم المهنية في المرتبة الخامسة، وأخيراً مجال القيم الوطنية في المرتبة السادسة.
- بينما هدفت دراسة الحربي وسويلم (٢٠١٧) إلى توضيح الأطر النظرية لقضية المواطنة وآليات تنميتها لدى طلبة جامعة جيزان في السعودية، ورصد جهود الجامعة في تنمية المواطنة لدى طلبتها من خلال ممارسة الأنشطة الطلابية، كما هدفت إلى الكشف عن وجهات نظر طلبة الجامعة فيما يتعلق بدور الأنشطة الطلابية في تنمية المواطنة لديهم، وبيان مدى اختلاف وجهة نظرهم تبعاً للتخصص والسنة الدراسية. تكونت عينة الدراسة من (٣٠٥) طالباً من طلبة الجامعة. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان ببناء استبانة تكوّنت من (٣١) فقرة توزعت في (٥) محاور رئيسية (الثقافي، والاجتماعي، والرياضي، والمسرحي، والإبداعي). وأظهرت نتائج الدراسة أن وجهة نظر الطلبة من حيث مساهمة النشاط الثقافي والاجتماعي في تنمية المواطنة لديهم جاءت بدرجة كبيرة جداً، وبالنسبة للنشاط الرياضي والمسرحي والإبداعي قد جاءت بدرجة كبيرة، أما النشاط الكشفي فقد جاءت بدرجة متوسطة، كما بيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات الدراسة. أما على مستوى القيم الفرعية فقد أظهرت النتائج تكرار بعض القيم على حساب البعض الآخر.
- وقام العتيبي (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى دور موجبي التربية الفنية في تعزيز قيم المواطنة من وجهة نظر المعلمين في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. وتكونت عينة الدراسة من (٥٢٥) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن دور موجبي التربية الفنية في تعزيز قيم المواطنة من وجهة نظر المعلمين في المرحلة الابتدائية كانت بدرجة تقدير متوسط، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، والتخصص، والخبرة.
- أما دراسة الغافر والسعيد والحامدي (٢٠١٥) فقد حاولت الكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية والعلوم الاجتماعية لقيم المواطنة في التفاعل الصفي من وجهة نظر المشرفين التربويين بسلطنة عمان. تكونت عينة الدراسة من (٧٥) مشرفاً ومشرفة من مشرفي ولتربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية. وتم إعداد استبانة مكونة من (٣٠) عبارة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المعلمين لقيم المواطنة في التفاعل الصفي جاءت متوسطة، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين والمشرفات تعزى لمتغير الجنس. كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مشرفي التربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية تعزى لمتغير التخصص.
- وكذلك أجرت المنذري (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها لأدوارهم في غرس قيم المواطنة في نفوس طلبتهم من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. بلغ حجم العينة ٧٨٣ طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً. ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم استبانة استهدفت طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر في سلطنة عمان من محافظة مسقط، ومحافظة شمال الباطنة. وقد أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين الذكور والمعلمات الإناث في مستوى غرس قيم المواطنة في نفوس الطلبة وكانت الفروق لصالح المعلمات الإناث،
- بينما قام رمضان ويوسف (٢٠١٤) بدراسة هدفت إلى قياس مفاهيم المواطنة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي ودرجة إسهام المعلمين في تنميتها لدى الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (٧٠) معلماً ومعلمة لمادة الدراسات الاجتماعية في محافظة اللاذقية في سوريا. وأظهرت نتائج الدراسة أن مفاهيم البعد الوطني كانت من أكثر المفاهيم تكراراً في المنهج، أما مفاهيم البعد المدني فقد جاءت في المرتبة الأخيرة، كما

أشارت النتائج أن المعلمين يسهمون في تنمية مفاهيم المواطنة لدى الطلبة لا سيما في البعد المتعلق بالبيئة، والبعد الوطني، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إسهام المعلمين حسب متغيرات الجنس والمؤهل، في حين وجدت فروق حسب متغير الخبرة لصالح المعلمين الذي تجاوزت خبرتهم أكثر من (٦) سنوات.

- كما أجرى أودوكبونج وأوكون (Udoukpong & Okon, 2012) دراسة هدفت إلى قياس مدى استعداد وجاهزية المعلمين لتعزيز قيم المواطنة وأهدافها في مادة الدراسات الاجتماعية، حيث تم تطبيق الدراسة على معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها في مدارس العاصمة النيجيرية. وأظهرت نتائج الدراسة أن أغلب المعلمين في نيجيريا ينظرون إلى مادة الدراسات الاجتماعية كوسيلة لتعزيز الانخراط الاجتماعي، وإعداد الطلبة للتكيف والتلاؤم مع التركيب الاجتماعي في المدرسة والمجتمع من خلال نموذج نقل المواطنة. كما أكدت الدراسة على أن مادة الدراسات الاجتماعية هي المادة الأكثر قدرة على تعزيز قيم المواطنة لدى طلبة المدارس.
- بينما هدفت دراسة مارتن وياب (Martin and Yap, 2011) إلى التعرف إلى فهم الطلبة في سنغافورة للمواطنة من خلال المسارات التعليمية. وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالباً وطالبة موزعين على (١٦) مدرسة ثانوية. وأظهرت نتائج الدراسة تبايناً في فهم الطلبة لدورهم كمواطنين، وبينت أن الطلبة لديهم نقص في معرفة حقوقهم السياسية والديمقراطية، كذلك أظهرت النتائج إن جميع الطلبة وصفوا المواطنة من حيث مسؤولياتهم الخاصة نحو الدولة، مثل إطاعة القوانين والمشاركة في التصويت، وبين بعضهم إن مفهوم المواطنة لديه هو المحافظة على بيئة نظيفة، أما البعض الآخر فقد بين أن المواطن الصالح هو الذي يطيع قوانين بلاده وله مستوى عالٍ من الثقة في الحكومة ومؤسساتها ودورها في تأمين الرفاه الاجتماعي للمواطنين.
- وأجرى فورد (Ford, 2011) دراسة هدفت إلى التعرف على أسس التنشئة السياسية وتعليم المواطنة للشباب القاصرين، حيث تم استعراض أسس القيم السياسية التي تحتوي عليها المناهج المدرسية في مدارس ولاية جورجيا الأمريكية، والهادفة إلى إنشاء جيل يتمتع بالقدر المناسب من قيم المواطنة والولاء والانتماء. وقد تم تطبيق الدراسة على (١٥١) فرداً من الفئة العمرية (١٣-٢٤) سنة من الطلبة في مدارس ولاية جورجيا، وبواقع (٥٦٪) من الذكور و (٣٩٪) من الإناث، وتوزعت العينة على الأمريكيين من أصل أفريقي بواقع (٥٨٪) من إجمالي العينة، و (٣٨٪) من البيض القوقازيين، و (٣٪) من ذوي الأصول اللاتينية، بالإضافة إلى (١٪) من فئات أخرى. وتوصلت نتائج الدراسة إلى إن تشجيع الطلبة على المشاركة في الأنشطة داخل المدرسة يطور من تفكيرهم ومدى قدرتهم على تحمل المسؤولية ما يؤهلهم للمشاركة في الحياة المجتمعية واتخاذ القرارات السليمة.
- وأجرى يلماز وتسدان (Yilmaz & Tasdan, 2009) دراسة هدفت إلى استطلاع وجهات نظر معلمي المدارس الابتدائية في تركيا وتصوراتهم حول المواطنة، والعدالة التنظيمية، كما هدفت إلى تحديد ما إذا كانت هذه التصورات تختلف تبعاً لمتغيرات الجنس، وتخصص المعلم في الجامعة، والأقدمية في الخدمة. واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من جزأين سلوك المواطنة للمدارس والعدالة التنظيمية وطبقت على عينة مكونة من (٢٣٨) معلماً ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن لدى المعلمين اتجاهات إيجابية نحو المواطنة، كما أظهرت النتائج أن تصورات المعلمين لا تختلف تبعاً لمتغيرات الجنس، وتخصص المعلم في الجامعة، والأقدمية.
- وقام كوتسليني (Koutselini, 2008) بدراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات الطلبة المعلمين نحو المواطنة في قبرص. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤٣) طالباً وطالبة من طلبة قسم التربية في جامعة قبرص. واستخدمت الباحثة استبانة لتحقيق أهداف الدراسة، وأظهرت النتائج تقدماً في الاتجاهات نحو المواطنة بشكل إيجابي، كذلك أظهرت سلسلة متصلة من المفاهيم حول المواطنة والتي تتماشى مع الخطاب حول حقوق الإنسان.
- كما قام جوين (Gwen, 2008) بدراسة حاولت توضيح مفهوم المواطنة من وجهة نظر الشباب في جمهورية التشيك تجاه مفهوم المواطنة عقب حقبة الحكم الشيوعي للبلاد. وتبنت الدراسة أسلوب جمع البيانات القائم على المقابلات الشخصية المعمقة. وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) فرداً من طلبة جامعة تشارلز في العاصمة التشيكية. وأظهرت النتائج أن تصورات الطلبة تجاه مفهوم المواطنة تمثلت في التحلي بالترعة الوطنية والانتماء للوطن، والتمتع بالحريات والحقوق والمساواة.

يتضح من استعراض الدراسات السابقة ما يلي:

اختلفت بعض الدراسات في الأهداف التي سعت إلى تحقيقها؛ فمن هذه الدراسات ما سعى إلى الكشف عن التصورات حول المواطنة كدراسات كل من: كوتسليني (Koutselini, 2008)، ويلماز وتسدان (Yilmaz & Tasdan, 2009)، ومارتن وياب (Martin and Yap, 2011)، ومنها ما هدف إلى الكشف عن موضوعات أخرى، كدراسة المالكي (٢٠١٨) التي هدفت إلى الكشف عن القيم التربوية المتضمنة في كتاب اللغة العربية الأول، ودراسة العتيبي (٢٠١٦) التي سعت إلى التعرف إلى دور موجبي التربية الفنية في تعزيز قيم المواطنة، ودراسة المنذري (٢٠١٤) التي هدفت إلى التعرف إلى مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها لأدوارهم في غرس قيم المواطنة، ودراسة الخزاعلة (٢٠١٨) التي هدفت التعرف إلى درجة ممارسة الطلبة الدارسين لمادة التربية الوطنية في جامعة آل البيت للقيم الوطنية، ودراسة الحربي وسويلم (٢٠١٧) التي سعت إلى التعرف إلى بيان الأطر النظرية لقضية المواطنة وآليات تنميتها لدى طلبة الجامعة، ودراسة الغافر والسعيد والحامدي (٢٠١٥) التي هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية لقيم المواطنة في التفاعل الصفّي، ودراسة رمضان ويوسف (٢٠١٤)، ودراسة أودوكبونج وأوكون (Udoukpong & Okon, 2012) التي هدفت

إلى قياس مفاهيم المواطنة في كتاب الدراسات الاجتماعية ودرجة إسهام المعلمين في تنميتها لدى الطلبة، ودراسة فورد (Ford, 2011) التي هدفت إلى تعرف أسس التنشئة السياسية وتعليم المواطنة للشباب القاصرين، ودراسة جوين (Gwen, 2008) التي هدفت إلى توضيح مفهوم المواطنة من وجهة نظر الشباب.

اشتركت هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في استخدامها للاستبانة كأداة للدراسة، واتباع المنهج الوصفي، واختلفت مع دراسة مارتين وياب (Martin and Yap, 2011) التي استخدمت أسلوب المقابلة، ودراسة المالكي (٢٠١٨)، ودراسة العدوان وبنى مصطفى (٢٠١٥) في بناء برنامج تدريبي. كذلك تباينت المجتمعات التي تم اختيارها في الدراسات السابقة حيث تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من حيث الفئة المستجيبة إذ أن مجتمع الدراسة الحالية من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الأحمدى بدولة الكويت. وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في إثراء الجانب النظري للدراسة، واختيار المتغيرات، وتطوير الأداة، واختيار منهج الدراسة والأساليب الإحصائية المتبعة، ومناقشة النتائج وتفسيرها. وأمتازت هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة بأنها تبحث في دور معلمي الاجتماعيات في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الأحمدى بدولة الكويت من وجهة نظر الطلبة وهو موضوع لم تتناوله أي من الدراسات السابقة.

## الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة. وأهدافها مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة الأحمدى بدولة الكويت والبالغ عددهم (١١٧٧٣) طالباً وطالبة، منهم (٥٩٠٠) طالباً و(٥٨٧٣) طالبة حسب احصاءات قسم التخطيط في المديرية للعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠. عينة الدراسة: تم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٥٤٦) طالباً وطالبة، شكلت ما نسبته (٤,٦٤٪) من مجتمع الدراسة والجدول (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة:

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والصف والجنسية والتخصص

المتغير	فئة المتغير	العدد
الجنس	ذكر	٢٧١
	أنثى	٢٧٥
المجموع		546
الصف	١.ث	٢٦٨
	٢.ث	٢٧٨
المجموع		٥٤٦
الجنسية	كويتي	٥٠٢
	غير كويتي	٤٤
المجموع		٥٤٦
الفرع	علمي	٢٧٠
	أدبي	٢٧٦
المجموع		٥٤٦

## أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطوير استبانة بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة ومراجعة الدراسات السابقة مثل دراسات: (العتيبي، ٢٠١٦) و(العقيل والحياري، ٢٠١٤) و(العوامرة والزبون، ٢٠١٤) و(المنذري، ٢٠١٤)، حيث تكونت بصورتها النهائية من (٣٨) فقرة توزعت في أربعة مجالات هي: الانتماء والولاء، والوعي السياسي، والعمل الجماعي، والتسامح واحترام الغير.

## صدق المحتوى:

تم التحقق من دلالات الصدق باستخدام صدق المحكمين من خلال توزيع الاستبانة بصورتها الأولية على (١٨) محكماً من أساتذة الجامعات الأردنية والكويتية (جامعة الكويت-الجامعة الأردنية-الجامعة الهاشمية-جامعة مؤتة)، وتم الأخذ بأرائهم واقتراحاتهم وتعديلاتهم، حيث لم يتم حذف أي من فقرات الاستبانة، في ضوء تعديلاتهم، وذلك بنسبة اتفاق (٨٠٪).

كما تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام صدق الاتساق الداخلي بحساب الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة على المجال الذي تنتمي إليه الفقرة على عينة استطلاعية بلغت (٤٧) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من داخل المجتمع ولم يتم إدخالهم في عينة الدراسة، والجدول (٢) يبين معاملات الارتباط:

جدول (٢): صدق البناء الداخلي للأداة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على الفقرة والدرجة الفرعية على المجال الذي تنتمي له الفقرة.

الفترة	معامل الارتباط	الفترة	معامل الارتباط	الفترة	معامل الارتباط	الفترة	معامل الارتباط
الانتماء والولاء	الوعي السياسي	العمل الاجتماعي	التسامح واحترام الآخر	١	١٢	٢١	٢٩
**،٠٦٢٣	*،٠٣٤٢	*،٠٣٧٩	*،٠٣٤٨	٢	١٣	**،٠٥٠٢	**،٠٥١٤
*،٠٤١٦	**،٠٤٢٢	**،٠٥٦٧	*،٠٣٨١	٣	١٤	**،٠٥٦٧	*،٠٣٨١
**،٠٥٢١	**،٠٧١٦	**،٠٦٢٠	*،٠٦١٨	٤	١٥	**،٠٦٢٠	*،٠٦١٨
**،٠٥١٧	**،٠٥٣٩	**،٠٥٥٢	*،٠٣٧٦	٥	١٦	**،٠٥٥٢	*،٠٣٧٦
**،٠٥٢٧	**،٠٧٩٠	**،٠٤٦٦	**،٠٤٥٧	٦	١٧	**،٠٤٦٦	**،٠٤٥٧
**،٠٤٨١	**،٠٤٥٦	**،٠٤١٤	**،٠٤٧٨	٧	١٨	**،٠٤١٤	**،٠٤٧٨
**،٠٥٦٨	*،٠٣٨٣	**،٠٥١٥	**،٠٥٧٢	٨	١٩	**،٠٥١٥	**،٠٥٧٢
**،٠٤١٣	*،٠٣٦٥		**،٠٤٤٤	٩	٢٠		**،٠٤٤٤
**،٠٤٠٩	*،٠٦١٩		*،٠٣٩٢	١٠			*،٠٣٩٢
**،٠٥٩٢				١١			
**،٠٧٥٧							

(\*) دالة عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) ، (\*\*) دالة عند مستوى الدلالة ( $0.01 \geq \alpha$ )

يتبين من الجدول (٢) بأنه تحقق للاستبانة مؤشرات صدق بناء داخلي جيدة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠،٣٤٢-٠،٧٥٧). كما تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة على المجال والدرجة الكلية على الاستبانة كما في الجدول (٣):

جدول (٣): معامل الارتباط بين الدرجة على المجال والدرجة الكلية على الاستبانة

معامل الثبات	المجال
**،٠٧٦٢	الانتماء والولاء
**،٠٧٦٥	الوعي السياسي
**،٠٦٣٧	العمل الاجتماعي
**،٠٧٤٨	التسامح واحترام الآخر

(\*\*) دالة عند مستوى الدلالة ( $0.01 \geq \alpha$ )

ثبات الاستبانة:

تم التحقق من دلالات ثبات الاستبانة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي على ذات العينة الاستطلاعية (ن=٤٧)، والجدول (٤) يبين معاملات ثبات الاستبانة:

جدول (٤): معاملات ثبات الاستبانة

كرونباخ ألفا	المجال
٠،٨٨	الانتماء والولاء
٠،٨٦	الوعي السياسي
٠،٨٣	العمل الاجتماعي
٠،٨٧	التسامح واحترام الآخر
٠،٩٠	الكلية

يتبين من الجدول (٤) أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للاستبانة ككل بلغ (٠،٩٠) وللمجالات تراوح بين (٠،٨٣-٠،٨٨).

تصحيح الاستبانة:

تم الاستجابة على الاستبانة بحسب تدرج Likert الخماسي بدرجات موافقة: كبيرة جداً، وكبيرة، ومتوسطة، ودرجة غير موافق كبيرة، وغير موافق بدرجة كبيرة جداً)، وتعطى الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، ويتم الحكم على درجة الموافقة بالاعتماد على المعيار التالي:

المتوسط الحسابي	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
٢،٣٣-١	منخفض
٣،٦٦-٢،٣٤	متوسط
٥-٣،٦٧	مرتفع

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشته ونصه: ما دور معلمي الاجتماعيات في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية؟ للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (٥) يبين ذلك:

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات دور معلمي الاجتماعيات في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية مرتبة تنازلياً حسب

## المتوسط الحسابي

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
الانتماء والولاء	٤,٠٧	٠,٧٩	١	مرتفع
الوعي السياسي	٤,٠٢	٠,٨١	٢	مرتفع
العمل الاجتماعي	٣,٨٩	٠,٨٥	٣	مرتفع
التسامح واحترام الآخر	٣,٧٤	٠,٩١	٤	مرتفع
الكلية	٣,٩٤	٠,٧٣	-	مرتفع

يلاحظ من خلال الجدول (٥) أن دور معلمي الاجتماعيات في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية جاء بمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي (٣,٩٤) وانحراف معياري (٠,٧٣)، حيث جاء مجال (الانتماء والولاء) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (٤,٠٧) وانحراف معياري (٠,٧٩)، بينما جاء مجال التسامح واحترام الآخر في المرتبة الأخيرة بمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي (٣,٧٤) وانحراف معياري (٠,٩١). وهذا ما أشارت إليه دراسة أودوكبونج وأكون (Ydoukpong&Okon, 2012). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الحري وسويلم، ٢٠١٧) والتي أظهرت إن دور الأنشطة الطلابية في تنمية المواطنة لدى الطلبة جاءت بمستوى مرتفع. بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة (الخرزاعلة، ٢٠١٨) والتي أشارت إلى أن ممارسة الطلبة لقيم المواطنة جاءت متوسطة، وتختلف مع دراسة (العتيبي، ٢٠١٦) التي أظهرت أن دور موجهي التربية الفنية في تعزيز قيم المواطنة جاء بدرجة متوسطة. وتختلف أيضاً مع دراسة (الغافر والسعدي والحامدي، ٢٠١٥) والتي أشارت إلى إن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لقيم المواطنة جاءت متوسطة. كما وتختلف مع دراسة (يوسف، والقصي، وجورج، ومرجان، ٢٠١٤) التي كشفت عن وجود ضعف في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بجمهورية مصر العربية. وقد يرجع السبب في أن دور معلمي الاجتماعيات في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية جاء بمستوى مرتفع، إلى أن معلمي الاجتماعيات في الكويت متفتحون بما فيه الكفاية على قيم المواطنة، كمؤشر على حداثة المدرسة وانسجامها مع متطلبات العصر، كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن المعلم يشكل محوراً أساسياً في العملية التعليمية، ويتوفر لديه الوعي الكافي في أهمية تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة، نظراً لتأثيرهم الإيجابي والفعال على الطالب، ولا يقتصر دوره على تلقين المعارف والقيم لطلبه، وإنما يتعداها إلى كونه قدوة يمارس هذه القيم مع طلابه داخل المدرسة. وقد يعزى ذلك أيضاً إلى أن أغلب معلمي الاجتماعيات في الكويت ينظرون لمادة الدراسات الاجتماعية كوسيلة للانخراط وإعداد الطلبة للتكيف مع المجتمع والمدرسة، من خلال نقل نموذج المواطنة، على اعتبار أن مادة التربية الاجتماعية من أكثر المواد قدرة على تعزيز المواطنة. وقد يعزى السبب في حلول مجال (الانتماء والولاء) في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع إلى وعي المعلمين في تعزيز الانتماء الوطني لدى طلبتهم، وذلك من خلال توظيف الفعاليات المدرسية المختلفة سواء عن طريق الإذاعة المدرسية والأنشطة اللامنهجية أو من خلال عملية التدريس للتأكيد على التمسك بالمبادئ والثوابت الدينية والقومية والوطنية، واحترام الأنظمة والقوانين والمحافظة على حقوق المواطنين، وتقديم الرموز الوطنية والبطولات المحلية والعربية. وفيما يتعلق بحلول مجال التسامح واحترام الآخر في المرتبة الأخيرة على الرغم بأنه جاء بمستوى متوسط، فبالنسبة لحلوله في المرتبة الأخير فقط يُعزى إلى أن مناهج الاجتماعيات والتربية الوطنية تفتقر إلى التركيز على هذا الجانب بشكل عام، والتأكيد على نبذ العنف والتعصب بين الطلبة، وتشجيعهم تقديم فعاليات وأبحاث تحت على نبذ العنف والتطرف من منطلق الثقافة العربية الإسلامية. وأما بالنسبة إلى كون هذا المجال جاء بمستوى مرتفع إلى أن المعلم يبذل جهداً في تدريب الطلبة على استخدام الحجج والبرهان أثناء الحوار، والذي تؤكد عليه مناهج التربية الوطنية، بالإضافة إلى أن المعلمين يسعون إلى توفير بيئة مناسبة تعزز لدى الطلبة العدالة والتسامح بينهم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشته ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في متوسطات استجابات الطلبة نحو دور معلمي الاجتماعيات في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس من وجهة نظر الطلبة؟ للإجابة عن السؤال، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في دور معلمي الاجتماعيات في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس، والجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في دور معلمي الاجتماعيات في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الولاء والانتماء	ذكر	٢٧١	٣,٩٣	٠,٨٦	٥٤٤	٤,١٨٤-	٠,٠٠٠
	أنثى	٢٧٥	٤,٢١	٠,٦٨			
الوعي السياسي	ذكر	٢٧١	٣,٩٠	٠,٨٦		٣,٥١٨-	٠,٠٠٠
	أنثى	٢٧٥	٤,١٤	٠,٧٢			
العمل الاجتماعي	ذكر	٢٧١	٣,٧٩	٠,٩١		٢,٦٤٣-	٠,٠٠٨
	أنثى	٢٧٥	٣,٩٨	٠,٧٧			
التسامح واحترام الآخر	ذكر	٢٧١	٣,٦٨	٠,٩٤		٢,٥٢١-	٠,٠١٢
	أنثى	٢٧٥	٣,٨٨	٠,٨٨			
الكلية	ذكر	٢٧١	٣,٨٣	٠,٧٩		٣,٧٠١-	٠,٠٠٠
	أنثى	٢٧٥	٤,٠٦	٠,٦٥			

يتبين من النتائج الواردة في الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $0.05 > \alpha$ ) في دور معلمي الاجتماعيات في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة للكلي = (-٣,٧٠١)، وللمجالات الأربعة (الانتماء والولاء، الوعي السياسي، العمل الاجتماعي، التسامح واحترام الآخر) كانت قيم (ت) = (-٤,١٨٤، -٣,٥١٨، -٢,٦٤٣، -٢,٥٢١) على الترتيب ولصالح الإناث. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (المنذري، ٢٠١٤) التي أشارت إلى أن الفروق في مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية لأدوارهم في غرس القيم الوطنية كانت لصالح المعلمات، بينما تختلف مع دراسة (الخرزاعلة، ٢٠١٨) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في ممارسة الطلبة لقيم المواطنة تعزى لمتغير الجنس. كما تختلف مع دراسة (الحري وسوليم، ٢٠١٧) التي أظهرت عدم وجود فروق في دور الأنشطة الطلابية في تنمية المواطنة لدى الطلبة تعزى للجنس. وتختلف مع دراسة (العتيبي، ٢٠١٦) التي أظهرت عدم وجود فروق في دور موجي التربية الفنية في تعزيز قيم المواطنة تعزى لمتغير الجنس. وتختلف كذلك مع دراسة (الغافر والسعدي والحامدي، ٢٠١٥) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لقيم المواطنة تعزى للجنس. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى طبيعة الأثر وميلها إلى إجابة الممارسات المتعلقة بتنمية قيم المواطنة فهي أكثر تنظيمياً وفعالية في العلاقات الاجتماعية، كما قد يعزى إلى التغيرات الجذرية والتي حدثت في الكويت من تطور في الممارسات الديمقراطية، حيث حظيت المرأة الكويتية إلى توفر الفرصة في التعليم والعمل والمشاركة السياسية، وإمكانية وصولها لأعلى المراكز الوظيفية، مما شجعها بالتالي على التنافس والنشاط تحقيقاً لذاتها وخدمة لوطنها. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشته ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في متوسطات استجابات الطلبة نحو دور معلمي الاجتماعيات في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الصف من وجهة نظر الطلبة؟ للإجابة عن السؤال، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في دور معلمي الاجتماعيات في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الصف والجدول (٧) يبين ذلك:

جدول (٧): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في دور معلمي الاجتماعيات في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الصف

المجال	الصف	العدد	المتوسطات الحسابية	والانحرافات المعيارية	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الولاء والانتماء	١.ث	٢٦٨	٣,٩١	٠,٨٠	٥٤٤	٤,٤٤١-	٠,٠٠٠
	٢.ث	٢٧٨	٤,٢١	٠,٧٨			
الوعي السياسي	١.ث	٢٦٨	٣,٩٠	٠,٧٩		٣,٥١١-	٠,٠٠٠
	٢.ث	٢٧٨	٤,١٤	٠,٨٠			
العمل الاجتماعي	١.ث	٢٦٨	٣,٧٦	٠,٨٤		٣,٣٢١-	٠,٠٠١
	٢.ث	٢٧٨	٤,٠٠	٠,٨٣			
التسامح واحترام الآخر	١.ث	٢٦٨	٣,٦٨	٠,٩٢		٢,٢٣٦-	٠,٠٢٦
	٢.ث	٢٧٨	٣,٨٦	٠,٩١			
الكلي	١.ث	٢٦٨	٣,٨٢	٠,٧٥	٣,٨٣٠-	٠,٠٠٠	
	٢.ث	٢٧٨	٤,٠٦	٠,٦٩			

يتبين من النتائج الواردة في الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في دور معلمي الاجتماعيات في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الصف حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة للكلي = (-٣,٨٣٠)، وللمجالات الأربعة (الانتماء والولاء، الوعي السياسي، العمل الاجتماعي، التسامح واحترام الآخر) كانت قيم (ت) = (-٤,٤٤١، -٣,٥١١، -٢,٢٣٦، -٢,٢٣٦) على الترتيب ولصالح الصف الأعلى. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة الثانوية العامة، ونظراً لكبر سنهم واعتقادهم بأنهم بالسنة الأخيرة من التعليم المدرسي، فهم بذلك أكثر وعياً ونضوجاً، كما قد يعزى ذلك إلى أن المعلمين يركزون على هؤلاء الطلبة كونهم سيكونون صورتهم في الحياة الجامعية والعملية بعد الثانوية العامة. النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشته ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في متوسطات استجابات الطلبة نحو دور معلمي الاجتماعيات في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس من وجهة نظر الطلبة؟ للإجابة عن السؤال، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في دور معلمي الاجتماعيات في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنسية، والجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في دور معلمي الاجتماعيات في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الجنسية

المجال	الجنسية	العدد	المتوسطات الحسابية	ولانحرافات المعيارية	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الولاء والانتماء	كويتي	٥٠٢	٤,١٠	٠,٧٦	٥٤٤	٣,٤٩٣	٠,٠٠١
	غير كويتي	٤٤	٣,٦١	١,٠٢			
الوعي السياسي	كويتي	٥٠٢	٤,٠٥	٠,٧٩		٣,٢٤٧	٠,٠٠١
	غير كويتي	٤٤	٣,٥٨	٠,٩٠			
العمل الاجتماعي	كويتي	٥٠٢	٣,٩٢	٠,٨٢		٣,٦٩٧	٠,٠٠٠
	غير كويتي	٤٤	٣,٣٦	١,٠٢			
التسامح واحترام الآخر	كويتي	٥٠٢	٣,٨٠	٠,٩١		٢,٣٦٢	٠,٠١٩
	غير كويتي	٤٤	٣,٤١	١,٠٤			
الكلية	كويتي	٥٠٢	٣,٩٧	٠,٧١	٣,٦٢١	٠,٠٠٠	
	غير كويتي	٤٤	٣,٥٠	٠,٩٢			

يتبين من النتائج الواردة في الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha=0.05)$  في دور معلمي الاجتماعيات في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنسية حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة للكلية  $(=3,621)$ ، وللمجالات الأربعة (الانتماء والولاء، الوعي السياسي، العمل الاجتماعي، التسامح واحترام الآخر)  $(3,493, 3,274, 3,697, 2,362)$  على الترتيب ولصالح الكويتيين. وقد تكون هذه النتيجة منطقية، كون الفرد على الأغلب يبقى انتماءه وولاءه لوطنه الأصلي الذي عاش فيه، وسيعيش بقية حياته فيه. كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن هؤلاء الطلبة يمكن أن يكونوا درسوا سنوات أقل من الطلبة الكويتيين، حيث إنهم موجودون بسبب عمل أهلهم أو تواجدهم في دولة الكويت، ومدة إقامتهم ودراساتهم أقل من أقاربهم من الطلبة الكويتيين، فطالب درس سنة أو سنتين ليس كطالب درس طوال سنوات دراسته ومراحلها.

النتائج المتعلقة بالسؤال التخصص ومناقشته ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha=0.05)$  في متوسطات استجابات الطلبة نحو دور معلمي الاجتماعيات في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص من وجهة نظر الطلبة؟ للإجابة عن السؤال، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في دور معلمي الاجتماعيات في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص، والجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في دور معلمي الاجتماعيات في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير التخصص

المجال	التخصص	العدد	المتوسطات الحسابية	ولانحرافات المعيارية	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الولاء والانتماء	علمي	٢٧٠	٤,١٢	٠,٧٤	٥٤٤	١,٦٥٢	٠,٠٩٩
	أدبي	٢٧٦	٤,٠١	٠,٨٣			
الوعي السياسي	علمي	٢٧٠	٤,٠٤	٠,٧٥		٠,٦١٣	٠,٥٤٠
	أدبي	٢٧٦	٤,٠٠	٠,٨٦			
العمل الاجتماعي	علمي	٢٧٠	٣,٩٢	٠,٨٠		٠,٩٤٠	٠,٣٤٨
	أدبي	٢٧٦	٣,٨٥	٠,٨٩			
التسامح واحترام الآخر	علمي	٢٧٠	٣,٨٢	٠,٨٩		١,٢٠٦	٠,٢٢٨
	أدبي	٢٧٦	٣,٧٣	٠,٩٥			
الكلية	علمي	٢٧٠	٣,٩٨	٠,٦٧	١,٣٠٠	٠,١٩٤	
	أدبي	٢٧٦	٣,٩٠	٠,٧٩			

يتبين من النتائج الواردة في الجدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha=0.05)$  في دور معلمي الاجتماعيات في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة للكلية  $(=1,300)$ ، وللمجالات الأربعة (الانتماء والولاء، الوعي السياسي، العمل الاجتماعي، التسامح واحترام الآخر) كانت قيم (ت)  $(=1,652, 0,613, 0,940, 1,206)$  على الترتيب. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الجزاعلة، ٢٠١٨) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في ممارسة الطلبة لقيم المواطنة تعزى للتخصص. كما وتتفق مع دراسة (الحري وسويلم، ٢٠١٧) والتي أظهرت عدم وجود فروق في دور الأنشطة الطلابية في تنمية المواطنة لدى الطلبة تعزى للتخصص. وتتفق كذلك مع دراسة (الغافر والسعدي والحامدي، ٢٠١٥) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لقيم المواطنة تعزى للتخصص. ويمكن إرجاع السبب في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(\alpha \geq 0.05)$  في دور معلمي الاجتماعيات في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى

لمتغير التخصص إلى أن مضمون المناهج والكتب المدرسية في المراحل السابقة قبل التصنيف إلى تخصصات علمية وإنسانية والتي درسها الطالب وعلى مدار (١٠) سنوات هي ذاتها، وهي المرحلة التي يكتسب بها الطالب المواطنة وقيمها، كما أنهم يدرسون مادة التربية الوطنية ذاتها في المرحلة الثانوية، علاوة على أنهم يعيشون في بيئة واحدة من حيث إنهم في نفس المدرسة، ولذا فهم يمارسون نفس الفعاليات والأنشطة الوطنية والاحتفالات الوطنية والإذاعة المدرسية.

#### التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة يمكن التوصية بما يلي:

- ضرورة أن يقوم المعلمين بتدريب الطلبة على تحمل المسؤولية من خلال تكليفهم بالواجبات.
- أن تقوم وزارة التربية والتعليم بتطوير مناهج التربية الاجتماعية وبشكل مستمر وفي ضوء التطورات والمستجدات.
- ضرورة تضمين مناهج التربية الاجتماعية بيان أخطار التقليد الأعمى للثقافات الأخرى، ونبذ العنف والتعصب بين الطلبة.
- ضرورة أن يتم تعزيز قيم المواطنة في نفوس الطلبة وبشكل خاص لدى الطلبة الذكور، وذلك من خلال تفعيل مدارس الذكور للأنشطة والفعاليات التي تعزز قيم المواطنة لديهم.
- ضرورة أن تقوم وزارة التربية بإثراء المواد الدراسية للصف الأول الثانوي بقيم المواطنة.
- التركيز على إشراك جميع الطلبة وخاصة الطلبة من الجنسيات غير الكويتية في جميع الأنشطة والفعاليات التي تعزز قيم المواطنة.
- إجراء دراسة مماثلة على عينات وفئات أخرى مثل طلبة الجامعات وطلبة المرحلة الأساسية.

#### المراجع:

##### أولاً: المراجع العربية:

١. إبراهيم، ش، وإبراهيم، ن. (٢٠٠١). "تطوير مناهج التعليم لتنمية المواطنة في الألفية الثالثة لدى التلاميذ بالمرحلة الثانوية: دراسة تجريبية". المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. القاهرة.
٢. بدارنة، م، والمومني، ح، ولبابنة، أ، والعقيل، س. (٢٠١٧). "قيم التسامح لدى طالبات كلية أربد الجامعية وعلاقتها بالدرجة العلمية والتقدير الأكاديمي". دراسات العلوم التربوية: ٤٤(٤): ٢٠٩-٢٢٤.
٣. بدوي، أ. (١٩٨٢). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية. بيروت: مكتبة لبنان. ص ٦٢.
٤. براهمة، ن. (٢٠٠٨). "تطوير مناهج التربية الوطنية والمدنية في ضوء خصائص المواطنة الصالحة وقياس أثره في اكتساب مفاهيم المواطنة والاتجاهات نحوها لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن". أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك. أربد. الأردن.
٥. حسام، م، و معبد، ف. (٢٠٠٣). "دور المؤسسات التربوية في مواجهة ظاهرة العنف الطلابي في ضوء التحديات المعاصرة". المؤتمر العلمي السنوي الثاني رؤى مستقبلية لتطوير التعليم قبل الجامعي في ضوء التحديات المعاصرة في الفترة ٢١-٢٢ حزيران، جامعة عين شمس القاهرة.
٦. أبو حشيش، بسام محمد. (٢٠١٠). "دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين بمحافظات غزة"، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية): ١٤(١): ٢٥٠-٢٧٩.
٧. الحفزي، ع. (٢٠٠٥). "دور التربية الوطنية في تنمية المواطنة في المجتمع السعودي، رسالة ماجستير غير منشورة". التربية الإسلامية والمقارنة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.
٨. الحربي، ق، وسويلم، م. (٢٠١٧). "تنمية المواطنة لدى طلبة الجامعات السعودية". مجلة كلية التربية: جامعة الأزهر. ١٧٦ (١٢): ١٣-٥٤.
٩. الخزاعلة، أحمد م. (٢٠١٨). "درجة ممارسة الطلبة الدارسين لمادة التربية الوطنية في جامعه آل البيت للقيم الوطنية من وجهة نظرهم في الأردن". مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية: ٨(٢٤): ٨٤-٩٣.
١٠. خضر، فخري رشيد. (٢٠١١). "اثر استخدام القضايا الجدلية في التدريس على تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة التربية الوطنية والمدنية". المجلة الدولية للأبحاث التربوية: ٣٠: ٢٥-١.
١١. رمضان، ع، ويوسف، أ. (٢٠١٤). "مفاهيم المواطنة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي ودرجة إسهام المعلمين في تنميتها". مجلة جامعة البعث: ٣٦ (٥): ١٢٧-١٥٥.
١٢. زهاج، ح. (٢٠١٧). "دور الأستاذ في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ التعليم المتوسط". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة زيان عاشور الجلفة. الجزائر.

١٣. سرور، ف، العزام، م. (٢٠١٢). "دور مناهج التربية الإسلامية المطورة في تنمية قيم المواطنة الصالحة لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين في تربية اربد الثالثة"، دراسات العلوم التربوية. ٣٩(٢): ٤٨٧-٥٠٣.
١٤. السليم، ب. (٢٠١٥). "القيم التربوية المتضمنة بالأنشيد الواردة في كتب لغتنا العربية لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن". مجلة دراسات العلوم التربوية: ٤٢(٢)، ٦١٧-٦٠١.
١٥. أبو سنيينة، ع.، وغانم، ب. (٢٠١١). "حقوق المواطنة وواجباتها كما يراها معلمو الدراسات الاجتماعية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن". مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية): ١٥(٢): ٣١-١.
١٦. بو طبال، س.، ويحي، س. (٢٠١٦). "دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى المتعلمين: مرحلة التعليم المتوسط والثانوي نموذجاً". مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: ٢٣(٣): ٩١-١٠٣.
١٧. طه، أ، عبد الحكيم، ف. (٢٠١٣). "تربية المواطنة بين النظرية والتطبيق". مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.
١٨. العتيبي، ح. (٢٠١٦). "دور موجبي التربية الفنية في تعزيز قيم المواطنة من وجهة نظر المعلمين في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت. المفرق. الأردن.
١٩. العدوان، ز، بني مصطفى، ف. (٢٠١٥). "أثر برنامج تدريبي في تنمية مبادئ المواطنة العالمية لدى معلمي التاريخ في الأردن". مجلة دراسات العلوم التربوية: ٤٢(١): ١٢٧-١٣٨.
٢٠. العقيل، ع، الحباري، ح. (٢٠١٤). "دور الجامعات الأردنية في تدعيم قيم المواطنة". المجلة الأردنية في العلوم التربوية: ١٠(٤): ٥١٧-٥٢٩.
٢١. العوامرة، ع، الزبون، م. (٢٠١٤). "دور الجامعات الأردنية الرسمية في تعزيز تربية المواطنة وعلاقتها بتنمية الاستقلالية الذاتية لدى طلبة آليات العلوم التربوية من وجهة نظرهم". مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية): ٢٨(١): ١٨٧-٢١٨.
٢٢. ابو العينين، ع.، وويح، م.، وبركات، ه. (٢٠٠٣). الأصول الفلسفية للتربية، قراءات ودراسات. ط ١. الاردن. دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر. ص: ٢٣٦-٢٣٧.
٢٣. الغافر، ه، السعيد، ح، الحامدي، م. (٢٠١٥). "درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية قيم المواطنة في التفاعل الصفوي من وجهة نظر المشرفين التربويين في سلطنة عُمان". مجلة تنمية الموارد البشرية: ١١: ٢٢٨-٢٦٤.
٢٤. الغربية، ز. (٢٠١٥). "استراتيجية لتعزيز التربية من أجل المواطنة في المدرسة الحديثة". مجلة تنمية الموارد البشرية: ١١(١٢): ٦-٢٤.
٢٥. نبيه، ن. (٢٠٠٨). مبدأ المواطنة بين الجدل والتطبيق. الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب. ص ٦-٧.
٢٦. فرج، ا. (٢٠٠١). "المناهج الدراسية والوعي الاجتماعي والسياسي للمرأة في مصر". التعليم ومستقبل المجتمع المدني. الاسكندرية. مركز الجزويت الثقافي.
٢٧. المالكي، ز. (٢٠١٨). "القيم التربوية المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية (دراسة تحليلية)". مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية: ٩(١): ٢١٥-٢٣٨.
٢٨. المدهون، ي. (٢٠١٢). "دور الصحافة الإلكترونية الفلسطينية في تدعيم قيم المواطنة لدى طلبة الجامعات بمحافظة غزة". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر. غزة. فلسطين.
٢٩. المنذري، ر. (٢٠١٤). "مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية لأدوارهم في تنمية قيم المواطنة في نفوس الطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم بسلطنة عمان". مجلة العلوم التربوية والنفسية: ١٥(٤): ٢١٩-٢٤٨.
٣٠. اليعقوبي، ص. (٢٠١٢). "دور المديرات في تنمية التربية الوطنية لدى الطالبات في المدارس الثانوية في المدينة المنورة"، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، وزارة التربية والتعليم قسم التخطيط في مديرية منطقة الأحمدى التعليمية للعام الدراسي (٢٠١٩-٢٠٢٠): ٤(٢): ١٧١-٢٢٠.
٣١. يوسف، ن، القصبي، ر، وجورج، ج، ومرجان، ر. (٢٠١٤). "تنمية قيم المواطنة لطلاب التعليم الثانوي في ضوء التحولات السياسية المعاصرة للمجتمع المصري". مجلة كلية التربية: جامعة بور سعيد. ١٦(٦): ٧٤٩-٧٨٩.

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] Bassel, A. (2012). "Teaching for Citizenship in Lebanon: Teachers Talk about the Civics Classroom". Teaching and Teacher Education, An International Journal of Research and Studies. 28(3): 470-480, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.002>.
- [2] Ford, J. (2011). "Political Socialization and Citizenship Education for Queer Youth". Unpublished PhD Thesis, Emory University. Georgia State, USA.
- [3] Gwen, W. (2008) "The Meaning of Citizenship to Young Adults in the Post-communist Czech Republic". Unpublished PhD. Thesis. University of Minnesota. Minnesota State. USA.
- [4] Humphreys, M. (2011). "Anew Generation of leaders for Eastern Europe: Values and attitudes for active citizenship". Christian Higher Education. 10(3-4): 215-236, <https://doi.org/10.1080/15363759.2011.576209>.

- [5] Iftikhar, A. (2006). "Teaching Government in Social Studies: Political Scientist's Contributions to Citizenship Education". *Social Studies*, 97 (1): 8-15, <https://doi.org/10.3200/tsss.97.1.8-15>.
- [6] Koutselini, M. (2008). "Citizenship Education in Context: Student Teacher Perceptions of Citizenship in Cyprus", *Intercultural Education*. 19(2): 163-175, <https://doi.org/10.1080/14675980801889690>.
- [7] Martin, T & Yap, P. (2011). "Civic Disparities: Exploring Student's Perceptions of citizenship within Singapore's Academic Tracks". *Theory and research in Social Education*. 39 (2): 203-237, <https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473453>.
- [8] Rapoport, A. (2009). "A Forgotten Concept: Global Citizenship Education and State Social Studies Standards". *Journal of Social Studies Research*. 33 (1): 91-112.
- [9] Udoukpong, B., & Okon, C. (2012). "Educators Predisposition to Conceptual Perspectives in Achieving Citizenship Education Goal of Social Studies". *International Journal of Business and Social Science*. 3 (5): 222-229.
- [10] Williams, Randy Pruce. (2002). Alberta social studies textbooks and human rights education DAI, 40(1) 30. UMINO. AACMG60403.
- [11] Yilmaz, K & Tasdan, M. (2009). "Organizational Citizenship and Organizational Justice in Turkish Primary Schools". *Journal of Educational Administration*. 47(1): 108-126, <https://doi.org/10.1108/09578230910928106>.
- [12] Yusuf, A., Agbonna, S., Jekayinfa, A. & Saliu, A. (2011). "Effects of Citizenship Education Component of Social Studies on Civic Literacy and Attachment of Upper Basic Students in Ilorin Metropolis Nigeria". *African Journal of Political Science and International Relations*. 5 (9): 61-66.



## The role of social studies teachers in developing values of citizenship among secondary school students in Ahmadi governorate in the state of Kuwait from the view point of the students

**Mallouh Baji Alkhrisha**

Professor in the Department of Educational Foundations and Administration, Mutah University, Jordan  
malkhrisha1@yahoo.com

**Ali Hadhram Al Hajri**

Ministry of Education, Department of Social Studies, Kuwait  
alialhajry1992@gmail.com

Received Date : 11/2/2020

Accepted Date : 17/3/2020

DOI : <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.8>

**Abstract:** The study aimed at identifying the role of social studies teachers in developing values of citizenship among secondary school students in Ahmadi governorate in the State of Kuwait from the view point of the students. The sample of the study was consisted of (546) male and female Students whom were selected in a random stratified procedure. To achieve the objectives of the study, a questionnaire consisted of (38) items was developed and divided into four dimensions: (belonging and loyalty, political awareness, social work, tolerance and respect for the other). The study found that the degree of approval of the role of social studies teachers in the development of citizenship values among secondary school students in Ahmadi Governorate at Kuwait from the point of view of students was high. The results indicated that there were statistically significant differences at ( $\alpha \leq 0.05$ ) in Students' responses on the role of social studies teachers in the development of citizenship values among secondary school students attributed the variable of gender in favor of females, grade in favor of higher grade, and nationality in favor of Kuwaitis. Also, there were no significant statistical differences that were attributed to specialization variable. In light of the results, the researchers recommended: The need for teachers to train students to take responsibility through assigning duties, and involve them, especially students from non-Kuwaiti nationalities in all activities and events that promote the values of citizenship.

**Keywords:** Social studies Teachers; Values of Citizenship; Students; Kuwait.

### References:

- [1] Al'dwan, Z, Bny Mstfa, F. (2015). "Athr Brnamj Tdryby Fy Tnmyh Mbad' Almwatnh Al'almyh Lda M'lmy Altarykh Fy Alardn". Mjlt Drasat Al'lwm Altrbwyh: 42 (1): 127-138.
- [2] Al'qyl, ', Alhyary, H. (2014). "Dwr Aljam'at Alardnyh Fy T'dym Qym Almwatnh". Almjhl Alardnyh Fy Al'lwm Altrbwyh: 10(4): 517-529.
- [3] Al'tyby, H. (2016). "Dwr Mwjhy Altrbyh Alfnyh Fy T'zyz Qym Almwatnh Mn Wjht Nzr Alm'lmyh Fy Almrhlh Alabtda'yh Fy Dwlh Alkwyt". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Al Albyt. Almfrq. Alardn.
- [4] Al'wamrh, ', Alzbwn, M. (2014). "Dwr Aljam'at Alardnyh Alrsmlyh Fy T'zyz Trbyt Almwatnh W'laqtha Btnmyh Alastqlalyh Aldatyh Lda Tlbh Alyat Al'lwm Altrbwyh Mn Wjht Nzrh". Mjlt Jam't Alnjah Llabhath (Al'lwm Alensanyh): 28(1): 187-218.
- [5] Abw Al'ynyn, ', Wwyh, M., Wbrkat, H. (2003). Alaswl Alfisfyh Lltrybyh, Qra'at Wdrasat. T1. Alardn. Dar Alfkr Ltba'h Waltzwy' Walnshr. S: 236-237.
- [6] Bdarnh, M., Walmwmny, H, Wlbabnh, A., Wal'qyl, S. (2017). "Qym Altsamh Lda Talbat Klyt Arbd Aljam'yh W'laqtha Baldrjh Al'lmyh Waltqdyr Alakady". Drasat. Al'lwm Altrbwyh: 44(4): 209-224.
- [7] Bdwy, A. (1982). M'jm Mstlhat Al'elwm Alajtma'yh. Byrwt: Mktbt Lbnan. S 62.
- [8] Brahmh, N. (2008). "Ttwyr Mnhaj Altrbyh Alwtny Walmndnyh Fy Dw' Khsa's Almwatnh Alsahh Wqyas Athrh Fy Aktsab Mfahym Almwatnh Walatjahat Nhwaha Lda TlbT Almrhlh Alasasyh Al'lya Fy Alardn". Atrwht Dktwrah Ghyr Mnshwrh. Jam't Alyrwmk. Arbd. Alardn.

- [9] Bw Tbal, S., Wyahy, S. (2016). "Dwr Almdrsh Fy Tnmyh Qym Almwatnh Lda Almt'lmyn: Mrhlt Alt'lym Almtwst Walthanwy Nmwdjaan". Mjlt Al'lwm Alensanyh Walajtma'yh: 23 (3): 91-103.
- [10] Ebrahym, Sh, Webrahym, N. (2001). "Ttwyr Mnahj Alt'lym Ltnmyh Almwatnh Fy Alalfyh Althalthh Lda Altlamyd Balmrhlh Althanwyh: Drash Tjrybyh". Almrkz Alqwmly Llbhwth Altrbwyh Waltmnyh. Alqahrh.
- [11] Frj, A. (2001). "Almnahj Aldrasyh Walw'y Alajtma'y Walsyasy Llmrah Fy Msr". Alt'lym Wmstqbl Almjtm' Almdny. Alaskndryh. Mrkz Aljzwyat Althqafy.
- [12] Alghafr, H, Als'ydy, H, Alhamdy, M. (2015). "Drijt Mmarsh M'lmy Altrbyh Aleslamyeh Waldrasat Alajtma'yh Qym Almwatnh Fy Alfta'l Alsfy Mn Wjht Nzr Almshrfyn Altrbwyyn Fy Slnt 'uman". Mjlt Tnmyt Almward Albshryh: 11: 228-264.
- [13] Alghrybyh, Z. (2015). "Astratyjyh Lt'zyz Altrbyh Mn Ajl Almwatnh Fy Almdrsh Alhdythh". Mjlt Tnmyh Almward Albshryh: 11 (12): 6-24.
- [14] Alhfzy, '. (2005). "Dwr Altrbyh Alwtnyh Fy Tnmyt Almwatnh Fy Almjtm' Als'wdy, Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh". Altrbyh Aleslamyeh Walmqarnh. Jam't Am Alqra. Mkh Almkrmh. Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh.
- [15] Alhrby, Q, Wswylm, M. (2017). "Tnmyh Almwatnh Lda Tlbt Aljam'at Als'wdyh". Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Alazhr. 176 (12): 13-54.
- [16] Hsam, M., W M'bd, F. (2003). "Dwr Alm'ssat Altrbwyh Fy Mwajht Zahrt Al'nf Altlaby Fy Dw' Althdyat Alm'asrh". Alm'etmr Al'lmy Alsnwy Althany R'a Mstqblyh Lttwyr Alt'lym Qbl Aljam'y Fy Dw' Althdyat Al'easrh Fy Alfrh 21-22 Hzyran, Jam'eh 'yn Shms Alqahrh.
- [17] Abw Hshysh, Bsam Mhmd. (2010). "Dwr Klyat Altrbyh Fy Tnmyh Qym Almwatnh Lda Altlbh Alm'lmyn Bmhafzat Ghzh", Mjlt Jam't Alaqa (Slslh Al'lwm Alensanyh): 14(1): 250-279.
- [18] Khdr, Fkhry Rshyd. (2011). "Athr Astkhdam Alqdaya Aljdlyh Fy Altdryh 'la Thsyt Tlbt Als Sab' Alasasy Fy Madt Altrbyh Alwtnyh Walmdnyh". Almjlt Aldwlyh Llabhath Altrbwyh: 30: 1-25.
- [19] Alkhza'lh, Ahmd M. (2018). "Drijt Mmarsh Altlbh Aldarsyn Lmadh Altrbyh Alwtnyh Fy Jam't Al Albyt Llqym Alwtnyh Mn Wjht Nzrh Fy Alardn". Mjlt Jam't Alqds Almftwhh Llabhath Waldrasat Altrbwyh Walnfsyh: 8(24):84-93.
- [20] Almalky, Z. (2018). "Alqym Altrbwyh Almtdmnh Fy Ktab Allghh Al'erbyh Llsf Alawl Althanwy Balmmlkh Al'erbyh Als'wdyh (Drash Thlylyh)". Mjlt Jam't Am Alqra Ll'lwm Altrbwyh Walnfsyh: 9(1): 215-238.
- [21] Almdhwn, Y. (2012). "Dwr Alshafh Alelktwny Alfstynyh Fy Td'ym Qym Almwatnh Lda Tlbt Aljam'at Bmhafzat Ghzh". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Alazhr. Ghzh. Flstyn.
- [22] Almdry, R. (2014). "Mstwa Mmarsh M'lmy Allghh Al'rbyh Ladwarhm Fy Tnmyt Qym Almwatnh Fy Nfws Altlbh Mn Wjht Nzr Altlbh Anfsh Bsltn 'man". Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh: 15(4): 219-248.
- [23] Nbyh, N. (2008). Mbda Almwatnh Byn Aljdl Walttbyq. Alaskndryh: Mrkz Alaskndryh Llktab. S 6-7.
- [24] Rmdan, ', Wywsf, A. (2014). "Mfahym Almwatnh Fy Ktab Aldrasat Alajtma'yh Llsf Alkhams Alasasy Wdrijt Esham Alm'lmyn Fy Tnmytha". Mjlt Jam't Alb'th: 36 (5): 127-155.
- [25] Alslym, B. (2015). "Alqym Altrbwyh Almtdmnh Balanashyd Alwardh Fy Ktb Lghtna Al'rbyh Lsfwf Almrhlh Alasasyh Alawla Fy Alardn". Mjlt Drasat Al'lwm Altrbwyh: 42(2), 601-617.
- [26] Abw Snyh, ', Wghanm, B. (2011). "Hqwq Almwatnh Wwajbatha Kma Yraha M'lmw Aldrasat Alajtma'yh Fy Mdars Wkalh Alghwth Aldwlyh Fy Alardn". Mjlt Jam't Alaqa (Slslh Al'lwm Alensanyh): 15(2): 1-31.
- [27] Srwr, F, Al'zam, M. (2012). "Dwr Mnahj Altrbyh Aleslamyeh Almtwrh Fy Tnmyt Qym Almwatnh Alsahh Lda Tlab Almrhlh Alasasyh Al'lya Mn Wjht Nzr Alm'lmyn Fy Trbyt Arbd Althalthh", Drasat Al'lwm Altrbwyh. 39(2): 487-503.
- [28] Th, A, 'bd Alhkym, F. (2013). Trbyt Almwatnh Byn Alnzryh Walttbyq. Mktbt Alanjlw Almsryh. Alqahrh.
- [29] Alyhywy, S. (2012). "Dwr Almdyrt Fy Tnmyt Altrbyh Alwtnyh Lda Altalbat Fy Almdars Althanwyh Fy Almdynh Almnwrh", Mjlt Jam't Am Alqra Ll'lwm Altrbwyh Walnfsyh, Wzart Altrbyh Walt'lym Qsm Altkhtyt Fy Mdryt Mntqh Alahmdy Alt'lymyh Ll'am Aldrasy (2019-2020) 4(2): 171-220.
- [30] Ywsf, N, Alqsby, R, Wjwrj, J, Wmrjan, R. (2014). "Tnmyt Qym Almwatnh Ltlab Alt'lym Althanwy Fy Dw' Althwlat Alsyasyh Alm'asrh Llmjtm' Almsry". Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Bwr S'yd. 16 (6): 749-789.
- [31] Zhaj, H. (2017). "Dwr Alastad Fy Tnmyh Qym Almwatnh Lda Tlamyd Alt'lym Almtwst". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Zyan 'ashwr Aljlfh. Aljza'r.

## تقييم الوعي بالعمليات المعرفية لدى المصابين باضطراب الوسواس القهري مقارنة بالأسوياء لدى عينة من طالبات الجامعة<sup>١</sup>

ولاء بدوي محمد بدوي

استاذ علم النفس الإكلينيكي المساعد- جامعة الملك خالد- جامعة المنوفية

wbadwe@kku.edu.sa

DOI: <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.9>

تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠/٣/١٧

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٠/٢/٢٦

### الملخص:

يعتبر مفهوم الوعي بالعمليات المعرفية عاملاً مهماً في تطور وعلاج مختلف الاضطرابات النفسية، خاصة اضطراب الوسواس القهري وهدفت الدراسة الحالية إلى تقييم مفهوم "الوعي بالعمليات المعرفية" لمضطربي الوسواس القهري لدى عينة من طالبات الجامعة مقارنة بالأسوياء. تكونت عينة الدراسة من (ن=٩٠) طالبة من طالبات كلية التربية جامعة الملك خالد موزعين على السنوات الدراسية الأربع لبرامج درجة البكالوريوس، تراوحت أعمارهن ما بين (١٨:٢٢ سنة) مقسمين إلى (ن=٤٥) طالبة تم اختيارهن بطريقة قصدية لديهم اضطراب الوسواس القهري بمتوسط ١٨,٩ سنة وانحراف معياري قدره ١,٠٦ سنة، و(ن=٤٥) طالبة أسوياء بمتوسط ١٩,٦ سنة وانحراف معياري قدره ١,١ سنة. استخدمت كمجموعة مقارنة، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس الوعي بالعمليات المعرفية للجراح<sup>١</sup> والعبيدات (٢٠١١) ومقياس بيل براون لاضطراب الوسواس القهري، وأظهرت نتائج الدراسة الاتي: توجد علاقة ارتباطية بين درجات الأداء على اختبار الوعي بالعمليات المعرفية ككل وأبعاده (تنظيم المعرفة، معرفة المعرفة ومعالجة المعرفة) والأداء على مقياس اضطراب الوسواس القهري. توجد فروق ذات دلالة بين المصابين باضطراب الوسواس القهري والأسوياء في الأداء على اختبار الوعي بالعمليات المعرفية لصالح المصابين باضطراب الوسواس القهري. أظهرت النتائج أيضاً يمكن التنبؤ باضطراب الوسواس القهري بدلالة قيم الأداء على اختبار الوعي بالعمليات المعرفية وأن أعلى معدل للتنبؤ باضطراب الوسواس القهري كان في بعد تنظيم المعرفة.

الكلمات المفتاحية: الوسواس القهري؛ الوعي بالعمليات المعرفية؛ اضطراب؛ نفسي.



### المقدمة:

يُعد اضطراب الوسواس القهري أحد اضطرابات القلق ويتسم بوجود وساوس أو أفعال قهرية تسبب ضيقاً واضحاً أو إعاقة. والوساوس عبارة عن أفكار أو بواعت أو اندفاعات أو أشكال متواترة ومتكررة يدركها الفرد على أنها غير ملائمة ومسببه للضيق ويجب على الفرد أن يدرك أن الوسواس عبارة عن نتاج لعقله هو. بالإضافة إلى ذلك يجب أن يحاول الفرد تجاهل أو قمع الوسواس أو معادلتها مع فكرة أخرى أو فعل آخر. أما الأفعال القهرية فهي عبارة عن سلوكيات متكررة أو أفعال عقلية يقوم الفرد بأدائها استجابة لوساوس (Purdon, Monteiro, Antony & Swinson, 2001). حيث يصيب مختلف الأعمار والثقافات وأشار تقرير التصنيف التشخيصي الخامس أن معدل انتشار هذا الاضطراب عالمياً تراوح ما بين (١,١ إلى ١,٨) (Jaisooriya et al, 2017).

ويقدر Bram 2004 أن واحداً من كل ٢٠٠ طفل، واثنان من كل مائة راشد يظهر عليهم أعراض الوسواس القهري. (البشر، ٢٠٠٧) ويؤكد Sadler على أن العامل الوراثي سبب رئيسي في الإصابة بمرض الوسواس القهري، فيذكر بأن سجلات عيادته لفترة امتدت لأكثر من ٣٥ عام كشفت أن الوراثة تظهر كسبب رئيسي في ٩٠٪ من الحالات المصابة بالوسواس القهري. (أبو هندي، ٢٠٠٣). وبشكل عام عرفت منظمة الصحة العالمية اضطراب الوسواس القهري أو القسري، بأنه عبارة عن أفكار أو أفعال قهرية متكررة تطراً على ذهن الإنسان بشكل متكرر محاولاً تجاهلها دون جدوى. ويتضح من هذا التعريف

<sup>١</sup> هذا البحث تم دعمه من خلال البرنامج البحثي العام بعمادة البحث العلمي جامعة الملك خالد-المملكة العربية السعودية بالرقم G.R.P 318

العام أن الوسواس القهري عبارة عن فكرة أو مجموعة من الأفكار التي تتسلط على المريض وتقلق شعوره، قسراً دون إرادة منه رغم إدراكه لها. وبالتالي فإن مصطلح القهر يدل على شعور الإنسان بقوة داخلية لا يستطيع مقاومتها حيث تجبره على القيام بتلك الأعمال لعله يخفف حدة القلق التي وصل إليها (APA, 2000). ويؤدي ذلك إلى ارتفاع مستوى التوتر لدى الفرد ومحاولة إبعاد تلك الأفكار، مما يؤدي إلى تكرار الإنسان لأعمال معينة وبصورة قهرية. (Nasayuki, Masahiro & Yoshio, 2003)

ويبدأ الاضطراب عادة في سن المراهقة أو بداية الرشد، فقد لوحظ أن ٥٠٪ من المرضى بدأت أعراضهم قبل الرابعة والعشرين من العمر وأن ٨٠٪ قبل سن الخامسة والثلاثين، ومسار الاضطراب مزمن يتميز بفترات متناوبة من الشده وأن حوالي ٢٠٪ إلى ٣٠٪ من المرضى يتحسنون لدرجة متوسطة بينما ٢٠٪ إلى ٤٠٪ من المرضى تظل حالتهم كما هي كما أن ثلث المرضى يصابون بالاكتئاب الذي يكون من بين مضاعفاته الانتحار والإدمان. (حمودة، ٢٠٠٧). وتتمس المظاهر الأساسية لاضطراب الوسواس القهري في تكرار حدوث الوسواس أو الأفعال القهرية والاندفاعات المرضية والتي تكون مفترقة بحيث تستغرق وقتاً طويلاً أو تسبب المضايقة والارتباك مع تعطل واضح في الأنشطة المعتادة، وفي بعض مواقف الاضطراب يستطيع الفرد إدراك أن هذه الوسواس والأفعال القهرية المرضية غير معقولة. (إبراهيم؛ عسكر: ٢٠١٢)

وتعود بدايات ظهور هذا المصطلح إلى ظهور الدليل التشخيصي الثاني DSM- II الذي اعتمد بشكل كبير على ما قدمه سيغموند فرويد في نظريته الشهيرة في التحليل النفسي حيث يرى أن نشأة اضطراب الوسواس القهري تعود إلى اضطراب في المرحلة الشرجية stage anal بسبب قسوة رقابة الأنا الأعلى على جميع تصرفات الفرد. (Grunblatt, Hauser., & Walitza, 2014)

واستناداً إلى النسخة الخامسة من الدليل التشخيصي المشار إليه DSM-V2013 فإن هذا الاضطراب يصنف تحت مسمى اضطراب الوسواس القهري والاضطرابات ذات العلاقة (APA, 2013) والتي تشمل اضطراب الوسواس القهري، اضطراب قلق الانفصال anxiety Separation disorder، واضطراب المخاوف المرضية Phobias disorder والقلق العام. anxiety Generalized ويرتبط مفهوم ما وراء المعرفة بثلاثة أنواع من السلوك العقلي وهي: معرفة الشخص عن عمليات فكره الشخصي ومدى دقته في وصف تفكيره؛ والتحكم والضبط الذاتي ومدى متابعة الشخص لما يقوم به عند انشغاله بعمل عقلي، مثل حل مشكلة معينة ومراقبة جودة استخدامه لهذه المتابعة في هدى وإرشاد نشاطه الذهني في حل هذه المشكلة. إلى جانب معتقدات الشخص وحده الوجدانية فيما يتعلق بفكره عن المجال الذي يفكر فيه ومدى تأثير هذه المعتقدات في طريقة تفكيره. ويعني هذا أن التفكير فيما وراء المعرفة له دوراً من حيث إدارة الوقت وإدارة الجهد عند القيام بمهام معقدة، ويتضمن ذلك فهم الموقف أو المشكلة قبل التسرع في محاولة الحل كما يتضمن التخطيط والمتابعة والمراقبة، وتقدير نوع العمل ومسالك السير وتقدير الزمن الذي يمكن أن يستغرقه أداء هذا العمل (عبيد، ٢٠٠٤). وقدمت عدة تفسيرات معرفية لأعراض الوسواس القهري فيرى بيك أن محتوى الوسواس يرتبط بالخطر ويظهر في صورة شك أو حيلة، فالمرضى يساوره الشك وقد يؤدي عملاً ضرورياً كإطفاء الغاز مثلاً. (بيك ٢٠٠٠) وقدم سالكوفسكس ١٩٨٥ تفسيراً شاملاً لاضطراب الوسواس القهري مؤكداً أن الأفكار الوسواسية المقحمة تعمل كمنهات قد تستثير أنماطاً معينة من الأفكار التلقائية السلبية. وبالتالي فإن فكرة مقحمة قد تؤدي إلى اضطراب مزاجي في حالة ما إذا استنارت هذه الفكرة التلقائية السلبية فقط من خلال التفاعل بين الفكرة المقحمة ونسق معتقدات الفرد وبعد كل من الشعور بالمسئولية ولوم الذات بمثابة السياقات المركزية في نسق معتقدات مريض الوسواس القهري. (Salkovskis, 1985) وبموجب هذا التفسير لا تعد كل فكرة مقحمة فكرة وسواسية، ولكن الفكرة الوسواسية هي فكرة مقحمة تم تقييمها سلبياً (Salkovskis, 2002). ويتسم الأفراد الذين يميلون إلى تقييم أفكارهم المقحمة العابرة تقيماً سلبياً بتبني مجموعة من المخططات المشوهة تدور حول تضخيم المسئولية عن الأذى حيث يعتقدون أنهم يتسببون في إيذاء أنفسهم وإيذاء الآخرين أكثر مما يرجعون حدوث الأذى لأسباب أخرى، كأن يكون الموقف مؤذياً بطبيعته ومن ثم فأنهم يلزمون أنفسهم بضرورة القيام بأي فعل من شأنه أن يمنع الأذى المحتمل. (Salkovskis, 1999; Salkovskis, 2000; Salkovskis, 1985.)

وقد قام Wells, Matthews (1994) بافتراض أول نموذج ما وراء معرفي متكامل لاضطراب الوسواس القهري، وقد تم تقنينه بعد ذلك بمعرفة Wells (1997) ويؤكد هذا النموذج على المعتقدات الخاصة بمعنى ودلالة الأفكار الاقتحامية، وتنقسم المعتقدات ما وراء المعرفة الخاصة بهذه الأفكار إلى ثلاث مجالات واسعة: الدمج بين الفكر والفعل، الدمج بين الفكر والحدث، الدمج بين الفكر والموضوع. ويبرز النموذج ما وراء المعرفي أيضاً فكرة أن مرضى الوسواس القهري لديهم معتقدات ما وراء معرفية إيجابية عن ضرورة أداء الطقوس القهرية استجابة للأفكار الوسواسية الملحة التي تشعرهم براحة مؤقتة، ولكنها في الواقع تؤدي إلى استمرار وتفاقم خطورة حدة الأعراض الوسواسية القهرية. وهذا ما تتفق معه نتائج دراسة Fisher & Wells (2005) فالمشكلة في اضطراب الوسواس القهري لا تتوقف على محتوى الأفكار الاقتحامية، ولكنها ترتبط بصورة أساسية بكيفية تعامل الأفراد معها. فالأفكار الوسواسية الاقتحامية تعمل على تنشيط المعتقدات الخاصة بأهمية هذه الأفكار. ولا تتكون هذه المعتقدات فقط من معلومات عن الأفكار الاقتحامية المتكررة، ولكن تتكون أيضاً من المعرفة بالاستجابات السلوكية. وقد حظيت المعتقدات الخاصة بالسلوك في اضطراب الوسواس القهري باهتمام محدود في التفسيرات النظرية. ومن الممكن أن يؤدي المزيد من الاهتمام بهذه المعتقدات إلى تيسير التصور المفاهيمي للمشكلات الوسواسية القهرية (Wells, 1997, p.239). وقد قامت دراسة عرفة؛ يوسف (٢٠١٤) بمحاولة اختبار القدرة التنبؤية للمخططات المختلة التي تفترض النماذج والنظريات المعرفية اضطرابها بدور رئيسي في نشأة واستمرار الوسواس القهري على التنبؤ بالأعراض الوسواسية القهرية لدى عينة من مرضى الوسواس

القهري في البيئة المحلية، وتضمنت المخططات ستة وهي تضخيم المسؤولية عن الأذى، المبالغة في أهمية الأفكار المقتحمة، المبالغة في ضرورة التحكم في الأفكار المقتحمة، المبالغة في تقدير التهديد، وعدم تحمل الأمور غير المؤكدة والزعجة إلى الكمال. أجريت الدراسة على عينة مكونة من ٣٧ مريضاً باضطراب الوسواس القهري (٢٣ ذكراً- ١٤ أنثى) متوسط عمر ٢٤,٦٢ سنة. توصلت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال بين الأداء على كل من اختبار الأعراض الوسواسية القهرية واختبار المخططات المختلة لدى مرضى الوسواس القهري، وأوضح تحليل الانحدار البسيط قدرة كل مخطط من المخططات المختلة على التنبؤ بكل من الوسواس والأفعال القهرية. وفي الأونة الأخيرة أشار مايرز؛ فيشر وويلز (2009) Myers, Fisher & Wells إلى أن نموذج ما وراء المعرفة لدى المصابين باضطراب الوسواس القهري يشدد على الأهمية المذهبية للأفكار الخاطئة. ومع ذلك، فإن نموذج ما وراء المعرفة يميز بين المعتقدات حول العالم، مثل الكمالية والمسؤولية المتزايدة، والمعتقدات ما وراء المعرفة حول أفكار الفرد، مثل أهمية وحاجة السيطرة على الأفكار. ويؤكد النموذج على أن المعتقدات وراء المعرفة هي أساسية للتنمية والحفاظ على الوسواس القهري في حين أن المعتقدات الإدراكية هي منتجات ثانوية لآثار المعتقدات وراء المعرفة. وقد أجرت مجموعة العمل المهتمة بالمعارف الوسواسية القهرية (OCCWG (2003 دراسة على عينة مكونة من ٢٤٨ مريضاً باضطراب الوسواس القهري (١٣٩ أنثى- ١٠٩ ذكراً) استخدموا اختبار المعتقدات الوسواسية وقائمة بادوا المعدلة ومقياس بيل براون لقياس أعراض الوسواس القهري وأظهرت النتائج ارتباط جميع المقاييس الفرعية لاستخبار المعتقدات المعرفية بالوسواس القهري ارتباطاً موجباً. ومرة أخرى أجرت مجموعة العمل المهتمة بالمعارف الوسواسية القهرية (OCCWG (2005 دراسة على عينة مكونة من ٤١٠ مريضاً باضطراب الوسواس القهري (٢٣٧ أنثى- ١٧٣ ذكراً) متوسط أعمارهم ٣٥ سنة واستخدموا نفس اختبارات عام ٢٠٠٣. استخدموا قائمة بادوا المعدلة ومقياس بيل براون لقياس أعراض الوسواس القهري وأظهرت النتائج ارتباط جميع المقاييس الفرعية لاستخبار المعتقدات المعرفية وجميع الأعراض الوسواس القهري ارتباطاً موجباً. وقد أجرى جريك وآخرون (Garcı et al, (2006 دراسة تهدف إلى تقييم الوعي بالعمليات المعرفية لدى مرضى يعانون من الهلوسة والوسواس القهري. حيث تمت المقارنة بين ٦ مجموعات من المرضى يعانون من تشخيصات مختلفة وفقاً لمعايير DSM IV TR (الرابطة الأمريكية للطب النفسي، ٢٠٠٠) المجموعة الأولى (N=٢١ هلاوس سمعية) المجموعة الثانية (N=٢٢ فصام ولم يسبق لهم هلاوس) المجموعة الثالثة (مرضى يعانون من انقسام في الشخصية لا يعانون أي هلاوس طوال ٦ شهور الماضية) المجموعة الرابعة (N=٢٣ مرضى الوسواس القهري) المجموعة الخامسة (N=٢٦) مجموعة المراقبة السريرية تضم المرضى الذين عولجوا من قبل خدمات الصحة العقلية متنوعة ما بين قلق عام -اضطرابات شخصية- اكتئاب- فقدان شهية- إدمان كحول- رهاب اجتماعي- توهم المرض) في هذه المجموعة تم استبعاد أي حالات تعاني فصام أو وسواس قهري في السابق المجموعة السادسة (N=٢٠) مجموعة غير اكلينيكية من العاديين لا يعانون من أي أعراض نفسية). أظهرت نتائج الدراسة أن المعتقدات ما وراء المعرفة تتزامن مع مرض الوسواس القهري في عدة عوامل خاصة معتقدات الخرافة وتؤكد الدراسة على الدور الذي تلعبه المعتقدات الخرافية والأفكار المتعلقة بالسحر لدى مرضى الهلاوس السمعية والوسواس القهري مقارنة بباقي المجموعات وبعد إجراء معادلة الانحدار أظهرت أن العامل وراء المعرفي ذو الوزن الأكبر في معتقدات الخرافة والمعتقدات السلبية حول عدم القدرة على التحكم وخطر الأفكار والمسؤولية فيما يتعلق بتفكير الفرد لدى مرضى الوسواس القهري والهلاوس مقارنة بالعاديين، وقد قام ايرك وتوسن (Irak & Tosun (2008 ببحث العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية والوسواس القهري، تكونت عينة الدراسة من ٨٥٠ مفعوص من ١٧ جامعة مختلفة في تركيا، وتم استخدام استبيان الوعي بالعمليات المعرفية (Metacognition Questionnaire (Cartwright – Hatton and wells, 1997) ومقياس بيل براون للوسواس القهري، وأسفرت النتائج عن وجود انخفاض الوعي بالعمليات المعرفية بشكل دال إحصائياً لدى مرضى الوسواس القهري، وكذلك أجرى داستجري؛ جوادري؛ غانيزده؛ وناجفي (Dastgiri, Gudarz., Ghanizadeh & Taghavi (2008 دراسة لفحص دور المسؤولية والمعتقدات وراء المعرفة لدى مرضى الوسواس القهري أثناء السيطرة على القلق، وتقييم العلاقة الداخلية بين المسؤولية والمعتقدات وراء المعرفة. تكونت العينة من ٢٥ مريضاً بالوسواس القهري، ٢٥ يعانون من اضطراب القلق العام و٢٥ من العاديين تم الحصول على العينات من المرضى المترددین على العيادات الخارجية بمستشفى شیراز (إيران)، وأسفرت النتائج عن اختلاف الأداء على جميع المقاييس الفرعية لاستبيان المعتقدات وراء المعرفة لدى مرضى الوسواس القهري ومرضى القلق العام مقارنة بالعاديين. وقد أجرى كل من اكسنر ومارتن وريف (Exner., Martin & Rief, (2009 دراسة هدفت إلى دراسة الوعي بالعمليات المعرفية وتأثيره على أداء الذاكرة لدى مرضى الوسواس القهري، تكونت العينة من ٢٣ شخصاً من مرضى اضطراب الوسواس القهري و٢٢ من الأسوياء، وتم استخدام استبيان الوعي بالعمليات المعرفية (Hatton and wells, 1997) ومقياس بيل براون للوسواس القهري ومقياس الأداء على الذاكرة اللفظية، وأسفرت النتائج عن التأثيرات المتدهورة للوعي بالعمليات المعرفية لدى مرضى الوسواس القهري كما أظهر المشاركون في الوسواس القهري انخفاضاً فورياً ومتأخراً في تذكر المواد الكلامية المعقدة. تشير النتائج إلى الآثار المتدهورة للأسلوب المعرفي الذي يركز على التفكير في عمليات الترميز الفعالة في الوسواس القهري. كما بحث كل من العمرادي وفتهي (Alimoradi & Fatehi, (2011 مقارنة المعتقدات ما وراء المعرفة واستراتيجيات الضبط في التفكير لدى عينة من مرضى الوسواس القهري والعاديين، تكونت عينة الدراسة من ٨٠ مريضاً يعانون من أعراض الوسواس القهري مقسمين إلى (٤٠ إناث- ٤٠ ذكور) تم اختيارهم كمجموعات للمقارنة بينهم وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق كبيرة بين المرضى والأسوياء في المعتقدات ما وراء المعرفة لصالح عينة الوسواس القهري وكان أعلى متوسط في مجموعة الوسواس القهري متصل ببعده العقاب وأدنى متوسط مرتبط بالتحكم الاجتماعي، وجود فروق بين المرضى والأسوياء في العقاب وإعادة التقييم

والقلق والتحكم الاجتماعي وكان أعلى متوسط في مجموعة الوسواس القهري متصل ببعدهم القدرة على التحكم وأدنى متوسط مرتبط بالثقة المعرفية. ومن ناحية أخرى قام كل من مقدم، أبو المعالي ومجتبعي (2014) Moghadam, Abolmaali & Mojtabaie بدراسة تهدف إلى فحص ومقارنة المعتقدات ما وراء المعرفية لدى عينة من المكتئبين والمصابين باضطراب الوسواس القهري والعاديين. حيث تكونت عينة الدراسة من (١٧٤ شخص) ٧٨ مكتئب و٧٨ مرضى وسواس قهري و٧٨ أسوياء تم اختيار عينة المرضى من داخل المترددين على العيادات الخارجية في جنوب وسط طهران وعينة الأسوياء تم انتقاها بطريقة عشوائية من العاملين بالعيادات الخارجية. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعتقدات ما وراء المعرفية بين العاديين ومرضى الوسواس القهري والمكتئبين، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأبعاد الفرعية لمقياس ما وراء المعرفية وخصوصاً بعدى الثقة المعرفية والوعي الذاتي المعرفي بين مرضى الوسواس القهري والمكتئبين لصالح اضطراب الوسواس القهري. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مرضى الوسواس القهري والمكتئبين في الأبعاد الفرعية (التفكير الإيجابي عن القلق-فقدان السيطرة والحاجة للتحكم في الأفكار)، وقد أشار سليم وسعادة (2015) Seleem & Saada في دراسة هدفت إلى استكشاف دور ما وراء المعرفة في التسبب في أعراض الوسواس القهري لدى عينة مصرية. تكونت عينة الدراسة من ٤٠ مريض بالوسواس القهري و٤٦ أسوياء متماثلين في الجنس والسن، وأظهرت نتائج الدراسة تسجيل مجموعة المرضى المصابين بالوسواس القهري درجات أعلى بكثير من المجموعة الضابطة في جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاستبيان ما وراء المعرفة. وتميزت الأبعاد الخاصة بالثقة المعرفية والمخاطر والسيطرة أحجام تأثيرية مرتفعة. وقد تم تسجيل تناسب طردي قوي بين أبعاد ما وراء المعرفة وشدة أعراض الوسواس القهري. وتستنتج الدراسة يرتبط الاختلال في مفاهيم ما وراء المعرفة بأعراض الوسواس القهري وفهمنا لهذه العلاقة يؤدي إلى صياغة جديدة للبناء المعرفي لمرضى الوسواس القهري مما يفيد في تطوير علاجات معرفية جديدة لهذا المرض. وفي ضوء ما سبق يتضح دور الوعي بالعمليات المعرفية في تفسير اضطراب الوسواس القهري ونظراً أن هناك أهمية كبيرة لوعي الطالبات بتفكيرهم المعرفي حيث يساهم في وعي الفرد بتفكيره وقدرته على معرفة مشاعره ويساهم في فهمه لنفسه مما يتيح له القدرة على إدارة الذات المعرفية وتنظيمها والقدرة على التخطيط والوصول الأمثل إلى إيجاد حلول للمشكلات التي تواجهه ويتضح من عرض الدراسات السابقة ندرة الدراسات العربية التي تناولت الوعي بالعمليات المعرفية لدى طالبات الجامعة وما له من أهميته في التنبؤ بأعراض الوسواس القهري.

ومن هنا تحددت مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

١. هل توجد علاقة بين درجات الأداء على مقياس الوعي بالعمليات المعرفية بأبعاده (تنظيم المعرفة-معرفة المعرفة-معالجة المعرفة) والأداء على مقياس اضطراب الوسواس القهري؟
٢. هل توجد فروق بين المصابين باضطراب الوسواس القهري والأسوياء في الأداء على مقياس الوعي بالعمليات المعرفية بأبعاده (تنظيم المعرفة-معرفة المعرفة-معالجة المعرفة) لدى عينة من طالبات الجامعة؟
٣. هل يمكن التنبؤ باضطراب الوسواس القهري بدلالة قيم الأداء على مقياس الوعي بالعمليات المعرفية؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١. التعرف على العلاقة بين درجات الأداء على مقياس الوعي بالعمليات المعرفية بأبعاده (تنظيم المعرفة-معرفة المعرفة-معالجة المعرفة) والأداء على مقياس اضطراب الوسواس القهري.
٢. التعرف على الفروق بين المصابين باضطراب الوسواس القهري والأسوياء في الأداء على مقياس الوعي بالعمليات المعرفية بأبعاده (تنظيم المعرفة-معرفة المعرفة-معالجة المعرفة) لدى عينة من طالبات الجامعة.
٣. المساهمة في التنبؤ بدرجة اضطراب الوسواس القهري بدلالة قيم الأداء على اختبار الوعي بالعمليات المعرفية.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

١. ندرة الدراسات في حدود علم الباحثة التي تناولت بالبحث والدراسة الوعي بالعمليات المعرفية، اضطراب الوسواس القهري لدى عينة من طالبات الجامعة في البيئة العربية.
  ٢. كما يستمد البحث أهميته من الفئة العمرية التي يهتم بدراستها وهم طالبات الجامعة مضطربي الوسواس القهري وهم فئة تحتاج إلى المزيد من الاهتمام البحثي.
  ٣. تأثير الإصابة باضطراب الوسواس القهري على الأفراد والمجتمع.
- الأهمية التطبيقية: في ضوء ما يسفر عنه البحث من نتائج يمكن تقديم عدد من التوصيات في تخطيط البرامج الإرشادية والعلاجية لمضطربي الوسواس القهري وذلك للحد من حدوث التدهور الناتج عن هذا الاضطراب.

## مصطلحات البحث:

**الوسواس القهري: obsessive-compulsive disorder** هو مرض نفسي يتميز بوجود أفكار، اندفاعات، أو دوافع حركية متكررة وخاطئة، مثل غسل اليدين مئات المرات، والتفكير في الله والكون وماهية الفرد، والخوف من الميكروبات والأمراض. إلخ. وعلى الرغم من معرفة المرء التامة بتافهية وعدم معقولية هذه الأفكار والحركات، وبالرغم من مقاومته الشديدة لها إلا أنها تسيطر عليه، وتشل حركته وتسبب له ألم نفسي وعقلي شديد. (عكاشة؛ عكاشة، ٢٠٠٩) يعرف إجرائياً بأنه اضطراب في الحالة الصحية للفرد والتي يعاني فيها من مجموعة من الأفكار الوسواسية، ثم يتبعها نشاط سلوكي قهري غير مرغوب فيه، أما الوسواس فهو فكرة ملحة بشكل مستمر ومُتواصل مما يدفع الفرد للقيام بسلوكيات معينة بشكل متكرر في محاولة للتخفيف من مشاعر الانزعاج والتوتر الناتجة عن القلق الذي تولده الأفكار الوسواسية. ويعبر عنه بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة بالإجابة على قائمة ييل براون للوسواس القهري.

**الوعي بالعمليات المعرفية: Metacognition** تعريف شراو ودينسون (Schraw & Dennison, 1994) بأنها "وعي الفرد وإدراكه لما يقوم بتعلمه وقدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه، وكذلك اختيار الاستراتيجية المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها واختيار إستراتيجيات جديدة، بالإضافة إلى تمتعه بدرجة كبيرة من القدرة على مراجعة ذاته وتقييمها باستمرار. تعرف إجرائياً بأنها المعرفة والوعي والقدرة على تنظيم وإدارة المعرفة من خلال التخطيط والتنظيم والتقييم قبل وأثناء وبعد حل المشكلة. ويعبر عنها بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة بالإجابة على قائمة الوعي بالعمليات المعرفية المكونة من ثلاثة أبعاد وهي:

- تنظيم المعرفة: ويعبر عنها باستجابات الطالبات حول قدرتهن على التخطيط، وإدارة المعلومات، والتقييم، والمحسوبة من خلال الدرجات التي تحصل عليها الطالبات على الفقرات المتعلقة بهذا البعد
- معرفة المعرفة: ويعبر عنه استجابات الطالبات حول معرفتهن التقريرية، والإجرائية، والشرطية، والمحسوبة من خلال الدرجات التي تحصل عليها الطالبات على الفقرات المتعلقة بهذا البعد.
- معالجة المعرفة: ويعبر عنها باستجابات الطالبات حول قدرتهن على استخدام الاستراتيجيات، والمهارات في إدارة المعلومات والمحسوبة من خلال الدرجات التي تحصل عليها الطالبات على الفقرات المتعلقة بهذا البعد.

## فروض البحث:

- ١- توجد علاقة ارتباطية بين درجات الأداء على مقياس الوعي بالعمليات المعرفية بأبعاده (تنظيم المعرفة-معرفة المعرفة-معالجة المعرفة) والأداء على مقياس اضطراب الوسواس القهري.
- ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مضطربي الوسواس القهري والأسوياء في الأداء على مقياس الوعي بالعمليات المعرفية بأبعاده (تنظيم المعرفة-معرفة المعرفة-معالجة المعرفة) لدى عينة من طالبات الجامعة.
- ٣- يمكن التنبؤ باضطراب الوسواس القهري بدلالة قيم الأداء على اختبار الوعي بالعمليات المعرفية.

## منهج البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي (الارتباطي المقارن) حسب ما تفضيه متغيرات الدراسة، حيث تسعى الدراسة لتقييم الوعي بالعمليات المعرفية لدى المصابين بالوسواس القهري مقارنة بالأسوياء لدى عينة من طالبات الجامعة.

ثانياً: مجتمع وعينة البحث:

١. مجتمع البحث: تكون المجتمع الأصلي للدراسة من (٥٦٠) طالبة موزعين على السنوات الدراسية الأربع لبرامج درجة البكالوريوس للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٩-٢٠٢٠ بكلية التربية جامعة الملك خالد.
٢. عينة البحث: انقسمت عينة البحث الحالي إلى عينتين هما:
  - العينة الاستطلاعية: وتمثل عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث للتأكد من سهولة قراءتها، ووضوح تعليماتها، وإعدادها للتطبيق في صورتها النهائية وكان قوامها (٨٨) من طالبات الجامعة.
  - العينة النهائية: وهي العينة التي تحددت بعد تطبيق مقياس ييل براون للوسواس القهري على (٥٦٠) طالبة، وبعد استبعاد منخفضي الوسواس القهري ثم اختارت الباحثة بطريقة قصدية أعلى الدرجات على المقياس المطبق وبلغ عددهم (٤٥) طالبة من طالبات جامعة الملك خالد. تراوحت أعمارهن ما بين (١٨: ٢٢ سنة)، بمتوسط ١٨,٩ سنة وانحراف معياري قدره ١,٠٦ سنة. وتم مقارنتها بعينة من الأسوياء وبلغ عددهم (٤٥) طالبة. بمتوسط ١٩,٦ سنة وانحراف معياري قدره ١,١ سنة.

## ثالثاً: أدوات البحث:

١. مقياس ييل براون للوسواس القهري (Yale-Brown Obsessive Compulsive Scale -Y-BOCS) من أجل قياس الوسواس القهري لدى عينة الدراسة، تم استخدام مقياس ييل براون للوسواس القهري (Goodman et al,1989)، تكون المقياس بصورته الأولية من (١٠) فقرات. يقيم كل

منها على سلم تقييم يتراوح من (من ٠ إلى ٤) حيث تتناول الفقرات الخمس الأولى الأفكار الوسواسية، أما الفقرات الخمس الأخرى فتتناول الأفعال القهرية، والدرجة الكلية القصوى على المقياس هي (٤٠). ويستخدم مقياس بيل براون كأداة ملاحظة بشكل كبير في الدراسات العلاجية لاضطراب الوسواس القهري. وتقيم درجات المقياس كالتالي: (صفر-٧ خفيف جداً، ٨-١٥ خفيف، ١٦-٢٣ متوسط، ٢٤-٣١ ملحوظ، ٣٢-٤٠ شديد). وقد قام معد المقياس القهري (Goodman et al, 1989) بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ (٠,٧٣) وهو معامل ثبات مناسب لمقياس شدة الوسواس القهري، كما قام بحساب الصدق التباعدي والتقاربي وتبين ارتباط الدرجة الكلية لمقياس بيل براون ارتباطاً دالاً قوياً.

#### الخصائص السيكومترية لمقياس الوسواس القهري

- صدق المقياس: قامت الباحثة بحساب صدق المقياس والمكون من (١٠ فقرات) من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (٨٨) من طالبات الجامعة، وذلك بمجموعة من الطرق هي:
- الصدق التمييزي: تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات (٢٧٪) من العينة الاستطلاعية (٨٨) طالبة والذي حصلوا على أعلى الدرجات و(٢٧٪) الذي حصلوا على أقل الدرجات، وكانت النتيجة كالتالي:

جدول (١): يوضح حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات

العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
الأعلى درجات	٢٤	٢٨,٥٨	٢,٥٠	٧,١٨	٤٦	٠,٠٠	دالة عند ٠,٠١
الأقل درجات	٢٤	٢٤,٧٩	٠,٦٦				

يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات الطالبات مرتفعي ومنخفضي الأداء على المقياس عند مستوى (٠,٠١). ما يدل على القدرة التمييزية العالية للمقياس.

- التحليل العاملي: تم إجراء تحليل عاملي لاستجابات العينة الاستطلاعية (٨٨) طالبة على المقياس بطريقة المكونات الأساسية لهوتلينج لمقياس " الوسواس القهري"، وبعد التدوير المتعامد بطريقة (الفاريمكس) (Varimax): أسفر التحليل العاملي عن وجود عاملين مستقلين هما على النحو التالي: العامل الأول (الأفكار الوسواسية) والعامل الثاني (الأفعال القهرية)، ويبين الجدول التالي أرقام الفقرات وتشبعاتها، والجذر الكامن ونسبة التباين العاملي والتباين الكلي.

جدول (٢): تشبعات الفقرات على العاملين لمقياس الوسواس القهري

العامل الأول (الأفعال الوسواسية)		العامل الثاني (الأفعال القهرية)	
الرقم	التشبعات	الرقم	التشبعات
١	٠,٨١٥	٦	٠,٨٨٦
٢	٠,٥١٧	٧	٠,٦٥٩
٣	٠,٥٥٠	٨	٠,٤٩٤
٤	٠,٥٩٠	٩	٠,٣٨٨
٥	٠,٧١٧	١٠	٠,٣٥٣
الجذر الكامن		٢,٤٠	
نسبة التباين العاملي		٪٢٤,٠٣	
التباين الكلي		٪٥٧,١١	

وقد بلغ عدد فقرات العامل الأول خمس فقرات تدور في مجملها حول الأفكار الوسواسية، وكانت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل ٣,٣١، ووفق المحكات الأساسية التي وضعها كايوز لقبول العامل وإخضاعه للتفسير فإن قيمة الجذر الكامن لهذا العامل تعتبر جيدة حيث كانت أكبر من الواحد الصحيح، ويفسر هذا العامل نسبة ٪٣٣,٠٧ من التباين الكلي. وقد بلغ عدد فقرات العامل الثاني خمس فقرات تدور في مجملها حول الأفعال القهرية، وكانت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل ٢,٤٠، ووفق المحكات الأساسية التي وضعها كايوز لقبول العامل وإخضاعه للتفسير فإن قيمة الجذر الكامن لهذا العامل تعتبر جيدة حيث كانت أكبر من الواحد الصحيح، ويفسر هذا العامل نسبة ٪٢٤,٠٣ من التباين الكلي. وهذا يشير إلى الصدق العاملي لمقياس الوسواس القهري.

ثبات المقياس: قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس اضطراب الوسواس القهري من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (ن=٨٨) من الطالبات باستخدام عدة طرق، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣): معاملات الثبات بطرق ألفا كرونباخ وسيرمان براون وجتمان لمقياس اضطراب الوسواس القهري

المقياس	الأبعاد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	معامل التجزئة النصفية باستخدام معادلة سيرمان وبراون	معامل التجزئة النصفية باستخدام معادلة جتمان
اضطراب الوسواس القهري	العامل الأول الأفكار الوسواسية	٥	٠,٨٣	٠,٨٨	٠,٨٥
	العامل الثاني الأفعال القهرية	٥	٠,٨٩	٠,٨٠	٠,٧٠
	الإجمالي	١٠	٠,٩٣	٠,٩٥	٠,٩٤

ومن الجدول السابق يتضح أن معاملات الثبات لمقياس اضطراب الوسواس القهري جميعها مرتفعة حيث تراوحت فيما بين (٠,٧٠-٠,٩٥)، وهذا يدل على إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الدراسة الحالية.

٢. مقياس المعتقدات ما وراء المعرفية: هذا المقياس للباحثين " الجراح " والعبيدات (٢٠١١) وهو الصورة المعربة من مقياس الوعي بالعمليات المعرفية الذي أعده Schraw Dennison (1994) الذي استخدم لقياس مستوى المعتقدات ما وراء المعرفية عند المراهقين والراشدين. تكون المقياس في صورته الأولى من (٤٢) موزعة على ثلاثة أبعاد هي:

- تنظيم المعرفة: ويقصد بها التنظيم ما وراء المعرفي ويشمل التخطيط والمراقبة والتقييم.
- معرفة المعرفة: وتشير إلى المعارف المكتسبة من العمليات المعرفية.
- معالجة المعرفة: وهي الاستراتيجيات والمهارات المستخدمة في إدارة المعلومات.

مفتاح تصحيح المقياس: بما أن عبارات المقياس كلها إيجابية فقد تكون سلم الإجابة من خمسة مستويات (دائماً=٥-غالباً=٤-أحياناً=٣-نادراً=٢-إطلاقاً=١)

مستويات المقياس: وبعد الحصول على درجات الفرد على جميع بنود المقياس، يتم جمع الدرجات للحصول على الدرجة الكلية، وبالتالي فإن أقل درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد في هذا المقياس ٤٢ وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد في هذا المقياس هي الدرجة ٢١٠ وبناءً عليه تصنف مستويات الوعي بالعمليات المعرفية إلى المستويات الثلاثة التالية:

مستوى الوعي بالعمليات المعرفية المنخفض، تتراوح درجاته بين ٤٢-٩٣ درجة

مستوى الوعي بالعمليات المعرفية المتوسط، تتراوح درجاته بين ٩٤-١٤٦ درجة

مستوى الوعي بالعمليات المعرفية المرتفع، تتراوح درجاته بين ١٤٧-٢١٠ درجة

١. تنظيم المعرفة ويوضح القدرة على التخطيط وإدارة المعلومات والتقييم والفقرات التي تقيس هذا البعد هي (١-٤-٦-٨-٩-١١-١٢-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٣٣-٣٢-٣٠-٣٦-٣٨-٤١-٤٢)

٢. معرفة المعرفة ويشير إلى المعرفة التقديرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية والفقرات التي تقيس هذا البعد هي (٣-٥-٧-١٠-١٥-١٦-١٧-١٨-٢٠-٢٦-٢٧-٢٩)

٣. معالجة المعرفة ويشير إلى إستراتيجيات والمهارات المستخدمة في إدارة المعلومات والفقرات التي تقيس هذا البعد (٢-١٢-١٣-١٤-١٩-٢٨-٣١-٣٤-٣٧-٣٩-٤٠)

قام الباحثان معدو المقياس بحساب ثبات المقياس حيث بلغت قيمة ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق بفواصل اسبوعين (٠,٦٢)،

٠,٧٣) وقد قاموا بحساب الصدق عن طريق صدق المحكمين وصدق البناء وتم استخراج معامل الارتباط بين لكل فقرة مع البعد.

الخصائص السيكومترية للمقياس

أولاً: صدق المقياس: تم إجراء تحليل عاملي بطريقة المكونات الأساسية لهوتلينج لمقياس " الوعي بالعمليات المعرفية " (٤٢ فقرة) على عينته قوامها (٨٨) من طالبات الجامعة، وبعد التدوير المتعامد بطريقة (الفاريمكس) (Varimax)؛ أسفر التحليل العاملي عن وجود ثلاث عوامل مستقلة هي على النحو التالي: العامل الأول (تنظيم المعرفة) والعامل الثاني (معرفة المعرفة)، والعامل الثالث (معالجة المعرفة). ويبين الجدول التالي أرقام الفقرات وتشبعاتها، والجذر الكامن ونسبة التباين العاملي والتباين الكلي.

جدول (٤): تشبعات الفقرات على العوامل الثلاثة لمقياس الوعي بالعمليات المعرفية

العامل الثالث (معالجة المعرفة)		العامل الثاني (معرفة المعرفة)		العامل الأول (تنظيم المعرفة)	
التشبعات	الرقم	التشبعات	الرقم	التشبعات	الرقم
٠,٤٢٨	٣	٠,٤٩٠	٢	٠,٨٧١	١
٠,٥٦٩	١٢	٠,٣١٤	٥	٠,٩٠٣	٤
٠,٣٦٥	١٣	٠,٤٠٥	٧	٠,٧٠٦	٦
٠,٦٦٢	١٤	٠,٣٩٨	١٠	٠,٨١١	٨
٠,٤٥٤	١٩	٠,٥٩٥	١٥	٠,٨٢٥	٩
٠,٣٨٩	٢٨	٠,٧١٢	١٦	٠,٦٩٢	١١
٠,٣٨٦	٣١	٠,٦٥٠	١٧	٠,٣٦١	٢١
٠,٦٢٢	٣٤	٠,٥٧٦	١٨	٠,٦٦٧	٢٢
٠,٥٠٨	٣٧	٠,٥٥٠	٢٠	٠,٣٣٦	٢٣
٠,٣٢٥	٣٩	٠,٨٥٥	٢٦	٠,٤٨١	٢٤
٠,٣٧٠	٤٠	٠,٧٣٢	٢٧	٠,٤٦٢	٢٥
		٠,٦٠٥	٢٩	٠,٤٧٧	٣٠
				٠,٥٦٦	٣٢
				٠,٤٥٢	٣٣
				٠,٥٢١	٣٥
				٠,٨٨١	٣٦

				٠,٨١٩	٣٨
				٠,٧٨٢	٤١
				٠,٨٦٣	٤٢
	٥,٠٢	٥,٨١		١٩,٦٢	الجذر الكامن
	٪١١,٤١	٪١٣,٢٠		٪٤٤,٦١	نسبة التباين العاملي
		٪٦٩,٢٢			التباين الكلي

وقد بلغ عدد فقرات العامل الأول (١٩ فقرة) تدور في مجملها حول تنظيم المعرفة، وكانت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل هي ١٩,٦٢، ووفق المحكات الأساسية التي وضعها كاييز لقبول العامل وإخضاعه للتفسير فإن قيمة الجذر الكامن لهذا العامل تعتبر جيدة حيث إنها أكبر من الواحد الصحيح، ويفسر هذا العامل نسبة ٤٤,٦١٪ من التباين الكلي. وقد بلغ عدد فقرات العامل الثاني (١٢ فقرة) تدور في مجملها حول معرفة المعرفة، وكانت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل هي ٥,٨١، ووفق المحكات الأساسية التي وضعها كاييز لقبول العامل وإخضاعه للتفسير فإن قيمة الجذر الكامن لهذا العامل تعتبر جيدة حيث إنها أكبر من الواحد الصحيح، ويفسر هذا العامل نسبة ١٣,٢٠٪ من التباين الكلي. وقد بلغ عدد فقرات العامل الثاني (١١ فقرة) تدور في مجملها حول معالجة المعرفة، وكانت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل هي ٥,٠٢، ووفق المحكات الأساسية التي وضعها كاييز لقبول العامل وإخضاعه للتفسير فإن قيمة الجذر الكامن لهذا العامل تعتبر جيدة حيث إنها أكبر من الواحد الصحيح، ويفسر هذا العامل نسبة ١١,٤١٪ من التباين الكلي. وهذا يشير إلى الصديق العاملي لمقياس الوعي بالعمليات المعرفية.

ثانياً: ثبات المقياس: قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس الوعي بالعمليات المعرفية باستخدام كل من طريقة ألفا كرونباخ ومعادلة جتمان على عينة قوامها (ن=٨٨) من الطالبات، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (٥): معاملات الثبات بطريقة جتمان ومعامل ألفا كرونباخ لمقياس الوعي بالعمليات المعرفية

معامل الثبات بطريقة جتمان	معامل الثبات ألفا كرونباخ	الأبعاد والدرجة الكلية
٠,٩١١	٠,٩٣٢	تنظيم المعرفة
٠,٩٢٥	٠,٩٢٨	معرفة المعرفة
٠,٨٥٠	٠,٩٣٤	معالجة المعرفة
٠,٩١٧	٠,٩٧٨	الدرجة الكلية للمقياس

ومن الجدول السابق يتضح أن معاملات الثبات لمقياس الوعي بالعمليات المعرفية جميعها معقولة وذلك لجميع أبعاد المقياس، وكذلك الدرجة الكلية، وهذا يؤكد تمتع المقياس وأبعاده بدرجة مقبولة من الثبات.

ثالثاً: الأساليب الإحصائية: تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، اختبار "ت" وأسلوب الانحدار الخطي المتعدد، حيث تم تحليل النتائج ببرنامج الإحصاء (SPSS) الإصدار (١٩).

#### نتائج البحث ومناقشتها:

وتستعرض الباحثة نتائج البحث ومناقشتها وذلك على الوجه التالي:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها: والذي ينص على " توجد علاقة ارتباطية بين درجات الأداء على مقياس الوعي بالعمليات المعرفية بأبعاده (تنظيم المعرفة-معرفة المعرفة-معالجة المعرفة) والأداء على مقياس اضطراب الوسواس القهري لدى عينة من طالبات الجامعة؟ " للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأداء على مقياس الوعي بالعمليات المعرفية بأبعاده (تنظيم المعرفة-معرفة المعرفة-معالجة المعرفة) والأداء على مقياس ييل براون لاضطراب الوسواس القهري باستخدام معامل الارتباط الخطي لبيرسون والجدول التالي يوضح تلك النتائج.

جدول (٦) معاملات الارتباط الخطي لبيرسون بين درجات الأداء على مقياس الوعي بالعمليات المعرفية، والأداء على مقياس اضطراب الوسواس

القهري لدى عينة من طالبات الجامعة (ن=٤٥)

المتغيرات	معامل الارتباط بمقياس الوسواس القهري
تنظيم المعرفة	**٠,٨١٥-
معرفة المعرفة	**٠,٧٣٦-
معالجة المعرفة	**٠,٧٧٥-
الدرجة الكلية للعمليات المعرفية	**٠,٧٩٢-

\*\*دالة عند مستوى ٠,٠١ (قيمة الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ = ٠,٢٠٥ ومستوى دلالة ٠,٠١ = ٠,٢٦٧)

- وأوضحت نتائج الدراسة تحقق الفرض الأول والذي كان يقضى بوجود معامل ارتباط موجب ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين اضطراب الوسواس القهري وأبعاد مقياس الوعي بالعمليات المعرفية (تنظيم المعرفة-معرفة المعرفة-معالجة المعرفة) لدى عينة من طالبات الجامعة
- وجود معامل ارتباط موجب ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين اضطراب الوسواس القهري ومقياس الوعي بالعمليات المعرفية " للدرجة الكلية " لدى عينة من طالبات الجامعة.

وتتفق نتائج الدراسة مع (عرفة، يوسف، ٢٠١٤) حيث تشير نتائج دراستهم إلى وجود ارتباط موجب دال بين الأداء على كل من اختبار الأعراض الوسواسية القهرية واستخبار المخططات المختلة لدى مرضى الوسواس القهري، وأوضح تحليل الانحدار البسيط قدرة كل مخطط من المخططات المختلة على التنبؤ بكل من الوسواس والأفعال القهرية. وأسفرت نتائج كل من (OCCWG, 2003, 2005) (Irak & Tosun, 2008) عن وجود انخفاض الوعي بالعمليات المعرفية بشكل دال إحصائياً لدى مرضى الوسواس القهري وتشير هذه النتيجة إلى وجود علاقة بين كل من الأعراض الوسواسية والمعتقدات ما وراء المعرفة. وقدم سالكوفسكس نظريته عام ١٩٨٥ التي قاد فيها توجهاً جديداً في تفسير اضطراب الوسواس القهري، وتعد نظريته في تفسير ذلك الاضطراب نموذجاً رائداً يحمل نظرة جديدة في تفسير الأعراض الوسواسية القهرية. فقد افترض أن الأفكار المقتحمة غير السارة هي جزء من الخبرة السوية التي يتعرض لها الأفراد جميعاً، وأن التقييم السلبي لها هو الذي يحولها من أفكار عابرة إلى أفكار وسواسية. (Salkovskis, 1985) وتساعدنا هذه النتيجة على افتراض عديد من التوقعات حول بعض أعراض الوسواس القهري فالمرضى الذين لا يوجد لديهم قدرة على تنظيم المعرفة والتخطيط والمراقبة نجدتهم أكثر من تنظيف الأشياء لاعتقاده أن أقل درجة من التلوث ستتسبب في إصابته بالمرض وكذلك مريض الوسواس القهري الذي يعتقد بعدم قدرته على تحمل الأمور أو الذي يسعى للكمال وليس لديه القدرة على معالجة المعرفة نجدته يلجأ إلى مراجعة الأشياء أكثر من مرة ليتجنب الوقوع في أي خطأ وكذلك يسرف في المراجعة والترتيب حتى تخرج أعماله متقنة وخالية من الأخطاء ومن ثم وبناءً على ما توصلت إليه نتائج الدراسة من وجود ارتباط بين أعراض الوسواس القهري وأبعاد العمليات المعرفية وهي معرفة المعرفة ومعالجة المعرفة وتنظيم المعرفة. يجعلنا نتنبأ فيما بعد بأي بعد من أبعاد العمليات المعرفية سوف يكون أكثر ارتباطاً باضطراب الوسواس القهري.

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها: والذي ينص على " توجد فروق دالة إحصائية بين المصابين باضطراب الوسواس القهري والأسوياء على مقياس الوعي بالعمليات المعرفية بأبعاده (تنظيم المعرفة-معرفة المعرفة-معالجة المعرفة) لدى عينة من طالبات الجامعة"

وللتحقق من صحة الفرض السابق تم استخدام اختبار "ت" للمجموعتين المستقلتين independent Samples Test والجدول التالي يوضح تلك النتائج

جدول (٧): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" ودلالاتها لمجموعتي الدراسة (مضطربي الوسواس والأسوياء) على مقياس الوعي بالعمليات المعرفية

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
تنظيم المعرفة	الأسوياء	٤٥	٥٣,٩٥	٦,٦٤	٨٨	٢٤,٠١	٠,٠١
	المصابين باضطراب الوسواس القهري	٤٥	٢٩,٨٠	١,١٥			
معرفة المعرفة	الأسوياء	٤٥	٥٤,٩٧	٧,٦٢	٨٨	١٦,٦٩	٠,٠١
	المصابين باضطراب الوسواس القهري	٤٥	٣٥,٨٠	١,١٢			
معالجة المعرفة	الأسوياء	٤٥	٣٦,٨٢	٦,٠٧	٨٨	١٩,٢٦	٠,٠١
	المصابين باضطراب الوسواس القهري	٤٥	١٩,١٧	١,١٢			
الدرجة الكلية	الأسوياء	٤٥	١٤٥,٧٥	١٨,٥٢	٨٨	٢١,٩٤	٠,٠١
	المصابين باضطراب الوسواس القهري	٤٥	٨٤,٧٧	٢,٠٣			

\*\* قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية ٨٨ ومستوى دلالة ٠,٠١ = ١,٩٩ \*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية ٨٨ ومستوى دلالة ٠,٠٥ = ٢,٦٣

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أنه بمقارنة متوسطات درجات المصابين باضطراب الوسواس القهري والأسوياء في مقياس العمليات المعرفية وأبعاده، لوحظ أن متوسطات مضطربي الوسواس أقل من متوسطات الأسوياء في مقياس العمليات المعرفية وأبعاده.
- أن قيم (ت) دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات المصابين باضطراب الوسواس القهري والأسوياء في مقياس العمليات المعرفية ككل وأبعاده وذلك لصالح المصابين باضطراب الوسواس القهري، ولذا تم قبول الفرض الثاني البديل الذي ينص على:
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات المصابين باضطراب الوسواس القهري والأسوياء في مقياس العمليات المعرفية ككل وأبعاده. وتتفق النتائج مع دراسة سليم وسعادة (2015) Seleem & Saada حيث سجلت مجموعة المرضى المصابين بالوسواس القهري درجات أعلى بكثير من المجموعة الضابطة في جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاستبيان ما وراء المعرفة، وتميزت الأبعاد الخاصة بالثقة المعرفية والمخاطر والسيطرة أحجام تأثيرية مرتفعة. وقد تم تسجيل تناسب طردي قوي بين أبعاد ما وراء المعرفة وشدة أعراض الوسواس القهري. كذلك أسفرت نتائج دراسة العمراوي وفتحي (2011) Alimoradi & Fatehi, عن وجود فروق كبيرة بين المرضى والأسوياء في المعتقدات ما وراء المعرفة لصالح عينة الوسواس القهري وكان أعلى متوسط في مجموعة الوسواس القهري متصل بعقد العقاب وأدنى متوسط مرتبط بالتحكم الاجتماعي، وجود فروق بين المرضى والأسوياء في العقاب وإعادة التقييم والقلق والتحكم الاجتماعي وكان أعلى متوسط في مجموعة الوسواس القهري متصل بعقد عدم القدرة على التحكم وأدنى متوسط مرتبط بالثقة المعرفية. ومن ناحية أخرى أسفرت نتائج دراسة مقدم، أبو المعالي ومجتبعي (Moghadam, Abolmaali & Mojtabaie (2014) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعتقدات ما وراء المعرفة بين العاديين ومرضى الوسواس القهري والمكتئبين لصالح مرضى الوسواس القهري. وتشير نتائج دراسة داستجري وآخرون (2008) Dastgiri et al, في دراسة أجراها لبحث المعتقدات وراء المعرفة لدى عينة من الوسواسيين ومرضى القلق العام والعاديين عن اختلاف الأداء على جميع المقاييس الفرعية لاستبيان المعتقدات وراء المعرفة لدى مرضى الوسواس القهري ومرضى القلق العام مقارنة بالعاديين. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Irak & Tosun, 2008) (Dastgiri, Gudarz., Ghanizadeh & Taghavi, 2008) (et al, 2009).

مرضى الوسواس القهري مقارنة بالأسوياء. ويتسم الأفراد الذين يميلون إلى تقييم أفكارهم المقتحمة العابرة تقييماً سلبياً بتني مجموعة من المخططات المشوهة تدور حول تضخيم المسؤولية عن الأذى حيث يعتقدون أنهم يتسببون في إيذاء أنفسهم وإيذاء الآخرين أكثر مما يرجعون حدوث الأذى لأسباب أخرى، كان يكون الموقف مؤذياً بطبيعته ومن ثم فإنهم يلزمون أنفسهم بضرورة القيام بأي فعل من شأنه أن يمنع الأذى المحتمل. (Salkovskis, 1985. Salkovskis, 1999. Salkovskis, 2000) ويرجع ذلك إلى مبالغة مريض الوسواس في تقديره للأشياء سواء الترتيب أو النظافة أو الأفكار الكارثية مقارنة بالأسوياء مما يؤثر في قدرته على الوعي بالعمليات المعرفية وتنظيم المعرفة ومعالجة المعرفة ومعرفة المعرفة.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها: والذي ينص على "يمكن التنبؤ باضطراب الوسواس القهري لدى طالبات الجامعة بدلالة قيم الأداء على مقياس العمليات المعرفية بأبعاده (تنظيم المعرفة، معرفة المعرفة، معالجة المعرفة)" وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Multiple Regression Analysis باستخدام طريقة stepwise، وفيما يلي تفصيلاً لتلك النتائج.

جدول (٨): يوضح قيمة "ف" لتحليل التباين ودلالاتها لنموذج الانحدار

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الانحدار (التأثير)	٥٢٢٠,٢٣	١	٥٢٢٠,٢٣	١٧٣,٥٦	٠,٠١
البواقي	٢٦٤٦,٧٥	٨٨	٣٠٠,٧		
المجموع	٧٨٦٦,٩٨	٨٩			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) لدلالة تحليل التباين للمنتج الأول (تنظيم المعرفة) دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، ويختبر الجدول

السابق الفرضية الصفرية أن معامل الارتباط المتعدد في مجموعة الأفراد يساوي صفرًا، وقد تم رفض هذا الفرض نظراً لدلالة (ف)

جدول (٩): قيمة معامل التحديد المفسر للمتغيرات المنبئة (تنظيم المعرفة)

معامل الارتباط	معامل التحديد (حجم التأثير)	معامل التحديد المعدل	الخطأ المعياري المقدر
٠,٨١٥	٠,٦٦٤	٠,٦٦٠	٥,٤٨

يتضح من الجدول السابق ما يلي: معامل ارتباط المنتج الأول (تنظيم المعرفة) بدرجة طالبات الجامعة مع اضطراب الوسواس القهري بلغ ٠,٨١٥

كما بلغ مربع معامل التحديد ٠,٦٦٤ (والمعدل = ٠,٦٦٠)، وهذا يدل على أن ٦٦٪ من التباين في المتغير التابع (اضطراب الوسواس القهري) يمكن تفسيره

في ضوء تنظيم المعرفة وهذا يدل على حجم أثر مرتفع، ويوضح الجدول الآتي انحدار المتغير التابع على المتغيرات المستقلة.

جدول (١٠): يوضح انحدار المتغير التابع على المتغيرات المستقلة

المتغيرات المستقلة	المعامل البنائي (B)	الخطأ المعياري	بيتا (Beta)	قيم (ت)	الدلالة
ثابت الانحدار	٤٢,٨١	١,٩٥		٢١,٩٠	٠,٠١
تنظيم المعرفة	٠,٥٩٠	٠,٠٥	٠,٨٢٠	١٣,١٧	٠,٠١
معرفة المعرفة	٠,٢٤	٠,١٧	٠,٢٨	١,٤١	٠,١٦ غير دالة
معالجة المعرفة	٠,١١٠	٠,٢٢	٠,١١٠	٠,٤٨	٠,٦٣ غير دالة

يتضح من الجدول السابق ما يأتي: بالنسبة للمنتج الأول (تنظيم المعرفة):

درجة اضطراب الوسواس القهري = ثابت الانحدار + (معامل انحدار × درجة تنظيم المعرفة) درجة اضطراب الوسواس القهري = ٤٢,٨١ + (٠,٥٩٠ × تنظيم المعرفة)

وقد كانت قيمة (ت) المقابلة لثابت الانحدار ومعامل الانحدار دالة إحصائياً، وبالنسبة لبعد تنظيم المعرفة كمؤشر تنبؤي باضطراب الوسواس القهري: يتضح من الجدول السابق أن بعد تنظيم المعرفة يعتبر المنتج الأول من حيث قدرته التنبؤية بالوسواس القهري ويمكن تفسير ذلك في ضوء الآتي: اختفت القدرة التنبؤية لأبعاد العمليات المعرفية (معرفة المعرفة ومعالجة المعرفة) باستخدام أسلوب الانحدار المتعدد التدريجي فيما عدا بعد تنظيم المعرفة وهو المسئول عن التخطيط وإدارة المعلومات والتقييم والمراقبة حيث أن هذه الأفكار المختلفة تتكون عبر مراحل حياة الفرد والتي تعد عاملاً مهياً للإصابة بأعراض الوسواس القهري. كذلك نجد الفرد يسعى للقيام بأداء مثالي خالي من الأخطاء ويخشى من الوقوع في الخطأ مما يجعل الأفراد يدركون المواقف بوصفها خطيرة ومهددة حتى يثبت عكس ذلك وتتحول إلى أفكار مقلقة وتبدأ المعاناة باضطراب الوسواس القهري وتوضح الدراسة دور بعد تنظيم المعرفة والمتمثلة في التخطيط والمراقبة في التنبؤ بالأعراض الوسواس القهري. أما عن مناقشة نتائج الدراسة الراهنة في ضوء نتائج الدراسات السابقة اقترحت كل دراسة تنوع في العمليات المعرفية المسئولة عن التنبؤ بأعراض الوسواس القهري. وأسفرت النتائج كل من اكسنر ومارتن وريف Exner., Martin & Rief, (2009) عن التأثيرات المتدهورة للوعي بالعمليات المعرفية لدى مرضى الوسواس القهري كما أظهر المشاركون في الوسواس القهري انخفاضاً فورياً ومتأخراً في تذكر المواد الكلامية المعقدة. تشير النتائج إلى الآثار المتدهورة للأسلوب المعرفي الذي يركز على التفكير في عمليات الترميز الفعالة في الوسواس القهري. وفي دراسة جارسي وأخرون (García et al, 2006) أظهرت نتائج الدراسة أن المعتقدات ما وراء المعرفية تتزامن مع مرض الوسواس القهري في عدة عوامل خاصة معتقدات الخرافة وتؤكد الدراسة على الدور الذي تلعبه المعتقدات الخرافية والأفكار المتعلقة بالسحر لدى مرضى الهلاوس السمعية والوسواس القهري مقارنة بباقي المجموعات وبعد إجراء معادلة الانحدار أظهرت أن العامل وراء المعرفي ذو الوزن الأكبر في معتقدات الخرافة والمعتقدات السلبية حول عدم القدرة على التحكم وخطر الأفكار والمسئولية فيما يتعلق بتفكير الفرد لدى مرضى الوسواس القهري والهلاوس مقارنة بالعاديين.

دراسة (Moghadam et al, 2014) وأوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأبعاد الفرعية لمقياس ما وراء المعرفة وخصوصاً بعدى الثقة المعرفية والوعي الذاتي المعرفي بين مرضى الوسواس القهري والمكتئبين لصالح اضطراب الوسواس القهري. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مرضى الوسواس القهري والمكتئبين في الأبعاد الفرعية (التفكير الإيجابي عن القلق-فقدان السيطرة والحاجة للتحكم في الأفكار). دراسة (عرفة، يوسف، ٢٠١٤) توصلت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال بين الأداء على كل من استخبار الأعراض الوسواسية القهرية واستخبار المخططات المختلفة لدى مرضى الوسواس القهري، وأوضح تحليل الانحدار البسيط قدرة كل مخطط من المخططات المختلفة على التنبؤ بكل من الوسواس والأفعال القهرية. وأظهرت نتائج دراسة سليم وسعادة (2015) Seleem & Saada تسجيل مجموعة المرضى المصابين بالوسواس القهري درجات أعلى بكثير من المجموعة الضابطة في جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاستبيان ما وراء المعرفة، وتميزت الأبعاد الثلاثة وهم (الثقة المعرفية والمخاطر والسيطرة) بأحجام تأثيرية مرتفعة. وقد تم تسجيل تناسب طردي قوي بين أبعاد ما وراء المعرفة وشدة أعراض الوسواس القهري. أما عن تفسير نتائج التنبؤ المستخلصة من الدراسة الحالية في ضوء نتائج الدراسات السابقة، فيصعب إدراج نتائج هذه الدراسة ضمن منظومة الدراسات السابقة لعدم إجماع الدراسات على القدرة التنبؤية لترتيب أبعاد الوعي بالعمليات المعرفية ويرجع هذا إلى:

- احتمال وجود معتقدات معرفية تختلف من دراسة لأخرى حسب الأداة المستخدمة والتي يكون لها دور أساسي في التنبؤ باضطراب الوسواس القهري.
- احتمال وجود عوامل أخرى منبهة بأعراض الوسواس القهري ترجع إلى استعداد كل شخص للاصابة بنوعية محددة من أعراض الوسواس القهري وما يتبناه من معتقدات واهتمامات.

#### التوصيات:

- نشر الوعي من خلال عقد ندوات تعريفية حول أعراض الوسواس القهري وكيفية الكشف المبكر عند ظهور أعراض وطرق الوقاية منه.
- إجراء المزيد من الدراسات العصبية على عينات إكلينيكية لزيادة فهم طبيعة اضطراب الوسواس القهري ومحاولة فهم الميكانيزم العصبي لهذا الاضطراب.
- على الجهات المختصة ضرورة الاهتمام بالتدريب ووضع برامج إرشادية للطالبات مرتفعي الوسواس القهري للحد منها والتقليل من درجة خطورتها ومن الأعراض المصاحبة لها من خلال وضع البرامج يقوم بإعدادها المتخصصين في هذا المجال.
- إجراء المزيد من البرامج العلاجية وخصوصاً العلاج بالقبول والالتزام للسيطرة على المعتقدات اللاعقلانية لدى المصابين باضطراب الوسواس القهري.

#### المراجع:

##### أولاً: المراجع العربية:

١. إبراهيم، عبد الستار؛ عسكر، عبد الله. (٢٠١٢). علم النفس الإكلينيكي في ميدان الطب النفسي. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.
٢. أبو هندي، وائل. (٢٠٠٣). الوسواس القهري من منظور عربي إسلامي. الطبعة الأولى. الكويت. ع ٢٩٣. مطابع دار السياسة.
٣. بيك، أرون. (٢٠٠٠). العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية. ترجمة عادل مصطفى. القاهرة. الأفق العربية للنشر.
٤. البشر، سعاد. (٢٠٠٧). كيف تتخلص من الوسواس القهري. الطبعة الأولى. غراس للنشر. الكويت.
٥. الجراح، عبد الناصر وعبيدات، علاء الدين. (٢٠١١). "مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة إلمروك في ضوء بعض المتغيرات". المجلة الأردنية في العلوم التربوية: ٢(٧).
٦. حمودة، محمود عبد الرحمن. (٢٠٠٧). أمراض النفس، دار الهلال للنشر، القاهرة.
٧. عبید، ولیم. (٢٠٠٤). "المعرفة وما وراء المعرفة المفهوم والدلالة"، المؤتمر العلمي الرابع، ٧-٨ يوليو. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ص ٩-١.
٨. عرفة، أمارة يحيي. يوسف، جمعة سيد. (٢٠١٤). "المخططات المعرفية المختلفة المنبئة باضطراب الوسواس القهري". مجلة دراسات عربية: ١٣(٤).
٩. عكاشة، أحمد؛ عكاشة، طارق. (٢٠٠٩). علم النفس الفسيولوجي. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.

##### ثانياً: المراجع الاجنبية:

- [1] APA. American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th text Revision). Washington, DC.
- [2] APA (Ed.). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th Ed.)*. Washington, DC.
- [3] Dastgiri, S.S., Gudarzi, M.A., Ghanizadeh, G & Taghavi, S.M.R. (2008). "Comparison of Metacognitive and Responsibility Beliefs in Patients with Obsessive-Compulsive Disorder, Generalized Anxiety Disorder and Normal individuals". Journal of psychiatry and clinical psychology. 14 (1): 46-55.
- [4] Exner, C., Martin, V & Rief, W. (2009). "Self-focused ruminations and memory deficits in obsessive-compulsive disorder". Cognitive Therapy and Research. 33(2): 163-174, <https://doi.org/10.1007/s10608-007-9162-x>.

- [5] Fisher, P.L., & Wells, A. (2005). "How effective are cognitive and behavioral treatments for obsessive-compulsive disorder? A clinical significance analysis". *Behavior Research and Therapy*. 43(12): 1543-1558, <https://doi.org/10.1016/j.brat.2004.11.007>.
- [6] Garcí, M., Ivarzeb, M., Balbuenac, C., Garcela's, & Cangasd, A. J. (2006). "Metacognitions in patients with hallucinations and obsessive-compulsive disorder: The superstition factor". *Behavior Research and Therapy*. 44(8): 1091-1104, <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.07.008>.
- [7] Goodman W. K, Price L.H, Rasmussen S. A, et al. (1989). "The Yale-Brown Obsessive-Compulsive Scale. I. Development, use, and reliability". *Arch Gen Psychiatry*. 46(11): 1006-1011, <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1989.01810110048007>.
- [8] Grunblatt, E., Hauser, T. & Walitza. S. (2014). "Imaging genetics in obsessive-compulsive disorder: Linking genetic variations to alterations in neuroimaging". *Progress in Neurobiology*. 121: 114-124, <https://doi.org/10.1016/j.pneurobio.2014.07.003>.
- [9] Irak, M & Tosun, A. (2008). "Exploring the role of metacognition in OCD anxiety symptoms". *Journal of Anxiety disorders*. 22(8): 1316- 1325, <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2008.01.012>.
- [10] Jaisoorya. T., Reddy. Y., Nair. B., Rani. A., Menon. P., Revamma.M., Jeevan. C. Radhakrishnan, K., Jose. V., & Thennarasu. K., (2017). "Prevalence and correlates of obsessive-compulsive disorder and subthreshold obsessive-compulsive disorder among college students in kerala, india". *Indian. J Psychiatry*. 59(1): 56-62, <https://doi.org/10.4103/0019-5545.204438>.
- [11] Alimoradi, A., & Fatehi, M. (2011). "Comparison of the Metacognition Beliefs and Thought Control Strategies in Patients with Obsessive-Compulsive Disorder (OCD) and Non-Patient Individuals". *Global Journal of Psychology Research*. 1: 01-07.
- [12] Kohli, A., Rana, M. D. K., Gupta, N & Kulhara, P. (2015). "Neuropsychological Assessment in Obsessive-Compulsive Disorder". *Indian*, 37(2): 205-211.
- [13] Koziol, L. F., & stout, C. (1993). "The Neuropsychology of Mental Disorders: A Practical Guide". United States
- [14] Martoni, R. M., Salgari, G., Galimberti1, E., Cavallini, M. C & O'Neill, J. (2015). "Effects of gender and executive function on visuospatial working memory in adult obsessive-compulsive disorder". *Eur Arch Psychiatry Clin Neurosci*. 265(8):707-718, <https://doi.org/10.1007/s00406-015-0604-2>.
- [15] Moghadam, S.N., Abolmaali, K & Mojtabaie, M. (2014). "Comparison of Meta-Cognitive Beliefs with Regard to Depressed, Obsessive-Compulsive and Normal Individuals". *Health*, 6(13): 1662-1668, <https://doi.org/10.4236/health.2014.613197>.
- [16] Myers, S. G., Fisher, P. L & Wells, A. (2009). "Metacognition and cognition as predictors of obsessive-compulsive symptoms: a prospective study. International". *Journal of Cognitive Therapy*. 2(2): 132-142, <https://doi.org/10.1521/ijct.2009.2.2.132>.
- [17] Myers, S.G., & Wells, A. (2013). "an experimental manipulation of metacognition: a test of the metacognitive model of obsessive-compulsive symptoms". *Behavior Research and Therapy*. 51(4-5): 177-184, <https://doi.org/10.1016/j.brat.2013.01.007>.
- [18] Nasayuki, O., Masahiro, k & Yoshio, M. (2003). "Features of Obsessive-Compulsive Disorder in Patients Primarily Diagnosed with Schizophrenia". *Psychiatry and Clinical Neurosciences*. 57(1), 67-74, <https://doi.org/10.1046/j.1440-1819.2003.01081.x>.
- [19] Obsessive Compulsive Cognitions Working Group. (2003). "Psychometric validation of the Obsessive Beliefs Questionnaire and the Interpretation of Intrusions Inventory: Part I". *Behavior Research and Therapy*: 41(8): 863-878, [https://doi.org/10.1016/s0005-7967\(02\)00099-2](https://doi.org/10.1016/s0005-7967(02)00099-2).
- [20] Obsessive Compulsive Cognitions Working Group. (2005). "Psychometric validation of the Obsessive Beliefs Questionnaire and the Interpretation of Intrusions Inventory: Part 2, factor analyses and testing of a brief version". *Behavior Research and Therapy*. 43(11). 1527-1542, <https://doi.org/10.1016/j.brat.2004.07.010>.
- [21] Purdon, C., Antony, M., Monteiro, S. & Swinson, R.P. (2001). "Social anxiety in college students". *Journal of Anxiety Disorders*. 15: 203-215.
- [22] Seleem, M & Saada, S. (2015). "Metacognitive Functions in a Sample of Egyptian Patients with Obsessive-Compulsive Disorder". *The Arab Journal of Psychiatry*. 26(2): 172 -183, <https://doi.org/10.12816/0014484>.
- [23] Salkovskis, P.M. (1985). "Obsessive-compulsive problem: A cognitive behavioral analysis". *Behavior Research and Therapy*. 23(5): 571-583.
- [24] Salkovskis P.M. (1999). "Understanding and treating obsessive-compulsive disorder". *Behavior Research and Therapy*. 37: 29-52.
- [25] Salkovskis, P. M., Wroe, A., Gledhill, A., Morrison, N., Forrester, E., Richards, C., Thorpe, S. (2000). "Responsibility attitudes and interpretations are characteristic of obsessive-compulsive disorder". *Behavior Research and Therapy*, 38(4): 347-372, [https://doi.org/10.1016/s0005-7967\(99\)00071-6](https://doi.org/10.1016/s0005-7967(99)00071-6).
- [26] Salkovskis, P. M. (2002). "Empirically grounded clinical interventions: Cognitive-behavioral therapy progresses through a multi-dimensional approach to clinical science". *Behavioral*. 30 (1): 3- 9, <https://doi.org/10.1017/s1352465802001029>.
- [27] Schraw, G., & Dennison, R. (1994). "Assessing metacognitive awareness". *Contemporary Educational Psychology*. 19(4): 460-472, <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>.



## Evaluating the awareness of the metacognition at a sample of university with obsessive –compulsive disorder in comparison to the normal

Walaa badawy Mohamed badawy

Associate professor of clinical psychology, King Khaled University  
Teacher of clinical psychology, Menofia University  
wbadwe@kku.edu.sa

Received Date : 26/2/2020

Accepted Date : 17/3/2020

DOI : <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.9>

**Abstract:** The concept of metacognitions is considered an important factor in development and treatment of all different psychological disorders especially obsessive – compulsive disorder. the current study aimed to evaluate the role that "metacognition" plays in causing obsessive – compulsive disorder among a sample of university students in comparison with the normal. The study sample consisted of (n=90) female students from Education faculty King Khalid university distributed over the four years of the B. Sc. And B.A. programs, their ages range from (18-22) years old: divided to (n=45) with obsessive – compulsive disorder with an average of (18.9) and a standard deviation of (1.06) year and (n= 45) normal a selected as a comparison group with an average of (19.6) and a standard deviation of (1.1) year. Suitable tools were used to examine and evaluate the variables of the study such as completing metacognitive Scale Al- Jarrah and Obeidat (2011) and The Yale–Brown Obsessive–Compulsive Scale. The study results showed the following: There is a correlation between performance degrees on metacognition scale (regulation of cognition, knowledge of cognition and cognition processing) and the performance on obsessive – compulsive scale. There are significant differences between OCD and normal groups in performance on metacognition scale in the favor of OCD. The results also revealed that OCD can be predicted in terms of performance values on metacognition scale. And the highest average in connected to OCD group is connected to regulation of cognition level

**Keywords:** Metacognition; obsessive –compulsive disorder; disturbance; psychological.

### References:

- [1] 'byd, Wlym. (2004). "Alm'rfh Wma Wra' Alm'rfh Almfhwm Waldlalh", Alm'tmr Al'lmy Alrab', 7-8 Ywlyw. Aljm'yh Almsryh Ltrbwyat Alryadyat, S 1-9.
- [2] 'kashh, Ahmd: 'kashh, Tarq. (2009). 'lm Alnfs Alfsywlwly. Mktbt Alanjlw Almsryh. Alqahrh.
- [3] 'rfh, Amarh Yhyy. Ywsf, Jm't Syd. (2014). "Almkhttat Alm'rfyh Almktlth Almnb'h Badtrab Alwswas Alqhry". Mjlt Drasat 'rbyh: 13(4).
- [4] Albshr, S'ad. (2007). Kyf Ttkhls Mn Alwswas Alqhry. Altb'h Alawla. Ghra Llnshr. Alkwyt.
- [5] Byk, Arwn. (2000). Al'laj Alm'rfy Waladtrabat Alan'alyh. Trjmt 'adl Mstfa. Alqahrh. Alafaq Al'rbyh Llnshr.
- [6] Ebrahym, 'bd Alstar: 'skr, 'bd Allh. (2012). 'lm Alnfs Aleklynyky Fy Mydan Altb Alnfsy. Mktbt Alanjlw Almsryh. Alqahrh.
- [7] Hmwdh, Mhmwd 'bd Alrhmn. (2007). Amrad Alnfs, Dar Alhlal Llnshr, Alqahrh.
- [8] Abw Hndy, Wa'. (2003). Alwswas Alqhry Mn Mnzwr 'rby Eslamy. Altb'h Alawla. Alkwyt. ' 293. Mtab' Dar Alsyash.
- [9] Aljarh, 'bd Alnasr W'bydat, 'la' Aldyn. (2011). "Mstwa Altkyr Ma Wra' Alm'rfy Lda 'ynh Mn Tlbt Jam't Elarmwk Fy Dw' B'd Almtghyrat". Almjil Alardnyh Fy Al'lwm Altrbwyh: (7)2.

## مستوى رضا الطلبة عن معايير ومؤشرات معلمي العلوم في الحُكم على قدراتهم العلمية

سامية موسى مصلح

وزارة التربية والتعليم- الأردن

samiaqawasmeh@yahoo.com

محمود حسن بني خلف

أستاذ دكتور في قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة اليرموك- الأردن

banikhalaf@yu.edu.jo

DOI: <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.10>

تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠/٤/١٩

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٠/٣/١٦

### المخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء مستوى رضا الطلبة عن معايير ومؤشرات معلمي العلوم في الحُكم على قدراتهم العلمية. ولتحقيق هدف الدراسة تم جمع البيانات من خلال مقابلة أجريت مع (٤٤) معلماً ومعلمة، واستبانة مكونة من (٢٨) فقرة تم اشتقاق فقراتها من المعايير والمؤشرات التي ذكرها المعلمين في مقابلاتهم وعددها (٢٨) مؤشراً، ووُزعت على (٦٧٥) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في قسبة إربد. أظهرت النتائج أن هناك ثلاثة معايير أساسية هي (المعيار العلمي؛ ويتضمن (١٥) مؤشراً فرعياً، والمعيار الشخصي؛ ويتضمن (٩) مؤشرات فرعية، والمعيار الاجتماعي؛ ويتضمن (٤) مؤشرات فرعية). يستخدمها معلمو العلوم في الحكم على قدرات الطلبة العلمية. وكان مستوى رضا الطلبة عن معايير ومؤشرات معلمي العلوم في الحكم على قدراتهم العلمية منخفض بشكل عام. وفي ضوء النتائج قدم الباحثان عدداً من التوصيات أبرزها عقد دورات تدريبية للمعلمين لتعزيز فهمهم لمعايير التقييم، وتوعيتهم بأهمية توضيح هذه المعايير للطلبة.

الكلمات المفتاحية: رضا الطلبة؛ معايير؛ مؤشرات؛ القدرات العلمية؛ معلمو العلوم.

### المقدمة:

تُعد الغرفة الصفية المكان الذي تتم فيه العملية التعليمية والتربية العلمية ومن خلالها يتم تحقيق الأهداف والغايات الأساسية المنشودة، أبرزها تحقيق النمو الشامل لشخصية المتعلم في كافة جوانبها ممثلة في تنمية قدراته العلمية والشخصية المختلفة من خلال المعلم الذي يُعد المكون الأساس في الغرفة الصفية والوسيط لتحقيق الأهداف والغايات، باعتباره مُحرك العملية التربوية والعامل الرئيس الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ أهدافها، والمسؤول عن تنمية قدرات الطلبة المختلفة وتقييم امتلاكهم لهذه القدرات.

ونظراً للمسؤولية التي تقع على عاتق المعلم في تنمية قدرات الطلبة كافة أصبح من الضرورة الإشارة إلى الاختلاف في القدرات لدى الطلبة التي يواجهها معلمو العلوم، والتي أصبح التعامل معها أمراً ضرورياً، حتى يتمكن المعلم من الكشف عن تلك القدرات التي يتميز فيها الطلبة وتنميتها (محمود، ١٩٨٥). كما تجدر الإشارة إلى اختلاف المعلمين في سلوكهم في الحكم على قدرات الطلبة العلمية، واختلافهم في المعتقدات الخاصة حول الغرض من التقييم وإعطاء العلامات للطلبة؛ وعليه تختلف ممارسات التقييم على قدرات الطلبة العلمية بشكل كبير بين المعلمين، إذ غالباً تركز هذه الممارسات على معايير تجمع بين الجانبين السلوكي والأكاديمي للطلبة؛ فبعض المعلمين يستندون في حكمهم على قدرات الطلبة العلمية بالنظر إلى قدرتهم على التفاعل الصفّي، وقدرتهم على التواصل الاجتماعي مع زملائهم، وتنفيذ الأنشطة العلمية؛ التي في ضوءها يصنفون الطلبة اعتبارياً إلى ضعاف أو متوسطين أو متفوقين، والبعض الآخر من المعلمين لا يُعيرها اهتماماً (Link, 2018).

ونظراً لأن الحكم على قدرات الطلبة العلمية وإعطائهم العلامات النهائية يتم في الأغلب استناداً إلى أدائهم في الاختبارات المدرسية حصراً؛ التي بدورها لا تعطي تصوراً واضحاً عن قدرات الطلبة الحقيقية وإمكاناتهم الفعلية ونقاط القوة والضعف لديهم، فإن على المعلم تسليط الضوء في الحكم الذي يُصدره على بعض المعايير الأكاديمية وغير الأكاديمية التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تقييم قدرات الطلبة وتصنيفهم وإعطائهم العلامات، لأنها تُعد قدرات خاصة لديهم يتميزون بها، مثل: الحضور والالتزام بالمواعيد، والمبادرة، والمشاركة الصفية (Scarlett, 2018). وعليه يكون الحكم على قدرات الطلبة العلمية وتقييم قدراتهم المختلفة وتحديد كفاءتهم في العلوم، ليس من خلال أدائهم في الاختبارات فقط؛ وذلك لأن الطلبة الذين يمتلكون قدرات علمية مُتقدمة ليس بالضرورة حصولهم على درجات مُرتفعة، أو قدرة عالية في استدعاء المعلومات؛ وإنما لديهم قدرات خاصة تتطلب توفيراً خاصاً من معلمين يستطيعون الحكم على قدرات الطلبة العلمية وتوفير اللازم لظهورها (Akkanat & Gokdere, 2017).

وحتى يتمكن المعلمون من ملاحظة وقياس امتلاك الطلبة لبعض القدرات العلمية، كان لا بد من وجود مؤشرات واضحة يتبعها المعلم ويتخذها أساساً لتصنيف الطلبة، وتحديد درجة امتلاكهم لهذه القدرات بعيداً عن أدائهم في الاختبارات (لبيب، ١٩٨٩). ومن ضمن هذه المؤشرات لدى الطلبة، القدرة الإدراكية العالية، والقدرة على تعلم مفاهيم مفصلة، وتحديد أنماط، وصنع روابط مركبة بين النظريات، وإنتاج أعمال مميزة، وإظهار فهم عميق، وامتلاك مهارات قيادية (Burrell, Horsly & Moeed, 2017). إضافة إلى بعض خصائص الطلبة التي يمكن اعتبارها مؤشرات تؤثر في الحكم العام الذي يُصدره المعلم على قدراتهم مثل: الجنس، ومستوى القدرة الفعلية، والخلفية الاجتماعية والاقتصادية، والسلوك، والحاجات التعليمية الخاصة (Paleczek, Seifert & Gasteiger, 2017).

وفي ذات السياق، يشير مكميلان وناش (McMillan & Nash, 2000) إلى أن المعيار الداخلي الأكثر بروزاً الذي يمكن أن يؤثر على حكم المعلم العام وممارساته في تصنيف طلبته هو فلسفته في التعلم والتعليم، ومجموعة القيم الداخلية لديه التي توفر الأساس المنطقي لاستخدام ممارسات التقدير، وبالنسبة لكثير من المعلمين فقد ركزت فلسفة التعليم على القيام بكل ما هو مطلوب لمساعدة الطلبة على النجاح؛ وعليه فإن مبادئ التقييم والتقدير عند هؤلاء المعلمين ليست واحدة أو ثابتة.

ويُشير سوان وجوسكي وجنج (Swan, Guskey & Jung, 2014) إلى أن القرار في تحديد المعايير التي ينبغي استخدامها يعود للمعلم، ويؤكد على ضرورة اعتماد المعلمين ثلاثة معايير تعليمية عند تصنيف الطلبة وفقاً لقدراتهم العلمية هي "ما يعرفه الطلبة ويستطيعون القيام به"، و"عادات العمل أو الجهد والمشاركة في الصف"، و"القدرة على التحسُّن واكتساب التعلم"، إلا أن الباحثين ومتخصصي القياس يؤكدون على استخدام معيار "ما يعرفه الطلبة ويستطيعون القيام به" فقط في إصدار الحكم.

وعليه؛ فإن العديد من المعلمين ربما يُصدرون أحكاماً وقرارات تتعلق بتصنيف قدرات الطلبة العلمية لا تستند إلى معايير واضحة، وتختلف على نطاق واسع بين المعلمين، مستندين إلى معايير شخصية وأخرى قيمية في التصنيف، وبالتالي فإن هذه الأحكام تخلو من الصدق والموثوقية بالنسبة للطلبة (Allen & Lambating, 2001). فوضوح معايير الحكم والتصنيف بالنسبة للطلبة تُشعرهم بالرضا والثقة والاطمئنان لجانب المعلم، وذلك لشعورهم بمصداقية الحكم والعلامات التي يحصلون عليها لمعرفةهم بكيفية وضع هذه العلامات وإصدار هذه الأحكام، وبالتالي شعورهم بثقة أكبر بالمعلم في كل ما يقوله ويفعله، كما تُشعرهم بالراحة وعدم الشعور بالظلم من العلامات التي حصلوا عليها لأنها تعبر عن قدرة خاصة بهم (عمر، ٢٠١٧).

ويشير جوسكي (Guskey, 2009) إلى أنه نظراً لما لأحكام المعلمين من آثار قوية ودائمة على الطلبة وموقفهم من المدرسة مثل: المثابرة، والاجتهاد، والدافع للتعلم، ولما تُمثله من انعكاسٍ لحكم المعلمين العام على إنجاز الطلبة وسلوكهم في المدرسة، ولما توفره من معلومات عن الطلبة للمعلمين وأولياء الأمور من أجل اتخاذ قرارات حولهم، فإنه أصبح من الضرورة تحديد وحصر معايير المعلمين التي تؤخذ بعين الاعتبار في تصنيف قدرات الطلبة العلمية. إضافة لأهمية الطالب الجوهرية في العملية التعليمية، وكونه الطرف الأول والرئيس المقصود بعملية التدريس؛ فإنه من البديهي والمنطقي ضرورة معرفة وتقييم مستوى رضاه عن العملية التعليمية بشكل عام وعن معايير المعلمين في الحكم على قدراته العلمية بشكل خاص. وفيما يأتي عرض موجز للدراسات والأبحاث ذات الصلة على المستوى العربي والأجنبي.

في دراسة أجراها كوناث (Kunnath, 2017) قدمت إطاراً نظرياً لصانع القرار لإجراء تحقيق في تقييم المعلم في مدرسة حضرية كبيرة في كاليفورنيا. إذ تم استقصاء عينة مكونة من (٢٥١) معلماً من معلمي المدارس الثانوية للمواد الأساسية، وشارك (١٥) معلماً في أربع مقابلات جماعية من أجل تقديم بيانات عن التأثيرات، والأسس المنطقية والممارسات المتعلقة بعملية اتخاذ القرار في عملية تقييم وتصنيف الطلبة. أظهرت النتائج أن ممارسات تقدير المعلمين لقدرات الطلبة العلمية تتضمن عوامل عدة مثل: جهد الطلبة، ومستوى القدرة، والإنجاز، كما أظهرت النتائج أن المعلمين يستخدمون مصادر ذاتية متعددة في التصنيف تؤدي إلى حصول الطلبة على علامات غير دقيقة ومضخمة.

وأجرى الغول (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة رضا طلبة المدارس الثانوية في قصبة إربد عن الخدمات التعليمية التعلّمية المقدمة لهم، وتحديد درجة رضاهم عن الهيئة التدريسية والإدارية، والمرافق التعليمية المساندة، والمواد الدراسية والوسائل التعليمية. بلغت عينة الدراسة (٥١٣) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية. وأظهرت النتائج أن "الرضا إلى حدٍ ما" كان من طلبة المرحلة الثانوية عن: عدد المعلمين، وتعاملهم وأسلوب تدريسهم، ومستوى تجهيزات مختبر العلوم، وتنوع ومناسبة الكتب في المكتبة المدرسية لمستوى الطلبة، ونشاط الإدارة المدرسية. في المقابل عبر الطلبة عن "عدم

رضاهم" عن: حجم الكتب المدرسية، وعدم وجود وتنوع الوسائل التعليمية المساندة، ومستوى تجهيزات المشغل المهني، ومستوى تجهيزات المرسم، كما أبدى الطلبة عدم رغبتهم بزيادة عدد المواد العلمية والأدبية على حد سواء. وتجدر الإشارة إلى عدم حصول أي عبارة من عبارات الاستبانة على متوسط استجابة بدرجة "راضٍ"، واقتصر متوسط درجات استجابات الرضا على "راضٍ إلى حدٍ ما"، و"غير راضٍ".

وأجرى أسلم ورحمن وعمران ومقدّس دراسة (Aslam, Rehman, Imran, & Muqadas, 2016) لمعرفة العلاقة بين مؤهلات المعلمين، ومهارات المعلم وأساليبه في التدريس والتقييم، وتبادل المعرفة وتجارب المعلم، ومستوى رضا الطلبة. تم جمع البيانات من (٤٤٠) مدرس ومدرّسة في جامعة خاصة في باكستان. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة وثيقة بين مؤهلات المعلم ومهاراته وأساليبه، وتبادل المعرفة الفعال ومستوى رضا الطلبة عن تجربة المعلم. توفر هذه الدراسة سبل جديدة للإدارة العليا للمؤسسات التعليمية لرفع مستوى نظام التعليم من خلال إشراك الطالب الذي هو صاحب مصلحة رئيس وأفضل مقيّم للمعلم.

وأجرى القضاة (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى تقصي مستوى رضا الطلبة عن "الخدمة المخبرية" من وجهة نظرهم، وتأثير الرضا لديهم بأساليب التقديم والتقييم المستخدمة داخل المختبر المدرسي في ضوء بعض المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (١٤٦٦) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العنقودية من طلبة الصف العاشر الأساسي من المدارس الحكومية في محافظة عجلون، للكشف عن مستوى الرضا عندهم من خلال استبانة، وتم اختيار (٨٠) طالباً وطالبة لإجراء المقابلة شبه المقتننة معهم للكشف عن أساليب التقييم المستخدمة، و(٣٠) معلماً ومعلمة ممن يدرّسون أفراد العينة للكشف عن أساليب التقديم التي يستخدمونها من خلال بطاقة ملاحظة. أظهرت النتائج مستوى منخفضاً من رضا الطلبة عن الخدمة المخبرية وفقاً للمقياس الكلي، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث. كما بينت النتائج أن الأسلوب السائد ميدانياً في التقديم هو المختبر التوضيحي، والأسلوب السائد في التقييم هو أسلوب الاختبارات النظرية.

وفي دراسة أجراها شيكيم (Chiekem, 2015) للكشف عن سلوك وموقف وآراء المعلمين حول تصنيف درجات الطلبة في المدارس الثانوية، وهل تُعبر هذه الدرجات عن الإنجاز الأكاديمي للطلاب فقط، حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) معلماً من (٣٠) مدرسة في ولاية دلتا في نيجيريا. أظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق كبير بين المعلمين الذكور والإناث في آلية تحديد الدرجات للطلبة في المدارس الثانوية، وأن المعلمين يستخدمون المعايير غير الأكاديمية والمعايير السلوكية مثل الحضور والواجبات المنزلية في تعيين الدرجات للطلبة في المدارس الثانوية.

كما أجرى تشنغ وصن (Cheng & Sun, 2015) دراسة هدفت إلى استكشاف ممارسات تصنيف المعلمين والمعايير التي أخذت بعين الاعتبار، وأنواع التقييم التي استخدموها في تصنيف قدرات الطلبة العلمية: المعنى، والقيم الذاتية للمعلمين حول العلامات. وذلك من خلال تطبيق استبيان على (٣٥٠) معلماً للغة الإنجليزية في الصين. أظهرت النتائج أن معنى العلامة عند المعلمين يرتبط بالحكم العام على عمل الطلبة من حيث الجهد والالتزام بالمتطلبات والجودة، والحكم بشكل أكبر على تعلم الطلبة من خلال المعايير الأكاديمية المساعدة؛ بمعنى عوامل عدم الإنجاز مثل: السلوك اليومي للطلبة، وموقف الطلبة من التعلم، والدوافع الداخلية للتعلم، وإظهار التحسن في التعلم، التي تُعد مهمة لإنجاز الطلبة النهائي. وتم تحديد قيم هؤلاء المعلمين في التصنيف: كالسعي باستمرار لتصنيف الطلبة تصنيفاً عادلاً ومفيداً لهم.

وفي دراسة أجراها ناك وكروز وزاولوك (Knaack, Kreuz & Zawlocki, 2012) هدفها التعرف إلى ممارسات التقدير التي يمارسها المعلمين في ولاية شيكاغو وذلك من خلال تطبيق استبيان لمسح آراء (٩٥) من أولياء الأمور و(١٥٨) طالباً ومقابلة أجريت مع (١٤) معلماً. أظهرت النتائج أن الطلبة وأولياء الأمور على حدٍ سواء لم يفهموا دائماً سبب الحصول على علامات معينة، ولم يتمكنوا من تحديد مواطن القوة والضعف، كما لم يكن الآباء واثقين من قدرة المعلم على شرح الدرجات، وكمحاولو لإصلاح ممارسات التقييم المتبعة، اعتمد المعلم طريقة جديدة للتصنيف لا تسمح للعوامل الخارجية بالتأثير في الدرجات وتوضح للطلبة تماماً آلية التصنيف المتبعة، عندها أظهرت النتائج أن ٨٤٪ من الطلبة موافقون على نزاهة العلامات التي تم تعيينها لهم. وأجرى جوسكي (Guskey, 2009) دراسة هدفت إلى تحديد طبيعة وجهات نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي في القضايا المتعلقة بالتدرج وإعداد التقارير، واختلاف وجهات النظر باختلاف المادة والصف، ولتحقيق هدف الدراسة تم جمع البيانات من خلال مسح تم إجراؤه على (٥٥٦) من معلمي (K-12) للمواد المختلفة في مقاطعة سان فرانسيسكو. كشفت النتائج وجود اختلافاً بسيطاً في وجهات نظر المعلمين حول معايير التصنيف باختلاف الصف، حيث عبر معلمو المرحلة الابتدائية عن أهمية الدرجات في المقام الأول كوسيلة للتواصل مع أولياء الأمور، وفي كثير من الأحيان اعتماد التحصيل أكثر من مؤشرات السلوك في تعيين الدرجات، بينما حدد جميع معلمي المرحلة الثانوية ممارسات تقديرهم بناءً على ما يرون أنه الأفضل في إعداد الطلبة للجامعة أو سوق العمل، كما يعتقدون أن للدرجات تأثير في جهد الطلبة وسلوكهم.

وأجرى مكميلان ومايران ووركمان (Mcmillan, Myran & Workman, 2002) دراسة هدفت إلى معرفة آلية التصنيف وممارسات إعطاء الطلبة العلامات، وذلك من خلال استبيان طُبّق على (٩٠٠) معلم من معلمي الصفوف من (٣-٥) في المدارس الحضرية والضواحي الريفية في ولاية فيرجينيا. أظهرت النتائج أن المعلمين أشاروا إلى استخدامهم خليطاً من المعايير عند تقييم وتصنيف قدرات الطلبة، وأن أهم هذه المعايير هو أداء الطالب الأكاديمي، والسلوك الأكاديمي مثل الجهد المبذول وإظهار التحسن في التعلم، وكان التركيز أقل بكثير على الواجبات المنزلية، ومقارنة أداء الطلبة بزملائهم، كما أكد المعلمون على أهمية بعض المؤشرات مثل الجهد والمشاركة الصفية في تصنيف الطلبة.

كما أجرى مكملان (McMillan, 2001) دراسة كان هدفها البحث في ممارسات التقييم والتصنيف لقدرات الطلبة العلمية عند المعلمين، تكونت عينة الدراسة من (٢١٣) معلماً للعلوم من الصفوف (٦-١٢) من (٦٩) مدرسة في ولاية فيرجينيا، استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث تم استخدام استبيان لتوثيق ممارسات التقييم والتصنيف المختلفة للمعلمين. أشارت النتائج إلى وجود تباين واسع في ممارسات المعلمين في التصنيف وتقييم قدرات الطلبة العلمية، حيث اعتمد المعلمون على ستة معايير رئيسية في تصنيف قدرات الطلبة العلمية وكانت هذه المعايير على النحو الآتي: الأداء أو التمكن الأكاديمي، والقدرة على العمل والتحسُّن، والواجبات المنزلية، والسلوك، والمشاركة، وبعض المعايير الخارجية، فبعض المعلمين كانوا يميلون في التقييم إلى معايير الأداء والبعض الآخر يركزون في التقييم على الحفظ والتذكر والواجبات المنزلية، وعليه فإن المعلمين يستخدمون خليطاً من الطرائق والمعايير عند التقييم وتصنيف قدرات الطلبة العلمية.

وفي دراسة أجراها مكملان وناش (McMillan & Nash, 2000) في ولاية فرجينيا تم فيها دراسة المعايير التي تؤثر في ممارسات تقييم وتصنيف المعلمين لقدرات الطلبة العلمية، تكونت عينة الدراسة من (٢٤) معلماً من معلمي الرياضيات واللغة الإنجليزية من (١٣) مدرسة في سبع مقاطعات، وجرى مقابلتهم للحصول على البيانات. أظهرت النتائج تصور مبدئي يشرح كيف ولماذا يقرر المعلمون استخدام ممارساتهم في التصنيف والتقييم لقدرات الطلبة العلمية، حيث تم تحديد ستة مواضيع في هذا النموذج هي: معتقدات المعلم، وقيمه، وطبيعة الفصول الدراسية، وعوامل خارجية، وقرار المعلم، وممارسات التقييم وإعطاء العلامات. ويؤكد النموذج وجود تبايناً وصراعاً بين معتقدات وقيم المعلمين الداخلية، وواقع بيئات غرف الصف وغيرها من الظروف الخارجية المفروضة في الفصول الدراسية.

مما سبق يُلاحظ، أن معظم الدراسات السابقة وضّحت تصورات المعلمين حول بعض المعايير التي تُستخدم في تصنيف قدرات الطلبة والحكم العام على امتلاكهم لبعض القدرات، وممارسات المعلمين في التقييم، والتصنيف والعوامل التي تؤثر على هذه الممارسات. كما تناولت الدراسات رضا الطلبة عن بعض جوانب العملية التعليمية مثل: "الخدمة المخبرية"، "أسلوب المعلم ومؤهلاته". أما بالنسبة لرضا الطلبة عن معايير الحكم على قدراتهم العلمية فلم يجد الباحثان -في حدود علمهما- أي دراسة تتناول رضا وموقف الطلبة من معايير المعلمين في الحكم على قدراتهم العلمية. وعليه فإن هذه الدراسة تُحاول تحديد المعايير والمؤشرات التي يستخدمها المعلمون في تصنيف الطلبة والحكم على قدراتهم العلمية، كما أنها تُسلط الضوء على مستوى رضا الطلبة عن هذه المعايير والمؤشرات. وأن ما يُميز هذه الدراسة باعتبارها أصيلة وجديدة في موضوعها، ومجالها، وموضوعية في إجراءاتها ومنهجها، وجوهرية في أسئلتها ونتائجها، وحديثها في مراجعتها وموطنها.

#### مشكلة الدراسة:

تتبع مشكلة الدراسة من ممارسات التصنيف المتبعة لدى أغلبية المعلمين التي تعتمد في معظمها على الاختبارات التي يضعها المعلم والتي أخضعها لمعاييرها الخاصة، التي بدورها لا تراعي جميع العناصر التي يمكن رؤيتها وتقييمها، وبالتالي فهي لا تُعطي تصوراً حقيقياً عن قدرات الطلبة وما يتميزون به، فضلاً عن ثقة الطلبة المطلقة بأن نتائجهم في الاختبارات والامتحانات المدرسية تُعتبر المعيار الأساس والوحيد الذي يعتمد عليه المعلمون في تصنيفهم لطلبتهم والحكم على قدراتهم العلمية.

كما أن بعض تقييمات المعلمين التي يترك لهم حرية وضع العلامات فيها بدون إجراء اختبار مُحيّرة بالنسبة للطلبة، وغالباً لا يشعر الطلبة بالرضا عنها، وذلك لأن المعلمين في أغلب الأحيان يعتمدون على تقديرهم الذاتي للعلامة أو مقارنة الطلبة ببعضهم البعض، وعليه فإن المعايير التي في ضوئها يتم وضع العلامات مجهولة بالنسبة للطلبة، مما يؤدي إلى شعورهم بالغبُن والظلم لحصولهم على علامات أقل من زملائهم لاعتقادهم بأنهم أكثر قدرة وكفاءة من هؤلاء الزملاء الذين تفوقوا في الاختبار فقط، وأن تقييم المعلم لم يُنصفهم، مما ينتج عنه تنافس سلمي بين الطلبة يكون هدفه الحصول على العلامة فقط.

#### أسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما معايير ومؤشرات الحُكم على قدرات الطلبة العلمية من وجهة نظر معلمي العلوم؟

السؤال الثاني: ما مستوى رضا الطلبة عن معايير ومؤشرات الحُكم على قدراتهم العلمية من قبل معلمي العلوم؟

السؤال الثالث: هل يختلف مستوى رضا الطلبة عن مؤشرات الحكم على قدراتهم العلمية من قبل معلمي العلوم باختلاف جنس الطالب، وتحصيله في العلوم، وتوجهه المستقبلي؟

#### أهداف الدراسة:

١. معرفة معايير ومؤشرات معلمي العلوم في الحكم على قدرات الطلبة العلمية.
٢. معرفة مستوى رضا الطلبة عن معايير ومؤشرات معلمهم في الحُكم على قدراتهم العلمية.

## أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تنبع الأهمية النظرية للدراسة في المعلومات الجديدة التي ستضيفها التي من الممكن أن تُثري الأدب التربوي العلمي؛ فهي تقدم أساساً نظرياً معرفياً يستند إلى بيانات ميدانية حقيقية تُشكل الأساس المنطقي والموضوعي للحكم على قدرات الطلبة العلمية بعيداً عن اعتماد العلامة فقط، كما أنها تسلط الضوء على ممارسات التصنيف والتقييم التي تُعتبر حجر الزاوية في النظام التعليمي، ويترتب على هذه الممارسات العديد من الآثار على الطلبة سواء على المستوى القريب كوسيلة لتحفيز الطلبة أو على المستوى البعيد لارتباطها بقرارات حول مستقبلهم (Anderson, 2018).

الأهمية العملية: وتنبع الأهمية العملية للدراسة مما تقدمه في الميدان التربوي، وبما يعود من فائدة على المعلمين والطلبة وأولياء الأمور، فهي تقدم مجموعة من المعايير التي يُمكن اعتمادها لتُشكل أساساً للمعلمين عند الحكم على قدرات الطلبة العلمية، وتلفت الدراسة الحالية نظر المعلمين لضرورة تحديد معايير التصنيف ووضوحها للطلبة، كما تؤكد على ضرورة شمولية هذه المعايير وليس اقتصرها على الاختبارات وأداء الواجبات والمشاركة، وإنما تناول كل جانب من الجوانب التي من الممكن أن يتميز بها الطالب سواء أكان ضعيفاً أم متفوقاً تحصيلياً، وذلك لجعل عملية تصنيف الطلبة والحكم العام على قدراتهم العلمية عملية ممتعة وشاملة وعادلة تركز على قدرات الطلبة الفعلية التي يمكن للمعلم ملاحظتها وكل ما بإمكانهم القيام به، وبالتالي فإن الأهمية العملية لهذه الدراسة تكمن في رفع مستوى ثقة الطلبة وأولياء الأمور بواقعية الأحكام التي يصدرها المعلمون على أبنائهم وذلك لأنها تعتمد على معايير واضحة، كما أنها تعبر عن قدرات فعلية لديهم يمكن لأولياء الأمور تحديدها والعمل على تنميتها.

## حدود الدراسة ومحدداتها:

يتوقف تعميم نتائج الدراسة على المحددات الآتية التي اقتصرت على:

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمي العلوم للمرحلة الأساسية، في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في قصبه إربد البالغ عددهم (٤٥٥) معلماً ومعلمة، وطلبة الصف العاشر الأساسي البالغ عددهم (٨٢٧٨) طالباً وطالبة حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩.

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في قصبه إربد.

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على تحديد معايير ومؤشرات معلمي العلوم في الحكم على قدرات الطلبة العلمية، ومستوى رضا الطلبة عن هذه المعايير والمؤشرات.

أما محددات الدراسة، فقد اقتصرت على الخصائص السيكومترية للأداة التي تم استخدامها من حيث الصدق والثبات.

## مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

الرضا: عرفه المشعان (المشعان، ١٩٩٣، ٦٩) بأنه درجة إشباع الفرد من خلال عدة عوامل من شأنها أن تجعل الفرد محققاً لطموحاته ورغباته وتطلعاته وميوله، وتكون مناسبة مع ما يُريده الفرد، وما يحصل عليه في الواقع. أما إجرائياً فيعرف بأنه شعور داخلي يُعبر عن مستوى ارتياح طلبة الصف العاشر الأساسي وسعادتهم لآلية ومعايير الحكم على قدراتهم العلمية من قبل معلمهم، ويُعبر عنه من خلال استبانة صُممت لهذه الغاية.

الطلبة: طلبة الصف العاشر في المرحلة الأساسية من الذكور والإناث في المدارس الحكومية التابعة لمديرية قصبه إربد.

المعيار: عبارات عامة تصف المعارف والمهارات العقلية والعملية الأساسية التي يستخدمها معلم العلوم ليُستدل منها على القدرات العلمية لطلبة الصف العاشر من خلال الملاحظة المباشرة دون الاعتماد على نتائج الاختبارات المدرسية.

المؤشر: عبارات متفق عليها تصف المعيار وترسم حدوده المرغوبة، بما يساعد على التأكد من تحقق المعيار.

معلمو العلوم: معلمو المباحث العلمية (الفيزياء، الكيمياء، الأحياء، علوم الأرض) المشمولون بالدراسة في المدارس الحكومية في مديرية قصبه إربد.

الحُكم: قرار يتخذه معلم العلوم بالاستناد إلى عدة معايير داخلية شكلها في ضوء جملة من المؤشرات الظاهرة لديه والتي لمسها لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

القدرات العلمية: تُعبر عن أداء الطالب في الاختبارات، وأسئلة المناقشة، وما يصدر عنه من معرفة وأفكار ومهارات علمية والتي تشكل في مجموعها قدرة علمية لدى الطالب بما فيها نتائج الاختبارات المدرسية.

## الطريقة والإجراءات:

## منهجية الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة المنهج المختلط الكمي/النوعي لملاءمته لموضوعها وأهدافها، حيث سعت الدراسة للتعرف إلى معايير معلمي العلوم في الحُكم على قدرات الطلبة العلمية من خلال المقابلة، ومستوى رضا الطلبة عن هذه المعايير والمؤشرات خلال الاستبانة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من مجتمعين، مجتمع المعلمين المكون من (٤٥٥) معلماً ومعلمة، ومجتمع الطلبة المكون من (٨٢٧٨) طالباً وطالبة، في (١٦٠) مدرسة حكومية تابعة لمديرية التربية والتعليم وفقاً لإحصائيات مديرية التربية والتعليم في محافظة إربد، حيث تم تحديد المدارس التي تضم طلبة الصف العاشر الأساسي، وجرى اختيار (٢٠) مدرسة عشوائياً من مجتمع الدراسة كعينة مُثلية لها، وفي المدرسة الواحدة جرى اختيار صف من كل مدرسة، وزعت عليهم الاستبانة وقد عُدَّ العدد المسترجع من الاستبانات هم أفراد العينة، وتم إجراء مقابلة مع معلمين أو ثلاثة من معلمي العلوم ممن يدرسون أفراد العينة في كل مدرسة. وبذلك بلغت عينة الدراسة (٦٧٥) طالباً وطالبة و(٤٤) معلماً ومعلمة متباينين في سنوات الخبرة، والجدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة من الطلبة.

جدول (١): توزيع أفراد العينة من طلبة الصف العاشر تبعاً لمتغيرات الدراسة (ن = ٦٧٥)

المتغيرات الديمغرافية	المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٢٢٥	٣٣,٣
	أنثى	٤٥٠	٦٦,٧
	المجموع	٦٧٥	١٠٠,٠
التحصيل في العلوم	٩٠ فما فوق	٤٣	٦,٤
	٨٠-٩٠	٢٥٧	٣٨,١
	٧٠-٧٩	٢١٤	٣١,٧
	أقل من ٧٠	١٦١	٢٣,٨
التوجه المستقبلي	المجموع	٦٧٥	١٠٠,٠
	علمي	٤٣٧	٦٤,٧
	أدبي	٢٣٨	٣٥,٣
	المجموع	٦٧٥	١٠٠,٠

أداتا الدراسة:

الأداة الأولى: بطاقة مقابلة للكشف عن معايير ومؤشرات معلمي العلوم في الحكم على قدرات الطلبة العلمية.

بناءً على الأداة: يهدف التعرف إلى المعايير والمؤشرات التي يستخدمها معلمو العلوم في الحكم على قدرات الطلبة العلمية، جرى مقابلة (٤٤) معلماً ومعلمة وعُرض عليهم سؤال مفتوح نص على "ما المعايير والمؤشرات التي تأخذها بعين الاعتبار عند إطلاق حُكم على القدرات العلمية للطلاب وتصنفه بأنه ضعيف أو متوسط أو متميز؟" وقد تبين أن المعلمين يستخدمون (٢٨) مؤشراً وجرى تصنيفها في ثلاثة معايير أساسية هي: المعيار العلمي، والمعيار الشخصي، والمعيار الاجتماعي.

صدق المقابلة: للتحقق من دلالات صدق المقابلة، فقد جرى عرض سؤال المقابلة على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة في مناهج العلوم وأساليب تدريسها، وذلك لإبداء الملاحظات والمقترحات حول طبيعة السؤال، ووضوحه، ومدى تحقيقه لأهداف المقابلة وأهمية الدراسة، والصياغة والدقة العلمية واللغوية، وجرى مقابلة (١٠) من معلمي العلوم من خارج عينة البحث للتأكد من جوهرية السؤال، ومدى فهم أفراد العينة لمضمونه ومغزاه، وجرى بعد ذلك التعديل في ضوء مقترحات التحسين ونتائج التطبيق.

الأداة الثانية: استبانة مستوى رضا الطلبة عن معايير ومؤشرات الحكم على قدراتهم العلمية من قبل معلمي العلوم.

بناءً على الأداة: يهدف التعرف إلى مستوى رضا الطلبة عن معايير ومؤشرات الحكم على قدراتهم العلمية من قبل معلمي العلوم، فقد جرى اشتقاق فقرة واحدة من كل مؤشر ذكره المعلمين. حيث أصبحت الأداة مكونة من (٢٨) فقرة.

صدق الاستبانة: جرى التحقق من دلالات صدق الاستبانة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مناهج العلوم وأساليب تدريسها وعلم النفس والتقويم التربوي وعددهم (١١) محكماً، وذلك بهدف الوقوف على دلالات الصدق الظاهري للأداة لتتناسب مع أغراض البحث وغاياته، والتأكد من سلامة اللغة ووضوح المعاني.

ثبات الاستبانة: تم التأكد من ثبات الاستبانة بطريقة الاختبار وإعادة، بفواصل زمني أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، حيث تم تطبيق الاستبانة على (٣٠) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة تم استبعادهم من العينة، ثم جرى حساب معامل ارتباط بيرسون بين استجابات العينة في كلا التطبيقين حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٣)، مما يعني أن الأداة تتمتع بدرجة ثبات عالية لأغراض تطبيقها. كما تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على العينة الاستطلاعية السابقة وبلغت قيمته (٠,٨٢)، وقد عُدت هذه القيمة مؤشراً جيداً على ثبات الأداة لهذه الدراسة، ويهدف قياس آراء أفراد العينة من الطلبة، تم استخدام التدرج على غرار مقياس لكرت الرباعي، حيث تم إعطاء درجة راض تماماً (٤)، ودرجة راضٍ (٣)، ودرجة غير راضٍ (٢)، ودرجة غير راضٍ تماماً (١). وللحكم على قيم المتوسطات الحسابية تم استخدام المعيار الإحصائي الآتي:

جدول (٢): المعيار الإحصائي المستخدم في الحكم على قيم المتوسطات الحسابية

مستوى الرضا	راض، تماماً	راض	غير راض	غير راض تماماً
المتوسط الحسابي	٤,٠٠-٣,٢٦	٣,٢٥-٢,٥١	٢,٥٠-١,٧٦	١,٧٥-١,٠٠

## إجراءات تنفيذ الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم القيام بالإجراءات المنهجية الآتية:

١. تحديد مجتمع الدراسة وعينها.
٢. تصميم أداة المقابلة للمعلمين، وجرى مقابلة أفراد عينة الدراسة من معلمي العلوم، وسؤالهم عن المعايير والمؤشرات التي يستخدمونها في الحكم على قدرات الطلبة العلمية وحصر كل المؤشرات التي ذكروها، وجرى ترميز المعلمين بإعطاء رقم لكل معلم من (١-٤٤).
٣. بناء استبانة الطلبة التي تم اشتقاق فقراتها من قائمة المؤشرات التي ذكرها معلمو العلوم في أثناء مقابلتهم، والتحقق من صدقها وثباتها.
٤. توزيع الاستبانة، على أفراد عينة الدراسة من الطلبة، للكشف عن مستوى رضاهم عن المؤشرات المستخدمة من قبل معلمي العلوم في الحكم على قدراتهم العلمية، وجرى ترميز الاستبانة بحيث تحمل كل استبانة رقم مُعلم ليتم توزيع الاستبيان على طلبته.
٥. تم تحويل بيانات المقابلة من بيانات كمية إلى بيانات كميّة وذلك بترميز المؤشرات وإعطاء المؤشر الذي تم ذكره من قبل المعلمين الرقم (١) والمؤشر الذي لم يُذكر الرقم (٠)، وذلك لاستخراج النسب المئوية.
٦. استخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) لإجراء التحليل الإحصائي المناسب.

## المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، تم استخراج النسب المئوية للمعلمين المُستخدمين لكل مؤشر، وللإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بمستوى رضا الطلبة عن مؤشرات الحكم على قدراتهم العلمية من قبل معلمي العلوم، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى الرضا، وللإجابة عن السؤال الثالث المتعلق باختلاف مستوى رضا الطلبة وفقاً لتغيرات الجنس والتحصيل العلمي والتوجه المستقبلي، تم استخدام اختبار تحليل التباين الثلاثي (Anova) للكشف عن الفروق في مستوى رضا الطلبة عن مؤشرات الحكم على قدراتهم العلمية، وجرى استخدام اختبار شيفيه لإجراء المقارنات البعدية.

## عرض النتائج ومناقشتها:

عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها: كان نص السؤال الأول "ما معايير ومؤشرات الحُكم على قدرات الطلبة العلمية من وجهة نظر معلمي العلوم؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم إجراء المقابلة مع معلمي العلوم وحصر كل المعايير والمؤشرات المستخدمة في الحُكم على قدرات الطلبة العلمية من وجهة نظرهم، حيث ذكر المعلمون (٢٨) مؤشراً تقع ضمن ثلاثة معايير أساسية هي (المعيار العلمي، والمعيار الشخصي، والمعيار الاجتماعي) والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣): معايير ومؤشرات معلمي العلوم في الحُكم على قدرات الطلبة العلمية (ن=٤٤)

المعيار الأساسي	الرتبة	رقم الفقرة	المؤشرات	نسبة المعلمين المستخدمين للمؤشر الواحد	
المعيار العلمي	١	١٥	علامة الطالب في الاختبارات والامتحانات المدرسية	١٠٠٪	
	٢	١٢	تمكّن الطالب من المادة العلمية	٨٨,٦	
	٣	٨	قدرة الطالب على التطبيق من خلال ربط المعلومة بالواقع	٨٦,٤	
	٤	١١	قدرة الطالب على إظهار تحسن مستمر في أدائه الأكاديمي	٧٩,٥	
	٥	١٠	قدرة الطالب على تحليل المعلومات ومناقشتها	٧٧,٣	
	٦	٤	قدرة الطالب على إعطاء أكثر من بديل صحيح للإجابة	٧٢,٧	
	٧	٧	قدرة الطالب على ربط الموضوع بمعلومات وخبرات سابقة	٧٠,٥	
	٨	١٣	قدرة الطالب على الإجابة عن الأسئلة غير المباشرة	٧٠,٥	
	٩	١	قدرة الطالب على تقديم إجابة صحيحة ودقيقة علمياً	٦١,٤	
	١٠	٢	قدرة الطالب على ربط مجموعة من الأفكار العلمية ببعضها	٦١,٤	
المعيار الشخصي	١١	٣	قدرة الطالب على إعطاء الإجابة الصحيحة في أسرع وقت	٥٩,١	
	١٢	١٤	قدرة الطالب على الالتزام بتعليمات المهمة بدقة ومتابعتها	٥٦,٨	
	١٣	٥	قدرة الطالب على ربط السبب مع النتيجة	٤٧,٧	
	١٤	٩	قدرة الطالب على إنتاج كم كبير من الأفكار لإنشاء الفكرة	٣٦,٤	
	١٥	٦	قدرة الطالب على استخلاص الفكرة الرئيسية	٣٤,١	
	النسبة المئوية للمعيار العلمي				٦٦,٨%
	المؤشرات				النسبة المئوية %
	١	الرتبة	رقم الفقرة	المؤشرات	٩٥,٥
				قدرة الطالب على المشاركة الصفية الفاعلة	
			١٩		

٨١,٨	قدرة الطالب على التساؤل وطرح الأسئلة	١٨	٢	المعيار الشخصي
٨١,٨	قدرة الطالب على الاستعداد والتحضير المسبق للحصة	٢٠	٣	
٧٥,٠	قدرة الطالب على المبادرة والاستعداد للمشاركة في جميع الأنشطة العلمية	٢٣	٤	
٧٠,٥	قدرة الطالب على ترتيب الأفكار وتسلسلها	١٧	٥	
٦٨,٢	إذا أظهر الطالب الاهتمام بالحصة وتسجيل كل ما يقوله المعلم من شرح للمعلومات	٢١	٦	
٥٤,٥	قدرة الطالب على استخدام اللغة العلمية الصحيحة في الإجابة	١٦	٧	
٥٢,٣	قدرة الطالب على إنجاز وتنفيذ المهمات بسرعة وإتقان	٢٢	٨	
٣٤,١	قدرة الطالب على التخيل والإبداع	٢٤	٩	
٦٨,١	النسبة المئوية للمعيار الشخصي			
النسبة المئوية %	المؤشرات	رقم الفقرة	الرتبة	المعيار الاجتماعي
٧٢,٧	قدرة الطالب على المناقشة والتحليل مع المجموعة	٢٨	١	
٦٨,٢	قدرة الطالب على القيادة والتأثير في الآخرين	٢٥	٢	
٢٧,٣	قدرة الطالب على الانتماء للمجموعة	٢٧	٣	
٢٢,٧	قدرة الطالب على التحاور الإيجابي مع الزملاء	٢٦	٤	
٤٧,٧	النسبة المئوية للمعيار الاجتماعي			

يُلاحظ من الجدول (٣) مجموعة المعايير والمؤشرات التي يعتمد عليها معلمو العلوم عند إصدار الحكم على الطالب ووصفه بأنه ضعيف أو متوسط أو متميز، وقد تنوعت هذه المعايير بين معايير علمية وشخصية واجتماعية، وتبين أن هناك (١٥) مؤشراً فرعياً علمياً يستخدمها المعلمون في الحكم على قدرات الطلبة العلمية، وكانت النسبة المئوية للمعيار العلمي (٦٦,٨%)، أما بالنسبة للمعيار الشخصي، تبين أن هناك (٩) مؤشرات فرعية شخصية يستخدمها المعلمون في الحكم على قدرات الطلبة العلمية، وكانت النسبة المئوية للمعيار الشخصي (٦٨,١%)، أما بالنسبة للمعيار الاجتماعي، ذكر المعلمون (٤) مؤشرات فرعية اجتماعية يستخدمونها في الحكم على قدرات الطلبة العلمية؛ وعليه فإن اعتماد معلمي العلوم في الحكم على قدرات الطلبة العلمية كان على المعيار الشخصي في المقام الأول بنسبة (٦٨,١%)، يليه المعيار العلمي بنسبة (٦٦,٨%)، وأخيراً المعيار الاجتماعي (٤٧,٧%).

وفي ضوء النتائج السابقة تبين اعتماد معلمو العلوم بعض المؤشرات في الحكم على قدرات الطلبة العلمية، كما تبين وجود اختلاف في نسبة المعلمين المستخدمين لكل مؤشر فمثلاً: كانت أعلى نسبة مئوية في المعيار العلمي للفقرة التي تنص على "علامة الطالب في الاختبارات والامتحانات المدرسية" بنسبة ١٠٠٪ مما يعني أن المعلمين جميعاً - بلا استثناء - يعتبرون نتائج الاختبارات والامتحانات المدرسية المؤشر الأول الذي يتم من خلاله تصنيف الطلبة والحكم على قدراتهم العلمية، كما أن المعايير العلمية والشخصية تؤخذ بعين الاعتبار من قبل المعلمين أكثر من المعايير الاجتماعية عند الحكم على قدرات الطلبة وتصنيفهم في ضوءها. وتُعزى هذه النتيجة إلى أن التركيز على نتائج الاختبارات والامتحانات المدرسية دليل قوي ومادي لأولياء الأمور والطلبة والمعلمين أنفسهم لأنه المعيار الأساس الذي يتم من خلاله إعطاء تصور وحكم عن قدرات الطلبة العلمية وذلك على افتراض أن تفوق الطالب في الامتحانات وحصوله على درجات مرتفعة يعني ضمناً امتلاكه الكثير من المؤشرات العلمية والشخصية سابقة الذكر، ولديه القدرة على التحليل، والتفكير الإبداعي، والإجابة عن الأسئلة غير المباشرة، فضلاً عن تمكنه من المادة العلمية، وذلك لأن المعلمين يفترضون أن امتحاناتهم تقيس هذه المهارات والقدرات، بينما هي على أرض الواقع أغلبها غير دقيق علمياً وتربوياً ومنحازة إلى مستويات بلوم الدنيا في المعرفة العلمية.

كما تبين اعتماد المعلمين على المعايير العلمية والشخصية أكثر من المعايير الاجتماعية في الحكم على قدرات الطلبة، ويُعزى ذلك إلى أن الظروف الصفية في المدارس الأردنية مثل اكتظاظ الطلبة في الغرفة الصفية الواحدة ربما لا يتيح للطلبة فرصة الدراسة في مجموعات أصلاً، وبالتالي لا يتيح للمعلمين ملاحظة هذه المؤشرات لاعتمادهم على الأساليب التقليدية في التدريس مثل التلقين والمناقشة بعيداً عن أساليب التدريس البنائية مثل التعلم التعاوني ولعب الأدوار، التي تُبرز قدرات الطالب الشخصية والاجتماعية. وعليه فالمعلمون لا يُعبرون اهتماماً للمعيار الاجتماعي مثل المعايير العلمية والشخصية القابلة للملاحظة أكثر بالنسبة إليهم. كما يتضح من النسب المئوية اعتبار المعلمين للمعيار الشخصي في الحكم على الطلبة أكثر من باقي المعايير ويعود ذلك إلى أن الصفات الشخصية للطلبة تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على التصور والحكم العام الذي يكونه المعلم، فمثلاً الطالب المشاغب أو العدواني أو اللامبالي يستثير المعلم لتكوين حكم سلبى عنه حتى لو كان مستواه الأكاديمي متميزاً. تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أدومنس (Adu-Mensah, 2018)، ودراسة كوناث (Kunnath, 2017)، التي أشارت إلى استخدام المعلمين خليطاً من المعايير عند تقييم الطلبة.

عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: كان نص السؤال الثاني "ما مستوى رضا الطلبة عن معايير ومؤشرات الحكم على قدراتهم العلمية من قبل معلمي العلوم؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع الفقرات التي تقيس مستوى رضا الطلبة عن مؤشرات معلمي العلوم في الحكم على قدراتهم العلمية، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات التي تقيس مستوى رضا الطلبة عن مؤشرات الحكم على قدراتهم العلمية من قبل معلمي العلوم (ن=٦٧٥)

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرضا
المحور الأول: مؤشرات المعيار العلمي					
١	١٥	يعطي وزناً أكبر لعلامات الاختبارات عند تقييم أدائي الكلي	٣,١٣	٠,٨١٦	راضي
٢	١٢	أجد نفسي راضياً عن احتسابه لتمكيني من المادة العلمية	٣,٠٤	٠,٨٦٦	راضي
٣	٣	أجد نفسي راضياً عن احتسابه لُقدرتي على إعطاء الإجابة الصحيحة في أسرع وقت	٣,٠٤	٠,٨٤٩	راضي
٤	١١	أجد نفسي راضياً عن احتسابه لُقدرتي على إظهار تحسن مستمر في أدائي الأكاديمي	٣,٠٠	٠,٩٠٥	راضي
٥	٨	أجد نفسي راضياً عن احتسابه لُقدرتي على التطبيق من خلال ربط المعلومة بالواقع	٢,٩٦	٠,٨٩١	راضي
٦	٢	أجد نفسي راضياً عن احتسابه لُقدرتي على ربط مجموعة من الأفكار العلمية ببعضها	٢,٤٢	٠,٩٨٩	غير راضي
٧	١٣	أجد نفسي راضياً عن احتسابه لُقدرتي على الإجابة عن الأسئلة غير المباشرة	٢,٣٩	١,٠٢٢	غير راضي
٨	٦	أجد نفسي راضياً عن احتسابه لُقدرتي على استخلاص الفكرة الرئيسة والمبدأ العلمي	٢,٣٨	٠,٩٨٩	غير راضي
٩	١٠	أجد نفسي راضياً عن احتسابه لُقدرتي على تحليل المعلومات ومناقشتها	٢,٣٥	١,٠١٩	غير راضي
١٠	١	أجد نفسي راضياً عن احتسابه لُقدرتي على تقديم إجابة صحيحة ودقيقة علمياً	٢,٣٢	١,٠٨٩	غير راضي
١١	٤	أجد نفسي راضياً عن احتسابه لُقدرتي على إعطاء أكثر من بديل صحيح للإجابة	٢,٣١	٠,٩٢٧	غير راضي
١٢	٧	أجد نفسي راضياً عن احتسابه لُقدرتي على ربط الموضوع بمعلومات وخبرات سابقة	٢,٢٧	١,٠٢٤	غير راضي
١٣	١٤	أجد نفسي راضياً عن احتسابه لُقدرتي على الالتزام بتعليمات المهمة بدقة ومتابعتها	٢,٢٧	٠,٩٥٩	غير راضي
١٤	٥	أجد نفسي راضياً عن احتسابه لُقدرتي على ربط السبب مع النتيجة	٢,٢١	٠,٩١٣	غير راضي
١٥	٩	أجد نفسي راضياً عن احتسابه لُقدرتي على إنتاج كم كبير من الأفكار لإثراء الفكرة	٢,٢١	٠,٩٢٠	غير راضي
		المعيار العلمي	٢,٥٥	٠,٢٥٠	راضي
المحور الثاني: مؤشرات المعيار الشخصي					
١٦	١٩	أجد نفسي راضياً عن احتسابه لُقدرتي على المشاركة الصفية الفاعلة	٣,٠٦	٠,٨٨٩	راضي
١٧	٢٠	أجد نفسي راضياً عن احتسابه لاستعدادي وتحضيري المُسبق للحصة	٣,٠١	٠,٨٨٣	راضي
١٨	٢١	أجد نفسي راضياً عن احتسابه للاهتمام بالحصة وتسجيل كل ما يقوله من شرح للمعلومات	٢,٨٨	٠,٩٤٣	راضي
١٩	١٧	أجد نفسي راضياً عن احتسابه لُقدرتي على ترتيب الأفكار وتسلسلها	٢,٤٠	١,١٣٠	غير راضي
٢٠	٢٣	أجد نفسي راضياً عن احتسابه لميادرتي واستعدادي للمشاركة في جميع الأنشطة العلمية	٢,٣٩	٠,٩٦٥	غير راضي
٢١	٢٤	أجد نفسي راضياً عن احتسابه لُقدرتي على التخيل والإبداع	٢,٢٦	٠,٩١٤	غير راضي
٢٢	١٦	أجد نفسي راضياً عن احتسابه لُقدرتي على استخدام اللغة العلمية الصحيحة في الإجابة	٢,٢٢	٠,٩٤٥	غير راضي
٢٣	٢٢	أجد نفسي راضياً عن احتسابه لُقدرتي على إنجاز وتنفيذ المهمات بسرعة وإتقان	٢,٢١	١,١٠٩	غير راضي
٢٤	١٨	أجد نفسي راضياً عن احتسابه لُقدرتي على التساؤل وطرح الأسئلة	٢,١٩	١,٠٥٨	غير راضي
		المعيار الشخصي	٢,٥١	٠,٣٣٨	راضي
المحور الثالث: مؤشرات المعيار الاجتماعي					
٢٥	٢٦	أجد نفسي راضياً عن احتسابه لُقدرتي على التحاور الإيجابي مع الزملاء	٢,٣٦	١,٠٠٣	غير راضي
٢٦	٢٥	أجد نفسي راضياً عن احتسابه لُقدرتي على القيادة والتأثير في الآخرين	١,٩٢	٠,٨٣٠	غير راضي
٢٧	٢٨	أجد نفسي راضياً عن احتسابه لُقدرتي على المناقشة والتحليل مع المجموعة	١,٩٠	٠,٨٧٥	غير راضي
٢٨	٢٧	أجد نفسي راضياً عن احتسابه لُقدرتي على الانتماء للمجموعة	١,٧٦	١,١٧٢	غير راضي
		المعيار الاجتماعي	١,٩٩	٠,٥٤١	غير راضي
		مستوى رضا الطلبة العام	٢,٤٦	٠,٢١٤	غير راضي

يُلاحظ من الجدول (٤) أن رضا الطلبة العام عن معايير ومؤشرات معلمي العلوم في الحُكم على قدراتهم العلمية كان متدنياً حيث بلغ المتوسط العام للرضا ما قيمته (٢,٤٦). وكان الرضا فقط عن (٨) مؤشرات يستخدمها معلمو العلوم في الحُكم على قدراتهم العلمية، في حين كان عدم رضا الطلبة عن (٢٠) مؤشراً؛ أي ما نسبته (٧١٪) من المؤشرات، وعليه كان الحكم العام للطلبة غير راضٍ؛ أي أن مستوى رضا الطلبة عن مؤشرات معلمي العلوم في الحكم على قدراتهم العلمية منخفض.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى قناعة الطلبة المطلقة بأن الأساس في حكم المعلمين على قدراتهم العلمية يعتمد على نتائج الاختبارات والامتحانات وعلى الجانب الأكاديمي فقط، وأن هناك اعتبارات شخصية لدى المعلمين عند تصنيف الطلبة والحكم على قدراتهم العلمية، مما نتج عنه مستوى رضا منخفض عند الطلبة عن المؤشرات بشكل عام. إضافة إلى عدم معرفة الطلبة بالمعايير والمؤشرات المستخدمة من قبل معلمي العلوم في الحكم على قدراتهم

العلمية، وذلك بسبب عدم اهتمام المعلمين بهذه المعايير والمؤشرات وعدم توضيح أهميتها للطلبة، وإعطاء علامة الطلبة في الاختبارات والامتحانات المدرسية الأهمية الكبرى في تصنيفهم والحكم العام على قدراتهم العلمية.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن معلمي العلوم يميلون عادة إلى سلوك الجانب الأيسر لهم في حال مساءلتهم عن كيفية تقييم الطلبة وتصنيفهم، لأنهم يعجزون عن شرح وتفسير الآلية التي اتبعوها في الحكم على قدرات الطلبة العلمية والتي رُبما لا تكون مستندة إلى أسس علمية، وتربوية منطقية، وكثير من الشخصية، الأمر الذي يوقعهم في دائرة الحرج وربما دائرة المساءلة، ما جعلهم يركزون على معايير عامة ومألوفة للجميع التي تمثلت في المؤشرات التي عبر عنها الطلبة (ب راضي) وعددها (8) مؤشرات. تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ناك وكروز وزاولوك (Knaack, Kreuz & Zawlocki, 2012) التي أشارت إلى عدم فهم الطلبة سبب حصولهم على علاماتهم بسبب عدم وضوح ممارسات التقييم المتبعة من قبل مُعلميهم. عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها: كان نص السؤال الثالث "هل يختلف مستوى رضا الطلبة عن مؤشرات الحكم على قدراتهم العلمية من قبل معلمي العلوم باختلاف جنس الطالب، وتحصيله في العلوم، وتوجهه المستقبلي؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى رضا الطلبة تبعاً لمتغير الجنس، والتحصيل في العلوم، والتوجه المستقبلي والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى رضا الطلبة عن مؤشرات الحكم على قدراتهم العلمية من قبل معلمي العلوم تبعاً لمتغير

الجنس، والتحصيل العلمي، والتوجه المستقبلي (ن = 675)

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التكرارات	المتغير	المتغيرات الديبغرافية
٠,١٨٨	٢,٤٣	٢٢٥	ذكر	الجنس
٠,٢٢٤	٢,٤٧	٤٥٠	أنثى	
٠,٢٥٧	٢,٧٥	٤٣	٩٠ فما فوق	التحصيل في العلوم
٠,٢٠٣	٢,٤٤	٢٥٧	٨٠-٩٠	
٠,١٨٥	٢,٤٣	٢١٤	٧٠-٧٩	
٠,١٩٥	٢,٤٦	١٦١	أقل من ٧٠	التوجه المستقبلي
٠,٢١٤	٢,٤٦	٤٣٧	علمي	
٠,٢١٣	٢,٤٦	٢٣٨	أدبي	

يظهر من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لمستوى رضا الطلبة تبعاً لمتغيرات الجنس، والتحصيل في العلوم، والتوجه المستقبلي، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي (Way Anova-3) والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي (ANOVA) لمستوى رضا الطلبة عن مؤشرات الحكم على قدراتهم العلمية تبعاً لمتغير الجنس، والتحصيل

في العلوم، والتوجه المستقبلي

الدلالة الإحصائية	F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
٠,٣٢٣	٠,٩٧٩	٠,٣٩	١	٠,٣٩	الجنس
٠,٠٠٠	٢٠,٢٩١	٠,٨٠٧	٣	٢,٢٤١	التحصيل في العلوم
٠,٢٢٩	١,٤٥١	٠,٠٥٨	١	٠,٠٥٨	التوجه المستقبلي
		٠,٠٤٠	٦٥٩	٢٦,٢٠٦	الخطأ
			٦٧٤	٣٠,٧٣٠	المجموع المصحح

يُلاحظ من الجدول (6) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في مستوى رضا الطلبة عن مؤشرات الحكم على قدراتهم العلمية من قبل معلمي العلوم تبعاً لمتغير التحصيل في العلوم، في حين تبين عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور وإناث) والتوجه المستقبلي (علمي، أدبي). ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية على اختبار تحليل التباين الثلاثي (ANOVA) تبعاً للتحصيل في العلوم

المتوسط الحسابي	التحصيل في العلوم	٩٠ فما فوق	من ٨٠ إلى ٨٩,٩	من ٧٠ إلى ٧٩,٩	أقل من ٧٠
٢,٧٥	٩٠ فما فوق	-	٠,٣١	٠,٣٢	٠,٢٩
٢,٤٤	من ٨٠ - ٨٩,٩	٠,٣١	-	-	-
٢,٤٣	من ٧٠ - ٧٩,٩	٠,٣٢	-	-	-
٢,٤٦	أقل من ٧٠	٠,٢٩	-	-	-

يُلاحظ من الجدول (7) أن مصادر الفروق في مستوى رضا الطلبة كانت بين فئة التحصيل (٩٠ فما فوق) وبين فئات التحصيل الأخرى، لصالح فئة التحصيل (٩٠ فما فوق). مما يعني أن مستوى الرضا عند فئة التحصيل (٩٠ فما فوق) أعلى من باقي الفئات، ويُعزى ذلك إلى أن الطالب ذا التحصيل

العلمي العالي يتمتع عادةً بدرجة عالية من الانضباط داخل الغرفة الصفية وينال رضا المعلم ومحبيه، كما أنه مُدرك تماماً للأمر التي يحكم عليه المعلم من خلالها وبالتالي يهتم بتحقيقها، إضافة إلى أن تقديره الذاتي لنفسه عالٍ بسبب حصوله على درجات مرتفعة مما يدعو للوصول إلى حالة من الرضا العام عن المعلم ومعاييرها في الحكم على قدراته العلمية.

كما يُعزى السبب في عدم وجود فروق في مستوى رضا الطلبة عن مؤشرات الحكم على قدراتهم العلمية تبعاً لتوجه الطالب سواء أكان علمياً أو أدبياً، إلى أن حالة الرضا العام عن حكم المعلم على أداء الطلبة مرهونة بالمعلم نفسه ومعاييرها التي يستخدمها في التقييم والحكم على أداء الطلبة داخل الغرفة الصفية والظروف الخارجية لعملية التقييم أكثر من العوامل الداخلية المرتبطة بالطالب سواء أكان توجهه علمي أو أدبي.

#### التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

- توعية المعلمين بضرورة استخدام كل المعايير الأكاديمية والشخصية والاجتماعية ووضعها بعين الاعتبار عند الحكم على قدرات الطلبة العلمية. وضرورة توضيح هذه المعايير للطلبة كأساس في الحكم على قدراتهم العلمية.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين لتعزيز فهمهم لمعايير التقييم، وضرورة توعيتهم بأهمية تحديد هذه المعايير وتوضيحها للطلبة.
- الاهتمام بمستوى رضا الطلبة عن معايير تقييم قدراتهم العلمية، وإجراء المزيد من الدراسات للوقوف على مستوى رضاهم عن آلية تقييمهم.

#### المراجع:

##### أولاً: المراجع العربية:

1. عمر، عاصم. (٢٠١٧). "برنامج تدريبي مقترح في التربية العلمية لتنمية مهارات التقييم القائم على المعايير والثقة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية". المجلة التربوية: ١(٤٧): ٥٨-١٢١.
2. الغول، كاظم. (٢٠١٦). "درجة رضا طلاب المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه اربد عن الخدمات التعليمية التعليمية". المجلة الدولية التربوية المتخصصة: ٣(٥): ٢٣-١.
3. القضاة، عمر. (٢٠١٦). "مستوى رضا الطلبة عن الخدمة المخبرية ودرجة تأثرهم بأساليب تقديمها وتقويمها". أطروحة دكتوراه. جامعة اليرموك. اربد، الأردن.
4. لبيب، رشدي. (١٩٨٩). معلم العلوم مسؤولياته، أساليب عمله، إعدادة، نموه العلمي والمهني. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
5. محمود، ابراهيم. (١٩٨٥). القدرات العقلية، خصائصها وقياسها. الطبعة الثالثة. القاهرة: دار المعارف.
6. المشعان، عويد. (١٩٩٣). دراسات في الفروق بين الجنسين في الرضا المهني. الكويت: دار القلم.

##### ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] Adu-Mensah, J. (2018). "Attitude of Basic School Teachers Toward Grading Practices: Developing a Standardized Instrument". International Journal of Social Sciences & Educational Studies. 5(1): 52-62, <https://doi.org/10.23918/ijsses.v5i1p52>.
- [2] Akkanat, C. & Gokdere, M. (2017). "Students' Ability in Science: Results from a Test Development Study". Cypriot Journal of Educational Sciences. 12(1): 14-22, <https://doi.org/10.18844/cjes.v12i1.760>.
- [3] Allen, D. & Lambating, J. (2001). "Validity and reliability in assessment and grading: Perspectives of preservice and inservice teachers and teacher education professors". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, April 10-12, 2001 Session, p34.
- [4] Anderson, L. W. (2018). "A Critique of Grading: Policies, Practices, and Technical Matters". Education Policy Analysis Archives. 26(49): 1-31, <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3814>.
- [5] Aslam, U. Rehman, M. Imran, M. & Muqadas, F. (2016). "The impact of teacher qualifications and experience on student satisfaction: a mediating and moderating research model". Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences (PJCSS), 10(3): 505-524.
- [6] Burrell, M., Horsley, J., & Moeed, A. (2017). "Identification of and Academic Provision for High-Ability Science Students: What Does the Literature Say?". European Journal of Science and Mathematics Education. 5(2): 110-118.
- [7] Cheng, L & Sun, Y. (2015). "Teachers' grading decision-making: Multiple influencing factors and methods". Language Assessment Quarterly. 12(2): 213-233, <https://doi.org/10.1080/15434303.2015.1010726>.
- [8] Chiekem, E. (2015). "Grading Practice as Valid Measures of Academic Achievement of Secondary Schools Students for National Development". Journal of Education and Practice. 6(26): 24-28.

- [9] Guskey, T. Bound by Tradition. (2009). "Teachers' Views of Crucial Grading and Reporting Issue". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, (Apr 2009), CA.
- [10] Knaack, S., Kreuz, A., & Zawlocki, E. (2012). "Using Standards-Based Grading to Address Students' Strengths and Weaknesses". Retrived on June 2019 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED531172.pdf>.
- [11] Kunnath, Joshua P. (2017). "Teacher Grading Decisions: Influences, Rationale, and Practices". American Secondary Education. 45(3): 68-88.
- [12] Link, L. (2018). "Teachers' Perceptions of Grading Practices: How Pre-Service Training Makes a Difference". Journal of Research in Education. 28(1): 62-91.
- [13] McMillan, J & Nash, S. (2000). "Teacher Classroom Assessment and Grading Practices Decision Making", Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans, LA, P39.
- [14] McMillan, J. H. (2001). "Secondary teachers' classroom assessment and grading practices". Educational Measurement: Issues and Practice. 20(1): 20-32, <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2001.tb00055.x>.
- [15] McMillan, J. H., Myran, S., & Workman, D. (2002). "Elementary teachers' classroom assessment and grading practices". The Journal of Educational Research. 95(4): 203-213, <https://doi.org/10.1080/00220670209596593>.
- [16] Paleczek, L, Seifert, S & Gsasteiger, B. (2017). "Influences on the teacher judgment accuracy of reading abilities on second and third grad students: a multilevel analysis". Psychology in the Schools. 54(3):228-24, <https://doi.org/10.1002/pits.21993>.
- [17] Scarlett, M. H. (2018). "Why Did I Get a C?": Communicating Student Performance Using Standards-Based Grading". In Sight: A Journal of Scholarly Teaching. 13: 59-75, <https://doi.org/10.46504/14201804sc>.
- [18] Swan, G. M., Guskey, T. R., & Jung, L. A. (2014). "Parents and teachers' perceptions of standards-based and traditional report cards". Educational Assessment, Evaluation and Accountability. 26(3): 289-299, <https://doi.org/10.1007/s11092-014-9191-4>.



## The level of students' satisfaction with the criteria and indicators of science teachers in judging their scientific abilities

Samia Musa Musleh

Ministry of Education, Jordan  
samiaqawasmeh@yahoo.com

Mahmoud Hassan Bani Khalaf

Professor in the Department of Curricula and Teaching Methods, College of Education, Yarmouk University, Jordan  
banikhalaf@yu.edu.jo

Received Date : 16/3/2020

Accepted Date : 19/4/2020

DOI : <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.10>

**Abstract:** This research aims at investigating the level of students' satisfaction with the criteria and indicators of science teachers in judging their 'scientific abilities. To achieve the objective of the research, the data were collected through an interview with a sample of (44) science teachers and a questionnaire that included (٢٨) items derived from interview, was distributed to (675) Tenth grade students in schools in Irbid. The results showed that there are Three major criteria's (Scientific one with (15) minor criteria, personal with (9) minor criteria, and social with (4) minor criteria), Used by science teachers to judge the students' scientific abilities. The level of students' satisfaction with these criteria was generally low. In light of the results, the researchers recommended several recommendations like holding of training courses for teachers to enhance their understanding of evaluation criteria and make them aware of the importance of clarifying these standards for students.

**Keywords:** student satisfaction; criteria; indicators; scientific abilities; science teachers.

### References:

- [1] 'mr, 'asm. (2017). "Brnamj Tdryby Mqtrh Fy Altrbyh Al'lmyh Ltnmyh Mharat Altqyym Alqa'm 'la Alm'ayyr Walthqh Balmqdrh 'la Tdrys Al'lwm Lda Tlab Klyt Altrbyh". *Almjhl Altrbwyh*: 1(47): 58-121.
- [2] Alghwl, Kazm. (2016). "Drjt Rda Tlab Almdars Althanwyh Fy Mdyryt Altrbyh Walt'lym Llwa' Qsbt Arbd 'n Alkhdmalt'lymyh Alt'lmyh". *Almjhl Aldwlyh Altrbwyh Almtkhssh*: (3)5: 1-23.
- [3] Lbyb, Rshdy. (1989). M'elm Al'lwm Ms'wlyath, Asalyb 'mlh, E'dadh, Nmwt Al'lmy Walmhny. Msr: Mktbh Alanjlw Almsryh.
- [4] Mhmwd, Abraham. (1985). Alqdrat Al'qlyh, Khsa'sha Wqyasha. Alt'b'h Althalth. Alqahrh: Dar Alm'arf.
- [5] Almsh'an, 'wyd. (1993). Drasat Fy Alfrwq Byn Aljnsyn Fy Alrda Almhny. Alkwyt: Dar Alqlm.
- [6] Alqdah, 'mr. (2016). "Mstwa Rda Altlbh 'n Alkhdmh Almkhbryh Wdrjt Tathrhbm Basalyb Tqdyymha Wtqwymha". *Atrwht Dktwrah. Jam't Alyrmwk. Arbd, Alardn*.

## مدارس علمية عُمانية رائدة- مدرسة الشيخ حبيب بن سالم أمبوسعيدى (ق ١٢هـ/ ١٨م)

خلفان بن سالم البوسعيدى<sup>١</sup>، سعيد بن راشد الصوافي<sup>٢</sup>، محسن بن ناصر السالمي<sup>٣</sup>، مسلم بن سالم الوهيبي<sup>٤</sup>

<sup>١</sup> مشرف مادة التربية الإسلامية، قسم التربية الإسلامية، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عُمان

<sup>٢</sup> أستاذ مشارك، قسم العلوم الإسلامية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان

<sup>٣</sup> أستاذ مشارك، قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان

<sup>٤</sup> أستاذ مشارك، قسم المتطلبات العامة، كلية العلوم التطبيقية بنزوى، وزارة التعليم العالي، سلطنة عُمان

<sup>1</sup> Sas.2000alb@gmail.com , <sup>2</sup> alsuwafi@squ.edu.om , <sup>3</sup> mohsins@squ.edu.om , <sup>4</sup> Musalem.niz@Cas.edu.om

DOI: <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.11>

تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠/٥/٣

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٠/٣/٢٣

### الملخص:

يزخر المجتمع العماني بمدارس رائدة، وذات قيمة علمية كبيرة، كانت ولا تزال بمثابة جامعات وكليات يتخرج منها أفواج من الطلبة، مُزودين بمناهل الشريعة الغراء، ومُرتوين من حياض الدين الإسلامي وأصول شريعته وفروعها المختلفة، وقد ظهرت عبر جقب التاريخ كثيرٌ من تلك المدارس العلمية التي ازدانت بحلق الذِّكر واستوعبت العديد من طلاب العلم الشريف. وقد تناولت هذه الدراسة مدرسةً عزَّ مثلها وندر نظيرها، أمَّها كثيرٌ من طلبة العلم، وتخرَّج من بين أروقتها مجموعة من العلماء الكبار، إنها مدرسة الشيخ العلامة حبيب بن سالم بن سعيد أمبوسعيدى، التي أنشأها في بداية منتصف القرن الثاني عشر الهجري في مخلة عُقر نزوى، والتي تُعنى بجوانب كثيرةٍ من المعرفة، لاسيما اللغة العربية والفقهِ وأصوله، وهذه الدراسة تعتمدُ اعتماداً كلياً على المنهجين الاستقرائي والوصفي، في بيان مظاهر هذه المدرسة التي استمرت أكثر من نصف قرن، وكان أثرها كبيراً وتخرَّج منها دعاة وعلماء، وقادة وأدباء، كان لهم القدر المُعلَّى في ميدان العلم والمعرفة.

الكلمات المفتاحية: حبيب؛ مدرسة؛ المدارس التعليمية؛ المدارس العمانية.

### المقدمة:

عايشت عُمان النهضة العلمية الإسلامية، وواكبت مسيرتها منذ بدايتها، وكانت مساجد عُمان تضاهي مساجد المناطق والأمصار الإسلامية الأخرى، وشُغلت بحلقات تدريس العلوم الفقهية واللغوية والأدبية. وساهمت المساجد والأبنية الأثرية في عُمان في ازدهار الحركة العلمية والثقافية، حيث قام العمانيون بتشييد المساجد والجوامع والبيوت الأثرية والأبنية الشامخة التي تخرج منها رجال العلم والدين، وأصبحت الجوامع والمساجد والأبنية الأثرية بمثابة مراكز علمية يتخرج فيها أفواج العلماء والمفكرين والأدباء والفقهاء، الذين كان لهم دور فاعل في المجتمع، فأنثروا المكتبات الإسلامية بالعديد من الذخائر العلمية، وأغنوا المجتمع الإنساني بمنجزات حضارية أدت دورها الريادي في مختلف مجالات الحياة.

إن المكانة العلمية لعلماء عمان، وذيع صيتهم أهلهم ليكونوا مقصداً لطلبة العلم، يتلمذون على أيديهم، ويقتبسون من أنوار علمهم، ويتربون في كنف فكرهم، فأسسوا لهم مدارس يستقبلون فيها طلبة العلم، ويتولون إدارتها والإشراف عليها، فكان لهذه المدارس دور كبير في رفد المجتمع العماني بالمعلمين والقضاة والكتبة والدعاة، ومن تلك المدارس مدرسة الشيخ حبيب بن سالم أمبوسعيدى، التي كان لها دور بارز وأثر واضح في المجال العلمي والفكري والثقافي والإشعاع الحضاري.

## مشكلة الدراسة:

تمثل المدارس التعليمية ركيزة أساسية بالنسبة للمجتمع العماني، باعتبارها رصيماً تاريخياً لمسيرة التعليم فيه. كما أنها تُعد الرافد الأساسي للكوادر المتخصصة في مختلف العصور. ومع نقص الدراسات التي تُعنى بتوثيق هذه المدارس، والبحث عن واقعها وتقييمها؛ فإن هذه الدراسة ستسهم في تقديم المعلومات عن المدارس، والكشف عن أهمية الدور الذي قامت به المدارس التعليمية العمانية مقارنة بمثيلاتها في العالم الإسلامي.

## أسئلة الدراسة:

١. من مؤسس هذه المدرسة؟ وأين؟
٢. ما مكانة الشيخ حبيب أمبو سعيدي العلمية؟
٣. ما الاسهامات العلمية والحضارية لمدرسة الشيخ حبيب أمبو سعيدي؟

## حدود الدراسة:

هذه الدراسة تقتصر على الحديث عن مدرسة الشيخ حبيب بن سالم أمبوسعيدي في القرن الثاني عشر الهجري/ الثامن عشر الميلادي؛ من حيث التعريف بالشيخ ومكانته العلمية، ومدرسته وأثارها العلمية والحضارية.

## هدف الدراسة:

١. تقديم دراسة وصفية لمدرسة الشيخ حبيب بن سالم العلمية.
٢. بيان دور هذه المدرسة في خدمة العلم وطلابه.
٣. ربط الجيل الصاعد بالماضي العريق، للاستفادة من تجاربه المشرفة.

## أهمية الدراسة تتمثل في الآتي:

١. أهمية المدارس التعليمية باعتبارها الرافد الأساسي للكوادر المتخصصة في مختلف العصور.
٢. تمثل المدارس التعليمية ركيزة أساسية بالنسبة للمجتمع العماني، باعتبارها رصيماً تاريخياً لمسيرة التعليم في السلطنة.
٣. نقص الدراسات التي تُعنى بتوثيق هذه المدارس، والبحث عن واقعها وتقييمها، وستسهم هذه الدراسة في تقديم المعلومات، وتوفير البيانات للقطاعات الحكومية والمجتمعية.
٤. تكشف هذه الدراسة عن أهمية الدور الذي قامت به المدارس التعليمية العمانية مقارنة بمثيلاتها في العالم الإسلامي.

## الدراسات السابقة:

في حدود اطلاعنا لا توجد دراسة سابقة تناولت الموضوع، وإنما يوجد بعض الدراسات المتعلقة ببعض جزئياته، ومن تلك الدراسات:

- كتاب الفارسي (١٩٩٤م) نزوى عبّر الأيام معالم وأعلام، أعطى المؤلف في الفصل الأول نبذة تاريخية عن مدينة نزوى العريقة، وفي الفصل الثاني ترجم لعلماء ومشايخ نزوى بشكل مختصر، من ضمنها ترجمة للشيخ حبيب بن سالم أمبوسعيدي، ثم جعل المؤلف الفصل الأخير نظرة عامة حول سياسة سلطنة عمان وعلاقتها الداخلية والخارجية.
  - كتاب البطاشي (٢٠٠٤م) إتحاف الأعيان في تاريخ بعض علماء عمان، وهو كتاب تراجم، ترجم فيه لبعض علماء عمان، ومن ضمنهم الشيخ حبيب بن سالم أمبو سعيدي، فقد ترجم له بشكل مختصر، وأورد بعض فتاويه من خلال الأسئلة التي وردت إليه وأجوبته.
  - كتاب البوسعيدي (٢٠١٩) الشيخ حبيب بن سالم حياته وأثاره، وهو كتاب ترجم لحياتة الشيخ حبيب أمبو سعيدي، وتحدث عن آثاره العلمية. احتوى الكتاب على تعريف شخصية الشيخ حبيب بن سالم أمبو سعيدي باعتباره أحد أقطاب العلم في القرن الثاني عشر الهجري، كما تضمن الكتاب الحديث عن أسرة الشيخ العلمية، وأولاده وبناته، ورسائله التي وجهها لأهل زمانه من أهل العلم والمعرفة، كما احتوى على آثاره العلمية والأدبية.
- هذه الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع، وهي تقصر الحديث في بعض جزئياته. استفدنا منها في الترجمة للشيخ حبيب بن سالم أمبو سعيدي؛ وعن حياته ونشاطه العلمي.

## المنهجية:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الاستقرائي في تتبع واستقراء سمات ومظاهر مدرسة الشيخ حبيب بن سالم أمبوسعيدى، من خلال ما كُتِبَ عن هذه الشخصية ودورها الحضاري والتعليمي، وأيضاً استخدام المنهج الوصفي في التعريف بهذه المدرسة، وإبراز دورها في خدمة العلم وطلابه، وأثرها في المجتمع.

## خطة الدراسة:

تكونت هذه الدراسة من:

المقدمة: اشتملت على نبذة عن الموضوع، وأهمية الدراسة، وأهدافها والمنهجية والخطة.

المبحث الأول: التعريف بصاحب المدرسة ومؤسسها.

المبحث الثاني: التعريف بالمدرسة ودورها العلمي وأثارها الحضارية.

الخاتمة: حوت أهم النتائج والتوصيات.

## المبحث الأول: التعريف بصاحب المدرسة ومؤسسها

نسبه ونشأته:

هو الشيخ العالم العلامة حبيب بن سالم بن سعيد بن محمد بن خلف بن أحمد بن محمد أمبوسعيدى، وُلِدَ في أوائل القرن الثاني عشر الهجري، ولم تحدد المصادر تاريخ ولادته، ونشأ في عقر نزوى، وكان ضريح البصر، وتعلّم لما كبر، فدرس على من حضره من العلماء، ولازمته مجموعة من المتعلمين لقراءة المصنفات له، حتى صار مرجع الفتوى في زمانه، وفتاواه كثيرة في كتب أصحابنا، ومن جهوده العلمية المباركة تلك المدرسة الكبيرة التي أسسها في عقر نزوى، وبأشر بنفسه تدريس علوم الشريعة وهو في حلقة الكبيرة وحوله الطلاب يستمعون لدروسه ومحاضراته.

ينتمي الشيخ إلى قبيلة (آل أمبوسعيد)، وهي قبيلة عدنانية، منحدرة من سلالة سامة بن لؤي بن غالب، وهي من قبائل عمان العربية، وسامة هذا هو أخو كعب بن لؤي بن غالب، الذي هو جد الرسول صلى الله عليه وسلم، وكان قد انتقل إلى عُمان واستوطنها، لذلك نجد كثيراً من القبائل الموجودة في عُمان تُسَمَّى قبائل سامية، نسبة إلى سامة بن لؤي بن غالب (السعدي، ٢٠٠٠م).

لازم الشيخ الجليل حبيب بن سالم طلبه العلم الشريف، وجد في تحصيله ليلاً ونهاراً، واجتهد فيه اجتهاداً كبيراً، ترافقه في ذلك نيته الصالحة وتقوى الله عز وجل، ودفعته رغبته الشديدة في طلب العلم، ولم تثنه نوائب الزمان عن تحصيل العلم، بل ظل حريصاً على مدارسته مع طلابه وأصبح من الراسخين فيه، وخاض في جميع العلوم الشرعية، وله يد في علم الطب والأسرار (ابن رزيق، ٢٠٠٩م)، وأدرك بُغِيته توفيقاً من الله وإكراماً، وأصبح مرجعاً من مراجع الإفتاء وممن يُشار إليه بالبنان، تُشَدُّ إليه رحال الإبل من كل أرجاء البلاد، يقول ابن رزيق: "فلما مهر في العلم وبهر شُدَّت إليه الرحال، واستنار بجوابه السؤال" (ابن رزيق، ٢٠٠٩م).

ومما أثار إعجاب معاصريه من العلماء همته العالية وعزيمته الماضية في تحصيله العلم، فقد ظل مُستغلاً في طلبه العلم النافع، حتى قضى سبع سنين متوالية دون انقطاع، متعمقاً في مسائله، باحثاً عن دُرره، معتكفاً اعتكافاً علمياً ليله ونهاره يستمع قُراءه، وينصت إليهم بقلبٍ واعٍ ولُبٍّ مُفتتح، حتى ألقى الله تعالى الحكمة في قلبه، ووعى العلم الشرعي.

يمتاز الشيخ بعلو همته وطول كعبه في العلم، ذلك لأن علو الهمة لا يكون إلا لأصحاب النفوس الشريفة، وهو علامة من علامات كمال العقل، وباعث إلى التفوق والتفكير السليم، وقد رزقه الله تعالى همة عالية وعزيمة ماضية أهلته لتسبم ذرى المجد، وهو بهذا يُعد مثالاً في استثمار وقته، والمحافظة عليه وتوزيعه توزيعاً مُحكماً، مُستغلاً دقائقه وثوابه، حتى نمت مواهبه وزادت قدراته العقلية، ولا ننسى دور البيئة وأثرها في توجيه طاقات الشيخ حبيب، فقد نشأ في أحضان مدينة العلم والعلماء.

ومما يُروى عنه أنه طلب العلم في كبره بعد أن سأم نفسه وعزم على الانتحار، فأشارت إليه أمته أن يشغل نفسه بطلب العلم، فعكف على ذلك سبع سنين حتى وصلت إليه رئاسة العلماء في عصر الإمام بلعرب بن حمير (السيفي، ٢٠٠٥م)، وقد وثق هذه القصة ابن رزيق في الفتح المبين عند معرض حديثه عن مشاهير علماء عمان فيقول: "ومهم الشيخ الفقيه العالم الأعمى حبيب بن سالم النزوي، أخبرني عنه الشيخ الثقة الفقيه القاضي مبارك بن عبدالله بن مبارك الذي هو من أولاد حاتم النزوي، قال: كان الشيخ حبيب بن سالم رجلاً أعمى، معيلاً فقيراً من المال، فأحاط به الهم وبلغ في ضيقه الغاية من عدم المال وكثرة العيال، فأراد أن يقتل نفسه من الهم، فصعد ذات يوم إلى أعلى عُرفَةٍ من عُرف بيته، يريد أن يرمي نفسه إلى الأرض، فارتابت من شأنه أمة من إمانه، فجعلت كلما صعد درجة من درج بيته تصعد خلفه، فلما أنهى إلى أعلى عُرفَةٍ من عُرف بيته، ورأته يريد أن يرمي نفسه منها إلى الأرض جذبت بيدها إلى سطح تلك الغرفة فوقع على السطح وجعلت تقول له: بنس الرأي الذي رأيت، والعزم الذي عزمته عليه، كأنك لم تشعر أن من قتل نفسه مُتعمداً فإن له نار جهنم خالداً فيها، فالأولى لك أن تصرف همته في طلب العلم، لا في قتل نفسك، أتضيق بالعيال ذراعاً، ولكل أكلة مرعى، أو كما قالت: قال: فلما سمع منها هذا الكلام قال: صدقت، وجزاك الله خيراً، فصرف همته من ذلك الوقت في طلب العلم، قال: ولما فشا خبره إلى مشايخ نزوى وأغنياءهم تواتر نوالهم إليه، وضمنوا له بكل ما يحتاج إليه من المعيشة والكسوة له ولعيله قاطبة، وطيبوا نفسه، واعتذروا له عن إغفالهم وقلة احتفالهم

به، وأقاموا له مدرسة في بيته وجلبوا إليه القراء، وأمروهم أن يقرأوا عليه كتب الفقه وغيرها. قال: فجدد الشيخ في طلب العلم، ونبت الضجر والاحتفال بغير العلم. قال: وكنت أنا واحداً من القراء الذين يقرأون عليه الكتب، فكنا نقرأ عليه الكتب الفقهية نهاراً وليلاً، وكل واحدٍ متى إذا انصرف عن صاحبه قعد الثاني مكانه يقرأ، هذا في النهار، وفي الليل كلما غلب واحدٌ متناً عليه النوم نام، وقعد الآخر يقرأ عليه إلى صلاة الفجر. قال: وقد علّق هو حبلاً في دعيمة تلك المدرسة، فإذا غلب عليه النوم تعلق بذلك الحبل حتى يستطير عنه النوم، قال: وأراد أن يُوسّع تلك المدرسة لما تكاثرت القراء وطلبه العلم فيها، فأمر بهما، كي تصير فسحة للقراءة والطلبية، فوجد هادموها السليط من السرج الموقدة فيها قد بلغ إلى أقصى أساس تلك المدرسة، قال: وبعد السبع سنين من تعليمه صار أعلم أهل زمانه، وقصدته الوفود بالمسائل من كل بلدة من بلدان عمان، وأجابهم بأحسن جواب" (ابن رزيق، ٢٠٠١).

هَجَرَ الرُقَادَ وَبَاتَ سَاهِرَ لَيْلِهِ  
ذِي هِمَّةٍ لَا يَسْتَلِدُّ بِمِرْقِدِ  
قَوْمٍ طَعَامَهُمْ دِرَاسَةً عِلْمِهِمْ  
يَتَسَابِقُونَ إِلَى الْعِلْمِ وَالشُّؤْدُودِ

ولا ننسى عناية الله تعالى ولطفه ورحمته بهذا الشيخ، فقد تداركته العناية الإلهية وأحاطت به فثنته عمّا كان قد أقدم عليه وهو واقف على حافة الانتحار؛ ولا ننسى دور أمتة المشفقة عليه والحريصة على حياته فإن فضلها عليه كبير بعد فضل الله تعالى، إذ لولاها لأصبح في عداد المنتحرين، ولكن تداركته قبل أن يشرف في تنفيذ جريمة الانتحار المحرمة بالكتاب والسنة والإجماع، ذلك لأن الانتحار من أكبر المحرمات في الإسلام، وكان الدافع من الشيخ لهذا الفعل المشين هو الفقر الذي خيم على أسرته، حيث ينس من الحياة ولم يجد من يُعينه على نوائب الزمان، وهذا الذي كشفه لنا تلميذه مبارك بن عبدالله الحاتمي، ووضحه، يقول: "حاول الشيخ حبيب بن سالم أمبوسعيدى أن يرمي بنفسه من فوق سقف بيته، بسبب الفقر والفاقة والمضايقات المالية التي لحقت به، وهذا قبل أن يسلك طريق العلم، ولكن رحمه الله تداركته في اللحظة الأخيرة، وتنبه لأمره، وأخذ يطلب العلم حتى أصبح من أهل الجليل والعقد في البلاد في زمن اليعاربة، وهذا كله بفضل توجيه وإرشاد من امرأة مؤمنة محبة للعلم والمعرفة"، يقول الباحث سلطان بن مبارك الشيباني: "ولا يقتصر دور المرأة في عمان على طبقة الأسرة الحاكمة أو الطبقة العامة، بل يشمل كل فئات المجتمع، فيها هي أمة الشيخ العالم حبيب بن سالم أمبوسعيدى الذي عقد الإمامة على الإمام أحمد كانت السبب في تغيير مسار حياته، فقد كان فقيراً وأعمى، وغير قادر على توفير نفقات الأسرة، فنصحته بالتوجه لطلب العلم، وكان ذلك سبباً في نبوغه ومكانته العلمية وغناه" (الشيباني، ٢٠٠٤م)، وبعدها أصبح الشيخ حبيب من كبار علماء زمانه، وممن تُشدُّ إليه رحال السائلين، كانت عنده همة عالية في طلب العلم، ومن ذلك أنه رأى الثعاس يُغالبه في الليل أثناء القراءة، وذلك لأنه لم يكن مُتعوداً على ذلك، رزى شعيرات في مقدمة رأسه وربطها بحبل وربط طرف الحبل بالسقف، فإذا غلبه الثعاس وانحنى رأسه شدته الشعيرات فيستيقظ هو من نعاسه، وظل على تلك الحالة حتى تعود على السهر، وكان معه بعض التلاميذ يقرءون معه، وقد قسّمهم إلى مجموعات، كلما تعبت مجموعة ذهبّت مجموعة لتستريح وجاءت أخرى لتتعلم، أمّا ذلك الشيخ فكان يواصل الليل بالنهار في القراءة حتى أصبح من أهل الجليل والعقد في أواخر عهد اليعاربة" (السيفي، ٢٠٠٥م)، توفي الشيخ حبيب بن سالم سنة ١١٩٤هـ، ودفن بيزوى (السيفي، ٢٠١٩م).

شيوخه وتلاميذه:

لا يخفى أنّ الشيخ حبيب بن سالم أمبوسعيدى، كان عصامياً يعتمد على نفسه في تحصيل العلم الشريف، وذلك بالاستماع إلى القراء الذين يتعاقبون عليه ليل نهار، ولم يثن عزمته فقدان بصره، بل بنى مستقبله العلمي بنفسه، فقوى إرادته وانتصر على نفسه، فسَمّت أفكاره وارتفعت معنوياته، وظلَّ ينهل من معين الكتب حتى تفجرت ينباع الحكمة من قلبه. ومع ذلك فإنه كان أيضاً ملازماً لمشايخ عصره، يستفيد منهم. ومن أبرز شيوخه الذين أخذ عنهم العلم الشيخ العلامة سعيد بن بشير الصبيحي، وهو من كبار شيوخه الذين لازمهم وجلس في حلقاتهم ونهل من مرادهم، ولم تذكر المصادر العلمية غيره من العلماء الذين جالسهم وأخذ عنهم العلم، لكنه من المؤكد أنه استفاد من العلماء الذين كانت تعج بهم مدينة نزوى آنذاك.

وذكر ابن رزيق وفود الشيخ الرئيس جاعد بن خميس الخروصي على الشيخ حبيب بن سالم طالباً للعلم الشريف، حيث يقول في صحيفته: "وحكى لي الثقة القاضي مبارك بن عبدالله النزوي، وكان هذا من تلاميذ الشيخ حبيب بن سالم قال: لقد وفد على الشيخ العالم حبيب بن سالم الشيخ الرئيس جاعد بن خميس الخروصي أيام طلبه للعلم الشريف، وفي يد الشيخ أبي نهان الرئيس جاعد بن خميس بندقية، وهو الذي تُسميه العامة (التفق)، فلما سلّم وردّ عليه وجلس لديه، وقعت يد الشيخ حبيب بن سالم في بُندق الشيخ الرئيس أبي نهان جاعد بن خميس فجعل يُقْلِبُهُ بيده، ثم قال له: هل هذا التفق لك؟ قال: نعم، قال الشيخ حبيب: هل يُصِيبُ به الرامي الغرض إذا رمى؟ قال: فعلى ما عهدتُ أنّ إصابته أكثر من حطّنه، فقال له: أفِيخَطُّ تارة كما يُصِيبُ تارة؟ فقال الشيخ الرئيس أبو نهان جاعد بن خميس: نعم، فقال له الشيخ حبيب: إنّ عندي بُندقاً لا يُخَطُّ أبداً إنّ شاء الله تعالى، فقال له الشيخ أبو نهان في الحال: لعلك تعني كتاب بيان الشرع، فقال: نعم، قال الشيخ أبو نهان: أحضروه لي، فأحضرنّا له أجزاءه الموجودة، فقال: أقرؤوه عليّ سِفرًا سِفرًا حتى يكمل، فلما أتممنا عليه قراءته قال: أعيديوا قراءته عليّ ثانية كأولى، فلما صنعنا ذلك قال: لقد حفظتُ. والله الحمد. ما فيه من المُخْتَلَفِ والمُؤْتَلَفِ، فكان بعد ذلك لم يحتمل إلى قراءته عليه إذا حضر لديه، فللّه ذرّه من نبيهٍ نحريرٍ وعالمٍ فقيه" (ابن رزيق، ٢٠٠٩م، والخروص، مخ).

مكانته العلمية والاجتماعية:

تبوأ الشيخ حبيب بن سالم أمبوسعيدى مكانة علمية عالية. جعلته عالماً من علماء عصره، وتبرز هذه المكانة من خلال أقوال العلماء فيه وثنائهم عليه، وقد أشاد بمكانته العلمية الرفيعة جميع من عاصروه من العلماء والفقهاء، ورجال العلم والفضل، فهم يشهدون له بسعة العلم وطول الباع في

ميدان العلوم والفتوى، يقول عنه ابن رزيق: "كان في العلم قُطب مصره، وفريد عصره، ولا سيما في علم الحلال والحرام وفي سائر العلوم المعدودة، وهو رمزُ العلماء الأعلام" (ابن رزيق، ٢٠٠٩م). وممَّن شهد له بطول باعه في الفتوى وصلابته في الأحكام الشَّيخُ العالمةُ عامر بن علي العبادي، فقد أشاد بمكانته العلمية مع جملةٍ من علماء عصره ونظرائه في العلم، حيث يقول في مسألة طويلة في القاموس: "فقد بلغنا أن بعضاً من الجبهة أراد أن ينقل مدة فليح الغنتي عن موضعها، فظهر عليه أربابُ الفلج وجباهة الفلج فمنعوه عن ذلك، وذلك زمان بقية من بقي من الفقهاء المتأخرين؛ كالشيخ سعيد بن أحمد الكندي، والشيخ هلال بن عبد الله العدواني، والشيخ جمعه بن علي بن سالم الصائغي، والشيخ حبيب بن سالم أمبوسعيدى، وغيرهم من المتعلمين الذين أخذوا عنهم رحمهم الله تعالى، فلم يصح معنا أنهم أباحوا نقلها ولا تغيير منهم على من امتنع من أرباب الفلج، كذلك أرباب فليح دارس، وفليح ضوت؛ فقد وجدناهم ينقمون ما يشغل ظل المدة من زور نخل البساتين، ويمنعون زيادة البناء أهل المنازل فوق ما وجد عليه من الحد، وبلغنا ذلك بخبر من لا نهمه بكذب، ولا تحريف للكلم أن هذه سنة سلفت، وقد كانوا على ذلك في زمن هؤلاء المشايخ المذكورين" (السعدي، ٢٠١٨م).

كما أبان مكانته العلمية العالية الشيخ الفقيه سلطان بن ربيعة بن سلطان العميري، ويصفه بقوله: "ومن كلام الشيخ الفقيه وحيد عصره وزمانه الثقة النبيه في حضور عقله وجنانه العالم الورع الناطق بالحكمة وأصول الشرع حبيب بن سالم بن سعيد أمبوسعيدى" (العميري، مخ). وعندما سُئل عن مسألة في علم الموارث، وهي من المسائل العويصة والمشككة، أجاب عنها باقتدارٍ وتوسُّع، فما كان من رجال العلم في زمانه إلا أن يُؤيدوا هذه الفتوى، ويثبوا على مكانة الشيخ حبيب بن سالم في هذا الفن من علم الشريعة. ومن هؤلاء العلماء الشيخ ناصر بن عبد الله بن ناصر، فهو يقول عنه: "قد نظرتُ ووقفتُ على ما كان من الجواب لهذه المسائل التي تصدر هذا الكتاب من الشيخ الفقيه العالم أبي صالح حبيب بن سالم، وهو حجة مشهور ودليل قاطع...؛ وقال الشيخ عمر بن سالم بن عمر: "قد نظرتُ ووقفتُ وأمعنتُ قلبي، وأعجبتني ما كان من الجواب لهذه المسائل المُصدرة المشروحة المكتوبة في هذا الرق". وقال الشيخ عدي بن صلت بن مالك: "قد نظرتُ، ووقفتُ وأمعنتُ قلبي، من هذا الجواب لهذه المسائل المرسومة بيطن هذه القرطاسة المكتوب فيها عن الشيخ حبيب بن سالم بن سعيد أمبوسعيدى، وهو حجة مشهورة وأثراً ماثورة، ونعمل بما أفتى به هنا على أكثر قول المسلمين". وقال الشيخ سليمان بن ناصر بن سليمان الإسماعيلي: "نظرتُ ما أفتى به شيخنا وعالم أهل زمانه الفقيه حبيب بن سالم بن سعيد أمبوسعيدى، ونحن نعمل بفتوى الشيخ رحمه الله. وعلينا قبول الحق ممن جاء به". وقال الشيخ سلطان بن محمد بن سلطان البطاشي: "قد نظرتُ في هذا الكتاب المرسوم، عن الشيخ العالم حبيب بن سالم بن سعيد أمبوسعيدى، لأنه عالم أهل زمانه هذا، ونعمل على ما أفتى به هنا على أكثر قول المسلمين" (البطاشي، ٢٠٠٤، والسيفي، ٢٠٠٥).

وفي مُعجم القضاة العمانيين يقول عنه فضيلة الشيخ الدكتور عبد الله بن راشد السيابي: "نشأ فقيراً وكان ضرير البصر، فطلب العلم وقرأ على المشايخ، فصار من الفقهاء المتصدرين للفتوى" (السيابي، ٢٠١٧م). ويشيد بمكانته العلمية الشيخ سيف بن حمود البطاشي فيقول عنه: "الشيخ العالم الفقيه حبيب بن سالم بن سعيد بن محمد أمبوسعيدى النزوي؛ أحد الفقهاء المتصدرين للفتوى، وقد أنشأ مدرسة في عُقر نزوى، ودرَسَ عليه كثيرون من طلبة العلم، وصار مرجع الفتوى، وفتاواه كثيرة في أثر أصحابنا" (البطاشي، ٢٠٠٤). وأثنى عليه ثناءً حسناً الشيخ المؤرخ ناصر بن منصور الفارسي عند معرض ذكره للعلامة الشيخ سعيد بن أحمد بن سعيد الكندي فيقول عنهما: "كان شيخنا سعيد قريباً للعلامة حبيب بن سالم أمبوسعيدى فهو في العلية، والشيخ حبيب في السفالة، وهما يُعتبران قُطبي نزوى اللذين تدور عليهما الرّجى في الحِلِّ والعقد" (الفارسي، ١٩٩٤م).

### المبحث الثاني: التعريف بالمدرسة ودورها العلمي وأثارها الحضارية

لقد قام العلامة الشيخ حبيب بن سالم أمبوسعيدى، بتأسيس مدرسة علمية كبيرة راسخة القواعد أنشأها في مدينة نزوى بقرية العقر بالقرب من جامع نزوى، في مستهل النصف الأول من القرن الثاني عشر الهجري، وقد عُرفت هذه المدرسة باسم مؤسسها، ولها ميزاتها وسماتها البارزة، ولا تزال أثارها وأطلالها باقية إلى يومنا هذا بمحلة العقر وهي قرية من بيته، ويذكر ابن رزيق أنه عندما ذاع صيتها كثر توافد الطلبة إليها، من مختلف المدن العمانية، وأقبلوا يؤمنونها من كل مكان لشهرتها، فضاقت ولم تستوعب تلك الأعداد الكبيرة من طلبة العلم، فأمر الشيخ حبيب بهدمها وتوسيعها حتى تتسع لأعداد أكثر من التلاميذ، وهي بهذا الحجم تعتبر أكبر مدرسة فقهية في ذلك الزمان، بل أول مدرسة في عهد الإمام أحمد بن سعيد البوسعيدى، وهي مدرسة فقهية عريقة تُعنى بالجانب الفقهي، وعلوم اللغة العربية، وسائر العلوم الإسلامية.

وقامت هذه المدرسة على نفقات المحسنين من أهل الخير والعتاء، وأنفقوا عليها وعلى طلابها أموالاً كثيرة، كما ساهم الأغنياء بدفع شيء من زكاة أموالهم وصدقاتهم لتعزيز مكانة هذه المدرسة، مما كان له الأثر الطيب في استمراريتها، وظلت تستقبل طلاب العلم زهاء أربعين عاماً، طيلة حياة الشيخ حبيب إلى حين وفاته، وكانت منهلًا لطلاب العلم، ووفر لهم الشيخ سكناً خاصاً يُقيمون فيه طيلة فترة دراستهم، ويأوون إليه وقت راحتهم ونومهم. ولا ريب أن هذه المدرسة قامت بأدوار كثيرة وكُتبت لها النجاح في حياة مؤسسها، حيث استمر عطاؤها إلى حين موت مؤسسها الهمام الشيخ حبيب بن سالم، الذي أمضى حياته في تدريس طلاب العلم الشريف مدةً طويلة فتخرج على يديه العلماء والقضاة الذين نهلوا من فيض مدرسته المباركة، واغترفوا من بحر الفيض، ولكن كما يُقال: لكل شيء إذا ما تم نقصان، فبعد موت مؤسسها العلامة حبيب بن سالم أمبوسعيدى، توقفت هذه المدرسة عن عطاها واستقبالها للطلاب، ولم يُكتب لها النجاح والاستمرار، ولله الأمر من قبل ومن بعد (البوسعيدى، ٢٠١٩م).

## مخرجات المدرسة:

ضمت مدرسة الشيخ حبيب كثيراً من طلاب العلم، وتخرج منها فطاحل الفقهاء، والدعاة والعلماء، وكانت مدرسة علمية يُسامى بها، فقد خرجت عدداً كبيراً من الطلاب، وازدهرت عمان بعلمهم ومعارفهم، ومن ألمع الطلاب الذين استفادوا من هذه المدرسة:

١. الشيخ العلامة الرئيس جاعد بن خميس الخروصي: هو الشيخ العلامة السيد الرئيس جاعد بن خميس بن مبارك بن يحيى الخروصي، ولد سنة ١١٤٧ هـ، في قرية العلياء من وادي بني خروص، له مؤلفات كثيرة منها: شرح حياة المهج، وإيضاح البيان فيما يحل ويحرم من الحيوان، وشرح كتاب الجبال، وكتاب في الزكاة وغيرها كثير، توفي - رحمه الله - في يوم الجمعة الثالث من شهر ذي الحجة من سنة سبع وثلاثين ومائتين وألف (١٢٣٧) هجرية في قرية العلياء، ودُفن بها، وقبره معروف بها (الخروصي، ٢٠١٨م)، وبشيد الشيخ أحمد بن منصور البوسعيدى، بمدرسة الشيخ حبيب بن سالم وطلابه الذين نهلوا من معينه ومنهم الشيخ جاعد، فيقول:

مُدْرِسٌ لَتَلَامِيذٍ بُدُورٍ دُجِي بِعَلْمِهِمْ حُجُبٌ تُجَلَى وَأَغْيَانُ  
وَالشَيْخُ جَاعِدٌ مِنْ تَلَابِهِ وَلَهُ مَوْلاَفَاتٌ بَعَلِمِ الحَرْفِ تَزْدَانُ

٢. القاضي الشيخ مبارك بن عبدالله بن مبارك الحاتمي: يُعدُّ من العلماء الذين قامت عليهم دولة الإمام أحمد بن سعيد، تولى القضاء في نزوى، وعُرف بالشدة في الحق، وكان يرى تجنيد الرعية لمحاربة الخارجين عن طاعة الإمام (الشيبياني، ومحمد، ٢٠٠٥م).

٣. الشيخ سعيد بن أحمد بن سعيد الكندي: من أسرة مشهورة بالعلم والدين، ولد في الثلاثينيات من القرن الثاني عشر الهجري، بمدينة نزوى، رباه والده تربية محافظة، وله تفسير مُيسر للقرآن الكريم، توفي سنة ١٢٠٧ هـ (الشيبياني، ومحمد، ٢٠٠٥م).

## أثر المدرسة في الساحة العلمية:

لقد كان لهذه المدرسة الأثر الكبير في قيام نهضة علمية في ربوع البلاد لاسيما في مدينة نزوى، فقد كان لها النصيب الأوفى من نتاج هذه المدرسة، كما كان لها الأثر البالغ في ترسيخ كثير من القواعد والأصول، وتكوين نخبة من الفقهاء الذين تسلحوا بالعلم والمعرفة.

وقد تحدث المؤرخون عن هذه المدرسة العلمية، ومن هؤلاء الشيخ سيف بن حمود البطاشي، فقد وصفها بقوله: "أنشأ الشيخ العالم حبيب بن سالم أمبوسعيدى مدرسة في عقر نزوى، ودرس عليه كثيرون من طلبة العلم وصار مرجع الفتوى، وفتاواه كثيرة في أثر أصحابنا" (البطاشي، ٢٠٠٤م).

أمَّا في دليل عمان فقد جاء عنه: "كان كفيف البصر، اجتهد في طلب العلم، وكان يؤمُّه كثيرٌ من طلاب العلم فيقرؤون عليه الفقه، وقد صار من أعلم أهل زمانه" (موسوعة السلطان قابوس، ٢٠٠٠م). وكُتِبَ عنه في الموسوعة العمانية أنه أنشأ مدرسة في عقر نزوى عُرفت باسمه، ووفد إليها الطلاب والنُسخ لدراسة الفقه وتدوين آثاره، ومن تلاميذه مبارك بن عبدالله بن مبارك النزوي، وهو من أشهر كتّبه، وعلي بن سعيد بن مسعود الشنتيري، وسعيد بن بشير بن غابش الريامي، وصالح بن عبدالله بن خلف وهما من نُسَجه (مجموعة، ٢٠١٣م).

## الخاتمة:

## أولاً: النتائج:

خرجت هذه الدراسة بالنتائج الآتية:

- ازدانت عمان بمدارسها التعليمية الكثيرة عبر القرون المتعاقبة ونالت شهرة علمية واسعة، بما قام به أولئك الأعلام من بنائهم وتأسيسهم لتلك المدارس الرائدة والتي آتت ثمارها يانعة طيبة.
- بنى الشيخ حبيب بن سالم أمبوسعيدى مدرسته المباركة في عقر نزوى في بداية منتصف القرن الثاني عشر الهجري، وهي قريبة من بيته، وأنشأ لها مبنىً مستقلاً، كما أنشأ بها سكناً داخلياً يأوي طلاب العلم.
- لقي الشيخ حبيب بن سالم أمبو سعيدى شهرة واسعة في الأوساط العمانية، لما تميز به من فهمٍ ثاقبٍ ورأيٍ سديد، فشدُّوا إليه الرِّحال ليسألوه عن عويص المسائل، وشهدوا له بغزارة العلم والمكانة العالية في الاجتهاد.
- اضطلعت مدرسة الشيخ حبيب بن سالم أمبو سعيدى العلمية بتعليم الفقه وعلوم العربية، وأقبل إليها الطلاب من ولايات مختلفة لينهلوا من معين هذه المدرسة.
- تخرَّج من مدرسة الشيخ حبيب بن سالم أمبو سعيدى عدد كبير من طلاب العلم الشريف، ومنهم من يُعدُّ من فطاحل الفقهاء كالشيخ الرئيس جاعد بن خميس الخروصي صاحب المؤلفات الكثيرة، وكان مرجع الفتوى في زمانه.

## ثانياً: التوصيات:

- الاهتمام بالتراث وخاصة ما يتعلق بالجانب التعليمي، لاسيما المدارس العلمية التي نشرت مظلة التعليم.
- ضرورة تجديد مدرسة الشيخ حبيب بن سالم وإعادة تأهيلها وبنائها.

- عمل مؤتمرات وندوات حول هذه المدارس الرائدة لإبرازها والاستفادة منها.

## المراجع:

١. البطاشي، سيف بن حمود. (٢٠٠٤). إتحاف الأعيان في تاريخ بعض علماء عمان. ط ٢. مسقط: مكتب المستشار الخاص لجلالة السلطان للشؤون الدينية والتاريخية. ج ٣. ص ١٠١-١٠٦.
٢. البوسعيدي، خلفان بن سالم. (٢٠١٩). الشيخ حبيب بن سالم حياته وأثاره. ط ١. أدم: مكتبة السيدة فاطمة الزهراء. ص ٥٥.
٣. الخروصي، جاعد بن خميس. (مخ: د.ت). إيضاح البيان فيما يحلُّ ويحرم من الحيوان، السيب: بمكتبة السيد محمد بن أحمد البوسعيدي. ص ٣٩-٤٠.
٤. الخروصي، كهلان بن نيهان الخروصي. (٢٠١٨). مقاليد التنزيل دراسة وتحقيق. ط ١. مسقط: مكتبة الاستقامة. ص ٢٧.
٥. ابن رزق، حميد بن محمد. (٢٠٠٩). الصحيفة القحطانية، ط ١. سلطنة عمان: وزارة التراث والثقافة. ج ٣. ص ٣٢٠-٣٢١.
٦. ابن رزق، حميد بن محمد. (٢٠٠١). الفتح المبين في سيرة السادة البوسعيديين. ط ٥. تحقيق: عبد المنعم عامر. ص ١٢٧-١٢٨.
٧. السعدي، جميل بن خميس بن لافي. (٢٠١٨). قاموس الشريعة الحاوي طرقها الوسيعة. ط ١. مسقط: مكتبة الجيل الواعد. ج ٥. ص ٣١٠.
٨. السعدي، فهد بن علي بن هاشل. (٢٠٠٠). لقاءات سماحة الشيخ أحمد بن حمد الخليلي. ط ١. مسقط: وزارة الأوقاف والشؤون الدينية بسلطنة عمان. ص ١١٦.
٩. السيابي، عبدالله بن راشد. (٢٠١٧). معجم القضاة العمانيين. ط ١. مسقط: مكتبة خزائن الآثار. ج ١. ص ٩١.
١٠. السيفي، محمد بن عبدالله. (٢٠١٩). التاريخ المحفور على شواهد القبور. ط ١. مسقط: مكتبة خزائن الآثار. ص ٦٠.
١١. السيفي، محمد بن عبدالله. (٢٠٠٥). النمير حكايات وروايات. ط ١. مسقط: مطابع النهضة. ج ١. ص ١٩٨، ٢٤٦، ٣، ١٥٥-١٥٦.
١٢. الشيباني، سلطان بن مبارك بن حمد. (٢٠٠٤). معجم النساء العمانيات: القسم الأول. ط ١. مسقط: مكتبة الجيل الواعد. ص ٤٠.
١٣. الشيباني، سلطان بن مبارك ومحمد صالح. (٢٠٠٥). معجم أعلام الإياضية. ط ١. مسقط: مطابع النهضة. ص ١٨١، ٣٦٦.
١٤. العميري، سلطان بن ربيعة. (مخطوطة). "رسالة خاصة في فلج فل والحي". مخطوطة رقم ٤٢١، مكتبة السيد محمد بن أحمد البوسعيدي.
١٥. الفارسي، ناصر بن منصور. (١٩٩٤). نزوى عبّر الأيام معالم وأعلام. ط ١. نزوى: نادي نزوى. ص ١٨٤.
١٦. مجموعة من المؤلفين. (٢٠١٣). الموسوعة العمانية. ط ١. مسقط: مطبعة الألوان الحديثة. ج ٣. ص ١٠٥٨.
١٧. موسوعة السلطان قابوس. (٢٠٠٠). دليل أعلام عمان. ط ١. بيروت: مكتبة لبنان. ص ٥٠.



## Leading Omani science schools Sheikh Habib bin Salem Ambosaidi School Century (12 AH / 18AD)

<sup>1</sup> Khalfan bin Salem Al Busaidi, <sup>2</sup> Saeed bin Rashid Al-Sawafi, <sup>3</sup> Mohsen bin Nasser Al-Salmi, <sup>4</sup> Muslim bin Salem Al-Wahaibi

<sup>1</sup> Supervisor of Islamic Education, Islamic Education Department, Ministry of Education, Sultanate of Oman

<sup>2</sup> Associate Professor, Department of Islamic Sciences, College of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman

<sup>3</sup> Associate Professor, Department Curriculum and Instruction, College of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman

<sup>4</sup> Associate Professor, Department of General Requirements, College of Applied Sciences, Nizwa, Ministry of Higher Education, Sultanate of Oman

Received Date : 23/3/2020

Accepted Date : 3/5/2020

DOI : <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.11>

**Abstract:** The Omani society is replete with pioneering schools, and with great scientific value, which were and still as a universities and colleges, and from which many students were graduate, provided with the glue of Shari'a law, and irrigated from the Islamic religion and the origins of its Shari'a and its various branches, and have emerged throughout the history of many of those scientific schools. It was Adorned with the male's throat and accommodated many students of honorable knowledge. This study deals with the great and rare school, joined by a lot of students, and a group of great scholars graduated from among its corridors, it is the school of Sheikh Al-Allama bin Salem bin Saeed Ambosaidi, which he established at the beginning of the mid-twelfth century AH in the locality of Aqar Nizwa, which deals with many aspects of knowledge, especially the Arabic language, jurisprudence and its origins. This study completely depends on the inductive and descriptive approaches, in explaining the manifestations of this school that lasted for more than half a century, and it had a great role. Many advocates, scholars, leaders and writers graduated from the school, whom had a great impact in the field of science and knowledge.

**Keywords:** *Habib; School; Educational Schools; Omani Schools.*

### References:

- [1] Al'emyry, Sltan Bn Rby'h. (Mkhtwth). "Rsalh Khash Fy Flj Fl Walhby". Mkhtwth Rqm 421, Mktbt Alsyd Mhmd Bn Ahmd Albws'ydy.
- [2] Albtrashy, Syf Bn Hmwd. (2004). Ethaf Ala'yan Fy Tarykh B'd 'Ima' 'man. T2. Msqt: Mktb Almstshar Alkhas Ljlalt Alstlan Llsh'wn Aldynyh Waltarykhyh. J3. S101- 106.
- [3] Albws'ydy, Khlfan Bn Salm. (2019). Alshykh Hbyb Bn Salm Hyath Watharh, T1. Adm: Mktbt Alsdyh Fatmh Alzhra' S55.
- [4] Alfarsy, Nasr Bn Mnsr. (1994) Nzwa 'bi' Alayam M'alm Wa'lam. T1. Nzwa: Nady Nzwa. S184.
- [5] Alkhrwsy, Ja'd Bn Khmys. (Mkh: D.T). Eydat Albyan Fy Yhlu Wyhrm Mn' Alhywan, Alsby: Bmktbt Alsyd Mhmd Bn Ahmd Albws'ydy. S 39- 40.
- [6] Alkhrwsy, Khlan Bn Nbhan Alkhrwsy. (2018). Mqalyd Altnzyl Drash Wthqyq. T1. Msqt: Mktbt Alastqamh. S27.
- [7] Mjmw't Mn Alm'lfyn. (2013). Almws'w'h Al'manyh. T1. Msqt: Mtb't Alalwan Alhdythh. J3. S1058.
- [8] Mws'w't Alstlan Qabws. (2000). Dl'l A'lam 'man. T1. Byrwt: Mktbt Lbnan. S50.
- [9] Abn Rzyq, Hmyd Bn Mhmd. (2001). Alftth Almbyn Fy Syrh Alsadh Albws'ydyyn. T5. Thqyq: 'bdalmn'm 'amr. S127-128.
- [10] Abn Ruzyq, Hmyd Bn Mhmd. (2009). Alshyfh Alqhtanyh, T1. Slnt 'man: Wzart Altrath Walthqafh. J3. S320- 321.

- [11] Als'dy, Jmyl Bn Khmys Bn Lafy. (2018). Qamws Alshry'h Alhawy Trqha Alwshy'h. T1. Msqt: Mktbt Aljyl Alwa'd. J5. 310.
- [12] Als'edy, Fhd Bn 'ly Bn Hashl. (2000). Lqa'at Smahh Alshykh Ahmd Bn Hmd Alkhlyly. T1. Msqt: Wzarh Alawqaf Walsh'wn Aldynyh Bslnt 'man. S116.
- [13] Alshybany, Sltan Bn Mbark Bn Hmd. (2004). M'jm Alnsa' Al'manyat: Alqsm Alawl. T1. Msqt: Mktbt Aljyl Alwa'd. S40.
- [14] Alshybany, Sltan Bn Mbark Wmhmd Salh. (2005). M'jm A'lam Alebadyh. T1. Msqt: Mtab' Alnhdh. S181, 366.
- [15] Alsyaby, 'bdallh Bn Rashd. (2017). M'jm Alqdah Al'manyyn. T1. Msqt: Mktbt Khza'n Alathar. J1. S91.
- [16] Alsyfy, Mhmd Bn 'bdallh. (2019). Altarykh Almhfwr 'la Shwahd Alqbwr. T1. Msqt: Mktbt Khza'n Alathar. S60.
- [17] Alsyfy, Mhmd Bn 'bdallh. (2005). Alnmyr Hkayat Wrwayat. T1. Msqt: Mtab' Alnhdh. J1. S198, 246, J3, 155-156.

## تقييم فاعلية برنامج التدريب الميداني بالتربية الخاصة من وجهة نظر الطلبة في جامعة جدارا

علي محمد الصمادي

قسم التربية الخاصة- كلية العلوم التربوية- جامعه جدارا- الأردن  
alismadi\_58@yahoo.com

DOI: <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.12>

تاريخ قبول البحث: ٢٠١٨/٤/٢٥

تاريخ استلام البحث: ٢٠١٧/١٢/١٣

### الملخص:

هدفت الدراسة إلى تقييم فاعلية برنامج التدريب الميداني للطلبة الخريجين في تخصص التربية الخاصة من وجهة نظر الطلبة انفسهم، تكون مجتمع الدراسة من طلبة كلية التربية قسم التربية الخاصة المتوقع تخرجهم والذين يدرسون مساق التدريب الميداني بلغ عددهم (٥٣) طالب منهم (٢٨) طالبة، وتم تقييم البرنامج من خلال استبانة مكونة من (٤٠) فقرة تناولت أربعة محاور الاشراف، التقييم، الامكانيات، الكفايات التعليمية، وتوصلت الدراسة إلى أن محاور الاشراف والكفايات التعليمية، والتقييم حققت درجة فاعلية كبيرة مقارنة بالمحاور الاخرى، وحسب متغير الجنس أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) لمحوري الاشراف والتقييم بينما لا يوجد فروق دالة بين محوري الامكانيات والكفايات التعليمية.

الكلمات المفتاحية: التدريب الميداني؛ التربية الخاصة؛ الطلبة.

### المقدمة:

تعتبر عملية إعداد المعلم من الأهداف الأساسية التي تقدمها البرامج التربوية في الجامعات لطلبة خريجي العلوم التربوية، وإعداد معلم التربية الخاصة جزء من المنظومة التربوية التي تنص على أهمية امتلاك المعلم للخبرات والمهارات والمعارف التربوية التي يتلقاها الطالب ضمن مساقات دراسية جميعها تدعم قدرة الطالب على تنفيذ العملية التعليمية بكفاءة تساعده وبأعلى مستوى، كذلك أهمية التدريب الميداني لطلبة التربية الخاصة والتي تعزز تكامل شخصيته وامتلاكه منظومة القيم الاخلاقية بحيث تصبح جزءاً لا يتجزأ من كيانه المهني ومشاعره وقيمه واتجاهه الشخصي نحو الاشخاص المعوقين. وبسبب اختلاف الطلبة المعوقين في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة من حيث اختلاف إعاقاتهم ونوعها ودرجتها فإن امتلاك المعلم لمهارات متعددة للتعليم يعتبر أمراً أساسياً لنجاح العملية التعليمية، كما أن عملية إعداد الخريج في التربية الخاصة تحتاج إلى توفر الخبرات وامتلاك الكفايات التعليمية ومحتوى المساقات وتوفير البيئة التعليمية النموذجية والاشرف والعديد من العوامل كلها لتخرج معلم مؤهل لتنفيذ هذه المهمة. كما أن كفاءة خريج تخصص التربية الخاصة تعتبر مؤشر هام على تطور العملية التعليمية كذلك نجاحه في مهارة التعليم يعتمد على تطور الاعداد الجيد الشامل. الدويغر (٢٠٠٢)

### مشكلة الدراسة:

تساعد الدراسة الحالية في تحديد أوجه القصور والضعف في برنامج التدريب الميداني لطلبة التربية الخاصة في جامعه جدارا، كما وتقدم نتائج الدراسة الفائدة للمشرفين على وضع وتنفيذ برنامج التدريب الميداني بالجامعة حيث تتمثل مشكلة الدراسة في التعرف على فاعلية برنامج التدريب الميداني من وجهة نظر الطلبة والذي يطبقه الطلبة الخريجين في تخصص التربية الخاصة قبل تخرجهم ويتم ذلك من خلال الاجابة على التساؤلات التالية:  
السؤال الأول: "ما مدى فاعلية برنامج التدريب الميداني للتربية الخاصة في جامعة جدارا من وجهة نظر طلبة الخريجين في المجالات التالية (الكفايات التعليمية، التقييم، الإشراف، التنظيم)؟  
السؤال الثاني: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين تقديرات طلبة التربية الخاصة الخريجين حول واقع التدريب الميداني في جامعة جدارا تُعزى لمتغير الجنس؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١. تبحث الدراسة الحالية في تقويم محتوى برنامج التدريب الميداني المقدمة لطلبة التربية الخاصة.
٢. تحديد نقاط القوة والضعف في برنامج التدريب الميداني لطلبة التربية الخاصة.
٣. توفر قاعدة لتحديد مستوى ونوعية البرامج الواجب تقديمها لطلبة التربية الخاصة في التدريب الميداني.
٤. توفر الدراسة الحالية التغذية الراجعة للقائمين على برنامج التدريب الميداني من نقاط القوة والضعف.
٥. لم يتم إجراء تقييم لبرنامج التدريب الميداني في كلية العلوم التربوية او من قبل قسم التربية الخاصة بالجامعة.

الاهمية العملية:

١. الاسهام في تطوير برامج التدريب الميداني وتنفيذها وتقويمها.
٢. توفير برامج متطورة لرفع مستوى التدريب الميداني لطلبة التربية الخاصة.
٣. توفر الدراسة ادوات للتعرف على ايجابيات وسلبيات برنامج التدريب الميداني.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على فاعلية برنامج التدريب الميداني للتربية الخاصة ضمن المحاور التالية (الكفايات التعليمية، الاشراف، التقييم، التنظيم).
- الحدود البشرية: الطلبة الخريجين في كلية العلوم التربوية - قسم التربية الخاصة .
- الحدود الزمانية: العام الجامعي ٢٠١٦\ ٢٠١٧ .
- الحدود المكانية : جامعة جدارا.

مصطلحات الدراسة:

- التدريب الميداني: إجرائياً: في هذه الدراسة هو البرنامج التدريبي الذي مدته فصل دراسي واحد، يقوم الطالب بتطبيق كافة مهارات التدريب بشكل عملي في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة بإشراف عضو هيئة تدريس متخصص.
- التربية الخاصة: حسب تعريف اليونسكو (unesco,1983) هو شكل من أشكال التعليم لمن لا يحصلو عليه أو محتمل أن لا يحصلوا عليه من خلال نظم التعليم المتاحة بهدف الوصول بهم إلى مستويات تعليمية واجتماعية ملائمة لعمرهم.
- الطلبة الخريجين: إجرائياً: في حدود هذه الدراسة هم الطلبة الذين أنهموا أكثر من تسعة وتسعون ساعة دراسية في تخصص التربية الخاصة ومسجلون في مساق التدريب الميداني .

الإطار النظري:

لما كان للتدريب الميداني من أهمية بالغة في إعداد المعلمين وتوظيف الجوانب والمعارف النظرية التي يتلقاها هؤلاء الطلاب في الفصول الدراسية داخل أروقة الجامعات يؤدي إلى إكسابهم المعلومات النظرية التي تساعد الطلبة في تنفيذ الممارسة العملية وصل مهاراتهم، كذلك تمكين طلاب التربية الخاصة في اكتشاف الصعوبات والمعوقات التي تواجه معلمين التربية الخاصة في تأهيل وتدريب الأشخاص المعوقين، ولا يزال هناك بعض جوانب القصور في إعداد طلاب التربية الخاصة حيث لم يحظى التدريب الميداني الاهتمام المطلوب في تحضير وإعداد الطالب للممارسة فيما بعد حيث التركيز على الجانب النظري أخذ جل اهتمام المختصين من الأكاديميين وأساتذة الجامعات والممارسين.

إنَّ التدريب الميداني هو ذلك الجانب من برنامج الإعداد المهني لمعلم التربية الخاصة، الذي يتمُّ فيه تطبيق جميع ما تعلمه الطالب من مقررات نظرية، وتزويده بالاتجاهات الإيجابية نحو المهنة من جهة، ونحو مهارات التعليم الخاصة بالفئة التي سوف يتعامل معها من جهة ثانية.

يعرّف محمد وحوالة (٢٠٠٥) التربية الميدانية: هي برنامج تدريبي عملي، تقدمه كليات التربية على مدى فترة زمنية محددة، وتحت إشرافها، حيث يهدف هذا البرنامج إلى إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين لتطبيق ما تعلموه من معلومات وأفكار ومفاهيم نظرية، تطبيقاً عملياً في أثناء قيامهم بمهام التدريس الفعلي في المدرسة، الأمر الذي يعمل على تحقيق الألفة بينهم وبين العناصر البشرية والمادية للعملية التعليمية من جهة، كما يعمل على إكسابهم الخبرات التربوية المتنوعة في الجوانب المهارية والانفعالية من جهة أخرى. ويذكر البنعلي ومراد، (٢٠٠٣) من الهام أن يكون توازن بين البرنامج النظري متمثل بعلوم التربية وطرائق التدريس، والبرنامج العملي ممثلاً بالتربية العملية التي من خلالها يمارس الطالب المعلم التدريس الفعلي ويتراجم المعارف النظرية من خلال الممارسة العملية.

وحول ضرورة افساح المجال للطلّاب المعلم يذكر حمد (٢٠٠٧) أنه من الضروري فسخ المجال أمام الطالب من خلال تصميم بطاقات تقويم ذاتي، وذلك لتنمية مهارته في النقد والتأمل الذاتي والإفادة من الأخطاء، وكذلك القدرة على تصحيحها. كما يذكر العمري (٢٠١٥) ان الإعداد المستقبلي للمعلم يتطلب الأخذ بالمفهوم الشامل للتربية العملية، الذي يقتضي أن تتكون التربية العملية من ثلاثة عناصر، هي: التربية العملية داخل الكلية، المنفصلة، و المتصلة.

وتضيف العمري (٢٠١٥) أن برنامج التربية العملية يمر بالمراحل التالية:

- التهيئة المعرفية للطلّاب المعلم،
- مشاهدة أفلام الفيديو المسجلة،
- التدريس على المستوى المصغر.
- المشاهدات الحية داخل مدرسة التدريب.
- والمشاركة في التدريس مع المعلم الأساسي بالفصل.
- التدريس الفعلي، والتقويم والنقد البناء للتدريس .
- أخيراً التقويم الشامل للتربية العملية الميدانية.

ويذكر شتيوي (٢٠١١) أن التربية العملية مهمة لأن الطالب يحاول الربط بين المعلمات النظرية وترجمتها بشكل عملي؛ ولكن هل هذه العملية سهلة على طالب التربية العملية وليس من السهل ربط النظرية بالتطبيق؛ لأنه يفترض عند التخطيط لبرامج التربية العملية مراعاة الربط بين النظرية والتطبيق، لأن هذا الربط يكون بين تحديد الأهداف والقدرة على إنجازها. لأن الخطة الدراسية الأكاديمية مزدحمة بالمقررات النظرية وتدني مستواها والتي تفوق المقررات العملية مما يجعل من الصعوبة تطبيقها.

ويشير تانج (tang, 2003) إلى ضرورة أن تدخل كليات التربية ضمن المفاهيم الحديثة ومواكبتها وتزويدهم بالتطورات التي برزت حديثاً، وتتعاظم مع المستجدات التربوية ضمن المعطيات الرئيسية في برنامج التدريب الميداني .

وفي المقابل تحظى برامج التدريب الميداني في الجامعات العربية باهتمام متزايد، وذلك من خلال تقويم ومراجعة الجامعات لبرامجها حول إعداد طلبة التدريب الميداني. فقد أظهرت دراسة العميرين (٢٠٠٧)، ودراسة: العبادي، (٢٠٠٤) عدداً من الصعوبات التي تواجه طلبة التدريب الميداني، في برنامج التربية العملية في الأردن، تتعلق بالإشراف على البرنامج، والمدرسة المتعاونة، والمعلم المتعاون .

وتؤكد الزناتي (٢٠٠٨) أن معرفة ومراعاة مراحل النمو للطفل حيث يتطلع لاستكشاف البيئة المحيطة في كل مرحلة من مراحل النمو مما يستدعي المعلم أن يتم استثمار هذا الميل من قبل المعلم في طرق التدريس وأساليبه وبالنظر إلى التربية الميدانية باعتبارها محطة تربوية، أو نظاماً متكاملاً يتصف بالشمول والتكامل، تحتاج إلى نوعٍ من التدقيق في المتطلبات التي تشكل منها وفقاً لعامل الكفاءة Efficiency، والفعالية Effectiveness الذين يشكلان ركني الجودة التربوية .

يذكر العياصرة (٢٠٠٥) حول أهمية التربية العملية للطلّاب فإن التربويين يكادون يجمعون على المكانة التي تحتلها التربية العملية وأهميتها، ودورها في تزويد الطالب المعلم بالخبرة التدريسية، التي لا يصل إليها إلا من خلال ممارسة التدريس والتدريب على كفايات التخطيط وتنظيم الأنشطة وتقويم التلاميذ. وانطلاقاً من الأهمية التي تمثلها التربية العملية، وسعياً لتحسين وتطوير الجوانب المختلفة المتعلقة بها عالمياً ومحلياً، فقد أجريت دراسات حولها من أجل الوقوف على واقعها وتقويمها، وما يتعلق بها من مشكلات بهدف تطويرها وإصلاحها.

وقد أكد الزناتي (٢٠٠٨) على أهمية برامج إعداد المعلمين في الكليات الجامعية والمعاهد المتخصصة ويشير إلى جوهر هذا الإعداد ومخرجاته المتمثل في برنامج التدريب الميداني .

#### التدريب الميداني في التربية الخاصة:

تذكر الزبون (٢٠١٣) أن الاهتمام بإعداد المعلم لم يكن اختياراً بل أصبح ضرورة حتمية لمتطلبات العمل مع الاشخاص المعوقين وتحقيق الأهداف في تطوير قدراتهم مما يستدعي توفير برامج عملية متقدمة في برامجهم الدراسية وطريقة إعدادهم حيث يعتبر المحور الاساسي في عملية التدريب والتأهيل. كما ويعتبر موضوع التربية العملية الميدانية من أهم المواضيع التي تعتمد عليها برامج إعداد المعلمين، في المجالات التربوية المختلفة، ومن بيننا مجال إعداد معلمي التربية الخاصة، يعدُّ التدريب الميداني للطلّاب المتدرب في مجال التربية الخاصة يوفر للطلّاب فرصة للتدريب الذي يعتبر الاساس في مستقبله المهني كذلك التعرف على الصعوبات التي تواجهه وكيفية التغلب عليها.

إن التطور الملحوظ والمتسارع في مجال الاهتمام بالإعاقة في مختلف جوانبها انعكس على الأشخاص ذوي الإعاقة وأسرههم بشكل إيجابي، وإن المتابع للخدمات والبرامج التي تقدمها التربية الخاصة يلحظ اهتماماً واضحاً يتمثل في العمل على تطوير البرامج والخدمات والكوادر العاملة مع الأشخاص

المعوقين، وجميعها تهدف للوصول إلى مستوى متقدم للخدمات والبرامج النوعية، والتي تعتبر الأساس في تطوير قدرات الشخص المعوق لأفضل مستوى ممكن.

ويضيف الأحمد (٢٠٠٥) أن برامج التربية الخاصة بالجامعات تركز على تزويد الطالب بالكفايات والمهارات التعليمية، كما تنمي لدى الطالب مهارة الابتكار خصوصاً عند نقص الامكانيات والتجهيزات الخاصة بتنفيذ البرنامج. ويذكر بلوم (٢٠١٢) من الضرورة أن يسعى المعلم قبل وثناء تنفيذ البرنامج أن يوجد جو من الألفة مع الطالب المعوق وهذه المهمة ليست بالسهلة ولكنها أساس لنجاح البرنامج تتطلب توفر مهارات واتجاهات إيجابية من المعلم نحو العمل مع الأشخاص المعوقين.

ويذكر إمام (٢٠١٢) أن معلم التربية الخاصة يجب أن يمتلك العديد من الاساليب في التعليم بسبب تنوع الاعاقات من حيث النوع والدرجة. وبين وزان (١٩٩٩) أن معلم التربية الخاصة لا يكفي ان يمتلك المعارف والمعلومات في مجال التخصص ولكن يجب أن يمتلك الاساليب والتنوع في طرق التدريس لتوصيل المعلومة وتثبيتها. وتشير الملاحظات الميدانية إلى أن خريجي التربية الخاصة في الجامعات العربية لديهم الكثير من معلومات النظرية وهذه المعارف لا تتناسب مع مهاراتهم العملية ويظهر ذلك في مرحلة التطبيق العملي، ترتب على ذلك ضرورة عقد الندوات والورش التدريبية لتطوير قدراتهم العملية، ويمكن إجمال أهداف التربية الميدانية بقسم التربية الخاصة في الأهداف التالية حسب العطوي (٢٠١٦):

- تعريف الطالب المعلم بالمهام المطلوبة منه أثناء التدريب الميداني في مؤسسات التربية الخاصة.
- تهيئة الفرص أمام الطالب المعلم لتحويل معارفه النظرية والمبادئ التربوية إلى مواقف فعلية تراعي الجودة المهنية.
- إتاحة الفرص أمام الطالب المعلم لفهم طبيعة العمل الذي سيقوم بمزاولة بعد التخرج في مؤسسات التربية الخاصة.
- مساعدة الطالب المعلم على التكيف مع المواقف الإدارية المختلفة بمؤسسات التربية الخاصة - توفير فرص التدريب الميداني الموجه أمام الطالب المعلم لتنمية مهاراته الإدارية المطلوبة.
- تشجيع الطالب المعلم على مواجهة المشكلات التي تعترض طريقه أثناء التدريب الميداني، وحفزه على التفكير والتغلب عليها.
- منح الطالب المعلم الفرصة للتعرف إلى أنماط السموك- المختلفة لدى المتعاملين معه، وطرق تفكيره وميولهم، لكي يكتسب بعض المهارات التي تمكنه من التعامل معهم.
- توفير فرصة أمام الطالب المعلم لمشاهدة بعض الدروس النموذجية، يقدمها معلمون من ذوي الخبرة، والمشهود لهم بالكفاءة في مجال التربية الخاصة. وتنوع برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، وذلك بالاعتماد على فلسفة البرنامج، وتعتمد العديد من الكليات أهمية توافر الصفات الآتية لبرامج إعداد معلم التربية الخاصة كما يذكرها برون (broun,2013):

١. خبرة ميدانية مكثفة.

٢. تقييم فعالية تلك البرامج.

٣. تنوع طرق التقييم.

وتبنى مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) نموذجاً لتطوير المنهاج المستقبلي لإعداد معلمي التربية الخاصة، ويشمل هذا النموذج المجالات الآتية كما ذكرها (saponar,2006)

- ديناميات المتعلمين.
- ديناميت المهنة، وتشير إلى المعرفة بعلم التربية.
- ديناميت المجال، التي تشير إلى طلبة المدارس الذين يعانون من الإعاقات.
- تنوع برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، وذلك بالاعتماد على فلسفة البرنامج.

#### الدراسات السابقة:

- أجرت وود (٢٠٠٥) دراسة بعنوان "الكشف عن مساهمة برنامج التدريب الميداني في فهم الطلبة المعلمين لعملية التدريس"، حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مساهمة برنامج التدريب الميداني في فهم الطلبة المعلمين لعملية التدريس، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع طلبة التدريب الميداني في جامعة لندن والبالغ عددهم ٩٠ طالب، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن برنامج التدريب الميداني ساهم في إكساب الطلبة المعلمين فهم أعمق للتدريس من خلال توظيفهم وربطهم للدراسات النظرية بالنواحي التطبيقية، كما وأشارت كذلك إلى أن بعض المعلمين يفتقدون الفهم العميق للتدريس، وأن هؤلاء سوف يواجهون مشكلات في حياتهم العملية.
- كما وهدفت دراسة حماد (٢٠٠٥) إلى التعرف على واقع التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة بمحافظة غزة، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٣٤) طالباً وطالبة، مسجلين في مساق التربية العملية لمفصل الدراسي الأول ٢٠٠٢\٢٠٠٣ وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن محور المشرف

- الأكاديمي احتل المرتبة الأولى في استجابات المفحوصين، بينما احتل المحور المتعلق بمدرسة التدريب المرتبة السابعة، وجاء من ضمن نتائج الدراسة اختلاف في أساليب التدريس التي يتبعها المعلم المتعاون في الفصل، عن التي يتم تدريسيها نظرياً للمدرسين.
- وقام سميث وليفاري (٢٠٠٥) بإجراء دراسة بعنوان "مدى فاعلية برنامج التدريب الميداني في إعداد الطلبة" بحيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج التدريب الميداني في إعداد الطلبة للتدريس، وكذلك تعرف مصادر الدعم للطلاب أثناء فترة التدريب الميداني، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٨٠) طالباً وطالبة أجابوا على استبانة مكونة من (٦٨) عبارة، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية برنامج التربية العملية وإسهامه في إعداد الطلاب، وإكسابهم المهارات اللازمة لمهنة التدريس، وتبين أن هناك تركيزاً على الجوانب النظرية أكثر من الجوانب العملية، وأوضح نتائج الدراسة كذلك أن المشرفين التربويين، والمعلمين المتعاونين كانوا من أهم مصادر الدعم للطلبة أثناء فترة التطبيق، في حين أن مديري المدارس لم يقدموا الدعم اللازم للطلبة.
  - وأجرى واليلين وفانتون (Waleign & Fantahun, 2006) دراسة بعنوان "مقترحات لتحسين التطبيق العملي لمعلمي الصف المتدربين أثناء فترة التطبيق الميداني". هدفت وضع مقترحات لتحسين التطبيق العملي لمعلمي الصف المتدربين أثناء فترة التطبيق الميداني الذي ينفذ خلال العام الجامعي الأخير للطلبة في اثيوبيا، . وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٨٥) طالباً وطالبة من كافة التخصصات، إضافة إلى (٧) مشرفين من الطاقم الأكاديمي الذي يتابع تدريب هؤلاء الطلبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي ينفذ بدرجة ملائمة، لكن النقص في التسهيلات الضرورية والخدمات هو أكثر مشكلة جديّة تواجه الطلبة أثناء فترة التطبيق العملي، وأن نظام الإدارة للبرنامج التدريبي لا يعطي اهتماماً كافياً لتحقيق الاحتياجات للمتدربين، ولا يراعي اهتماماتهم. وأشارت النتائج إلى أن معظم الطلبة (٥٨,٣%) راضون عن سياسة التدريب العملي، وأن اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم تتأثر بدرجة عالية بالنظرة المجتمعية العامة تجاه هذه المهنة.
  - وقام هندي (٢٠٠٦) بإجراء دراسة بعنوان "مشكلات التطبيق الميداني التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف في الجامعة الهاشمية" خلال فترة التطبيق الميداني، من خلال استبانة طبقت على (٥٣) طالباً وطالبة هم جميع الطلبة المعلمين المسجلين في مقرر التربية العملية (٢) في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠١. وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم مشكلات التطبيق الميداني التي تواجه الطلبة المعلمين هي على الترتيب: المشكلات المتعلقة بالمدرسة المتعاونة، والإشراف على التربية العملية، وبرنامج التربية العملية، والمنهاج المدرسية المقررة، وتلاميذ المدرسة المتعاونة. كما أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات مشكلات التطبيق الميداني تعزى إلى جنس الطلبة ومعدلاتهم التراكمية.
  - كما وأجرى سفرجلو (seferoglu, 2006) دراسة بعنوان "تقويم برنامج إعداد المعلمين في تركيا، من خلال استطلاع وجهة نظر الطلبة المعلمين"، بحيث هدفت هذه الدراسة تقويم برنامج إعداد المعلمين في تركيا، من خلال استطلاع وجهة نظر الطلبة المعلمين، تكون مجتمع الدراسة من (٤٧٩ معلم) للعناصر المكونة لبرنامج ما قبل الخدمة للطلبة المعلمين المتخصصين في اللغة الإنجليزية. أظهرت الدراسة أن الطلبة لم تتح لهم الفرصة الكافية لممارسة المواقف التدريسية، وأن الارتباط بين المساقات النظرية والتربية العملية من حيث المحتوى ضئيلة.
  - وقام أبو نمره وغانم (٢٠٠٧) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية لوكالة الغوث من وجهة نظر الأطراف المتعاونة. وتكونت عينة الدراسة من (٨٨) من المتحقين ببرنامج التربية العملية أثناء فترة التطبيق العملي من خلال استبانة مكونة من (٦٦) فقرة موزعة على أربعة مجالات. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود مشكلات حادة تواجه الطلبة المعلمين أثناء التطبيق الميداني من وجهة نظر المشرفين ومد يري المدارس المتعاونة والمعلمين في مجالات الإشراف التربوي، وإدارات المدارس، والمعلم المتعاون. في حين توجد مشكلات حادة في المجال الأول الخاص بتنظيم البرنامج، وبينت الدراسة عدم وجود فروق في وجهة نظر الأطراف المتعاونة نحو المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، ومكان العمل، في حين توجد فروق ذات دلالة لمتغير الوظيفة ولصالح المشرفين على مجالات إدارة المدارس والمعلم المتعاون إلى استقصاء المشكلات التي تواجه الطلبة.
  - وحاولت دراسة خيرالله (٢٠٠٩) التعرف على دور التربية العملية في إكساب الطلاب المعلمين الكفايات التعليمية بكلية التربية بجامعة السودان، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال استبانة، وقد بلغ عدد فقرات (٤٤) فقرة موزعة على خمسة محاور، وتكون المجتمع الأصلي من الطلاب المعلمين خريجي كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا والبالغ عددهم (٤١٤) طالب وطالبة، تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة قصدية، تم التحليل إحصائياً باستخدام النسبة المئوية ومعامل ارتباط بيرسون، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أهمية برنامج التربية العملية والإعداد للتدريس، وإكساب الطالب المعلم القدرة على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب أثناء الدرس، وتدريبه على التصرف بكفاءة في المواقف التعليمية المختلفة، والتعاون والتفاعل بينه وبين الطالب.
  - وأجرى شاهين (٢٠١٠) دراسة بعنوان "مشكلات التطبيق الميداني لمقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين" بحيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مشكلات التطبيق الميداني التي تواجه الدارسون في جامعة القدس المفتوحة أثناء فترة التدريب وعلاقتها ببعض المتغيرات النوعية (الجنس، والتخصص)، والتفاعل بينهما وتحقيقاً لذلك طورت أداة للدراسة تضمنت (٤٠) فقرة موزعة على أربعة مجالات، طبقت

على عينة تطبيقية عشوائية تكون مجتمع الدراسة (٢٤٦) دارساً ودارسة، أخذت من خمس مناطق تعليمية بطريقة المعاينة العنقودية. وأظهرت نتائج الدراسة أن ترتيب المشكلات التي تواجه الدارسون أثناء التطبيق الميداني في المجالات الأربعة التي اشتملت عليها أداة الدراسة، مرتبة حسب أهميتها من وجهة نظر الدارسين كالاتي: مجال دور المشرف الأكاديمي، فمجال المدرسة المتعاونة، ثم مجال خطة التدريس، وأخيراً طلبة المدرسة المتعاونة. كما أظهرت النتائج أن هناك فروق دالة إحصائية بين الجنسين من حيث المشكلات التي تواجههم في التطبيق العملي؛ إذ تعاني الإناث من هذه المشكلات بدرجة أعلى من الذكور في كافة المجالات. وكانت معاناة الدارسين ضمن تخصص الرياضيات واللغة العربية أعمق منها في التخصصات الأخرى. ولم تظهر النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية للتفاعل بين الجنس والتخصص على المشكلات التي تواجه الدارسون أثناء التطبيق الميداني.

- وفي دراسة الجعافرة والقطاونة (٢٠١١) " واقع التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة معلمي الصف الخريجين"، هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف واقع التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة معلمي الصف الخريجين، ولتحقيق هدف الدراسة، قام الباحثان بإعداد استبانة تكونت من (٧٤) فقرة موزعة على أربعة مجالات. أظهرت الدراسة، أن التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة، قد حصلت على درجة فاعلية متوسطة للأداة ككل، وقد احتل مجال المشرف التربوي المرتبة الأولى، وبدرجة فاعلية مرتفعة، بينما احتل مجال إدارة المدرسة المتعاونة المرتبة الأخيرة، وبدرجة فاعلية ضعيفة، ولم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر الطلبة، حول واقع التربية العملية في جامعة مؤتة تعزى للجنس، وقد أظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر الطلبة، حول واقع التربية العملية في جامعة مؤتة، تعزى للمعدل التراكمي ولصالح فئة الممتاز. الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.
- وأجرى العنزي (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلبة المعلمين أنفسهم، والتعرف على مدى اختلاف هذه المشكلات باختلاف التخصص والجنس والمعدل الأكاديمي، ولتحقيق هذا الهدف صمم الباحث استبانة شملت على (٤٣) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي المشرف التربوي، والمعلم المتعاون والإدارة المدرسية، وطبيعة البرنامج، وطلبة المدرسة. تكونت عينة الدراسة من (١٣٦) من الطلبة المعلمين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أكثر المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمون هي المشكلات الإدارية، ثم طبيعة البرنامج وطلبة المدرسة، كما وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيري التخصص والجنس، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المعدل التراكمي.
- وأجرت هنادي (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تقدير درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم، إضافة إلى معرفة أثر المعدل التراكمي في معرفة هذه الدرجة. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة لتحقيق أهدافها، وتكونت الاستبانة من (٥٩) فقرة، توزعت على ستة مجالات هي: أهداف البرنامج، والمنهاج، وطرق التدريس، وتقويم الطلبة، والمرافق والتجهيزات، والتربية العملية، وقد طبقت الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، والذي تألف من جميع الطلبة المتوقع تخرجهم في قسم التربية الخاصة في كلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن وعددهم (١١٠) طالبة، استجاب منهن ٧٠ طالبة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) حول تقديرهم لدرجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن تعزى لمتغير المعدل التراكمي.
- وفي المقابل أجرى العطوي (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى تقييم فاعلية برنامج التدريب الميداني من وجهة نظر طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة تبوك، والتي هدفت إلى تقويم فاعلية برنامج التدريب الميداني في التربية الخاصة من وجهة نظر الطلبة في كلية التربية بجامعة تبوك، ومعرفة الفروق الفردية في درجة فاعلية البرنامج، تبعاً لمتغير جنس الطلبة، والمسار التعليمي. شارك في هذه الدراسة (طالباً وطالبة)، أجابوا على استبانة مكونة من (٤٤) فقرة أعدها الباحثون، موزعة على خمسة محاور، هي: الإمكانيات، التنظيم، الإشراف، الكفايات التعليمية، والتقويم. وأشارت نتائج الدراسة إلى حصول ثلاثة محاور على درجة فاعلية كبيرة، وهي: محور الإشراف، والكفايات التعليمية، والتقويم، بينما حقق محوري الإمكانيات، والتنظيم، درجة فاعلية متوسطة، وكما أشارت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية، تعزى لمتغير المسار التعليمي؛ حيث يعتبر برنامج التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة بجامعة تبوك أقل فاعلية بالنسبة لتخصص التوحيد، وكما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية في درجة فاعلية برنامج التدريب الميداني، تعزى لمتغير الجنس لبرنامج التدريب الميداني من وجهة نظر الطلاب أكثر فاعلية عنه من وجهة نظر الطالبات.

## إجراءات الدراسة

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي ملائمة لطبيعة الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من طلبة قسم التربية الخاصة في كلية العلوم التربوية بجامعة جدارا للعام الدراسي ٢٠١٦\٢٠١٧ والبالغ عددهم (٥٣) طالب وطالبة منهم (٢٥) طالب و(٢٨) طالبة وقد تم اختيارهم بالطريقة القصدية لهذه الدراسة. هم مجموع الطلبة مجتمع الدراسة والذين استجابوا لتقييم البرنامج والبالغ عددهم (٥٠) طالب وطالبة موزعين مناصفة.

## أداة الدراسة:

تم تصميم أداة الدراسة بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة، والدراسات التي تتشابه جزئياً مع الدراسة الحالية، والاستعانة بخبرة المشرفين على التربية العملية حيث تم استخدام مقياساً من نوع ليكرت الخماسي، متدرجاً على النحو الآتي: (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة) على كل فقرة في أداة الدراسة، وأعطيت إجابة موافق بشدة خمس درجات، وموافق أربع درجات، وغير متأكد ثلاث درجات، وغير موافق درجتين، وغير موافق بشدة درجة واحدة، وفي الفقرات السلبية تم عكس الدرجات، بحيث أعطيت الإجابة موافق بشدة درجة واحدة، وغير موافق بشدة خمس درجات.

## صدق الأداة:

للتحقق من صدق المحتوى للأداة، عرضت على (١٠) من أعضاء هيئة تدريس، في قسم التربية الخاصة وقسم الإرشاد التربوي وقسم الإدارة التربوية وقسم القياس والتقويم ومشرفي التربية العملية في كلية التربية في جامعة جدارا، وقد اعتمدت الفقرات التي أجمع عليها ٨٦% من المحكمين، حيث تم دمج بعض الفقرات ضمن المجال الواحد بناء على ملاحظة المحكمين، كذلك تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، تكونت الاستبانة من (٤٤) فقرة، تتضمن أربعة مجالات هي: الإشراف (١١) فقرة، الامكانيات والتجهيزات (٨) فقرات، التقييم (١٠)، ومجال الكفايات التعليمية (١٥) فقرة.

## ثبات الأداة:

طبقت على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، بلغت (١٥) طالباً وطالبة، وحسب معامل الاتساق الداخلي عن طريق كرونباخ-ألفا، حيث بلغ (٠,٨٨)، للأداة ككل، كما في الجدول رقم (١) حيث يبين معاملات الثبات لكل مجال من مجالات الاداة، ومعامل الثبات للأداة ككل.

جدول (١): معامل الثبات لكل مجال وللأداة ككل

المجال	معامل الثبات
الإشراف	٠,٨٥
الإمكانات	٠,٧١
التقييم	٠,٧٦
الكفايات التعليمية	٠,٨٢
الأداة ككل	٠,٨٨

## المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية حيث طبقت المعالجات والطرائق (Statistical package for Social Sciences) الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وصنفت المتوسطات في ثلاثة مستويات (عالية، متوسطة، ضعيفة)، ولتحديد مدى الفقرة وفقاً للمعيار الثلاثي المعتمد، عرض المقياس على محكمين متخصصين في القياس والتقويم، حيث أقر التدرج في العلامة كما يلي: (من ١ - ٣,٣٣) متدنية، (من ٢,٣٤ - ٣,٦٧) متوسطة (من ٣,٦٨ - ٥) كبيرة.
- استخدام T-test لاستخراج دلالة الفروق بين المتوسطات في تقديرات الطلبة لمدى - اختبار فاعلية البرنامج حسب متغير الجنس.
- تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق بين متوسطات تقديرات الطلبة، وفقاً لمتغير المعدل التراكمي.

## النتائج ومناقشتها:

للإجابة على السؤال الأول: ما مدى فاعلية برنامج التربية العملية في جامعة جدارا من وجهة نظر طلبة التربية الخاصة في المجالات (الإشراف، الامكانيات والتجهيزات، التقييم، الكفايات التعليمية)؟ وللإجابة عن هذا السؤال حيث تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتبة لكافة مجالات الدراسة وللأداة ككل كما هو مبين في الجدول (٢).

جدول (٢): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتبة لمجالات الدراسة الأربعة وللأداة ككل

المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإشراف ١	٣,٦٦٥	٠,٣٦١
الامكانيات والتجهيزات ٢	٠,٢٧٨	٣,٥٥٩
التقييم ٣	٠,٢٩٧	٣,٣٠٩
الكفايات التعليمية ٤	٠,٣٢٧	٣,٥١٦
الأداة ككل	٣,٢٣٥	٠,٣٤٥

يظهر الجدول (٢) وجهة نظر الطلبة حول فاعلية التربية العملية لكافة المجالات جاءت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٢٣٥) وانحراف معياري (٠,٣٤٥). وبين الجدول أن مجال الإشراف على التربية العملية جاء في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٣,٦٦٥)، وانحراف معياري (٠,٣٦١)، تلاه مجال الامكانيات والتجهيزات بمتوسط حسابي (٠,٢٧٨) وانحراف معياري بلغ (٣,٥٥٩) وحل في المركز الثالث محور الكفايات التعليمية بمتوسط حسابي (٠,٣٢٧) وانحراف معياري (٣,٥١٦) وأخيراً محمور التقييم بمتوسط حسابي (٠,٣٢٧) وانحراف معياري (٠,٣٤٥). وربما يعود مجال الإشراف في الترتيب الأول لطبيعة التعامل التي يبنها المشرف مع الطلبة كذلك قد يكون الاختلاف في جنس المشرف حيث يختلف تعامل المشرف عن تعامل المشرف للطلاب والطالبات، فقد يعود مجال التقييم في المركز الأخير لعدم وجود معايير ثابتة لتقييم الطلبة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل منوتتفق هذه النتائج مع دراسة العنزي (٢٠١٥) ودراسة داليلن وفانتون (٢٠٠٦) ودراسة هنادي (٢٠٠٦) وأبو نمره (٢٠٠٧) اتفقت على طبيعة المشكلات سواء كان في الإشراف أو الكفايات التعليمية أو التنظيم وان كان هناك بعض الفروق في ترتيب أولويات هذه المحاور. ولتحقق من فرضية الدراسة هل يوجد فروق دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠٠٥) لمحاور فاعلية برنامج التدريب الميداني من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الجنس؟

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور فاعلية التدريب الميداني وفقاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الإشراف	ذكور	٢٥	٧٤,٢	٥٨,٨	٩٢,٦٤	١	٠,٠٠١
	انثى	٢٥	٧٦,٣	٦٣,٨			
	المجموع	٥٠	٣٦,٦	٦١,٤			
التقييم	ذكور	٢٥	٣٦,١	٦٥,٢	٦٦,٨١	١	٠,٠٠٠
	انثى	٢٥	٣٦,٦	٧٢,٦			
	المجموع	٥٠	١٩,٣	٧٤,٣			
الامكانيات	ذكور	٢٥	٤٨,٤	٧٢,٤	٤١,٨٣	١	٠,٠٠١
	انثى	٢٥	٤٧,٥	٦٦,٨			
	المجموع	٥٠	٤٤,٢	٩١,٥			
التقييم	ذكور	٢٥	٣٢,٦	٦٧,٨	٤,٨٢	١	٠,٠٠٠
	انثى	٢٥	٣٤,١	٦٨,٧			
	المجموع	٥٠	٣٠,٨	٨٨,٩			
محور المقياس الكلي	ذكور	٢٥	١١,٣	٧٤,٣	٨٨,٦١	١	٠,٠٠١
	انثى	٢٥	١٩,٨	٧٨,٦			
	المجموع	٥٠	٧٨,٦	٨٦,٢			

يبين الجدول (٣) أنَّ قيمة (F) وحسب متغير الجنس ومحاور المقياس كانت في محور الإشراف (٩٢,٦٤) وبمستوى دلالة (٠,٠٠١)، محور التقييم (٦٦,٨١) وبمستوى دلالة (٠,٠٠٠)، بينما محمور الامكانيات (٤١,٨٣) وبمستوى دلالة (٠,٠٠١) وسجل محمور التنظيم (٤,٨٢) وبمستوى الدلالة (٠,٠٠٠) وعلى مستوى المقياس ككل (٨٨,٦١) وبمستوى دلالة (٠,٠٠١). وجميع هذه الفروق دالة إحصائياً عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) ولصالح الطلبة حيث تشير النتائج إلى وجود قصور في البرنامج من وجهة نظر الطالبات. وتتفق هذه النتائج مع ما جاء بدراسة أبونمره (٢٠٠٧) ودراسة العنزي (٢٠١٥) ودراسة داليلن وفانتون (٢٠٠٦) ودراسة هنادي (٢٠٠٦) وأبو نمره (٢٠٠٧)، وقد تعود هذه الفروق بين الذكور والإناث في محمور الإشراف والتنظيم لوجود مشرفون من الذكور يجعل من الصعب تفهم متطلبات المعلمات مقارنة لتفهمه لمتطلبات الطلبة المعلمين الذكور، كما أن ربما يعود الاختلاف إلى طبيعة الشخصية لدى الطلبة الذكور مقارنة بالطالبات بالإناث.

#### التوصيات:

- الاهتمام بمحتوى برامج التدريب الميداني لطلبة قسم التربية الخاصة في كلية التربية.
- تصميم نماذج موضوعية لتقييم أداء طلبة التدريب الميداني في التربية الخاصة.
- تزويد المشرفين على التدريب الميداني بدورات تدريبية متقدمة في برامج الإشراف.
- إجراء دراسات للتدريب الميداني في تخصصات أخرى وتتناول بحث متغيرات أخرى في مجال التدريب الميداني.

## المراجع:

## أولاً: المراجع العربية:

١. إمام، محمود احمد. (٢٠١٢). "رؤية معاصرة لإعداد معلم التربية الخاصة". مجلة التطوير التربوي: سلطنة عمان. ١٠ (٦٨).
٢. الأحمد، خالد طه. (٢٠٠٥). تكوين المعلمين من الأعداد إلى التدريب. العين: دار الكتاب الجامعي.
٣. البنعلي، غدنانة، ومراد، سمير. (٢٠٠٣). "تطوير برنامج التربية العملية في خطة إعداد المعلم بكلية التربية، (تصور مقترح). جامعته قطر". مجلة مركز البحوث التربوية: ١ (١٨): ٢٣- ٢٩.
٤. الجعفرية، خضراء، القطاونة، سامي. (٢٠١١). "واقع التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة معلم الصف المتوقع تخرجهم". مجلة جامعة دمشق: ٢٧ (٤،٣).
٥. حماد، شريف علي. (٢٠٠٥). "واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظة غزة من وجهة نظر الدارسين". مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية): (١) ١٣: ١٥٥ - ١٦٠.
٦. حمد، محمد مصطفى. (٢٠٠٧). "تصور مقترح لتطوير أداء مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية". رسالة ماجستير. جامعة الإسلامية. غزة. كلية التربية.
٧. خير الله، إشراقه عثمان محمد. (٢٠٠٩). " دور التربية العملية في إكساب الطلاب المعلمين الكفايات التعليمية بكلية التربية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
٨. الدويغر، ليلى محمد. (٢٠٠٢). "تصور مقترح لتطوير برنامج الإشراف التربوي بكلية التربية في جامعة البحرين". مجلة العلوم التربوية والنفسية: ٣(١): ٧١-٨٠.
٩. الزبون، إيمان. (٢٠١٣). التحديات الحديثة في التربية الخاصة قضايا ومشكلات، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
١٠. شاهين، محمد أحمد. (٢٠١٠). "مشكلات التطبيق الميداني لمقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين". بحث منشور. مجلة جامعته القدس المفتوحة فلسطين: ٢٢(١٣): ٣٧-٥٤.
١١. شتوي، ماغي. (٢٠١١). "التربية العملية واندماجية الإعداد الأساسي للمعلم". المؤتمر العلمي الرابع لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش (التربية والمجتمع: الحاضر والمستقبل). الأردن. ص ٨٠٣- ٨٢٤.
١٢. العبادي، حامد مبارك. (٢٠٠٤). "مشكلات التربية العملية كما يراها الطلبة المعلمون في تخصص معلم الصف وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس". دراسات، العلوم التربوية: ٣١ (٢): ٢٥٣.
١٣. عبدالرزاق، احمد. (٢٠٠٩). "المعلم العربي الواقع والطموح". المؤتمر العلمي الثاني لكلية العلوم التربوية. جامعته جرش. دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي. الأردن.
١٤. العطوي، رويدا. (٢٠١٦). "تقييم فاعلية برنامج التدريب الميداني من وجهة نظر طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة تبوك". قسم التربية الخاصة. كلية التربية. جامعة تبوك.
١٥. العمري، مريم زيد. (٢٠١٥). "مبادئ أبن التربية العملية". مقالة علمية منشورة. مجلة معلم الغد. الرياض.
١٦. العميرين، روضة. (٢٠٠٧). "المشكلات الإدارية التي تواجه طلبة معلم الصف في أثناء التربية العملية في جامعة مؤتة". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة. الكرك، الأردن.
١٧. العززي، سعود فرحان. (٢٠١٥). "المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملي من وجهه نظر الطلبة المعلمين أنفسهم". بحث منشور. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والاساسية: ١١(٢٣): ٢٦- ٣٣.
١٨. العياصرة، محمد. (٢٠٠٥). "تقويم طلبة معلمي التربية الإسلامية لبرنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس وفي كليات التربية للمعلمين والمعلمات". المجلة الأردنية في العلوم التربوية: (٣): ٢٢٩-٢١٥.
١٩. قعدان، هنادي. (٢٠١٥). "درجه توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعت الأميرة نورة بنت عبد الرحمن". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن. عمان.
٢٠. محمد، مصطفى عبد السميع، حوالة، سمير. (٢٠٠٥) إعداد المعلم تنمية وتدريبية. عمان: دار الفكر.
٢١. أبو نمره، محمد خميس وغانم، بسام. (٢٠٠٧). "المشكلات التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية المتدربين أثناء التطبيق الميداني من وجهة نظر الأطراف المتعاونة". مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات: ١٠(٤): ٢٢-٤٥.
٢٢. هندي، صالح ذيب. (٢٠٠٦). "مشكلات التطبيب الميداني التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف في الجامعة الهاشمية". مجلة دراسات (العلوم التربوية): ٣.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] Bauer A., Fordon A., Johnson L. & Vincent N. (2006), "Teacher Education Reform Within University Special Education Programs". Focus on Exceptional Children. 38(5), <https://doi.org/10.17161/fec.v38i5.6819>.
- [2] Callum C. (2005). "Critical Features of Special Education Teacher Preparation: A Comparison with General Teacher Education" The Journal of Special Education Vol. 38(4): 242-252, <https://doi.org/10.1177/00224669050380040601>.
- [3] Seferoglu, G. (2006). "Teacher candidates Reflections on Some Components of Pre-service English Teacher Education Programme Turkey". Journal of Education for Teaching. 32(4): 369-378, <https://doi.org/10.1080/02607470600981953>.
- [4] Smith K. & Lev -Ari, L. (2005), "The place of the practicum in preservice teacher education: the voice of the students". Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 33(3): 289-302.
- [5] Walelign, T. & Fantahun, M. (2008). "Assessment on problems of the new pre-service teachers training program in Jimma University". Ethiopian Journal of Education and science. 2(2), <https://doi.org/10.4314/ejesc.v2i2.41980>.
- [6] Wood, K. (2000), "The experience of learning to teach: changing student teachers' ways of understanding teaching". Journal of Curriculum Studies 32(1): 75-93, <https://doi.org/10.1080/002202700182862>.



## Evaluation of the effectiveness of the field training program in special education from the perspective of students at the university of Jaddara

Ali Mohammad Al-Smadi

Department of Special Education, College of Educational Sciences, Jaddara University, Jordan  
alismadi\_58@yahoo.com

Received Date : 13/12/2017

Accepted Date : 25/4/2018

DOI : <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.12>

**Abstract:** The study aimed to evaluate the effectiveness of the field training program for graduate students majoring in special education from the viewpoint of themselves students, the study population of students from the Faculty of Special Education Department of Education is expected to graduate and studying the course of field training numbered (53) students, including (28) students, were evaluation of the program through a questionnaire consisting of (40) items, dealt with four supervision axes, evaluation, potential, educational competencies, and the study found that the axes of supervision and teaching competencies, and evaluation achieved the degree of great effectiveness compared to axes other, according to the sex variable showed the results of the study to There are differences statistically significant at the level of (0.05) for central supervision and evaluation While there is no significant differences between the central educational capabilities and competencies.

**Keywords:** Field Training; Special Education; Students.

### References:

- [1] Al'bady, Hamd Mbark.(2004). "Mshklat Altrbyh Al'mlyh Kma Yraha Altlbh Alm'lmwn ·Fy Tkhs M'lm Alsf W'laqtha Batjahathm Nhw Mnh Altdrys". Drasat, Al'lwm Altrbwyh: 31 (2): 253.
- [2] 'bdalzaq, Ahmd. (2009). "Alm'lm Al'rby Alwaq' Waltmwh". Alm'tmr Al'lmy Althany Lklyh Al'lwm Altrbwyh. Jam't Jrsh. Dwr Alm'lm Al'rby Fy 'sr Altdfq Alm'rfy. Alardn.
- [3] Al'mry, Mrym Zyd. (2015). "Myadyn Ayn Altrbyh Al'mlyh". Mqalh 'lmyh Mnshwrh. Mjlt M'lm Alghd. Alryad.
- [4] Al'mryyn, Rwdh. (2007). "Almshklat Aledaryh Alty Twajh Tlbt M'lm Alsf Fy Athna' Altrbyh Al'mlyh Fy Jam't M'th". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh Jam't M'th. Alkrk, Alardn.
- [5] Al'nzy, S'wd Frhan. (2015). "Almshklat Alty Twajh Tlbt Altrbyh Al'mly Mn Wjht Nzr Altlbh Alm'lmyn Anfshm". Bhth Mnshwr. Mjlt Klyt Altrbyh Alasasyh Ll'lwm Altrbwyh Walasasyh: 11(23): 26 -33.
- [6] Al'twy, Rwyda. (2016). "Tqaym Fa'elyh Brnamj Altdryb Almydany Mn Wjht Nzr Tlbt Qsm Altrbyh Alkhash Fy Jam't Tbwk". Qsm Altrbyh Alkhash. Klyt Altrbyh. Jam't Tbwk
- [7] Al'yasrh, Mhmd. (2005). "Tqwym Tlbt M'lm Altrbyh Aleslmyh Lbrnamj Altrbyh Al'mlyh Fy Klyh Altrbyh Bjam't alsitan Qabws Wfy Klyat Altrbyh Llm'lmyn Walm'imat". Almjil Alardnyh Fy Al'lwm Altrbwyh: (3): 229-215.
- [8] Alahmd, Khalid Th. (2005). Tkwym Alm'lmyn Mn Ala'dad Ala Altdryb. Al'yn: Dar Alktab Aljam'y.
- [9] Albn'ly, Ghndanh, Wmrad,Smyr.(2003). "Ttwyr Brnamj Altrbyh Al'mlyh Fy Khth · E'dad Alm'lm Bklyh Altrbyh, (Tswr Mqtrh). Jam't Qtr". Mjlt Mrkz Albhwth Altrbwyh: 1 (18): 23 -29.
- [10] Aldwyghr, Lyla Mhmd.(2002). "Tswr Mqtrh Lttwyr Brnamj Aleshraf Altrbwy Bklyh Altrbyh Fy Jam't Albhryn". Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnsy: 3(1): 71 -80.
- [11] Emam, Mhmwd Ahmd. (2012). "R'yh M'asrh Le'dad M'lm Altrbyh Alkhash". Mjlt Alttwyr Altrbwy: Sltnh 'Eman. 10(68).
- [12] Hmd, Mhmd Mstfa. (2007). "Tswr Mqtrh Lttwyr Ada' Mshrfy Altrbyh Al'mlyh Bklyat Altrbyh Baljam'at Alflstynyh". Rsalt Majstyr. Jam't Aleslmyh. Ghzh. Klyt Altrbyh.
- [13] Hmad, Shryf 'ly. (2005). "Waq' Altrbyh Al'mlyh Fy Mnatq Jam't Alqds Almftwhh Bmhafzat Ghzh Mn Wjyt Nzr Aldarsyn ". Mjil Aljam'h Aleslmyh) Slsit Ald Rasat Alensanyh: (1) 13: 155 -160.

- [14] Hndy, Salh Dyb. (2006). "Mshklat Altt Byq Almydany Alty Twajh Altlbh Alm'lmyh Fy Tkhss M'lm Alsif Fy Aljam'h Alhashmyh". Mjlt Drasat (Al'lwm Altrbyh): 3.
- [15] Alj'afrah, Khadra, Alqtawnh, Samy. (2011). "Waq' Altrbyh Al'mlyh Fy Jam't M'th Mn Wjht Nzh Tlbt M'lm Alsif Almtwq' Tkhrjhm". Mjlt Jam't Dmshq: 27(3,4).
- [16] Khyr Allh, Eshraqh 'Ethman Mhmd. (2009). " Dwr Altrbyh Al'mlyh Fy Eksab Altlab Alm'lmyh Alkfayat Alt'lymyhbklyh Altrbyh Bjam't Alswdan Ll'elwm Waltknwlwja". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Klyt Altrbyh. Jam't Alswdan Ll'elwm Waltknwlwja.
- [17] Mhmd, Mstfa 'bd Alsm'y, Hwalh, Smyr. (2005) 'edad Alm'lm Tnmyh Wtdrybyh. 'man: Dar Alfkr.
- [18] Abw Nmrh, Mhmd Khmys Wghanm, Bsam. (2007). "Almshklat Alty Twajh Tlbt Klyt Al'lwm Altrbyh Almtdrbyn Athna' Alttbyq Almydany Mn Wjht Nzh Alatraf Almt'awnh". Mjlt Jam't Alqds Almftwhh Llabhath Waldrasat: 10(4):22-45.
- [19] Q'dan, Hnady. (2015). "Drjt Twfr M'ayyr Aljwdh Fy Brnamj 'dad M'lm Altrbyh Alkhash Fy Jam't Alamyrh Nwrh Bnt 'bd Alrhmn". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Alamyrh Nwrh Bnt 'bd Alrhmn. 'man.
- [20] Shahyn, Mhmd Ahmd. (2010). "Mshklat Alttbyq Almydany Lmqrr Altrbyh Al'mlyh Fy Jam't Alqds Almftwhh Mn Wjht Nzh Aldarsyn". Bth Mnshwr. Mjlt Jam't Alqds Almftwhh Flstyn: 22(13): 37-54.
- [21] Shtwy, Maghy. (2011). "Altrbyh Al'mlyh Wandmajyh Ale'dad Alasasy Lm'elm". Alm'tmr Al'lmy Alrab' Lklyt Al'lwm Altrbyh Bjam't Jrsh (Altrbyh Walmjtm': Alhadr Walmstqbl). Alardn. S 803 - 824.
- [22] Alzbwn, Eyman. (2013). Altwjyat Alhdythh Fy Altrbyh Alkhash Qdaya Wmshklat, 'man: Dar Alfkr Llnshr Waltwzy'.

## الضغوط النفسية وعلاقتها بالإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج بمدينة الرياض

أفنان بنت فهد بن دايل

أستاذ علم النفس المساعد- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- كلية العلوم الاجتماعية- المملكة العربية السعودية  
Afnan-aldayel@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.13>

تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠/٦/١٣

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٠/٤/٢٨

### الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الضغوط النفسية وعلاقتها بالإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن، وتكونت العينة من (٢٤٢) طالبة مقبلة على التخرج، واستخدمت الباحثة مقياس الضغوط النفسية، ومقياس الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال. وأظهرت أهم النتائج أن هناك علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الضغوط النفسية وكل من (لوم الذات- ولوم الآخرين- واجترار الأفكار السلبية- والتهويل) لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج، وبينت النتائج أن هناك علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الضغوط النفسية وكل من (إعادة التركيز الإيجابي- والتركيز على الخطط- وإعادة التقييم الإيجابي- ووضع الأمور في نصابها) لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج، وأظهرت أيضاً أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين متوسطات درجات طالبات الجامعات المقبلات على التخرج من المتأخرات دراسياً والمتفوقات دراسياً في الدرجة الكلية للضغوط النفسية وأبعادها الفرعية المتمثلة في (الضغوط الأسرية- والضغوط الدراسية- وضغوط أوقات الفراغ) وذلك في اتجاه الطالبات المتأخرات دراسياً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين متوسطات درجات طالبات الجامعات المقبلات على التخرج من المتأخرات دراسياً والمتفوقات دراسياً في إستراتيجيات التنظيم الانفعالي المتعلقة بالتهويل وذلك في اتجاه الطالبات المتأخرات دراسياً.

الكلمات المفتاحية: الضغوط النفسية؛ الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال؛ طالبات الجامعات المقبلات على التخرج.

### المقدمة:

تُعد الضغوط النفسية من أهم المعضلات التي تواجه الفرد في حياته والتي تتمثل في الأحداث والأزمات التي من شأنها تؤثر إيجاباً أو سلباً ليس على أداء الفرد الجسدي فحسب وإنما يتعدى ذلك الأداء الذهني- خاصة مع التطورات التقنية الرقمية- إذ تحول التركيز من المهارات البدنية إلى المهارات الذهنية للفهم والتحليل. ومع التقدم المعرفي في التعامل مع هذه الضغوط فقد يكون لهذه الضغوط تأثير إيجابي في الفرد، فعلى سبيل المثال: غالباً ما يكون الشعور بالنجاح والتميز دافعاً وحافزاً لدى الفرد في تجاوز هذه الضغوط النفسية؛ إذ يساعد وجود الدافع لدى الفرد على التعامل مع المواقف الصعبة من خلال العمل الجاد وبذل قصارى الجهد، وبذلك يُعزّز الأداء. ومن جانب آخر فقد تفوق هذه الضغوطات قدرة الفرد على التحمل؛ إذ تجعله غير قادر على التعامل معها بفاعلية. وتعد فئة الشباب عرضة لهذه الضغوط النفسية أكثر من أي فئة أخرى وخاصة طالبات الجامعة؛ نظراً لتعدد مسؤولياتهن وقلة الخبرة لديهن في مواجهة هذه الضغوط، وهذا ما يؤكد كيباليت (Kepalaite, 2013) في نتائج دراسته بأن الطالبات أقل خبرة من الطلاب في التعامل مع الضغوط الأكاديمية.

ومن المفترض أن الضغوط النفسية مثيرة وجالبة لروح التحدي لدى طالبات الجامعة، إلا أن بعضهن يشعرن بأنها عبء ويمكن أن تؤثر في صحتهن النفسية ومن ثم تؤثر في أدائهن الدراسي؛ إذ أظهرت بعض الدراسات أن هذه الضغوط تؤثر سلباً في سلوك الطلبة وشخصيتهم وتحصيلهم العلمي (الأحمد ومريم، ٢٠٠٩؛ عرنكي، ٢٠١٧). ووجدت العديد من الدراسات السابقة أيضاً أن الضغوط النفسية تعد من أهم الصعوبات التي تواجهها الطالبات في

مراحل دراستهن وخاصة في مرحلة ما قبل التخرج الجامعي؛ إذ يشير كل من سلامة (١٩٩١) وناصر ووبو ملاح وعلوان (٢٠١٨) وراملي وآخرون (Ramli et al, 2018) إلى أن السنوات الأخيرة من المرحلة الجامعية يعاني فيها الطلاب الضغوط الداخلية الشديدة والتي تتمثل بالطموح الزائد بسبب الرغبة في التخرج بمعدلات جيدة؛ إذ قد يمنحهم ذلك فرصة للعثور على مهنة أفضل بعد التخرج، ويشير كل من حسين وحسين (٢٠٠٦) وبلقاسم وشتوان (٢٠١٦) والقحطاني (٢٠١٧) إلى أن الطلبة يواجهون العديد من الضغوط الخارجية والتي تتمثل بالمتطلبات الدراسية: كالاستذكار، وطرق التدريس التقليدية، ونظام الامتحانات والتقويم، إلى جانب المتطلبات الأسرية والاجتماعية؛ إذ يتوقع المجتمع والأسرة منهم أدورًا اجتماعية تختلف وتزداد عما كانت عليه في المراحل السابقة، بالإضافة إلى المتطلبات الاقتصادية المتمثلة في قدرة الأهل على توفير المصاريف الخاصة.

ولم تشر الدراسات -على حد علم الباحثة- إلى ربط الضغوط النفسية بالإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج رغم أهميتها، خاصة إذا علمنا أن تنظيم الانفعال يساعد الطالبة على المرونة في الاستجابة للردود الأفعال المتمثلة بالأفكار والاستجابات الفسيولوجية والانفعالية، وهذا ما يؤدي إلى قدرتها على إدارة سلوكها وتجاهل جميع ما يحيط بها من ضغوط نفسية، والاهتمام والتركيز على الأمور المهمة التي تحتاج إلى الإنجاز، ومن هناك تتحقق الأهداف، ويؤكد مامبر وشنايدر (Bamber & Schneider, 2016) أن من أهم الأساليب المعرفية للتغلب على الضغوط النفسية تنظيم الانفعال، ومن هنا يمكن تعريف تنظيم الانفعال بأنه: "العملية التي يستطيع الفرد بواسطتها قياس وضبط استجابته الانفعالية وتعديلها عبر استخدام العديد من الإستراتيجيات من أجل تحقيق أهدافه أو من أجل التعبير عن انفعالاته بطريقة مناسبة اجتماعيًا" (Nader-Grosbois & Mazzone, 2014, p.1750). وعادة ما تثار الانفعالات بسبب المواقف المرتبطة بالضغوط النفسية. فمثلاً: قد تعاني الطالبة الضغوط النفسية بسبب نمط تفكيرها أو طريقة نظرتها للأمور، وهذا يتجلى واضحًا في تأثير الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال غير التكيفية، كإستراتيجيات: (لوم الذات، ولوم الآخرين، واجترار الأفكار السلبية، والتهويل) في الحالة النفسية، ومن جهة أخرى قد تستطيع الطالبة التخفيف من وطأة الضغوط النفسية وحدتها من خلال استخدام الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال التكيفية، كإستراتيجيات: (إعادة التركيز الإيجابي، والتركيز على الخطط، وإعادة التقييم الإيجابي، ووضع الأمور في نصابها، والتقبل).

والجدير بالذكر فإنه على الرغم من الضغوطات التي تواجهها طالبات الجامعات المقبلات على التخرج فإن هناك فروقًا فردية بينهن في القدرة على تنظيم الانفعال سواء أكانت تكيفية أو غير تكيفية (Hayes, et al, 2006). ومن هنا تأتي أهمية الدراسة الحالية وهي: التعرف إلى طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية والإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج؛ إذ تسهم هذه الدراسة في زيادة الوعي لدى الطالبات وقدرتهن على مواجهة الضغوط النفسية من خلال تنظيم الانفعال لديهن.

## الإطار النظري:

### أولاً: الضغط النفسي:

تعددت تعريفات الضغط النفسي، ويرجع ذلك إلى اختلاف آراء الباحثين والخلفية النظرية التي ينتمون إليها، ومن أبرز التعريفات الآتي: يعرف معجم علم النفس والتحليل النفسي الضغط النفسي بأنه: "حالة يعانيها الفرد حين يواجه مطلبًا ملغًا فوق حدود استطاعته، أو حين يقع في موقف صراع حاد" (طه وآخرون، ١٩٨٣، ص ٢٥٦).

ويعرف ماتسوموتو (Matsumoto, 2009, p.524) الضغوط النفسية بأنها: "حالة طويلة من الإثارة النفسية والفسيولوجية تؤدي إلى آثار سلبية على المزاج والقدرة المعرفية والوظيفة المناعية والصحة البدنية".

وتستخلص الباحثة من التعريفات السابقة أن الضغوط النفسية هي: حالة يمر بها الفرد تشعره بالتوتر عندما يواجه مواقف صعبة قد تؤثر فيه سلبيًا من الناحية المعرفية أو الانفعالية أو السلوكية، وتوقعه عن تحقيق أهدافه.

وهناك العديد من مصادر الضغوط في حياة الأفراد، وهناك فروق فردية في الاستجابة للموقف الضاغط نفسه عند الأفراد، ويمكن تصنيف الضغوط النفسية إلى مصادر خارجية ومصادر داخلية وذلك على النحو الآتي:

#### • المصادر الخارجية للضغوط النفسية، وتتمثل فيما يلي:

١. الضغوط الأسرية: كالتوقعات العالية من الوالدين لأبنائهم، وأساليب التعامل مع الأبناء القائمة على التسلط والشدة والقسوة، وغياب أحد الوالدين عن الأسرة: كالوفاة أو الطلاق، وتحميل الأبناء المسؤوليات المرتبطة بالشؤون المالية والرعاية الصحية.
٢. الضغوط الاجتماعية: وهي التي تركز على نظام الحياة وما يتضمنه من عوامل، مثل: اضطرابات التكيف، وسوء العلاقة بالآخرين، وصعوبة تكوين صداقات، والعزلة، وخبرات الإساءة الجنسية والجسمية، وإهمال الأطفال.
٣. الضغوط الدراسية: كضعف القدرة على التركيز، وعدم القدرة على أداء الواجبات المنزلية، وال فشل في الامتحانات.

٤. الضغوط الاقتصادية: كإنخفاض الدخل، وارتفاع معدلات البطالة. وتشير دراسة الحلبي وأبو بكر (٢٠١٤) في دراسة عبر ثقافية مقارنة بين الطالبات السعوديات والمصريات والسوريات إلى أن أقل الضغوط التي تعانيها السعوديات هي الضغوط الاقتصادية بسبب استقرار الوضع الاقتصادي.

• المصادر الداخلية للضغوط النفسية: وتتمثل فيما يلي:

١. طموح الفرد المبالغ فيه والذي لا يتناسب مع مستوى ذكائه وحجم الواقع الذي يعيش فيه.
٢. الضغوط المتعلقة بالصحة: كالصداع، واضطراب معدل ضربات القلب، والغثيان وغيرها من الأمراض.
٣. الضغوط الانفعالية: كالغضب، والاكتئاب، والقلق، وانخفاض تقدير الذات، وصعوبة اتخاذ القرار.
٤. ضغوط المستقبل: كالقلق الزائد تجاه المستقبل والخوف من الغد وما يحمله من صعوبات.
٥. ضغوط أوقات الفراغ: ويتمثل بعدم القدرة على الاستفادة من أوقات الفراغ: كعدم القدرة على الاسترخاء، وممارسة الهوايات. (الطيري، ١٩٩٤؛ وعبد المقصود وعثمان، ٢٠٠٧؛ وعبيد، ٢٠٠٨؛ والشرافي، ٢٠١٣).

وقد ظهرت العديد من النظريات التي حاولت أن تفسر الضغوط النفسية، ومن هذه النظريات نظرية موراي التي ظهرت عام (١٩٣١) إذ يرى أن الضغط يوجد في البيئة ويؤثر في سلوك الفرد، وقد يكون هذا المؤثر مادياً يرتبط بالموضوعات، وقد يكون بشرياً يرتبط بالأفراد، وسلوك الفرد يتأثر بعدد من العوامل: كالعوامل الاقتصادية والاجتماعية والأسرية، ويتأثر أيضاً السلوك بطرق التواصل: كالعطف، والالتزان، والسيطرة، والعدوان. ويصنف موراي الضغوط النفسية إلى نوعين، هما: ضغط ألفا والمتمثل بالواقع المادي في بيئة الفرد، وضغط بيتا الذي يدركه الفرد.

وقد وجد موراي أن هناك ارتباطاً بين شعور الفرد بالضغوط النفسية وبين مدى إشباعه لحاجاته: كالحاجة للإنجاز. فالحاجة تظهر أعراضها من خلال سلوك الفرد؛ فالفرد يحاول أن ينتقي ويستجيب لنوع معين من المثيرات يعقبه انفعال معين، فحينما تُشبع الحاجة يشعر الفرد بالراحة، في حين يشعر الفرد بالضيق في حال لم يتحقق الإشباع (النوايسة، ٢٠١١).

وظهرت نظرية ريتشارد لازاروس في التقييم المعرفي للضغوط عام (١٩٦٦) والتي تعني فهم الضغوط وتقديرها لمواجهة متطلبات نمو الفرد. وأشار لازاروس إلى أن الفرد حينما يواجه موقفاً ضاغطاً يعمل على تقييمه ثم يستجيب له وذلك على النحو الآتي:

١. تقييم الفرد للموقف الضاغط تقييماً أولياً: إذ يُقدّر الفرد نوع الضغوط ودرجة تهديدها، فقد يُقيم الفرد الموقف على أنه سلبى أو إيجابى، شديد أو ضعيف، ويتأثر التقييم الأولي بعوامل الموقف: كطبيعة التهديد، أو إذا كان الموقف مألوفاً أو جديداً.
٢. تقييم الفرد للموقف الضاغط تقييماً ثانوياً: إذ يعمل الفرد على تحديد مصادر التعامل مع الموقف الضاغط، وتقدير نتائج اختيار أحد هذه المصادر ومدى نجاحها.

٣. الاستجابة للضغوط: حينما يكون الفرد واقعاً تحت تأثير الضغط يحاول أن يختار الاستجابة المتاحة، كأن يكون جُهّداً فيسيولوجياً أو معرفياً أو سلوكياً من أجل التخلص من تأثير الموقف الضاغط.

ويرى لازاروس أن الأفراد يتعرضون إلى نوعين من العوامل الضاغطة، هما:

١. أولاً: المتطلبات البيئية الخارجية: كالأحداث الأسرية والصحية والاجتماعية والاقتصادية التي يواجهها الفرد في حياته، وتتطلب منه التوافق معها: كالمشكلات العائلية، والمرض، وغيرها.
٢. ثانياً: المتطلبات الشخصية، وتشمل: طموحات الفرد وأهدافه التي يصبو إلى تحقيقها مثل: تحقيق التفوق الدراسي (عثمان، ٢٠٠١).

ثانياً: الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال:

بدأ البحث بمفهوم التنظيم الانفعالي في عام (١٩٦٠)، وقد كان يتناول آليات الدفاع المستخدمة للتعامل مع المواقف الضاغطة (Ochsner & Gross, 2008, p.153)، ثم جاء علماء النفس من بعد ذلك وعرفوا مفهوم تنظيم الانفعال على النحو الآتي:

يعرف سايندر وسامبسون وهوفر (Snyder, Simpson & Hughes, 2006, p.149) تنظيم الانفعال بأنه: "العمليات الداخلية والخارجية المسؤولة عن رصد وتقييم وتعديل الاستجابات الانفعالية لإنجاز أهداف الفرد".

كما يعرف حسين وحسين تنظيم الانفعال (٢٠٠٦، ص ٩٢) بأنه: "الجهود التي يبذلها الفرد لتنظيم الانفعالات وخفض المشقة والضيق الانفعالي الذي يسببه الحدث أو الموقف الضاغط للفرد عوضاً عن تغير العلاقة بين الشخص والبيئة، وتتضمن هذه الأساليب الابتعاد وتجنب التفكير في الضواغط والإنكار، وتهدف هذه الإستراتيجيات إلى تنظيم الانفعالات السلبية التي تنشأ عن الحدث الضاغط الذي يواجهه الفرد".

أمّا والترز (Wolters, 2011, p. 275) فيعرف تنظيم الانفعال بأنه: "عملية ملاحظة وتقييم وتعديل وقوع شدة أو حدة التجارب الانفعالية والاستجابات".

وتستخلص الباحثة من التعريفات السابقة أن تنظيم الانفعال هو: مجموعة من الأساليب التي يستخدمها الفرد عند مواجهته لمواقف ضاغطة تساعده على ضبط انفعالاته السلبية غير التكيفية وتعديلها إلى انفعالات إيجابية تكيفية من خلال التعبير عنها بطريقة مناسبة اجتماعياً، وتحقيق أهدافه وتوافقه حتى يصل إلى الصحة النفسية.

لقد قدم جروس نموذجاً نظرياً حاول أن يفسر فيه تنظيم الانفعال؛ إذ وجد أن تنظيم الانفعال يجعل الفرد قادراً على استخدام نوعين من الإستراتيجيات، هما:

أولاً: إستراتيجية التركيز المسبق (إعادة التقييم المعرفي): وهي الخطوات التي يستخدمها الفرد عند الاستعداد للاستجابة قبل أن يتفاعل مع الموقف الانفعالي. وفيها يقوم الفرد بإعادة تقييم الموقف الانفعالي معرفياً من خلال تغيير صياغة طريقة تفكيره حول الموقف وإعادته لتقليل تأثير الانفعالات السلبية، وتسير هذه الإستراتيجية وفق الآتي:

1. يختار الفرد من بين عدد من المواقف موقفاً واحداً يعتقد بأنه يثير لديه انفعالات إيجابية.
2. يعدل الفرد الموقف غير السار الذي لا يستطيع أن يتجنبه والذي يثير لديه الانفعالات السلبية، ويكون تعديل الموقف من خلال صرف الفرد انتباهه والتركيز على نشاط آخر والتأمل في سلبيات الانفعال.
3. يقوم الفرد بإعادة التقييم المعرفي للموقف لرفع قيمته الانفعالية أو خفضها.

ثانياً: إستراتيجية التركيز على الاستجابة (قمع التعبير الانفعالي): وهي الخطوات التي يستخدمها الفرد بعد حدوث الاستجابة الانفعالية. وفيها يكتب الفرد انفعالاته ويقومها في الموقف ولا يعبر عنها سلوكياً بهدف المسيرة الاجتماعية، فيستحضر هذا الموقف لاحقاً وبقِيَمَه تقييماً سلبياً، ويحدث إثارة في استجاباته الانفعالية. والأفراد الذين يستخدمون هذه الإستراتيجية عادة ما يعبرون عن انفعالاتهم السلبية أكثر من انفعالاتهم الإيجابية. (Gross & John, 2003)

وقد أضاف جرانفيسكي وكراج (Garnefski & Kraaij, 2006) العديد من الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال والتي يستخدمها الأفراد عند استجاباتهم للمواقف الضاغطة، وتمثل في الآتي:

أولاً: الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال التكيفية، وتشمل:

1. إعادة التركيز الإيجابي: وهي التفكير حول التجارب الإيجابية التي مر بها الفرد بدلاً من التفكير السلبي في الموقف الضاغط.
2. التخطيط: وهو التفكير بوضع الخطوات والإجراءات المناسبة التي يجب أن يتخذها الفرد من أجل التعامل بفاعلية مع الحدث السلبي.
3. إعادة التقييم الإيجابي: وهي تغيير طريقة تفكير الفرد فيما يتعلق بالمواقف الضاغطة، وإعطاء هذه الضغوط معنى إيجابياً من خلال تقديم تفسيرات إيجابية عن المواقف الضاغطة نفسياً من أجل خفض التوتر وتقليل تأثير الانفعالات السلبية ومحاولة التعلم من هذه الضغوط والاستفادة منها في تحقيق نمو الفرد الشخصي.
4. وضع الأمور في نصابها: هي رؤية الفرد للموقف من زوايا مختلفة؛ إذ يؤدي ذلك إلى التقليل من أهمية الموقف الضاغط وخطورته، ومقارنة الموقف الضاغط الذي يمر به الفرد حالياً بخبرات أخرى مر بها سابقاً أو مر بها الآخرون قد تكون أكثر خطورة.
5. التقبل: وهو أفكار الفرد التي تتعلق بتقبل الخبرات السلبية والتعايش معها. ويشير زهران (٢٠٠٥) إلى أن فهم الواقع وتقبله والتوافق معه ليس على طريقة المغلوب على أمره، وإنما بطريقة الفاهم للحياة المتبصر بالأمور؛ إذ إن تقبل الواقع يكون في حدود العقل والمنطق.

ثانياً: الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال غير التكيفية، وتمثل في الآتي:

1. لوم الذات: ويتمثل في اعتقاد الفرد بأنه يتحمل كامل المسؤولية وحده فيما يمر به من تجارب ومواقف ضاغطة.
2. لوم الآخرين: ويتمثل في اعتقاد الفرد بأن الآخرين هم المسؤولون وحدهم عما يمر به من خبرات ومواقف ضاغطة.
3. اجترار الأفكار السلبية: وهو تفكير الفرد تفكيراً متكرراً في الانفعالات والأفكار السلبية المرتبطة بالحدث والموقف الضاغط، وعلى الأسباب والآثار المترتبة على هذه الانفعالات.
4. التهويل: وهو أفكار الفرد التي تدور حول الخبرات والتجارب المفزعة التي مر بها، وتضخيم الموقف والمبالغة في خطورته وتصويره على أنه كارثة لا يمكن تحملها.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات التي تناولت الضغوط النفسية:

- أجرت صالح وكامرت ورومو (Saleh, Camart, & Romo, 2017) دراسة هدفت إلى التنبؤ بالضغوط النفسية لدى طلاب الجامعات الفرنسية. وتكونت عينة الدراسة من (٤٨٣) من طلبة الجامعة تتراوح أعمارهم ما بين (١٨ - ٢٤) عاماً، وأظهرت النتائج أن أهم مؤشرات الضغوط النفسية لدى

- الطلاب كانت على النحو الآتي: (٧٢,٩٪) يعانون من ضائقة نفسية، و(٨٦,٣٪) يعانون من القلق، و(٧٩,٣٪) يعانون من الاكتئاب، و(٥٧,٦٪) يعانون من تدني احترام الذات، و(٥٦,٧٪) كانوا أقل تفاؤلاً، و(٦٢,٧٪) كانوا أقل إحساساً بالكفاءة الذاتية.
- وأجرت السيد (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مصادر الضغوط النفسية لدى طالبات كلية التربية الرياضية للبنات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠٢) طالبة في جامعة الإسكندرية، وتوصلت أهم النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين مصادر الضغوط النفسية المتمثلة: (إدارة الكلية، والعلاقات الأسرية، وتقدير الذات، وطبيعة الدراسة بالكلية، والجوانب الصحية، والأعباء التدريسية، والضغوط الاقتصادية، والجوانب الاجتماعية) وبين التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية الرياضية.
  - وقام أبو ناهية (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى الكشف عن ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها لدى طلبة الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (١٦٩) طالباً جامعياً: (٩٥) فلسطينياً، و(٨٠) مصرياً. وأظهرت النتائج أن الطلبة المصريين أكثر ميلاً إلى استخدام أساليب التحليل والبحث عن المساعدة، في حين أن الطلبة الفلسطينيين أكثر ميلاً إلى استخدام إعادة التقييم الإيجابي، إضافة إلى أن العينتين يميلون لاستخدام أسلوب حل المشكلة بالدرجة نفسها، وأظهرت النتائج أيضاً أن الطلبة الفلسطينيين أكثر ميلاً إلى استخدام أسلوب التقبل والاستسلام والبحث عن الإنابة والتنفيس الانفعالي، في حين أن العينتين يميلون إلى استخدام أسلوب الإحجام المعرفي بالدرجة نفسها.
  - وهدفت دراسة الدوسري (٢٠١٦) إلى التعرف إلى الضغوط النفسية المدركة وأساليب التعامل معها لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات والمتأخرات دراسياً، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣١٠) طالبة في المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. وأظهرت النتائج أن أسلوب التحليل المنطقي كان أكثر أساليب التعامل في مواجهة الضغوط لدى الطالبات المتفوقات، يليه اللجوء إلى الله، ثم إعادة التفسير الإيجابي، ثم الحل المباشر للمشكلة، ثم التقبل، ثم طلب الدعم الاجتماعي، ثم الإنكار، وأخيراً التنفيس الانفعالي، في حين أن أسلوب اللجوء إلى الله كان أكثر أساليب التعامل مواجهة للضغوط لدى المتأخرات دراسياً، يليه التقبل، ثم إعادة التفسير الإيجابي، ثم التحليل المنطقي، ثم الحل المباشر للمشكلة، ثم طلب الدعم الاجتماعي، ثم الإنكار، وأخيراً التنفيس الانفعالي.
  - وهدفت دراسة أوبرين وآخرون (O'brien & et al, 2012) إلى التعرف إلى مستوى الضغوط وإستراتيجيات المواجهة الشائعة لدى الطلاب المساعدين للأطباء، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٦) من طلبة الجامعة في الولايات المتحدة، وأظهرت النتائج معاناة طلاب الجامعة من الضغوط النفسية، وعدم قدرتهم على التحكم في عادات الحياة وفي إدارة مشكلات الحياة ومعاناتهم من اضطراب الذات ولوم الذات، وأنهم أكثر استخداماً لأساليب المواجهة غير الفعالة.
  - وتناول كل من خزاعلة والغرايبة (٢٠١١) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الضغوط النفسية التي يتعرض لها طلبة جامعة القصيم إضافة إلى التعرف إلى مصادرها والمتغيرات التي تؤثر فيهم، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالب من كليات الجامعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب يعانون من مستوى مرتفع من الضغوط النفسية تتمثل بالضغوطات الاجتماعية والأكاديمية، وأشارت النتائج إلى أن العوامل الاجتماعية كانت من أهم مصادر الضغط النفسي التي تعرض لها الطلاب. وبينت النتائج أيضاً وجود فروق في مستوى الضغوط النفسية تبعاً للمستوى الدراسي وذلك في اتجاه الطلاب ذوي المستويات المنخفضة.
  - وهدفت دراسة بن شليقة (٢٠١١) إلى التعرف إلى مستويات شدة الضغط النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٢) من طلاب الصف الثالث ثانوي في الجزائر، وتوصلت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين مستويات شدة الضغط النفسي والتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثالثة الثانوية؛ إذ أثبتت النتائج أن (٦٦,٦٦%) من لديهم ضغط مرتفع لديهم تحصيل جيد؛ فالضغط أصبح ضغطاً إيجابياً.
  - وتناول شاه وآخرون (Shah et al, 2010) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى الضغط وشدته ومصادره لدى الطلاب الجامعيين في المدرسة الطبية الباكستانية، والعوامل المحددة للحالات التي تعاني الضغط، ومعرفة العلاقة بين الضغط النفسي والأداء الأكاديمي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب في السنة الثانية من المرحلة الجامعية، وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين الضغط والأداء الأكاديمي، وأن من أهم مصادر الضغط لدى الطلاب المخاوف النفسية والأكاديمية.
  - وقد تناول عبد الرشيد (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر الضغوط النفسية على أبعاد مفهوم الذات لدى عينة من طلاب جامعة المينا بمصر، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٢٥) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط النفسية ومفهوم الذات، وأن الضغوط النفسية تجعل الطالب أكثر لوماً لذاته.
- ثانياً: الدراسات التي تناولت الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال:
- أجرت عبد العزيز (٢٠١٩) دراسة بعنوان: "نموذج بنائي للعلاقات المتبادلة بين أحداث الحياة السلبية والإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وتقدير الذات والاكتئاب لدى المراهقين" وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٢٢) من طلاب المرحلة الثانوية بمنيا القمح في مصر، وأظهرت

- النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أحداث الحياة السلبية وبين الإستراتيجيات المعرفية التكيفية وتقدير الذات، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين أحداث الحياة السلبية وبين الإستراتيجيات المعرفية غير التكيفية لتنظيم الانفعال والاكتئاب.
- وقام اسليم (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى التفكير الإيجابي ومستوى التنظيم الانفعالي لدى عينة من خريجي الجامعة الفلسطينية والتعرف إلى الفروق في مستوى التنظيم الانفعالي تبعاً للمتغيرات التالية: الجنس، مستوى دخل الأسرة، الجامعة، المعدل التراكمي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٦٤) من خريجي الجامعة الفلسطينية، وأظهرت أهم النتائج أن هناك فروقاً في متوسط الدرجة الكلية للتنظيم الانفعالي يعزى للمعدل التراكمي لصالح الخريجين ذوي المعدلات الممتازة.
  - وقام أفتاده ومحمودي ونعيمي (Oftadehal, Mahmoodi & Nami, 2012) بدراسة هدفت إلى التنبؤ بالإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات والتي تشمل: (لوم الذات، لوم الآخرين، التهويل، إعادة التركيز الإيجابي، إعادة التقييم الإيجابي، القبول) في حدوث الاكتئاب والقلق لدى الطلاب الإيرانيين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٧٧) طالباً وطالبة في إيران، وأظهرت أهم النتائج أن لوم الآخرين كان أقوى مؤشر سلبي للاكتئاب والقلق الناجم عن الضغوط.
  - وأجرى عبد الهادي وأبو جدي (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية وجامعة عمان الأهلية والجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٣) من طلبة الجامعة، وأظهرت نتائج الدراسة أن إستراتيجية الأفكار الدينية احتلت المرتبة الأولى بوصفها أكثر الإستراتيجيات استخداماً من قبل طلبة الجامعات، تلتها إستراتيجية تحليل الانفعالات والمواقف، فالنمو وإعادة التشكيل، وأقل الإستراتيجيات استخداماً هي إستراتيجية التقليل من أهمية الموضوع.
  - وهدفت دراسة يعقوب (٢٠١١) إلى قياس مستوى التنظيم الانفعالي لدى الطلبة المتميزين والمتميزات في مدارس محافظة ديالى، والتعرف إلى الفروق بين الجنسين وفقاً لإستراتيجيتي إعادة التقييم المعرفي وكبت التعبير، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة من المتميزين، وأظهرت النتائج أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى جيد من التنظيم الانفعالي، وعدم وجود فروق بين الجنسين في تنظيم الانفعال، وقد فسر الباحث ذلك بأن أفراد العينة من المتميزين؛ إذ إن من خصائصهم الشخصية أنهم يملكون إستراتيجيات عدة للتعامل مع مواقفهم الانفعالية.
  - وأجرى سوبرامانيان ونيثياناندن (Subramanian & Nithyanandan, 2008) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أي مدى تتنبأ الصلابة والتفاؤل بأنواع إستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى المراهقين الذين واجهوا أحداث حياة سلبية. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٦٠) من الطلاب في الهند تراوح أعمارهم ما بين (١٧-١٩) سنة، والذين فشلوا في امتحانات الثانوية ومسجلين بجامعات خاصة لاستكمال دراستهم وواجهوا أحداث حياة سلبية وعانوا أعراض اكتئاب مدة معينة من الوقت، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط إيجابي بين الإستراتيجيات التكيفية: (التركيز الإيجابي، إعادة التقييم الإيجابي، وضع الأمور في نصابها) والصلابة والتفاؤل، ووجود ارتباط سلبي بين الإستراتيجيات غير التكيفية: (لوم الذات، الاجترار، التهويل) والصلابة والتفاؤل.
  - وإلى جانب ذلك هدفت دراسة كونيللي ودينني (Connelly & Denny, 2007) إلى الكشف عن مدى ارتباط القصور في تنظيم الانفعال بالألكسيثيما، وقد طبق مقياس تنظيم الانفعالات ومقياس الألكسيثيما ومقياس الضغوط النفسية، وتكونت عينة الدراسة من (٩٤) من طلاب الجامعة بوسط غرب الولايات المتحدة الأمريكية وطالباتها، وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين القصور في تنظيم الانفعال والألكسيثيما، وأن قصور التنظيم الانفعالي يرتبط بالضغوط النفسية.
- التعليق على الدراسات السابقة:**
- أوجه التشابه والاختلاف والتميز بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية: من العرض السابق للدراسات السابقة يتضح ما يلي:
    ١. اتفقت دراسة صالح وكامرت ورومو (Saleh, Camart, & Romo, 2017) وأوبرين وآخرون (O'brien & et al, 2012) وخزاعلة والغرابية (٢٠١١) على معاناة طلاب الجامعة من الضغوط النفسية الشديدة وعدم قدرتهم على مواجهتها.
    ٢. اختلفت الدراسات السابقة كدراسة: أبو ناهية (٢٠١٦) والدوسري (٢٠١٦) وعبد الهادي وأبو جدي (٢٠١٢) في أكثر الإستراتيجيات استخداماً لدى طلبة الجامعة في التعامل مع الضغوط، ويرجع ذلك إلى أن الدراسات السابقة اختلفت في تحديدها لأنواع إستراتيجيات تنظيم الانفعال وأساليب التعامل مع الضغوط.
    ٣. أظهرت نتائج دراسة السيد (٢٠١٧) وشاه وآخرون (Shah et al, 2010) أن الضغوط النفسية تؤثر سلباً في الأداء الأكاديمي لدى الطلاب، في حين أشارت نتائج دراسة بن شليقة (٢٠١١) إلى أن الضغوط النفسية لها تأثير إيجابي في التحصيل الدراسي، وهذا ما يؤكد أهمية الدراسة الحالية لمعرفة تأثير الضغوط في المستوى الدراسي.
    ٤. أثبتت الدراسات السابقة كدراسة: عبد العزيز (٢٠١٩) وسوبرامانيان ونيثياناندن (Subramanian & Nithyanandan, 2008) أن استخدام إستراتيجيات التنظيم الانفعال التكيفية لها علاقة إيجابية في مواجهة أحداث الحياة السلبية، وقد أشارت نتائج كونيللي ودينني (Connelly &

- (Denny,2007) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين قصور التنظيم الانفعالي والضغوط النفسية. وهذا ما يؤكد أهمية الدراسة الحالية في الكشف عن الإستراتيجيات التكيفية وغير التكيفية التي تستخدمها طالبات الجامعات المقبلات على التخرج في مواجهة الضغوط النفسية.
٥. اتفقت نتائج دراسة كل من الدوسري (٢٠١٦) وخزاعلة والغرابية (٢٠١١) على وجود فروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً في التعامل مع الضغوط النفسية.
٦. اتفقت الدراسات السابقة كدراسة كل من: إسلیم (٢٠١٧) ويعقوب (٢٠١٦) على أن إستراتيجيات تنظيم الانفعال التكيفية ترتبط ارتباطاً إيجابياً مع الطلبة المتفوقين والمتميزين.
٧. لا توجد -في حدود علم الباحثة- دراسة نفسية عربية تناولت الضغوط النفسية وعلاقتها بإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج، وهذا ما دفع الباحثة إلى القيام بهذه الدراسة الحالية.
- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:
    ١. صياغة فروض الدراسة وأهدافها وتحديدها.
    ٢. اختيار الأدوات المناسبة: كمقياس الضغوط النفسية لعبد الرشيد (٢٠٠١) ومقياس الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لجرانفيسكي وكراج (Garnefski & Kraaij, 2007) ترجمة عفانة (٢٠١٨).

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها:

- تتبنق مشكلة الدراسة من مواجهة طالبات الجامعات في مرحلة ما قبل التخرج العديد من الضغوط النفسية، وانطلاقاً من الخبرة العملية للباحثة بوصفها واحدة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وملاحظتها معاناة الطالبات المقبلات على التخرج من الضغوط النفسية؛ إذ قد يؤدي بهن إلى استخدام أساليب وإستراتيجيات تنظيم انفعال غير تكيفية لمواجهة هذه الضغوطات، وهذا ما يؤكد كل من وانج وسايدينو (Wang & Saudino, 2011) وأهمدي وآخرون (Ahmadi, et al, 2014) بأن الطلاب الذين يواجهون مستويات عالية من الضغوط غير قادرين على تنظيم انفعالهم، وتؤكد نتائج الدراسات أيضاً أن الطلاب عموماً يتسمون بضعف تنظيم انفعالهم ولا يمكنهم إدارة سلوكهم (Faleel, et al 2015): (Radeef, et al 2014؛ Teh, et al, 2015).
- وفي المقابل فقد أشارت نتائج الدراسات إلى أن نجاح الطلاب في تنظيم انفعالهم يرتبط بالتحصيل الدراسي المرتفع والتعامل الفعال مع الأحداث السلبية للحياة (Aldoa & Nolen, 2010؛ Houghton & et al, 2011؛ عبد الحميد، ٢٠١٨).
- ومن هنا ظهرت مشكلة الدراسة، وهذا ما دفع الباحثة إلى التعرف إلى الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال التي تستخدمها طالبات الجامعات المقبلات على التخرج لمواجهة الضغوط النفسية.
- وتتبلور مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة الآتية:
١. هل توجد علاقة بين الضغوط النفسية وبين أبعاد الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال التكيفية: (إعادة التركيز الإيجابي- والتركيز على الخطط- وإعادة التقييم الإيجابي- ووضع الأمور في نصابها- والتقبل) لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج؟
  ٢. هل توجد علاقة بين الضغوط النفسية وبين أبعاد الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال غير التكيفية: (لوم الذات- ولوم الآخرين- واجترار الأفكار السلبية- والتهويل) لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج؟
  ٣. هل توجد فروق بين الطالبات المتفوقات دراسياً وبين الطالبات المتأخرات دراسياً في أبعاد الضغوط النفسية؟
  ٤. هل توجد فروق بين الطالبات المتفوقات دراسياً وبين الطالبات المتأخرات دراسياً في أبعاد الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال؟

#### فروض الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسات السابقة ومشكلة الدراسة الحالية يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو الآتي:

١. توجد علاقة عكسية سالبة بين الضغوط النفسية وبين أبعاد إستراتيجيات التنظيم الانفعالي التكيفية: (إعادة التركيز الإيجابي- والتركيز على الخطط- وإعادة التقييم الإيجابي- ووضع الأمور في نصابها- والتقبل) لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج.
٢. توجد علاقة طردية موجبة بين الضغوط النفسية وبين أبعاد إستراتيجيات التنظيم الانفعالي غير التكيفية: (لوم الذات- ولوم الآخرين- واجترار الأفكار السلبية - والتهويل) لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج.
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المتفوقات دراسياً وبين الطالبات المتأخرات دراسياً في أبعاد الضغوط النفسية في اتجاه الطالبات المتأخرات دراسياً.
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المتفوقات دراسياً وبين الطالبات المتأخرات دراسياً في أبعاد الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال.

## أهداف الدراسة:

1. التعرف إلى العلاقة بين الضغوط النفسية وبين أبعاد الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال التكيفية: (إعادة التركيز الإيجابي- والتركيز على الخطط- وإعادة التقييم الإيجابي- ووضع الأمور في نصابها- والتقبل) لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج.
2. التعرف إلى العلاقة بين الضغوط النفسية وبين أبعاد الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال غير التكيفية: (لوم الذات- ولوم الآخرين- واجترار الأفكار السلبية- والتهويل) لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج.
3. التعرف إلى الفروق بين الطالبات المتفوقات دراسياً وبين الطالبات المتأخرات دراسياً في أبعاد الضغوط النفسية.
4. التعرف إلى الفروق بين الطالبات المتفوقات دراسياً وبين الطالبات المتأخرات دراسياً في أبعاد الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال.

## أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في جانبين: جانب نظري، وجانب تطبيقي، وذلك على النحو التالي:

## الأهمية النظرية:

1. طبيعة العينة، وهي فئة طالبات الجامعات المقبلات على التخرج؛ إذ تعد هذه المرحلة انتقالية ما بين الدراسة الجامعية والمرحلة المهنية، وتواجه الطالبات في هذه المرحلة العديد من الضغوط النفسية والقلق من عدم وجود فرصة العمل المناسب بعد التخرج.
2. أهمية الموضوع الذي تناولته الدراسة؛ إذ لا توجد دراسة سعودية -حسب علم الباحثة- تحاول التعرف إلى معاناة الطالبات المقبلات على التخرج من ضغوط نفسية وعلاقتها بالإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، وهذا ما يجعل الدراسة الحالية من الدراسات الرائدة في هذا المجال، وتمثل إضافة للتراث السيكلوجي.

## الأهمية التطبيقية:

1. إمكانية استفادة الباحثين والعاملين في مجال الإرشاد الأكاديمي في الجامعات من هذه الدراسة وتوصياتها عبر تزويدهم بأهم الضغوطات التي تواجهها الطالبات المقبلات على التخرج، وكذلك أهم الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال غير التكيفية التي تستخدمها الطالبات لمواجهة هذه الضغوط؛ وذلك لتوجيه الطالبات وإرشادهن لتجنبها.
2. إمكانية استفادة الباحثين من هذه الدراسة في تصميم برامج إرشادية تساعد طالبات الجامعات المقبلات على التخرج على تنظيم انفعالهن والتخفيف من وطأة الضغوط التي يعانينها، وتدريبهن على توظيف إستراتيجيات تنظيم الانفعال التكيفية في مواجهة الضغوط النفسية، وهذا ما يقين من العديد من المشكلات النفسية.

## حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- أولاً: الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة على الضغوط النفسية وعلاقتها بالإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج في منطقة الرياض.
- ثانياً: الحدود المكانية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في مدينة الرياض.
- ثالثاً: الحدود الزمنية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٣٩-١٤٤٠).
- رابعاً: الحدود البشرية: طبقت الدراسة على طالبات السنة الرابعة من المرحلة الجامعية.

## مصطلحات الدراسة:

## الضغوط النفسية: Psychological Stresses

يعرف يوسف (٢٠٠٧، ١٣) الضغوط النفسية بأنها: "الحالة التي يدركها الكائن الذي يتعرض لأحداث أو ظروف معينة بأنها غير مريحة أو مزعجة أو على الأقل تحتاج إلى نوع من التكيف أو إعادة التكيف، وإن استمرارها قد يؤدي إلى آثار سلبية: كالمرض والاضطراب وسوء التوافق".

وتعرف الباحثة الضغوط النفسية إجرائياً بأنها: المواقف أو الأحداث التي تواجه الطالبة وتشكل تهديداً لبعض أهدافها والتي قد تؤثر سلباً في درجة توافقها النفسي والاجتماعي، وقد تكون هذه الضغوط: أسرية، أو اقتصادية، أو دراسية، أو المستقبل، أو أوقات الفراغ، وتمثل بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الضغوط النفسية وأبعاده الذي أعده عبد الرشيد (٢٠٠١).

**Cognitive Strategies of Emotional Regulation: الانفعال**

يعرف جراتز ورومير (Gratz & Roemer, 2004, p.41) الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال بأنها: "القدرة على إدراك الانفعالات وفهمها وقبولها، والقدرة على ضبط السلوكيات الاندفاعية والتعامل وفقًا للأهداف المرجوة عند المرور بتجارب الانفعالات السلبية، والقدرة على استخدام الإستراتيجيات المناسبة لتنظيم انفعال بمرونة في الموقف، وتحقيق الأهداف الفردية ومتطلبات الموقف".

وتعرف الباحثة الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال إجرائيًا بأنها: القدرة على التعبير عن الانفعالات، وتتضمن إستراتيجيات تنظيم الانفعال التكيفية، وتشمل: (إعادة التركيز الإيجابي، وإعادة التركيز على التخطيط، وإعادة التقييم الإيجابي، ووضع الأمور في نصابها، والتقبل) وتتضمن أيضًا إستراتيجيات تنظيم الانفعال غير التكيفية، وتشمل: (لوم الذات، ولوم الآخرين، واجترار الأفكار السلبية، والتحويل). ويحدد إجرائيًا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لجرافنسكي وكراج (٢٠٠٧).

**Students who are going to graduate: الخريج**

تعرف الباحثة طالبات الجامعات المقبلات على التخرج إجرائيًا: بأنهن الطالبات اللاتي يدرسن في السنة الرابعة من الفصل الدراسي الأول والمتوقع تخرجهن في الفصل الدراسي الثاني من عام (١٤٣٩-١٤٤٠) في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود وجامعة الأميرة نورة، ويمثلن المجتمع والعينة التي تجرى عليها الدراسة واللتي سوف يطبق عليهن مقياس الضغوط النفسية ومقياس الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال.

**منهجية الدراسة وإجراءاتها:**

أولاً: منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن الذي يعتمد على دراسة الظاهرة وتحليلها والتعبير عنها كميًا وكثافيًا. ثانيًا: مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الجامعات المقبلات على التخرج في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لمرحلة البكالوريوس في مدينة الرياض والمتوقع تخرجهن في الفصل الدراسي الثاني من عام (١٤٣٩-١٤٤٠) والبالغ عددهن (١٣٠١٩) حسب إحصائيات عمادة القبول والتسجيل في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود وجامعة الأميرة نورة.

**ثالثًا: عينة الدراسة:**

- عينة الدراسة الاستطلاعية: تكونت من (٦٠) طالبة مقبلة على التخرج من طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في مرحلة البكالوريوس في مدينة الرياض؛ وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الضغوط النفسية ومقياس الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال.
- عينة الدراسة الأساسية: تكونت من (٢٤٢) طالبة مقبلة على التخرج من طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في مرحلة البكالوريوس في مدينة الرياض، تراوحت أعمارهن ما بين (٢١-٢٥) عامًا، وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية من طالبات الجامعات المقبلات على التخرج.

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية والأساسية للطالبات المتوقع تخرجهن في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (١٤٣٩-١٤٤٠).

**وتوزيعهن على حسب الجامعة**

الجامعة	عدد الطالبات المقبلات على التخرج	العدد الكلي لعينة الدراسة الاستطلاعية	العدد الكلي لعينة الدراسة الأساسية
الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٥٨٩٦	٢٠	١٠١
الملك سعود	٢٠٨٢	٢٠	٤١
الأميرة نورة بنت عبد الرحمن	٥٠٤١	٢٠	١٠٠
العدد الكلي للطالبات المقبلات على التخرج	١٣٠١٩	٦٠	٢٤٢

**أدوات الدراسة وإجراءاتها:**

لتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدمت الباحثة الأدوات الآتية:

أولاً: مقياس الضغوط النفسية لطلاب الجامعة إعداد عبد الرشيد (٢٠٠١):

صمم عبد الرشيد مقياس الضغوط النفسية في عام (٢٠٠١) لقياس بعض أبعاد الضغوط النفسية لدى طلاب جامعة المينا. ويتكون المقياس من (٣١) عبارة تندرج تحت خمسة أبعاد مختلفة للضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة، وقد وُضِعَ أمام كل فقرة من فقرات المقياس مقياس متدرج من ثلاث درجات حسب أسلوب ليكرت، وهي على النحو التالي: (يحدث دائمًا = ٣، يحدث أحيانًا = ٢، لا يحدث = ١)، وبذلك تكون أعلى درجة هي (٩٣) وهي تدل على ارتفاع الضغوط، في حين كانت أقل درجة هي (٣١) وهي تدل على عدم وجود ضغوط.

جدول (٢): أبعاد مقياس الضغوط النفسية وأرقام العبارات وعددها

الأبعاد	ما يقيسه البعد	أرقام العبارات	عدد العبارات	مجموع العبارات
١	ضغوط أسرية	٢٩، ٢٨، ٢٤، ٢٠، ١٦، ٥، ٤، ١	٨	٣١
٢	ضغوط اقتصادية	٢٧، ٢٦، ٢٣، ١٧	٤	
٣	ضغوط دراسية	١٥، ١٤، ١٢، ١٠، ٩، ٧، ٣	٧	
٤	ضغوط المستقبل	٣١، ٣٠، ٢٥، ٢١، ١٨، ١٣، ٨، ٦، ٢	٩	
٥	ضغوط أوقات الفراغ	٢٢، ١٩، ١١	٣	

ثبات المقياس وصدقه:

قام عبد الرشيد بحساب معاملات ثبات الأبعاد المختلفة للمقياس والدرجة الكلية للمقياس وذلك عن طريق إعادة التطبيق بعد مدة فاصلة مقدارها (٤) أسابيع بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني على عينة مقدارها (١٢٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقتين الثانية والرابعة في كليات الجامعة، وتراوحت معاملات الثبات ما بين (٠,٤٦) و (٠,٧٣) وحُسب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية فكان مقدار معامل الثبات: (٠,٧) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بثبات عالٍ. وحُسب أيضًا صدق الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس، وقد تراوحت معاملات الصدق ما بين: (٠,٥٢) و (٠,٧٩) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدل على قوة أبعاد المقياس وتماسكها.

الخصائص السيكومترية لمقياس الضغوط النفسية في الدراسة الحالية:

قامت الباحثة بتعديل (٤) عبارات على مقياس الضغوط النفسية؛ ليتناسب مع عينة طالبات الجامعة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣): تعديل على بعض عبارات مقياس الضغوط النفسية لعبد الرشيد (٢٠٠١)

رقم العبارة	المقياس قبل التعديل	المقياس بعد التعديل
٥	أشعر برفض عائلي لي.	يتعامل والداي مع أخطائي وتقصيري بقسوة وشدة.
١٧	أجد صعوبة في الوفاء بالالتزامات المالية	أجد صعوبة في توفير المتطلبات الجامعية.
١٨	يقلقي التفكير الكثير في المستقبل.	أخشى على مستقبلي الوظيفي.
٢٩	لا يوجد توافق بيني وبين والدي.	يشغلني كثرة التفكير في الزواج.

تُحقّق من الخصائص السيكومترية لمقياس الضغوط النفسية عبر حساب معامل ارتباط بيرسون والصدق التمييزي ومعامل ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وذلك على النحو التالي:

صدق الاتساق الداخلي لمقياس الضغوط النفسية:

تأكدت الباحثة من صدق الاتساق الداخلي لمقياس الضغوط النفسية باستخدام معامل الارتباط بيرسون وذلك بتطبيقه على عينة مكونة من (٦٠) طالبة، فقد حُسب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وتوضح ذلك الجداول التالية:

جدول (٤): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات أبعاد مقياس الضغوط النفسية بالدرجة الكلية لكل بُعد من الأبعاد (ن = ٦٠)

ضغوط أسرية		ضغوط اقتصادية		ضغوط دراسية		ضغوط المستقبل		ضغوط أوقات الفراغ	
الفترة	معامل الارتباط	الفترة	معامل الارتباط	الفترة	معامل الارتباط	الفترة	معامل الارتباط	الفترة	معامل الارتباط
١	**٠,٦١٠	١٧	**٠,٧٢٥	٣	**٠,٤٣٥	٢	**٠,٦٧٣	١١	**٠,٧٥٤
٤	**٠,٦٣٦	٢٣	**٠,٧٤٣	٧	**٠,٦١٣	٦	**٠,٥٣٠	١٩	**٠,٦٥٤
٥	**٠,٦٢٧	٢٦	**٠,٦٦٧	٩	**٠,٥٩٤	٨	**٠,٦٥٣	٢٢	**٠,٧٨٧
١٦	**٠,٦١٩	٢٧	**٠,٦٧٥	١٠	**٠,٦٨٦	١٣	**٠,٦٦٦	-	-
٢٠	**٠,٥١٨	-	-	١٢	**٠,٦٢٤	١٨	**٠,٧٠٩	-	-
٢٤	**٠,٧٠٨	-	-	١٤	**٠,٥٠٢	٢١	**٠,٦٣٧	-	-
٢٨	**٠,٤٤٩	-	-	١٥	**٠,٤٦٨	٢٥	**٠,٥٤٥	-	-
٢٩	**٠,٤١٠	-	-	-	-	٣٠	**٠,٥٩٥	-	-
-	-	-	-	-	-	٣١	**٠,٤٨٤	-	-

\*\* دال عند مستوى ٠,٠١

جدول (٥): معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد مقياس الضغوط النفسية بالدرجة الكلية للمقياس (ن = ٦٠)

المعامل الارتباط	البُعد
**٠,٧٢٩	ضغوط أسرية
**٠,٦٠٧	ضغوط اقتصادية
**٠,٧٤٠	ضغوط دراسية
**٠,٧٧٧	ضغوط المستقبل
**٠,٦٩٧	ضغوط أوقات الفراغ

\*\* دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال الجدولين (٤) و(٥) أن جميع العبارات والأبعاد لمقياس الضغوط النفسية دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ إذ تراوحت معاملات الارتباط لأبعاد المقياس ما بين (٠,٦٠٧، ٠,٧٧٧)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع صدق معاملات الاتساق الداخلي، وهذا ما يمكن الوثوق بها في تطبيق مقياس الضغوط النفسية.

صدق المقارنة الطرفية لمقياس الضغوط النفسية:

استُخدم أسلوب المقارنة الطرفية للتعرف إلى الصدق التمييزي لمقياس الضغوط النفسية؛ إذ أخذت الباحثة (٠,٣٣) من درجات الطالبات أعلى التوزيع و(٠,٣٣) من درجات الطالبات أدنى التوزيع، ثم حُسبت الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي المجموعتين، وبما أن العدد الكلي للعينة في الدراسة الاستطلاعية يساوي (٦٠) طالبة، فقد ضرب هذا العدد في القيمة (٠,٣٣)، فوجد أنه يساوي (١٩,٨)، واختارت الباحثة (٢٠) طالبة من المجموعة ذات الدرجات العليا و(٢٠) طالبة من المجموعة ذات الدرجات الدنيا، وحُسيب بعد ذلك المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة، ثم حُسبت قيمة "Z" لاختبار دلالة الفرق بينهما، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٦): نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) بين المجموعات العليا والمجموعات الدنيا في درجات الطالبات لعينة الدراسة الاستطلاعية على مقياس

الضغوط النفسية (ن = ٦٠)

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "Z"	الدلالة الإحصائية
المجموعات أعلى التوزيع (٣٣)	٢٠	٨١,٥	٥,٧١	٥,٤٣١-	٠,٠٠١
المجموعات أدنى التوزيع (٣٣)	٢٠	٦١,٦	٤,٩٤		

يتضح من خلال الجدول (٦) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات في المجموعة العليا والطالبات في المجموعة الدنيا على مقياس الضغوط النفسية وذلك لصالح الطالبات في المجموعة العليا بمتوسط درجات (٨١,٥) مقابل (٦١,٦) للطالبات في المجموعة الدنيا، وبناء على ذلك فإن المقياس يعد صادقاً على عينة الدراسة الحالية؛ لأنه استطاع أن يميز بين أفراد العينة.

ثبات مقياس الضغوط النفسية:

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس الضغوط النفسية باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٧): معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الضغوط النفسية (ن = ٦٠)

الرقم	المحور	معامل الثبات
١	ضغوط أسرية	٠,٧٣٦
٢	ضغوط اقتصادية	٠,٧٩١
٣	ضغوط دراسية	٠,٨٢١
٤	ضغوط المستقبل	٠,٧٨٦
٥	ضغوط أوقات الفراغ	٠,٧٦٦
	الثبات الكلي للمقياس	٠,٨٥٧

يوضح الجدول (٧) أن مقياس الضغوط النفسية يتمتع بثبات مقبول إحصائياً؛ إذ بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٨٥٧)، والتجزئة النصفية بعد تصحيحه عن طريق معامل جتمان (٠,٧٨٨)، وهي معاملات ثبات مرتفعة، وتراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (٠,٧٣٦، ٠,٨٢١) بمعامل ألفا كرونباخ وتراوحت ما بين (٠,٧٩٣، ٠,٧١٩) بالتجزئة النصفية، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثانياً: مقياس إستراتيجيات تنظيم الانفعال لجرانفيسكي وكراج (Garnefski & Kraaij, 2007) ترجمة عفانة (٢٠١٨):

قام جرانفيسكي وكراج بإعداد مقياس الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في عام (٢٠٠٧)، وقد تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٦) عبارة، تحتوي على تسعة أبعاد فرعية تمثل الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال. وقد وُضع أمام كل عبارة من عبارات المقياس مقياس متدرج من أربع درجات حسب أسلوب ليكرت للخيارات: (لا تنطبق أبداً، تنطبق بدرجة بسيطة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة كبيرة). وعلى المفحوص أن يحدد مدى انطباق كل عبارة عليه بوضع علامة (-) أمام العبارة التي تنطبق عليه.

جدول (٨): توزيع أبعاد مقياس الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وأرقامها

مجموع العبارات	أرقام العبارات	إستراتيجيات تنظيم الانفعال التكوينية	أرقام العبارات	إستراتيجيات تنظيم الانفعال غير التكوينية
٣٦	٢٢، ٣١، ١٣، ٤	إعادة التركيز الإيجابي	٢٨، ١٩، ١٠، ١	لوم الذات
	٣٢، ٢٣، ١٤، ٥	التركيز على الخطط	٣٦، ٢٧، ١٨، ٩	لوم الآخرين
	٣٣، ٢٤، ١٥، ٦	إعادة التقييم الإيجابي	٣٠، ٢١، ١٢، ٣	اجترار الأفكار السلبية
	٣٤، ٢٥، ١٦، ٧	وضع الأمور في نصابها	٣٥، ٢٦، ١٧، ٨	التحويل
	٢٩، ٢٠، ١١، ٢	التقبل	-	-

صدق المقياس وثباته:

استخدم عفانة في عام (٢٠١٨) مقياس التنظيم الانفعالي، وقام بترجمة المقياس وتقنينه على طلبة الجامعات الفلسطينية، وقد تحقق عفانة من صدق الاتساق الداخلي للمقياس وذلك بتطبيق المقياس على عينة عشوائية، وحُسب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للاستبانة. وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين: (٠,٣٩٠) و(٠,٨٦٢)، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) و (٠,٠٥)، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة صدق عالية. وحُسب أيضًا ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية وتراوحت معاملات الارتباط ما بين: (٠,٤٧٣) و (٠,٧٩٢) وحُسب أيضًا ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وتراوحت المعاملات ما بين (٠,٣١٩) و(٠,٧٨٩) وهي قيم ثبات عالية.

الخصائص السيكومترية لمقياس الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في الدراسة الحالية:

تُحَقَّق من الخصائص السيكومترية لمقياس الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال عبر حساب معامل ارتباط بيرسون والصدق التمييزي ومعامل ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وذلك على النحو التالي:

صدق الاتساق الداخلي لمقياس الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال:

تأكدت الباحثة من صدق الاتساق الداخلي لمقياس الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال باستخدام معامل الارتباط بيرسون، وذلك بتطبيقه على عينة مكونة من (٦٠) طالبة؛ إذ حُسب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وهذا ما توضحه الجداول التالية:

جدول (٩): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات أبعاد مقياس تنظيم الانفعال بالدرجة الكلية لكل بُعد من الأبعاد (ن = ٦٠)

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
لوم الذات	١	لوم الآخرين	٩	الاجترار	٣
١٠	**٠,٥٩١	١٨	**٠,٧١٤	١٢	**٠,٦١٠
١٩	**٠,٤٧٤	٢٧	**٠,٥٠٩	٢١	**٠,٦٠٩
٢٨	**٠,٦٦٤	٣٦	**٠,٧٢٨	٣٠	**٠,٥٩٧
٣	**٠,٦٤٦	٢	**٠,٥٧٤	٥	**٠,٥٥٣
١٢	**٠,٦١٠	١١	**٠,٤٥٣	١٤	**٠,٧٠٢
٢١	**٠,٦٠٩	٢٠	**٠,٥٩٢	٢٣	**٠,٦١٥
٣٠	**٠,٥٩٧	٢٩	**٠,٥٨٣	٣٢	**٠,٥٧٧
٥	**٠,٥٥٣	٦	**٠,٥٧٦	١٤	**٠,٧٠٢
١٤	**٠,٧٠٢	١٥	**٠,٦٥٩	٢٣	**٠,٦١٥
٢٣	**٠,٦١٥	٢٤	**٠,٦٢٤	٣٢	**٠,٥٧٧
٣٢	**٠,٥٧٧	٣٣	**٠,٦٦٨		

\*\* دال عند مستوى ٠,٠١

جدول (١٠): معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد مقياس التنظيم الانفعالي بالدرجة الكلية للمقياس (ن = ٦٠)

معامل الارتباط	أبعاد الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال التكيفية	معامل الارتباط	أبعاد الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال غير التكيفية
**٠,٧٩٤	إعادة التركيز الإيجابي	**٠,٥٨٠	لوم الذات
**٠,٧٠٥	التركيز على الخطط	**٠,٥٩٢	لوم الآخرين
**٠,٦٥٩	إعادة التقييم الإيجابي	**٠,٥٥٠	التحويل
**٠,٦١٣	وضع الأمور في نصابها	**٠,٦٥٧	الاجترار
**٠,٧٩٥	التقبل	-	-

\*\* دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال الجدولين (٩) و(١٠) أن جميع العبارات والأبعاد لمقياس تنظيم الانفعال دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ إذ تراوحت معاملات الارتباط لأبعاد المقياس ما بين (٠,٥٥٠، ٠,٧٩٥)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات صدق الاتساق الداخلي، وهذا ما يمكن الوثوق بها في تطبيق مقياس الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال.

صدق المقارنة الطرفية لمقياس الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال:

استُخدم أسلوب المقارنة الطرفية للتعرف إلى الصدق التمييزي لمقياس التنظيم الانفعالي؛ إذ أخذت الباحثة (٣٣,٠٪) من درجات الطالبات أعلى التوزيع و(٣٣,٠٪) من درجات الطالبات أدنى التوزيع، ثم حُسبت الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي المجموعتين، وبما أن العدد الكلي لعينة الدراسة الاستطلاعية يساوي (٦٠) طالبة، فقد ضرب هذا العدد في القيمة (٠,٣٣) فوجد أنه يساوي (١٩,٨)، واختارت الباحثة (٢٠) طالبة من المجموعة ذات

الدرجات العليا و(٢٠) طالبة من المجموعة ذات الدرجات الدنيا، وحُسِبَ بعد ذلك المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة، ثم حُسِبَت قيمة "Z" لاختبار دلالة الفرق بينهما، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (١١): نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) بين المجموعات العليا والمجموعات الدنيا في درجات الطالبات لعينة الدراسة الاستطلاعية على مقياس تنظيم الانفعال (ن = ٦٠)

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "Z"	الدلالة الإحصائية
(٨٣٪) أعلى التوزيع	٢٠	١١٣,٣	٤,٥	٥,٤٢١٠	٠,٠٠١
(٨٣٪) أدنى التوزيع	٢٠	٩٠,٦	٦,٨		

تضح من خلال الجدول (١١) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات في المجموعة العليا والطالبات في المجموعة الدنيا على مقياس الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وذلك لصالح الطالبات في المجموعة العليا بمتوسط درجات (١١٣,٣) مقابل (٩٠,٦) للطالبات في المجموعة الدنيا، وبناء على ذلك فإن المقياس صادق على عينة الدراسة الحالية؛ لأنه استطاع أن يميز بين أفراد العينة. ثبات مقياس الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال:

قامت الباحثة بقياس ثبات مقياس تنظيم الانفعال باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (١٢): معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لقياس ثبات مقياس تنظيم الانفعال (ن = ٦٠)

الرقم	المحور	معامل الثبات	
		ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (جتمان)
١	لوم الذات	٠,٧٦٩	٠,٧٢٨
٢	لوم الآخرين	٠,٧٧١	٠,٧٩٥
٣	التحويل	٠,٨٧٥	٠,٧٨٤
٤	اجترار الأفكار السلبية	٠,٧٨١	٠,٧١٥
٥	إعادة التركيز الإيجابي	٠,٨٠٧	٠,٧٥٨
٦	التركيز على الخطط	٠,٧٤٨	٠,٧٨٠
٧	إعادة التقييم الإيجابي	٠,٧٨٨	٠,٧٧٦
٨	وضع الأمور في نصابها	٠,٧٦٧	٠,٧٩٩
٩	التقبل	٠,٨٣٥	٠,٧٣٣
	الثبات الكلي للمقياس	٠,٨٤٠	٠,٧٩٧

يوضح الجدول (١٢) أن مقياس الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال يتمتع بثبات مقبول إحصائياً؛ إذ بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٨٤٠)، والتجزئة النصفية بعد تصحيحه عن طريق معامل جتمان (٠,٧٩٧)، وهي درجات ثبات عالية، وتراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (٠,٧٤٨)، بمعامل ألفا كرونباخ، وتراوحت ما بين (٠,٧١٥)، بالتجزئة النصفية، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

#### الأساليب الإحصائية:

استُعين ببرنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في إجراء المعالجات الإحصائية الآتية:

١. معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، وكذلك للتعرف إلى العلاقة الارتباطية بين الضغوط النفسية والإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج في مدينة الرياض.
٢. اختبار مان ويتني للتعرف إلى الصدق التمييزي لمقياسي الدراسة.
٣. معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة.
٤. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف إلى الفروق بين الطالبات المتفوقات دراسياً والمتأخرات دراسياً في الضغوط النفسية وفي الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال.

نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها:

الفرض الأول: لاختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على أنه: "توجد علاقة عكسية سالبة بين الضغوط النفسية وبين أبعاد إستراتيجيات تنظيم الانفعال التكيفية: (إعادة التركيز الإيجابي، والتركيز على الخطط، وإعادة التقييم الإيجابي، ووضع الأمور في نصابها، والتقبل) لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج"؛ استُخدم معامل ارتباط بيرسون وذلك على النحو الآتي:

جدول (١٣): نتائج معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الضغوط النفسية و أبعاد إستراتيجيات التنظيم الانفعالي التكيفية لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج

م	إستراتيجيات تنظيم الانفعالات التكيفية	الدرجة الكلية للضغوط النفسية
١	إعادة التركيز الإيجابي	**،٣٣٢-
٢	التركيز على الخطط	**،٣٩٦-
٣	إعادة التقييم الإيجابي	**،٣٣٥-
٤	وضع الأمور في نصابها	**،٣٧٩-
٥	التقبل	٠،٠٣٠

\*\* دال عند مستوى (٠،٠١)

يتضح من خلال الجدول (١٣) تحقق صحة الفرض الأول المتعلق بوجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١) بين الضغوط النفسية وكل من (إعادة التركيز الإيجابي، والتركيز على الخطط، وإعادة التقييم الإيجابي، ووضع الأمور في نصابها) لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج؛ إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون لتلك الأبعاد على التوالي (-٠،٣٣٢، -٠،٣٩٦، -٠،٣٣٥، -٠،٣٧٩).

وتُشير النتيجة السابقة إلى أن زيادة مستوى الضغوط النفسية يحد من قدرة الطالبات على (إعادة التركيز الإيجابي، والتركيز على الخطط، وإعادة التقييم الإيجابي، ووضع الأمور في نصابها). وترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية؛ لأن الطالبة المقبلت على التخرج ولديها ضغوط نفسية مرتفعة لا تستطيع مواجهتها بطريقة جيدة، فهي غير قادرة على التعامل مع هذه الضغوط بفاعلية وإيجابية لعدم معرفتها وقلة خبرتها بالأساليب التكيفية والملائمة لمواجهة هذه الضغوط. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كيباليت (Kepalaite, 2013) وهو أن الطالبات أقل خبرة من الطلاب في التعامل مع الضغوط.

فالطالبة المقبلت على التخرج والتي تعاني من الضغوط النفسية غير قادرة على إعادة التركيز الإيجابي والتي تتمثل في التركيز حول الخبرات الناجحة والسعيدة التي مرت بها سابقاً، فمحور تفكيرها يتركز حول سلبية الموقف الضاغط، ويصعب عليها التركيز على التخطيط من خلال وضع الخطوات الصحيحة والإجراءات المناسبة لكيفية التعامل الإيجابي مع الضغوط التي تواجهها، ولا تستطيع أيضاً إعادة التقييم الإيجابي؛ إذ يصعب عليها أن تتعلم من هذه الضغوط وأن تجعل لها معنى إيجابياً لخفض القلق لديها، وأن تستفيد من هذه الضغوطات في تحقيق نموها الشخصي، وأيضاً لا تضع الأمور في نصابها والنظر لهذه الضغوط من زوايا مختلفة، فهي لا تقارن المواقف الضاغطة التي تمر بها حالياً بمواقف سابقة مرت بها أو مر بها الآخرون أكثر ضغطاً وتهديداً واستطاعوا أن يتغلبوا عليها، وهذا ما يساعدها على التقليل من أهمية الموقف الضاغط التي تمر به. ويتفق ذلك ما أشار إليه جرانفيسكي وكراج (Garnefski & Kraaij, 2006) في نظريتهما، وهذا يعني حاجة طالبات الجامعات المقبلات على التخرج إلى التدريب على مهارات إستراتيجية التركيز المسبق وهي ما أشار إليها جروس في نظريته لتنظيم انفعالاتهن (كإعادة التركيز الإيجابي، والتركيز على الخطط، وإعادة التقييم الإيجابي، ووضع الأمور في نصابها).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه أهدي وآخرون (Ahmadi, et al, 2014) بأن الطلاب غير قادرين على تنظيم انفعالاتهم تنظيمًا جيدًا عند مواجهة مستويات عالية من الضغط الأكاديمي.

وبينت النتائج أيضاً في الجدول (١٣) أن الفرض لم يتحقق تحقّقاً جزئياً؛ إذ أظهرت النتائج أنه لا توجد هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية وإستراتيجية (التقبل) لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج؛ إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (٠،٠٣٠)، وهو معامل ارتباط غير دال إحصائياً. وربما يعود عدم تأثير الضغوط النفسية في إستراتيجية التنظيم الانفعالي المتمثلة في (التقبل) لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج إلى أن مفهوم التقبل على الرغم من أنه يعد من الإستراتيجيات التكيفية فهو يعدّ من الإستراتيجيات ذات الفاعلية الضعيفة، ومعنى ذلك: أن الطالبة لا تستطيع فعل شيء لمواجهة الضغوط النفسية، وإنما تتقبلها وتحاول أن تتعايش معها، وهذا قد يحمل في طياته الاستسلام للواقع. وهذا ما أشار إليه كل من زهران (٢٠٠٥) وجرانفيسكي وكراج (Garnefski & Kraaij, 2006) فالتقبل قد يكون فهم الواقع وتقبله والتوافق معه بطريقة الفاهم للحياة المتبصر بالأمور، وقد يكون التقبل الاستسلام السلبي للخبرات السلبية؛ إذ يعد أسلوب توافق سلبي يرتبط مع نتائج سيئة.

الفرض الثاني: لاختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه: توجد علاقة طردية موجبة بين الضغوط النفسية وبين أبعاد إستراتيجيات تنظيم الانفعال غير التكيفية: (لوم الذات، ولوم الآخرين، والتهويل، واجترار الأفكار السلبية) لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج؛ استُخدم معامل ارتباط بيرسون وذلك على النحو الآتي:

جدول (١٤): نتائج معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الضغوط النفسية و أبعاد إستراتيجيات التنظيم الانفعالي غير التكيفية لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج

م	إستراتيجيات تنظيم الانفعالي غير التكيفية	الدرجة الكلية للضغوط النفسية
١	لوم الذات	**،٣١٦
٢	لوم الآخرين	**،٣٣٥
٣	التهويل	**،٤٠٠
٤	اجترار الأفكار السلبية	**،٣٦٤

\*\* دال عند مستوى (٠،٠١)

يتضح من خلال الجدول (١٤) تحقق صحة الفرض الثاني المتعلق بوجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الضغوط النفسية وكل من (لوم الذات، ولوم الآخرين، والتهويل، واجترار الأفكار السلبية) لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج؛ إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون لتلك الأبعاد على التوالي (٠,٣١٦، ٠,٣٣٥، ٠,٤٠٠، ٠,٣٦٤)، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن زيادة مستوى الضغوط النفسية يُسهم في زيادة مستويات (لوم الذات، ولوم الآخرين، والتهويل، واجترار الأفكار السلبية) لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج.

وهذا يعني أن الطالبات المقبلات على التخرج ولديهن ضغوط نفسية مرتفعة أكثر استخدامًا للإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال غير التكيفية، ويعود ذلك إلى أن الضغوط النفسية تثير الانفعالات السلبية؛ إذ تجعل الطالبة عندما تواجه الضغوط قد تلجأ إلى لوم ذاتها لإحساسها بالذنب وأنها تتحمل كامل المسؤولية عما تمر به من ضغوط نفسية، وهذا ما يشعرها بالعجز وعدم القدرة على التصرف. ويتفق ذلك مع ما ذكره عبد الرشيد (٢٠٠١)، وسوبرامانيان ونيثياناندان (Subramanian & Nithyanandan, 2008)، وأوبرين وآخرون (O'brien & et al, 2012) في أن كثرة الضغوط النفسية تؤدي إلى لوم الذات. وقد تلجأ الطالبة إلى لوم الآخرين بظنها أنهم المسؤولون وحدهم عما تمر به من مواقف ضاغطة؛ وذلك للتخفيف من حدة القلق والتوتر الناتج عن تحمل المسؤولية وحدها، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه كل من أفتاده ومحمودي ونعيمي (Oftadehal, Mahmoodi & Nami, 2012) في نتائج دراستهن: بأن أقوى مؤشر سلبي للضغوط لدى الطلاب كان لوم الآخرين.

وقد تلجأ الطالبة إلى التهويل؛ إذ تعمل على تضخيم الأمور والمبالغة فيما تمر به من ضغوط نفسية، إضافة إلى أن ارتفاع الضغوط النفسية تجعل الطالبة تكبت انفعالها في المواقف الضاغطة بهدف المسيرة الاجتماعية، ثم تستحضر هذه الأفكار والانفعالات السلبية وتجترها لاحقًا وتعمل على تقييمها تقييمًا سلبيًا، فيحدث ذلك إثارة في استجابتها الانفعالية، وهذا ما أشار إليه جروس (Gross & John, 2003) في نظرية إستراتيجية التركيز على الاستجابة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه سوبرامانيان ونيثياناندان (Subramanian & Nithyanandan, 2008) في ارتباط أحداث الحياة السلبية بإستراتيجيات اجترار الأفكار السلبية والتهويل.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أوبرين وآخرون (O'brien & et al, 2012) في أن الطلاب أكثر استخدامًا لأساليب المواجهة غير الفعالة، وتتفق أيضًا مع ما ذكره وانج وسايدينو (Wang & Saudino, 2011) في أن إستراتيجيات تنظيم الانفعال غير التكيفية تحدث بسبب مواجهة الأفراد للمواقف الضاغطة، وتتفق مع نتائج دراسة كونيللي ودينني (Connelly & Denny, 2007) في أن قصور التنظيم الانفعالي يرتبط بالضغوط النفسية. وأيضًا يتفق مع ما أشار إليه فاليل وآخرون (Faleel, et al 2015) وتيه وآخرون (Teh, et al, 2015) وريديف وآخرون (Radeef, et al 2014) بأن الطلاب يتسمون بضعف تنظيم انفعالهم وإدارة سلوكهم.

الفرض الثالث: لاختبار صحة الفرض الثالث والذي ينص على أنه: "توجد فروق بين الطالبات المتفوقات دراسيًا وبين الطالبات المتأخرات دراسيًا في أبعاد الضغوط النفسية"؛ استُخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وذلك يتضح من خلال الجدول (١٥):

جدول (١٥): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample T-test) للفروق بين الطالبات المتفوقات دراسيًا والمتأخرات دراسيًا في الضغوط

#### النفسية

الأبعاد	مستوى الطالبات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ضغوط أسرية	متأخرات دراسيًا	٧٧	٢٧,٢٧	٢,٤٥	٢,٨٥١	٠,٠٠٥
	متفوقات دراسيًا	٤٣	٢٥,٩٥	٢,٣٩		
ضغوط اقتصادية	متأخرات دراسيًا	٧٧	٦,١٣	١,٦٠	١,٥٩٥	٠,١١٣
	متفوقات دراسيًا	٤٣	٥,٦٠	١,٩٤		
ضغوط دراسية	متأخرات دراسيًا	٧٧	١٤,٤٩	٢,٥١	٤,٢٣٩	٠,٠٠١
	متفوقات دراسيًا	٤٣	١٢,٤٠	٢,٧٥		
ضغوط المستقبل	متأخرات دراسيًا	٧٧	١٨,٥٦	٣,٠٥	٠,١٤٦	٠,٨٨٤
	متفوقات دراسيًا	٤٣	١٨,٤٧	٣,٨٥		
ضغوط أوقات الفراغ	متأخرات دراسيًا	٧٧	٦,١٤	١,٥١	٢,٣٠٩	٠,٠٢٣
	متفوقات دراسيًا	٤٣	٥,٤٤	١,٧٤		
الدرجة الكلية للضغوط النفسية	متأخرات دراسيًا	٧٧	٧٢,٦٠	٧,٨٩	٢,٩٣٤	٠,٠٠٤
	متفوقات دراسيًا	٤٣	٦٧,٨٦	٩,٤٥		

يتضح من خلال الجدول (١٥) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين متوسطات درجات الطالبات المتأخرات دراسيًا والمتفوقات دراسيًا في الدرجة الكلية للضغوط النفسية وأبعادها الفرعية المتمثلة في (ضغوط أسرية، ضغوط دراسية، ضغوط أوقات الفراغ) في اتجاه الطالبات المتأخرات دراسيًا بمتوسط درجات (٢٧,٢٧) للضغوط الأسرية، و(١٤,٤٩) للضغوط الدراسية، و(٦,١٤) للضغوط أوقات الفراغ، و(٧٢,٦٠) للدرجة الكلية للضغوط النفسية.

يتضح مما سبق أن الفرض تحقق جزئياً؛ إذ أظهرت النتائج أن مستوى الضغوط النفسية وأبعادها الفرعية المتمثلة بالضغوط: (الأسرية، والدراسية، وأوقات الفراغ) كانت أعلى لدى الطالبات المتأخرات دراسياً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبة المتأخرة دراسياً تتعرض إلى الضغوط من الأسرة بسبب الخلافات بين أفرادها وعدم وجود الحوار بينهم، وقد تكون الضغوط بسبب انشغال الطالبة بأمور الأسرة: كالزواج أو الأبناء والذي يشكل عبئاً إضافياً عليها. أيضاً قد يكون بسبب الطريقة التي يتعامل بها الوالدان مع ابنتهما الطالبة: كالشدة، وعدم احترام آرائها، والتدخل في شؤونها الخاصة، فضلاً عن قلقهما الزائد على ابنتهما تجاه المستقبل وتوقعاتهما المرتفعة تجاهها ومطالبتهما المستمرة بالمذاكرة؛ إذ إن توقعات الأسرة المرتفعة جداً تؤدي إلى خوف الطالبة من الفشل، ويجعلها ذلك أكثر قلقاً وتشاؤماً من عدم القدرة على التخرج. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه كل من صالح وكامرت ورومو (Saleh, Camart, & Romo, 2017) في أن من أبرز مؤشرات الضغوط النفسية القلق والتشاؤم. وأيضاً يتفق مع ما ذكره كل من عريبات والخرايشة (٢٠٠٧) في نتائج دراستهما بأن من أكثر الضغوط التي يتعرض لها الطالبة كانت توقعات الوالدين العالية. ويتفق مع ما أشار إليه كل من الطيريري (١٩٩٤) وعبد المقصود وعثمان (٢٠٠٧) وعبيد (٢٠٠٨) والشرافي (٢٠١٣).

ويعود ارتباط شعور الطالبة المتأخرة دراسياً بالضغوط الدراسية بسبب رغبتها في إشباع الحاجة إلى الإنجاز، فعندما لا يتحقق لها الحصول على أعلى الدرجات فإنها تشعر بالضيق، وهذا الشعور يمثل ضغطاً دراسياً، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه موراي في نظريته. ومما يجعل الطالبة المتأخرة دراسياً تشعر بالضغوط النفسية أكثر من الطالبة المتفوقة دراسياً طموحها الزائد المبالغ فيه بسبب رغبتها في رفع معدلها الدراسي قبل التخرج والذي قد لا يتناسب مع مستوى ذكائها والمدة القصيرة وهو الفصل الدراسي الأخير، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة سلامة (١٩٩١) وناصر وبو ملاح وعلوان (٢٠١٨) وراملي وآخرون (Ramli et al, 2018).

وتعزو الباحثة ارتباط شعور الطالبة المتأخرة دراسياً بضغوط أوقات الفراغ إلى عدم قدرتها على الاستفادة من أوقات فراغها؛ فهي غير قادرة على الاسترخاء، ولا يوجد لديها هوايات يمكن أن تمارسها في أوقات فراغها.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من السيد (٢٠١٧) وخزاعلة والغرابية (٢٠١١) وشاه وآخرون (Shah et al, 2010) في أن المتأخرين دراسياً يعانون أكثر من الضغوط النفسية، وتتفق أيضاً مع ما أشارت إليه كل من الأحمد ومريم (٢٠٠٩م)، وعرنكي (٢٠١٧) في أن الضغوط النفسية تؤثر في التحصيل الدراسي. وتختلف نتائج هذه الدراسة عما أسفرت عنه نتائج دراسة ابن شليقة (٢٠١١) الذي يرى أن الطلاب الذين لديهم ضغوط نفسية يكون تحصيلهم الدراسي أعلى.

وقد أوضحت النتائج أيضاً في الجدول (١٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات من المتأخرات دراسياً والمتفوقات دراسياً في الضغوط النفسية المتعلقة بكل من (الضغوط الاقتصادية، وضغوط المستقبل)؛ إذ بلغت قيمة مستوى الدلالة لتلك الأبعاد (٠,٨٨٤، ٠,١١٣)، وهي قيم أكبر من (٠,٠٥) أي غير دالة إحصائياً.

وهذا يعني أن الفرض لم يتحقق تحقّقاً جزئياً؛ إذ تُشير النتيجة السابقة إلى تقارب مستوى الضغوط الاقتصادية وضغوط المستقبل لدى الطالبات المتأخرات والمتفوقات دراسياً، وتعزو الباحثة ذلك إلى تشابه الظروف الاقتصادية عند الطالبات المتأخرات والمتفوقات دراسياً. فعلى الرغم من أن هذه المرحلة تكثُر فيها الأعمال الأكاديمية وما يصاحبها من متطلبات مادية لإنجازها فإن أفراد العينة تتمتع باستقرار الوضع الاقتصادي، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه الحلبي وأبو بكر (٢٠١٤) بأن أقل الضغوط التي تعانيها السعوديات هي الضغوط الاقتصادية، وأن جميع الطالبات المتفوقات والمتأخرات دراسياً يشعرن بضغوط المستقبل نتيجة القلق من عدم وجود فرصة العمل المناسب بعد التخرج، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه كل من سلامة (١٩٩١) وراملي وآخرون (Ramli et al, 2018) وناصر وبو ملاح وعلوان (٢٠١٨)؛ في أن الضغوط النفسية تزداد لدى الطلاب المقبلين على التخرج بسبب القلق من المستقبل المبي. وهذا ما يفسر عدم وجود فروق بين المتأخرات دراسياً والمتفوقات دراسياً في الضغوط الاقتصادية وضغوط المستقبل.

الفرض الرابع: لاختبار صحة الفرض الرابع والذي ينص على أنه: "توجد فروق بين الطالبات المتفوقات دراسياً وبين الطالبات المتأخرات دراسياً في أبعاد الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال"؛ استُخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وذلك يتضح من خلال الجدول (١٦).

جدول (١٦): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample T-test) للفروق بين الطالبات المتفوقات دراسياً والمتأخرات دراسياً في أبعاد

الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال

الأبعاد	مستوى الطالبات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
لوم الذات	متأخرات دراسياً	٧٧	١١,٦١	٢,١٥	٠,٤٦٢	٠,٦٤٥
	متفوقات دراسياً	٤٣	١١,٤٢	٢,٢٣		
لوم الآخرين	متأخرات دراسياً	٧٧	١٠,١٧	٢,٦٤	١,٩٦٦	٠,٠٥٢
	متفوقات دراسياً	٤٣	٩,٢١	٢,٤٣		
التهويل	متأخرات دراسياً	٧٧	٩,٥٦	٢,٦٦	٢,٢٨٢	٠,٠٢٤
	متفوقات دراسياً	٤٣	٨,٤٩	٢,٠٦		
اجترار الأفكار السلبية	متأخرات دراسياً	٧٧	١١,٧١	٢,١٦	١,٣٤٥	٠,١٨١

		٢,١٤	١١,١٦	٤٣	متفوقات دراسياً	
التقبل	١,٩٦٣-	١,٧٩	١٢,٢١	٧٧	متأخرات دراسياً	٠,٠٥٢
		١,٦٦	١٢,٨٦	٤٣	متفوقات دراسياً	
إعادة التركيز الإيجابي	٠,٩١٩-	١,٩٠	١٢,١٤	٧٧	متأخرات دراسياً	٠,٣٦٠
		١,٧٤	١٢,٤٧	٤٣	متفوقات دراسياً	
التركيز على الخطط	٠,٥٧٤-	١,٨٩	١٢,٧١	٧٧	متأخرات دراسياً	٠,٥٦٧
		٢,١٢	١٢,٩٣	٤٣	متفوقات دراسياً	
إعادة التقييم الإيجابي	١,١١٦-	١,٦٧	١٢,٥٣	٧٧	متأخرات دراسياً	٠,٢٦٧
		١,٩١	١٢,٩١	٤٣	متفوقات دراسياً	
وضع الأمور في نصابها	٠,٤٨٣-	٢,٢٥	١١,٤٥	٧٧	متأخرات دراسياً	٠,٦٣٠
		١,٩٩	١١,٢٦	٤٣	متفوقات دراسياً	

يتضح من خلال الجدول (١٦) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين متوسطات درجات طالبات الجامعات من المتأخرات دراسياً والمتفوقات دراسياً في إستراتيجية تنظيم الانفعال المتعلقة بالتهويل وذلك في اتجاه الطالبات المتأخرات دراسياً بمتوسط درجات (٩,٥٦) مقابل (٨,٤٩) للطالبات المتفوقات دراسياً.

يتضح مما سبق أن الفرض تحقق جزئياً؛ إذ أظهرت النتائج أن مستوى الأفكار التي تؤكد تأكيداً صريحاً على الخبرات المفزعة وتضخيم الأمور والمبالغة فيها كانت أعلى لدى الطالبات المتأخرات دراسياً. وتفسر الباحثة ذلك بأن الطالبة المتأخرة دراسياً حينما تواجه موقفاً ضاغظاً تعمل على تقييمه تقييماً سلبياً؛ إذ ترى أن هذه الضغوط تمثل تهديداً لها يعوقها عن تحقيق أهدافها التي تسعى إليها، فهي تحاول أن تختار الاستجابة المتاحة والتي تتمثل في إستراتيجية التهويل غير التكيفية بهدف التخلص من تأثير الموقف الضاغظ، وهذا ما تؤكدته نظرية لازاروس في التقييم المعرفي.

في حين بينت النتائج في الجدول (١٦) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات من المتأخرات دراسياً والمتفوقات دراسياً في إستراتيجيات التنظيم الانفعالي المتعلقة بكل من (لوم الذات، لوم الآخرين، اجترار الأفكار السلبية، التقبل، إعادة التركيز الإيجابي، التركيز على الخطط، إعادة التقييم الإيجابي، وضع الأمور في نصابها)؛ إذ بلغت قيمة مستوى الدلالة لتلك الأبعاد على التوالي: (٠,٠٥٢، ٠,٠١٨١، ٠,٠٥٢، ٠,٠٦٤٥)، أي غير دالة إحصائياً.

يتضح مما سبق أن الفرض لم يتحقق تحقّقاً جزئياً؛ إذ تُشير النتيجة السابقة إلى تقارب الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى المتأخرات والمتفوقات دراسياً. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبة المقبلية على التخرج والمتمتعّة بالصحة النفسية هي التي يمكنها استخدام الإستراتيجيات التكيفية لتنظيم الانفعال والتعبير عن انفعالها تعبيراً مناسباً حسب ما يقتضيه الموقف، وهذا لا يرتبط بمستوى التحصيل الدراسي للطالبة؛ إذ يرتبط ذلك بالفروق الفردية بين الطالبات في الشخصية، فليس بالضرورة أن الطالبة المتفوقة دراسياً تكون أكثر قدرة من الطالبة المتأخرة دراسياً على استخدام الإستراتيجيات التكيفية لتنظيم الانفعال. إضافة إلى تشابه الظروف الحياتية والبيئية التي تعيشها الطالبات المتفوقات والمتأخرات دراسياً وهي مرحلة ما قبل التخرج، وهذا ما يفسر عدم وجود فروق بين الطالبات المتفوقات والمتأخرات دراسياً في تنظيم الانفعالات.

وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة الدوسري (٢٠١٦) وخزاعلة والغرايبة (٢٠١١) في وجود فروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً في التعامل مع الضغوط النفسية في اتجاه المتأخرين دراسياً، وتختلف نتائج هذه الدراسة أيضاً عن دراسة: ألدوا ونولين (Aldoa & Nolen, 2010) وهوتون وآخرون (Houghton & et al, 2011) ويعقوب (٢٠١٦) وإسليم (٢٠١٧) وعبد الحميد (٢٠١٨) في أن إستراتيجيات تنظيم الانفعال التكيفية ترتبط ارتباطاً إيجابياً مع الطلبة المتفوقين والمبدعين.

#### الاستنتاجات والتوصيات:

استعرض البحث الحالي الضغوط النفسية وعلاقتها بالإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج في مدينة الرياض؛ إذ إن طبيعة المرحلة التي تمر بها الطالبات والتي تمثل مرحلة انتقالية بين الحياة الجامعية والحياة المهنية تشكل ضغوطاً نفسية تؤثر تأثيراً كبيراً في قدرتهن على التعامل مع هذه الضغوط النفسية ومواجهتها من خلال استخدام إستراتيجيات تنظيم الانفعال التكيفية، وقد خلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات الهامة، وهي:

- أن زيادة مستوى الضغوط النفسية يحد من قدرة طالبات الجامعات المقبلات على التخرج على (إعادة التركيز الإيجابي، والتركيز على الخطط، وإعادة التقييم الإيجابي، ووضع الأمور في نصابها)؛ إذ إن الضغوط النفسية جعلت الطالبات أكثر استخداماً لإستراتيجيات الانفعال غير التكيفية المتمثلة: (لوم الذات، ولوم الآخرين، والتهويل، واجترار الأفكار السلبية).
- أن مستوى الضغوط النفسية وأبعادها الفرعية المتمثلة بالضغوط: (الأسرية، والدراسية، وأوقات الفراغ) كانت أعلى لدى الطالبات المتأخرات دراسياً.
- لا يوجد فروق بين المتأخرات دراسياً والمتفوقات دراسياً في الضغوط المتعلقة بكل من (الضغوط الاقتصادية، وضغوط المستقبل).

- أن الطالبات المتأخرات دراسياً أكثر استخداماً لإستراتيجية التحويل من المتفوقات دراسياً.
  - لا توجد فروق بين المتأخرات دراسياً والمتفوقات دراسياً في استخدام إستراتيجيات التنظيم الانفعالي المتعلقة بكل من: (لوم الذات، ولوم الآخرين، واجترار الأفكار السلبية، والتقبل، وإعادة التركيز الإيجابي، والتركيز على الخطط، وإعادة التقييم الإيجابي، ووضع الأمور في نصابها).
- وفي ضوء ذلك توصي الباحثة بما يأتي:

- الاهتمام بتنمية الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال التكيفية لدى طالبات الجامعات، وخاصة المقبلات على التخرج لتنمية قدرتهن على التعامل مع الضغوطات النفسية المختلفة.
- تطبيق دورات وورش عمل في الجامعات والكليات لطالبات الجامعة، وخاصة المقبلات على التخرج والمتأخرات دراسياً تهدف إلى تنمية وعي الطالبات بالضغوط النفسية والعوامل المتعلقة بها، ويجب أن تكون هذه الدورات وورش العمل مستمرة.
- إجراء مزيد من الدراسات للكشف عن مستوى الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال والضغوط النفسية والعلاقة بينهما لدى شرائح وعينات عمرية مختلفة.

#### مقترحات الدراسة:

- دراسة العلاقة بين الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وعلاقته بالتنشئة الأسرية.
- إجراء برنامج إرشادي عقلائي لخفض إستراتيجيات تنظيم الانفعال غير التكيفية لدى طالبات الجامعة.

#### المراجع:

##### أولاً: المراجع العربية:

1. الأحمد، أمل؛ ومريم، رجاء. (٢٠٠٩). "أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعي: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق". مجلة العلوم التربوية والنفسية: ١٠(١): ١٣-٢٧.
2. اسليم، يوسف فهبي. (٢٠١٧). "التفكير الإيجابي وعلاقته بالتنظيم الانفعالي لدى عينة من خريجي الجامعات الفلسطينية". رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. غزة.
3. بلقاسم، محمد؛ وشنوان، حاج. (٢٠١٦). "الضغوط النفسية وعلاقتها بأسباب الغياب المدرسي عند تلاميذ الطور الثانوي". مجلة العلوم النفسية والتربوية: ٣(١): ١١٢-١٣٦.
4. حسين، طه عبد العظيم؛ وحسين، سلامة عبد العظيم. (٢٠٠٦). إستراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية. دار الفكر. عمان.
5. الحلبي، حنان خليل؛ وأبو بكر، نشوة كرم. (٢٠١٤). "الأزمات وأساليب التعامل معها لدى طالبات الجامعة (دراسة عبر ثقافية مقارنة)". مجلة العلوم التربوية: ١(٣): ١٢٢-١٥٨.
6. خزاعلة، أحمد؛ والغرابية سالم. (٢٠١١). "الضغوط النفسية التي تواجه الطلبة في جامعة القصيم". مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت: ٣٧(٤١): ٣٢٣-٣٥٧.
7. الدوسري، فاطمة علي. (٢٠١٦). "الضغوط النفسية المدركة وأساليب التعامل معها لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات والمتأخرات دراسياً: دراسة مقارنة". مجلة كلية التربية جامعة طنطا: ٦٣(٣): ٣٢٣-٣٦٥.
8. زهران، حامد عبد السلام. (٢٠٠٥). التوجيه والإرشاد النفسي. ط ٤. عالم الكتب. القاهرة.
9. سلامة، ممدوحة محمد. (١٩٩١). "المعاناة الاقتصادية وتقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة". مجلة الدراسات النفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية. (رانم): ٣(١): ٤٧٥-٤٩٦.
10. السيد، نسمة عادل. (٢٠١٧). "مصادر الضغوط النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لطالبات كلية التربية الرياضية جامعة الإسكندرية". رسالة ماجستير. كلية التربية الرياضية للبنات. جامعة الإسكندرية.
11. الشرافي، ماهر موسى. (٢٠١٣). "الإرهاك النفسي وعلاقته بكل من قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى العاملين في الأنفاق". رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. غزة.
12. بن شليقة، اعمر. (٢٠١١). "دراسة مستويات شدة الضغط النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي". رسالة ماجستير. معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية. الجزائر.
13. الطبري، عبد الرحمن. (١٩٩٤). الضغط النفسي- مفهومه -وتشخيصه-طرق علاجه ومقاومته. الرياض: مطبعة الصفحات الذهبية.
14. طه، فرج وأبو النيل، محمود وقنديل، شاكر ومحمد، حسين وعبد الفتاح، مصطفى. (١٩٨٣). معجم علم النفس والتحليل النفسي. دار النهضة العربية للطباعة والنشر. بيروت.

١٥. عبد الحميد، هبة. (٢٠١٨). "اليقظة العقلية وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى طالبات الجامعة". مجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس: (٥٦): ٣٩٦-٣٢٥.
١٦. عبد الرشيد، ناصر سيد. (٢٠٠١). "أثر الضغوط النفسية على أبعاد مفهوم الذات لدى عينة من طلاب-جامعة المينا". رسالة ماجستير. جامعة المينا. كلية التربية. المينا.
١٧. عبد العزيز، نادية محمود. (٢٠١٩). "نموذج بنائي للعلاقات المتبادلة بين أحداث الحياة السلبية والاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وتقدير الذات والاكنتاب لدى المراهقين". مجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس: (٥٨): ١-٧٩.
١٨. عبد المقصود، أماني؛ وعثمان، تهناني. (٢٠٠٧). الضغوط الأسرية والنفسية الأسباب والعلاج. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.
١٩. عبد الهادي، سامر؛ وأبو جدي، أمجد. (٢٠١٢). "الاستراتيجيات المعرفية الشائعة لتنظيم الانفعالات لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية في ضوء متغيرات النوع والجامعة والتخصص". المجلة التربوية جامعة الكويت: ٢٦ (١٠٣): ٣٥٥-٣٥٠.
٢٠. عبيد، ماجدة بهاء الدين. (٢٠٠٨). الضغط النفسي ومشكلاته وأثره على الصحة النفسية. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان.
٢١. عثمان، فاروق السيد. (٢٠٠١). القلق وإدارة الضغوط النفسية. دار الفكر العربي. القاهرة.
٢٢. عربيات، أحمد والخرايشة، عمر. (٢٠٠٧). "الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلبة المتفوقون واستراتيجيات التعامل معها". مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية والتربية وعلم النفس: ٥ (٢): ٤٨-٦٨.
٢٣. عرنكي، رغدة ميشيل. (٢٠١٧). "الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها ببعض المتغيرات". مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي: ٣٧ (٣): ٩١-١٠٩.
٢٤. عفانة، محمد جاسر. (٢٠١٨). "التنظيم الانفعالي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة". رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. غزة.
٢٥. القحطاني، محمد بن مترك. (٢٠١٧). "الضغوط النفسية في ضوء بعض المتغيرات لدى طلاب مرحلة البكالوريوس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية". المجلة البحث العالمية للتربية وعلم النفس: ٥ (٢): ٥٢١-٥٤٩.
٢٦. ناصر، باي كريمة؛ وبو ملاح، أسامة؛ وعلوان، رفيق. (٢٠١٨). "الثقة بالنفس وعلاقتها بدرجة التفاؤل لدى الطلبة المقبلين على التخرج. دراسة ميدانية على مستوى معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بالبويرة". مجلة الجامع في الدراسات النفسية والتربوية: (٩): ٩٧-١٢٠.
٢٧. أبو ناهية، صلاح الدين محمد. (٢٠١٦). "ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها لدى طلبة الجامعة: دراسة حضارية مقارنة". الهيئة المصرية العامة للكتاب: ٢٩ (١١٠): ١٢١-١٤٢.
٢٨. النوايسة، فاطمة عبد الرحيم. (٢٠١١). الضغوط والأزمات النفسية وأساليب المساندة. دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان.
٢٩. يعقوب، حيدر مزهر. (٢٠١١). "التنظيم الانفعالي للطلبة المتميزين في محافظة ديالى. المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين بكلية التربية الأصمعي". جامعة ديالى بالعراق من ١٥-١٦ أكتوبر. ٤٥١-٤٦٧.
٣٠. يوسف، جمعة. (٢٠١٧). إدارة الضغوط. القاهرة. مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية بجامعة القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] Ahmadi, A., Mustaffa, M., Haghdoost, A. & Alavi, M. (2014). "Mindfulness and related factor among undergraduate students". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 159: 20-24, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.321>.
- [2] Aldoa, A., & Nolen, H. (2010). "Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination". *Behaviour Research and Therapy*. 48 (10): 974-983, <https://doi.org/10.1016/j.brat.2010.06.002>.
- [3] Bamber, M., & Schneider, J.K., (2016). "Mindfulness-based meditation to decrease stress and anxiety in college students: A narrative synthesis of the research". *Educational Research Review*. 18: 1-32, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.12.004>.
- [4] Connelly, M., & Denney, D. R. (2007). "Regulation of emotions during experimental stress in alexithymia". *Journal of Psychosomatic Research*. 62 (6): 649-656, <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2006.12.008>.
- [5] Faleel, S.F., Tam, C.L., Lee, T.H., Har, W.M. & Foo, Y.C., (2012). "Stress, perceived social support, coping capability and depression: A study of local and foreign students in the Malaysian context". *World Acad Sci Eng Technol*. 61: 75-81.
- [6] Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). "Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples". *Journal of Personality and Individual Difference*. 40(8):1659-1669, <https://doi.org/10.1016/j.jpaid.2005.12.009>.
- [7] Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). "The cognitive emotion regulation questionnaire". *European Journal of Psychological Assessment*. 23(3): 141-149.

- [8] Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). "Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale". *Journal of psychopathology and behavioral assessment*. 26(1): 41-54, <https://doi.org/10.1023/b:joba.0000007455.08539.94>.
- [9] Gross, J. J., & John, O. P. (2003). "Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and Well-being". *Journal of Personality and Social Psychology*. 85(2): 348-362, <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>.
- [10] Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). "Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes". *Behaviour Research and Therapy*. 44(1): 1-25, <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006>.
- [11] Houghton, J., Wu, J., Godwin, J., Neck, C., & Manz, C., (2011). "Effective Stress Management: A Model of Emotional Intelligence, Self-Leadership, and Student Stress Coping". *Journal of Management Education*. 36(2): 220-238, <https://doi.org/10.1177/1052562911430205>.
- [12] Kepalaitè, A. (2013). "Stress coping strategies first year students of social pedagogy". *Special Education*. (2): 101-108.
- [13] Matsumoto, D. (2009). *The Cambridge Dictionary of Psychology*. New York: Cambridge university press.
- [14] Nader-Grosbois, N., & Mazzone, S. (2014). "Emotion regulation, personality and social adjustment in children with autism spectrum disorders". *Psychology*. 5(15): 1750-1767, <https://doi.org/10.4236/psych.2014.515182>.
- [15] O'brien, L; Mathieson, K; Leafman, J; Spearman, L. (2012). "Level of Stress and Common Coping Strategies Among Physician Assistant Students". *Journal of Physician Assistant Education (Physician Assistant Education Association)* 23 (4): 25-29, <https://doi.org/10.1097/01367895-201223040-00006>.
- [16] Ochsner, K., & Gross, J. (2008). "Cognitive Emotion Regulation Insights from Social Cognitive and Affective Neuroscience". *Association for Psychological Science*, 17(2), 153-158.
- [17] Oftadehal, M., Mahmoodi, B., & Nami, M. (2012). Cognitive Emotion regulation, Depression and stress in Iranian Students. *Neuroscience Research Letters*. 3(1): 44-47.
- [18] Radeef, A.S., Faisal, G.G., Ali, S.M. & Ismail, M. (2014). "Source of stressors and emotional disturbances among undergraduate science students in Malaysia". *International Journal of Medical Research & Health Sciences*. 3(2): 401-410, <https://doi.org/10.5958/j.2319-5886.3.2.082>.
- [19] Ramli, H., Hamizah, N., Alavi, M., Mehrinezhad, S.A. & Ahmadi, A., (2018). "Academic stress and self-regulation among university students in Malaysia: Mediator role of mindfulness". *Behavioral Sciences*. 8(1): 12, <https://doi.org/10.3390/bs8010012>.
- [20] Saleh, D., Camart, N. & Romo, L. (2017). "Predictors of Stress in College Students". *Frontiers in Psychology*. 8(19): 1-8.
- [21] Shah, M., Hasan, S., Malik, S., & Sreeramareddy, C. (2010). "Perceived Stress, Sources and Severity of Stress among medical undergraduates in a Pakistani Medical School". *BMC Medical Education*. 10(1): 1-8, <https://doi.org/10.1186/1472-6920-10-2>.
- [22] Snyder, D.K., Simpson, J.A., & Hughes, J.N. (2006). "Emotion regulation in couples and families- pathways to dysfunction and health". *American psychological Association, Washington. DC (USA)*:149.
- [23] Subramanian, S. & Nithyanandan, D. (2008). "Hardiness and optimism as moderators of cognitive emotion regulation strategies in coping negative life events by adolescents". *Journal of Indian Health Psychology*. (2): 167-177.
- [24] Teh, C.K., Ngo, C.W., Zulkifli, R.A., Vellasamy, R. & Suresh, K. (2015). "Depression, anxiety and stress among undergraduate students: A cross sectional study". *Open Journal of Epidemiology*. 5(4): 260-268, <https://doi.org/10.4236/ojepi.2015.54030>.
- [25] Wolters, C. A. (2011). "Regulation of Motivation: Contextual and Social Aspects". *Teachers College Record*. 113(2): 265-283.
- [26] Wang, M., & Saudino, K. J. (2011). "Emotion regulation and stress". *Journal of Adult Development*. 18: 95-103.



المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية  
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)  
Journal Homepage: <https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx>



ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)

## Psychological stresses and its relationship to cognitive strategies of emotional regulation among students who are going to graduate in Al-Riyadh

Afnan Fahad Bin Dayel

Assistant Professor of Psychology, Faculty of Social Sciences, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Afnan-aldayel@hotmail.com

Received Date : 28/4/2017

Accepted Date : 13/6/2018

DOI : <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.13>

**Abstract:** This study aimed to identify the psychological stresses and its relation to the cognitive strategies of emotional regulation among the students who are going to graduate. The researcher used the descriptive approach in its both relational and comparative. The study sample consisted of (242) female students who are going to graduate. The researcher used the psychological stresses scale and the cognitive strategies of emotional regulation scale. The study reveals that: there is a positive correlation with statistically significant at the level of (0.01) between psychological stress and each of (self-blame, blaming others, rumination, catastrophizing) for university students who are going to graduate. However, the results showed that there is an inverse relationship with statistically significant at level of (0.01) between psychological stress and each of (positive refocusing, refocus on planning, positive reappraisal, putting into perspective) among students who are going to graduate. It also showed that there are statistically significant differences at the level of (0.05) and less between the averages of the degrees between outstanding students and the underachievers students in the total degree of psychological stress and its sub-dimensions represented in (family stresses- study stresses- stresses of free time) toward students who are underachievers. Furthermore, the results showed that there are statistically significant differences at the level of (0.05) among outstanding students and the underachievers students under the cognitive strategies of emotional regulation related to catastrophizing to towards of female students who are underachievers.

**Keywords:** *Psychological Stresses; Cognitive Strategies of Emotional Regulation; Students who are going to graduate.*

### References:

- [1] 'bd Al'zyz, Nadyh Mhmwd. (2019). "Nmwdj Bna'y Ll'laqat Almtbadlh Byn Ahdath Alhyah Alslbyh Walastratyjyat Alm'rfyh Ltnzym Alan'fal Wtqdyr Aldat Walakt'ab Lda Almrahqyn". Mjlt Alershad Alnfsy Jam't 'yn Shms: (58): 1-79.
- [2] 'bd Alhady, Samr, Wabw Jdy, Amjd. (2012). "Alastratyjyat Alm'erfyh Alsha'e'eh Ltnzym Alan'fealat Lda 'Eynh Mn Tlhb Aljam'eat Alardnyh Fy Dw' Mtghyrat Alnw'e Waljam'eh Waltkhss". Almjhl Altrbyh Jam'eh Alkwyt: 26 (103): 305-355.
- [3] 'bd Alhmyd, Hbh. (2018). "Alyqzh Al'qlyh W'laqtha Baltzym Alan'aly Alakadymy Lda Tlab Aljam'h". Mjlt Alershad Alnfsy Jam't 'yn Shms: (56): 325-396.
- [4] 'bd Alrshyd, Nasr Syd. (2001). "Athr Aldghwt Alnfsy 'la Ab'ad Mfhwam Aldat Lda 'ynh Mn Tlab-Jam't Almyna". Rsalt Majstyr. Jam't Almyna. Klyt Altrbyh. Almyna'.
- [5] 'bd Almqswd, Amany, W'thman, Thany. (2007). Aldghwt Alasryh Walnfsy Alasbab Wal'laj. Mktbt Alanjlw Almsryh. Alqahrh.
- [6] 'byd, Majdh Bha' Aldyn. (2008). Aldght Alnfsy Wmshklath Wathrh 'la Alshh Alnfsy. Dar Sfa' Llnshr Waltzy'. 'man.
- [7] 'fanh, Mhmd Jasr. (2018). "Altnzym Alan'aly W'laqth Balrda 'n Alhyah Lda Tlbt Aljam'at Alflstynyh Bmhafzat Ghzh". Rsalt Majstyr. Aljam'h Aleslamy. Ghzh.
- [8] 'rbyat, Ahmd Walkhrabshh, 'mr. (2007). "Aldghwt Alnfsy Alty Yt'rd Lha Altlbh Almtfwqwn Wastratyjyat Alt'aml M'ha". Mjlt Athad Aljam'at Al'rbyh Lltrbyh W'lm Alnfs: 5 (2): 48-68.
- [9] 'rnky, Rghdh Myshyl. (2017). "Aldghwt Alnfsy Lda Tlhb Jam't Alblqa' Altbyqy W'laqtha Bb'd Almtghyrat". Mjlt Athad Aljam'at Al'rbyh Llhbwh Fy Alt'lym Al'aly: 37 (3): 91-109.

- [10] 'thman, Farwq Alsyd. (2001). Alqlq Wedarh Aldghwt Alnfsyh. Dar Alfkr Al'rby. Alqahrh.
- [11] Alahmd, Aml, Wmrym, Rja'. (2009). "Asalyb Alt'aml M' Aldghwt Alnfsyh Lda Alshbab Aljam'y: Drash Mydanyh 'la 'ynh Mn Tlbb Jam't Dmshq". Mjlt Al'lwm Altrbyh Walnfsyh:10(1): 13-27.
- [12] Aslym, Ywsf Fhmy. (2017). "Altfkyr Aleyjaby W'laqth Baltzym Alanf'aly Lda 'ynh Mn Khryjy Aljam'at Alfstynyh". Rsalt Majstyr. Aljam'h Aleslamy. Ghzh.
- [13] Blqasm, Mhmd, Wshtwan, Haj. (2016). "Aldghwt Alnfsyh W'laqtha Basbab Alghyab Almdrsy 'nd Tlmyd Altwr Althanwy". Mjlt Al'lwm Alnfsyh Waltrbyh: 3(1): 112-136.
- [14] Aldwsry, Fatmh 'ly. (2016). "Aldghwt Alnfsyh Almdrkh Wasalyb Alt'aml M'ha Lda Talbat Almrhlh Althanwyh Almtfwqat Walmtakhrat Drasya: Drash Mqarnh". Mjlt Klyh Altrbyh Jam't Tnta: 63(3): 323-365.
- [15] Alhlby, Hnan Khlyl, Wabw Bkr, Nshwh Krm. (2014). "Alazmat Wasalyb Alt'aml M'ha Lda Talbat Aljam'h (Drash 'br Thqafyh Mqarnh)". Mjlt Al'lwm Altrbyh: 1 (3): 122-158.
- [16] Hsyn, Th 'bd Al'zym, Whsyn, Slamh 'bd Al'zym. (2006). Astratyjyat Edart Aldghwt Altrbyh Walnfsyh. Dar Alfkr. 'man.
- [17] Khza'lh, Ahmd, Walghraybh Salm. (2011). "Aldghwt Alnfsyh Alty Twajh Altbbh Fy Jam't Alqsym". Mjlt Drasat Alkhlyj Waljzyrh Al'rbyh, Jam't Alkwyt: 37(141):323-357.
- [18] Abw Nahyh, Slah Aldyn Mhmd. (2016). "Dghwt Alhyah Wasalyb Mwajhtha Lda Tlbt Aljam'h: Drash Hdaryh Mqarnh". Alhy'h Almsryh Al'amh Llktab: 29(110): 121-142.
- [19] Nasr, Bay Krymh, Wbw Mlah, Asamh, W'lwan, Rfyq. (2018). "Althqh Balnfs W'laqtha Bdrjh Altfa'l Lda Altbbh Almqblyn 'la Altkhrj. Drash Mydanyh 'la Mstwa M'hd 'lwm Wtqnyat Alnshatat Albdnyh Walryadyh Balbwyrh". Mjlt Aljam' Fy Aldrasat Alnfsyh Waltrbyh: (9): 97-120.
- [20] Alnwaysh, Fatmh 'bd Alrhym. (2011). Aldghwt Walazmat Alnfsyh Wasalyb Almsandh. Dar Almnahj Llnshr Waltwzy'. 'man.
- [21] Alqhtany, Mhmd Bn Mtrk. (2017). "Aldghwt Alnfsyh Fy Dw' B'd Almtghyrt Lda Tlab Mrhlt Albkawryws Bjam'eh Alemam Mhmd Bn S'wd Aleslamy". Almjhlh Albhth Al'almyh Lltrbyh W'lm Alnfs: 5 (2): 521-549.
- [22] Bn Shlyqh, A'mr. (2011). "Drash Mstwyat Shdt Aldght Alnfsy W'laqth Balthsyl Aldrasy Lda Tlmyd Alsnh Althalthh Thanwy". Rsalt Majstyr. M'hd Al'lwm Alensanyh Walajtma'yh. Aljza'r.
- [23] Alshrafy, Mahr Mwsa. (2013). "Alenhak Alnfsy W'laqth Bkl Mn Qlq Almstqbl Wmstwa Altmwh Lda Al'amlyn Fy Alanfaq". Rsalt Majstyr. Aljam'h Aleslamy. Ghzh.
- [24] Slamh, Mmdwhh Mhmd. (1991). "Alm'anah Alaqtadyh Wtqdyr Aldat Walsh'wr Balwhdh Alnfsyh Lda Tlab Aljam'h". Mjhlh Aldrasat Alnfsyh, Rabth Alakhsa'yyn Alnfsyyn Almsryh. (Ranm): 3(1): 475-496.
- [25] Alsyd, Nsmh 'adl. (2017). "Msadr Aldghwt Alnfsyh W'laqtha Balthsyl Aldrasy Ltalbat Klyt Altrbyh Alryadyh Jam't Aleskndryh". Rsalt Majstyr. Klyt Altrbyh Alryadyh Libnat. Jam't Aleskndryh.
- [26] Th, Frj Wabw Alnyl, Mhmwd Wqndyl, Shkr Wmhmd, Hsyn W'bd Alftah, Mstfa. (1983). M'jm 'lm Alnfs Walthlyl Alnfs. Dar Alnhdh Al'rbyh Ltba'h Walnshr. Byrwt.
- [27] Altryry, 'bdalrhmn. (1994). Aldght Alnfsy-Mfhwmh -Wtshkhysh-Trq 'lajh Wmqawmth. Alryad: Mtb't Alsfhat Aldhbyh.
- [28] Y'eqwb, Hydr Mzhr. (2011). "Altnzym Alanf'aly Ltlbbh Almtmyzyn Fy Mhafzt Dyaly. Alm'tmr Al'lmy Al'rby Althamn Lr'ayh Almwhwbyn Walmtfwqyn Bklyh Altrbyh Alasm'y". Jam't Dyaly Bal'raq Mn 15-16 Aktwbr:451-467.
- [29] Ywsf, Jm'h. (2017). Edarh Aldghwt. Alqahrh. Mrkz Ttwyr Aldrasat Al'lya Walbhwth Fy Al'lwm Alhndsyh Bjam't Alqahrh.
- [30] Zhran, Hamd 'bd Alslam. (2005). Altwjyh Walershad Alnfsy. T4. 'alm Alktb. Alqahrh.

## ممارسة معلمي العلوم في الأردن للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم

ساره فيصل غازي الوردات<sup>١</sup>، عبد الله الخطيب<sup>٢</sup>، ابتسام ربابعة<sup>٣</sup>

<sup>١</sup> طالبة دكتوراه في أساليب تدريس العلوم- كلية التربية- جامعة اليرموك- الأردن

<sup>٢</sup> أستاذ في أساليب تدريس العلوم- كلية التربية- جامعة اليرموك- الأردن

<sup>٣</sup> أستاذ مساعد في أساليب تدريس العلوم- كلية التربية- جامعة اليرموك- الأردن

<sup>1</sup> Kulaep\_hn@yahoo.com

DOI: <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.14>

تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠/٣/٢٨

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٠/٣/١٢

### الملخص:

هدفت الدراسة الكشف عن درجة ممارسة معلمي العلوم في الأردن للمهارات الحياتية، وتم استخدام المنهج الوصفي، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثون ببناء أداة الدراسة المتمثلة بالاستبانة تكونت من المهارات الحياتية الخمس الرئيسية: المهارات العملية اليدوية، المهارات الغذائية، المهارات الصحية، المهارات البيئية، والمهارات الوقائية، وقد تم التحقق من صدق وثبات الأداة. أظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي العلوم في الأردن للمهارات الحياتية كانت بدرجة كبيرة، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في درجة ممارسة معلمي العلوم للمهارات الحياتية تبعاً لمتغير الجنس، والخبرة التدريسية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي العلوم للمهارات الحياتية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وجاءت في المرتبة الأولى المهارات اليدوية والعملية، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة المهارة الصحية. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثون بضرورة إعادة النظر في برامج إعداد معلمي العلوم وتدريبهم بحيث تأخذ المهارات الصحية الاهتمام المناسب.

الكلمات المفتاحية: المهارات الحياتية؛ درجة ممارسة معلمي العلوم.

### المقدمة:

يتسم العصر الحالي بالعديد من التطورات التكنولوجية والمعرفية، والتي أسهمت في فرض تغيرات مستمرة على النظام التربوي والتعليمي، مما دفع مؤسساتها المعنية إلى السعي إلى تطوير مناهجها وإعداد معلمها والاهتمام بالطلبة والمهارات المتجددة، والتأكيد على ضرورة تنميتها وامتلاكها وممارستها وتوظيفها فعلياً في المواقف الحياتية، من أجل التكيف والتعايش مع متطلبات الحياة اليومية، ومواجهة التغيرات السريعة، والقدرة على حل المشكلات. وبفضل التربية استطاعت كثير من الدول أن تحقق لمجتمعاتها تقدماً علمياً هائلاً تؤهلها لأخذ مكانتها بين المجتمعات، وذلك من خلال التوجه إلى إكساب المهارات الحياتية اللازمة للفرد المثقف علمياً والمتنور تكنولوجياً. وعليه أصبح تعلم المهارات الحياتية ضرورة حتمية لحياة الفرد في أي مجتمع، ولا يتم ذلك إلا من خلال معلم يمتلك تلك المهارات ويمارسها ويوظفها فعلياً في المواقف الحياتية بشكل يومي في ضوء مناهج تعليمية تتضمن المهارات الحياتية (مازن، ٢٠٠٢: ٤٠).

وتعد المهارات الحياتية من المتطلبات الضرورية والمهمة لتكيف الفرد ومسايرته للتغيرات والتطورات السريعة التي يتصف بها هذا العصر، فالفرد أصبح في حاجة إلى مجموعة مهارات تمكنه من التكيف مع الحياة ومواجهة مشكلاتها بطريقة أكثر إيجابية، كذلك تمكنه من التفكير البناء واتخاذ قراراته بنفسه، وتساعد الفرد في إدارة حياته بطريقة ناجحة مع مواجهة العديد من المسؤوليات، وكما تمكن الفرد من التفاعل الجيد مع أفراد مجتمعه، وتكوين فكرة إيجابية عن ذاته والآخرين (إبراهيم، ٢٠١٢: ٧).

وينظر إلى المهارات الحياتية على أنها مجموعة من الأعمال والأنشطة يقوم بها الفرد في الحياة اليومية، تتضمن تفاعله مع أشخاص وأشياء ومعدات تمكن الفرد من التعامل معها بدقة ومهارة (Bastian & venetia, 2005: 20).

بينما يعرفها عبد الهادي (٢٠١٦: ٤٨٧) أنها مجموعة من المهارات التي تلزم لإدارة حياة الفرد بطريقة ناجحة، والتكيف والتعايش مع متطلبات الحياة، ومواجهة التحديات وحل المشكلات، واتخاذ القرارات بنفسه.

وقد اهتم العديد من الباحثين والتربويين في المهارات الحياتية وصنفوها تصنيفات متعددة، حيث يصنفها ثومر (٢٠١٩) إلى مهارات صحية، مهارات بيئية، مهارات وقائية، مهارات شخصية، ومهارات اجتماعية، فيما يصنفها الديري (٢٠١٨) إلى مهارات الاتصال والتواصل، مهارات تقدير الذات، مهارات حل المشكلات، مهارات اتخاذ القرار، ومهارات إدارة الوقت، بينما يصنف (Aydogdu, 2018) المهارات الحياتية إلى ثلاث مهارات رئيسية وهي: مهارات التفكير الناقد، ومهارات الاتصال والتواصل مع الآخرين، ومهارة تحمل المسؤولية والإدارة الذاتية، أما اللولو (٢٠٠٥) تصنفها إلى المهارات البيئية، المهارات الغذائية، المهارات الصحية، المهارات الوقائية، والمهارات العملية اليدوية.

وظهر الاهتمام بالمهارات الحياتية كأساس للتطوير التربوي من خلال مشروع التطوير التربوي نحو اقتصاد المعرفة (Education Reform for the Knowledge Economy)، والمعروف اختصاراً باسم (ERFKE) (٢٠٠٣-٢٠١٥) الذي يقوم على الاهتمام بالفرد وتزويده بالمهارات الحياتية المختلفة التي تعتمد على تنمية التفكير العلمي، والقدرة على حل المشكلات، والقدرة على التفاعل في المجتمع بشكل إيجابي (الزيودي والخوالدة، ٢٠١١: ٢٠).

وفي هذا الإطار فقد سعى الأردن إلى تطوير نظامه التعليمي ليواكب التطور التقني والمعلوماتي الهائل الذي يشهده هذا العصر، لذا فقد أولت وزارة التربية والتعليم الأردنية الاهتمام بالطلبة في كافة المراحل التعليمية، حيث تم التركيز على الأنشطة اللامنهجية اللاصفية، والموازنة بين الجوانب النظرية والعملية، وتقديم البرامج التعليمية التي تعمل على زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم الفعال والنشط وإكسابهم المهارات الحياتية المختلفة. هذا بالإضافة إلى الاهتمام بالمعلمين وتدريبهم وتمكينهم، وتطوير المناهج وحوسبتها (الزيودي، ٢٠١٢: ٩٠).

وانطلاقاً من طبيعة دور المعلم الذي يمثل أحد أهم الأركان الأساسية في العملية التعليمية، كما يعد حلقة الوصل بين الطالب والمنهج، يقع على عاتقه العبء الأكبر في نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، لذا فإن الاهتمام بإعداده وتدريبه جيداً من الأمور المهمة التي ستعكس على ممارسته العملية، وهذا يفرض على المعلمين تطوير قدراتهم ومهاراتهم لأداء مهامهم بدرجة عالية من الكفاءة (الديري، ٢٠١٩: ٤).

وفي ضوء ما سبق يرى الباحثون أهمية اكتساب وممارسة المعلمين للمهارات الحياتية؛ لأن المعلم يعتبر القدوة الحسنة التي يمتثل بها الطالب في المستقبل، لذلك لا بد للمعلمين من اكتساب المهارات الحياتية من أجل تزويد الطلاب بها من خلال ممارستهم الفعلية لها وإعداد أجيال ناجحة وقادرة على مواجهة تحديات المستقبل.

#### الدراسات السابقة:

لقد تم الاطلاع على العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع المهارات الحياتية من عدة زوايا، وذلك من خلال الرجوع إلى مصادر المعرفة المختلفة، وفيما يلي استعراض لتلك الدراسات حسب التسلسل الزمني لنشرها من الأقدم إلى الأحدث، فقد:

- أجرت sharma (2003) دراسة هدفت إلى تطوير مقياس لقياس المهارات الحياتية وتقييم مستويات المهارات الحياتية لدى الطلبة في مدرسة ثانوية في كاتماندو. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم إعداد أداة الدراسة المتمثلة بالاستبانة وتطبيقها على عينة الدراسة المتمثلة ب (٣٤٧) طالباً وطالبة من الصف الثامن والتاسع والعاشر من مدرسة ثانوية عامة مختلطة في كاتماندو، ومن ثم إجراء مناقشات جماعية مركزة تتكون من الذكور، ومناقشات أخرى تتكون من الإناث، ومجموعة مختلطة تضم طالباً واحداً من كل قسم من كل صف لتأكيد نتائج الدراسة. وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي: ١٧٦ مراهقاً أظهر مستوى عالٍ من المهارات الحياتية بنسبة (٥١٪)، بينما ١٧١ مراهقاً أظهر مستوى منخفضاً من المهارات الحياتية بنسبة (٤٩٪)، في حين لم يكن لدى معظم المعلمين علم بمفهوم المهارات الحياتية. وكان التواصل ودعم الأسرة وتعليم الأمهات من العوامل المهمة التي تؤثر بشكل كبير على مستوى المهارات الحياتية لدى المراهقين.
- وأجرت yavda & Iqbal (2009) دراسة تهدف إلى الكشف عن تأثير التدريب على المهارات الحياتية على احترام الذات، والتكيف والتعاطف بين المراهقين. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً وطالبة من مدرسة هانز راج النموذجية في الهند. وأظهرت النتائج بعد ٥ أشهر من التدريب وجود تحسن بشكل كبير على احترام الذات، التكيف العاطفي، التكيف التربوي، التكيف التام، والتعاطف، بينما لم يتم العثور على اختلاف كبير بعد التدريب بالتكيف الاجتماعي، مما يدل على أنّ هناك أثر إيجابي وكبير للتدريب على المهارات الحياتية في إحداث تغيير في فكر المراهق وسلوكه من خلال توفير بيئة داعمة له.
- فيما أجرت المرعب (٢٠١٢) دراسة تهدف إلى قياس مدى فعالية برنامج قائم على المهارات الحياتية لتنمية الثقافة البيئية والذكاء الوجداني لدى طالبات المرحلة الثانوية في السعودية، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي، وتم اختيار عينة الدراسة من الصف الأول الثانوي المتمثلة ب (٨٠) طالبة بالطريقة العشوائية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى الأثر الكبير والإيجابي للبرنامج المستخدم في تنمية الثقافة البيئية والذكاء الوجداني لدى طالبات المرحلة الثانوية.

- بينما أجرى العمري (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة وعي طلبة الجامعات الأردنية الرسمية للمهارات الحياتية التي يحتاجونها في ضوء مبادئ الاقتصاد المعرفي، حيث تكونت عينة الدراسة من (٧٩٧) طالب وطالبة من طلبة الجامعات الأردنية من العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١، ولتحقيق ذلك تم إعداد استبانة موزعة على ست مهارات حياتية رئيسية وهي: مهارات التواصل والعلاقات بين الأشخاص، مهارة التعاون وعمل الفريق، مهارات صنع القرار والتفكير الناقد، ومهارة حل المشكلات، ومهارة إدارة التعامل مع الضغوط، مهارات إدارة الذات وزيادة المركز الباطني للسيطرة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: جاءت مهارات العمل الجماعي في المرتبة الأولى، وكما أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية في استجابات الطلبة لصالح المتغير الدراسي، في حين توصي الدراسة بضرورة تضمين المهارات الحياتية في كافة مساقات الجامعة.
- فيما أجرى الحكيمي والنظاري (٢٠١٥) دراسة تهدف إلى الكشف عن أثر فاعلية الأنشطة الاستقصائية في تنمية المهارات الحياتية والميول العلمية لدى طلبة الفيزياء في جامعة تعز، وكانت عينة الدراسة مكونة من (٤٨) طالباً وطالبة من طلبة السنة الثانية في جامعة تعز، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي وتحديد المهارات الحياتية في ثلاث مهارات رئيسية وهي: (المهارات العملية، حل المشكلات، والتفاعل الاجتماعي) وتم إعداد الأنشطة الاستقصائية، وبناء أدوات الدراسة المتمثلة باختبار حل المشكلات، ومقياس التفاعل الاجتماعي، وبطاقة ملاحظة المهارات العملية. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بإعداد مقررات علمية تتضمن أنشطة تثير تفكير المتعلم وتنمي مهاراته، وتتضمن خطواتها مواقف حياتية مناسبة تؤهله للتكيف مع الحياة ومتطلباتها المستمرة، والتأكيد على تضمين المقررات العلمية مشكلات حياتية تضمن للمتعم تعلماً حقيقياً ووظيفياً يربطه بالمجتمع والعالم.
- وأجرى بني إرشيد (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج إرشادي قائم على المهارات الحياتية في خفض درجة الغضب وزيادة درجة الرضا عن الحياة، استخدم الباحث المنهج التجريبي، ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار ٣٠ طالباً من الصفين العاشر والحادي عشر في إحدى مدارس إمارة أبوظبي، وتم بناء أدوات الدراسة المتمثلة بمقياس لقياس درجة الغضب، ومقياس لقياس درجة الرضا عن الحياة، حيث توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أشارت إلى مدى فعالية البرنامج الإرشادي في انخفاض درجة الغضب وتحسن درجة الرضا عن الحياة بشكل دال بالنسبة للمجموعة الضابطة.
- وأجرى الديري (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية للمهارات الحياتية في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم اختيار عينة الدراسة من معلمي المرحلة الأساسية داخل مخيم الزعتري وعددهم (٢٢٨) معلماً ومعلمة، وقام الباحث ببناء استبانة توزعت على خمس مهارات رئيسية وهي: مهارة الاتصال والتواصل، مهارة تقدير الذات، مهارة حل المشكلات، مهارة اتخاذ القرار، ومهارة إدارة الوقت، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة امتلاك معلمي مرحلة التعليم الأساسي للمهارات الحياتية في الأردن كانت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك معلمي مرحلة التعليم الأساسي للمهارات الحياتية تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وبينما تم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك معلمي مرحلة التعليم الأساسي للمهارات الحياتية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، حيث جاءت في المرتبة الأولى مهارة الاتصال والتواصل، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة مهارة حل المشكلات، وتوصي الدراسة بتقديم دورات وورش تدريبية مكثفة للمعلمين والمعلمات حول المهارات الحياتية.
- بينما تويمر (٢٠١٩) أجرى دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة للمهارات الحياتية في دولة الكويت، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، تم اختيار عينة الدراسة المتمثلة من (٢٢٨) معلماً ومعلمة بالطريقة العشوائية البسيطة، تم بناء أداة الدراسة المتمثلة بالاستبانة توزعت على خمس مهارات رئيسية وهي: المهارات الصحية، المهارات الوقائية، المهارات البيئية، المهارات الشخصية، والمهارات الاجتماعية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة للمهارات الحياتية كانت بدرجة متوسطة، وجاء مجال المهارات الصحية بالرتبة الأولى بينما جاء مجال المهارات الاجتماعية في الرتبة الأخيرة. وكما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) لدرجة ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة للمهارات الحياتية تعزى لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والتخصص الأكاديمي. وأوصت الدراسة بإعادة النظر في برامج إعداد وتدريب معلمي المرحلة المتوسطة.
- وأجرى الديري (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية في الأردن للمهارات الحياتية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتم اختيار عينة الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية داخل مخيم الزعتري وعددهم (٩١) معلماً ومعلمة، قام الباحث ببناء أداة الدراسة المتمثلة بالاستبانة توزعت على أربع مهارات رئيسية وهي: مهارة إدارة الغضب، مهارة الاتصال والتواصل، مهارة التفكير الإيجابي، ومهارة اتخاذ القرارات وحل المشكلات، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى امتلاك معلمي المرحلة الثانوية في الأردن للمهارات الحياتية كان بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية للمهارات الحياتية تعزى لمتغير الجنس وعدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة، يُلاحظ تناولها للمهارات الحياتية من جانبين:

الجانب الأول: أهمية اكتساب وتنمية وممارسة المهارات الحياتية:

وفي هذا الجانب تناولتها دراسة sharma (2003)، ودراسة العمري (٢٠١٣)، ودراسة الحكيمي والنظاري (٢٠١٥)، ودراسة الديري (٢٠١٨)، ودراسة الديري (٢٠١٩) ومن الدراسات ذات الصلة المباشرة بالدراسة الحالية دراسة ثومر (٢٠١٩).

الجانب الثاني: تأثير المهارات الحياتية على احترام الذات والتكيف والتعاطف والثقافة البيئية والذكاء الوجداني وخفض الغضب وزيادة الرضا عن الحياة، وفي هذا الجانب تناولتها دراسة yavda & Iqbal (2009)، ودراسة المرعب (٢٠١٢)، ودراسة بني إرشيد (٢٠١٧).

### مشكلة الدراسة

أصبحت الحاجة ملحة في ظل التقدم والتطور العلمي والتكنولوجي المعاصر إلى التأكيد على ضرورة توفير حد مقبول من المهارات الحياتية التي تمكن الفرد من استيعاب التطورات التكنولوجية والتكيف مع متطلبات الحياة بما يتلاءم مع تلبية احتياجاته الحياتية، ولعل سبب الاهتمام بالمهارات الحياتية يرجع إلى ما تسعى إلى تحقيقه من تنمية قدرة الفرد على حل المشكلات الحياتية في البيئة المحلية والعالمية بطريقة أكثر إيجابية والاعتماد على نفسه في اتخاذ قراراته، وهذه الأهداف تجعل من المهارات الحياتية مطلباً من متطلبات التنمية البشرية في العصر الحالي، ومبرراً لاهتمام النظم التعليمية بها (عبد الموجود وإسكاروس، ٢٠٠٧: ٧).

كما تؤكد الكثير من الدراسات على الاهتمام بالمهارات الحياتية وإجراء المزيد من البحوث في هذا المجال، وتشجع الطلبة على امتلاك المهارات الحياتية وضرورة ممارستها وتوظيفها لمواجهة تحديات المستقبل، ومن تلك الدراسات دراسة العمري (٢٠١١) التي أوصت بضرورة دمج المهارات الحياتية التي يحتاجها الطلبة في القرن الحادي والعشرين، وتضمينها في مساقات مناهج السنة الأولى للجامعات الأردنية، ودراسة الحلوة (٢٠١٤) التي أكدت على ضرورة إعادة نظر أصحاب القرار في الجامعات السعودية في إمكانية تطوير برنامج خاص بالمهارات الحياتية، ودراسة ثومر (٢٠١٩) بضرورة عقد دورات وورش تدريبية لتنمية المهارات الحياتية لدى المعلمين.

في حين أشارت نتائج العديد من الدراسات كدراسة الأغا (٢٠١٢)، ودراسة وافي (٢٠١٠) إلى ضعف امتلاك الطلبة للمهارات الحياتية، ربما يعود ذلك إلى ضعف ممارسة معلمي العلوم لهذه المهارات، كما أشارت دراسة شارما (sharma,2003) إلى وجود مستوى منخفضاً من المهارات الحياتية لدى الطلبة، وربما يعود ذلك إلى أن معظم المعلمين لم يكن لديهم علم بمفهوم المهارات الحياتية، وبالرغم من الدور المهم الذي يؤديه المعلم في تطوير الأفراد والمجتمع، وتمكين الطلبة من اكتساب العارف والمعلومات، وتطوير مهاراتهم الحياتية، ومن هنا يرى الباحثون ضرورة امتلاك المعلمين للمهارات الحياتية وممارستها حتى تضمن لهم أداء المهام الموكلة إليهم بكفاءة.

ومن خلال اطلاع الباحثين على العديد من الكتب والدراسات السابقة، فقد وجدت أن هناك ندرة في الدراسات التي تطرقت لموضوع الدراسة، ولذلك جاءت هذه الدراسة للبحث في درجة ممارسة معلمي العلوم في الأردن للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم، وتسعى الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. ما درجة ممارسة معلمي العلوم في الأردن للمهارات الحياتية؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha=0.05$ ) في درجة ممارسة معلمي العلوم في الأردن للمهارات الحياتية، تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية)؟

### أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في الجانب النظري في الكشف عن درجة ممارسة معلمي العلوم للمهارات الحياتية، وبالتالي لفت أنظارهم للاهتمام بالمهارات الحياتية لينعكس ذلك على تحسين مستوى المهارات لدى طلبتهم، أما في الجانب العملي فقد تُسهم هذه الدراسة في لفت نظر أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم الأردنية بعقد دورات تدريبية وإرشادية لمعلمي العلوم للمهارات الحياتية أملاً في الحصول على نتائج أفضل لكل من المعلمين والطلبة، وقد تفيد الدراسة الباحثين من خلال تقديم أدوات بحثية متعلقة بالمهارات الحياتية والتي يمكن استخدامها في المستقبل.

### حدود ومحددات الدراسة:

نتائج الدراسة قابلة للتعميم في ضوء الحدود والمحددات الآتية:

١. اقتصرت عينة الدراسة على معلمي العلوم في مديرية التربية والتعليم في لواء بني عبيد في محافظة إربد للعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠.
٢. تم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة في الفصل الدراسي الأول ٢٠١٩/٢٠٢٠.
٣. يعتمد تعميم نتائج الدراسة على مصداقية ودقة معلمي العلوم في الإجابة عن فقرات الاستبانة المستخدمة في الدراسة.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

تشتمل هذه الدراسة على العديد من المصطلحات، وفيما يلي التعريفات الإجرائية لكل منها:

المهارات الحياتية: مجموعة من المهارات التي تلزم لإدارة حياة الفرد بطريقة ناجحة، والتكيف والتعايش مع متطلبات الحياة ومواجهة التحديات وحل المشكلات، واتخاذ القرارات بنفسه (عبد الهادي، ٢٠١٦: ٤٨٧)، ويعرفها الباحثون بأنها مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من التفاعل بفعالية وإيجابية مع المواقف الحياتية المتعددة وتتمثل في هذه الدراسة بالمهارات الآتية: المهارات العملية اليدوية، المهارات الصحية، المهارات الغذائية، المهارات الوقائية، والمهارات البيئية.

ممارسة معلمي العلوم للمهارات الحياتية: مستوى أداء معلمي العلوم (الممارسات العملية) للمهارات الحياتية في الغرفة الصفية، وتقاس إجرائياً بمتوسط الدرجات التي يقدرها معلمي العلوم لأنفسهم حول ممارستهم للمهارات الحياتية التي تمثلها الفقرات في أداء الدراسة وفق تدرج خماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً).

معلمي العلوم: المعلمون والمعلمات المكلفين من وزارة التربية والتعليم بتدريس مواد العلوم (علوم عامة، أحياء، كيمياء، فيزياء، علوم أرض) لمرحلة التعليم الأساسي والثانوي، أما إجرائياً: (هم المعلمون والمعلمات العاملين في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء بني عبيد والمكلفين بتدريس مواد العلوم (علوم عامة، أحياء، كيمياء، فيزياء، علوم أرض) لمرحلة التعليم الأساسي والثانوي.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وذلك لملاءمته لموضوع الدراسة القائم على تحديد درجة ممارسة معلمي العلوم للمهارات الحياتية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد في الأردن والبالغ عددهم (١١٨) معلم ومعلمة علوم، وذلك حسب الإحصاءات الصادرة عن قسم التخطيط في المديرية خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠١٩/٢٠٢٠.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة المتيسرة، وكانت المجتمع نفسه وهي جميع معلمي العلوم في مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد والبالغ عددهم (١١٨) معلماً ومعلمة علوم، حيث تم توزيع أداة الدراسة على مجتمع الدراسة، وتم استعادة (١١٣) استبانة، فأصبحت عينة الدراسة النهائية (١١٣) معلماً ومعلمة علوم، يشكلون ما نسبته (٩٦٪) من مجتمع الدراسة. والجدول (١) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

متغيرات الدراسة	الفئات والمستويات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٤٩	٤٣%
	أنثى	٦٤	٥٧%
الخبرة التدريسية	بكالوريوس	٩٦	٨٥%
	دراسات عليا (ماجستير ودكتوراه)	١٧	١٥%
المؤهل العلمي	أقل من ٥ سنوات	٢٥	٢٢%
	من ٥-١٠ سنوات	١٩	١٧%
	أكثر من ١٠ سنوات	٦٩	٦١%
المجموع		١١٣	١٠٠%

أداة الدراسة

تم بناء أداة الدراسة (الاستبانة) من قبل الباحثون بالاعتماد على الأدب السابق، كما تم الاستفادة من دراسة (ثومير، ٢٠١٩؛ اللولو، ٢٠٠٥) ولقد تم تطويرها والاستدلال ببعض المؤشرات الواردة في تلك الدراسات والتي تتناسب مع أهداف الدراسة الحالية، وحيث تضمنت الأداة بصورتها النهائية على (٦٠) فقرة لقياس درجة ممارسة معلمي العلوم للمهارات الحياتية توزعت إلى خمسة مجالات، على النحو الآتي:

١. مجال المهارات الصحية: وتضمنت (٧) فقرات، ذوات الأرقام (٧-١).
٢. مجال المهارات الغذائية: وتضمنت (١٥) فقرة، ذوات الأرقام (٨-٢٢).
٣. المهارات العملية اليدوية: وتضمنت (١٣) فقرة، ذوات الأرقام (٢٣-٣٥).
٤. المهارات الوقائية: وتضمنت (١٠) فقرات، ذوات الأرقام (٣٦-٤٥).
٥. المهارات البيئية: وتضمنت (١٥) فقرة، ذوات الأرقام (٤٦-٦٠).

صدق الأداة:

تحقق الباحثون من صدق الأداة عن طريق عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في المجال التربوي للتأكد من سلامة الصياغة اللغوية، وقد طلب من المحكمين الحكم على جودة الاستبانة في ضوء شموليتها للمهارات الحياتية، وإبداء الرأي في سلامة الصياغة اللغوية، ومدى مناسبة وملائمة الفقرات للمجال الذي أدرجت تحته، بالإضافة إلى تقديم أية اقتراحات أو ملاحظات قد يرونها مناسبة. وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم حذف بعض الفقرات وإضافة بعضها الآخر، وبذلك أصبحت الأداة بصورتها النهائية (الملاحق ٢) بعد إعادة تصميمها من جديد، وقد تحقق لها صدق المحتوى وصدق المحكمين.

ثبات الاداة:

تمّ التحقق من ثبات الاستبانة، بحساب معامل الاتساق الداخلي للفقرات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات في الجزء المعد لقياس درجة ممارسة معلمي العلوم للمهارات الحياتية بين (٠,٦٣ - ٠,٩٦)، وبلغ معامل الثبات لدرجة ممارسة معلمي العلوم للمهارات الحياتية الكلي (٠,٩٤). ويبين الجدول (٢) قيم معاملات الاتساق الداخلي للمجالات وللإستبانة ككل بطريقة كرونباخ ألفا.

جدول (٢): قيم معاملات الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الاستبانة وللإستبانة ككل

الجزء	المجالات	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
درجة ممارسة معلمي العلوم للمهارات الحياتية	المهارات الصحية	٧	٠,٦٣
	المهارات الغذائية	١٥	٠,٨٦
	المهارات العملية اليدوية	١٣	٠,٩٦
	المهارات الوقائية	١٠	٠,٨٥
	المهارات البيئية	١٥	٠,٩١
درجة ممارسة معلمي العلوم للمهارات الحياتية ككل			٠,٩٤

تصحيح أداة الدراسة:

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لدرجات الموافقة على النحو الآتي: كبيرة جداً (٥) درجات، وكبيرة (٤) درجات، ومتوسطة (٣) درجات، وقليلة (٢) درجتان، وقليلة جداً (١) درجة واحدة، وتم استخدام المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج، حسب المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \text{طول الفترة} / \text{عدد الفئات}$$

$$\text{طول الفئة} = (١-٥) / ٥$$

$$= ٠,٨٠$$

لذلك أصبح توزيع الفئات على النحو الآتي:

$$(١,٨٠ - ١) \text{ درجة قليلة جداً}$$

$$(٢,٦٠ - ١,٨١) \text{ درجة قليلة}$$

$$(٣,٤٠ - ٢,٦١) \text{ درجة متوسطة}$$

$$(٤,٢٠ - ٣,٤١) \text{ درجة كبيرة}$$

$$(٥,٠٠ - ٤,٢١) \text{ درجة كبيرة جداً}$$

إجراءات الدراسة:

١. تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها ومتغيراتها.
٢. تمّ بناء أداة الدراسة (الاستبانة) من قبل الباحثون بالاعتماد على الأدب السابق، كما تم الاستفادة من دراسة (ثومير، ٢٠١٩؛ اللولو، ٢٠٠٥) ولقد تمّ تطويرها والاستدلال ببعض المؤشرات الواردة في تلك الدراسات والتي تتناسب مع أهداف الدراسة الحالية.
٣. تم التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة.
٤. تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية لواء بني عبيد في الفصل الدراسي الأول ٢٠١٩/٢٠٢٠.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نص السؤال الأول: ما درجة ممارسة معلمي العلوم في الأردن للمهارات الحياتية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على مجالات درجة ممارسة معلمي العلوم للمهارات الحياتية كما هي موضحة في الجدول (٣).

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على مجالات درجة ممارسة معلمي العلوم للمهارات الحياتية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٣	المهارات العملية اليدوية	٤,١٧	٠,٥٨٩	كبيرة
٢	٥	المهارات البيئية	٤,٠٩	٠,٦١٢	كبيرة
٣	٤	المهارات الوقائية	٤,٠٦	٠,٥٦٥	كبيرة
٤	٢	المهارات الغذائية	٣,٨١	٠,٥٧٧	كبيرة
٥	١	المهارات الصحية	٣,٥٣	٠,٦١٢	كبيرة
درجة ممارسة معلمي العلوم للمهارات الحياتية ككل					
٣,٩٣					

\* الدرجة العظمى من (٥)

يبين الجدول (٣) أن مجال "المهارات العملية اليدوية" جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,١٧) وانحراف معياري (٠,٥٨٩) وبدرجة كبيرة، وجاء في المرتبة الثانية مجال "المهارات البيئية" بمتوسط حسابي (٤,٠٩) وانحراف معياري (٠,٦١٢) وبدرجة كبيرة، بينما جاء في المرتبة الأخيرة مجال "المهارات الصحية" بمتوسط حسابي (٣,٥٣) وانحراف معياري (٠,٦١٢) وبدرجة كبيرة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على درجة ممارسة معلمي العلوم للمهارات الحياتية ككل (٣,٩٣) وانحراف معياري (٠,٤٤٥) وبدرجة كبيرة.

وأظهرت نتائج هذا السؤال أن المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمي العلوم للمهارات الحياتية الخمس الرئيسية قد تراوحت ما بين (٣,٥٣-٤,١٧) وبدرجة كبيرة، حيث جاءت مهارة الحياة الرئيسية "المهارات العملية اليدوية" بأعلى متوسط حسابي (٤,١٧) وبدرجة كبيرة، بينما جاء في المرتبة الأخيرة مهارة الحياة الرئيسية "المهارات الصحية" بمتوسط حسابي (٣,٥٣) وبدرجة كبيرة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجة امتلاك معلمي العلوم للمهارات الحياتية ككل (٣,٩٣) مما يشير إلى درجة ممارسة كبيرة.

وقد تُعزى النتيجة السابقة إلى أن معلمي العلوم قد خضعوا للدورات التدريبية التي توفرها وزارة التربية والتعليم، والتي تركز على رفع كفاءة المعلمين في الجانبين النظري والعملي، وقد تُعزى إلى رغبة المعلمين في أن يكونوا قدوة حسنة إلى طلابهم وزملائهم بتطبيق الجانب النظري عملياً وعلى أرض الواقع. ويُمكن أن تُعزى درجة ممارسة معلمي العلوم لمهارة الحياة الرئيسية "المهارات العملية اليدوية" والتي جاءت في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (٤,١٧) وبدرجة كبيرة، إلى استخدامهم السابق لأدوات المختبر والمواد والأجهزة العلمية خلال دراستهم الجامعية، وقد يُعزى أيضاً إلى طبيعة عملهم الذي يتطلب إجراء التجارب والأنشطة العلمية الواردة في الكتاب أمام الطلاب في المختبر.

أما درجة ممارسة معلمي العلوم لمهارة الحياة الرئيسية "المهارات البيئية" والتي جاءت في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (٤,٠٩) وبدرجة كبيرة، فقد يُعزى ذلك إلى حرصهم على إيجاد بيئة نظيفة خالية من التلوث، والاهتمام بجمايلتها، وقد يُعزى أيضاً لكي يكونوا قدوة حسنة أمام طلابهم وزملائهم في المحافظة على البيئة ومواردها الطبيعية.

ويُمكن أن تُعزى درجة ممارسة معلمي العلوم لمهارة الحياة الرئيسية "المهارات الوقائية" والتي جاءت في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (٤,٠٦) وبدرجة كبيرة، إلى حرصهم على إتباع سلوكيات صحيحة تحفظ سلامتهم وسلامة طلابهم وتقيمهم من العديد من المخاطر.

أما درجة ممارسة معلمي العلوم لمهارة الحياة الرئيسية "المهارات الغذائية" والتي جاءت في المرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي (٣,٨١) وبدرجة كبيرة، إلى حرصهم على إتباع نظام غذائي صحي متوازن لمعرفتهم المسبقة بأهمية الغذاء الصحي في تقوية الجسم وإمداده بالطاقة والحيوية والنشاط، فيكون الجسم قادراً على تحمّل الأعمال اليومية دون تعب أو إرهاق، بالإضافة إلى وقايتهم من العديد من الأمراض، مثل: أمراض القلب والسمنة وغيرها.

أما بالنسبة لدرجة ممارسة معلمي العلوم لمهارة الحياة الرئيسية "المهارات الصحية" والتي جاءت في المرتبة الخامسة وبمتوسط حسابي (٣,٥٣) وبدرجة كبيرة، يُمكن أن تُعزى إلى معرفتهم المسبقة بأهمية المحافظة على صحة الجسم ولياقته، بالإضافة إلى حرصهم على أن يكونوا قدوة حسنة لطلابهم في إتباع سلوكيات صحيحة للحفاظ على الجسم والابتعاد عما يضره.

ونتيجة لندرة الدراسات التي تناولت درجة ممارسة معلمي العلوم للمهارات الحياتية باستثناء دراسة ثويمر (٢٠١٩)، فلم يتم مناقشة النتائج الحالية إلا مع دراسة ثويمر (٢٠١٩).

حيث تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ثويمر (٢٠١٩) والتي أظهرت نتائجها درجة ممارسة متوسطة لأفراد العينة للمهارات الحياتية. كما تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على مجالات درجة ممارسة معلمي العلوم في الأردن على المهارات الحياتية، حيث كانت على النحو الآتي:

المجال الأول: مجال المهارات الصحية

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة معلمي العلوم في الأردن للمهارات الحياتية على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول (٤).

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على فقرات مجال المهارات الصحية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٢	أمضغ الطعام جيداً.	٣,٧٥	٠,٨٢٩	كبيرة
٢	٣	أبتعد عن التدخين.	٣,٧٤	١,٥٦	كبيرة
٣	٦	أتناول الأدوية حسب استشارة الطبيب.	٣,٧٣	١,٢٢	كبيرة
٤	٥	أحافظ على حاسة البصر.	٣,٦٥	٠,٨٥٥	كبيرة
٥	٧	أجلس بطريقة صحيحة وسليمة عند القراءة والكتابة.	٣,٤٦	١,٠١	كبيرة
٦	٤	أخذ قسط كافٍ من النوم.	٣,٤٣	١,٠٢	كبيرة
٧	١	أمارس التمارين الرياضية.	٢,٩١	١,٠٥	متوسطة
					المجال ككل
					٣,٥٢

\*الدرجة العظمى من (٥)

يبين الجدول (٤) أن الفقرة (٢) والتي تنص على " أمضغ الطعام جيداً " جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٧٥) وانحراف معياري (٠,٨٢٩) وبدرجة كبيرة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى حرصهم على استفادة أجسامهم من العناصر الغذائية المفيدة الموجودة في الطعام والحد من الشراهة والإفراط في الطعام، فأتناء عملية المضغ الجيد يكتفى الجسم بما أخذه من طعام وإذا لم يتم مضغ الطعام بصورة جيدة ووقت كافٍ، فإن المعدة ستطلب المزيد منه، وبالتالي فهو يحجمهم من الإصابة بالسمنة، وقد تعزى إلى حرصهم على تجنب مشاكل عدم المضغ جيداً التي تؤدي إلى تراكم الغازات في البطن ومشاكل المعدة والإصابة بالإمساك، في حين جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (١) والتي تنص على "أمارس التمارين الرياضية" بمتوسط حسابي (٢,٩١) وانحراف معياري (١,٠٥) وبدرجة متوسطة، وقد تعزى النتيجة إلى ضعف اهتمام المعلمين بممارسة الرياضة نتيجة إلى قلة توافر الوقت لديهم لممارسة الرياضة وانهم يهتمون بالمهام والمسؤوليات الكبيرة التي تترتب عليهم في البيت والمدرسة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككل (٣,٥٢) وانحراف معياري (٠,٦١٢).

المجال الثاني: مجال المهارات الغذائية

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة معلمي العلوم في الأردن للمهارات الحياتية على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول (٥).

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على فقرات مجال المهارات الغذائية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٢٠	أنظف الخضروات والفاكهة قبل تناولها.	٤,٤٩	٠,٧٢١	كبيرة جداً
٢	٢٢	أهتم بقراءة تاريخ الصلاحية للأطعمة المحفوظة.	٤,٣٥	٠,٩٠٤	كبيرة جداً
٣	١٨	أتأكد من طبخ الطعام جيداً قبل تناوله.	٤,٣٣	٠,٩٤٠	كبيرة جداً
٤	١٧	أحفظ الأطعمة بشكل صحي.	٤,١١	٠,٩٥٨	كبيرة
٥	١٩	أقلل من تناول الأغذية المعلبة والمضاف لها المواد الحافظة والأصباغ.	٣,٨٦	١,٠١٧	كبيرة
٦	١٠	أتناول الفاكهة والخضروات بالكميات المناسبة.	٣,٨٤	١,٠٠٥	كبيرة
٧	١١	أشرب كميات كافية من الماء.	٣,٨١	٠,٩٦٩	كبيرة
٨	٩	أختار نوع الطعام المناسب.	٣,٧٨	٠,٨٢١	كبيرة
٩	٨	أتناول الغذاء الصحي المتوازن.	٣,٧٣	٠,٨٢٦	كبيرة
١٠	١٢	أبتعد عن تناول الوجبات السريعة.	٣,٦٤	١,١٠٢	كبيرة
١١	٢١	أحرص على تناول وجبة الإفطار صباح كل يوم.	٣,٦٢	١,٢٢٠	كبيرة
١٢	١٣	أبتعد عن تناول الأطعمة المليئة بالدهون.	٣,٥٧	١,٠١٧	كبيرة
١٣	١٥	أبتعد عن تناول المشروبات الغازية والمشروبات المحلاة بالسكر.	٣,٤٧	١,١٧٣	كبيرة
١٤	١٦	أبتعد عن تناول الأطعمة المالحه.	٣,٣٣	١,٠٣٩	متوسطة
١٥	١٤	أقلل من تناول الحلويات والساكاكر.	٣,٢٧	١,٠٢٠	متوسطة
					المجال ككل
					٣,٨١

\*الدرجة العظمى من (٥)

يبين الجدول (٥) أن الفقرة (٢٠) والتي تنص على "أنظف الخضروات والفاكهة قبل تناولها" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٤٩) وانحراف معياري (٠,٧٢) وبدرجة كبيرة جداً، وقد تعزى النتيجة إلى حرصهم على المحافظة على النظافة التي حث عليها الإسلام ووقاية أجسامهم من الأضرار التي قد تسببها تناول الخضروات والفاكهة الغير مغسولة، ومنها الإصابة بالتسمم الغذائي، والإصابة بالديدان وغيرها من الأمراض، وقد تعزى إلى حرصهم على أن يكونوا قدوةً لأبنائهم وطلابهم وزملائهم، في حين جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (١٤) والتي تنص على "التقليل من تناول الحلويات والسكريات" بمتوسط حسابي (٣,٢٧) وانحراف معياري (١,٠٢٠) وبدرجة متوسطة، وقد تُعزى نتيجة ممارستهم المتوسطة للتقليل من الحلويات والسكريات إلى وجود خلل هرموني لدى بعض المعلمين مما يؤدي إلى تعطيل آلية الإحساس بالشبع، وقد تعزى أيضاً إلى اختلاف نسبة السكر التي يحتاجها الجسم باختلاف صحة الجسم وقد يعزى إلى اختلاف شدة النشاط البدني الذي يبذله الجسم فالأجسام التي تبذل نشاط أكبر بحاجة إلى نسبة سكر أعلى، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككل (٣,٨١) وانحراف معياري (٠,٥٧٧).

#### المجال الثالث: مجال المهارات العملية اليدوية

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة معلمي العلوم في الأردن للمهارات الحياتية على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول (٦).

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على فقرات مجال المهارات العملية اليدوية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات

#### الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٣٥	أجري الحسابات القائمة على المعادلات الرياضية.	٤,٣٧	٠,٧٥٨	كبيرة جداً
٢	٢٧	أراعي قواعد السلامة العامة في إجراء التجارب.	٤,٣٥	٠,٧٧٨	كبيرة جداً
٣	٢٤	استخدم أدوات القياس بطريقة علمية صحيحة.	٤,٣٥	٠,٧١٩	كبيرة جداً
٤	٢٥	أتعامل مع المواد المخبرية بطريقة علمية صحيحة.	٤,٣٥	٠,٧٦٥	كبيرة جداً
٥	٢٣	استخدم الأدوات والأجهزة العلمية بطريقة علمية صحيحة.	٤,٣١	٠,٧٩١	كبيرة جداً
٦	٢٨	استخدم الأشكال للحصول على المعلومات.	٤,٢٩	٠,٨٢٠	كبيرة جداً
٧	٢٦	أرسم الرسومات التوضيحية والبيانية بطريقة علمية صحيحة.	٤,٢٨	٠,٧٩٦	كبيرة جداً
٨	٣٤	أحلل الرسومات البيانية لاستنتاج العلاقات.	٤,٢٠	٠,٨٤٧	كبيرة
٩	٢٩	أصمم تجربة أو نشاط علمي.	٤,٠٨	٠,٨٦٧	كبيرة
١٠	٣٣	أصمم الجداول لتدوين الملاحظات وتنظيم البيانات والمعلومات الكمية.	٤,٠٨	٠,٨٦٧	كبيرة
١١	٣٢	استخدم الأدوات والأجهزة التكنولوجية.	٣,٩٧	٠,٩٢١	كبيرة
١٢	٣١	أسجل الملاحظات في التجارب العلمية بطريقة وصفيّة دقيقة.	٣,٨٨	٠,٩٥٢	كبيرة
١٣	٣٠	أصمم مجسمات علمية.	٣,٦٥	٠,٩٥٢	كبيرة
المجال ككل					

\* الدرجة العظمى من (٥)

يبين الجدول (٦) أن الفقرة (٣٥) والتي تنص على "أجري الحسابات القائمة على المعادلات الرياضية" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٣٧) وانحراف معياري (٠,٧٥٨) وبدرجة كبيرة جداً، وقد تعزى النتيجة إلى إدراك المعلمين لأهمية الرياضيات فهي معبر لكل العلوم، وإذا امتلك الإنسان المعرفة الكافية بالأمور الرياضية وحساب الكميات والأمور الأخرى الخاصة بعلم الرياضيات فهو قادر على دخول الحقول المعرفية والعلمية الأخرى ودراستها، وقد تعزى إلى اكتسابهم لتلك المهارة من خلال دراساتهم الأكاديمية في الجامعات نظراً لتخصصاتهم العلمية التي تتطلب معرفة ذلك وربط العلوم بالمواد الأخرى، في حين جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٣٠) والتي تنص على "أصمم مجسمات علمية" بمتوسط حسابي (٣,٦٥) وانحراف معياري (٠,٩٥٢) وبدرجة كبيرة، وقد تعزى النتيجة إلى انشغال المعلمين بالتخطيط للدروس وتنفيذ وإجراء التجارب العلمية ومتابعة وتوجيه الطلبة بإتباع الخطوات الصحيحة لإجراء التجارب وقد تعزى إلى قلة توافر المواد اللازمة لتصميم المجسمات العلمية في المدرسة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككل (٤,١٦) وانحراف معياري (٠,٥٨٩).

#### المجال الخامس: مجال المهارات الوقائية

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة معلمي العلوم في الأردن للمهارات الحياتية على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول (٧).

جدول(٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على فقرات مجال المهارات الوقائية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٣٩	أهتم بالاستخدام الآمن للمواقد والغاز.	٤,٤٥	٠,٦٩٤	كبيرة جداً
٢	٣٧	اتبعت قواعد السلامة العامة في التعامل مع الكهرباء.	٤,٤٢	٠,٧٥٣	كبيرة جداً
٣	٣٨	ابتعدت عن لمس المواد الكيميائية أو شمها دون معرفتها.	٤,٣٩	٠,٧٩٥	كبيرة جداً
٤	٣٦	أطبق قواعد السلامة والأمان في المنزل والمدرسة والطريق.	٤,٣٦	٠,٨٠٣	كبيرة جداً
٥	٤٣	أجريت الفحوصات الطبية قبل الزواج.	٤,٢١	٠,٩٨٦	كبيرة جداً
٦	٤٢	أمارس سلوكيات سليمة عند مواجهة الخطر.	٤,٠٤	٠,٧٥٥	كبيرة
٧	٤١	اتبعت قواعد السلامة في التعامل مع المنخفضات الجوية.	٣,٩٣	٠,٧٩٩	كبيرة
٨	٤٥	اتخذت الإجراءات السليمة عند حدوث زلزال.	٣,٧٧	٠,٩٥٤	كبيرة
٩	٤٤	أقوم بالإسعافات الأولية في حال وقوع خطر للطلاب أو لزملائه.	٣,٧٥	٠,٩١٢	كبيرة
١٠	٤٠	أجريت الفحص الطبي الدوري.	٣,٣٥	١,٠٦٨	متوسطة
					المجال ككل

\* الدرجة العظمى من (٥)

يبين الجدول (٧) أن الفقرة (٣٩) والتي تنص على "أهتم بالاستخدام الآمن للمواقد والغاز" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٤٥) وانحراف معياري (٠,٦٩٤) وبدرجة كبيرة جداً، وقد تعزى النتيجة إلى حرصهم على اتباع سلوكيات صحيحة في التعامل مع المواقد والغاز تحفظ سلامتهم وسلامة من حولهم، في حين جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٤٠) والتي تنص على "أجريت الفحص الطبي الدوري" بمتوسط حسابي (٣,٣٥) وانحراف معياري (١,٠٦٨) وبدرجة متوسطة، وقد تعزى النتيجة إلى انشغال المعلمين بمتطلبات الحياة اليومية والتحضير للدروس وقلة توافر الوقت لديهم للاهتمام بإجراء الفحص الطبي الدوري، وقد تعزى إلى تدني المقابل المادي الذي يتقاضاه المعلمون، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككل (٤,٠٦) وانحراف معياري (٠,٥٦٥) وبدرجة كبيرة.

#### المجال الخامس: مجال المهارات البيئية

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة معلمي العلوم في الأردن للمهارات الحياتية على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول (٨).

جدول(٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على فقرات مجال المهارات البيئية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٤٨	أحافظ على نظافة مياه الشرب.	٤,٥٠	٠,٧٥٧	كبيرة جداً
٢	٤٩	أتجنب رمي النفايات في الأنهار والبحار.	٤,٤٢	٠,٨٦٣	كبيرة جداً
٣	٥١	أحافظ على نظافة المنزل والمدرسة والبيئة.	٤,٤٢	٠,٧٤٢	كبيرة جداً
٤	٥٠	أحافظ على البيئة من الملوثات مثل (الدخان، الجاري المكشوفة... الخ).	٤,٣٠	٠,٨٣٣	كبيرة جداً
٥	٤٦	أتجنب قطع الأزهار والنباتات والأشجار الموجودة في البيئة.	٤,٢٧	٠,٨٧٦	كبيرة جداً
٦	٤٧	أتخلص من النفايات بسرعة وفي الأماكن المخصصة لها.	٤,٢٤	٠,٨٨٩	كبيرة جداً
٧	٥٤	أهتم بترشيد استهلاك المياه.	٤,٢٠	٠,٨٥٧	كبيرة
٨	٥٦	أحافظ على الحدائق العامة وعلى جماليتها.	٤,١٩	٠,٨٤٤	كبيرة
٩	٥٢	أهتم بالتقليل من استهلاك الطاقة.	٤,١٣	٠,٨٩١	كبيرة
١٠	٥٥	أهتم بإرشاد الآخرين بطرق الحفاظ على البيئة.	٤,٠٨	٠,٨٦٧	كبيرة
١١	٥٣	أهتم بالتقليل من استخدام المبيدات.	٣,٩٨	٠,٩٩١	كبيرة
١٢	٥٧	أشارك في الأنشطة البيئية داخل المدرسة.	٤,٩٨	٠,٩٤٥	كبيرة
١٣	٥٨	أزرع النباتات في المنزل والمدرسة.	٣,٧٩	١,٠٨٩	كبيرة
١٤	٦٠	أقتصد في استخدام المنظفات الصناعية.	٤,٤٩	١,١٧٣	كبيرة
١٥	٥٩	أهتم بتقليم الأشجار.	٣,٣٤	١,١٩٢	متوسطة
					المجال ككل

\* الدرجة العظمى من (٥)

يبين الجدول (٨) أن الفقرة (٤٨) والتي تنص على "أحافظ على نظافة مياه الشرب" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٥٠) وانحراف معياري (٠,٧٥٧) وبدرجة كبيرة جداً، وقد تعزى النتيجة إلى حرصهم على المحافظة على مياه الشرب من التلوث الذي يُعد من إحدى المشاكل المؤثرة جداً على الجنس البشري. وإدراكهم لأهمية المياه في حياتنا حيث تعتبر إحدى النعم التي أنعم الله عليها للإنسان وهي أساس الحياة والمكون الأساسي لكل ما نراه من حولنا، فهي تدخل في تكوين النبات والإنسان والحيوان وكل المكونات الطبيعية والحيوية على سطح الكرة الأرضية، في حين جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٥٩) والتي تنص على "أهتم بتقليم الأشجار" بمتوسط حسابي (٣,٣٤) وانحراف معياري (١,١٩٢) وبدرجة متوسطة، وقد تعزى أيضاً إلى قلة توافر الوقت لديهم وانشغالهم بمسؤوليات كثيرة في البيت والمدرسة وانشغالهم بتنفيذ أنشطة بيئية أخرى في المدرسة، وقد تعزى إلى اعتماد المعلمين في تقليم

الأشجار على الموظفين العاملين على خدمة المدرسة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككل (٤,٠٨) وانحراف معياري (٠,٦١٢) وبدرجة كبيرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: نص السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha=0.05$ ) في درجة ممارسة معلمي العلوم في الأردن للمهارات الحياتية، تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية)؟ للإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس درجة ممارسة معلمي العلوم للمهارات الحياتية، تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، وبتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، وبتغير الخبرة التدريسية (أقل من ٥ سنوات، ومن ٥-١٠ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات) كما هي موضحة بالجدول (٩).

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على العلامة الكلية وعلى مجالات مقياس درجة ممارسة معلمي العلوم للمهارات الحياتية تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية)

العلامة الكلية*	المجال					المتوسط الحسابي والانحراف المعياري	المستويات	المتغير
	المهارات البيئية	المهارات الوقائية	المهارات العملية اليدوية	المهارات الغذائية	المهارات الصحية			
٣,٧٨	٣,٩٣	٣,٨٨	٣,٩٠	٣,٧١	٣,٤٨	الوسط الحسابي	ذكور	الجنس
٠,٤٦٨	٠,٦٣٠	٠,٥٦١	٠,٦٠٣	٠,٦٢٨	٠,٦٠٥	الانحراف المعياري	N=49	
٤,٠٥	٤,٢١	٤,٢٠	٤,٣٧	٣,٨٩	٣,٥٦	الوسط الحسابي	إناث	الجنس
٠,٣٨٦	٠,٥٧٤	٠,٥٣٠	٠,٤٩٣	٠,٥٢٧	٠,٦١٩	الانحراف المعياري	N=64	
٣,٩٢	٤,١٠	٤,٤٠٦	٤,١٧	٣,٧٩	٣,٥٠	الوسط الحسابي	بكالوريوس	المؤهل العلمي
٠,٤٣٢	٠,٥٩٥	٠,٥٥٦	٠,٥٧٣	٠,٥٥٣	٠,٦١٢	الانحراف المعياري	N=96	
٣,٩٧	٤,٠١	٤,٠٩	٤,١٦	٣,٩٢	٣,٦٦	الوسط الحسابي	دراسات عليا	المؤهل العلمي
٠,٥٢٣	٠,٧١٩	٠,٦٣٣	٠,٦٩٧	٠,٧٠٨	٠,٦١٢	الانحراف المعياري	N=17	
٣,٨٣	٤,٠٢	٤,٠٧	٤,١٢	٣,٥١	٣,٤٥	الوسط الحسابي	أقل من ٥ سنوات	الخبرة التدريسية
٠,٤٤١	٠,٥٩١	٠,٦٢٥	٠,٥٨٥	٠,٥٥٦	٠,٥٩٩	الانحراف المعياري	N=25	
٤,٠٠	٤,١٣	٤,٠١	٤,١٥	٣,٨٨	٣,٧١	الوسط الحسابي	من ٥-١٠ سنوات	الخبرة التدريسية
٠,٣٥٦	٠,٦٠٥	٠,٤٨١	٠,٥٧١	٠,٥٩٨	٠,٤٢٥	الانحراف المعياري	N=19	
٤,٠٠	٤,١٠	٤,٠٧	٤,١٩	٣,٩٠	٣,٥٠	الوسط الحسابي	أكثر من ١٠ سنوات	الخبرة التدريسية
٠,٤٦٧	٠,٦٢٨	٠,٥٧٢	٠,٦٠٣	٠,٥٥١	٠,٦٢٣	الانحراف المعياري	N=69	

\* الدرجة العظمى من (٥)

يُلاحظ من الجدول (٩) وجود فروقات ظاهرية بين متوسطات تقديرات الدراسة على العلامة الكلية للمقياس والمجالات الخمسة لدرجة ممارسة معلمي العلوم للمهارات الحياتية تبعاً لمتغيرات الدراسة المستقلة (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية)، وللكشف عن دلالة هذه الفروق في المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل متعدد المتغيرات (MANOVA) عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ )، وبين الجدول (١٠) نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات.

جدول (١٠): نتائج اختبار (T-test independent sample) للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد العينة على العلامة الكلية في مقياس درجة ممارسة معلمي العلوم

للمهارات الحياتية تبعاً لمتغير الدراسة (الجنس)

الدلالة الإحصائية	قيمة (T)	العدد	الانحراف المعياري	المتوسطات الحسابية	الجنس	المجال
٠,٩٥٠	٠,٧٠٦-	٤٩	٠,٦٠٤٧٣	٣,٤٧٨١	ذكر	المهارات العملية اليدوية
		٦٤	٠,٦١٨٩٥	٣,٥٦٠٣	أنثى	
٠,٢٣٠	١,٧١٢-	٤٩	٠,٦٢٥٩٨	٣,٧٠٤٨	ذكر	المهارات البيئية
		٦٤	٠,٥٢٦٧٣	٣,٨٩٠٦	أنثى	
٠,١٦٨	٤,٨٤١-	٤٩	٠,٥٨٢٤٧	٣,٨٨٢٣	ذكر	المهارات الوقائية
		٦٤	٠,٤٩٣٠٧	٤,٣٧٢٦	أنثى	
٠,٦٤٨	٣,٠٦٥-	٤٩	٠,٥٧١١٨	٣,٨٨٥٧	ذكر	المهارات الغذائية
		٦٤	٠,٥٣٠١٨	٤,٢٠٤٧	أنثى	
٠,٥٤٤	٢,٣١٣-	٤٩	٠,٦٢٦٠٢	٣,٩٤٨٣	ذكر	المهارات الصحية
		٦٤	٠,٥٧٣٨٨	٤,٢١٠٤	أنثى	
٠,٢٦٢	٣,٣٥٩-	٤٩	٠,٤٦٠١٣	٣,٧٧٩٨	ذكر	درجة ممارسة معلمي العلوم للمهارات الحياتية ككل
		٦٤	٠,٣٨٦٨٩	٤,٠٤٧٧	أنثى	

كشفت النتائج المتعلقة بهذا السؤال عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على العلامة الكلية في مقياس درجة ممارسة معلمي العلوم للمهارات الحياتية تبعاً لمتغير الجنس، وذلك لصالح الإناث.

وقد تُعزى النتيجة السابقة إلى طبيعة الأثني وارتباطها بمسؤوليات إضافية واهتمامها بأدق تفاصيل الحياة، لذلك تسعى المعلمات إلى ممارسة المهارات الحياتية بشكل أكبر من المعلمين الذين ليس من جُل اهتمامهم تطبيق القواعد والقوانين اللازمة.

ونتيجة لندرة الدراسات التي تناولت درجة ممارسة معلمي العلوم للمهارات الحياتية باستثناء دراسة ثومير (٢٠١٩)، فلم يتم مناقشة النتائج الحالية إلا مع دراسة ثومير (٢٠١٩).

حيث تختلف النتيجة السابقة مع نتائج دراسة ثومير (٢٠١٩) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة أفراد العينة للمهارات الحياتية تبعاً لمتغير الجنس.

جدول (١١): اختبار (T-test independent sample) للكشف عن الفروق تبعاً لمتغير الدراسة (المؤهل العلمي)

المجال	الجنس	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	العدد	قيمة (T)	الدلالة الإحصائية
المهارات العملية البدوية	بكالوريوس	٣,٥٠١	٠,٦١١٣٨	٩٦	٠,٩٥٧-	٠,٨٦٧
	دراسات عليا	٣,٦٥٥	٠,٦١٢٤٩	١٧		
المهارات البيئية	بكالوريوس	٣,٧٩١٠	٠,٥٥٢٤٣	٩٦	٠,٨٣٤-	٠,١٨٢
	دراسات عليا	٣,٩١٧٦	٠,٧٠٨١٠	١٧		
المهارات الوقائية	بكالوريوس	٤,١٦٠٣	٠,٥٦٦٥٥	٩٦	٠,١٢	٠,٧١
	دراسات عليا	٤,١٥٨٤	٠,٦٩٧٣٥	١٧		
المهارات الغذائية	بكالوريوس	٤,٠٦١٥	٠,٥٥٩٧٧	٩٦	٠,٢١٧-	٠,٣٤٤
	دراسات عليا	٤,٠٩٤١	٠,٦٣٢٩٢	١٧		
المهارات الصحية	بكالوريوس	٤,١١٢٥	٠,٥٨٩٥٢	٩٦	٠,٦٥٢	٠,١٢٤
	دراسات عليا	٤,٠٠٧٨	٠,٧١٩٩١	١٧		
درجة ممارسة معلمي العلوم للمهارات الحياتية ككل	بكالوريوس	٣,٩٢٥٣	٠,٤٢٧٧٧	٩٦	٠,٣٥٧-	٠,١٥٤
	دراسات عليا	٣,٩٦٦٧	٠,٥١٠٨٨	١٧		

وكشفت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على العلامة الكلية في مقياس درجة ممارسة معلمي العلوم للمهارات الحياتية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وقد تُعزى النتيجة السابقة إلى طبيعة الخطط التعليمية التي تُهتم بها الجامعات في إعداد المعلمين لجميع التخصصات، حيث تحرص على طرح مساقات تعليمية تهدف إلى تمكين طلبتها من فهم وإدراك المهارات الحياتية والكفايات التدريسية اللازمة لها، هذا بالإضافة إلى الدورات التدريبية التي توفرها وزارة التربية والتعليم الأردنية لجميع المعلمين بغض النظر عن تخصصاتهم.

وتتفق النتيجة السابقة مع دراسة ثومير (٢٠١٩) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة أفراد العينة للمهارات الحياتية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن الفروق تبعاً لمتغير

الدراسة (الخبرة التدريسية)

المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
المهارات العملية البدوية	٠,٧٩٤	٢	٠,٣٩٧	١,٠٦٣	٠,٣٤٩
	٤١,٠٦١	١١٠	٠,٣٧٣		
	٤١,٨٥٥	١١٢			
المهارات البيئية	٢,٦٤٠	٢	١,٣٢٠	٤,١٩٦	٠,٠١٨
	٣٤,٦٠٦	١١٠	٠,٣١٥		
	٣٧,٢٤٦	١١٢			
المهارات الوقائية	٠,٠٨١	٢	٠,٠٤٠	٠,١١٦	٠,٨٩١
	٣٨,١٩٣	١١٠	٠,٣٤٧		
	٣٨,٢٧٤	١١٢			
المهارات الغذائية	٠,٠٨٤	٢	٠,٠٤٢	٠,١٢٧	٠,٨٨١
	٣٦,١٠٩	١١٠	٠,٣٢٨		
	٣٦,١٩٢	١١٢			
المهارات الصحية	٠,١٧٤	٢	٠,٠٨٧	٠,٢٣٢	٠,٧٩٣
	٤١,٢٩٢	١١٠	٠,٣٧٥		
	٤١,٤٦٧	١١٢			
درجة ممارسة معلمي العلوم للمهارات الحياتية ككل	٠,٢٦١	٢	٠,١٣١	٠,٦٧٤	٠,٥١٢
	٢١,٣٢٣	١١٠	٠,١٩٤		
	٢١,٥٨٤	١١٢			

وأظهرت نتائج الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على العلامة الكلية في مقياس درجة ممارسة معلمي العلوم للمهارات الحياتية تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية. وقد تُعزى النتيجة السابقة إلى أن ممارسة المعلمين لنفس المهام والمسؤوليات والأدوار وتعرضهم إلى نفس الأعباء ومشاكل العمل بشكل متكرر وهذا ما جعلهم يتمتعون بدرجات متساوية من الانسجام والتكيف. وتتفق النتيجة السابقة مع دراسة ثومر (٢٠١٩) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة أفراد العينة للمهارات الحياتية تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية.

#### التوصيات:

- ضرورة الاستمرار في عقد الدورات والورش التدريبية لمعلمي العلوم، لما لها من أهمية كبيرة في اكتساب وممارسة معلمي العلوم للمهارات الحياتية.
- العمل تهيئة الظروف المناسبة للمعلمين في المدارس لممارسة المهارات الحياتية في التدريس.

#### المقترحات:

- إجراء المزيد من الدراسات للكشف عن درجة ممارسة المعلمين للمهارات الحياتية.

#### المراجع:

##### أولاً: المراجع العربية:

١. إبراهيم، سليمان. (٢٠١٢). المهارات الحياتية: ضرورة حتمية في عصر المعلوماتية. إيتراك للطباعة والنشر. القاهرة.
٢. الاغا، حمدان. (٢٠١٢). "فاعلية توظيف استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية المهارات الحياتية في مبحث العلوم العامة الفلسطيني لدى طلاب الصف الخامس الأساسي". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر. غزة.
٣. بني إرشيد، عبدالله. (٢٠١٧). "أثر برنامج إرشادي لتنمية بعض المهارات الحياتية في خفض الغضب وزيادة الرضا عن الحياة لدى المراهقين". مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية: ٢(١٤): ٣٦٨-٣٩٦.
٤. ثومر، علي. (٢٠١٩). "درجة ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة في محافظة الفروانية للمهارات الحياتية وعلاقتها ببعض المتغيرات". رسالة ماجستير. جامعة آل البيت. الأردن.
٥. الحكيمي، عبد الحكيم والنظاري، بشرى. (٢٠١٥). "فاعلية استخدام الأنشطة الاستقصائية في تنمية المهارات الحياتية والميول العلمية لدى طلبة الفيزياء بكلية التربية". المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية: ٤(٣-٣): ٢٣.
٦. الديري، زاهر. (٢٠١٩). "درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم". رسالة ماجستير. جامعة آل البيت. الأردن.
٧. الديري، محمد. (٢٠١٨). "درجة امتلاك معلمي التعليم الأساسي للمهارات الحياتية في الأردن من وجهة نظرهم". رسالة ماجستير. جامعة آل البيت. الأردن.
٨. الزيودي، ماجد. (٢٠١٢). "دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في ضوء مشروع تطوير التعليم نحو الإقتصاد المعرفي في تنمية المهارات الحياتية لدى المدارس الحكومية الأردنية". المجلة العربية لتطوير التفوق: ٣(٥): ٨٤-١٠٧.
٩. الزيودي، ماجد والخالدة، تيسير. (٢٠١١). النظام التربوي الأردني في الألفية الثالثة. دار الحامد للنشر والتوزيع. عمان.
١٠. عبد الموجود، محمد وإسكاروس، فيليب. (٢٠٠٧). تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب التعليم الثانوي في إطار مناهج المستقبل. المركز القومي لبحوث التربية والتنمية. القاهرة.
١١. عبد الهادي، جمال الدين. (٢٠١٦). "تحليل محتوى كتب العلوم للمرحلة الإعدادية بمصر في ضوء المهارات الحياتية". دراسات عربية في التربية وعلم النفس: (٧٨): ٤٨١-٥١٨.
١٢. العمري، جمال. (٢٠١٣). "مدى وعي طلبة الجامعات الأردنية الرسمية للمهارات الحياتية في ضوء الإقتصاد المعرفي". دراسات نفسية وتربوية: ١٠: ١٢٨-١٠٣.
١٣. اللولو، فتحية. (٢٠٠٥). "المهارات الحياتية في محتوى مناهج العلوم الفلسطينية للصفين الأول والثاني الأساسيين". بحث مقدم لمؤتمر الطفل الفلسطيني وتحديات المستقبل. غزة، كلية التربية. الجامعة الإسلامية. ١-٢٣.

١٤. مازن، حسام (٢٠٠٢). "نموذج مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في منظومة المنهج التعليمي في إطار مفاهيم الأداء والجودة الشاملة". المؤتمر العلمي الرابع عشر "مناهج التعليم في ضوء الأداء (٢٤-٢٥ يوليو). الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. جامعة عين شمس. القاهرة. المجلد الأول: ٢٨-٣٤.
١٥. المرعب، منيرة (٢٠١٢). "أثر برنامج في المهارات الحياتية على تنمية الثقافة البيئية والذكاء الوجداني لدى تلميذات المرحلة الثانوية في المجتمع السعودي". عالم التربية: ٣٩(١): ١٥-٧٦.
١٦. وافي، عبد الرحمن (٢٠١٠). "المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] Aydogdu, B. (2018). "Life skills from the perspectives of classroom and science teachers". International Journal of Progressive Education. 14(1): 32-55, <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.129.4>.
- [2] Bastian, A., & Veneta, A. (2005). "Emotional intelligence predicts life skills". Journal of Psychology. 15(2): 15-27.
- [3] Sharma, S. (2003). "Measuring life skills of adolescents in a secondary school of Kathmandu: an experience". Kathmandu University Medical Journal (KUMJ). 1(3): 170-176.
- [4] Yavda, P., & Iqbal, N. (2009). "Impact of Life Skill Training on Self-esteem, Adjustment and Empathy among Adolescents". Journal of the Indian Academy of Applied Psychology. 35: 61-70.

## The practice of life skills by science teachers' in Jordan from their point of view

<sup>1</sup> Sarah Faisal Ghazi Al-Wardat, <sup>2</sup> Abdullah Al-Khataybeh, <sup>3</sup> Ibtisam Rababa

<sup>1</sup> PhD student in Methods of Teaching Science, College of Education, Yarmouk University

<sup>2</sup> Professor in Methods of Teaching Science, College of Education, Yarmouk University, Jordan

<sup>3</sup> Assistant Professor of Methods of Teaching Science, College of Education, Yarmouk University, Jordan

<sup>1</sup> Kulaep\_hn@yahoo.com

Received Date : 12/3/2020

Accepted Date : 28/3/2020

DOI : <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.14>

**Abstract:** The study aimed to reveal the practice degree of life skills by science teachers' in Jordan. the Descriptive approach was used to achieve the study purpose. The researchers developed the study's tool. The questionnaire consists five main life skills: manual practical skills, nutritional skills, health skills, environmental skills and preventive skills. The instrument was tested for validity and reliability. The results showed that the degree of science teachers' practice of life skills in Jordan was significant, and that there were statistically significant differences at the level of significance ( $\alpha= 0.05$ ) in the degree of science teachers practicing life skills According to the gender and teaching experience but not the educational qualification. The results also show that the manual practical skills were placed top, while the health skill came in the last place. In the light of the results, the researchers recommended the need to review science teacher preparation and training programs so that health skills receive appropriate attention

**Keywords:** life skills; degree of science; teacher's practice.

### References:

- [1] 'bd Almwjwd, Mhmd Weskarws, Fylyb. (2007). Tnmyt Almharat Alhyatyh Lda Tlab Alt'lym Althanwy Fy Etar Mnahj Almstqbl. Almrkz Alqwmly Lbhwth Altrbyh Waltmnyh. Alqahr.
- [2] 'bd Alhady, Jmal Aldyn. (2016). "Thlyl Mhtwa Ktb Al'lwm Llmrhlh Ale'dadyh Bmsr Fy Dw' Almharat Alhyatyh". Drasat 'rbyh Fy Altrbyh W'lm Alnfs: (78): 481-518.
- [3] Al'mry, Jmal. (2013). "Mda W'y Tlhb Aljam'at Alardnyh Alrsmlyh Llmharat Alhyatyh Fy Dw' Alaqtasad Alm'rly". Drasat Nfsyeh Wtrbwyh: 10: 103-128.
- [4] Alagha, Hmdan. (2012). "Fa'lyt Twzyf Astratyjyh Seven 's Albna'yh Fy Tnmyt Almharat Alhyatyh Fy Mbhth Al'lwm Al'amh Alflstyny Lda Tlab Alsf Alkhams Alasasy". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Alazhr. Ghzh.
- [5] Bny Ershyd, 'bdallh. (2017). "Athr Brnamj Ershady Ltnmyh B'd Almharat Alhyatyh Fy Khfd Alghdb Wzyadh Alrda 'n 'n Alhyah Lda Almrhqn". Mjlt Jam't Alsharqh Ll'wlm Alensanyh Walajtma'yh: 2(14): 368-396.
- [6] Aldyry, Mhmd. (2018). "Drjt Amtlak M'lmy Alt'lym Alasasy Llmharat Alhyatyh Fy Alardn Mn Wjht Nzrhm". Rsalt Majstyr. Jam't Al Albyt. Alardn.
- [7] Aldyry, Zahr. (2019). "Drjt Amtlak M'elmy Almrhlh Althanwyh Llmharat Alhyatyh Mn Wjht Nzrhm". Rsalt Majstyr. Jam't Al Albyt. Alardn.
- [8] Ebrahym, Slyman. (2012). Almharat Alhyatyh: Drwrt Htmyh Fy 'sr Alm'lwmatyeh. Eytrak Ltba'h Walnshr. Alqahrh.
- [9] Alhkmy, 'bd Alhkym Walnzary, Bshra. (2015). "Fa'lyt Astkhdam Alanshth Alastqsa'yh Fy Tnmyt Almharat Alhyatyh Walmywl Al'lmyh Lda Tlbt Alfzya' Bklyt Altrbyh". Almjhl Al'rbyh Lltrbyh Al'lmyh Waltqnyh: 4: 3- 23.
- [10] Allwlw, Fthyh. (2005). "Almharat Alhyatyh Fy Mhtwa Mnahj Al'lwm Alflstynyh Llsfyn Alawl Walthany Alasasyyn". Bhth Mqdm Lm'tmr Altfl Alflstyny Wthdyat Almstqbl. Ghzh, Klyt Altrbyh. Aljam'h Aleslamyeh. 1-23.

- [11] Mazn, Hsam.(2002). "Nmwdj Mqtrh Ltdmyn B'd Almharat Alhyatyh Fy Mnzwmh Almnhj Alt'lymy Fy Etar Mfahym Alada' Waljwdh Alshamlh". Alm'tmr Al'lmy Alrab' 'shr " Mnahj Alt'elym Fy Dw' Alada' (24-25 Ywlyw). Aljm'yh Almsryh Llmnahj Wtrq Altdrys. Jam't 'yn Shms. Alqahrh. Almjld Alawl: 28-341.
- [12] Almr'b, Mnyrh. (2012). "Athr Brnamj Fy Almharat Alhyatyh 'la Tnmyt Althqafh Alby'yh Waldka' Alwjdany Lda Tlmydat Almrhlh Althanwyh Fy Almjtm' Als'wdy". 'alm Altrbyh: 39(1): 15-76.
- [13] Thwymar, 'ly. (2019). "Drjt Mmarst M'lmy Almrhlh Almtwsth Fy Mhafzt Alfrwatyh Llmharat Alhyatyh W'laqtha Bb'd Almtghyrat". Rsalt Majstyr. Jam't Al Albyt. Alardn.
- [14] Wafy, 'bd Alrhmn. (2010). "Almharat Alhyatyh W'elaqtha Baldka'at Almt'ddh Lda Tlhb Almrhlh Althanwyh Fy Qta' Ghzh". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Aljam'h Aleslamy. Ghzh. Flstyn.
- [15] Alzywdy, Majd. (2012). "Dwr Tknwlvjya Alm'lwmat Waletsalat Fy Dw' Mshrw' Ttwyr Alt'lym Nhw Aleqtsad Alm'rfy Fy Tnmyt Almharat Alhyatyh Lda Almdars Alhkwmymh Alardnyh". Almjhlh Al'rbyh Lttwyr Altfwq: 3(5): 84-107.
- [16] Alzywdy, Majd Walkhwaldh, Tysyr. (2011). Alnzam Altrbwyy Alardny Fy Alalfyh Althalthh. Dar Alhamd Llnshr Waltwzy'. 'man.

## واقع التجول العقلي لدى طلبة الجامعة في العراق في ضوء بعض المتغيرات

زينة نزار وداعة

مدرس مساعد في قسم علم النفس- جامعة القادسية- العراق  
Zina.aljanabi@qu.edu.iq

DOI: <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.15>

تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠/٩/٢٨

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٠/٨/٣٠

### المخلص:

التجول العقلي هو فشل بعض الطلبة في الاحتفاظ بتركيزهم على أفكارهم وأنشطتهم الخاصة ذات العلاقة بالمهمة الحالية، ويكون هذا الفشل بسبب قسم من المثيرات الخارجية والداخلية التي تتداخل لجذب الانتباه بعيداً عن المهمة، وهذا ما دفع الباحثة الحالي إلى تعرف التجول العقلي لدى طلبة جامعة القادسية، والفروق وفقاً للجنس (ذكور-إناث) والتخصص (علمي- إنساني)، ولتحقيق ذلك تبنت الباحثة مقياس التجول العقلي (الفيل، ٢٠١٨) بعد أن تم استخراج الخصائص السيكومترية له، وقد طبق المقياس على عينة من (٤٠٠) طالب وطالبة من جامعة القادسية في العراق وتوصلت النتائج أن إلى طلبة جامعة القادسية لديهم تجول عقلي مرتبط بالموضوع وآخر غير مرتبط بالموضوع، ولم تكشف النتائج فروق دالة إحصائية في واقع التجول العقلي لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس أو التخصص. وقد أوصى البحث بضرورة إقامة الندوات والدورات التي تناول التعرف على التجول العقلي وسبل التخلص منه، وضرورة استدام مداخل مبتكرة في تدريس الطلبة والابتعاد عن الطرق الكلاسيكية.

الكلمات المفتاحية: التجول العقلي؛ الانتباه؛ طلبة جامعة القادسية.

### المقدمة:

يُعد طلبة الجامعة عماد الأمة والنخبة المثقفة الصاعدة وتهتم معظم الدراسات بطلبة الجامعة لما لهم من الأثر في الحياة والتأثير في المجتمع فهم قادة الغد ومؤسسو المجتمع في مجال العلم، ونجاح طلبة الجامعة يعتمد بالدرجة الأولى على كيفية تفاعلهم مع الأحداث والأفراد المحيطين بهم وأهتتم الكثير من الدراسات بالطلبة الجامعيين ووجهت الإهتمام بالدرجة الأولى على الأهداف التي تؤثر على مستوى تحصيلهم الأكاديمي لديهم وبدأت تسود الآن البحوث التي تربط بين قدرات الفرد العقلية وصحته النفسية وشعوره بالسعادة والرضا عن الحياة ومدى سعيه للنجاح ووضع أهداف للحصول على درجات مرتفعة من خلال تنمية وتطوير الذكاء الشخصي الذاتي والاجتماعي، وزيادة فضوله لإكتساب المعارف وربما الحصول على شهادة عليا، لما لها الأثر الأكبر على حياة الطالب الجامعي، فالطلبة في الجامعة يمثلون مرحلة الإعداد الذاتي والاجتماعي والاقتصادي والسعي لترجمة الطموحات والأهداف إلى واقع، ولهذا تعد الجامعة من أهم المؤسسات التربوية والاجتماعية القادرة على القيام بدور مهم في الحفاظ على القيم والعادات الاجتماعية الأصيلة وتطويرها بما ينسجم ومرحلة التطور التي يعيشها المجتمع، وهنا تبرز أهمية البحث الحالي عن أهمية طلبة الجامعة إذ يمكن أن تستفيد الجامعة من نتائج البحث في توجيه الطلبة وإرشادهم على مدى سنواتها والاستفادة من قدراتهم ولا سيما في بداية ونهاية حياتهم الجامعية. (كريم، ٢٠٢٠: ٦)

لنتطور التكنولوجيا الرقمي وما قدمه أهمية كبيرة وخدمة عظيمة لشريحة مهمة إلا وهم (طلبة الجامعة) ففي العصر الرقمي يمكننا أن نتعلم في أي زمان ومكان فلا حدود للتعلم ولا جدران للمكان ولكننا نستطيع القول هنا بأن التكنولوجيا أصبحت سيف ذي حدين، فعلى الرغم من الخدمة التي تقدمها وسائل الاتصال الحديثة التي أثبتت فعاليتها ومرورها في التعلم وتقديمها البيئة المناسبة الداعمة للعملية التعليمية وتوفير الدعامات والمحفزات جميعها، لكن دون الحاجة إلى انتباه نشط من المتعلم (عماشة والخلف، ٢٠١٥). يقدم لنا التجول العقلي نافذة هامة لفهم ملامح الوعي الانساني ويوفر لنا الاجابة عن متى؟ وكيف؟ يحصل التجول العقلي الذي يحدث فيه تحويل لبؤرة الاهتمام من الموضوعات الحالية إلى مشاعر وأفكار خاصة ربما بالفرد ويقوم بفصل العمليات التنفيذية لمعالجة المعلومات من المعلومات ذات الصلة إلى مشكلات أكثر عمومية، ويؤدي إلى القصور في أداء المهمة (العمرى والباسل، ٢٠١٩: ٥).

للتجول العقلي أهمية كبيرة ومن المنهني له بالعديد من الدراسات المستقبلية كنتيجة لانعكاساته وتأثيراته السلبية والأيجابية على العديد من المتغيرات لدى الطلاب مثل مهارات حل المشكلات، ومهارات الفهم القرائي، والاندماج النفسي والمعرفي، والعبء المعرفي. وتشير معظم الدراسات إلى العلاقة السلبية بين التجول العقلي والاداء الاكاديمي للطلاب والعلاقة السالبة الدالة احصائياً بين التجول العقلي والفهم القرائي، ويوجد ايضاً ارتباط احصائي موجب بين التجول العقلي وبعض المتغيرات مثل مهارات التفكير الابداعي والتجول العقلي والضغط خلال اطلاعها على الدراسات السابقة تبين أن التجول العقلي يؤثر على الظواهر التربوية والمتغيرات المعرفية جميعها في أي موقف تعليمي، كونه يعمل على تغيير تفكير الطالب ويجعله يفكر في اشياء لا علاقة لها بالمهمة الحالية، اي ان التجول العقلي يعمل على فصل الانتباه عن المثير الخارجي إلى الأفكار الداخلية. (Smallwool&Schooler,2006: p232)، فيؤثر التجول العقلي على عدة انواع رئيسة من الاداء مثل (القراءة، الاهتمامات المستمرة، الذاكرة العاملة، الذكاء، الادراك) وأيضاً توجد علاقة بين التجول العقلي والمزاج (Killings worth&Gilbert,2010:p932)

كذلك يُمثل التجول العقلي عائقاً أمام حدوث التعلم الفعال، وقد تقلل اليقظة العقلية للمتعلم من التأثير السلي للتجول العقلي على عملية التعلم عن طريق تنمية الانتباه المستدام لديه، كما انها قد تقلل من الوجدانات السالبة للمتعلم التي قد تكون مصدراً للتجول العقلي. وعلى الرغم من الوضوح التام لمشكلة التجول العقلي في الفصول الدراسية، لكن تبقى الحلول لهذه المشكلة أقل وضوحاً. فكثيراً ما يطلب من الطلاب الانتباه ولكن نادراً ما يتم تدريبهم على كيفية القيام بذلك، ومما يُزيد من هذه المشكلة هو اعتقاد الطلاب انفسهم بأن ميلهم إلى التجول العقلي وقدرتهم على تركيز الانتباه غير قابل للتغيير (الفيل، ٢٠١٨: ٩)

وبما أن تطور أي مجتمع يرتبط بمدى جودة العملية التعليمية فيه، فقد ترتب على ذلك إحداه تغيرات نحو التربية، وزاد الاهتمام بدورها كأداة للتنمية والتغيير، الأمر الذي ينتج عنه تطور سريع وواضح على صعيد التوسع في مرافق وبرامج التعليم المختلفة، ابتداءً بالتوسع في التعليم الاساسي والزاميته ومجانيته، مروراً بفتح الجامعات، وصولاً إلى القفزة في افتتاح برامج الدراسات العليا في معظم الجامعات (العتيبي، ٢٠٢٠: ٨) ويلاحظ هناك انخفاض ملحوظ في جودة مخرجات التعليم الجامعي، مما يعيق تقدم العملية التعليمية ويعيق الارتقاء بالمستوى الاكاديمي ويعكس آثاراً سلبية على شخصيته، مما يبذل الكثير من الثروات المادية والبشرية ولعلّ من أهم أسباب هذا الانخفاض - حسب رأي الباحثة - هو التجول العقلي. وقد اشارت العديد من الدراسات إلى أنّ درجة التجول العقلي تزداد في المحاضرات التقليدية عنها في محاضرات الفيديو، وأن التدريب على اليقظة الذهنية يُخفض من التجول العقلي لدى طلاب الجامعة (Rahl et al,2017: p230).

وتعدّ مشكلة التجول العقلي من المشكلات التي تحتاج إلى اهتمام الباحثين التربويين والنفسيين في السنوات القادمة، كونه يعدّ واحداً من أكثر الأنشطة العقلية انتشاراً، إذ تشير التقديرات إلى أنّ ميل العقل إلى الابتعاد عن (هنا والآن) لصالح الأفكار غير المرتبطة بالأحداث الخارجية الحالية يشكل ما يصل إلى (٥٠٪) من ساعات اليقظة (Killings worth& Gilbert,2010:p232) وتجدر الإشارة إلى أن التعرجات العقلية تأتي بتكلفة كبيرة، مما يؤدي إلى اضطراب كبير في الأداء في مجموعة كبيرة من الأنشطة تتراوح من البسيطة إلى الأكثر تطلباً، على سبيل المثال (مهام اليقظة البسيطة) هذا لأنّ معظم أنشطتنا تحدث بالتفاعل مع البيئة الخارجية، ويتميز التجول العقلي على وجه التحديد بفصل الانتباه عن سياق المهمة الفوري نحو الاهتمامات غير ذات الصلة (Schooler et al,2011:p322) فهو ظاهرة عقلية تتميز بالتغيير العفوي للانتباه من مؤثر خارجي إلى تفكير عقلي داخلي، وقد وجد أن له تأثيراً سلبياً على التعلم، ويقصد بالتجول العقلي الفشل في الاحتفاظ بالتركيز على الأفكار والأنشطة الخاصة بالمهمة الحالية بسبب بعض المثيرات الداخلية والخارجية التي تتدخل لجذب الانتباه بعيداً عن المهمة الأساسية (محمد، ٢٠٢٠: ٢٣٣). وقد جاءت هذه الدراسة للوقوف على واقع التجول العقلي لدى طلبة جامعة القادسية في ضوء متغيري الجنس والتخصص.

#### مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما واقع التجول العقلي لدى طلبة جامعة القادسية في العراق في ضوء بعض المتغيرات؟

أسئلة البحث: تتمثل أسئلة البحث في الآتي:

١. ما واقع التجول العقلي لدى طلبة جامعة القادسية في العراق؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التجول العقلي لدى طلبة جامعة القادسية تعزى لمتغير الجنس أو التخصص؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى تعرف:

١. واقع التجول العقلي لدى طلبة جامعة القادسية.
٢. دلالة الفرق في التجول العقلي لدى طلبة جامعة القادسية على وفق متغيري الجنس والتخصص.

أهمية البحث: يستمد البحث أهميته مما يلي:

- الأهمية النظرية: من خلال اثناء للأدب الخاص والمتعلق في دراسة التجول العقلي لطلبة الجامعة، وتوفير معلومات نظرية عن التجول العقلي، وتقدم إطاراً نظرياً عن أهمية التجول العقلي، ومن أهمية التجول العقلي خاصة في علم النفس بوصفه علماً يهتم بالأداء الأكاديمي للطلاب.
- الأهمية التطبيقية: من خلال التعرف على أهم العوامل التي تؤثر على التجول العقلي، وتطوير أدوات تساعد المؤسسات التعليمية في التعرف على التجول العقلي للطلاب الجامعي، وتؤثر الوسائل الوقائية للتجول العقلي في رفع التحصيل الأكاديمي للطلاب الجامعي، وتوفير نتائج الدراسة الحالية المجال لإجراء دراسات وبحوث لاحقة التي تتمثل في الوقاية من التجول العقلي التي يمكن الكشف عنها في دراسات لاحقة.

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بالحدود التالية:

- الحد الموضوعي: التجول العقلي.
- الحد البشري: طلبة الدراسة الصباحية في جامعة القادسية من كلا الجنسين.
- بالحد المكاني: جامعة القادسية في العراق.
- الحد الزمني: طبق البحث في العام الدراسي (٢٠١٩-٢٠٢٠).

تعريف المصطلحات:

**التجول العقلي: Mind-Wandering**

عرفه (Randall,2015) بأنه الفشل في قدرة الفرد على الاحتفاظ بتركيزه على أفكاره وانشطته الخاصة ذات العلاقة بالمهمة الحالية ويكون هذا الفشل بسبب قسم من المثيرات الخارجية والداخلية التي تتداخل لجذب الانتباه بعيداً عن المهمة. (Randall,2015: p 55)

وعرفه (Burdett et al, 2016) بأنه شكل آخر من أشكال الالهاء، والذي يمكن أن يتأثر بالسماوات المعرفية (الميل نحو الفشل المعرفي أو الانتباه اليقظ) او حالات مثل الشعور بالتعب او التوتر. (Burdett et al, 2016: 53)

وعرفه (العتيبي، ٢٠٢٠) بأنه مفهوم قد يتداخل مع التفكير الابداعي للمتعلم، وذلك ما قبل مرحلة الاشراق وظهور الجمل الابداعي. (العتيبي، ٢٠٢٠: ١٩).

وعرفه (الفيل، ٢٠١٨) بأنه تحول تلقائي في الانتباه من المهمة الاساسية إلى أفكار أخرى داخلية او خارجية وهذه الأفكار قد تكون مرتبطة بالمهمة الاساسية او غير مرتبطة بها. (الفيل، ٢٠١٨: ١١)

سيبنى البحث الحالي (الفيل، ٢٠١٨) كتعريف نظري لاعتماده على مقياسه في البحث الحالي.

التعريف الاجرائي للتجول العقلي: هو الدرجة التي سيحصل عليها الطالب من خلال اجابته على مقياس التجوال العقلي المعتمد في البحث الحالي.

**الإطار النظري:**

**مفهوم التجول العقلي:**

بين سمث وآخرون (Smith,et al) أنّ الانخفاض الواضح في الانتباه يؤثر على قدرة الأشخاص على حل المشكلات (Smith,et al,1993:P193) ويُعطى الدور هنا إلى الانتباه التنفيذي بعده الآلية المسؤولة عن إدارة المصادر المعرفية للعمليات المستمرة (Engle,et al,1999:p125) ويساهم الانتباه التنفيذي في فرضية الاداء كي يعمل على تصحيح الاخطاء بعد تحديدها، ويعمل على تغيير الخطط الناجحة، أو التعرف على الأغراض الخاصة بالأهداف المقبولة الجديدة، والاختيار والتشكيل ويبدأ في تنفيذ الخطط الجديدة (عبد الحافظ، ٢٠١٦: ١٢٩). بين راندل (Randall,2015:P3) إلى أن مفهوم التجول العقلي انبثق من نظريات التحكم التنفيذي Theories of Executive Control التي تفسر قدرة الناس على التحكم وتنظيم مواردهم الخاصة أو المعرفية من أجل تحقيق الأهداف وانجاز المهام، وخاصة عند مواجهة تدخلات او تشوشات مختلفة. لقد تم دراسة التجول العقلي في آخر ثلاثين عاماً، ويُعد عاملاً مشتركاً في الأنشطة العقلية البشرية جميعها كما يحدث في أنشطة الحياة اليومية جميعها حيث يقضي الناس من (٣٠-٥٠%) من وقتهم في التفكير في أشياء ذاتية تلقائية. ولا تُعد جميع حالات الانتباه أو التأمل التي تتم لأشياء أخرى المهمة الحالية تجولاً عقلياً، لأن الحصول على معلومات من الذاكرة طويلة المدى أو تكوين صور عقلية للمهمة الحالية لا يُعد تجولاً عقلياً، لأنه يرتبط بالأداء على المهمة الحالية (Mcvay & Kane,2012:P304) وظهرت العديد من التعريفات للتجول العقلي، إذ قدم العلماء والباحثون في هذا الموضوع العديد من التعريفات على الرغم من وضوح معناه وطبيعته، ويرى الباحث أن هذا التعدد في التعريفات يرجع إلى ثراء المصطلح واتساع أبعاده وأهمية تناوله بالبحث والدراسة. ويُقصد بالتجول العقلي الفشل في الاحتفاظ بالتركيز على الأفكار والأنشطة الخاصة بالمهمة الحالية بسبب بعض المثيرات الداخلية والخارجية التي تتدخل لجذب الانتباه بعيداً عن المهمة الاساسية (Randall,2015:P3) كما أنّ التجول العقلي هو التفكير في أشياء لا علاقة لها بالمهمة الحالية، واستئثار التفكير المستقل، وهو فصل الانتباه عن المثير الخارجي إلى الأفكار الداخلية (Smallwood&Schooler,2006:p345) كما أنّ التجول العقلي هو تحول الانتباه من المهمة الحالية إلى أفكار

مولدة داخلياً من لدن الفرد. وأخيراً هو الأفكار غير المرتبطة بالمهمة والتي تحدث بشكل تلقائي، فمن غير المعقول أن تنوع من الطلاب الانتباه باستمرار أثناء محاضرة أو قراءة كتاب مدرسي، أو دراسة، فقد يتجول العقل بشكل طبيعي ويحول الانتباه عن مهمة التعلم الأساسية المطروحة للأفكار الداخلية ذات الصلة بالشخصية (Smallwood&Schooler,2006:p122) في الواقع أن انتشار التجول العقلي يعدّ موضوعاً مهماً للأكاديمين فقد تراوح نسبة التفكير خارج المهمة من (٣٠٪) إلى (٥٠٪) من الوقت أثناء التعليم كمهام القراءة، كما يبدو أن التجول العقلي يحدث بشكل أكثر تكراراً مع الوقت الذي يقضيه في زيادة المهام (Risk et al,2012:P 234) أو إلقاء محاضرات مطولة. كما أشار (Smallwood et al,2004:P345) إلى أنّ قدرتنا على الحفاظ على انتباهنا المستدام يؤثر بدرجة دالة في النجاح في عملنا في الفصل أو أي نشاط آخر إذ يحدث التجول العقلي بشكل تلقائي وسريع في المهام التي تتطلب انتباهاً مستداماً، وعلى الرغم من كل ما تقدم من تأثيرات سلبية للتجول العقلي إلا أنه قد يخدم أحياناً لتحقيق أهداف وظيفية، فقد يكون التجول العقلي تكيّفاً خاصة عند حل مشكلات معقدة، وعندما يكون للمهمة أهداف طويلة الأجل كما أن التجول العقلي يرتبط إيجابياً بالتفكير الابداعي (Smallwood& Schooler, 2015:p487)

### أنواع التجول العقلي:

يوجد نوعان للتجول العقلي هما:

١. التجول العقلي المرتبط بالمادة الدراسية: هو انقطاع اجباري في الانتباه إلى أفكار غير مرتبط بالمهمة الحالية ولكنها مرتبطة بموضوعات المادة الدراسية التي تحدث بشكل تلقائي.
٢. التجول العقلي غير المرتبط بالمادة الدراسية: هو انقطاع اجباري في الانتباه إلى أفكار غير مرتبط بالمهمة الحالية، كما انها غير مرتبطة بموضوعات المادة الدراسية التي تحدث بشكل تلقائي. (محمد، ٢٠٢٠: ٢٣٣)

### أسباب التجول العقلي:

أشارت دراسة كل من الفيل (٢٠١٨)، والعمري والياسل (٢٠١٩)، والمرغلي (٢٠٢٠) ومحمد (٢٠٢٠) إلى أسباب التجول العقلي في النقاط التالية:

- السعة العقلية المحدودة: وهذا يرجع إلى انخفاض الوظائف التنفيذية للذاكرة وانخفاض مطالب المهمة.
- المهام التي تتطلب انتباهاً مستمراً: وهذا يحدث ضغوطاً عقلية فيؤدي إلى خروج ميكانيزمات تدفع العقل إلى الهروب من تلك الضغوط ويحدث تشتت التفكير لتجنب الضغوط.
- الحالة المزاجية: الحالة المزاجية السالبة تؤدي إلى التجول العقلي أكبر من الحالة الموجبة أثناء التفكير في المهمة.
- التفكير السلبي في المستقبل: وهذا يحدث من خلال التفكير السلبي والتحديات المستقبلية التي يواجهها الطالب وانشغاله بطموحاته تزيد من التجول العقلي.
- التنبؤات السلبية: مثل النعاس والاجهاد والأنشطة الإلزامية، وفروض الفصل الدراسي تظهر التجول العقلي وتصرف تفكيرهم بشكل كلي إلى أفكار أخرى خارج المهمة.
- التنبؤات الإيجابية: مثل السعادة، والكفاءة، والتركيز، والتمتع بالاشياء، وتصرفات تفكير الطلاب عن المهمة الرئيسية المكلفون بها، وزيادة دافعيتهم والرغبة في انجاز المهمة.
- التنبؤات العميقة: مثل الأنشطة الصعبة، المهام التي تحتاج إلى تفكير وتخطيط، والتي تتطلب اتخاذ قرارات والتحدي للطلاب انفسهم وقدراتهم على القيام بتلك المهام والأنشطة.

### ١. وتحمل الأفكار التي تمثل محتوى التجول العقلي اهتمام الباحثين في الوقت الحالي وتصنف الأفكار إلى:

- أفكار غير مرتبطة بالمهمة: Task-unrelated-Thought (TUT) هي الأفكار التي لا ترتبط بالمهمة الحالية مثل الانتهاء من هذه والمعلومات غير ذات الصلة والاحداث القادمة أو السابقة للمهمة، والاهتمامات الشخصية والمخاوف، والمثيرات المولدة داخلياً، واحلام اليقظة.
- أفكار تتداخل مع المهمة: Interference-Related- Task (TRI) وهي الأفكار التي تسبب الانشغال عن اداء المهمة الحالية، وهذا الانشغال قد يكون إيجابياً أو سلبياً ومن هذه الأفكار تقييم المهمة، وهذه الأفكار تزداد لدى الطلاب الخبراء عن الطلاب المبتدئين. (محمد، ٢٠٢٠: ٣٣٤)

### العلاقة بين التجول العقلي والتعليم:

من الواضح أنّ التقدم في التعلم يعتمد على الطلاب من خلال القدرة على دمج المعلومات من البيئة الاجتماعية مع تمثيلاتها الداخلية (الخاصة). ومن أسباب التجول العقلي ذو الصلة بالتعليم هي:

- أنه يمثل انهماكاً في الاقتران الطبيعي بين البيئات الداخلية والخارجية (smallwood& scooler,2006: 125)

- عندما تتجول عقول الناس، يتوقف تركيز الوعي عن اشراك البيئة الخارجية بطريقة هادفة.
- يحدث عندها شروداً للذهن كجزء من تدفق طبيعي لتجربة الشخص الخاصة (البيئة الداخلية)
- يتجول العقل بشكل طبيعي وينتقل الانتباه من مهمة التعلم المطروحة إلى الأفكار الداخلية ذات الصلة بالشخصية.
- يحدث التجول العقلي بشكل متكرر مع زيادة الوقت الذي نقضه في مهمة ما. (Kane& Mcvay, 2012:304)

#### علاقة التجول العقلي بالذاكرة العاملة:

أحد الاسئلة المهمة التي تواجه دراسة التجول العقلي هو كيفية ارتباطها بسعة الذاكرة العاملة، درست الابحاث الحديثة العلاقة بينهما إذ تمثل سعة الذاكرة العاملة مهارة شخصية للتحكم في عقل الفرد تتطلب هذه العلاقة مزيداً من البحث لفهم كيفية تأثير كلٍ منهما على الآخر ومن الممكن أن يتسبب التجول العقلي في انخفاض الاداء في مهام سعة الذاكرة العاملة أو أن انخفاض سعة الذاكرة العاملة، يسبب المزيد من حالات التجول العقلي. (Kane,2012:p348) وعلى الرغم من هذا الأخير فقط قد تم اثباته بالفعل. أيضاً تكون تقارير الأفكار غير المتعلقة بالمهام أقل تكراراً عند أداء المهام التي لا تتطلب استخداماً مستمراً للذاكرة العاملة مقارنة بالمهام التي تتطلب ذلك يزداد على ذلك توضح الدراسات الفروق الفردية عندما تكون المهام غيرمتطلبة، (L evinson et al, 2011: p375) وترتبط المستويات العالية من سعة الذاكرة العاملة بالتقارير أكثر تكراراً عن التفكير غير المرتبط بالمهام خاصة عندما تركز على المستقبل وعلى النقيض من ذلك عند أداء المهام التي تتطلب اهتماماً مستمراً، وترتبط المستويات العالية من سعة الذاكرة العاملة بتقارير أقل لأفكار لا علاقة لها بالمهام وتتوافق هذه البيانات مع الادعاء ذلك أن سعة الذاكرة العاملة تساعد في الحفاظ على قطار فكري سواء تم انشاءه استجابة لحدث ادراكي او تم انشاءه ذاتياً بواسطة الفرد. لذلك، في ظل ظروف معينة يتم دعم تجربة التجول العقلي من خلال موارد الذاكرة العاملة، وقد ثبت أن تباين سعة الذاكرة العاملة لدى الافراد يعدّ مؤشراً جيداً للميل الطبيعي لشروود الذهن الذي يحدث أثناء المهام المعرفية المتطلبة والأنشطة المختلفة في الحياة اليومية. (Baird et al,2011, p.1604) ويحدث التجول العقلي أحياناً نتيجة حركات عين المرء لمحفظات بصرية مختلفة في مهمة مكافحة التراكم على سبيل المثال. وقد قاوم الاشخاص ذو درجات سعة ذاكرة العمل العالية النظر إلى الاشارات المرئية الواضحة بشكل أفضل من المشاركين ذو سعة ذاكرة عمل المنخفضة. وترتبط سعة ذاكرة العمل المرتفعة بعدد أقل من الرموز اتجاه الاشارات البيئية لقد ثبت ان شروود الذهن مرتبط بالتوجه نحو الهدف. ويحافظ على الاشخاص ذو سعة الذاكرة العاملة العالية على اهدافهم في المتناول أكثر من اولئك الذين لديهم سعة ذاكرة عاملة منخفضة، مما يسمح لهذه الاهداف بتوجيه سلوكهم بشكل افضل وابقائهم في مهمة (Rodríguez et al,2013: P1696)

#### استراتيجيات تقليل التجول العقلي في الأوساط التعليمية:

- الحصول على فترات راحة منتظمة، مع مراعاة قيود النظام المعرفي.
- دمج اسئلة (Checkpoint) من خلال المحاضرات، وهو الاختبار المعروف أيضاً بأسم ممارسة الاسترجاع ويساعد هذا الاختبار بشكل كبير على الاحتفاظ يقوم الطلاب بترسيخ المعرفة من خلال الاسترجاع، وتحديد الفجوات المنطقية، وتعزيز الاحتفاظ بالمعلومات على المدى الطويل. (Kane& Mcvay, 2012b:302)
- تعزيز التعلم النشط من المناقشات أو نشاطات أخرى، كما وتشمل استراتيجيات التعلم النشط استخدام التقنيات التي تعزز مشاركة الطلاب مع التعلم الخاص بهم. ومن الطرق التي يمكن دمجه بالقاعات الدراسية وتقلل مساحة التجول العقلي، جعل الطلاب يولدون بأنفسهم الأسئلة مما يؤدي إلى تحسين الانتباه أثناء المحاضرات.
- تشجيع الطلاب على تدريب التأمل اليقظ من خلال الحرم الجامعي أو الموارد عبر الانترنت، يعد التأمل اليقظ هو حل للعديد من قضايا الانتباه وكثيراً ما تتضمن ممارسات التأمل تمارين مثل (الوعي بالتنفس، ومسح الجسم، ممارسة اليوغا) للحد من الإجهاد الحاصل في قاعة المحاضرات، ويعزز ذلك الوعي بالحاضر، ويساعد الطلاب أيضاً على ادراك انفسهم وهم يتجولون بسرعة أكبر مما يؤدي إلى إعادة توجيه انتباههم وبالتالي تقليل وقت التعلم.
- اسمح للطلاب بالتفكير في التجول عندما لا يؤثر بشكل كبير على التعلم. من غير المحتمل ان يتم القضاء على تجول العقل بالكامل في موقف التعلم، لكن من المهم تزويد الطلاب بفرصة التجول العقلي دون اضرار جسمية (Kane,2012:p348)

#### نظريات التجول العقلي:

##### 1. الأنموذج العصبي للتجول العقلي: Aneural moael of mind Wandering

يرتبط التجول العقلي مع التعديل العصبي عبر نظام النوربينفرين الموضوعي. هنا نقترح أ- نموذج عصبي يربط بين النظامين في اطار تكاملي يحاول النموذج شرح كيف تؤدي التغييرات الديناميكية في أنظمة الدماغ إلى ظهور التجربة الذاتية للتجول العقلي يتضمن النموذج تميزاً عصبياً ومفاهيمياً

بين حالة خارج التركيز وحالة التجول العقلي النشطة، وتوفر اساساً عصبياً محتملاً لما يعرف جيداً النظريات المعرفية للتجول العقلي. (Forster & Lavi, 2013:p1037)

إنّ التجول العقلي، أو الانخراط في مجموعات من الأفكار التي لا علاقة لها بأهداف المهمة الحالية (أو غير مفيدة) شائعة بالحياة اليومية، في السنوات الاخيرة وتلقى التجول العقلي اهتماماً كبيراً في علوم الاعصاب الإدراكية، مع التركيز بشكل خاص على الكشف عن أصوله العصبية واستكشاف الياته الاساسية، لأن التجول العقلي يبدو كأنه حالة عقلية منتشرة تخبرنا الكثير عن الدماغ البشري، وفهم أسبابه تقلبات الانتباه التي تكمن وراء العقل، كما وأنه يساعدنا على تحديد حالات الدماغ المنفصلة التي تتم فيها معالجة المعلومات التي تتأثر تفاضلياً. وتشترك شبكة الوضع الافتراضي (DMN) بقوة في التجول العقلي، إذ تعد هذه الشبكة واحدة من أكثر شبكات الاتصال الجوهرية التي تمت دراستها على نطاق واسع وتشمل العقد مثل الفص الجبهي الانسي (mpfc) القشرة الجدارية (Pcc) ويتم تنشيط هذه المناطق بشكل موثوق في حالة غياب المهمة (فترات الراحة) (Bell et al, 2006:p466) وتشارك (DMN) أيضاً في السيرة الذاتية، والتخطيط، والأفكار الموجهة داخلياً، بشكل عام يكون النشاط في عقد DMN الاساسية، هو يرتبط بشكل ايجابي بالتجول العقلي كما يتضح من اخذ عينات التفكير الاستبطاني وهفوات متعددة على شكل اخطاء سلوكية. في الوقت نفسه يوجد نظام عصبي ثاني (النوربيفرين) (LC-NE) يفترض النوربيفرين بأنه يتحكم في نظام تنبيه ينتج ويحافظ على المستوى الامثل في مستويات اليقظة والاداء. عندما يبدأ احد المشاركين في أداء مهمة تجريبية، تكون المشاركة والتحفيز عالية في البداية (في هذه الحالة، شبكات الدماغ الضرورية مثل (شبكات الانتباه الظهرية) تعمل بكفاءة ونشاط لحل المهمة. بينما الشبكات الاخرى التي تتضمن بشكل اساسي وظائف غير مرتبطة بالمهمة يتم الغاء تنشيطها (على سبيل المثال الشبكات المشاركة في استرجاع الذاكرة والتأمل، وذلك نظراً لأن عدداً قليلاً نسبياً يتقارب في عقد محور الإرسال. (Breland, 2004:p 433) تزداد احتمالية الانخراط في أفكار لا علاقة لها بالمهمة (تجول عقلي) وعندما تتجاوز الجاذبية المتصورة للمعالجة الداخلية، وقد يحدث هذا على سبيل المثال عندما تتجاوز الأفكار إلى قضية ملحة وذاتية أو انخفاض الدافعية بسبب طول المهمة ورتابتها. ويُتم التركيز على الهدف الداخلي أثناء تجول العقل بنسبة أكبر من الهدف الخارجي.

وتتوافق (Icn2) مع الوظائف وتشارك في السعي لتحقيق الهدف بشكل أساسي. اثناء التجول العقلي يتم تقليل الاتصال الوظيفي بسبب المشاركة التفاضلية لشبكات قليلة نسبياً والعقد العابرة PCC و mpfc من المحتمل أن تظهر نشاطاً منخفضاً بالنسبة إلى حالة خارج التركيز ويتوقع ان نرى اندفاعات عابرة لنشاط LC-NE. (Forster & Lavi, 2009:p345)

٢. نظرية الموارد المعرفية **The theory of cognitive resources**:

توجد علاقة سلبية بين المواد المعرفية والتجول العقلي، وكما أنّ التجول العقلي يرتبط بانخفاض أداء المهام، إذ ارتبطت الزيادات في التفكير المتعلق بالمهمة بزيادة الأداء، وكانت العلاقة السلبية بين التجول العقلي والاداء الأكثر وضوحاً في المهام الأكثر تعقيداً، وإن لم تكن مهام اطول. تم تحديد التجول العقلي على أنه موقف تنتقل فيه الرقابة التنفيذية من المهمة الاساسية إلى معالجة الاهداف الشخصية وكثيراً ما يحدث دون نية او حتى ادراك عقل المرء، تشير الابحاث إلى أن ما يقارب من نصف أفكار الحياة اليومية (تجول عقلي) وأن هذه الظاهرة تحدث بشكل متكرر في أشكال النشاط جميعها، كما يؤثر التجول العقلي في أكثر مجالات العمل (في المطارات، مشغلي محطات الطاقة النووية ضباط الامن، الطلاب) كون الاشخاص يفشلون في الحفاظ على تركيز الانتباه على مهمتهم الاساسية (Engle & Kane, 2004 :p199)

وتمكنا في نظرية الموارد المعرفية من تسليط الضوء على اضرار التجول العقلي بدلاً من الفوائد على الرغم من انه يمكن أن يكون للتجول العقلي فوائد معينة (كالابداع، والتخطيط للسيرة الذاتية) لتحديد طبيعة التجول العقلي فرق الباحثون بين الأفكار المتعلقة بالمهمة والأفكار غير ذات الصلة وعلى الرغم من اختلافهم بشأن كيف ولماذا يحدث التجول العقلي فانه يتلقون على التعريف المشار إليه أعلاه، ويتفقون على أنه يمر بمرحلتين

- مرحله البداية، تمثل المرحلة الاولى للتجول من تركيز المهمة إلى التركيز خارج المهمة .
  - مرحله الصيانة، تمثل التجربة المعرفية خارج المهمة.. (Green & Helton, 2011,p 313)
- على النقيض من ذلك، يتم تعريف الأفكار ذات الصلة بالمهمة على أنه الفكر الذي تم الحفاظ عليه في المهمة الاساسية بمعنى آخر، التفكير المرتبط بالمهمة هو الاهتمام الموجه تجاه المهمة والتجول العقلي هو الاهتمام الموجه نحو الاهتمامات التي لا علاقة لها بالمهمة المطروحة (مثلا الماضي، الاهداف المستقبلية)

لخص سمولود (2013) في ضوء التعريف المتفق عليه أربع فرضيات أولية حول العمليات المعرفية المشاركة في التجول العقلي الأول هو المخاوف الحالية. (Engle & Kane, 2004 :p199)

- الفرضية الأولى: تنص ببساطة على أن التجول العقلي يحدث بسبب تكريس الاهتمام الأبرز تجارب الأفراد أو مخاوف ذات حافز شخصي أعلى في هذه الحالات، فإن بداية التجول العقلي أثناء أداء المهمة سيحدث مهما كان السبب، وتعدّ الاهتمامات والاهداف الشخصية أكثر أهمية أو مكافأة في المهمة التي يتم تنفيذها .

- **الفرضية الثانية:** هو من جملة الفصل، التي تنص على التحول العقلي، هو عملية منفصلة عن البيئة الخارجية وبالتالي تنامي بشكل مستقل مع الخارجية واداء المهمة للتركيز المعتمد ويمكن بالاحرى، اعادة تخصيص ديناميكي للانتباه من مهمة خارجية إلى تدريب داخلي مستمر للفكر لضمان استمراريته) أحد العناصر الفريدة لهذه النظرية هو تأكيدها على مرحلة صيانة تجربة التجول العقلي أي القدرة على الحفاظ على التفكير خارج المصدر إذ يتطلب الانتباه مصادر. هذا التركيز المعتمد مخصص للتشتت العقلي ويعتقد انه يحسي العقل المتجول من التدخل من البيئة الخارجية. ان هذه الفرضية مثيرة للجدل إلى حد ما، عندما تمارس الرقابة التنفيذية للحفاظ على تحول تيار الفكر، هل هي حالة راحة لا يستخدم فيها الرقابة التنفيذية او الموارد المعرفية (على سبيل المثال شبكة الدماغ ذات الوضع الافتراضي) (McVay & Kane,2012b:p141)
- **الفرضية الثالثة:** تكون هذه الفرضية حول طبيعية التجول العقلي هي فرضية (الفشل التنفيذي) الذي يقترح أن التجول العقلي يمثل الهاء أو عدم المحافظة على درجة معينة من الانتباه أو السيطرة التنفيذية من مهمة أساسية، ربما لدرجة أن أداء المهمة يتدهور في هذه الصيغة، وتجربة التجول العقلي قد تكون نتيجة لتقائية وغير مقصودة لعدم القدرة على الدماغ عن تركيز المهمة الاساسية من تدخل المهام غير ذات الصلة، وبالتالي يرجع التجول العقلي جزئياً إلى وجود الحاح الأفكار والقدرة التي لاعلاقة لها بالمهمة للحفاظ على السيطرة التنفيذية (أي المقاومة بداية التجول العقلي)، التجول العقلي يحدث هنا بطريقة خالية من الموارد وهذا يعني أن الناس لا يبذلون جهداً لتحويل السيطرة المتعمدة إلى الأفكار خارج المهمة أو للحفاظ على الأفكار خارج المهمة هذه الفرضية أكثر توافقاً مع المعالجة المزدوجة ونظريات الموارد للتحكم في الانتباه.
- **الفرضية الرابعة:** فرضية ما وراء الوعي/ هي فرضية من المراقبة الذاتية الذهنية الديناميكية، إذ يمكن للأفراد التعرف على متى انحرفت أفكارهم عن المهمة الاساسية ويمكنهم تعبئة الموارد والانتباه إلى التفكير في مهمة محاولة لتثبيت التجول العقلي في المستقبل وتحدث هذه الفرضية للأفراد الذين هم أكثر وعياً بعقليتهم الحالية، حالة النشاط والاهداف، أي الذين تم تدريبهم على تقنيات اليقظة العقلية، (لمنع ظهور التجول العقلي غير المرغوب فيه). (Levinson et al,2012:p23)، وتم تبني نظرية الموارد المعرفية كونها فسرت مفهوم التجول العقلي تفسيراً شاملاً ودقيقاً وقدمت العديد من الفرضيات المهمة لذلك، وتمثل أداة مهمة للباحثين في التعرف على أهم مظاهر التجول العقلي.

#### فوائد التجول العقلي:

للتجول العقلي فوائد عدة منها:

1. مساعدة الأفراد على التخطيط للمستقبل، أن التركيز الزمني لأفكار الزمنية لأفكار المتجولين عقلياً يركز في الغالب على المستقبل أكثر من تركيزه على الحاضر أو الماضي، إن الأفكار التي تضمنت مزيجاً من المحتوى المرتبط بالذات والمحتوى الموجه نحو الهدف كان في كثير من الاحيان أكثر تركيزاً على المستقبل من التركيز على الحاضر أو الماضي، أي أن الأفراد ذو الدرجات الأعلى في الذاكرة العاملة أكثر ميلاً للتجول في اذهانهم حول المستقبل مقارنة بالماضي او الحاضر. (العمرى والباسل، ٢١٩: ٣٢٢)
2. تشير النتائج إلى أن الطبيعة المستقبلية للتجول العقلي قد تكون وظيفية، فالتجول العقلي المحتمل (يُمكن من التخطيط والتفكير في الاهداف المستقبلية، ويستغل الناس هذه الفرصة عندما يكون لديهم موارد الذاكرة العاملة).
3. التجول العقلي يكون في بعض الأحيان تكيفياً خاصة عن حل المشكلات المعقدة، وعندما يكون للمهمة أهداف طويلة الأجل.
4. يرتبط التجول العقلي ايجابياً بالتفكير الابداعي (Baars,2010:p210)

#### الدراسات السابقة:

نظراً لأهمية التجول العقلي لدى طلبة الجامعات، فقد تناولته العديد من الدراسات الأجنبية والعربية مع متغيرات أخرى منها:

- دراسة Hollis,R (2013) التي هدفت إلى الكشف عن امكانية التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال درجة التجول العقلي، كذلك الكشف عن إمكانية التنبؤ بدرجة الاهتمام بالمادة الدراسية من خلال درجة التجول العقلي لدى طلاب الجامعة، وطبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من (١٢٦) طالب بجامعة (Midwestern Stale university) وكشفت النتائج بإمكانية التنبؤ بالأداء الأكاديمي ودرجة الاهتمام بالمادة الدراسية من خلال درجة التجول العقلي لدى طلاب الجامعة.
- وتناولت دراسة Acai,A. (2016) أثر ثلاث طرائق للتدريس وهي المحاضرات التقليدية والتعليم القائم على الحالة والمناقشات الجماعية على درجة التجول العقلي بالمقارنة بالمحاضرات التقليدية وان لطريقة التدريس أثراً على درجة التجول العقلي لدى المتعلمين.
- كذلك كشفت دراسة Luo et al,(2016) إلى التأكد من صدق استبيان التجول العقلي، والتعرف، على العلاقة بين التجول العقلي والرضا عن الحياة، كذلك التعرف على العلاقة بين تقدير الذات والتجول العقلي وطبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من (١٣٣١) من طلاب المدارس المتوسطة بالصين بمتوسط عمر زمني قدره (١٥،٧٩) عاماً وبمدة عمر زمني من (١٢-١٨) عاماً، وكشفت نتائج الدراسة عن إن استبيان التجول العقلي أداة مناسبة

لقياس التجول العقلي، وتوجد علاقة سالبة بين التجول العقلي والرضا عن الحياة عند توسيط متغير تقدير الذات، كذلك وجدت علاقة سالبة بين تقدير الذات والتجول.

- كما تناولت دراسة (Rahal,H.,Lindsay,E.,Pacilio,L.,Brown,K., &Creswell,J.,2017) إلى التعرف على تأثير التدريب على اليقظة العقلية في خفض التجول العقلي لطلاب الجامعة، وطبقت هذه الدراسة على عينة مكونة (١٤٧) طالب وطالبة من طلاب الجامعة بواقع (٧٤) ذكراً وعدد (٧٣) أنثى تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات تم تقديم تدريبات مختلفة للمجموعات الثلاث على اليقظة العقلية والاسترخاء وقبول المهمة، وكشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود تأثير دال إحصائياً للتدريب على اليقظة العقلية في خفض التجول العقلي لدى طلاب الجامعة.
- وأجرى الفيل (٢٠١٨) دراسة تهدف إلى التعرف على تأثير برنامج مقترح للتوظيف انموذجاً للتعليم القائم على السيناريو في التدريس في تنمية مستويات عمق المعرفة، كذلك التعرف على تأثير البرنامج المقترح في خفض التجول العقلي، وأخيراً الكشف عن درجة استمرارية تأثير البرنامج المقترح للتوظيف أنموذج التعليم القائم على السيناريو في تنمية مستويات عمق المعرفة، وطبقت هذه الدراسة على عينة عشوائية مكونة من ٩٠ طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية النوعية جامعة الاسكندرية بواقع (٤٦) طالباً وطالبة كمجموعة تجريبية وعدد (٤٤) طالباً وطالبة كمجموعة ضابطة بمتوسط عمر زمني (١٥-٢١) عاماً وبأنحراف معياري ١,٨١ والمقيدين بالعام الجامعي (٢٠١٧-٢٠١٨) وكشفت نتائج البحث عن وجود تأثير دال إحصائياً للبرنامج، في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طلاب العينة المذكورة.
- وقد تعرفت دراسة العمري والباسل (٢٠١٩) عن تأثير برنامج مقترح لتوظيف التعلم المنتشر في التدريس في تنمية نواتج التعلم وخفض التجول العقلي، والكشف عن درجة استمرارية تأثير البرنامج المقترح لتوظيف التعلم المنتشر في تنمية نواتج التعلم لدى طالبات الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة طيبة، وطبق البحث على عينة مكونة من (٢٠) طالبة، وكشفت النتائج عن وجود تأثير دال إحصائياً للبرنامج في تدريس تنمية نواتج التعلم وخفض التجول العقلي لدى افراد العينة.
- وأخيراً هدفت دراسة العتيبي (٢٠٢٠) التي هدفت إلى تحديد امكانية التنبؤ بالتجول العقلي من خلال ما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة جامعة أمّ القرى، ومعرفة الشكل السائد من أشكال التجول العقلي لدى عينة الدراسة ومعرفة مستوى ما وراء التعلم وتحديد الرتبة السائدة لدى أفراد العينة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٧٥) طالب وطالبة للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ما وراء التعلم جاء بمستوى متوسط، وأن الرتبة السائدة هي الرتبة الثانية، وأن شكل التجول العقلي السائد هو شكل أفكار مرتبطة بالمهمة.

## الطريقة والإجراءات:

### منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي كونه منهجاً ملائماً لطبيعة البحث وأهدافه، ويسعى إلى تحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة ومن ثم وصفها، وبالتالي فهو يعتمد على دراسة الظاهرة على ما توجد عليه في الواقع ويعنى بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح لنا خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة، (فان دالين ، ١٩٨٥: ٣٢٣). وقد تم استخدامه من خلال تطبيق استبانة للتعرف على واقع التجول العقلي لدى طلبة جامعة القادسية.

### مجتمع البحث:

يقصد بمجتمع البحث (Population) المجموعة الكلية ذات العناصر التي يسعى الباحث إلى أن يعمم نتائج بحثه عليها (ملحم ، ٢٠٠٢: ٢١٩)، ويتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة جامعة القادسية، الدراسة الصباحية، للعام الدراسي (٢٠١٩-٢٠٢٠)، وبكلياتها العلمية والإنسانية البالغ عددهم (١٧٦٩٤) طالباً وطالبة، إذ بلغ عدد الكليات العلمية (١٣) بواقع (٩٢٤٥) طالباً وطالبة بنسبة (٥٢٪) من حجم المجتمع بينما بلغ عدد الكليات الإنسانية (٦) بواقع (٨٤٤٩) طالباً وطالبة بنسبة (٤٨٪) أما فيما يتعلق بمتغير الجنس فقد بلغ عدد الذكور (٨٢٦٨) طالباً بنسبة (٤٧٪) وعدد الإناث (٩٤٢٦) طالبة بنسبة (٥٣٪).

### عينة البحث:

تألفت عينة البحث من (٤٠٠) طالبا وطالبة من طلبة جامعة القادسية تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية من المجتمع الأصلي، وجدول (١) يبين توزيع العينة على متغيرات البحث .

جدول(١): توزيع العينة على متغيرات البحث

المجموع	اناث انساني	ذكور انساني	اناث علمي	ذكور علمي	الكلية
٩٦	٥٧	٣٩	-	-	القانون
١٠٤	-	-	٦٥	٤٠	العلوم
٩٥	٥٠	٤٥	-	-	الاداب
١٠٥	-	-	٦٠	٤٥	الهندسة
٤٠٠	١٠٧	٨٤	١٢٤	٨٥	المجموع

أدوات البحث:

أولاً: مقياس التجول العقلي:

اطلعت الباحثة على الدراسات السابقة التي تناولت التجول العقلي، وتبنى البحث المقياس الوارد في الفيل (٢٠١٨) للتجول العقلي، إذ تعد الدراسة من الدراسات الحديثة التي تناولت طلبة الجامعة، وقد عرضت الفقرات على مجموعة من المحكمين في علم النفس التربوي للتحقق من مدى صلاحيته في البيئة العراقية.

وصف المقياس:

يتكون مقياس التجوال العقلي من (٢٦) فقرة ويتكون من مجالين (١٢) فقرة ترتبط بالموضوع (١٤) فقرة لا ترتبط بالموضوع والاجابة عليها (تنطبق علي دائما، تنطبق علي إلى حد ما، تنطبق علي قليلاً، لا تنطبق علي) وتعطى (١،٢،٣،٤،٥) على التوالي.

تحليل فقرات المقياس:

يقصد بالقوة التمييزية للفقرات (تحليل الفقرات) هي قدرتها على التمييز بين ذوي المستويات العليا وذوي المستويات الدنيا من الأفراد في الخاصية التي تقيسها الفقرات، إذ عن طريق هذا الأسلوب يمكننا اختيار الفقرات التي تعطي أكبر قدر من المعلومات عن الفروق في إجابات الأفراد وحذف الفقرات غير المميزة، إذ أن اعتماد الفقرات التي تتميز بخصائص احصائية جيدة يجعل المقياس أكثر صدقاً وثباتاً (الزويبي وأخران، ١٩٨١: ٧٤).

وقد اتبعت الخطوات الآتية في عملية التحليل.

أ. مقياس التجول العقلي المرتبط بالموضوع

تصحيح الاستمارات وإعطاء كل إستمارة درجة كلية، ترتيب الاستمارات من الأعلى إلى الأدنى على وفق الدرجة الكلية للاستمارة والبالغ عددها ٤٠٠ استمارة. وقد تم فرز (١٠٨) استمارة من المجموعة العليا التي تمثل ٢٧٪ من المجموعة العليا و(١٠٨) من المجموعة الدنيا التي تمثل ٢٧٪ من العدد الكلي. وحسب الوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعة العليا والدنيا لكل فقرة من الفقرات، ومن ثم طبق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (العليا والدنيا) للتعرف على دلالة الفروق لكل فقرة علما ان درجة الحرية (٢١٤) والقيمة التائية الجدولية (١،٩٦) وتبين أن الفقرات جميعها دالة احصائياً عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ )

جدول (٢): العينتين الطرفيتين لمقياس التجول العقلي المرتبطة بالموضوع

م	متوسط المجموعة العليا	الانحراف المعياري للمجموعة العليا	متوسط المجموعة الدنيا	الانحراف المعياري للمجموعة الدنيا	القيمة التائية	الدلالة
١	١,٤٠	٠,٤٩	١,١٠	٠,٣٣	٥,٣٣	**
٢	٣,٢٧	٠,٨٨	٤,٢٤	٠,٨٩	٨,٠١	**
٣	٤,٥٧	٠,٦٨	٣,٣٥	٠,٨٦	١١,٤٧	**
٤	٤,٦٣	٠,٧٠	٣,٤١	١,٠٦	٩,٩٢	**
٥	٣,٩٦	٠,٩٤	٣,١٠	٠,٩٨	٦,٥٥	**
٦	٤,٣٥	٠,٧٨	٢,٨٢	١,٠٨	١١,٨٤	**
٧	٤,٦٢	٠,٦٧	٣,٢٧	١,٠٤	١١,٢٥	**
٨	٤,٨١	٠,٤٩	٣,٧٢	٠,٩٩	١٠,٢٢	**
٩	٤,٢٣	٠,٧٤	٢,٦٦	٠,٩٩	١٣,٠٨	**
١٠	٤,٣٧	٠,٨٨	٢,٧٨	١,٠٢	١٢,١٨	**
١١	٤,٦٢	٠,٦٣	٣,٢٤	٠,٩٧	١٢,٤٠	**
١٢	٤,٦٧	٠,٥٧	٣,٤١	١,٠١	١١,٢	**

ب. مقياس التجول العقلي الغير مرتبط بالموضوع

تم اتباع خطوات التحليل أعلاه وتبين أن الفقرات جميعها دالة إحصائياً عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) كما مبين في جدول (٣).

جدول (٣): العينتين الطرفيتين لمقياس التجول العقلي الغير مرتبطة بموضوع

م	متوسط المجموعة العليا	الانحراف المعياري للمجموعة العليا	متوسط المجموعة الدنيا	الانحراف المعياري للمجموعة الدنيا	القيمة التائية	الدلالة
١	٤,٤٠	٠,٧٩	٣,٤٦	٠,٩٩	٧,٦٧	**
٢	٤,٨٣	٠,٤٨	٣,٥٠	١,٣٠	٩,٩٨	**
٣	٤,٦١	٠,٧٢	٢,٩٦	١,١٩	١٢,٢٩	**

**	١٤,١٩	١,٢٠	٢,٨٩	٠,٦٠	٤,٧٤	٤
**	١٠,٩٩	١,١٨	٣,٥٢	٠,٤٢	٤,٨٦	٥
**	١١,٤٨	٠,٩٤	٢,٨١	٠,٨٧	٤,٢٤	٦
**	١٤,١٢	٠,٨٩	٢,٥٧	٠,٨٧	٤,٢٧	٧
**	١٢,٦١	٠,٩٤	٢,٦٧	٠,٨٨	٤,٢٥	٨
**	١٧,١١	٠,٨٨	٢,٨٣	٠,٦٠	٤,٦١	٩
**	١٧,٠٥	١,٠٠	٢,٧٩	٠,٦٢	٤,٧٣	١٠
**	١٣,٢١	٠,٩٥	٢,٥٠	٠,٩٢	٤,١٩	١١
**	١٢,٩٧	٠,٩٢	٢,٦٥	٠,٩١	٤,٢٨	١٢
	٨,٠٢	١,٠١	٣,٣١	٠,٨٢	٤,٣٢	١٣
	١٧,٤٣	٠,٨٧	٢,٦٧	٠,٧٠	٤,٥٥	١٤

## الخصائص السيكومترية للمقياس

صدق المقياس: قد تم استخراج نوعين من الصدق من خلال الصدق الظاهري وصدق البناء

## • الصدق الظاهري: Face Validity

عرضت فقرات المقياس على المختصين في مجال علم النفس التربوي وعلم النفس لبيان صلاحية الفقرات في قياس ما وضعت لأجله متضمناً الهدف من الدراسة، التعريف النظري المعتمد لمتغير التجوال العقلي، لغرض إبداء آرائهم فيما يخص:

أ. مدى صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت لأجله.

ب. مدى ملائمة بدائل الإجابة.

ج. إجراء ما يرونه من تعديلات (إعادة صياغة، وحذف، وإضافة) على الفقرات.

واعتماداً على آراء وملاحظات الخبراء وبعتماد نسبة (٨٦٪) فأكثر لغرض قبول الفقرة أو رفضها تم استبقاء (٢٦) فقرة، كما حصلت موافقتهم على

تعليمات المقياس وبدائل الإجابة.

## • صدق البناء Construct Validity

أ. معاملات ارتباط التجوال العقلي المرتبطة بالموضوع:

وقد تحقق صدق بناء مقياس التجوال العقلي من خلال التعرف على معاملات الارتباط التي تربط بين كل فقرة بدرجة المجال. وقد كانت فقرات

المقياس جميعها ذات معامل ارتباط دال احصائياً إذ بلغت القيمة النظرية (٠,٠٩٨) عند درجة حرية (٣٩٨) ومستوى دلالة ( $\alpha \leq 0,05$ ) وجدول (٤)

وجدول (٥) يبيان ذلك.

جدول (٣): معاملات ارتباط درجة التجوال العقلي المرتبطة بالموضوع

م	معامل الارتباط	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٢٢	٧	٠,٥١
٢	٠,٣٩	٨	٠,٤٨
٣	٠,٥٤	٩	٠,٥٦
٤	٠,٤٩	١٠	٠,٥٤
٥	٠,٣٢	١١	٠,٥٨
٦	٠,٥٥	١٢	٠,٥٣

ب. معاملات ارتباط التجوال العقلي غير المرتبطة بالموضوع

وقد كانت فقرات المقياس جميعها ذات معامل ارتباط دال احصائياً إذ بلغت القيمة النظرية (٠,٠٩٨) عند درجة حرية (٣٩٨) ومستوى دلالة

(٠,٠٥).

جدول (٥): معاملات ارتباط درجة التجوال العقلي الغير مرتبطة بالموضوع

م	معامل الارتباط	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٣٥	٨	٠,٥٢
٢	٠,٥٧	٩	٠,٦١
٣	٠,٦٣	١٠	٠,٥٣

٠,٧٠	١١	٠,٦٥	٤
٠,٧٤	١٢	٠,٦١	٥
٠,٥٥	١٣	٠,٥٢	٦
٠,٥٨	١٤	٠,٦١	٧

## ثبات المقياس:

للتعرف على ثبات مقياس التجول العقلي لجأت الباحثة إلى طريقة الاتساق الداخلي للتأكد بشكل أكثر دقة من درجة ثبات هذا المقياس في قياس التجول العقلي وفيما يأتي وصف للطريقة التي اتبعت في تحقيقها.

## • طريقة الاتساق الداخلي (باستخدام معادلة الفا كرونباخ):

تقوم فكرة هذه الطريقة على حساب الارتباطات بين درجات المقياس جميعها على أساس أن الفقرة تعدّ مقياساً قائماً بذاته ويؤشر الثبات وفق هذه الطريقة اتساق أداء المستجيب بين فقرات المقياس وتعد هذه الطريقة من أكثر الطرائق شيوعاً إذ تمتاز بإمكانية الوثوق بنتائجها (عودة والخليلي، ١٩٨٦: ٣٥).

ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة اعتمدت الباحثة معادلة (الفا كرونباخ) لحساب الارتباطات بين درجات الفقرات لافراد عينة البحث، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٧٢) للمجالات المرتبطة بالموضوع و (٠,٧٦) للمجال غير المرتبطة بالموضوع وهذا الثبات يعد ثباتاً عالياً ويمكن الركون اليه، إذ تعد معاملات الثبات جيدة اذا بلغت (٠,٧٠) فأكثر (الزويبي والغنام، ١٩٨١: ٢٢) وهذا ما يؤكد الاستقرار الداخلي.

## الوسائل الاحصائية المستخدمة

- الاختبار التائي لعينة واحدة: لتعرف دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي على مقياس التجول العقلي.
- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس البحث بأسلوب المجموعتين الطرفيتين
- تحليل التباين التائي للتعرف على دلالة الفروق في التجول العقلي المرتبط بالموضوع تبعاً لمتغير الجنس (ذكور-اناث) ومتغير التخصص (علمي-انساني)

## النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ونصه "ما واقع التجول العقلي لدى طلبة جامعة القادسية في العراق؟" للإجابة عن السؤال السابق تم تحليل درجات عينة البحث البالغة (٤٠٠) طالباً وطالبة، على مقياس التجول العقلي وقد تم عرض النتائج وتفسيرها وفقاً لمجالي التجول العقلي على النحو التالي:

أ. النتائج المتعلقة بالتجول العقلي المرتبط بالموضوع لدى طلبة جامعة القادسية: تبين أنّ الوسط الحسابي لواقع التجول العقلي المرتبط بالموضوع قد بلغ (٤٣,٦٤) درجة، وبانحراف معياري قدره (٥,٨٠)، في حين كان المتوسط الفرضي (٣٦) درجة، ولمعرفة دلالة الفرق بينهما تم استخدام الاختبار (ت) لعينة واحدة (t-test)، كانت النتائج كما في جدول (٦).

جدول (٦): اختبار (ت) للفرق بين المتوسط المحسوب والمتوسط الفرضي لمقياس التجول العقلي المرتبط بالموضوع

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
٤٠٠	٤٣,٦٤	٥,٨٠	٣٦	٣٩٩	٧,٦٤	١,٩٦	٠,٠٥

يبين جدول (٦) وجود فرق دال إحصائياً ( $\alpha \leq 0.05$ ) باتجاه الوسط الفرضي، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٧,٦٤) وهذا يشير إلى إن طلبة الجامعة يعانون من التجول العقلي المرتبط بالموضوع، ويمكن تفسير النتيجة الحالية وفقاً للنظرية المتبناة ان التجول العقلي الذي يعاني منه طلبة الجامعة

<sup>٢</sup> الوسط الفرضي = أعلى درجة + أقل درجة / ٢  
الوسط الفرضي = ٦٠ + ٢١٢ / ٢ = ٣٦ (عودة والخليلي، ١٩٨٦: ٥٦)

والمرتبط بالموضوع يرتبط بانخفاض اداء المهام، إذ ارتبطت الزيادات في التفكير المتعلق بالمهمة بزيادة الـHدء، وكانت العلاقة السلبية بين التجول العقلي والاداء الأكثر وضوحاً في المهام الأكثر تعقيداً، وان لم تكن مهام اطول. وان الانقطاع اجباري في الانتباه إلى أفكار غير مرتبط بالمهمة الحالية ولكنها مرتبطة بموضوعات المادة الدراسية والتي تحدث بشكل تلقائي.

إنّ التجول العقلي موقف تنتقل فيه الرقابة التنفيذية من المهمة الأساسية إلى معالجة الاهداف الشخصية وغالباً ما يحدث دون نية أو حتى ادراك عقل المرء، تشير الابحاث إلى أنّ ما يقارب من نصف أفكار الحياة اليومية (تجول عقلي) وان هذه الظاهرة تحدث بشكل متكرر في جميع أشكال النشاط، كون الاشخاص يفشلون في الحفاظ على تركيز الانتباه على مهمتهم الأساسية. وهذا مايتفق مع دراسة العتبي (٢٠٢٠) التي اظهرت ان افراد العينة لديهم تجول عقلي مرتبط بالموضوع، ودراسة الفيل (٢٠١٨)

ب. النتائج المتعلقة بالتجول العقلي غير المرتبط بالموضوع لدى طلبة جامعة القادسية: تم تحليل درجات عينة البحث البالغة (٤٠٠) طالباً وطالبة، على مقياس التجول العقلي، وتبين أنّ الوسط الحسابي للدرجات قد بلغ (٥٢,٩٥) درجة وانحراف معياري قدره (٨,٩٥) درجة، في حين كان المتوسط الفرضي (٤٢) درجة، ولمعرفة دلالة الفرق بينهما تم استخدام الاختبار (ت) لعينة واحدة (t-test)، كانت النتائج كما في جدول (٧).

جدول (٧): اختبار (ت) للفرق بين المتوسط المحسوب والمتوسط الفرضي لمقياس التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة الثانية	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
٤٠٠	٥٢,٩٥	٨,٩٥	٤٢	٣٩٩	٢٤,٤٥	١,٩٦	٠,٠٥

يبين جدول (٧) وجود فرق دال إحصائياً ( $\alpha \leq 0.05$ ) باتجاه الوسط الفرضي، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢٤,٤٥)، وهذا يشير إلى إن طلبة الجامعة يعانون من التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع، يمكن تفسير النتيجة الحالية أن التجول العقلي الغير مرتبط بالموضوع يحدث بسبب تكريس الاهتمام الابرز في تجارب الافراد او مخاوف ذات حافز شخصي أعلى في هذه الحالات، فأن بداية التجول العقلي أثناء أداء المهمة سيحدث مهما كان السبب، تعتبر الاهتمامات والاهداف الشخصية أكثر أهمية أو مكافأة في المهمة التي يتم تنفيذها.

وأن التجول العقلي، يحدث بصورة منفصلة عن البيئة الخارجية وبالتالي تنامي بشكل مستقل مع الخارجية واداء المهمة للتركيز المعتمد. وأن الانقطاع الاجباري في الانتباه يرجع إلى أفكار غير مرتبط بالمهمة الحالية، كما أنها غير مرتبطة بموضوعات المادة الدراسية والتي تحدث بشكل تلقائي. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ونصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) في التجول العقلي لدى طلبة جامعة القادسية يعزى لمتغير الجنس أو التخصص؟" تم تناول إجابة السؤال السابق وتفسيرها وفقاً لكل مجال من مجالات التجول العقلي ووفقاً لمتغيري الجنس والتخصص على النحو التالي:

أ. النتائج المتعلقة بالتجول العقلي المرتبط بالموضوع لدى طلبة جامعة القادسية تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص: تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق في التجول العقلي المرتبط بالموضوع تبعاً لمتغير الجنس (ذكور-اناث) و متغير التخصص (علمي-انساني)، وجدول (٨) يبين نتائج التحليل.

جدول(٨): تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في التجول العقلي المرتبط بالموضوع وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
الجنس	٦,٧١	١	٦,٧١	٠,١٩	غير دالة
التخصص	٧٧,٣٥	١	٧٧,٣٥	٢,٢٩	غير دالة
الجنس X التخصص	٦,١٨	١	٦,١٨	٠,١٨	غير دالة
الخطأ	١٣٣٤١,٣٦	٣٩٦	٣٣,٦٩		
الكلي	٧٧٥٣١٧	٤٠٠			

بالرجوع إلى جدول (٨) يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) في التجول العقلي المرتبط بالموضوع لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس (طالب – طالبة) او التخصص (علمي-انساني) أو التفاعل بين متغيري الجنس والتخصص.

ب. النتائج المتعلقة بالتجول العقلي غير المرتبط بالموضوع لدى طلبة جامعة القادسية تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص: تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق في التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع تبعاً لمتغير الجنس (ذكور-اناث) و متغير التخصص (علمي-انساني)، وجدول (٩) يبين نتائج التحليل.

جدول (٩): تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص

الدلالة الإحصائية	قيمة (F)	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
غير دالة	٠,٦٥	٥٣,٠٤	١	٥٣,٠٤	الجنس
غير دالة	٠,٧١	٥٧,٦٦	١	٥٧,٦٦	التخصص
غير دالة	٠,٠١	٠,٠٦	١	٠,٠٦	الجنس X التخصص
		٨٠,٥٢	٣٩٦	٣١٨٨٦,٤٦	الخطأ
			٤٠٠	١١٥٣٤٨٨	الكلية

يتبين من جدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) في التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس (طالب - طالبة) أو التخصص (علمي-إنساني) أو التفاعل بين متغيري الجنس والتخصص.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) في التجول العقلي المرتبط بالموضوع أو غير المرتبط بالموضوع لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس أو التخصص أو التفاعل بينها في ضوء أنّ الذكور والاناث لا يختلفون في التجول العقلي والذي يحدث بطريقة خالية من الموارد، وهذا يعني ان الذكور والاناث لا يبذلون جهداً لتحويل السيطرة المتعمدة إلى الأفكار خارج المهمة أو للحفاظ على الأفكار خارج المهمة، وأنّ كلا التخصصات الأنساني والعلمي يبذلون الجهد نفسه في السيطرة على الأفكار، لذلك لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكور والاناث والعلمي والانساني. وهذا ما يتفق مع دراسة العتيبي (٢٠٢٠) التي كشفت على عدم وجود فروق دالة إحصائية في التجول العقلي لدى عينة الدراسة تبعاً للنوع.

#### التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث ، فإن أهم ما توصي به الباحثة ما يلي:

- تشجيع المختصين على إقامة ندوات عن ظاهرة التجول العقلي والتعرف على أهم سلبيات وإيجابيات التجول العقلي عن عملية التعلم.
- عقد دورات علمية متخصصة تشرح للأساتذة بالتفصيل عن كيفية التعرف على التجول العقلي الحاصل لدى الطلبة وشرح سبل التخلص منه.
- تنوع وتطوير طرق التدريس المقدمة من لدن الاساتذة والابتعاد عن الطرق الكلاسيكية.

#### المقترحات:

تقترح الباحثة ما يلي:

- إجراء بحث للتعرف على اثر برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم العميق على خفض حدة التجول العقلي في ضوء مستوى مطالب المهمة.
- إجراء بحث نمذجة العلاقات بين التجول العقلي ومهارات التفكير الإبداعي ومهارات حل المشكلات المستقبلية.
- إجراء بحث يتحرى عن علاقة التجول العقلي مع التفكير الإبداعي وحل المشكلات
- إجراء بحث للتعرف على العوامل المؤثرة على التجول العقلي.

#### المراجع:

##### أولاً: المراجع العربية:

١. الزوبعي، عبد الجليل وبكر، محمد الياس والكناني، عبد الحسن. (١٩٨١). الاختبارات والمقاييس النفسية. ط١. دار الكتب للطباعة والنشر. جامعة الموصل.
٢. عبد الحافظ، ثناء عبد الودود. (٢٠١٦). الانتباه التنفيذي والوظيفة التنفيذية. دار من المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع. ط١. عمان.
٣. العتيبي، سالم معيض حميد. (٢٠٢٠). "التنبؤ بالتجول العقلي في ضوء ما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة". اطروحة دكتوراه. جامعة ام القرى. كلية التربية.
٤. عماشة، محمد عبده راغب والخلف، سالم صالح. (٢٠١٥). "استخدام التعلم المنتشر كنموذج للتدريب الإلكتروني" دراسة تطبيقية على التعلم في المملكة العربية السعودية". ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد. السعودية. الرياض.
٥. العمري، عائشة بلهيش والباسل رباب محمد عبد الحميد. (٢٠١٩). "برنامج مقترح لتوظيف التعلم المنتشر في التدريس وتأثيره على تنمية نواتج التعليم وخفض التجول العقلي لدى طالبات جامعه طيبة كلية التربية" مجلة تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث. (٢٨): ٣٢١-٣٩٨.
٦. عودة، احمد سليمان والخليلي، خليل يوسف. (١٩٨٨). إحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية. دار الفكر. عمان.
٧. فان، دالين. (١٩٨٥). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ترجمة محمد نبيل وسلمان الخضري. مكتبة الانجلو المصرية. القاهرة.

٨. الفيل، حلبي. (٢٠١٨). "برنامج مقترح لتوظيف (SBL) انموذج التعلم القائم على السيناريو التدريس وتأثيره في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعه الاسكندرية"، مجلة كلية التربية: جامعه المنوفية. ٣٣(٢): ٦٦-٦٧.
٩. كريم، ريام كاظم. (٢٠٢٠). "الكفاح التحصيلي وعلاقته بالفضول الادراكي والذكاء الشخصي الذاتي- الاجتماعي لدى طلبة الجامعة". اطروحة دكتوراة غير منشورة. الجامعة المستنصرية. كلية التربية.
١٠. محمد، خلف الله حلبي فاوي. (٢٠٢٠). "فعالية مدخل التعلم العميق في تنمية التفكير السابر والرعاة الرياضية وخفض التجول العقلي لدى طلاب المرحلة الثانوية". مجلة تربويات الرياضيات، ٢٣(٤): ٢١٧-٢٥١.
١١. المرابي، امهيب. (٢٠٢٠). "استخدام استراتيجيات عباءة الخبير في تدريس الهندسة بأسلوب تكاملي على التحصيل وخفض درجة العقلي والحد من اسبابه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية". مجلة تربويات الرياضيات: ٢٣(١): ٣١-٩٧.
١٢. ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٢). صعوبات التعلم. ط ٣. دار المسيرة للنشر والطباعة. الاردن-عمان.

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] Acai, A. (2016). "What Are Residents Paying Attention To? An Exploration of Mind Wandering During Classroom-Based Teaching Sessions (Academic Half-Days) in Postgraduate Medical Education" (Doctoral dissertation).
- [2] Baars, B. J. (2010). "Spontaneous repetitive thoughts can be adaptive: Postscript on "mind wandering". Psychological bulletin. 136(2): 208-210, <https://doi.org/10.1037/a0018726>.
- [3] Baird, B., Smallwood, J., & Schooler, J. W. (2011). "Back to the future: Autobiographical planning and the functionality of mind-wandering". Consciousness and cognition. 20(4): 1604-1611, <https://doi.org/10.1016/j.concog.2011.08.007>.
- [4] Bell, B. S., Wiechmann, D., & Ryan, A. M. (2006). "Consequences of organizational justice expectations in a selection system". Journal of Applied Psychology. 91(2): 455, <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.2.455>.
- [5] Brel & B. T (2004)" The role of 3-dimentional state goal orientation in the process of goal establishment and task performance". (Doctoral dissertation, Virinia Tech).
- [6] Engle, R. W., & Kane, M. J. (2004). "Executive attention, working memory capacity, and a two-factor theory of cognitive control. In B. Ross (Ed.)", The psychology of learning and motivation, (pp.145-199) NY: Academic Press.
- [7] Forster, S., & Lavie, N. (2009). "Harnessing the wandering mind: The role of perceptual load". Cognition, 111(3), 345-355, <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.02.006>.
- [8] Forster, S., & Lavie, N. (2013). "Distracted by your mind? Individual differences in distractibility predict mind wandering". Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 40(1):251-260, <https://doi.org/10.1037/a0034108>.
- [9] Kane. M. J. & McVay. J. C. (2012). "What Mind Wandering Reveals About Executive-Control Abilities and Failures". Current Directions in Psychological Science. 21(5):348-354, <https://doi.org/10.1177/0963721412454875>.
- [10] KillingsWorth, M & Gilbert, D. (2010). "A Wandering Mind Is an Unhappy Mind". Science. 330(6006): 932, <https://doi.org/10.1126/science.1192439>
- [11] Levinson, D; Smallwood, J.; Davidson, RJ (2011). "The persistence of thought". Psychological Science. 23 (4): 375-380.
- [12] Levinson, D. B., Smallwood, J., & Davidson, R. J. (2012). "The persistence of thought: Evidence for a role of working memory in the maintenance of task-unrelated thinking". Psychological Science. 23:375-380.
- [13] Londeree, A. (2015). "Mindfulness and Mind- Wandering in Older Adults: Implications for Behavioral Performance". Master Thesis, Ohio State University.
- [14] Luo, Y., Zhu, R., Ju, E., & You, X. (2016). "Validation of the chinese version of the mind-wandering questionnaire (MWQ) and the mediating rple of self-esteem in the relationship between mind-wandering and the life satisfaction for adolescents". personality and individual differences. 92: pp 118 -122, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.12.028>.
- [15] McVay, J. C., & Kane, M. J. (2012b). "Why does working memory capacity predict variation in reading comprehension? On the influence of mind-wandering and executive attention". Journal of Experimental Psychology: General. 141(2): 302- 320, <https://doi.org/10.1037/a0025250>.
- [16] Mrazek, M., Phillips, D., Franklin, M., Broadway, J. & Schooler, J. (2013). "Young and restless: validation of the Mind – Wandering Questionnaire (MWQ) reveals disruptive impact of mind- Wandering for youth". Frontiers in Psychology. 4: 1- 6, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00560>.
- [17] Rahal, H., Lindsay, E., Pacilio, L., Brown, K., & Creswell, J. (2017). "Brief Mindfulness Meditation Training Reduces Mind Wanering: The Critical Role of Acceptance". American Psychological Association,1
- [18] Randall, J. (2015). "Mind Wandering and Self –directed learning: Testing the Efficiency of Self –Regulation Interventions to Reduce Mind wandering and Enhance online Training Performance". PhD. Dissertation, Rice University.

- [19] Risk, E., Anderson, N., Sarwal, A., Engelhardt & Kingstone, A. (2012). "Everyday Attention: Variation in Mind Wandering and Memory in a lecture". *Applied Cognitive Psychology*. 26(2): 234-242, <https://doi.org/10.1002/acp.1814>.
- [20] Rodríguez -Villagra, Odir Antonio; Göthe, Katrin; Oberauer, Klaus & Kliegl, Reinhold (2013). "Working memory capacity in a go/no-go task: Age differences in interference, processing speed, and attentional control". *Developmental Psychology*. 49(9): 1683-1696, <https://doi.org/10.1037/a0030883>.
- [21] Small Wood, J., & Schooler, J. (2006). "The Restless mind". *Psychological Bulletin*, 132, 94.
- [22] Small Wood, J., Obonsawin, M. & Reid, H. (2003). "Task unrelated thought: The Role of block duration". *Imagination, Cognition and Personality*, 21 (4): 319-332.
- [23] Smallwood, J., O'connor, R., Sudberry, M.V., Ballantyre, C. (2004). "The consequences of encoding in formation on the maintenance of internally generated images and thoughts: the role of meaning complexes". *Consciousness and cognition*, 13(4): 789-820, <https://doi.org/10.1016/j.concog.2004.07.004>.
- [24] Smallwood, J., & Schooler, J. W. (2015). "The science of mind wandering: empirically navigating the stream of consciousness". *Annual review of psychology*. 66(1): 487-518, <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015331>.
- [25] Smith, T. E., Finn, D. M., & Dowdy, C. A. (1993). Teaching students with mild disabilities.



المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية  
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)  
Journal Homepage: <https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx>  
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)



## The reality of mental wandering among university students in Iraq in light of some variables

Zina Nizar

Assistant Lecturer in the Department of Psychology, Al-Qadisiyah University, Iraq  
Zina.aljanabi@qu.edu.iq

Received Date : 30/8/2020

Accepted Date : 28/9/2020

DOI: <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.15>

**Abstract:** Mental wandering is the failure of some students to maintain their focus on their own thoughts and activities related to the current task, and this failure is due to a portion of external and internal stimuli that interfere to attract attention away from the task, and this is what prompted the current researcher to know mental wandering among students of Al-Qadisiyah University, and the differences According to the gender (male-female) and specialization (scientific-human), and to achieve this, the researcher adopted the mental wandering scale (The Elephant, 2018) after its psychometric characteristics were extracted, and the scale was applied to a sample of (400) students from Al-Qadisiyah University in Iraq The results found that students at Qadisiyah University had a mental wandering related to the topic and another not related to the topic. The research recommended the necessity of holding seminars and courses dealing with learning about mental wandering and ways to get rid of it, and the necessity of sustaining innovative approaches in teaching students and moving away from classical methods.

**Keywords:** mental wander; attention; students of Al-Qadisiyah University.

### References:

- [1] Alzwb'y, 'bd Aljllyl Wbkr, Mhmd Alyas Walknany, 'bd Alhsn. (1981). Alakhtbarat Walmqayys Alnfsyh. T1. Dar Alktb Lltba'h Walnshr. Jam't Almwsal.
- [2] 'bd Alhafz, Thna' 'bd Alwdwd. (2016). Alantbah Altnfydy Walwzyfh Altnfydyh. Dar Mn Almhyt Ela Alkhlyj Llnshr Waltwzy'. T1. 'man.
- [3] Al'tyby,Salm M'yd Hmyd. (2020)." Altnb' Baltjwl Al'qly Fy Dw' Ma Wra' Alt'elm Wqwh Alsytrh Alm'rfyh Lda Tlhb Aljam'h". Atrwht Dktwrah. Jam't Am Alqra. Klyt Altrbyh.
- [4] 'mashh,Mhmd 'Ebdh Raghb Walkhlf,Salm Salh. (2015). "Astkhdam Alt'lm Almntshr Knmwdj Lltdryb Alalktrwny "Drash Ttybyqyh 'la Alt'lm Fy Almmkh Al'rbyh Als'wdyh". Wrqt 'ml Mqdmh Fy Alm'tmr Aldwly Alrab' Llt'lm Alelkrwny Walt'lm 'n B'ed. Als'wdyh. Alryad.
- [5] Al'mry,a'shh Blhysh Walbasl,Rbab Mhmd 'bd Alhmyd.(2019). "Brnamj Mqtrh Ltwzyf Alt'lm Almntshr Fy Altdrys Wtathyrh 'la Tnmyt Nwatj Alt'lym Wkhfd Altjwl Al'qly Lda Talbat Jam't Tybh Klyt Altrbyh" Mjlt Tknwlwja Altrbyh: Drasat Wbhwth. (28): 321-398.
- [6] 'wdh, Ahmd Slyman Walkhlyly, Khlyl Ywsf. (1988). Alahsa' Llbaht Fy Altrbyh Wal'lwmm Alansanyh. Dar Alfkr. 'man.
- [7] Fan, Dalyn. (1985). Mnahj Albhth Fy Altrbyh W'lm Alnfs. Trjmt Mhmd Nbyl Wslman Alkhdry. Mktbt Alanjlw Almsryh. Alqahrh.
- [8] Alfyl, Hlmy. (2018). "Brnamj Mqtrh Ltwzyf (Sbl) Anmwdj Alt'lm Alqa'm 'la Alsynaryw Altdrys Wtathyrh Fy Tnmyt Mstwyat 'mq Alm'rfh Wkhfd Altjwl Al'qly Lda Tlab Klyt Altrbyh Alnw'yh Jam't Alaskndryh", Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Almnwfyh. 33(2):2-66.
- [9] Krym, Ryam Kazm.(2020) . "Alkfah Althsyly W'laqth Balfdwl Aladraky Waldka' Alshkhsy Aldaty- Alajtma'y Lda Tlhb Aljam'h". Atrwht Dktwrah Ghyr Mnshwrh. Aljam'h Almntsryh. Klyt Altrbyh.
- [10] Mhmd, Khlf Allh Hlmy Fawy.(2020). "F'alyh Mdkhl Alt'lm Al'myq Fy Tnmyt Alt'fkyr Alsabr Walbra'h Alryadyh Wkhfd Altjwl Al'qly Lda Tlab Almrhlh Althanwyh". Mjlt Trbwyat Alryadyat, 23(4): 217-251.
- [11] Almraghy, Ayhab.(2020). "Astkhdam Astratyjyh 'ba'h Alkhbyr Fy Tdrys Alhndsh Baslwb Tkamyly 'la Althsyl Wkhfd Drjt Al'qly Walhd Mn Asbabb Lda Tlamyd Almrhlh Alabtdayh". Mjlt Trbwyat Alryadyat: 23(1):31-97.
- [12] Mlhm, Samy Mhmd. (2002). S'ewbat Alt'lm. T3. Dar Almsyryh Llnshr Waltba'h. Alardn -'man.

## أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية التفكير التخيلي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية بسلطنة عُمان

رابعة محمد مانع الصقرية

وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان  
rabeeah107048@moe.om

محسن ناصر يوسف السالمي

كلية التربية- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان  
mohsins@squ.edu.om

DOI: <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.16>

تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠/٦/٢

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٠/٥/١٢

### الملخص:

هدفت لدراسة تقصي أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية التفكير التخيلي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية بسلطنة عمان. تكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالبة، قسمت إلى مجموعتين؛ (٣٠) تجريبية و(٣٢) ضابطة. واستخدم المنهج شبه التجريبي. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد مقياس التفكير التخيلي ويحتوي على ثلاث مهارات تتضمن (٢٠) سؤالاً، تم التحقق من صدق محتواه بعرضه على مجموعة من المحكمين، وأما معامل ثباته فبلغ (٠.٨٠). وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس التفكير التخيلي لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت تقنية الواقع المعزز، ونوقشت النتائج في ضوء الإطار النظري، ونتائج الدراسات السابقة، وخلصت الدراسة على مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الواقع المعزز؛ التفكير التخيلي؛ التربية الإسلامية.

### المقدمة:

تُعد مادة التربية الإسلامية ذات أهمية كبيرة في تربية الأجيال تربية خلقية صحيحة؛ لأن لها كيان كامل وإطار متوازن للعملية التعليمية، في ضوء مرونتها وصلاحياتها، فهي تعيش في كل عصر، وتصلح لكل جيل، وتواكب كل نهوض (الرواس، ٢٠١٤)، ولذلك فقد بُذلت جهود واضحة من الجهات المختصة لتطوير تدريس مادة التربية الإسلامية؛ لمواجهة التحديات المعاصرة في ظل الثورة المعرفية المفتوحة، التي تؤثر بدورها على فكر المتعلمين وسلوكهم. ولمواكبة هذا التطور فإن الأمر يستدعي إعادة النظر في العملية التعليمية، كما يستدعي اهتماماً واسعاً بطرائق واستراتيجيات التدريس، والإمكانات المختلفة لإحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلمين بشكل شامل ومتوازن لإعداد جيل قادر على مواجهة سرعة التطور واستمراريته، وقد وافق ذلك دعوة المربين إلى تطوير إستراتيجيات تعليمية جديدة، لتمكين المتعلمين من تطوير تعلمهم، وتحسين اكتسابهم للمعلومات والاحتفاظ بها. فالمعلم الناجح هو الذي يستطيع أن ينمي الإبداع والابتكار لدى المتعلم، ويعمل على إكسابه المهارات والقدرات اللازمة له كي يكون قادراً على الإسهام في صنع المستقبل (الهشامية، ٢٠١٨).

وتُعد الإستراتيجيات الحديثة في التدريس القائمة على التكنولوجيا الحديثة من أكثر الإستراتيجيات التي تسهم في زيادة التحصيل وتنمية قدرات الطلبة في العديد من المجالات بما فيها التفكير، والتعلم الذاتي، وتكوين مهارات عملية وتطبيقية لدى المتعلمين، كما توفر التقانة فرصاً للمعلمين لتكثيف التدريس حسب حاجات الطلبة الخاصة، فيمكن الطلبة الذين يواجهون صعوبة في التركيز زيادة انتباههم من خلال البرامج المحوسبة والتقنيات الفاعلة (البركاتي، ٢٠٠٨).

وفي عصر المعلوماتية، واتساع الأدوات والأجهزة التكنولوجية، فقد شهدت حركة التعليم التكنولوجي تطورًا ملحوظًا في السنوات الأخيرة، حيث انتشرت الأجهزة وتعددت التقانات، وأصبح الحصول على المعارف وتمثيلها رقميًا، واسترجاعها، وتخزينها متاحًا في كل مكان وزمان. كما باتت الأجهزة اللوحية والهواتف الذكية في أيدي الصغار والكبار، وأضحت حُب الاستكشاف والتجريب باستخدام هذه الأجهزة مطلبًا يسعى له معظم الناشئة. وعليه سعى التربويون والقائمون على التعليم التكنولوجي إلى دمج التقانات المتطورة في التعليم واستخدامها بما يتناسب مع اهتمامات هذا الجيل وميوله، ومن بين التي شاع استخدامها في مجالات متعددة ما يُعرف بالواقع المعزز المضاف أو الواقع المزداد أو الواقع المُعزز (Augmented Reality) والذي يرمز لها بالرمز (AR). ويُعد اختلاف التسميات أمرًا طبيعيًا؛ نظرًا لاختلاف الترجمة وحدائقة الموضوع.

وتعرّف تقنية الواقع المعزز بأنها "تقنية تعمل على إثراء المعلومات الموجودة في الواقع بالمعلومات المتوفرة في الأجهزة التكنولوجية، وتكمن المعلومات الأساسية في المحتوى الحقيقي، فالمحتوى الرقمي يُعززه فقط ويكمله" (Cabero & Barroso, 2016, p.44). وعرفها كريبج (Craig, 2013, p.20) بأنها "وسيلة دمج المعلومات الرقمية في العالم المادي، بحيث يتم عرض تسجيل هذه المعلومات الرقمية مكانيًا وزمانيًا مع العالم المادي، وتتصف بأنها تفاعلية في الوقت الحقيقي". وتعتمد تقنية الواقع المعزز على ربط معالم من الواقع الحقيقي بالعنصر الافتراضي المناسب لها والمخزن سابقًا في ذاكرته، كإحداثيات جغرافية أو معلومات عن المكان أو فيديو تعريفي أو أي معلومات أخرى مرتبطة بالواقع الحقيقي، وتتم هذه العملية بالاستعانة بكاميرا الجهاز اللوحي أو الهاتف النقال أو نظارات خاصة لرؤية الواقع الحقيقي الذي يعمل البرنامج بربطه بواقع افتراضي مُعزز للمعلومة الحقيقية (العمري، ٢٠١٧).

تُعد تقنية الواقع المعزز نوعًا من أنواع التعلم الإلكتروني، التي تستند إلى مجموعة من النظريات التربوية، كالنظرية الاتصال في التعلم، التي من مبادئها أن التعلم يكون موجودًا في أدوات وأجهزة غير بشرية، والقدرة على الاحتفاظ بالمعرفة من أجل تسهيل عملية التعلم (تمام ومحمد، ٢٠١٦). وهي قائمة عليها هذه التقنية مع هذه المبادئ، من استخدامها للأجهزة المحمولة والمصممة بطريقة يستطيع الطلبة استخدامها أكثر من مرة ومراجعة ما تعلمه بشكل جيد (Kaufmann, Steinbügl, Dünser, Glück, 2005). وتؤكد نظريات التعلم الحديثة كالنظرية البنائية في التعلم، أن التعلم عملية نشطة تفاعلية، وأن الطالب يبني معرفته بنفسه، ولديه الفرصة للتفكير، ومن ثم يكون التعلم ذا معنى، كما أن التعلم يكون أفضل وأكثر فاعلية عندما يتم في سياق اجتماعي، وهذا ما تتميز به تقنية الواقع المعزز، فهي تفاعلية وسهلة الاستخدام، حيث تدعم التفاعلات التي تتم بين الطالب والمحتوى والوسائل التعليمية، والتفاعل بين الطلبة بعضهم بعضًا، وهذا يمكنهم من تحديد المشكلات في المواقف التعليمية من خلال التعاون والعمل الجماعي (Chiang, Yang & Kipper & Ramplla, 2013).

وتمتاز هذه التقنية بالعديد من المميزات التي يمكن الاستفادة منها في تحسين عملية التعلم بصورة عامة، حيث ذكر لياروكابيس وأندرسون (Liarokapis & Anderson, 2010) أن تقنية الواقع المعزز تُمكن المعلم من إدخال معلوماته وبياناته وإيصالها بطريقة سهلة، بالإضافة لفاعليتها من حيث التكلفة وقابليتها للتوسع بسهولة، كذلك تشجع على التعلم الذاتي؛ لما توفره من محتوى تعليمي يسهل على الطالب الرجوع إليه في المنزل. كما أن تقنية الواقع المعزز تعطي الطالب الفرصة لترجمة ما يراه من صور حقيقية، وتتيح الفرصة للتأملات العقلية الملونة، ورؤية صور ثلاثية الأبعاد، فيجعل من المفاهيم المجردة مفاهيم محسوسة مضافة إليها متعة التخيل، إذ يخرج الطالب من سيطرة الروتين التقليدي، وينمي لديه مهارة التخيل، وهذا ما أكده أزوما وآخرون (Azuma, et al., 2001) بأن تقنية الواقع المعزز تمزج بين الخيال والحقيقة في بيئة حقيقية، وتشجع المتعلم وتزيد من إبداعه، وقدرته على التخيل والإدراك.

ويُعد التخيل من أعظم النعم التي منّ الله بها على الإنسان، ولم يخص بها أحدًا، فكل إنسان على اختلاف مكانته ومستواه التعليمي يمتلك هذه المهارة، كما يُعد محور التفكير البشري، حيث يجمع بين الخبرة والشعور والحدس، وينظر ما وراء ما هو موجود فعليًا، وما يلاحظ في الواقع، كما يقوم على تعميق القدرات، وتكوين الصور الذهنية (Hadzigeorgiou & Fotinos, 2007). ويعرف الحراشة (٢٠١٤، ٩) التخيل بأنه "القدرة على رؤية الأشياء بعين العقل، أي تكوين الصور والأفكار العقلية، ومن ثم القيام بمعالجتها" ومن هذا التعريف يتضح أن التخيل يركز على بناء صور للمعلومات التي تصل للدماغ ومعالجتها؛ للوصول إلى حلول وتفسيرات.

ويُعد تنشيط عنصر التخيل في الممارسات التعليمية من أهم الاتجاهات التي تنادي بها النظريات التربوية الحديثة في العصر الحالي-كالنظرية المعرفية، والنظرية البنائية-؛ نظرًا للاختلاف الكمي والنوعي للمعارف من جهة، واختلاف طبيعة الطلبة من جهة أخرى؛ لذا فإن توظيف التخيل في التعليم يزيد من فاعليته (البحرية، ٢٠١٦).

فالتخيل يساهم في تنمية التفكير بصفة عامة عند الطلبة، ويسهل عملية التعلم، وتحقيق الأهداف بصفة خاصة، ويؤكد الجزار وأحمد (٢٠٠٣) أن التخيل يعين الطلبة على بناء المعنى لأي فكرة أو موضوع، وهو مركز لكل مجالات التفكير، وهو مطلب لممارسة أي نشاط تعليمي مثمر. ويضيف الحراشة (٢٠١٤) إلى أن التخيل عملية عقلية تتصل بالتفكير والتذكر وفهم اللغة والمحاكاة العقلية، ويساعد على تنشيط العمليات العقلية.

ومن أهم مهارات التفكير التي ينمىها التخيل مهارات التفكير التخيلي، حيث يؤدي دورًا مهمًا في عملية التعلم والتعليم، فيعمل على بناء الأفكار الفعالة التي ليست منفصلة عن الواقع، كما أنه لا يصرف الطلبة عن الواقع والمعرفة، بل يمكنهم من التفاعل بين الواقع والمعرفة بشكل هادف، هذا بالإضافة أنه يمكنهم من رؤية الحقائق التي لا يمكن عرضها في ظل الظروف القائمة، وهو الطريقة الوحيدة التي تجد من خلالها الأفكار والمعاني طريقها

إلى التفاعل الإيجابي (Nelson, 2001). وقد أشارت دراسة ايكاف وإرباخ (Eckhoff & Urbach, 2008) إلى أهمية تنمية التفكير التخيلي لدى الطلبة في تكوين الصور الصحيحة للمفاهيم واكتسابهم لها، كما يجعل من المفاهيم المجردة مفاهيم محسوسة مضافة إليها متعة التخيل، إذ يخرج الطالب من سيطرة الروتين التقليدي، ويبنى لدى الطالب مهارة التخيل.

وأشار عبد الرزاق (٢٠٠٤) إلى خصائص التفكير التخيلي ومنها: إعادة البناء والتركيب للصور العقلية والخبرات السابقة ودمجها من جديد، وهذا يؤدي إلى الإبداع والابتكار، كما أن التفكير التخيلي يأتي بعد التفكير البصري، حيث يُسقط التفكير البصري على الرسومات والأشكال والصور ومقاطع الفيديو المعروضة، بينما يحاول المتعلم إيجاد العلاقات الحقيقية المتضمنة بين هذه الصور والأشكال وتحديد معانيها باستخدام التفكير التخيلي (عفانة، ٢٠٠١).

وتتمثل مهارات التفكير التخيلي لدى الطلبة بقدرتهم على التأليف بين الصور، وإعادة تشكيلها بصور مبتكرة، هذا إلى جانب التأمل والتفكير وحل المشكلات وربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة (Harris, 2000). ونتيجة للتطورات التكنولوجية واستخدامها في التعليم كان لها دورًا في تنمية هذا النوع من التفكير؛ لقدرتها على محاكاة الواقع، وبناء بيئة تعليمية افتراضية تُمكن الطلبة من التفاعل فيما بينهم وبين الموقف التعليمي، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، إضافة إلى محاكاة اهتمامهم وميولهم وواقع حياتهم، التي أصبحت تزخر بالعديد من الوسائط المتعددة، وبخاصة بعد انتشار الأجهزة التعليمية الذكية.

ومن خلال الاطلاع على الأدب التربوي، أشارت عددًا من الدراسات لطرائق التدريس التي توظف التكنولوجيا في تنمية التفكير التخيلي، ومنها دراسة طلبة (٢٠١٨) التي أشارت إلى وجود فروق داله إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية في تنمية مهارات التفكير التخيلي والتي درست باستخدام برنامج تعليمي إلكتروني لدى أطفال الروضة، وأوصت بضرورة الاهتمام بمهارات التخيل الذهني كمدخل لبناء قاعدة التعلم في القرن الحادي والعشرين. وهدفت دراسة الحلو (٢٠١٧) إلى قياس فاعلية وحدة مقترحة في الاقتصاد المنزلي قائمة على إستراتيجية التخيل العقلي بتقنية الواقع المعزز على التفكير البصري وأبعاد حب الاستطلاع لدى طالبات الصف السادس بحائل بالمملكة العربية السعودية، وأسفرت النتائج عن فاعلية التخيل العقلي بتقنية الواقع المعزز على تنمية التفكير البصري وحب الاستطلاع لدى طالبات الصف السادس بحائل بالمملكة العربية السعودية، وأسفرت النتائج عن فاعلية التخيل العقلي بتقنية الواقع المعزز على تنمية التفكير التخيلي والتحصيل ودقة العلم لدى طالبات الصف الثالث الابتدائي، وأوصت بالاستفادة من تقنية الواقع المعزز في تنمية طلبة المرحلة الابتدائية، وأظهرت نتائج دراسة متولي (٢٠١٦) فاعلية استخدام تطبيقات النانو على تنمية التفكير التخيلي لدى طالبات الصف الثالث الابتدائي، هذا بالإضافة إلى ما أشارت به دراسة عباس (٢٠١٣) من أثر بيئة الإنترنت التي أثبتت فاعليتها في تنمية التفكير التخيلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، واستخدام الوسائط المتعددة لتنمية هذا النمط من التفكير.

وبناءً على تلك الدراسات السابقة، يمكن القول بأن استخدام تقنية الواقع المعزز كان لها أثر إيجابي في تنمية التفكير التخيلي لدى الطلبة، وأوصت الدراسات بتطبيقها وتبنيها في العملية التعليمية التعليمية، وتدريب المعلمين في أثناء الخدمة على استخدامها، كما أوصت بإجراء دراسات مماثلة على صفوف مواد وموضوعات مختلفة، والملاحظ أيضا قلة الدراسات-حسب علم الباحثين- التي استخدمت تقنية الواقع المعزز في تدريس مادة التربية الإسلامية على وجه الخصوص، ومن هنا تهدف الدراسة إلى استخدام هذه التقنية ومعرفة أثرها في تنمية التفكير التخيلي في مادة التربية الإسلامية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي.

#### مشكلة الدراسة:

بالرغم من أهمية التفكير التخيلي، إلا أن الدراسات السابقة التي تناولته كدراسة الشمري ورحيم (٢٠١٨)، ودراسة بني يونس (٢٠١٧)، ودراسة شعيب (٢٠١٦)، ودراسة كنج (King, N. 2007)، ودراسة دي بني وآخرون (De Beni, et al., 2006)، أكدت وجود ضعف في القدرة في التفكير التخيلي، ورسم الصورة الذهنية لبعض الأشياء المحسوسة والمجردة، وصعوبة في استخدامها في مواقف التعلم، كما أنه لا يوجد اهتمام بتنمية هذه القدرات لدى الطلبة، وأن المعلمين لا ينظرون على نحو واع إلى الأنشطة والإستراتيجيات التي يستخدمونها لمساعدتهم على تنمية هذه المهارات العقلية، بل أن طرق التدريس المستخدمة لا تنمي هذا النوع من التفكير لديهم، ونتيجة لذلك يأتي الطلبة إلى مرحلة المراحل التعليمية العليا وليس لديهم المقدرة على التفكير التخيلي، كونهم لا يستطيعون تمثيل المعرفة، وإنما حفظ المعلومات واستظهارها.

ومن خلال خبرة الباحثين في مجال تدريس التربية الإسلامية، لاحظنا أن غالبية المعلمات يركزن في تدريسهن للمواضيع الفقهية على طرق التلقين والإلقاء، التي لا توفر للطالبات الفرص الحقيقية التي تمكنهن من بناء المعنى وإنتاج المعرفة وامتلاك المهارات الحقيقية بما ينسجم مع التنوع في الخصائص والقدرات العقلية والتفضيلات التعليمية للطلبة، ولا يحقق فهم الطلبة للمواضيع الفقهية، كما يؤدي إلى نفورهم من الموضوعات الفقهية، وانخفاض مشاركتهم واستمتاعهم في حصص التربية الإسلامية وهذا ما أكدته نتائج الدراسات السابقة كدراسة الكيلاني (٢٠١٨)، ودراسة ارديعات (٢٠١٨)، ودراسة الهاجري (٢٠١٨)، ودراسة النعانة (٢٠١٧)، ودراسة التميمي (٢٠١٦)، وعزت ذلك إلى أسباب عدة، منها الإعتماد على أسلوب الإلقاء والتلقين في التدريس، وعزز ذلك نتيجة الدراسة الاستطلاعية التي قاما بها على عينة من الطالبات قوامها (٣٠) طالبة لرصد الواقع الفعلي بمقدرة الطالبات على توليد أفكار

إبداعية وتخييلية جديدة لمواقف ومشكلات الفقهية مختلفة تم دراستها قديماً، إلا أن النتائج أظهرت ضعف الطالبات على توليد أفكار جديدة تخيلية وإبداعية لها، إلا أن الظاهر في هذه الحلول الحفاظ للأحكام وعدم القدرة على ربطها وتوظيفها بمواقف ومشكلات جديدة. وبناءً على ما سبق فإن مشكلة الدراسة تتمثل في وجود ضعف لدى الطالبات في التفكير التخيلي لدى طالبات الصف العاشر في التربية الإسلامية، الأمر الذي يتطلب البحث عن طرائق واستراتيجيات حديثة تنمي لديهن التفكير التخيلي في وحدة "الفقه" للصف العاشر في التربية الإسلامية، وقد اختار الباحثان تقنية الواقع المعزز في علاج هذا الضعف.

#### أسئلة الدراسة:

تتمثل أسئلة الدراسة في السؤال التالي:

ما أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية التفكير التخيلي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية بسلطنة عمان؟

#### فرض الدراسة:

تمثل فرض الدراسة في الآتي:

لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط درجات طالبات الصف العاشر في مادة التربية الإسلامية على التطبيق البعدي لمقياس التفكير التخيلي تعزى لطريقة التدريس (تقنية الواقع المعزز - طريقة التدريس الاعتيادية).

#### أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الهدف الآتي: تقصي أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية التفكير التخيلي لدى طالبات الصف العاشر في مادة التربية الإسلامية.

#### أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في عدة اعتبارات منها:

- مواكبتها الاتجاهات الحديثة، من خلال توظيفها لأبرز المستحدثات التكنولوجية وهي تقنية الواقع المعزز في تدريس التربية الإسلامية، مما قد يفيد الخبراء، والمختصين التربويين في دعم تطوير التعليم باستخدام الوسائل التكنولوجية المتقدمة.
- تفيد واضعي المنهاج عند تخطيط مناهج التربية الإسلامية وتطويرها، وذلك عن طريق الأخذ بعين الاعتبار إدخال هذه التقنية في العملية التعليمية.
- توفر مادة علمية للمشرفين التربويين في عقد لقاءات تدريبية للمعلمين؛ من أجل تدريبهم على كيفية توظيف تقنية الواقع المعزز في العملية التعليمية لمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي.
- من المؤمل أن تشكل حافزاً للباحثين في مجال التربية الإسلامية، للبحث في فاعلية استخدام هذه التقنية في متغيرات أخرى ولراحل تعليمية مختلفة.

#### متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: طريقة التدريس ولها مستويان: التدريس القائم على تقنية الواقع المعزز (Augmented Reality)، والتدريس بالطريقة المعتادة.
- المتغير التابع: التفكير التخيلي.

#### حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في الآتي:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على معرفة أثر استخدام تقنية الواقع المعزز للوحدة الثالثة (الفقه) من كتاب الصف العاشر الأساسي، الفصل الدراسي الأول، الطبعة الأولى، ١٤٣٩هـ، عام ٢٠١٨م.
- الحدود البشرية: طالبات الصف العاشر في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان.
- الحدود المكانية: مدرسة هند بنت أسيد الأنصارية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان.
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م.

## التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

- **الواقع المُعزّز (Augmented Reality):** يُعرّف بأنه "تقنية حيوية تُستخدم لتعزيز المشاهد في العالم الحقيقي بمعلومات افتراضية تم إنشاؤها على أجهزة الحاسوب أو الأجهزة الذكية، وتكون على شكل صور، أو أصوات أو مقاطع فيديو، أو أشكال تفاعلية ثلاثية الأبعاد" (الريامية، ٢٠١٨، ١٧). بينما تُعرّف إجرائياً بأنها تقنية تفاعلية تشاركية تقوم على ربط عناصر من كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي بوسائط متعددة (صور، فيديو، كائنات ثلاثية الأبعاد،...) باستخدام برامج تقنية وعرضها بالإستعانة بالأجهزة اللوحية أو شاشات الهواتف الذكية.
- **التفكير التخيلي (Imaginative Thinking):** ويعرفه عباس (٢٠١٣، ١٨٦) بأنه "نشاط عقلي يعمل على تجميع الصور الذهنية العقلية الناتجة من معطيات الموقف التعليمي الخاصة بالمدرجات الحسية التي يمر بها مع الخبرة السابقة المرتبطة بهذه الصورة وإجراء تجارب ذهنية لها وإعادة تشكيلها بطريقة مبتكرة، ويتم الاستدلال عليها من خلال السلوك الظاهر الذي يتخذ أشكالاً مختلفة لدى الطلاب".
- ويُعرّف إجرائياً بأنه نشاط عقلي ينتج عنه صور ذهنية ينتجها الفرد في موضوعات وحدة الفقه للصف العاشر الأساسي، والتي تتكون من خلال إعادة التمثيل المعرفي لتلك الموضوعات، والتي يدركها الفرد من خلال حواسه، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار التفكير التخيلي الذي أعده الباحثان لهذا الغرض.

## الطريقة والإجراءات:

## منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعتين، مجموعة تجريبية درست بتقنية الواقع المعزز، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية.

## مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف العاشر، والمنظمات في المدارس الحكومية التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م، والبالغ عددهن (٢٧٢٨) طالبة، حسب احصائيات العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩ (وزارة التربية والتعليم، قسم الإحصاء والمؤشرات، ٢٠١٨).

## عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالبة من طالبات الصف العاشر من مدرسة هند بنت أسيد الأنصارية، قُسمت إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية ضمت (٣٠) طالبة، ومجموعة ضابطة ضمت (٣٢) طالبة.

## أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة مقياس التفكير التخيلي، وقد تم إعداده وبناءه وفق الإجراءات الآتية:

١. تحديد الهدف من المقياس: هدف المقياس إلى قياس التفكير التخيلي لدى طالبات الصف العاشر لأساسي في وحدة "الفقه".
  ٢. تحديد مهارات مقياس التفكير التخيلي: تكون المقياس من ثلاث مهارات أساسية هي:
    - مهارة استرجاع الصور العقلية: ويقصد بها ذلك النشاط الذي يقوم به المتعلم بهدف تخزين المعلومات في الذاكرة والاحتفاظ بها وإعادة استرجاعها مرة أخرى.
    - مهارة التحويلات العقلية: ويقصد بها إجراء تعديلات على التمثيل العقلي للأشياء (بالحذف، والإضافة، والتجميع، والتدوير، والإزاحة، والانعكاس).
    - مهارة إعادة التركيب: ويقصد بها إعادة بناء عناصر الصور العقلية لإنتاج معاني غير واقعية وجديدة.
- تم بناء أربعة مواقف، تضمنت (٢٠) سؤالاً، تضم الثلاث المهارات السابقة، وقد ظهر المقياس على شكل استبانة تجيب عليها الطالبات.

## صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس بعد الانتهاء من بناءه ومراجعتة، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين، حيث طُلب إليهم إبداء آرائهم وملحوظاتهم من حيث صياغة العبارات، وانتماء كل عبارة للموقف الذي وضعت فيه، ومدى مناسبة المواقف والعبارات لطالبات الصف العاشر الأساسي.

## ثبات المقياس:

بعد إجراء التعديلات التي أبدتها المحكمون على المقياس، طُبّق على عينة من الطالبات عددهن (٣١) طالبة من خارج عينة الدراسة، وحُسب معامل الثبات ألفا لكرونباخ (Cronbach's alpha)، حيث بلغ (٠,٨٠) وهي قيمة مقبولة، مما يدعو إلى الثقة في نتائج المقياس عند استخدامه.

## مواد الدراسة:

تضمنت مواد الدراسة الآتي:

١. دليل المعلم في التدريس القائم على تقنية الواقع المعزز لوحدة "الفقه": وقد تم إعداده للاستعانة به في تدريس وحدة (الفقه) من كتاب الصف العاشر عشر باستخدام الواقع المعزز، وقد تضمن مقدمة لمحتويات الدليل والهدف منه، وأهدافه وتوظيف الواقع المعزز وإجراءاته. كذلك اشتمل على الخطط اليومية لتدريس موضوعات الوحدة باستخدام الواقع المعزز. كما تضمن شرحًا لبعض برمجيات الواقع المعزز. وبعد الانتهاء من إعداد الدليل، عُرض على عدد من مختصي مناهج التربية الإسلامية بالمديرية العامة للمناهج بوزارة التربية والتعليم، وعلى مجموعة من المشرفين التربويين الذين يشرفون على تدريس التربية الإسلامية في وزارة التربية والتعليم؛ لإبداء آرائهم وملحوظاتهم العلمية والتربوية حول محتوى الدليل، من حيث دقة المادة العلمية، ووضوح تحضير خطط الدروس، ومدى مناسبة الأنشطة المقدمة للموضوعات، ومراعاتها للفروق الفردية بين الطالبات، وفي ضوء آرائهم وملحوظاتهم أُجريت التعديلات اللازمة.

٢. أنشطة التعلم والفيديوهات التعليمية، وبعض المفردات التقويمية المعززة للكتاب المدرسي، التي تربط باستخدام برنامج الواقع المعزز. اتبع الباحثان في تصميم تقنية الواقع المعزز أسلوب النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE Model)، الذي يتكون من خمس مراحل رئيسية، وهي: التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقييم. وتعد هذه المراحل متسلسلة ومتداخلة ومتشابهة لا نهاية لها.

اتبعا الباحثان هذه المراحل في تصميم تطبيقين رئيسيين للدراسة الحالية، والتطبيقين هما: تطبيق HP Reveal: وهو عبارة عن منصة مفتوحة لتصميم الواقع المعزز لغير المبرمجين، تم اختيارها لإتاحتها بشكل مجاني، وسهولة استخدامها في التصميم والتطبيق، بالإضافة لشهرتها بين المعلمين والطلبة، وتطبيق QR code Reader المعروف باستخدامه في المعاملات التجارية، ولكنه طُوِّع بما يتناسب وأهداف الدراسة الحالية في مجال التعليم بتفعيل النصوص القرآنية وروابط الإنترنت.

إضافة إلى ذلك، تم استخدام تطبيقات مساندة للدراسة، وهي:

- تطبيق بلانت نت.
- تطبيق CollectA.
- تطبيق Parton.

وفيما يلي تفصيل مراحل إنتاج تقنية الواقع المعزز، المتمثلة في تطبيق HP Reveal، وتطبيق QR code Reader، حيث تم تصميم هذه التطبيقات وفق نموذج ADDIE الذي يتكون من خمس مراحل هي:

١. مرحلة التحليل Analysis Stage: وتتضمن هذه المرحلة ما يلي:

- تحديد الهدف العام من التقنية: حيث ينبثق الهدف من مشكلة الدراسة وأهدافها، والمتمثلة في تنمية التفكير التخيلي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي.
- تحديد خصائص المتعلمين: استهدفت التقنية طالبات الصف العاشر الأساسي، اللواتي يقعن في الفئة العمرية ١٥-١٦ سنة، لذلك جاءت هذه التقنية مراعية لخصائص هذه الفئة، من حيث:
  - أ. مرونة التعامل مع التطبيق، ووضوح تعليماته.
  - ب. الحرص على الحدائق والجاذبية في التصميم من حيث الأشكال ومقاطع الفيديو والألوان.
  - ج. وضوح لغة التطبيق، والأصوات المصاحبة.
- تحليل المحتوى: تم اختيار الوحدة الثالثة من كتاب التربية الإسلامية "الفقه" للصف العاشر الأساسي، ودراسة محتواها جيدًا، ووقع الاختيار على هذه الوحدة لمرونة موضوعاتها، وقابلية التعامل معها وفق هذه التقنية، وكذلك ملاءمة الوحدة لهدف الدراسة المتمثل في تنمية مهارات التفكير التخيلي.
- تحديد إمكانات البيئة التعليمية: جاء اختيار المدرسة مكان التطبيق بناء على إمكاناتها من حيث توفر قاعة خاصة بالتعلم الإلكتروني، وتوفر شبكة الإنترنت اللازمة لتطبيق التقنية والتوصيلات اللازمة وأجهزة البروجكتر، أما ما يخص التجهيزات غير المتوفرة؛ حرص الباحثان على توفيرها، مثل: الأجهزة اللوحية.

٢. مرحلة التصميم Design Stage: وتضمنت:

- تحديد الأهداف التعليمية: حُددت الأهداف الإجرائية لكل درس من دروس الوحدة بالرجوع إلى الأهداف الواردة في دليل المعلم لكتاب التربية الإسلامية للصف العاشر.
- تحديد أنماط التعلم ونوع التفاعل: يكون التعلم فرديًا أو جماعيًا في تطبيق HP Reveal & QR Code Reader اللذين صُمما بطريقة تناسب مع أنماط التعلم، أما نوع التفاعل فيكون بين الطالب والمحتوى.

- اختيار الوسائط التعليمية والروابط المناسبة في تطبيق HP Reveal & QR Code Reader: حيث تم اختيار الوسائط المناسبة، سواء كانت صوراً أو مشاهد مرئية، أو مقاطع فيديو، أو روابط لنصوص أو مواقع ويب، وربطها عن طريق التطبيقين بالواقع المعزز باستخدام العلامات Markers كالصور الثابتة في الكتاب المدرسي أو أوراق العمل، مع الحرص على مناسبة المادة العلمية المقدمة لأهداف الكتاب المدرسي، والفئة العمرية للطالبات.
- ٣. مرحلة التطوير Development Stage: تم تصميم عدد من البطاقات التي تتضمن عددًا من العلامات، التي ستمثل مادة تفعيل التطبيق، بحيث تتضمن واجهة البطاقة اسم التطبيق المستخدم، والعلامة، وبمجرد تسليط الجهاز على العلامة ستتم تفعيلها وإظهار المحتوى المراد.
- ٤. مرحلة التنفيذ Implementation: تم اختيار بعض الصور ومقاطع الفيديو التي تم دمجها في تطبيق HP Reveal، واستخدامها كطبقات Overlay مرتبطة بشكل مباشر بالصور الثابتة المستخدمة كعلامات في الكتاب المدرسي أو أوراق العمل، محفزة التطبيق لعرض المحتوى التقني.
- ٥. مرحلة التقييم Evaluation: تتكون هذه المرحلة من مرحلتين هما:
  - عرض التقنية على المحكمين: عُرضت التطبيقات في صورتها الأولية على عدد من المتخصصين والمطورين في تقنيات التعلم والتعليم وتكنولوجيا التعليم، ومناهج وطرق التدريس، وطلب إليهم تقديم ملاحظاتهم حول التقنية.
  - وبعد تحكيم التقنية؛ نُصِّبَت التطبيقين في الأجهزة اللوحية الخاصة بالطالبات، بواقع جهاز واحد لكل طالبتين، وجهاز للمعلمة موصولاً بجهاز العرض.
  - التطبيق التجريبي على عينة استطلاعية: تم تجرب تقنية الواقع المعزز في التطبيقين المثبتين على جميع أجهزة الطالبات على عينة من طالبات الصف العاشر خارج عينة الدراسة؛ بهدف التأكد من جاهزية التطبيقين، وتدوين الملاحظات التي تهدف لتحسين أدائها بما يضمن تحقيق أهداف الدراسة.

## خطوات تنفيذ الدراسة:

شمل تنفيذ الدراسة مجموعة من الخطوات من أهمها:

١. أخذ الموافقات الرسمية للتنفيذ، وتدريب المعلمة المتعاونة من خلال عقد عدة لقاءات معها للتعريف بأهداف الدراسة، وشرح آليات التدريس وضوابطه، والرد على استفساراتها وتساؤلاتها حولها.
٢. التحقق من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مقياس التفكير التخيلي قبل البدء في التطبيق، تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين، حيث تم استخدام اختبار "ت" للعينتين المستقلتين، وجدول (١) يبين نتائج التحليل.

جدول (١): نتائج اختبار (ت) للتحقق من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مقياس التفكير التخيلي

المجموعة	العدد	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٠	٢٠	٦,٢٣	٣,٥٠١	٦٠	١,٨٩٧	٠,٠٦٣
الضابطة	٣٢	٢٠	٤,٦٠	٣,٢٨٤			

- يتضح من جدول (١) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) وهذا يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين المجموعتين في متوسطي الدرجة الكلية في مقياس التفكير التخيلي. مما يعني تكافؤ المجموعتين في المقياس.
٣. تدريس المجموعة التجريبية باستخدام الواقع المعزز من خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م، وتدريس المجموعة الضابطة الدروس نفسها بالطريقة الاعتيادية، وقد استغرق التطبيق ثلاثة أسابيع بمعدل (٤) حصص في الأسبوع.
  ٤. تم التطبيق البعدي لأداتي الدراسة بعد الانتهاء من التجربة على مجموعتين الدراسة، ومن ثم احتساب درجات الطالبات ومعالجتها إحصائياً.

## المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن سؤال الدراسة تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS) كما يأتي:

- استخدام معادلة (ألفا كرونباخ) للتأكد من ثبات مقياس التفكير التخيلي.
- استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتحليل نتائج البحث.
- استخدم اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين، للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين.
- استخدم معادلة كوهين (Cohen, 1988, 281) لقياس حجم الأثر من خلال مربع إيتا.

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

الإجابة عن سؤال الدراسة والفرض الخاص به ونصه: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط درجات طالبات الصف العاشر في مادة التربية الإسلامية على التطبيق البعدي لمقياس التفكير التخيلي تعزى لطريقة التدريس (تقنية الواقع المعزز- طريقة التدريس الاعتيادية). ولفحص الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعتين المستقلتين، وذلك للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس التفكير التخيلي، كما يظهر في جدول (٢).

جدول (٢): اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس التفكير التخيلي

المجموعة	العدد	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	قيمة $\eta^2$	حجم الأثر
التجريبية	٣٠	٢٠	١٥,٦٣	١,٥٦	٦٠	٦,١٢٨	٠,٠٠٠	٠,٣٨	كبير
الضابطة	٣٢	٢٠	٨,٥٠	٦,١٦					

\*  $\eta^2$  (٠,٠١) تأثير صغير، (٠,٠٦) متوسط، (٠,١٤) كبير.

يلاحظ من جدول (٢) وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى دلالة ( $\alpha \geq 0,05$ ) في مقياس التفكير التخيلي لصالح المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تؤكد فاعلية الواقع المعزز في تنمية التفكير التخيلي لدى الطالبات، ولمعرفة حجم أثر المتغير المستقل "الواقع المعزز" على المتغير التابع "التفكير التخيلي" تم حساب قيمة مربع إيتا، فكانت (٠,٣٨)، وتشير القيمة المحسوبة إلى أن حجم أثر التدريس الواقع المعزز في تنمية التفكير التخيلي كبير. مما يدل على أن الفروق بين المجموعتين لم تكن وليدة الصدفة، بل كانت بتأثير الواقع المعزز. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من دراسة شعيب (٢٠١٦). ودراسة أزوما (Azuma, et al., 2001)، ودراسة طلبة (٢٠١٨)، ودراسة الحلو (٢٠١٧)، ودراسة متولي (٢٠١٦).

ويمكن أن يُعزى تفوق أداء المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مقياس التفكير التخيلي في الدراسة الحالية إلى عدة عوامل منها:

- أن تقنية الواقع المعزز أتاحت عرض المعلومات بطريقة تختلف عن الطرق التدريسية المعتادة، فإن عرض الوسائط المختلفة تمت بطريقة مناسبة وقريبة من واقع الطالبات ومستواهن العقلي، فساهم ذلك في تقريب المفاهيم المجردة، فكانت محفزة لهن على التفكير التخيلي للمواقف المختلفة بصورة واقعية عما هو بطريقة نظرية فقط.
- كما أن هذه التقنية تجعل الطالبة تركز على الجوانب الحسية والمعنوية بإشراك جميع الحواس لتخيل المواقف والأحداث المختلفة المعروضة، مما يسهل على الدماغ التعامل مع الصور الذهنية وتخزينها واستدعائها مما كان له أثر على هذه النتيجة.
- ساعدت التقنية على إثارة دافعية الطالبات نحو هذه الوسائط المعروضة لكل درس، ومهد لهن توظيفها في حل مشكلات ومواقف أخرى بصورة سلسة، هذا بالإضافة إلى الأنشطة الصفية واللاصفية المقدمة لهن، كانت تقوم على تصورها للمشكلة بحدودها وأبعادها، وعلى استدعاء صوراً حسية سابقة، مما ساهم ذلك تنمية التفكير والخيال لديهن، مما ساعدهن على تحقيق الأهداف المعرفية العليا.
- كما أن تهيئة البيئة الصفية المحفزة لتطبيق تقنية الواقع المعزز، من الأدوات ووسائل التعزيز الفردية والجماعية، زاد من قدرة الطالبات على ربط الصور والمقاطع المألوفة بصور ومواقف خيالية، فأكسبن ثراءً تخيلياً.
- أتاحت تقنية الواقع المعزز للطالبات فرصة التعمق وفهم الموضوعات بشكل أكبر، مما ساعد الطالبات على تحسين مستوياتهن المعرفية وتنمية قدرتهن على توظيف هذه المعلومات في مواقف تعليمية جديدة.

## التوصيات والمقترحات:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، تقدم الباحثان بالتوصيات الآتية:

- عقد دورات تدريبية لمعلمي التربية الإسلامية ومعلماتها؛ لتدريبهم على كيفية توظيف الواقع المعزز في أثناء التدريس.
- قيام المعنيين بالمناهج بتطويرها لتواكب المستجدات التعليمية مثل تقنية الواقع المعزز.
- ضرورة اهتمام المعلمين بتنمية التفكير التخيلي؛ لما له من أهمية بالغة في العديد من المجالات المختلفة.
- إجراء دراسات مماثلة لتقصي أثر تقنية الواقع المعزز في مواد دراسية أخرى، وفي متغيرات جديدة مثل: التعلم الذاتي، والتفكير البصري، والدافع المعرفي.
- إجراء دراسة حول أثر استخدام تقنية الواقع المعزز لعلاج ضعف الطلبة في إتقان أحكام التجويد.
- إجراء دراسات أخرى تهدف إلى تنمية التفكير التخيلي بالاستعانة باستراتيجيات ونماذج وتقانات تدريسية مختلفة.

## المراجع:

## أولاً: المراجع العربية:

١. ارديعات، عبد الله. (٢٠١٨). "أثر استخدام إستراتيجية التنقيب الحوارية في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن". (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت. الأردن.
٢. البحرية، مريم محمد. (٢٠١٦). "فاعلية إستراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات الفهم القرائي عند طالبات الصف الثامن الأساسي". (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.
٣. البركاتي، نيفين. (٢٠٠٨). "أثر التدريس باستخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست و (K.W.L) في التحصيل والتواصل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة". (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.
٤. بي يونس، موفق. (٢٠١٧). "أثر التدريس بالخرائط الذهنية في تنمية مهارات التفكير التخيلي وتغيير المفاهيم البديلة في الكيمياء لدى طلبة الصف التاسع الأساسي". (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة العلوم الإسلامية العالمية. الأردن.
٥. تمام، إسماعيل؛ ومحمد، عبد الله. (٢٠١٦). رؤية جديدة في نظريات التعلم. السحاب للنشر والتوزيع. القاهرة.
٦. التميمي، إيمان. (٢٠١٦). "أثر استخدام إستراتيجية تدريس معتمدة على الذكاءات المتعددة على تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن: محافظة الزرقاء نموذجاً". مجلة الدراسات التربوية والنفسية: جامعة السلطان قابوس. ١٠: (١) ٤٨-٦٥.
٧. الجزار، نجفة، وأحمد، والي. (٢٠٠٣). "فاعلية بعض إستراتيجيات التدريس في تنمية مهارة التخيل في الدراسات الإجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية". مجلة البحوث النفسية والتربوية: جامعة المنوفية - كلية التربية. ١٨: (٣) ١١٧-١٥٣.
٨. الحراشنة، كوثر. (٢٠١٤). "أثر برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية التخيل في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الناقد والدافعية نحو التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن". مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس: جامعه دمشق - كلية التربية. ١٢: (١) ١٨٨-٢٢١.
٩. الحلو، نرمين. (٢٠١٧). "فاعلية تدريس وحدة مقترحة في الاقتصاد المنزلي قائمة على إستراتيجية التخيل العقلي بتقنية الواقع المعزز لتنمية التفكير البصري وحب الاستطلاع لدى تلميذات المرحلة الابتدائية". دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب. ٩١: ٨٧-١٥٠.
١٠. الرواس، حنان عبد الحكيم. (٢٠١٤). "فاعلية تدريس التربية الإسلامية باستخدام السبورة التفاعلية على التحصيل الفوري وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف السابع بسلطنة عمان". (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.
١١. الريامية، مثل على. (٢٠١٨). "أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية التفكير الفراغي واكتساب المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الخامس الاساسي". (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.
١٢. شعيب، إيمان محمد مكرم مهي. (٢٠١٦). "أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية التفكير التخيلي وعلاقته بالتحصيل ودقة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية". مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية: جامعة المنيا - كلية التربية النوعية. ٧: ٣٤-١٠٤.
١٣. الشمري، ثناء، ورحيم، هند. (٢٠١٨). "بناء وتطبيق مقياس مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة الجامعة". دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب. ٩٤: ٣١٩-٣٤١.
١٤. عباس، رشا. (٢٠١٣). "بناء برنامج إثرائي في نظرية الجراف وقياس فاعليته في تنمية بعض مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي". دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب. ٤١: (٢) ١٧٣-٢١٦.
١٥. عبد الرزاق، محمد. (٢٠٠٤). تنمية الإبداع لدى الأبناء، سلسلة سفر التربية. وحدة ثقافة الطفل بشركة سفير: القاهرة.
١٦. عفانة، عزو اسماعيل سالم. (٢٠٠١). "استخدام مخططات المفاهيم كأداة بحث لتقييم تصورات معلمي المرحلة الأساسية حول التعليم الصفي الفعال". مجلة البحوث النفسية والتربوية: جامعة المنوفية - كلية التربية: ١٦: (٢) ٤٢٠-٤٧٥.
١٧. العمرجي، جمال الدين إبراهيم محمود. (٢٠١٧). "فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس التاريخ للصف الأول الثانوي على تنمية التحصيل ومهارات التفكير التاريخي والدافعية للتعلم باستخدام التقنيات لدى الطلاب". المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث. ٤: (٤) ١٣٥-١٥٥.
١٨. طلبة، رهام حسن محمد. (٢٠١٨). "تصميم برنامج تعليمي إلكتروني قائم على استراتيجية التصور الذهني لتنمية مهارات التفكير التخيلي وحل المشكلات لدى أطفال الروضة". المجلة العربية للتربية النوعية: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. ٤: ٤-٤٦.
١٩. الكيلاني، أحمد. (٢٠١٨). "أثر النموذج التوليدي البنائي في تحصيل المفاهيم الفقهية لطلبة الصف التاسع الأساسي وفعاليتهم الذاتية". مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث: ٤: (٢) ٥٩-٧٨.
٢٠. متولي، شيماء. (٢٠١٦). "فاعلية برنامج مقترح في الاقتصاد المنزلي بتطبيقات النانو تكنولوجي على تنمية التنوير العلمي والتفكير التخيلي لدى طالبات المرحلة الإعدادية واتجاههن نحو العلم وتقنية النانو". العلوم التربوية: جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية: ٢٤: (٣) ١١١-١٦٦.

٢١. النعانة، إبراهيم. (٢٠١٧). "أثر استخدام الرحلات المعرفية الوب كويست في اكتساب المفاهيم الفقهية في مبحث التربية الإسلامية وتنمية التفكير الاستقرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن". مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث: ٢(٢): ٢٩-١.
٢٢. الهاجري، سارة. (٢٠١٨). "أثر استخدام الواقع المعزز Augmented Reality في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات الأداء العملي في مقرر الفقه لطالبات الصف الأول المتوسط في مدينة الرياض". دراسات تربوية ونفسية: جامعة الزقازيق - كلية التربية. ٩٨: ٢٧-١١١.
٢٣. الهشامية، ندى. (٢٠١٨). "أثر إستراتيجية التخيل الموجه على تحصيل طالبات الصف الحادي عشر في سلطنة عمان في مادة التربية الإسلامية واتجاههن نحو الإستراتيجية". (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.
٢٤. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨). قسم الإحصاء والمؤشرات. سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] Azuma, R., Bailiot, Y., Behringer, R., Feiner, S., Julier, S. & MacIntyre, B. (2001). "Recent advances in augmented reality". IEEE Computer Graphics and Applications, Computer Graphics and Applications, IEEE, IEEE Comput. Grap. Appl, (6): 34.
- [2] De Beni, R., Paazzaglia, F. & Gardinin, S. (2006). "The role of mental rotation and age in spatial perspective-tacking tasks Applied Cognitive psychology", 20: 807-821.
- [3] Chiang, T. C., Yang, S. H., & Hwang, G.-J. (2014). "An Augmented Reality-based Mobile Learning System to Improve Students' Learning Achievements and Motivations in Natural Science Inquiry Activities". Journal of Educational Technology & Society. 17(4): 352-365.
- [4] Cohen, J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. New York: Academic Press.
- [5] Craig, A. B. (2013). "Understanding augmented reality: concepts and applications". Waltham, MA: Morgan Kaufmann. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edshlc&AN=edshlc.014083021.9&lang=ar&site=eds-live&scope=site>
- [6] Eckhoff, A., & Urbach, J. (2008). "Understanding Imaginative Thinking During Childhood: Sociocultural Conceptions of Creativity and Imaginative Thought". Early Childhood Education Journal. 36(2): 179-185, <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0261-4>.
- [7] Hadzigeorgiou, Y., & Fotinos, N. (2007). "Imaginative Thinking and the Learning of Science". Science Education Review, 6(1): 15-23.
- [8] Harris, P. (2000). The Work of the Imagination. London: Blakwell.
- [9] Kaufmann, H., Steinbügl, K., Dünser, A., Glück, J. (2005). "Improving Spatial Abilities by Geometry Education in Augmented Reality - Application and Evaluation Design". Proceeding of the Virtual Reality International Conference (VRIC). Vienna, 25-34.
- [10] King, N. (2007). "Developing Imagination, Creativity, and Literacy through Collaborative Storymaking: A Way of Knowing". Harvard Educational Review. 77(2): 204-227, <https://doi.org/10.17763/haer.77.2.0u63476x37122g67>.
- [11] Kipper, G., & Rampolla, J. (2013). Augmented Reality: An Emerging Technologies Guide to AR. Rockland, MA: Syngress.
- [12] Liarokapis, F., & Anderson, E, F. (2010). "Using Augmented Reality as a Medium to Assist Teaching in Higher Education". Creative Education. 7(9): 9-16.
- [13] Nelson, A. R. (2001). Education and democracy. [electronic resource]: the meaning of Alexander Meiklejohn, 1872-1964. Madison, Wis.: University of Wisconsin Press, c2001.
- [14] Wu, H.-K., Lee, S. W.-Y., Chang, H.-Y., & Liang, J.-C. (2013). "Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education". Computers & Education. 62: 41-49, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.024>.



## The impact of using augmented reality technology on imaginative thinking improvement of 10<sup>th</sup> grade female students in Islamic education in Sultanate of Oman

**Rabea Mohammed Alsqria**

The Ministry of Education, Sultanate of Oman  
rabeeah107048@moe.om

**Mohsin Nasser Al-Salmi**

College of Education -Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman  
mohsins@sq.edu.om

Received Date : 12/5/2020

Accepted Date : 2/6/2020

DOI : <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.16>

**Abstract:** This study aimed to investigate the impact of using augmented reality technology in the Imaginative thinking improvement of 10<sup>th</sup> grade students in Islamic education. The study has used the quasi experimental design, with a sample 62 female students. The sample was further, divided into two groups; namely, experimental (30), and control (32). To achieve the objectives of the study, the Imaginative thinking scale consisted three skills including (20) questions. The validity of its content was verified by a group of arbitrators. The reliability of the test was established (0.80). The results indicate that the experimental group has outperformed the controlled group in the Imaginative thinking scale. The results of this study were discussed in the light of latest reviewed literature followed by recommendations and suggestions for future studies and investigations.

**Keywords:** *Augmented Reality; Imaginative thinking; Islamic education.*

### References:

- [1] 'bas, Rsha. (2013). "Bna' Brnamj Ethra'y Fy Nzryt Aljraf Wqyas Fa'lyth Fy Tnmyt B'd Mharat Altfkry Altkhly Lda Tlab Alsf Alawl Althanwy". Drasat 'rbyh Fy Altrbyh W'lm Alnfs: Rabth Altrbwyy Al'rb. 41(2): 173-216.
- [2] 'bd Alrzaq, Mhmd. (2004). Tnmyt Alebda' Lda Alabna', Slsit Sfytr Altrbwyyh. Whdt Thqafh Altfl Bshrk Sfytr: Alqahrh.
- [3] 'fanh, 'zw Asma'eyl Salm. (2001). "Astkhdam Mkhtat Almfahym Kadah Bhth Ltqyy Tswrat M'Imy Almrhlh Alasasyh Hwl Alt'lym Alsfy Alf'al". Mjlt Albhwth Alnfsy Altrbwyyh: Jam't Almnwfyh - Klyt Altrbyh: 16(2): 420-475.
- [4] Al'mrjy, Jmal Aldyn Ebrahym Mhmwd. (2017). "Fa'tlyt Astkhdam Tqnyh Alwaq't Alm'zz Fy Tdrys Altarykh Lsf Alawl Althanwy 'la Tnmyh Althsyl Wmharat Altfkry Altarykhy Waldaf'yh Lt'lm Bastkhdam Altqnyat Lda Alt'lab". Almjil Altrbwyyh Aldwlyh Almtkshsh: Dar Smat Lldrasat Walabhath. 6(4): 135-155.
- [1] Ardy'at, 'Ebd Allh. (2018). A"Thr Astkhdam AStratyjy Altnqyb Alhawry Fy Thsly Almfahym Alfqhyh Lda Tlbt Alsf Althamn Alasasy Fy Alardn". (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh). Jam't AL Albyt. Alardn.
- [5] Albhryh, Mrym Mhmd. (2016). "Fa'lyt Estratyjy Altkhyl Almwjy Fy Tnmyt Mharat Alfhm Alqra'y 'nd Talbat Alsf Althamn Alasasy". (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh). Jam't Alsltan Qabws. Sltnh 'man.
- [6] Albrkaty, Nyfyn. (2008). "Athr Altdrys Bastkhdam AStratyjy Aldka'at Almt'ddh Walqb'at Alst W (K.W.L) Fy Althsyl Waltwasl Waltrabt Alryady Lda Talbat Alsf Althalth Almtwst Bmdynh Mkh Alkmh". (Rsalt Dktwarh Ghyr Mnshwrh). Jam't Am Alqra. Almmlkh Al'rbyh Als'wdy.
- [7] Bny Ywns, Mwfq. (2017). "Athr Altdrys Balkhra't Aldhnyh Fy Tnmyt Mharat Altfkry Altkhly Wtghyyr Almfahym Albdylh Fy Alkymya' Lda Tlbt Alsf Altas' Alasasy". (Rsalt Dktwarh Ghyr Mnshwrh). Jam't Al'lwm Aleslamy Al'almyh. Alardn.
- [8] Alhajry, Sarh. (2018). "Athr Astkhdam Alwaq' Alm'zz Augmented Reality Fy Tnmyh Althsyl Aldrasy Wmharat Alada' Al'mly Fy Mqrr Alfqh Ltalbat Alsf Alawl Almtwst Fy Mdynt Alryad". Drasat Trbwyyh Wnfsy: Jam't Alzqazyq - Klyt Altrbyh. 98: 127-211.

- [9] Alhlw, Nrmyn. (2017). "Fa'lyt Tdrys Whdt Mqtrhh Fy Alaqtsad Almnzly Qa'mh 'la Estratyjyt Altkhyl Al'qly Btqnyh Alwaq' Alm'zz Ltnmyh Altkyr Albsry Whb Alasttla' Lda Tlmydat Almrhlh Alabtda'yh". Drasat 'rbyh Fy Altrbyh W'lm Alnfs: Rabth Altrbwyyn Al'rb. 91: 87-150.
- [10] Alhrahshh, Kwthr. (2014). "Athr Brnamj T'lymy Qa'm 'la Estratyjyh Altkhyl Fy Tdrys Al'lwm Fy Tnmyt Mharat Altkyr Alnaqd Waldaf'yh Nhw Alt'lm Lda Tlbt Almrhlh Alasasyh Fy Alardn". Mjlt Athad Aljam'at Al'rbyh Lltrbyh W'lm Alnfs: Jam't Dmshq - Klyt Altrbyh. 12(1): 188-221.
- [11] Alhshamyh, Nda. (2018). "Athr Estratyjyh Altkhyl Almwjyh 'la Thsyt Talbat Alsif Alhady 'shr Fy Sltnh 'man Fy Madh Altrbyh Aleslamyeh Watjahhn Nhw Alestratyjyh". (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh). Jam't Alsltan Qabws. Sltnh 'man.
- [12] Aljzar, Njfh, Wahmd, Waly. (2003). "Fa'lyt B'd Estratyjyat Altdryy Fy Tnmyt Mhart Altkhyl Fy Aldrasat Alejtma'yh Lda Tlmyd Almrhlh Alebtda'yh". Mjlt Albhwth Alnfsyh Waltrbwyh: Jam't Almnwfyh - Klyt Altrbyh. 18(3): 117-153.
- [13] Alkylany, Ahmd. (2018). "Athr Alnmwdjy Altwlydy Albna'y Fy Thsyt Almfahym Alfqhyh Ltlbh Alsif Altas' Alasasy Wfalythm Aldatyh". Mjlt Jam't Alhsyn Bn Tlal Llbhwth: 4(2): 59-78.
- [14] Mtwly, Shyma'. (2016). "Fa'lyt Brnamj Mqtrh Fy Alaqtsad Almnzly Bttbyqat Alnanw Tknwlywy 'la Tnmyh Altnwr Al'lymy Waltkyr Altkhyly Lda Talbat Almrhlh Ale'dadyh Watjahhn Nhw Al'lm Wtqnyh Alnanw". Al'lwm Altrbwyh: Jam't Alqahrh - Klyt Aldrasat Al'elya Lltrbyh: 24(3): 111-166.
- [15] Aln'an'h, Ebrahym. (2017). "Athr Astkhdam Alrhlat Alm'rlyh Alwyb Kwyst Fy Aktsab Almfahym Alfqhyh Fy Mbhth Altrbyh Aleslamyeh Wtnmyh Altkyr Alastqra'y Lda Tlbt Almrhlh Althanwyh Fy Alardn". Mjlt Jam't Alhsyn Bn Tlal Llbhwth: 2(2): 1-29.
- [16] Alrwas, Hnan 'bd Alhkym. (2014). "Fa'lyt Tdrys Altrbyh Aleslamyeh Bastkhdam Alsbwrh Altfa'lyh 'la Althsyly Alfwrly Wbqa' Athr Alt'lm Lda Talbat Alsif Alsab' Bsltnh 'man". (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh). Jam't Alsltan Qabws. Sltnh 'man.
- [17] Alryamyh, Mthla 'la. (2018). "Athr Astkhdam Tqnyh Alwaq' Alm'zz Fy Tnmyt Altkyr Alfraghy Waktsab Almfahym Al'lymyh Lda Talbat Alsif Alkhams Alasasy". (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh). Jam't Alsltan Qabws. Sltnh 'man.
- [18] Sh'yb, Eyman Mhmd Mkrm Mhna. (2016). "Athr Astkhdam Tqnyh Alwaq' Alm'zz Fy Tnmyt Altkyr Altkhyly W'laqth Balhthsyly Wdqh Alt'lm Lda Tlmyd Almrhlh Alabtda'yh". Mjlt Albhwth Fy Mjalat Altrbyh Alnw'yh: Jam't Almnya - Klyt Altrbyh Alnw'yh. 7: 34-104.
- [19] Alshmyr, Thna', Wrhym, Hnd. (2018). "Bna' Wttbyq Mqyas Mharat Altkyr Altkhyly Lda Tlbt Aljam'h". Drasat 'rbyh Fy Altrbyh W'lm Alnfs: Rabth Altrbwyyn Al'rb.94: 319-341.
- [20] Tlbb, Rham Hsn Mhmd. (2018). "Tsmym Brnamj T'lymy Elktrwny Qa'm 'la Astratyjyh Altswr Aldhny Ltnmyt Mharat Altkyr Altkhyly Whl Almshklat Ldy Atfal Alrwadh". Almjhlh Al'rbyh Lltrbyh Alnw'yh: Alm'ssh Al'rbyh Lltrbyh Wal'lwm Waladab. 4: 1-46.
- [21] Tmam, Esma'yl: Wmhmd, 'bd Allh. (2016). R'yh Jdydh Fy Nzryat Alt'lm. Alshab Llshr Waltwzy'. Alqahrh.
- [22] Altmymy, Ayman. (2016). "Athr Astkhdam Estratyjyt Tdrys M'tmdh 'la Aldka'at Almt'ddh 'la Thsyt Almfahym Alfqhyh Lda Tlbb Alsif Althamn Alasasy Fy Alardn: Mhafzt Alzrqa' Nmwdjaan". Mjlt Aldrasat Altrbwyh Walnfsyh: Jam't Alsltan Qabws. 10(1): 48-65.
- [23] Wzart Altrbyh Walt'lym (2018). Qsm Alehsa' Walm'shrat. Sltnh 'man: Wzart Altrbyh Walt'lym.

## دور الإدارة المدرسية في تحقيق أبعاد التنمية المستدامة في الأردن من وجهة نظر المعلمين

منيرة محمود الشрман

أستاذة دكتور في قسم الإدارة التربوية- جامعة طيبة- المملكة العربية السعودية  
muneera\_alshurman@yahoo.com

محمد نواف الفرسان

مدير مدرسة- وزارة التربية والتعليم- المملكة الأردنية الهاشمية  
mohammad\_alfursan@yahoo.com

DOI: <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.17>

تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠/٤/١

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٠/٣/١٣

### المخلص:

جاءت هذه الدراسة للوقوف على دور الإدارة المدرسية في تحقيق أبعاد التنمية المستدامة في الأردن من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق ذلك، تم تطوير استبانة تضمنت (٢٤) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد للتنمية المستدامة وهي: البعد الاقتصادي والبعد الاجتماعي والبعد البيئي، وقد تم توزيع هذه الاستبانة على عدد من المعلمين والمعلمات والبالغ عددهم (٣٤٠) معلماً ومعلمة وذلك خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠، وقد كان من أبرز النتائج، أن دور الإدارة المدرسية كان عالياً في تحقيق أبعاد التنمية المستدامة، وكان ترتيب الأبعاد على النحو الآتي: البعد الاجتماعي كان أعلاها يليه البعد الاقتصادي، ثم البعد البيئي. وأوصت الدراسة بتخصيص جائزة لأفضل مدرسة تهتم بالبيئة وتجميلها، وتشجيع العمل الفريقي والتعاوني، وقد اقترحت الدراسة إجراء دراسة أخرى مماثلة على المدارس الخاصة.

الكلمات المفتاحية: الإدارة المدرسية: التنمية المستدامة: المعلمين: الأردن.

### المقدمة:

يشهد العصر الحالي تطوراً كبيراً في مجال الاهتمام بالجانب الإداري الذي يركز على التحولات الهامة التي تؤدي إلى تغيرات إيجابية في مجال التربية والتعليم، فلم تعد أهداف التربية تعتمد على التفكير بالماضي والحاضر، وإنما أصبح الاهتمام بالتفكير بالمستقبل لتحقيق التوزيع العادل لعوائد التنمية ولحفظ حق الجيل القادم بثروات الطبيعة.

وتعد التنمية المستدامة مفهوماً مهماً على المستوى المحلي والعالمي، وجزءاً من الجدل الخاص بالتنافسية في سياق العمولة (ove,2008) فجميع الأفراد على هذا الكوكب لديهم مسؤولية اجتماعية وأخلاقية نحو الحفاظ عليه، بما يتطلب تحسين الوضع البيئي للعالم (Hollander & saltmarsh, 2000) فكلنا مسؤولون عن مصير الأجيال المستقبلية، فهل يعقل أن يعمل سكان الكرة الأرضية الحاليون على استنفاد كافة الموارد البيئية الموجودة في العالم دون تحمل أي مسؤولية تجاه ذلك (Grant,2009).

وتتضمن التنمية المستدامة الجانب البيئي والذي يُغنى باستخدام الموارد الطبيعية المتجددة بطريقة لا تؤدي إلى فنائها أو تناقص قدراتها للأجيال اللاحقة، أما الجانب الاقتصادي فيركز على الحصول على المنافع التنموية الاقتصادية شريطة الحفاظ على نوعية الموارد على أن لا يقلل ذلك من الدخل الفردي في المستقبل وخفض في مستوى استهلاك الطاقة والموارد، وتوظيف الموارد لرفع المستوى المعيشي للفرد، أما الجانب التكنولوجي فيعني استخدام تكنولوجيا جديدة أنظف وأقدر على إنقاذ الموارد الطبيعية بهدف الحد من التلوث والمساعدة على تحقيق استقرار المناخ مع استيعاب النمو المتزايد للسكان. بالإضافة إلى رفع مستوى الخدمات الصحية والتعليمية للأفراد (ciegis&ciegis,2008).

إن برامج الأمم المتحدة واليونسكو والأهداف الإنمائية الألفية من أجل التنمية المستدامة والتي تهدف إلى التخفيف من الفقر، وتحسين نوعية الحياة، كلها ترى في التعليم وسيلة هامة لتحقيق هذه الأهداف، وبالتالي تم اطلاق شعار بعنوان: التعلم والتعليم من أجل مستقبل مستدام (٢٠٠٥:٧، UNESCO).

وتُعد التنمية المستدامة من الموضوعات التربوية الحيوية التي تتناولها كافة المؤسسات التربوية على اختلاف أماكنها، لما لها من دور كبير في تحسين الأوضاع البيئية والاجتماعية والاقتصادية للإنسان (اكرام، ٢٠١٣).

وقد ورد مفهوم التنمية المستدامة لأول مرة في تقرير اللجنة العالمية للبيئة والتنمية التي ركز التعريف فيها على أنها تلك التنمية التي تلبي حاجات الحاضر دون المساومة على قدرة الأجيال المستقبلية في تلبية حاجاتهم (اللجنة العالمية للبيئة والتنمية، ١٩٨٩)، فقد وضح هذا التعريف الاطار العام للتنمية المستدامة التي تطالب بالتساوي بين الاجيال. بينما عرفها عزوني وشاهين (٢٠٠٥) بأنها عملية توسيع خيارات الأفراد للعيش في مستوى صحي ولانق بحرية واحترام، في حين أن غنيم وأبو زنت (٢٠٠٧) أكدوا على أن التنمية المستدامة تسعى لتحسين نوعية حياة الانسان ولكن ليس على حساب البيئة، مع الانتباه إلى الترشيد في استخدام المرافق البيئية.

وبعد أن كان مفهوم التنمية المستدامة يركز على الصحة والبيئة والخدمات الاجتماعية أصبح يتطلع إلى مفاهيم أعمق تتعلق بالخدمات التعليمية وحقوق الإنسان والديموقراطية (خميس، ٢٠٠٣)، وأوضحت (العتوم، ٢٠١٣) بأن الدول التي تهتم بحياة مواطنيها، عليها أن تحقق أبعاد التنمية المستدامة من خلال التعليم.

#### الدراسات السابقة:

لقد غدت التنمية المستدامة في التعليم، مجالاً مثيراً للاهتمام في الوسط الأكاديمي العالمي

- حيث قام تران (Tran, 2006) بدراسة في المكسيك للكشف عن مستوى وعي الأفراد بالتنمية المستدامة، وقد تم جمع البيانات من خلال إستبيان تم توزيعه على (٢٤٦) فرداً، وأظهرت النتائج أن مستوى وعي أفراد العينة بالتنمية المستدامة قد جاءت متوسطة، وكانت أكثر محاور الاهتمام قد جاءت في المجال البيئي والمشكلات البيئية.
- أما كاتينازو ودورسو وفرانجنيري (catenazzo, Durso & Ffrangniere, 2008)، فأجروا دراسة جنيف لمعرفة مستوى إدراك المعلمين للتنمية المستدامة، وتم استخدام الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات من (٥٠٩) معلمين، وأشارت النتائج بأن أفراد العينة لديهم اهتماماً كبيراً بالبعد البيئي للتنمية المستدامة، بينما جاء ادراكهم لمفاهيم ومجالات التنمية المستدامة لكل درجة متوسطاً.
- أما تونسر وارن وسمر (tuncer, Ern, & Semra, 2006) فقد هدفت دراستهم للكشف عن معتقدات المعلمين للتنمية المستدامة، وتم تطبيق هذه الدراسة على (٣٣٤) معلماً في تركيا وذلك من خلال توزيع الاستبيان عليهم، وجاءت النتائج لتبين أن دور أفراد العينة في تحقيق التنمية المستدامة قد جاء كبيراً، وأكثر المجالات كان المجال البيئي، وأكدوا على ضرورة الاستعداد لإحداث تغييرات في سلوكيات الناس اليومية لحماية البيئة.
- وقام سومير زوشيلد (summers&childs, 2007) بتوزيع استبانة على (١٢٣) معلماً للتأكد من إدراكهم لمفاهيم التنمية المستدامة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن لديهم إدراكاً عالياً لجوانب التنمية، وكان أكثرها العوامل البيئية، ثم الاقتصادية، وكان أقلها إدراكاً في المجال الاجتماعي.
- وقام ذيابات (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى الكشف عن دور الاقتصاد المعرفي في إعداد الموارد البشرية لمواجهة متطلبات التنمية المستدامة في الأردن، وبلغت عينة الدراسة (٣٥٠) قائداً تربوياً تم توزيع الاستبيان عليهم، وتمت مقابلة (٨) خبراء في المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود دور مهم وعال للاقتصاد الوافي لمواجهة متطلبات التنمية المستدامة، كما بينت الدراسة وجود تحديات تواجه التنمية المستدامة تتمثل في تحديات بشرية واقتصادية واجتماعية وادارية، وأوصت الدراسة بضرورة التركيز على هذه التحديات .
- بينما أجرت عريقات (٢٠١٠) دراسة في الأردن هدفت التعرف إلى مستوى وعي المعلمين بمفهوم التنمية المستدامة، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٨٧) معلماً ومعلمة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية، حيث بينت نتائج البحث أن وعي المعلمين قد جاء مرتفعاً في المجال الاجتماعي، بينما جاء الوعي في المجال البيئي والمجال الاقتصادي متوسطاً، في حين كان الوعي بمفهوم التنمية المستدامة بشكل عام منخفضاً.
- وأجرت عبد الرحمن (٢٠١٧) دراسة للبحث في مجال التعليم من أجل التنمية المستدامة في مدارس التعليم القبلي في كل من أستراليا ونيوزلندا والمملكة المتحدة، وامكانية الاستفادة منها في مصر، وتم اعتماد المنهج المقارن، كما تم الاستعانة بعينة عشوائية من معلمي المدارس بلغ عددهم (٢١٧) معلماً. وقد توصل البحث إلى وضع تصور مقترح للمعلمين من أجل التنمية المستدامة في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات الدول التي تم اجراء البحث عليها.
- وأجرت الشمري والمعجل (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن تضمين الكتب لمجالات التنمية المستدامة للمرحلة المتوسطة للمملكة العربية السعودية، ولجمع البيانات استخدمت الدراسة الطريقة التحليلية الوصفية لتحليل كل العينة، وتم استخدام معامل اختبار كاي تربيع للاستدلالية

لقياس الفروق بين درجة توفر المجالات بين الصفوف الدراسية، وأظهرت نتائج البحث أن المجال الاجتماعي كان الأعلى تكراراً بينما جاء المجال البيئي الأقل تكراراً.

ومن خلال استقرار الدراسات التربوية في نفس المجال، يتضح أنها كلها تؤكد على ضرورة تبني المؤسسات التربوية لمفهوم التنمية المستدامة وأبعادها، وقد استفادت الدراسة الحالية من السابقة في تطوير أداة الدراسة ومعرفة أبعاد التنمية المستدامة، وفي مناقشة نتائج الدراسة في مجال توضيح جوانب الاتفاق والاختلاف، قد تميزت الدراسة الحالية عن غيرها في أنها تناولت دور الإدارة المدرسية في تحقيق أبعاد التنمية المستدامة وقد أغفلت الدراسات السابقة هذا الجانب.

#### مشكلة الدراسة:

تُعد التربية من أجل التنمية المستدامة التحدي الأكبر أمام القائمين على العملية التربوية، إذ إن التوعية بهذا المفهوم يعد ضماناً للأجيال القادمة للحفاظ على الموارد بما يفيد الإنسان، ولأن الإدارة المدرسية تؤدي دوراً هاماً في تعزيز وتحسين المستويات العلمية والفكرية والسلوكية لدى الطلبة الذين يعول عليهم الكثير في المستقبل كونهم اللبنة الأساسية في بناء المجتمع والمحافظة على مكتسبات الوطن، وصقل مهاراتهم ليكونوا قادرين على تحمل المسؤولية.

من خلال علاقات الباحثين بالجوانب التربوية في مجال الإدارة المدرسية والمعلمين والطلبة، وقرهم من الميدان التربوي، فقد لاحظوا أهمية دور إدارات المدارس في تنمية مفاهيم التنمية المستدامة وأبعادها في المجال التربوي، وقد أوصت دراسة ذيابات (٢٠٠٧) بضرورة التركيز على مواجهة تحديات التنمية المستدامة، ومن هنا جاءت فكرة إجراء هذه الدراسة لإلقاء الضوء على دور الإدارة المدرسية في تحقيق أبعاد التنمية المستدامة في الأردن.

#### أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الاجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما دور الإدارة المدرسية في تحقيق البعد الاقتصادي للتنمية المستدامة في الأردن من وجهة نظر المعلمين؟
٢. ما دور الإدارة المدرسية في تحقيق البعد الاجتماعي للتنمية المستدامة في الأردن من وجهة نظر المعلمين؟
٣. ما دور الإدارة المدرسية في تحقيق البعد البيئي للتنمية المستدامة في الأردن من وجهة نظر المعلمين؟

#### أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. معرفة دور الإدارة المدرسية في تحقيق البعد الاقتصادي للتنمية المستدامة في الأردن.
٢. معرفة دور الإدارة المدرسية في تحقيق البعد الاجتماعي للتنمية المستدامة في الأردن.
٣. معرفة دور الإدارة المدرسية في تحقيق البعد البيئي للتنمية المستدامة في الأردن.

#### أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الجوانب الآتية:

١. قد تفيد المشرفين التربويين في عملهم الإشرافي على الإدارات المدرسية للتأكد من قيامهم بأدوارهم التربوية.
٢. قد تخدم هذه الدراسة أصحاب القرار في مديرية المناهج في وزارة التربية والتعليم للتركيز على هذا الجانب.
٣. قد تفيد نتائج هذه الدراسة راسمي السياسة التربوية في الأردن.
٤. استفادة الباحثين والمهتمين بمجال التنمية المستدامة، بالإضافة إلى طلبة الدراسات العليا.

#### مصطلحات الدراسة:

التنمية المستدامة: هي التنمية التي تبنى على مبدأ الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة، بهدف رفع مستوى معيشة أجيال المستقبل إلى جانب الجيل الحاضر (الشافعي، ٢٠١٢، ١٣)، وهي العملية التنموية التي تدار بشكل يضمن الاستمرارية والتغيير الإيجابي والإبداع (Atikisson, 2008). وتعرف إجرائياً بأنها كل ما يقوم به مدير المدرسة لتحقيق أبعاد التنمية المستدامة: الاقتصادية والبيئية والاجتماعية وغرسها لدى الطلبة في المدارس الحكومية.

#### حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على الوقوف على دور الإدارة المدرسية في تحقيق التنمية المستدامة. وذلك في أبعادها الثلاث: الاقتصادية والبيئية والاجتماعي.

- الحدود المكانية: اقتصر تطبيق الدراسة على مديرية التربية والتعليم في لواء الأغوار الشمالية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠.
- الحدود البشرية: تم تطبيق أداة البحث على عينة من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية العاملين في مديرية التربية والتعليم للواء الأغوار الشمالية.

## الطريقة والإجراءات

### منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وذلك من خلال توزيع أداة البحث على مجموعة من المعلمين للكشف عن أبعاد التنمية المستدامة التي تسعى الإدارة المدرسية إلى تحقيقها في مدارسهم.

### مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في مديرية التربية والتعليم في لواء الأغوار الشمالية وذلك خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠، والبالغ عددهم (١١٤٠) معلماً ومعلمة.

### عينة الدراسة:

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٣٤٠) معلماً ومعلمة وبنسبة بلغت (٢٠٪) من عدد أفراد المجتمع الأصلي. وتم اختيار هذه العينة بالطريقة العشوائية، إذ تم إرسال رسالة إلكترونية (E-mail) للمعلمين والمعلمات وعليه رابط أداة البحث.

### أداة الدراسة:

تم تطوير أداة الدراسة، وذلك لتناسب المحاور الأساسية للتنمية المستدامة وهي البعد الاقتصادي، والبعد البيئي، والبعد الاجتماعي، وتم صياغة فقرات تندرج تحت كل بعد منها لتضمن تحقيق حد أدنى يسمح بإعطاء حكم عن دور الإدارة المدرسية بحيث جاء البعد الاقتصادي في (٧) فقرات، والبعد البيئي يتكون من (٨) فقرات، والبعد الاجتماعي ضم (٩) فقرات وقد تم الرجوع في تطوير أداة الدراسة إلى الأدب النظري المتعلق بالموضوع، وإلى الدراسات السابقة مثل دراسة الشمري والمعجل (٢٠١٩).

### صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة، تم عرضها على سبعة محكمين مختصين بالإدارة التربوية وأصول التربية وثلاثة محكمين في اللغة العربية، وذلك للحكم على مدى ارتباط الفقرة بالبعد وبموضوع الدراسة، ودرجة وضوحها، وسلامة الصياغة اللغوية فيها، وإبداء الملاحظات التي يعتقدون بأنها تعمل على تجويد أداة الدراسة. وبعد جمع ملاحظاتهم، تم حذف (٣) فقرات وردت عليها ملاحظات من المحكمين، وتم تعديل صياغة بعض الفقرات اللغوية، فقد كان عدد فقرات الأداة بصورتها الأولية (٢٧) فقرة، وبعد إجراءات الصدق أصبح عددها (٢٤) فقرة.

### ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الاستبانة، تم تطبيق معادلة كرونباخ ألفا على محاور الاستبانة الثلاث، وقد جاءت قيم المعامل ألفا لأبعاد الاستبانة مقبولة لأغراض هذه الدراسة وذلك على النحو الآتي:

جدول (١): معاملات كرونباخ ألفا لأداة الدراسة

الرقم	البعد	معامل كرونباخ ألفا
١	الاقتصادي	٠,٨٨
٢	الاجتماعي	٠,٨٥
٣	البيئي	٠,٨٢

### معايير الحكم على النتائج:

لقد تضمنت أداة الدراسة، ثلاثة أبعاد، ويندرج تحت كل بعد عدة فقرات، تم الطلب من أفراد العينة اختيار أحد البدائل: عالي جداً، عالي، متوسط، منخفض، منخفض جداً، وأعطيت الأرقام من ١ إلى ٥ في الترميز، ولتفسير قيم المتوسطات تم اعتماد التقسيم الذي يطرح أعلى قيمة من أقل قيمة وهي ٥=١، ومن ثم قسمة الناتج على عدد درجات مقياس الاجابة وهي ٥، ليكون مقدار المسافة الفاصلة بين حكم وآخر هي (٠,٨٠)، ومن ثم إضافة الناتج إلى أقل قيمة، وبقيّة القيم تالياً في النحو الآتي:

٥ - أكثر من ٤,٢٠: عال جداً

٤,٢٠ - أكثر من ٣,٤٠: عالي

٣,٤٠ - أكثر من ٢,٦٠: متوسط

٢,٦٠ - أكثر من ١,٨٠: منخفض

١,٨٠ - ١: منخفض جداً

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: ما دور الإدارة المدرسية في تحقيق البعد الاقتصادي للتنمية المستدامة في الأردن من وجهة نظر المعلمين فيما؟ للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات البعد الاقتصادي، كما يراها المعلمون، والبعد ككل، فكانت النتائج كما في الجدول (٢)

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على البعد الاقتصادي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الدور	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الرتبة
٥	عالي جداً	٠,٨٩	٤,٢٥	يشجع مديرو المدارس ثقافة العمل والابتعاد عن ثقافة العيب	١
٣	عالي	٠,٨٧	٤,١٨	يحذر مديرو المدارس من الإسراف والتبذير	٢
٤	عالي	٠,٩١	٤,٠٩	يثمن مديرو المدارس العمل والكسب الحلال	٣
٧	عالي	٠,٩٠	٣,٩٨	يشجع مديرو المدارس على ترشيد الاستهلاك	٤
١	عالي	٠,٩٣	٣,٧٨	يشجع مديرو المدارس العمل التطوعي	٥
٢	عالي	٠,٨٨	٣,٦١	يشجع مديرو المدارس الإحسان للفقراء والمحتاجين	٦
٦	عالي	٠,٨٧	٣,٥٤	يقدر مديرو المدارس الاستثمار المشروع	٧
	عالي	٠,٩١	٣,٩١	البعد ككل	

يتضح من الجدول (٢) أن آراء المعلمين بخصوص دور الإدارة المدرسية في تحقيق البعد الاقتصادي للتنمية المستدامة في الأردن، قد جاء عالياً وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٩١)، وقد يرجع ذلك للوعي التام لدى مديري المدرسة بأهمية الجانب الاقتصادي في الحياة، فالزمن الحالي زمن صعب وعسير، ويجب التنبيه إلى القضايا الخاصة فيه مثل البطالة والفقر، وذلك أنّ الإنسان الفطن هو الذي يؤمن لنفسه مستقبلاً يستطيع العيش من خلاله دون الحاجة لغيره، ومن هنا جاءت فقرة رقم (٥) بالمرتبة الأولى، فقد كان مديرو المدرسة يحثون الطلبة ويشجعونهم على الابتعاد عن ثقافة العيب، ما دام العمل حلالاً، ولكسب مشروع لديهم، والابتعاد عن ترتيب المهن اجتماعياً وثقافياً، لأن ذلك يؤدي إلى انهيار اقتصادي في مستقبل الطلبة. فكل المهن والأعمال هي مهن صالحة ومشروعة ما دامت ضمن النطاق التربوي والمجتمعي والديني، وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عريقات (٢٠١٠) التي أظهرت أن البعد الاقتصادي قد جاء متوسطاً.

إجابة السؤال الثاني: ما دور الإدارة المدرسية في تحقيق البعد الاجتماعي للتنمية المستدامة في الأردن من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات البعد الاجتماعي كما يراها المعلمون لدور مديريهم، وللبعد ككل، فكانت النتائج كما في الجدول (٣)

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على البعد الاجتماعي، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الدور	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الرتبة
٣	عالي	٠,٩٢	٤,٣٨	يشجع مديرو المدارس على العمل الجماعي والتعاوني.	١
٦	عالي	٠,٩٤	٤,٢٧	يحرص مديرو المدارس على استثمار الوقت وإدارته.	٢
٢	عالي	١,١٤	٤,١٧	يشجع مديرو المدارس التكافل الاجتماعي	٣
٩	عالي	١,٠٦	٤,٠٩	يقدر مديرو المدارس الدعوة للمحبة والتأخي	٤
٤	عالي	١,٠٢	٤,٠٢	يثمن مديرو المدارس الدعوة للتراحم بين الناس	٥
٨	عالي	٠,٨٨	٣,٩١	يشجع مديرو المدارس الصدق والإخلاص في التعامل.	٦
١	عالي	٠,٩٥	٣,٨٦	يشجع مديرو المدارس ضرورة احترام الغير	٧
٧	عالي	١,١٦	٣,٧٤	يشجع مديرو المدارس ضرورة حفظ حقوق الغير	٨
٥	عالي	٠,٩٧	٣,٦٣	يثمن مديرو المدارس الأمر بالمعروف وتقديم النصائح.	٩
	عالي	١,٠٣	٤,٠٠	البعد ككل	

يبين الجدول (٣) أن آراء المعلمين لدور مديريهم في تحقيق أبعاد التنمية المستدامة قد جاء عالياً، وبمتوسط حسابي للبعد ككل بلغ (٤,٠٠) وانحراف معياري مقداره (١,٠٣). وقد يعزى ذلك إلى اهتمام مديري المدارس في نشر الوعي الاجتماعي لدى الطلبة، فيبدو أن المديرين يؤمنون بالجانب الاجتماعي في حياة الأفراد وذلك من أجل تنمية مستدامة في المستقبل، فقد كان التركيز في المرتبة الأولى لتشجيع العمل التعاوني من خلال التكاتف الجماعي ونشر روح الفريق من أجل التكافل الاجتماعي وزيادة المحبة والإخاء بين الطلبة، من خلال صدق التعامل، والإخلاص في أداء المهمات والواجبات مع حفظ حقوق الآخرين ولضمان نشر الألفة بين الناس في أجواء تسودها النصيحة والأمر بالمعروف، وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عريقات (٢٠١٠) التي أظهرت أن البعد الاجتماعي قد جاء بدرجة متوسطة.

إجابة السؤال الثالث: ما دور الإدارة المدرسية في تحقيق البعد البيئي للتنمية المستدامة في الأردن من وجهة نظر المعلمين؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات البعد البيئي، وللبعد ككل، فكانت النتائج كما في جدول (٤)

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على البعد البيئي، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الدور	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الرتبة
٢	عالي	٠,٨٨	٣,٩٤	يعمل مديرو المدارس على تزيين البيئة وتجميلها	١
١	عالي	٠,٨٩	٣,٨٩	يشجع مديرو المدارس على الغرس والتشجير	٢
٦	عالي	٠,٩٧	٣,٨١	يشجع مديرو المدارس المحافظة على النظافة العامة	٣
٨	عالي	٠,٩١	٣,٧٣	ينشر مديرو المدارس التوعية للمحافظة على مصادر المياه وترشيدها	٤
٤	عالي	٠,٧٩	٣,٧٠	يحذر مديرو المدارس من التلوث المائي	٥
٣	عالي	٠,٧١	٣,٦٤	يحذر مديرو المدارس من التلوث الضوضائي	٦
٥	عالي	٠,٨٣	٣,٥٥	يحذر مديرو المدارس من التلوث الهوائي	٧
٧	عالي	٠,٨٧	٣,٤٨	يشجع مديرو المدارس الرفق بالحيوان	٨
	عالي	٠,٨٦	٣,٧١	البعد ككل	

يتضح من الجدول (٤) أن دور الإدارة المدرسية في تحقيق البعد البيئي للتنمية المستدامة هو دور عالي، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧١)، وانحراف معياري مقداره (٠,٨٦)، وقد يعود ذلك إلى دور مديري المدارس الكبير في تشجيع الوعي البيئي في المدارس لإيمانهم بضرورة الحفاظ على البيئة، إذ تمثل البيئة أهمية كبيرة للإنسان، فيها يعيش، وفيها يتنفس، وفيها يعمل. في المحيط الذي يعيش فيه ويحصل على كل مقومات الحياة فيها مثل: الطعام والشراب والهواء والكساء، وبالبيئة تنشأ العلاقات بين كافة المخلوقات سواء البشرية أم النباتية أم الحيوانية، لذلك ولتحقيق التكيف مع البيئة، لابد من المحافظة عليها، فقد أكد معلمو المدارس بأن مديريهم يشجعهم على تزيين البيئة وتجميلها، لما لذلك من منظر جمالي ونفسي مريح ويمكن عزو ذلك أيضاً إلى أن مديري المدارس يؤمنون بأن مرافق المدرسة لا تقل أهمية عن العناصر البشرية، فالاهتمام مثلاً بالحديقة المدرسية من خلال زراعتها وتزيينها بالأشجار والزهور لا يعد ترفاً بل ضرورة، للمساعدة على نظافة الأجواء البيئية المدرسية من هواء، ونظافة المكان، وإعطاء منظر جمالي يليق بالعملية التربوية، كما يمكن تزيين المدرسة من خلال نظافتها، الأمر الذي يبعث في الجانب صحي، وراحة نفسية تشجع على التعليم الفعال.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عريقات (٢٠١٠) التي أظهرت أن المجال البيئي قد جاء بدرجة متوسطة، كما وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كاتينازو ودورسو فرانجنيري (catenazzo, Durso & Ffrangniere, 2008)، التي بينت أن الاهتمام بالبعد البيئي قد جاء بدرجة مرتفعة، وأيضاً اتفقت مع نتيجة دراسة تونسر وارن وسمر (tuncer, Ern, & Semra. 2006) والتي جاء فيها المجال البيئي من أعلى المجالات.

#### التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يمكن التوصية بما يلي:

- المحافظة على دور مديري المدارس الفعال في تحقيق أبعاد التنمية المستدامة وذلك من خلال:
  ١. تعزيز السياسات التربوية الداعمة لتحقيق التنمية المستدامة.
  ٢. تحفيز المديرين الذين يحققون أبعاد التنمية المستدامة مادياً ومعنوياً.
  ٣. تضمين المنهاج لمفاهيم تحقق أبعاد التنمية المستدامة.
  ٤. دعم وتشجيع البحوث العلمية التي تنمي مفاهيم التنمية المستدامة.
- تشجيع العمل التعاوني والفريقي.
- إجراء دراسات أخرى على مديري المدارس الخاصة في الأردن.
- إجراء دراسات أخرى يؤخذ فيها رأي أولياء أمور الطلبة.
- إجراء دراسات أخرى في مناطق تربوية أخرى.
- إعطاء جائزة للمدرسة التي تهتم بالبيئة المدرسية وجمالها وتزيينها.

## المراجع:

## أولاً: المراجع العربية:

١. اكرام، ع. (٢٠١٣). "نموذج مقترح لتعليم التربية الإسلامية في مرحلة الثانوية في ضوء معايير التنمية المستدامة في التصور الإسلامي". مجلة الدراسات العربية التربوية وعلم النفس: ٢٠(٤١): ٢٣-٤٥.
٢. خميس، م. (٢٠١٣). "التنمية البشرية المستدامة"، المجلة الثقافية: (٥٨): ١٩-٢٤.
٣. الذيبات، ا. (٢٠٠٧). "دور الاقتصاد المعرفي في إعداد الموارد البشرية لمواجهة متطلبات التنمية المستدامة من وجهة نظر القادة والخبراء التربويين في الأردن". رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد. الأردن.
٤. الشافعي، ا. (٢٠١٢). التنمية المستدامة والمجاسبة والمراجعة البيئية في التربية البدنية والرياضية. دار الوفاء للطباعة والنشر. الاسكندرية.
٥. الشمري، ز والمعجل، ط. (٢٠١٩). "تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتب الحديث للمرحلة المتوسطة". مجلة الدراسات التربوية والنفسية - جامعة السلطان قابوس: ١٣(٢): ٣٨٨-٤٠٧.
٦. عبدالرحمن، ح. (٢٠١٧). "التعليم من أجل التنمية المستدامة في مدارس التعليم قبل الجامعي في كل من: أستراليا ونيوزلندا والمملكة المتحدة، وامكانية الافادة منها في مصر". المجلة التربوية: جامعة سوهاج كلية التربية. (٥٠): ٥٩-١١٥.
٧. العتوم، أ. (٢٠١٣). "التعليم الجامعي وعلاقته في تحقيق التنمية المستدامة في المجتمع الأردني ومقترحات للتطوير". رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد. الأردن.
٨. عريقات، ب. (٢٠١٠). "مستوى وعي معلمات الاقتصاد المنزلي العاملات في مديريات التربية والتعليم في الأردن بمفهوم التنمية المستدامة". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الهاشمية. الزرقاء. الأردن.
٩. عزوني، س وشاهين، ز. (٢٠٠٥). دليل تدريب مدرسين ومدربات على تحليل دمج قضايا النوع الاجتماعي في التربية. اليونسكو.
١٠. غنيم، ع وأبو زنت، م. (٢٠٠٧). "التنمية المستدامة، إطار فكري"، مجلة المنارة جامعة آل البيت: ١٢(١): ١٥٧.
١١. اللجنة العالمية للبيئة والتنمية. (١٩٨٩). مستقبلنا المشترك. ترجمة: محمد عادل عارف، سلسلة عالم المعرفة، (١٤٢)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

## ثانياً: المراجع العربية:

- [1] Atikisson,A (2008). "The ISIS Agreement How Sustainability can Improve Organizational Performance and Transform the world". Journal of Earthscan. 3(6): 88-97.
- [2] Catenazzo,G.,Durso,J., & Ffrangniere, E. (2008). "Elemantsof Perception regading Sustianable development in Geneva". Paper submitted (Jun15th,2008) to " Climate 2008- Kilma2008 ConferenceHambburg :Germany.
- [3] Ciegis, R., & Ciegis. R (2008). "laws of Thermodynamics and sustainability of Economics, Engineering", EComnomics(2): 17.
- [4] Grant, E.(2009). "Corees with a conscience: How to make corporate social Responsibility Part of your job". Philadelphia: Wet Feet.
- [5] Hollander, E. & Saltmarsh, J. (2000). The Engaged University. Academe,(4).86.29
- [6] Ove, D. (2008). "corporate social Responsibility: A comparative Approach". ProQuest.
- [7] Summers, M. & Child, A. (2007). "Student Scince teacher's conception of sustainable development : an empirial of three postgraduate training coherts", Reserch in Science & Technological Education. 25(3): 307-327, <https://doi.org/10.1080/02635140701535067>.
- [8] Tran, K. (2006). "Public perception of development issues public awareness can contribute to sustainable development of a small island", Oeacm & coastal Management. (49)(5-6): 367-383, <https://doi.org/10.1016/j.ocecoaman.2006.02.005>.
- [9] Tuncer,G, ern, T. & Semra,S. (2006). "Per-service teacher belifes about sustainable development: Effect of gender and enrollment to an environmental cours", Hacttepe University Journal of Education. (31): 179-187.
- [10] UNESCO.(2005). "Links between the global Initives in education". Paris Unesco.org.



## The role of school principals in achieving the dimensions of sustainable development in Jordan : from the viewpoint of teachers

**Muneera Mahmoud Alshurman**

Prof of Educational Administration, Taibah University, KSA  
muneera\_alshurman@yahoo.com

**Mohammad Nawaf Alfursan**

School Principle, Ministry of Education, Jordan  
mohammad\_alfursan@yahoo.com

Received Date : 13/3/2020

Accepted Date : 1/4/2020

DOI : <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.17>

**Abstract:** This study came to find out the role of school principals in achieving the dimensions of sustainable development in Jordan. To achieve this, a questionnaire was developed that included (24) items distributed on three dimensions of sustainable development: the economic dimension, social and the environmental dimension. This questionnaire was distributed to a number of (340) male and female teachers, during the first semester of the academic year 2019/2020, it was one of the most prominent results, that the role of school principals was high in achieving the dimensions of sustainable development, and the arrangement of dimensions was as follows: The social dimension was the highest, followed by the economic, then the environmental dimension. And the study recommended allocating an award for the best school concerned with the environment and beautifying it, and encouraging collaborative teamwork, and the study suggested conducting another similar study on private schools.

**Keywords:** school principals; sustainable development; teachers; Jordan.

### References:

- [1] 'bdalrhmn, H. (2017). "Alt'lym Mn Ajl Altnmyh Almstdamh Fy Mdars Alt'lym Qbl Aljam'y Fy Kl Mn: Astralya Wnywzlnnda Walmmikh Almthdh, Wamkanyh Alafadh Mnha Fy Msr". Almjhl Altrbwyh: Jam't Swhaj. Klyt Altrbyh.(50): 59-115
- [2] 'ryqat, B. (2010). "Mstwa W'y M'Imat Alaqtasad Almnzly Al'amlat Fy Mdyryat Altrbyh Walt'lym Fy Alardn Bmfhw Altnmyh Almstdamh". Rsal Majstyr Ghyr Mnshwrh. Aljam'h Alhashmyh. Alzrqa'. Alardn .
- [3] Al'twm , A. (2013). "Alt'lym Aljam'y W'laqth Fy Thqyq Altnmyh Almstdamh Fy Almjtm'e Alardny Wmqtrhat Llttwyr". Rsalt Dktwrah Ghyr Mnshwrh . Jam't Alyrmwk. Erbd. Alardn.
- [4] 'zwny, S Wshahyn , Z. (2005). Dlyl Tdryb Mdrbyn Wmdrbat 'la Thlyl Dmj Qdaya Alnw' Alajtma'ey Fy Altrbyh. Alywnskw.
- [5] Akram, '. (2013). "Nmwdj Mqtrh Lt'lym Altrbyh Aleslamy Fy Mrhlt Althanwyh Fy Dw' M'ayyr Altnmyh Almstdamh Fy Altswr Aleslamy". Mjlt Aldrasat Al'rbyh Altrbwyh W'Im Alnfs:2 (41):23- 45.
- [6] Aldyabat, A. (2007). "Dwr Alaqtasad Alm'rly Fy E'dad Almward Albshryh Lmwajhh Mttlbat Altnmyh Almstdamh Mn Wjht Nzr Alqadh Walkhbra' Altrbwyyn Fy Alardn". Rsalt Dktwrah Ghyr Mnshwrh. Jam't Alyrmwk. Erbd. Alardn.
- [7] Ghnym, ' Wabw Znt, M. (2007). "Altnmyh Almstdamh, Etar Fkry", Mjhl Almnarh Jam't Al Alby: 12(1): 157.
- [8] Khmys, M. (2013). "Altnmyh Albshryh Almstdamh", Almjhl Althqafyh: (58): 19-24.
- [9] Alljnh Al'almyh Llby'h Waltnmyh. (1989). Mstqblna Almshtk. Trjmt: Mhmd 'adl 'arf, Slslt 'alm Alm'rffh,(142), Almjls Alwtny Llthqafh Walfwn Waladb, Alkwyt.
- [10] Alshaf'y, A. (2012). Altnmyh Almstdamh Walmhasbh Walmraj'h Alby'yh Fy Altrbyh Albdnyh Walryadyh. Dar Alwfa' Ltba'h Walnshr. Alaskndryh.
- [11] Alshmry, Z Walm'jl, T. (2019). "Tdmyn Mjalat Altnmyh Almstdamh Fy Ktb Alhdyth Llmrhlh Almtwsth". Mjlt Aldrasat Altrbwyh Walnfsyh – Jam't Alsltan Qabws: 13(2): 388-407.

## أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة الفيزياء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن

ماجد علي الزبون<sup>١</sup>، عبدالله خطايبة<sup>٢</sup>، عماد توفيق السعدي<sup>٣</sup>

<sup>١</sup> طالب دكتوراه في كلية التربية- قسم مناهج وأساليب تدريس العلوم- جامعة اليرموك- الأردن

<sup>٢</sup> أستاذ في مناهج وأساليب تدريس العلوم- كلية التربية- جامعة اليرموك- الأردن

<sup>٣</sup> أستاذ مساعد في مناهج وأساليب تدريس العلوم- كلية التربية- جامعة اليرموك- الأردن

<sup>1</sup>Saadbanihani@hotmail.com, <sup>2</sup> khataibeh@yu.edu.jo, <sup>3</sup> imad.sadi@yu.edu.jo

DOI: <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.18>

تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠/٤/١

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٠/٣/١٢

### الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر توظيف ثلاث استراتيجيات للتعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة الفيزياء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (٩٩) طالباً من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدرسة منشية بني حسن الثانوية للبنين، تم توزيعهم في أربع مجموعات وعدد أفراد كل منها (٢٥) طالباً، تم اختيارها بالطريقة القصدية، وزعت الشعب عشوائياً على استراتيجيات التدريس. إحداهما ضابطة والثلاث الأخرى تجريبية درست المجموعة الأولى بإستراتيجية الخرائط الذهنية، ودرست المجموعة الثانية بإستراتيجية التعلم التعاوني، أما المجموعة الثالثة فقد درست بإستراتيجية التعلم بالنمذجة، وأما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة الاعتيادية، واستخدم في الدراسة مقياس مهارات التفكير الناقد بعد التأكد من صدقه وثباته. وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي في تنمية مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعات التجريبية لدى الطلبة، وتمت التوصية بإجراء المزيد من الدراسات للتعرف على أثر توظيف إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات أخرى من مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن.

الكلمات المفتاحية: التعلم النشط؛ الخرائط الذهنية؛ التعلم بالنمذجة؛ التعلم التعاوني؛ مهارات التفكير الناقد.



### المقدمة:

لقد تضاغت المعرفة العلمية في أواخر القرن العشرين و بداية القرن الحادي والعشرين، مما أدى لحدوث ثورات علمية كبرى كثورة الاتصالات والمعلومات، وبت من الضروري مواكبة هذا التطور العلمي والتكنولوجي، فوضع على عاتق التربية عبء مواجهة هذه التحديات، ودعت الحاجة إلى إعادة النظر في الكتب المدرسية من حيث التأليف، والإعداد، واشتمالها على عناصر المعرفة ومكوناتها، وكذلك اشتمالها على استراتيجيات جديدة تساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، ومساعدتهم على تطوير مهاراتهم العملية بحيث يصبح المتعلم قادراً على توظيف استراتيجيات التعلم النشط، وربطها مع مهارات التفكير الناقد بحيث يستطيع المتعلم الوصول للمعلومة العلمية بنفسه، حيث تسعى جميع الإنظمة التعليمية لتطوير العملية التعليمية بالاعتماد على التعلم النشط بدلاً من التعليم التقليدي.

ونظراً لشيوع أساليب وطرائق تدريس المفاهيم العلمية التي تعتمد على الحفظ والاستظهار والتي يعتقد أنها تزود المتعلم بأكبر كمية من المفاهيم مما يؤدي إلى تداخل المعرفة لدى المتعلم، ويؤدي إلى تشتتها، وجعلها عرضة للنسيان لضعف القدرة على توظيفها في الحياة العلمية (الهويدي، 2005: 43). كما أن أساليب ونماذج التدريس التقليدية تؤدي لإيجاد صفوف يسودها الملل والطاقة السلبية، ومن ثم حرمان المتعلم من المهارات الفكرية والسلوكية التي تمكنه من التعامل مع المعرفة المتطورة والمتغيرة والمشاكل الواقعية المستحدثة، وفي ضوء الحراك الفكري والاجتماعي الذي يعيش به الناس أصبح لزاماً البحث عن استراتيجيات ونماذج تدريس قائمة على المناقشة والحوار والتفاعل المباشر مع البيئة بدلاً من طرق التدريس القائمة على الألقاء والتلقي (خطايبة، ٢٠١١: ٧٦).

وقد ظهر في نهايات القرن الماضي مصطلح جديد أطلق عليه المهتمون بنظريات التعلم والتعليم اسم "التعلم النشط" وازداد الاهتمام بهذا المصطلح مع التطور والتقدم العلمي والمعرفي والتقني في السنوات الأولى من القرن الحادي والعشرين، ويعد التعلم النشط في جوهره أساساً لما يعرف بالتعلم الأصيل، الذي يعد أحد الاتجاهات الحديثة الذي يستهدف تحقيق أقصى نمو ممكن يصل إليه كل متعلم في كل جانب من جوانب النمو العقلية والنفسية والاجتماعية والجسمية (الزايدي، ٢٠١٠: ٢١).

ويشارك في التعلم النشط كماً أكبر من المتعلمين، مما يؤثر إيجابياً على اتجاهات المتعلمين نحو أنفسهم ونحو أقرانهم، ويساعد في تطوير خبرات الطلبة من جهة وبين الطلبة والمعلم من جهة أخرى، ويصنع التعلم النشط جسراً يساعد المتعلمين على عبور الفجوة بين عملية التعلم والهدف منها، وذلك من خلال ما يضيفه لعملية التعلم.

ولتطبيق التعلم النشط في الغرفة الصفية لا بد من تنوع إستراتيجياته، أن استخدام الإستراتيجية الواحدة التي يمكن تطبيقها في جميع المواقف التعليمية لم تعد فعالة، حيث ساعد منذ زمن طويل بأن التنوع في استراتيجيات التدريس يزيد من دافعية المتعلمين ومن تعلمهم، ويؤثر تأثيراً إيجابياً في تحصيلهم، وبالتالي يجعل المتعلمين أكثر اكتساباً للتعلم، والمعلمون الذين يستخدمون التنوع يبقون المتعلمين مهتمين بالدرس ومندمجين معه، فتتوسع الاستراتيجيات هو مفتاح يحفز التعلم. (قلادة، ١٩٩٨: ٢٣).

ومن أجل ذلك تغير دور المعلم وبالتالي تغيرت ممارسته، حيث أصبح المعلم مرشداً موجهاً، يراعي الفروقات والتمايز في الخبرات بين الطلبة، ويوفر لطلبه بيئة تعليمية مناسبة تمكنه من تزويدهم بمواقف ومشكلات تتيح له اختبار فهمهم. (plourde & Palawwiye, 2003: 339)

ومن أهم مرتكزات التعلم البنائي اعتماد الطالب على نفسه، في الفهم، والتفكير، والاستدلال وتطبيق المعرفة، حيث يعمل الطالب على بناء معرفته بنفسه، ولتحقق التعلم البنائي ظهرت إستراتيجيات تدرسية متعددة مثل الأستقصاء بأنوعه، ودورة التعلم، وشكل Vee، وخرائط المفاهيم الذهنية، والتعلم التعاوني (خطابية، ٢٠١١، زيتون، ٢٠٠٥، الجابر، ٢٠٠٩). ومن هذه الإستراتيجيات التي تنسجم مع البنائية وظهرت منتصف الثمانينيات من القرن الماضي على يد فريق في جامعة أريزونا الأمريكية، استراتيجية النمذجة وتعتمد مراحل استراتيجية النمذجة على الطالب حيث له الدور الأكبر لبناء معرفته، وتعطي المعلم دور المرشد، والموجه، والمنظم للوقت والصف. (الجابر، ٢٠٠٩: ١٧)

ومن أجل تحقيق مطلب التربية الحديثة وغايتها، وأهدافها يتطلب من المعلم أساليب ووسائل، وإستراتيجيات تتوافق مع مبادئ وأفكار النظرية البنائية، التي تهدف للتخلص من الطرق التقليدية في التدريس واستبدالها بالطرق الحديثة التي تعتمد على تعلم الطلبة بأنفسهم "التعلم النشط" بما ينسجم وإستراتيجيات العصر، التي تؤكد بأن الطالب هو الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، ومحورها الرئيس، وصاحب الدور النشط في عملية التعليم، وهناك العديد من استراتيجيات التعلم النشط التي يمكن للمعلم استخدامها في التدريس داخل الغرفة الصفية، والتي تسمح للمتعلمين بالمشاركة والتفاعل بينهم، وسيقتصر في هذه الدراسة تطبيق ثلاث استراتيجيات للتعلم النشط وهي: الخرائط الذهنية، والتعلم بالنمذجة، والتعلم التعاوني.

يُعد عالم النفس بوزان (Buzan) مبتكر استراتيجية الخرائط الذهنية، ومن أبرز المهتمين بطريقة تعلم الدماغ، وتعد الخرائط الذهنية (Mind Mapping) من أهم التقنيات التي تعتمد لتوظيف القدرة الذهنية، ومن مسمياتها: خرائط العقل، وخرائط الذهن، وخرائط التفكير، وتعد الخرائط الذهنية استراتيجية يعمل بها العقل كوحدة متكاملة يتناغم فيها النصف الأيمن مع النصف الأيسر للدماغ، وذلك لما تحويه الخرائط من ألفاظ ورسومات، وصور، والألوان، والخيال، وكلها تمثل مهارات الشق الأيمن، بالإضافة للكلمات والإعداد وهي تمثل مهارات الشق الأيسر من الدماغ، كما أن الطريقة التي ترسم بها تحفز التفكير لابتكار المزيد من الأفكار التي تكون مرتبطة ببعضها البعض، مما يساعد العقل على عمل قفزات من الفهم، والتخيل عن طريق الترابط الذهني، وهي بذلك تطلق العنان للقدرة العقلية وتعكس الموجود داخل العقل (بوزان، ٢٠٠٧: ١١؛ أبو ديك، ٢٠١٦: ٢٩).

كما تُعد استراتيجية الخرائط الذهنية فاعلة لشرح الدروس وتقويمها، عن طريق بناء خريطة ذهنية لموضوع معين وتحديد التفاصيل المتعلقة به، وتقديم الخرائط للطلبة باستخدام الوسائل المتاحة، مما يثير دافعية الطلبة، ويعزز الفهم، ويمكن توزيع خرائط ذهنية تحمل الهيكل العام للخريطة، ويطلب من الطلبة اكتمالها، أو تلوينها (Buzan & Buzan, 2006: 19)

أما استراتيجية النمذجة؛ فلها العديد من المسميات الأخرى وهي "نظرية التعلم الاجتماعي، ونظرية التعلم بالملاحظة، ونظرية التعلم المعرفية الاجتماعي". (قطامي، ٢٠٠٥: ٤٣)

وقد جاءت حركات إصلاح التعليم العالمية التي شملت مناهج العلوم، ومنها تلك التي نادى بها المجلس القومي للبحث (NRC)(1996) (Research Council National) والرابطة الأمريكية لتقدم العلوم (AAAS)(1993) (American Association for the Advancement of Science) من أجل تطوير معايير لتدريس العلوم وتعلمها واستخدام استراتيجيات تعليمية وتدرسية تساعد الطالب على فهم وتعلم العلوم (زيتون، ٢٠٠١؛ AAAS 1993؛ عودة الله، ٢٠١١). وبسبب الحاجة لاستراتيجيات فعالة تعمل على اكساب الطلبة فهماً جيداً للمفاهيم العلمية، وخاصة مفاهيم العلوم المجردة، فقد ظهر اتجاه يدعو إلى التركيز على استراتيجية النمذجة في تعلم العلوم، يتوافق مع ما نادى به الاتجاهات العالمية من استخدام المنهج الاستقصائي والمنهج البنائي في تعلم العلوم وتعليمها (عودة الله، ٢٠١١: ٢).

لذلك فإن تدريس العلوم باستخدام استراتيجية النمذجة يتيح للطلبة فرص توليد الأفكار التي تعينهم على فهم الظواهر وحل المشكلات، واختبار فاعليتها في التغيير العلمي الأمر الذي يؤدي لتعميق فهمهم للمفاهيم العلمية من حيث: كيفية توليدها، واستخدامها، وتطويرها وتبنيها لهم ممارسة مهارات الاستقصاء العلمي بما في ذلك مهارات الإبداع العلمي (عودة الله، ٢٠١١: ٣؛ النجدي، ٢٠٠٨: ٢٧)

كما أنها مهمة في التواصل بين المعلم والمتعلم، وتساهم في تطوير الفهم العلمي، حيث توفر للمتعلم فرصة فهم المفاهيم المجردة وتأكيداتها، كما أنها تجعل المعرفة العلمية، واللغة العلمية ذات دلالة ومفهومة للتلاميذ، وتقدم مرجعاً للمعلم بحيث يمكنه الحكم على مدى فهم التلاميذ للظواهر العلمية (Justi & Gilbert, 2002: 381).

اعتماد النماذج العلمية في التعليم له دور كبير ومهم في مساعدة الطلبة في الوصول للمعلومة العلمية بشكل سهل وميسر، كما تساهم النماذج العلمية في مساعدة الطلبة على عرض أفكارهم ومهاراتهم في بناء النماذج المناسبة لموضوع الدرس، إذ لابد؛ أن يكون هنالك شروطاً للنماذج التي تستخدم في العملية التعليمية، ومن هذه الشروط كما ذكرها (إشتيوة وعليان، ٢٠١٠: ١٧٤).

- الملائمة: وتعني مناسبة النموذج لخصائص الفئة المستهدفة ومحتوى المادة الدراسية وأهدافها.
  - الواقعية: بمعنى أن يكون النموذج مشابهاً للشيء الأصلي من حيث المظهر، وتوازن أجزائه، وينبغي على المعلم هنا توضيح الفرق بين النموذج والشيء الأصلي من حيث التفاصيل والحجم.
  - الإتقان في الصنع، والوضوح في تعيين الأجزاء، ولابد من الاهتمام بإمكانية رؤية جميع التلاميذ للنموذج بشكل واضح ومرح.
- كما تعد استراتيجيات التعلم التعاوني من استراتيجيات التعلم النشط التي تسعى لتحسين عملية التعلم، حيث يعتمد الطلبة على أنفسهم في البحث والوصول للمعرفة العلمية، من خلال تعاون أفراد المجموعة الواحدة مع بعضهم البعض ومع أفراد المجموعات الأخرى، ان الاهتمام بالعملية التعليمية وتحسينها من الأمور التي تهتم بها المجتمعات، وذلك لدورها في تقدمها ورفقها، ولقد تميزت في الآونة الأخيرة كثير من الدول المتقدمة والنامية، بمحاولات جادة لتحديث التعلم وتنويعه، وذلك سعياً للتغلب على نمطية الأساليب التقليدية في التعلم. (إبراهيمي، ٢٠١٢: ١٦).
- وفي بداية الألفية الثالثة لوحظ أن واقع الطلاب يحتم عليهم استخدام استراتيجيات حديثة في التعلم تجمع بينها وبين حاجات الطلاب النفسية والاجتماعية، وتنبئ لديهم السلوكيات المرغوبة، والتي هم في أمس الحاجة إليها في تعاملاتهم داخل قاعات الدراسة وفي المجتمع. وقد أشار علماء النفس التربوي والمناهج إلى أهم الاستراتيجيات الحديثة في التعلم ومنها استراتيجية التعلم التعاوني (الحريري، ٢٠٠٣: ٨٦)
- ويُعد التعلم التعاوني شكل من أشكال التعلم الفعال، يقوم على أساس التفاعل الإيجابي بين أفراد المجموعات المختلفة، بحيث يكون كل تلميذ منهم مسؤول عن تعلم ذاته وعن مساعدة بقية زملائه، من أجل تحقيق هدف مشترك، وهو وصول جميع أفراد المجموعة مستوى الإتقان، كما يعتمد نجاح أو فشل الفرد في المجموعة على نجاح أو فشل باقي الأفراد. ويتم تقويم الطالب داخل المجموعة وفقاً لمحكات موضوعية مسبقاً (جونسون، وهوليك، ٢٠٠٤: ٥٢).

ويعتبر التعلم التعاوني استراتيجية في التعليم والتدريب تدعو لتعاون المتعلمين جميعاً، وإلى تضافر جهودهم لتحقيق التعلم المخطط له بصورة منظمة، حيث يطلب من المتعلمين العمل في جماعة لإنجاز عمل يعينه مردود النجاح فيه منسوب للمجموعة كلها (القحطاني، ٢٠١٧: ٢٧).

ومما سبق يتضح أهمية تطوير محتوى المناهج الدراسية بشكل مستمر لمواكبة التطورات التي تحدث في العملية التعليمية التعلمية، من أجل متابعة كل ما هو جديد فيما يتعلق بالاستراتيجيات التدريسية الحديثة، والتعرف على مدى ملاءمتها لمتطلبات وحاجات العصر الحالي، ومسايرتها للتقدم العلمي، والتطور التكنولوجي، والتغيرات الاجتماعية، والتحقق من فاعلية الاستراتيجيات التدريسية الحديثة ومدى مساهمتها في الأهداف التربوية المنشودة. في بداية القرن الحادي والعشرين بدأت العديد من الصعوبات والتحديات التي تواجه جميع دول العالم بلا استثناء ومن هذه التحديات: تحديات اجتماعية وثقافية تتعلق بهوية الأفراد والمجتمعات وكيفية الحفاظ عليها، وتحديات اقتصادية تؤثر على حياة الأفراد ومنها: الاقتصاد المعرفي والاقتصاد الكوني، أما التحديات التقنية والمعلوماتية مرتبطة بالانفجار المعرفي والتقي الهائل الذي انعكس في الفترات الأخيرة بشكل واضح على المجتمعات، كما جلب القرن الحادي والعشرين العديد من التغيرات المتسارعة، سواء أكانت معرفية، أم علمية، أم تقنية التي جعلت المجتمعات تعيش في تنافس من أجل الوصول للأفضل، مما أدى لظهور تحديات معاصرة متعددة تجارية، وسياسية، واجتماعية، وعلمية، وصحية، وتقنية، وبيئية، تتطلب من الجميع حلولاً إبداعية في ظل التطور العلمي الهائل والمتسارع (Koehler & Henrikse, Mishra, 2010: 25).

لقد فرضت هذه التغيرات الكبيرة شكلاً جديداً من أشكال التعلم ومهارات جديدة يتعين على الطالب في القرن الحادي والعشرين إتقانها. وفي هذا الصدد حددت منظمة الشراكة من أجل -مهارات القرن الحادي والعشرين- وهي منظمة مؤلفة من شركاء وتجاريين وصناع سياسة ومعلمين- إرشادات للمهارات الضرورية للمتعلمين المستقبلين. وقد تضمنت هذه الإرشادات مجموعة من المهارات اشتملت التفكير الناقد، والتعاون، وإصدار الأحكام، والتنوير المعلوماتي، والتنوير الواسطي، والتطبيقات التقنية، والمهارات الاجتماعية والثقافية، والقيادة والمسؤولية، والتنوير الاقتصادي والتجاري، والكفايات الرقمية، والمرونة والقابلية للتكيف، والمبادأة والتوجه الذاتي، وفهم القضايا الكونية، ويعتبر الكثيرون مهارات التفكير الناقد وحل المشكلة الأسس الجديدة للمتعلم في القرن الحادي والعشرين. لقد حطم البحث الحديث في الإدراك (علم التفكير) المعتقد الأثري للتدريس بأن إتقان المحتوى يجب

أن يسبق تطبيقه الجيد وحيث أن هذا المعتقد في طريقه للانتهاء، فإن تطبيق مهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات، والابتكار والإبداع في معرفة المحتوى تعمل على زيادة الحافز، وتحسين مخرجات التعلم" (Paetnership for 21St Century Skills، 2008، : تيرلينج، وفادل، 2013: 47-48)

ومن أجل تنمية وتطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة فإن الأمر يحتاج معلم مؤهل، ومدرب، ومزود بالمعرفة، ويتسم بالفاعلية والكفاءة اللازمة لذلك، وبشكل عام أظهرت العديد من البحوث الفاعلية الكبيرة للمعلم في تنمية تحصيل الطالب، ومن ثم فإنها تلقي الضوء على أهمية تقويم المعلم والتأكد من تمتعه بتوافر خصائص المعلم الفعال (Rockoff & Speroni 2010: 263).

أما بالنسبة لأهمية مهارات التفكير الناقد في العملية التعليمية يرى المتخصصون أن تكامل هذه المهارات بشكل مقصود ومهجي في مناهج التعليم سوف يمكن التربويين من إنجاز العديد من الأهداف التي لم يتمكنوا من تحقيقها لسنوات طويلة مضت، ويبررون ذلك بأن هذه المهارات تمكن الطلاب من التعلم والإنجاز في المواد الدراسية المحورية لمستويات عليا، كما أنها توفر إطاراً منتظماً يتضمن انخراط المتعلمين في عملية التعلم ويساعدهم على بناء الثقة، وهو أيضاً يمثل إطاراً للتنمية المهنية للمعلمين، وأن هذه المهارات تعد الطلاب لابتكار، والقيادة في القرن الحادي والعشرين، والمشاركة بفاعلية في الحياة (Ken 2010: 38).

وكان لمناهج العلوم الحظ الأوفر من هذا التطوير، ففي الولايات المتحدة الأمريكية انصب الاهتمام بداية الأمر على بنية المعرفة العلمية لزيادة تمثيل الطلبة للبنى المفاهيمية، ولإتاحة الفرصة لهم للقيام بعمليات الاستقصاء العلمي. ثم أخذ الاهتمام يتغير نتيجة لظهور المشكلات الاجتماعية والاقتصادية وما تبعها من مشكلات بيئية مختلفة. ويظهر دور العلم والتكنولوجيا والمجتمع (STS) Science Technology and Society ترتب على مناهج العلوم عباً جديداً عوضاً عن التركيز والاهتمام بالمستوى المعرفي، وهو التوجه نحو القضايا الاجتماعية المختلفة، وزيادة وعي الطلبة بالثقافة العلمية، واستراتيجيات التعلم النشط، ومهارات الألفية الثالثة. مما دفع الجمعية الوطنية لمعلمي العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية National Science Teacher Association (NSTA) إلى تبني هذا التوجه، فنظمت مناهج العلوم حول القضايا الاجتماعية والتكنولوجية (NSTA، 2011: 7).

وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية سعت كباقي الأنظمة التعليمية في جميع دول العالم، ونظراً لتجدد المعرفة وتطورها المستمر، تعمل وباستمرار على تطوير النظام التربوي للارتقاء بمستوى التعليم في الأردن سواء من حيث تطوير الكتب المدرسية التعليمية، أو تطبيق الاستراتيجيات الجديدة في التدريس، أو تدريب وتأهيل القائمين على العملية التعليمية. لمواكبة حاجات المجتمع الأردني والعالمي ومتطلباته المستمرة، ومن أجل تنمية مهارات الألفية الثالثة لدى الطلبة، ومن خلال اطلاع الباحث على الدراسات والأبحاث السابقة المشار إليها في الكتب والمراجع، ومصادر المعلومات المتوفرة في المكتبات والشبكة العنكبوتية، وعلى الإنترنت والتي تم الرجوع إليها ومن خلال الأدب التربوي، نلاحظ بأن التوصيات الحديثة لإعداد مناهج العلوم بالأردن، تركز على مهارات القرن الحادي والعشرين، واعتبرتها من المحاور الأساسية في إعداد المناهج الجديدة للعلوم، لذلك جاءت هذه الدراسة لاستقصاء أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين وانعكاسها على العملية التعليمية، وإعداد الطلاب الذين سيصبحون معلمو المستقبل، وهم الذين سيقومون بإعداد الأجيال القادمة وهم من يقومون بتنفيذ المناهج الجديدة في المملكة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٠: ١٧).

ومن المتوقع أن تساهم هذه الدراسة، في جعل الطلبة يتأملون جيداً مفاهيمهم وتصوراتهم عن استراتيجيات التعلم النشط، ومهارات القرن الحادي والعشرين، والتي تقف عائقاً في طريق العملية التعليمية، ويمكن أن يستفيد كذلك من هذه الدراسة معلمو العلوم، من خلال فهمهم كيفية تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في الغرفة الصفية وهذا ينعكس إيجابياً على ممارساتهم داخل الغرفة الصفية، وزيادة الفهم لدى الطلبة.

#### الدراسات السابقة:

من خلال البحث المعمق باستخدام الشبكة العنكبوتية، وقواعد البيانات العربية والأجنبية والرجوع إلى رسائل الماجستير، وأطروحات الدكتوراة للبحث في الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة، وتسهيلاً للإحاطة بهذه الدراسات ودراسها وربطها بموضوع الدراسة الحالية، فقد تم ترتيبها زمنياً استناداً إلى تاريخ إجرائها (من الأقدم إلى الأحدث) وعلى النحو الآتي:

- أجرى بشارة (٢٠٠٣) دراسة لاستقصاء أثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير عالي الرتبة في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، على عينة مؤلفة من (٦٨) طالباً من طلبة الصف العاشر موزعين إلى مجموعتين تجريبية بواقع (٣٤) طالباً وضابطة من (٣٤) طالباً في محافظة إربد، وشملت أدوات الدراسة اختباراً للتفكير الناقد، واختباراً للتفكير الإبداعي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتدريب على المهارات التفكيرية الثلاث (تحليل البيانات ونذجتها، وصياغة التنبؤات، وحل المشكلات مفتوحة النهاية تعزى للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير الناقد والإبداعي لصالح المجموعة التجريبية، في حين لم توجد فروق دالة إحصائية في الأداء البعدي على اختبار التفكير الناقد تعزى إلى المعدل الدراسي، أو التفاعل بين المعدل الدراسي والطريقة (المعالجة)، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في الأداء البعدي على اختبار التفكير الإبداعي تعزى إلى المعدل الدراسي، ولم تظهر فروقاً دالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين المعدل الدراسي والطريقة.
- وسعت دراسة الخوالدة والعليمات (٢٠٠٦) للكشف عن أثر النمذجة المعرفية وخريطة المفاهيم على التحصيل في الأحياء ومهارات التفكير الأساسية لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي مقارنة بالطريقة الاعتيادية في تدريس مادة الأحياء، وتكونت عينة الدراسة من شعبتين في كل منهما (٤٠)

طالباً، درست المجموعة التجريبية باستخدام النمذجة المعرفية وخريطة المفاهيم، والمجموعة الثانية الضابطة فقد درست بالطريقة الاعتيادية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في مهارات التفكير الأساسية وذلك لصالح التجريبية.

● وأجرى كيم (Kim, 2009) دراسة هدفت لاستقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط على تعزيز تعلم الطلبة، وتنمية التفكير الناقد في تدريس علوم الأرض، وتم اختيار (١٥٥) طالباً بالطريقة العشوائية من مدارس ولاية بنسلفانيا الأمريكية، حيث جمعت البيانات بالملاحظة والمقابلات والاختبارات القبليّة والبعدية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أداء الطلبة في تنمية مهارات التفكير الناقد تعزى لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس موضوع الكوارث الطبيعية، وأظهر الطلبة تغيراً إيجابياً في اكتسابهم للمفاهيم العلمية بعد أن درسوا باستراتيجية التعلم النشط، وزاد مستوى تفكيرهم الناقد.

● وهدفت دراسة كوك وزملائه (Kok, Doymus, Karacop & Simsek, 2010) لدراسة أثر طريقتنا التعلم التعاوني (جيجسو والاستقصاء الجماعي) على تحصيل الطلبة في وحدة الكيمياء الحركية لمقرر الكيمياء العامة في تركيا، تتضمن الدراسة (١٠٦) طلاب درسوا الكيمياء في ثلاثة صفوف مختلفة من خلال العام الدراسي (٢٠٠٨-٢٠٠٩). وتم تعليم الصف الأول والثاني بطريقتي التعليم التعاوني في حين تعلم الصف الثالث بالطريقة الاعتيادية، واستخدمت الدراسة اختبارين الأول لتحصيل الكيمياء الحركية والثاني لمهارات الرسم التوضيحي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطريقة العادية وطريقتي التعلم التعاوني لصالح الطريقتين. في حين لم تكن الفروق بين طريقتي التعلم التعاوني ذات دلالة إحصائية.

● وأجرت مختار (٢٠١٦) دراسة هدفت لقياس فاعلية استخدام خرائط المفاهيم الذهنية في تدريس العلوم على تصويب التصورات الخاطئة للمفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار وحدة " الصوت والضوء" من كتاب العلوم المقرر للصف الثاني الإعدادي (الفصل الدراسي الثاني)، وقد تم إعداد دليل معلم لتدريس الوحدة باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية وتم إعداد كراسة نشاط للتلاميذ في الوحدة المختارة، كما تم إعداد اختبار للتصورات الخاطئة في المفاهيم الواردة بالوحدة، واختبار مهارات التفكير الناقد، وقد تم تقسيم الطلبة لمجموعتين: الأولى تجريبية درست باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم الذهنية، والثانية ضابطة درست باستخدام الطريقة الاعتيادية، وتم تطبيق اختبارات تصورات الخاطئة، واختبار مهارات التفكير الناقد على المجموعتين قبل وبعد التدريس، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تصورات الخاطئة واختبار مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

من خلال استعراض الدراسات والأبحاث السابقة التي تناولت بعضها استراتيجيات التعلم النشط في تعليم العلوم، يمكن التوصل إلى أن هذه الدراسات والأبحاث تنوعت في أهدافها وأدواتها وإجراءاتها وبيئاتها وغايتها وفي النتائج التي تم التوصل إليها؛ وهذا أن دل على شيء تنوعها وتعددتها؛ ويدل كذلك على ضرورة الاهتمام باستراتيجيات التعلم النشط لأن المؤسسات والمنظمات التربوية والأكاديمية والعلمية العالمية أتجهت نحو التركيز على الطالب "التعلم النشط"؛ حيث اهتمت بعض الدراسات ببحث وتقصي أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تعليم العلوم (بشارة، ٢٠٠٣؛ الخوالدة والعليمات، ٢٠٠٦؛ Kim, 2009 : Kok, Doymus, Karacop & Simsek, 2010)، بينما استقصت دراسات أخرى استراتيجية الخرائط الذهنية المفاهيمية (مختار، ٢٠١٦؛ الخوالدة والعليمات، ٢٠٠٦)، وأهتمت دراسة أخرى بدراسة استراتيجية التعلم بالنمذجة (الخوالدة والعليمات، 2006)، بينما في دراسة (Kok, Doymus, Karacop & Simsek, 2010) فقد بحثت في أثر التعلم التعاوني في تعليم العلوم.

هذا وقد تشاركت هذه الدراسة مع سابقتها لموضوع استراتيجيات التعلم النشط وأثره في تنمية مهارات التفكير الناقد في تعلم العلوم لأنه من الموضوعات ذات الغاية في الأهمية، يبدأ أنها تميزت وانفردت عن غيرها بأنها تناولت ما لم يطرحه الأدب التربوي من قبل- في حدود علم الباحث واطلاعه- المتعلقة بمحورين أساسيين هما؛ دراسة أثر توظيف ثلاث استراتيجيات للتعلم النشط معاً، ومهارات التفكير الناقد في تعليم العلوم لأنها تشكل نتاجات التعلم المرجو من الطلبة تحقيقها بفعالية وتمكن، مما استوجب دراسة هذا الموضوع بشيء من التفصيل، وتأطيره نظرياً من جميع الجوانب بشكل شامل ومتكامل؛ لذا تعد هذه الدراسة- في حدود علم الباحث واطلاعه - من أوائل الدراسات التي بحثت أثر توظيف ثلاث استراتيجيات للتعلم النشط في تنمية ثلاث مهارات من مهارات القرن الحادي والعشرين على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.

ونظراً لكون الدراسات والبحوث السابقة لم تتعرض لموضوع الدراسة الدقيق بشكل واضح؛ فإن الهدف من عمليات الحصر والمراجعة والمقارنة والتدقيق لهذه الدراسات للاستفادة منها في الأدب التربوي، والاستفادة من نتائجها لصالح هذه الدراسة؛ إذ إنه على الرغم من عدم القدرة في الوصول إلى دراسات مشابهة للدراسة الحالية إلا أن أغلبها اعتمد متغيرات مشابهة لمتغيرات الدراسة الحالية، وبالرغم من ذلك فقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة؛ بكونها الأولى من نوعها التي تبحث في المتغيرات التي تناولتها معاً، إذ لا يوجد- في حدود علم الباحث واطلاعه- دراسات عربية أو أجنبية تناولت متغيرات الدراسة الحالية معاً.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في ضوء ما يشير إليه الأدب التربوي في مجال التعلم والتعليم من أهمية إكساب الطلبة لمهارات القرن الحادي والعشرين ومنها مهارات التفكير الناقد، وأثرها في التعلم النشط وممارسة استراتيجياته من خلال برامج تدريبية تعد لذلك، وقد لوحظ بأن هنالك تطوراً واضحاً في تدريس العلوم وظهور برامج

واستراتيجيات جديدة في تعلم العلوم وتعلمها، سواء أكان بالاعتماد على توظيف استراتيجيات جديدة معتمدة على التعلم النشط ومهارات القرن الحادي والعشرين، أم من خلال برامج إعداد وتأهيل المعلمين.

وبالاعتماد على الخبرة الميدانية للباحث فقد لوحظ أهمية إكساب الطلبة استراتيجيات التعلم النشط ومهارات القرن الحادي والعشرين، لذلك جاءت هذه الدراسة من أجل استقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط (الخرائط الذهنية، والتعلم التعاوني، التعلم بالنمذجة) في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة الفيزياء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، وتمثلت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استراتيجيات التعلم النشط (الخرائط الذهنية، التعلم التعاوني، التعلم بالنمذجة) في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة الفيزياء لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟

#### أهداف الدراسة:

تتلخص أهداف الدراسة في الآتي:

1. الكشف عن أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة الفيزياء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن.
2. معرفة مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في مادة الفيزياء.
3. تقديم التوصيات المناسبة للجهات ذات العلاقة والمسؤولين المعنيين في ضوء نتائج هذه الدراسة، للوقوف على أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الناقد في الفيزياء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، وتضمينها في الكتب المدرسية، ومدى أهمية اكتسابها وممارستها من الطلبة، ولاتخاذ القرارات المناسبة بشأن ذلك واقتراح بعض الدراسات المستقبلية.

#### أهمية الدراسة ومبرراتها:

تكمن أهمية هذه الدراسة من الجانبين النظري والعملي (الإجرائي) وعلى النحو الآتي:

الأهمية النظرية: تتمثل أهمية الدراسة بأهمية موضوعها المتمثل بتقصي أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الناقد، التي تُعد من المواضيع الجديدة، والتي تتناول هذه المفاهيم جانباً مهماً من المهارات التي يجب أن يكتسبها الطلبة لمواجهة مشاكل العصر الحديثة ولاتخاذ القرارات المناسبة بشأنها، وبالتالي قدرتها على مواكبة التوجهات العالمية والأهداف التربوية الحديثة المتعلقة بتطبيق استراتيجيات التعلم النشط، ومهارات التفكير الناقد، وبالتالي فإن التدريس بتوظيف استراتيجيات التعلم النشط، تمكن المتعلم من أن يكون قادراً على المشاركة الفعالة في حل المشكلات، وتساعدهم في بناء أفراد قادرين على مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين. وتقدم هذه الدراسة إطاراً نظرياً في التعرف على مدى فهم طلبة الصف العاشر الأساسي استراتيجيات التعلم النشط، ومهارات التفكير الناقد، وهذا يساعد القائمين على برامج إعداد المعلمين وتدريبهم لتطوير برامج أفضل وأكثر فاعلية، عبر الكشف عن أهم جوانب الضعف والقوة لدى المعلمين فيما يتعلق باستراتيجيات التعلم النشط، ومهارات التفكير الناقد، الأمر الذي قد يساهم في تطوير أدائهم وتحسين كفايات طلبتهم.

وتكمن الأهمية العملية للدراسة في أنها تساعد المشرفين التربويين في إعداد البرامج التدريبية والتطويرية المناسبة لمعلمي العلوم، للارتقاء بمستوى فهمهم وتطبيقهم استراتيجيات التعلم النشط، ومهارات التفكير الناقد، وبالتالي بناء أفراد قادرين على تطوير البنية المعرفية.

ومن المتوقع أن تساهم هذه الدراسة، في توفير أدوات بحثية عن استراتيجيات التعلم النشط، ومهارات التفكير الناقد، وبالتالي يستفيد منها الباحثين ويمكن استخدامها في دراسات أخرى مستقبلاً.

ويمكن أن يستفيد من هذه الدراسة معلمو العلوم، من خلال فهمهم كيفية تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في الغرفة الصفية وهذا ينعكس إيجاباً على ممارساتهم داخل الغرفة الصفية، وزيادة الفهم لدى الطلبة.

كما أنها قد تلتفت انتباه القائمين على إعداد المناهج وتطويرها، للاهتمام باستراتيجيات التعلم النشط ودورها في تطوير العملية التعليمية، وفي تنمية مهارات التفكير الناقد.

#### حدود الدراسة ومحدداتها:

تحدد نتائج هذه الدراسة في مجتمع الدراسة وأفرادها وأدواتها من حيث صدقها وثباتها والمعالجات الإحصائية واقتصرت حدود الدراسة على:

- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في محافظة المفرق وتم اختيار أفراد العينة بالطريقة العشوائية من طلبة المدرسة وتم توزيع الطلبة إلى أربع مجموعات متكافئة بطريقة عشوائية، ثلاثة مجموعات تجريبية، ومجموعة ضابطة.
- الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام (٢٠١٩-٢٠٢٠).
- الحدود البشرية: تم الاقتصار في هذه الدراسة على طلاب الصف العاشر الأساسي في مدرسة منشية بني حسن الثانوية للبنين.
- حدود المادة التعليمية: اقتصرت هذه الدراسة على الوحدة الثانية: الضوء، من كتاب الفيزياء للصف العاشر الأساسي في الأردن والمقرر تدريسه للطلبة اعتباراً من العام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦)، والذي لا زال يدرس حتى الآن.

وتتحدد هذه الدراسة باقتصارها على على توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد في مادة الفيزياء لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وعلى أداة الدراسة المستخدمة في جمع بياناتها.

#### مصطلحات الدراسة:

تضمنت هذه الدراسة العديد من المصطلحات، وفيما يلي التعريفات الإجرائية لكل منها:

#### استراتيجيات التعلم النشط: **Active Learning Strategies**

يعرفها سعادة (٢٠٠٦: ٣): بأنها استراتيجية تعلم وتعليم في آن واحد، حيث يشارك الطلبة في الأنشطة والتمارين والمشاريع بفاعلية كبيرة من خلال بيئة غنية متنوعة تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي والحوار البناء والمناقشة الثرية والتفكير الواعي والتحليل السليم، والتأمل العميق لكل ما تم قراءته وكتابته أو مناقشته من أمور أو قضايا أو آراء، بوجود معلم يشجعهم على تحمل المسؤولية ليتعلموا بأنفسهم تحت إشراف دقيق يدفعهم إلى تحقيق أهداف التعلم التي تركز على بناء الشخصية المتكاملة والإبداعية للمتعلم.

ويعرف إجرائياً: بأنه عملية، تفاعلية، نشطة، تتمثل في قدرة طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن على امتلاك استراتيجيات التعلم النشط وتطبيقها في الحصص الصفية بالشكل المناسب، ويستنتج مهارات جديدة بناءً على استيعابه لهذا المفهوم. وسيتم في هذه الدراسة تطبيق ثلاث استراتيجيات فقط من استراتيجيات التعلم النشط (الخرائط الذهنية، والتعلم بالتمذجة، والتعليم التعاوني).

#### استراتيجية الخرائط الذهنية: **Mind Maps Strategy**

تُعرف بأنها استراتيجية يستخدمها الدماغ لتنظيم الأفكار وصياغتها بشكل يسمح بتدفق الأفكار ويفتح المجال واسعاً أمام التفكير، أي انتشار الأفكار من المركز لكل الاتجاهات. (عبيدات، وأبو السميد، ٢٠٠٥: ٥٨).

ويعرفها بوزان (Buzan, 2007: 29). بأنها استراتيجية للتفكير وتنظيم المعلومات بشكل واضح، ومرئي بأساليب ممتعة مستخدماً أشكالاً وألواناً، أو رسومات تخطيطية، توضح العلاقة بين المعلومات.

وتعرف إجرائياً: بأنها استراتيجية تعلم يكون الدور الأكبر فيها للطالب، ويقوم المعلم بدور الموجه، والمرشد من خلال توضيح خطوات رسم الخرائط الذهنية للتلاميذ أثناء قيامهم بالأنشطة، وفي نهاية الدرس يقوم أفراد المجموعة التجريبية برسم خرائط للحقائق والمفاهيم التي تم دراستها في وحدة الضوء، متدرجاً من المفهوم الرئيس، نحو المفاهيم الفرعية.

#### استراتيجية التعلم التعاوني **Collaborative Learning Strategy**

التعلم التعاوني: مجموعة من طرائق التدريس التي تضع المتعلم في موقعي التعليم والتدريس في نفس الوقت، وما يتطلب ذلك من العمل في مجموعات لتحقيق أهداف مشتركة تشمل الجوانب الوجدانية والمعرفية والمهارية. (البيغادي وآخرون، ٢٠٠٥: ٣٢)

التعلم التعاوني إجرائياً: هي استراتيجية يعتمد عليها المعلم في تدريس طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن لوحدة الضوء في مادة الفيزياء، ويتم فيها توزيع الطلبة لمجموعات صغيرة عدد أفراد كل مجموعة بين (٤-٥) طلاب، يطلب منهم القيام بإنجاز عمل لإكسابهم مجموعة من المهارات والخبرات المتنوعة من خلال تعاون أفراد المجموعة الواحدة مع بعضهم البعض، ومع باقي المجموعات، لإنجاز العمل المطلوب، ضمن أدوار محددة لكل فرد من أفراد المجموعة الواحدة.

#### استراتيجية النمذجة **Modeling Strategy**:

وتعرف النمذجة هي استخدام المعطيات المادية كالمجسمات، والتمثيلات المادية، أو المعطيات اللفظية أو البصرية كالصور والرسوم، أو الأشياء المجردة كالصيغ المجردة، وهي أدوات مهمة للتواصل والتحاو المعرفي الضروري في العملية التعليمية (العصافرة، 2015: 4)

ويعرف عبيد (٢٠٠٩: ١٩٥) استراتيجية النمذجة المعرفية بأنها: استراتيجية تعليمية لإيصال المعرفة للمتعلمين يعرض فيها المعلم للمتعلمين طرقه في معالجة المعلومات بصوت مرتفع أثناء القيام بالإجراءات المتضمنة من أجل تعلم مهمة معينة والتركيز على أبرز طرق المعلم في التفكير في التعلم والعمل على أن يضع المتعلمين أنفسهم في الإطار المرجعي للمعلم.

وتعريف إجرائياً: هي استراتيجية تعليمية تتضمن مجموعة من الإجراءات التعليمية التي يستخدمها المعلم لمساعدة طلاب الصف العاشر الأساسي على استخدام النماذج العلمية في العملية التعليمية ومعرفة أثرها في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين في وحدة الضوء في مادة الفيزياء.

#### التفكير الناقد:

أنه نشاط ذهني تأملي ومسؤول ومعقول ومركز على اتخاذ قرار بشأن ما نصدقه ونؤمن به أو ما نفعله في مواقف معينة (العتوم، ٢٠٠٤: ٤٠). وتعرف مهارة التفكير الناقد إجرائياً: بأنها نمط من أنماط التفكير التي يمتلكها طلبة الصف العاشر الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية للوصول للمعرفة العلمية بالاعتماد على قدراتهم في فحص وتقصي المعلومات المقدمة وتفسيرها، واستنتاج العلاقات بينها، ومعرفة الافتراضات، وتقييم الحجج والبراهين، والقدرة على الاستنباط، وتم قياسه في هذه الدراسة بالدرجة (العلامة) التي يحصل عليها الطالب باستخدام المقياس المعد لذلك.

## منهج الدراسة والمعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي. وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة المؤلفة من (٩٩) طالباً من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدرسة منشية بني حسن الثانوية للبنين وتم اختيارها بالطريقة القصدية، وتكونت من أربع مجموعات اختبرت عشوائياً، ثلاثة مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة، وتم تدريس المجموعة التجريبية الأولى باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية، وتدريب المجموعة التجريبية الثانية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، وتدريب المجموعة الثالثة باستخدام استراتيجية التعلم بالتمذجة، والمجموعة الرابعة الضابطة باستخدام الطريقة الاعتيادية.

طبق مقياس مهارات التفكير الناقد، قبل البدء بتدريس الوحدة التعليمية وبعد الانتهاء من تدريسها. واستخدم الباحث تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لمعرفة أثر استخدام كل من استراتيجيات التعلم النشط على مهارات التفكير الناقد.

## مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في قصبه المرفق في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠، وتم اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف العاشر الأساسي في مدرسة منشية بني حسن الثانوية للبنين بالطريقة القصدية. وتكونت من أربع شعب اختبرت بالطريقة العشوائية. حيث بلغ العدد الكلي لعينة الدراسة تقريباً (١١٠) طلاب، وقد تم تطبيق الدراسة على (٩٩) من العينة بسبب اعتذار عدد من الطلبة بحضور الاختبار، كم تم استثناء بعض أوراق الإجابة كونها ناقصة، وتم توزيعهم في أربع مجموعات بالطريقة العشوائية والجدول (١) يبين مجموعات الدراسة وأعداد أفرادها واستراتيجية التدريس المستخدمة.

جدول (١): جدول توزيع عينة الدراسة وعدد أفرادها

العدد	استراتيجية التدريس	الشعبة
٢٥	الخرائط الذهنية	أ
٢٥	التعلم التعاوني	ب
٢٥	التعلم بالتمذجة	ج
٢٤	الاعتيادية	د

## أدوات الدراسة:

## مقياس مهارات التفكير الناقد

من أجل استقصاء أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة الفيزياء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، ومن خلال خبرة الباحث واطلاعه على أدبيات ودراسات وأبحاث التفكير الناقد وجد أن هناك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد ويعد السبب في ذلك لتعدد تعريفاته والأطر النظرية المحفزة له، كما وجد أن هناك اختلافاً في وجهات النظر بين الباحثين في تحديد مهارات التفكير الناقد، وأن الباحث قام بالرجوع والاستعانة بتصنيف واطسون وجليسر (Watson & Glassier) لمهارات التفكير الناقد، كما ورد في (العتوم وآخرون، ٢٠٠٩؛ و جواد، ٢٠١٥: ١٩٢) وقد تم تطوير المقياس بصورته النهائية بالشكل التالي:

- التعرف على الافتراضات: ويشير إلى القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة وعدم صدقها والتمييز بين الحقيقة والرأي والغرض من المعلومات المعطاة.
- التفسير: ويشير إلى القدرة على تحديد المشكلة، والتعرف على التفسيرات المنطقية، وتقدير فيما إذا كانت التعميمات، والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا.
- تقديم الحجج: وتعني قدرة الفرد على تقويم الفكرة وقبولها أو رفضها والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية والحجج القوية والضعيفة وإصدار الحكم على كفاية المعلومات.
- الاستنباط: ويشير إلى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة لها.
- الاستنتاج: ويشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة ويكون لديه القدرة على إدراك صحة النتيجة أو خطأها في ضوء الحقائق المعطاة.

وأعد الاختبار بالشكل المناسب لتحديد استراتيجيات التدريس المناسبة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف العاشر الأساسي، واشتمل الاختبار في صورته الأولية على خمسة مجالات، ويتبع كل مجال مجموعة من الفقرات من نوع الاختيار من متعدد وقد أتبع كل فقرة بمجموعة من

البداية، وقد استهدف الاختبار مهارات التفكير الناقد فقط من مهارات التعلم والإبداع وفق مهارات القرن الحادي والعشرين، حيث أُفردت مهارة التفكير الناقد في اختبار منفصل هو "اختبار التفكير الناقد" لأهميتها وخصوصيتها، وأُتبعت الإجراءات المنهجية الآتية في إعداد اختبار مهارات التفكير الناقد:

- مراجعة الأدب التربوي السابق ذي العلاقة بما يتضمنه من دراسات وبحوث عربية وأجنبية تناولت مهارات التفكير الناقد وفق مهارات القرن الحادي والعشرين، والاستعانة بالبحوث والدراسات التي تناولت مقياس مهارات القرن العشرين لتحديد المجالات الرئيسة لمهارات التفكير الناقد وفق مهارات القرن الحادي والعشرين ليتم إعداد فقرات الاختبار وتحديد زمنه ومفتاح التصحيح الخاص به.
- الاطلاع على الاختبارات الواردة في البحوث المختلفة التي اشتملت على مجالات مهارات التفكير الناقد التي يستهدفها الاختبار، والاستعانة بالمقاييس العالمية في هذا المجال.
- إعداد الاختبار بصورته الأولية والذي تكوّن من خمسة مجالات، وعدد المواقف سبعة مواقف في كل مجال، وبذلك يكون عدد المواقف (35) موقف للصف العاشر الأساسي، وقد تنوعت لتشمل جميع مجالات مهارات التفكير الناقد التي يستهدفها الاختبار.
- عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين تكونت من (13) مختصاً في مناهج العلوم وأساليب تدريسها، بُغية إبداء الملاحظات على فقرات الاختبار من حيث الوضوح، وسلامة الصياغة العلمية، واللغوية، ومناسبة الفئة المستهدفة، ومناسبة طبيعة المجتمع، وقياسها لمهارات التفكير الناقد وفق مهارات القرن الحادي والعشرين، ومن خلال ملاحظات المحكمين تم تعديل وحذف بعض المواقف لعدم وضوحها أو تكرار غايتها مع أخرى، أو عدم مناسبتها للمستوى العلمي أو العمري للفئة المستهدفة، أو عدم مناسبتها لطبيعة المجتمع ليبقي عدد المجالات بصورتها النهائية خمسة وعدد المواقف (30) موقف موزعة على المجالات الفرعية لمهارات التفكير الناقد بالتساوي،
- تطبيق الاختبار بصورته النهائية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020/2019 على أفراد العينة كاملة حيث طُلب إليهم الإجابة عن كل فقرة من فقرات الاختبار باختيار البديل المناسب من ضمن البدائل المتاحة، وأعطيت الإجابة الصحيحة علامة واحدة (1)، بينما أعطيت الإجابة الخطأ علامة (صفر)، وبذلك تكون العلامة القصوى للاختبار هي (90) والعلامة الدنيا (صفر).

#### صدق مقياس مهارات التفكير الناقد

وللتحقق من صدق الاختبار، تم الاعتماد على الصدق الظاهري Face Validity والمحتوى Content Validity وذلك من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين تكونت من (13) من ذوي الاختصاص في مناهج العلوم وأساليب تدريسها، والقياس والتقويم، وذلك لمعرفة مدى شمولية الاختبار لمجالات مهارات التفكير الناقد وفق لمهارات التفكير الناقد وصلاحيته علمياً ولغوياً ومناسبة للفئة المستهدفة لقياس ما أُعد من أجله، لدى عينة الدراسة (طلبة الصف العاشر الأساسي) وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين تم تعديل وحذف بعض الفقرات ليصبح عدد فقرات الاختبار بالصورة النهائية (90) فقرة.

#### ثبات اختبار مهارات التفكير الناقد

وللتحقق من ثبات الاختبار، طُبق على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة عددها (30) طالباً وبعد مرور أسبوعين أُعيد التطبيق على أفراد العينة أنفسهم (ثبات الإعادة)، وجرى استخراج مُعامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) بين مرّتي التطبيق حيث بلغت قيمته للدرجة الكلية (0,86)، كما استُخرج ثبات الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا Cronpach's Alpha وبلغت قيمته للدرجة الكلية (0,92)، وجرى حساب ثبات الإعادة من خلال الإعادة من خلال مُعامل ارتباط بيرسون والاتساق الداخلي من خلال مُعامل كرونباخ ألفا لمجالات اختبار مهارات التفكير الناقد وكانت مناسبة لأغراض الدراسة، وبين الجدول (2) قيم مُعاملات الثبات بطريقة الإعادة والاتساق الداخلي بطريقة معادلة (كرونباخ ألفا) لمجالات مهارات التفكير الناقد والدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الناقد كما في التالي:

جدول (2): قيم معاملات الثبات بطريقة الإعادة والاتساق الداخلي بدلالة معادلة (كرونباخ ألفا)

المهارة	الثبات بطريقة الإعادة	الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
التعرف على الافتراضات	0,84	0,81
التفسير	0,82	0,79
تقديم الحجج	0,80	0,90
الاستنباط	0,79	0,85
الاستنتاج	0,78	0,84
الدرجة الكلية	0,86	0,92

#### المادة التعليمية: دليل المعلم ودليل الطالب

تم اختيار الوحدة الثانية (الضوء) المكونة من فصلين (الفصل الأول: انعكاس الضوء، الفصل الثاني: انكسار الضوء) من كتاب الفيزياء المقرر لطلبة الصف العاشر الأساسي لعام 2019-2020 في وزارة التربية والتعليم، وتكونت المادة التعليمية التي أعدت لغايات الدراسة من دليل المعلم ودليل

المتعلم لكل إستراتيجية من إستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم النشط (إستراتيجية الخرائط الذهنية، إستراتيجية التعلم التعاوني، إستراتيجية التعلم بالنمذجة) حيث تم إعداد دليل للمعلم وآخر للمتعلم على النحو الآتي:

#### أولاً: دليل المعلم

تم إعداد ثلاثة أدلة للمعلم ليكون كل منها مرشداً وموجهاً لتوضيح كيفية تدريس وحدة (الضوء) وفقاً لإستراتيجيات التدريس الثلاث القائمة على التعلم النشط، وقد اشتمل كل دليل منها على الآتي:

الإطار النظري: ويتضمن مقدمة عامة عن التعلم النشط وإستراتيجياته من حيث التعريف، الأسس الفلسفية والنفسية التي يقوم عليها، والأهداف، وأهمية إستراتيجيات التعلم النشط، ولمحة بسيطة عن إستراتيجيات (الخرائط الذهنية، والتعلم التعاوني، والتعلم بالنمذجة).

النتائج التعليمية العامة للوحدة.

وصف الإستراتيجية التدريسية المستخدمة.

توجيهات وإرشادات للمعلم لمساعدته في تدريس موضوعات الوحدة وفق إستراتيجيات التعلم النشط.

مخطط للإستراتيجية المستخدمة والقائمة على التعلم النشط (الخرائط الذهنية، والتعلم التعاوني، والتعلم بالنمذجة) ضمن خطوات رئيسة حيث تضمنت الأدلة إستراتيجيات وهي كالتالي:

إستراتيجية الخرائط الذهنية.

إستراتيجية التعلم التعاوني.

إستراتيجية التعلم بالنمذجة.

الإجراءات التدريسية العامة والخاصة للتخطيط المستخدم حسب الإستراتيجية والتي يركز عليها الدليل، والقائمة على التعلم النشط.

خطط تحضير الدرس اليومي للموضوعات المتضمنة في وحدة الضوء حسب الفصل، وتشابهت طريقة التحضير باختلاف نوع الإستراتيجية المستخدمة والقائمة على التعلم النشط، فاشتملت جميعها على اسم موضوع الدرس، الزمن اللازم، النتائج التعليمية، المفاهيم والمصطلحات الرئيسية، الموارد والأدوات المستخدمة، المهارات الأساسية، خطة سير الدرس، والتقويم.

#### ثانياً: دليل المتعلم

تم إعداد دليل المتعلم في وحدة الضوء، حيث احتوت الوحدة على فصلين، تم تقسيم الفصل الأول (انعكاس الضوء) إلى أربعة موضوعات والفصل الثاني (انكسار الضوء) إلى ثلاثة موضوعات، ثم تقديمها للطلاب على مدار (١٣) حصة صفية مدة الحصة لكل منها (٤٥) دقيقة، بتصميم دروس الفصلين وفقاً لإستراتيجيات التعلم النشط (الخرائط الذهنية، والتعلم التعاوني، والتعلم بالنمذجة)، حيث تم إعدادها في ضوء محتوى المادة التعليمية المصاغة، والتي تضمنت ما يلي:

يضم دليل المتعلم نفس الموضوعات الواردة في دليل المعلم.

أنشطة تعليمية علمية متنوعة، بهدف تطوير المعرفة وتقديم أفكار جديدة.

تجارب علمية عملية صممت بطرق مختلفة وقائمة على التعلم والبحث والتقني.

أسئلة مثيرة للنشاط الذهني ولممارسة حل المشكلات في بعض القضايا العلمية الحياتية.

توجيهات ولقاءات واجتماعات مع الطلبة لإنجاز المهمات المطلوبة وتوضيح الأفكار وتسهيل إنجاز المهمات.

أساليب التقويم المتنوعة حيث أرفق بكل إستراتيجية دليل المتعلم الخاص بها.

تم عرض كل من أدلة المعلم والمتعلم على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين بقسم مناهج العلوم وأساليب تدريسها، ومجموعة من المشرفين التربويين ومعلمين من ذوي الخبرة والكفاءة، وقد أبدى المحكمين الملاحظات التي أخذت في الاعتبار بحيث أصبحت الأدلة صالحة للاستخدام.

#### إجراءات تنفيذ الدراسة

تم تنفيذ الدراسة وفق الخطوات المنهجية الآتية:

١. تحديد مشكلة الدراسة، وإعداد المادة التعليمية.
٢. مراجعة الأدب التربوي العلمي والدراسات السابقة ذات العلاقة بمهارات التفكير الناقد، وإستراتيجيات التعلم النشط في تعلم العلوم، من خلال الرجوع والاستعانة بالمجلات المحلية و العالمية والدويات ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
٣. تحديد مجتمع الدراسة وعيناتها؛ بُغية تطبيق أدوات الدراسة، والحصول على البيانات الكمية التي تعبر عن متغيرات الدراسة وتحقق غايتها.
٤. بناء أداة الدراسة وتعديلها بالصورة النهائية بالاستفادة من المراجع التربوية ذات العلاقة والدراسات السابقة، والتحقق من خصائصها السيكو مترية.

٥. الحصول على الموافقات الرسمية من الهيئات المعنية لإجراء الدراسة، والمتمثلة في خطاب تسهيل المهمة من عمادة كلية التربية في جامعة اليرموك إلى مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، ومن ثم الحصول على خطاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق إلى مدرسة منشية بني حسن الثانوية للبنين
٦. اختيار الشعب بطريقة عشوائية في مدرسة منشية بني حسن الثانوية، حيث درست الشعبة الأولى باستخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية، ودرست الشعبة الثانية باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني، ودرست الشعبة الثالثة باستخدام إستراتيجية النمذجة، ودرست الشعبة الرابعة باستخدام الطريقة الاعتيادية، علماً بأنه تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة للتأكد من ثباتها.
٧. إعداد دليل المعلم والطالب حيث يقوم الباحث بإعداد المادة التعليمية لمجموعات الدراسة في الوحدة الثانية: الضوء من كتاب الفيزياء المقرر لطلبة الصف العاشر الأساسي الأساسي في الأردن بناء على ثلاثة استراتيجيات قائمة على التعلم النشط كدليل للمعلم والطالب، الأول قائم على استراتيجيات الخرائط الذهنية، والثاني قائم على استراتيجيات التعلم بالنمذجة، والثالث قائم على إستراتيجية التعلم التعاوني ليتم تطبيقها في الفصل الدراسي الأول ٢٠١٩-٢٠٢٠، وتتضمن الوحدة الدراسية الموضوعات التالية: (خصائص الضوء، انعكاس الضوء، المرايا المستوية، المرايا الكروية، انكسار الضوء، العدسات الرقيقة، العين البشرية والإبصار) وذلك بهدف دراسة تأثير هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات التفكير الناقد. عرض المادة التعليمية على مجموعة من المحكمين الخبراء لأبداء آرائهم حول الدليل من حيث الصياغة اللفظية لأهداف الدروس، والأنشطة والتقويم، وإجراء التعديلات المقترحة على دليل المعلم ودليل الطالب إن وُجدت.
٩. تدريب المعلم الذي سيدرس الشعب الأربعة، بحيث تم شرح آلية التدريس باستخدام إستراتيجيات ( الخرائط الذهنية، التعلم التعاوني، التعلم بالنمذجة)، ومناقشة العوامل المختلفة التي يجب مراعاتها في أثناء التدريس، ومناقشة ( أدلة المعلم وأدلة المتعلم)، وتقبل الاستفسارات حولها والمرونة في التعامل معها، وتقديم التوجيهات والتعليمات وتهيئة المناخ المناسب للتعلم.
١٠. تدريس الوحدة التعليمية للطلبة (عينة الدراسة)، حيث استغرق تدريس الوحدة التعليمية لمدة ثمانية أسابيع تقريباً خلال شهري تشرين ثاني وكانون أول من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠.
١١. تم حضور حصص بشكل دوري عند المجموعات طيلة فترة التطبيق، للتأكد من سير الحصص ضمن الخطة الزمنية، والتأكد من مدى وضوح الأدلة بالنسبة للمعلم والمتعلم، والصعوبات التي يواجهها الطلاب أثناء التطبيق
١٢. تطبيق أدوات الدراسة على الطلبة (عينة الدراسة)، خلال الثلث الأخير من شهر كانون أول من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠.
١٣. بعد تطبيق أدوات الدراسة تم تصحيح هذه الأدوات واستخراج علامات الطلبة على كل منها وجمع البيانات وتفرغها وإدخالها للبرنامج الإحصائي SPSS وتحليلها إحصائياً وتصنيف البيانات الإحصائية لكل طالب ضمن عينة الدراسة في أدوات الدراسة في ضوء متغيراتها، إستراتيجيات التعلم النشط ومهارات التفكير الناقد.
١٤. تحليل النتائج وتفسيرها والوصول إلى الاستنتاجات وصياغة التوصيات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

#### متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة، وهي:

١. استراتيجية التدريس ولها أربعة مستويات:

٢. الخرائط الذهنية، والتعلم بالنمذجة، والتعلم التعاوني، والطريقة الاعتيادية.

ثانياً: المتغير التابع:

١. مهارات التفكير الناقد

#### نتائج الدراسة ومناقشتها:

ما أثر استراتيجيات التعلم النشط (الخرائط الذهنية، التعلم التعاوني، التعلم بالنمذجة) في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة الفيزياء لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟

للإجابة على هذه السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والقبلية والبعدية وكذلك استخدم تحليل التباين المصاحب لمستوى مهارات التفكير الناقد في مادة الفيزياء لدى طلبة الصف العاشر الأساسي باختلاف مجموعات الدراسة، والجدول (٣) يبين ذلك.

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبليّة والبعدية لمستوى مهارات التفكير الناقد في مادة الفيزياء لدى طلبة الصف العاشر الأساسي باختلاف مجموعات الدراسة

التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		المجموعة
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
١٦,١٤	٦١,٣٦	٦,٠٢	٣٩,٣٢	الخرائط الذهنية
١٢,١٨	٦٢,٦٤	٩,٠٦	٣٥,٤٤	التعلم التعاوني
٨,٤٤	٦٣,٤٨	٥,٦٣	٣٨,٠٠	النمذجة
١٠,٧٨	٣٧,٨٨	٨,٠٤	٣٣,٥٤	الطريقة الاعتيادية

يلاحظ من الجدول (٣) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى مهارات التفكير الناقد في مادة الفيزياء لدى طلبة الصف العاشر الأساسي باختلاف مجموعات الدراسة، ويلاحظ ارتفاع المتوسطات الحسابية البعدية لجميع مجموعات الدراسة باستثناء المجموعة التي درست بالطريقة الاعتيادية، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخراج تحليل التباين المصاحب، وقد تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) تحديداً لضبط أثر التطبيق القبلي وزيادة صدق نتائج الاختبار، كما أن حجم العينة مناسب، لهذا الاختبار والجدول (٤) يبين ذلك.

جدول (٤): نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى مهارات التفكير الناقد في مادة الفيزياء لدى طلبة الصف العاشر الأساسي باختلاف مجموعات الدراسة، والمتغير المضبوط هو التطبيق القبلي للاختبار

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	قيمة مربع إيتا
التطبيق القبلي	١٧٨٢,١٥٢	١	١٧٨٢,١٥٢	١٣,٤٩٢	٠,٠٠٠	٠,١٢٦
المجموعة	٨٧٧٢,٦٨٩	٣	٢٩٢٤,٢٣٠	٢٢,١٣٩	٠,٠٠٠	٠,٤١٤
الخطأ	١٢٤١٦,٢٣٣	٩٤	١٣٢,٠٨٨			
الكل	٣٤١٥٩,٠٠٠	٩٩				
الكل المصحح	٦٨٧٢٥,٢٧٤	٩٨				

يلاحظ من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمجموعة إذ بلغت قيمة "ف" (٢٢,١٣٩) وهي دالة إحصائياً عند مستوى  $(\alpha=0.05)$  كما بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٤١٤) وهي تشير إلى أن (٤١,٤٪) من التباين المفسر تعزى إلى استراتيجيات التدريس المستخدمة، ولمعرفة عائدة هذه الفروق تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية كما تم استخراج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، كما في الجدول (٥):

جدول (٥): المتوسطات الحسابية المعدلة لمهارات التفكير الناقد والأخطاء المعيارية باختلاف استراتيجيات التدريس المستخدمة (الخرائط الذهنية، التعلم التعاوني، والنمذجة والطريقة الاعتيادية)

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الأخطاء المعيارية
الخرائط الذهنية	٥٩,٧٥	٢,٣٤
التعلم التعاوني	٦٣,٣٣	٢,٣١
النمذجة	٦٢,٦٦	٢,٣١
الطريقة الاعتيادية	٣٩,٦٩	٢,٤٠

يلاحظ من الجدول (٥) تقارب المتوسطات الحسابية لمهارات التفكير الناقد باختلاف استراتيجيات التدريس، بينما يلاحظ تفاوتاً ظاهرياً كبيراً بين هذه المتوسطات والطريقة الاعتيادية.

جدول (٦): نتائج اختبار "أقل فارق دال LSD" لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمقارنات البعدية لمهارات التفكير الناقد باختلاف استراتيجيات التدريس المستخدمة (الخرائط الذهنية، التعلم التعاوني، والنمذجة والطريقة الاعتيادية)

المجموعة	متوسط الفروق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
الخرائط الذهنية	التعلم التعاوني	٠,٢٨٣
	النمذجة	٠,٣٧٥
	الطريقة الاعتيادية	٠,٠٠٠
التعلم التعاوني	الخرائط الذهنية	٠,٢٨٣
	النمذجة	٠,٨٣٧
	الطريقة الاعتيادية	٠,٠٠٠
النمذجة	الخرائط الذهنية	٠,٣٧٥
	الخرائط الذهنية	٠,٣٧٥

التعلم التعاوني	٠,٦٧٥٠	٠,٨٣٧
الطريقة الاعتيادية	*٢٢,٩٦٧	٠,٠٠٠

يلاحظ من نتائج الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طرق التدريس المستخدمة (الخرائط الذهنية، التعلم التعاوني، والنمذجة) عند إجراء مقارنات ثنائية بينها، ولكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مقارنة كل طريقة مع المجموعة الاعتيادية.

#### مناقشة النتائج:

للإجابة عن سؤال الدراسة ومن خلال الرجوع إلى الجداول الإحصائية الواردة في الدراسة، تم مقارنة المتوسطات الحسابية القبلة والبعدي لمهارات التفكير الناقد بين طلبة المجموعات التجريبية والضابطة، حيث لوحظ بأن هنالك فرقاً ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعات التجريبية، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه كل دراسة (الخوالدة والعليمات، ٢٠٠٦؛ مختار، ٢٠١٦؛ Kim, 2009).

ويلاحظ بأن هذه النتيجة منطقية ومتناغمة مع الفلسفة البنائية التي تهدف إلى تغير دور المعلم والمتعلم، حيث أصبح دور المعلم مرشداً وميسراً وموجهاً، يعمل على توفير بيئة تعليمية مناسبة فقط، وجعل الطالب محور عملية التعلم، والسعي إلى تطوير وأثناء العملية التعليمية بما ينعكس إيجابياً على الطلبة، وعلى تحصيلهم الدراسي، وذلك بربط المعارف مع بعضها البعض، بحيث يكون الدور الأكبر للطلاب في الاعتماد على نفسه، في الفهم والتفكير، وتطبيق المعرفة العلمية، والاستنباط، واستخلاص المعلومات، والتنبؤ والوصول إلى المعلومة الصحيحة.

وأن النتيجة التي تم التوصل إليها بالرجوع للجدول (٤) نتائج اختبار التباين المصاحب لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمهارات التفكير الناقد باختلاف استراتيجيات التدريس جاءت متفقة مع الغالبية العظمى من الدراسات الواردة (دراسة كوك وزملائه، ٢٠١٠؛ والخوالدة والعليمات، ٢٠٠٦؛ مختار، ٢٠١٦)، والتي أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزي لاستراتيجيات التعلم النشط، ونادت بضرورة استخدام استراتيجيات التعلم النشط في العملية التعليمية.

حيث لوحظ بأن استراتيجيات الخرائط الذهنية فاعلة ومناسبة لشرح الدروس وتقويمها، من خلال بناء خريطة ذهنية للموضوع المطروح في الحصة، من أجل إثارة دافعية الطلاب، وتعزيز الفهم لديهم، والتي يمكن تطبيقها أثناء الحصة الصفية باستخدام الوسائل المتاحة، كما لوحظ من نتائج الدراسة أنها تساعد على زيادة تحصيل الطلبة، وتحسين مستواهم الدراسي، وتحفزهم للعمل والمشاركة والتفاعل أثناء الحصة.

وكذلك من خلال نتائج الدراسة الحالية لوحظ أن استراتيجيات النمذجة من استراتيجيات التعلم النشط الفاعلة التي تعمل على اكتساب الطلبة فهماً جيداً للمفاهيم العلمية، وخاصة مفاهيم العلوم المجردة، لأن التدريس باستخدام النمذجة يتيح للطلبة فرص توليد الأفكار التي تعينهم على فهم الظواهر وحل المشكلات، كما تتيح لهم ممارسة مهارات الاستقصاء العلمي بما في ذلك مهارات الإبداع العلمي.

كما أنها مهمة في التواصل بين المعلم والمتعلم وتساهم بشكل واضح في تطوير الفهم العلمي لدى الطلبة، وللنماذج التعليمية دور كبير في مساعدة الطلبة على اكتشاف المعرفة العلمية، والوصول للمعلومة العلمية بشكل سهل وميسر، وتساهم النماذج العلمية في مساعدة الطلبة على الحوار والمناقشة والتفاعل وعرض أفكارهم، وبناء المعرفة بأنفسهم، وتنمية قدراتهم ومهاراتهم.

وكذلك يلاحظ من نتائج الدراسة الواردة في الجدول (٣) بأن هنالك أثر ذو دلالة إحصائية لاستراتيجيات التعلم التعاوني مقارنة مع الطريقة الاعتيادية، حيث لوحظ تحسن في أداء الطلبة البعدي مقارنة مع الأداء القبلي، حيث أصبح الطالب محور العملية التعليمية، والسعي لاعتماد الطلبة على أنفسهم في البحث والاستكشاف للوصول للمعرفة العلمية، وذلك بالتعاون بين أفراد المجموعة الواحدة مع بعضهم البعض، أو مع أفراد المجموعات الأخرى، مما ينعكس إيجاباً على تحصيل الطلبة.

ويعد التعلم التعاوني شكلاً من أشكال التعلم الفعال، ويقوم على أساس التفاعل الإيجابي بين أفراد المجموعات المختلفة، ويساعد الطلبة على بناء علاقات ودية، ويكسر الحواجز بينهم، وينمي روح التعاون لديهم، ويعزز حب العمل في المجموعة لإنجاز عمل يكون مردود النجاح فيه منسوب للمجموعة كلها.

وبالرجوع إلى الجدول (٦) نتائج اختبار "أقل فارق دال" LSD لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمقارنات البعدية لمهارات التفكير الناقد باختلاف استراتيجيات التدريس المستخدمة لاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طرق التدريس المستخدمة (الخرائط الذهنية، التعلم التعاوني، والنمذجة) عند إجراء مقارنات ثنائية بينها، ولكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مقارنة كل طريقة مع المجموعة الاعتيادية.

وقد لوحظ من نتائج الدراسة بأن استراتيجيات التعلم النشط تنمي مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، وساعدت في تحسين مخرجات التعليم، وزيادة قدرة الطلبة على حل المشكلات التي تواجههم، وعملت على زيادة المشاركة والتفاعل بين الطلبة، كما تتطلب استراتيجيات التعلم النشط معلمون يتسمون بالفاعلية، والكفاءة، ولديهم الرغبة بالعمل، وتتوفر لديهم خصائص المعلم الفعال.

أما بالنسبة؛ لأهمية مهارات التفكير الناقد في العملية التعليمية، فقد لوحظ من النتائج أن تكامل هذه المهارات في المناهج بشكل مقصود ومنهجي، سيمنح التربويين من إنجاز العديد من الأهداف التي لم يتمكنوا من تحقيقها لسنوات طويلة مضت، كما أنها توفر إطاراً للتنمية المهنية للمعلمين، وأن هذه المهارات تعد الطلاب للابتكار والإبداع، والقيادة في القرن الحادي والعشرين.

## التوصيات والمقترحات:

بناء على نتائج الدراسة تم وضع التوصيات الآتية

- توظيف استراتيجيات التعلم النشط بشكل أوسع في كتب الفيزياء، لما لها من أهمية كبيرة في بناء شخصية المتعلم وتطوير معرفته.
- الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة لزيادة تمثّل الطلبة للبنية المعرفية، ولإتاحة الفرصة لهم للقيام بعمليات البحث والاستقصاء العلمي.
- الاهتمام بتطوير محتوى المناهج الدراسية بشكل مستمر لمواكبة التطورات التي تحدث في العملية التعليمية التعلمية، ومن أجل إيجاد كل ما هو جديد فيما يتعلق بالاستراتيجيات التدريسية الحديثة، والتعرف على مدى ملامتها لمطلوبات وحاجات العصر الحالي، ومسايرتها للتقدم العلمي، والتطور التكنولوجي، والتغيرات الاجتماعية، والتحقق من فاعلية الاستراتيجيات التدريسية الحديثة ومدى مساهمتها في الأهداف التربوية المنشودة.
- ضرورة اطلاع القائمين على تأليف الكتب المدرسية على مهارات التفكير الناقد الواجب تضمينها بالكتب المدرسية وكيفية دمجها بالأنشطة الموجودة في الكتاب.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين قبل وفي أثناء الخدمة لتدريبهم على توظيف استراتيجيات التعلم النشط في التدريس بوجه عام، وتدريس العلوم بوجه خاص.
- إجراء المزيد من الدراسات للكشف عن أثر استخدام استراتيجيات أخرى من استراتيجيات التعلم النشط تشمل جميع المراحل الدراسية من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر ومدى تأثيرها بمهارات أخرى من مهارات القرن الحادي والعشرين.

## المراجع:

## أولاً: المراجع العربية:

1. اشتيوه، فوزي وعليان، ربيعي. (٢٠١٠). تكنولوجيا التعليم (النظرية والممارسة). دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان.
2. بشارة، موفق. (٢٠٠٣). "اثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير عالي الرتبة في تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة". جامعة اليرموك. اربد- الأردن.
3. البغدادى، محمد، وأبو الهدى، حسام الدين، وكامل، أمال. (٢٠٠٥). التعلم التعاوني: دار الفكر العربي. القاهرة. مصر.
4. بوزان، توني وبوزان، باري. (٢٠٠٦). خرائط العقل. ط(١). ترجمة مكتبة جرير. الرياض.
5. ترينلج، بيرني، وفادل، تشارلز. (٢٠١٣). "مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم في زمننا". (ترجمة: بدر عبدالله الصالح). الرياض: جامعة الملك سعود. النشر العلمي والمطابع. (٢٠٠٩).
6. توني، بوزان. (٢٠٠٧). الكتاب الامثل لخرائط العقل. (ترجمة: مكتبة جرير). مكتبة جرير للطباعة والنشر. الرياض. السعودية.
7. الجابر، رزق. (٢٠٠٩). "أثر استراتيجية تدريسية قائمة على النمذجة في القدرة على حل المسائل الفيزيائية وفهم مفاهيم الميكانيكا لدى الطلبة الجامعيين". رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية. عمان. الأردن.
8. جواد، مهدي. (٢٠١٥). "فاعلية استراتيجية الأحداث المتناقضة في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء". مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية: (٢٢).
9. جونسون، ديفد وهوليك. (٢٠٠٤). التعلم التعاوني. (ترجمة: مدرسة الظهران الأهلية). مؤسسة التركي للنشر والتوزيع.
10. الحريري، هاشم (٢٠٠٣). إدارة الفصل بأسلوب التعلم التعاوني وأثره في تحصيل الطلاب الدراسي. دار النهضة. بيروت.
11. خطيبه، عبد الله. (٢٠١١). تعليم العلوم لجميع. ط٣. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان.
12. الخالدة، سالم والعليمات، علي. (٢٠٠٦). "أثر برنامج تعليمي لمهارات التفكير الأساسية على تنمية هذه المهارات وعلى التحصيل في الأحياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي العلمي". مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين، ٧(٢): ٨٨-١١٠.
13. أبو دياك، عبير. (٢٠١٦). "أثر استخدام الخرائط الذهنية والمفاهيمية في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف السادس الأساسي في العلوم في فلسطين". رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين.
14. ذوقان، عبيدات وأبو السميد، سهيلة. (٢٠٠٥). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دليل المعلم والمشرف التربوي. دبيونو للنشر والتوزيع. عمان.
15. الزايدي، فاطمة. (٢٠١٠). "أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
16. زيتون، حسن. (٢٠٠١). تصميم التدريس رؤية منظومية. ط١. عالم الكتب للنشر. القاهرة.
17. زيتون، عايش. (٢٠٠٥). أساليب تدريس العلوم. الإصدار الخامس. ط٥. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان.

١٨. سعادة، جودت. (٢٠٠٦). "أثر تدريب المعلمات الفلسطينيات على أسلوب التعلم النشط في التحصيل الآتي والمؤجل لديهن في ضوء بعض المتغيرات". مجلة العلوم التربوية والنفسية: ٢٤(٢).
١٩. عبید، ولیم. (٢٠٠٩). *استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة*. ط ١. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.
٢٠. العتوم، عدنان. (٢٠٠٤). *تعلم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
٢١. العتوم، عدنان. (٢٠٠٩). *تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية*. ط ٢. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
٢٢. العصافرة، معن. (٢٠١٥). "أثر استخدام استراتيجيات النمذجة في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة الصف السابع الأساسي وتنمية اتجاهاتهم العلمية". رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة القدس. فلسطين.
٢٣. عودة الله، ازدهار. (٢٠١١). "بناء برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات النمذجة وأختبار أثره في اكتساب المفاهيم الحياتية والتفكير التأملي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن". أطروحة دكتوراه (غير منشورة). جامعة عمان العربية. الأردن.
٢٤. القحطاني، حمود. (٢٠١٧). "أثر استراتيجيات التعلم التعاوني في اكتساب مهارات التواصل و اتخاذ القرار في مادة العلوم لدى طلبة الصف الثامن في مديرية تربية قصبه إربد". رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة اليرموك. الأردن.
٢٥. قطامي، يوسف. (٢٠٠٥). *علم النفس التربوي و التفكير*. دار حنين للنشر والتوزيع. عمان.
٢٦. قلادة، فؤاد. (١٩٩٨). *استراتيجيات طرائق التدريس والنماذج التدريسية*. ط ١. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية.
٢٧. مختار، هبة الله. (٢٠١٦). "فاعلية استراتيجيات خرائط المفاهيم الذهنية في تدريس العلوم على تصويب التصورات الخاطئة للمفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية". دراسات عربية في التربية وعلم النفس. العدد (٧٤).
٢٨. النجدي، عادلة. (٢٠٠٨). "أثر تدريس الكيمياء القائم على النمذجة في فهم المفاهيم الكيميائية وطبيعة المعرفة العلمية وفي مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت". أطروحة دكتوراه (غير منشورة). الجامعة الأردنية. الأردن.
٢٩. الهويدي، زيد. (٢٠٠٥). *الأساليب الحديثة في تدريس العلوم*. ط ١. دار الكتاب الجامعي. الإمارات العربية المتحدة.
٣٠. وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٠). "مستقبل التعليم العام في الأردن". مجلة رسالة المعلم. عمان. الأردن.

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] AAAS (American Association for the Advancement of science) (1993). "Benchmarks for science Literacy". New York: Oxford University Press.
- [2] Buzan, T., Buzan, B. (2006). "The Mind Map Book ". BBC Books. London. Retrieved July 2, 2019 from <https://www.sfsite.com/07b/oh276>.
- [3] Justi, R. & Gilbert, J. (2002). "Modeling Views on The Nature of Modeling and Implication for The Education of Modelers". International Journal of Science Education. 22(4): 369-387.
- [4] Ken, K (2010). "21st Century Skills: Why They Matter, What They Are, and How we Get Ther?" Retrieved July 2, 2019 from [https://innovationlabs.com/p1sd/resources/ken\\_kay](https://innovationlabs.com/p1sd/resources/ken_kay).
- [5] Kim, K. (2009). "Exploring Undergraduate student Active Learning for Enhancing their Critical Thinking and Learning in A Large Class". Unpublished stste University. Pennsylvania. USA.
- [6] Kok, Y. , Doymui, K. , Karacop, A. & Simsek, U. (2010). "The Effects of Two Cooperative Learning Strategies on The Teaching and Learning of The Topics of chemical Kinetics". Turkish science Education. 7(2): 52-66. Available at: <http://www.tused.org>.
- [7] Mishra, P., Koehler, M. & Henriksen, D. (2010). "The 7 transdisciplinary habits of mind: extending the TPACK framework towards 21st century learning". Educational technology. 51(2): 22-28.
- [8] National Science Teachers Association – NSTA. (2011). "Quality Science Education and 21<sup>st</sup> Century Skills". Retrieved July 2, 2019 from [https://www.nsta.org/nstapress/position\\_statement\\_draft\\_21st\\_Century\\_Skills](https://www.nsta.org/nstapress/position_statement_draft_21st_Century_Skills).
- [9] Paetnership for 21St Century Skills (2008). 21<sup>st</sup> Century Skills Assessment. Retrieved July 2, 2019 from <https://p21.org/storage/document/21st-Century-Skills-Assessment-paper.pdf>
- [10] Plourde, A. & Palawiye, O. (2003). "Constructivism and Elementary preservice Science Teacher Preparation": Knowledge to application College Student Journal. 37(3).
- [11] Rockoff, J. & Speroni, C. (2010). "Subjective and objective evaluations of teacher effectiveness". The American Economic Review. 100(2): 261-266, <https://doi.org/10.1257/aer.100.2.261>.
- [12] Watson, G. & Glaser, E (1980). "Watson- Glaser Critical thinking appraisal: A manual". New York: Harcourt, Brace and Jovanovich.



## The effect of using active learning strategies on improving critical thinking skills in physics among upper basic students' in Jordan

<sup>1</sup> Majed Ali AL-Zboun, <sup>2</sup> Abdallah Khataibeh, <sup>3</sup> Imad Tawfiq Sa'di

<sup>1</sup> PhD student in the College of Education, Yarmouk University, Jordan

<sup>2</sup> Professor of Curricula and Methods of Teaching Science, Yarmouk University - Jordan

<sup>3</sup> Assistant Professor in Curricula and Methods of Teaching Science, Yarmouk University, Jordan

<sup>1</sup> Saadbanihani@hotmail.com, <sup>2</sup> khataibeh@yu.edu.jo, <sup>3</sup> imad.sadi@yu.edu.jo

Received Date : 12/3/2020

Accepted Date : 1/4/2020

DOI : <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.18>

**Abstract:** This study aimed at exploring the effect of Employ three active learning strategies on improving critical thinking skills among Upper Primary Students in Jordan. The sample consisted of (99) students. who were chosen from the 10<sup>th</sup> graders at Mansheyat Bani Hasan Secondary School for Boys. Four groups were selected randomly. each of (25) students. One of them was assignaed as a control group. The first experimental group. studied using the mind mapping strategy. the second group. studied using the collaborative learning strategy. the third group. studied using the modeling learning strategy. Where as the control group. studied by the conventional method of teaching. A critical thinking skills test was used. after checking for validity and reliability. The results showed a positive effect of the experimental groups on the development of critical thinking skills. In addition. the results didn't show any effect for the control group on the development of critical thinking skills. The study recommended conducting more studies to identify the effect of using active learning strategies on the development of other skills of critical thinking skills in Physics for upper-primary students in Jordan.

**Keywords:** Active Learning; Mind Maps; Modeling learning; Collaporative learning; 21<sup>st</sup> Century Skills; Critical thinking.

### References:

- [1] 'byd, Wlym. (2009). Astratyjyat Alt'lym Walt'lm Fy Syaqq Thqafh Aljwdh. T1. Dar Almsyrh Llnshr Waltwzy'. 'man.
- [2] Al'safrh, M'n. (2015). "Athr Astkhdam Astratyjyh Alnmdjh Fy Aktsab Almfahym Al'lmyh Lda Tlbt Als' Alsab' Alasasy Wtnmyh Atjahathm Al'lmyh". Rsalt Majstr (Ghyr Mnshwrh). Jam't Alqds. Flstyn.
- [3] Al'twm, 'dnan. (2004). T'lm Alt'fkyr Mfahym Wttbyqat. Dar Alfkr Ltba'h Wlnshr Waltwzy'. 'man. Alardn.
- [4] Al'twm, 'Ednan. (2009). Tnmyt Mharat Alt'fkyr: Nmadj Nzryt Wttbyqat 'mlyh. T2. Dar Almsyrh Llnshr Waltwzy'. 'man. Alardn.
- [5] 'wdh Allh, Azdhar. (2011). "Bna' Brnamj T'lymy Qa'm 'la Astratyjyh Alnmdjh Wakhtbar Athrh Fy Aktsab Almfahym Alhyatyh Walt'fkyr Altamly Lda Talbat Almrhlh Alasasyh Al'lya Fy Alardn". Atrwht Dktwrah (Ghyr Mnshwrh). Jam't 'man Al'rbyh. Alardn.
- [6] Ashtywh, Fwzy W'lyan, Rbhy. (2010). Tknwlyjya Alt'lym (Alnzryh Walmmarsh). Dar Sfa' Llnshr Waltwzy'. 'man.
- [7] Albghdady, Mhmd, Wabw Alhda, Hsam Aldyn, Wkaml, Amal. (2005). Alt'lm Alt'awny: Dar Alfkr Al'rby. Alqahrh. Msr.
- [8] Bsharh, Mwfq. (2003). "Athr Brnamj Tdryby Lmharat Alt'fkyr'aly Alrtbh Fy Tnmyh Alt'fkyr Alnaqd Walebda'y Lda Tlab Als' Al'ashr Alasasy. Rsalt Dktwrah Ghyr Mnshwrh". Jam't Alrymwk. Arbd- Alardn.
- [9] Bwzan, Twny Wbwzan, Bary. (2006). Khra't Al'ql. T (1). Trjmt Mktbt Jryr. Alryad.
- [10] Dwqan, 'bydat Wabwalsmyd, Shylh. (2005). Astratyjyat Altdrys Fy Alqrn Alhady Wal'shryn, Dlyl Alm'lm Walmshrf Altrbwy. Dybwnw Llnshr Waltwzy'. 'man.
- [11] Abw Dyak, 'byr. (2016). "Athr Astkhdam Alkhra't Aldhnyh Walmfahymy Fy Althsy' Wtnmyh Alt'fkyr Alebda'y Lda Talbat Als' Alsads Alasasy Fy Al'lwm Fy Flstyn". Rsalt Majstyr (Ghyr Mnshwrh). Jam't Alnjah Alwtnyh. Nabl. Flstyn.
- [12] Alhwydy, Zyd. (2005). Alasalyb Alhdythh Fy Tdrys Al'lwm. T1. Dar Alktab Aljam'y. Alemarat Al'rbyh Almhthd.

- [13] Alhryry, Hashm (2003). Edart Alfsl Baslwb Alt'lm Alt'awny Wathrh Fy Thsyl Altlab Aldrasy. Dar Alnhdh. Byrwt.
- [14] Aljabr, Rzq. (2009). "Athr Astratyjyh Tdrysyh Qa'mh 'la Alnmdjh Fy Alqdrh 'la Hl Almsalh Alfzya'yh Wfhm Mfahym Almykanyka Lda Altibh Aljam'yyn". Rsalt Dktwrah Ghyr Mnshwrh. Jam't 'man Al'rbyh. 'man. Alardn.
- [15] Jwad, Mhdy. (2015). "Fa'lyt Astratyjyh Alahdath Almtnaqdh Fy Althsyl Wtnmyh Altfkyr Alnaqd Lda Tlab Alsif Alrab' Al'elmy Fy Madh Alfzya'". Mjlt Klyt Altrbyh Alasasyh Ll'lwm Altrbwyh Walensanyh: (22).
- [16] Jwnswan, Dyfd Whwlbk. (2004). Alt'lm Alt'awny. (Trjmt: Mdrsh Alzhran Alahlyh). M'sst Altrky Llnshr Waltwzy'.
- [17] Khtaybh, 'bd Allh. (2011). T'lym Al'lwm Ljmy'. T3. Dar Almsyrh Llnshr Waltwzy' Waltba'h. 'man.
- [18] Alkhwaldh, Sal Wal'lymat, 'ly. (2006). "Athr Brnamj T'lymy Lmharat Altfkyr Alasasyh 'la Tnmyt Hdh Almharat W'la Althsyl Fy Alahya' Lda Tlab Alsif Alawl Althanwy Al'lmy". Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh: Jam't Albhryn, 7(2): 88-110.
- [19] Mkhtar, Hbhallh. (2016). "Fa'lyt Astratyjyh Khra't Almfahym Aldhnyh Fy Tdrys Al'lwm 'la Tswyb Altswrat Alkhta Llmfahym Al'lmyh Wtnmyh Mharat Altfkyr Alnaqd Lda Tlmyd Almrhlh Ale'dadyh". Drasat 'rbyh Fy Altrbyh W'lm Alnfs. Al'dd (74).
- [20] Alnjdy, 'Eadlh. (2008). "Athr Tdrys Alkymya' Alqa'm 'la Alnmdjh Fy Fhm Almfahym Alkymya'yh Wtby'h Alm'rfh Al'lmyh Wfy Mharat Altfkyr Alebda'y Lda Tlbt Almrhlh Althanwyh Fy Dwlt Alkwyt". Atrwht Dktwrah (Ghyr Mnshwrh). Aljam'h Alardnyh. Alardn.
- [21] Alqhtany, Hmwd. (2017). "Athr Astratyjyh Alt'lm Alt'awny Fy Aktsab Mharat Altwasl W Atkhad Alqrar Fy Madh Al'lwm Lda Tlbt Alsif Althamn Fy Mdyryt Trbyt Qsbh Erbd". Rsalt Majstyr (Ghyr Mnshwrh). Jam't Alyrmwk. Alardn.
- [22] Qladh, F'ad. (1998). Astratyjyat Tra'q Altdrys Walnmdaj Altdrysh. T1. Dar Alm'rfh Aljam'yh. Alaskndryh.
- [23] Qtamy, Ywsf. (2005). 'lm Alnfs Altrbwy W Altfkyr. Dar Hnyn Llnshr Waltwzy'. 'man.
- [24] S'adh, Jwdt. (2006). " Athr Tdryb Alm'lmat Alfstynyat 'la Aslwb Alt'lm Alnsht Fy Althsyl Alany Walm'jl Ldyhn Fy Dw' B'd Almtghyrat". Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh: 4(2).
- [25] Trylnj, Byrny, Wfadl, Tsharlz. (2013). "Mharat Alqrn Alhady Wal'shryn: Alt'lm Fy Zmna". (Trjmt: Bdr 'bdalh Alsalh). Alryad: Jam't Almlk S'wd. Alnshr Al'lmy Walmtab'. (2009).
- [26] Twny, Bwzan. (2007). Alktab Alamthl Lkhra't Al'ql. (Trjmt: Mktbt Jryr). Mktbt Jryr Ltba'h Walnshr. Alryad. Als'wdyh.
- [27] Alzaydy, Fatmh. (2010). "Athr Alt'lm Alnsht Fy Tnmyh Altfkyr Alabtkary W Althsyl Aldrasy Bmadh Al'lwm Lda Talbat Alsif Althalth Almtwst Balmdars Alhkwmymh Bmdynt Mkh Almkrmh". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Am Alqra. Mkh Almkrmh.
- [28] Zytwn, 'aysh. (2005). Asalyb Tdrys Al'lwm. Alesdar Alkhams. T5. Dar Alshrwq Llnshr Waltwzy'. 'man.
- [29] Zytwn, Hsn. (2001). Tsmym Altdrys R'yh Mnzwmyh. T1. 'alm Alktb Llnshr. Alqahrh.
- [30] Wzart Altrbyh Walt'lym. (2000). "Mstqbl Alt'lym Al'am Fy Alardn". Mjlt Rsalt Alm'lm. 'man. Alardn.

## دَرَجَةُ تَوَافُرِ مَقُومَاتِ مَدْرَسَةِ الْمُسْتَقْبَلِ فِي مَدَارِسِ مَنطِقَةِ الْبَاحَةِ وَعِلَاقَتُهَا بِالْأَدَاءِ الْمَدْرَسِيِّ

شيماء عبد الله سرحان الغامدي

طالبة دراسات عليا- قسم الإدارة والتخطيط التربوي- جامعة الباحة- المملكة العربية السعودية  
samialarsan@hotmail.com

خديجة مقبول الزهراني

جامعة الباحة- المملكة العربية السعودية

DOI: <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.19>

تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠/٣/٩

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٠/١/٢٩

### المُلخَصُ:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل في مدارس منطقة الباحة وعلاقتها بالأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمات. استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت الدِّراسَةَ على عينة طبقية عشوائية مكونة من (٣٤٨) معلمة، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة اشتملت على (٤٠) فقرة موزعة على محورين، وهما محور درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل بـ (٢٢) فقرة، موزعة على أربعة مجالات (قيادة مدرسة المستقبل، معلمة مدرسة المستقبل، طالبة مدرسة المستقبل، مناهج مدرسة المستقبل)، ومحور مستوى الأداء المدرسي بـ (١٨) فقرة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل في مدارس منطقة الباحة كانت بدرجة متوسطة، وجاءت المجالات مرتبة كالتالي (مناهج مدرسة المستقبل، معلمة مدرسة المستقبل، قيادة مدرسة المستقبل، طالبة مدرسة المستقبل)، وجاء مستوى الأداء في مدارس منطقة الباحة متوسطاً، وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدِّراسَةَ لدرجة توافر مقومات مدرسة المستقبل في مدارس منطقة الباحة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولم تظهر فروق تعزى لمتغير (سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية)، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل في مدارس منطقة الباحة، ومستوى الأداء في مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات.

الكلمات المفتاحية: مدرسة المستقبل؛ الأداء المدرسي؛ قائدات المدارس؛ المعلمات؛ مدارس التعليم العام.

### المُقَدِّمَةُ:

يشهدُ العصرُ الحالي تحدياتٍ متسارعةٍ في جميع المجالات ولا سيما المجال التعليمي؛ مما يتطلب من المؤسسات التعليمية المختلفة أن تقدم تعليماً قادراً على إعداد الطلاب إعداداً يؤهلهم لمواجهة المستقبل وتحدياته. ونظراً لهذه التحديات فقد ظهر في الآونة الأخيرة اتجاه يسعى إلى استشراف المستقبل لعله يساعد في تهيئة الأمم للمتطلبات المختلفة للمستقبل (النصار، ٢٠٠٢، ٤)، "ولأن المدرسة تؤدي دوراً رئيساً في نهضة الأمم ورقمها، فقد ظهر على السطح التربوي ما يسمى "مدرسة المستقبل Future School" (عطي، ٢٠٠٩، ١١٢١). وتسعى مدرسة المستقبل إلى توفير بيئة تعلم نشطة وديناميكية ومثيرة لإعداد الطلاب للمستقبل، كما تساعد على تحقيق الذات، وتنمية المسؤولية تجاه البيئة والمجتمع، وتساعد على الشعور بالثقة والراحة أثناء عملهم بالمدرسة، وتساعد على التعامل الإيجابي مع التحديات والتغيرات العالمية السريعة (محمد، ٢٠٠٧، ٧٦٤). وتطبق المناهج العصرية المتطورة في مدارس المستقبل، والتي تتفاعل مع متطلبات العصر بلغته وأدواته، ولا تغفل هذه المناهج احتياجات مجتمعها وقيمه من خلال استخدام كل الوسائل والأدوات التكنولوجية الحديثة (دياب ومحمد، ٢٠٠٩، ٨٤٨). ولأهمية مدرسة المستقبل فقد اهتمت العديد من الدول المتقدمة بهذا النوع من المدارس مثل الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة، وفرنسا، واليابان، وأستراليا، وألمانيا، وماليزيا، بدأت بتطبيقات مدرسة المستقبل، بهدف استيعاب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومن ثم توظيفها واستخدامها

إيجابياً في العملية التعليمية، وتطوير قدرات المعلمين، ورفع المستوى المعرفي للطلاب، وتمكينهم من الوصول إلى مصادر التعلم، والارتقاء بمخرجات التعليم من أجل صناعة إنسان المستقبل (البوسعيدي، ٢٠١١، ٢).

وتعد المملكة العربية السعودية إحدى الدول المؤمنة بأهمية التعليم باعتباره قاطرة التنمية في المجالات المختلفة، ودوره الرئيسي في رقي وتقدم المجتمع، لذلك فقد حاولت اللحاق بركب الدول المتقدمة في هذا المجال، واهتمت بمدارس المستقبل حيث عقدت ندوة "مدرسة المستقبل" في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض في الفترة من ١٦-١٧ شوال ١٤٢٣هـ، كذلك اهتمام رؤية ٢٠٣٠ في المملكة العربية السعودية بالتعليم من خلال إعادة مفهوم صياغة المدرسة كمؤسسة تعليمية وتربوية تصقل المواهب وتزود المهارات وتنتج جيلاً من الناشئين الطموحين المقبلين على الحياة بروح التحدي والمنافسة وحب العمل والإنتاج، وتحسين وتطوير البيئة الإدارية في الوزارة وإدارات التعليم، واعتماد التوجه الإداري غير المركزي وإعطاء الصلاحيات للإدارات والمدارس بما يخدم المنظومة التعليمية، ورفع كفاءة الأداء Performance، وتفعيل التقنيات الحديثة المساندة في منظومة العمل التعليمي (الهيئة العام للإحصاء ٢٠١٨، التعليم ورؤية ٢٠٣٠ في المملكة العربية السعودية).

ولأهمية أداء القيادات المدرسية فقد أوصت بعض الدراسات كدراسة الثبيتي (٢٠١٢) في المملكة العربية السعودية بضرورة إلقاء مدير المدارس المتوسطة والثانوية بدورات تدريبية لتحسين الأداء وفقاً لمعايير إدارة الجودة الشاملة، ودراسة الرشيد (٢٠١٣، ٨١) في الأردن أوصت بضرورة تأهيل المديرين وتدريبهم للرفع من أدائهم التنظيمي.

ولتعزيز أداء القيادات المدرسية في دفع عمليات التطوير والتغيير في المدارس نحو مقومات مدرسة المستقبل فيلزمها اتباع منهجية علمية وأسلوب تفكير عقلائي من خلال إشراك المجتمع المدرسي في تنفيذ النشاطات التغييرية والتطويرية، وتفعيل الجهود المتعلقة بالتدريب وبرامجه وأساليبه، وتوفير مناخ تنظيمي مريح يشعر الفرد بأنه جزء فاعل في أسرة مهنية متألّفة، بحيث تصبح موجبة لبناء عنصر بشري قادر على التعامل مع تحديات المستقبل، والاستفادة من نتاج التقدم العلمي وتطويرها لصالح المجتمع وقضايا التنمية (العميري، ٢٠٠٢، ٢).

#### الدراسات السابقة:

ولقد تطرقت العديد من الدراسات لموضوع مدرسة المستقبل وارتباطه بمستوى الأداء المدرسي.

- فقد أجرى العجمي (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع أداء مدير المدرسة الثانوية بدولة الكويت في تطبيق التخطيط الاستراتيجي بالتعليم، وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداة جمع المعلومات في استبانة طبقت على عينة مكونة من (٢٠٠) مدير مدرسة ومدير مساعد، ورئيس قسم ومعلم بالمرحلة الثانوية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى أداء مديري المدارس الثانوية جاء منخفضاً ودون المستوى المأمول في تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس الثانوية.
- وأجرى الرشيد (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الأداء التنظيمي لدى مديري المدارس المتوسطة في الكويت وعلاقته بمستوى انضباط الطلاب، وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثلت أداة جمع المعلومات في استبانتين طبقتا على عينة عشوائية بلغت (٨١٦) معلماً ومعلمة، تم اختيارها من مجتمع الدراسة المكون من (١٦٣١٦) معلماً ومعلمة بالمدارس المتوسطة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الأداء التنظيمي لدى مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين كان متوسطاً لجميع المجالات وجاء ترتيبها كالتالي (التعامل مع الطلاب، التعامل مع المجتمع المحلي، التعامل مع المعلمين، المهام الإدارية)، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الأداء التنظيمي لدى مديري المدارس المتوسطة وبين انضباط الطلاب.
- كما قام الثبيتي (٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى أداء مديري المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف وفق معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين، وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداة جمع المعلومات في استبانة طبقت على عينة مكونة من (١٥٤) مشرفاً تربوياً، و(٥٩٨) معلماً من معلمي المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية للبنين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى أداء مديري المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف كان متوسطاً في جميع المجالات وجاء ترتيبها كالتالي (القيادة، تنمية الموارد البشرية، التعليم والتعلم، التقنيات، علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، الرقابة والتقييم)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى أداء مديري المدارس المتوسطة والثانوية وفق معايير إدارة الجودة الشاملة تبعاً لمتغيرات (طبيعة العمل، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية، عدد الساعات التدريبية).
- وقد أجرى أرشيدات (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات القادة التربويين بوزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية لمدرسة المستقبل تبعاً لمتغيرات (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)، وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة طبقت على عينة عشوائية بلغت (٢٦٧) قائداً تربوياً في وزارة التربية والتعليم الأردنية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تصورات القادة التربويين بوزارة التربية والتعليم لمدرسة المستقبل جاءت مرتفعة وجاء ترتيبها كالتالي (الرؤية والرسالة، تكنولوجيا المعلومات، الأهداف، البيئة التعليمية، المناهج الدراسية، المشاركة مع المجتمع المحلي، الإدارة المدرسية، المعلم)، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في

جميع المجالات باستثناء مجال الرؤية والرسالة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة باستثناء مجال تكنولوجيا المعلومات.

- وقام المحلاوي (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى تحديد سمات مدرسة المستقبل في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة اختيرت بالطريقة العشوائية تكونت من (٥٨) مديراً ووكيلاً، و (٣٣٦) مشرفاً تربوياً، ومعلماً بالإدارة العامة للتربية والتعليم في منطقة تبوك، ومكاتب التربية والتعليم التابعة لها، تم اختيارها من مجتمع البحث المكون من (٦٢٣٠) مشرفاً تربوياً، ومعلمي، ومديري ووكيلي المدارس في الإدارة العامة للتربية والتعليم في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن سمات مدرسة المستقبل في منطقة تبوك جاءت بدرجة متوسطة، وجاء ترتيبها كالتالي (قائدة المدرسة بدرجة كبيرة جداً، المعلم بدرجة متوسطة، الطالب بدرجة متوسطة، المبني بدرجة متوسطة).
- كما قام المالكي (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى تحديد سمات مدرسة المستقبل التي يتطلع إليها جمهور التربويين في العصر الحديث، وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ومنهج مستقبلي، وتمثلت أداة جمع المعلومات في استبانة اشتملت على عشرة أبعاد (مبنى مدرسة المستقبل، إدارة مدرسة المستقبل، طالب مدرسة المستقبل، مدرسة المستقبل والمجتمع، مناهج مدرسة المستقبل، أهداف مدرسة المستقبل، التقويم والامتحانات في مدرسة المستقبل، معلم مدرسة المستقبل، طرق التدريس وتقنيات التعليم في مدرسة المستقبل، تمويل مدرسة المستقبل)، وتمثل مجتمع الدراسة في عدد (٦٠٧) عضو هيئة تدريس بكليات التربية، وعدد (١١٥٤) عضو هيئة تدريس بكليات إعداد المعلمين، وعدد (١٨٢١) مديراً ومشرفاً تربوياً بالمدارس الثانوية الحكومية، وتم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية مقدارها (٩١) من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، وعدد (١١٥) عضو هيئة تدريس بكليات إعداد المعلمين، وعينة طبقية عشوائية بلغت (٩٠) مشرفاً تربوياً، و (١٨٢) مدير مدرسة ثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن جاءت درجة أهمية مواصفات مدرسة المستقبل في المملكة العربية السعودية بدرجة عالية جداً وجاء ترتيبها كالتالي (المبنى، الإدارة، الطالب، المدرسة والمجتمع، المناهج، الأهداف، التقويم والامتحانات، المعلم، طرق التدريس وتقنيات التعليم، تمويل المدرسة).

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد القيادة المدرسية أحد أهم المقومات الفعالة في قيام المدارس بدورها بكفاءة وفاعلية من خلال رؤيتها ورسالتها والتي تقود عمليات التطوير والتحديث للمدرسة، وتوفر للعاملين أهدافاً مشتركة تجعلهم يبذلون قصارى جهدهم في تنفيذها، وهي ضمان التنفيذ الحقيقي للانتقال من مدارس اليوم إلى مدارس المستقبل (مرسي، ٢٠١٥، ٤٣٥).

أشار (كعكي، ٢٠٠٢، ١٠) ومحمد (٢٠٠٧) و (الحري، ٢٠٠٧) إلى أن تعاني من انخفاض في مستوى أدائها، مما تسبب في الهدر التربوي وتدني مستوى الخريجين، وأنها تحتاج إلى تدريب لصقل مهارتهم القيادية

كذلك يغلب على القيادة المدرسية في المملكة العربية السعودية الطابع الإداري البيروقراطي، الذي يقتصر في كثير من الأحيان على تنفيذ التعليمات بأقل قدر من الكفاءة، ويندرج وجود المدير الذي يقوم بدور القائد التربوي داخل مدرسته، وقيادة المدرسة عادة لا ترى أنها ملزمة بأي عمل تطويري ما لم يكن صادراً عن الوزارة، ولذلك يغلب على البرامج والمشروعات التربوية طابع العمومية، بحيث لا تكون البرامج ملبية لاحتياجات المدرسة، وليست ذات معنى لكثير من المعلمين والطلاب، مما يجعلها بالتالي تأخذ الطابع الشكلي وتكتفي فيها المدرسة بأداء الحد الأدنى، مما يغيب أي توجه للتطوير والتحسين (محمد، ٢٠١١، ١٧٩).

وعلى ضوء ما سبق تمثل مشكلة الدراسة في الكشف عن درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل وعلاقتها بالأداء المدرسي في مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات.

ويتفرغ من مشكلة الدراسة الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل في مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمات عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) حول درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل في مدارس منطقة الباحة تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي- سنوات الخبرة- المرحلة التعليمية)؟
٣. ما مستوى الأداء في مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمات عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) حول مستوى الأداء في مدارس منطقة الباحة تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي- سنوات الخبرة- المرحلة التعليمية)؟

٥. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل ومستوى الأداء في مدارس منطقة الباحّة من وجهة نظر المعلمات؟

#### أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل في مدارس منطقة الباحّة من وجهة نظر المعلمات، ومستوى الأداء في مدارس منطقة الباحّة، وتحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمات حول درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل ومستوى الأداء في مدارس منطقة الباحّة تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية)، والكشف عما إذا كان هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل ومستوى الأداء في مدارس منطقة الباحّة من وجهة نظر المعلمات.

#### أهمية الدراسة:

ستتمثل أهمية الدراسة في جانبين: الأول الأهمية النظرية حيث تبرز أهمية الموضوع حيث يُعدّ من الموضوعات الحديثة والخاصة بمدرسة المستقبل ومستوى الأداء، حيث يعدّ من أهم الحلول التي يمكن بها مواجهة التحديات والتغيرات التي تواجه العملية التعليمية، والوقوف على واقع أداء القيادة المدرسية بمنطقة الباحّة معرفة نقاط القوة وتعزيزها، ونقاط الضعف ومعالجتها. والثاني الأهمية العملية قد تفيّد القيادات المدرسية في الوقوف على مستوى أدائهم بغرض تطويرها وتحسينها، وكذلك واضعي السياسات ومُتخذي القرار والمسؤولين عن العملية التعليمية في تطوير الخطط والبرامج والأساليب بما تتلاءم مع متطلبات ومقومات مدرسة المستقبل، والجهات المسؤولة عن تدريب القيادات المدرسية من خلال تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية وإعدادهم وتأهيلهم لممارسة أدوارهم القيادية في مدارس المستقبل والتي تتطلب تغيير وتطوير الأداء.

#### مصطلحات الدراسة:

سوف يتم التطرق لتعريفات بعض المصطلحات الواردة في الدراسة كالآتي:

#### مدرسة المستقبل Future School:

تُعرف بأنها: مشروع تربوي يطمح لبناء نموذج مبتكر لمدرسة حديثة تُعدّ المتعلمين فيها لحياتٍ عملية ناجحة، مع تركيزها على المهارات الأساسية والعصرية والعقلية بما يخدم الجانب التربوي والقيمي لدى المتعلمين (الحر، ٢٠٠١، ص٧).  
توافر مقومات مدرسة المستقبل:

تُعرفها الباحثة إجرائياً بأنها الخصائص التي يجب توفرها في المدارس والمتعلقة بعناصر العملية التعليمية والتي تشمل قيادة مدرسة المستقبل، ومعلمة مدرسة المستقبل، وطالبة مدرسة المستقبل، ومناهج مدرسة المستقبل، وتُقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها المعلمات عند الاستجابة على فقرات أداة الدراسة المعدة لذلك من إعداد الباحثة.

#### الأداء The performance:

يُعرف بأنه: درجة إتمام وتحقيق الواجبات المكونة لعمل الفرد، وهو يبين الكيفية التي يشبع أو يحقق بها الفرد متطلبات عمله (حسن، ٢٠٠٠، ص٢١٥).

#### الأداء المدرسي School Performance:

يُعرف بأنه: "مجموعة المهمات والمسؤوليات التي يقوم بها مدير المدرسة وفق الأنظمة واللوائح المحددة لذلك" (الرشيد، ٢٠١٣، ص١٠).  
وتُعرف الباحثة الأداء المدرسي إجرائياً بأنه: إنجاز الأعمال والمهام الموكلة إلى قائدة المدرسة بكفاءة وفاعلية، وتُقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها المعلمات عند الاستجابة على فقرات أداة الدراسة المعدة لذلك من إعداد الباحثة.

#### حدود الدراسة:

ستتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

- الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة على درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل في مدارس منطقة الباحّة وعلاقتها بالأداء المدرسي لدى قائدات المدارس.
- الحدود المكانية: تم التطبيق على المدارس الحكومية للبنات (ابتدائي، متوسط، ثانوي) في منطقة الباحّة.
- الحدود البشرية: تم التطبيق على بعض معلمات المراحل التعليمية الثلاث بمنطقة الباحّة.

- الحدود الزمانية: تم التطبيق في الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠١٨/١٤٤٠ م.

### منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لأنه هو الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، ويعد أحد أنواع المنهج الوصفي، ويعرف بأنه ذلك النوع من أساليب البحث الذي يمكن بواسطته معرفة إذا كانت هناك ثمة علاقة بين متغيرين أو أكثر، ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة (العساف، ٢٠٠٠، ١٧١).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة في منطقة الباحة من عدد (٣٩٥٤) معلمة على رأس العمل بمدارس التعليم العام بناءً على إحصاءات إدارة تعليم الباحة (١٤٣٩/١٤٤٠هـ)، والجدول (١) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المرحلة التعليمية.

جدول (١): توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً للمرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية	العدد	النسبة
الابتدائية	٢٠٢٣	٥١,٢%
المتوسطة	٩٩٤	٢٥,١%
الثانوية	٩٣٧	٢٣,٧%
المجموع	٣٩٥٤	١٠٠%

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقيّة العشوائية من المعلمات وتكونت من (٣٤٨) معلمة، حيث قامت الباحثة بتوزيع (٥٤٠) استبانة وكان الصالح منها للتحليل (٣٤٨) بنسبة ٨,٨٪ من أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لجدول تحديد حجم العينة لـ (Krejcie, R & Morgan, 1970)، وبين الجدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات:

جدول (٢): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها

المتغير	الفئات	العدد	النسبة %
المؤهل العلمي	أقل من بكالوريوس	١٢٧	٣٦,٥%
	بكالوريوس فأعلى	٢٢١	٦٣,٥%
	المجموع	٣٤٨	١٠٠%
سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	٢٣٠	٦٦,٠%
	١٠ سنوات فأكثر	١١٨	٣٤,٠%
	المجموع	٣٤٨	١٠٠%
المرحلة التعليمية	المرحلة الابتدائية	١٥٨	٤٥,٤%
	المرحلة المتوسطة	١٠٩	٣١,٣%
	المرحلة الثانوية	٨١	٢٣,٣%
	المجموع	٣٤٨	١٠٠%

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات؛ والتي مر إعدادها بمجموعة من الخطوات كالآتي:

١. تحديد هدف الاستبانة؛ والذي تمثل في قياس درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل في مدارس منطقة الباحة وعلاقتها بمستوى الأداء المدرسي.
  ٢. بناء الاستبانة؛ والذي تمثل في مراجعة الأدبيات التي تناولت مقومات مدرسة المستقبل، ومستوى الأداء المدرسي، وتمثل في دراسة أبو السعود (٢٠١٢)، ودراسة أبو شمالة والزهار (٢٠١٥)، ودراسة الزبون (٢٠١١)، ودراسة الرشيد (٢٠١٣)، ودراسة الشريف (٢٠١٤)، ودراسة الفار (٢٠١٣)، ثم تحديد المجالات المتعلقة بمحاور الاستبانة، ثم وضع الصورة الأولية للاستبانة، تلى ذلك عرض الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين ليتم الاستفادة من ملاحظاتهم في إعادة الصياغة أو الحذف كما سيتضح لاحقاً.
- وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٥٣) فقرة موزعة على محورين كالتالي:
- أولاً: محور درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل في مدارس منطقة الباحة؛ واشتمل هذا المحور على أربعة مجالات على النحو التالي:
- المجال الأول: قيادة مدرسة المستقبل، وعدد فقراته (٨) فقرات.
  - المجال الثاني: معلمة مدرسة المستقبل وعدد فقراته (٨) فقرات.

- المجال الثالث: طالبة مدرسة المستقبل، وعدد فقراته (٨) فقرات.
- المجال الرابع: مناهج مدرسة المستقبل، وعدد فقراته (٨) فقرات.

ثانياً: محور مستوى الأداء في مدارس منطقة الباحة: واشتمل على (٢١) فقرة.

حيث تكون الاستجابة عن طريق اختيار بديل من خمسة وفقاً لمقياس لايكرت الخماسي: (٥) مرتفعة جداً، (٤) مرتفعة، (٣) متوسطة، (٢) منخفضة، (١) منخفضة جداً.

صدق وثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق وثبات الأداة عن طريق الآتي:

أولاً: صدق أداة الدراسة: تم التحقق من صدق أداة الدراسة بطريقتين:

١. الصدق الظاهري:

قامت الباحثة بعرض الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والعربية والبالغ عددهم (١٠) محكمين (ملحق-٢) للتأكد من صدق الأداة ومعرفة آرائهم حول ملاءمة فقرات الاستبانة وشموليتها ومناسبتها للمجال الذي وضعت فيه إما بالموافقة أو التعديل أو الحذف، وسلامة الصياغة اللغوية ومدى مناسبتها لأغراض الدراسة، وتم الأخذ بآرائهم ومقترحاتهم التي تم الاتفاق عليها من قبلهم، كما أبدى المحكمون ملاحظات على الفقرات داخل المحاور ففي محور درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل في مدارس منطقة الباحة، فقد تم تعديل وحذف بعض الفقرات، وأصبح عدد الفقرات (٢٢) بدلاً من (٣٢) فقرة، وفي محور مستوى الأداء في مدارس منطقة الباحة، فقد تم تعديل وحذف بعض الفقرات، وأصبح عدد الفقرات (١٨) بدلاً من (٢١) فقرة، وأصبح عدد فقرات الاستبانة النهائي (٤٠) فقرة بدلاً من (٥٣) فقرة.

٢. صدق البناء الداخلي:

تم التأكد من صدق البناء الداخلي لفقرات الاستبانة بعد التحكيم، وذلك من خلال التطبيق على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) معلمة من خارج عينة الدراسة الأساسية، وتم حساب معامل الارتباط بين استجابات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر مقومات مدرسة المستقبل في مدارس منطقة الباحة، لكل فقرة على حده مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتهي إليه الفقرة، كما تم حساب معامل الارتباط بين استجابات تقدير أفراد عينة الدراسة لمستوى الأداء في مدارس منطقة الباحة الكل فقرة على حدة مع الدرجة الكلية للمحور، وقد بلغت قيم معامل ألفا كرونباخ للفقرات داخل مجالات محور درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل أصغر من قيمة ألفا كرونباخ للمجال ككل، وهذا يعني أن جميع الفقرات داخل المجالات متسقة مع بعضها البعض. كما أن معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمجال دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمجال الأول قيادة مدرسة المستقبل بين (٠,٦١٢-٠,٧١٩)، وتراوحت للمجال الثاني معلمة مدرسة المستقبل ما بين (٠,٦١٣-٠,٦٥٧)، وللمجال الثالث طالبة مدرسة المستقبل ما بين (٠,٦٢١-٠,٦٨٠)، وللمجال الرابع مناهج مدرسة المستقبل ما بين (٠,٦٤٠-٠,٦٨٢)، وذلك يدل على صدق الفقرات.

صدق البناء الداخلي لمجالات الدراسة:

تم التحقق من صدق البناء الداخلي لكل مجال من مجالات أداة الدراسة مع المجالات الكلية، بعد تطبيقها على عينة استطلاعية شملت (٣٠) معلمة من خارج عينة الدراسة الأساسية، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون لكل مجال مع الدرجة الكلية لمحور درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل، ويبين ذلك الجدول (٤) الآتي:

جدول (٤): مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمجال والدرجة الكلية لمحور درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل

المجال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
قيادة مدرسة المستقبل	**٠,٦٨٧
معلمة مدرسة المستقبل	**٠,٦٦٤
طالبة مدرسة المستقبل	**٠,٧٣٩
مناهج مدرسة المستقبل	**٠,٧٥١

\*\* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتضح من الجدول رقم (٤) أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للأداة التي تقيس محور درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل، وتراوحت لمجالات هذا المحور ما بين (٠,٦٦٤-٠,٧٥١)، وكانت جميع الارتباطات موجبة ودالة إحصائية عن مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يدل على توفر صدق البناء الداخلي لمجالات هذا المحور. كما تم حساب معامل الارتباط لمحور مستوى الأداء في مدارس منطقة الباحة مع الدرجة الكلية للأداة، ويبين ذلك الجدول (٥) الآتي:

جدول(٥): مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للأداة ومحور مستوى الأداء في مدارس منطقة الباحه

المحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
مستوى الأداء في مدارس منطقة الباحه	**،٦٩٥

\*\* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠١).

يتضح من الجدول (٥) أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للأداة، ومحور مستوى الأداء في مدارس منطقة الباحه قد بلغت (\*\*،٦٩٥) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائية عن مستوى الدلالة (٠،٠١)، مما يدل على توفر صدق البناء الداخلي لفقرات هذا المحور.

### ثانياً: ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة باستخدام طريقة الاختبار (Test-Retest) – إعادة الاختبار – ثبات الاستقرار، حيث تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلمة من خارج عينة الدراسة الأساسية، ثم إعادة تطبيق الأداة على نفس العينة بعد أسبوعين، وتم استخراج معامل الثبات بين التطبيقين، كما تم حساب معامل ثبات البناء الداخلي من خلال معامل ألفا كرونباخ، ويوضح ذلك الجدول (٦) الآتي:

جدول(٦): معاملات ثبات أداة الدراسة

رقم	المجالات والمحاور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	ثبات الاستقرار
١	قيادة مدرسة المستقبل	٦	**،٨١٤	**،٧٩٢
٢	معلمة مدرسة المستقبل.	٥	**،٨٠٧	**،٧١١
٣	طالبة مدرسة المستقبل	٦	**،٧٩٤	**،٧٣٦
٤	مناهج مدرسة المستقبل	٥	**،٨٧٠	**،٧٣٧
	محور درجة تو افرمقومات مدرسة المستقبل	٢٢	**،٨٢٤	**،٧٤٦
	محور مستوى الأداء في مدارس منطقة الباحه	١٨	**،٧٦٨	**،٧٤٩
	معامل الثبات الكلي للأداة	٤٠	**،٨٥٤	**،٧٦٢

\*\* دالة عند مستوى (٠،٠١)

يتبين من الجدول (٦) أن قيم معاملات الثبات لأداة الدراسة دالة إحصائية ومقبولة لأغراض الدراسة الحالية، كما أنها تجاوزت قيم معامل ألفا للثبات حد (٠،٧٠)، وهي القيمة الدالة على قوة معامل ألفا، حيث بلغ معامل الثبات للأداة ككل بطريقة ألفا كرونباخ (٠،٨٥٤)، وطريقة ثبات الاستقرار (٠،٧٦٢)، وهذا يدل على ثبات الاستبانة وصلاحيها للتطبيق، وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

### إجراءات تطبيق الدراسة:

قامت الباحثتان بالإجراءات الآتية لإعداد الدراسة:

١. الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة.
٢. بناء أداة الدراسة في صورتها الأولية.
٣. عرض أداة الدراسة على المحكمين، وتعديل اللازم، من حذف وإضافة وإعادة صياغة لبعض الفقرات.
٤. الحصول على الموافقات الرسمية لتطبيق أداة الدراسة من إدارة جامعة الباحه إلى إدارة التعليم بمنطقة الباحه، وإدارة التعليم بمحافظة الباحه.
٥. تطبيق الدراسة الاستطلاعية على (٣٠) معلمة.
٦. بعد حساب صدق وثبات الأداة واستبعاد فقرة أصبحت الأداة في صورتها النهائية للتطبيق (٤٠) فقرة.
٧. تطبيق أداة الدراسة على العينة المستهدفة.
٨. جمع المعلومات ومعالجتها إحصائياً وفقاً لبرنامج (Spss).
٩. تحليل البيانات واستخراج النتائج ومناقشتها وتفسيرها، واستخلاص النتائج النهائية، وتقديم التوصيات والمقترحات.

### متغيرات الدراسة:

تتمثل متغيرات الدراسة في المتغيرات الآتية:

١. المتغيرات الأساسية وهي متغيرات مستقلة: وتتمثل في الآتي:

- المؤهل العلمي، له مستويان: ( أقل من بكالوريوس - بكالوريوس فأعلى).
  - سنوات الخبرة في مجال التعليم، لها مستويان: (أقل من ١٠ سنوات - ١٠ سنوات فأكثر).
  - المرحلة التعليمية: لها ثلاث مستويات: (الابتدائية- المتوسطة- الثانوية).
٢. المتغيرات المستقلة: وتتمثل في درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل في مدارس منطقة الباحّة.
٣. المتغيرات التابعة: وتتمثل في مستوى الأداء في مدارس منطقة الباحّة.

#### الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدمت الباحثة في معالجة بيانات الدراسة الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الدراسة، وطبيعة بناء الأداء ومعاييرها، وذلك على النحو التالي: المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول والثالث، اختبار (ت) (T-Test) للمقارنة بين متوسطي مجموعتين مستقبلتين لمعرفة ما إذا كان الفرق بين المتوسطين دالة إحصائية عند مستوى دلالة ما؛ وذلك بالمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وذلك بالإجابة عن السؤال الثاني والرابع. وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للمقارنة بين متوسطات عدة مجموعات مستقلة، لمعرفة إذا كانت الفروق بين هذه المتوسطات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ما، وذلك بالمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تبعاً للمرحلة التعليمية، والإجابة عن السؤال الثاني والرابع. وتحليل الارتباط بيرسون Person للتعرف على العلاقة الارتباطية بين درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل في مدارس منطقة الباحّة، ومستوى الأداء في مدارس منطقة الباحّة، وذلك بالإجابة عن السؤال الخامس.

#### نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

نتائج السؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها: والذي نصّه: ما درجّة تو أفرمقومات مدرّسة المُستقبل في مدارس منطقة الباحّة من وجهة نظر المعلمّات؟ للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول مجالات محور درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل في مدارس منطقة الباحّة، كما في الجدول (٧) الآتي:

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات محور درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل مرتبة

#### تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية

رقم المجال	الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
٤	١	مناهج مدرسة المستقبل.	٣,٤٩	٠,٥٧	مرتفعة
٢	٢	معلمة مدرسة المستقبل.	٢,٨٦	٠,٦٤	متوسطة
١	٣	قيادة مدرسة المستقبل.	٢,٧٩	٠,٥٣	متوسطة
٣	٤	طالبة مدرسة المستقبل.	٢,٧٤	٠,٤٨	متوسطة
		المتوسط الحسابي الكلي للمحور	٢,٩٧	٠,٦٢	متوسطة

يتبين من الجدول (٧) السابق أن درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل في مدارس منطقة الباحّة من وجهة نظر المعلمّات جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام (٢,٩٧)، وبلغت قيمة انحرافه المعياري (٠,٦٢)، وجاءت قيم المتوسطات الحسابية للمجالات محصورة بين (٣,٤٩-٢,٧٤)، وجاءت درجات مجالات المحور محصورة بين (متوسطة- مرتفعة)، كما تشير نتائج الجدول إلى أنّ قيم الانحرافات المعيارية للمجالات المحور الأربعة انحصرت بين (٠,٤٨-٠,٦٤)، وهي قيم أقل من الواحد الصحيح مما يدل على تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول المحور. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه -ربما- تعود إلى عدم توفر متطلبات مدرسة المستقبل في البيئة السعودية حيث أنه ما زال هناك غياب لثقافة التغيير والتجديد لدى إدارة التعليم، وتفضيل بعض قائدات المدارس للأساليب التقليدية في قيادة المدارس، وضعف عملية التدريب سواء لقائدات المدارس أو للمعلمّات المقدمة لاكتساب خصائص مدرسة المستقبل، والمركزة الشديدة في اتخاذ القرارات المدرسية، وضعف مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في صنع واتخاذ القرارات المدرسية، وعدم توافر بنية تحتية ملائمة لخصائص مدرسة المستقبل، وقلة الميزانيات المخصصة للبرامج والأنشطة المدرسية الداعمة لمدرسة المستقبل، وعدم تشجيع قائدات المدارس للأفكار الإبداعية، وعدم وجود فصول دراسية مجهزة بأحدث التقنيات لعملية التعلم، فضلاً عن عدم ملائمة التصميم المعماري لبعض المدارس لاحتياجات عمليتي التعليم والتعلم.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة المحلاوي (٢٠٠٩) التي أشارت إلى أن درجة توافر سمات مدرسة المستقبل في منطقة تبوك جاءت بدرجة متوسطة.

بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبو السعود (٢٠١٢) التي أشارت إلى أن درجة توافر خصائص مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في الضفة الغربية بفلسطين جاءت بدرجة كبيرة، ودراسة الزبون (٢٠١١) التي أشارت إلى أنّ ملامح مدرسة المستقبل في الأردن من وجهة نظر الخبراء التربويين جاءت بدرجة عالية، ودراسة أرشيدات (٢٠١٠) التي أشارت إلى أن تصورات القادة التربويين بوزارة التربية والتعليم مدرسة المستقبل

جاءت بدرجة مرتفعة، ودراسة المالكي (٢٠٠٨) التي أشارت إلى أن درجة أهمية مواصفات مدرسة المستقبل في المملكة العربية السعودية جاءت بدرجة عالية جداً.

ولمزيد من التفصيل لكل مجال من مجالات الدراسة التي تناولت درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل في مدارس منطقة الباحه، فقد تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات المجالات وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الفقرات المتعلقة بمجال قيادة مدرسة المستقبل:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال، كما في الجدول (٨) الآتي:

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال قيادة مدرسة المستقبل مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية

رقم العبارة	ترتيبها	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
٣	١	توظف التقنيات الحديثة في العمليات الإدارية والفنية.	٢,٩٧	٠,٦٠	متوسطة
٢	٢	تستخدم أسلوب الحوار الفعال في التعامل مع جميع العاملين في المدرسة.	٢,٩٣	٠,٦٢	متوسطة
١	٣	تمتلك رؤية استشرافية لمستقبل المدرسة.	٢,٨٥	٠,٦٧	متوسطة
٥	٤	توفر بيئة مدرسية مُحفزة على الإبداع.	٢,٧١	٠,٥٥	متوسطة
٤	٥	تستخدم الأساليب العلمية في معالجة المشكلات المدرسية.	٢,٦٦	٠,٦٥	متوسطة
٦	٦	تضع حلولاً ابتكارية للمشكلات المحتملة حدوثها.	٢,٥٩	٠,٥٨	منخفضة
		المتوسط الحسابي العام للمجال	٢,٧٩	٠,٥٣	متوسطة

يتبيّن من الجدول (٨) السابق أن درجة استخدام قيادة مدرسة المستقبل كأحد مجالات درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل في مدارس منطقة الباحه جاءت بدرجة متوسطة، حيث جاءت قيمة المتوسط الحسابي العام (٢,٧٩)، وانحراف معياري قيمته (٠,٥٣)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (٢,٥٩-٢,٩٧)، وجاءت درجات فقرات المجال محصورة بين (منخفضة-متوسطة)، كما تشير نتائج الجدول إلى أن قيم الانحرافات المعيارية للفقرات تراوحت بين (٠,٥٥-٠,٦٧) وهي قيم أقل من الواحد الصحيح مما يدل على تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول المجال.

وتعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنه-ربما- تعود إلى ضعف العلاقات الإنسانية لدى بعض قائدات المدارس في التعامل مع أعضاء المجتمع المدرسي، وضعف التواصل الفعال بين قائدات المدارس وإدارة التعليم، وقلة مشاركة بعض قائدات المدارس في صنع القرارات مع إدارة التعليم، وعدم تبني بعض قائدات المدارس لأهداف المدرسة وتطورها للتكيف مع المستجدات على الساحة التعليمية والتربوية.

تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبو السعود (٢٠١٢) التي أشارت إلى درجة خصائص مدير مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في الضفة الغربية جاءت بدرجة كبيرة، ودراسة الزبون (٢٠١١) التي أشارت إلى أن ملامح الإدارة المدرسية كأحد مجالات ملامح مدرسة المستقبل في الأردن جاءت بدرجة عالية، ودراسة أرشيدات (٢٠١٠) التي أشارت إلى أن تصورات القادة التربويين بوزارة التربية والتعليم في الأردن للإدارة المدرسية كأحد مجالات مدرسة المستقبل جاءت بدرجة مرتفعة، ودراسة المحلاوي (٢٠٠٩) التي أشارت إلى أن سمات القيادة المدرسية كأحد مجالات سمات مدرسة المستقبل في منطقة تبوك جاءت بدرجة كبيرة جداً، ودراسة المالكي (٢٠٠٧) التي أشارت إلى أن درجة أهمية الإدارة المدرسية كأحد مجالات مواصفات مدرسة المستقبل في المملكة العربية السعودية جاءت بدرجة عالية جداً.

وجاءت في المرتبة الأولى عبارة (توظف التقنيات الحديثة في العمليات الإدارية والفنية)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه-ربما- يرجع إلى معرفة قائدة المدرسة بأهمية توظيف التقنيات الحديثة في العمليات الإدارية والفنية، حيث تساعد هذه التقنيات في توفير الوقت والجهد، والدقة في الأداء، وتساعد على السرعة في اتخاذ القرارات، وتبسط الإجراءات الإدارية والفنية، وتساعد في حفظ المعلومات التي تحتاجها القيادة.

وجاءت في المرتبة الأخيرة عبارة (تضع حلولاً ابتكارية للمشكلات المحتملة حدوثها)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه-ربما- يرجع إلى تكرار الأفكار وتشابهها في العمل القيادي، وعدم القدرة على عملية التطوير والإبداع، وكثرة الأعباء الإدارية والفنية لدى قائدات المدارس، وضعف عملية التطوير الذاتي لديهن، وعدم توافر مناخ مدرسي ملائم يساعد على الابتكار والإبداع، وقلة متابعة بعض قائدات المدارس للتطورات والمستجدات التربوية والتعليمية.

ثانياً: الفقرات المتعلقة بمجال معلمة مدرسة المستقبل:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال، كما في الجدول (٩) الآتي:

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال معلمة مدرسة المستقبل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم العبارة	ترتيبها	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
٨	١	تتفاعل إيجابياً مع الطالبات باستخدام برامج التواصل الاجتماعي.	٣,٠٣	٠,٥٨	متوسطة
٩	٢	تستخدم أساليب التقنية الحديثة في عملية التعليم والتعلم.	٢,٩٧	٠,٦٣	متوسطة
١١	٣	تتفهم خصائص الطالبات التي تؤثر في تعلمهن.	٢,٨٨	٠,٥٤	متوسطة

١٠	٤	٢,٧٥	٠,٧١	متوسطة
٧	٥	٢,٦٨	٠,٦٦	متوسطة
المتوسط الحسابي العام للمجال				
		٢,٨٦	٠,٦٤	متوسطة

يتبين من الجدول (٩) السابق أن درجة توافر مقومات معلمة مدرسة المستقبل كأحد مجالات درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل في مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات جاءت بدرجة متوسطة، حيث جاءت قيمة المتوسط الحسابي العام (٢,٨٦)، وجاءت قيمة انحرافه المعياري (٠,٦٤)، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين (٢,٦٨-٣,٠٣)، وجاءت درجات فقرات المجال بدرجة متوسطة، كما تشير نتائج الجدول إلى أن قيم الانحرافات المعيارية لفقرات المجال جاءت محصورة بين (٠,٥٤-٠,٧١)، وهي قيم أقل من الواحد الصحيح مما يدل على تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول المجال.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه -ربما- يرجع إلى عدم توفر مناخ مدرسي مناسب لعملية التدريس، وقلة وقت التدريب المخصص للمعلمات أثناء الخدمة، وافتقار بعض المعلمات إلى امتلاك الكفايات التعليمية اللازمة لعملية التدريس، وكثرة عدد الحصص الأسبوعية، وكثرة عدد الطالبات في الفصول الدراسية، وعدم التزام بعض المعلمات بحضور الدورات والورش التدريبية، وقلة الإلمام بطرق التقييم الحديثة والالتزام بطرق التقييم التقليدية. تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبو السعود (٢٠١٢) التي أشارت إلى أن درجة توافر المعلم كأحد مجالات خصائص مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في الضفة الغربية بفلسطين جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة المحلاوي (٢٠٠٩) التي أشارت إلى أن سمات المعلم كأحد مجالات سمات مدرسة المستقبل في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة لاروس وجرينون ومورين وهاسني (Larose, Grenon, Morin and Hasni, 2009) التي أشارت إلى ضرورة أن تتم تهيئة المعلمين لمناهج المدرسة الدائمة للتغيير والتطوير، من خلال القدرة على النمو المهني وإدارة المعرفة، ودراسة شينوك (Chinook, 2008) التي أشارت إلى أن المعلم يتحسن أدائه ويتطور من خلال التعلم الذاتي والتنمية المهنية والتعاون مع الآخرين.

بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الزبون (٢٠١١) التي أشارت إلى أن ملامح المعلم كأحد مجالات ملامح مدرسة المستقبل جاء بدرجة عالية، ودراسة أرشيدات (٢٠١٠) التي أشارت إلى أن تصورات القادة التربويين بوزارة التربية والتعليم في الأردن للمعلم كأحد مجالات مدرسة المستقبل جاءت بدرجة مرتفعة، ودراسة المالكي (٢٠٠٧) التي أشارت إلى أن درجة أهمية مواصفات المعلم كأحد مجالات مواصفات مدرسة المستقبل في المملكة العربية السعودية جاءت بدرجة عالية جداً.

وجاءت في المرتبة الأولى عبارة (تفاعل إيجابياً مع الطالبات باستخدام برامج التواصل الاجتماعي)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه -ربما- تعود إلى توفر برامج التواصل الاجتماعي لدى أعضاء المجتمع المدرسي، وخاصة مع الطالبات والمعلمات واللاتي يتقن مهارة التعامل مع هذه البرامج، وقد تكلف المعلمات الطالبات بعمل أنشطة وواجبات من خلال برامج التواصل الاجتماعي، مما يسهل على التفاعل والتعاون بين المعلمات والطالبات، ويحد من بعد المسافات ويوفر الوقت والجهد لهن.

وجاءت في المرتبة الأخيرة عبارة (تبادر إلى التنمية المهنية المستمرة في ظل تقنيات التعليم الحديثة)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه -ربما- ترجع إلى قلة الحوافز المخصصة لعملية التطوير الذاتي للمعلمات، وقلة المصادر المالية التي توجه لتنمية قدرات المعلمات المهنية، وقلة الحوافز المالية للمعلمات اللاتي يحافظن على برامج التنمية المهنية، وعدم توافر التقنيات التربوية الحديثة التي تساعد على جودة البرامج المقدمة لتنمية المعلمات مهنيًا، وغياب ثقافة التطوير عند تخطيط وتنفيذ برامج التنمية المهنية، قلة فعاليات عملية التدريب حيث تقتصر على واحدة أو اثنتين في العام الدراسي.

ثالثاً: الفقرات المتعلقة بمجال طالبة مدرسة المستقبل:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال، كما في الجدول (١٠) الآتي:

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال طالبة مدرسة المستقبل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم العبارة	ترتيبها	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
١٢	١	تستخدم التقنيات الحديثة في عملية التعلم.	٢,٨٨	٠,٥٨	متوسطة
١٤	٢	تتقن مهارات اللغة العربية.	٢,٨٢	٠,٦٣	متوسطة
١٦	٣	تمتلك مهارة التفكير الناقد الذي يوصل لحل المشكلات.	٢,٧٩	٠,٦١	متوسطة
١٣	٤	تمتلك مهارات التعلم الذاتي.	٢,٧٣	٠,٥٩	متوسطة
١٥	٥	تتقن مهارات اللغة الإنجليزية.	٢,٦١	٠,٥٤	متوسطة
١٧	٦	تمتلك المهارات اللازمة التي يحتاجها سوق العمل.	٢,٥٩	٠,٦٠	منخفضة
المتوسط الحسابي العام للمجال					
			٢,٧٤	٠,٤٨	متوسطة

يتبين من الجدول (١٠) أن درجة توافر مقومات طالبة مدرسة المستقبل كأحد مجالات درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل في مدارس منطقة الباحة جاءت بدرجة متوسطة، حيث جاءت قيمة المتوسط الحسابي العام (٢,٧٤)، وبلغت قيمة انحرافه المعياري (٠,٤٨)، وجاءت المتوسطات الحسابية

لفقرات المجال محصورة بين (٢,٨٨-٢,٥٩)، وجاءت درجات فقرات المجال محصورة بين (منخفضة-متوسطة)، كما تشير النتائج إلى أن قيم الانحرافات المعيارية للفقرات تراوحت بين (٠,٦٣-٠,٥٤) وهي قيم متدنية مما يدل على تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول المجال. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه -ربما- يرجع إلى ضعف دافعية بعض الطالبات لعملية التعلم، وكثرة عدد الطالبات في الفصل الواحد، وإهمال المعلمات لتهيئة الطالبات وإعدادهن نفسياً لعملية التعلم، وضعف مهارات وكفايات المعلمات التدريسية، وعدم وجود مكتبات متطورة تحتوي على مراجع حديثة للمواد الدراسية، وندرة وجود معامل مدرسية متطورة للمواد الدراسية العملية.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة المحلاوي (٢٠٠٩) التي أشارت إلى أن سمات الطالب كأحد مجالات سمات مدرسة المستقبل في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية جاءت بدرجة متوسطة.

بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبو السعود (٢٠١٢) التي أشارت إلى أن درجة توافر طالب مدرسة المستقبل كأحد مجالات خصائص مدرسة المستقبل في الضفة الغربية جاءت بدرجة كبيرة، ودراسة الزبون (٢٠١١) التي أشارت إلى أن ملامح طالب مدرسة المستقبل كأحد مجالات ملامح مدرسة المستقبل في الأردن جاءت بدرجة عالية، ودراسة المالكي (٢٠٠٧) التي أشارت إلى أن درجة أهمية مواصفات الطالب كأحد مجالات مواصفات مدرسة المستقبل في المملكة العربية السعودية جاءت بدرجة عالية جداً.

وجاءت في المرتبة الأولى عبارة (تستخدم التقنيات الحديثة في عملية التعلم)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه -ربما- ترجع إلى امتلاك الطالبات للمهارات التعامل مع التقنيات الحديثة، وتوفرها لدى الطالبات، كما أنها تساعد الطالبات في فهم الكثير من الموضوعات التي تحتاج إلى شرح ويمكن استخدامها كواقع افتراضي مما يساهم في استيعاب المعلومات والأفكار المتعددة في الدرس الواحد.

وجاءت في المرتبة الأخيرة عبارة (تمتلك المهارات اللازمة التي يحتاجها سوق العمل)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه -ربما- ترجع إلى عدم اهتمام إدارة التعليم وبعض قائدات المدارس بتدريب الطالبات على المهارات الموكبة لسوق العمل، وعدم وجود توجه حقيقي من قبل وزارة التعليم على ضرورة تدريب الطالبات وإكسابهن مهارات سوق العمل، كذلك عدم وجود حصر لاحتياجات سوق العمل ومحاولة تدريب الطالبات عليها، كذلك عدم وجود رغبة حقيقية لدى بعض الطالبات لاكتساب مهارات سوق العمل.

رابعاً: الفقرات المتعلقة بمجال مناهج مدرسة المستقبل:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال، كما في الجدول (١١) الآتي:

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مناهج مدرسة المستقبل مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية

رقم العبارة	ترتيبها	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
٢٠	١	تُعزُّ استخدام التكنولوجيا في المواد الدراسية المختلفة.	٣,٥٩	٠,٤٨	مرتفعة
١٩	٢	تُحقق النمو الشامل للطالبات في الجوانب المختلفة.	٣,٥٣	٠,٥٦	مرتفعة
٢١	٣	تواكب التطورات السريعة في مختلف فروع المعرفة.	٣,٥١	٠,٦٤	مرتفعة
٢٢	٤	تُدرِّب الطالبات على حل المشكلات بأسلوب علمي.	٣,٤٣	٠,٥٩	مرتفعة
١٨	٥	ترتبطُ بخراب البيئة التي تعيش فيها الطالبة.	٣,٤٠	٠,٧١	متوسطة
		المتوسط الحسابي العام للمجال	٣,٤٩	٠,٥٧	مرتفعة

يتبين من الجدول (١١) السابق أن درجة توافر مقومات مناهج مدرسة المستقبل كأحد مجالات درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل في مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات جاءت بدرجة مرتفعة، حيث جاءت قيمة المتوسط الحسابي العام (٣,٤٩)، وجاءت قيمة انحرافه المعياري (٠,٥٧)، وجاءت قيم المتوسطات الحسابية لفقرات المجال محصورة بين (٣,٤٠-٣,٥٩)، وتراوحت درجات فقرات المجال بين (متوسطة-مرتفعة)، كما تشير النتائج إلى أن قيم الانحرافات المعيارية للفقرات تراوحت بين (٠,٤٨-٠,٧١) وهي قيم أقل من الواحد الصحيح مما يدل على تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول المجال.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه -ربما- ترجع إلى تشجيع المناهج لمبدأ التعلم الذاتي، مما جعل الطالبة مسنولة عن عملية تعلمها، وجعل دور المعلمة كمنظمة لعملية التعلم، وربطت موضوعات المنهج بالحياة مما ساعدت الطالبات على الاكتشاف وعلى الفهم والاستيعاب، واحتواء المناهج على صور معبرة تتوافق مع الدرس، مما يزيد من عملية تشويق الطالبات للشرح والمذاكرة، وتنبني حب الاستطلاع والاكتشاف لدى الطالبات.

تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبو السعود (٢٠١٢) التي أشارت إلى أن درجة توافر مناهج مدرسة المستقبل كأحد مجالات خصائص مدرسة المستقبل في الضفة الغربية بفلسطين جاءت بدرجة كبيرة، ودراسة الزبون (٢٠١١) التي أشارت إلى أن ملامح المناهج كأحد مجالات ملامح مدرسة المستقبل في الأردن جاءت بدرجة عالية، ودراسة أرشيدات (٢٠١٠) التي أشارت إلى أن تصورات القادة التربويين في الأردن للمناهج الدراسية كأحد مجالات مدرسة المستقبل جاءت بدرجة مرتفعة، ودراسة المالكي (٢٠٠٧) التي أشارت إلى أن درجة أهمية مواصفات المناهج كأحد مجالات مواصفات مدرسة المستقبل في المملكة العربية السعودية جاءت بدرجة عالية جداً.

وجاءت في المرتبة الأولى عبارة (تُعزّز استخدام التكنولوجيا في المواد الدراسية المختلفة)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه -ربما- ترجع إلى الكم الهائل من المعلومات التي تشملها الموضوعات والتي يصعب على المعلمة إكسابها للطلاب، مما يستدعي ضرورة استخدام التكنولوجيا في عملية شرح الدرس، كما أن المناهج الدراسية تحتوي على أنشطة تفرض على الطالبات الاستعانة بالتكنولوجيا للمساعدة في تقديم الحلول المناسبة لها. وجاءت في المرتبة الأخيرة عبارة (ترتبط بخبرات البيئة التي تعيش فيها الطالبة)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه -ربما- ترجع إلى أن المناهج المطورة في المملكة العربية السعودية هي مناهج تمت ترجمتها من الولايات المتحدة الأمريكية، ولم تراعي البيئة السعودية فهي تحتاج إلى مراجعة حتى تلائم بيئة الطالبات حتى يكون هناك توافق بين المناهج وبين خبرات البيئة التي تعيش فيها الطالبات حتى تتمكن الطالبات من فهم محتواها. نتائج السؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها والذي نصّه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدّراسة عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) حول درجة تو أفرمقومات مدرسة المستقبل في مدارس منطقة الباحّة تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي- سنوات الخبرة- المرحلة التعليمية)؟

للإجابة عن هذا السؤال، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدّراسة لدرجة توافر مقومات مدرسة المستقبل في مدارس منطقة الباحّة تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي- سنوات الخبرة- المرحلة التعليمية)، فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) (T- test)، وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الفروق المتعلقة بالمؤهل العلمي:

تم استخدام اختبار (ت) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدّراسة حول درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل في مدارس منطقة الباحّة. كما تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وبين ذلك الجدول (١٢) الآتي:

جدول (١٢): نتائج اختبار (ت) للتعرف على الفروق في استجابات عينة الدّراسة نحو درجة تو أفرمقومات مدرسة المستقبل في مدارس منطقة الباحّة تعزى

#### لمتغير المؤهل العلمي

اختبار (ت)		بكالوريوس فأعلى (ن=٢٢١)		أقل من بكالوريوس (ن=١٢٧)		فئات المتغير
مستوى الدلالة	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجالات
٠,٠٠٠ دالة	٣,٣٩٢	١,٣٩	٣,٥٢	١,٥٦	٣,١٧	قيادة مدرسة المستقبل
٠,٠٠٠ دالة	٣,٦٨٣	١,٦٤	٣,٨٢	١,٦٩	٣,٦٠	معلمة مدرسة المستقبل
٠,٠٠١ دالة	٣,٣٠٢	١,٨١	١٨,٤٢	١,٧٠	١٨,١٨	طالبة مدرسة المستقبل
٠,٠٠١ دالة	٣,٤٠٧	١,٥٠	٣,٢٧	١,٧٨	٣,٠٢	مناهج مدرسة المستقبل
٠,٠٠٠ دالة	٣,٨٧٤	١,١٦	٣,٦٨	١,٣٥	٣,٣٣	المجموع الكلي للمحور

يتبين من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين أفراد عينة الدّراسة حول درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل في مدارس منطقة الباحّة من وجهة نظر المعلمات تعزى إلى المؤهل العلمي في مجالات المحور، والدرجة الكلية للمحور، وكانت الفروق لصالح بكالوريوس فأعلى.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى -ربما- ترجع إلى أن أصحاب المؤهل الدراسي الأعلى لديهم المهارات التي تمكنهم من الاطلاع على المستجدات في النظام التعليمي، وعلى خصائص مدرسة المستقبل ومتطلباتها، وأهمية توافرها في المدارس لأنها من التوجهات الحديثة التي تسعى غالبية الدول إلى تطبيقها في مؤسساتهم التعليمية.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أرشيدات (٢٠١٠) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تصورات القادة التربويين لمدرسة المستقبل تعزى لمتغير المؤهل العلمي. بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبو السعود (٢٠١٢) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر خصائص مدرسة المستقبل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ثانياً: الفروق المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة:

تم استخدام اختبار (ت) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل في مدارس منطقة الباحه من وجهة نظر المعلمات تعزى إلى سنوات الخبرة، كما في الجدول (١٣) الآتي:

سنوات الخبرة

اختبار(ت)		١٠ سنوات فأكثر (ن=١١٨)		أقل من ١٠ سنوات (ن=٢٣٠)		فئات المتغير
مستوى الدلالة	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجالات
٠,٢٢٤	١,١٦١	١,٩٣	٣,٤٤	١,٩٢	٣,٣٦	قيادة مدرسة المستقبل
٠,١٥٧	١,٩١٢	١,٦٨	٣,١٣	١,٦٦	٣,١٧	معلمة مدرسة المستقبل
٠,٢٠٨	١,٤٣١	١,٧٦	٣,٣٩	١,٨٣	٣,٢٧	طالبة مدرسة المستقبل
٠,١٦٦	١,٧٠٤	١,٦٥	٣,٣٥	١,٨٨	٣,٢٥	مناهج مدرسة المستقبل
٠,١٧٨	١,٦٥٨	١,٢٦	٣,٣٢	١,٥١	٣,٢٧	المجموع الكلي للمحور

يتبين من الجدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل في مدارس منطقة الباحه من وجهة نظر المعلمات تعزى إلى متغير سنوات الخبرة في مجالات المحور، والدرجة الكلية للمحور. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه - ربما - يعود إلى أن المعلمات بالرغم من تنوع خبراتهن إلا أنهن لم يتعايشن في مدارسهن مع خصائص مدرسة المستقبل وتنفيذها بصورة واضحة وجلية، وإنما ما يتم توافره وتطبيقه إنما هي قناعات من بعض قائدات المدارس بأهمية توافر خصائص مدرسة المستقبل، ومحاولتهن لتطبيقها في مدارسهن.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبو السعود (٢٠١٢) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر خصائص مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في الضفة الغربية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ودراسة أرشيدات (٢٠١٠) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تصورات القادة التربويين في الأردن لمدرسة المستقبل تعزى لمتغير سنوات الخبرة

ثالثاً: الفروق المتعلقة بالمرحلة التعليمية:

تم إجراء اختبار ليفين لتجانس التباين، وذلك للتأكد من تجانس أفراد العينة كخطوة أساسية لإجراء تحليل التباين الأحادي، كما في الجدول (١٤) الآتي:

جدول (١٤): اختبار ليفين لتجانس لأفراد العينة على مقياس درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية

المجالات	اختبار ليفين	درجات الحرية ١	درجات الحرية ٢	مستوى الدلالة
قيادة مدرسة المستقبل	١,٠١٦	٢	٣٤٥	٠,١١٣
معلمة مدرسة المستقبل	٠,٧٢٤	٢	٣٤٥	٠,٣٢٩
طالبة مدرسة المستقبل	٠,٩٥٧	٢	٣٤٥	٠,٢٥٠
مناهج مدرسة المستقبل	١,١٥٠	٢	٣٤٥	٠,٢٠٦
المجموع الكلي للمحور	١,٢١٣	٢	٣٤٥	٠,٤٩١

يتضح من الجدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في المجالات والمجموع الكلي لمحور درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل في مدارس منطقة الباحه تعزى لمتغير المرحلة التعليمية، وبالتالي إمكانية استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات كما في الجدول (١٥) الآتي:

جدول (١٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات محور درجة تو أفرمقومات مدرسة المستقبل في مدارس منطقة الباحة تعزى لمتغير المرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية								الدرجات
الدرجة الكلية		الثانوية (ن=٨١)		المتوسطة (ن=١٠٩)		الابتدائية (ن=١٥٨)		
الانحراف المعياري	المتوسط الجسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الجسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الجسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الجسبي	المجالات
١,٦٢	٣,٣٣	١,٩٤	٣,١٨	١,٥٧	٣,١٦	١,٧٣	٣,٢٩	قيادة مدرسة المستقبل
١,١٧	٣,٢٢	١,٢٨	٣,٢٠	١,٢٩	٣,٢٣	١,١٦	٣,١٠	معلمة مدرسة المستقبل
١,٨٣	٣,٢٤	١,٢٥	٣,٢٨	١,٥٦	٣,٣٦	١,٧٧	٣,٣٩	طالبة مدرسة المستقبل
١,٤٠	٣,١٧	١,٢٩	٣,٢٤	١,٠١	٣,٢٨	١,٤٩	٣,٣٠	مناهج مدرسة المستقبل
١,٩٤	٣,٢٦	١,٤٨	٣,٢٠	١,٢٩	٣,٢٣	١,٨٩	٣,٢٨	المجموع الكلي للمحور

يوضح الجدول (١٥) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية في جميع مجالات محور درجة تو أفرمقومات مدرسة المستقبل في مدارس منطقة الباحة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما في الجدول (١٦) الآتي:

جدول (١٦): تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور درجة تو أفرمقومات مدرسة المستقبل في مدارس منطقة الباحة تعزى لمتغير

المرحلة التعليمية						
المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
قيادة مدرسة المستقبل	بين المجموعات	٤٩,٨٧٥	٢	٦,٩٣٧	١,٨٠٢	٠,١٧١ غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٦٢,٣٦٤	٣٤٥	٣,٦٥٩		
	المجموع	١٣١٢,٢٣٩	٣٤٧			
معلمة مدرسة المستقبل	بين المجموعات	٤٨,١٨٥	٢	٦,٠٩٣	١,٨٦٣	٠,١٦٦ غير دالة
	داخل المجموعات	٩٣٧,٨٠٤	٣٤٥	٢,٧١٨		
	المجموع	٩٨٥,٩٨٩	٣٤٧			
طالبة مدرسة المستقبل	بين المجموعات	٧١,٦٧٥	٢	٥,٨٣٨	١,٦١٦	٠,٢١٥ غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٦٤,٣٨٢	٣٤٥	٣,٠٨٥		
	المجموع	١١٣٦,٠٥٧	٣٤٧			
مناهج مدرسة المستقبل	بين المجموعات	٤٠,٤٧١	٢	٦,٢٣٥	٢,٥٢٣	٠,٢٥٤ غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٢٣,٢٦٢	٣٤٥	٢,٩٦٦		
	المجموع	١٠٦٣,٧٣٣	٣٤٧			
الدرجة الكلية للمحور	بين المجموعات	٧٩٧,٦٢٠	٢	٢٨,٨١٠	١,٥٦١	٠,١٩٤ غير دالة
	داخل المجموعات	٩٣٨٤,٧٨٣	٣٤٥	٢٧,٢٠٢		
	المجموع	١٠١٨٢,٤٠٢	٣٤٧			

\* دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

يتبين من الجدول (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة تو أفرمقومات مدرسة المستقبل في مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغير المرحلة التعليمية. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه -ربما- تعود إلى تشابه المراحل التعليمية الثلاث في القوانين واللوائح والإجراءات المنظمة للعملية التعليمية، وتشابه الأنشطة والبرامج والأساليب القيادية التي يتم تطبيقها في المدارس، إضافة إلى التوجهات المعاصرة للمفاهيم الإدارية الحديثة. تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبو السعود (٢٠١٢) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر خصائص مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في الضفة الغربية بفلسطين تعزى لمتغير مستوى المدرسة. نتائج السؤال الثالث ومناقشتها وتفسيرها: والذي نصه: ما مستوى الأداء في مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات؟ لإجابة هذا السؤال، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول محور مستوى الأداء في مدارس منطقة الباحة، وبين ذلك الجدول (١٧) الآتي:

جدول (١٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور مستوى الأداء في مدارس منطقة الباحة مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية

رقم العبارة	ترتيبها	العبارة	المتوسط الجسبي	الانحراف المعياري	مستوى الأداء
١٠	١	تستخدم المعلمات استراتيجيات التدريس الحديثة في التدريس.	٣,٦٧	٠,٥٧	مرتفع
٤	٢	تُشركُ قائدة المدرسة المعلمات في صناعة القرارات المدرسية.	٣,٤٦	٠,٨٢	مرتفع
١١	٣	تمتلك المعلمات طرائق التقويم الملائمة لتشخيص فهم الطالبات.	٣,٣٧	٠,٦١	متوسط
١	٤	توفّر قائدة المدرسة مناخاً إيجابياً يحفز على الإبداع في التدريس.	٣,٢٥	٠,٦٠	متوسط
١٢	٥	توفّر المعلمات البيئة الصفية الغنية بالأفكار المتنوعة.	٣,٢٤	٠,٦٥	متوسط
١٨	٦	تستطيع الطالبات الحصول على المعارف من مصادرها المختلفة.	٣,٢٠	٠,٧٤	متوسط
٣	٧	تفوض قائدة المدرسة بعض الصلاحيات للمعلمات.	٣,١٩	٠,٦٥	متوسط
٧	٨	تحرص قائدة المدرسة على التحسين المستمر للعمل المدرسي.	٣,١٩	٠,٦٢	متوسط
٢	٩	تقدم قائدة المدرسة أفكاراً إبداعية لمواجهة مشكلات تحصيل الطالبات.	٣,١٨	٠,٦١	متوسط
١٥	١٠	تمتلك الطالبات مهارات العمل الجماعي.	٣,١٨	٠,٦٥	متوسط
٨	١١	تُشجع المعلمات طالباتهن على ممارسة أساليب التفكير العلمي.	٣,١٨	٠,٥٩	متوسط
١٦	١٢	تتمتع الطالبات بالقدرة على اتخاذ القرار.	٣,١٧	٠,٦٥	متوسط
٩	١٣	تُعزّز المعلمات الأنشطة الطلابية التي تطرح مشكلات واقعية مع تقديم حلولاً إبداعية لها.	٣,١٦	٠,٦٥	متوسط
٦	١٤	تحدد قائدة المدرسة الاحتياجات التدريبية للمعلمات بطريقة علمية.	٣,١٢	٠,٦٦	متوسط
٥	١٥	تساهم قائدة المدرسة في تنمية التعلم الذاتي لدى الطالبات.	٣,١١	٠,٥٩	متوسط
١٧	١٦	تمتلك الطالبات مهارة إدارة الوقت بكفاءة.	٣,١١	٠,٧١	متوسط
١٤	١٧	تمتلك الطالبات مهارات الاتصال والتواصل مع الأخريات.	٣,١٠	٠,٥٨	متوسط
١٣	١٨	تتمتع الطالبات بمهارات الحوار الفعال في التعامل مع الأخريات.	٣,٠٥	٠,٦٨	متوسط
		المتوسط الحسابي العام للمحور	٣,٢٢	٠,٧٣	متوسط

يتضح من الجدول (١٧) أن مستوى الأداء في مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات جاء متوسطاً، حيث جاءت قيمة المتوسط الحسابي العام (٣,٢٢)، وجاءت قيمة الانحراف المعياري للمحور (٠,٧٣)، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لفقرات المحور بين (٣,٦٧-٣,٠٥)، وتراوح مستوى فقرات المحور بين (متوسط- مرتفع)، كما تشير النتائج إلى تراوح قيم الانحرافات المعيارية لفقرات المحور بين (٠,٨٢-٠,٥٧)، وهي قيم أقل من الواحد الصحيح مما يدل على تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول فقرات المحور.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه -ربما- تعود إلى عدم وجود عملية تقييم لعناصر الأداء المدرسي بطريقة مستمرة، بل يتم التقييم على فترات وقد تقتصر عملية التقييم على بعض عناصر العملية التعليمية دون الأخرى، وعدم تقديم قائدة المدرسة أفكاراً إبداعية لحل المشكلات المدرسية، وعدم توفر المبنى المدرسي للملائم لتطورات العملية التعليمية، وقلة توفر المناخ المدرسي الإيجابي التي يحفز على الإبداع والابتكار، وعدم تفويض قائدة المدرسة بعض صلاحياتها للمعلمات.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الشريف (٢٠١٣) التي أشارت إلى أن مستوى الأداء التنظيمي لمديري المدارس المتوسطة جاء متوسطاً، ودراسة رهن غنيمه (٢٠١٣) التي أشارت إلى أن درجة فاعلية أداء مديري المدارس في إدارة الأزمات في المدارس الثانوية جاءت متوسطة، ودراسة الثبيتي (٢٠١٢) التي أشارت إلى أن مستوى أداء مديري المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف جاء متوسطاً، ودراسة خليفات والمطارنة (٢٠١٠) التي أشارت إلى أن مستوى الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية جاء متوسطاً.

بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العجمي (٢٠١٦) التي أشارت إلى أن مستوى أداء مديري المدارس الثانوية جاء منخفضاً، ودراسة حماد (٢٠٠٨) التي أشارت إلى أن مستوى الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الأساسية كان مرتفعاً.

وجاءت في المرتبة الأولى عبارة (تستخدم المعلمات استراتيجيات التدريس الحديثة في التدريس)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه -ربما- تعود إلى إدراك المعلمات لأهميتها في فهم المادة الدراسية، كذلك المناهج الدراسية المطورة يصعب تدريسها بالطرق التقليدية وإنما تعمل على التوجه نحو الأساليب التدريسية الحديثة، كذلك قد يكون هناك متابعة من قائدة المدرسة لاستخدامها في عملية التدريس.

وجاءت في المرتبة الأخيرة عبارة (تتمتع الطالبات بمهارات الحوار الفعال في التعامل مع الأخريات)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه -ربما- تعود إلى عدم تبني القيادة المدرسية لاكتساب الطالبات مهارات الحوار الفعال، وعدم وجود برامج تدريبية للطالبات تهتم بطرق إكسابهن مهارات الحوار الفعال، وعدم توفر نموذج القدوة لدى الطالبات في تحقيق الحوار الفعال سواء من قائدة المدرسة أو المعلمات.

نتائج السؤال الرابع ومناقشتها وتفسيرها؛ والذي نصه: هل توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الأداء في مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية)؟

لإجابة هذا السؤال، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الأداء في مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية)، فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) (T- test)، وتحليل التباين الأحادي (ف) (One Way ANOVA)، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الفروق المتعلقة بالمؤهل العلمي:

تم استخدام اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الأداء في مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، يبين ذلك الجدول (١٨) الآتي:

جدول (١٨): نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة لمستوى الأداء في مدارس منطقة الباحة تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أقل من بكالوريوس	٣,٨٥	٠,٧٤	٠,٤٥٢	٠,١٨٣
بكالوريوس فأعلى	٣,٩٤	٠,٦٨		غير دالة

يتضح من الجدول (١٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الأداء في مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه -ربما- تعود إلى كون أداء المعلم جزء من منظومة الأداء المدرسي حيث يتم تقييم أدائها وتعرف من خلال عملية التقييم مستوى الأداء الحقيقي للمدرسة، ولا ينظر في عملية تقييم الأداء للمؤهلات العلمية بل ينظر إلى العمل والتخصص.

تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة رهن غنيمه (٢٠١٣) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة فاعلية أداء مديري المدارس في إدارة الأزمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة الثبيتي (٢٠١٢) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى أداء مديري المدارس المتوسطة والثانوية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة خليفات والمطارنة (٢٠١٠) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى الأداء الوظيفي لمديري المدارس الأساسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ثانياً: الفروق المتعلقة بسنوات الخبرة:

تم استخدام اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الأداء في مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، كما تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ويبين ذلك الجدول (١٩) الآتي:

جدول (١٩): نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى الأداء في مدارس منطقة الباحة من وجهة

نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أقل من ١٠ سنوات	٣,٠٩	٠,٦٨	١,٥٢٠	٠,٠٠٦
١٠ سنوات فأكثر	٣,٩٢	٠,٦٢		دالة

يوضح الجدول (١٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الأداء في مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة الأعلى.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه -ربما- تعود إلى أن صاحبات الخبرة الأعلى لديهن من المهارة من خلال معرفتهم وتقييم أدائهن أكثر من مرة لمعرفة مستوى الأداء المدرسي والحكم عليه، ومواقفاته ومتطلباته، كما أتاحت لهن الخبرة المشاركة في عملية تقييم الأداء المدرسي أكثر من غيرهن.

تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة رهن غنيمه (٢٠١٣) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة فاعلية أداء مديري المدارس في إدارة الأزمات تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ودراسة الثبيتي (٢٠١٢) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى أداء مديري المدارس المتوسطة والثانوية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ودراسة

خليفات والمطارنة (٢٠١٠) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى الأداء الوظيفي لمديري المدارس الأساسية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ثالثاً: الفروق المتعلقة بالمرحلة التعليمية:

تم إجراء اختبار ليفين للتجانس، وذلك حتى يتم التأكد من تجانس أفراد العينة كخطوة أساسية لإجراء تحليل التباين الأحادي، كما في الجدول

(٢٠) الآتي:

جدول (٢٠): اختبار ليفين لتجانس التباين لأفراد العينة على مقياس مستوى الأداء في مدارس منطقة الباحة تعزى لمتغير المرحلة التعليمية

المحور	اختبار ليفين	درجات الحرية ١	درجات الحرية ٢	مستوى الدلالة
مستوى تطوير أداء قانادات المدارس في منطقة الباحة	٠,٥٧٣	٢	٣٤٥	٠,٧١٩

يتضح من الجدول (٢٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في محور مستوى الأداء في مدارس منطقة الباحة تعزى لمتغير المرحلة التعليمية، الأمر الذي يؤكد تجانس التباين لأفراد العينة على مقياس مستوى الأداء في مدارس منطقة الباحة، مما يبين إمكانية استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي.

كما تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات كما في الجدول (٢١) الآتي:

جدول (٢١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور مستوى الأداء في مدارس منطقة الباحة تعزى لمتغير المرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية								
الدرجة الكلية		الثانوية (ن=٨٦)		المتوسطة (ن=١٠٧)		الابتدائية (ن=١٧٥)		المحور
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مستوى الأداء في مدارس منطقة الباحة
١,١٥	٣,٣٠	١,٠٨	٣,١٦	١,٢٢	٣,١٨	١,١٣	٣,٢٢	

يتبين من الجدول (٢١) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية في جميع مجالات محور مستوى الأداء في مدارس منطقة الباحة تعزى لمتغير المرحلة التعليمية، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي، كما في الجدول (٢٢) الآتي:

جدول (٢٢): تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور مستوى الأداء في مدارس منطقة الباحة تعزى لمتغير المرحلة التعليمية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مستوى الأداء في مدارس منطقة الباحة	بين المجموعات	١١٠٧,٧١٨	٢	٣٣,٨٥٩	١,٥١٧	٠,١٩٤
	داخل المجموعات	٨٨٠,٣٣٩	٣٤٥	٢٥,٧٤٠		
	المجموع	٩٩٨٨,٠٥٧	٣٤٧			

\* دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

يتبين من الجدول (٢٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور مستوى الأداء في مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه -ربما- يعود إلى تشابه السياسة التعليمية والإدارية في المراحل التعليمية الثلاث، ووحدة أساليب تقييم الأداء المدرسي في المراحل الثلاث، ووحدة إدارة التعليم التي تشرف على المراحل الثلاث، كذلك وحدة القوانين واللوائح المنظمة للعملية التعليمية في المراحل الثلاث.

تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الثبتي (٢٠١٢) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى أداء مديري المدارس المتوسطة والثانوية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

نتائج السؤال الخامس ومناقشتها وتفسيرها: والذي نصّه: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين درجة تو أفرمقومات مدرسة المستقبل ومستوى الأداء في مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمين؟

لإجابة هذا السؤال فقد تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل، ومستوى الأداء في مدارس منطقة

الباحة من وجهة نظر المعلمين، وبين ذلك الجدول (٢٣) الآتي:

جدول (٢٣): معامل ارتباط بيرسون بين درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل، ومستوى الأداء في مدارس منطقة الباحه

مستوى الأداء الكلي		قيمة معامل الارتباط	درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل
قوة العلاقة	مستوى الدلالة		
قوية	٠,٠٠٠	**٠,٧٨٤	قيادة مدرسة المستقبل
قوية	٠,٠٠٠	**٠,٧٧٢	معلمة مدرسة المستقبل
قوية	٠,٠٠٠	**٠,٧٥٦	طالبة مدرسة المستقبل
قوية	٠,٠٠٠	**٠,٧٧٩	مناهج مدرسة المستقبل
قوية	٠,٠٠٠	**٠,٨٢٧	درجات مقومات مدرسة المستقبل الكلية

\*\* دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠١

\* دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٢٣) وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل، ومستوى الأداء في مدارس منطقة الباحه من وجهة نظر المعلمات، وجاء قيمة معامل ارتباط الدرجة الكلية لدرجة توافر مقومات مدرسة المستقبل، ومستوى الأداء في مدارس منطقة الباحه من وجهة نظر المعلمات (٠,٨٢٧)، وهو دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وتعني هذه العلاقة الارتباطية الموجبة القوية بأنه إذا توافرت مقومات مدرسة المستقبل في مدارس منطقة الباحه انعكس ذلك بالإيجاب على مستوى الأداء، كذلك يبين الجدول (٢٣) الآتي:

- جاءت قيمة معامل الارتباط (٠,١٨٨) وتشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجة استخدام البعد المالي لدى قائدات مدارس منطقة الباحه، ومستوى تطوير أداء قائدات مدارس منطقة الباحه.
  - جاءت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٨٤) وتشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجة توافر قيادة مدرسة المستقبل، ومستوى الأداء في مدارس منطقة الباحه من وجهة نظر المعلمات.
  - جاءت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٨٤) وتشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجة توافر معلمة مدرسة المستقبل، ومستوى الأداء في مدارس منطقة الباحه من وجهة نظر المعلمات.
  - جاءت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٨٤) وتشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجة توافر طالبة مدرسة المستقبل، ومستوى الأداء في مدارس منطقة الباحه من وجهة نظر المعلمات.
  - جاءت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٨٤) وتشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجة توافر مناهج مدرسة المستقبل، ومستوى الأداء في مدارس منطقة الباحه من وجهة نظر المعلمات.
- وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه -ربما- يرجع إلى أن مدرسة المستقبل تهدف إلى إعداد المتعلمات ليكن قادرات على الاستجابة لتحديات الحاضر ومواجهة المستقبل، من خلال استخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية، والتركيز على الجودة النوعية في النظام التعليمي، والارتقاء بالنمو المهني والمهاري لقائدات المدارس والمعلمات وأعضاء المجتمع المدرسي، ورفع مستوى الأداء والإنجاز لديهن، والذي سيؤدي إلى رفع الكفاءة الداخلية والخارجية في النظام التعليمي للمدرسة لتحقيق أهدافها.
- تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الرشيد (٢٠١٣) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الأداء التنظيمي لدى مديري المدارس وبين انضباط الطلاب، ودراسة خليفات والمطارنة (٢٠١٠) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مستوى ضغوط العمل، ومستوى الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية، ودراسة ناكابوديا (Nakapodia, 2010) التي أشارت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأداء التنظيمي لمديري المدارس وأداء المعلمين والطلاب، ودراسة حماد (٢٠٠٨) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين مستوى الدافعية ومستوى الأداء الوظيفي.

#### التوصيات:

في ضوء النتائج التي انتهت إليها الدراسة حول درج توافر مقومات مدرسة المستقبل في مدارس منطقة الباحه وعلاقتها بالأداء المدرسي، فإن الباحثة توصي بالآتي: حث إدارة التعليم قائدات المدارس على استخدام الأساليب العلمية في معالجة المشكلات المدرسية، أن تعمل قائدة المدرسة على توفير بيئة مدرسية محفزة على الإبداع، أن تقدم قائدة المدرسة حلولاً ابتكارية للمشكلات المدرسية المحتمل حدوثها، أن تبادر المعلمات إلى التنمية المهنية المستمرة في ظل تقنيات التعليم الحديثة، وأن تنمي المعلمات لدى الطالبات مهارة جمع المعلومات وتحليلها.

## المراجع:

## أولاً: المراجع العربية:

١. البوسعيدي، حمد عبد الله محمد. (٢٠١١). "الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء متطلبات مدرسة المستقبل في سلطنة عمان". رسالة ماجستير. عمادة الدراسات العليا. جامعة مؤتة. الأردن.
٢. الثبيتي، خالد شعيل تركي. (٢٠١٢). "مستوى أداء مديري المدارس المتوسطة والثانوية في محافظة الطائف وفق معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين". رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
٣. الحر، عبد العزيز (٢٠٠١). "مشروع مدرسة المستقبل نموذج تطبيقي، وقائع ورشة عمل مدرسة المستقبل نموذج تطبيقي". الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
٤. الحربي، قاسم عائل. (٢٠٠٧). "التنمية المهنية للقيادات التربوية لإدارة مدرسة المستقبل بدول الخليج العربي في ضوء القيادة التحولية". مجلة دراسات في التعليم الجامعي: مصر. ١٥: ٨٦-١٦٧.
٥. حسن، راوية. (٢٠٠٠). إدارة الموارد البشرية، رؤيا مستقبلية. الدار الجامعية. الإسكندرية.
٦. حماد، سها سمير. (٢٠٠٨). "مستوى دافعية معلمي المدارس الخاصة في الأردن وعلاقته بأدائهم الوظيفي". رسالة ماجستير. كلية الدراسات التربوية العليا. جامعة عمان العربية. الأردن.
٧. خليفات، عبد الفتاح صالح والمطارنة، شرين محمد. (٢٠١٠). "أثر ضغوط العمل في الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في إقليم جنوب الأردن". مجلة جامعة دمشق: سوريا. ٢٦(٢١): ٥٩٩-٦٤٢.
٨. دياب، عبد الباسط محمد، ومحمد، محمد عبد العظيم. (٢٠٠٩). "المقومات الشخصية والواجبات المهنية لمعلم مدرسة المستقبل في ضوء التحديات المعاصرة وأفاق المستقبل". المؤتمر العلمي الرابع (التعليم وتحديات المستقبل). مصر. ٢: ٨٤٦-٨٩٢.
٩. الرشيد، فيصل مرزوق عياد. (٢٠١٣). "مستوى الأداء التنظيمي لدى مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت وعلاقته بمستوى انضباط الطلبة". رسالة ماجستير. كلية العلوم التربوية والنفسية. جامعة عمان العربية. الأردن.
١٠. الزبون، محمد سليم. (٢٠١١). "ملاح مدرسة المستقبل من وجهة نظر الخبراء التربويين في الأردن". أبحاث مؤتمر نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر. كلية التربية. جامعة دمشق. سوريا. ١: ١-٢٧.
١١. أبو السعود، سونيا أحمد. (٢٠١٢). "درجة توافر مقومات مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين". رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح. فلسطين.
١٢. الشريف، علي فهد الفهر. (٢٠١٤). "فاعلية الاجتماعات المدرسية في تطوير مستوى الأداء بمدارس التعليم العام بمحافظة الطائف". مجلة البحث العلمي في التربية: مصر. ٢(١٥): ٨٧٦-٩٢٦.
١٣. أبو شمالة، فرح إبراهيم حسن والزهارة، مايسة إبراهيم علي. (٢٠١٥). "دور مدرسة المستقبل في بناء شخصيات الطلبة واختيارهم لتخصصاتهم المستقبلية في ضوء التحديات المعاصرة". المؤتمر العلمي الرابع لأبحاث المهوبة والتفوق في الوطن العربي: الطالب في مدرسة المستقبل. المؤسسة الدولية للشباب والبيئة والتنمية. الأردن. ٧١-١٠١.
١٤. عتيبة، أمال محمد حسن. (٢٠٠٩). "تفعيل دور الإشراف التربوي لمعلمي مدارس المستقبل في ضوء اتجاهاته الحديثة" تصور مقترح". المؤتمر العلمي السنوي الثاني. كلية التربية. جامعة بورسعيد. ١: ٦٣٦-٧٣٩.
١٥. العجبي، كروز تراحيب سالم. (٢٠١٦). "واقع أداء مدير المدرسة الثانوية بدولة الكويت في تطبيق التخطيط الاستراتيجي بالتعليم: دراسة ميدانية". مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية: كلية التربية. جامعة الأزهر. ١(١٧٠): ٤٢٨-٤٧١.
١٦. عطيفي، زينب محمود محمد كامل. (٢٠٠٩). "مدرسة المستقبل ... نظرة عامة". المؤتمر العلمي السنوي الثاني لكلية التربية ببورسعيد (مدرسة المستقبل- الواقع والمأمول). مصر. ٢: ١١٢١-١١٥٠.
١٧. العميري، نعيمة مرهون سعيد. (٢٠١٢). "تأثير ممارسة إدارة التغيير على مستوى الأداء في مدارس محافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان"، رسالة ماجستير. عمادة الدراسات العليا. جامعة مؤتة. الأردن.
١٨. غنيمة، رهنف. (٢٠١٣). "درجة فاعلية أداء مديري المدارس في إدارة الأزمات في المدارس الثانوية: دراسة ميدانية في مدينة دمشق". مجلة جامعة دمشق، سوريا: ٢٩(١): ٥٥١-٥٥٢.
١٩. كعكي، سهام محمد صالح. (١٤٢٣هـ). "إدارة مدرسة المستقبل، ندوة مدرسة المستقبل". كلية التربية. جامعة الملك سعود في الفترة من ١٦-١٧ شوال ١٤٢٣هـ، الرياض.

٢٠. المالكي، محمد عبد الله. (١٤٢٨هـ). "نموذج مقترح لمدرسة المستقبل السعودية في ضوء الاتجاهات المعاصرة لتطوير التعليم وتكنولوجيا المعلومات". رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض.
٢١. محمد، أشرف السعيد أحمد. (٢٠١١). "تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في ضوء مدخل القيادة الاستراتيجية". مجلة كلية التربية: جامعة المنصورة. مصر. ٢ (٧٥): ١٧١-٢٤٥.
٢٢. محمد، سليمان عبد ربه. (٢٠٠٧). "القيادة التربوية لمدرسة المستقبل في الوطن العربي في ضوء الفكر الإداري رؤية تربوية". المؤتمر الخامس عشر تأهيل القيادات التربوية في مصر والوطن العربي. مصر. ج(٢): ٧٦١-٨٦٩.
٢٣. محمود، محمد جابر. (٢٠١٠). "رؤية تربوية لبعض أدوار مدير مدرسة المستقبل"، مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط. مصر. ٢٦(٢): ١٠٨-١٥٢.
٢٤. مرسي، عمر محمد محمد. (٢٠١٥). "رؤية استراتيجية لتفعيل مدرسة المستقبل في مصر في ضوء خبرات بعض الدول". المجلة التربوية: كلية التربية. جامعة سوهاج. ٤٠: ٤١١-٤٩٥.
٢٥. النصار، صالح عبد العزيز. (٢٠٠٢). "مدرسة المستقبل: رؤية من نافذة أخرى". ورقة عمل منشورة في: "ندوة مدرسة المستقبل"، كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض. في الفترة من ١٦-١٧/٨/١٤٢٣هـ.

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] Chinook institute for community stewardship, (2008), "inspiring hearts and minds: "crps futures planning strategy for the future of public education in the bow valley", 1-21.
- [2] Fox, Kenneth (2010), "the high school associate principal: case studies of an emerging role in educational leadership and administration". University of North Texas. United States. <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc33150/m1/4>
- [3] Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). "Determining sample size for research activities". Educational and psychological measurement. 30(3): 607-610.
- [4] Larose, F. Grenon, V. Morin, M. & Hasni, A. (2009). "The Impact of Preservice Field Training Sessions on the Probability of Future Teachers using ICT in school". European Journal of Teachers Education. 32(3): 289-303, <https://doi.org/10.1080/02619760903006144>.
- [5] Nakapodia, E. (2010). "Relationship between principals and teachers' perceptions of principals performance of staff development and students' personnel in secondary school, Delta Central Senatorial District, Nigeria, Academic Leadership", The Online Journal. 8(4): 1-12.

## ثالثاً: المراجع الإلكترونية:

١. الهيئة العام للإحصاء (٢٠١٨). التعليم ورؤية ٢٠٣٠ في المملكة العربية السعودية. والمشار إليه في: <https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx>



## The availability degree of the of future school's components in Al-Baha region schools and its relation to the school performance

Shaima Abdullah Sarhan Al-Ghamdi

Postgraduate student, Department of Educational Administration and Planning, Al-Baha University, KSA  
samialarsan@hotmail.com

Khadija Maqbool Al-Zahrani

Al-Baha University, KSA

Received Date : 29/1/2020

Accepted Date : 9/3/2020

DOI : <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.19>

**Abstract:** The study aimed to identify the degree of availability of the elements of the future school in the schools of Al-Baha and its relationship to school performance from the viewpoint of teachers. The researchers used the correlational descriptive approach, and the study was applied to a random stratified sample consisting of (348) female teachers. The study tool was a questionnaire that included (40) items distributed on two domains, namely the domain of the degree of availability of the elements of the future school with (22) items, distributed on four subdomains of (Leadership of the Future School, Teacher of the Future School, Student of the Future School, Curricula of the Future School), and the domain of the school performance level with (18) items. The study showed the following results, the degree of availability of the elements of the future school in the Al-Baha region schools with a medium degree, and the domains were in the following order (the curricula of the future school, the teacher of the future school, the leadership of the future school, the student of the future school), and the level of performance in the schools of the Al-Baha region came on average. In addition, there were statistically significant differences among the means of the responses of the study sample participants to the degree of availability of the elements of the future school in Al-Baha region schools due to the variable of the educational qualification, and no differences attributed to the variable (years of experience, educational stage) appeared. The results also showed a positive correlation between the degree of availability of the elements of the Future School in Al-Baha Region schools, and the level of performance in Al-Baha schools from the point of view of female teachers.

**Keywords:** future school; school performance; school leaders; teachers; public education schools.

### References:

- [1] Al'jmy, Krwz Trahyb Salm. (2016). "Waq' Ada' Mdyr Almdrsh Althanwyh Bdwl Alkwyf Fy Ttbyq Altkhtyt Alastratyj Balt'lym: Drash Mydanyh". Mjlt Altrbyh Llbhwth Altrbwyh Walnfsyh Walajtma'yh: Klyt Altrbyh. Jam't Alazhr. 1(170): 428-471.
- [2] Al'myry, N'ymh Mrhwn S'eyd. (2012). "Tathyr Mmarsh Edart Altghyr 'la Mstwa Alada' Fy Mdars Mhafzt Shmal Albatnh Fy Sltnh 'man", Rsalt Majstyr. 'mادت Aldrasat Al'lya. Jam't M'th. Alardn.
- [3] 'tybh, Amal Mhmd Hsn. (2009). "Tf'yl Dwr Aleshraf Altrbwy Lm'lmy Mdars Almstqbl Fy Dw' Atjahath Alhdythh" Tswr Mqtrh". Alm'tmr Al'lmy Alsnwy Althany. Klyt Altrbyh. Jam't Bwrs'yd. 1: 636-739.
- [4] 'tyfy, Zynb Mhmwd Mhmd Kaml. (2009). "Mdrst Almstqbl ... Nzrt 'amh". Alm'tmr Al'lmy Alsnwy Althany Lklyt Altrbyh Bwrs'yd (Mdrst Almstqbl- Alwaq' Walmamwl). Msr. 2: 1121-1150.
- [5] Albws'ydy, Hmd 'bd Allh Mhmd. (2011). "Alkfayat Aledaryh Lda Mdyry Mdars Alt'lym Alasasy Fy Dw' Mttlbat Mdrst Almstqbl Fy Sltnt 'man". Rsalt Majstyr. 'mادت Aldrasat Al'lya. Jam't M'th. Alardn.
- [6] Dyab, 'bd Albast Mhmd, Wmhmd, Mhmd 'bd Al'zym. (2009). "Almqwmat Alshkhsyh Walwajbat Almhnhyh Lm'Im Mdrsh Almstqbl Fy Dw' Althdyat Alm'asrh Wafaq Almstqbl". Alm'tmr Al'lmy Alrab' (Alt'lym Wthdyat Almstqbl). Msr. 2: 846-892.
- [7] Ghnymh, Rhf (2013). "Drjh Fa'lyt Ada' Mdyry Almdars Fy Edart Alazmat Fy Almdars Althanwyh: Drash Mydanyh Fy Mdynt Dmshq". Mjlt Jam't Dmshq, Swrya: 29(1): 551-552.
- [8] Hmad, Sha Smyr. (2008). "Mstwa Daf'yh M'lmy Almdars Alkhash Fy Alardn W'laqth Bada'hm Alwzyfy". Rsalt Majstyr. Klyt Aldrasat Altrbwyh Al'lya. Jam't 'man Al'rbyh. Alardn.

- [9] Alhr, 'bd Al'zyz (2001). "Mshrw' Mdrst Almstqbl Nmwdj Ttbyqy, Wqa" Wrsht 'ml Mdrst Almstqbl Nmwdj Ttbyqy". Alryad: Mktb Altrbyh Al'rby Ldwl Alkhlyj.
- [10] Alhrby, Qasm 'a'l. (2007). "Altnmyh Almnyh Llqyadat Altrbwyh Ledart Mdrst Almstqbl Bdwl Alkhlyj Al'rby Fy Dw' Alqyadh Althwylyh". Mjlt Drasat Fy Alt'lym Aljam'y: Msr. 15: 86-167.
- [11] Hsn, Rawyh. (2000). Edart Almward Albshryh, R'ya Mstqbyh. Aldar Aljam'yh. Aleskndryh.
- [12] K'ky, Sham Mhmd Salh. (1423h). "Edart Mdrst Almstqbl, Ndwh Mdrst Almstqbl". Klyt Altrbyh. Jam't Almlk S'wd Fy Alfrh Mn 16-17 Shwal 1423h, Alryad.
- [13] Khlyfat, 'bd Alftah Salh Walmtarnh, Shryn Mhmd. (2010). "Athr Dghwt Al'eml Fy Alada' Alwzyfy Lda Mdyry Almdars Alasasyh Alhkwmlyh Fy Eqlym Jnwb Alardn". Mjlt Jam't Dmshq: Swrya. 26(21): 599-642.
- [14] Almalky, Mhmd 'bd Alhl. (1428h). "Nmwdj Mqtrh Lmdrsh Almstqbl Als'wdy Fy Dw' Alatjahat Alm'asrh Lttwyr Alt'lym Wtknwlyjya Alm'lwmat". Rsalt Dktwrah Ghyr Mnshwrh. Klyt Altrbyh. Jam't Almlk S'wd. Alryad.
- [15] Mhmd, Ashrf Als'yd Ahmd. (2011). "Ttwyr Ada' Mdyry Almdars Althanwyh Fy Dw' Mdkhl Alqyadh Alastryjy". Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Almnswrh. Msr. 2 (75): 171-245.
- [16] Mhmd, Slyman 'bd Rbh. (2007). "Alqyadh Altrbwyh Lmdrsh Almstqbl Fy Alwtn Al'rby Fy Dw' Alfkr Aledary R'yh Trbwyh". Alm'tmr Alkhams 'shr Tahyl Alqyadat Altrbwyh Fy Msr Walwtn Al'rby. Msr. J(2): 761-869.
- [17] Mhmwd, Mhmd Jabr. (2010). "R'yh Trbwyh Lb'd Adwar Mdyr Mdrsh Almstqbl", Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Asywt. Msr. 26(2): 108-152.
- [18] Mrsy, 'mr Mhmd Mhmd. (2015). "R'yh Astratyjy Ltfeyl Mdrsh Almstqbl Fy Msr Fy Dw' Khbrat B'd Aldwl". Almjhl Altrbwyh: Klyt Altrbyh. Jam't Swhaj. 40: 411-495.
- [19] Alnsar, Salh 'bd Al'ezyz. (2002). "Mdrst Almstqbl: R'yh Mn Nafdh Akhra". Wrqh 'ml Mnshwrh Fy: "Ndwt Mdrst Almstqbl", Klyh Altrbyh. Jam't Almlk S'wd. Alryad. Fy Alfrh Mn 16-17/8/1423h.
- [20] Alrshydy, Fysl Mrzwyq 'yad. (2013). "Mstwa Alada' Altnzymy Lda Mdyry Almdars Almtwsth Fy Dwlt Alkwyt W'laqth Bmstwa Andbat Altlbh". Rsalt Majstyr. Klyt Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh. Jam't 'man Al'rbyh. Alardn.
- [21] Abw Als'wd, Swnya Ahmd. (2012). "Drjt Twafr Mqwm Mdrst Almstqbl Fy Almdars Alhkwmlyh Fy Mhafzat Aldfh Alghrbyh Mn Wjhat Nzr Almdyryn". Rsalt Majstyr. Klyt Aldrasat Al'lya. Jam't Alnjah. Flstyn.
- [22] Abw Shmalh, Frh Ebrahym Hsn Walzhar, Maysh Ebrahym 'ly. (2015). "Dwr Mdrsh Almstqbl Fy Bna' Shkhsyat Altlbh Wakhtyarhm Ltkhssathm Almstqbyh Fy Dw' Althdyat Alm'asrh". Alm'tmr Al'lmy Alrab' Labhath Almwbbh Waltfwq Fy Alwtn Al'rby: Altalb Fy Mdrst Almstqbl. Alm'ssh Aldwlyh Llshbab Walby'h Waltmnyh. Alardn. 71-101.
- [23] Alshryf, 'ly Fhyd Fhd Alf'r. (2014). "Fa'lyt Alajtma'at Almdrsh Fy Ttwyr Mstwa Alada' Bmdars Alt'lym Al'am Bmhafzt Alta'f". Mjlt Albhth Al'lmy Fy Altrbyh: Msr. 2(15): 876-926.
- [24] Althbyty, Khalid Sh'yl Trky. (2012). "Mstwa Ada' Mdyry Almdars Almtwsth Walthanwyh Fy Mhafzt Alta'f Wfq M'ayyr Edart Aljwdh Alshamlh Mn Wjht Nzr Almshrfyn Altrbwyyn Walm'lmy". Rsalt Majstyr. Klyh Altrbyh. Jam't Am Alqra. Mkh Almkrmh.
- [25] Alzbwn, Mhmd Slym. (2011). "Mlamh Mdrsh Almstqbl Mn Wjht Nzr Alkhbra' Altrbwyyn Fy Alardn". Abhath M'tmr Nhw Astthmar Afdl Ll'lwm Altrbwyh Walnfsyh Fy Dw' Thdyat Al'sr. Klyt Altrbyh. Jam't Dmshq. Swrya. 1: 1-27.

## فاعلية برنامج تدريبي مُدعم للدراسات الاجتماعية قائم على التربية الجسدية والاجتماعية لتنمية مهارات حياتية لطفل ما قبل المدرسة وأثره على ممارسات المعلمات واكتساب الأطفال لتلك المهارات

مهناد إبراهيم أحمد المساعيد

قسم المناهج والتدريس- كلية التربية- جامعة اليرموك- الأردن

mohnad.almasaed@gmail.com

هادي محمد غالب طوالبة

أستاذ مشارك في مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها- كلية التربية- جامعة اليرموك- الأردن

hadi.tawalbeh@yu.edu.jo

DOI: <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.20>

تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠/٣/١٠

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٠/٢/١٣

### الملخص:

هدفت الدراسة الحالية لمعرفة وقياس فاعلية برنامج تدريبي مُدعم للدراسات الاجتماعية قائم على التربية الجسدية والاجتماعية لتنمية مهارات حياتية لطفل ما قبل المدرسة وأثره على ممارسات المعلمات واكتساب الأطفال لتلك المهارات، لدى معلمات وأطفال رياض الأطفال في مديرية تربية وتعليم لواء قصبة المفرق، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم مقياس المهارات الحياتية لطفل ما قبل المدرسة، وبطاقة ملاحظة للمعلمات من إعداد الباحثان، وتم إجراء التطبيق القبلي والبعدي على أفراد عينة الدراسة. تكونت عينة من (٢٠) معلمة رياض أطفال، و(٢٧٨) طفل، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في جميع أبعاد مقياس المهارات الحياتية لطفل ما قبل المدرسة وفي ممارسة المعلمات واكتساب الأطفال للمهارات الحياتية.

الكلمات المفتاحية: الدراسات الاجتماعية؛ التربية الجسدية والاجتماعية؛ المهارات الحياتية.

### المقدمة:

يعيش الإنسان في مراحل عمرية متعددة ومتناغمة بين محطاتها المتنوعة، حيث تؤثر كل مرحلة عمرية بالأخرى، إلا أنه يمكن القول أن مرحلة الطفولة المبكرة تعد الأكثر أهمية، بل ربما الأكثر خطورة وتأثيراً في بقية المراحل العمرية اللاحقة؛ وذلك لتأثيرها الإيجابي والسلبي على سلوك وممارسات الإنسان في بقية مراحل العمرية، لذلك تظهر الحاجة ملحة لتقديم الاهتمام والعناية اللازمة للإنسان في مرحلة الطفولة المبكرة. ولذلك تعد مرحلة رياض الأطفال أهم مرحلة في حياة الإنسان، وهي المرحلة التي يُكوّن فيها الطفل قيمه وعاداته كما ويحدد فيها سلوكياته واتجاهاته إزاء نفسه والآخرين. ولإسهام هذه الفترة في تكوين شخصية الطفل بصورة تترك أثرها طيلة حياته؛ الأمر الذي يزيد من أهمية العمل على إغناء تجارب الطفل وصقلها في مراحل نموه كافة. كما وتعتبر السنوات الخمس الأولى من عمر الطفل من أهم المراحل التي تعمل على تكوين شخصيته وتحدد الأساسيات لشخصيته نتيجة تأثر الطفل بالعوامل المحيطة.

ونظراً لما يشهده عصرنا الحالي من مشكلات مجتمعية عديدة تستهدف أطفال ما قبل المدرسة، حيث تؤرق مجتمعا الأردني، فلا بد من إكساب الأطفال في مراحلهم العمرية الأولى وتنشئتهم وتنمية مهاراتهم الحياتية والاجتماعية وإعدادهم إعداداً متكاملماً بأفضل الطرائق والبرامج التدريبية التي تمكنهم من اكتساب المعرفة والمهارات؛ وذلك لتوفير القدرة لديهم على تنمية مهاراتهم الحياتية وتفادي ما قد يعترضهم مستقبلاً وهيئة جيل واعٍ قادر على التعامل الإيجابي مع الآخرين.

أما بالنسبة للأطفال فإن المهارات الحياتية توفر لهم الأدوات التي يحتاجونها لإدراك المواقف الحياتية المتباينة أو الاستجابة لها، وكذلك تعاملهم بكفاءة مع الآخرين المحيطين بهم وتكوينهم مفهوماً إيجابياً عن ذاته، ويأتي نجاح الطفل في ممارسة المهارات الحياتية في مختلف المواقف ليحس بالثقة

والاعتزاز بالنفس، وليست مقتصرة المهارات الحياتية على أمور الحياة المادية، بل إنها ذات أهمية كبرى في الأمور الانفعالية التي تمكن الفرد من التفاعل والتكيف مع الآخرين وإقامة العلاقات معهم (الختاتنة، ٢٠١٦: ٣٤).

فالمهارات الحياتية كما عرفها اللقاني و محمد (٢٠٠١: ٢١٥) بأنها " أي عمل يقوم به الإنسان في الحياة اليومية من خلال تفاعله مع الأشياء المحيطة به، وبالتالي فإن هذه التفاعلات تحتاج من الفرد أن يكون متمكناً من مهارات حياتية أساسية. في حين يعرفها الباحثين بأنها: المهارات والأفعال والسلوكيات التي على طفل ما قبل المدرسة إدراكها واكتسابها من خلال مروره بخبرات تُمكنه من إتخاذ القرارات السليمة والتصدي للمعضلات التي قد تواجهه، والتصرف بوعي وإدراك مع ما يتعرض له من مشكلات وتحديات مستقبلاً.

ويتكون الإنسان من روح وعقل وجسد وهي مرتبطة ارتباطاً شديداً به، وتكمن مسؤولية الوالدين بالعناية بأبنائهم من الناحية الجسدية؛ ليكونوا قادرين على أداء مهاراتهم اليومية بحيوية ونشاط، لذلك فإن العناية بالبدن وبصحة الطفل ومظهره من أهم الأمور التي عني بها الإسلام واستهدفتها، والمعروف أن بناء قوة الإنسان البدنية تحتاج للتربية، كما أن التربية الجسدية، والمحافظة على صحة الإنسان وبدنه مسؤولية فردية بقدر ما هي مسؤولية اجتماعية أيضاً، حيث يقع على المجتمع مسؤولية الحفاظ على صحة وسلامة أجسام الأطفال، ويقصد بالتربية الجسدية للأطفال؛ تنمية النشاط البدني والحركي وتحديد أوجه نشاطه بقصد تقويته وتمكينه من أداء وظائفه (محمود، ١٩٩٢: ٩٧).

ويُعد الإنسان كائن اجتماعي في مجتمع مُنظم تحدد فيه المعايير والنظم الاجتماعية التي تحكم حياة الأفراد، كما أن الإنسان لا يستطيع التكيف، وممارسه دوره في الحياة، وانجاز حاجاته بعيداً عن الآخرين من حوله، وإنما تُصقل شخصيته وسلوكه الاجتماعي نتيجة التفاعل بينه وبين البيئة الاجتماعية التي نعيش فيها، ومن هنا تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل الأساسية لإكساب الطفل المهارات الحياتية والاجتماعية (النشار، ٢٠١٢).

وتعتبر المهارات الحياتية ضرورة حتمية لجميع الأفراد في المجتمعات لأنها؛ مُتطلب أساسي يحتاج لها الفرد؛ ليتوافق مع المجتمع الذي يعيش ويتعايش معه، وتساعد على مواجهه المشكلات والمواقف والتفاعل معها (vars..Beane, 2000).

وبما أنه من الضروري مواكبة التغيرات، والتحديات، وأداء الأعمال المطلوبة للطفل، ومساعدته على تحقيق التعايش الناجح، والتكيف، والمرونة، والنجاح في حياته العملية والشخصية والتغلب على المشكلات الحياتية والتعامل معها بحكمة؛ فإنه لا بُد من اكتساب الطفل المهارات الحياتية والاجتماعية التي يحتاجها في شتى مجالات الحياة سواء الأسرة أو المدرسة (عمران وشناوي وصبيحي، ٢٠٠١).

وأشارت دوتي (doty, 2001) إلى أهمية البرامج التدريبية لما لها من أثر إيجابي في تغيير سلوك الأطفال واتجاهاتهم، وإمكانية أن يؤدي ذلك إلى جنوح في المستقبل، وارتكاب الجرائم واعتداء على الآخرين وممتلكاتهم، وحدثت مشكلات في التكيف، وأشارت إلى أن هناك كثيراً من الأطفال يولدون دون توجه طبيعي نحو هذه المهارات، خاصة عندما لا يتوفر نموذج إيجابي في البيت يشجع عليها، ولم يسبق لهؤلاء الأطفال أن تعلموا الأساليب السليمة الملائمة للتعامل مع الانفعالات المختلفة مثل الغضب، والألم، والإحباط وغيرها من المهارات الانفعالية الضرورية للحياة. وتعد المهارات الحياتية من أهم المهارات التي يجب إكسابها للطفل، وتوضع أسس هذه المهارات في مرحلة الطفولة المبكرة فيكتسب الطفل أسس التفاعل الاجتماعي السليم فيها، فالمهارات الاجتماعية تكسب الطفل القدرة على إدراك العلاقات الاجتماعية وفهم الآخرين والتفاعل معهم وحُسن التصرف في المواقف الاجتماعية مما يؤدي إلى التوافق الاجتماعي ونجاحه مُستقبلاً (الصايغ، ٢٠١٠: ٣٠).

كما إن عملية التنشئة الاجتماعية تبدأ في سن مبكر في البيت، فيشاهد الطفل ويسمع والديه وإخوته ويقدمهم، فتبقى الأسرة هي المؤثر الأقوى في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل في هذه المرحلة العمرية ثم تأتي الروضة التي تفتح المجال أمام الطفل للتعامل مع نماذج سلوكية جديدة يقلدها و يقتدي بها في مراحلها اللاحقة (الناشف، ٢٠٠١).

ومن بين التحديات الأكثر أهمية التي تواجه العاملون مع الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة؛ مُساعدة الأطفال على اكتساب وتنمية مهارات التفاعل مع الآخرين في اكتساب المهارات الاجتماعية والحياتية التي تساعد الأطفال على الانسجام مع الأقران والكبار سيكون له تأثير هام على حياتهم (بلا تشفور و كلاكرك، ٢٠٠٥).

كما أن هناك حاجة مُلحة إلى بداية سليمة للتعامل مع الأطفال في أولى خطواتهم في الحياة، فبعث الثقة في نفوسهم، وفي الآخرين أمر جوهري أي إذا أردنا لهم القيام بمسؤولياتهم في المستقبل، لذا من الواجب بذل الكثير من الجهد ليعيشوا حياة عامرة بالإنجازات، فلا يشعرون في المستقبل أن في العمل والقيام بالواجب ما يثقل كاهلهم، لذا تلقى مرحلة الطفولة رعاية واهتمام علماء الفكر التربوي والاجتماعي المعاصر لتكوين مجتمع سليم يستطيع مواجهة كافة المشكلات خاصة في المجتمعات النامية، فهي في أشد الحاجة لخدمات وجهود وسواعد أبنائها، فالاهتمام بالأطفال في هذه المرحلة هو اهتمام العالم بآثره في تغيير تنمية البشر لا يمكن تنمية الجوانب الأخرى التي يهدف إليها المجتمع. فعناية المجتمعات بالأطفال والاهتمام بتدريبهم على تحمل المسؤولية، فإنه يتم من خلال الاهتمام بالمؤسسات الاجتماعية القائمة على تربية الأطفال بداية بالأسرة، ثم مرحلة رياض الأطفال ثم المدرسة الابتدائية، لإيجاد جيل فاهم ومهتم ومشارك وقادر على الإسهام الفعّال والنشط في دفع عجلة التقدم والتطور لتصبح في مصاف المجتمعات المتحضرة الراقية، التي تستطيع أن تواجه مشكلاتها الحياتية (فهيم، ٢٠٠٥: ٧٤).

وتعد مرحلة الطفولة المبكرة من الفترات المهمة في تطوير المهارات الأساسية لدى الطفل، وتنمية السلوك الجسدي (الحركي) الإيجابي لديه، حيث يرتبط التطور الجسدي (الحركي) ارتباطاً وثيقاً بالتطور المعرفي والانفعالي والاجتماعي، فتبدأ المهارات الأساسية في هذه المرحلة بالتطور التدريجي حيث يساعد ذلك الطفل فيما بعد أن يحقق التوافق الحركي مع ممارسة الأنشطة الجسدية (الهزاع، ٢٠٠٣: ٣٦)

ويعد النشاط الجسدي (الحركي) من العناصر المعززة لصحة الطفل ونموه في مرحلة الطفولة المبكر، حيث يتمكن من خلاله التعبير عن نفسه، واستكشاف قدراته، والاحتكاك بالآخرين والتفاعل معهم، وعلى الرغم من أن الأطفال يغلب عليهم أحياناً حب النشاط الجسدي (الحركي)، إلا أن بعضهم قد لا يحصل على ما يحتاجه من أنشطة جسدية وبدنية ضرورية لنموه وتطوره الجسدي (الحركي)، وذلك بسبب عدم وجود المكان المتاح للعب الحركي، أو الخوف الزائد من قبل الأهل على الطفل ومن فوائد هذا النشاط الحركي في مرحلة الطفولة المبكرة كما ذكرها (حسين و عبدالله وقادر، ٢٠١٤: ١٦).

١. تعلم المهارات الحركية الأساسية يساعد الطفل على تطور توافقه الحركي.
٢. يساعد في ضبط الوزن، وتحسين صحة الجهاز التنفسي لدى الأطفال.
٣. ممارسة النشاط الجسدي يؤدي إلى خفض مخاطر الإصابة بأمراض القلب والوقاية من الأمراض المزمنة.
٤. من خلال السلوك الجسدي (الحركي) يتم حث الأطفال على التفكير والإبداع، والتعرف على كيفية استخدام أجزاء الجسم، والإحساس بالمكان المحيط بهم.

ويجدر الذكر بأن الدراسات الاجتماعية ومناهجها؛ تعد الميدان الرئيس الذي يدرس الإنسان وعلاقته ببيئته الطبيعية والبشرية، كما أنها أحد الميادين المهمة التي تسهم في تزويد المتعلم بالمعلومات والحقائق عن بلده وطبيعة الحياة والعلاقات الاجتماعية بين أفراد مجتمعه والمجتمعات الأخرى، كما تنمي لديه القدرة على التفكير السليم، وإكساب المتعلمين المهارات الحياتية والتعرف إلى المناسب منها وممارستها (قطاوي، ٢٠٠٧: ٦٧).

ويرى الباحثان أن أهمية البرامج التدريبية التي تُقدم للعاملين بها لتنمية المهارات الحياتية؛ تُسهم في الحد من المشكلات الاجتماعية التي يتعرض لها الطفل مستقبلاً، كما أن التدريب على تنمية المهارات الحياتية يُسهم في نمو تقدير الذات للأطفال وإكسابهم العديد من السمات الشخصية، ولا شك أن البرامج التدريبية لتنمية المهارات الحياتية بالغة الأهمية في تعديل السلوك وضرورة الاهتمام بالجوانب النفسية والجسدية والإنمائية والعقلية بشكل منظم ورتيب، ويجب أن تُقدم البرامج التدريبية للأطفال بما يناسب قدراتهم الإنمائية للوصول لأفضل النتائج.

ولقد أولت الأردن اهتماماً كبيراً بالطفولة المبكرة ورياض الأطفال، سواء كان في القطاع الخاص أو العام، حيث بعد عقد مؤتمر التطور التربوي الأول عام ١٩٨٧ صدر أول نص قانوني يُعتبر مرحلة رياض الأطفال مرحلة من مراحل الدراسة في الأردن، وتم إنشاء قسم لرياض الأطفال في وزارة التربية والتعليم في عام ١٩٩٤، وبدأت الوزارة في عام ٢٠٠٠ باستحداث رياض أطفال في تسع مديريات للتربية حيث بلغ عدد الرياض خمس عشرة شعبة صفية، وتم التوسع في عدد الرياض حالياً وبلغ عدد رياض الأطفال الحكومية ١٢٠٣ روضة، في حين بلغت رياض الأطفال الخاصة (١٥٥٦) روضة، وكان عدد الأطفال الملتحقين في رياض الأطفال الحكومية (٢١١٠٤) طفلاً و (٦٤٣٥٩) طفلاً من رياض الأطفال الخاصة (المجلس الوطني للأسرة والطفولة، ٢٠١٦).

ويتضح للباحثان مما سبق أن مرحلة رياض الأطفال تُعتبر مهمة في إخراج الطفل من الانطوائية وتعلمهم مهارات حياتية واجتماعية تعمل على تغيير شخصيتهم، وتعمل على تجهيز وتأهيل الأطفال بشكل سليم للمرحلة الابتدائية، وتمنحه الحرية للقيام بجميع أنشطته، كما تكشف عن مواهبه وميوله وقدراته وهذا تعمل على منح الأطفال مهارات حياتية واجتماعية وخبرات عملية حديثة من خلال بناء برامج تدريبية لتنمية المهارات الحياتية والاجتماعية المختلفة لأطفال الروضة. كذلك يرى الباحثان أن التربية الجسدية والاجتماعية مرتبطة بالدراسات الاجتماعية؛ وذلك للهدف المشترك وهو إعداد مواطن صالح إيجابي يتفادى العقبات مُستقبلاً، حيث أنه لا تتحقق تربية الأطفال جسدياً واجتماعياً إلا بالمعرفة التي تهتم بها الدراسات الاجتماعية في حياة الإنسان وتعلمه السلوكيات والمهارات الصحيحة وتوظيف ما يتعلمه الطفل في مراحل تعليمه الأولى، وذلك لا يتحقق إلا أن تكون عملية تعليمية متكاملة وفق برنامج تدريبي منظم والدور الأبرز لمعلمات رياض الأطفال. ولهذا قام الباحثان من خلال ما تقدم؛ بمعرفة فاعلية برنامج تدريبي مُدعم للدراسات الاجتماعية قائم على التربية الجسدية والاجتماعية لتنمية مهارات الحياتية لطفل ما قبل المدرسة وأثره على ممارسات المعلمات واكتساب الأطفال لتلك المهارات.

#### مشكلة الدراسة:

بسبب استغلال أصحاب النفوس المريضة للأطفال في هذه المرحلة العمرية وجهلهم بعدم المقدرة على حماية أنفسهم، تشير الملاحظات الميدانية للباحث انتشار كثير من الآفات والمشكلات الاجتماعية الحياتية التي تهدد أطفال ما قبل المدرسة في الأردن في مختلف الجوانب عموماً، وفي مجال حماية أجسادهم تحديداً، مما يعرضهم للخطر، وربما يؤثر ذلك في أحوالهم النفسية مستقبلاً. ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة؛ كدراسة المغربي (٢٠١٦) ودراسة ياغي (٢٠٠٨) تبين للباحثان أن هناك قصور بإعداد برامج لتنمية المهارات الحياتية والاجتماعية لطفل الروضة في الأردن والتي تعتبر أهم مرحلة في عمر الطفل، ففيها يكتسب المهارات الحياتية والاجتماعية التي تجعل منه مواطن صالح مرناً ولبقاً قادراً على تفادي المشكلات مُستقبلاً. لذلك جاءت هذه الدراسة لقياس فاعلية برنامج تدريبي مُدعم للدراسات الاجتماعية قائم على التربية الجسدية والاجتماعية لتنمية مهارات حياتية لطفل ما قبل المدرسة وأثره على ممارسات المعلمات واكتساب الأطفال لتلك المهارات.

## أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما فاعلية برنامج تدريبي مُدعم للدراسات الاجتماعية قائم على التربية الجسدية والاجتماعية لتنمية مهارات حياتية لطفل ما قبل المدرسة ؟

السؤال الثاني: ما فاعلية برنامج تدريبي مُدعم للدراسات الاجتماعية قائم على التربية الجسدية والاجتماعية وأثره على ممارسة المعلمات واكتساب الأطفال للمهارات الحياتية ؟

## أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة بالاتي:

١. إثراء وإضافة إلى الاهتمام بإعداد برامج تنمية الأطفال في رياض الأطفال في الأردن.
٢. فتح المجال لدراسات أخرى تهتم بتنمية مهارات أخرى لدى أطفال الروضة من خلال تدريبهم على بعض المهارات الحياتية والاجتماعية.
٣. تقديم نموذج لبرنامج تدريبي لمساعدة الأطفال في تنمية بعض مهاراتهم الحياتية والاجتماعية اللازمة لهم لمواجهة متطلبات الحياة بحيث يصبحوا أقوى فاعلية في المجتمع.
٤. الاستفادة من قبل معلمات رياض الأطفال وتدريبهم على البرنامج لتنمية المهارات الحياتية والاجتماعية.

## التعريفات الإجرائية:

المهارات الحياتية: مجموعة الأداءات والسلوكيات التي يكتسبها طفل ما قبل المدرسة بصورة مقصودة بعد مروره بخبرات تُمكنه من التعامل مع مواقف الحياة ومواجهة ما قد يعترضه من مشكلات بكفاءة وفاعلية وتم ذلك بمقياس المهارات الحياتية في المجالات الآتية: (مهارات الأمن الشخصي، مهارات التواصل والعمل مع الآخرين، مهارات التعاطف الوجداني، المهارات الانفعالية، المهارات المعرفية.

البرنامج التدريبي: مجموعة الأنشطة والممارسات والمواقف التعليمية والتي طبقت على عينة الدراسة وتهدف إلى تنمية مهارات حياتية لطفل ما قبل المدرسة المستهدفين في هذه الدراسة ضمن المجالات الآتية: (مهارات الأمن الشخصي، مهارات التعاطف الوجداني، المهارات المعرفية، المهارات الانفعالية، مهارات التواصل والعمل مع الآخرين).

الدراسات الاجتماعية: هي أحد فروع المعرفة والتي تهتم بدراسة كل شيء عن حياة الإنسان في المجتمع الذي يعيش فيه وتساعد على تعلم السلوكيات الصحيحة وفهم الأحداث والحقوق والواجبات .

طفل ما قبل المدرسة: هم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٤ إلى ٥ سنوات والملتحقين بدور رياض الأطفال التابعة لوزارة التربية والتعليم في لواء قصبة المفرق.

ممارسة المعلمات التعليمية: تعني في هذه الدراسة مجموعة القدرات والمهارات والسلوك التي تمتلكها معلمات مرحلة طفل ما قبل المدرسة لتنمية مهاراتهم الحياتية وتوظيفها وإظهارها في أداء مهمتهم التعليمية والتي تم قياسها عن طريق أداة بطاقة الملاحظة ضمن المجالات الآتية: (مهارات الأمن الشخصي، مهارات التواصل والعمل مع الآخرين، المهارات الانفعالية، المهارات المعرفية، مهارات التعاطف الوجداني).

التربية الجسدية والاجتماعية: هي تربية الجانب الجسدي من الطفل على أكمل هيئة وذلك بتوفير أفضل أسباب البناء الجسدي له برعاية صحياً وجسدياً وغذائياً حتى لا يكون في الدنيا عالماً على أحد.

## محددات الدراسة:

تم تنفيذ الدراسة ضمن المحددات الآتية:

المحدد المكاني: تم تطبيق الدراسة في دور رياض الأطفال التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق.

المحدد الزمني: تم تنفيذ الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٩ / ٢٠٢٠.

المحدد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على تنمية المهارات الحياتية والاجتماعية لدى طفل الروضة في المجالات الآتية: (مهارات الأمن الشخصي) و (مهارات التواصل والعمل مع الآخرين) و (مهارات التعاطف الوجداني) و (المهارات الانفعالية) و (المهارات المعرفية).

## الدراسات السابقة:

- أجرى أديبس (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية استخدام برنامج تدريبي يتضمن مواقف للعب الإيهامي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطفل المتفوق بمرحلة رياض الأطفال بدولة الكويت، وقد تناولت الدراسة مهارات التعاون المشاركة في اللعب، تحمل المسؤولية، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٦) طفلاً وطفلة متفوقين عقلياً ولكنهم يعانون من نقص في المهارات الاجتماعية السابقة الذكر تتراوح أعمارهم من (٥-٦) سنوات.

- ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج التجريبي ذو صفة التطبيق القبلي والبعدي على مجموعتين تجريبية وضابطة. استخدمت أدوات لفرز الأطفال الذين يعانون من نقص في المهارات الاجتماعية المعنية في هذه الدراسة، بينما استخدمت أدوات لفرز الأطفال الذين يعانون من نقص في المهارات الاجتماعية المعنية في هذه الدراسة تمثلت في (أداة تقدير المعلمة للمهارات الاجتماعية، وبطاقة الملاحظة التراكمية لكل طفل أثناء البرنامج، أسفرت النتائج عن تميز أطفال المجموعة التجريبية في المهارات الاجتماعية موضوع الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
- وتناولت دراسة السيد (٢٠٠٥) المهارات الاجتماعية والتي تعتبر من أهم مطالب النمو لطفل الروضة، وتهدف هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج للأنشطة النفس حركية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفلاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم تثبيت بعض المتغيرات بينهم مثل (العمر - الذكاء - والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي). واستخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات مثل مقياس هاريس للذكاء، ومقياس المهارات الاجتماعية والبرنامج التدريبي، وبعد تطبيق الأدوات تمت المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار (ت) وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي للمجموعة التجريبية قياساً بالمجموعة الضابطة.
  - وقد قدمت دراسة حسونة (٢٠٠٧) برنامج التنمية المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة (٤-٦) سنوات مهارتي التقليد والاستقلالية، حيث تم استخدام مجموعة من الأدوات منها اختبار هاريس للذكاء واستمارة بيانات الحالة الاقتصادية والاجتماعية لقياس مهارتي التقليد والاستقلالية تم تطبيقه على عينة الدراسة المتكونة من (١٤٠) طفلاً تم تقسيمهم لمجموعتين تجريبية (٧٠) طفل و ضابطة (٧٠) طفل، ونموذج متابعة والدية منزلية لتقويم مهارتي التقليد والاستقلالية لدى الطفل من إعداد الباحثة، وبرنامج الإكساب أطفال الرياض مهارات التقليد والاستقلالية من إعداد الباحثة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج في مهارتي التقليد والاستقلالية لصالح المجموعة التجريبية.
  - وقامت روزبروك (2007, rooz prok) من معهد (Macklin intergeneration) بدراسة لمعرفة أثر البرنامج التدريبي (intergeneration) لتنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة، تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طفلاً من أطفال الروضة تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى المجموعة التجريبية تكونت من (١٠) أطفال بعمر ثلاث سنوات، و (١٥) طفلاً بعمر أربع سنوات، ونفس العدد للمجموعة الضابطة. أظهرت النتائج أن أطفال المجموعة التجريبية المشاركين بالبرنامج لديهم مهارات شخصية اجتماعية تزيد بمعدل (٥,٨٤) شهراً مقارنةً بأفراد المجموعة الضابطة غير المشاركين في البرنامج. وأن لدى أفراد المجموعة التجريبية درجات نمو الكفايات الاجتماعية الشخصية مقارنةً بالمجموعة الضابطة الذين كانت درجات معظمهم تتجه نحو النهاية الدنيا من توزيع الدرجات.
  - وهدفت دراسة قاسم (٢٠٠٩) إلى التحقق من برنامج كمبيوتر من تصميم الباحثة في تنمية بعض المهارات الاجتماعية التعاون والتواصل الاجتماعي لدى أطفال الروضة، تكونت العينة من (٦٠) طفلاً و طفلة تم تقسيمهم (٣٠) طفل وطفلة يمثلون المجموعة التجريبية و (٣٠) طفلاً وطفلة يمثلون المجموعة الضابطة، وقد استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات وهي اختبار هاريس للذكاء، وقوائم ملاحظة المهارات الاجتماعية (التواصل الاجتماعي والتعاون)، وبرنامج كمبيوتر لتنمية مهارتي (التواصل الاجتماعي والتعاون). توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وذلك في مهارة التواصل الاجتماعي في غرفة النشاط والمنزل لصالح القياس البعدي يعزى للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وذلك في مهارة التعاون في غرفة النشاط والمنزل لصالح القياس البعدي يعزى للبرنامج التدريبي.
  - وفي دراسة كاش أدورين (Khatchadourian, 2010) بعنوان تأثير برنامج المهارات الاجتماعية على السلوك الاجتماعي والعاطفي للأطفال، هدفت الدراسة إلى تقييم تأثير تدريس المهارات الاجتماعية للأطفال الصغار كوسيلة لتعزيز سلوكهم الاجتماعي وزيادة قدراتهم الوجدانية والعاطفية، فقد تم في هذه الدراسة تشجيع الأطفال على فهم قيمة تعلم المهارات الاجتماعية من خلال تنفيذ برنامج لمدة (٨) أسابيع، أثناء ورشة العمل، لم تكن هناك ملاحظات واضحة على تغير سلوكيات الأطفال ولكن في نهاية الورشة تغيرت تصورات الأطفال عن التعاطف والمهارات الاجتماعية، حيث أظهرت التقارير بعد الورشة تحسناً في مشاركة الأطفال في السلوكيات الإيجابية والتفاعل الاجتماعي في الفصول الدراسية.
  - كما هدفت الدراسة التي أجراها عيسى (٢٠٠١) إلى بناء قائمة بالمهارات الحياتية اللازم تنميتها لدى طفل ما قبل المدرسة وتصميم مجموعة من المواقف الحياتية لتنمية ثلاث مهارات حياتية مختارة لدى طفل ما قبل المدرسة وهي مهارات التعامل مع المشاعر، ومهارات الاتصال، ومهارات اتخاذ القرار، وقياس فاعلية المواقف التعليمية المقترحة في تنمية المهارات الحياتية المختارة لدى طفل ما قبل المدرسة، وقد أتبع المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، تكونت العينة من (٣٠) طفلاً في عمر (٥-٦) سنوات، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي بناء قائمة بالمهارات الحياتية اللازم تنميتها لدى طفل ما قبل المدرسة، وتصميم مجموعة من المواقف التعليمية لتنمية ثلاث مهارات حياتية مختارة لدى طفل ما قبل المدرسة وهي مهارات التعامل مع المشاعر، ومهارات الاتصال، ومهارات اتخاذ القرار، ووجود فروق دالة إحصائية بين درجات الأطفال - عينة البحث- في الأداء القبلي لمهارات

- الاتصال ودرجاتهم في الأداء البعدي لصالح الأداء البعدي مما يشير إلى أن المواقف التعليمية ذات فاعلية في تنمية مهارات التعامل مع المشاعر والاتصال واتخاذ القرار.
- وتناولت دراسة عبد الفتاح وزيدان (٢٠١٢) تنمية بعض المهارات الحياتية والاجتماعية لطفل الروضة من خلال تطبيق برنامج للتنمية الشاملة للطفولة المبكرة البورتاج، حتى تساعد أطفال هذه المرحلة من رعاية أنفسهم وإكسابهم بعض المهارات الحياتية في ظل خروج الأم وانشغال الأب، وكذلك إعداد مقياس يساعد معلمات مرحلة رياض الأطفال في تنمية هذه المهارات لدى للأطفال.
  - وهدفت دراسة عكاشة وعبد المجيد (٢٠١٢) إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية عن طريق تدريبهم على البرنامج التدريبي المعد في هذه الدراسة، تكونت عينة الدراسة من (٢٦) طفل و طفلة عن الموهوبين الذين يعانون من مشكلات سلوكية مدرسية وتتراوح أعمارهم ما بين (١٠-١٢) سنة، شملت أدوات الدراسة: اختبار المصفوفات المتتابعة، واختبار التفكير الابتكاري المصور (صورة) عن اعتقاد بول تورانس، مقياس المهارات الاجتماعية، قائمة المشكلات السلوكية، والبرنامج التدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية، اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي ذا المجموعة التجريبية الواحدة، انتهت الدراسة إلى التحقق من صحة فروض الدراسة، حيث تحسنت المهارات الاجتماعية في جميع أبعادها، كما لوحظ تحسن تقييم التلاميذ على مقياس المشكلات.
  - وهدفت دراسة الهنائي (٢٠١٣) إلى بناء برنامج إرشاد جمعي مقترح قائم على اللعب في إثارة دافعية الطفل لاكتساب المهارات الاجتماعية للتغلب على السلوكيات الخاطئة عن طريق اللعب لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال في سلطنة عمان والذين تتراوح أعمارهم من (٤-٦) سنوات. وقد تألف البرنامج الإرشاد المقترح من (١٥) جلسة إرشادية بما فيها الجلسة التمهيديّة وما بعد البرنامج وتقترح الباحثة تطبيق البرنامج بواقع (٣) جلسات في الأسبوع، حيث تتراوح الجلسة الإرشادية ما بين (٣٠-٣٥ دقيقة)، وتقترح الباحثة لتنفيذ البرنامج تطبيق عدد من الأساليب الإرشادية مثل: ٣٧ اللعب، لعب الأدوار، والنمذجة، والتلخيص، و التغذية الراجعة، والمناقشة والحوار، والتخيل، والقصّة، التعزيز، والواجب المنزلي، وتوصي الباحثة بأن يتم الاستفادة من هذا البرنامج الإرشادي المقترح من قبل الأخصائيين الاجتماعيين والمرشدين التقنيين لمرحلة رياض الأطفال بالسلطنة لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال.
  - وكشفت دراسة المغربي (٢٠١٦) عن أثر البرنامج التدريبي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية (التواصل - المشاركة - التفاعل الاجتماعي - التعبير الانفعالي - السلوك الاجتماعي - التعامل مع بيئة الروضة) لدى عينة من أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، تكونت العينة من (٢٠) طفل من روضة رياض الجنة بمدينة بنغازي الليبية، واتبعت المنهج التجريبي، واستخدم اختبار المهارات الاجتماعية للأطفال، وبرنامج تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة، وأظهرت النتائج: تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لدى أطفال المجموعة التجريبية بعد تعرضهم للبرنامج التدريبي ولا يختلف مستوى المهارات الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي.
  - وأجرت عريقات (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى أثر برنامج مستند إلى الفلسفة الاجتماعية في تنمية المهارات الحياتية (العناية الصحية، التواصل الاجتماعي) لدى طفل الروضة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي لتحقيق هدف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفل وطفلة من روضة خاصة قصبه محافظة جرش في الأردن، تم توزيعهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، كما وتم إجراء التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية على أفراد المجموعتين، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمهارات الحياتية (العناية الصحية بعدى، والتواصل الاجتماعي بعدى) تبعاً لتغير البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية لكل مهارة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمهارات الحياتية (العناية الصحية بعدى، والتواصل الاجتماعي بعدى) تبعاً لتغيري الجنس والتفاعل الثنائي بين البرنامج التدريبي والجنس، وأوصت الباحثة بضرورة الاهتمام بتنمية المهارات الحياتية والاجتماعية لدى طفل الروضة وخاصة الاجتماعية لما لها أهمية على حياة الطفل وتنشئته السليمة.
  - أجرت الكندري (٢٠١٧) دراسة تجريبية هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الحياتية والاجتماعية لدى أطفال الروضة تكونت العينة (٣٠) طفل وطفلة من روضة عبدا لله بن كثير بحولي في الكويت واستخدمت مقياس المهارات الاجتماعية وبرنامج سلوكي مقترح وتم تطبيقه في صورة جلسات، أظهرت النتائج تفوق أطفال المجموعة التجريبية للبرنامج المقترح على المجموعة الضابطة في اتجاههم الإيجابي نحو المهارات الحياتية، وأيضاً توجد فاعلية للبرنامج المقترح في تنمية مستوى المهارات الحياتية لدى الأطفال.
  - واستهدفت دراسة عبد الحافظ (٢٠١٩) إلى إعداد برنامج تدريبي وبيان فعاليته في تنمية المهارات الحياتية للأطفال الصم في مرحلة ما قبل المدرسة. وتكونت عينة البحث من ١٦ طفلاً وطفلة من الأطفال الصم تتراوح أعمارهم بين (٥-٦) أعوام وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متجانستين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة تضم كل منهما ثمانية أطفال. واعتمدت البحث على المنهج التجريبي. واستخدمت الباحثة مقياس مصور للمهارات الحياتية للأطفال الصم في مرحلة ما قبل المدرسة، وبرنامج تدريبي لتنمية المهارات الحياتية واستمر البرنامج لمدة ثلاثة شهور ونصف وبلغ عدد الجلسات ٢٨ جلسة. وتمثلت الأساليب الإحصائية لاستخلاص نتائج هذا البحث في اختبار مان - ويتي (U) ، وويلك وكسون (W) ، وقيمة (Z) وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال الصم حيث وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات

المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في المهارات الحياتية لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية، ولم توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتابعي كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة بين المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي.

**التعليق على الدراسات السابقة:**

يُلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة أن الدراسة الحالية تتشابه مع دراسة كل من عبد الفتاح وزيدان (٢٠١٢)، ودراسة عريقات (٢٠١٧)، ودراسة قاسم (٢٠٠٩)، ودراسة عكاشة وعبد المجيد (٢٠١٢)، ودراسة الهنائي (٢٠١٣)، ودراسة (2000) khatchadourian، ودراسة أديس (١٩٩٨)، ودراسة السيد (٢٠٠٥)، ودراسة المغربي (٢٠١٦) ودراسة الكندري (٢٠١٧)، ودراسة (عبد الحافظ (٢٠١٩) من حيث إعداد البرنامج التدريبي لتنمية المهارات الحياتية والاجتماعية، وكذلك استخدام المنهج التجريبي والأدوات المستخدمة والفئة العمرية للأطفال المستهدفين للمجتمع. ومن خلال البحث والاطلاع في الدراسات والأبحاث السابقة: تبين - في حدود علم الباحثان - أنها أول دراسة تتميز في أصلها محلياً في الأردن تستهدف أطفال الروضة وفتيم العمرية من ٤ إلى ٥ سنوات وقياس فاعلية برنامج تدريبي مدعم للدراسات الاجتماعية قائم على التربية الجسدية والاجتماعية لتنمية مهارات حياتية لطفل ما قبل المدرسة وأثره على ممارسات المعلمات واكتساب الأطفال لتلك المهارات. وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة؛ قامت برصد أهم المهارات الحياتية التي يحتاجها طفل ما قبل المدرسة (مهارات الأمن الشخصي، مهارات التعاطف الوجداني، المهارات الانفعالية، المهارات المعرفية، مهارات التواصل والعمل مع الآخرين). وأيضاً ومن خلال البرنامج التدريبي فقد قدمت الدراسة مخزون معرفي للمعلمات بكيفية تنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة وذلك من خلال الأنشطة التي قُدمت في البرنامج التدريبي، وبناءً على ما سبق تعد الدراسة الحالية إضافة مهمة على الدراسات السابقة التي اهتمت في إعداد البرامج التدريبية لتنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة.

## الطريقة والإجراءات:

### منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي؛ نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة، وذلك بهدف قياس فاعلية البرنامج التدريبي على أطفال ما قبل المدرسة من خلال مقياس مهارات حياتية أُعدَّ لهذه الغاية، وفاعلية البرنامج التدريبي على المعلمات من خلال بطاقة ملاحظة أُعدت لهذه الغاية.

**مجتمع الدراسة:**

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات وأطفال رياض الأطفال التابعين لمديرية التربية والتعليم للواء قصبه المفرق للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٩/٢٠٢٠).

### عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٢٠) معلمة رياض أطفال، و (٢٧٨) طفل، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية؛ لتكون أكثر شمولاً وتمثيلاً لمجتمع الدراسة، ولتحقيق هدف الدراسة والإجابة على أسئلتها؛ تم التطبيق القبلي والبعدي على أفراد عينة الدراسة.

### أدوات الدراسة:

### أولاً: البرنامج التدريبي:

برنامج يتضمن مجموعة من الورش التدريبية والأنشطة والأهداف والمحتوى والوسائل التعليمية وأوراق عمل واستراتيجيات تقويم؛ تُسهم في تنمية مهارات حياتية لطفل قبل المدرسة تتراوح أعمارهم من (٤ إلى ٥) سنوات، وتتضمن في حدود هذه الدراسة: (مهارات الأمن الشخصي، مهارات التعاطف الوجداني، مهارات التواصل والعمل مع الآخرين، المهارات الانفعالية، المهارات المعرفية).

### هدف البرنامج:

النتائج العامة والخاصة للبرنامج:

**النتائج العام:** يهدف إلى تنمية المهارات الحياتية لطفل ما قبل المدرسة.

**النتائج الخاصة:** يتوقع من المعلمات و الأطفال بعد الانتهاء من البرنامج أن يكونوا قادرين على:

### المعلمات:

- أن توظف المعلمة مهارات الأمن الشخصي للأطفال وتكسبهم تلك المهارات.
- إكساب الأطفال المهارات المعرفية اللازمة.
- أن تعدل سلوك الطفل عند المهارات الانفعالية.
- أن توظف المعلمة مهارات التعاطف الوجداني للأطفال.
- أن توظف مهارات التواصل والعمل مع الآخرين عند الأطفال.

## الأطفال ما قبل المدرسة:

- يمتلك مهارات الأمن الشخصي والحفاظ على جسده أثناء الغرفة الصفية.
- يستخدم مهاراته المعرفية ( أسئلة، رسم، كتابة، تمييز، إدراك، تذكر، تحليل).
- يمتلك المهارات الانفعالية (مشاعر، لوم، خجل، بكاء، حزن).
- يتعاطف وجدانياً مع أقرانه في الغرفة الصفية.
- يتواصل مع الآخرين من أقرانه في العملية التدريسية.
- يعمل مع الآخرين من أقرانه في العملية التدريسية.

## مُبررات البرنامج التدريبي:

- ضعف امتلاك بعض معلمات رياض الأطفال الخبرة الكافية في توظيف المهارات الحياتية لدى الأطفال.
- ضعف امتلاك أطفال ما قبل المدرسة مهارات الحياة : الأمن الشخصي، مهارات التعاطف الوجداني، المهارات الانفعالية، المهارات المعرفية، مهارات التواصل والعمل مع الآخرين لتمكينهم من إبراز قدراتهم ومواجهتهم لتحديات الحياة.

## أسس البرنامج التدريبي:

- اختيار مادة تدريبية صحيحة من مراجع موثوقة.
- اختيار أنشطة ومادة تدريبية تلائم سن الأطفال.
- تصميم أنشطة واضحة ومختصرة تنمي كل مهارة.
- تحضير لكل ورشة تدريبية قبل الجلسة التدريبية.
- التنوع في الوسائل والأنشطة والأساليب.
- اختيار المكان المناسب للمشاركين أثناء الجلسات التدريبية.
- المرونة في الإلقاء والعرض أثناء الجلسات التدريبية.

## مراحل بناء البرنامج التدريبي:

اتباع الباحثان خطوات مناسبة في بناء البرنامج التدريبي الخاص بالدراسة؛ لغرض تحقيق أهداف الدراسة وفق الآتي :

## أولاً: تحديد الاحتياجات التدريبية:

قام الباحثان بتحديد وحصر الاحتياجات التدريبية لأطفال ما قبل المدرسة؛ للكشف عن الضعف الذي يواجههم في تنمية مهاراتهم؛ وذلك لمعالجته وتذليل الصعاب بتدريب منظم ومخطط له. ولتحقيق ذلك قام الباحثان بالرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة المشابهة بالدراسة الحالية، وأيضاً تم أخذ آراء بعض معلمات رياض الأطفال وعدد من الخبراء حول نقاط الضعف والقوة لدى أطفال ما قبل المدرسة والمواضيع التي يروون أن طفل ما قبل المدرسة يحتاجها، ومن ثم تم الخروج ببناء محتوى وتحديد أهم المجالات ضعفاً لتنمية مهارات حياتية لطفل ما قبل المدرسة بصورة أولية وعليه تم بناء البرنامج التدريبي.

## ثانياً: تخطيط وتنفيذ البرنامج التدريبي:

تعتبر مرحلة التخطيط للبرنامج التدريبي مرحلة مهمة من العملية التدريبية، فالتخطيط السليم للبرنامج التدريبي يُحدد الأهداف المرجوة من البرنامج، فصيغة الأهداف تعد عملية أساسية؛ لأن النشاط التدريبي يتحدد في ضوءها، وتم البرنامج التدريبي حسب الخطوات الآتية:

## تحديد محتوى البرنامج التدريبي:

قام الباحثان بتحديد ووضع محتوى البرنامج التدريبي، بناءً على الأهداف التي تم صياغتها في ضوء الاحتياجات التدريبية للبرنامج، التي تدور حول تنمية المهارات الحياتية والتي حددت في النواحي التالية :

- تضمين البرنامج أنشطة تدريبية مناسبة وحديثة تركز أغلبها على تنمية المهارات الحياتية لطفل ما قبل المدرسة، وتم تنظيمها بشكل متسلسل وفق برنامج تدريبي مناسب لسن الأطفال.
- تم عقد (١٠) جلسات تدريبية موزعة على (١٠) أيام، وكل جلسة تحتوي على مجموعة أنشطة؛ هدف كل جلسة تنمية مهارة واحد من المهارات التي حددت في الدراسة الحالية.
- تم تحديد مدة الجلسة التدريبية (١:١٥) لكل جلسة تدريبية.
- تم إعداد محتوى مناسب وأنشطة مناسبة تناسب سن الأطفال؛ لتنمية المهارات المحددة في الدراسة الحالية، وتم تنظيمها بشكل متناسق وفق برنامج تدريبي منظم.

- تم اختيار وتطبيق الاستراتيجيات والأنشطة التي يمكن أن تستخدمها معلمات رياض الأطفال؛ لتحسين أدائهن مع الأطفال، الذي يحفزهن على رفع مستوى المعرفة لديهن وتنمية المهارات المراد إكسابها للأطفال.

اختيار طرائق وتقنيات التدريب:

استخدم الباحثان طرق متنوعة ومتعددة تهدف لتنمية كل مهارة لدى الأطفال وتنمي اتجاهاتهم الإيجابية مثل: طريقة الإلقاء والعرض (DATA SHOW) والنقاش الجماعي مع المشاركات (المعلمات) والذي سيشهد تغير ملحوظ بعد تطبيق البرنامج للمعلمات والأطفال.

الفئة المستهدفة:

استهدف البرنامج التدريبي أطفال ما قبل المدرسة و ممارسات معلمات رياض الأطفال في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه المرفق، في الفصل الدراسي الأول (٢٠١٩\_٢٠٢٠).

المواد والتجهيزات:

تم توفير كل ما يحتاجه المدرب (الباحثان) و المشاركون (معلمات رياض الأطفال) وما تحتاجه الأنشطة والفعاليات للبرنامج التدريبي من أجهزة ومواد وتجهيزات مناسبة طيلة فترة التدريب، مثل:

- أقلام.
- أقلام ملونة.
- قرطاسية.
- جهاز عرض (POWER POINT).
- بطاقات وأشكال كرتون لتوضيح أشكال.
- جهاز كمبيوتر.
- توفير قاعة ملاءمة للتدريب.

مكان التدريب: قاعة روضة نادي الطفل.

وقت التدريب: الساعة الحادية عشر صباحاً.

صدق البرنامج:

تم التأكد من صدق البرنامج التدريبي من خلال عرضه على عدد من الخبراء المُحكِّمين وعددهم (١١) من المتخصصين في الجامعات الأردنية، وتم الأخذ والاستفادة من آرائهم والاسترشاد بها بالحذف أو التعديل أو الإضافة على البرنامج مثل صياغة الأهداف وسلامة التدريبات والمهارات ومدى ملاءمة المحتوى المعرفي للأنشطة التدريبية من حيث دقة الربط بين المعرفة والتطبيق للبرنامج التدريبي، وذلك ليأخذ البرنامج التدريبي صورته النهائية المعتمدة للدراسة.

ثانياً: بطاقة الملاحظة:

قام الباحثان بإعداد بطاقة ملاحظة لقياس مستوى أداء المعلمات لتنمية المهارات الحياتية والاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة ورصد سلوكياتهن من خلال ملاحظة الباحثان خلال الحصص. وذلك بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة التي استخدمت دراسات مشابهة؛ لذلك توفرت للباحث قاعدة بيانات كافية عن موضوع الدراسة الحالية، حيث قام الباحثان بإعداد بطاقة ملاحظة تكونت من (٤٣) فقرة، ضمن خمسة مجالات رئيسية هي: المجال الأول: مهارات الأمن الشخصي واشتملت على (٨) فقرات، يليه المجال الثاني: المهارات المعرفية واشتملت على (١٠) فقرات، يليه المجال الثالث: المهارات الانفعالية واشتملت على (١٠) فقرات، يليه المجال الرابع: مهارات التعاطف الوجداني واشتملت على (٥) فقرات، وأخيراً: مهارات التواصل والعمل مع الآخرين (١٠) فقرات، بعد ذلك تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين للأخذ بآرائهم وملاحظاتهم بالحذف أو التعديل أو إعادة الصياغة اللغوية والإملائية، حيث بقيت عدد الفقرات (٤٣) فقرة مع بعض التعديلات على المحتوى ليصبح بصورته النهائية.

لقياس أفراد العينة (معلمات رياض الأطفال)؛ اتبعت كل فقرة في بطاقة الملاحظة بخمسة بدائل وهي: (ممتاز، جيد جداً، جيد، متوسط، ضعيف)، وفق مقياس سلم ليكرت الخماسي، فيستطيع الباحث بالإجابة على الفقرات بوضع علامة (X) أمام الدرجة التي يرى أنها تنطبق على المعلمة للقياس.

صدق بطاقة الملاحظة:

للتأكد من صدق بطاقة الملاحظة؛ قام الباحثان باستخدام الطرق الآتية:

١. صدق المحتوى لبطاقة الملاحظة:

قام الباحثان بعرض بطاقة الملاحظة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين والخبراء المتخصصين في موضوع الدراسة الحالية بلغ عددهم (١١). وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم؛ لمعرفة مدى ملاءمة محتوى بطاقة الملاحظة لأغراض الدراسة، ومدى انتماء وترابط كل فقرة من فقرات الملاحظة بموضوع الدراسة، وملاحظاتهم حول وضوح المعنى والصياغة اللغوية للفقرات وأية اقتراحات أو ملاحظات أو تعديلات يرونها مناسبة.

تم الأخذ بملاحظات وآراء المحكمين في تعديل بعض الفقرات وتعديل لغوي واستبدال بعض الفقرات بفقرات أكثر وضوح، حيث تم إجراء التعديلات المناسبة المتفق عليها على بطاقة الملاحظة وأصبحت صالحة ومناسبة لاستخدامها في الدراسة.

## ٢. صدق البناء لبطاقة الملاحظة :

لاستخراج دلالات صدق البناء لبطاقة الملاحظة، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (١٢ معلمة)، حيث تم تحليل فقرات بطاقة الملاحظة وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (٠,٤٣-٠,٨٣)، ومع المجال (٠,٤٤-٠,٨٨) والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١): معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	معامل الارتباط مع المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	معامل الارتباط مع المجال
١	(**)٧٠.	٣١	(*)٥٠.	(*)٥٢.	١٦	(*)٥٦.	(**)٧٠.
٢	(**)٦٨.	٣٢	(*)٥٠.	(*)٥٥.	١٧	(**)٦٤.	(**)٦٨.
٣	(**)٦٨.	٣٣	(*)٤٣.	(*)٤٤.	١٨	(*)٥١.	(**)٦٨.
٤	(**)٦٥.	٣٤	(*)٥٠.	(**)٦٢.	١٩	(*)٥٠.	(**)٦٥.
٥	(**)٧٤.	٣٥	(**)٥٦.	(**)٧٨.	٢٠	(**)٦٤.	(**)٧٤.
٦	(*)٤٧.	٣٦	(**)٦٣.	(*)٥٥.	٢١	(*)٤٦.	(*)٤٧.
٧	(*)٤٩.	٣٧	(**)٧٣.	(**)٨٨.	٢٢	(*)٤٧.	(*)٤٩.
٨	(*)٥٢.	٣٨	(**)٧٤.	(**)٨٢.	٢٣	(**)٤٨.	(*)٥٢.
٩	(**)٧٤.	٣٩	(**)٦٥.	(**)٦٣.	٢٤	(*)٥٤.	(**)٧٤.
١٠	(**)٧٢.	٤٠	(**)٤٦.	(*)٤٩.	٢٥	(**)٦٢.	(**)٧٢.
١١	(**)٦٥.	٤١	(*)٥٢.	(**)٥٨.	٢٦	(**)٧٢.	(**)٦٥.
١٢	(**)٠,٦٩	٤٢	(*)٠,٥١	(*)٠,٥٥	٢٧	(**)٠,٦٥	(**)٠,٦٩
١٣	(*)٠,٥٤	٤٣	(**)٠,٦٧	(**)٠,٧٤	٢٨	(*)٠,٤٩	(*)٠,٥٤
١٤	(*)٠,٤٤		(**)٠,٦٣	(**)٠,٦٥	٢٩	(*)٠,٤٣	(*)٠,٤٤
١٥	(*)٠,٥٤		(*)٠,٥٢	(**)٠,٧٨	٣٠	(*)٠,٥٠	(*)٠,٥٤

\*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

\*\*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات، كما تم استخراج معامل ارتباط كل مجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢): معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والدرجة الكلية

ككل المهارات	التواصل مهارات الآخرين والعمل مع	التعاطف مهارات الوجداني	المهارات الانفعالية	المعرفية المهارات	النفسي الأمن مهارات	
					١	مهارات الأمن الشخصي
				١	.٦٦٩(**)	المهارات المعرفية
			١	.٧٨٥(**)	.٥٨٠(**)	المهارات الانفعالية
		١	.٦٣٥(**)	.٦٠٧(**)	.٦٥٣(**)	مهارات التعاطف الوجداني
	١	.٦٦٨(**)	.٦٠٧(**)	.٥٧٥(**)	.٧٣٩ (**)	مهارات التواصل والعمل مع الآخرين
١	.٨٥٤(**)	.٨١٨(**)	.٨٧٢(**)	.٨٥٥(**)	.٨٣٨ (**)	المهارات ككل

\*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

\*\*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

## ثبات أداة بطاقة الملاحظة:

للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة؛ فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (TEST-RETEST) بتطبيق الملاحظة، وإعادة تطبيقها بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (١٢ معلمة)، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم ( ٣ ) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة ومقبولة لأغراض وغايات هذه الدراسة.

جدول (٣): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
مهارات الأمن الشخصي	٠,٩٢	٠,٧٢
المهارات المعرفية	٠,٨٨	٠,٧٠
المهارات الانفعالية	٠,٨٦	٠,٨٥
مهارات التعاطف الوجداني	٠,٩٠	٠,٨١
مهارات التواصل والعمل مع الآخرين	٠,٩٠	٠,٨٥
المهارات ككل	٠,٩٢	٠,٩٤

يتبين من الجدول أن قيمة معامل ثبات الإعادة بلغت (٠,٩٢)، كما بلغت قيمة معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للبطاقة ككل (٠,٩٤)، وهذه الدرجة تعتبر درجة ثبات مقبولة لتطبيق بطاقة الملاحظة.

#### ثالثاً: مقياس المهارات الحياتية:

قام الباحثان بإعداد مقياس مهارات حياتية لقياس مستوى أداء الأطفال للمهارات الحياتية والاجتماعية ورصد سلوكياتهم خلال الحصص، وذلك من خلال توزيع مقياس مهارات حياتية للمعلمات. وذلك بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة التي استخدمت دراسات مشابهة؛ لذلك توفرت للباحث قاعدة بيانات كافية عن موضوع الدراسة الحالية، حيث قام الباحثان بإعداد مقياس مهارات حياتية تكون من (٤٣) فقرة، ضمن خمسة مجالات رئيسية هي: المجال الأول: مهارات الأمن الشخصي واشتملت على (٨) فقرات، يليه المجال الثاني: المهارات المعرفية واشتملت على (١٠) فقرات، يليه المجال الثالث: المهارات الانفعالية واشتملت على (١٠) فقرات، يليه المجال الرابع: مهارات التعاطف الوجداني واشتملت على (٥) فقرات، وأخيراً: مهارات التواصل والعمل مع الآخرين (١٠) فقرات.

بعد ذلك تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين للأخذ بأرائهم وملاحظاتهم بالحذف أو التعديل أو إعادة الصياغة اللغوية والإملائية، حيث بقيت عدد الفقرات (٤٣) فقرة مع بعض التعديلات على المحتوى ليصبح بصورته النهائية.

لقياس أفراد العينة (أطفال ما قبل المدرسة): اتبعت كل فقرة في مقياس المهارات الحياتية بثلاثة بدائل وهي: (موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق)، فتستطيع المعلمة بالإجابة على الفقرات بوضع علامة (X) أمام الدرجة التي ترى أنها تنطبق على الطفل لقياس سلوكه الملاحظ. (صدق مقياس المهارات الحياتية:

للتأكد من صدق مقياس المهارات الحياتية؛ قام الباحثان باستخدام الطرق الآتية:

#### ١. صدق المحتوى لمقياس المهارات الحياتية:

قام الباحثان بعرض مقياس المهارات الحياتية بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين والخبراء أعضاء هيئة تدريسية في جامعات المتخصصة في موضوع الدراسة الحالية بلغ عددهم (١١)، وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم؛ لمعرفة مدى ملاءمة محتوى مقياس المهارات الحياتية لأغراض الدراسة، ومدى انتماء وترابط كل فقرة من فقرات المقياس بموضوع الدراسة، وملاحظاتهم حول وضوح المعنى والصياغة اللغوية للفقرات وأية اقتراحات أو ملاحظات أو تعديلات يرونها مناسبة.

تم الأخذ بملاحظات وآراء المحكمين في تعديل بعض الفقرات وتعديل لغوي واستبدال بعض الفقرات بفقرات أكثر وضوح، حيث تم إجراء التعديلات المناسبة المتفق عليها على مقياس المهارات الحياتية وأصبح صالحاً ومناسباً لاستخدامه في الدراسة.

#### ٢. صدق البناء لمقياس المهارات الحياتية:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (١٢) طفل، حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمجال التي تنتهي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (٠,٧٦-٠,٩٢)، ومع المجال (٠,٩١-٠,٩٤) والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤): معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

معامل الارتباط مع الأداة	معامل الارتباط مع المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	معامل الارتباط مع المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	معامل الارتباط مع المجال	رقم الفقرة
.٥٧ (**)	.٩١ (**)	٣١	.٦٠ (**)	.٧٢ (**)	١٦	.٥٠ (*)	.٦٣ (**)	١
.٧٤ (**)	.٨٧ (**)	٣٢	.٥١ (*)	.٤٤ (*)	١٧	.٥٠ (*)	.٥١ (*)	٢
.٤٢ (*)	.٥٩ (**)	٣٣	.٥١ (*)	.٥٩ (**)	١٨	.٦٦ (**)	.٦٩ (**)	٣
.٥٤ (*)	.٦٧ (**)	٣٤	.٥٢ (*)	.٤٨ (*)	١٩	.٤٧ (*)	.٥٩ (**)	٤
.٥٦ (**)	.٦٦ (**)	٣٥	.٦٥ (**)	.٦٧ (**)	٢٠	.٥٠ (*)	.٦٤ (**)	٥
.٦٤ (**)	.٦٩ (**)	٣٦	.٤٥ (*)	.٥١ (*)	٢١	.٥٧ (**)	.٦١ (**)	٦
.٦٥ (**)	.٦٠ (**)	٣٧	.٥٣ (*)	.٧٧ (**)	٢٢	.٤٧ (*)	.٦٣ (**)	٧
.٤٤ (*)	.٥١ (*)	٣٨	.٦٣ (**)	.٧٦ (**)	٢٣	.٥٠ (*)	.٤٥ (*)	٨
.٥٢ (*)	.٤٩ (*)	٣٩	.٤٤ (*)	.٥١ (*)	٢٤	.٤٧ (*)	.٦٢ (**)	٩
.٤٧ (*)	.٥١ (*)	٤٠	.٤٨ (*)	.٤٩ (*)	٢٥	.٥٤ (*)	.٦٥ (**)	١٠
.٧٦ (**)	.٨٢ (**)	٤١	.٥١ (*)	.٥٦ (*)	٢٦	.٥٩ (**)	.٧٧ (**)	١١
.٥٣ (*)	.٤٩ (*)	٤٢	.٦٢ (**)	.٦٧ (**)	٢٧	.٥٢ (*)	.٥٦ (*)	١٢
.٥٣ (*)	.٦٤ (**)	٤٣	.٤٧ (*)	.٥١ (*)	٢٨	.٧٥ (**)	.٧٣ (**)	١٣
			.٦٣ (**)	.٦٧ (**)	٢٩	.٤٤ (*)	.٥٦ (*)	١٤
			.٧٥ (**)	.٧٦ (**)	٣٠	.٦١ (**)	.٦٥ (**)	١٥

\*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

\*\*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. كما تم استخراج معامل ارتباط كل مجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥): معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والدرجة الكلية

المهارات ككل	مهارات التواصل والعمل مع الآخرين	مهارات التعاطف الوجداني	المهارات الانفعالية	المهارات المعرفية	مهارات الأمن الشخصي	
					١	مهارات الأمن الشخصي
				١	٥٨٩. (**)	المهارات المعرفية
			١	٥١٧. (*)	٥٨٩. (**)	المهارات الانفعالية
		١	٤٥١. (*)	٧٢٩. (**)	٥٥١. (*)	مهارات التعاطف الوجداني
	١	٥٠٩. (*)	٧١٠. (**)	٧١١. (**)	٦٥٣. (**)	مهارات التواصل والعمل مع الآخرين
١	٨٨٠. (**)	٧٥٧. (**)	٨١٦. (**)	٨٥٧. (**)	٨٠٩. (**)	المهارات ككل

\*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

\*\*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات أداة مقياس المهارات الحياتية:

للتأكد من ثبات أداة مقياس المهارات الحياتية، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (TEST-RETEST) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (١٢ طفل)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (٦) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات إعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٦): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات إعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات إعادة	الاتساق الداخلي
مهارات الأمن الشخصي	.٩١	.٧٢
المهارات المعرفية	.٩٠	.٧٦
المهارات الانفعالية	.٨٧	.٧٤
مهارات التعاطف الوجداني	.٨٩	.٧٨
مهارات التواصل والعمل مع الآخرين	.٩٢	.٧٣
المهارات ككل	.٩٠	.٩١

يتبين من الجدول أن قيمة معامل ثبات الإعادة بلغت (٠,٩٠)، كما بلغت قيمة معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للبطاقة ككل (٠,٩١). وهذه الدرجة تعتبر درجة ثبات مقبولة لتطبيق مقياس المهارات الحياتية.

#### المعيار الإحصائي:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة) وهي تمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

قليلة	٢,٣٣-١,٠٠
متوسطة	٣,٦٧-٢,٣٤
كبيرة	٥,٠٠-٣,٦٨

وهكذا

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس (٥) - الحد الأدنى للمقياس (١)

عدد الفئات المطلوبة (٣)

$$1,33 = \frac{1-5}{3}$$

ومن ثم إضافة الجواب (١,٣٣) إلى نهاية كل فئة.

#### إجراءات الدراسة:

قام الباحثان خلال الدراسة بالإجراءات الآتية:

١. تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها ومتغيراتها والهدف منها.
٢. الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.
٣. تحديد المرحلة العمرية التي سيطبق عليها الدراسة الحالية من الأطفال من عمر (٤-٥) سنوات.
٤. عمل مسح شامل لرياض الأطفال في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه المفرق؛ وذلك بغرض تحديد مجتمع وعينة الدراسة الحالية.
٥. حصل الباحثان على كتاب تسهيل مهمة من جامعة اليرموك، موجه إلى مديرية التربية والتعليم للواء قصبه المفرق.
٦. حصل الباحثان على موافقة مديرية التربية والتعليم للواء قصبه المفرق؛ من أجل تطبيق البرنامج التدريبي في دور رياض الأطفال والمدارس التابعة للمديرية.
٧. تم التنسيق مع قسم التخطيط التربوي في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه المفرق؛ لحصر وتحديد عدد دور رياض الأطفال والمدارس التي تحتوي على شعب رياض أطفال للفصل الأول من العام الدراسي (٢٠١٩-٢٠٢٠).
٨. تم حصر وتحديد مجتمع الدراسة، وقام الباحثان باختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية؛ لتكون أكثر تمثيلاً لمجتمع الدراسة، وبناءً على ذلك تم معرفة وتحديد دور الرياض والمدارس.
٩. تم اختيار (٣) مدارس وهي: مدرسة الحافظين وفيها أربعة شعب، ومدارس رياض الصاعدين الإسلامية وفيها أربعة شعب، ومدرسة البيت الخاصة وفيها شعبتين، وروضتين وهما: روضة السندس وفيها خمسة شعب، وروضة نادي الطفل الخاصة وفيها خمسة شعب.
١٠. قام الباحثان بتعميم الكتاب الموجه من مديرية التربية والتعليم للواء قصبه المفرق لمديرات دور الرياض والمدارس؛ لإعلامهم بموضوع الدراسة والتعاون معهم في هذا الجانب.
١١. قام الباحثان ببناء برنامج تدريبي لتنمية المهارات الحياتية لطفل ما قبل المدرسة، واشتمل على خمسة مجالات رئيسية، وذلك بعد الرجوع للأدبيات والدراسات السابقة المشابهة للدراسة الحالية، وتحديد نقاط الضعف لمعلمات رياض الأطفال وأطفال ما قبل المدرسة.
١٢. تم التأكد من صدق البرنامج التدريبي من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء أصحاب الاختصاص؛ لإبداء آرائهم ومقترحاتهم، حتى أصبح جاهزاً.
١٣. تم بناء أدوات الدراسة (بطاقة الملاحظة - مقياس المهارات الحياتية).
١٤. تم التطبيق القبلي للأداتين من تاريخ ١١/١٧ / ٢٠١٩ م حتى تاريخ ١١/٢٦ / ٢٠١٩ م.
١٥. قام الباحثان بتاريخ ١١ / ٢٩ / ٢٠١٩ م ، بالتشاور مع المعلمات (عينة الدراسة)؛ للاتفاق معهن حول عملية التدريب بما يتناسب مع ظروفهن، دون أن يؤثر على عملهن الرسمي، حيث بين الباحثان لهن عن أهمية هدف الدراسة بشكل عام والبرنامج التدريبي بشكل خاص، والفائدة من البرنامج التدريبي لهن ونتائجه على أطفال ما قبل المدرسة، حيث تم الاتفاق على مكان وموعد تنفيذ البرنامج والمدة الزمنية له.

١٦. تم توفير مستلزمات البرنامج التدريبي من أقلام ومطبوعات توضيحية وأية خدمات يحتاجها البرنامج التدريبي والباحثان (المدرّب) والمشاركين (معلمات رياض الأطفال).
١٧. قام الباحثان بتدريب المشاركين (معلمات رياض الأطفال) بعد إعلامهم رسمياً بالموعد والمكان للبدء بتنفيذ البرنامج التدريبي، حيث امتدت الفترة الزمنية للتدريب من تاريخ ٣٠ / ١١ / ٢٠١٩ إلى ١٠ / ٠١ / ٢٠٢٠ ولمدة (٣١ يوماً) بواقع (١٠) جلسات تدريبية في قاعة روضة نادي الطفل الخاصة بحيث تم تخصيص يومي الإثنين والأربعاء من كل أسبوع للتطبيق.
١٨. بعد تطبيق البرنامج؛ قام الباحثان باستخدام أداة الملاحظة بالتطبيق البعدي بعد التطبيق القبلي على المعلمات وتقدير ممارستهن لما تعلمن في البرنامج التدريبي.
١٩. بعد ملاحظة أداء المعلمات من قبل الباحثان وتطبيق البرنامج على أطفال ما قبل المدرسة، من قبل المعلمات؛ تم توزيع مقياس المهارات الحياتية للمعلمات لتقدير السلوك الملاحظ للأطفال بشكل واضح للمعلمات.
٢٠. بناءً على بيانات بطاقة الملاحظة ومقياس المهارات الحياتية؛ تم جمع البيانات القبلي والبعدي وتحليلها إحصائياً للوصول إلى النتائج.
٢١. مناقشة النتائج والخروج بعدد من التوصيات.

### عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الذي نصّ على: " ما فاعلية برنامج تدريبي مدعم للدراسات الاجتماعية قائم على التربية الجسدية والاجتماعية لتنمية مهارات حياتية لطفل ما قبل المدرسة".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الحياتية لطفل ما قبل المدرسة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" للبيانات المترابطة، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" بين التطبيقين القبلي والبعدي لدرجات عينة الدراسة في مقياس المهارات الحياتية لطفل ما قبل المدرسة

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
بعدي	٢٧٨	٢,٥٠	٠,٣٠٠	٢١,٥٩٠	٢٧٧	٠,٠٠٠
قبلي	٢٧٨	٢,٠١	٠,٣٨٤			
بعدي	٢٧٨	٢,٦٤	٠,٢١٤	٢٤,٦٧٧	٢٧٧	٠,٠٠٠
قبلي	٢٧٨	٢,٠٧	٠,٢٨٨			
بعدي	٢٧٨	٢,٠٢	٠,٢٢٧	١٧,٧٦٩	٢٧٧	٠,٠٠٠
قبلي	٢٧٨	١,٣٨	٠,١٩٦			
بعدي	٢٧٨	٢,٧٦	٠,٢٨١	٢٩,٥٤٨	٢٧٧	٠,٠٠٠
قبلي	٢٧٨	١,٩٣	٠,٤٣٠			
بعدي	٢٧٨	٢,٤٨	٠,٢٣٦	٦١,٩٤٠	٢٧٧	٠,٠٠٠
قبلي	٢٧٨	١,٤٨	٠,٢٤٨			
بعدي	٢٧٨	٢,٤٥	٠,١٨٨	٤٥,٥٣٨	٢٧٧	٠,٠٠٠
قبلي	٢٧٨	١,٩٣	٠,١٤١			

يتبين من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين التطبيقين القبلي والبعدي في جميع أبعاد مقياس المهارات الحياتية لطفل ما قبل المدرسة وفي الدرجة الكلية وجاءت الفروق لصالح التطبيق البعدي أي بعد تطبيق برنامج تدريبي مدعم للدراسات الاجتماعية قائم على التربية الجسدية والاجتماعية.

يعزو الباحثان النتيجة السابقة إلى أن البرنامج التدريبي وما احتواه من أنشطة وتدريبات والتي ركزت على تنمية المهارات الحياتية لدى طفل الروضة وهي مهارات الأمن الشخصي، المهارات المعرفية، المهارات الانفعالية، مهارات التواصل مع الآخرين، مهارات التعاطف الوجداني. وجاءت النتائج لصالح التطبيق البعدي، حيث أن البرنامج ركز على ضرورة إدماج الطلبة مع بعضهم البعض من خلال الأنشطة التي ركزت منها على مواقف حياتية تساعد الطفل على تجنب المشكلات التي قد تواجهه مستقبلاً، وذلك مثل نشاط أنا طفل قوي أحمي جسدي والتي تهتم هذه المهارات بحماية الطفل جسدياً ويكتسبها داخل الروضة وخارجها وتجعل الطفل مُدركاً للأخطار التي تواجهه.

أما المهارات المعرفية فقد ركز البرنامج على جلسات تعني هذه المهارة مثل الجلسة أنا طفل ذكي أبحث عن كل جديد والتي تعتبر عن مجموعة من العمليات العقلية التي يكتسبها الطفل نتيجة الخبرة والمرور بها وهي تدل على تعلمه وتطوره ومنها الانتباه والسؤال والتحليل.

أما المهارات الانفعالية فقد ركزت على أنشطة تنمي المهارات الانفعالية مثل جلسة "أنا طفلٌ أنفعل" وهي مهارات إدراك الفرد لانفعالاته وعواطفه ومشاعره والتحكم بها وكيفية التعبير عنها وإدراك انفعالات الآخرين والتعامل معها.

أما مهارات التعاطف الوجداني فقد ركز عليها البرنامج من خلال بعض الأنشطة التي تنمي هذه المهارة مثل "أنا طفلٌ إنسان أشعر بالآخرين" وذلك لخلق جيل شاعري ومتسامح غير عقابي يميز السلوك الاجتماعي قابلاً للتسامح والتواد.

أما مهارات التواصل والعمل مع الآخرين فقد ركز البرنامج على تنميتها من خلال الجلسات التدريبية مثل الجلسة التي بعنوان "أنا طفلٌ نشيط أتواصل مع الآخرين".

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الذي نصَّ على: "ما فاعلية برنامج تدريبي مدعم للدراسات الاجتماعية قائم على التربية الجسدية والاجتماعية وأثره على ممارسة المعلمات واكتساب الأطفال للمهارات الحياتية".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسة المعلمات واكتساب الأطفال للمهارات الحياتية في الملاحظتين القبليّة والبعدية، وليبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" للبيانات المترابطة، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" بين الملاحظتين القبليّة والبعدية لممارسة المعلمات واكتساب الأطفال للمهارات الحياتية

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مهارات الأمن الشخصي	قبلي	٣,٥٣	٠,٥٧٢	٥,٤٣٦-	١٩	٠,٠٠٠
	بعدي	٤,٢٤	٠,٣٣٩			
المهارات المعرفية	قبلي	٣,٥٥	٠,٥٣١	٦,٤٦٠-	١٩	٠,٠٠٠
	بعدي	٤,٣٨	٠,٢٥٣			
المهارات الانفعالية	قبلي	٣,٤٥	٠,٦٠٣	٥,٧٣٤-	١٩	٠,٠٠٠
	بعدي	٤,٢٠	٠,٢٦٥			
مهارات التعاطف الوجداني	قبلي	٣,٥٧	٠,٨٠٦	٤,٦٠١-	١٩	٠,٠٠٠
	بعدي	٤,٣٩	٠,٣٠٨			
مهارات التواصل والعمل مع الآخرين	قبلي	٣,٥٣	٠,٦٤٦	٦,٤٣٢-	١٩	٠,٠٠٠
	بعدي	٤,٣٠	٠,٢٤٧			
المهارات ككل	قبلي	٣,٥٢	٠,٤٧٦	٧,٤٧١-	١٩	٠,٠٠٠
	بعدي	٤,٢٩	٠,١٣١			

يتبين من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين الملاحظتين القبليّة والبعدية في ممارسة المعلمات واكتساب الأطفال للمهارات الحياتية وجاءت الفروق لصالح الملاحظة البعدية أي بعد تطبيق برنامج تدريبي مدعم للدراسات الاجتماعية قائم على التربية الجسدية والاجتماعية. يعزو الباحثان النتيجة السابقة إلى أن مدى اكتساب المعلمات للمهارات الحياتية قد كانت ضعيفة لعدة أسباب تم التطرق إليها سابقاً، ونتيجة تدريب المعلمات على البرنامج التدريبي من قبل الباحثان أظهرت النتائج إلى تحسن كبير في مدى وعي وامتلاك المعلمات للمهارات الحياتية والتي بدورها قد تبلور هذا الأمر إلى تنميتها لدى الأطفال من خلال الأنشطة التي ركز عليها البرنامج التدريبي وفي ضوء ذلك أظهرت النتائج إلى وجود فروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي والذي يعزى إلى البرنامج التدريبي وما احتواه من أنشطة وتعليمات ومحتوى وأهداف خاصة ورسومات وصور قد أدت إلى هذا التطور والتحسين في أداء المعلمات وممارستها للمهارات الحياتية في الغرفة الصفية وتنميتها لدى طفل الروضة.

التوصيات:

- الابتعاد عن استراتيجيات التعليم التقليدي، وتوظيف البرامج التدريبية المتنوعة في تدريس أطفال الروضة.
- إجراء مزيداً من الدراسات حول توظيف البرنامج التدريبي المدعم بالدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات الحياتية لطفل الروضة في التدريس على مواد تعليمية مختلفة وفي مراحل عمرية متعددة.
- تدريب المعلمين والمشرفين على كيفية توظيف البرامج التي تنمي المهارات الحياتية لدى الطفل بشكل خاص ولدى طلبة المراحل التعليمية المختلفة بشكل عام.
- تنمية المهارات المختلفة لدى طفل الروضة من خلال البرامج التدريبية المتنوعة التي أثبتت فاعليتها، كالبرنامج الخاص بالدراسة

## المراجع:

## أولاً: المراجع العربية:

١. أدبيس، منى يونس. (١٩٩٨). "دور اللعب الإيهامي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطفل المتفوق في مرحلة رياض الأطفال". مجلة العلوم التربوية: ٣ (١٢): ٦٠-٦١.
٢. بلاتشفورد، أيرام و كلارك برسيل. (٢٠٠٥). الأطفال في السنوات المبكرة وكيف ندعمهم. ترجمة علا أحمد. دار الوفاء. القاهرة: مصر.
٣. حسين و عبدا لله وقادر. (٢٠١٤). "تمرين تأثير برنامج التربية الحركية في تنمية النشاط الحركي لأطفال ضعاف البصر بأعمار (٧-٨) سنوات". مجلة كلية التربية الرياضية: (٢٦): ١١٣-١٤٦.
٤. ختاتنة، سامي محسن. (٢٠١٦). مهارات الحياة بين النظرية والتطبيق. دار الحامد للنشر والتوزيع. عمان.
٥. السيد، رحاب فتحي. (٢٠٠٥). "فاعلية برنامج للأنشطة النفس حركية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة". رسالة ماجستير غير منشوره. جامعة الزقازيق. مصر.
٦. الصايغ، ياسمين فتح. (٢٠١٠). "فاعلية برنامج قائم على لعب الأدوار في تنمية الذكاء الاجتماعي لطفل الروضة". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القاهرة. مصر.
٧. عبد الحافظ، نور محمد. (٢٠١٩). "فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى بعض الأطفال الصم في مرحلة الروضة". مجلة التربية الخاصة: (٢٧): ١-٥١.
٨. عبد الفتاح، كاميليا وزيدان، عبد القادر. (٢٠١٢). "برنامج مقترح لتنمية بعض المهارات الحياتية من ٥ إلى ٦ سنوات باستخدام بورتاج". دراسات الطفولة: (١٥): ١٢٧-١٣٤.
٩. عريقات، ياسمين محمد. (٢٠١٧). "أثر برنامج تدريبي مستند إلى الفلسفة الاجتماعية في تنمية المهارات الحياتية والاجتماعية لطفل الروضة". الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية: (٢٦): ٧٥٠-٧٧٦.
١٠. عكاشة، محمود و عبد المجيد، أماني. (٢٠١٢). "تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية والموسيقية المجلة العربية لتطوير التفوق: (٤): ١١٦-١٤٧.
١١. عمران، تغريد وشناوي، رجاء وصبيحي، عفاف. (٢٠٠١). المهارات الحياتية. دار زهراء الشرف. القاهرة.
١٢. عيسى، فاطمة مصطفى. (٢٠٠١). "فاعلية مواقف تعليمية مقترحة في تنمية بعض المهارات الحياتية لطفل ما قبل المدرسة". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة حلوان.
١٣. فهد، مصطفى. (٢٠٠٥). الطفل والمهارات الحياتية. دار الفكر العربي. القاهرة: .
١٤. فهد، مصطفى. (٢٠٠٥). الطفل والمهارات الحياتية في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية. دار الفكر العربي. القاهرة.
١٥. قاسم، رانيا محمد. (٢٠٠٩). "برنامج كمبيوتر مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للأطفال المتفوق في مرحلة رياض الأطفال". مجلة العلوم التربوية: (١٢): ٦٠-٦١.
١٦. قطاوي، محمد. (٢٠٠٧). طرق تدريس الدراسات الاجتماعية. دار الفكر. الأردن.
١٧. الكندري، هدى محمد. (٢٠١٧). "بناء مقياس الكفاءة المهنية لمعلمي التربية البدنية بدولة الكويت". مجلة علوم الرياضة للتربية البدنية: (٥): ٤٦-٦٣.
١٨. اللقاني، أحمد و محمد، فارعة. (٢٠٠١). مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل. دار عالم الكتب. عمان.
١٩. المجلس الوطني للأسرة والطفولة. (٢٠١٦). "الخطة الوطنية لتنمية الطفولة المبكرة". وزارة التربية والتعليم ومنظمة اليونيسيف والمجلس الوطني للأسرة. عمان: الأردن.
٢٠. محمود، محمد عبد الرحمن. (١٩٩٢). "عناية الإسلام بالطفولة". رسالة ماجستير. جامعة أم القرى: السعودية. مستخدم الكمبيوتر. الإسكندرية، مصر: دار الإسكندرية للكتاب.
٢١. المغربي، هدى. (٢٠١٦). "فعالية برنامج لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة". أطروحة دكتوراه. جامعة عين شمس. مصر.
٢٢. الناشف، هدى. (٢٠٠١). استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة. دار الفكر العربي. القاهرة.
٢٣. النشار، مصطفى. (٢٠١٢). مدخل للفلسفة السياسية والاجتماعية. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.
٢٤. الهزاع، هزاع محمد. (٢٠٠٣). "التدريب البدني لدى الناشئة اعتبارات فيسيولوجية وصحية". الرياض. الإتحاد السعودي للطب الرياضي.

٢٥. الهنائي، ابتسام. (٢٠١٣). "برنامج إرشاد جمعي مقترح قائم على اللعب في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طفل مرحلة رياض الأطفال في سلطنة عمان". رسالة ماجستير منشورة. بجامعه طنطا: (٤٣): ٢٩٧- ٣٧٢.
٢٦. ياغي، إيمان عبد المطلب. (٢٠٠٨). "أثر برنامج مقترح في تطوير المهارات الحياتية والاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن". أطروحة دكتوراه. الجامعة الأردنية. الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] Doty, E. (2001). Fostering Emotelligence. California corwin press.
- [2] hatchadourin, Mariam. (2010). "The influence of a social skills program on children's social behavior affective perspective - taking and empathy skills". United states UMi.
- [3] Rose brook, V. (2007). "Intergenerational personal/ Social skills development". Childhood education. 8: 2-8.
- [4] Vars & Baene, A.j (2000). "Integrative curiclum in standard Base world" Educaion Finace ana policy. (1): 176- 216.



www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية  
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)  
Journal Homepage: <https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx>

ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)



## The effectiveness of a supportive social studies training program that based on physical and social education for the improvement of preschool child life skills and its effect on teachers practices and children's acquisition of these skills

**Mohannad Ibarhim Ahmad Al-masaeid**

Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan  
mohnad.almasaed@gmail.com

**Hadi Mohammed Ghaleb Al- Tawalbeh**

Associated Professor of Social Studies Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan  
hadi.tawalbeh@yu.edu.jo

Received Date : 13/2/2020

Accepted Date : 10/3/2020

DOI : <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.20>

**Abstract:** The current study aimed to find out and measure the effectiveness of a supported training program for social studies based on physical and social education to develop life skills for a preschool child and its impact on teacher practices and children's acquisition of those skills, I have kindergarten teachers and children in the Directorate of Education of the Kasbah of Mafrq, to achieve the goal of the study, use the preschool life skills scale and a note card for the teachers' preparation, The pre and post application was conducted on the study sample individuals. A sample consisted of (20) kindergarten teachers, and (278) children, who were randomly selected, the results of the study showed that there are statistically significant differences between the pre and post applications in all dimensions of the life skills scale for pre-school children and in the total degree, in the practice of female teachers and the acquisition of life skills by children.

**Keywords:** Social Studies; physical and social education; Life Skills.

### References:

- [1] 'bd Alftah, Kamylya Wzydan, 'bd Alqadr. (2012). "Brnamj Mqtrh Ltnmyh B'd Almharat Alhyatyh Mn 5 Ela 6 Snwat Bastkhdam Bwrtaj". Drasat Altfwlh: (15): 127-134.
- [2] 'bd Alhafz, Nwr Mhmd. (2019). "F'alyt Brnamj Tdryby Ltnmyh B'd Almharat Alhyatyh Lda B'd Alafal Alsm Fy Mrhlt Alrwdh". Mjlt Altrbyh Alkhash: (27): 1 - 51.
- [3] 'kashh, Mhmwd W 'bd Almjyd, Amany. (2012). "Tnmyt Almharat Alajtma'yh Llafal Almwhwbyn Dwy Almshklat Alslwkyh Walmwsyqyh Almjlh Al'rbyh Lttwyr Altfwq: 3(4): 116:147.
- [4] 'mran, Tghryd Wshnawy, Rja' Wsbhy, 'faf. (2001). Almharat Alhyatyh. Dar Zhra' Alshrf. Alqahrh.
- [5] 'ryqat, Yasmyh Mhmd. (2017). "Athr Brnamj Tdryby Mstnd Ela Alflsfh Alajtma'yh Fy Tnmyt Almharat Alhyatyh Walajtma'yh Ltl Alrwdh". Aljam'h Aleslamy Ldrasat Altrbyh: 0(26) :750- 776.
- [6] 'ysa, Fatmh Mstfa. (2001). "Fa'lyt Mwaqf T'lymyh Mqtrrh Fy Tnmyt B'd Almharat Alhyatyh Ltfl Ma Qbl Almdrsh". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Hlwan.
- [7] Adbyh, Mna Ywns. (1998). "Dwr All'b Aleyhamy Fy Tnmyt Almharat Alajtma'yh Lda Altl Almtfwq Fy Mrhlt Ryad Alafal". Mjlt Al'lwm Altrbyh: 3 (12): 60- 61.
- [8] Blatshfwr, Ayram W Klark Brsyla. (2005). Alafal Fy Alsnwat Almbkrh Wkyf Nd'mhm. Trjmt 'la Ahmd. Dar Alwfa'. Alqahrh: Msr.

- [9] Fhym, Mstfa. (2005). Altfl Walmharat Alhyatyh. Dar Alfkr Al'rby. Alqahrh .
- [10] Fhym, Mstfa. (2005). Altfl Walmharat Alhyatyh Fy Ryad Alatfal Walmdrsh Alabtda'yh. Dar Alfkr Al'rby. Alqahrh.
- [11] Alhna'ey, Abtsam. (2013). "Brnamj Ershad Jm'y Mqtrh Qa'm 'la All'b Fy Tnmyt Almharat Alajtma'yh Lda Tfl Mrhlt Ryad Alatfal Fy Sltmh 'man". Rsalt Majstyr Mnshwrh. Bjam't Tnta: (43): 297 -372.
- [12] Hsyn W'bda Llh Wqadr. (2014). "Tmryn Tathyr Brnamj Baltrbyh Alhrkyh Fy Tnmyt Alnshat Alhrky Latfal D'af Albsr Ba'mar (8-7) Snwat". Mjlt Klyt Altrbyh Alryadyh: (26): 113-146
- [13] Alhza', Hza' Mhmd. (2003). "Altdryb Albdny Lda Alnash'h A'tbarat Fsywlwlyh Wshyh". Alryad. Alethead Als'wdy Ltbt Alryad.
- [14] Khtatnh, Samy Mhsh. (2016). Mharat Alhyah Byn Alnzryh Walttbyq. Dar Alhamd Llshr Waltwzy'. 'man.
- [15] Alkdry, Hda Mhmd. (2017). "Bna' Mqyas Alkfa'h Almnyh Lm'lmy Altrbyh Albdnyh Bdwlh Alkwyt". Mjlt 'lwm Alryadh Ltrbyh Albdnyh: (5): 46 – 63.
- [16] Allqany, Ahmd W Mhmd, Far'h. (2001). Mnahj Alt'lym Byn Alwaq' Walmstqbl. Dar 'alm Alktb. 'man.
- [17] Almgbrby, Hda. (2016). "F'alyt Brnamj Ltnmyh B'd Almharat Alajtma'yh Lda Atfal Alrwdh". Atrwht Dktwrah. Jam't 'yn Shms. Msr.
- [18] Mhmwd,Mhmd 'bd Alrhmn. (1992). "'Enayt Aleslam Baltfwlh". Rsalt Majstyr. Jam't Am Alqra: Als'wdyh.Mstkhdmym Alkmbywtr. Aleskdryh, Msr: Dar Aleskdryh Llktab.
- [19] Almjls Alwtny Llasrh Waltfwlh. (2016). "Alktht Alwtny Ltnmyh Altfwlh Almbkrh". Wzart Altrbyh Walt'elym Wmnzmmh Alywnysyf Walmjls Alwtny Llasrh. 'man: Alardn.
- [20] Alnashf, Hda. (2001). Astratyjyat Alt'lm Walt'lym Fy Altfwlh Almbkrh. Dar Alfkr Al'rby. Alqahrh.
- [21] Alnshar, Mstfa. (2012). Mdkhl Llflsfh Alsyasyh Walajtma'yh. Dar Almsyrh Llshr Waltwzy'. 'man.
- [22] Qasm, Ranya Mhmd. (2009). "Brnamj Kmbywtr Mqtrh Ltnmyh B'd Almharat Alajtma'eyh Llatfal Almtfwq Fy Mrhlh Ryad Alatfal". Mjlt Al'lwm Altrbyh: 3(12): 60-61.
- [23] Qtawy, Mhmd. (2007). Trq Tdrys Aldrasat Alajtma'yh. Dar Alfkr. Alardn.
- [24] Alsaygh, Yasmyn Fth .(2010). "Fa'lyt Brnamj Qa'm 'la L'b Aladwar Fy Tnmyt Aldka' Alajtma'y Ltfl Alrwdh". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Alqahrh. Msr.
- [25] Alsyd, Rhab Fthy. (2005). "Fa'lyt Brnamj Llansht Alnfs Hrkyh Fy Tnmyh B'd Almharat Alajtma'yh Latfal Alrwdh". Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Alzqazyq. Msr.
- [26] Yaghy, Eyman 'bd Almtlb. (2008). "Athr Brnamj Mqtrh Fy Ttwyr Almharat Alhyatyh Walajtma'yh Lda Tlbt Alsf Althany Alasasy Fy Alardn". Atrwht Dktwrah. Aljam'h Alardnyh. Alardn.