دراسات تربوية ونفسية

مجلة كلية التربية بالزقازيق

مجلد (٣٧) العدد (١٢٠)
الجزء الثاني
نوفمبر ٢٠٢٢

دراسات تربوية ونفسية

مجلة كلية التربية بالزقازيق

مجلد (٣٧) العدد (١٢٠) نوفمبر ٢٠٢٢ الجزء الثاني

Educational and Psychological Studies

Faculty of Education Journal
Zagazig University

Vol. (37)
No. (120)
Part (2)
November
2022

دراسات تربوية ونفسية

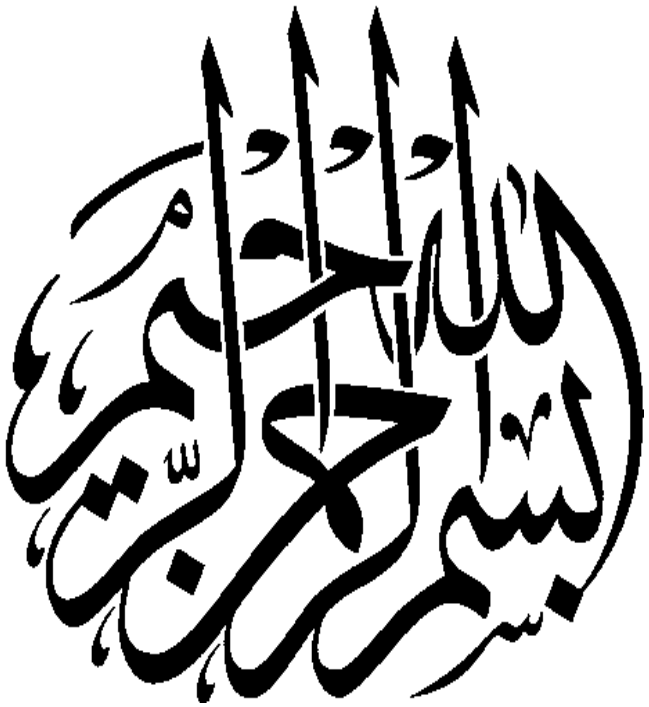
(مجلة كلية التربية بالزقازيق)

مجلة علمية دورية محكمة

المجلد (٣٧) العدد (١٢٠)

نوفمبر ٢٠٢٢م

الجزء الثاني


بسم الله الرحمن الرحيم

مجلس إدارة المجلة

رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. فاتن فاروق عبد الفتاح موسي

(عميد الكلية)

نائب رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د/ السيد محمد أبو هاشم حسن

(وكيل الكلية للدراسات العليا والبحث)

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د. محمد صبري الحوت

هيئة تحرير المجلة

أ. د. أحمد نجم الدين عيداروس

أ.د/ أشرف محمد عبد الحميد

أ.د/ طلعت حسيني اسماعيل

أ.د/ سوزان محمد حسن

أ.د/ شيرى مسعد حليم

سكرتير التحرير

أ.د. محمود عطا مسيل

المنسق الكتروني

أ. مجدى غبريال يوسف

المسئول المالي والإداري

أ. إيهاب أحمد محمد

الهيئة الاستشارية للمجلة

الهيئة الاستشارية مرتبة طبقا حروف الأبجدية

أ.د. أحمد الرفاعى بهجت العزيزي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. احمد محمد سالم	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. أحمد نجم الدين عيداروس	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. أشرف محمود أحمد	كلية التربية بالغردقة جامعة جنوب الوادى
أ.د. السيد سلامة الخميسي	كلية التربية - جامعة دمياط
أ.د. بيومي محمد ضحاوي	كلية التربية - جامعة قناة السويس
أ.د. حسن مصطفى عبد المعطي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. حمدى حسن المحروقي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. سعيد إسماعيل على	كلية التربية - جامعة عين شمس
أ.د. سيف الإسلام علي مطر	كلية التربية - جامعة الإسكندرية
أ.د. ضياء الدين زاهر	كلية التربية - جامعة عين شمس
أ.د. عبد الباسط متولي خضر	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. عبد الله محمد شوقي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. عبد الله محمد عايض آل تميم	كلية التربية – جامعة أم القري
أ.د. على عبد الرحيم حسانين	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. فاطمة حلمى فرير	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. فريد على يحيى العامدي	كلية التربية – جامعة أم القري
أ.د. فوزي أحمد الحبشى	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. فوقية حسن رضوان	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. محمد أحمد دسوقى	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. محمد أحمد عبد الدايم	كلية التربية - جامعة الزقازيق

تابع الهيئة الاستشارية للمجلة

الهيئة الاستشارية مرتبة طبقا حروف الأبجدية

أ.د. محمد أحمد ناصف	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد إسماعيل عبد المقصود	كلية التربية	جامعة الإسكندرية
أ.د. محمد السيد عبد الرحمن	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد المري إسماعيل	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد فتحي عكاشة	كلية التربية	جامعة دمنهور
أ.د/ محمد عبد الله الفقى	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. منصور أحمد عبد المنعم	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. نبيل سعد خليل	كلية التربية	جامعة سوهاج
أ.د. محمد ابراهيم عبد الله الشويعي	كلية التربية	جامعة القصيم
أ.د. نوال غرم الله الغامدي	كلية التربية	جامعة الملك عبد العزيز
أ.د. غازي عنيزان الرشيدي	كلية التربية	جامعة الكويت
أ.د. عيسي محمد ابراهيم الانصاري	كلية التربية	جامعة الكويت
أ.د. عدنان بدري الابراهيم	كلية التربية	جامعة اليرموك

قواعد النشر

١ -تصدر كلية التربية جامعة الزقازيق مجلة علمية محكمة باسم "**دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)** " وذلك بصفة دورية كل ثلاثة شهور (يناير - أبريل – يوليه – أكتوبر) وتهتم المجلة بنشر الأبحاث والدراسات المتعلقة بالقضايا التربوية والنفسية ٠

٢ -تنشر المجلة ملخصات وعرض الكتب الحديثة، وإسهامات الأساتذة فى مجالات اهتمامات المجلة. ويتم النشر فى هذه الحالات مجاناً بشرط ألا يزيد عدد الصفحات عن عشرة صفحات، وفى حالة زيادة عدد الصفحات يتم دفع تكلفة نشر الصفحات الزائدة حسب تكلفة النشر فى المجلة ٠

٣ -يعطى الباحث نسخة من المجلة وعدد (٥) مستلات من بحثه أو دراسته ٠

٤ -تهدى نسخة من المجلة لكل كلية من كليات التربية بالجامعات المصرية والعربية.

٥ -يكتب البحث أو الدراسة على الكمبيوتر حسب مواصفات النشر بالمجلة ٠

٦ -يقوم الباحث برفع البحث الخاص به الكترونيًا من أجل التحكيم العلمي الذي الذي يتم عن طريق المراجعة العمياء، من خلال الموقع الالكتروني للمجلة على موقع بنك المعرفة المصري/https://sec.journals.ekb.eg

٧ -يدفع الباحث مبلغ (٣٠٠) ثلاثمائة جنيه مصري للتحكيم العلمى.

٨ -بعد قبول البحث أو الدراسة للنشر، يقدم الباحث نسخة أصلية من البحث وأسطوانة كمبيوتر. ويسدد الباحث مبلغ عشرون جنيهاً مصرياً عن كل صفحة من صفحات البحث أو الدراسة٠

٩ -ضرورة الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي.

١٠ - تؤكد هيئة تحريرالمجلة أن الآراء الواردة تعبر عن رأى الباحثين وليس عن رأى المجلة .

١١ - المجلة متاحة على موقع جامعة الزقازيق http://www.journals.zu.edu.eg/

١٢ - المجلة متاحة على موقع بنك المعرفة المصري https://sec.journals.ekb.eg/

الفهرس

م	الموضوع	الصفحة
١	**فعالية بيئة التعلم التشاركي القائم على تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية بعض مهارات تصميم مواقع الويب لدى طلبة المرحلة الثانوية** نشوى حلمي سيد أحمد أ.د عايدة سيدهم اسكندر أ.د حجازي عبدالحميد أحمد	١-٧١
٢	**التمكين النفسي لدي معلمي المرحلة الابتدائية وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لديهم** أ.د/ أبو المجد إبراهيم الشوربجي د/سمية أحمد محمد علي د/ أميرة محمد أحمد بدر أ/ خلود وسام عبد العزيز علي	٧١-١٣٢
٣	**أثر وحدة مطورة في ضوء مستحدثات علم الفضاء على تنمية مهارات التفكير التخيلي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية** محمد صلاح توفيق عمر أ. د/السيد علي السيد شهده أ.د/تهاني محمد سليمان	١٣٣-٢٠٠
٤	**فاعلية استخدام السبورة التفاعلية في تنمية بعض مهارات الرسم الفني المعماري لدى طلبة المدارس الثانوية الصناعية المعمارية** مدحت حبيب سليمان نعمة الله أ.د عايدة سيدهم اسكندر أ.د. سوزان محمد حسن السيد	٢٠١-٢٤٥
٥	**برنامج قائم على الأنشطة اللغوية لتنمية مهارات النقد الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية** إيناس محمد عبده علي يوسف أ.د / وحيد السيد إسماعيل حافظ أ.د.م عطاء عمر بحيري	٢٤٧-٢٩٥
٦	**السلوك الإيثاري وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية** ناضى السيد علي بدران أ.د/ عبد الباسط متولى خضر أ.د/ أحمد عبد الرحمن عثمان	٢٩٧-٣٥٤
٧	**استراتيجيات تقديم الذات وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي لدي طلاب الجامعة** علي ابراهيم عبدالمعطي أ.د محمد محمد بيومي خليل د. محمد محمود مراد	٣٥٥ - ٤٠٥

فعالية بيئة التعلم التشاركي القائم على تطبيقات الحوسبة السحـابية في تنمية بعض مهارات تصميم مواقع الويب لدى طلبة المرحلة الثانوية

نشوى حلمي سيد أحمد أ.د عايدة سيدهم اسكندر أ.د حجازي عبدالحميد أحمد

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف فعالية بيئة التعلم التشاركي القائم على تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية بعض مهارات تصميم مواقع الويب لدى طلبة المرحلة الثانوية، وقد أُجريت الدراسة على عينة قوامها (٦٠) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي، قُسمت إلى مجموعتين؛ أحدهما تجريبية وعددها (٣٠) طالبة، والأخرى ضابطة وعددها (٣٠) طالبة، وتضمنت أدوات القياس؛ اختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية لمهارات تصميم مواقع الويب لدى الطالبات، وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي لمهارات تصميم مواقع الويب لدى الطالبات، واستخدمت الباحثة حزمة البرامج الاحصائية (SPSS) لتحليل النتائج ، وتوصلت الدراسة إلى أن الطالبات اللائي استخدمن بيئة التعلم التشاركي القائم على تطبيقات الحوسبة السحابية تفوقن في التحصيل ، والجانب الأدائي لمهارات تصميم مواقع الويب على الطالبات اللائي درسن بالطريقة المعتادة، وذلك من خلال وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في تنمية بعض مهارات تصميم مواقع الويب لصالح طالبات المجموعة التجريبية، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء في تنمية بعض مهارات تصميم مواقع الويب لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: بيئة التعلم التشاركي، تطبيقات الحوسبة السحابية، مهارات تصميم مواقع الويب، طالبات المرحلة الثانوية.

The effectiveness of a collaborative environment based on cloud computing applications in developing some web design skills and electronic communication for secondary school students

Abstract:

The study aimed to investigate the effectiveness of a collaborative learning environment based on cloud computing applications in developing some web design skills among secondary school students. The study was conducted on a sample of (60) students, divided into two groups. One of them is experimental, (30) students, and the other is control , (30) students.

It includes measuring tools; An achievement test to measure the cognitive aspects of web design skills for second-grade secondary school students, and a note card to measure the performance aspect of web design skills for second-grade secondary school students, and the researcher used the statistical software package (SPSS) to analyze the results, the study found that female students who used the collaborative environment based on cloud computing applications had better attainment of the cognitive side, and the performance side of web design skills than female students who studied in the usual way.

Key Words: collaborative learning environment**,** cloud computing applications**,** web design skills

المقدمة :

أدى التطور الكبير في الاتصالات وسرعة انتشار المعلومات عبر الويب بصفة عامة، وانتشار المعارف الالكترونية بين المتعلمين بصفة خاصة إلى ظهور أدوات تعليمية جديدة تعتمد على تطبيقات الويب المختلفة، كما يُعد اعتماد أي نظام تعليمي –خاصة في هذه الآونة بسبب جائحة كورونا - على تكنولوجيا التعليم واستخدام البر مجيات التكنولوجية والتطبيقات السحابية في العملية التعليمية ضرورة من الضرورات لضمان نجاحه.

فالتقدم في مجال التكنولوجيا يهيئ فرصاً جديدة لتعزيز التعليم والتعلم، والتكنولوجيات الجديدة تمكن المتعلم من إضفاء الطابع الشخصي على البيئة التي يعملون فيها، وتوفر مجموعة من الأدوات لتلبية مصالحه واحتياجاته (Masud& Huangm,2012, 45).

وعلى ذلك أكد **إبراهيم الفار** (٢٠١٢، ٧٦) أن مجتمعاتنا أصبحت في حاجة ماسة إلى حل القضايا، والمشكلات المتفاقمة من خلال التفكير المشترك، والعمل الجماعي، والهجرة من ضيق الجهد الفردي إلى سعة العمل التشاركي الجماعي، ونبذ الذاتية وتبني المجتمعية.

كما أكد **حسن عبدالعاطي** (٢٠١٥، ١١) أن بيئة التعلم التشاركي الإلكتروني توفر للمتعلمين فرص التعلم وبناء المعرفة، وتبادل الخبرات من خلال تشارك مجموعات صغيرة من المتعلمين في إنجاز عمل أو مهمة ما، كما أشار **سامي نصار** (٢٠١٤، ٢٤) أن التعلم التشاركي الإلكتروني يتميز عن غيره من أنواع التعلم الجماعي في كونه يعطى الفرصة للمتعلمين لتقاسم سلطة ومسئولية التعلم بين المعلم والمتعلمين.

وأصبحت الحاجة إلى تطوير وتحسين بيئات التعلم الإلكتروني أمر ضروري، فطبيعة الإنترنت ومواقع الويب تتغير باستمرار من مجرد صفحات للويب إلى بيئة

تسمح للمستخدمين بتشغيل التطبيقات والتفاعل معها، واستخدام الحوسبة السحابية له تأثير كبير على البيئة التعليمية (Vitkar,2012,8).

فالحوسبة السحابية تعتبر تقنية متطورة تعتمد على نقل المعالجة ومساحة التخزين الخاصة بالحاسوب إلى جهاز خادم يتم الوصول إليه عن طريق التواصل الإلكتروني من خلال منصات وشبكات، لتتحول برامج تقنية المعلومات من منتجات إلى خدمات،

وقد ذكر هالش (Halash,2010,41) أنها توفر عنصر التحكم وتخفض التكاليف لمعظم المستخدمين، كما أكد تشن وآخرون chen et al,2012,4) ومعهد سيسكو (Cisco,2018,2) على أنها قائمة على الخدمة الذاتية حسب الرغبة، والقدرة على الوصول للشبكات الواسعة والمتباينة، وتجمع توحيد المصادر، والمرونة السريعة.

وقد تزايد الاهتمام في الفترة الأخيرة بالحوسبة السحابية، إذ أكد باول(Powell,2009,7) بأنه ليس هناك شك في أن المستقبل سيكون سحابي، وذكرت دراسة كابوس وآخرون (Cappos et al, 2009, 12) أن الحوسبة السحابية ذات قيمة متزايدة، فالشركات المزودة لشبكات التواصل الإلكتروني تمول بشكل متزايد البنية التحتية والبحثية للحوسبة السحابية، مما يجعل من المهم للطلاب اكتساب المهارات اللازمة للعمل مع المصادر المسندة إلى السحابة.

وتوصلت دراسة إركوك وكرت(Erkoc& Kert,2011) إلى ضرورة استخدام تقنية الحوسبة السحابية في التعليم للتغلب على ارتفاع تكاليف تطوير العملية التعليمة. ومن أبرز توصيات دراسة نصر وعوف (Nasr&Ouf, 2011) ضرورة استخدام خدمات وتطبيقات الويب مع تقنية الحوسبة السحابية لتصميم وتطوير نظام التعلم الإلكتروني، حيث أن تقنيات الحوسبة السحابية تساعد العملية التعليمية على توفير تكاليف بناء وتطوير النظام التعليمي الإلكتروني. وفي هذا

الصدد أوصت دراسة هي وسيرنسكاوابدس (He; Cernusca& Abdous, 2011) باعتماد الحوسبة السحابية للتعلم عن طريق شبكات التواصل الإلكتروني، وأن استخدام الحوسبة السحابية يعتبر حلاً جيداً لمعالجة بعض التحديات وتوفير فرص جديدة للتعلم عن طريق شبكة التواصل الإلكتروني ومواقع الويب، بينما توصلت دراسة **إيناس الشيتي** (٢٠١٣) إلى ضرورة تعميم استخدام تقنيات الحوسبة السحابية في التعليم الإلكتروني التشاركي، وذلك لإعطاء الفرصة للمتعلمين للوصول السريع إلى مختلف التطبيقات من خلال شبكة التواصل الإلكتروني.

وقد أثبتت دراسة برجس وجونز (Burgess & Jones ,2010) فعاليات بيئات التعلم التشاركي في زيادة المعدل الإيجابي لتحصيل الطلاب، وزيادة معدل التفاعل بين الطلاب ونمو التواصل الاجتماعي، بينما أشار عثمان وعثمان(Othman& Othman,2012,16) إلى أن التحديات التي تقابل مصممين بيئات التعلم التشاركي الإلكترونية تتمثل في القدرة على توفير الدعم والتوجيه للعمليات، وبالتالي يجب أن تحتوي تلك البيئات على الوسائل والأدوات التي تدعم عمليات التواصل والتشارك الإلكتروني عبر شبكة التواصل الإلكتروني ومواقع الويب.

فالتعلم الالكتروني التشاركي لا يعني فقط أن يعمل المتعلمون معا في مجموعات، ولكنه يتميز بكونه يطبق كثيرا من النظريات التربوية مثل التعلم التعاوني، والتعلم المقصود، والخبرات الموزعة، والتعلم القائم على المصادر، والتعلم القائم على البرمجيات، والتعلم المتمركز حول المتعلم .

فقد استخدم **حسن النجار** (٢٠٠٨) استراتيجية التعلم التوليفي في تنمية مهارات تصميم مواقع الويب التعليمية، وقد أشار **محمد خميس** (٢٠١٥، ٢١٦) إلى أن تصميم بيئة تعليمية قائمة على محررات الويب التشاركية تقوم على التفاعلات الاجتماعية، كما تؤكد دراسة **اسلام علام** (٢٠١٦) على أن التشارك عبر محررات الويب ذات أثر على مهارات تصميم مواقع الويب التعليمية، وقد أشار إلى ضرورة

إجراء دراسات تتعلق باستراتيجيات التشارك عبر محررات الويب التشاركية لتنمية مهارات تصميم المواقع التعليمية، مما دفع الباحثة إلى التفكير في تنمية مهارات تصميم مواقع الويب.

مشكلة الدراسة وتساؤلاته :

ومما سبق طرحه تحددت مشكلة الدراسة في ضعف مهارات تصميم مواقع الويب لدى طلبة المرحلة الثانوية، ويمكن معالجة مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن التساؤل التالي: **ما فعالية بيئة التعلم التشاركي القائم على تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية بعض مهارات تصميم مواقع الويب لدى طلبة المرحلة الثانوية؟**

ويتفرع من ذلك الأسئلة التالية؟

١. ما مهارات تصميم مواقع الويب اللازمة لطلبة الصف الثاني الثانوي؟
٢. ما بيئة التعلم التشاركي الإلكتروني القائم على تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية مهارات تصميم مواقع الويب لطلبة الصف الثاني الثانوي؟
٣. ما فاعلية التعلم التشاركي الإلكتروني القائم على تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية بعض مهارات تصميم مواقع الويب لدى طلبة الصف الثاني الثانوي؟

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. تنمية مهارات تصميم مواقع الويب.
٢. بيان فاعلية استخدام بيئة التعلم التشاركي الإلكتروني القائم على تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية الجوانب الأدائية لمهارات تصميم مواقع الويب.

٣. بيان فاعلية استخدام بيئة التعلم التشاركي الإلكتروني القائم على تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية الجوانب المعرفية لمهارات تصميم مواقع الويب.

أهمية الدراسة :

نتجت أهمية الدراسة من أنها قد تفيد الطالبات والقائمين على تدريس مادة الحاسب الآلي (مدرسين - موجهين) فيما يلي:

١. تحسين الجانبين المعرفي والأدائي لمهارات تصميم مواقع الويب لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٢. استخدام بيئة تعلم تشاركي إلكتروني قائمة على تطبيقات الحوسبة السحابية في تعلم الحاسب الآلي بالمرحلة الثانوية.

٣. تزويد المعلمين بمهارات التواصل الالكتروني من خلال بيئة التعلم التشاركي.

٤. معالجة محتوى تصميم مواقع الويب وعرضه وتنظيمه وإخراجه واستخدامه وكيفية تفاعل الطلاب معه، من خلال بيئة عمل تشاركية.

٥. مساعدة القائمين على تدريس الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات على استخدام بيئة التعلم التشاركي القائم على الحوسبة السحابية في تعليم وتعلّم المناهج المقررة على طلبة المرحلة الثانوية.

٦. مساعدة مطوري مناهج الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات في تطوير أساليب تعلّم مقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات لدى طلبة المرحلة الثانوية.

متغيرات الدراسة :

شملت الدراسة الحالية على المتغيرات التالية:

١. المتغير المستقل: بيئة التعلم التشاركي الإلكتروني القائم على تطبيقات الحوسبة السحابية.

٢. المتغير التابع: مهارات تصميم مواقع الويب التعليمية.

حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

١. الحدود الزمانية: تم إجراء تجربة الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٢٠/ ٢٠٢١.

٢. الحدود الموضوعية: بعض مهارات الحاسب الآلي (مهارات تصميم مواقع الويب المقررة في الفصل الدراسي الأول على طلبة الصف الثاني الثانوي)

٣. حدود بشرية: طالبات الصف الثاني الثانوي بمدرسة السادات الثانوية بنات بمدينة العاشر من رمضان.

منهج الدراسة :

اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على كل من: -

- المنهج الوصفي: تم استخدامه في دراسة وتحليل الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة في مجال التعلم التشاركي و تصميم مواقع الويب.
- المنهج التجريبي: ذي التصميم شبه التجريبي القائم على نظام المجموعتين (تجريبية/ ضابطة)، وذلك لقياس فاعلية استخدام بيئة التعلم التشاركي الإلكتروني القائم على الحوسبة السحابية في تنمية بعض مهارات تصميم مواقع الويب لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

أدوات الدراسة :

تضمنت أدوات الدراسة ما يلي:

١-اختبار تحصيلي في الجوانب المعرفية لمهارات تصميم مواقع الويب.

٢-بطاقة ملاحظة لقياس الجوانب الادائية لمهارات تصميم مواقع الويب.

فروض الدراسة :

حاولت الدراسة الحالية التحقق من صحة الفروض التالية:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات تصميم مواقع الويب.

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء لمهارات تصميم مواقع الويب.

مصطلحات الدراسة :

التعلم التشاركي :

عرفه **أحمد الحفناوي** (٢٠١٤، ١٩) بأنه "تعلم قائم على التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين، حيث أنهم يعملون في مجموعات صغيرة يتشاركون في إنجاز المهمة أو تحقيق أهداف تعليمية مشتركة من خلال أنشطة جماعية في جهد منسق مع استخدام أدوات الاتصال والتواصل (متزامن - غير متزامن) من خلال شبكة التواصل الإلكتروني، ومن ثم فهو يركز على توليد المعرفة وليس استقبالها".

وعرفته الباحثة إجرائياً: بأنه نظام يحتوي على مدخلات ومخرجات لتنمية مهارات تصميم مواقع الويب لدى طلبة الصف الثاني الثانوي من خلال العمليات التشاركية التي تتسم بالتفاعلية بين المتعلم والمعلم، والمتعلم وزملاءه لتحقيق الهدف.

الحوسبة السحابية :

عرفها جانج (Jang,2014,17) بأنها "استخدام كافة موارد ومكونات الحوسبة من أجهزة وبرامج مخزنة على الخادم الرئيسي يتم تقديمها عبر سحابة إلكترونية، وتتسم عملية استخدام الحوسبة بالمرونة والسهولة والسرعة.

كما عرفها كلا من **زينب خليفة، أحمد بدر** (٢٠١٦، ٧٣) بأنها "بيئة إلكترونية تعتمد على تخزين ملفات إلكترونية عبر بيئة محوسبة، لتكون متاحة للطلاب بما يتيح معالجة البيانات واسترجاعها عند الضرورة".

وعرفتها الباحثة: بأنها منصة تفاعلية يتم من خلالها تقديم خدمات حاسوبيه تحتوي على مجموعة من المعارف المقررة بكتاب الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات، بغرض تنمية مهارات تصميم مواقع الويب لطلبة المرحلة الثانوية.

مواقع الويب التعليمية :

عرفها كلا من **مجدي عقل، عادل النحال** (٢٠١٧، ٣٦) بأنها مجموعة من الصفحات الإلكترونية على شبكة الإنترنت، والتي تضم محتوى إلكتروني مبني ومنظم بشكل منهجي داخل تلك الصفحات، وباستخدام وسائط متعددة بالإضافة إلى احتوائها على أدوات تفاعل إلكترونية تسمح لكل من المعلم والطالب بالتفاعل سواء أكان ذلك تزامني أو غير تزامني.

وعرفتها الباحثة بأنها محتوى الكتروني (معرفي - مهاري) تم نشره عبر صفحات الكترونية على الويب لتنمية مهارات تصميم مواقع الويب لطلبة المرحلة الثانوية، وتتيح للمتعلم التفاعلية والذاتية في التعلم.

مهارات تصميم مواقع الويب :

عرفها هاشم الشرنوبي (٢٠١٢، ٦٥٤) بأنها فنيات وخطوات وعمليات ومراحل تصميم مواقع الويب التعليمية، وتشمل عدة متغيرات وفنيات من بينها تصميم الواجهة العامة للموقع، وواجهة المستخدم، والتفاعل والترابط .

عرفتها الباحثة إجرائياً: بأنها القدرة التي تُكتسب بالملاحظة أو التجريب في الأداءين العقلي والجسمي لمجموعة من المهام المرتبة ترتيبًا منطقيًا ذات خوارزميات تعبر عن سلسلة من الأداءات لتصميم المواقع التعليمية.

الإطار النظري:

إن عملية التعلم تنبع من المعرفة، وأن تلك المعرفة موزعة بين الناس، ولا يملكها فرد واحد، ولا يمكن تحصيل تلك المعرفة إلا من خلال التواصل والتشارك مع تلك المصادر البشرية وغير البشرية.

أولًا: التعلم التشاركي

أ) **خصائص التعلم الالكتروني التشاركي:**

أشار كل من كارنويل وكارسون (Carnwell, Carson, 2007, 15) ، وأمل حمادة (٢٠١٧، ٥٥٣) إلى تميّز التعلم الالكتروني التشاركي بعديد من الخصائص، منها:

- التفاعل Interaction: حيث يتفاعل الطلاب معًا من خلال أدوات ويب التشاركية، والذي يؤدي إلى التوصل إلى إجابات مناسبة لحل المشكلات،
- التكامل Integration: حيث يتشارك الطلاب مع اختلاف آرائهم وخبراتهم في تقديم المنتَج النّهائي،
- الاتصالية Communication: حيث يتم التواصل والاتصال لتمكين الطلاب من تبادل المعلومات.
- المساءلة الفردية Individual Accountability: حيث يكون لكل فرد دور في العمل التشاركي ويكون مسئولًا عن تنفيذه،
- الثواب الجماعي Group Reward: حيث يتم مكافأة جميع الطلاب على المنتج النهائي،

- الاعتماد المتبادل الإيجابي Positive Interdependence: حيث يعتمد الطلاب على بعضهم البعض لإنجاز مهمة معينة، مما يؤدي إلى التعزيز الإيجابي والتقييم الجماعي، كما أنه يطبق كثيراً من النظريات التربوية مثل التعلم التعاوني، التعلم المقصود، والخبرات الموزعة، والتعلم القائم على المصادر، والتعلم القائم على المشروعات.

ب) **مبررات التعلم الالكتروني التشاركي:**

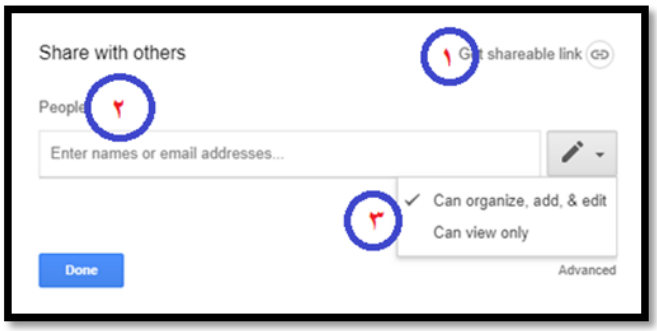
من مبررات استخدام التعلم التشاركي التي أشار محمد خلف الله (٢٠١٦، ١٠) إليها، للاستفادة منها في مادة الحاسب الآلي كالتالي:

- تقليل جهد المعلم في إعادة عرض المحتوى أثناء الشرح والاستفادة بهذا الجهد في علاج صعوبات تعلم مادة الحاسب الآلي.
- توفير الوقت اللازم لإكساب الطلاب مجموعة من المهارات والأداءات اللازمة لتطبيق مفاهيم محتوى مادة الحاسب الآلي وتحويلها لأداءات سلوكية.
- تقوية الروابط الاجتماعية لدى الطلاب المشاركين أثناء عملية التدريس عبر التعلم التشاركي، وعدم الارتباط بوجود المعلم داخل حدود مكانية أو زمانية لتدريس مادة الحاسب الآلي.
- تقوية الاتجاهات نحو مادة الحاسب الآلي، وبيئة التعلم التشاركي القائمة على الحوسبة السحابية.
- جعل الطلاب في تفاعل مستمر وتواصل من خلال جمع البيانات ومن ثم معالجتها ثم استخراج النتائج، مع تفعيل التغذية الراجعة للمعلومات.

ج) **مستويات الوصول لصلاحيات التعلم التشاركي:**

إن التعلم التشاركي Collaborative learning يتشارك فيه الطلاب، فكل منهم يُمنح صلاحية الوصول للملفات Access to Files، ومستوى الصلاحيات Level of Access يعتمد على القائم بالمشاركة، فمن مستوى هذه

الصلاحيات (رؤية المحتوى فقط View ، تعديل المحتوى Edit)، فالتعلم التشاركي بمثابة استراتيجية.



شكل (١) مستويات الوصول لملف تشاركي والطلاب المسموح لهم وتوليد رابط المشاركة

ومن ثمّ استعراض الشكل السابق بما يلي:

١- Get shareable link والتي تسمح بتوليد وإظهار رابط المشاركة والإحتفظ به في الحافظة Clipboard الخاصة بالكمبيوتر لاستخدامه بعد ذلك.

٢- People وهو مربع نص Textbox لوضع أسماء الطلاب Nick Name

٣- Edit or View للسماح بتنظيم الملفات أو التعديل عليها أو الإطلاع عليها فقط.

لذا استخدمت الباحثة التعلم التشاركي لمحاولة الاستفادة القصوى في تصميم المقرر التعليمي لطلاب المرحلة الثانوية.

د) **مهارات التعلم الالكتروني التشاركي: Online Collaborative Learning Skills**

ورأت مروة الباز (٢٠١٦، ١٨) ومحمد البياع (٢٠١٥، ١٧٢) أن مهارات التعلم الالكتروني التشاركي تمثل أحد مخرجات التعلم التي يكتسبها الطلاب من خلال التعلم الالكتروني، وتتضمن هذه المهارات ثلاث أنواع وهي: مهارات عقلية؛ مثل: (حل المشكلات - التفكير الناقد – معالجة الأفكار)، ومهارات تكنولوجية؛ مثل: (

استخدام أدوات الويب، والتواصل الالكتروني)، ومهارات اجتماعية؛ مثل: (التفاوض – إبداء الرأي – احترام الآخرين – التواصل)

واستخلصت الباحثة مجموعة من مهارات التعلم الإلكتروني التشاركي، ومدى فاعليتها في تحسين الجوانب المعرفية لدى المتعلمين كالتالي:

- استخدام كتابة الحروف والكلمات والجمل والفقرات بطريقة منظمة.
- استخدام الأيقونات الموجودة بالبيئة التشاركية الالكترونية، بحسب دور كل منها.
- تعرُّف كيفية استقبال البيانات ومعالجتها داخل البيئة الالكترونية للوصول لحلول.
- حسن إدارة زمن التشارك للوصول إلى النتائج بأقل زمن.
- العمل بروح الفريق واحترام المتشاركين.
- تطوير عمليات الإدخال للبيانات وتحسين طرق التواصل بين الطلاب.
- تمتّع الطلاب بالالتزام واحترام زملائهم.

٥) مميزات التعلم الالكتروني التشاركي:

تتعدد مميزات التعلم الالكتروني التشاركي لإكساب أساليب التعلم أهمية كبيرة فمن هذه المميزات ما طرحه كلٌّ من؛ منيرة النامي (٢٠١٢، ٢٤)، ووفاء نحل (٢٠١٩، ٣٥) كالتالي:

- مشاركة الطلاب بشكل فعال وتفاعلهم مع بعضهم البعض،
- جعْل الطالب نشيطًا مثيرًا للأسئلة مستكشفًا باحثًا عن الإجابات، وأن يتميز الطالب بالعمل والتأمل والتعليل والاستنتاج وصولًا للمعرفة.
- تهيئة جو ممتع وآمن لعملية التعلم، وتنمية روح الفريق بين الطلاب، وتنوع المصادر اللازمة للتعلم.
- تعزيز مسئولية الطلاب عن مشروعاتهم،
- الدمج بين معرفة المتعلمين ومعرفة الخبراء أثناء التعلم.

- يتيح هذا النوع من التعليم اختيار الأقران الذين يوفرون تحدي للمتعلم في المشاركة والتنافسية.

و) **أنماط التفاعل في التعلم الالكتروني التشاركي:**

للتشارك أنماط Collaborative Patterns وهي الطرق المختلفة لتوزيع المهام على الأفراد داخل المجموعات التشاركية وتتخذ أحد الأشكال التالية: التجزئة التسلسلية، التجزئة المتوازية، التشارك معًا، بينما يرى سالمون (Salmon,2011,2) بأنها أساليب التشارك المختلفة داخل المجموعات التشاركية، والتي تحدث غالبًا في مراح الثقة العالية بين الطلاب، وتتخذ الأشكال التالية: التشارك المتوازي، التشارك التآزري، التشارك التسلسلي. وتوضح أمل حمادة (٢٠١٧، ٥٦٠) ثلاثة أنماط رئيسة للتفاعلات الحادثة في الموقف التعليمي في مجال التعليم الالكتروني كالتالي:

- التفاعل بين المتعلم والمحتوى الدراسي Learner–Content Interction
- التفاعل بين المعلم والمتعلم Learner–Instructor Interaction
- التفاعل بين المتعلمين وبعضهم البعض Learner– Learner Instruction

ثانيًا: الحوسبة السحابية:

أ) **خصائص الحوسبة السحابية :**

رأى جويال وجاتاف (Goyal& Jatav,2011, 9–15)، و(محمد سلمان ،٢٠١٦، ٣٢) خصائص الحوسبة السحابية في أنها تتمركز حول المستخدم، ذات مهمة مركزية، تمتاز بالقوة، إمكانية الوصول إليها في أي وقت وفي أي مكان، يمكن الوصول للمعلومات المطلوبة واستخراجها فتحليلها بطريقة ذكية، مبر مجة أي تعمل بطريقة آلية، تمتاز بواجهات تفاعل البر مجة التطبيقية (API)

Application Programming interface ، مع توفير شراء البرامج والتطبيقات.

ب) **نماذج الحوسبة السحابية:**

إن ما تتضمنه الحوسبة السحابية من مزايا تجعل الأفراد خاصة والمؤسسات عامة يُقدمون على استخدامها ، وستأتي القدرة على استخراج المعرفة البشرية وإضافة المظهر الذكي لها. لحماية البرامج والشبكات والأنظمة والممتلكات، فقدمت شركة سيسكو (Cisco Live , 2018) مجموعة من نماذج الحوسبة السحابية كالتالي :

• السحابة الخاصة (Private cloud) : يتم تشغيل البنية التحتية السحابية فقط بالنسبة للمؤسسة، فمن الممكن أن تُدار من قبل مؤسسة أو شخص.

• سحابة الجماعة (Community cloud) : ويشارك في البنية التحتية السحابية من قبل العديد من المؤسسات، حيث تدعم مجتمع معين باهتمامات مشتركة وقد تدار من قبل مؤسسات أو غيرها.

• سحابة العامة (Public cloud) : وتتكون البنية التحتية السحابية المتاحة لعامة الناس وكأنها مجموعة خدمية، مثل سحابة جوجل Google وسحابة مايكروسوفت Microsoft .

• سحابة الهجين (Hybrid cloud): البنية التحتية السحابية هي تركيبة من اثنين أو أكثر من السحب، فهي تقدم خدمة سحابية متكاملة باستخدام المزيج من الأنواع المختلفة لأداء وظائف مختلفة

ج) **فوائد الحوسبة السحابية:**

تعددت فوائد الحوسبة السحابية؛ فتعرض (نورة الغامدى ،٢٠١٦، ٥١)، وسهام الجريوي (٢٠١٨، ٦٢) بعضًا من هذه الفوائد كالتالي:

- الحوسبة السحابية توفر تكاليف كبيرة و باهظة على مستخدميها.

- توفر دخولاً آمناً على البيانات و المعلومات المخزنة عليها.
- تعتبر وسيلة رائعة للحفاظ على البيانات والمعلومات خشية الفقدان.
- القدرة على استخدام تطبيقات وبرمجيات عالية المستوى والكفاءة.
- تمكن المعلم والمتعلم من الدخول على الملفات والتطبيقات من خلال السحابة دون الحاجة لتوفير التطبيق على الأجهزة، مع إجراء الاختبارات مباشرة (Online) .
- سهولة إرسال المشروعات والتدريبات للمتعلمين وسهولة الوصول إليها وتقديم المتعلمين لمشروعاتهم وحصولهم على التغذية الراجعة ، وسهولة التواصل فيما بينهم، مع دعم عمليات التدريس والتعلم.

د) **مميزات الحوسبة السحابية:**

أشار محمد سليمان (٢٠١٦، ٢٨) بان الحوسبة السحابية تتميز بعدة مميزات منها:

- اكتساب المهارات اللازمة للعمل مع المصادر المستندة على السحابة.
- تمكّن المعلمين من ممارسة أفكار التدريس والتعلم ، وأن لها انعكاسات كبيرة كوسيلة اتصال افتراضية وكوسيط تشاركي.
- تلبية احتياجات الحوسبة للمستخدمين الجامعيين دون دفع تكاليف البنية التحتية لاستخدام السحابة الالكترونية.
- لا تتطلب نفقات كبيرة، بل وخدماتها بحسب الطلب، مع قدرة الحوسبة السحابية على المشاركة والتحرير والإدارة الفعالة للمستندات والعروض التقديمية.
- تعتبر مصادر وسيطة للمقررات الدراسية على الانترنت، ومتاح عليها المناهج والمنشورات والبحوث العلمية ومجموعات البيانات البحثية.

ه) **أنواع الخدمات السحابية:**

تعددت الشركات المتخصصة في تقديم الخدمات السحابية مما أدى إلى

التنافس في تقديم خدمات تقنية الحوسبة السحابية على نطاق واسع، وتنقسم إلى ثلاث فئات كما يذكرها بيتر ميل (Peter mell,2011, 22)، وسهام الجريوي (٢٠١٧، ٦٣) كالتالي:

١- البنية التحتية كخدمة: Infrastructure as a Service وتعرف اختصارا بالرمز (Iaas)

حيث تتمثل الإمكانية المقدمة للمستخدم في توفير موارد المعالجة والتخزين والشبكات من موارد الحوسبة الأساسية، حيث يكون المستخدم قادرًا على استخدام وتشغيل البرمجيات الاختيارية المطلقة.

٢- المنصة كخدمة Platform as a Service وتعرف اختصارا بالرمز (Paas).

تتمثل الإمكانية المقدمة للمستخدم في عرض البنية التحتية السحابية التي أعدّها المستخدم، أو ما تم الحصول عليه من تطبيقات سحابية، والتي أنشئت باستخدام لغات البرمجة والمكتبات من مُقدّم الخدمة.

٣- البرمجيات كخدمة Software as a service وتعرف اختصارا بالرمز (Saas).

البرمجيات والتطبيقات المتوافرة على السحابة، فمثلًا توفر Google Apps البنية التحتية بالإضافة إلى التطبيقات.

٤- البيانات الخاصة كخدمة Data as a service وتعرف اختصارًا بالرمز (Daas).

وتركز هذه الخدمة على إمكانية الحصول على بيانات عند الطلب بحسب الوقت والمكان الذي يريده المستخدم بالاعتماد على الحوسبة السحابية التي تعمل على الاحتفاظ بالبيانات على مدى (٢٤) ساعة طوال اليوم بدون انقطاع مالم يحدث

أعطال لدى مزود الخدمة، وأيضًا يطلب المستخدم البيانات بالامتدادات أو بالصيغة التي يريدها.

فمن الدراسات التي استخدمت الحوسبة السحابية؛ دراسة **ابراهيم حكمي** (٢٠١٥) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام بعض تطبيقات جوجل التربوية على تنمية الدافعية للتعلم لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في مقرر الفيزياء بمدينة الرياض، وأوصت الدراسة في ضوء نتائجها باستخدام تطبيقات جوجل في العملية التعليمية لما ثبت من فاعليتها في تنمية الدافعية للتعلم لدى الطلاب، وتدريب المعلمين على استخدام تطبيقات جوجل التربوية.

ودراسة **نورة الغامدي** (٢٠١٦) التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج مقترح قائم على تطبيقات جوجل السحابية في تنمية الاستدلال الرياضي وتعديل التفضيلات المعرفية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها؛ العمل على تطوير خطط واستراتيجيات العمل في مجال التعليم الإلكتروني في مدارس التعليم العام واستخدام تطبيقات جوجل السحابية.

وفي دراسة **حسين البدراني** (٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية تصميم بيئة تشاركية إلكترونية قائمة على تطبيقات جوجل التعليمية لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأوصت بضرورة تفعيل دور التكنولوجيا بصفة عامة في العملية التعليمية، وتصميم بيئة التعلم التشاركي الإلكتروني القائم على الحوسبة السحابية لجميع المواد الدراسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، لما لها من أثر ايجابي ووجداني، ومعرفي، يؤدي إلى تحسين مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب.

وقد استخدم (أشرف شكر، ٢٠١٩، ٣٤ -٣٨) الحوسبة السحابية المقدمة من شركة جوجل عند تصميم برنامج قائم على بعض تطبيقات جوجل في حل بعض مشكلات البر مجة في عرض ملفات نصية بامتداد doc، وكتب الكترونية بامتداد Pdf ومحتوى الفيديو عبر Youtube لنفس المحتوى، وقد عرض بعضًا من

التطبيقيات المستخدمة في السحابة الالكترونية كالمساحة التخزينية Google drive ، مستندات جوجل Google Docs ، العروض التقديمية Google Presentation ، جداول البيانات Google Sheets ، بريد جوجل G-mail ، مستعرض الفيديو Youtube ، نماذج جوجل Google Forms .

لذلك رأت الباحثة أن الفكرة في توظيف الحوسبة السحابية في التعليم يساعد على بناء المعرفة من خلال تطبيقات السحابة التي يتعامل معها الطلاب والمعلمون، وقد استخدمت الباحثة السحابة كمساحة تخزينية من خلال Google Drive ، والاتصالات كخدمة من خلال E-Mail ، واستخدام البر مجيات كخدمة من خلال Google Apps .

و) **بعض التطبيقات التربوية للحوسبة السحابية:**

يوجد العديد من التطبيقات التي تستخدمها شركات متعددة ومنها شركة جوجل التي تعرض مجموعة هامة من التطبيقات السحابية Google Apps بما يلائم احتياجات مستخدميها خاصة مع انتشار الأجهزة المحمولة التي تستخدم نظام التشغيل Android التابع لها، وشركة مايكروسوفت التي تمتلك نظام التشغيل ونـدوز Windows الشهير والتي كونت لها مجموعة من التطبيقات تساهم في تعزيز سحابتها الالكترونية خاصة مع انتشار تطبيقات Office365 السحابية، ويعرض الشكل التالي مقطع من واجهة الموقع الالكتروني لجامعة الزقازيق.

شكل (٢) استخدام أعضاء جامعة الزقازيق لبريد مايكروسوفت

وقد تم عمل بريد الكتروني تابع لشركة مايكروسوفت لكل من أعضاء هيئة التدريس والباحثين بجامعة الزقازيق للاستفادة من خدمات شركة مايكروسوفت السحابية، وأيضا وزارة التربية والتعليم المصرية التي قامت بعمل بريد الكتروني لكل معلمي الوزارة وأيضا المدارس الحكومية والخاصة، وذلك لاستخدام الخدمات السحابية.

ز) **تحديات تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني القائم على الحوسبة السحابية:**

على الرغم من توافر العديد من مزايا الحوسبة السحابية؛ إلا أن لها بعض التحفظات؛ والتي قد تسبب الخوف لدى مستخدميها، ومنها:

- أمن المعلومات والحفاظ عليها من السرقة أو القرصنة أو الاتلاف.
- الثقة بين المستخدم ومزود الخدمة مع توافر الخدمة طوال اليوم.
- سيطرة مزود الخدمة على المستخدم من خلال فرض تطبيقات محددة لتشغيل الملفات.
- اتفاقيات مستوى الخدمة مع ضرورة تحديد البنود والصلاحيات.

ثالثًا: مهارات تصميم مواقع الويب:

إن عملية التصميم التعليمي ليست تحويلًا من المقررات الورقية إلى المقررات الإلكترونية فحسب، بل هي استثمار للمستحدثات التكنولوجية لإعطاء قيمة مضافة لعمليتي التعليم والتعلم من أجل نقل المعارف واكتساب مهارات للحفاظ على جودة الموقف التعليمي.

أهمية التصميم التعليمي:

إن التصميم التعليمي له أهمية كبيرة؛ فقد أشار كل من محمد الحيلة (٢٠٠٣، ٢٨)، و دلال ملحس وعمرو سرحان (٢٠٠٧، ١٤٠ -١٤٢) إلى التالي:

- يصل بين العلوم النظرية والعلوم التطبيقية.

- يزيد من احتمالية فرص نجاح المعلم من حيث التخطيط والدراسة المسبقة للبرامج التعليمية التي من شأنها أن تتنبأ بالمشكلات التي قد تنشأ عند تطبيق البرامج التعليمية.
- يوفر الوقت والجهد، ويقلل التوتر الناتج من اتباع الطرق العشوائية، مع إحداث تطوير شامل للتعليم في جميع مناحي العملية التعليمية.
- يواجه التغير والتطور السريع في المستحدثات التكنولوجية.

برامج تصميم المقررات الإلكترونية :

تصميم المقررات الالكترونية يحتاج إلى أدوات وبرامج تستخدم في بناء التصميم؛ فقد قسَّمت أسماء الشاوي (٢٠١٦، ٢١ -٢٣) أنظمة بيئات التعلم الالكترونية إلى:

١- **أنظمة الإدارة الالكترونية لإدارة التعلم المبني على أساس المصدر المفتوح** القابل للإضافة والترقية للأدوات بما يتناسب مع طبيعة المتعلمين والنظام والمقرر، كنظم إدارة التعلم Learning Management System (LMS) التي تركز على إدارة التعلم حيث تم تصميمها بهدف دعم التعلم والجزئيات الصغيرة التي لها علاقة بمتابعة العمليات الإدارية مثل التسجيل، والمتابعة، والجدولة، والتوصيل، والإتصالات، والاختبارات، ونظم إدارة المحتوى Content Learning Management System (CMS) التي تركز على جانب المحتوى التعليمي، حيث تعمل على تبسيط المحتوى أثناء عمليتي التأليف والإنشاء، ونظم إدارة محتوى التعلم Learning Content Management System (LCMS) التي تركز على المحتوى التعليمي الالكتروني المتفاعل بين نظم إدارة المحتوى ونظم إدارة التعلم، ونظم إدارة أنشطة التعلم Learning Activities Management System (LAMS)، التي توفّر هذه النظم بيئةً بصرية مناسبة للتأليف والتواصل بين المعلم والمتعلم.

٢- برمجيات التأليف التفاعلية:

وهي برمجيات تعتمد على الروابط مثل برامج اوثروير (Authorware) ، حيث يتميز بتصميم برمجيات تعليمية تفاعلية، وإنشاء اختبارات محوسبة تفاعلية.

وتقسم الباحثة برامج تصميم المقررات الإلكترونية إلى قسمين هما:

- **البرامج التي تعتمد على الانترنت** مثل البرامج مفتوحة المصدر لإدارة أنشطة التعلم (LAMS)، وبرامج بناء المواقع الالكترونية ذات القوالب الجاهزة على المنصات السحابية مثل برامج Simple Site ، أو استخدام برامج المحادثات الفورية Chat ، أو استخدام صفحات البريد الالكتروني E-Mail، أو استخدام تطبيقات جوجل التعليمية مثل استخدام أدوات بناء المواقع مثل مواقع جوجل Google Sites ، وتصميم العروض مثل Google Presentation والتي تضاهي برنامج Power Point الذي تنتجه شركة مايكروسوفت.

شكل (٣) مجموعة من تطبيقات جوجل التعليمية كجزء من البرامج التي تعتمد على الانترنت

- **البرامج التي لا تعتمد على الانترنت** مثل برامج معالجة النصوص Microsoft Word، وبرامج الجداول الحسابية Microsoft Excel ، وبرامج العروض التقديمية Microsoft Power point ، وبرامج معالجة الصور الثابتة والرسوم مثل برنامج فوتوشوب Photoshop، وبرامج معالجة الصور المتحركة مثل برنامج فلاش Flash، وبرامج معالجة الصوت ادوب اوديشن Adobe Audition.

شكل (٤) برنامج فوتوشوب PhotoShop كأحد البرامج التي لا تعتمد على الانترنت

وستقوم الباحثة بإنشاء الملفات سواءً كانت نصوص أو صور ثابتة أو فيديو أو صوتيات من خلال البرامج الغير معتمدة على الانترنت واستخدامها كمكونات داخل البيئة الالكترونية التشاركية القائمة على الويب من خلال أدواتها ورفع كفاءة البيئة الالكترونية التشاركية لمزيد من التفاعل.

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت استخدام البرامج والتطبيقات في التصميم التعليمي مثل دراسة **نشوى حلمي** (٢٠١٦) التي هدفت إلى استخدام أحد أدوات الويب (المدونات التعليمية) فى علاج صعوبات تعلم مهارات البرمجة بلغة الفيجوال بيسك (V.B) لطالبات الصف الأول الثانوى، وأظهرت النتائج تفوق الطالبات اللاتى إستخدمن أدوات الويب فى التغلب على صعوبات مهارات البرمجة بلغة الفيجول بيسك(v.b) فى جانبيها التحصيلي والأدائي على الطالبات اللاتي درسن بالطريقة التقليدية.

كما هدفت **دراسة أحمد الزهراني** (٢٠١٨) إلى قياس أثر الموقع التعليمي على تنمية بعض مهارات الحاسب الآلي والدافعية للإنجاز، والتعرف على قدرات الطلاب في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها، وأوصت الدراسة بتنمية مهارات الحاسب الآلي لدى كل من الطالب والمعلم، مع تصميم المواقع التعليمية التي تخدم المحتوى التعليمي، والمقررات الدراسية.

وقد استهدفت **دراسة دعاء أحمد** (٢٠١٨) تحديد فاعلية استراتيجية مقترحة للرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات تصميم المواقع الإلكترونية

لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة بنها، وتوصلت إلى فاعلية استراتيجية مقترحة للرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات تصميم المواقع الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وأوصت الدراسة باستخدام الأدوات المختلفة من شبكات التواصل الالكتروني، وأدوات ويب (٢,٠)، لتنمية مهارات تصميم مواقع الويب .

وفي **دراسة الصافي الجهمي (٢٠١٩)** التي هدفت إلى فاعلية استخدام تطبيقات الويب ٢,٠ في تنمية مهارات التدريس الالكتروني والاتجاه نحو التعلم القائم على الويب لدى طلاب جامعة السويس، وتوصلت إلى وجود أثر للبرنامج القائم على تطبيقات الويب ٢,٠ في تنمية التحصيل للجوانب المعرفية والأدائية لمهارات التدريس الالكتروني في جميع تخصصات معلمي المواد الدراسية المختلفة.

وترى الباحثة أن أبرز هذه التطبيقات كالمدونات Blogs كما في دراسة نشوى حلمي (٢٠١٦)، وتطبيقيات جوجل التعليمية كما في دراسة أشرف شكر (٢٠١٩)، والتأليف الحر أو الويكي Wiki كما في دراسة وفاء نحل (٢٠١٩).

إجراءات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد أدوات ومواد الدراسة التالية:

١- تحليل المحتوى:

تم تحليل محتوى منهج الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات للصف الثاني الثانوي المقرر على طالبات الصف الثاني الثانوي علمي (للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٩ – ٢٠٢٠ م) في ضوء الأهداف، حيث تم تقسيم المنهج إلى ثلاث وحدات، حُلّلت إلى عناصر، والجدول التالي يوضح الوزن النسبي للأهداف كالتالي:

جدول (١) يوضح الوزن النسبي للأهداف المعرفية

م	مستويات الأهداف / وحدات المنهج	تذكر	فهم	تطبيق	المجموع
١	الاولى	١٣	٨	٨	٢٩
٢	الثانية	٨	٥	١١	٢٤
٣	الثالثة	١	٦	١٢	١٩
	مجموع الأهداف	٢٢	١٩	٣١	٧٢
	الوزن النسبي للأهداف	٣٠,٦٪	٢٦,٤٪	٤٣٪	١٠٠٪

٢- تحديد الأهداف العامة والإجرائية:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات المتصلة بهذه الدراسة تم إعداد قائمة بالأهداف، وقد بلغ عدد الأهداف العامة الإجرائية للبرمجيات التشاركية في صورتها الأولية (٧٥) خمسة وسبعون هدفاً حسب الموضوعات، ومن ثم تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، واتفقت آراء السادة المحكمين على مجموعة من التعديلات لتصير مستويات الأهداف المعرفية في صورتها النهائية وفق تصنيف بلوم إلى (٢٢) اثنان وعشرون هدفاً لمستوى التذكر، و(١٩) وتسعة عشر هدفاً لمستوى الفهم، و(٣١) وواحد وثلاثون هدفاً لمستوى التطبيق، وبالتالي يكون مجموع الأهداف (٧٢) اثنان وسبعون هدفاً.

٣- إعداد قائمة مهارات تصميم مواقع الويب

وقد تم ذلك وفقاً للخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدبيات التي تناولت مهارات تصميم مواقع الويب.
- تحليل كتاب الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات المقرر على طلبة الصف الثاني الثانوي للحصول على ما يحتوي من مهارات تصميم مواقع الويب.
- وضع قائمة أولية بمهارات تصميم مواقع الويب.

- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين والخبراء ذوي الاختصاص، ومن ثمّ إجراء التعديلات المطلوبة.
- وضع القائمة في صورتها النهائية.

وبهذا تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول ونصه كالتالي:

ما مهارات تصميم مواقع الويب اللازمة لطلبة الصف الثاني الثانوي؟

٤- تصميم بيئة التعلم التشاركي القائم على تطبيقات الحوسبة السحابية:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة والمراجع العلمية تم تحديد الهدف من بيئة التعلم التشاركي؛ وهو التعبير عن النتيجة النهائية لعملية التعلم والنواتج المراد تحقيقها من خلال تصميم بيئة تعلم تشاركي قائمة على تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية مهارات تصميم مواقع الويب لدى طالبات المرحلة الثانوية، ومن ثم تم إعداد المحتوى العلمي مراعيا الفروق الفردية بين الطالبات، والتسلسل في الدروس، والتدرج من الأسهل للأصعب وتقويم ومراجعة المحتوى مع مراعاة تحقيق الأهداف، ثم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، وإجراء التطبيق على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة لتحديد نقاط القوة وتعزيزها، ونقاط الضعف وعلاجها، ومن ثم؛ تم اعداد أيقونة للدخول لبيئة التعلم التشاركي، وتصميم واجهة والمستخدم، وتحديد النصوص، والرسوم، والفيديو، وموقع الويب، والفصل الالكتروني، لاستخدامهم داخل بيئة التعلم التشاركي

شكل (٥) الواجهة الرئيسية لبيئة التعلم التشاركي

وبذلك قد تمت الإجابة عن السؤال الثاني ونصه كالتالي:

ما بيئة التعلم التشاركي الإلكتروني القائم على تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية مهارات تصميم مواقع الويب والتواصل الإلكتروني لطلبة الصف الثاني الثانوي؟

٥- الاختبار التحصيلي لمهارات تصميم مواقع الويب:

وقد تم ذلك وفقاً للخطوات التالية:

- تحديد الهدف من الاختبار
- إعداد جدول المواصفات للاختبار التحصيلي
- تحديد الصورة الأولية للاختبار
- وضع تعليمات الاختبار
- عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين والخبراء ذوي الاختصاص، ومن ثم اجراء التعديلات اللازمة.
- التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي لمهارات تصميم مواقع الويب.
- الصورة النهائية للاختبار التحصيلي لمهارات تصميم مواقع الويب

يعد الاختبار التحصيلي من أهم أدوات التقويم، وأكثر الأساليب شيوعا، لذا قامت الباحثة بإعداد الاختبار التحصيلي للجانب المعرفي لمهارات تصميم مواقع الويب، وقد صممت الباحثة الاختبار في ضوء الأهداف التعليمية المحددة لهذه الغاية، وإعداد جدول المواصفات، وبذلك تم صياغة أسئلة الاختبار في (٤٠) مفردة موزعين على مستويات الأهداف (التذكر – الفهم – التطبيق)، وقد تم صياغتها على هيئة (٢٠) مفردة للاختيار من متعدد، (٢٠) مفردة للصواب والخطأ، مع شرح فكرة الاختبار ووضع التعليمات وكتابة بيانات الطالبة صحيحة بعد الدخول الى صفحة الاختبار، وتقدير درجة واحدة لكل مفردة تجيب عنها الطالبة إجابة صحيحة، وصفر لكل مفردة تتركها الطالبة أو تجيب عنها إجابة خاطئة. وتم اجراء التجربة الاستطلاعية خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٩/

٢٠٢٠ حيث بلغ متوسط زمن تطبيق الاختبار(٤٥) دقيقة، وقد تم استبدال (٢) مفردتين من مفردات الاختبار لأن معامل السهولة أكبر من (٠,٨) ، كما تم استبدال (٢) مفردتين كان معامل صعوبتها أقل من (٠,٢)، وكان معامل الثبات ألفا كرونباخ (٠,٩٠٤) ومعامل التجزئة النصفية (٠,٨٣٣) ، وقد تم حساب معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار، وأن درجات التمييز لمفردات الاختبار تراوحت بين (٠,٢ – ٠,٧٣) مما يشير إلى أن جميع مفردات الاختبار تقع ضمن المستوى المقبول لمعاملات الصعوبة والتمييز، ليصبح الاختبار(*) قابلًا للتطبيق في صورته النهائية.

٦- بطاقة الملاحظة لمهارات تصميم مواقع الويب:

إن متابعة أداءات الطالبات أثناء سلوكيات عملية، لا بد أن تخضع لدرجة عالية من الضبط العلمي والملاحظة العلمية، فبعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تخص مشكلة الدراسة، تم إعداد بطاقة ملاحظة (**) تحتوى على مجموعة من الأداءات السلوكية المرتبطة بمهارات تصميم مواقع الويب، وتم اتباع الإجراءات التالية في إعداد بطاقة الملاحظة كالتالي :

- تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة لمهارات تصميم مواقع الويب.
- إعداد تعليمات بطاقة الملاحظة لمهارات تصميم مواقع الويب.
- الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة لمهارات تصميم مواقع الويب.
- صدق المحكمين.
- التجربة الاستطلاعية لبطاقة الملاحظة لمهارات تصميم مواقع الويب.
- الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة لمهارات تصميم مواقع الويب.
- تقدير درجات بطاقة الملاحظة لمهارات تصميم مواقع الويب.

---

* ملحق(١): الاختبار التحصيلي في صورته النهائية

** ملحق (٢): بطاقة ملاحظة الأداء في صورتها النهائية

هدفت البطاقة إلى قياس الأداء لمهارات تصميم مواقع الويب لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بالمرحلة الثانوية، وتم اعداد تعليمات بطاقة الملاحظة وتجهيزها في صورتها الأولية بحسب قائمة الأهداف التي تم صياغتها، ومن ثم تم عرضها على مجموعة من المختصين في تخصص المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، وقد احتوت صورتها النهائية على (٤) مهارات رئيسة، كما تحتوي على عدد (٥٤) مهارة فرعية، (١٥١) خطوة أداء، مع مراعاة ترتيب المهارات ترتيبًا منطقيا من الأسهل للأصعب، ووصفها بعبارات دقيقة وواضحة، وقد حددت نتيجة معادلة كوبر(Cooper) مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق (٠,٩١) ويعبر عنها الجدول التالي:

جدول (٢) ثبات بطاقة الملاحظة عبر الأفراد "ثبات الاتفاق"

عدد خطوات الأداء	الطالبة الاولى		الطالبة الثانية		الطالبة الثالثة		الطالبة الرابعة		معامل الثبات الكلى
	الاتفاق	الثبات	الاتفاق	الثبات	الاتفاق	الثبات	الاتفاق	الثبات	
١٥١	١٣٥	٠,٨٩	١٤٢	٠,٩٤	١٣٨	٠,٩١	١٣٦	٠,٩٠	٠,٩١

- يتضح من الجدول السابق أن متوسط معامل اتفاق الملاحظين في حالة الطالبات الاربعة يساوى (٠,٩١) وهذا يعنى أن بطاقة الملاحظة على درجة عالية من الثبات، وأنها صالحة كأداة للقياس.

إجراءات تطبيق الدراسة: قامت الباحثة باتباع الخطوات التالية:

أ- تطبيق الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة على عينة الدراسة تطبيقًا قبليًا، لكي نثبت تجانس المجموعتين؛ التجريبية والضابطة.

ب- تطبيق بيئة التعلم التشاركي القائم على التطبيقات السحابية ، لتنمية مهارات تصميم مواقع الويب لطلاب المجموعة التجريبية، وتدرس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.

ج- تطبيق أدوات الدراسة (الاختبار التحصيلي – بطاقة الملاحظة) على عينة الدراسة تطبيقًا بعديًا.

عرض نتائج الدراسة:

أولا: نتائج تطبيق الاختبار التحصيلي:

قامت الباحثة بإثبات تجانس المجموعتين بتطبيق الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة على عينة الدراسة تطبيقاً قبلياً، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفرق بين درجات المجموعتين (التجريبية - الضابطة) في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي لمهارات تصميم مواقع الويب، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية"Spss23" والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣) قيمة اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين(الضابطة- التجريبية) في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي لمهارات تصميم مواقع الويب

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية
الضابطة	٣٠	١٠,٩٠٠٠	٢,٦٥٦٨١	١,٢٦٧	٥٨
التجريبية	٣٠	١٠,٠٦٦٧	٢,٤٣٤٤٣		

ويتضح من الجدول السابق: أنه لا يوجد فرق بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية - الضابطة) في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي لمهارات تصميم مواقع الويب حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة(١,٢٦٧) وهي قيمة غير دالة إحصائياً مما يدل على تجانس طلاب المجموعتين (التجريبية - الضابطة) في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي لمهارات تصميم مواقع الويب.

- **اختبار صحة الفرض الأول من فروض الدراسة ونصه: لا يوجد فرق ذو دلالة** إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات تصميم مواقع الويب. استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمجموعات المستقلة

(Independent-Samples T-test) للكشف عن الفرق بين متوسطي درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي بعد تطبيق بيئة التعلم التشاركي للمجموعة التجريبية، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة التقليدية، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤) قيمة اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات تصميم مواقع الويب مع بيان حجم التأثير

التطبيق البعدي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	درجات الحرية	$\eta 2$	قيمة d وحجم التأثير
ضابطة	٢٧,٦٦٧	٥,٣٥٢	٦,٧٧١	٠,٠٥	٥٨	٠,٤٤١	١,٧٧
تجريبية	٣٥,٣٣٣	٣,١٣٣					

وتبين من الجدول السابق: وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات تصميم مواقع الويب المطبق بعدياً والتي تم التدريس لطالبات المجموعة التجريبية باستخدام بيئة التعلم التشاركي القائم على التطبيقات السحابية، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٦,٧٧١) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بدرجات حرية (٥٨)، وكانت قيمة (ت) الجدولية = (٢,٠٠) ، بلغ مربع إيتا η^2 (٠,٤٤) وبحساب قيمة حجم التأثير d المقابل لقيمة مربع إيتا وجد أنه يساوي (١,٧٧) عند درجات الحرية (٥٨)، وهذا يعني حجم التأثير قوي وإيجابي، لذلك تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات تصميم مواقع الويب لصالح طالبات المجموعة التجريبية."، وقد تم التدريس لطالبات المجموعة التجريبية باستخدام بيئة التعلم التشاركي القائم على التطبيقات السحابية.

ثانيًا: نتائج تطبيق بطاقة الملاحظة:

كما قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) لمعرفة دلالة الفرق بين درجات المجموعتين (التجريبية - الضابطة) في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة لمهارات تصميم مواقع الويب، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥) قيمة اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين (الضابطة- التجريبية) في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة لمهارات تصميم مواقع الويب

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية
الضابطة	٣٠	٨٢,٥٣٣	١٣,٣	١,٣٢٨	٥٨
التجريبية	٣٠	٧٨,٠٦٧	١٢,٧٣٩		

ويتضح من الجدول السابق: أنه لا يوجد فرق بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية - الضابطة) في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة لمهارات تصميم مواقع الويب حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة(١,٣٢٨) وهي قيمة غير دالة إحصائياً مما يدل على تجانس طلاب المجموعتين (التجريبية - الضابطة) في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة لمهارات تصميم مواقع الويب.

- **اختبار صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة ونصه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء لمهارات تصميم مواقع الويب،** استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent-Samples T-test) للكشف عن الفرق بين متوسطي درجات الطلاب فى بطاقة الملاحظة لمهارات تصميم مواقع الويب بعد تطبيق بيئة التعلم التشاركي للمجموعة التجريبية، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة والتي تعلمت بالطريقة التقليدية، فى بطاقة ملاحظة الأداء ، والنتائج يوضحها الجدول التالى:

جدول (٦) قيمة اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء لمهارات تصميم مواقع الويب مع بيان حجم التأثير

التطبيق البعدي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	درجات الحرية	η2	قيمة d وحجم التأثير
ضابطة	٣٤٩,٧٠	١٦,٣١١	١٠,٨٦٦	٠,٠٥	٥٨	٠,٦٧٠	٢,٨٥
تجريبية	٤٠١,٥٠	٢٠,٣٨٩					

وتبين من الجدول السابق: وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في بطاقة ملاحظة الأداء لمهارات تصميم مواقع الويب المطبق بعدياً والتي تم التدريس لطالبات المجموعة التجريبية باستخدام بيئة التعلم التشاركي القائم على التطبيقات السحابية، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٠,٨٦٦) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بدرجات حرية (٥٨)، وكانت قيمة (ت) الجدولية = (٢,٠٠)، كما بلغ مربع إيتا η2 (٠,٦٧٠) وبحساب قيمة حجم التأثيرd المقابل لقيمة مربع إيتا وجد أنه يساوي (٢,٨٥) عند درجات الحرية (٥٨)، وهذا يعني حجم التأثير قوي وإيجابي، لذلك تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء لمهارات تصميم مواقع الويب لصالح طالبات المجموعة التجريبية" المطبق بعديًا، وقد تم التدريس لطالبات المجموعة التجريبية باستخدام بيئة التعلم التشاركي القائم على التطبيقات السحابية

وبهذا يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثالث، ونصه:

"ما فاعلية التعلم التشاركي الإلكتروني القائم على تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية بعض مهارات تصميم مواقع الويب لدى طلبة الصف الثاني الثانوي؟ "

ثانيًا: تفسير النتائج

تفسير النتائج المرتبطة بفعالية بيئة التعلم التشاركي القائم على تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية بعض مهارات تصميم مواقع الويب لدى طلبة المرحلة الثانوية" حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أولًا: نتائج الاختبار التحصيلي :

أن الطالبات اللائي استخدمن بيئة التعلم التشاركي القائم على التطبيقات السحابية أفضل في التحصيل للجانب المعرفي لمهارات تصميم مواقع الويب من طالبات المجموعة اللائي تعلمن بالطريقة التقليدية، حيث أشارت النتائج في جدول (٤) أن قيمة (ت) المحسوبة = (٦,٧٧١)، عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمهارات تصميم مواقع الويب، كما تم حساب مربع إيتا وكانت قيمته = (٠,٤٤)، وبحساب حجم التأثير المقابل لقيمة (ت) ومربع إيتا وُجد أنه = (١,٧٧)، وهذا يدل على فعالية بيئة التعلم التشاركي القائم على تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية مهارات تصميم مواقع الويب لدى طلبة المرحلة الثانوية.

ثانيًا: نتائج بطاقة الملاحظة:

أن الطالبات اللائي استخدمن بيئة التعلم التشاركي القائم على التطبيقات السحابية أفضل في الجانب الادائي لمهارات تصميم مواقع الويب من طالبات المجموعة اللائي تعلمن بالطريقة التقليدية، حيث أشارت النتائج في جدول (٦) أن قيمة (ت) المحسوبة = (١٠,٨٦٦)، عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يدل على

وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي للملاحظة الأداء لمهارات تصميم مواقع الويب، كما تم حساب مربع إيتا وكانت قيمته = (٠,٦٧٠)، وبحساب حجم التأثير المقابل لقيمة (ت) ومربع إيتا وُجد أنه = (٢,٨٥)، وهذا يدل على فعالية بيئة التعلم التشاركي القائم على تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية مهارات تصميم مواقع الويب لدى طلبة المرحلة الثانوية.

وأمكن تفسير النتائج في ضوء الاعتبارات التالية:

١- بيئة التعلم التشاركي أتاحت للطالبات استخدامها في أي وقت وفي أي مكان دون التقيد بحدود الزمان والمكان مما أدى إلى المرونة في عملية التعلم.

٢- بيئة التعلم التشاركي بمكوناتها وفرت المدرس الخصوصي للطالبات، مما يؤدي هذا إلى التوفير المادي وزيادة ثقة الطالبات بأنفسهن.

٣- بيئة التعلم التشاركي توفر التعلم الذاتي، فكل طالبة تعلمت حسب سرعتها الذاتية، كما تمكّن الطالبات من تنمية مهارات تصميم مواقع الويب، وتمكنها من دراسة محتوى مقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات بحسب القدرات مع مراعاة الفروق الفردية فكل طالبة تختلف عن غيرها في القدرات والاستعدادات والميول.

٤- مكونات بيئة التعلم التشاركي ساعدت في عملية البحث عن المعارف والمعلومات التي تخدم محتوى مقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات لتنمية مهارات تصميم مواقع الويب،.

٥- بيئة التعلم التشاركي تميزت بسهولة الاستخدام والتنقل بين المكونات، مما ساعدت جميع مستويات الطالبات على التعامل معها بفعالية أدت إلى تنمية مهارات تصميم مواقع الويب.

٦- بيئة التعلم التشاركي القائم على التطبيقات السحابية عملت على زيادة دافعية الطالبات للتعلم والاكتشاف، مما أدى إلى زيادة في تنمية مهارات تصميم مواقع الويب، ومهارات التواصل الإلكتروني.

٧- إن طبيعة تصميم بيئة التعلم التشاركي القائم على التطبيقات السحابية جعلت الطالبات هن المحور الأساسي للعملية التعليمية بعد توجيه المُعلم للطالبات، وليس كما يحدث في الطريقة التقليدية، حيث يكون المُعلم فيها هو المحور الأساسي للعملية التعليمية.

٨- بيئة التعلم التشاركي القائم على التطبيقات السحابية تراعي الفروق الفردية بين الطالبات، مما جعلت كل طالبة تتعلم حسب الوقت والجهد المناسب، وبالتالي تؤدي عملية التعلم إلى زيادة تنمية مهارات تصميم مواقع الويب ومهارات التواصل الإلكتروني لدى الطالبات بمختلف المستويات.

وأيضا تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات التالية؛ ومنها دراسة نشوى حلمي (٢٠١٦)، ودراسة أسماء الشاوي (٢٠١٦)، ودراسة أحمد الزهراني (٢٠١٨)، ودراسة دعاء أحمد (٢٠١٨)، دراسة الصافي الجهمي (٢٠١٩)، و دراسة أشرف شكر (٢٠١٩)، دراسة وفاء نحل (٢٠١٩).

ثالثًا توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصى الباحثة بما يلى –

١- الاستفادة من تقنيات الويب عمومًا، وأبرزها التطبيقات السحابية في العملية التعليمية بمختلف مراحلها وتوظيفها بما يحقق التفاعلية في التعليم، ويحسّن من فرص التعلم الذاتي.

٢- عقد ورش عمل للمعلمين لتدريبهم على كيفية التصميم الجيد للدروس باستخدام بيئة التعلم التشاركي عبر التطبيقات السحابية واستخدامها بشكل فعال في التدريس والتواصل مع المتعلمين، وكذلك

التخطيط الجيد للدروس في مختلف المواد الدراسية مع التوظيف الجيد لإدارة مثل هذه البرمجيات.

٣- توفير بيئة تعليمية بها معامل للشبكات مزودة بخط انترنت ويمتلك فيها المعلم وسيلة تواصل تفاعلية إلكترونية (بريد الكتروني – مدونة تعليمية – صفحة تواصل اجتماعي - ....)

٤- استخدام التطبيقات السحابية في التعليم يساعد على التغلب على المهارات التي تتسم بالصعوبة وتحتاج إلى العمل التعاوني لتبسيطها.

٥- ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات تصميم مواقع الويب في مراحل التعليم المختلفة حيث أنها تساعد على استثمار طاقات الطالبات وقدراتهن الذهنية كما أنها تنمى ملكة التفكير المنطقي والقدرة على حل المشكلات، كما أن السوق العربية تحتاج لمزيد من المصممين العرب لإنتاج برامج ومواقع بأيدي عربية تلبى حاجات المجتمع التعليمية.

٦- نشر الوعي التقني بين المتعلمات وتدريبهن على استخدام التقنيات الحديثة في تعلم مهارات تصميم مواقع الويب لإنتاج المواقع المختلفة خاصة التعليمية والتي تساعد في زيادة الدخل.

٧- استخدام مهارات تصميم مواقع الويب والتدريب عليها باستمرار تساعد على تحسين جودة التعليم ويتيح التعاون والمشاركة الإيجابية وتنمية التحصيل.

٨- التركيز على استخدام التعلم الذاتي باستخدام البرمجيات التعليمية، وبيئات التعلم، والمنصات التعليمية لمواد دراسية أخرى.

٩- إعداد كوادر قادرة على تصميم مواقع تعليمية حاسوبية، واستخدامها بصفة مستمرة في عملية التدريس.

رابعًا : مقترحات الدراسة :

١- إجراء المزيد من البحوث حول فعالية بيئة التعلم التشاركي القائم على التطبيقات السحابية في تنمية مهارات تصميم مواقع الويب والتي لم تشملها الدراسة.

٢- إجراء دراسات لمعرفة أثر استخدام بيئة التعلم التشاركي القائم على التطبيقات السحابية على طلاب الدمج، أو الطلاب الموهوبين.

٣- إجراء البحوث عن أثر تدريب المعلمين على مكونات بيئة التعلم التشاركي القائم على التطبيقات السحابية في تنمية بعض المفاهيم المتعلقة بتدريس مادة الحاسب الآلي.

٤- إجراء البحوث عن أثر التعلم من خلال بيئة التعلم التشاركي القائم على التطبيقات السحابية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.

٥- دراسة مقارنة بين أثر التعلم باستخدام التطبيقات السحابية في المنصات التعليمية المختلفة.

المراجع

أولا : المراجع العربية :

١- إبراهيم عبد الوكيل الفار(٢٠١٢): **تربويات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين: تكنولوجيات (ويب 2.0)**، القاهرة: دار الفكر العربي، مصر.

٢- ابراهيم على ابراهيم حكمى (٢٠١٥): "فاعلية استخدام بعض تطبيقات جوجل التربوية على تنمية الدافعية للتعلم لدى طلاب الصف الثانى الثانوى فى مقرر الفيزياء بمدينة الرياض" ، **رسالة ماجستير** ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٣- أحمد عبدالله عبدالرحمن الزهراني (٢٠١٨): فاعلية تصميم موقع تعليمي لتنمية بعض مهارات تطبيقات الكمبيوتر لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة الباحة، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، مج(٣٤) ع (٩)، ص ٩١ -١١٠

٤- أحمد محمد الحفناوي(٢٠١٤):" أثر اختلاف استخدام إستراتيجيتي التعلم الإلكتروني الذاتي والتعلم الإلكتروني التشاركي ببرنامج تدريبي عبر الويب في تنمية مهارات تسجيل المحاضرات الإلكترونية Echo360 لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف واتجاهاتهم نحوه، **بحث مقدم في المؤتمر الدولي الثاني للتعلم** الإلكتروني في الوطن العربي ٢٤ - ٢٦ يونيو، الرياض

٥- اسلام جابر علام (٢٠١٦): أنماط التشارك عبر محررات الويب التشاركية وأثرها على التحصيل وبعض مهارات تصميم المواقع التعليمية لدى الطلاب المعلمين، **تكنولوجيا التعليم**، م (٢٥)، ع(١)، ص (٢٢٥ - ٢٦٧).

٦- أسماء سلمان الشاوي (٢٠١٦): "أثر استخدام موقع أكادوكس على تنمية المفاهيم التكنولوجية ومهارات التواصل الالكتروني لدى طالبات الصف الثامن بغزة"، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الاسلامية.

٧- اشرف محمد شكر (٢٠١٩): "فاعلية برنامج قائم على بعض تطبيقات جوجل في حل بعض مشكلات البر مجة لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية"، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٨- أمل إبراهيم إبراهيم حمادة (٢٠١٧): أثر تصميم بيئة التعلم المخلط التشاركي المدعم بتطبيقات الحوسبة السحابية على تنمية الأداء المعرفي والحضور الاجتماعي والرضا عن التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ، **المؤتمر الدولي الثالث : مستقبل إعداد المعلم وتنميته بالوطن العربي**، كلية التربية، جامعة ٦ أكتوبر بالتعاون مع رابطة التربويين العرب، مج(٣)، ص ٥٤٧ -٥٧٩

٩- إيناس محمد إبراهيم الشيتي (٢٠١٣): إمكانية استخدام تقنية الحوسبة السحابية في التعليم الالكتروني في جامعة القصيم، ***ورقة مقدمة في المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد***،الرياض، ١ -٢٩

١٠- حسن الباتع عبد العاطي(٢٠١٥):" طبيعة التعلم التشاركي عبر الويب(المفهوم - المميزات - الأدوات - العمليات - الاستراتيجيات)، **مجلة التعليم الإلكتروني**، ع (١٣)، وحدة التعليم الإلكتروني، جامعة المنصورة، ص (١ -٣٤)

١١- حسن عبدالله محمد النجار (٢٠٠٨): أثر إستراتيجية التعلم التوليفي في تنمية مهارات تصميم مواقع الويب التعليمية لدى طلاب التكنولوجيا بجامعة الأقصى واتجاههم نحوه، **مجلة تكنولوجيا التعليم** (٢٠٠٨). مصر، مجلد ١٨ ، عدد ٣ ، ص١٤٣ -١٧٤

١٢- حسين طه البدراني (٢٠١٦):" تصميم بيئة تعلم تشاركي إلكتروني قائم على تطبيقات جوجل التعليمية لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب

المرحلة الثانوية بجمهورية العراق"، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

١٣- دعاء صبحي عبدالخالق أحمد (٢٠١٨): فاعلية استراتيجية مقترحة للرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات تصميم المواقع الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، مج(٢٩) ع(١١٦)، ص ١٧ -٤٥ .

١٤- **دلال ملحس استيتية، عمرو موسى سرحان (٢٠٠٧): تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني**، دار وائل، عمان الأردن

١٥- زينب محمد خليفة، أحمد فهيم بدر(٢٠١٦):" أثر اختلاف حجم مجموعات التشارك في بيئة الحوسبة السحابية ومستوى القابلية للاستخدام على تنمية مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الدراسات العليا، **المجلة الإلكترونية**، ع (٧٠) يوليو ٢٠١٦، ص(٧٣ – ١٢٣)

١٦- سامي محمد نصار(٢٠١٤):" التعلم التشاركي في المجتمع الشبكي، دراسات وبحوث المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الإلكتروني في الوطن العربي٢٤ - ٢٦ يونيو، الرياض، ص(١ -٤٢)

١٧- سهام سلمان محمد الجريوي (٢٠١٧): أثر تصور تكنولوجي مقترح قائم على بعض تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية المهارات العملية والمعرفية لدى طالبات كلية التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، مج(٢٦) ع (٣)، ص ٥٤ - ٨٤

١٨- الصافي يوسف شحاته الجهمي (٢٠١٩): " فاعلية استخدام تطبيقات الويب ٢,٠ في تنمية مهارات التدريس الالكتروني والاتجاه نحو التعلم القائم على الويب لدى طلاب جامعة السويس، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، كلية التربية، مج(٣٥)، ع(٣)، ص٥٨٨ - ٦١٨

١٩- مجدي سعيد عقل، عادل ناظر النحال (٢٠١٧):" أثر توظيف إستراتيجية المشاريع الإلكترونية في تنمية مهارات تصميم مواقع الويب التعليمية لدى طالبات جامعة القصي بغزة، **مجلة الجامعة الإسلامية**، مج (٢٥)، ع (١)، ص (٣٣ -٥١)

٢٠- محمد السيد سلمان (٢٠١٦): " فاعلية برنامج تدريبى قائم على تطبيقات الحوسبة السحابية فى تنمية مهارات التعلم النقال لمعلمى الحاسب الآلى "، **رسالة ماجستير**، كلية التربية ، جامعة المنصورة

٢١- محمد جابر خلف الله (٢٠١٦): فاعلية استخدام التعلم التشاركي والتنافسي عبر المدونات الالكترونية في إكساب طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم (مستقلين - معتمدين) مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، ع(٧٠)، ص (٢٠٣ – ٣٠٤) .

٢٢- محمد عطية خميس (٢٠١٥): **مصادر التعلم الالكتروني ، الأفراد والمؤسسات**، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.

٢٣- محمد فاروق البياع (٢٠١٥): "التأثيرات الفارقة لنظم إدارة المحتوي علي الويب لتنمية مهارات التعلم التشاركي"، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية النوعية، جامعة بورسعيد.

٢٤- محمد محمود الحيلة (٢٠٠٣): **"تصميم التعليم نظرية وممارسة"** ، دار المسيرة، عمان.

٢٥- محمد وحيد محمد سليمان (٢٠١٦): تطوير استراتيجية تعلم تشاركي قائمة على تطبيقات جوجل التربوية وأثرها في تنمية مهارات تصميم المقررات الالكترونية والاتجاه نحوها لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة، **مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، ع (٧١)، ص ١٧ -٥٦

٢٦- مروة محمد الباز (٢٠١٦) : "فاعلية مقرر الكتروني مقلوب في تنمية مهارات تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة ومهارات التعلم التشاركي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية" ، **المجلة العلمية**، يوليو ٢٠١٦، جامعة المنيا ، مج (١)، ص(١ - ٣٢)

٢٧- منيرة أحمد عبدالله النامي (٢٠١٢):" أثر التعلم التشاركي الالكتروني على بعض مهارات التفكير الرياضي واتجاهات الطالبات نحو دراسة الرياضيات بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية"، **رسالة ماجستير**، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج، البحرين.

٢٨- نشوى حلمي سيدأحمد (٢٠١٦):"فاعلية برنامج قائم على المدونات التعليمية لعلاج صعوبات تعلم مهاراة البر مجة (V.B) لدى طلاب المرحلة الثانوية"، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٢٩- نورة سعد على الغامدي (٢٠١٦): "أثر برنامج مقترح قائم على تطبيقات جوجل السحابية في تنمية الاستدلال الرياضي وتعديل التفضيلات المعرفية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة جدة" ، **رسالة دكتوراة** ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.

٣٠- هاشم سعيد الشرنوبي (٢٠١٢): فاعلية اختلاف بعض متغيرات توظيف الفيديو في تصميم مواقع الويب ٢,٠ في التحصيل وتنمية مهارات تصميم وإنتاج الفيديو الرقمي لطلاب قسم تكنولوجيا التعليم بكليات التربية، **مجلة كلية التربية**، جامعة الازهر، ٢(٤٧)،ص (٦٤١ - ٧٥١)

٣١- وفاء عبدالعزيز نحل (٢٠١٩): فعالية البر مجيات التشاركية عبر الويب في تنمية بعض المهارات الرياضية ومهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية، **رسالة دكتوراة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

ثانيا : المراجع الأجنبية :

32- Burgess, Lois & Jones Michael L. (2010). The mechanics of eCollaboration and why it works-an empirical assessment of Australian SMEs. In H. Y eatman (Eds.), The SInet 2010 eBook (pp. 13-24), Wollongong Australia: Social Innovation Network (SInet), University of Wollongong, Retrieved from:http: // ro.uow.edu.au/comm. papers/776/.

33- Cappos , J , Beschastnikh , I .; Krishnamurthy , A & Anderson , T (2009) . Seattle : a platform for educational Cloud Computing . ACM SIGCSE Bulletin , 41 (1).

34- Carnwell , R. , and Carson,A.,(2007). The Concepts of Partnership and Collaboration , England : Glyndwr University , Wrexham.

35- Chen ,B . 7 &Bryer , T.(2012) : Investigating Instructional strategies for using social Media in Formal Learning , International Review of research in open & Distance learning**.**

36- Erkoc, Mehmet faith&Kert, SerhatBahadir(2011). Cloud Computing For Distributed University Campus: A Prototype Suggestion, International The Future Of Education Conference, Florence, Italy, Retrieved from: conference. Pixel_online.net/education/ENT30_ERKOC.PDF

37- Goyal,L.& JATAV, P.(2012): Cloud computing : an Overview and its lmpact on Libraries . International journal OF Next Generation computer Applications (IJNGCA) ,vol(1) issue(1) September,p p 9-15. Available at 18/8/2019 from http://ijngca.com/Papers/IJNGCA08092012.pdf

38- Halash, E, (2010). Mobile cloud computing: Case studies, Master's thesis, The graduate school, Wayne state university, Michigan, USA

39- He, Wu; Cernusca, Dan & Abdous M'hammed (2011). Exploring Cloud Computing for Distance Learning, Online Journal of Distance Learning Administration, Distance Education Center, University of West Georgia, 14(3),Retrieved from :http://eric.ed.gov/ ?id=EJ 941255.

40- Jang, S (2014). Study on Service Models of Digital Textbooks in Could Computing Environment for Smart Education, International Journal of U_ and E-Service, Science and Technology, 7 (1), 73-82.

41- Masud, Anwar Hossain& Huang Xiaodi (2012). An E- Learning System Architecture based On Cloud Computing, World Academy Of Science, Engineering and Technology, 6 , Retrieved From:http://www.researchgate.net/profile/Xiaodi_Huang/publication/232814938_An_ELearning_System_Architecture_based_On_Cloud.combuting/links/451283230cf2788c4b355def.pdf.

42- Nasr, Mona& Ouf, Shimaa(2011). An Ecosystem in e-Learning Using Cloud Computing as platform and Web2.0, The Research Bulletin of Jordan ACM, II(IV), Retrieved from http://ijj. Acm. .org/volumes/ volume2/no4/ijjvol2no4p3 .pdf.

43- Othman, Mahfudzah & Othman Muhaini (2012). The Proposed Model of Collaborative Virtual Learning Environment for Introductory Programming Course, Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, ISSN. 1302-6488, 13(1), Article 5, Retrieved from www.researchgate.net/ /261064198 the _PROPOSED...

44- Peter Mell.(2011).The NIST Definition of Cloud Computing Recommendations of the National Institute of Standards and Technology, The SLA-AGC 21st Annual Conference Abu Dhabi, United Arab Emirates 17-19 March 2015 available at 18/8/2019 from https://nvlpubs.nist.gov/nistpubs/Legacy/SP/nistspecialpublication800-145.pdf

45- Salmons,J.E.,(2011).Overview of the Taxonomy of Collaboration , From http: //www.vision2lead.com/Taxonomy.pdf.

46- Sisco (2018). Cloud Computing and Future, article, available 20/12/2019. Retrieved from https://www.cisco.com/web/offer/email/43468/5/Cloud_Computing_in_Higher_Education.pdf

47- Vitkar, Swati(2012).CLOUD BASED Model for E-Learning IN Higher Education International Journal of Advanced Engineering,

Technology, III(IV), 38-42, Retrieved from: http://www.
Technicalj ournalsonline.

ملحق (١)

الاختبار التحصيلي لتنمية مهارات تصميم مواقع الويب

تعليمات الاختبار

عزيزي الطالب:

اقرأ هذه التعليمات بعناية قبل أن تبدأ في إجابة الاختبار :

١) هذا الاختبار وضع لقياس مدى تحصيلك للجانب المعرفي لمهارات تصميم مواقع الويب بكتاب الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات للصف الثاني الثانوي.

٢) الكراسة التي بين يديك هي كراسة الاسئلة ، من فضلك لا تضع أي علامة عليها.

٣) هناك ورقة إجابة منفصلة ، اكتب اسمك في المكان المخصص لذلك واستخدم القلم الرصاص في الإجابة حتى يمكنك تغيير الإجابة أو محوها كلما تطلب ذلك.

٤) ينقسم الاختبار إلى قسمين:

الأول: أسئلة الصواب والخطأ وعددها (٢٠) مفرده

الثاني: أسئلة اختيار من متعدد وعددها (٢٠) مفرده

٥) احرص على قراءة تعليمات كل قسم بعناية

٦) احرص على قراءة الاسئلة بعناية

٧) احرص على الإجابة على جميع الأسئلة لتحصل على أفضل درجة ممكنة.

٨) ضع علامة واحدة فقط لكل سؤال ، مع العلم بأن وضع أكثر من علامة على السؤال يلغيه.

٩) إذا لم تعرف إجابة أحد الأسئلة انتقل إلى السؤال الذى يليه.

أولا : أسئلة الصواب والخطأ:

قم بالإجابة في ورقة الإجابة:

اكتب علامة (√) اذا كانت الجملة صحيحة، واكتب علامة (×) اذا كانت الجملة خاطئة أمام رقم السؤال

رقم السؤال	السؤال	كلمة صح/خطأ
١	جهاز الخادم يقبل أكواد Php	
٢	Session هي طريقة لتخزين معلومات أكواد البرنامج	
٣	عند تثبيت برنامج xampp يتم ذلك داخل مجلد بإسم المشروع	
٤	لكل Tag وظيفة معينة وبعضها لها خصائص	
٥	لعرض الكود على مستعرض الويب تختار View source	
٦	يكتب النص على الوضع الافتراضي جهة اليسار بعد <body>	
٧	الكود <P> يعنى فقرة جديدة	
٨	الكود <img src > يعنى مصدر الصفحة	
٩	H تعني Head ، H1 أصغر في عرض حجم العنوان من H2	
١٠	كتابة نص ومحاذاته يمينا على صفحة الويب نستخدم align = "right"	
١١	الاختصار يعني ترك مسافة واحدة	
١٢	يتم اغلاق الكود <a> بالكود <b>	
١٣	المتغير هو مخزن في الذاكر تخصص له قيمة تتغير أثناء سير البرنامج	
١٤	النوع integer هو عدد صحيح ويقبل الرقم ١,١	
١٥	النوع string حرفي بينما النوع Boolean منطقي	
١٦	الثوابت هى مخازن في الذاكرة تحمل اسم ونوع وقيمة ثابتة	
١٧	عند ضبط القيمة GET لها حد أقصى من الحروف ٧٦٠ Character	

رقم السؤال	السؤال	كلمة صح/خطأ
١٨	عند ضبط القيمة post لا تظهر البيانات المرسلة في عنوان الصفحة URL	
١٩	Type = "text" تعنى النوع مربع نص	
٢٠	الغرض من كود php التالي in cloud("header.php") اضافة سجل جديد	

ثانيا: أسئلة الاختيار من متعدد:

ضع علامة (√) أسفل الرمز ذي الإجابة الصحيحة في ورقة الإجابة مع ملاحظة أن الإجابات ذات ترقيم (أ ، ب ، ج، د):

اكتب رقم الإجابة الصحيحة ذات الترقيم (أ، ب، ج، د) أمام رقم كل سؤال في ورقة الإجابة

(٢١) برامج تنشر وتسمح للمستخدمين بالاطلاع على الكود الخاص بها وتعديله، يطلق عليها:
(أ) Static
(ب) Open Source
(ج) Free Ware
(د) Shareware

(٢٢) صفحة ويب بها مؤثرات صوتية ونص متحرك
(أ) Static
(ب) Dynamic
(ج) Animation
(د) جميع ما سبق

(٢٣) صفحة ويب يمكن من خلالها عرض بيانات وتسمح للمستخدم بتعديلها وحفظ البيانات
(أ) Static
(ب) Dynamic
(ج) Home page
(د) Page setup

(٢٤) كود script المستخدم في معالجة بعض البيانات على صفحة الويب، ينفذ في....
(أ) جهاز الخادم المخزن عليه الموقع
(ب) مستعرض الانترنت
(ج) برنامج محرر النصوص
(د) برنامج المفكرة Notepad

(٢٥) كود script يكتب بلغات كثيرة من أشهرها
(أ) C#
(ب) HTML
(ج) PHP
(د) لا شيء مما سبق

(٢٦) صفحة الويب التي تتطلب منك اسم المستخدم وكلمة المرور تعني انها
(أ) لا يتم إجراء معالجة لبياناتها
(ب) صفحة ساكنة
(ج) تتعامل مع قواعد البيانات
(د) الإجابة الأولى والثانية معًا

(٢٧) المصطلح server يشير إلى :
(أ) الجهاز الأقل في المواصفات المادية
(ب) دور جهاز الكمبيوتر
(ج) جهاز الكمبيوتر لدى المدير العام بالشركة
(د) جهاز العميل أو المستخدم

(٢٨) لغة الترميز HTML
(أ) Dynamic
(ب) Static
(ج) PHP
(د) JAVA

(٢٩) صفحة ويب امتدادها php تشير الى تنفيذ كود php على
(أ) Web browser
(ب) client
(ج) server
(د) Notepad

(٣٠) العنوان http://homepage.htm هذا الموقع تم نشره ....
(أ) Local host
(ب) Web site
(ج) Google play
(د) Domain

(٣١) يتم اختيار الحقل ID ، ويتم اختيار..... من index
(أ) primary
(ب) key
(ج) Primary key
(د) Key ID

(٣٢) بعد اختيار جدول البيانات (Terms) ثم النقر على ..... لادخال البيانات
(أ) insert
(ب) go
(ج) save
(د) Come PHP

(٣٣) بعد اختيار جدول البيانات (Terms) ، وادخال البيانات في الحقل، يتبعه النقر على
(أ) save
(ب) insert
(ج) go
(د) Come PHP

(٣٤) يتم اختيار لغة واجهة التطبيق من:
(أ) setting
(ب) appearance
(ج) appearance setting
(د) Windows Button

(٣٥) علاقة رأس برأس
(أ) One to one
(ب) One to many
(ج) Many to many
(د) Many to one

(٣٦) هو عبارة عن سؤال يوجهه المستخدم لقاعدة البيانات للاستعلام عن بيانات أو معلومات
(أ) tables
(ب) queries
(ج) Data base
(د) Design

(٣٧) أي من هذه يستخدم في بداية الكود
(أ) <html>
(ب) </html>
(ج) <:/html>
(د) <html//:>

(٣٨) أي من هذه يستخدم عند نهاية الكود
(أ) <body>
(ب) </body>
(ج) </:body>

(د) <body//:>

(٣٩) يفضل استخدام برنامج ..... في كتابة أكواد HTML
(أ) notepad
(ب) Internet explorer
(ج) Microsoft word
(د) Visual Basic

(٤٠) <title> my first web page </title> هذا الكود يعني :
(أ) **اضافة فقرات جديد**
(ب) **حفظ المسار**
(ج) **اضافة عنوان لصفحة الويب**
(د) **جملة نهاية الفقرة**

ملحق (٢)

بطاقة ملاحظة الأداء لمهارات تصميم مواقع الويب

المهارة الرئيسية الأولى : تثبيت وتشغيل برامج تصميم المواقع

م	الأداء المطلوب	مستوى الأداء			لم يؤد
		مرتفع	متوسط	منخفض	
١	• عرض شاشة الترحيب - النقر المزدوج على أيقونة البرنامج - النقر على زر Next				
٢	• عرض شاشة مكونات البرنامج - اختيار جميع المكونات - النقر على زر Next				
٣	• شاشة تجديد مجلد التنزيل - استعراض المجلدات - اختر مجلد التنزيل - النقر على زر Next				
٤	• شاشة بدء عملية التثبيت - النقر على زر Next - النقر على زر Finish				
٥	• شاشة لوحة التحكم - اختيار Apache - البحث عن زر Actions - النقر على زر Start				
٦	• التأكد من صحة تثبيت Xampp - افتح مستعرض الانترنت - اكتب في شريط العنوان Localhost				

	- اضغط مفتاح Enter				
٧	• شغل لوحة التحكم الخاصة ببرنامج Xampp - النقر على قائمة Start - اختر Xampp control panel				
٨	• نافذة تحكم Xamp - انقر start أمام Apache - انقر start أمام MYSQL				
٩	• حل مشكلة اختيار المنفذ - افتح ملف httpd.conf - تغيير رقم ٨٠ إلى ٨١ - حفظ الملف - اعادة التشغيل				

المهارة الرئيسية الثانية: إنشاء قاعدة بيانات باستخدام برنامج MYSQL

م	الأداء المطلوب	مستوى الأداء			لم يؤد
		مرتفع	متوسط	منخفض	
١٠	• تشغيل البرامج - يشغل برنامج Xampp - يشغل برنامج Apache - يشغل برنامج MYSQL				
١١	• تشغيل المستعرض - يفتح مستعرض الويب - يكتب الموقع التالي http://localhost/phpmyad				

	min/				
١٢	• اعداد المظهر - يختر تبويب Database - يكتب اسم القاعدة dbdictionary - النقر على زر creat				
١٣	• شاشة Structure - في Creat table يكتب Terms - في Number columns يكتب (٥)				
١٤	• تحديد نظام التشفير - من حقل utf8 encoding - يختر collation - النقر على زر save				
١٥	• عمل مفتاح أساسي - من القائمة المنسدلة أسفل Index من خلال النقر - يختر primary - اضغط زر save				
١٦	• استعراض بنية Structure - النقر على اسم جدول البيانات Terms - النقر على زر structure				
١٧	• اضافة حقل - النقر على more columns - النقر على change للحقل الجديد				
١٨	• ادخال بيانات سجل - يختر جدول البيانات Terms - ينقر على تبويب Insert				

	- يدخل القيمة في الحقل				
١٩	• ادخال بيانات سجلات متعددة - يختر جدول البيانات Terms - ينقر على تبويب Insert - يدخل القيمة Value في الحقل - ينقر GO				

المهارة الرئيسية الثالثة: إنشاء صفحة ويب باستخدام كود HTML

م	الأداء المطلوب	مستوى الأداء			لم يؤد
		مرتفع	متوسط	منخفض	
٢٠	• فتح محرر النصوص - من قائمة start - يختر Notepad - النقر بالمؤشر في بداية الصفحة				
٢١	• كتابة عنوان الصفحة - يفتح notepad - يكتب الكود التالي <HTML> <HEAD> <TITLE> My first web page </TITLE> </HEAD> </HTML>				
٢٢	• كتابة نص بالصفحة - يفتح Notepad - يكتب الكود التالي				

	<BODY> الكمبيوتر التعليمي </BODY>				
٢٣	• توسيط النص - يفتح Notepad - يكتب الكود التالي <BODY> <p align = "center"> </BODY>				
٢٤	• لوضع صورة بالصفحة - يفتح Notepad - يكتب الكود التالي <BODY> <img src = "Egypt.jpg"> </BODY>				

تابع المهارة الرئيسية الثالثة: إنشاء صفحة ويب باستخدام كود HTML

م	الأداء المطلوب	مستوى الأداء			لم يؤد
		مرتفع	متوسط	منخفض	
٢٥	• وضع عنوان فرعي داخل الصفحة - يفتح Notepad - يكتب الكود التالي <BODY> <H1> تحيا مصر </H1> </BODY>				
٢٦	• وضع رابط الصفحة التالية				

	- يفتح Notepad - يكتب الكود التالي <BODY> الصفحة التالية </BODY>				
٢٧	• حفظ الملف - من القائمة file - يختر Save as - يكتب اسم الملف - ينقر على زر Save				
٢٨	• حفظ الملف على هيئة صفحة ويب - من القائمة file - يختر Save as - يكتب اسم الملف test1.html - من Encoding اختر utf-8 - النقر على زر Save				
٢٩	• استعراض صفحة الويب - التوجه بمؤشر الفأرة إلى test1 - النقر بزر الفأرة الأيمن - يختر open with googlechrome				
٣٠	• استعراض كود html داخل المستعرض - يفتح الملف test1 من داخل مستعرض ويب				

	- النقر بزر الفأرة الأيمن - يختر view source				

تابع المهارة الرئيسية الثالثة: إنشاء صفحة ويب باستخدام كود HTML

م	الأداء المطلوب	مستوى الأداء			لم يؤد
		مرتفع	متوسط	منخفض	
٣١	• تحرير صفحتي ويب - من قائمة start - يختر Notepad - تحرير ملف للصفحة الأولى باسم Test1.htm - تحرير ملف للصفحة الثانية باسم Test2.htm				
٣٢	• الانتقال عبر رابط تشعبي للصفحة الثانية - يفتح ملف test1 - يكتب الكود التالي الصفحة الثانية 				
٣٣	• ضبط الرابط التشعبي جهة اليمين - يفتح ملف test1 - يكتب الكود التالي 				
٣٤	• جعل صورة رابط تشعبي - يفتح ملف test2.htm				

	- يكتب الكود التالي <BODY> <img src = "Egypt.jpg"> </BODY>				
٣٥	• التحكم في موضع الرابط التشعبي للصورة - يفتح ملف test2.htm - يكتب الكود التالي <BODY> <img src = "Egypt.jpg"> </BODY				

تابع المهارة الرئيسية الثالثة: إنشاء صفحة ويب باستخدام كود HTML

م	الأداء المطلوب	مستوى الأداء			لم يؤد
		مرتفع	متوسط	منخفض	
٣٦	• التحكم في عرض وارتفاع الرابط التشعبي - يفتح ملف test2.htm - يكتب الكود التالي <img src = "Egypt.jpg">				

	Height = 50 width = 100 □ 				
٣٧	• كتابة جملة الصفحة الأولى للرابط التشعبي مع الصورة - يفتح ملف test2.htm - يكتب الكود التالي <img src = "Egypt.jpg"> Height = 50 width = 100 الصفحة الأولى 				

المهارة الرئيسية الرابعة: إنشاء موقع المشروع باستخدام تطبيق Expression Web

م	الأداء المطلوب	مستوى الأداء			لم يؤد
		مرتفع	متوسط	منخفض	
٣٨	• فتح برنامج Expression Web - النقر على الزر ابدأ - النقر على All program - النقر على Expression Web				
٣٩	• فتح موقع جديد - النقر على القائمة Site - النقر على new site				

٤٠	• نافذة موقع جديد - انقر على general - النقر على empty site				
٤١	• تجهيز اسم الموقع والمسار - في مربع name اكتب اسم الموقع dictionary - في مربع location اكتب مسار الموقع C:\xampp\htdocs\dictionary - النقر على زر ok				
٤٢	• إنشاء صفحة Header.php باستخدام Expression web - تحميل برنامج Expression web - اختيار اسلوب العرض split - ادراج صورة Banner - كتابة النصوص التالية أسف الصورة الرئيسية – ادخال مصطلح- بحث عن مصطلح –تعديل / حذف مصطلح - مساعدة				
٤٣	• إنشاء صفحة الرئيسية - تحميل برنامج Expression web				

	- افتح نافذة الكود - كتابة الكود التالي hgvzdsdm &nbsb; &nbsb; &nbsb; &nbsb; &nbsb; &nbsb;				

تابع المهارة الرئيسية الرابعة: إنشاء موقع المشروع باستخدام تطبيق Expression Web

م	الأداء المطلوب	مستوى الأداء			لم يؤد
		مرتفع	متوسط	منخفض	
٤٤	• إنشاء صفحة اضافة مصطلح - تحميل برنامج Expression web - افتح نافذة الكود - كتابة الكود التالي &nbsb; اضافة مصطلح &nbsb; &nbsb; &nbsb; &nbsb; &nbsb; &nbsb;				
٤٥	• إنشاء صفحة البحث عن مصطلح - تحميل برنامج Expression web - افتح نافذة الكود - كتابة الكود التالي				

				&nbsb; **البحث عن مصطلح** &nbsb; &nbsb; &nbsb; &nbsb; &nbsb; &nbsb;	
٤٦				• **إنشاء صفحة حذف مصطلح** - **تحميل برنامج** Expression web - **افتح نافذة الكود** - **كتابة الكود التالي** &nbsb; **حذف مصطلح** &nbsb; &nbsb; &nbsb; &nbsb; &nbsb; &nbsb;	
٤٧				• **إنشاء صفحة تعديل مصطلح** - **تحميل برنامج** Expression web - **افتح نافذة الكود** - **كتابة الكود التالي** &nbsb; **تعديل مصطلح** &nbsb; &nbsb; &nbsb; &nbsb; &nbsb; &nbsb;	

تابع المهارة الرئيسية الرابعة: إنشاء موقع المشروع باستخدام تطبيق Expression Web

م	الأداء المطلوب	مستوى الأداء			لم يؤد
		مرتفع	متوسط	منخفض	
٤٨	• إنشاء صفحة مساعدة - تحميل برنامج Expression web - افتح نافذة الكود - كتابة الكود التالي مساعدة 				
٤٩	• عمل ارتباط تشعبي في وضع التصميم - افتح صفحة header.php - حدد نص الرئيسية - النقر بالزر الأيمن على النص المحدد - اختر hyperlink				
٥٠	• التعامل مع نافذة hyperlink للصفحة الرئيسية - اختر existing file - اختر current folder - اختر index.php - انقر ok				
٥١	• التعامل مع نافذة hyperlink للصفحة اضافة مصطلح - اختر existing file - اختر current folder - اختر add_term.php				

	- انقر ok				
٥٢	• التعامل مع نافذة hyperlink للصفحة البحث عن مصطلح - اختر existing file - اختر current folder - اختر search_term.php - انقر ok				
٥٣	• التعامل مع نافذة hyperlink للصفحة حذف مصطلح - اختر existing file - اختر current folder - اختر dell_term.php - انقر ok				
٥٤	• التعامل مع نافذة hyperlink للصفحة مساعدة - اختر existing file - اختر current folder - اختر help_term.php - انقر ok				

التمكين النفسي لدي معلمي المرحلة الابتدائية وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لديهم

أ.د/ أبوالمجد إبراهيم الشوربجي

أستاذ علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة الزقازيق

د/سمية أحمد محمد علي

أستاذ مساعد علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة الزقازيق

د/ أميرة محمد أحمد بدر

أستاذ مساعد علم النفس التربوي

كلية التربية - جامعة الزقازيق

أ/ خلود وسام عبد العزيز علي

مدرس مساعد بقسم علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة الزقازيق

Kholoud.wessam@yahoo.com

الملخص:

هدف البحث إلى التعرف علي مستوي التمكين النفسي ومكوناته لدي معلمي المرحلة الابتدائية، وفحص الفرق بين متوسطي درجات المعلمين والمعلمات في كل من: التمكين النفسي ومكوناته، والاحتراق الوظيفي ومكوناته، بالاضافة إلى بحث طبيعة العلاقة بين التمكين النفسي والإحتراق الوظيفي، لدي عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بلغ حجمها (٨٠٠) معلم ومعلمه، طُبق عليها مقياس التمكين النفسي ومقياس الاحتراق الوظيفي، وبناء على الاطار النظري الذي أشتق منه مفاهيم البحث، بالإضافة إلى استقراء نتائج عينة من البحوث السابقة تم إشتقاق الفروض الآتية: (١) مستوي التمكين النفسي ومكوناته مرتفع لدي معلمي المرحلة الإبتدائية. (٢) لا يوجد فرق جوهري بين متوسطي درجات

معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في التمكين النفسي ومكوناته. (٣) لا يوجد فرق جوهري بين متوسطي درجات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في الاحتراق الوظيفي ومكوناته.(٤) توجد علاقة سالبة جوهرية بين التمكين النفسي والإحتراق الوظيفي لدي معلمي المرحلة الابتدائية. وباستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، أشارت النتائج إلى أن مستوي التمكين النفسي ومكوناته لدي معلمي المرحلة الابتدائية مرتفع، ولم يوجد فرق جوهري بين المعلمين والمعلمات في كل من: التمكين النفسي ومكوناته، وفي الاحتراق الوظيفي ومكوناته، في حين وجدت علاقة سالبة جوهرية بين التمكين النفسي والاحتراق الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: التمكين النفسي، الاحتراق الوظيفي، معلم التعليم الإبتدائي، بمحافظة الشرقية

Psychological empowerment for primary stage teachers and its relationship to job burnout

Abstract:
The aim of the research is to identify the level of psychological empowerment and its components for primary stage teachers, and to examine the difference between the average scores of male and female teachers in each of: psychological empowerment and its components, and job burnout and its components, in addition to examining the nature of the relationship between psychological empowerment and job burnout, in a sample of teachers of the stage The primary school had a size of 800 teachers and teachers. The psychological empowerment scale and the job burnout scale were applied to it, and based on the theoretical framework from which the research concepts were derived, in addition to extrapolating the results of a sample of previous research, the following hypotheses were

derived: (1) The level of psychological empowerment and its components is high for teachers of the stage Primary. (2) There is no significant difference between the mean scores of primary stage teachers in psychological empowerment and its components. (3) There is no substantial difference between the average grades of primary stage teachers in job burnout and its components. (4) There is a substantial negative relationship between psychological empowerment and job burnout for primary stage teachers. Using a one-sample t-test, two independent samples t-test, and Pearson correlation coefficient, the results indicated that the level of psychological empowerment and its components among primary school teachers is high, and there was no significant difference between male and female teachers in: psychological empowerment and its components, and in job burnout and its components, in When a significant negative relationship was found between psychological empowerment and job burnout.

Key Words: psychological empowerment, job burnout, Primary education teacher, Sharkia Governorate

المقدمة:

في ظل ما يشهده مجال التعليم من مستجدات، وتحديات متنوعة، أصبحت المؤسسات التعليمية بحاجة ماسة لعنصر بشري ذو الكفاءة العالية لتحقيق أهدافها، ولتحقيق ذلك فإن المعلم بحاجة لمزيد من الحرية في إتخاذ القرارات، والمشاركة بها والإستقلالية وهو ما يعرف بالتمكين النفسي، ولذلك فإنه يُعد من المفاهيم النفسية المهنية التي يشعر من خلالها الفرد بالإيجابية في أدائه المهني.

ويعتبر مصطلح التمكين أداة أساسية لتطوير الإلتزام في مكان العمل بشكل ملحوظ، ويتم تصنيف التمكين على أنه إما نفسي أو هيكلي، كما يخلق التمكين

النفسي Psychological empowerment لدي الموظفين شعوراً بأنهم متحمسون طوال الوقت، ويحفزهم للقيام بالمهام الوظيفية الموكلة إليهم بصورة أكثر كفاءة وحيوية (Joman, 2017, P. 88)

علي الرغم من أن التمكين النفسي لم يحظ بقدر كبير من البحث إلا أنه حظي بإهتمام متزايد داخل قطاع التعليم وخاصة بين معلمي المدارس، وتم الترويج له كوسيلة من شأنها تسهيل التغيير، والإلتزام بتعهدات الوظيفة، والرفاهية لدي المعلمين العاملين في المدارس لما له من تأثير علي تحسين أداء المعلمين (Tastan, 2014 ,PP. 139-140).

ويعتبر التمكين النفسي مدخل نفسي يهتم بشخصية الفرد وقدرته على الأداء المتميز فهو ذو طابع إنساني يعلي من شأن الإنسان ويثق بقدرته على الأداء الذاتي دون الحاجة إلى رقابة خارجية (Carless, 2004, P.406).

التمكين النفسي يعرف بأنه مجموعة من الإدراك التحفيزي الذي تشكله بيئة العمل ويعكس التوجه النشط للأفراد لأدوار العمل الخاصة بهم. وهكذا استنتج الباحثون أن مفهوم التمكين النفسي هو شرط لإحساس الأفراد بالأهمية داخل بيئة العمل ، وهو ما ينعكس إيجاباً على أدائهم (Al-Makhadmah et al., 2020, 891).

كما أن التمكين النفسي للمعلمين هو مؤشر على مدى المشاركة في العمل، مما يؤثر على العديد من جوانب العمل خاصة إذا كان الموظف يتمتع بدرجة مرتفعة من التمكين النفسي، فمن المرجح أن يتلقى تلميحًا من رئيسه أو منظمته حول العمل (Sun, 2016, P. 589)

وأنه من المفيد أن يستخدم مديرو المدارس تمكين المعلمين بشكل فعال، وتوفير الظروف والفرص المناسبة، والمرغوبة للنمو الشخصي، وتحسين الوظيفة وحرية العمل في أداء واجبات الوظيفة، والمصلحة الداخلية في العمل (Allameh et al., 2012, P. 225).

ولقد توصلت نتائج بحوث كل من: (Rashkovits & Livne, 2013)، (Schermuly & Meyer, 2016) الي وجود مستوي مرتفع للتمكين النفسي ومكوناته لدي المعلمين نظراً لأن المعلم لديه القدرة علي التأثير في العملية التعليمية بشكل فعال وتقرير مصيره، ويحاول تطوير المناهج والمقررات المقررات التعليمية فيخلق نوع من الإبداع لديه، كما إختلفت نتائج بحث (Kaya & Altinkurt, 2018) الذي توصل إلي أن معلمي المرحلة الابتدائية يتميزون بمستوي منخفض في الدرجه الكلية للتمكين النفسي ومكوناته، وبناء علي ما تم ذكره فهذه النتيجة تحتاج إلي مزيد من البحث في بيئتنا العربية وبخاصة معلمي المرحلة الابتدائية نظراً لإختلاف الظروف في بيئات العمل المختلفة.

ومما لاشك فيه أن التمكين النفسي يلعب دوراً رئيسياً كعامل وقائي محتمل ضد الآثار الضارة للضغوط المرتبطة بالعمل ومن اهم هذه الضغوط الإحتراق الوظيفي**Job burnout** .

ومن الملاحظ أن التمكين النفسي لدي المعلمين يساهم في خفض الاحتراق الوظيفي في مهن الخدمات الإجتماعية، فعندما يشعر الفرد بأنه يمتلك الكفاءات اللازمة للقيام بواجباته والوفاء بالتزاماته ولديه القدرة على المشاركة في اتخاذ القرار سيتولد لديه شعور بالراحة والطمأنينة، وبالتالي يؤدي هذا إلي إنخفاض الاحتراق الوظيفي لديه (Ramos et al., 2017, P.22).

ولذلك تزايد الاهتمام بموضوع الاحتراق الوظيفي الذي يعتبر المحصلة النهائية الناتجة عن ظروف العمل السيئة عندما تكون ضغوط العمل غير محتمله ومصادر الرضا الوظيفي غير متوفرة (Maslach et al., 2001, p. 416)، ويعد مصطلح الاحتراق الوظيفي ظاهرة تحتاج إلي الكثير من الدراسة من منظور نفسي (فهد بن احمد الشعلان، ٢٠١٦، ص. ٧).

كما أن الاحتراق الوظيفي للمعلمين بشكل خاص يعني حالة يتعرض فيها المعلمون لبعض العوامل البيئية غير المرغوب فيها الموجودة داخل المؤسسة التعليمية، وهذه العوامل تعيق الحياة الروتينية العادية للمعلمين من خلال التأثير سلبًا على أدائهم في العمل(Opey mi et al., 2015, P. 96).

ويلعب التمكين النفسي دوراً وقائياً، ويعتبر كعامل وقائي محتمل ضد الآثار الضارة للضغوط المرتبطة بالعمل على الاحتراق الوظيفي(et al., 2012 , P. 15 (Boudrias

وكلما تم تمكين المعلمين نفسياً ، فإنهم يشعرون بالكفاءة في أداء العمل، ويشعرون أن العمل له معنى، ويسهمون في تحقيق الأهداف التنظيمية، ويسيطرون على عملهم، ويعانون من ضغوط وظيفية أقل والتي يؤدي بهم إلى الاحتراق الوظيفي، فالتمكين النفسي مرتبط عكسيًا بالاحتراق الوظيفي فكلما زاد تمكين المعلم نفسياً قل شعوره بالاحتراق الوظيفي(O'Brien, 2010, P. 53).

ويعتبر المعلم هو أساس نجاح العملية التعليمية وهو ما يتطلب أن يكون دوما في حالة جيدة من الناحية الجسدية والنفسية، ولكن نتيجة للعديد من العوامل التنظيمية والشخصية وغيرها من العوامل التي تتعلق بالتفاعلات في بيئة عمله فإنه يتعرض للاحتراق الوظيفي، ويؤثر مباشرة على مستوى أدائه، ولذا تعد دراسة التمكين النفسي مطلباً أساسياً وضرورة ملحة في شعور المعلم بأن كل ما يبذله ذو قيمة.

وإتفقت نتائج بحث كل من (Wang et al., 2013)، Kaya & Altinkurt, (2018) ، (Schermuly & Meyer, 2016) ، (PaPathanaslou et al., 2014) علي وجود علاقة سالبة بين التمكين النفسي والاحتراق الوظيفي بين المعلمين، فكلما تم تمكين المعلمين نفسياً فإنهم يشعرون بأن عملهم له معنى، وأنهم يسهمون في تحقيق الأهداف التنظيمية ، كما توصل إلي أنه لا توجد فروق بين المعلمين والمعلمات في كلا المتغيرين، في حين إختلفت هذه النتائج مع نتيجة بحث (Boudrias, et al., 2012) الذي توصل إلي وجود علاقة موجبة بين التمكين والإحتراق الوظيفي، حيث أشار أن كلما زادت مسئوليات المعلم وزادت سيطرته علي المعلمين من حوله يكون أكثر عرضه للإصابة بالاحتراق الوظيفي ، وعندما يشعر المعلم بأن مسئوليات عمله تفوق قدراته سيتولد لديه إحساس بالعجز وإرتفاع شعوره بالاحتراق الوظيفي لذلك وجد هذا البحث علاقة موجبة بين المتغيرين، فكلما زاد التمكين النفسي زاد الاحتراق الوظيفي لدي المعلمين.

لقد توصلت نتائج بحوث كل من: (Rashkovits & Livne, 2013)، (Schermuly & Meyer, 2016) إلي وجود مستوي مرتفع للتمكين النفسي ومكوناته لدي المعلمين نظراً لقدرة المعلم علي التأثير في العملية التعليمية بشكل فعال ويكون لديه القدرة علي تقرير مصيره وأن يحاول المعلم أن يبدع في العملية التعليمية ، كما إختلفت نتائج بحث (Kaya & Altinkurt, 2018) الذي توصل إلي أن معلمي المرحلة الابتدائية يتميزون بمستوي منخفض في الدرجه الكلية للتمكين النفسي ومكوناته ، وبناء علي ما تم ذكره فهذه النتيجة تحتاج إلي مزيد من البحث في بيئتنا العربية وخاصة معلمي المرحلة الإبتدائية نظراً لإختلاف الظروف في بيئات العمل المختلفة.

كما أوضح (Rashkovits & Livne, 2013) أن المعلمات المتمكنون نفسياً والذين لديهن المقدرة علي السيطرة في عملهم ويعانون من ضغوط وظيفية أقل من المعلمين، في حين إختلفت بحوث كل من (Rasekh & Safaei, 2010)، (Rashkovits & Livne, 2013)، (Laschinger, et al., 2013) ، (Wan Ru et al., 2017) إلي أنه لا توجد فروق بين المعلمين والمعلمات في كلا المتغيرين.

كما توصلت نتائج بحوث كل من (Schermuly & Meyer, 2016)، (PaPathanaslou et al., 2014) الي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات في مقياس الاحتراق الوظيفي ككل ومكوناته، بينما تختلف نتائج هذه البحوث مع نتائج بحث (Boudrias, et al., 2012) الذي توصل إلي وجود فروق بين الذكور والإناث في مقياس الاحتراق الوظيفي ومكوناته لصالح الإناث.

المشكلة:

أدرك القائمون والمشرفون علي شئون التربية والتعليم، أن مهنة التعليم شأنها شأن باقي المهن الأخري تتأثر بمجموعة من العوامل والمتغيرات، قد يكون في مقدمتها العوامل النفسية، والتي قد تؤثر بشكل كبير في تمكين المعلم من الجانب الشخصي والمهني، وتطور أدائه، وتحقق له مزيداً من الرضا وتحد من الشعور بالاحتراق الوظيفي لديه.

كما يتضح وجود تناقض في نتائج البحوث السابقة وكان ذلك سبباً في دراسة هذه العلاقة لدي عينة البحث، كما يتضح أنه ظهرت في الآونة الأخيرة أبحاث كثيرة تناولت مستوي التمكين النفسي لدي المعلمين بالدول الأجنبية، وأصبحت الحاجة ملحة في المجتمع العربي والمصري بخاصة لبحث مستوي التمكين النفسي لدي المعلمين وخاصة معلمي المرحلة الإبتدائية لندرة البحوث التي تناولت معلمين هذه المرحلة

وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لديهم؛ كي تتواكب البحوث العربية مع نظيرتها من الدول الأجنبية الآخري، ويمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١- ما مستوي التمكين النفسي ومكوناته لدي معلمي المرحلة الابتدائية؟

٢- هل توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في التمكين النفسي ومكوناته ؟

٣- هل توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في الاحتراق الوظيفي ومكوناته ؟

٤ – هل توجد علاقة بين التمكين النفسي والإحتراق الوظيفي لدي معلمي المرحلة الابتدائية؟

الاهداف:

يهدف البحث الحالي إلي:

١- التعرف علي مستوي التمكين النفسي ومكوناته لدي معلمي المرحلة الابتدائية.

٢- فحص الفروق الجوهرية بين متوسطي درجات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في التمكين النفسي ومكوناته

٣- الكشف عن الفروق الجوهرية بين متوسطي درجات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في الاحتراق الوظيفي ومكوناته.

٤- التعرف على العلاقة بين التمكين النفسي والإحتراق الوظيفي لدي معلمي المرحلة الابتدائية.

الأهمية:

تكمن أهمية البحث الحالي من أهمية المتغيرات التي تناولها، والتي تؤثر تأثيراً مهماً ومباشراً علي أداء المعلمين، كما يهتم هذا البحث بمتغيرات جديدة في البيئة العربية مما يمثل إضافة للمجال النفسي والتربوي.

وتتبع أهمية البحث من أهمية العينة وهم المعلمون الذين يشكلون عقلياً ووجدانياً طلاب المرحلة الابتدائية ، فتعد شريحة المعلمين من أهم الشرائح في المجتمع، كونها مسؤولة عن تربية الطلاب الذين هم بناة الغد والمستقبل الواعد وتعليمهم، فالتمكين النفسي يسهم في تفعيل قدرات ومهارات المعلمين، ويمنحهم الطاقة للعمل بإستمرار.

يقدم هذا البحث للعاملين بشئون التربية والتعليم نموذج عملي يساعدهم علي رسم سياسة محددة للمعلمين بشكل يعمل علي زيادة التمكين النفسي لدي المعلمين وذلك لتحفيز المعلمين علي تبني سلوكيات تساهم في الحد من الاحتراق الوظيفي ، كما يمكن إستخدام إمكانات التمكين النفسي كأحد المعايير لإنتقاء من يلتحقون بكليات التربية.

مصطلحات البحث:

التمكين النفسي Psychological Empowerment:

يعرف التمكين النفسي بأنه: شعور ودافع داخلي إيجابي يمكن الفرد من إدراك قيمة ومعني عمله، وأنه يمتلك الكفاءه والمقدرة اللازمه لإنجاز مهامه، وتوظيف ما لديه من قدرات وإستعدادات نفسية تجعله قادر علي إتخاذ القرارات المناسبة، وهذا التعريف يتضمن ثلاثة أبعاد وهم:

المعني Meaning: هو شعور المعلم بأن وظيفته مهمة بالنسبة له، وأنها ذات مغزي شخصي وأنه يهتم بما يقوم به من مهام

التقرير الذاتي Self-determination: هو شعور المعلم بالإستقلالية في تحديد كيفية قيامهم بعملهم ولديهم فرصة لحرية الإختبار في كيفية القيام بالعمل، ولديهم فرصة للتقدم بالمبادرات الشخصية في تنفيذ عملهم.

التأثير Impact: إعتقاد المعلم بأن لديه تأثيراً علي ما يحدث في عمله، ويعتقد أن لديه قدراً كبيراً من السيطرة علي ما يحدث في عمله، وأن رأيه مهم في صنع القرار في مدرسته.

الاحتراق الوظيفي Job burnout:

عرف (Maslach, Leiter & Jackson, 1996) الاحتراق الوظيفي بأنه متلازمة نفسية تنتاب الفرد نتيجة الضغوط الوظيفية التي يواجها، وهو رد فعل طبيعي لعدم قدرة الفرد علي التكيف مع ضغوط العمل والأعباء، والمتطلبات الزائدة الملقاة عليه علي حساب طاقاته، وتؤدي الي إكسابه إتجاهات سلبية تجاه العمل وهذا التعريف يتضمن ثلاثة أبعاد وهم:

الإنهاك الإنفعالي Emotional Exhaustion : ويعرف بأنه إستنفاذ طاقة الفرد الإنفعالية علي العمل ، كما يشعر الموظفين بأنهم لم يصبحوا قادرين علي العمل من الناحية النفسية.

تبلد المشاعر Depersonalization: وعرفه بأنه ظهور المواقف والمشاعر السلبية الساخرة تجاه العملاء، ويمكن أن يؤدي هذا التصور القاسي أو حتى اللاإنساني إلى تعامل الموظفون مع عملائهم بشكل قاسي.

الإنجاز الشخصي Personal Accomplishment: و يشير إلى الميل إلى تقييم الذات بشكل سلبي خاصة فيما يتعلق بعمل الفرد مع العملاء وقد يشعر العمال بعدم الرضا عن أنفسهم وعدم الرضا عن إنجازاتهم في الوظيفة

الإطار النظري:

أولا: التمكين النفسي Psychological Empowerment :

علي الرغم من أن فكره التمكين Empowerment تعود إلي الدراسات التي أجريت في مجال السبعينيات في مجال التدخل الوقائي الاجتماعي والمجتمعي، إلا أن (بايورت، ١٩٨١) قدم المفهوم في أواخر الثمانيات في مجال علم النفس المجتمعي، ووصف التمكين بأنه العملية التي من خلالها يكتسب الناس السيطرة علي حياتهم، ويتضمن تصميم الفرد بأن تكون حياته مشاركة ديمقراطية في حياه المجتمع(Miguel et al., 2015, PP. 900-901).

ولقد ظهر مصطلح التمكين النفسي في الربع الأخير من القرن العشرين كأحد المفاهيم المعاصرة، والذي يعطي إهتماماً كبيراً لدور الأفراد في المنظمات، وتقوم ظاهره التمكين على توجه الإدارة بمنح الثقة والسلطة وحرية التصرف للعاملين في مجال عملهم(رياض احمد، ٢٠١٠، ص. ٤٩٩).

فالتمكين النفسي يعتبر كحالة معرفية للفرد تتميز بالإحساس بالسيطرة المدركة والكفاءة وإستدخال الهدف، ومن ثم يعتبر التمكين النفسي بنية متعددة الأوجه تعكس أبعاد مختلفة لكون الشخص ممكن نفسياً، وينظر آليه علي أنه تكامل إيجابي لمفاهيم السيطره الشخصية (Oladilo, 2009, P. 121)

كما أنه لا يوجد إجماع في تحديد المفهوم، على الرغم من أن ممارسات التمكين النفسي شائعة في بيئات العمل ، إلا أن البحث الأكاديمي حول معنى ونتائج هذا المفهوم لم يواكب ذلك (Ergeneli et al., 2007, P. 42).

وعرف التمكين النفسي بأنه دافع داخلي لدي المعلم، وشعور ايجابي يتولد لديه نحو عمله، ويتضمن الحالات النفسية الأساسيه التي من خلالها يشعر الفرد بالقدرة علي التحكم في القيام بالعمل (شيري مسعد، ٢٠١٧،ص. ٦٢).

النماذج المفسرة للتمكين النفسي:

يعتبر **النموذج التحفيزي للتمكين النفسي Motivational Empowerment Model** " كونجر وكانونجر، ١٩٨٨" من أهم النماذج التي إهتمت بمفهوم التمكين النفسي ، فعلى الرغم من الإهتمام المتزايد بموضوع التمكين، إلا أنه لا يزال فهم البناء والعمليات الأساسية له محدودًا، حيث أنه تتناول هذه الملاحظات من خلال توفير علاج تحليلي للبناء، ودمج المناهج المتنوعة للتمكين الموجودة في كل من علم أدب الإدارة وعلم النفس(Conger & kanungo, 1988, P. 471)، كما حدد " كونجر وكانونجر" خمسة مراحل عند تفسيرهم لعملية التمكين النفسي وتشمل المرحلة الأولي الحالات التي تؤدي إلى حالة نفسية من العجز، والتي تشمل عوامل تنظيمية ونظام المكافأة والإشراف وطبيعة العمل، وإستخدام إستراتيجيات وأساليب إدارية مثل إدارة المشاركة، والمرحلة الثانية إثراء العمل ونظام التغذية المرتدة وتحديد الهدف ونموذج المكافأة على أساس الكفاءة، والمرحلة الثالثة تزويد المرؤوسين بالمعلومات عن الفعالية الذاتية والخبرة البديلة، والمرحلة الرابعة الإثارة الإنفعالية حتى يتغلبوا على حالة العجز، ثم المرحلة الخامسة وتشمل حدوث تأثيرات سلوكية تؤدي إلى إنجاز المهمة (Conger & kanungo, 1988, P. 474-475).

كما إقترح " توماس وفلتهاوس، ١٩٩٠" النموذج المعرفي للتمكين النفسي Acognitive model of psychological empowerment وعرفا التمكين النفسي على أنه زيادة الدافع الجوهري للمهمة ، ويحدد أربعة عوامل كأساس لتمكين

العمال وهم الإحساس بالتأثير والكفاءة والمعنى والاختيار ، بإستخدام نموذج لوصف العمليات المعرفية التي من خلالها يصل العمال إلى هذه الاستنتاجات(Thomas & Valuthous, 1990, P. 666).

ويختلف هذا النموذج عن نموذج "كونجر وكانونجر" في ثلاث جوانب مختلفة وهم أنه تم وضع مفهوم التمكين كدافع أكثر دقة من خلال تحديد التمكين بنوع من الدوافع المشار إليها كأحد الدوافع الذي لها مهمة جوهرية، و تحديد مجموعة كاملة تقريبًا أو كافية من تقييمات المهام التي تنتج هذا الدافع ، كما حاول النموذج إلتقاط العمليات التفسيرية التي تم التوصل إليها إلى تقييمات المهام تلك، بينما في نموذج (كونجر وكانوجر) من المفترض أن تعكس أحكام الأفراد المتعلقة بالكفاءة الشخصية الظروف / الأحداث الموضوعية والمعلومات التي تتدفق من تلك الأحداث(Thomas & Valuthous, 1990, P. 667).

ثم تناول " زمرمان ، ١٩٨٦ -١٩٩٥" **النموذج الثلاثي للتمكين النفسي The Triple Model of Psychological Empowerm** وعرف التمكين النفسي بأنه بنية معقدة يمكن فهمها على مستويات مختلفة من التحليل، على سبيل المثال قد يكون لدى الأفراد إحساس بالتمكين عندما يشعرون بالسيطرة على القرارات التي تؤثر على حياتهم(Zimmerman, 1986, P. 1).

كما إقترح "زمرمان" أن التمكين النفسي يتكون من ثلاثة مكونات وهي كالتالي المكون بين الشخصي يشير إلى كيف يفكر الناس في أنفسهم، ويشمل السيطرة المدركة على نطاق المجال، والفعالية الذاتية للسيطرة، والكفاءة المدركة، ، والمكون التفاعلي للتمكين النفسي يشير إلى فهم الناس للمعايير والقيم في سياق معين، ويتضمن معرفة الأفراد خيارات السلوك أو إختيار العمل من أجل تحقيق اهدافهم، والمكون السلوكي يشير إلي الإجراءات التي تؤثر مباشرة في النتائج، ويتضمن فرض معرفتهم المهنية على الإدارة المدرسية بالمشاركة في اتخاذ القرار

ومساعدة زملائه بشكل أكثر فعالية بالمشاركة بخبرته في التدريس معهم(Zimmerman, 1995, PP. 588-589).

ومن هنا توصل بعد ذلك " سبريتزر، ١٩٩٥ " إلي **نموذج التمكين الشخصي Personal Empowerment Model.** حيث جذب هذا النموذج الكثير من الاهتمام من قبل الممارسين لأنه يربط ممارسات إدارية محددة بالأداء ، ويعتبر النموذج الشخصي للتمكين محدود أيضًا لأنه يركز على الفرد،و يتطلب الفهم الكامل للتمكين في العمل (Spreitzer, 1995, P. 1442).

كما عرف التمكين النفسي على أنه بناء تحفيزي يتجلى في أربعة أبعاد: المعنى والتقرير الذاتي والتأثير معًا ، تعكس هذه الإدراكات الأربعة توجهًا نشطًا ، وليس سلبيًا ، إلى دور العمل .من خلال التوجه النشط ، أعني التوجه الذي يرغب فيه الفرد ويشعر بالقدرة على تشكيل دوره وسياقه في العمل Spreitzer, 1995, P. (1444).

وأخيرا **نموذج التمكين النفسي Psychological Empowerment Model** ل" مينون، ٢٠٠١" والذي عرفه بأنه حالة معرفية تتميز بالشعور بالسيطرة، والكفاءة، والقدرة علي تحقيق الأهداف، وإستيعاب الهدف. وبالتالي يعتبر التمكين بنية متعدده الأوجه تعكس الأبعاد المختلفة للتمكين النفسي (Menon, 1999, PP. 162).

كما أن التمكين النفسي يتضمن مفهوم القوه التي يتبعها الموظف ويتضمن ثلاثة أبعاد اساسية وهي **السيطرة المدركة** perceived control وتشتمل علي التحكم المدرك، وقدرة الموظف علي الاستقلال الذاتي في إتخاذ القرار ، **والكفاءة المدركه** Perceived competence يتم تعريفها بانها اعتقاد الفرد في قدرته على تحقيق مطالب موقفية معينة وتعكس إتقان الدور الذي يشمل انجاز المهمة المخصصة،

واستدخال الهدف Introduce target يتم تعريفه بأنه الشعور بالأهمية والمنفعة للمجتمع ، ويزعم مينون أن إستدخال الهدف خاصية مزيدة لهذا التصور المفاهيمي وهو يماثل بعد المعنى الذي طرحه "سبريتزر" ، كما وجد مينون أن النموذج ظهر به بعض أوجه القصور التي أدت إلي أنها لا ترتقي لتصبح نظرية متكاملة (Menon, 2001, PP. 159-160).

وسوف يتم تبني نموذج (Speitzer's, 1995) حيث أن الأبحاث عن التمكين النفسي التي تم إجراؤها مؤخراً لاتزال تركز على عمل " سبريتزر" الأساسي والذي يحقق صدق البنية، وأغلب الباحثين في التمكين النفسي يستخدمون نموذج سبريتزر (١٩٩٥) حيث يتم تعريف التمكين النفسي بالبيئة الدافعية التي تتكون من ثلاثة أبعاد معرفية، كما ان أغلب الدراسات عن المنظور النفسي للتمكين تركز على بناء نظرية، وتأهيل القياس الكمي لخبرات العاملين في التمكين النفسي، وتشير الأبحاث للعلاقة بين التمكين النفسي والمتغيرات الاخرى، ولكن نموذج سبريتزر (١٩٩٥) يبحث عن التأثير المباشر للتمكين النفسي في مكان العمل و ضبط إدراك الأفراد في بيئات عملهم.

أبعاد التمكين النفسي:

يشمل التمكين النفسي ثلاثة أبعاد رئيسية وهما البعد الأول بعد **المعنى Meaning** والذي يعرف بانه الإحساس أو الإرتباط الشخصي بالعمل، وينطوي علي التوافق بين متطلبات العمل والقيم والمعتقدات والسلوكيات (Appelbaum&Honeggar , 1998, P. 34) ، كما تناول "سبريتزر" بعد المعنى هو قيمة هدف العمل الذي يحكم عليه فيما يتعلق بالمثل أو المعايير الخاصة به، ويتطلب التوافق بين متطلبات دور العمل ومعتقدات الفرد وقيمه وسلوكه (Spreitzer, 1995, p.1443).

ثم البعد الثاني للتمكين النفسي وهو **التقرير الذاتي Self-determination** حيث أن الأشخاص المتمكنون لديهم شعور بالتقرير الذاتي مما يعني أنهم يشعرون بحرية اختيار كيفية القيام بعملهم(Quinn & Spreitzer, 1997, P. 41)، كما وجد "مينون" أن السيطرة المدركة او التقرير الذاتي لدي "سبيتزر" و"كونجر وكانونجر" تحوي تأثيرات اساليب التمكين التقليدية مثل التفويض وزياده المشاركة وتوفير المعلومات والموارد والاستقلال الذاتي المتزايد للموظفين الذي يدعمه النهج البنائي(Menon, 2001, P. 159).

وأخيراً بعد **التأثير Impact حيث** يُنظر إلى التأثير بأنه يتضمن إحساس الموظف بالهيمنة على النتائج التنظيمية أو إعتقاد بأنه يمكن أن يحدث فرقاً في مكان العمل(Thomas & Velthouse, 1990 , P. 672) ، كما يمتد بُعد التأثير إلى فكرة أن الأفراد لديهم بعض السيطرة على وظائفهم الخاصة، مما يعني ضمناً أن لديهم القدرة علي التأثير على المسائل التنظيمية الأعلى، فالتمكين النفسي له تأثير إيجابي كبير على الأداء المدرسي للمعلمين (Sprietzer, 1996, P. 584).

ثانياً :الاحتراق الوظيفيJob Burnout:

يقضي المعلمين جزءاً كبيراً من أوقاتهم في أنشطة العمل، حيث تمثل وظيفة الفرد أهمية مركزية لهويتهم وتقديرهم لذواتهم، ولكنها أيضا تؤثر بشكل سلبي علي رفاهيتهم (جودة حياتهم)، ومن ثم فإنهم بحاجة إلي مشرفين/مديريين واعيين يكونوا بمثابة أداة / حائط ضد الآثار السلبية الناتجة عن العمل (Korunka et al., 2010, P. 5).

وقد تم صياغة مصطلح الاحتراق الوظيفي لأول مرة في السبعينيات من قبل Freudenbergerلوصف الإستنفاد الوجداني ، وفقدان الدافع الذي تم ملاحظته

بين الأشخاص الذين تطوعوا للعمل في منظمات الإغاثة في نيويورك (Bakker et al., 2014, P. 390).

ثم إهتمت أعمال ماسلاش Maslach وزملائها بصفتها باحثًة نفسيًة إجتماعيًة بجامعة بيركلي في كاليفورنيا الرائدة في تطوير مصطلح الاحتراق الوظيفي(Schaufeli et al., 2009, PP. 205-206)

كما ان الاحتراق الوظيفي يعتبر مشكلة اجتماعية كانت موجودة لفترة طويلة وكان لها العديد من التعبيرات التي تختلف باختلاف في تلك الفترة ، هو حالة ظهرت عن طريق التعرض لفترات طويلة للتوتر في العمل. لها تكاليف كثيرة للمنظمة والموظفين أنفسهم(Lubbadeh, 2020, p.7).

فالاحتراق الوظيفي ليس مجرد ظاهرة خيالية، حيث أن الاحتراق الوظيفي هو تجربه وظيفية شائعة إلي حد ما، وواسعة الإنتشار، وهي بمثابه مؤشر علي حدوث خلل كبير في علاقه الناس بعملهم(Maslach, 2005, P.37).

كما إتفق (Korunka et al., 2011, P. 8) علي أن الإحتراق الوظيفي لا يحدث بين يوم وليلة، وإنما يحدث نتيجه لعملية طويلة وبطيئة قد تستمر لسنوات، وتؤدي المستويات العالية من الإحتراق الوظيفي إلي الإنسحاب من الأشخاص والعملاء، وكذلك من عملهم بشكل عام، وينتج عن هذا الإنسحاب ردود فعل علي الأفراد / العملاء.

كما عرفا كل من (سناء جاسم و دجلة جاسم، ٢٠١٦، ٣١٤) الإحتراق الوظيفي بأنه يتضمن الأعراض التزامنية للضغوط التي يتعرض لها الفرد في العمل عند التعامل مع الاخرين ردا علي الضغوظات والتوترات في الحياه المهنية.

النظريات المفسرة للاحتراق الوظيفي :

لم يحدد مفهوم الاحتراق الوظيفي بشكل واضح في النظريات النفسية، حيث أنه ظهر بصورة إستكشافية وتم ربطه بضغوطات في العمل، حيث وجد هناك أربعة نظريات مفسرة للاحتراق الوظيفي وهم **النظريه الشاملة للاحتراق الوظيفي**

comprehensive theory of job burnout وفقاً لنموذج "تشيرنس، ١٩٨٥" فإن الاحتراق الوظيفي يتبع ثلاث مراحل وهم مرحلة ضغوط العمل: هذه المرحلة هي مشكلة إتقطاع الموارد المطلوبة والمتاحة، وهذا يحدث بسبب الإجهاد أو الإرهاق ، تنشأ هذه المرحلة عندما يكون الإستخدام فجوة بين الموارد المتاحة والمطلوبة، ومرحلة الانهاك: تؤدي هذه المرحلة إلى الإنهاك العاطفي والتعب واللامبالاة، في هذه المرحلة يشعر الفرد بمرحلة توتر مستمرة تؤدي إلى الإحباط أو حتى الاستقالة، ثم مرحلة الدفاع: هذه هي المرحلة الثالثة والأخيرة. هذه المرحلة هي نتيجة مرحلة الإرهاق. في مرحلة الإنهاك ، وفيها يشعر الموظف بلامبالاة بشأن مكان العمل وزملائه. في هذه المرحلة تحدث التغييرات في سلوك الموظف وسلوكه(Singh, 2018, p.18).

وتوصلت بعد ذلك " ماسلاش، ١٩٨٨" إلي **نظرية مخزون الاحتراق الوظيفي The Maslach Burnout Inventory** التي أوضحت فيها أنه إذا كان المعلمون يواجهون يوما سيئا فهذه هي مشكلاتهم الشخصية فليس هذا مصدر قلق كبير بالنسبه للمنظمة، ومع ذلك فإن كل المؤشرات تشير إلي أن الإحتراق الوظيفي يؤثر علي المنظمة وينبئ بإنخفاض الأداء الوظيفي(Maslach, 2005, P.40) .

كما وجد (Pourkiani et al., 2014, P.834) أن مصطلح الاحتراق الوظيفي ل "ماسلاش" يستخدم لوصف أولئك الذين يعانون من الضغط الناجم عن عدم التسامح في فرص العمل، فالاحتراق الوظيفي هو ظاهرة عامة ناتجة عن التفاعل الفريد لشخصية الفرد مع البيئة، ونتيجتها هي فقدان الدافع والحماس والطاقة وإنخفاض الأداء ، وتجدر الإشارة إلى أن الاحتراق الوظيفي ليس مجرد إحتراق بعد ضغط شديد من العمل.

ومن ثم توصل "غولمبيفسكي، ١٩٩٠" **نظرية المرحلة التدريجية للاحتراق الوظيفي Occupational burnout phase model** الذي قام بتعديل نظرية

Maslach وقام بتقديم نظرية المرحلة التدريجية من الإحتراق الوظيفي حيث تعتمد هذه النظرية علي المجالات الفرعيه الثلاثة التي يقوم عليها نظرية ماسلاش، ومن وجهة نظر Golembiewski فإن الإنهاك الإنفعالي هو أول مظهر من مظاهر الإحتراق الوظيفي، وله تأثير غير جيد علي الأداء، ووفقاًGolembiewski's من الناحية النظرية ، فإن تبلد المشاعر هو المرحلة الثانية في تطور الإحتراق الوظيفي، وأخيرًا يؤدي كل من الإنهاك الإنفعالي و تبلد المشاعر إلى إضعاف الإنجاز الشخصي لدي الفرد ويمثلا مرحلة نهائية من تطور الإحتراق الوظيفي في هذا النموذج (Gryskiewicy & Buttner, 1992, P. 747).

وأخيراً تقدم **نظرية حفظ الموارد للاحتراق الوظيفي Hobfoll's Conservation of Resources (COR)** ل" هوبفول، ١٩٨٩" رؤية نظرية مهمة لتفسير ظاهرة الإحتراق وتعتبر نظرية "Hobfoll" الاحتراق الوظيفي كحالة ناتجة عن عملية طويلة الأجل لفقدان الموارد التي تتطور تدريجيًا أثناء استنفاد الموارد الحيوية الذاتية الفردية، ويعتبر المبدأ الأساسي لنظرية (COR) Conservation of Resources هو أن الناس يكافحون للحصول على مواردهم والاحتفاظ بها وتعزيزها وحمايتها، وبالتالي فإن الدافع البشري الأكثر أهمية هو الحفاظ على الموارد وتراكمها(Naved & Saeed Rana, 2013, P. 115).

ويعتبر نموذج ماسلاش نموذج شامل لأنه ينطبق على المعلمون الذين يتعرضون للإحتراق بشكل أساسي بسبب عملهم ، وتضارب الأدوار ، وغموض الدور ، والعلاقة مع الطلاب ، والعلاقة مع الزملاء ، وعبء العمل الزائد ، وساعات العمل الطويلة ، وكثافة العمل العالية ، وكلها تسبب الاحتراق الوظيفي والجسدي، ولذلك سوف يتم تبنى نظرية ماسلاش.

أبعاد الاحتراق الوظيفي:

يشمل الاحتراق الوظيفي ثلاثة أبعاد رئيسية يتضمن البعد الأول **الإنهاك الإنفعالي Emotional Exchaustion** فعلي الرغم من أن الإنهاك الإنفعالي يعكس بعد الإجهاد الناجم عن الاحتراق إلا أنه يفشل في التعرف علي الجوانب المهمة للعلاقة بين الناس وبين عملهم، وأن الإنهاك الإنفعالي ليس شيئا من الخبرة بل أنه يدفع لإتخاذ إجراءات لأبعاد نفسية وعاطفيه ومعرفية من عمل الفرد، ويفترض أنه وسيلة للتغلب علي عبء العمل الزائد ضمن الخدمات الإنسانية (Maslach et al., 2001, PP. 402-403).

ويسلط الإنهاك الإنفعالي الضوء علي قلة الطاقة، وإدراك عدم ملائمة مشاعر المرء الخاصة والسياق، وحقيقة أنه تم إستهلاك موارد كبيرة في العمل هذا هو البعد الأساسي، والذي يتجلي في إنخفاض العواطف أو اللامبالاه العاطفية(Nastasa & Faracas, 2014, P. 79).

ثم بعد **تبلد المشاعر Depersonalization** ويعني أن المعلم ينظر إلي الطالب علي أنه كائن ليس لديه مشاعر إنسانية، قد يكون المعلم الذى لديه هذا الشعور قاسياً تجاه الطلاب، ويتجنب التعامل مع الطلاب وأنه غير مهتم لما يحدث لطلابه (Jermisttiparsert & Khangkhadee, 2017, P.2).

كما يرتبط بعد تبلد المشاعر بإستجابات سلبية إلى حد ما من الأفراد تجاه ظروف العمل المختلفة التي تتسبب في خلق وجهة نظر سلبية، والشعور بعدم القبول، وفي النهاية خلق فجوة بين الأفراد ووظائفهم، كما أن هناك العديد من التسميات لهذا البعد حيث من أهمها الشعور بالسلبية في العلاقات، كما أطلق عليه إلغاء الشخصية، وأطلق أيضا تبدد الشخصية وعدم الإنسانية(Gorji, 2011, P. 244).

وأخيراً بعد **فقدان الشعور بالانجاز الشخصي Lack Of Personal Accomplishment** ويعني فقدان الكفاءة والقدرة وإنخفاض الروح المعنوية

وفقدان القدرة علي التكيف، والميل إلي تقيم الذات سلبياً فيما يتعلق بعمل الفرد والأشخاص الآخرين(Kuruuzum et al., 2008, P.188).

وعلي الرغم من أن الاحتراق الوظيفي يمكن أن يحدث في أي مهنة إلا إنه أكثر شيوعاً في المهن ذات التفاعلات الإجتماعية القوية، وخاصة بين المعلمين والتي تعتبر مهنتهم واحدة من أكثر المهن إحتراقاً، ويتصف المعلمون بأعلي مستويات التوتر والإحتراق مقارنة بالعاملين في الخدمات الإنسانية (Mojsa-Ka ja et al., 2015, P. 104).

البحوث السابقة:

تناول بحث (Rasekh & Safaei, 2010) العلاقة بين التمكين النفسي والاحتراق الوظيفي بين معلمي ومعلمات المدارس الثانويه والكشف عن مدى تأثير مستوي كل بعد من أبعاد التمكين النفسي علي كل بعد من أبعاد الإحتراق الوظيفي، وتكونت عينة البحث من (١٨٩) من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في نظام التعليم في مدينة شيراز في عام ٢٠١٤ -٢٠١٥، طُبق عليهم مقياس التمكين النفسي لـ (Spreitzer, 1995) ، مقياس الاحتراق الوظيفي لـ (Maslach & Jackson, 1996) ، وبإستخدام معاملات إرتباط بيرسون وتحليل الإنحدار المتعدد لتحليل البيانات، أسفرت النتائج عن وجود علاقة سلبية بين التمكين النفسي ومستوى الاحتراق الوظيفئي ككل لدى معلمي المرحلة الثانوية ، كما توجد علاقة سلبية بين التمكين النفسي وكل مكون من مكونات الاحتراق الوظيفي وهم (الإنهاك الإنفعالي – تبلد المشاعر – ضعف الإنجاز الشخصي).

وفحص بحث (Rashkovits & Livne, 2013) مدى تأثير التمكين النفسي والتمكين الهيكلي علي الاحتراق الوظيفي لدى عينة من المدارس الابتدائية والثانوية والتعرف علي مستوي التمكين النفسي، وتكونت عينة البحث من (١٩١) معلماً من المدارس المختلفة منهم (١٤٠) معلم في المدارس الابتدائية و(١٠) من المدارس الاعدادية و (٤١) معلماً في المدارس الثانوية، طُبق عليهم مقياس التمكين النفسي لـ

(Spreitzer, 1995) ، مقياس الإحتراق الوظيفي لـ (Maslach & Jackson, 1996) ، وبإستخدام معاملات الإرتباط وتحليل الإنحدار المتعدد، أسفرت نتائج هذا البحث عن تأثير سلبي التمكين النفسي علي الاحتراق الوظيفي، حيث أنه عندما يتم التحكم في التمكين النفسي فإن حجم أهمية العلاقة بين التمكين الهيكلي والاحتراق الوظيفي ينخفض، وان معلمي المرحلة الابتدائية لديهم مستوي منخفض من التمكين النفسي، كما أن المعلمات الإناث لديهن قدره علي التمكين النفسي أكثر من الذكور.

كما هدف بحث (Laschinger, et al., 2013) إلى التعرف على تأثير التمكين النفسي والقيادة الأصيلة على الاحتراق الوظيفي والسخرية لدي الخريجين الجدد وذوي الخبرة من الكليات التربوية ومستوي التمكين النفسي لديهم، وتكونت عينة البحث من (٦١٥) من الخرجين الجدد ، طُبق عليهم مقياس التمكين النفسي لـ (Laschinger et al., 2001) ، مقياس الاحتراق الوظيفي لـ (Leiter & Maslach, 2004) ومقياس القيادة الأصيلة لـ (Walumbwa et al., 2008) ، وبإستخدام نمذجة المعادلات الهيكلية وتحليل المسار المتعدد، أسفرت نتائج هذا البحث عن وجود علاقة موجبة للتمكين النفسي علي الاحتراق الوظيفي وابعادة فكلما زاد التمكين النفسي زاد الاحتراق الوظيفي.

وتناول بحث (PaPathanaslou et al., 2014) العلاقة بين التمكين النفسي والاحتراق الوظيفي والقياده والثقة بالنفس ، وتكونت عينة البحث من (٧٠) من معلماً ومعلمة مدرسة التمريض بالمرحلة الثانوية ، طبق عليهم مقياس التمكين النفسي لـ (Spreitzer, 1995) ، مقياس الاحتراق الوظيفي لـ (Schaufeli et al., 1996) ، وبإستخدام معاملات الإرتباط وتحليل الإنحدار المتعدد، أسفرت نتائج هذا البحث عن وجود علاقة سالبة بين الاحتراق الوظيفي والتمكين النفسي لدى

معلمي ومعلمات مدرسة التمريض بالمرحلة الثانوية، كما توصل الي نه لا توجد فروق بين المعلمين والمعلمات لدي معلمي المرحله المتوسطة.

كما كشف بحث(Schermuly & Meyer, 2016) عن تأثير مستوي التمكين النفسي علي الإنهاك الإنفعالي كبعد من أبعاد الاحتراق الوظيفي والاكتئاب علي عينه من الموظفين في مجال التعليم والصحه (المعلمين)، وتكونت عينه البحث من (٣١٨) من (المعلمين) بالولايات المتحدة الأمريكية ، طُبق عليهم مقياس التمكين النفسي لـ (Spreitzer, 1995) ، مقياس الاحتراق الوظيفي لـ (Maslach & Jackson, 1996) ، وباستخدام معاملات الإرتباط وتحليل الإنحدار المتعدد ونمذجه المعادلة البنائية، أسفرت نتائج هذا البحث عن المستويات المنخفضة للإنهاك الإنفعالي يمكن أن تؤثر علي التمكين النفسي، ولذلك فأكدت النتائج عن وجود علاقة سالبة بين التمكين النفسي والإنهاك الانفعالي كما وجدت علاقة سالبة بين التمكين النفسي والإكتئاب لدي (المعلمين)، كما توصل إلي أنه لا توجد فروق بين الذكور والاناث لدي (المعلمين)، ووجود مستوي منخفض للتمكين النفسي لدي المعلمين.

كما أشار بحث (Wan Ru et al., 2017) إلي التعرف علي العلاقة بين الإحتراق الوظيفي ومستوي التمكين النفسي و سلوك المواطنة التنظيمية ، تكونت عينة البحث من (٤٠٠) من معلمي المدارس الثانوية في بيراك بماليزيا ، طُبق عليهم مقياس التمكين النفسي لـ (Spreitzer, 1995) ، مقياس الاحتراق الوظيفي لـ (Maslach & Jackson, 1996) ، وبإستخدام معامل إرتباط بيرسون وتحليل الإنحدار الخطي المتعدد، أسفرت نتائج هذه الدراسه عن وجود تأثير سالب للتمكين النفسي بمكوناته (المعني –ا لتقرير الذاتي – التأثير) علي الاحتراق الوظيفي ومكوناته لدي معلمي المدارس الثانوية في بيراك بماليزيا، كما توصل الي وجود مستوي متوسط للتمكين النفسي ومكوناته.

وتناول بحث (Kaya & Altinkurt, 2018) التعرف على دور التمكين النفسي في العلاقة بين رأس المال النفسي والاحتراق الوظيفي لدي معلمي مدينه موغلا في تركيا ومستوي التمكين النفسي لديهم، وتكونت عينه البحث من (٣٧٤) مدرسا بالمرحلة الإبتدائية يعملون في مدينه موغلا في تركيا خلال العام الدراسي ٢٠١٥ - ٢٠١٦ ، طُبق عليهم مقياس التمكين النفسي لـ (Spreitzer, 1995) ، مقياس الاحتراق الوظيفي لـ (Maslach & Jackson, 1996) ، وتم تحديد الإرتباطات بين المتغيرات الكامنة عن طريق إستخدام معاملات إرتباط بيرسون، أسفرت النتائج أن التمكين النفسي يلعب دوراً مهماً إيجابياً في تقليل الاحتراق الوظيفي للمعلمين، كما أن المعلمين لديهم مستوي مرتفع من التمكين النفسي، كما توصلت أيضا إلي وجود مستوي مرتفع للتمكين النفسي ومكوناته.

و فحص بحث (Idrus et al., 2019) تأثير العلاقة المباشرة للتمكين النفسي على الاحتؤاق الوظيفي ، وتأثير العلاقة المباشرة للتمكين النفسي على الكفاءة الذاتية والذكاء العاطفي ، والرضا الوظيفي، وتمونت عينة البحث من ٥٦٣ معلما بالمدارس الثانوية السياحية، طُبق عليهم مقياس التمكين النفسي لـ (Spreitzer, 1995) ، مقياس الاحتراق الوظيفي لـ (Maslach & Jackson, 1996)، تم تحليل البيانات باستخدام التحليلات الوصفية باستخدام SPSS الإصدار ٢٠,٠ ، والتحليلات الاستنتاجية باستخدام تحليل المكونات الهيكلية العامة (GSCA)، واسفرت النتائج عن وجود علاقة سالبة بين التمكين النفسي والاحتراق الوظيفي وابعاده.

وهدف بحث (Safair et al., 2020) إلى تقصي أثر التمكين النفسي على الإرهاق الوظيفي والميزة التنافسية مع الدور الوسيط للالتزام التنظيمي والإبداع و والكشف عن مدى تأثير مستوي كل بعد من أبعاد التمكين النفسي علي كل بعد من

أبعاد الإحتراق الوظيفي ، وتكونت عينة البحث من (١٢٠)مديري وموظفي شركة Tooka في إيران ، طُبق عليهم مقياس التمكين النفسي لـ (Spreitzer, 1995) ، مقياس الاحتراق الوظيفي لـ (Maslach & Jackson, 1996) ، تم إجراء تحليل البيانات بواسطة برنامجي SPSS 18 و Amos 20 وطريقة نمذجة المعادلة الهيكلية، وأظهرت النتائج أن التمكين النفسي له تأثير مباشر سالب معنوي على الاحتراق الوظيفي والميزة التنافسية. كما أن للتمكين النفسي تأثير كبير غير مباشر على الاحتراق الوظيفي من خلال الدور الوسيط للالتزام التنظيمي، كما اسفرت النتائج عن وجود مستوي مرتفع للتمكين النفسى.

التعليق على البحوث السابقة :-

بإستعراض البحوث السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث الحالي، يتضح أن هذا الموضوع قد حظى بإهتمام كبير من جانب الباحثين الأجانب حيث أنه لا يوجد أي بحث عربي تناول متغيرات البحث مجتمعة، كما أن الثقافات الأجنبية تختلف في طبيعتها عن الثقافة العربية فالبيئة العربية في حاجة إلى مثل هذا البحث: -

بالنسبة للهدف: إختلفت البحوث السابقة من حيث الهدف، حيث تناولت بحوث (Rasekh & Safaei, 2010) ، (Safair et al., 2020)، (Idrus et al., 2019) العلاقة بين التمكين النفسي والاحتراق الوظيفي والكشف عن مدى تأثير مستوي كل بعد من أبعاد التمكين النفسي علي كل بعد من أبعاد الإحتراق الوظيفي، وفحص بحث (Rashkovits & Livne, 2013) مدى تأثير التمكين النفسي والتمكين الهيكلي علي الاحتراق الوظيفي والتعرف علي مستوي التمكين النفسي، كما هدف بحث (Laschinger, et al., 2013) إلى التعرف على تأثير التمكين النفسي والقيادة الأصيلة على الاحتراق الوظيفي والسخرية ومستوي التمكين النفسي لديهم، وإهتم بحث (Wang et al., 2013) بفحص العلاقة بين التمكين النفسي والاحتراق الوظيفي، وتناول بحث (PaPathanaslou et al., ,.

2014) العلاقة بين التمكين النفسي والاحتراق الوظيفي والقياده والثقة بالنفس، كما أشار بحث (Wan Ru et al., 2017) إلي التعرف علي العلاقة بين الإحتراق الوظيفي ومستوي التمكين النفسي و سلوك المواطنة التنظيمية، وتناول بحث (Kaya & Altinkurt, 2018) التعرف على دور التمكين النفسي في العلاقة بين رأس المال النفسي والاحتراق الوظيفي ومستوي التمكين النفسي لديهم

بالنسبة للعينة: تنوعت العينات المستخدمة في البحوث السابقة ما بين المعلمين في المدارس الابتدائية والمتوسطة والخريجين الجدد والعاملين في مجال التعليم،وسوف يتم إجراء البحث على عينة من معلمين ومعلمات المدارس في المرحلة الإبتدائية بإدارة شرق وغرب الزقازيق بمحافظة الشرقية ، وذلك نظراً للضغوط التي يتعرض لها المعلمون في هذه المرحلة، والمشكلات التي يقابلها المعلم منها الشكاوي بين الطلاب مما يتطلب من معلم المرحلة الإبتدائية بذل مجهود مضاعف مقارنة بالصفوف الدراسية الأخري.

بالنسبة للأدوات: تنوعت المقاييس والإستبيانات التي إستخدمت لقياس متغيرات البحث في البحوث السابقة بحيث تتفق مع هدف كل بحث والمتغيرات المراد قياسها مثل مقياس التمكين النفسي، والاحتراق الوظيفي من إعداد الباحثين على حسب هدف كل بحث. وسوف يتم إعداد مقياس (التمكين النفسي)، وترجمة وتعريب مقياس الاحتراق الوظيفي لـ (Maslach, Leiter & Jackson, 1996)وفقاً لما يتناسب مع العينة المتبناه وعينة البحث الحالية.

بالنسبة للأساليب الإحصائية والمنهج المستخدم: تم إستخدام المنهج الوصفي في معظم البحوث السابقة، ونظراً لحداثة البحوث في هذا المجال فقد إستخدمت معظمها أساليب إحصائية متقدمة وسوف يتم إستخدام الأساليب الإحصائية المتقدمة التي سوف تناسب موضوع البحث الحالي مثل التكرارات والنسب المئوية وذلك للتوصيف العددي لعينه البحث الاستطلاعية والنهائية والتحليل العاملي

وذلك للتحقق من صدق الأدوات سواء صدق المفردات او صدق الأدوات أو صدق المكونات أو الصدق الكلي (صدق الدرجة الكلية) ومعامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الادوات.

بالنسبة لنتائج البحوث السابقة:

وبالنسبة لنتائج البحوث السابقة، يتضح مما سبق أن هناك إختلاف وتعارض في نتائج البحوث السابقة للمتغيرات (الاحتراق الوظيفي والتمكين النفسي) إتفقت نتائج بحوث كل من (Wan Ru et al., 2017)، (Kaya & Altinkurt, 2018) ، (Schermuly & Meyer, 2016) ، (PaPathanaslou et al., 2014) k (Safair et al., 2020)، (Idrus et al., 2019) أن هناك علاقة سالبة بين التمكين النفسي والاحتراق الوظيفي بين المعلمين، فكلما تم تمكين المعلمين نفسياً فإنهم يشعرون بأن عملهم له معنى، وأنهم يسهمون في تحقيق الأهداف التنظيمية ، كما توصل إلي عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في كلا المتغيرين، كما إختلفت هذه النتائج مع نتيجة بحث (Laschinger, et al., 2013) الذي توصل إلي وجود علاقة إيجابية بين التمكين والإحتراق الوظيفي حيث أشار أن كلما زادت مسئوليات المعلم وزادت سيطرته علي المعلمين من حوله يكون أكثر عرضه للاصابة بالاحتراق الوظيفي نظرا للضغوط التي يتعرض لها أوضح أنه عندما يشعر المعلم بأن مسئوليات عمله تفوق قدراته سيتولد لديه إحساس بالعجز وارتفاع شعوره بالاحتراق الوظيفي لذلك وجد هذا البحث تأثير إيجابي بين المتغيرين، فكلما زاد التمكين النفسي زاد الاحتراق الوظيفي لدي المعلمين ، وايضا أوضح(Rashkovits & Livne, 2013) أن المعلمات الممكنون نفسياً والذين لديهن المقدره علي السيطرة في عملهم ويعانون من ضغوط وظيفية أقل من المعلمين الذكور، واختلفت نتائج بحوث كل من (Rasekh & Safaei, 2010)، (Wan Ru et al., 2017) الذي توصل إلي عدم وجود فروق بين معلمي ومعلمات في كلا المتغيرين، كما توصل بحث (Schermuly & Meyer, 2016) الي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات في مقياس الاحتراق الوظيفي ككل ومكوناته، واتفقت معه بحث

(PaPathanaslou et al., 2014)، بينما تختلف نتائج هذه البحوث مع نتائج بحث (Wang, et al., 2017) الذي توصل إلي وجود فروق بين الذكور والإناث في مقياس الاحتراق الوظيفي ومكوناته لصالح الاناث، وإهتم بحث(Schermuly & Meyer, 2016) بدراسة مستوي التمكين النفسي لدي المعلمين والذي توصل الي وجود مستوي مرتفع للتمكين النفسي ومكوناته لدي المعلمين نظراً لقدرة المعلم علي التأثير في العملية التعليمية وتقرير مصيره، وانه لا يلتزم بالتعليمات والمقررات المفروضه عليه بل يقوم بإبداء رايه والإبداع في المقررات الدراسية، كما توصل بحث (Kaya & Altinkurt, 2018)إلي وجود مستوي منخفض للتمكين النفسي ومكوناته لدي المعلمي، وهذا التناقض في نتائج البحوث السايقة وجد أن هذه العلاقة لا تزال في حاجة إلي توضيح فيما يتعلق بتأثير المتغيرات الديموجرافية (النوع) علي متغيري البحث، فقد إختلفت نتائج البحوث فيما بينها وكان ذلك سبباً في دراسة مستوي التمكين النفسي والفروق بين المعلمين والمعلمات في متغيري البحث خاصة لدي معلمي المرحلة الابتدائية والعلاقة بين التمكين النفسى والاحتراق الوظيفى لندرة البحوث التي تناولت هذه الفئة بالتحديد في مجتمعنا.

وفي ضوء الاستقراء السابق لنتائج البحوث السابقة يمكن صياغة فروض البحث الآتية:

١- مستوي التمكين النفسي ومكوناته مرتفع لدي معلمي المرحلة الإبتدائية

٢- لا يوجد فرق جوهري بين متوسطي درجات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في التمكين النفسي ومكوناته.

٣- لا يوجد فرق جوهري بين متوسطي درجات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في الاحتراق الوظيفي ومكوناته.

٤- توجد علاقة سالبة جوهرية بين التمكين النفسي والإحتراق الوظيفي لدي معلمي المرحلة الابتدائية.

منهجية البحث وإجراءاته :

العينة :

أ) **عينة حساب الخصائص السيكومترية**: تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (200) معلما ومعلمة من المرحلة الابتدائية بإدارتي شرق وغرب الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية منهم (١٠٥) من المعلمين الذكور و (٩٥) من المعلمات الإناث.

ب) **العينة النهائية**: تكونت عينة البحث النهائية من (800) معلما ومعلمة من المرحلة الابتدائية بإدارتي شرق وغرب الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية، منهم (٣٦٢) من المعلمين الذكور و (٤٣٨) من المعلمات الإناث.

الأدوات :

أولاً : مقياس التمكين النفسي :

أُعد هذا المقياس بعد الاطلاع على الإطار النظري والبحوث السابقة المرتبطة بهذا المجال، وفي ضوء الاستفادة من المقاييس التى استعانت بها هذه البحوث والتي اهتمت بقياس التمكين النفسي، مثل بحث:(Sprietzer & Quinn, 2001) ، (Avolio et al., 2004)، (Royers, 2009)، (محمد درويش، ٢٠١٣)، (نجوي محمد، ٢٠١٧)، (Singh & Kaur, 2019)، ونظرًا لأن هذه المقاييس لا تفي بالغرض من البحث الحالى، وتختلف فى خصائصها عن خصائص عينة البحث، لذلك تم إعداد مقياسًا للتمكين النفسي يتناسب مع خصائص عينة البحث الحالي والهدف منه

خطوات إعداد المقياس :

تم مراجعة بعض مقاييس التمكين النفسي مثل بحث كل من: (Sprietzer & Quinn, 2001)، (Avolio et al., 2004) ، (Royers, 2009) ، (محمد درويش، ٢٠١٣) ، (نجوي محمد، ٢٠١٧) ، (Singh & Kaur, 2019) ، وقد أُستعين بها في إعداد المقياس في البحث الحالي، وبعد الإطلاع على المقاييس السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث، تم تحديد ثلاثة أبعاد يمكن أن يتناولها المقياس الحالي وهي: المعني ، التقرير الذاتي، التأثير، تم تحديد الأوزان النسبية للأبعاد وعدد عبارات المقياس بناء علي التكرارات في الجدول رقم (١): -

جدول (١): الأوزان النسبية لأبعاد مقياس التمكين النفسي

م	الأبعاد الفرعية	التكرار	الوزن النسبي	النسبة المئوية	عدد المفردات
١	المعني	٦	٣٣,٣	٣٣,٣٪	٧
٢	التقرير الذاتي	٦	٣٣,٣	٣٣,٣٪	٧
٣	التأثير	٦	٣٣,٣	٣٣,٣٪	٧
	المجموع	١٨	١	١٠٠٪	٢١

تم الإطلاع علي الأدبيات والبحوث السابقة، ومن خلال فهم الإطار النظري والتعريفات المختلفة للتمكين النفسي وكذلك تم الإطلاع علي بعض المقاييس التمكين النفسي سواء في البيئة العربية أو الأجنبية، وذلك لتحديد تعريف إجرائي له، وتم صياغة المفردات مناسبة للتعريف الإجرائي للتمكين النفسي، وقد روعي أن تكون المفردات واضحة ومحددة المعني، وتجنب المفردات الطويلة، والمفردات التي تحتوي علي أكثر من فكرة، وتجنب وضع مفردات متشابهه، كما تم مراعاة بيئة وثقافة مجتمع البحث، وبناء علي ذلك تم تحديد عدد مفردات المقياس، وتم صياغة (٢١) مفردة تعبر عن التمكين النفسي لدي معلمي المرحلة الإبتدائية، والتي تعتبر صوره العرض علي المحكمين.

ثم تم عرضها على مجموعة من المحكمين[1] من الأساتذة والأساتذة المساعدين بقسم علم النفس التربوي بكلية التربية - جامعة الزقازيق، وطُلب من كل منهم توضيح مدي شمولية ومناسبة وإنتماء مفردات المقياس للتعريف الإجرائي المحدد لمفهوم التمكين النفسي، ومدي مناسبة مفردات المقياس لمستوي معلم المرحلة الابتدائية، ومدي دقة الصياغة اللغوية لمفردات المقياس، ومدي وضوحها بما يتلائم مع طبيعة عينة البحث، وإضافة ما يرون من مقترحات أخري

وبعد الإطلاع علي آراء المحكمين تم حذف المفردة رقم (٥) ونصها (دائما ما تكون قراراتي حاسمة ومناسبة وموضع تنفيذ) في بعد المعني، وحذف المفردة رقم (٧) ونصها (أقدم المبادارات والأراء الشخصية) في بعد التقرير الذاتي، حذف المفردة رقم (٧) ونصها (اتمكن من التأثير علي طلابي في طريقة تكوين أرائهم تجاه أنفسهم) في بعد التأثير ، وتم الإستفادة من أرائهم في تعديل صياغة بعض المفردات وتعديل الإستجابات المتشابهة في المضمون والتي تحمل نفس الفكرة، وبذلك يصبح المقياس في صورته الأولية (١٨) مفردة.

وطريقة الإستجابة علي مفردات مقياس التمكين النفسي تتم من خلال إختيار أحد البدائل الخمسة(تنطبق تماما - تنطبق – تنطبق إلي حد ما - لا تنطبق - لا تنطبق تماما)، وتأخذ تقديرات (٥ -٤ -٣ -٢ -١) حيث تشير الدرجة العليا إلي لإرتفاع مستوي التمكين النفسي للمعلم، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلي إنخفاضة، وكانت جميع مفردات المقياس في الاتجاه الايجابي.

وتم شرح فكرة المقياس وطريقة الإجابة على المقياس فى ورقة الإجابة التى يكتب فيها المفحوص بياناته من حيث (الاسم، المدرسة، النوع، العمر)، وقد روعي فى

[1] وأقدم عظيم شكري و تقديري إلى الاساذة المحكمين : أ.د/ أحمد عبد الرحمن عثمان، أ.د/ نبيل محمد زايد، أ.د/ محمد أحمد سعفان، أ.د/ ميشيل عبد المسيح ، أ.د/ عادل العدل ، أ.د/ السيد محمد أبو هاشم ، أ.د/ محمد محمد حسن ، أ.م.د/ دعاء خطاب ، أ.م.د/ شيري مسعد ، أ.م.د/ ميمي إسماعيل ، أ.م.د/ نصر محمود صبري ، أ.م.د/ هانم أحمد سالم ، أ.م.د/ يسرا شعبان لما بذلوه من جهد مشكور ولما قدموه من نصح ومشورة للباحثة فجزاهم الله خير الجزاء.

التعليمات الوضوح والدقة عند صياغتها حتى يمكن للمفحوص فهمها دون لبس فى معناها، وتم التعبير عنها فى مواقف موجزة، وتمت الإشارة إلى سرية استجابات المفحوصين إلا فى الأغراض العلمية للبحث حتى يطمئن المفحوص ويكون أكثر صدقاً وثباتًا فى استجابته، كما تمت الإشارة إلى عدم ترك أى موقف دون الاستجابة عليه، ومراعاة إكمال البيانات الشخصية بدقة.

الخصائص السيكومترية لمقياس للتمكين النفسي:.

حساب الصدق:

صدق المحكمين:

تم عرض هذا المقياس علي ١٢ من المحكمين الأساتذة والأساتذة المساعدين بقسم علم النفس التربوي بكلية التربية - جامعة الزقازيق بهدف استطلاع ارائهم حول صلاحية العبارات في مقياس التمكين النفسي وبنا عليه، تم حساب صدق المحتوي معتمدين في ذلك علي معادلة لوشي " Lawsche"(حمادوش عبد السلام، بغول زهير، ٢٠١٧، ص. ١٧) والتي مفادها:

$$CVR = \frac{N_1 - N2}{N}$$

حيث:

CVR هو نسبه صدق المحتوي

N_1 هو عدد المحكمين الذين يعتبرون البند له صلة بالموضوع المدروس

N_2 هو عدد المحكمين الذين يعتبرون البند ليس له صلة بالموضوع المدروس

وعند تطبيق معادلة لوشي لصدق المحكين تبين ان بنود المقياس صادقة بنسبة٩١ % ، مما يؤكد بأن البنود الموضوعة صادقة في قياسها.

الصدق العاملي الاستكشافى:

تم اجراء التحليل العاملى وفقاً لمحك كايزر اذا كانت قيمة الجذر الكامن Eigenvalue أكبر من الواحد الصحيح أو تساويه، وقد حدد معيار التشبع الجوهرى للمفردة بالعوامل أو المكونات وفق محك (أكبر من أو يساوى ٠,٣)، ونظراً لأن افتراض الاستقلالية بين العوامل لايلاقي قبولاً فى مجالات الدراسات السيكولوجية (ابوالمجد الشوربجى، ٢٠٢٠) وأن العوامل المائلة هى أكثر ملاءمة للواقع الفعلي نظراً لتداخل المتغيرات فى الموقف الواحد، فقد تم استخدام التدوير المائل oblique Rotation بطريقة oblimin ، وتم الإعتماد على مصفوفة البناء structure matrix وليست مصفوفة النمط patern matrix. وقد تشبعت المفردات كما بالجدول التالى (٢)

جدول (٢) مصفوفة البناء لمفردات مكونات مقياس التمكين النفسي

المعني		التقرير الذاتي		التأثير	
م	التشبع	م	التشبع	م	التشبع
١	٠,٧١٣	٢	٠,٦٨٧	٣	٠,٦٠٩
٤	٠,٣٩٥	٥	٠,٦٩٢	٦	٠,٥٧١
٧	٠,٦٣٥	٨	٠,٧٠٤	٩	٠,٨٢٧
١٠	٠,٨٢٥	١١	٠,٥٦١	١٢	٠,٧٤٩
١٣	٠,٦٢٠	١٤	٠,٧٦٦	١٥	٠,٧٦٦
١٦	٠,٢١٤	١٧	٠,٥١٠	١٨	٠,٦٤١
نسبة التباين= ٤٢,٣٠٧		نسبة التباين= ٤٣,٤٥٣		نسبة التباين=٤٨,٩٥٧	
الجذر الكامن= ٢,٥٣٨		الجذر الكامن= ٢,٦٠٧		الجذر الكامن= ٢,٩٣٧	

وبذلك يتضح من الجدول رقم (٢):أنه قد تم انتقاء المفردات التى تتشبع بمقدار ٠,٣ فأكثر على العامل الأول بنسبة تباين ٢٠٪ فأكثر، وله نسبة تباين وجذر كامن من العوامل الأخرى ان وجدت واستبعاد باقى المفردات التى لم تتشبع بهذا العامل، وقد تبين أن التحليل العاملى الاستكشافي لمكون المعنى بمقياس التمكين النفسي قد أفرز عاملين الا انه تم الاكتفاء بالعامل الاول الذى تتشبع عليه معظم المفردات ماعدا المفردة رقم (١٦) فقد كان تشبعها غير دال احصائيا مما يستوجب معه حذفها، بينما أفرز التحليل العاملى الاستكشافي لكل من التقرير الذاتي والتأثير كلا على حدا عامل واحد تشبعت على كل منهما جميع مفرداته تشبعاً دالا احصائياً، وقد امتدت نسبة التباين المفسرة لتلك العوامل عن ٤٠٪ فأكثر وهى نسبة تباين مرتفعة، كما امتدت الجذور الكامنة من ٢,٥٣٨ إلى ٢,٩٩٢ وهى قيم مرتفعة ايضا، وتشير هذه النتائج إلى صدق مكونات مقياس التمكين النفسي.

حساب الثبات:

تم حساب الثبات بعد حذف المفردات رقم (١٦) غير الصادقة التى لم تتشبع على مكونات التمكين النفسي، وقد تم تقدير الثبات للدرجة الكلية لكل مكون، وبلغت معاملات الثبات ٠,٧٠٣، ٠,٧٣٢، ٠,٧٨٦لمكونات التمكين النفسي: المعني، التقرير الذاتي، التأثير. كما وصل الثبات الكلى للمقياس ٠,٨٨٥ وهو ثبات مرتفع للمقياس ويتضح من الجدول التالي معامل الثبات لمقياس التمكين النفسي.

جدول (٣) معامل الثبات بمعامل ألفا كرونباخ عند حذف درجة المفردة لمقياس التمكين النفسي

المعني		التقرير الذاتي		التأثير	
م	معامل الثبات عند حذف المفردة	م	معامل الثبات عند حذف المفردة	م	معامل الثبات عند حذف المفردة
١	٠,٦٤٧	٢	٠,٦٨٧	٣	٠,٧٧٦

المعني		التقرير الذاتي		التأثير	
م	معامل الثبات عند حذف المفردة	م	معامل الثبات عند حذف المفردة	م	معامل الثبات عند حذف المفردة
٤	٠,٦٠٢	٥	٠,٦٨٥	٦	٠,٧٨٢
٧	٠,٧١٥	٨	٠,٦٨٣	٩	٠,٧١٥
١٠	٠,٦٣٥	١١	٠,٧١٨	١٢	٠,٧٤١
١٣	٠,٦٦٢	١٤	٠,٦٥٤	١٥	٠,٧٣٥
		١٧	٠,٧٣١	١٨	٠,٧٨٦

يتضح من الجدول (٣): أن معامل الثبات عند حذف المفردة كان أقل من يساوى معامل الفا العام للبعد و لم يتم حذف المفردة رقم (٧) بمكون المعني حيث سوف يرتفع الثبات الكلي للمقياس بعد حذفها بمقدار بسيط ٠,٠١٢ ومن ثم تم الابقاء عليها، كما وصل الثبات الكلى للمقياس بعد حذف المفردة غير الثابتة إلى ٠,٨٨٥ وهى قيمة معامل ثبات كلى مرتفع لمقياس التمكين النفسي.

الصدق الكلي لمقياس التمكين النفسي:

للتحقق من صدق مقياس التمكين النفسي تم حساب التحليل العاملى لمصفوفة معاملات الارتباط بين مكونات المقياس (الدرجة الكلية لكل مكون)، ويوضح الجدول التالى مصفوفة معاملات الارتباط بين مكونات مقياس التمكين النفسي

جدول(٤): مصفوفة معاملات الارتباط بين مكونات مقياس التمكين النفسي

المكون	المعني	التقرير الذاتي	التأثير
المعني	١		
التقرير الذاتي	٠,٥٧١ ❖❖	١	
التأثير	٠,٦٨٨ ❖❖	٠,٦٤٤ ❖❖	١

جدول(٥) مصفوفة البناء لمكونات مقياس التمكين النفسي

المكون	الشيوع	التشبع
المعني	٠,٧٥٠	٠,٨٦٦
التقرير الذاتي	٠,٧١٤	٠,٨٤٥
التأثير	٠,٨٠٦	٠,٨٩٨
نسبة التباين	٥٧,٦٤٤	
الجذر الكامن	٢,٢٦٩	

يتضح من الجدولين السابقين أن التحليل العاملي لمصفوفة معاملات الارتباط بين مكونات مقياس التمكين النفسي أسفر عن عامل واحد بنسبة تباين مقدارها(٥٧,١٨٨)، وجذر كامن مقداره (٢,٢٨٨) ، مما يشير إلي صدق الاستبيان وأن مجموعة درجات الثلاث مكونات يعطي مفهوماً نفسياً واحداً هو التمكين النفسي.

الصورة النهائية للمقياس :

تفيد إجراءات تقدير الخصائص السيكومترية لمقياس التمكين النفسي أن المقياس يتضمن (١٧) مفردة وله درجة كلية تقيس المفهوم النفسي للتمكين النفسي ، كما أن المقياس له ثلاثة أبعاد موزعة علي عبارات المقياس ويتضمن البعد الأول بعد المعني خمسة مفردات وهم (١ -٤ -٧ -١٠ -١٣)، والبعد الثاني بعد التقرير الذاتي يشمل ستة مفردات وهم (٢ -٥ -٨ -١١ -١٤ -١٧)، والبعد الثالث بعد التأثير ويشمل ستة مفردات وهم (٣ -٦ -٩ -١٢ -١٥ -١٨).

ثانياً: مقياس الاحتراق الوظيفي: (إعداد: Maslach, Leiter & Jackson, 1996)

قامت "**ماسلاش وأخرون**" (Maslach, Leiter & Jackson, 1996) ببناء مقياس الاحتراق الوظيفي لدي عينة من معلمي المراحل التعليمية المختلفة للتعرف

عن المواقف التي يتعرض فيها المعلمون لبعض العوامل البيئية غير المرغوب فيها الموجودة داخل المؤسسة التعليمية ، وهذه العوامل تعيق الحياة الروتينية العادية للمعلمين من خلال التأثير سلبًا على أدائهم في العمل،

كما تحققت " ماسلاش وأخرون" من ثبات المقياس عن طريق اعاده الاختبار، حيث تم تطبيق علي عينة تتكون من ١٣١٦ معلماً ومعلمةً من معلمي القطاعات التعليميه، وقد كانت معاملات الثبات عن طريق تطبيق المقياس واعاده تطبيقه بعد مرور اربعه اسابيع علي عينة استطلاعية تم استبعادها فيما بعد من عينة الدراسة حيث معامل الارتباط للمقياس ككل بين التطبيق الاول والثاني(٠,٨٤)، وهذا يدل علي ان قيمة معامل الارتباط عاليه وهذا يعني تمتع المقياس بدرجة عاليه من الثبات ، كما تم حساب ثبات المقياس عن طريق استخراج معاملات الاتساق الداخلي بمعادله الفا لكرونباخ لكل بعد من ابعاد المقياس علي حده والذي اثبت أن ابعاد المقياس تتمتع بدرجة عالية من الثبات

ويعتبر مقياس ماسلاش من المقاييس التي تقيس درجة الاحتراق الوظيفي لدي المعلمين، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٢) مفردة تمثل الابعاد الثلاثة وأمام كل عبارة خمس إستجابات هي:(تنطبق تماما - تنطبق – تنطبق الي حد ما – لا تنطبق - لا تنطبق تماما)، وعلي الفرد المستجيب للمقياس إختيار استجابة واحدة وتعطي الدرجات الخمس (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للإستجابات الخمس السابقة – علي الترتيب – في حالة العبارات الموجبة، والعكس في حالة العبارات السالبة. والابعاد الثلاثة هي البعد الاول (الانهاك الانفعالي) ويتضمن تسعة مفردات، البعد الثاني (تبلد المشاعر) ويتضمن خمسة مفردات، البعد الثالث (الانجاز الشخصي) ويتضمن ثمانية مفردات.

كما تم ترجمة مفردات المقياس من الإنجليزية الي العربية، وعرض على عدد من الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي، حيث تم الإستفادة من ملاحظاتهم لكي نتوصل للصورة الصالحة للتطبيق الإستطلاعي، كما تم عرض المقياس علي أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق تدريس بقسم اللغة الإنجليزية بكلية

التربية جامعة الزقازيق لترجمة والتعريب والمراجعة اللغوية ، وللتأكد مدى انتماء كل مفردة للمكون الذي وضعت أسفله من عدمه بناء على تعريف هذا المكون، وذلك بوضع علامة (√) تحت كلمة "تنتمي" في حالة انتمائها للمكون، أو تحت كلمة "لا تنتمي " في حالة عدم انتمائها لهذا المكون، وإضافة أية ملاحظات أخرى يمكن إضافتها الي المقياس، وتعديل صياغة بعض عبارات المقياس حتى تتناسب مع عينة البحث.

الخصائص السيكومترية لمقياس الاحتراق الوظيفي :.

حساب الصدق:

تم إجراء التحليل العاملى وفقاً لمحك كايزر اذا كانت قيمة الجذر الكامن Eigenvalue أكبر من الواحد الصحيح أو تساويه، وقد حدد معيار التشبع الجوهرى للمفردة بالعوامل أو المكونات وفق محك (أكبر من أو يساوى ٠,٣)، ونظراً لأن افتراض الإستقلالية بين العوامل لا يلاقي قبولاً فى مجالات الدراسات السيكولوجية (أبو المجد الشوربجي، ٢٠٢٠)، وأن العوامل المائلة هى أكثر ملاءمة للواقع الفعلي نظراً لتداخل المتغيرات فى الموقف الواحد، فقد تم إستخدام التدوير المائل oblique Rotation بطريقة oblimin ,وإعتمد البحث على مصفوفة البناء structure matrix وليست مصفوفة النمط patern matrix. وقد تشبعت المفردات كما بالجدول التالى (٦):

جدول (٦) مصفوفة البناء لمفردات مكونات مقياس الاحتراق الوظيفي

الانهاك الانفعالي		الانجاز الشخصي		تبلد المشاعر	
م	التشبع	م	التشبع	م	التشبع
١	٠,٥٢١	٤	٠,٦٨٦	٥	٠,٨٩٠
٢	٠,٦٠٤	٧	٠,٥٧٦	١٠	٠,٨٤١
٣	٠,٦١٦	٩	٠,٧٩٦	١١	٠,٧٧٢

الانهاك الانفعالي		الانجاز الشخصي		تبلد المشاعر	
م	التشبع	م	التشبع	م	التشبع
٦	٠,٨١٨	١٢	٠,٨٥١	١٥	٠,٧٨٦
٨	٠,١٨٤	١٧	٠,٨٠٨	٢٢	٠,٦٨٦
١٣	٠,٦٣٩	١٨	٠,٣٢٠		
١٤	٠,٧٧٨	١٩	٠,٠٢٦		
١٦	٠,٢٦٠	٢١	٠,٧٢١		
٢٠	٠,٦٥٢				
نسبة التباين= ٣٦,٩٥٤		نسبة التباين= ٤٢,٩٩٥		نسبة التباين= ٦٣,٦٧٤	
الجذر الكامن= ٣,٣٢٦		الجذر الكامن= ٣,٤٤٠		الجذر الكامن= ٣,١٨٤	

وبذلك يتضح من الجدول رقم (٦):أنه قد تم انتقاء المفردات التى تتشبع بمقدار (٠,٣)فأكثر على العامل الأول بنسبة تباين ٢٠٪ فأكثر، وله نسبة تباين وجذر كامن من العوامل الأخرى ان وجدت واستبعاد باقى المفردات التى لم تتشبع بهذا العامل، وقد تبين أن التحليل العاملى الاستكشافى لمكونى الانهاك الانفعالي والانجاز الشخصي كل على حده بمقياس الاحتراق الوظيفي قد أفرز عاملين الا انه تم الاكتفاء بالعامل الاول الذى تتشبع عليه معظم المفردات ماعدا المفردة رقم (٨) فقد كان تشبعها غير دال احصائيا مما يستوجب معه حذفها بمكون الانهاك الانفعالي، والمفردة رقم (١٩) بمكون الانجاز الشخصي، كما افرز التحليل العاملى الاستكشافى لمكون تبلد المشاعر عن عامل واحد تشبعت عليه جميع مفرداته تشبعاً دالا احصائياً، وقد ارتفعت نسبة التباين المفسرة لتلك العوامل عن ٣٠٪ فأكثر وهى نسبة تباين مرتفعة، كما امتدت الجذور الكامنة من ٣,١٨٤ إلى ٣,٤٤٠ وهى قيم مرتفعة ايضا، وتشير هذه النتائج إلى صدق مكونات مقياس الاحتراق الوظيفي.

حساب الثبات:

تم حساب الثبات بعد حذف المفردات أرقام (١٩،٨) غير الصادقة التى لم تتشبع على مكونات الاحتراق الوظيفي، وقد تم تقدير الثبات للدرجة الكلية لكل مكون، وبلغت معاملات الثبات ٠,٧٧١، ٠,٨١٨، ٠,٨٥٢ لمكونات الاحتراق الوظيفي: الانهاك الانفعالي، الانجاز الشخصي، تبلد المشاعر، كما وصل الثبات الكلى للمقياس ٠,٩٢٨ وهو معامل ثبات مرتفع للمقياس.ويتضح من الجدول التالي معامل الثبات لمقياس الاحتراق الوظيفي.

جدول (٧) معامل الثبات بمعامل ألفا كرونباخ عند حذف درجة المفردة لمقياس الاحتراق الوظيفي

الانهاك الانفعالي		الانجاز الشخصي		تبلد المشاعر	
م	معامل الثبات عند حذف المفردة	م	معامل الثبات عند حذف المفردة	م	معامل الثبات عند حذف المفردة
١	٠,٧٥٨	٤	٠,٧٩٤	٥	٠,٧٩٠
٢	٠,٧٥٠	٧	٠,٨١٣	١٠	٠,٨٠٧
٣	٠,٧٤٥	٩	٠,٧٧٧	١١	٠,٨٢٩
٦	٠,٧١٢	١٢	٠,٧٦٠	١٥	٠,٨٢١
١٣	٠,٧٥٢	١٧	٠,٧٧٠	٢٢	٠,٨٥١
١٤	٠,٧٢٤	١٨	٠,٨٣٧		
١٦	٠,٧٨٦	٢١	٠,٧٨٨		
٢٠	٠,٧٣٨				

يتضح من الجدول (٧): أن معامل الثبات عند حذف المفردة كان أقل من يساوى معامل الفا العام للبعد ماعدا المفردة رقم (١٦) بمكون الانهاك الانفعالي مما يترتب عليه حذفها وقد وصل معامل الثبات الكلى لمكون الانهاك الانفعالي بعد حذف المفردة (١٦) إلى (٠,٧٨٦)، كما تم حذف المفردة (١٨) حيث ان الثبات الكلى للمقياس حال

حذفها أعلى من الثبات الكلى لمكون الانجاز الشخصى ليصل الثبات الكلى لبعد الانجاز الشخصي بعد الحذف إلى (٠,٨٣٧)، وقد بلغ الثبات الكلى للمقياس بعد حذف المفردات غير الثابتة الى ٠,٩٣٥ مما يعبر عن ثبات مرتفع وقيم جيدة للخصائص السيكومترية لمقياس الاحتراق الوظيفي.

الصدق الكلي لمقياس الاحتراق الوظيفي:

للتحقق من صدق مقياس الاحتراق الوظيفي تم حساب التحليل العاملى لمصفوفة معاملات الارتباط بين مكونات المقياس (الدرجة الكلية لكل مكون)، ويوضح الجدول التالى مصفوفة معاملات الارتباط بين مكونات مقياس الاحتراق الوظيفي.

جدول(٨): مصفوفة معاملات الارتباط بين مكونات مقياس الاحتراق الوظيفي

المكون	الانهاك الانفعالي	الانجاز الشخصي	تبلد المشاعر
الانهاك الانفعالي	١		
الانجاز الشخصي	٠,٨٧١❖❖	١	
تبلد المشاعر	٠,٧٨٤❖❖	٠,٨٤٤❖❖	١

جدول(٩) مصفوفة البناء لمكونات مقياس الاحتراق الوظيفي

المكون	الشيوع	التشبع
الانهاك الانفعالي	٠,٨٨١	٠,٩٣٩
الانجاز الشخصي	٠,٩٢٣	٠,٩٦١
تبلد المشاعر	٠,٨٦٢	٠,٩٢٨
نسبة التباين	٨٨,٨٧٧	
الجذر الكامن	٢,٦٦٦	

يتضح من الجدولين السابقين أن التحليل العاملي لمصفوفة معاملات الارتباط بين مكونات مقياس الاحتراق الوظيفي أسفر عن عامل واحد بنسبة

تباين مقدارها(٨٨.٨٧٧)، وجذر كامن مقداره (٢.٦٦٦) ، مما يشير إلي صدق الاستبيان وأن مجموعة درجات الثلاث مكونات يعطي مفهوماً نفسياً واحداً هو الاحتراق الوظيفي.

الصورة النهائية للمقياس :

تفيد إجراءات تقدير الخصائص السيكومترية لمقياس الاحتراق الوظيفي أن المقياس يتضمن (٢٠) مفردة وله درجة كلية تقيس المفهوم النفسي للاحتراق الوظيفي ، كما أن المقياس له ثلاث مكونات موزعة علي عبارات المقياس، يتضمن البعد الاول بعد (الانهاك الإنفعالي) سبعة مفردات وهم (١ -٢ -٣ -٦ - ١٣ -١٤ -٢٠)، ويشمل البعد الثاني (تبلد المشاعر) خمسة مفردات وهم (٥ -١٠ - ١١ -١٥ -٢٢)، ويشمل البعد الثالث (الإنجاز الشخصي) ستة أبعاد وهم (٤ -٧ - ٩ -١٢ -١٧ -٢١).

نتائج البحث ومناقشتها :

أولا : نتائج الفرض الأول ومناقشتها :

ينص الفرض الأول علي أنه: مستوي التمكين النفسي ومكوناته مرتفع لدي معلمي المرحلة الإبتدائية.

ولإختبار الفرض تم إستخدام إختبار(ت) لعينه واحدة وذلك لمقارنة متوسط العينة (المتوسط التجريبي) بالمتوسط النظري الافتراضي (متوسط مدي درجات مقاييس التمكين النفسي التي تمتد من أصغر درجة يمكن الحصول عليها الي أكبر درجة يمكن الحصول عليها)، ففي بعد المعني متوسط الدرجات التي تمتد من أكبر قيمة وهي (٢٥)، إلي أصغر قيمة وهي(٥)، والذي يساوي (١٥) ويفيد المتوسط (١٥) هو المتوسط النظري لبعد المعني، وفي بعد التقرير الذاتي متوسط الدرجات التي تمتد من أكبر قيمة وهي (٣٠)، إلي أصغر قيمة وهي(٦)، والذي يساوي (١٨) ويفيد المتوسط (١٨) هو المتوسط النظري لبعد التقرير الذاتي، وفي بعد التأثير متوسط الدرجات التي

تمتد من أكبر قيمة وهي (٣٠)، إلي أصغر قيمة وهي(٦)، والذي يساوي (١٨) ويفيد المتوسط (١٨) هو المتوسط النظري لبعد التأثير، في الدرجة الكلية للتمكين النفسي متوسط الدرجات التي تمتد من أكبر قيمة وهي (١٠٢)، إلي أصغر قيمة وهي(١٧)، والذي يساوي (٩٥,٥) ويفيد المتوسط (٩٥,٥) هو المتوسط النظري للدرجة الكلية للتمكين النفسي، والجدول رقم (١٠) يبين النتائج:

جدول (١٠): نتائج إختبار(ت) للفرق بين المتوسط النظري ومتوسط العينة

أبعاد	المتوسط النظري	المتوسط التجريبي	الانحراف	الخطأ المعياري	الفرق بين	درجات	قيمة	مستوى
المعنى	١٥	١٩.٦٥	٣.١٨	٠.١١٢	٤.٦٥	٧٩٩	٤١.٣٤	0.00
التقرير	١٨	٢٢.١٨	٣.٨٣	٠.١٣٥	٤.١٨	٧٩٩	٣٠.٨٦	0.00
التأثير	١٨	٢٣.٩٩	٣.٨٩	٠.١٣٧	٥.٩٩	٧٩٩	٤٣.٥٠	0.00
الدرجة	٥٩,٥	٦٥.٨٢	٩.٥٧	٠.٣٣٨	١٤.٨٢	٧٩٩	٤٣.٨٠	0.00

يتضح من الجدول السابق:

- وجود فرق دالة إحصائية (P= 0.000) بين متوسط العينة والمتوسط النظري لصالح متوسط العينة في بعد المعني، أى أن مستوي المعني لدي عينى البحث مرتفع.
- وجود فرق دالة إحصائية (P= 0.000) بين متوسط العينة والمتوسط النظري لصالح متوسط العينة في بعد التقرير الذاتي، أى أن مستوي تقرير المصير لدي عينى البحث مرتفع.
- وجود فرق دالة إحصائية (P= 0.000) بين متوسط العينة والمتوسط النظري لصالح متوسط العينة في بعد التأثير، أى أن مستوي التأثير لدي عينى البحث مرتفع.

- وجود فرق دالة إحصائية (P= 0.000) بين متوسط العينة والمتوسط النظري لصالح متوسط العينة في بالدرجة الكلية للتمكين النفسي، أى أن مستوي التمكين النفسي لدي عينى البحث مرتفع.

ويتضح مما سبق تحقق الفرض الإول ، وبالتالي تم التوصل من نتيجة الفرض الأول أن معلمي المرحلة الابتدائية يتميزون بمستوي مرتفع في الدرجه الكلية للتمكين النفسي ومكوناته.

مناقشة نتائج الفرض الأول :

ومن خلال مقارنة نتائج هذا الفرض مع نتائج البحوث السابقة، يتضح أن هذه النتائج تتفق مع نتائج بحث كل من: (Rashkovits & Livne, 2013)، (Schermuly & Meyer, 2016) الذي توصل الي وجود مستوي مرتفع للتمكين النفسي ومكوناته لدي المعلمين، كما إختلف معه بحث (Kaya & Altinkurt, 2018) الذي توصل إلي أن معلمي المرحلة الابتدائية يتميزون بمستوي منخفض في الدرجه الكلية للتمكين النفسي ومكوناته.

تفسر الفرض الأول بأن معلمي المراحل الابتدائية فى بيئتنا المصرية يتعرضون لمواقف وصعوبات في العمل تتطلب منهم تحقيق التوافق بين عملهم كمعلمين ومعتقداتهم وقيمهم فيحتاج المعلمين إلي عوامل ومقومات تنظيمية مناسبة، فضلاً عن وجود علاقة بين المعلمين وإدارة المدرسة تقوم علي التفاهم والإحترام وكل منهما يعلم مدي أهميه الاخر في مكان عمله فيحاول المعلم من تطوير نفسه والتطوير من إمكاناته، حيث لابد من شعور المعلم بالمسؤولية من خلال تحديد الأهداف، والشعور بالقيمه والإنتماء لمكان عمله والتجديد في عمله والتأثير فيه وبيان قيمته ، ولذلك يتمتع معلمي المرحلة الابتدائية بمستوي مرتفع من التمكين النفسي لأن المعلم لديه القدرة طعلي التأثير في العملية التعليمية بشكل فعال، وتقرير مصيره ويحاول تطوير المناهد والمقررات المقررات التعليمية فيخلق نوع

من الإبداع لديه، كما أن الاحساس بإرتفاع مستوي التمكين النفسي لدي المعلمين يدفع المعلم إلي الإندماج بالاحداث الهامة والشعور بالتعاون مع أفراد مدرسته وزملائه وهذا ينعكس إيجابياً علي الرغبة بالعمل وعلي جودة الاداء وتحقيق مزيد من الإلتزام والمشاركة وبذل الجهد.

ينص الفرض الثاني علي أنه: لا يوجد فرق جوهري بين متوسطي درجات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في التمكين النفسي ومكوناته.

ولإختبار الفرض تم إستخدام اختبار (ت) T-test لدى عينتين مستقلتين، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق الجوهرية بين متوسطي درجات المعلمين والمعلمات في مقياس التمكين النفسي ومكوناته(المعني، ، التقرير الذاتي، التأثير) ، ويتمثل ذلك في الجدول التالي:

جدول (١١) : نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجات الكلية لدى المعلمين والمعلمات في مقياس التمكين النفسي ومكوناته لدى معلمي المرحلة الإبتدائية

المتغير	ذكور (ن = ٣٦٢)		إناث (ن = ٤٣٨)		الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري للفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التمكين النفسي	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري				
المعني	١٩,٤١	٣,١٩٨	١٩,٨٤	٣,١٥٩	٠,٤٢٤	٠,٢٢٥	١,٨٨٢	غير دالة
التقرير الذاتي	٢١,٩٤	٣,٨٩١	٢٢,٣٧	٣,٧٧٣	٠,٤٣٤	٠,٢٧١	١,٥٩٩	غير دالة
التأثير	٢٣,٧٥	٤,٠٣٤	٢٤,٣٤	٣,٧٤٩	٠,٧٧٢	٠,٢٧٥	٢,٨٠٤	غير دالة
الدرجة الكلية	٦٤,٩٣	٩,٨٢٧	٦٦,٥٦	٩,٣٠٨	١,٦٣٢	٠,٦٧٨	٢,٤٠٧	غير دالة

(*) : دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥) (**) : دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من نتائج الجدول السابق أنه تحقق الفرض الثاني كلياً، حيث تشير النتائج إلى أنه لم توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات في مقياس التمكين النفسي ومكوناته.

مناقشة نتائج الفرض الثاني:

ومن خلال مقارنة نتائج هذا الفرض مع نتائج البحوث السابقة، يتضح أن بحوث كل من: (Laschinger, et al., 2013) ، (Wan Ru et al., 2017) توصلا إلي أنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات في مقياس التمكين النفسي ككل ومكوناته، وتختلف نتائج مع نتائج بحث كل من:" راشكوفيتز و ليفني" (Rashkovits & Livne, 2013) التي توصلت إلي علي وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في مقياس التمكين النفسي ومكوناته لصالح الاناث.

يمكن تفسير الفرض الثاني بأنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات في مقياس التمكين النفسي ومكوناته تعزي إلي تشابهه الظروف البيئية والوظيفية للمعلمين سواء المعلمين أو المعلمات، وإشتراكهم في الدورات التدريبية دون التفريق بينهم كما قد تعزي هذه النتيجة إلي تساوي الفرص التعليمية والوظيفية لكل من المعلمين والمعلمات، مما يجعل فرص التمكين النفسي متساوية لكل من المعلمين والمعلمات، وأن المعلمين والمعلمات يقوموا بالتدريس معا ويبذلون نفس المجهود مع الطلبة ويستخدمون الاساليب التوضيحية والعملية نفسها في التواصل مع الطلبة، كما أن كل منهما لديهم الإداراكات والتصورات نفسها عن معني الحياة ولديهم القدرات والمهارات نفسها التي تمكنهم من تحقيق مستوي متشابهه من الجهد دون التفريق بينهم، كما أن المهام الوظيفية الموكلة بالنسبه لهم متساوية مما يخلق شعور لديهم بأنهم متحمسون ويحفزهم بالقيام بالمهام الموكله لهم بصورة أكثر كفاءة وحيوية مما يعود بالنفع علي الإنتاجية الإجمالية للمدرسة.

ثالثا: نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث علي أنه: لا يوجد فرق جوهري بين متوسطي درجات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في الاحتراق الوظيفي ومكوناته.

ولاختبار الفرض تم إستخدام إختبار (ت) T-test لدى عينتين مستقلتين، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق الجوهرية بين متوسطي درجات المعلمين والمعلمات في مقياس الاحتراق الوظيفي ومكوناته، ويتمثل ذلك في الجدول التالي:

جدول (١٢) : نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجات الكلية لدى المعلمين والمعلمات في مقياس الاحتراق الوظيفي ومكوناته لدى معلمي المرحلة الإبتدائية

المتغير	ذكور (ن = ٣٦٢)		إناث (ن = ٤٣٨)		الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري للفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاحتراق الوظيفي	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري				
الإنهاك الإنفعالي	٢٤,٩١	٤,٨٣٠	٢٥,٢٠	٤,٦٤١	٠,٢٩٦	٠,٣٣٥	٠,٨٨٢	غير دالة
تبلد المشاعر	١٨,٠٩	٤,٧٥٥	١٨,٠٤	٤,٥٦٦	٠,٠٥٦	٠,٣٣٠	٠,١٧٠	غير دالة
الإنجاز الشخصي	٢١,١٢	٥,٣٤٣	٢١,٥٤	٥,١٣٤	٠,٤٢١	٠,٣٧١	١,١٣٥	غير دالة
الدرجة الكلية	٦٤,١	١٤,٢٢٤	٦٤,٧٩	١٣,٥٢٢	٠,٦٦١	٠,٩٨٣	٠,٦٧٣	غير دالة

(◆): دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥) (◆◆): دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من نتائج الجدول السابق أنه تحقق الفرض الثالث كلياً، حيث تشير النتائج إلى أنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات في مقياس الإحتراق الوظيفي ومكوناته.

مناقشة نتائج الفرض الثالث:

ومن خلال مقارنة نتائج هذا الفرض مع نتائج البحوث السابقة، يتضح أن هذه النتائج تتفق مع نتائج بحث كل من: (Schermuly & Meyer, 2016) ، (PaPathanaslou et al., 2014) الذي توصل الي أنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات في مقياس الاحتراق الوظيفي ككل وابعاده.

يمكن تفسير الفرض الثالث بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات في الدرجة الكلية للإحتراق الوظيفي ومكوناته (الإنهاك الإنفعالي، تبلد المشاعر، إنخفاض الإنجاز الشخصي) يرجع الي المساواة بين المعلمين والمعلمات في العبء الوظيفي فظهر في بيئتنا المصرية مؤخراً بعض الضغوطات المادية والحياتية التي أدت الي خروج المراه للعمل وتحملها الاعباء الوظيفيه والحياتية شأنها شأن الرجل بالإضافة إلى تكافؤ فرص الجنسين في الحصول علي الوظائف، كما يرجع إلي تشابهه الظروف المحيطة لكلا من الجنسيين خاصة مما يجعل إستنتاجتهم للظروف المحيطة بالعمل تكاد تكون متقاربة ومتشابهه وهذا بدوره يعمل علي إذابة الفروق بين الجنسيين، كما أن تشابهه الظروف في ميدان العمل بين المعلمين والمعلمات يجعل إستجابتهم للظروف المحيطة تكاد تكون متشابهه ولذلك فلم توجد فروق بين المعلمين والمعلمات في الاحتراق الوظيفي مكوناته.

رابعا: نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

ينص الفرض الرابع علي أنه: توجد علاقة سالبة جوهرية بين التمكين النفسي والإحتراق الوظيفي لدي معلمي المرحلة الابتدائية.

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل إرتباط بيرسون بين درجات ابعاد التمكين النفسي والدرجة الكلية، وبين درجات أبعاد الاحتراق الوظيفي ودرجته الكلية كما في جدول (١٦):

جدول (١٦) : نتائج معامل إرتباط بيرسون بين درجات أبعاد التمكين النفسي والإحتراق الوظيفي

التمكين النفسي / الاحتراق الوظيفي	المعني	تقرير المصير	التأثير	الدرجة الكلية
الإنهاك الإنفعالي	-٠,١١٢**	٠,٠٠٧	-٠,٠٥٨	-٠,٠٦٤**
تبلد المشاعر	-٠,٠٩٢*	٠,٠٣٧	-٠,٠٣٦	-٠,٠٩٤**
الإنجاز الشخصي	-٠,٠٩٠*	٠,٠٢٨	-٠,٠٣٨	-٠,٠٨٢**
الدرجة الكلية	-٠,١٠٣**	٠,٠٢٥	-٠,٠٤٦	-٠,٠٥٠*

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١ * دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من نتائج الجدول السابق أنه تحقق الفرض الرابع جزئياً، حيث تشير النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين المعني كأحد أبعاد التمكين النفسي والدرجة الكلية لمقياس الاحتراق الوظيفي وابعاده، كما أسفرت النتائج عن أنه لم توجد علاقة بين بعد الكفاءة كاحد أبعاد التمكين النفسي والدرجة الكلية للتمكين النفسي وابعاده، كما اسفرت عن أنه لم توجد علاقة بين بعد تقرير المصير كاحد أبعاد التمكين النفسي والدرجة الكلية للإحتراق الوظيفي وأبعاده ، كما وجد أنه لم توجد علاقة بين بعد التأثير كاحد أبعاد التمكين النفسي والدرجة الكلية للإحتراق الوظيفي وأبعاده، بينما أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة دالة إحصائية عن مستوي

دلالة (٠,٠٥) بين الدرجة الكليه للتمكين النفسي والدرجة الكليه للاحتراق الوظيفي، كما وجدت علاقة سالبة دالة احصائية عند مستوي دلالة (٠,٠١) بين الدرجة الكلية للتمكين النفسي والأبعاد الفرعية للاحتراق الوظيفي (الإنهاك الإنفعالي -تبلد المشاعر – الإنجاز الشخصي).

مناقشة نتائج الفرض الرابع:

ومن خلال مقارنة نتائج هذا الفرض مع نتائج البحوث السابقة، يتضح أن هذه النتائج تتفق مع نتائج بحث كل من: (Wan Ru et al., 2017)، (Kaya & PaPathanaslou) ، (Schermuly & Meyer, 2016) ، (Altinkurt, 2018 et al., 2014) إلي وجود علاقة سالبة بين التمكين النفسي ومكوناته والاحتراق الوظيفي ومكوناته، في حين إختلفت هذه النتائج مع نتيجة بحث (Laschinger, et al., 2013) الذي توصل إلي وجود علاقة موجبة بين التمكين النفسى ومكوناته والإحتراق الوظيفي ومكوناته.

يمكن تفسير وجود علاقة سالبة للدرجة الكلية للتمكين النفسي وبعد المعني علي كل من الدرجة الكلية للاحتراق الوظيفي والأبعاد الفرعية له، يرجع ذلك الي انه كلما تم تمكين المعلمين نفسياً ، فإنهم يشعرون بأن العمل له معنى، ويسهمون في تحقيق الأهداف التنظيمية، ويسيطرون على عملهم، ويعانون من ضغوط وظيفية أقل والتي يؤدي بهم إلى إنخفاض الاحتراق الوظيفي، فالتمكين النفسي مرتبط عكسيًا بالاحتراق الوظيفي فكلما زاد تمكين المعلم نفسياً قل شعوره بالاحتراق الوظيفي، وبناء على ما يشهده مجال التعليم من مستجدات، وتحديات متنوعة، أصبحت المؤسسات التعليمية بحاجة ماسة لعنصر بشري ذو الكفاءة العالية لتحقيق أهدافها، ولتحقيق ذلك فإن المعلم بحاجة لمزيد من الحرية في إتخاذ القرارات، والمشاركة بها والإستقلالية وهو ما يعرف بالتمكين النفسي، ولذلك فإنه يُعد من المفاهيم النفسية

المهنية التي يشعر من خلالها الفرد بالإيجابية في أدائه المهني والذي يخفض من مستوي الاحتراق الوظيفي لدي المعلمين.

كما يمكن تفسير أنه لم توجد علاقة بين أبعاد التمكين النفسي (التقرير الذاتى – التأثير) علي الاحتراق الوظيفي وابعاده ترجع إلي ان المعلمين الذين يتميزون بدور فعال فى العمل من خلال التاثير في عمل الأخرين ودورهم فى العمل ونظراً لأن المهام التي يقوم بهاالمعلمون تؤثر بشكل واضح فى تحقيق أهدافه.

التوصيات:

بناء علي ما أسفرت عنه نتائج البحث، نقدم بعض التوصيات التالية:

١. نظرا لعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التمكين النفسي فيجب اسناد المهام الإدارية لهم بطريقة متساوية لأن كل منهما لدية نفس المقدرة علي تحقيق التمكين النفسي، والسيطرة علي الآخرين وقدرته علي تقرير مصيره والتأثير لي الاخرين بأسلوب مقنع.

٢. العمل علي توفير مناخ يسمح بتطبيق مفهوم التمكين النفسي فكرياً ومهارياً من خلال تشجيع المعلمين لنقبل فكرة التمكين وتطبيقها في المدرسة، وأهمية الدور الذي يؤدونه.

٣. ضرورة وضع الشخص المناسب في المكان المناسب حيث كلما كانت إدارة المدرسة قادرة علي توفير كوادر مناسبة تمتلك القدرات والامكانيات الضرورية كلما إنخفضت درجة الاحتراق الوظيفي.

٤. يجب علي الباحثين أن يكونوا حذرين عند إختبار الأدوات التي يرغبون في استخدامها وخاصة التي تم تطبيقها وبنائها علي بيئات مختلفة.

٥. رفع درجات رضا المعلمين في المدرسة مما يترتب عليه خفض احتمال حدوث الاحتراق الوظيفي لديهم، ويمكن ذلك من خلال زياده التواصل بين المعلمين وزملائهم ورؤسائهم، وإتاحة الفرص العادلة للترقي والتطور الوظيفي.

٦. إسناد مهمة التعليم الابتدائي للمعلمين ذوي الخبرة وليس لحديثي التخرج أصحاب الدرجات العلمية العليا كالماجستير والدكتوراه، حتي يمتلكوا الخبرة والقدرة علي السيطره علي ردود افعال الطلاب في هذه المرحلة.

البحوث المقترحة :

في ضوء نتيجة البحث الحالي تم إقترح مجموعة من البحوث المقترحه منها :

١. إجراء بحث للكشف عن العلاقة بين التمكين النفسي و الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس التعليمية.

٢. إجراء بحث للكشف عن أثر التمكين النفسي لأعضاء هيئة التدريس في التطوير التنظيمي.

٣. إجراء مزيد من البحوث فى البيئة العربية للكشف عن الاحتراق الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية الأخري مثل رأس المال البشري وسلوك المواطنة التنظيمية والمناخ المدرسي.

٤. إجراء بحث للكشف عن مستويات الاحتراق الوظيفي لدي معلمي المراحل التعليمية المختلفة .

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

أبوالمجد إبراهيم الشوربجي(٢٠٢٠). ***القياس في التربية وعلم النفس: النظرية والتطبيق***. القاهرة، مطبعة الزهراء.

حمادوش عبد السلام، بغول زهير(٢٠١٧). علاقة التمكين الوظيفى بالمواطنة التنظيمية لدى ممرضى المؤسسات العمومية للصحة الجوارية. **مجلة أبحاث نفسية وتربوية**، ٥(١٠)، ٧ -٣٤.

رياض أحمد(2010). أثر التمكين النفسي على سلوك المواطنة للعاملين في مؤسسة الضمان الاجتماعي في الأردن، ***مجلة جامعة النجاح للعلوم الانسانية، جامعة فلسطين***، ٢٤(٢)، ٤٩٣ -٥١٩.

سناء جاسم، دجله جاسم (٢٠١٦). اختبار العلاقة بين العدالة التنظيمية والاحتراق الوظيفي :دراسة تطبيقية في المعهد التقني / كوفة. ***مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الكوفة***، ٤٠، ٣٠٩ -٣٢٧.

شيري مسعد (٢٠١٧). التمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة لهم بجامعة الزقازيق وعلاقته بالرضا الوظيفي لديهم. ***مجله كلية التربية، جامعه الزقازيق***، ٩٥، ٥٧ -١١٨.

فهد بن احمد الشعلان (٢٠١٦). مواجهه الاحتراق الوظيفي: نحو نموذج مقترح لمسؤوليه الفرد والقياده، ***المجله العربيه للدراسات الامنيه والتدريب، جامعه نايف العربيه الامنيه***،٣٢(٥٦)، ٣ -٥٣.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

Allameh, S, M.; Heydari, M. & Davoodi, S. M. R. (2012). Studying the relationship between transformational leadership and psychological empowerment of teachers in Abade Township. ***Procedia - Social and Behavioral Sciences***, 31, 224– 230.

Al-makhadmah, I., Al najdawi, B., & Al-muala, I. (2020). Impact of Psychological Empowerment on the Performance of Employees in the Four- and Five-Star Hotel Sector in the Dead Sea–Jordan Tourist Area. **GeoJournal of Tourism and Geosites,** 30(2), 896-904.

Appelbaum, S, H. & Hongger, K. (1998). Empowerment: a Contrasting Overview of Organizations in General and Nursing in particular – an Examination Organizational Factors, Managerial Behaviours, Job Design and Structural of Power. **Journal of Empowerment in Organization**, 6(2), 29-50.

Bakker, A. B.; Demerouti, E. & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and Work Engagement: The JD-R Approach. ***The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior***, 1, 389–411.

Bakker, A. B. & Costa, B. L. (2014). Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis**. *Burnout Research***, 1, 112– 119.

Brouwers, A.; Evers, W. J. G. & Tomic, W. (1999). Teacher Burnout and Self-Efficacy in Eliciting Social Support. ***ERIC Processing and Reference Facility,*** 1-32.

Carless, S. (2004). Does psychological empowerment mediate the Relationship between psychological climate and Job satisfaction? ***Journal of Business and psychology***, 18(4), 405-425.

Conger, J, A. & Kanungo, R. N. (1988). The Empowerment Process: Integrating Theory and Practice. ***Academy of Management Review***, 13(3), 471-482.

Ergeneli, A.; Arı, G. S. & Metin, S. (2007). Psychological empowerment and its relationship to trust in immediate managers. ***Journal of Business Research***, 60, 41–49.

Gorji, M. (2011). The Effect of Job Burnout Dimension on Employees‟ Performance**.** ***International Journal of Social Science and Humanity***, 1(4), 243-246

Gilbert, S.; Laschinger, H. & leiter, M. (2010). The mediating effect of burnout on the Relationship between structural empowerment and organization citizenship behaviors. ***Journal of nursing management***, 18. 338-348.

Gryskiewicz, N. & Buttner, E. H. (1992). Testing the Robustness of the Phase Model of Burnout: An Entrepreneurial Sample. ***Educational and Psychological Measurement***. 52(3), 747- 751.

Idrus, S. & Utami, H. (2019). The Effect of Psychological Empowerment on Self-Efficacy, Burnout, Emotional Intelligence, Job Satisfaction, and Individual Performance. **International Journal of Management and Administrative Sciences (IJMAS),** 3(50), 23-34.

Jermsittiparsert, K. & Khongkhadee, K. (2017). Job Burnout among Employees of Thailand's Public Warehouse Organization, Ministry of Commerce**.** ***The Social Science***, 12(11), 2200 -2205**.**

Jomah, M. B. (2017). Psychological Empowerment on Organizationa Commitment as Perceived by Saudi Academics. ***Worl Journal of Education***, 7(1), 83-92.

Kaya, C., & Altınkurt, Y. (2018). Role of Psychological and Structural Empowerment in the Relationship between Teachers' Psychlogical Capital and Their Levels of Burnout. ***Education and Scince,*** 43(193), 63-78.

Korunka, C.; Tement, S.; Zdrehus, C. & Borza, A. (2010) .***Burnout: Definition, Recognition and Prevention Approaches,*** In:

Korunka, C., Tement Zdrehus,C., & Borza, A. (Eds.), Handbook of BOIT - Burnout Intervention Training for Managers and Team Leaders, (pp. 5-44). Boit.

Kuruüzüm, A.; Anafarta, N. & Irmak, S. (2008). Predictors of burnout among middle managers in the Turkish hospitality industry**.** ***International Journal of Contemporary Hospitality Management,*** 20(2), 186-198.

Lubbadeh, t. (2020). Job Burnout: A General Literature Review. **International Review of Management and Marketing,** 10(3), 7-15

Laschinger, H.; Wong, C. & Grau, A. (2013). Authentic leadership, empowerment and burnout: a comparison in new graduates. And experienced nurses. ***Journal of nursing management,*** 21, 541-552.

Lee, A. N. & Nie, Y. (2013) Development and validation of the school leader empowering behaviors (SLEB) scale. ***The Asia-Pacific Education Researcher***.22 (4), pp. 485-495.

Maslach, C.; Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. In S. T. Fiske, D. L.Schachter & C. Zahn-Waxer (Eds.*),* ***Handbookof Annual Review of Psychology***, 53, 397-422.

Maslach, C.; Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1996). ***MBI: The Maslach Burnout Inventory manual (3rd Ed.).*** Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C. (2005***). Understanding job burnout :Work and family issues, In Halpern,*** D, F, & Murphy, S, E. (Eds).

From work-family balance to work –family interaction: changing the metaphor. Mabwah, NJ: Erlbaum, pp. 37-50.

Menon, S. T. (1999). Psychological Empowerment: Definition, Measurement and Validation. ***Canadian Journal of Behavioral Sciences***, 31(3), 161-164.

Menon, S. T. (2001). Employee empowerment: An integrative psychological approach. ***Applied Psychology: An International Review***, 50, 153-180.

Miguel, M, C.; Ornelas, J, H. & Maroco, J, P. (2015). Defining Psychological Empowerment Construct: Analysis of Three Empowerment Scales. ***Journal of Community Psychology,*** 43(7), 900–919.

Mojsa-Kaja, J.; Golonka, K. & Marek, T. (2015). Job burnout and engagement among teachers – worklife areas and personality traits as predictors of relationships with work**.** ***International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health,*** 28(1), 102-119.

Nastasa, L. E. & Farcas, A. D. (2014). The Effect of Emotional Intelligence on Burnout in Healthcare Professionals. ***Procedia - Social and Behavioral Sciences***, 187, 78 – 82.

Naveed, S. & Saeed Rana, N. (2013). Job Burnout Process and its Implications in HRM Practices: A Case Study of Trainee Doctors in Public Health Organization, ***Asian Journal of Business Management,*** 5(1), 113-123.

Oladipo, S. E. (2009). Psychological Empowerment and Development. ***Journal of Counselling,*** 7(1), 119-126

Opeyemi, S.; Abolaji, B. & Abolaji, O. (2015). An Assessment of Job Burnout, Job Stress and Coping Strategies

among Early Childhood Education Teachers in Ijebu North Local Government Area of Ogun State. ***International Journal of Humanities and Social Science***, 5(4), 95-103.

O'Brien, J. (2010). Structural empowerment, psychological empowerment and burnout in Registered staff Nurses working in outpatient dialysis. ***PH. D theses***, university of New Jersey.

Papathanasiou, L.; Fradelos, E.; kleisiaris. M. & Tsaras, k. (2014). Motivation, leadership, empowerment and confidence: their Relation with Nursess Burnout. ***Material socio media,*** 26(6), 405-410.

Quinn, R. E. & Spreitzer, G. M. (1997), the road to empowerment: Seven questions every leader should consider***, Organizational Dynamics***, 26(2), 37–49.

Rashkovits, S. & Livne, Y. (2013). The Effect of Education Level on Psychological Empowerment and Burnout-The Mediating Role of Workplace Learning Behaviors. ***International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering,*** 7(6), 1896-1901.

Ramos, A.; Ales, y.; Aguayo, O., & Aegual, J. (2017). Structure empowerment and burnout among port ungues nursing staff An Explicative model. ***Original article***, 25(1), 616-628

Rasekh, A. & Safaei, T. (2016). Evaluating the Relationship between Job Burnout and Empowerment of Female

Teachers in Secondary Schools of the Education System in Shiraz City (District 2*). **Mediterranean Journal of Social Sciences***, 7(4), 95- 104.

Safari, A., Adelpanah, A., Soleimani, R., Heidari Aqagoli, P., Eidizadeh, R. and Salehzadeh, R. (2020), "The effect of psychological empowerment on job burnout and competitive advantage: The mediating role of organizational commitment and creativity", **Management Research,** Vol. 18 No. 1, pp. 47-71.

Schaufeli, W. B.; Leiter, M. P. & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 yearsof research and practice. ***Career Development International***, 14(3), 204-220.

Schermuly, C. & Meyer, B. (2016). Good Relationship at work: The Effect of Leader-Member Exchang and Team – Member Exchang on psychological empowerment, Emotional Exhaustion, and depression. ***Journal of Organizational Behavior***, 37(1), 673–691.

Singh, p. (2018). Burnout among senior secondary school teachers in relation to organizational climate and nature of schools. ***Ph. D. Thesis***, Kurukshetra University

Spreitzer, G, M. (1995) Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. ***Academy of Management Journal*.**38 (5), 1442-1465.

Spreitzer, G. (2007). ***Taking Stock: a review of more than twenty years of research on empowerment at work***. In & J. B. C. Cooper (Ed.), Handbook of organizational behavior (pp. 54-73). Thousand Oaks, CA: Sage.

Sotirofski, K. (2014). Organizational Culture Impact on Psychological Empowerment of Academic Staff**.**

European Journal of Sustainable Development, 3(2), 119-124.

Sun, X. J. (2016). Psychological Empowerment on Job Performance-Mediating Effect of Job Satisfaction. ***Psychology***, 7, 584-590.

Tastan, S. B. (2014). The relationship between psychological empowerment and psychological wellbeing: the role of self-efficacy perception and social support. ***Temmuz***, 139-154.

Thomas, K, W. & Velthouse, B, A. (1990). Cognitive Elements of Empowerment: An "Interpretive" Model of Intrinsic Task Motivation. ***Academy of Management Review***, 15(4), 666-681.

Wan Ru, A., Huiying, M, C., Hui, N, S., Leng, O, M. & Yee, Y, P. (2017). The Relationship between Job Burnout, Psychological Empowerment and Organizational Citizenship Behavior**. PHD of education,** Uiniversity Tunku Abdul Rahman.

Wang, J. L. & Zhang, D. J. (2012). An Exploratory Investigation on Psychological Empowerment among Chinese Teachers**.** ***Advances in Psychology Study***, 1(3), 13-21.

Yuhanis, A. & zaition, S. (2012). The Impact of empowerment on emotional labour: Aconceptcial framework. ***Social sciences& Humanities,*** 20(2), 317-332.

Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. ***American Journal of Community Psychology***, 23(5), 581– 598.

Zimmerman, M. A. (1986).***Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment. Unpublished doctoral dissertation***, University of Illinois, Urbana—Champaign.

أثر وحدة مطورة في ضوء مستحدثات علم الفضاء على تنمية مهارات التفكير التخيلي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

محمد صلاح توفيق عمر

Mohammedsalahnada20@gmail.com

معلم علوم

أ. د/السيد على السيد شهده

استاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المتفرغ

كلية التربية - جامعة الزقازيق

أ.د/تهاني محمد سليمان

استاذ المناهج وطرق تدريس العلوم

كلية التربية - جامعة الزقازيق

مستخلص البحث

هدف البحث الحالي إلى تقصي أثر إستخدام وحدة مطورة في ضوء مستحدثات علم الفضاء على تنمية مهارات التفكير التخيلي في العلوم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث بتطوير وحدة في ضوء مستحدثات علم الفضاء المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي وذلك من خلال اختيار بعض مستحدثات علم الفضاء، ثم قام الباحث بإعداد دليل المعلم الذي تضمن دروس الوحدة المقترحة، وتمثلت أدوات البحث في إعداد اختبار التفكير التخيلي وطبقت الأدوات قبلياً وبعدياً على مجموعة الدراسة حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين، وبعد تطبيق الأساليب والمعالجات الإحصائية من اختبار(ت) وقياس حجم الأثر على الدرجات ظهرت النتائج التالية:

١- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التخيلي ككل ومهاراته الفرعية لصالح المجموعة التجريبية.

٢- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التخيلي ككل ومهاراته الفرعية لصالح المجموعة التجريبية.

وفي ضوء النتائج تم التوصية بضرورة تطوير مناهج العلوم من خلال تضمين مستحدثات علوم الفضاء

في مناهج العلوم في المرحلة الإعدادية.

الكلمات المفتاحية علم الفضاء مستحدثات علم الفضاء التفكير التخيلي

The Effect of Developed Unit in the light of Innovation of Space Science on Developing some Imaginative Thinking Skills in Science of Prep stage Students

Abstract

This search aimed at investigation the effectiveness of developed unit in the light of Innovation of space science on developing some Imaginative thinking skills in science for prep stage students. To achieve the aime of the research, a group of tools and materials were prepared: a list of innovation of space science, a teacher guide, a test of the imaginative thinking skills.

Results of the research could be stated in the following: developed unite in light of innovation of space science are effective in developing imaginative thinking skills for prep stage students.

Based on the results of the research, it was recommended to including innovation of space science in science curricula prep stage students.

Key words: Space Science - Innovation of Space Science – Imaginative Thinking

المقدمة

يعد القرن الحالي أكثر القرون إثارة وإنجازاته العلمية غير مسبوقة لأنه أكثر القرون ديناميكية، حيث تعددت مجالات العلم واتسعت انجازاته بدون نهاية وبلا حدود، وهذا يلقى بالمسؤولية على التربية في ضرورة مواكبة هذا التطور من خلال تزويد التلاميذ بالمهارات والمعلومات التي تمكنهم من الإلمام بمتطلبات العصر.

إن الهدف الأعلى من التربية في القرن الحادي والعشرين هو تنمية التفكير بجميع أشكاله لدى كل فرد، ومن هنا يتعاظم دور المؤسسات التربوية في إعداد أفراد لديهم القدرة على التفكير في بدائل متعددة، ولذا فهناك إجماع على أهمية التفكير وتهيئة الفرص المثيرة له للطلاب. (انشراح المشرفي،٢٧،٢٠٠٥)

وقد برزت الحاجة إلى تعليم التفكير لأن الإنسان الذي يفكر في خلق الكون ومكوناته تسمو روحه وتتطور ممارساته ويشعر بالاطمئنان والسكينة، وقد حث القرآن الكريم على التفكير في مواضع كثيرة حيث يساعد ذلك الإنسان على الوصول إلى حلول مبتكرة لما يواجهه الفرد والمجتمع من مشكلات، التكيف مع الظروف المحيطة، وإيجاد حلول للمشكلات التي يواجهها، فتنمية التفكير غاية مطلوبة ومرغوبة حيث إنه من المهارات العقلية التي يمكن تنميتها بدرجات متفاوتة لدى الإنسان. (السيد شهده،١٠٣،٢٠١١- ١٠٤)

واذا كانت تنمية التفكير هدفاً من أهداف أي نظام تعليمي، فإن التفكير التخيلي يمثل أحد أنواع التفكير، ويعد ركن أساسي في منظومة التفكير لذا يجب العمل على تنميته لدى التلاميذ لما له من فائدة كبيرة في تعليم وتعلم المادة الدراسية.(عدنان قاضي، ١١٠،٢٠٠٧- ١١١)

ويعد التفكير التخيلي وسيلة لتحسين ذاكرة المتعلم واسترجاع المعلومات السابقة بشكل سريع وكلى، كما يساعد على إيجاد علاقة بين التعلم السابق والتعلم الجديد وبالتالي انتاج خبرات جديدة، وتمثل الصور التخيلية لدى الفرد قاعدة علمية

مهمة لتمثيل المعلومات في الذهن بطريقة أكثر فاعلية، كما تعمل على تحويل الألفاظ والمفاهيم والرموز المجردة لمعاني واضحة، كما تؤدي ممارسة التفكير التخيلي إلى تنمية القدرات الإبداعية وحب الاستطلاع والسلوك الاستكشافي لدي المتعلم وهو ما أكدت عليه دراسة سوزان صدقه(٢٠١٢)

وأكدت العديد من الدراسات على ضرورة تنمية التفكير التخيلي لدى التلاميذ ومنها دراسة آمال محمد محمود(٢٠١٥) والتي هدفت إلى تنمية مهارات التفكير التخيلي باستخدام استراتيجية توليد الأفكار(سكامبر) لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتمثلت عينة البحث من ٨٠ تلميذة تم تقسيمهم في مجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد استخدمت الباحثة مقياس للاختبار التخيلي وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ العينة في اختبار مهارات التفكير التخيلي في الاختبار البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة موفق محمد حسن(٢٠١٧)إلى التعرف على أثر التدريس بالخرائط الذهنية في تنمية مهارات التفكير التخيلي وتغيير المفاهيم البديلة في الكيمياء لدى طلاب الصف التاسع الاساسي وتمثلت عينة البحث من ٤٦ طالبا تم تقسيمهم في مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وأستخدم الباحث اختبار التفكير التخيلي، وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب العينة في اختبار مهارات التفكير التخيلي في الاختبار البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وتنمية مهارات التفكير قد يمكن إحداثه من خلال تدريس الطلاب موضوعات حديثة شيقة تتحدى عقولهم وتثير حب الاستطلاع لديهم مثل موضوعات علوم الفلك والفضاء وتطبيقاتها التكنولوجية في حياتنا اليومية (Wang, Reeves, 2006, 59)

ولما كانت علوم الفضاء تشتمل علي موضوعات مثيرة وممتعة مثل: الحياة علي المريخ، الكوارث الكونية، رحلة بمركبة فضاء فوق سطح القمر، كائنات فضائية، احتمال انفجار الشمس، حرب النجوم، فإنها تستثير دافعية التلاميذ للتعلم داخل الصف الدراسي وخارجه، كما تثير الرغبة في التعرف على المجهول غير المدرك بالحواس وتنمية مهارات التفكير لديهم مما يجعلها مادة ثرية لتخيلات التلاميذ في محاولة لاكتشاف الحياة في المستقبل.

وتعد دراسة علوم الأرض والفضاء ذات أهمية كبيرة بالنسبة للتلاميذ، حيث يرى كل من أساراف وأوريون (٢٠٠٩) أن تدريس علوم الأرض تعطي الطلاب المعرفة والقدرة على تكوين استنتاجات بخصوص موضوعات مثل :الحفاظ على الطاقة، والاقتصاد في الماء، والاستخدام الأمثل للمصادر العالمية، وكذا فهم حركة كوكب الأرض في السماء بما يرفع وعي الطلاب Students Consciousnessبما يحدث حولهم في بيئتهم المحيطة، وفي القطر الذي يعيشون فيه، وفي العالم بأكمله (Asarraf, and Orion.,2009,95)

وتعزى أهمية دراسة علوم الأرض والفضاء لزيادة التحديات البيئية والمناخية التي تواجه الإنسان في العصر الحالي، وحيث ان العمليات التي تحدث على الأرض تؤثر على في حياة الإنسان والحيوان والنبات، فإن دراسة علوم الأرض والفضاء تمكن الإنسان من تطوير مصادر جديدة للطاقة لمواجهة تغير المناخ، وتجنب اخطار الكوارث الطبيعية مثل الزلازل والبراكين والفيضانات(Tarbuck, Lutgens& Tasa,2017,61)

ولعل المرحلة الإعدادية هي المرحلة التي يتمكن فيها التلاميذ من عمليات العلم، وتكامل المفاهيم وربطها، وإجراء الاستقصاء والاكتشاف في مجال علوم الأرض والفضاء، وذلك لتمايز قدراتهم على التفكير المجرد والتعميم، وزيادة مدى الانتباه، وسرعة التحصيل، ونمو القدرة على التفكير وحل المشكلات، وظهور القدرة على التخطيط والتصميم والتحليل والتركيب.(حامد عبد السلام،٢٠٠٥،٦٤)

وقد انعكس التطور على مجالات الحياة جميعهاً، بما في ذلك مجال علوم الفضاء ودراسة الكون الفسيح حيث يمثل الفضاء ميداناً جديداً لحركة الإنسان ونشاطه، فمنذ نجاحه في التحرر من جاذبية الأرض والانطلاق إلى أفاق الفضاء الرحبة وهو يبذل قصارى جهده لاكتشاف أسراره واستغلال قدراته.

وقد نادى المؤتمر الدولي الذى عقدته منظمة اليونسكو عام 2016 م بعنوان " العلوم للقرن الحادي والعشرين" بضرورة وضع رؤية مستقبلية لتدريس العلوم والتربية العلمية للقرن الحادي والعشرين، وضرورة أن يصبح كل إنسان متعلماً يتقن المعارف والمهارات العلمية التي تمكن من المنافسة في ميادين العلوم المختلفة، وذلك من خلال إثراء مناهج العلوم والرياضيات في جميع المراحل بالمستحدثات العلمية ومنها مستحدثات علوم الفضاء. (اليونسكو،2016)

هذا يستلزم بالضرورة تزويد المناهج بالجديد في علوم الفضاء حتى يستطيع الطلاب مواكبة التطور الكبير في المعرفة في مجال علوم الفضاء.

وأكدت دراسة جانون وبرادواي(Bradwy& Gagnon, 2012) التي هدفت إلى تدريس علوم الأرض والفضاء في المرحلة المتوسطة في ضوء معايير العلوم العالمية التي تحقق التكامل في ربط المفاهيم المرتبطة بعلوم الفضاء، وتمثلت عينة البحث في ٦٠ تلميذ تم تقسيمهم إلى مجموعتين بالتساوي، وتمثلت أداة البحث في مقياس للتفكير التخيلي وأكدت نتائج الدراسة على أهمية دراسة علوم الأرض والفضاء في المرحلة المتوسطة لما تتميز به هذه المرحلة من قدرة التلاميذ على التصميم وربط المفاهيم والتحليل والتركيب.

كما أن هناك جهود مصرية لتطوير تعليم علوم الفضاء في مختلف المراحل الدراسية، حيث أوصى المؤتمر الأول لتعليم علوم الفضاء والأرض في العالم العربي بضرورة تدريس علوم الفضاء في مختلف مراحل التعليم وتدريسها

بالمصادر الحديثة لاسيما تكنولوجيا الوسائط المتعددة. (المؤتمر الأول لتعليم علوم الفضاء والأرض في العالم العربي،2006)

يتبين من هذا ضرورة تضمين علوم الفلك والفضاء في المناهج الدراسية، وإعدادها وفقا للمعايير العالمية والمحلية، ويؤكد على هذا المعنى دراسة تفيدة غانم(٢٠٢٠) والتي هدفت إلى تضمين معايير علوم الأرض والفضاء المواكبة للمعايير العالمية ومتطلبات عصر المعرفة والتعليم في القرن الواحد والعشرين في منهج العلوم في المرحلة الإعدادية، وقامت الباحثة بتطبيق الوحدة الدراسية تكنولوجيا الأقمار الصناعية على مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي وعددها ٣٢ تلميذة بمدرسة السيدة خديجة الإعدادية بإدارة شرق مدينة نصر، واستخدمت الباحثة أداة اختبار الأهداف التعليمية ، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وأظهرت النتائج انخفاض نسبة تحقق معايير علوم الأرض والفضاء في مناهج المرحلة الإعدادية حيث تراوحت النسبة بين ٢٠٪ إلى٢٥٪ وهي نسبة منخفضة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الأهداف التعليمية في المستويات المعرفية وفي الدرجة الكلية لصالح الاختبار البعدي.

من هنا ظهرت الحاجة لمحاولة تجريب وحدة مطورة في ضوء مستحدثات علم الفضاء وقياس أثرها في تنمية التفكير التخيلي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

مشكلة البحث

وقد استدل الباحث على وجود مشكلة من خلال مايلي:

الدراسة الاستكشافية:-

حيث قام الباحث بتطبيق اختبار للتفكير التخيلي❖ على عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بمدرسة القنايات الإعدادية بنين، والتي تكونت من ٣٥تلميذ وأظهرت النتائج أن متوسطات درجات التلاميذ في اختبار التفكير التخيلي بلغت ١٨٪

من الدرجة الكلية للاختبار مما يدل على ضعف مهارات التفكير التخيلي لدى هذه العينة من التلاميذ.

١- نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة عفاف عطية(2007), ودراسة رشا حجازي(2011) ودراسة محرم عفيفي(2010) ودراسة تفيدة غانم(٢٠١٧) والتي أكدت علي:

- ضرورة تزويد المناهج بالجديد في علوم الفضاء والفلك لما في ذلك من إثارة الطلاب وزيادة دافعيتهم نحو التعلم.

٢- توصيات المؤتمرات:- وفي هذا الصدد أكد المؤتمر الأول لتعليم علوم الأرض والفضاء في العامل العربي على ضرورة تطوير استخدام تكنولوجيا المعلومات المتطورة لتدريس تلك العلوم .(المؤتمر الأول لتعليم علوم الأرض والفضاء في العالم العربي،2006)

٣- عمل الباحث كمعلم لمادة العلوم في إحدى المدارس الإعدادية بمحافظة الشرقية، حيث لاحظ الباحث عدم إلمام التلاميذ لبعض الموضوعات والمفاهيم المرتبطة بعلم الفضاء وقصور مهارات التفكير التخيلي.

استنادا إلى ما سبق، اتضح أهمية تطوير هذه المناهج في ضوء مستحدثات الفضاء بما يساعد على تنمية بعض مهارات التفكير التخيلي خاصة.

مشكلة البحث

وبناء على ما سبق تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما أثر استخدام وحدة مطورة في ضوء مستحدثات علوم الفضاء على تنمية مهارات التفكير التخيلي في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الاعدادية ؟

ويتفرع من السؤال السابق التساؤلات التالية :

١. ما مهارات التفكير التخيلي التي يجب تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٢. ما مستحدثات علم الفضاء التي يجب تضمينها في مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية؟

٣. ما صورة وحدة مطورة في ضوء مستحدثات علم الفضاء لتنمية مهارات التفكير التخيلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٤. ما أثر الوحدة المطورة في ضوء مستحدثات علم الفضاء لتنمية مهارات التفكير التخيلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ؟

فروض البحث

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التخيلي ككل ومستوياته الفرعية.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التخيلي ككل ومهاراته الفرعية.

أهداف البحث

هدف البحث الحالي إلى :

١- التعرف على أثر استخدام وحدة مطورة في ضوء مستحدثات علم الفضاء لتنمية بعض مهارات التفكير التخيلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٢- تطوير وحدة الكون المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في ضوء مستحدثات علم الفضاء ومهارات التفكير التخيلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

منهج البحث اعتمد البحث الحالي على :

١- المنهج الوصفي: لمسح أدبيات البحث والدراسات السابقة.

٢ - المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي القائم على نظام المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك للتحقق من فروض البحث.

حدود البحث

اقتصرت حدود البحث الحالية على الحدود التالية :

١. مجموعة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بمدرسة الإعدادية بنين التابعة لإدارة القنايات التعليمية بمحافظة الشرقية.

٢. وحدة الكون المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بالفصل الدراسي الأول، وذلك لتناولها موضوعات مرتبطة بعلوم الفضاء.

٣. بعض الموضوعات المرتبطة بمستحدثات علم الفضاء المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي التي ستتضمنها الوحدة المطورة: الأجهزة المستخدمة في استكشاف الفضاء- نظرية الانفجار العظيم - الثقوب السوداء- البلازما. وهو ما أتفقت عليه قائمة التحكيم لأنها تتناسب مع تلاميذ للمرحلة الإعدادية.

٤. بعض مهارات التفكير التخيلي التالية: بناء خيالات متعددة- الإتقان المعرفي- تجميع الصور العقلية عن طريق الحواس- التذكر والاسترجاع العقلي- الاستدلال على الصور العقلية عن طريق ملاحظة السلوك الظاهر، لتناسبها مع طبيعة الدراسة الحالية، ولاتفاق قائمة التحكيم عليها.

مصطلحات البحث

في ضوء ما ورد في أدبيات الدراسة، وما تم الرجوع إليه من دراسات متصلة بموضوع البحث تم تعريف المصطلحات إجرائياً على النحو التالي:

١- **مستحدثات علم الفضاء: Innovation of Space Science**

هو "بعض الموضوعات الحديثة في مجال علم الفضاء مثل الثقوب السوداء والبلازما الفضائية التي يمكن تضمينها في وحدة مطورة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي سواء بشكل عملي أو أفكار تم افتراضها بما يساعد في تنمية مهارات التفكير التخيلي عند التلاميذ"

٢- **التفكير التخيلي:imagenative Thinking**

هو "أحد أساليب التفكير الذي تؤدي ممارسة مهاراته وضع الفرضيات والتصورات العقلية والذهنية في قالب جديد والتي قد تكون مبنية على معرفة سابقة أو صورة خيالية في ذهن تلميذ المرحلة الإعدادية بما تؤدي إلي الوصول لأفكار إبداعية وخبرات جديدة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار المعد لذلك"

أهمية البحث تتحدد أهمية البحث فيما يلى -:

١- يعد هذا البحث استجابة للإهتمام المستمر بقضية إصلاح النظام التعليمي بوجه عام وإصلاح مناهج العلوم وخاصة المرحلة الإعدادية من التعليم الأساسي بشكل خاص لتواكب وتتواصل مع متطلبات العصر.

٢- اعداد وحدة مطورة في ضوء مستحدثات علم الفضاء يمكن أن يستفيد منها المهتمين بتخطيط وتطوير المناهج للنهوض بمستوى التلاميذ.

٣- إعداد اختبار للتفكير التخيلي يمكن أن يستفيد منه الباحثين في إعداد اختبارات مماثلة.

٤- اعداد دليل معلم لتدريس الوحدة كمثال لأدلة المعلم قد يستفيد منه معدي الكتب الدراسية وأدلتها في إعداد أدلة أخرى.

مواد وأدوات البحث

استخدم الباحث المواد والأدوات التالية :

١- مواد البحث

- الوحدة المطورة.
- دليل المعلم.

٢- أدوات البحث

- اختبار التفكير التخيلي.(اعداد الباحث)

الإطار النظري للبحث

يتناول الإطار النظري عرضا للمحورين التاليين

المحور الأول :مستحدثات علوم الفضاء

المحور الثاني مهارات التفكير التخيلي. وفيما يلي عرضا لهذين المحورين.

المحور الأول :مستحدثات علوم الفضاء

يقول الله تعالى " **وَالسَّمَاءَ بَنَيْنَاهَا بِأَيْدٍ وَإِنَّا لَمُوسِعُونَ**" الذاريات(٤٧) يسير التقدم البشري في مجال علم الفضاء بخطى سريعة للغاية، ويمتلئ التاريخ الفضائي بمئات المشروعات والمفاهيم التي لم تُستكمل ولكن ربما سيتحقق نمط بديل من الاكتشافات

الفضائية يختلف تمامًا عن النمط الحالي، وتكمن جمالية الاكتشافات العلمية بكونها غير نهائية وتضع تحديات جديدة للعلماء للتأكد من المعطيات والغوص أكثر في كتاب مفتوح لا يتطلب من الإنسان إلا أن يزيد سطورا جديدة فيه.

وقد انعكس التطور على مجالات الحياة جميعهاً، بما في ذلك مجال علوم الفضاء فدراسة الكون الفسيح حيث يمثل الفضاء مجالاً جديداً لحركة الإنسان ونشاطه، فمنذ نجاح الإنسان في الانطلاق إلى الفضاء وهو يبذل قصارى جهده لاكتشاف أسراره.

ويعرف علم الفضاء أيضاً بأنه: مصطلح يصف ويشمل كل ما له علاقة بدراسة الفضاء والفضاء الكوني بشكل عام باستثناء دراسة كوكب الأرض، أي كل ما هو خارج "نطاق مجال كوكب الأرض" يدخل في نطاق الفضاء وعلومه. وعادة كل متفرعات علوم الفضاء هي فرع من علم الفلك.(2008,112 dictionary.reference)

وباستقراء التعريفات المختلفة لعلم الفضاء يتضح أن علم الفضاء:

- أحد فروع علم الفلك.
- علم يهتم بدراسة مايقع خارج نطاق كوكب الأرض.
- يشتمل على مجموعة كبيرة من التخصصات منها: الأرصاد الجوية، الفيزياء الفلكية، علم الكواكب.
- يهتم باستغلال الفضاء الخارجي ومحاولة الاستفادة منه.
- يهتم بدراسة الظواهر التي تحدث في الكون وايجاد تفسيرات لها.
- يعتمد بشكل أساسي على الأدوات والأجهزة المستخدمة في إكتشاف الفضاء والتي تساهم في دراسة وتفسير الظواهر التي تحدث في الفضاء.

أهمية دراسة علوم الفلك والفضاء

يساعد تعليم الفلك وعلوم الفضاء وتعلمها على التخلص مما علق بهذه العلوم من خرافات واساطير إضافة الى تقديم الإجابات العلمية التي تطرحها هذه العلوم للكثير من التساؤلات التي اقترنت بظواهر كونية متعددة كما أن تعليم هذه العلوم يكشف أسرار هذا الكون الشاسع وبما فيه من غرائب وعجائب، وإذا كان تعليم هذه العلوم وتعلمها ضرورة علمية للشعوب قاطبة فنحن أولى بهذا من غيرنا لكونه ضرورة شرعية أيضاً.(عماد البرغوثي وآخرون،٢٠٠٦)

إن الإنسان منذ الصغر يرصد ظواهر فلكية عن طريق الملاحظة أو السمع، بعضها يتكرر يوماً بعد يوم أو شهراً بعد شهر فالشمس والقمر والنجوم والشهب والنيازك ومنازل القمر وفصول السنة وغيرها كثير من الظواهر الكونية التي تمر على الأنسان طوال حياته ويتأثر بها، هذا يتطلب ثقافة فلكية تجيب على كل الأسئلة المتعلقة بهذه الظواهر وهنا تكمن أهمية دراسة الفلك وعلوم الفضاء.

وترجع أهمية دراسة علوم الفضاء إلى كثرة التحديات التي تقابل الإنسان في العصر الحالي، وحيث إن الإنسان وباقي الكائنات لا يعيش بمعزل عن التغيرات التي تجري على كوكب الارض، فإن دراسة علوم الأرض والفضاء تساعد الإنسان على تطوير مصادر الطاقة على سبيل المثال لا الحصر، وتجنب الكوارث الطبيعية مثل الزلازل والبراكين والفيضانات (Tarbuck, Lutgens, & Tasa, 2017,29-35)

ولا يمكن لعاقل أن يتجاهل الأهمية الكبيرة لعلم الفضاء في حياتنا فعلى سبيل المثال، دراسة المناخ ومراقبة أنماط الطقس المختلفة والجفاف والأعاصير وذلك عن طريق الأقمار الصناعية، وكذلك التقنية الأحدث والأسرع التي نشهدها في الهواتف النقالة والتي لا تعمل الإ من خلال الأقمار الصناعية وأيضا إمكانية تحديد المواقع(GPS) والتي تعتمد على الأقمار الصناعية.

أهم المشاريع التي تناولت علوم الفضاء

١- برنامج ارتميس **Artemis**

هو برنامج تابع لناسا يهدف لإرسال رواد فضاء أمريكيين، بما فى ذلك أول امرأة وثانى رجل على القمر بحلول عام ٢٠٢٤، ومن خلال هذا البرنامج لإستكشاف القمر، سوف تستخدم ناسا تقنيات وأنظمة جديدة مبتكرة لإستكشاف المزيد عن القمر أكثر من أى وقت مضى، وستتعاون فيما بعد مع شركاء تجاريين ودوليين لإنشاء بعثات مستدامة بحلول عام ٢٠٢٨، وبعد ذلك ستستخدم ما تعلمته حول القمر للقيام بالقفزة العملاقة التالية، وهى إرسال رواد فضاء إلى المريخ.

وقد تم الإعلان عن برنامج أرتميس في عام ٢٠١٩، وكان أحد الأهداف طويلة االمدى من هذا المشروع هو تأسيس قاعدة بشرية على القمر.(NASA,2019)

وقد حددت وكالة ناسا(NASA,2019) ٤ أهداف مع برنامج Artemis ، وهى:

- إظهار التقنيات والقدرات وأساليب العمل الجديدة اللازمة للاستكشاف المستقبلى بما فى ذلك المريخ
- تأسيس قيادة أمريكية وحضور استراتيجى على القمر مع توسيع التأثير الاقتصادى العالمى للولايات المتحدة
- توسيع الشراكات التجارية والدولية
- إلهام جيل جديد وتشجيع المهن فى مجال العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات. **(NASA,2019)**

مستحدثات علوم الفضاء

مصطلح "مستحدث" لغويا بمعنى: من قولهم استحدث الشيء أي أوجده واستحدث الخبر أي وجده جديدا، في اللغة هو اللفظ الجديد الذي لم يدخل في العرف، واستعمال مَعْنًى جديد لكلمة قديمة.

ويقال مُسْتَحْدَثٌ: لَمْ يَكُنْ سَائِداً مِنْ قَبْلُ، مُبْتَكَرٌ.

ويقال أيضا: مُصْطَلَحٌ جَدِيدٌ، أَيْ لَمْ يَكُنْ مُتَدَاوَلاً مِنْ قَبْل

وتُعرف مستحدثات علم الفضاء اصطلاحاً بأنه :"مجموعة المصطلحات والمفاهيم والمعارف المرتبطة بعلوم الفضاء، تم تناولها في فترة زمنية معينة، لم تكن سائدة وقتها، وقد تكون مرتبطة بموضوع مسبق تم اكتشاف معلومات ومعارف جديدة حوله لم تكن معروفة من قبل".

ويعرف الباحث مستحدثات علم الفضاء إجرائياً :"العلم الذي يهتم بدراسة بعض الموضوعات التي تم تناولها حديثا في مجال علم الفضاء سواء بشكل عملي أو أفكار تم افتراضها بناء علي تخيل أصحابها مدعمة بمعرفة سابقة بما يتناسب مع تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، بشكل قد يساعد على تنمية مهارات التفكير التخيلي عند التلاميذ"

ومن أهم المستحدثات في مجال علم الفضاء:

١- الثقوب السوداء.

٢- الانفجار العظيم ونشأة الكون.

٣- البلازما.

٤- السياحة والتدريب في الفضاء.

٥- الأدوات والوسائل التكنولوجية الحديثة في استكشاف الفضاء.

٦- تنمية واستخدام موارد الفضاء.

هناك الكثير من الدراسات التي اهتمت بتدريس موضوعات علم الفضاء في المناهج

من هذه الدراسات نجد أن بعضها اهتم بشكل أساسي بدراسة موضوعات علم الفلك في مناهج العلوم للمرحلة الأساسية، مثل دراسة إبراهيم شاهين(٢٠١١) وبعضها هدف إلى معرفة مدى إلمام الطلبة بمفاهيم علم الفلك مثل دراسة أسامة عبد اللطيف(٢٠١٠)، ودراسة كلكان وأخرون(٢٠٠٧)، ودراسة أبوسمرة وآخرون(٢٠٠٧)، ودراسة البرغوثي وآخرون(٢٠٠٣).

وقد اتفقت هذه الدراسة بشكل أساسي مع كل من محرم عفيفي(٢٠١٠)، ودراسة كلكان وآخرون(٢٠٠٧)، في استخدام المنهج التجريبي إلى جانب المنهج الوصفي، بينما استخدمت دراسة كل من أبوسمرة وآخرون(٢٠٠٤) والبرغوثي وآخرون(٢٠٠٣)، المنهج الوصفي فقط .

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي استخدمت الطلاب كعينة للدراسة مثل دراسة عبد اللطيف(٢٠١٠) ودراسة محرم عفيفي(٢٠١٠)، ودراسة **كلكان وآخرون(٢٠٠٧)، وأبوسمرة وآخرون (٢٠٠٧)، ودراسة البرغوثي وآخرون(٢٠٠٣)، ودراسة عفاف عطيه(٢٠٠٧)، ودراسة رشا حجازي(٢٠١١).**

وتتفق البحث الحالية مع بعض الدراسات في ضرورة تضمين موضوعات علوم الفضاء في المناهج بما يتفق مع المعايير العالمية، وذلك لما يمثله علم الفضاء من أهمية كبيرة في جوانب الحياة المختلفة، وأكد هذا البحث على ضرورة تضمين مستحدثات علم الفضاء في المناهج لكي يصبح لدينا جيل جديد يهتم بالعلم وكل مايتعلق بالفضاء والذي سيؤدي بدوره إلى وجود جيل من الدارسين ينفتحون على علوم جديدة والنتيجة وجود جيل من العلماء تقوم دراساتهم على مناهج حديثة

قوامها العلم والتكنولوجيا الحديثة، وبالتالي قيادة مسيرة البحث العلمي في كافة مجالات العلوم مما يتطلب مواكبة الجديد والتطور اللا محدود في مجالات العلم المختلفة، وكذلك في أدوات الدراسة من حيث استخدام اختبار التفكير التخيلي، وأيضا في منهج الدراسة وهو المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي.

واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المتغير المستقل حيث لم تتناول أي دراسة في حدود علم الباحث مستحدثات علم الفضاء.

واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري الخاص بمستحدثات علم الفضاء، كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تفسير نتائج الدراسة الحالية، كما أسهمت الدراسات السابقة في مساعدة الباحث على اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة.

المحور الثاني: التفكير التخيلي: Imaginative Thinkin

يعد التفكير ضروري وحتمي لإقامة الحياة وصيانتها، والأنسان في حاجة إلى تعلم طرق التفكير والتدرب على إكتساب مهاراته، فإذا كانت المدرسة التقليدية قد أهملت العناية بأمر التفكير ووجهت جهودها نحو النقل والتكرار والتقليد والتلقين، فهي قد قتلت بذلك روح الأبتكار في نفوس التلاميذ فأدي هذا إلى تدهور أحوال التعليم بشكل عام.

ولفظ التفكير يمكن أن يستخدم بمعاني كثيرة كأن نصف نشاطاً عقلياً قد لا نعيه وعياً تاماً (تفكير نصف شعوري)من قبيل أشياء الحياة اليومية التي ندركها والتي نتصرف فيها على نحو روتيني، ولكنها تتطلب قليلاً من الإنتباه المباشر أو الجهد، إلي الفعل الواعي القصدي في التأمل أو لفت الإنتباه إلى جوانب معينة من خبرتنا .

وإذا كانت تنمية مهارات التفكير هدفاً من أهداف أي نظام تعليمي، فإن التفكير التخيلي يمثل أحد أنواع التفكير، ويعد أساسي وفعال في منظومة التفكير لذا يجب الإهتمام بتنميته لدى المتعلمين لما له من فائدة كبيرة في تعليم وتعلم المادة الدراسية.

وقد حظي مفهوم التفكير التخيلي بالعديد من التعريفات التي تناولها الباحثون، حيث عرف جيوفرن وجيبهارت وآخرون (Geoffrion, etal.,2012,19) فعرفوا التخيل بأنه: التدريب المعرفي على أداء مهمة معينة بغياب أي حركة مادية واضحة يقوم بها الفرد.

كما عرف بردج وهارولدلا وآخرون (Bridge, etal.,2012,34) التخيل بأنه: قدرة الفرد على إنتاج وتوليد الصور المعرفية بشكل مستقل عن المدخلات البصرية المخزنة على شبكية العين.

أما تومسون وهسياو وكوسلن (Thopson, etal.,2011,256-263) التخيل بأنه :عملية تتضمن خلق وتفسير وتحويل التمثيلات البصرية الداخلية، وأن أثر التخيل لا يعكس خصائص منفصلة عن التمثيلات الصورية الداخلية ، وأن التخيل ناتج عن توزيع الانتباه في مناطق محددة من الدماغ من أجل خلق صور غير حقيقية داخل الدماغ.

وعرفه أيضاً محمد سليمان(٢٠١٠، ٥٠) بأنه: "قدرة الفرد على أداء عمليات عقلية شبه حسية أو شبه إدراكية والتي يعيها بإدراكه الذاتي ويتم من خلالها إعادة بناء وتشكيل الخبرات الحسية السابقة وتخزينها في الذاكرة وذلك لإنتاج صور عقلية قد تماثل نظائرها الحسية أو الإدراكية أو تختلف عنها".

ويتمثل التفكير التخيلي في قدرة الفرد على التصور وبناء خيالات عقلية متعددة، حيث يفكر المتعلم ويحلم بأشياء لم تحدث من قبل، ويتميز تفكيره بالحدس

أو حب التخمين، وبذلك يكون له القدرة على الوصول بتفكيره إلى ماوراء الواقع (Beghetto, Ronald,2008,134)

وعرفه حمدان نصر(٢٠٠٩،٣٨٠) بأنه: "أحد أنماط التفكير التي تتعلق بالتمثيل العقلي لشيء أو حدث غير موجود متضمناً الدمج وإعادة التركيب بين الصور العقلية ومكوناً الذاكرة الخاصة بالخبرات الماضية وتنظيمها في صور وأشكال غير واقعية".

ويعد التفكير التخيلي أحد أنواع التفكير ويتمثل في قدرة الفرد على التصور وبناء خيالات عقلية لأشياء معينة، حيث يؤدي الخيال إلى إيجاد علاقات بين أشياء لا تحتمل وجود علاقة بينها في الواقع الإدراكي ويثريه بالجديد من المنظومات الذهنية الإبداعية.(عدنان قاضي،٢٠٠٧،١١٠- ١١١)

دراسته، ويرى(محمد سليمان،٢٠٠٤، ٢٢) أن الفرد يمارس التفكير التخيلي في ثلاث صور: إما بصورة عفوية تلقائية أو عن طريق التحضير أو عن طريق التوجيه الذاتي الداخلي.

ويشير (البلوشي،٢٠٠٣،٢٢) إلى أن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في تشكيل التفكير التخيلي لدى المتعلم، فهو يتأثر بالخبرات المعرفية السابقة التي مر بها وقدراته العقلية وخاصة قدرات التخيل لديه وطبيعة الموضوع الذي يتم

باستقراء التعريفات السابقة يتضح أن التفكير التخيلي:

وفي ضوء ما سبق يعرف الباحث التفكير التخيلي إجرائياً بأنه:" نشاط عقلي يقوم فيه تلميذ الصف الثالث الإعدادي بتجميع الصور العقلية التي تشكلت من خلال الخبرات الماضية وإعادة تركيبها أو الدمج بينها في صور ذهنية وأشكال عقلية غير واقعية وجديدة، التي تناسب المرحلة الإعدادية ويقاس باستخدام اختبار التفكير التخيلي."

أهمية التفكير التخيلي:

يعمل التفكير التخيلي على بناء الأفكار الفعالة غير المنفصلة عن الواقع، حيث أنه لا يصرفنا عن الواقع والمعرفة، كما أنه يمكن المتعلم من التفاعل مع هذا الواقع بشكل هادف، ويمكنه من رؤية الحقائق التي لا يمكن عرضها في ظل الظروف القائمة، كما يعد الطريقة الوحيدة التي من خلالها تجد الأفكار والمعاني طريقها إلى التفاعل الإيجابي. (Dewey,2004,152)

وأكدت دراسة مروان أحمد(٢٠١٠،٥٩٥ - ٦٢٥)على أن ممارسة المتعلمين التفكير التخيلي يؤدي إلى تنمية الادراك، كما أكدت دراسة سوزان صدقه(٢٠١٢) على أن ممارسة المتعلم للتفكير التخيلي إلى تنمية القدرات الإبداعية وحب الاستطلاع والسلوك الإستكشافي لديه.

سابعاً: مهارات التفكير التخيلي

إن الأفراد الذين لديهم القدرة على التفكير التخيلي يسعون دائماً إلى البحث عن الصور الذهنية المختلفة من خلال ملاحظة الأشياء وإدراكهم لها واسترجاعها ويتميز أصحاب النمط التخيلي من التفكير بما يلي:(نجفة الجزار ووالي عبد الرحمن،٢٠٠٣،١١٧- ١٥٢)، (Bernstein, 2003,97)

أ- استرجاع الصور العقلية ووصفها.

ب- التعبير عما تم تخيله أو تصوره وذلك من خلال الرسم أو الوصف اللفظي أو المكتوب.

ج- تحليل الصورة العقلية وانتاج أكبر عدد من الصور الجديدة.

د- تكوين علاقات جديدة بين تلك الصور التي لم تكن موجودة من قبل.

ه- إعادة تركيب تلك الصور وتقديمها في شكل مبتكر.

و- إعادة صياغة وتشكيل مكونات الصور العقلية.

ز- تنظيم المعلومات والأفكار الناتجة عن الخبرات الماضية.

ك- الدمج بين الأفكار والمعلومات وبعض المواقف والخبرات والصور العقلية.

ل- إجراء التحويلات العقلية على التمثيل العقلي للأشياء مثل (التدوير، الإزاحة، الحذف والإضافة، والتجميع،.....)

م- استخدام الشكل الذي تم التوصل إليه لحل المشكلة.

ن- البحث الدائم عن المعاني من خلال ملاحظاتهم للأشياء وقراءاتهم المتنوعة.

ثامناً: دور معلم العلوم في تنمية مهارات التفكير التخيلي

يقال أن الخيال قرين للإبداع، ويمثل القاعدة التي ينطلق منها الفرد للإبداع، فالتخيل هو بمثابة الدليل للشخص المبدع والذي يهيئ له الطريق لكي ترى فكرته النور، فمن نعم المولى علينا القدرة على تخزين الصور واسترجاعها ومطابقتها للتعرف على الأشياء اعتماداً على ما تم تخزينه، ومن هنا يأتي دور معلم العلوم في حث التلاميذ على تكوين صور ذهنية لما يسمعونه وبناء صور ذهنية غنية وذلك باستخدام الحواس من خلال الدمج بين الرائحة والملمس والإحساس وما تراه العين. كما يقوم المعلم بتوفير البيئة الخصبة التي تساعد التلميذ على ممارسة التخيل الذي يؤدي إلى الإبداع من خلال وضع سيناريو تخيلي ينقل المتعلم لرحلة تخيلية، وهذا يتطلب أن يكون المعلم نفسه واسع الخيال ليقوم تلاميذه بممارسة الخيال الإبداعي.

وذكرت كوثر بلجون(٢٠٠٩، ٥١- ٥٢) أنه يمكن لمعلم العلوم تنمية التخيل لدى التلاميذ على النحو التالي:

١- استخدام الخبرات المرتبطة بالواقع ومعالجته والتفاعل معها والتعرف على خصائصها، وأن التعلم الذي يؤدي إلى حرمان المتعلم من هذه الخبرات الواقعية يحد من تصوراته الإدراكية والمفاهيمية المعرفية فيما بعد.

٢- تقديم خبرات للمتعلم واقعية محسوسة لاستخدام البيئة ومناسبة لقدراته المعرفية ، وفي هذا التعلم يتم استخدام خبرات واقعية مرتبطة بحواس المتعلم.

٣- استخدام الصور المادية واستعمال الوسائل المعينة على ذلك مثل :المجسمات والعينات والخرائط والرسوم والشرائح والأفلام وغيرها.

٤- تدريب المتعلمين على التخيل للأشياء وتمثيلها بالكلمات والحروف أو الرموز وتدريب الأفراد على التأمل والتصور العقلي وتحسين الأفكار التي تساعد على نمو المفاهيم العلمية لديهم.

٥- تحديد الصور التي تمكنهم من تمثيل المعلومات بها من خلال التفكير المجرد.

وقد أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت بتنمية التفكير التخيلي في المراحل التعليمية المختلفة منها:

دراسة دوفيلي وبوجالي (Pugalee &Douville,2003) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين التخيل العقلي وحل المشكلة الرياضية، وكانت أداة البحث عبارة عن اختبار التفكير التخيلي، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التخيل العقلي وحل المشكلة الرياضية. ودراسة بوتشيف وآخرون (Boytchev &others, 2007)هدفت إلى تنمية التخيل البصري لدى التلاميذ الصغار من خلال الأنشطة التعليمية وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام الأنشطة التعليمية المختلفة في العملية التعليمية أدى إلى تنمية التخيل البصري لدى التلاميذ.

ودراسة عفاف عطية(٢٠٠٧) وهدفت الدراسة إلى إعداد برنامج مقترح قائم على إسراع النمو المعرفي في علوم الفضاء لتنمية الخيال العلمي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية" حيث استخدم الباحث المنهج التجريبي، وكانت عينة الدراسة ٥٠تلميذة من تلميذات الصف الأول الإعدادي وتمثل صف واحد، وكانت أداة الدراسة برنامج مقترح واختبار القدرة على التخيل العلمي وقد توصلت النتائج إلى وجود فرق دال

إحصائيا بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية اللاتي درسن وحدة النظام الشمسي واستكشافه باستخدام نموذج آدى وشاير لصالح التطبيق البعدي لاختبار الخيال العلمي. ودراسة مها السعدي(٢٠١٢) هدفت إلى دراسة فاعلية الخرائط الذهنية في تنمية التفكير التخيلي وبعض مهارات عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتمثلت عينة البحث من ٩٠ طالبة تم تعينهم في مجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ العينة في اختبار مهارات التفكير التخيلي في الاختبار البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

ودراسة آمال محمد محمود(٢٠١٥) والتي هدفت للتعرف على فاعلية تدريس العلوم باستخدام استراتيجية توليد الأفكار(سكامبر) في تنمية مهارات التفكير التخيلي وبعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتمثلت عينة البحث من ٨٠ تلميذة تم تعينهم في مجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ العينة في اختبار مهارات التفكير التخيلي في الاختبار البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. دراسة عبد الحميد سليم (٢٠١٥) هدفت إلى دراسة فاعلية وحدة دراسية في العلوم باستخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية في تنمية مهارات التفكير التخيلي واكتساب المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وتمثلت عينة الدراسة ٦٠ طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والاخرى تجريبية وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ العينة في اختبار مهارات التفكير التخيلي لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة فاطمة عبدالفتاح(2016)هدفت إلى دراسة أثر استخدام نظرية تريز في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية على تنمية المهارات الحياتية والتفكير التخيلي لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي، وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين

متوسطات درجات تلاميذ العينة في اختبار مهارات التفكير التخيلي لصالح المجموعة التجريبية.وتمثلت عينة البحث من(٤٥)تلميذ وتلميذة من طلاب الصف الثاني الإعدادي وكان من أدوات البحث اختبار التفكير التخيلي وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في اختبار التفكير التخيلي.

دراسة موفق محمد حسن(٢٠١٧)" اثر التدريس بالخرائط الذهنية في تنمية مهارات التفكير التخيلي وتغيير المفاهيم البديلة في الكيمياء لدى طلاب الصف التاسع الاساسي" وتمثلت عينة البحث من ٤٦ طالبا تم تعينهم في مجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب العينة في اختبار مهارات التفكير التخيلي في الاختبار البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

تعليق على الدراسات التي تناولت التفكير التخيلي

هدفت بعض الدراسات إلى تنمية التفكير التخيلي باستخدام استراتيجيات تدريس مختلفة، واتفقت دراسة كلا من (مهاالسعدي،٢٠١٢) ودراسة(موفق على حسن،٢٠١٧) في استخدام الخرائط الذهنية في تنمية التفكير التخيلي، وأيضا في دراسة(فاطمة عبد الفتاح،٢٠١٦) والتي سعت لمعرفة أثر استخدام نظرية تريز في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية على تنمية المهارات الحياتية والتفكير التخيلي، وأيضا دراسة(آمال محمود،٢٠١٥) التي استخدمت استراتيجية توليد الأفكار(سكامبر)، كما استخدمت وحدة دراسية في العلوم باستخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية كدراسة عبد الحميد سليم (٢٠١٥)، واستخدم برنامج مقترح في الإقتصاد المنزلي بتطبيقات النانوتكنولوجي لتنمية التفكير التخيلي في دراسة شيماء بهيج محمود(٢٠١٦)، أما دراسة (Boytchev &others, 2007) فقد تم استخدام الأنشطة التعليمية في تنمية التفكير التخيلي، وفي دراسة رشاعباس(٢٠١٣) تم بناء برنامج إثرائي في نظرية الجراف وقياس فاعليته في تنمية بعض مهارات التفكير التخيلي، وفي دراسة حمدان نصر (2009) سعت هذه الدراسة إلى تقصي أثر

النشاطات التعليمية المصاحبة للاستماع والتحصيل السابق في اللغة العربية في تنمية القدرة على التخيل، وفي دراسة محمد صقر(٢٠١٢) والتي سعت إلى معرفة فاعلية تدريس وحدة لهندسة الفراكتال باستخدام الكمبيوتر في تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير التخيلي، وهناك دراسة هدفت إلى دراسة العلاقة بين التخيل العقلي وحل المشكلة الرياضية وهي دراسة (Pugalee &Douville,2003)، أما دراسة عفاف عطيه(٢٠٠٧) فكانت لتنمية الخيال العلمي باستخدام برنامج مقترح قائم على إسراع النمو المعرفي في علوم الفضاء، وتتفق هذه البحث مع الدراسات السابقة في أهمية تنمية التفكير التخيلي لدى التلاميذ وتختلف معهم في الإستراتيجية المستخدمة لتنمية التفكير التخيلي، واتفقت البحث الحالي مع كلا من الدراسات الآتية:

دراسة عفاف عطية (٢٠٠٧)، دراسة شيماء بهيج محمود(٢٠١٦)، ودراسة مها السعدي(٢٠١٢)، ودراسة عبد الحميد سليم (٢٠١٥)، ودراسة محمد صقر(٢٠١٢) من حيث تطبيقه على المرحلة الإعدادية واختلفت مع باقي الدراسات في المرحلة التعليمية.

وقد أفادت الدراسات السابقة الباحث في بناء الإطار النظري ومفهوم التفكير التخيلي، وبناء اختبار التفكير التخيلي واختيار عينة البحث وعددها، وكذلك في الأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحث.

إجراءات البحث

أولاً: للإجابة على أسئلة البحث الحالية ولاختبار صحة فروضه قام الباحث بمجموعة من الإجراءات، وللإجابة على السؤال الأول : ما مهارات التفكير التخيلي التي يُراد تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟ قام الباحث بـ:

- إعداد قائمة بمهارات التفكير التخيلي❖، وعرضها على السادة المحكمين لإبداء الرأي، وقد تم اختيار مجموعة من المهارات والتي تتناسب مع طبيعة المرحلة الإعدادية وطبيعة الدراسة الحالية.

ثانياً: وللإجابة على السؤال الثاني: ما مستحدثات علم الفضاء التي يجب تضمينها في مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية؟ قام الباحث: بإعداد قائمة بمستحدثات علوم الفضاء، وعرضها على السادة المحكمين لإبداء الرأي، وفي ضوء آراء المحكمين تم الاتفاق على عدد من المستحدثات والتي تتناسب مع تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وللإجابة عن السؤال الثالث: ما صورة وحدة مطورة في ضوء مستحدثات علوم الفضاء لتنمية مهارات التفكير التخيلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟ قام الباحث بالقيام بالإجراءات التالية:

١- الاطلاع على أدبيات البحوث السابقة التي تناولت علم الفضاء ومهارات التفكير التخيلي وذلك لبناء الإطار النظري.

١- تطوير وحدة الكون المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي خلال العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١ في الفصل الدراسي الأول من خلال تضمينها بموضوعات مستحدثات علم الفضاء والتي تم التحكيم عليها من قبل مجموعة من المتخصصين وتقسيمها إلى دروس حسب الخطة المقررة من وزارة التربية والتعليم.

٢- إعداد دليل المعلم لتدريس الوحدة المطورة وعرضه على مجموعة من المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة.

وللإجابة على السؤال الرابع: ما أثر الوحدة المطورة في ضوء مستحدثات علوم الفضاء لتنمية التفكير التخيلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟ قام الباحث بالإجراءات التالية:

١- إعداد اختبار التفكير التخيلي❖ من خلال:

أ-تحديد الهدف من الاختبار.

ب- تحديد أبعاد الاختبار.

ج- صياغة مفردات الاختبار.

د- صياغة تعليمات الاختبار.

هـ- عرض الاختبار على السادة المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة في ضوء آراء السادة المحكمين.

و- إعداد مفتاح تصحيح الاختبار.

ز- تجريب الاختبار على عينة استكشافية لقياس الصدق والثبات وتحديد زمن الاختبار ومعاملات

السهولة والصعوبة وإعداد الاختبار في صورته النهائية.

٢- اختيار عينة البحث التي تمثلت في تلاميذ الصف الثالث الإعدادية وتقسيمها إلى مجموعتين:

أ- المجموعة التجريبية تلاميذ مدرسة القنايات الإعدادية بنين

ب- المجموعة الضابطة تلاميذ مدرسة الصالحي للتعليم الأساسي

٣- تطبيق أدوات البحث قبليا.

٤- تدريس الوحدة المطورة للمجموعة التجريبية أما المجموعة الضابطة تم تدريس الوحدة المقررة في الكتاب المدرسي.

٥- تطبيق أدوات البحث بعدياً ومعالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لحجم وطبيعة المتغيرات.

٦- رصد النتائج وتفسيرها.

٧- تقديم التوصيات والمقترحات.

الإجراءات التي أتبعها الباحث في البحث الحالية والتي هدفت إلي التعرف علي أثر استخدام وحدة مطورة في ضوء مستحدثات علم الفضاء علي تنمية التفكير التخيلي في مادة العلوم، وتمثلت هذه الإجراءات في إعداد الوحدة المطورة، وإعداد دليل المعلم، وإعداد أدوات البحث وكذلك اختيار عينه البحث والمنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي وخطوات التطبيق الميداني وبعض الملاحظات أثناء فترة التجريب وكذلك الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.

وتناولها الباحث علي النحو التالي:

أولاً: للإجابة على التساؤل الأول: ماهي مستحدثات علم الفضاء التي يجب تضمينها في منهج العلوم للمرحلة الإعدادية؟ قام الباحث بـ:

١- إعداد قائمة بمستحدثات علم الفضاء وتضمنت: الثقوب السوداء- المادة المظلمة - البلازما في الفضاء - كائنات فضائية - حرب النجوم - نظريات نشأة الكون - رحلة بمركبة فضاء فوق سطح القمر- احتمال انفجار الشمس- الحياة علي المريخ - الأجهزة والأدوات المستخدمة في اكتشاف الفضاء

٢- عرض هذه القائمة على السادة المحكمين وتم الخروج منها بأهم المستحدثات والتي تتناسب مع المرحلة الإعدادية، والتي تمثلت في:

- الثقوب السوداء.
- نظرية الانفجار العظيم.
- البلازما.

- الأجهزة والأدوات المستخدمة في اكتشاف الفضاء.

ثانياً: تحديد المحتوي العلمي وإعداد دليل المعلم للوحدة المطورة في ضوء مستحدثات علم الفضاء

١- تم اختيار وحدة الكون المقررة علي تلاميذ الصف الثالث الاعدادي الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٠|٢٠٢١ وتضمينها لمستحدثات علم الفضاء وذلك للمبررات التالية:

أ- اشتملت الوحدة على موضوعات مرتبطة بعلم الفضاء.

ب- ضعف المحتوى العلمي للوحدة والذي لا يتناسب مع الهدف من تضمين علم الفضاء بمناهج المرحلة الإعدادية، مما أتاح الفرصة لتطوير الوحدة وذلك بإضافة موضوعات حديثة مرتبطة بعلم الفضاء.

ج- عدم تضمين الوحدة لموضوعات تواكب التطور الحادث في علم الفضاء إذ تقتصر موضوعات

الوحدة على نظرية الانفجار العظيم ونظريات نشأة المجموعة الشمسية.

د- زمن تدريس الوحدة فترة زمنية كافية (١٠فترات) يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير التخيلي.

ه- موضوعات الوحدة تساعد في تنمية التفكير التخيلي.

٢- إعداد دليل المعلم للوحدة المطورة في ضوء مستحدثات علم الفضاء حيث قام الباحث بإتباع مجموعة من الخطوات لإعداد دليل المعلم وعرض الدليل في صورته الأولية علي مجموعة من المحكمين❖(مجموعة من الأساتذة في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم) وفي ضوء ما اقترحه المحكمون من تعديلات شملت صياغة الأهداف

الخاصة بكل درس ومروراً بالخطوات السابقة تم وضع الدليل في صورته النهائية ومن ثم يمكن القول بأنه أصبح صالحا للاستخدام في تدريس الوحدة المطورة.

ثالثاً: إعداد أدوات البحث

١_ إعداد اختبار التفكير التخيلي: مرت عملية إعداد اختبار التفكير التخيلي بالخطوات التالية:

أ_ تحديد الهدف من الاختبار والذي يتمثل في التعرف على مدي نمو مهارات التفكير التخيلي لدي تلاميذ الثالث الإعدادي.

ب_ تحديد مهارات التفكير التخيلي: من خلال الإطلاع على دراسات تناولت مهارات التفكير التخيلي كدراسة (نجفة الجزار ووالي عبد الرحمن،2003) ودراسة مها السعدي(٢٠١٢) ودراسة موفق حسن(٢٠١٧) وفي ضوء ذلك تم تحديد خمس مهارات للتفكير التخيلي بما يناسب المرحلة العمرية للتلاميذ وهي :

المهارة الاولي/ تكوين خيالات متعددة وعرفها الباحث" قدرة تلميذ الصف الثالث الإعدادي على إطلاق العنان للتخيل والوصول لصور عقلية جديدة" "

المهارة الثانية /تجميع الصورة العقلية باستخدام الحواس وعرفها الباحث" قدرة تلميذ الصف الثالث الإعدادي على استخدام الحواس المختلفة في الربط بين مجموعة من الخبرات للوصول للمفهوم المطلوب"

المهارة الثالثة / الاستدلال علي الصورة العقلية عن طريق ملاحظة السلوك الظاهر" قدرة تلميذ الصف الثالث الإعدادي على ربط النتائج للوصول لصور عقلية ذات معنى باستخدام مهارة الملاحظة"

المهارة الرابعة / الاتقان المعرفي" قدرة تلميذ الصف الثالث الإعدادي على الاستفادة من الصور الذهنية لديه في فهم وتفسير الظواهر المرتبطة بموضوع الدراسة"

المهارة الخامسة / التذكر والاسترجاع العقلي" قدرة تلميذ الصف الثالث الإعدادي على تذكر واسترجاع خبرات سابقة في مواقف جديدة لتكوين صور عقلية مرتبطة بتلك المواقف"

وتم عرض مهارات التفكير التخيلي على السادة المحكمين وتم أخذ ما يتناسب مع تلاميذ المرحلة الإعدادية.

ج- صياغة مفردات الاختبار

قام الباحث بصياغة مفردات الاختبار علي حسب كل مهارة يقوم التلميذ بالإجابة عليها بالنسبة للمهارة الأولي وهي تكوين خيالات متعددة تم وضع ٨ مفردات أما المهارة الثانية تجميع الصور العقلية عن طريق الحواس تم وضع ٥ مفردات يقوم التلميذ بالإجابة عليها، أما المهارة الثالثة الاتقان المعرفي تم وضع٥ مفردات والرابعة وهي التذكر والاسترجاع العقلي تم وضع ٤مفردات، والخامسة وهي الاستدلال على الصور العقلية بملاحظة السلوك الظاهر تم وضع ٦مفردات وجميع المفردات من نوع الإختيار من متعدد.

د- صياغة تعليمات الاختبار تم صياغة التعليمات التي توضح للتلاميذ طريقة الإجابة علي الاختبار، وقد تم التأكد من وضوح التعليمات عند تجربة الاختبار علي العينة الاستطلاعية.

ه_ عرض الاختبار علي السادة المحكمين : تم عرض الاختبار في صورته الأولية والذي يتكون من ٥ مهارات و٣٠مفردة علي مجموعة من الأساتذة المحكمين والمتخصصين في الميدان التربوي وذلك للتحقق من صلاحية الاختبار وإبداء الرأي فيه من حيث الآتي:

١- مدي مناسبة مفردات الاختبار.

٢- مدي دقة صياغة المفردات لغوياً وعملياً.

٣- مدي مناسبة كل مفردة للمهارة التي وصفت لقياسها.

٤- مقترحاتهم بالإضافة أو الحذف.

وقد أبدي السادة المحكمين آرائهم حول بعض المقترحات والتي كانت لها أفضل الأثر للوصول إلى وضع الاختبار في صورة أفضل مثل: تعديل بعض المفردات الصياغة لغوياً – مراعاة تساوي طول البدائل قدر الإمكان.

وفي ضوء ذلك قام الباحث بأجراء التعديلات اللازمة وأصبح الاختبار صالح للتطبيق علي عينة البحث الاستطلاعية.

وبعد المرور بالخطوات السابقة تم إعداد الصورة الأولية للاختبار والتي تمثلت في ٣٠ مفردة، وتم تصحيح مفردات كل مهارة من المهارات كالأتي: درجة لكل مفردة داخل كل مهارة من المهارات الخمس وبذلك تصبح الدرجة الكلية للاختبار ٣٠درجة.

و- التجربة الاستطلاعية للاختبار : تم تطبيق الاختبار وتجربته بعد عرضه علي مجموعة من السادة المحكمين وإجراء التعديلات التي أجمعوا عليها علي عينة استطلاعية قوامها ٣٦ تلاميذ من تلاميذ الصف الثالث الاعدادي بمدرسة الصالحي للتعليم الأساسي التابعة لإدارة القنايات محافظة الشرقية وهي غير عينة البحث الأساسية وقد هدفت التجربة إلي:

أ- حساب الثبات : ويقصد بالثبات:"أن يعطي نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على نفس الأفراد وفي نفس الظروف"(محمود منسي،٢٠٠٢، ١٨٩- ١٩٠).

وقد تم حساب ثبات مفردات اختبار التفكير التخيلي بطريقتين:

- معادلة كرونباخ التي تصلح للتطبيق بصرف النظر عن نظام التصيح فهي أكثر عمومية(رجاء أبو علام،١٩٩٩،٤٣٤) وتم ذلك بحساب مقياس ألفا كرونباخ لمفردات الاختبار ككل مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية.

- حساب معاملات الارتباط يبين درجة المفردة والدرجة الكلية ككل (الاتساق الداخلي) وتم حساب الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ الذي يدل ارتفاعه علي الثبات الداخلي للاختبار واتساق البنود مع بعضها (احمد جلال ، ٢٠٠٨، ٨٢) وكذلك حساب التجزئة النصفية ببرنامج spss ver.22

ومن خلال النتائج تبين أن:

- معامل ألفا لكل مفردة أقل من أو يساوى معامل ألفا للمستوى التي تنتمى إليه ككل، مما يشير إلى أن جميع مفردات اختبار التفكير التخيلي ثابتة .

- جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمى إليه(في حالة وجود درجة المفردة فى الدرجة الكلية للمهارة) دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الإتساق الداخلي وثبات جميع مفردات الاختبار.

ب- حساب الصدق : ويعني قدرة الاختبار علي قياس ما وضع من أجل قياسه(أحمد الطيب، ١٩٩٩، ٢١٠)

وذلك بإتباع الطرق التالية:

- الصدق الظاهري : ويقصد به "أن يبدو الاختبار ظاهريا مناسبا لما يقيسه ولمن يطبق عليهم، ويبدو هذا من وضع البنود ومدي علاقتها بالقدرة أو البعد الذي تقسه" (سعد عبدالرحمن ، ١٩٩٨،١٨٤) وقد تم التحقق من ذلك عن طريق عرض الاختبار علي مجموعة من المحكمين لإبداء آرائهم وعمل التعديلات اللازمة من قبل الباحث.

- صدق المحتوي : ويتعلق هذا الصدق بمدي إمكانية قياس محتوي الاختبار بنود او عينه من المادة الدراسية المطلوب قياسها أو إلي أي حد تمثل أسئلة الاختبار المحتوي الأصلي للمادة العلمية (قاسم الصراف ،٢٠٠٠،٢٠٠)

ويعتمد في قياسه علي الأخذ بآراء المحكمين المتخصصين في المجال (أحمد عودة، ١٩٨٨، ٢٧٠)

- صدق المهارات الفرعية للاختبار : تم حساب صدق المهارات الفرعية للاختبار التحصيلي باستخدام spss.ver.22

ج- زمن الاختبار: تم حساب الزمن اللازم للإجابة على مفردات الاختبار من خلال ما يلي:

- حساب الزمن التجريبي (الزمن الذي استغرقه اول تلميذ والزمن الذي استغرقه آخر تلميذ) ثم حساب متوسط الزمن، وهو ما يسمى بالزمن التجريبي وقد بلغ (٤٠ دقيقة).
- حساب الزمن اللازم للاختبار من خلال المعادلة التالية:

$ز_{٢}=ز_{١}\times م_{٢}/م_{١}$، (فؤاد البهى،١٩٧٩،٦٥٤)

حيث ز٢ تمثل الزمن المناسب، ز١ تمثل الزمن التجريبي

م٢ تمثل المتوسط المرتقب(عدد المفردات/٢)

م١ تمثل المتوسط التجريبي(مجموع درجات التلاميذ/عدد التلاميذ)، ومن خلال المعادلة السابقة نجد أن ز٢=٣٠×١٥/ ٢٢,٦=٢٥دقيقة مع اضافة ٥دقائق لقراءة تعليمات الاختبار، وقد التزم الباحث بهذا الزمن عند اجراء الاختبار في التطبيقين القبلي والبعدي.

٣- الصورة النهائية لاختبار التفكير التخيلي❖

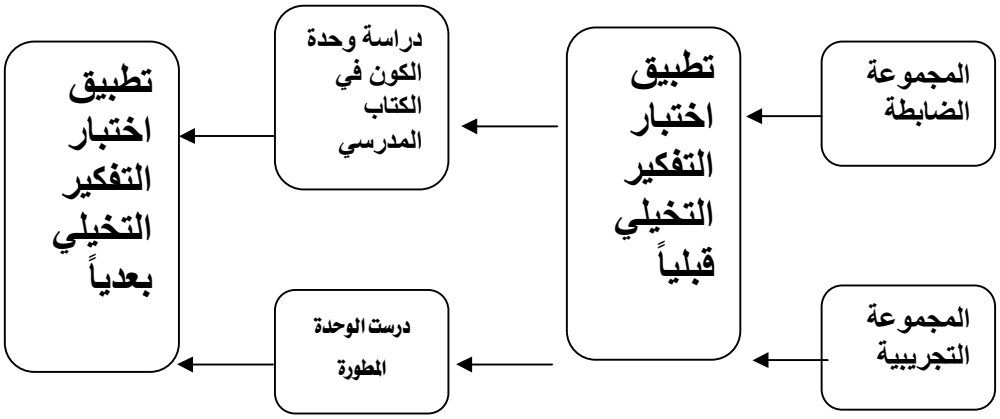
تم وضع اختبار التفكير التخيلي في صورته النهائية حيث تكون من ٣٠ مفردة موزعة على المهارات الخمسة.

ثالثا: اختيار عينة البحث

تم اختيار مجموعة البحث من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي من مدرسة القنايات الإعدادية بنين التابعة لإدارة القنايات محافظة الشرقية، وتكونت مجموعة البحث النهائية من ٧٢ تلميذ وتقسيمهم إلى مجموعتين بالتساوي إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم التأكد من تجانس وتكافؤ المجموعتين وبالتالي فإن أي فروق بين المجموعتين قد تظهر بعد التجربة تعود إلى المتغير المستقل وليست إلى اختلافات موجودة بين المجموعتين.

رابعاً: التصميم التجريبي

١- المنهج شبه التجريبي: لاختبار صحة الفروض تم استخدام مجموعتين متكافئتين من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي وتم تقسيم مجموعة البحث إلى مجموعتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة والشكل التالي يوضح التصميم شبه التجريبي للبحث.



شكل(١) التصميم شبه التجريبي
القبلى والبعدى

خامسا :التطبيق الميداني

المرحلة الأولى التطبيق القبلي لأدوات البحث على مجموعتي البحث وذلك بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين بالنسبة لاختباري التفكير التخيلي والاختبار التحصيلي وتم تطبيق أدوات البحث على تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة (تلاميذ الصف الثالث الإعدادي) بمدرسة القنايات الإعدادية بنين ومدرسة الصالحي للتعليم الأساسي وذلك يوم الأحد الموافق ٤ / ١٠ / ٢٠٢٠ م، وبعد ذلك تم تصحيح الإجابات ورصد الدرجات وكانت نتائج التطبيق القبلي كالتالي:

عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التفكير التخيلي وبالتالي يتضح وجود تكافؤ بين المجموعتين في اختبار التفكير التخيلي.

المرحلة الثانية: تنفيذ تجربة البحث:

بعد انتهاء التطبيق القبلي تم التدريس للمجموعة التجريبية بمدرسة القنايات الإعدادية بنين والمجموعة الضابطة بمدرسة الصالحي للتعليم الأساسي ، وتم تسجيل الملاحظات أثناء سير الدرس وأثناء تدريس الوحدة المطورة، وقام الباحث بالتدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة واستمر التدريس للمجموعتين لمدة شهر وأسبوع تقريبا حيث بدأ التدريس يوم السبت الموافق ١٠ / ١٠ / ٢٠٢٠ م إلى يوم الأحد الموافق ١١/١٥/ ٢٠٢٠م.

المرحلة الثالثة: التطبيق البعدي لأدوات البحث

بعد الإنتهاء من تدريس الوحدة قام الباحث بالتطبيق البعدي لأدوات البحث المتمثلة في الاختبار التحصيلي واختبار التفكير التخيلي وذلك يوم الثلاثاء الموافق ٦ / ١٠ / ٢٠٢٠ للمجموعة التجريبية ويوم الأربعاء الموافق ٧ / ١٠ / ٢٠٢٠م للمجموعة الضابطة وقد روعي في التطبيق البعدي الإلتزام بالتعليمات وزمن كل أداة من أدوات

البحث وبعد التطبيق تم تصحيح أوراق الإجابات وتم رصد الدرجات لمعالجتها إحصائيا وتفسير النتائج.

عرض نتائج البحث ومناقشتها

للتوصل إلى نتائج البحث الحالية والإجابة عن تساؤلاته والتأكد من صحة فروضه استخدم الباحث حزمة البرامج الإحصائية (SPSS) ومعالجتها إحصائيا وكانت وحدة تحليل البيانات هي درجات تلاميذ الصف الثالث الإعدادي مجموعة البحث في تطبيق أدوات البحث قبليا وبعديا علي المجموعتين الضابطة والتجريبية.

وللتحقق من صحة الفرض الأول من عدمه تم حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات غير المرتبطة لتحديد الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي، ويوضح جدول (١) قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين.

جدول (١) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين (الضابطة - التجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التخيلي ككل ومهاراته الفرعية (ن١) = (ن٢) =٣٦

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية، وقيم (إيتا٢)، (d) ، ومقدار حجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية مهارات التفكير التخيلي ككل ومهاراتها الفرعية كلاً على حدة لدى تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي

البيان / المهارة	المجموعة الضابطة ن= ٣٦		المجموعة التجريبية ن= ٣٦		قيمة ت	قيمة ايتا٢	قيمة d	حجم التاثير
	م١	ع١	م٢	ع٢				
بناء خيالات متعددة	٢,١٣٨	١,٠٩٩	٦,٠٥٥	١,١٤٥	*١٤,٨٠٤	*٠,٨٢	*٣,٥٣٨	كبير

البيان / المهارة	المجموعة الضابطة ن= ٣٦		المجموعة التجريبية ن= ٣٦		قيمة ت	قيمة ايتا^{2}	قيمة d	حجم التاثير
	م١	ع١	م٢	ع٢				
جميع الصور العقلية عن طريق الحواس	١,٨٦١	٠,٩٩	٤,٤١٦	٠,٦٩١	*١٢,٦٩٥	*٠,٦٩٧	*٣,٠٣٤	كبيرً
اتقان معرفي	٢,٠٨٣	١,٤٠١	٤,١٩٤	٠,٧٤٩	*٧,٩٧١	*٠,٤٧٥	*١,٩٠٥	كبيرً
التذكر والاسترجاع العقلي	١,٧٢٢	٠,٩٤٤	٤,٧٢٢	١,٠٣١	*١٢,٨٧٢	*٠,٧٠٢	*٣,٠٧٦	كبيرة
الاستدلال على الصور العقلية عن طريق ملاحظة السلوك الظاهر	١,٥	١,٠٥٥	٤,٧٢٢	١,٠٥٨	*١٢,٩٣٢	*٠,٧٠٥	*٣,٠٩١	كبيرً
الاختبار ككل	٩,٣٠٥	٢,٤٩٣	٢٤,١١١	٣,٥٥٩	*٢٠,٤٣٨	*٠,٨٥٦	*٤,٨٨٥	كبير

❖ دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من جدول (١) مايلى :

١. وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين قيم متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التخيلي ككل، وفي جميع مهاراته لصالح المجموعة التجريبية.

ويتضح هذا من قيمة (ت) المحسوبة لاختبار التفكير التخيلي ككل دالة إحصائياً حيث بلغت (٢٠,٤٣٨) أكبر من (ت) الجدولية (١,٩٩) وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

جميع قيم (ت) المحسوبة لكل مهارة من مهارات اختبار التفكير التخيلي دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بالمقارنة بقيم (ت) الجدولية، مما يشير إلى تميز تلاميذ المجموعة التجريبية عن تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التخيلي.

وبمقارنة قيمة d بالجدول المقترح(٢) لتحديد مستويات حجم التأثير، نجد أن حجم التأثير كبير في كل مهارة من مهارات التفكير التخيلي، وكذلك في النتيجة الكلية لاختبار التفكير التخيلي، وذلك نتيجة لاستخدام الوحدة المطورة في ضوء مستحدثات علوم الفضاء في التدريس للمجموعة التجريبية. (رشدي فام، ١٩٩٧، ٦٩)

جدول (٢) الجدول المرجعى المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير

الأداة المستخدمة	حجم التأثير صغير	حجم التأثير متوسط	حجم التأثير كبير
D	٠,٢	٠,٥	٠,٨

حساب قوة تأثير وحدة مطورة في ضوء مستحدثات علوم الفضاء على تنمية مهارات التفكير التخيلي في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية :

ولبيان قوة تأثير الوحدة المطورة في ضوء مستحدثات علوم الفضاء على تنمية مهارات التفكير التخيلي في العلوم تم حساب مربع أوميجا ويتضح ذلك من الجدول (٣)

جدول(٣)

قيمة مربع أوميجا لبيان تأثير الوحدة المطورة في ضوء مستحدثات علم الفضاء على تنمية مهارات التفكير التخيلي بالنسبة للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي

المهارة	التطبيق القبلى ن= ٣٦		التطبيق البعدى ن= ٣٦		قيمة ت	قيمة ت٢	قيمة مربع أوميجا W^2	قوة التأثير
	م١	ع١	م٢	ع٢				
بناء خيالات متعددة	١,٠٨٣٣	١,٠٧٩	٦,٠٥٥	١,١٤٥	٢٠,١٨٦	٤٠٧,٤٧٤	٠,٨٤٩	كبيرة
جميع الصور العقلية عن طريق الحواس	١,٦١١	١,٠٤٩	٤,٤١٦	٠,٦٩١	١٦,٤٠٩	٢٦٩,٢٥٥	٠,٧٨٨	كبيرة
اتقان معرفي	٢,٢٧٧	١,٠٠٣	٤,١٩٤	٠,٧٤٩	٩,٨٠٦	٧٧,٥٤٥	٠,٤٥٧	كبيرة
التذكر والاسترجاع العقلي	١,٥٨٣	٠,٩٠٦	٤,٧٢٢	١,٠٣١	١٢,٠٨١	١٤٥,٩٥١	٠,٦٦٨	كبيرة
الاستدلال على الصور العقلية عن طريق ملاحظة السلوك الظاهر	١,٧٥	٠,٩٩٦	٤,٧٢٢	١,٠٥٨	١٣,٧٤٨	١٨٩,٠٠٧	٠,٧٢٣	
الاختبار ككل	٨,٣٠٥	٢,٥٨٣	٢٤,١١١	٣,٥٥٩	٢٠,٠٧٨	٤٠٣,١٢٦	٠,٨٤٨	كبيرة

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة مربع أوميجا للمجموعة التجريبية في اختبار التفكير التخيلي ككل بلغت (٠,٨٤٨) وهى قيمة مرتفعة تدل على قوة تأثير الوحدة المطورة في ضوء مستحدثات علوم الفضاء على تنمية مهارات التفكير التخيلي لدى التلاميذ وفى جميع مهاراته كانت كبيرة حيث تراوح ما بين(٠,٤٥٧- ٠,٨٤٩) مما يدل على قوة تأثير الوحدة المطورة في ضوء مستحدثات علوم الفضاء على تنمية مهارات التفكير التخيلي.

مناقشة النتائج الخاصة باختبار التفكير التخيلي

باستقراء النتائج الخاصة باختبار التفكير التخيلي يتضح:

١- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي (0.05) بين متوسطات درجات تلاميذ المجوعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التخيلي ككل وفي مهارته الفرعية كلا علي حدة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٢- وجود فروق ذات دلاله احصائية عند مستوي (0.05) بين متوسطات درجات تلاميذ التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التخيلي ككل وفي مهارته الفرعية كلا علي حدة لصالح التطبيق البعدي.

ويرجع الباحث ذلك إلى:

١- علم الفضاء ومستحدثاته يساعد التلميذ على بناء خيالات متعددة ومن خلال التأمل في الفضاء يستطيع تجميع صور عقلية جديدة عن طريق الحواس كالملاحظة وتركيب الصور العقلية معا للوصول إلي خبرات جديدة.

٢- من خلال دراسة مستحدثات علم الفضاء يستطيع التلميذ استرجاع الخبرات السابقة والصور العقلية المتراكمة مما سبق دراسته والبناء عليها لتكوين خبرة جديدة أكثر وضوحا واتساعا مما لديه.

٣- قيام التلميذ بدراسة مستحدثات علم الفضاء يتطلب منه استخدام مهارة التخيل لتكوين صورة عقلية جديدة مرتبطة بموضوع الدراسة.

نتائج البحث

توصلت البحث الحالية إلى النتائج التالية:

١- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لإختبار التفكير التخيلي ككل ومهاراته الفرعية لصالح المجموعة التجريبية.

٢- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدي لإختبار التفكير التخيلي ككل ومهاراته الفرعية لصالح التطبيق البعدي.

توصيات البحث

في ضوء النتيجة الأولى والثانية من نتائج البحث وهي: وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لإختبار التفكير التخيلي ككل ومهاراته الفرعية لصالح المجموعة التجريبية يوصي الباحث بضرورة:

١- تدريب التلاميذ على ممارسة مهارات التفكير التخيلي في دروس العلوم التي تتيح ذلك.

٢- العمل على بناء محتوى مناهج العلوم في ضوء تلبية حاجات وميول واهتمامات تلاميذ المرحلة الإعدادية وتنمية مهارات التفكير التخيلي

٣- الإستفادة من دليل المعلم المعد في تدريس وحدة مطورة في ضوء مستحدثات علم الفضاء من منهج العلوم في الصف الثالث الإعدادي.

٤- ضرورة تضمين مناهج العلوم بمستحدثات علم الفضاء في جميع المراحل التعليمية بما يناسب المرحلة العمرية للتلاميذ.

مقترحات البحث

يقترح الباحث مجموعة من الدراسات المكملة للدراسة الحالية:

١- دراسة فاعلية استخدام وحدة مطورة في ضوء مستحدثات علم الفضاء في تنمية مهارات التفكير الأخرى كالتفكير المنظومي، والتفكير الإبداعي.

٢- دراسة فاعلية برنامج مقترح في ضوء مستحدثات علم الفضاء لتنمية أبعاد التنور الفضائي.

٣- تقويم مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء مستحدثات علم الفضاء.

٤- إعداد برنامج تدريبي في ضوء مستحدثات علم الفضاء للمعلمين أثناء الخدمة.

٥- فاعلية إستراتيجيات مقترحة في تصويب المفاهيم الخاطئة المرتبطة بمستحدثات علم الفضاء لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

٦- دراسة فاعلية استراتيجيات تدريسية في تنمية مهارات التفكير التخيلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

المراجع

١-ابـراهيم شـاهين (٢٠١١): مسـتوى جـودة موضـوعات علـوم الأرض في كتـب العلـوم للمرحلـة الأساسـية في ضوء المعـايير العالميـة، رسـالة ماجسـتير ، فلسطين، كليـة التربيـة، الجامعـة الإسـلامية بغـزة.

٢-أسامة عبد اللطيف (٢٠١٠):مدى إلمام الطلاب المعلمين بكليات التربية لمعايير علوم الكون والفضاء واتجاهاتهم نحو دراستها، **مجلة التربية العلمية**، المجلد(١٣)، العدد٦،١٦٥- ٢٠٦.

٣- آمال محمد محمود(٢٠١٥):"فاعلية تدريس العلوم باستخدام استراتيجية توليد الأفكار (سكامبر) في تنمية مهارات التفكير التخيلي وبعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، **مجلةالتربية العلمية**، مجلد(١٨)، عدد٤، ١- ٥٠.

٤- انشراح ابراهيم المشرفي(٢٠٠٥). آفاق تربوية متجددة تعليم التفكير الابداعي لطفل الروضة، القاهرة، الدار اللبنانية.

٥- تفيدة غانم(٢٠٢٠): تصور مقترح لتضمين معايير علوم الأرض والفضاء في منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية وفاعليته في تحقيق بعض الأهداف التعليمية لدى التلاميذ، **المجلة التربوية**، جامعة أسيوط، ع(٧١)،٢٩- ٨٧.

٦- حامد عبد السلام زهران(٢٠٠٥): **علم نفس نمو الطفولة والمراهقة**. القاهرة، دار الكتب، ط٦.

٧- حمدان نصر(٢٠٠٩): أثر النشاطات العلمية للإستماع والتحصيل السابق في اللغة العربية في تنمية القدرة على التخيل لدى عينة من طلاب الصف السادس الأساسي، **المجلة الاردنية في العلوم التربوية**، جامعة اليرموك، مجلد(٥)، العدد٤، ٣٨٥- ٣٩٨.

٨- السعدي الغول السعدي (٢٠١٢):" فاعلية الخرائط الذهنية في تنمية التفكير التخيلي وبعض مهارات عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، **المجلة العلمية**، كلية التربية بالوادي الجديد، جامعة أسيوط، عدد(٧)، ١٣٥- ٢١٣.

٩- الشافعي عبد الحق جاد(٢٠٠٣): فهم طلاب كليات التربية تخصص علوم للمفاهيم والقضايا المرتبطة بالفضاء. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، مجلد(١٢)، العدد٥٥، ١٣٠- ١٦٠.

١٠- رأفت سليم عبدالعزيز سليم(٢٠١٤):"فاعلية وحدة دراسية في العلوم باستخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية في تنمية مهارات التفكير التخيلي واكتساب المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، **رسالة ماجستير**، كلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادي.

١١- رشدي فام منصور (١٩٩٧): "حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية"، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، مجلد (٧)، عدد١٦، ٥٧- ٧٥.

١٢-رشا السيد حسنين(٢٠١٢):فاعلية وحدة مقترحة في تنمية التحصيل والإتجاه نحو علوم الفضاء لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة القراءة والمعرفة**،١٢٤، ٦٥- ٩٨.

١٣-ستيفن هوكينج(٢٠٠٥):**تاريخ موجز للزمان**، ترجمة مصطفى فهمي، ط٦.

١٤-سوزان صدقه عبد العزيز(٢٠١٢):فاعلية برنامج مبني على إستراتيجيات تنمية التخيل وأثره على التفكير الإبتكاري لدى تلاميذ التعليم الإبتدائي، **مجلة بحوث التربية النوعية**، جامعة المنصورة، عدد(٢٤)، ١٢١- ١٣٨.

١٥-شيماء بهيج محمود(٢٠١٦):فاعلية برنامج مقترح في الإقتصاد المنزلي بتطبيقات النانو تكنولوجي على تنمية التنور العلمي والتفكير التخيلي لدى طالبات المرحلة الإعدادية، مجلة التربية العلمية، جامعة المنوفية، عدد(١٢)، ١٨- ٩٨.

١٦- عايدة عباس أبو غريب (٢٠٠٩) " برنامج مقترح في علوم الأرض والفضاء للمرحلة الثانوية" جمهورية مصر العربية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، **رسالة دكتوراه** ، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولي.

١٧- عصام علي الطيب(2006): **أساليب التفكير دراسات ونظريات وبحوث معاصرة**، القاهرة، عالم الكتب.

١٨- عفاف عطية (٢٠٠٧م) "برنامج مقترح قائم على إسراع النمو المعرفي في علوم الفضاء لتنمية الخيال العلمي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية" **مجلة كلية التربية بالإسماعلية**، العدد (٩)، اغسطس.

١٩-عماد أحمد البرغوثي، محمود أحمد أبوسمره، حسام الدين عفانه، حميد مجول النعيمي (٢٠٠٤): الأهلة بين الفقه والفلك، مجلة الجامعة الإسلامية، غزة، المجلد(١٢)، العدد(٢)، ٢٢٣- ٢٤٦.

٢٠- عدنان محمد قاضي(2007):"فاعلية برنامج حل المشكلات المستقبلية في تطوير القدرات الإبداعية ومهارات التفكير العليا لدى عينة من الطلاب الموهوبون بالمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين، **مجلة التربية**، وزارة التربية والتعليم، البحرين، عدد(٢٢)، ١٠٠- ١١١

٢١- فاطمة عبدالفتاح(2016):" أثر استخدام نظرية تريز في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية على تنمية المهارات الحياتية والتفكير التخيلي لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة المنوفية.

٢٢- كوثر بلجون(٢٠٠٩،٥١- ٥٢) تدريس مهارات التفكير. القاهرة، مكتبة البدر.

٢٣- مندور عبدالسلام فتح الله(٢٠٠٤):مشروع تعليم العلوم، الثقافة العلمية لكل الأمريكان٢٠٦١، **مجلة التربية**، عدد٣٦، ٣١٨- ٣٤١.

٢٤- محمد سليمان سليمان(٢٠٠٤):"استقراء الصور الذهنية لدى طلبة العلوم في سلطنة عمان باستخدام استراتيجية التخيل الموجه"، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، عدد(٣٩)، ١٥- ٥١

٢٥- محمد عادل محمد صقر(2012):"فاعلية تدريس وحدة لهندسة الفراكتال باستخدام الكمبيوتر في تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب الصف الاول الثانوي"، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة حلوان.

٢٦- محمود أبو سمرة، وآخرون (٢٠٠٤). مستوى الثقافة الفلكية لدى طلبة كلية العلوم في جامعة القدس، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد٣، ٢٩١- ٣١٦.

٢٧- مروان أحمد، علي منصور(٢٠١٠): التخيل العقلي وعلاقته بالإدراك المكاني، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد(٢٩)، العدد(٤)، ٥٩٧- ٦٢٤.

٢٨- موفق محمد حسن(٢٠١٧):"أثر التدريس بالخرائط الذهنية في تنمية مهارات التفكير التخيلي وتغيير المفاهيم البديلة في الكيمياء لدى طلبة الصف التاسع الأساسي رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا بالأردن، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

٢٩-نجفة قطب الجزار، والي عبد الرحمن(2003):فاعلية بعض استراتيجيات التدريس في تنمية مهارات التخيل في الدراسات الإجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية،مجلد١٨، عدد(٣)، ١١٧- ١٥٣.

٣٠- هاشم محمود يوسف(٢٠١٧)"فاعلية برنامج تعليمي قائم على الألعاب اللغوية الحركية في تنمية مهارات التفكير التخيلي والتحدث لدى طلبة الصفوف الأساسية الأولى في ضوء الذكاء البصري المكاني"، **رسالة دكتوراه**، كلية الدراسات العليا بالأردن، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

٣١-المؤتمر الأول لتعليم علوم الأرض والفضاء في العالم العربي باستخدام تكنولوجيا المعلومات المتطورة (٢٠٠٦)، **كلية التربية**- جامعة عين شمس، دار الضيافة في الفترة من ١٣- ١٤ سبتمبر.

٣٢-المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية(٢٠١٢):فاعلية أنشطة مقترحة لتطبيقات تكنولوجيا علوم الأرض والفضاء في تنمية مهارات استخدام صور الأقمار الصناعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٣٣-الهيئة القومية للاستشعار من البعد وعلوم الفضاء(٢٠١٧):استراتيجية الهيئة القومية للاستشعار من البعد وعلوم الفضاء لنشر الوعي بمفاهيم تكنولوجيا الفضاء. التقرير النهائي لأعمال لجنة إعداد سياسات واستراتيجيات بناء القدرات في مجال تكنولوجيا الفضاء وتطبيقاتها في مراحل التعليم قبل الجامعي. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. القاهرة، مايو٢٠١٧.

٣٤-المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية(٢٠١٨):معايير قومية مقترحة لتضمين معايير تكنولوجيا الفضاء وعلوم الأرض بمناهج التعليم العام بجمهورية مصر العربية.

ثانياً: المراجع الأجنبية

35-Asarraf, O., and Orion, N. (2009). *A Design Based Research of an Earth Systems*

Based Environmental Curriculum .Eurasia Journal of Mathematics, Science and

Technology Education ،vol.5, no.l, 47-62

36-Al-Balushi S.M. (2003). *Exploring Omani preserves science teacher imagination at*

the Microscopic level in chemistry explanation. Ph D dissertation, the University of

Lowa.

37-Beghetto, R. A. (2008). *Prospective teacher beliefs about imaginative thinking in K-*

12 schooling, thinking skills and creativity. American Educational Research journal, (3),

134-142.

5-Bernstein, R & Bernstein, M. (2003). Intuitive tools for innovative thinking, department

of physiology. USA, Michigan State University.

http://dictionary.reference.com/browse/space science.

6-Bridge, H., & Harrold, S., & Holmes, E., & Stokes, M., & Kennard, C., (2012): *Vivid*

visual mental in the absence of the primary visual cortex. Journal of Neurosciences,

259,1062-1070.

7-Boytche, P., Cheharova, T. and Sendova, E. (2007). Enhancing spatial imagination of

young students by activities in 3D Elica application. Proceed 36th Spring Conference

of the union of Bulgarian Mathematicians.

8-Cheng, M. Y. (2001). Enhancing creativity of elementary Science teachers-

preliminarily study. Asia- Pacific forum of science learning and teaching, vol,2

65-The European Space Cosmic Detectives" (2), 1-20. + Agency (ESA)."

9-Dewey, J. (2004): *Democracy and education, Mineola*. New York, Dover Publications

Space science – Define Space science.10-Dictionary.com,

http://dictionary.reference.com/browse/space science

11-Event Horizon Telescope, (2019). *"First M87 Event Horizon Telescope Results. I. The Shadow of the Supermassive Black Hole". 87.*

12-Farrell, John (2005). *The Day Without Yesterday: Lemaitre, Einstein, and the Birth of Modern Cosmology*. New York, NY: Thunder's Mouth Press ISBN 1-56025-660-

13- Gagnon, V,; & Bradwy, H. (Dec 2012).Connecting Earth Systems:Developing Holistic Understanding Through The Earth-Syestem-Science Model Science Scope,36(4),68-76.

14-Geoffrion, R., & Gebhart, J., &Dooley, Y., & Bent, A., & Dandolou, V., & Meeks, R., & Baker, F. S., & Tang, S., & Ross, S., & Robert, M. (2012).*The Mind's scalpel in Surgical education: a randomized controlled trial of mental imagery*.

BJOG An International. Journal of Obstetrics and Gynecology, 3,1040-1051.

15-Helge Kragh(2011):On Modern Cosmology and its Place in Science Education. Science & Education vol. 20, 343–357

16-Irion, R. (2003). *Like Alaska, Like Europa,* Discover vol.23, no.5, pp.33-41

17-Johansson, R., & Holsanova, J., & Holmqvist, K. (2006). *Pictures and Spoken Descriptions Elicit Similar Eye Movements During Mental Imagery Both in Light and in Complete Darkness*. Cognitive Science, 30, 1053-079.

18-Kalkan, Huseyin& Ustabag, Regat& kalkan, Selami(2007). *Misconceptions Of Baisc*

Astronomy Concepts In Preservice Training For High School anElementary Education teachers, Ondokuz Mayıs Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi.

. *New "Space craft skin 'heals' itself"*19-Knight, Will (2006). *Scientist. Retrieved 2008.*

20-Kalkan, Huseyin& Ustabag, Regat& kalkan, Selami(2007). *Misconceptions Of Baisc Astronomy Concepts In Preservice Training For High School anElementary Education teachers*, Ondokuz Mayıs Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi.

21-National Aeronautics and Space Administration [NASA], (2010). www.nasa.gov NASA:Earth Science Reference Handbook, National aeronautic & Space Administration, Washington D.C,2006

22-National Research Council [NRC]. (1996*): National Science Education Standards (NSES)*. Washington D.*C NationalAcademy Press.*

www.nap.edu/readingroom/books/nses.

23- Shaw,L.C. (2006). "Space Science Projects". LC Science Tracer Bullet. TB 06-3 (ERIC Reproduction Service no. ED 499656)

24-Thompsson, W., & Hsiao, Y., & Kosslyn, S.(2011). *Dissociation between visual attention and visual mental imagery*. Journal of Cognitive Psychology,23, 256-263.

25- Tarbuck,E.J.; Lutgens,F.K.;&Tasa,D.G.(2017).Earth Science Pearson Taterka, B., Core, R. M. (Dec 2016). Measuring CO(subscript 2). Science Teacher, (9),29-83

26-Wright, E. L. (9 May 2009). "What is the evidence for the Big Bang?" Bang?" Frequently Asked Questions in Cosmology. UCLA, Division of Astronomy and Astrophysics.

ملحق (٢)

مهارات التفكير التخيلي

قائمة مهارات التفكير التخيلي

م	المهارة
أولاً	بناء خيالات متعددة
ثانياً	تجميع الصور العقلية عن طريق الحواس
ثالثاً	الإتقان المعرفي
رابعاً	التذكر والاسترجاع العقلي
خامساً	الاستدلال على الصور العقلية عن طريق ملاحظة السلوك الظاهر
سادساً	التأمل والتفكير العميق
سابعاً	التركيز والانتباه
ثامناً	تنظيم علاقات جديدة بين مكونات الخبرة السابقة
تاسعاً	التأليف بين الصور
عاشراً	تصدير الواقع في علاقات جديدة

ملحق (٣)

قائمة بمستحدثات علم الفضاء

م	مستحدثات علم الفضاء
١	الثقوب السوداء
٢	البلازما في الفضاء
٣	نظريات نشأة الكون
٤	الأجهزة والأدوات المستخدمة في اكتشاف الفضاء

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

وتكنولوجيا التعليم

ملحق (٤)

اختبار التفكير التخيلي

إعداد

محمد صلاح توفيق

معلم علوم

إشراف

الأستاذ الدكتور	الأستاذ الدكتور
السيد على السيد شهده	تهاني محمد سليمان
استاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المتفرغ	استاذ المناهج وطرق تدريس العلوم
كلية التربية - جامعة الزقازيق	كلية التربية - جامعة الزقازيق

١٤٤٢هـ - ٢٠٢١م

كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس
وتكنولوجيا التعليم

تعليمات الاختبار

عزيزي التلميذ

تحية طيبة

يهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرتك على التفكير التخيلي ويتكون الاختبار من ثلاثون فقرة

يراعى عند الإجابة عليها قراءة تعليمات الاختبار بعناية.

<u>تعليمات الاختبار</u>

- يتكون الاختبار من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد.
- يرجى قراءة كل فقرة بدقة وعناية قبل اختيار الإجابة الصحيحة.
- ضع علامة(√) أمام الإجابة الصحيحة.
- يجب الإجابة على جميع الفقرات.
- اذا تم تظليل اجابتين يتم الغاء درجة السؤال .
- الاستفسار بشكل فردي من المراقب عن الأمور التي تجدها غير واضحة.
- زمن الاختبار ٦٠دقيقة.

مثال يوضح طريقة الإجابة

الوحدة التي يتم دراستها وموضع الاختبار

أ- الضوء.

ب- القوى والحركة.

ج- الكون ومستحدثات الفضاء.

د- التكاثر في الكائنات الحية.

إذا كانت الإجابة

رقم السؤال	أ	ب	ج	د
			√	

الصحيحة هي الحرف (ج) فأنك سوف تضع علامة(√) تحت الحرف الدال على الإجابة الصحيحة أمام رقم السؤال في ورقة الإجابة المستقلة

اختبار التفكير التخيلي

البعد الأول: بناء خيالات متعددة:

١- شاهدت فيديو يتناول موضوعات متعلقة بالفضاء حيث تم استعراض نظريات تفسر نشأة المجموعة الشمسية ومن بينها النظرية الحديثة وتبعا لهذه النظرية فإن الصورة التخيلية التي تتكون لديك عن طريقة تكون المجموعة الشمسية هي .....

أ- انفجارات النجوم نتيجة تفاعلات نووية عنيفة.

ب- وجود سحب سديمية من الغازات في الفضاء.

ج- دوران نجم عملاق بالقرب من الشمس.

د- الجاذبية الكبيرة بين الأجرام السماوية.

٢- طبقة الميزوسفير إحدى طبقات الغلاف الجوي تصل درجة الحرارة بها حوالى - ٩٠°، ولها أهمية كبيرة في حماية كوكب الأرض فإن الصورة التخيلية التي تتكون لديك عن هذه الحماية هي حماية كوكب الأرض من.....

أ- الإشعاعات الكونية الضارة.

ب- الكتل الصخرية الهائمة.

ج- ظاهرة الاحتباس الحراري.

د- الموجات المغناطيسية.

٣- الإشعاع النووي الصناعي يحدث نتيجة التفاعلات النووية داخل المفاعلات النووية وبالتالي يمكن التحكم فيه والإستفادة منه فإن الصورة التخيلية التي تتكون لديك عن أهمية الطاقة الناتجة منه في مجال الصناعة هي.....

أ- احداث طفرات جينية مرغوبة لتحسين السلالات في بعض النباتات.

ب- تعقيم الأدوات الطبية وتشخيص وعلاج بعض الأمراض السرطانية.

ج- البحث والتنقيب عن المياه الجوفية والبترول والغاز الطبيعي.

د- تحويل الرمال إلى سليكون لاستخدامه في الدوائر الالكترونية.

٤- في تجربة اثبات أن الكون يتمدد باستمرار (تجربة العجين وحبيبات الزبيب) فإن الصورة العقلية التي

تتكون لديك عند تباعد حبيبات الزبيب عن بعضها يمكن تشبيهها بـ .....

أ- تنافر كبير بين المجرات وبعضها.

ب- تأثر المجرات بقوة طاردة مركزية.

ج- تمدد الكون نتيجة للحركة الظاهرية للأرض.

د- تمدد الكون نتيجة لحركة المجرات المنتظمة.

٥- تخيل انك قمت برحلة إلى كوكب المريخ، وأردت الذهاب إلى كوكب المشترى، فإن الصورة الذهنية التي تتكون لديك عن المسافة التي سوف تقطعها تحتمل أن تكون.....

أ- ٢٠٠٠ميل.

ب- ٢٠٠٠ كيلومتر.

ج- ٥سنين ضوئية.

د- ٤٠ميكرومتر.

٦- عند اقتراب الضوء من منطقة أفق الحدث للثقب الأسود فإن الصورة التخيلية التي تتكون لديك

هي.....

أ- اصطدام الضوء بالثقب الأسود ثم يرتد في عكس اتجاه السقوط.

ب- ابتلاع الثقب الاسود الضوء نتيجة الجاذبية الكبيرة جدا للثقب.

ج - انحراف الضوء بعيدا عن الثقب الأسود بفعل قوى التنافر بين هما.

د- تكون حلقة من الضوء حول الثقب الأسود تزداد تدريجيا ثم تختفي.

٧- تدور الكواكب حول الشمس في مدارات ثابتة نتيجة قوة جذب الشمس، فإذا افترضنا انعدام قوة الجاذبية بين الشمس والكواكب فإن الصورة التخيلية التي تتكون لديك عن حركة الكواكب هي.....

أ- دوران الكواكب حول نجم اخر.

ب- حركة الكواكب حركة عشوائية.

ج - حركة الكواكب بسرعة كبيرة.

د- اختفاء الأقمار حول الكواكب.

٨- البلازما تعتبر الحالة الرابعة من حالات المادة تحتوي المادة فيها على شحنات كهربية ولكنها تعتبر متعادلة، ولكي تصل المادة لحالة البلازما فإن الصورة التخيلية التي تتكون لديك هي .....

أ- تطبيق مجال كهرومغناطيسي على المادة في الحالة الصلبة.

ب- تطبيق مجال كهربي على المادة في الحالة الغازية حتى تتأين.

ج- معالجة المادة الصلبة بجهاز تحليل الأطوال الموجية للموجات.

د- التأثير على المادة الصلبة بضغط مرتفع وفرق جهد منخفض.

<u>البعد الثاني: تجميع الصور العقلية عن طريق الحواس</u>

٩- في إحدى الليالي القمرية منتصف الشهر الهجري، نظرت إلى القمر فوجده بدراً، وبعد دقائق لاحظت إختفاء ضوء القمر تماماً، فإن الصورة العقلية التي تتكون لديك.....

أ- خسوف كلى للقمر نتيجة لوقوع القمر في منطقة ظل الأرض.

ب- خسوف جزئي للقمر نتيجة لوقوع القمر في منطقة شبه ظل الأرض.

ج- كسوف كلى للشمس نتيجة لوقوع الشمس في منطقة ظل الأرض.

د- خسوف جزئي للشمس نتيجة لوقوع الشمس في منطقة شبه ظل الأرض.

١٠- أثناء قيام مجموعة من الطلاب بتجربة تحليل الماء كهربيا باستخدام جهاز فولتامترهوفمان، عند تقريب عود ثقاب مشتعل إلى القطب الموجب فإنك ستلاحظ .....

أ- زيادة توهج الشمعة وهذا يدل على تصاعد غاز الأكسجين.

ب- اشتعال عود الثقاب بفرقعة وهذا يدلل على تصاعد غاز الهيدروجين.

ج- زيادة توهج الشمعة وهذا يدل على تصاعد غاز ثاني أكسيد الكربون.

د- اشتعال عود الثقاب بفرقعة وهذا يدل على تصاعد غاز الأكسجين.

١١- أثناء قيامك بمحاولة التعرف على القطب الشمالي والجنوبي للمغناطيس فإنه عند تقريب قطعة من الحديد إلى ساق مغناطيس في منطقة الوسط فإن الصورة العقلية التي تتكون لديك هي.....

أ- انجذاب قطعة الحديد الى المغناطيس.

ب- تنافر قطعة الحديد مع قطب المغناطيس.

ج- تقارب ثم تباعد قطعة الحديد الى المغناطيس.

د- ارتفاع القطعة ثم سقوطها بالقرب من المغناطيس.

١٢- في احدى أيام الشتاء الممطرة لاحظت حدوث البرق في السماء ثم سماع صوت الرعد فإن الصورة العقلية التي تتكون لديك لتفسير ذلك هي .....

أ- الموجات الكهرومغناطيسية أسرع من الموجات الميكانيكية.

ب- موجات الرعد تتكون من تضاغطات وتخلخلات.

ج- الموجات الكهرومغناطيسية لا تنتشر في الفراغ.

د- الموجات الكهرومغناطيسية تنتشر في الموجات المادية فقط.

١٣- انكسار الضوء يحدث عند انتقال الضوء بين وسطين شفافين مختلفين، فعند ظهور أشعة الشمس بعد سقوط المطر فإن الصورة العقلية التي تتكون لديك هي .....

أ- ظهور مزيج من عدة ألوان في السماء.

ب- تبخر قطرات الماء الموجودة بالهواء.

ج- سقوط أشعة الشمس عمودية على الأرض.

د- ظهور ضوء ساطع في السماء يختفي بسرعة.

البعد الثالث: الإتقان المعرفي

١٤- تدور الإلكترونات بسرعة كبيرة حول النواة في مدارات، ولكل مدار طاقة تتوقف على بعده عن النواة ولذلك يمكن استنتاج أن الطاقة اللازمة لنقل الإلكترون إلى.....

أ- المدار الثالث أقل من الطاقة اللازمة لنقل الالكترون الى المدار الرابع .

ب- المدار الرابع أكبر من الطاقة اللازمة لنقل الالكترون الى المدار الخامس .

ج- المدار الثالث تساوي الطاقة اللازمة لنقل الالكترون الى المدار الرابع .

د- المدار الخامس أكبر من الطاقة اللازمة لنقل الألكترون الى المدار السادس .

١٥- وزن المعادلة الكيميائية هو تطبيق لقانون بقاء الكتلة ويقصد به أن كتل المواد المتفاعلة تساوي كتل المواد الناتجة، فإن الصورة العقلية التي تتكون لديك عند وزن المعادلة هي.....

أ- عدد الذرات الداخلة في التفاعل = عدد الذرات الناتجة من التفاعل.

ب- مجموع طاقات مواد التفاعل تبقى دائما مقدار ثابت في أي ظروف.

ج- الطاقة الكلية للتفاعل لا تتغير بتغير درجة حرارة وسط التفاعل.

د- المركب يتكون من ذرات بنسب وزنية ثابتة.

١٦- إذا قمت بتسخين مادة هيدروكسيد النحاس أزرق اللون ثم قمت بحساب الكتلة الناتجة بعد التسخين فإنك ستلاحظ .....

أ- نقص الكتلة المتكونة لتصاعد بخار الماء وتكون راسب أسود من أكسيد النحاس.

ب- زيادة الكتلة المتكونة لتكون بخار الماء وراسب أسود من أكسيد النحاس.

ج- لايحدث نقص في كتلة الراسب المتكون وتبقى الكتلة كما هي.

د- تزداد كتلة الراسب المتكون ثم تنقص بعد ذلك إلى أن تختفي.

١٧- من أخطر الظواهر التي حدثت على كوكب الأرض في نهاية القرن العشرين هي ظاهرة الاحتباس الحراري والتي تؤدي إلى ذوبان جليد القطبين وتغير المناخ على كوكب الأرض فإن الصورة العقلية التي تتكون لديك عن أسباب هذه الظاهرة.....

أ- عدم نفاذ الاشعة تحت الحمراء خارج الغلاف الجوي.

ب- تجمع الملوثات فوق القطب الجنوبي لكوكب الأرض.

ج- سقوط أشعة الشمس عموديا على منطقة معينة من الكوكب.

د- استخدام الطائرات الأسرع من الصوت وغاز بروميد الميثيل.

١٨- اثناء تواجدك في مختبر العلوم بالمدرسة، قام أحد الطلاب بسلوك مرفوض والتي من الممكن أن تؤدي إلى اخطار كبيرة، حيث قام بإلقاء قطعة من الصوديوم في حوض به ماء بدون اذن المعلم فإن الصورة الذهنية التي تتكون لديك هي.....

أ- انفجار للحوض لتصاعد كمية كبيرة من غاز الهيدروجين.

ب- تصاعد كمية كبيرة من غاز الأكسجين ادت إلى حدوث الانفجار.

ج - تصاعد كمية كبيرة من غاز ثاني أكسيد الكربون أدت إلى حدوث اختناق.

د- تعكر الماء وذلك لأن الصوديوم يكون مع الماء محلول قلوي أزرق اللون.

<u>البعد الرابع</u>: التذكر والاسترجاع العقلي

١٩- التكاثر الجنسي يعد مصدرا للتنوع الوراثي، وبالنظر إلى الأفراد من حولك تجد تباين في الصفات الوراثية بينهم فلون العيون(أسود وأخر وبني) فإن الصورة الذهنية التي تتكون لديك هي.....

أ- انتقال نسخة طبق الأصل من أحد الفردين إلى النسل الناتج.

ب- انتقال المادة الوراثية من الفردين إلى النسل الناتج.

ج - اعتماد التكاثر الجنسي على الانقسام الميتوزي.

د- حدوث ظاهرة العبور أثناء الطور التمهيدي الثاني.

٢٠- أثناء متابعتك لبرنامج عالم البحار على قناة ناشيونال جيوجرافيك وجدت أن بعض الكائنات الحية في المحيطات تستطيع أن تبقى حية في درجات الحرارة التي تقل عن الصفر والتي يكون سطح الماء متجمد عندها فإن ذلك يرجع إلى .....

أ- وجود تراكيب خاصة في أجسامها تساعدها على التكيف.

ب- كثافة الماء عند ٤°تكون أكبر ما يمكن وعند الصفر أقل.

ج - قدرتها على السباحة والهجرة الى مناطق اكثر دفئا على أعماق اكبر .

د- الروابط الهيدروجينية بين جزيئات الماء تعمل على رفع كثافة الماء.

٢١- هناك الكثير من العلاقات بين الكائنات الحية داخل كل نظام بيئي، منها علاقة الافتراس والتي تتم بالقضاء على الحيوانات الضعيفة داخل أفراد النوع الواحد، فإن الصورة الذهنية التي تتكون لديك عن الهدف من هذه العلاقة هي .....

أ- انتقال الطاقة في مسارات متعددة من كائن إلى أخر.

ب- القضاء على الفرائس وتحللها باستخدام البكتيريا.

ج - التكامل بين افراد الكائنات من الأنواع المختلفة.

د- تحقيق التوازن البيئي بما يحافظ على استمرار الحياة.

٢٢- أثناء مشاهدتك لبرنامج عالم الحيوان، رأيت صوراً مختلفة لكائنات حية تتكيف مع ظروف بيئاتها المختلفة التي تعيش فيها، فإن الصورة العقلية التي تتكون لديك عن طريقة هذا التكيف هي.....

أ- افراز مادة سامة للحصول على غذائها .

ب- التحرك ليلا والسكون بالنهار لتفادي العطش والحرارة.

ج- هجرتها لأماكن أكثر دفئا وإضاءة لإتمام عملية التكاثر.

د- تتلون بلون الشجرة التي تقف عليه لتختفي من أعدائها.

٢٣- أثناء متابعتك للنشرة الإخبارية والتي تناولت استمرار الحرائق وانتشارها في غابات استراليا، فإن الصورة التي تتكون في ذهنك لتفسير حدوث هذه الحرائق هي.....

أ- زيادة نسبة غاز الهيدروجين بشكل كبير.

ب- ارتفاع نسبة الأشجار المعمرة في غابات استراليا .

ج- ظاهرة الاحتباس الحراري الناتجة عن ارتفاع نسبة غاز الاوزون.

د- ظاهرة الاحتباس الحراري الناتجة عن ارتفاع نسبة غاز ثاني أكسيد الكربون.

٢٤- شاهدت فيديو تعليمي يوضح انقسام الخلايا الجسدية في أجسام الكائنات الحية والتي تساعد في نموالكائن الحي، فإذا انقسمت الخلية انقسامات ميتوزية متكررة بشكل عشوائي فإن الصورة التخيلية التي تتكون لديك عن هذا الإنقسام هي.....

أ- نمو الجسم بشكل أسرع .

ب- توقف نمو الجسم تماما.

ج- حدوث موت مفاجئ للخلايا.

د- تكون ورم سرطاني.

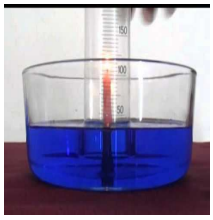
<u>البعد الخامس</u>: الاستدلال على الصور العقلية عن طريق ملاحظة السلوك الظاهر

٢٥- أثناء قيام مجموعة من الطلاب بتجربة تحليل الماء كهربيا باستخدام جهاز فولتامترهوفمان، عند

تقريب عود ثقاب مشتعل إلى القطب الموجب فإنك ستلاحظ .....

أ- زيادة توهج الشمعة وهذا يدل على تصاعد غاز الأكسجين.

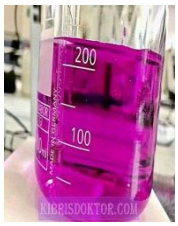
ب-اشتعال عود الثقاب بفرقعة وهذا يدلل على تصاعد غاز الهيدروجين.



ج- زيادة توهج الشمعة وهذا يدل على تصاعد غاز ثاني أكسيد الكربون.

د- اشتعال عود الثقاب بفرقعة وهذا يدل على تصاعد غاز الأكسجين.

٢٦- أثناء قيام المعلم بتجربة في المختبر لبيان فروض النظرية الحركية للمادة، وضع قليل من برمنجانات البوتاسيوم البنفسجية في كوب به ماء، فإنك ستلاحظ .....



أ- تغير لون الماء إلى اللون الأحمر.

ب- لا يحدث تغيير في لون الماء.

ج- تغير لون الماء الى اللون الوردي.

د- تغير لون الماء لوقت قصير ثم يعود عديم اللون.

٢٧- عند وضع ساق من النحاس وساق من الخارصين في وعاء يحتوي حمض كبريتيك مخفف تتكون خلية كهروكيميائية ويضئ المصباح، وعند استبدال ساقي الخارصين والنحاس بساقين من الالومنيوم والنحاس فإن الصورة العقلية التي تتكون لديك لتفسير ذلك هي .....

أ- إضاءة المصباح في الحالة الثانية أقل من الأولى.

ب- إضاءة المصباح في الحالة الأولى أقل من الثانية.

ج- إضاءة المصباح في الحالة الثانية لفترة بسيطة ثم ينطفئ.

د- إضاءة المصباح في الحالتين تبقى متساوية.

٢٨- السباحة في البحر الميت من الأمور المضحكة لأن كثافة مياه البحر كبيرة جداً فإن الصورة العقلية التي تستطيع من خلالها تخيل حركة السباح هي.....

أ- لن يتمكن من الغوص في الماء.

ب- يستطيع الغوص في الماء لفترة.

ج- يستطيع الاستلقاء على ظهره لفتره.

د- لن يستطيع مقاومة الأمواج العالية.

٢٩- عند مشاهدتك لفيديو يتناول ظاهرة كسوف الشمس، شاهدت عدة أنواع للكسوف منها الكسوف الحلقي ويعني ظهور الشمس كقرص مظلم يحيط بها هالة مضيئة فإن الصورة العقلية التي تتكون لديك عن الكسوف الحلقي هي.....

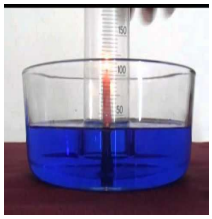
أ- ظهور الشمس كقرص مظلم يحيط بها هالة مضيئة تشبه الخاتم.

ب- اختفاء ضوء الشمس تماماً عن الأرض وتظهر الأرض مظلمة .

ج- اختفاء جزء من الشمس وتظلم المنطقة التي بها الكسوف فقط .

د- خسوف كلى للقمر واختفاء ضوء القمر تماما وتصبح الأرض مظلمة.

٣٠- أثناء إجراء تجربة في المختبر وضعت مخبار مدرج على شمعة موجودة في حوض به ماء لاحظت ان الشمعة انطفأت وارتفع الماء في المخبار، فإن الصورة العقلية التي يمكن من خلالها تفسير ذلك هي .....



أ- تصاعد غاز ثاني اكسيد الكربون أدى إلى انطفاء الشمعة.

ب- تصاعد غاز الاكسجين أدى إلى ارتفاع الماء في المخبار.

ج- تصاعد غاز الهيدروجين ادى إلى انطفاء لهب الشمعة.

د- نفاذ غاز الأكسجين من المخبار ادى الى ارتفاع الماء.

فاعلية استخدام السبورة التفاعلية في تنمية بعض مهارات الرسم الفني المعماري لدى طلبة المدارس الثانوية الصناعية المعمارية

مدحت حبيب سليمان نعمة الله

Medhathabibi71@gmail.com

الأستاذة الدكتورة / عايدة سيدهم إسكندر

أستاذ المناهج وطرق التدريس

وتكنولوجيا التعليم – المتفرغ

كلية التربية – جامعة الزقازيق

الأستاذة الدكتورة / سوزان محمد حسن السيد

أستاذ المناهج وطرق التدريس

وتكنولوجيا التعليم

كلية التربية – جامعة الزقازيق

مستخلص البحث

هدف البحث الى تحديد فاعلية استخدام السبورة التفاعلية فى تنمية بعض مهارات الرسم الفنى المعمارى لدى طلبة المدارس الثانوية الصناعية المعمارية وقد قام الباحث بعمل تحليل لمنهج مادة الرسم الفني المعمارى كما اعد أدوات البحث المتمثلة في أختبار تحصيلى لقياس الجوانب المعرفية لمهارات الرسم الفني المعمارى وبطاقة ملاحظة لقياس الجوانب الأدائية لمهارات لرسم الفني المعمارى، هذا وقد تكونت عينة البحث من٦٠ طالب تخصص (بناء) من مدرسة منيا القمح الثانوية الصناعية بنين، تم تقسيمهم الى مجموعتين متكافئتين احدهما ضابطة وعددها ٣٠ طالب والأخرى تجريبية و عددها ٣٠ طالب وقد أستخدم الباحث المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبى ذو المجموعتين حيث تم التطبيق القبلى لأدوات البحث على طلاب المجموعتين ثم تطبيق البرنامج المقترح على طلاب المجموعة التجريبية ثم التطبيق البعدى لأدوات البحث على طلاب المجموعتين.وقد اشارت نتائج البحث الى فاعلية السبورة التفاعلية في تنمية بعض مهارات الرسم الفني لدى طلاب المدارس الثانوية الصناعي.

الكلمات المفتاحية: - **الفاعلية ،السبورة التفاعلية** ، مهارات الرسم الفني المعمارى ، طلاب المدارس الثانوية الصناعية تخصص (بناء)

The effectiveness of using the interactive whiteboard in developing some architectural technical drawing skills among students of architectural industrial secondary schools

Summary of the research

The aim of the research is to determine the effectiveness ofusing the interactive whiteboard in developing some architectural technical drawing skills among students of industrial and architectural secondary schools. The random research sample consisted of 60 students specializing in building in Minya al-Qamh Industrial Secondary School for boys who were divided into two equal groups, one of them is control and the other is experimental. The researcher used the descriptive approach and the quasi-experimental design with the two groups, where the pre-application of the research tools was done on the two groups, then the proposed program was applied to the experimental group. The post application of the research tools was done on the two groups. The research tools included an achievement test to measure the cognitive aspect of the architectural technical skills and a note card to. To measure the performance side of the technical architectural drawing skills, as well as the technological level. The results of the research indicated the effectiveness of using the interactive whiteboard in developing some technical drawing skills and among students of the industrial architectural secondary schools.

Key words :-effectiveness-interactive whiteboard - Architectural technical drawing skills

مقدمة:

تعد مهارات الرسم الفني المعمارى من المهارات المهمة التي يجب أن يتحلى بها طلاب المدارس الثانوية الصناعية المعمارية حيث أن مادة الرسم الفني المعمارى تعد من المواد المهمة التي يجب شرح الرسومات وتوضيح تفاصيلها الداخلية ومقاساتها وكذلك المساقط المختلفة للرسومات ونظرا لعدم وجود طرق حديثة لتدريس مادة الرسم الفني المعمارى فالطريقة الشائع إستخدامها الان هى الطريقة التقليدية (السبورة والطباشير) حيث يتعذر على المدرس توصيل تفاصيل الرسومات وكذلك

يتعذر توضيح هذه الرسومات. ونظرا لوجود رغبة ملحة لدى المتخصصين في تدريس مادة الرسم الفني المعمارى (الموجهين _ المدرسين) وذلك لرفع مستوى الطلاب فكر الباحث في إبتكار طريقة جديدة للشرح يتم فيها رسم الأشكال والرسومات بطريقة ثلاثية الأبعاد معتمدا في ذلك على استخدام السبورة التفاعلية حيث يتم عرض الأشكال والرسومات بطريقة مجسمة توضح هذه الأشكال والرسومات وكذلك تحريك هذه الأشكال والرسومات ليتم توضيحها من جميع الجهات.

وتعد السبورة التفاعلية من التكنولوجيات المستحدثةالتى أستخدمت في تدريس كافة المواد والمقررات الدراسية فى المراحل الدراسية المختلفة وفى أنواع مختلفة من التعليم وأثبتت فاعلية تامة فى العملية التعليمية كما أثبتت فائدة جمة فى مجالات نفعية وخدمية فى نواحى عديدة كالطب والطيران والعلاج والسياحة وكافة مناحى الحياة،ويلاحظ فى هذة الأيام زيادة الإهتمام باستخدام السبورة التفاعلية فى التعليم وذلك لعدة عوامل أهمها إهتمام الدولة بتطوير التعليم بصفة عامة وبنشر استخدام السبورة التفاعلية فى المدارس كما أن إهتمام رجال التعليم بالدور الفعال الذى تلعبه فى تحسين العملية التعليمية ورفع كفاءتها حيث انها تجعل التعليم أكثر فاعلية من خلال تقليل الوقت اللازم للتعليم وزيادة معدل ما يتذكرة الطالب كما أن هذة التكنولوجيا تشمل تعليم كل طالب لمختلف عناصر المحتوى الدراسى والعلاقات بينهما و متطلبات تعلمها وتجعل ما يتعلمة الطالب ذا معنى ويجعل بيئة التعليم آكثر تشويقا وإثارة بحيث يستطيع المتعلم أن يتعامل مع ما يشاهده وما يسمعه عن طريق التحكم فى معدل عرض محتوى المنهج (خالد وليد،١٥،٢٠١١)[1]

ولقد مرت السبورة التفاعلية بعدة مراحل فكانت في البدايات الواح من الحجارة ثم الواح من الخشب مع الحجارة ثم الواح خشبية مع الطباشير ثم السبورة البيضاء والتي يتم عليها الكتابة بواسطة القلم الى ان وصلت السبورة التفاعلية

[1] اتبع الباحث أسلوب التوثيق وفق الإصدارالسادس لجمعية علم النفس الأمريكية .APA (الاسم، السنة، الصفحة)

وذلك بعد تجارب و أبحاث تكنولوجية عديدة تمكن فيها العلماء عام ١٩٨٠ لفكرة جديدة يتم فيها ربط الكمبيوتر بشاشة عرض (لوحة حساسة) تعمل بديلة لشاشة الكمبيوتر بدون لوحة مفاتيح و بدون فأرة يتم فيها التنقل باللمس (ديفيد مارتن و زوجتة نانسى نولتون) في إحدى الشركات الكبرى الرائدة في مجال تكنولوجيا التعليم في الولايات المتحدة الامريكية حيث تم أنتاج اول سبورة تفاعلية عام ١٩٩١ عن طريقة شركة سمارت (فاطمة محمد ،٢٠١٦)

الإحساس بالمشكلة: - برزت مشكلة البحث من خلال : -

أ - عمل الباحث لمدة خمسة وعشرين عاما كمدرس بالمدارس الثانوية الصناعية المعمارية حيث لاحظ ضعف مستوى الطلاب فى فهم وإستيعاب العديد من الرسوم والمساقط المعمارية والواجهات الواردة فى كتاب الرسم الفنى المعمارى مما إنعكس بالسلب على أداء الطلاب فى مادة الرسم المعمارى وإيضا فى باقى المواد الفنية المرتبطة بها

ب - نتائج الطلاب في بعض السنوات السابقة: للتأكد من صحة هذه الملاحظة قام الباحث بمراجعة درجات الطلاب فى الصف الأول عن الثلاثة أعوام الماضية من عام ٢٠١٥ الى عام ٢٠١٨ فى مادة الرسم الفنى المعمارى وذلك فى إختبار نهاية العام الدراسى وكانت النتائج كما يلى:

في عام ٢٠١٦/٢٠١٥ كان عدد الطلاب ١٨٢ طالب،٦٥٪ منهم تنحصر درجاتهم بين ٤٠٪ و ٤٦٪ .

وفى عام ٢٠١٧/٢٠١٦ كان عدد الطلاب ٢٠٠ طالب، ٥٠٪ منهم تنحصر درجاتهم بين ٤٠٪ و٤٧٪ .

وفى عام ٢٠١٨/٢٠١٧ كان عدد الطلاب ١٧٠ طالب،٦٥٪ تنحصر درجاتهم بين ٤٠٪ و ٤٥٪ .

جـ - قام الباحث كذلك بعمل مقابلة شخصية مع كل من:

(٧) موجهين مواد معمارية بمديرية التربية والتعليم بالشرقية وأيضا (١١) معلم ومعلمة من القائمين على تدريس مادة الرسم المعمارى وقد دارت المقابلة حول محورين :

١ - ما مستوى أداء الطلاب فى مهارات الرسم الفنى المعمارى؟

٢ - ما الطرق والوسائل التى يستخدمها المعلمون فى تدريس مادة الرسم الفنى المعمارى؟

٣ - هل الطريقة المستخدمة في شرح مادة الرسم الفني المعمارى كافية او تستطيع كمعلم توصيل الشرح الوافى للأشكال والرسومات المعمارية ؟

٤ - هل توافق على أستحداث طريقة جديدة لشرح مادة الرسم الفني المعمارى يتم فيها عرض للأشكال والرسومات بطريقة ثلاثية الابعاد لتوضيح التفاصيل والمقاسات وعرض المساقط المختلفة وكيفية رسمها بطريقة أوضح وافضل ؟

وقد جاءت نتيجة تلك المقابلة كما يلى: -

- هناك ضعف فى مهارات الرسم الفنى المعمارى لدى الطلاب مما يؤدى إلى صعوبة إستيعاب الرسوم المعطاة لهم وقد إتضح ذلك من خلال رسم المساقط الأفقية والرأسية والواجهات والقطاعات بطريقة غير صحيحة وعدم الإستيعاب الكامل لها وعدم القدرة على إستنتاج المساقط والواجهات بطريقة صحيحة.
- يقوم المعلمون بإستخدام الطرق التقليدية فى تدريس مادة الرسم الفنى المعمارى مثل السبورة الطباشيرية أو إستخدام بعض المجسمات لتوضيح الرسومات الهندسية المعمارية ولكن زيادة أعداد الطلاب داخل الفصول وإنشغالهم عن الدروس بشكل لا يتمكن مع هؤلاء الطلاب من المشاهدة الجيدة والمتابعة لهذة المجسمات.

- نعم نؤيد أستحداث طريقة جديدة لشرح مادة الرسم الفني المعمارى يتم فيها عرض للأشكال والرسومات بطريقة ثلاثية الابعاد لتوضيح التفاصيل والمقاسات وعرض المساقط المختلفة وكيفية رسمها بطريقة أوضح وافضل.

مشكلة البحث :

تلخصت مشكلة البحث في وجود ضعف في مهارات الرسم الفني المعمارى لدى الطلاب مما يؤدى الى صعوبة استيعاب الرسوم المعطاه لهم و يمكن صياغة هذه المشكلة في السؤال الرئيسى التالى : -

١. كيف يمكن استخدام السبورة التفاعلية في تنمية بعض مهارات الرسم الفني المعمارى لدى طلاب المدارس الثانوية الصناعية المعمارية نظام الثلاث سنوات ؟
٢. ما التصور المقترح لتنمية بعض مهارات الرسم الفني المعمارى لدى طلبة المدارس الثانوية الصناعية المعمارية بأستخدام السبورة التفاعلية ؟
٣. ما فاعلية استخدام السبورة التفاعلية لتنمية الجانب المعرفى لبعض مهارات الرسم الفني المعمارى لدى طلاب المدارس الثانوية الصناعية المعمارية؟
٤. ما فاعلية استخدام السبورة التفاعلية لتنمية الجانب الادائى لبعض مهارات الرسم الفني المعمارى لدى طلاب المدارس الثانوية الصناعية المعمارية؟

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى ما يلي:

١. التعرف على فاعلية استخدام السبورة التفاعلية لتنمية الجانب المعرفى لمهارات الرسم الفني المعمارى لدى طلاب المدارس الثانوية الصناعية المعمارية
٢. التعرف على فاعلية استخدام السبورة التفاعلية لتنمية الجانب الأدائى لبعض مهارات الرسم الفني المعمارى لدى طلاب المدارس الثانوية المعمارية

أهمية البحث :- قد يفيد هذا البحث كل من :-

١ - الطلبة:

- مساعدة الطلبة على إستيعاب الأشكال والرسومات وأستنتاج الأبعاد الناقصة في الرسومات
- مساعدة الطلبة على أستنتاج الواجهات والقطاعات والمناظر.

٢ - المعلمين و الموجهين :

- أستحداث طريقة شرح غير تقليدية تعتمد على استخدام السبورة التفاعلية .
- في تحسين العملية التعليمية فى مادة الرسم الفنى المعمارى للصف الأول الثانوى الصناعى المعمارى مما ينعكس على باقى المواد الفنية المرتبطة به.

٣ - مخططي المناهج:

- الاهتمام باستخدام السبورة التفاعلية لعرض المناهج وتطويرها.

حدود البحث : اقتصر البحث الحالي على ما يلى :

١- الحدود الموضوعية :

- المادة العلمية متمثلة في منهج الرسم الفنى المعمارى للصف الأول الثانوى الصناعى المعمارى .

٢ - الحدود البشرية والمكانية:

عينة مكونة من (٦٠) طالب من طلاب الصف الأول الثانوى بمدرسة منيا القمح الثانوية الصناعية بنين قسم العمارة التابعة لإدارة منيا القمح التعليمية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الشرقية .

٣ - حدود الزمانية:

تم تطبيق البرنامج المقترح في الفصل الدراسى الأول للعام الدراسى ٢٠٢٠/٢٠٢١م

أدوات البحث ومواده

١ - أدوات البحث:

تمثلت أدوات البحث في: اختبار تحصيلي لتنمية الجانب المعرفى لبعض مهارات الرسم الفني المعمارى، وبطاقة ملاحظة الجانب الأدائى لبعض مهارات الرسم الفني المعمارى. (من إعداد الباحث).

٢ - مواد البحث:

تمثلت مواد البحث في:

- قائمة بمهارات الرسم الفني المعمارى.
- التدريب على كيفية استخدام السبورة التفاعلية لعرض المناهج المختلفة

التصميم التجريبي للبحث:

اعتمد البحث علي التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة لأن هذا يتناسب مع طبيعة البحث ومنهجه.

منهج البحث

تم أستخدام المنهج الوصفي في دراسة متغيرات البحث والأطار النظرى، والمنهج التجريبى ذو التصميم شبة التجريبى للتحقق من صحة فروض البحث وقياس فاعلية إستخدام السبورة التفاعلية فى تنمية بعض مهارات الرسم الفنى المعمارى، وذلك من خلال أختبار العلاقة السببية بين المتغير التابع والمتغير المستقل.

- المتغير المستقل : إستخدام السبورة التفاعلية لعرض منهج مادة الرسم الفني المعمارى للصف الأول بالمدارس الثانوية الصناعية المعمارية
- المتغير التابع : بعض مهارات الرسم الفنى المعمارى لدى طلاب الصف الأول بالمدارس الثانوية الصناعية المعمارية (قسم البناء).

فروض البحث:

١- لايوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي ٠٥و بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدى للاختبار التحصيلي لتنمية الجانب المعرفى لبعض مهارات الرسم الفني المعمارى

٢- لا بوجد فروق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لبطاقة ملاحظة الجانب الادائى لبعض مهارات الرسم الفني المعمارى

مصطلحات البحث

الفاعلية (Effectiveness)

عرفها (جمال السعيد،١٩٩٧،١٧) بأنها مدى الأثر الذى يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية بإعتبارها متغيرا مستقلا في احد المتغيرات التابعه

ويعرفها الباحث أجرائيا بأنهاقياس مدى تحقيق أى برنامج لأهدافه المنشود تحقيقها والنتائج المرغوب فيها ويتم التعبير عنها بحجم تأثيرها الدال أحصائيا في التطبيق البعدى للبرنامج

السبورة التفاعلية :

- يتم تعريفها على انها " عبارة عن لوحة مرتبطة بجهاز الحاسب الآلى المكتبى او المحمول وتستخدم القلم الألكترونى في عملية الشرح وهذه السبورة تتيح للمعلم خيارات متعددة للشرح والايضاح و تغنيه عن إستخدام ،كثير من وسائل التعليم الآخرى" (سليمان المياحى ،٢٠٠٧،٧)
- "عبارة عن سبورة متصلة بالحاسب الآلى و يتم التحكم بالحاسب الآلى عن طريق هذه السبورة وهى عبارة عن سطح مكتب للحاسب وهى تغنى عن (projector) و غيرها و يتم استخدامها لعرض ما على شاشة الكمبيوتر من تطبيبقات منوعة" (حسام مازن،٢٠١٠،٣٤٧)

- "شاشة عرض إالكترونية حساسة بيضاء يتم التعامل معها بإستخدام حاسة اللمس (بأصابع اليد) او من خلال القلم الرقمى ويتم توصيلها بجهاز (c.p.u) وجهازعرض البيانات (data projector) وطابعة حيث تعرض جميع البيانات المحوسبة المخزنة على الحاسب و شبكة الأنترنت بشكل مباشر او من بعد" (عادل سرايا ،٢٠١٢، ٢٨١)

- ويعرف الباحث السبورة التفاعلية تعريفا اجرائيا بأنها :

شاشة بيضاء كبيرة حساسة يتم التعامل معها بأستخدام حاسة اللمس باليد او بالقلم يتم أستخدامها في عرض الرسومات والأشكال المعمارية او الاشكال الهندسية المخزنة عليها او الاشكال التي يتم رسمها و ما يتم كتابته عليها لعرضها بشكل واضح على المتعلمين وطباعة المراد طباعته من عليها كما يمكن الأتصال بواسطتها بالأنترنت ويمكن تزويدها بميكروفون و سماعات ليتم نقل عليها الصوت والصورة

المهارة (Skill) :

القدرة على الأداء والتعلم الجيد وقتما تريد وهى نشاط متعلم يتم تطويره منخلال ممارسة نشاط ما تدعمة التغدية الراجعة.

مهارات الرسم الفني:-

هى المهارات التى ينبغى على طلبة الصف الأول الثانوى الصناعى إكتسابهاوذلك بغية الوصول الى الرسم الجيد والدقة فى الرسم وإستنتاج الواجهات والقطاعات الخاصة بكل رسمة على حدة وذلك من خلال دراسته للبرنامج المقترح.

الثانوية الصناعية المعمارية:-

أحد مراحل التعليم بعد مرحلة التعليم الأساسى وهى خاصة بدراسة الهندسة المعمارية من كل جوانبها(بناء /بياض/تشطيبات/ نجارة عمارة /أعمال صحية /أعمال خرسانة)بهدف تخريج فنيين ومساعدين مهندسين معماريين ذو كفاءة عالية.

الرسم الفني المعمارى(Architectural technical drawing) :-

هو عبارة عن لغة عالمية يتم من خلالها نقل أفكار ورسومات المهندس المصمم للمشروع إلى المهندس المشرف والمهندسين التنفيذيين وأطقم العمال التابعة لهم والفنيين في المجالات الصناعية المختلفة المتعلقة بتشييد المباني.

إجراءات البحث:

للاجابة علي السؤال الأول ونصه:

مامهارات الرسم الفني المعمارىا لأساسية اللازمة لطلاب المدارس الثانوية الصناعية المعمارية؟

قام الباحث بالاجراءات التالية:

-الاطلاع علي الأدبيات والدراسات السابقة المتصلة بالمجال وكتاب الوزارة لمادة الرسم الفني المعمارى ، ثم وضع قائمةمهاراتالرسمالفنىالمعمارى، وعرضها علي مجموعة من السادة الخبراء والمتخصصين في تكنولوجيا التعليم والتعليم الصناعي، وتعديلها في ضوء آرائهم ، والتوصل إلي الصورة النهائية لقائمة المهارات.

٢ -للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص علي: مافاعلية إستخدام السبورة التفاعلية لتنمية بعض مهارات الرسم الفني المعمارى لدى طلبة المدارس الثانوية الصناعية؟

تم إتباع الإجراءات الآتية :

- تحديد مهارات الرسم الفني ، وأهدافه ، ثم تحديد استراتيجيات التدريس اللازمة لتدريسه، واساليب تقويمه.

للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع وهما:

السؤال الثالث: مافاعليةإستخدام السبورة التفاعلية في تنمية الجانب المعرفى لبعض مهارات الرسم الفني المعمارى لدى طلاب المدارس الثانوية الصناعية؟

السؤال الرابع: مافاعلية استخدام السبورة التفاعلية في تنمية الجانب الأدائى لبعض مهارات الرسم الفني المعمارى لدى طلاب المدارس الثانوية الصناعية المعمارية نظام الثلاث سنوات؟

قام الباحث بإعداد أداتي البحث وهما :

- الاختبارالتحصيلي لتنمية الجانب المعرفى لبعض مهارات الرسم الفني المعمارى.
- بطاقة ملاحظة الجانب الأدائى لبعض مهارات الرسم الفني المعمارى .

-عرض الأداة علي السادة المحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم وخبراء التعليم الصناعي لإبداء الرأي والتعديل في ضوء آرائهم..

- حساب الثبات والصدق للاداتين.

-اختيارعينة من طلاب الصف الأول للمدرسة الثانوية الصناعية المعمارية.

-تقسيم العينة لمجموعتين ضابطة و تجريبية، وتطبيق أدوات البحث قبليا ً علي طلاب المجموعتين لتحديد مستوى التلاميذ قبل استخدام السبورة التفاعلية.

-التدريس باستخدام السبورة التفاعلية علي تلاميذ المجموعة التجريبية والتدريس بالطريقة المعتادة لتلاميذ المجموعة الضابطة.

-تطبيق أدوات البحث بعدياً على العينة تلاميذ المجموعتين (التجريبيةوالضابطة).

-رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

-تقديم التوصيات والمقترحات.

الإطار النظري

المحور الأول : استخدام السبورة التفاعلية

إن التحديات التي يواجهها العالم اليوم والتغير الذي طرأ في نواحي الحياة المختلفة ، يجعل من الضروري على المؤسسات التعليمية أن تأخذ بالتقنيات التعليمية الحديثة لتحقيق أهدافها ، وقد أضاف التطور العلمي كثيرا من التقنيات التعليمية التي يمكن الاستفادة منها في تهيئة مجالات الخبرة للمتعلمين حتى يتم إعداد الفرد

بدرجة عالية من الكفاءة التي تؤهله لمواجهة هذه التحديات . (نادر شمى ، سامح اسماعيل ، ٢٠٠٨ ، ١٣)

وقد مرت السبورة بمراحل عديدة منذ أن كانت بدائية على ألواح من الحجارة ثم ألواح الخشب مع الحجارة ثم السبورة مع الطباشير ثم السبورة البيضاء والآن السبورة التفاعلية ، فبعد تجارب وأبحاث تكنولوجية عديدة أمكن التوصل في منتصف ١٩٨٠ م لفكرة جديدة يدور محورها حول ربط الحاسوب بشاشة عرض (لوحة) حساسة تعمل كبديل لشاشة الحاسوب بدون فأرة أو لوحة مفاتيح ، وطريقة التنقل فيها هي اللمس وكان ذلك من قبل كل من ديفيد مارتن وزوجته نانسى نولتون في إحدى الشركات الكبرى الرائدة في مجال تكنولوجيا التعليم في كندا والولايات المتحدة ، ولم يكن أحد يعرف عن وجود السبورة التفاعلية في تلك السنوات المبكرة ، ولماذا قد ترغب أو تحتاج إلى السبورة التفاعلية ؟ من هنا فإن مبيعاتها بدأت بطيئة في ذلك الوقت ، واستغرق الأمر جهدا ووقت كبير ليتعرف الناس على المنتج والفوائد التي تحققها جراء استخدامها . وفي عام ١٩٩١ م تم الإعلان عن إنتاج أول سبورة تفاعلية لأول مرة عن طريق شركة سمارت . (فاطمة محمد ،٢٠١٦)

١ -٢ - تعريف السبورة التفاعلية

وفيما يلي بعض تعريفات السبورة التفاعلية :

هي سبورة بيضاء نشطة مع شاشة تعمل باللمس ويقوم المعلم فيها بلمس السبورة ليتحكم في جميع تطبيقات الحاسب الآلي مثال لذلك الربط مع صفحة أخرى في الإنترنت كما يمكنه تدوين الأشكال وتوضيح الأفكار . (رياض الجبان ، ٢٠٠٩ ، ١٧٤)

وعرفها محمد العمري ، محمد المنوى (٢٠١١) " هي عبارة عن سبورة بيضاء نشطة مع شاشة تعمل باللمس ويقوم المعلم فيها بلمس السبورة في جمع تطبيقات الحاسب الآلي ومثال لذلك الربط مع صفحة أخرى في الإنترنت كما يمكنه تدوين الملاحظات ورسم الأشكال وتوضيح الأفكار ويمكن من خلالها حفظ الدروس التي

ينقلها المعلم إلى أجهزة التلاميذ أو إرسالها لهم عبر البريد الإلكتروني كما يمكن تشغل أي ملف وسائط متعددة لتقديمه للطلاب عبر تلك السبورة " .

وقد عرف الباحث السبورة التفاعلية اجرائيا بأنها :

عبارة عن شاشة بيضاء كبيرة حساسة للمس متصلة بالحاسب الآلى وجهاز العرض داتا شو (Data show) يمكنها تخزين ما يتم كتابته أو رسمه أو عرضه عليها ليمكن الرجوع إليها بعد ذلك في أي وقت أوطباعتها أومشاركته مع المتعلمين ، كما يمكنها الاتصال بالإنترنت ، وفضلا عن ذلك فيمكن تزويدها بسماعات وميكرفون لنقل الصوت والصورة .

٢ -٢ - مسميات السبورات التفاعلية :

وأطلقت الشركات الموزعة للسبورة التفاعلية عدة مسميات لها منها : إيمان قاسم (٢٠١٠ ، ١)

١ - السبورة الذكية Smart Board

٢ - السبورة الإلكترونية (e - board) Electronic Board .

٣ - السبورة الرقمية .Digital Board

٣- السبورة البيضاء التفاعلية Interactive whiteboard

٣ -٢ - مكونات السبورة التفاعلية :

تتكون اللوحة الذكية من سبورة بيضاء تفاعلية تشمل على أربعة أقلام إلكترونية ومساحة إلكترونية ، يتم توصيلها بالكمبيوتر وبجهاز multimedia projector ، وفي حالة الرغبة في استخدام " الفيديو كونفرنس " ، هنا نحتاج تركيب كاميرا مع الكمبيوتر على اللوحة ومن الممكن استخدام أي تطبيق من تطبيقات الكمبيوتر عن طريق اللمس على سبيل المثال : الباوربوينت ، الإكسيل ، الورد . (محمود الفرماوي ، ٢٠٠٨ ، ٨٤)

ويذكر حسام مازن (٢٠١٠ ، ٣٩٧) أن السبورة التفاعلية تتكون من :

أ- المكونات المادية (Hardware)

تتكون السبورة الذكية من سبورة بيضاء تفاعلية تشمل على أربعة أقلام إلكترونية ومساحة إلكترونية يتم توصيلها بالكمبيوتر ويجهاز الملتيميديا بروجكتر ، وفي حالة الرغبة في استخدام النت ميتنج أو الفيديو كونفرنس " ، هنا نحتاج تركيب كاميرا مع الكمبيوتر على اللوحة الذكية

ب - المكونات البر مجية (Software):

عند تحميل برنامج السبورة الذكية على الكمبيوتر سوف يظهر لنا أيقونتان ، إحداهما ستظهر الأسفل على سطح المكتب Disktop والأخرى على النظام System ويظهر في شريط المهام في ستجد على اليمين أيقونة " smart board tools .

وتشمل على : (عادل سرايا ، ٢٠١٢ ، ٠٢)

- برنامج المسجل Recorder : وعند تشغيله يقوم بتسجيل كافة الإجراءات التي يكتبها المعلم على الشاشة مع الصوت .

- برنامج دفتر الملاحظات Notebook : وهو أهم برنامج من برامج السبورة الذكية ويستخدم لإعداد دروس تفاعلية ، وهو يشبه إلى حد كبير برنامج الباوربوينت لكنه يمتاز بخصائص تميزه عنه كإمكانية تحريك الصور مثلا .

- وبرنامج مشغل الفيديو Video player : يقوم بتشغيل ملفات الفيديو الموجودة على جهاز الحاسب سواء التي تم تسجيلها من خلال السبورة نفسها أو التي حفظها من الإنترنت أو البرامج التعليمية ، كما يتيح البرنامج الكتابة و الرسم فوق الفيديو.

وذكرت أيضا شيخة الزعبي (٢٠١١ ، ١٦) أن مكونات السبورة التفاعلية هي :

- القلم والسبورة النشطة ACTIV board and pen : للتمكن من الكتابة المباشرة على شاشة السبورة أثناء إجراء الأنشطة .

- اللوحة النشطة ACTIV slate : لتمكين الطلبة من المشاركة في عروض السبورة التفاعلية من خلال استخدام شاشة صغيرة متنقلة مع قلم إلكتروني ، وتظهر مدوناتهم وملاحظاتهم مباشرة على السبورة نفسها .
- التصويت النشط ACTIVote : هي وسادة صغيرة توضع في راحة اليد وتحوي مفاتيح التصويت التي تمكن الطلاب من الإجابة عن الأسئلة ، والتي يتم تحليلها وتقديمها بسرعة من خلال برنامج السبورة لتوضح للمعلم الحالة العامة والفردية لإجابات طلبة الفصل
- الكراسة النشطة ACTIV pre - pad : وهي عبارة عن قرص صغير يساعد المعلم على الإعداد للدروس .
- برنامج الاستديو النشط ACTIV studio : وهو برنامج خاص باستخدام السبورة التفاعلية ويجب تنصيبه على الحاسوب المستخدم pre - installed content قبل بدء العمل للتمكين من التخزين والاسترداد للاعمال أثناء إجراء الأنشطة ، ودمج مصادر الوسائط المتعددة ، واستخدام الصفحات المتتابعة ، والكتابة عليها مع حفظ التغييرات وتصدير الملفات للشبكة المحلية intranet أو لجهات أخرى ، وتصفح الشبكة web browsing
- الدرج الخاص بالأقلام والأدوات ويسمى . Smart Pen Tray
- مكان توصيل كابل USB
- ازرار التحكم بلوحة المفاتيح والفأرة والتعليمات .
- سطح الجهاز وهو مزود بمستشعرات اللمس
- مكان مخصص لتثبيت أدوات اضافية في الجهاز .

ووفقا لدراسة فاطمة محمد (٢٠١٦) : فإن هناك برامج إضافية للسبورة التفاعلية منها : برنامج Screen keyboard " وهي عبارة عن لوحة المفاتيح الموجودة على السبورة التفاعلية ويمكن من خلالها طباعة الأرقام والرموز وتحويل خط اليد من

السبورة التفاعلية إلى خط كتابه مطبوعة في جهاز الكمبيوتر وبالتالي عند طباعتها تطبع كأنها من جهاز الكمبيوتر مباشرة .

المكونات التي استخدمها الباحث في بحثه هي :

١ - السبورة التفاعلية بكل مكوناتها .

٢ - جهاز كمبيوتر محمل عليه برنامج IQ Board الخاص بالسبورة التفاعلية .

٣ - جهاز داتا شو .

٢ -٤ مميزات السبورة التفاعلية :

تتميز بإمكانية استخدام معظم برامج مايكروسوفت أوفيس وبإمكانية الإبحار في برامج الإنترنيت بكل حرية مما يسهم في إثراء المادة العلمية من خلال إضافة أبعاد ومؤثرات خاصة وبرامج مميزة تساعد في توسيع خبرات المتعلم وتيسر بناء المفاهيم واستثارة اهتمام المتعلم وإشباع حاجته للتعلم لكونها تعرض المادة بأساليب مثيرة ومشوقة وجذابة كما تمكن من تفاعل جميع المتعلمين مع الوسيلة ويترتب على ذلك بقاء أثر التعلم مما يؤدي بالضرورة إلى تحسين نوعية التعلم ورفع الأداء عند المتعلمين أو المتدربين . (حسام مازن ، ٢٠١٠ ، ٣٥١)

٢ - ٥ - مهارات السبورة التفاعلية هي :

مهارات السبورة التفاعلية التي يجب أن يتقنها أختصاصي تكنولوجيا التعليم هي :

- مهارة تثبيت برنامج السبورة التفاعلية على جهاز الكمبيوتر .
- مهارة استخدام أيقونات شريط الأدوات .
- مهارة استخدام أدوات السبورة التفاعلية .
- مهارة تسجيل شاشة السبورة التفاعلية واستخدام الأدوات الخاصة .
- مهارة استخدام أدوات وأوامر السبورة التفاعلية .
- مهارة العمل في برنامج السبورة التفاعلية .

٢ -٦ نقاط القوة في استخدام السبورة التفاعلية بالنسبة للمعلم :

- تساعد المعلم في توصيل محتوى الدرس بشكل عملي ، حيث بالإمكان إضافة صور ثابتة أو متحركة وكذلك إضفاء عنصر الحركة عليها .
- تكوين بيئة تفاعلية بين المعلم و المتعلم .
- المرونة في التحكم بجزء المادة العلمية المعروض بغرض النقاش أو إعادة شرح الفكرة بشكل مبسط أكثر .
- عرض مواد تعليمية متتالية الأحداث وبصورة بسيطة .
- عرض الموضوع أو الفكرة بشكل متكامل وفي تسلسل منطقي باستخدام الصور والرسوم والأشكال البسيطة .
- تغيير روتين العملية التعلمية التقليدية التي تعتمد بشكل أساسي على المعلم كملقي للمعلومة ، وهذا يؤدي إلى مزيد من التحفيز وإثارة الإنتباه .
- جعل التعلم أكثر تشويقة عن طريق تنويع الوسائل التعليمية لإثارة التشويق والأسئلة عليها الأمر الذي يزيد من المعارف والمهارات ويجعل التعلم أبقى أثرة .
- توفير وقت وجهد وطاقات المعلمين فبدلا من استغراق المعلم بشرح الدرس بطريقة لفظية يستطيع المعلم شرح الدرس عن طريق السبورة بجهد أقل وبوقت أقصر .
- أسهل في التداول والنسخ بين المعلمين ، واستخدامها مرات عديدة عن طريق حفظها على الأقراص وحفظها بمكان آمن . جلوفر ومىلر(glover&miller,2007,34)
- تتناسب مع جميع المراحل والمناهج الدراسية ، حسب المحتوى التعليمي للدرس ، كما تشجع المعلمين على استخدام التكنولوجيا أكثر في مواقفهم التعليمية والإبتكار فيما يقدمونه من دروس عملية وتطبيقية في دراسته على أثر السبورة التفاعلية في التعليم . سميث (smith,2005,91-101)

- تساعد المعلم على التنويع في مصادر التعلم بما يناسب حاجة كل المتعلم . بيل الغرفة (bell,2002)
- مبسطة فهي تحتوي على أوامر و أيقونات تشبه كثير من برامج الويندوز البسيطة كبرنامج الرسام وبرامج أخرى .
- تشد انتباه المتعلم بشكل كبير جدا بجانب أسلوبها المبهر فإن المتعلم لايحتاج أن بدون أي معلومة تم تداولها أثناء الشرح ، والمعلم لديه خاصية حفظ وإرسال المحتوى عبر البريد الإلكتروني للمتعلمين .
- سهولة استرجاع نقاط وشرائح سابقه دون اي جهد يذكر .
- تصحيح إملائي فوري للعبارات والجمل التي يتم إدخالها من قبل المعلم .

٧ -٢ - نقاط الضعف في استخدام السبورة التفاعلية :

تتمثل نقاط ضعف السبورة التفاعلية في المواقف التعليمية فيما يلي : (levy,2002,26)

١ - تحتاج إلى الكهرباء للتشغيل .

٢ - صعوبة النقل من مكان إلى آخر .

٣ - عالية التكاليف مقارنة بالوسائل الأخرى .

- وتتحدد نقاط ضعف استخدام السبورة التفاعلية بالنسبة للمعلم في المواقف التعليمية فيما يلى : مىللر وجلوفر(miller&glover,2002,5-19)

١ - تحتاج من المعلم التدريب على استخدام الكمبيوتر أو استخدام البرامج أو تقنيات المستخدمة مع السبورة التفاعلية ، وطرق الاستفادة من مميزاتها ، كذلك تحتاج إلى وجود اختصاصي التشغيل بصورة مستمرة ، وخاصة في بداية مراحل التدريب .

٢ - نقص التسهيلات المادية مثل التشويش الميكانيكي أو عدم وضوح الصورة أو نقص الإضاءة في الغرفة .

٨ -٢ - وظائف السبورة التفاعلية :

حدد جلوفر وآخرون Glover Et al(2005,155-170) أن برنامج السبورة التفاعلية يوفر سهلة الإدارة عند استخدامها في العروض الكبيرة على الصف مثل:

• السحب والإسقاط Drag - and - drop : حيث إن العناصر في السبورة التفاعلية يمكن تحريكها من مكان لآخر .

• الإخفاء والكشف Hide - and - reveal : لتغطية الصفحة كاملة أو لتغطية العناصر بعناصر أخرى ، ويتم إزالتها للكشف عن الصفحة أو العناصر السفلية في الوقت المناسب من الدرس .

• تسليط الضوء Highlighting : وهو وضع الألوان الواضحة أو الشفافة على نصوص او عناصر محددة لتركيز الانتباه عليها .

• الرسوم المتحركة Animation : وهو إمكانية تحريك العناصر وتكبيرها وتهيئة الحركة لها في مسار محدد . نزين واسترداد المواد Indefinite storage and quick retrieval of material : كل ما يتم إعداده و عرضه من ملفات ومصادر يمكن حفظه واسترجاعه متى ما دعت الحاجة إلى ذلك .

•لتغذية الراجعة Feed back : حيث يمكن للمعلم أن يعود لأية صفحة من خلال الصفحات المتتابعة . لتوضيح نقطة مبهمة ، كما يمكنه الرجوع لتوضيح مفهوم سبق شرحه من أي درس مخزن في ثوان معدودة . (شخية الزعبي ، ٢٠١١ ، ١٨)

كما نود أن نوضح أيضا أن للسبورة التفاعلية قابلية للتوصيل بالكمبيوتر وبجهاز الملتيميديا بروجكتر ، وفي حالة الرغبة في استخدام الفيديو كونفرنس " هنا نحتاج تركيب كاميرا مع الكمبيوتر على اللوحة .

من الممكن استخدام اي تطبيق من تطبيقات الكمبيوتر عن طريق اللمس على سبيل المثال الباوربوينت ، الإكسل ، الوورد ، برامج الإنترنت . (محمود الفرماوى ، ٢٠٠٨ ، ٢٣)

٩ -٢ - فوائد السبورة التفاعلية :

ومن فوائد السبورة التفاعلية ما يلي : حسام مازن (٢٠١٠ ، ٤٤١)

- تسهل عملية التحضير للمعلم أو المحاضر ، لا حاجة للمستمع في تدوين ملاحظاته حيث يتم حفظ وطباعة جميع ما على السبورة .

- مرونة الاستعمال وتوفير الجهد .

- سهولة العودة للنقاط السابقة وبدون تعب عند الحفظ .

- متعة التدريس في استعمال السبورة الذكية

ورأى الباحث أن هذه الفوائد تساعد كل من المعلم والمتعلم على التركيز في المحتوى التعليمي حيث إنه من السهل الحصول على نسخة من كل ما قام المعلم بشرحه على السبورة التفاعلية كما تسهل الرجوع إلى أي نقطة سابقة تم شرحها وإعادتها عرضها مرة أخري .

١٠ -٢ - استخدامات السبورة التفاعلية :

ويمكن استخدام السبورة التفاعلية في العديد من المهام ومنها : حسام مازن (٢٠١٠ ، ٤١١)

- يمكن استخدام جميع أوامر ويندوز عليها .

- الكتابة وتصحيح العبارات والمعلومات آليا .

- يمكن الرسم والتشكيل والكتابة في البرامج .

- يمكن الحفظ والطباعة كما في استخدامك للحاسب .

- يمكن عرض البيانات وبرامج العرض باللمس على الشاشة والتحكم

١١ -٢ - وهناك العديد من الدراسات التربوية التي أكدت على فعالية السبورة التفاعلية وهي :

دراسة الهدى شحاته (٢٠١٥) هدفت إلى توظيف السبورة التفاعلية من خلال برنامج مصمم بعدد من الوسائط المتعددة في ضوء نظرية الذكاءات المتعدد وأثرها على التحصيل الدراسي في كتاب العلوم واختارت عينة مقصودة مكونة من طلبة من الصف السابع الأساسي وكانت النتائج في صالح المجموعة التجريبية في التحصيل المعرفي .

في حين ودراسة احمد الجهيني (٢٠١٥) سعت إلى التعرف على فاعلية استخدام السبورة الذكية (التفاعلية) في تدريس مقرر الفقه على التحصيل والاحتفاظ والدافعية نحو التعلم لدى طلاب الصف الأول المتوسط ، وتم اختيار المجموعتين بطريقة عشوائية التجريبية والضابطة ، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها :

- وجود فاعلية في استخدام السبورة التفاعلية لصالح المجموعة التجريبية في المجال المعرفي .

- ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من التطبيق القبلي لمقياس الدافعية والتطبيق البعدي للمقياس وكان هذا الفرق لصالح التطبيق البعدي

أما دراسة ام الخير ميلودي ، ومحمد زلـــارى (٢٠١٩) هدفت إلى إبراز أهمية السبورة الذكية في تفعيل العملية التعليمية مع عرض التجربة الكويتية ، توصلت الدراسة إلى أن السبورة الذكية وسيلة فعالة وجذابة لانتباه المتعلمين لما توفره من فرص تعليمية تفاعلية داخل بيئة الصف الدراسي وبذلك تكون ميسرة لعملية التدريس بالنسبة للمعلم ، وعملية التعلم بالنسبة للمتعلمين .

في حين هدفت دراسة محمد مسلم (٢٠١٩) لتنمية المهارات التدريسية الإلكترونية المرتبطة بالسبورة التفاعلية لمعمل المرحلة الابتدائية وتحصيل تلاميذهم ، وأثبت البرنامج اثرة في تنمية المهارات التدريسية الالكترونية المرتبطة بالسبورة التفاعلية لدى مجموعة البحث من المعلمين مما كان له الأثر الفعال في تحسين التحصيل الدراسي في موضوعات (الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية) للتلاميذ الذين قام المطمون بالتدريس لهم بعد التدريب على البرنامج باستخدام السبورة التفاعلية

التعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال كل ما سبق من الدراسات السابقة يمكن استنتاج أن استخدام السبورة التفاعلية في المواقف التعليمية في مختلف المواد الدراسية تساعد في توسيع خبرات المتعلم وزيادة نسبة التحصيل الدراسي والفهم واستثارة دافعتيه واهتماماته نحو التعلم وبقاء أثر التعلم وتكوين خبرات جديدة . كما تمكنه من التفاعل مع جميع

المتعلمين ومع كل ما هو جديد ويترتب على ذلك بقاء أثر التعلم مما يؤدي بالضرورة إلى تحسين نوعية التعلم ورفع الأداء عند المتعلمين لذا يجب استخدام السبورة التفاعلية في التدريس في مختلف المواد الدراسية لما لها من أثار إيجابية في التعليم وعليه كان من الضروري الاهتمام بتدريب إختصاصي تكنولوجيا التعليم على كل مهارات استخدام السبورة التفاعلية وذلك لأنه هو الشخص المنوط به تدريب المعلمين على كل جديد وحديث من اجهزة ومستحدثات تكنولوجية جديدة تخدم العملية التعليمية .

• أوجة الاستفادة من الدراسات والبحوث السابقة هي :

١ - دعم الإطار النظري للبحث الحالي .

٢ - إعداد قائمة بالاحتياجات التدريبية اللازمة لتنمية مهارات اختصاصى تكنولوجيا التعليم والمعلمين في استخدام السبورة التفاعلية .

٣ - إعداد قائمة بأهداف البرنامج التدريب اختصاصى تكنولوجيا التعليم والمعلمين على مهارات أستخدام السبورة التفاعلية وفق احتياجاتهم .

٤ -إعداد المحتوى العلمي في صورة موديولات تعليمية .

٥ - إعداد أدوات البحث :

- اختبار تحصيلي في الجانب المعرفي لمهارات استخدام السبورة التفاعلية .

- بطاقة ملاحظة لقياس أداء اختصاصى تكنولوجيا التعليم والمعلمين في مهارات استخدام السبورة التفاعلية

- تفسير نتائج البحث الحالي في ضوء نتائج الدراسات السابقة .

أوجه التشابه بين البحث الحالي والدراسات السابقة :

تشابهت الدراسات السابقة مع البحث الحالي في فاعلية استخدم السبورة التفاعلية في تدريس المواد الدراسية المختلفة وما له من إيجابية في العملية التعليمية ولدور المتعلم وإتاحة خبرات تعليمية متنوعة وإبقاء أثر التعلم وتوفير جو من التعاون والتفاعل بين المتعلمين .

أوجه الاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة :

١- الاهتمام بتدريب معلمين المواد المختلفة على استخدام السبورة التفاعلية من خلال اختصاصي تكنولوجيا التعليم .

٢- الاهتمام بتحويل المناهج من ورقية الى الكترونية للعرض على السبورة التفاعلية

٣- أما الدراسات السابقة اهتمت بفاعلية استخدام السبورة التفاعلية في العملية التعليمية

ثانيا المحور الثانى : الرسم الفنى المعمارى ويتضمن ما يلى :

- نشأة الرسم الفني المعماري - ماهية الرسم الفني المعماري - أهمية الرسم الفني المعماري - الأهداف العامة للرسم الفني المعماري - محتوي مقرر الرسم الفني المعماري الصف الأول - مهارات الرسم الفني المعماري - طبيعة مهارات الرسم الفني المعماري - أنواع مهارات الرسم الفني المعماري - أهمية تعلم مهارات الرسم الفني المعماري -أوجه القصور في تدريس الرسم الفني المعماري.

و فيما يلى توضيح لذلك:

نشأة الرسم الفني المعمارى

أ) استخدم الإنسان القديم الرسوم عبر التاريخ للتعبير عن أفكاره وأحاسيسه ومشاعره وردود أفعاله وكذلك معتقداته الدينية كما إستخدم الرسوم منذ القدم للتعبير عن الجمال وغيرها من الأفكار وكانت الصور مصدر أساسي للمعلومات ويلاحظ في المتاحف و المناطق الأثرية العديد من الأمثلة والقصص في شكل رسوم توضيحية كما إستخدم الرسم أيضاً في التمثيل للأشياء التي رغب الإنسان القديم في إنشائها فلا يمكنه أن يصمم ويبني دون إستعمال رسومات دقيقة واليوم توجد شواهد كثيرة لأثار العصور القديمة مثل بقايا المعابد والابنية والجسور والمقابر والأهرامات التى لم يكن بالإمكان أن تشيد دون إستعمال رسوم دقيقةوواضحة.

لقد بدأ الإنسان الرسم منذ آلاف السنين قبل أن يعرف الكتابة وقبل أن يتمكن من بناء منزله أو نسج ملبسه فبدأ برسم حيوانات طيور وأسماك علي أبواب وجدران وأسقف الكهوف وعلي جلود الحيوانات والإحجار مستخدماً الفرشاة التي صنعت من شعر الحيوانات وفروع الأشجاروالأحجار بعد دق حافتة للتحكم في رسوماته فيجعلها أكثر قرباً من المنظر الشكلي الحقيقي مع صبغ هذه الرسومات بألوان طبيعية من البيئة المحيطة وقتذاك.

إن ممارسة الإنسان الأول للرسم لم تكن عفوية وإنما كانت عن قصد ورغبة بدليل دقتة في نقل الرسومات والمشاهدات بخطو ط حققت النسب الصحيحة لأجسام الحيوانات والإيماء بالحركة الطبيعية كانت بداية الرسم الفني والهندسى عبارة عن مسقط أفقي فقط للجسم المراد النظر إليه ثم أضافة المسقط الامامي ثم المساقط الأخرى وبذلك تم تحسين رسم الجسم.

وارتبط الرسم الهندسي والفني بتاريخ المدنية وتقدم الشعوب فلقد اتخذه الإنسان منذ بدء معيشته في الكهوف في التعبير عن أفكار وآرائه ومعتقداته الدينية.

ويمكن القول بأن علم الرسم الفني والهندسي لا يقتصر علي بلد معين من البلدان أو عصر من العصور وإنما ساهم في وضع قواعد وأساسياته وتطويره حضارات كثيرة متعاقبة بدأت بالحضارة الفرعونية والأغريقية ولم تنتهي حتى يومنا هذا.

ماهية الرسم الفني المعماري:

تنوعت وتعددت مفاهيم الرسم الفني وتعريفاته وفيما يلى بعض من هذه التعريفات التي قام بتعريفها العديد من المتخصصين مثل:

عرفته أماني صلاح (١١,١٩٩٨)بأنه "تخاطب واتصال بين المهندسين والتقنين والفنيين وهو وسيلة لنقل الأفكار التقنية والفنية وتوصيل المعلومات ووسائل تنفيذ الأعمال إلي الفنيين في مختلف مجالات الإنتاج الفني الصناعي".

وقد عرف حمدي سليمان (١٩٩٩، ٣٥) الرسم الفني بأنه "ذلك العلم الذي يمثل الوعاء اللغوي العالمي المستخدم في تبادل الأفكار والمعلومات والمقترحات والبيانات

بين العاملين بمختلف أفكارهم ومستوياتهم فى تخصص معين في مجالات الهندسة والصناعة وبعض المجالات الأخرى ولهذه اللغة قواعدها وأصولها ومواصفاتها القياسية الخاصة بها وتعتمد في وصفها الشامل الدقيق للجسم أساسيات العلاقات المكانية ونظريات الإسقاط من خلال الرسومات ثنائية وثلاثية الأبعاد وتستلزم المعرفة بقراءة الرسومات الهندسية

وعرفه (ياسر سعد ٢٠٠٢) بأنة اللغة التي ينقل بها المصمم أفكاره في شكل مخططات ورموز فنية إلي كافة العاملين والفنين في هذا المجال وهى لغة لها أسسها وقواعدها ومصطلحاتها القياسية الخاصة بها.

وعرفه (هاني رشدى عافيه ٢٠٠٤) بأنه لغة عالمية للتخاطب بين المهندسين والفنيين حيث ينقل المهندسون أفكارهم الهندسية أو المعمارية والإنشائية أو حسب نوع التصميم للرسم المستخدم له للفنيين في صورة إسقاطات ومناظير وقطاعات ولهذا العلم أسسه وقواعده ومصطلحاته العلمية والهندسية حسب قواعد الرسم القياسية المتفق عليها عالمياً ودولياً.

وتأسيساً علي ما سبق عرف الباحث الرسم الفني المعماري تعريفاً إجرائياً كالآتي:

الرسم الفني المعماري هو لغة اتصال وتخاطب عالمية وحوار مفتوح بين المهندسين والفنيين بعضهم البعض لنقل الأفكار والآراء والابتكارات المعمارية وتوصيل المعلومات والوسائل المستخدمة في تنفيذ هذه الأعمال وذلك في تنفيذ المشاريع المعمارية والرسومات المقترحة لها وذلك من المهندس المصمم للمشروع إلي المهندس المنفذ للمشروع وفريق عمله.

أهداف الرسم الفني المعماري:

إن الرسم الفني المعماري كعلم له أهداف رئيسية يتسم بها دون غيره من العلوم انطلاقاً من الأهداف العامة للرسم الفني المعماري كمقرر دراسي وقد ورد بتقرير وزارة التربية والتعليم أن أهداف الرسم الفني المعماري هي:

١. إكساب الطالب المهارات التأسيسية لمهارات الرسم الفني المعماري.
٢. تنفيذ العمليات الهندسية المختلفة.

٣. القيام بعمل رسوم متعددة المساقط.

٤. قراءة الرسوم المعمارية.

٥. المحادثة بالرسم (وزارة التربية والتعليم)

وقد حدد ويليام وآلاف مجموعة من أهداف الرسم الفني فيما يلي:

١. تنمية مهارات قراءة الرسوم الهندسية.

٢. تنمية مهارات الرسم الأساسية للطلاب.

٣. تنمية مهارات الإدراك المكاني والتطويري.

وحدد حمدي سليمان (١٩٩٩، ٤٧ -٥٠)مجموعة من الأهداف العامة للرسم كالتالي:

١. تنمية القدرة علي قراءة وإستخدام مصطلحات ورموز الرسم الفني المعماري.

٢. تنمية قوة الملاحظة والتصور والتخيل للأجسام والأسطح والبسيطة والمركبة.

٣. تنمية القدرة علي إستنتاج المساقط والمناظير الهندسية.

٤. تنمية القدرة للطالب علي تحليل الأجسام المركبة إلي أجسام بسيطة. (حمدي سليمان،

ورأى الباحث كذلك أن من الأهداف العامة للرسم الفني المعماري مايلى :

١ - تعريف الطلاب علي الإستخدامات الصحيحة لأدوات الرسم الفني والهندسي.

٢- تعريف الطلاب المفاهيم والإمصطلحات والتعميمات الخاصة بمادة الرسم الفني المعماري.

٣- تدريب الطلاب علي فهم القواعد والأسس العلمية المستخدمة في الرسم الفني المعماري.

٤- تعريف الطلاب كيفية رسم الأشكال الخاصة بأعمال العمارة من مساقط مناظير وقطاعات و واجهات.

٥- تدريب الطلاب علي تقدير وإستنتاج النسب والأبعاد و الناقصة.

٦- تدريب الطلاب علي قراءة الرسوم الخاصة بالرسم الفني المعماري.

أهمية الرسم الفني

أشارخليفة عبد السميع (٢٠٠٢،١١٧) إلي أهمية الرسم الهندسي والفني فيما يلي:

١. وضع المعلومات في صورة يمكن فهمها.
٢. تحويل المنطوق اللفظي أو التعبير الرمزي إلي شكل هندسي.
٣. يساعد في إجلاء الرؤية عن المعطيات المطلوبة والعلاقة بينهما والعلاقات الأخرى.
٤. ينمي التفكير الدقيق والتأملي والاستقرائي والاستدلالي لدي الطلاب.
٥. يساعد الطلاب علي المقارنة والإستنتاج.
٦. يكسب الطلاب القدرة علي التخيل.
٧. يكسب الطلاب المهارات في الرسم و إستخدام أدوات الرسم الهندسي والفني.

مما سبق يشير الباحث إلى أهمية مادة الرسم الفني المعماري فيما يلي:

١. تنمية قوة الملاحظة لدي الطلاب.
٢. تنمية القدرة علي التخيل لدي الطلاب.
٣. تنمية مهارات الإستنتاج للأبعاد الناقصة.
٤. تنمية القدرة الإستدلالية لدي الطلاب.
٥. تنمية القدرة لإستنتاج المساقط لدي الطلاب.
٦. تنمية القدرة لإستنتاج الواجهات لدي الطلاب.
٧. القدرة علي قراءة الرسوم الهندسية والمعمارية.
٨. يساعد الطلاب علي المقارنة والإستنتاج.
٩. يكسب الطلاب مهارة إتقان الرسم الفني والمعماري سواء بالطريقة التقليدية أو بالطرق التكنولوجية الحديثة.

محتوي مقرر الرسم الفني المعماري:

يتضمن مقرر الرسم الفني المعماري الموضوعات التالية:

الباب الأول: البناء علي الطريقة الإنجليزية:

١. رسم الحوائط المستقيمة – علي شكل زاوية قائمة والمتقاطعة المنتهية الأطراف ببلسقالات ذات الكليني العدل أو المحاكاة الكبيرة والصغيرة والفص الكبير والصغيرة من سمك نصف قالب إلي قالب ونصف بمقياس رسم ١: ١٠.

٢. رسم أكتاف النواصي المتصلة بحوائط علي شكل زاوية قائمة بمقياس رسم ١ : ١٠.

٣. رسم المساقط الأفقية والرأسية للأعمدة المربعة والمستطيلة بمقياس رسم ١: ١٠ من سمك قالب إلي قالبين.

الباب الثاني: الرسم المعماري:

١. دراسة ورسم الأصطلاحات الفنية المستخدمة في أعمال البناء.

٢. رسم سور من الطوب (مساقط وقطاعات) بمقاس رسم ١ : ٢٠.

٣. رسم المساقط الأفقية والرأسية والواجهات والقطاعات وذلك لحجرة مربعة أومستطيلةالشكل بمقياسرسم ١: ٥٠.

٤. رسم المساقط الأفقية والرأسية والواجهات والقطاعات لغرفة حارس مزودة بحمام مربعة أو مستطيلة الشكل بمقياس رسم ١ : ٥٠.

مهارات الرسم الفني المعماري:

تعددت تعريفات المهارة فيما يلي بعضاً منها:

وعرفهاأحمدغنيم (٢٠٠١، ٩٦): "مهارة الرسم الفني للمباني بأنها سرعة رسم العمليات الهندسية والمجسمات والمساقط والقطاعات الهندسية بدقة وإتقان وفهم وهذا أتفق مع غالبية التعريفات السابقة".

وعرفها ياسر سعد (٢٠٠٢ ، ٥٤) بأنه ا" القدرة علي أداء الرسوم الفنية بوعي ودقة وذلك من خلال قراءة الرسوم الفنية وتفسيرها بالتدريب والمران ويتطلب ذلك تضامن الأداء العقلي مع الأداء البدني لنقل الأفكار إلي رسوم واضحة بإستخدام مجموعة من الخطوات والقواعد التي تم نقلها ويمكن تحليلها إلي مهارات فرعية ومهام".

وعرفها ماجد صبري (٢٠٠٣، ٥٣٣ - ٥٣٤) بأنها " القدرة علي القيام بأي عمل من الأعمال بدرجة عالية من الدقة والسرعة مع الأقتصاد في الوقت والجهود المبذولة". وعرفها الباحث في ضوء ما سبق بأنها القدرة علي أداء الرسومات والمساقط الأفقية والرأسية والقطاعات والواجهات بسرعة وبأقل مجهود وبإتقان لتوصيل فكرة من المهندس المصمم للمبني أو المشروع إلي المهندس المنفذ وفريق عمله في ضوء ما تم دراسته من قواعد وأسس ومصطلحات يفهمها من يشتغلون بالحقل المعمار

ورأى الباحث مما سبق من التعريفات السابقة لمهارات الرسم الفني المعماري أنها تتسم ببعض الخصائص:

- تتصف بالسرعة والدقة والإنجاز.
- تحدث بأقل مجهود.
- تحلل المهارات الرئيسية إلي مهارات فرعية.
- للمهارة ثلاث جوانب معرفي – أدائي – نفس حركي.
- تشمل المهارة الأعمال العقلية والبدنية أو الإثنين معاً.

وكذلك أنها:

- لها طبيعة معرفية عقلية.
- تهدف إلي تحقيق هدف محدد مسبقاً.
- لها طبيعة إدراكية.
- تقدم المهارة بطريقة كثير دافعية المتعلم.
- إتقان المهارة والتمكن منها.

أنواع مهارات الرسم الفني المعماري:

قام الباحث بعرض بعض ما صنفه الباحثين السابقين لمهارات الرسم الفني المعماري مثل تصنيف ياسر سعد (٢٠٠٢،٥٦)

صنف ياسر سعد مهارات الرسم الفني إلي ست تصنيفات هي:

١. مهارات بصرية.
٢. مهارات قراءة الرسومات.

٣. مهارات كمية.

٤. مهارة الإستنتاج.

٥. مهارات أدائية.

٦. مهارة كتابية الأبعاد.

وصنفها هاني عافية (٢٠٠٤،٤٨) إلي ثماني تصنيفات هي كالآتي:

١. مهارات لفظية.

٢. مهارات بصرية.

٣. مهارات تحليلية.

٤. مهارات كمية.

٥. مهارات الإدراك المكاني ثلاثي الأبعاد.

٦. مهارة قراءة الرسوم الهندسية.

٧. مهارة تمثيل الأشكال.

٨. مهارة كتابة الأبعاد.

ومن هنا صنفها الباحث في ضوء ما سبق مهارات الرسم الفني المعماري إلي ما يأتي:

١. مهارات أدائية وتتمثل في إستخدام أدوات الرسم بشكل يمكن الطالب من أداء الرسومات يشكل جيد وإتمام الرسومات بشكل مناسب وبدقة وسرعة.

٢. مهارات تحليلية وهي تتمثل في الرسم بإستخدام خطوط الرسم والتي تمثل أصطلاحات يتم دراستها فكل خط من الخطوط يمثل أو له رمز فمثلا الخط المستمر يمثل الحائط والخط المحور يمثل خط وهمي يمر داخل الحائط والخط المتقطع يمثل خط وهمي وهكذا.

٣. مهارات قراءة الرسومات المعمارية – وتوظيفها بشكل جيد ومعرفة ما يريد أن يقوله المهندس المصمم للمشروع وكيفية تنفيذ أفكاره والوصول في النهاية لما يريده ويقصده.

٤. مهارات الإستنتاج وتتمثل في:

أ. إستنتاج الأبعاد الناقصة.

ب. إستنتاج القطاعات.

ت. إستنتاج المساقط.

ث. إستنتاج الواجهات.

٥. مهارة الإدراك المكاني ثلاثي الأبعاد وتتمثل في تخيل المبني من جميع جهاته وكذلك التخيل الداخلي أي التشطيب الداخلي والتصور النهائي للمبني من الداخل ومن الخارج.

أهمية تعلم مهارات الرسم الفني المعماري:

أن هناك أهمية كبري لتعلم مهارات الرسم الفني المعماري تتمثل في عدة جوانب هي:

١- الجانب الأكاديمي. وتتمثل في: -

أ –ستخدام أدوات الرسم الفني بشكل صحيح.

ب- قراءة الرسومات وفهمها وتنفيذها بشكل سليم.

جـ - معرفة أنواع الخطوط وما تدل عليه هذه الخطوط.

١ - الجانب العقلي وتتمثل في:

٢- قوة التخيل والتصور في الفراغ.

٣- قوة الملاحظة.

٤. إستنتاج الأبعاد الناقصة.

٥. إستنتاج القطاعات الرأسية والأفقية.

٦. إستنتاج الواجهات وتخيلها.

٧. التفكير الدقيق والتأملي.

٨. تحليل المعلومات و إستخلاص النتائج.

الدراسات والبحوث السابقة التي أهتمت بمهارات الرسم الفني :

قد أستهدفت عدة دراسات وبحوث سابقة فاعلية إستخدام برامج الكمبيوتر فى تنمية مهارات الرسم منها:

دراسة ياسر سعد محمود (٢٠٠٢) هدفت هذة الدراسة إلى الكشف عن أثرفاعلية تدريس منهج الرسم الفنى بإستخدام الكمبيوتر فى تنمية مهارات الرسم الفنىوالقدرة المكانية لدى طلاب الصف الأول الثانوى الصناعى وتم إعداد برنامج كمبيوتروإختبار تحصيلى وبطاقة ملاحظة وإختبار القدرة المكانية وإشتملت عينةالدراسة على مجموعة من ٣٤ طالبا من طلاب الصف الأول الثانوى الصناعى بمدرسة منيا القمح الصناعية بنين وقسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية درستبمصاحبة الكمبيوتر والأخرى ضابطة درست بالطريقة المعتادة

وأسفرت نتائج الدراسة عما يلى:

١. تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مقرر الرسم الفنى بإستخداماالكمبيوترعلى المجموعة الضابطة والتى درست نفس المقرر بالطريقة التقليدية وذلك فيما يتعلق بإكتساب المتطلبات المعرفية اللازمة لمهارات الرسم الفنى والخاص بطلاب الصف الأول الثانوى الصناعى بعد الإنتهاء من تجربة البحث

٢. للبرنامج المقترح والقائم على إستخدام الكمبيوتر فى تدريس الرسم الفنى فاعليةوكفاءة مناسبة فى تنمية مهارات الرسم الفنى بجانبها المعرفى والأدائى مقارنةبالطريقة التقليدية

٣. تفوق طلاب المجموعة التجريبية والذين درسوا مقرر الرسم الفنى بإستخداماالكمبيوتر على طلاب المجموعة الضابطة والتى درست نفس المقرر بالطريقةالتقليدية وذلك فيما يتعلق بالقدرة المكانية بعد الإنتهاء من تجربة البحث

٤. للبرنامج المقترح والقائم على إستخدام الكمبيوتر فى تدريس الرسم الفنى فاعلية وكفاءة مناسبة فى تنمية القدرة المكانية بالطريقة التقليدية

دراسة أسامة خيرى (٢٠٠٣): وقد إستهدفت هذه الدراسة قياس فاعلية إستخدام برامج الكمبيوتربوسائلها المختلفة لتنمية مهارات الرسم الفنى لدى طلاب الصف الثالث الثانوى الصناعى تخصص تبريد وتكييف حيث قامبإختيار ٣٦ طالبا كعينة عشوائية من طلاب الصف الثالث تخصصتبريد و تكييف حيث قام بإختيار ٣٦ طالب كعينة عشوائية من طلابالصف الثالث الثانوى تخصص تبريد وتكييف من مدرسة منيالقمح الصناعية بنين وتم تقسيمهم الى مجموعتين إحداهما ضابطة تدرس بإستخدام الطريقة التقليدية والأخرى تجريبية تدرس بإستخدام برنامج الكمبيوتر متعدد الوسائل وعدد كل من المجموعتين ١٨ طالبا.

وقد نتج عن الدراسة ما يلى : وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند دلالة (٠,٠١)بين متوسطدرجات المجموعتين التجريبية و الضابطة فى أختبار المتطلبات المعرفية لكل مهارة بعديا وذلك لصالح المجموعة التجريبية

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة فى الجانبالأدائى لكل مهارة على حدة و مجموع مهارات الرسم الفنى بعديا لصالحالمجموعة التجريبية

التعقيب على الدراسات السابقة :

أوجه الأستفادة من الدراسات السابقة :

اختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في المتغير التابع حيث استخدم البحث الحالي السبورة التفاعلية في تنمية مهارات الرسم الفني المعماري.

وقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة مايلى:

- في إستخدام السبورة التفاعلية لشرح مادة الرسم المعمارى
- تحديد المنهج المستخدم في البحث .
- بناء أدوات البحث.
- تفسير نتائج البحث في ضوء الدراسات السابقة.

إجراءات تطبيق البحث

ا/اللقاء الأول لطلبة الصف الأول الثانوى الصناعى المعمارى بمدرسة منيا القمح الثانوية الصناعية بنين إدارة منيا القمح التعليمية محافظة الشرقية حيث تم ما ياتى :

١. الترحيب بالطلاب والتعارف عليهم ونشر جو من التجانس والتآلف لإزالة الرهبة والخوف
٢. تم تعريف الطلاب طبيعة البحث وتعريفهم بالسبورة التفاعلية وأن الهدف من البرنامج هو تبسيط وتسهيل عرض الرسومات الخاصة بالرسم الفنى المعمارى تخصص بناء وذلك لتنمية بعض مهارات الرسم الفنى المعمارى لديهم وأبتكار طريقة جديدة للشرح توصل الرسومات لهم بطريقة تفصيلية
٣. تم عرض المنهج عليهم والتوضيح لهم كيفية تشغيل السبورة التفاعلية وكيفية الأنتقال بين الرسومات الرجوع الى الرسمة القديمة والوصول إلى الرسمة الجديدة حسب ترتيب موضوعات المنهج بداية من الموديول الأول ووصولا الى الموديول السابع
٤. تم تحديد مواعيد اللقاء مع الطلاب والأتفاق مع مسؤل الأنشطة بالمدرسة لفتح معمل الانشطة فى المواعيد المتفق عليها وتشغيل السبورة التفاعلية لعرض المنهج عليها محاولة من الباحث لمراعاه الفروق الفردية ومراعاة الطلاب ذات الكفآءة المحدودة فى الاستيعاب

ب/التطبيق القبلى لأدوات البحث

١. تم تطبيق الأختبار التحصيلى للجوانب المعرفية لمهارات الرسم الفنى المعمارى لطلبة الصف الأول الصناعى المعمارى تخصص بناء (عينة البحث) وذلك بتاريخ ٢٠٢٠/١٠/٢٧ بتوزيع الأختبار وأستمارة الأجابة عليهم وتم التأكيد عليهم لقراءة تعليمات الأختبار جيدا قبل البدء فى الأجابة وتم تصحيح الأختبار ورصد الدرجات فى كشوف لمعالجتها احصائيا

٢. تم توزيع بطاقة الملاحظة للجوانب الأدائية لمهارات الرسم الفنى المعمارى لطلبة الصف الأول الصناعى المعمارى تخصص بناء بتاريخ ٢٠٢٠/١٠/٢٩ (عينة البحث) وتم رصد نتيجة بطاقة الملاحظة فى كشوف لمعلاجتها أحصائيا

تنفيذ التجربة

بعد الأنتهاء من التطبيق القبلى لأدوات البحث تم عرض المنهج على عينة البحث التجريبية وفق الأجرءات الآتية

١. تجهيز اسطوانات مدمجة (cd) لتحميل البرنامج عليها وتوزيعها على عينة البحث (المجموعة التجريبية)

٢. تم التحدث مع الطلاب بحيث أن كل طالب يقوم بعمل ما يطلب منه فقط ليسيرعرض المنهج على الطلاب بشكل منتظمبحيث أن كل الطلاب تسير فى المنهج مع بعضهم البعض دون أن يسبق أحدهم باقى الزملاء وألا يتم الأنتقال بين الرسومات ألا مع بعض لتوضيح الرسومات والمصطلحات المتضمنة داخل الرسومات

٣. أستخدم كل طالب السبورة التفاعلية لدراسة المنهج وتم الشرح والتعليق على المنهج من خلال الباحث وكذلك الأنتقال من رسمة الى أخرى وفق تعليمات الباحث للطلاب بالانتقال الى الرسمة التالية او العودة الى الرسمة السابقةثم السير فى كل موديول وفق خطوات تنفيذ الموديول وصولا الى الأختبار البعدى ثم تنفيذ الأنشطة المصاحبة عمليا للتيقن من أستيعاب الطلاب لما تم عرضه وشرحه لهم

والجدول التالى يوضح تواريخ تطبيق أدوات البحث على عينة البحث

م	رقم الموديول	التاريخ التطبيق
١	الأول: الحوائط المستقيمة المبنية بالطريقة الإنجليزية	٢٠٢٠/١١/٣
٢	الثانى: الحوائط على شكل زاوية قائمةالمبنية بالطريقة الإنجليزية	٢٠٢٠/١١/٧
٣	الثالث: حوائط على شكل حرف (T)المبنية بالطريقة الإنجليزية	٢٠٢٠/١١/١١
٤	الرابع : الحوائط على شكل حرف (+)المبنية بالطريقة الإنجليزية	٢٠٢٠/١١/١٧
٥	الخامس : الأعمدة المربعة والمستطيلة المبنية بالطريقة الإنجليزية	٢٠٢٠/١١/٢١
٦	السادس : مشروع بناء سور المبني بالطريقة الإنجليزية	٢٠٢٠/١١/٢٥
٧	السابع : مشروع غرفة حارس	٢٠٢٠/١٢/١

د/ التطبيق البعدي لأدوات البحث

١/ تم تطبيق الإختبار التحصيلي علي مجموعتى البحث (الضابطه والتجريبيه)بعديا بتاريخ ٢٠٢٠/١٢/٨ وحساب درجات العينه وتم التصحيح وتجهيز الدرجات في كشوف لمعالجتها إحصائيا

٢/ تم تطبيق بطاقه الملاحظه علي مجموعتى البحث (الضابطه والتجريبية)بعديا بتاريخ ٢٠٢٠/١٢/١٠ وتم رصد النتائج في كشوف لمعالجتها إحصائيا

الأساليب الإحصائية :

يعد هذا البحث من البحوث التجريبية التى تعتمد على أسلوب المقارنة بين متوسطات الدرجات التى يحصل عليها الطلاب قبليا وبعديا ومن الأساليب الإحصائية التى استخدمها الباحث :

١ – اختبار(ت)" T. Test" ويتمثل في حساب قيمة ودلالة "ت" باستخدام برنامج SPSS لمقارنة بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط الدرجات فى الاختبار القبلى والبعدى، في كل من اختبار الجانب المعرفى والأدائى للاختبار ومقياس الوعى التكنولوجى .

٢ - حساب حجم التأثير باستخدام مربع إيتا لمعرفة حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج المقترح لتنمية بعض مهارات الرسم الفنى المعمارى والوعى التكنولوجى لدى طلاب المدارس الثانوية الصناعية المعمارية.

١. **أولا: للتحقق من الفرض الأول الذى ينص على** :لايوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى للإختبار التحصيلى للجوانب المعرفية في مهارات الرسم الفني المعمارى

٢. ولاختبارمدى صحة الفرض الأول قام الباحث ب حساب متوسط درجات الطلاب فى التطبيق القبلى لاختبارالمهاراتالمعرفية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مستوى المحاور والدرجة الكلية وحساب قيمة(ت) والإنحراف المعيارى.

ثانيا:للتحقق من الفرض الثانى الذى ينص على : لايوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لبطاقة ملاحظة الجوانب الأدائية في مهارات الرسم الفني المعمارى ولاختبار مدى صحة الفرض الثانى قام الباحث بحساب متوسط درجات الطلاب في الاختبارالقبلى للمهارات الادائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مستوى المحاور و الدرجة الكلية وحساب قيمة (ت) والإنحراف المعيارى.

نتائج البحث

في ضوء ما توصل اليه الباحث في البحث الحالي من نتائج يتبين عدم تحقق فروض البحث حيث تبين من النتائج تحقق عكس هذه الفروض لتصبح :

١. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية للتطبيق البعدى للاختبار التحصيلى للجوانب المعرفية في مهارات الرسم الفني المعمارى لصالح المجموعة التجريبية

٢. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية للتطبيق البعدى لبطاقة ملاحظة الجوانب الادائية في مهارات الرسم الفني المعمارى لصالح المجموعة التجريبية

ومما سبق تبين أهمية استخدام السبورة التفاعلية في تنمية بعض مهارات الرسم الفني المعمارى لدى طلبة المدارس الثانوية الصناعية

توصيات البحث

في ضوء ما توصل اليه الباحث في البحث الحالي يوصى الباحث بالتوصيات الأتيه:

إستخدام السبورة التفاعلية للتدريس للمتعلمين (طلبة المدراسة الثانوية الصناعية) لتنمية بعض مهارات الرسم الفني المعمارى المعرفية والأدائية

- توعية العاملين بالتربية والتعليم والقائمين على التعليم الفني بأهمية السبورة التفاعلية و أيجابيتها وذلك لنشرها والأقبال على التعلم من خلالها وذلك من خلال إقامة الندوات و ورش العمل وأرسال رسائل دورية تعليمية لهم
- عمل دورات تدريبية لكافة المعلمين الذين يقومون بتدريس مادة الرسم الفني المعمارى وذلك لتعرفيهم وتدريبهم بأهمية السبورة التفاعلية وكيفية إستخدامها في عملية

التدريس وكيفية الإستفادة منها وتشجيعهم على إمكانية التعامل معها وتوظيفها في العملية التعليمية

•توظيف السبورة التفاعلية والتي اثبتت فاعليتها في تنمية الجوانب المعرفية والأدائية في تنمية بعض مهارات الرسم الفني المعمارى

•عقد الندوات و ورش العمل والمحاضرات لأزالة المخاوف لدى بعض المعلمين في التعليم الفني لحثهم على إستخدامات السبورة التفاعلية فى العملية التعليمية

•ضرورة العمل على اعداد جيل جديد من الطلاب قادر على التعامل مع مستحدثات تكنولوجيا التعليم وخاصة السبورة التفاعلية للحصول على المعرفة والتواصل عن بعد مع جميع الخبرات في التخصصات المختلفة وإستحداث برامج تدريسية لباقى المواد الفنية الأخرى مثل مادة التكنولوجيا ومادة الأمن الصناعى

المراجع

أولا : المراجع العربية

١. ابتسام بنت سعيد بن حسن القحطاني ٢٠١٠ :واقع إستخدام الفصول الإفتراضية في برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز رسالة ماجستير

٢. إبراهيم احمد نوار ٢٠١١ تأثير التدريس بتكنولوجيا مختبر العلوم الافتراضية على تنمية مهارات التفكير العليا والوعي بتكنولوجيا المعلومات لدى طلاب الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي.

٣. أحمد صالح الراضي (٢٠٠٨): أثر استخدام تقنية المعامل الافتراضية على تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي في مقرر الكيمياء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض

٤. احمد عبد العزيز المبارك (٢٠١٠): اثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية عبر شبكة الانترنت على طلاب كلية التربية في تقنيات التعليم والتواصل بجامعة الملك مسعود رسالة ماجستير

٥. افراح ياسين محمد (٢٠١٥): بناء برنامج تعليمى – تعلمى وفقا لمفاهيم الطاقة المتجددة والنانو تكنولوجى وأثره فى التنور التكنولوجى والوعى العلمى الاخلاقى عند طلبة قسم الكيمياء ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة بغداد ، بغداد

٦. أنور عباس محمد الجوارنى (٢٠١١) : فاعلية إستراتيجيتين تعليميتين على وفق مدخل (STS) في التحصيل الدراسي والنور التكنولوجي لدى طالبات كلية العلوم " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ابن الهيثم ، جامعة بغداد ، بغداد

٧. إيمان السعيد حجازي (٢٠١١) : إستخدام المعامل الأفتراضية في التحصيل وتنمية المهارات العملية في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

٨. باسمة جميل جرجيس (٢٠١٢):أثر أستخدام برنامج محوسبلتدريس مادة التقنيات التربوية للصف الثالث بكلية التربية في تحصيل الطلبة وتنمية وعيهم بتكنولوجياالمعلومات ،مجلة التربية والعلم ،مج١٩ ،ع٥،كلية التربية جامعة الموصل

٩. جوزفين فايز غالي (٢٠١٢) : التقنيات اللونية ودورها التعبيري في أشكال المعادن ثلاثية الأبعاد ، رسالة الدكتوراه بجامعة المنصورة ، كلية التربية النوعية

١٠. حنان الرفاعي عبدالقادر (٢٠١٠) : استخدام الواقع الافتراضي في تنمية المفاهيم الاساسية لنظم التشغيل الحاسبات لدى طلاب إعداد معلم الحاسب الآلي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية النوعية ، جامعة المنصورة

١١. خالد محمود حسين حسانين نوفل (٢٠١٠) : تكنولوجيا الواقع الافتراضي واستخداماته التعليمية ، دار المناهج ،الأردن

١٢. رشا إبراهيم حجازي (٢٠١٢) : بناء واقع افتراضي لتنمية مهارات الطلاب في مادة شبكات الحاسب الآلي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية النوعية ، قسم الحاسب الالي ، جامعة المنصورة .

١٣. السعيد أحمد محمد (٢٠١٣) : تصميم بيئة تعلم شخصية قائمة على الأنشطة الافتراضية لتنمية مهارات صيانة الأجهزة الالكترونية الحديثة لدي أخصائي تكنولوجيا تعليم .

١٤. على بن شرف الموسوي (٢٠١٤): التدريب الاكتروني وتطبيقاته في تطوير الموارد البشرية في قطاع التعليم في دول الخليج العربي ، جامعة الملك سعود ، كلية التربية ، قسمتقنيات التعليم .

١٥. شيماء محمود أحمد زقوت (٢٠١٣) : مستوى التنور التكنولوجي وعلاقته بالأداء الصفي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في محافظات غزة " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، غزة

١٦. عيد محمد إبراهيم ٢٠١٣ : تصميمبيئة افتراضية قائمة على النماط التوجيه الإلكتروني لتنمية مهارات انتاج مصادر التعلم لدى معلمي الاقتصاد المنزلي

١٧. الغريب زاهر (٢٠٠١) تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم ، دار الوفاء للطباعة والنشر .

١٨. فؤاد اسماعيل عياد (٢٠١٣) : مستوى التنور فى مجال تكنولوجيا المعلومات ، دار المنارة للطبع والنشر ، غزة

١٩. مجدى احمد البايض (٢٠٠٩): مستوى التنور التكنولوجى لدى طلاب قسم الحاسوب بكلية مجتمع العلوم المهنية والتطبيقية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الأسلامية ، غزة.

٢٠. محمد عطية خميس (٢٠٠٣) : عمليات تكنولوجيا التعليم ، القاهرة ، مكتبة دار الكلمة .

٢١. مروة حسين عبدالفتاح (٢٠١٢) : فاعلية برنامج مقترح على الواقع الافتراضي لتنمية المفاهيم الأساسية في مادة المعلومات والشبكات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية تربية نوعية ، قسم حاسب إلى جامعة المنصورة

٢٢. ممدوح سالم محمد القفصى (٢٠٠٩) : منظومة الكترونية مقترحة لتدريب اخصائى تكنولوجيا التعليم على مهارات تصميم بينات التعلم التفاعلية المتعددة على الانترنت ، رسالة دكتوراه غير منشورة معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة

٢٣. نبيل عزمى (٢٠١٤) : بينات التعلم التفاعلية ، القاهرة ، دار الفكر العربى

٢٤. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٩) ج.م.ع : الاداره العامة للتعليم الصناعى خطة الدراسة للمدارس الفنية الصناعية لنظام الثلاث سنوات التخصصات المعمارية .

٢٥. ياسر سعد محمود (٢٠٠٢) فاعلية تدريس منهج الرسم الفني باستخدام الكمبيوتر على تنمية مهارات الرسم الفني والقدرة المكانية لدى طلاب الصف الأولالثانوي الصناعى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة الزقازيق

٢٦. يوسف أحمد عبادات (٢٠٠٥) ، التعليم االالكترونى العقبات والتحديات والحلول المقترحة دراسات تربوية واجتماعية

٢٧. حسن حسين زيتون،٢٠٠٥ : تصميم التدريس رؤية منظومية ، سلسلة أصول التدريس ، القاهرة ، عالم الكتب ، ك ٢ -ع١ ،ط٢ .

ثانيا المراجع الأجنبية

1. Athanassios, J., & Vassilis K. (2001). Computer Simulations in Physics Teaching and Learning: A Case Study on Students Understanding Trajectory Motion Computer & Education 36. 183-204.
2. Clark, T. (2001) Virtual schools: Trends and issues . Report commissioned by the Distance Learning Resource Network, a WestEd Project: cosponsored by the Center for the Application of Information Technologies at Western Illinois University, from http: //www.wested org online pubs / virtual schools. Pdf
3. David lock wood (2004): "Evaluation of virtual reality in African" united nation educational, scientific and cultural Organization.
4. Davis, N. (2007). Illustrating the virtual "in virtual schooling: Challenges and strategies for creating real tools to virtual teachers Internet and Higher Education, 10,27-39.

5. Dunn, Sara (2003): Return to Senda Implementing Accessibility for Disabled Students in Virtual Learning Environments in UK Further and Higher Education, City Univ Center for HCI Design London Available at: http: //www.saradunn vleproject).
6. Ellen Jameson & Others (2009): Designing Assessments and Assessing Designs in Virtual Educational Environments. Journal of Science Education and Technology , v18, n2.
7. Falloon Garry (2010): Using Avatars and Virtual Environments in Learning: What Do They Have to Offer? British Journal of Education Technology, 141, nl.
8. Johnson, A. (2002). Augmenting Elementing School Education With VR IEEE Computer Graphics and Applications. March April. 6-9.
9. Merchant, Z. (2012). The learner characteristics. Features of desktop 3D virtual reality environments, and college chemistry instruction: A structural equation modeling analysis. Computers & Education, 59,551-568
10. Paavola S, Lipponen, L & Hakkarainen, K. (2004) Models of innovative Knowledge Communities and Three Metaphors of Learning Review of Educational Research, 74 (4), 557-576.
11. Roberts, T.s (Ed) (2004). collaborative learning: Theory and practice, Hershey.pa: Information Science Publishing
12. Smith A. (2004) Why We Should Share Learning Resources. eLernspace. Retrieved October 1,2013, From
13. Coffman, Vonda G.(2013): "The perceived technology proficiency of students in a teacher education program ", Ph.D. Kent University, State 228 pages, 3617732.

برنامج قائم على الأنشطة اللغوية لتنمية مهارات النقد الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية

إيناس محمد عبده علي يوسف

أ.د / وحيد السيد إسماعيل حافظ **أ.د.م عطاء عمر بحيري**

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية جامعة بنها

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المتفرغ بكلية التربية جامعة الزقازيق

ملخص البحث باللغة العربية

إن تدريس النقد الأدبي لا يزال يعتمد على الإلقاء والمحاضرة ، والاكتفاء باكتساب بعض المهارات ، دون توظيفها في تذوق النص ونقده . فضلا عن أن المهارات النقدية يتم تدريسها على أنها قوالب جامدة ، مما يشعر الطلاب بالملل ، وعدم ارتقائهم بالتفكير لتبني رؤى نقدية تتسم بالموضوعية والجودة .

- والبحث الحالي يهدف إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات النقد الأدبي لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكليات التربية ، وقد تم تحديد قائمة بمهارات النقد الأدبي المناسبة للطلاب ، وتمثلت عينة البحث في (٥٧) طالب وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية ، كما تم إعداد اختبار النقد الأدبي وتطبيقه قبليا ، ثم إعداد البرنامج القائم على الأنشطة اللغوية وتطبيقه على عينة البحث ، ثم تطبيق اختبار النقد الأدبي بعديا ، وكان من أهم النتائج وجود فرق دال إحصائيا بين درجات طلاب العينة في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات النقد الأدبي لصالح التطبيق البعدي، وفاعلية البرنامج في تنمية مهارات النقد الأدبي لدى طلاب العينة.

الكلمات المفتاحية : البرنامج ، الأنشطة اللغوية ، النقد الأدبي

A program based on linguistic activities to develop literary criticism skills among students of the Arabic Language Division in the Faculties of Education

The teaching of literary criticism still depends on the recitation and the lecture, and the sufficiency of acquiring some skills, without employing them in tasting and criticizing the text. In addition, critical skills are taught as rigid templates, which causes students to feel bored, and they do not rise in thinking to adopt critical visions characterized by objectivity and quality.

- The current research aims to identify the effectiveness of a program based on linguistic activities in developing literary criticism skills for students of the fourth year, the Arabic language division in the Faculties of Education. A list of the appropriate literary criticism skills has been identified for students, and the research sample was represented by (57) students of the fourth year in the Faculty of Education. The literary criticism test was prepared and applied beforehand Then the literary criticism test was applied afterwards, and one of the most important results was the presence of a statistically significant difference between the scores of the sample students in the pre and post tests of literary criticism skills in favor of the post application, and the effectiveness of the program in developing literary criticism skills among the sample students

key words: Literary criticism- language activities-programe

. المقدمة :

لقد تميزت اللغة العربية بخصائص فنية ميزتها عن غيرها من اللغات ، حيث فهى تمتاز بجمالها وموسيقاها وغزارتها، و لم تعرف الإنسانية على طول تاريخها لغة خلدها كتاب مثل اللغة العربية إنها المفتاح إلى الثقافة العربية والإسلامية، وذلك لأنها تتيح لمتعلميها الاطلاع على كم حضارى وفكرى لأمة ذات تراث أدبي فريد.

فهي وسيلة للتأثير والإقناع ، وكذا أداة للتفكير وثمرة من ثمراته ، فعن طريق اللغة يقوم الإنسان بالعمليات التفكيرية من تفسير وتحليل وموازنة وإدراك للعلاقات ،واستخراج للنتائج وتجريد وتعميم. (محمود الناقة ، وحيد حافظ،٢٠٠٢ ،١٥)

ويعد الأدب أرقى أنواع الفنون اللغوية ، وأكثرها تأثيرا في النفس والوجدان ، والنص الأدبي من الفنون الجميلة التي تزود القارئ بالمعارف والأفكار والقيم؛ لما له من آثار جليلة في إعداد النفوس، وتكوين الشخصيات ، وتحقيق الاتصال الروحي ، والتقارب الوجداني بين الناس.

و لدراسة النصوص الأدبية أهمية في بناء الشخصية المتكاملة و المتطورة ،وضرورة لتنمية مهارات التفكير الموضوعي في إصدار الحكم على العمل الأدبي ونقده بهدف الاستفاده منه في اشتقاق معان جديدة للحياة، وزيادة معرفة الطلاب أنفسهم وفهمهم لها، بحيث يتمكنون من توجيه حياتهم توجيهاً رشيداً، ومساعدتهم على فهم مشكلات المجتمع الذي يعيشون فيه.

ويمكن القول إن المعرفة وحدها لا تؤدي إلى اكتساب المهارة ، ولابد من الممارسات اللغوية القائمة على الفهم والتأمل وإدراك العلاقات ، مع ضرورة النظر إلى المتعلم كمفكر واع ، ولعل الأنشطة اللغوية من أهم السبل التي يمكن أن تؤدي إلى ذلك .

إن دراسة الطلاب التأملية للنص الأدبي يجب أن تعني قيامهم بعمليات ملاحظة وفهم ووعي وموازنات وإصدار أحكام ، ومثل ذلك من شأنه تنمية مهارات تحليل وتذوق ونقد النص الأدبي ، لذا فمن الضروري استخدام الأنشطة اللغوية التي تبرز إيجابية الطلاب وتجعلهم أكثر تفاعلا وتعاونا لتحقيق الأهداف المنشودة .

الإحساس بالمشكلة :

على الرغم من أهمية الارتقاء بمستوى خريجي كليات التربية ، والحاجة إلى زيادة خبراتهم بالمذاهب الأدبية والنقدية الحديثة ، وكذا تدريبهم على الاستناد إلى أنماط التعليم القائم على التأمل أثناء دراسة النصوص الأدبية ، إلا ان الطالب المعلم في كليات التربية مازال يعاني من ضعف في مهارات النقد الأدبي التطبيقي ، بالإضافة إلى القصور في تدريب هؤلاء الطلاب على تحليل النصوص الأدبية.

ويرجع ذلك إلى أن الاتجاه في تدريس النصوص وتقويمها يرتكز على الحفظ والاستظهار، بالإضافة إلى غياب أنشطة التدريس التي تنمي مهارات التفكير وعلى رأسها الأنشطة اللغوية.

إن تدريس النقد الأدبي لا يزال يعتمد على الإلقاء والمحاضرة ، والاكتفاء باكتساب بعض مهارات تحليل النصوص ، دون توظيفها في تذوق النص ونقده . فضلا عن أن المهارات النقدية يتم تدريسها على أنها قوالب جامدة ومسلمات، مما يشعر الطلاب بالملل والانصراف عن البحث في النصوص وتحليلها ، وعدم ارتقائهم بالتفكير لتبني رؤى نقدية تتسم بالموضوعية والجودة ، وتعبر عن وعيهم بما تم تعلمه.

والمتتبع للدراسات السابقة في مجال تقويم أداء الطلاب المعلمين يتأكد له ضعف الطلاب المعلمين في تحليل النصوص الأدبية ، وضعف في القدرات التذوقية و النقدية لديهم

مما ينعكس على أدائهم عند تدريس النصوص الأدبية فيما بعد . (أحمد عبده عوض ،٢٠٠١)، (العادلي ،٢٠٠٢،٦٢)،(محمد عويس القرني، ٢٠٠٧) ، (علي الغامدي ، ١٤٣٢هـ)

و لعل ضعف الطلاب في مهارات النقد الأدبي يرجع إلى عدم مناسبة المحتوى لميول المتعلمين ، حيث يتم اختيار النصوص الأدبية من قبل مجموعة من الأساتذة دون وجود معيار للحكم على مناسبتها لتنمية قدرات الطالب المعلم على النقد والإبداع.(إبراهيم محمد عطاالله٢٠٠٦، ٧)

كما توصل سعيد عبد الله لاشين (٢٠٠١) إلى أن الطريقة المعتادة في تدريس النصوص والبلاغة قد تكون سببا من أسباب نفور الطلاب من المادة ، حيث تتسم الطريقة بالرتابة ، وتشجع ثقافة الذاكرة على ثقافة الإبداع ،كما أكد عبد الحميد عبدالله (٢٠٠١) أن الطلاب المرحلة يعرفون المفاهيم البلاغية ، ولكنهم لا يستطيعون توظيفها ، وبعضهم لا يعرف المفاهيم البلاغية حتى يوظفها.

في ضوء ما سبق تظهر الحاجة إلى برنامج قائم على أنشطة التدريس التأملي لتنمية مهارات النقد الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية

مشكلة البحث وأسئلته :

تتمثل مشكلة البحث في ضعف طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في مهارات النقد الأدبي ، ويمكن صوغ المشكلة في السؤال الرئيسي التالي:

كيف يمكن **تنمية مهارات النقد الأدبي لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية باستخدام البرنامج القائم على الأنشطة اللغوية ؟**

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

١- ما مهارات النقد الأدبي اللازمة لطلاب الفرقة الرابعة بشعبة اللغة العربية في قراءتهم للنصوص الأدبية وتحليلها؟

٢- ما مستوى اكتساب طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية لمهارات النقد الأدبي؟

٣- ما أسس بناء برنامج مقترح قائم على الأنشطة اللغوية لتنمية مهارات النقد الأدبي لدى طلاب الفرقة الرابعة بشعبة اللغة العربية ؟

٤- ما مكونات البرنامج المقترح القائم على الأنشطة اللغوية لتنمية مهارات النقد الأدبي لدى طلاب الفرقة الرابعة بشعبة اللغة العربية ؟

٥- ما أثر استخدام البرنامج المقترح في تنمية مهارات النقد الأدبي لدى هؤلاء الطلاب مجموعة البحث؟

حدود البحث :

- عينة من طلاب الفرقة االرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة بنها.
- بعض مهارات النقد الأدبي اللازمة طلاب الفرقة االرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية ، والتي تحظى بوزن نسبي ٩٠٪ فأكثر من قائمة المحكمين.
- بعض الأنشطة اللغوية (المناظرات – الجماعات الأدبية– الكتابة التأملية) التي تتفق والمهارات المستهدف تنميتها ، وكذا خصائص طلاب العينة المستهدفة.

منهج البحث :

- المنهج الوصفي (لتأصيل الإطار النظري للدراسة المتعلق بالأنشطة اللغوية لتنمية مهارات النقد الأدبي لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية)
- المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي (للتحقق من فاعلية البرنامج المقترح)

فروض البحث:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات طلاب عينة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار النقد الأدبى ككل لصالح التطبيق البعدى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب عينة الدراسة فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار النقد الأدبى في مهاراته الفرعية كل على حدة لصالح التطبيق البعدى

- للبرنامج القائم على الأنشطة اللغوية فاعلية في تنمية مهارات النقد الأدبي لدى عينة البحث.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التحقق من دور الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات النقد الأدبي ، وذلك من خلال التعرف على جوانب الضعف في مهارات النقد الأدبي عند طلاب العينة ، وتنمية تلك المهارات باستخدام برنامج قائم على الأنشطة اللغوية.

أهمية البحث :

من المتوقع أن يفيد البحث الحالي كلا من :

واضعي المناهج :

- الاستفادة من البرنامج المقترح في تنمية مهارات النقد الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية.

- قد يسهم هذا البحث في تقديم اختبار وأدوات لقياس مهارات النقد الأدبي ؛ مما يؤكد أهمية الأنشطة االلغوية ودورها في تنمية مهارات النقد الأدبي.

- تقديم بعض الممارسات اللغوية التأملية التي تسهم في تنمية مهارات النقد الأدبي.

القائمين بالتدريس :

- تقديم كتاب للقائم بالتدريس يوضح كيفية استخدام الأنشطة أثناء تحليل النصوص الأدبية ؛ مما يسهم في تنمية مهارات النقد الأدبي.

- الكشف عن مظاهر تدني بعض مهارات النقد الأدبي عند الطلاب ، و إمدادهم بأنشطة لغوية تساعدهم على تحليل النصوص الأدبية إلى عناصرها و الحكم عليها.

الباحثين:

- فتح آفاق جديدة للبحث في مجالات الأنشطة التأملية ، والكشف عن مهارات النقد الأدبي اللازمة لطلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية وسبل تنميتها.

- فتح آفاق جديدة لبحث سبل تنمية مهارات النقد الأدبي.

الطلاب :

- تنمية مهارات التعلم الذاتي ، واكساب الطلاب مهارات العمل الجماعي من خلال الأنشطة.
- تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية ونقدها والوعي بكيفية توظيف ما تم اكتسابه من مهارات .
- تزويد الطلاب بالاتجاهات الحديثة في استخدم الأنشطة اللغوية والممارسات التأملية أثناء دراسة النصوص.

إجراءات البحث:

تمثلت إجراءات البحث الحالي فيما يأتي:

١- إعداد قائمة بمهارات النقد الأدبي اللازمة لطلاب الفرقة الرابعة بشعبة اللغة العربية من خلال:

أ- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت النقد الأدبي.

ب- استبانة رأي الخبراء والمتخصصين حول مهارات النقد الأدبي اللازمة لطلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية ،وكذا استطلاع رأي الطلاب في المهارات التي يعانون ضعفا فيها.

ج- إعداد قائمة المهارات في صورتها المبدئية.

د- عرض قائمة المهارات على المحكمين.

هـ- وضع المهارات في صورتها النهائية.

٢- تحديد واقع تمكن الطلاب من مهارات النقد الأدبي من خلال :

- إعداد اختبار لقياس مهارات النقد الأدبي عند الطلاب الفرقة الرابعة بشعبة اللغة العربية.

٣- بناء البرنامج القائم على الأنشطة اللغوية لتنمية مهارات النقد الأدبي لدى طلاب الفرقة الرابعة بشعبة اللغة العربية، وذلك في ضوء ما يأتي :

أ- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة المتصلة بالمجال.

ب- استقراء أدبيات المجال التربوي المتعلقة بمهارات النقد الأدبي.

ج- الاطلاع على مزايا وخصائص الأنشطة اللغوية وما يرتبط به من إجراءات وأسس.

د- معالجة النصوص الأدبية باستخدام نشاط (المناظرات- الجماعات الأدبية –الكتابة التأملية)

هـ - وضع عينة البحث في مجموعة واحدة للتطبيق عليها قبليا وبعديا.

و- تطبيق الاختبار القبلي على عينة البحث (اختبار مهارات النقد)

ز- تطبيق البرنامج القائم على أنشطة التدريس على الطلاب عينة البحث

هـ- تطبيق الاختبار البعدي على عينة البحث.

٤- استخراج النتائج ومناقشتها وتفسيرها

٥- تقديم نتائج البحث وتوصياته ومقترحاته

مصطلحات البحث :

١- البرنامج:

يعرفه البحث الحالي بأنه : سلسلة الممارسات والأنشطة اللغوية ذات الطبيعة التأملية المتبعة من قبل طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية عند تحليل النصوص الأدبية لتنمية مهارات نقد النصوص الأدبية، ويتضمن هذا البرنامج مجموعة من الأهداف والنصوص المعالجة باستخدام الأنشطة اللغوية الفردية والجماعية ومنها : (المناظرات - الجماعات الأدبية – كتابة الصحائف والسجلات التأملية)

٢- الأنشطة اللغوية :

عرفت بأنها ألوان متنوعة من الممارسات التطبيقية لمهارات اللغة العربية يقوم بها الطلاب في مواقف طبيعية تتطلب استماعا أو كلاما أو قراءة أو كتابة ، وذلك برغبتهم وبتوجيه من معلميهم من خلال جماعات. (محمد فضل الله،١٩٩٨،٢٣٦)

ويعرفها البحث الحالي بأنها الممارسات الأدبية التأملية المتنوعة التي يتفاعل من خلالها الطلاب لدراسة النص الأدبي و تحليله وتفسيره و تذوقه ، ومن ثم نقده والحكم عليه حكما موضوعيا من حيث الجودة أو الرداءة.

٣-النقد الأدبي :

النقد في اللغة يقصد به" تمييز الجيد من الرديء ، مثل قولهم نقدت الدراهم وانتقدتها: أي ميزت الجيد من الرديء وأخرجت الزيف منها" (ابن منظور،٤٢٥)

كماعرفه غنيمي هلال (١٩٩٤، ٣٤٢) بأنه "تفسير النص الأدبي وتحليله ومناقشته وموازنته بغيره ، حتى يتمكن القارئ من تذوقه والاستمتاع به والحكم عليه بعد ذلك"

و يعرفه البحث الحالي بأنه : فن أدبي وعملية لغوية مركبة وعلم للبحث عن أسباب الاستحسان في العمل الأدبي بفحص وتأمل وتحليل مكوناته ، والكشف عما فيه من قيم إنسانية وجمالية ، وكذا تقييم العمل الأدبي في ضوء الوعي بمقومات مبلغه من الجودة ، ومن ثم الحكم عليه حكما موضوعيا سواء كان جيدا أو رديئا.

٤ – التذوق الأدبي :

عرفه محمد لطفي جاد(٢٠٠٣، ٢٣٦) بأنه: " نشاط إيجابي يظهر في إحساس القارئ او السامع نتيجة التفاعل العقلي والوجداني مع النص" .

ويعرفه البحث الحالي بأنه : خبرة تأملية ترقى بالنشاط الإيجابي للقارئ أثناء معايشته النص وجدانيا وعقليا ، مما يساعده على إدراك نواحي الجمال والتأثر بالجو النفسي والنغمة السائدة في النص الأدبي.

الإطار النظري للبحث :

أولا : النقد الأدبي

يعد النقد حقلا من حقول الدراسة الأدبية ، فالعلاقة وثيقة بين النقد والأدب ،و يعد النقد محاولة منضبطة للكشف عن مواطن الجمال والقبح في النص الأدبي ، كما يجب أن يستند النقد إلى أسس علمية يشترك فيها الذوق وإعمال الفكر للحكم على جودة النص الأدبي .

ونظرا لدور النقد في بيان قيمة النصوص الأدبية، وتقويمها، والحكم على جودتها؛ فإن لدراسة النقد الأدبي أهمية تتمثل فيما يأتي:

- إكساب الطلاب مهارات أدبية تعينهم على الإلمام بأساليب اللغة ، واختيار ألفاظها وتراكيبها وفنون تذوقها أثناء التحدث والكتابة ودراسة النصوص الأدبية .(خالد عبدالدايم ،٢٠٠٤ ، ٣٣٩)

- تقويم العمل الأدبي من الناحية الفنية وبيان قيمته الموضوعية وتوضيح منزلته وآثاره في الأدب . (محمد عبد المنعم خفاجي ،٢٠٠٣، ١٢)

- مساعدة القارئ على اختيار النماذج الجيدة من النصوص الأدبية.

- الكشف عن جوانب النضج الفني في الإنتاج الأدبي وتمييزها عما سواها من خلال تقديم مبررات وتعليلات لتقويم العمل الأدبي، وكذا الاسهام في تطوير الإنتاج الأدبي من خلال الإفادة من الأعمال الأدبية والتيارات الفكرية العالمية. (عمار عبد الجبار، ٢٠١٢ ،٥٧٤، ٥٧٥)

ومما سبق يمكن استنتاج أهمية النقد الأدبي ودوره في الارتقاء بالإنتاج الأدبي ، حيث يعبر النقد عن الجو الفكري والتوجه الأدبي والثقافي السائد في المجتمع ،مما يجعل النقد الأدبي سبيلا إلى تقدم الأدب.

كما أن للنقد الأدبي أهمية كبيرة في صقل الأعمال الأدبية ، والكشف عن مواطن جودتها وتطويرها بتمييز الغث من الثمين ،وكذا الإسهام في بناء الذوق الرفيع بالعناصر الجمالية ، وتنمية الوعي بالعمليات المعرفية الأولية مثل تقدير قيمة جمال المفردات وتحليل الصور الفنية وعقد الموازنات بين النصوص، ولذا فمن الضروري الاهتمام بتعليم النقد الأدبي لطلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية .

ونظرا لأن عملية النقد عملية مركبة تتطلب دراسة النص الأدبي ككل ، فإنه ينبغي عند إعداد البرنامج مراعاة الجوانب التي تسهم في عملية النقد ، وهي :

- تحديد عناصر النص الأدبي ومكوناته.
- تقدير العناصر الجمالية ، والصور الفنية في النص الأدبي.
- إعداد كتاب لطالب الفرقة الرابعة بشعبة اللغة العربية لتدريبه على تحليل النصوص ونقدها.
- إدراك الجو الفكري والثقافي للنص الأدبي والتأمل الإيجابي في العناصر المتداخلة فيه.

العلاقة بين تذوق النص الأدبي ونقده:

يعد التذوق ثمرة من ثمرات دراسة الأدب ، والتذوق والنقد عمليتان تحدثان عند اتصال القارئ بالعمل الأدبي ،.فإذا كان التذوق يمثل الإدراك الجمالي المباشر للنص ، فإن النقد هو المظهر التعبيري عنه ، ويعد التذوق عملية إبداعية وخبرة تأملية تستهدف إيجابية القارئ وتفاعله مع الأعمال الأدبية، و ينتج عن ذلك التفاعل رد فعل من قبل المتلقى يساعد في الحكم على جودة العمل الأدبي ورصانته ، وصدق تجربته .

كما يعرف التذوق على أنه " عملية تأثيرية بحتية يعيش فيها القارئ مع النص ، ويستمتع به ، حتى إذا أراد تقييمه والحكم عليه دخل في مرحلة تالية هي مرحلة النقد "(رشدي طعيمه ،٢٠٠١، ١٧٣)

وتستنتج الباحثة أهمية التذوق الأدبي في عملية النقد ، فلا نقد بلا تذوق ولا تذوق بلا نقد ؛ ويعد النقد أكثر شمولا وعمقا من التذوق الأدبي ، حيث تتباين قدرة

التذوق من شخص إلى آخر ؛ولكن النقد الأدبي يستند إلى معطيات علمية في تحليل وصياغة الأثر الجمالي الذي يحدثه النص الأدبي في نفس المتلقي.

وقد أكدت عدة دراسات أجنبية أهمية تناول النصوص الأدبية تناولا جماليا وبلاغيا ، وأثر ذلك على استنتاج الأفكار الرئيسية والضمنية ، ولا يكون ذلك إلا بالتفكر والتأمل أثناء تحليل النص وتفسير شفرته ،ومنها دراسة كوهين وإليزابيث (Kohan,Elizabeth,2008) ودراسة شاي لينج و ركو كوبوت (Shi, Ling, Kubot,Ryuko,2007) ودراسة سكوت فرجين. (Scott ,Virginia,2007)

كما أكدت العديد من الدراسات على أهمية دراسة النقد الأدبي منها:

دراسة سميا حمدان (٢٠٠٥)والتي استهدفت تعرف أثر استخدام استراتيجية الأنشطة البنائية الموجهة في تنمية مهارات النقد والتذوق الأدبي لطلبة المرحلة الثانوية في الأردن وتوصلت الدراسة إلى قائمة بمهارات النقد الأدبي ،وقائمة بمهارات التذوق الأدبي.

ودراسة خلف حسن محمد (٢٠٠٨): والتي استهدفت تعرف فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التفاعل في تنمية مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي لطلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية ، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بمهارات النقد الأدبي لطلبة شعبة اللغة العربية الفرقة الرابعة.

كما استهدفت دراسة محمود زهدي حسن (٢٠٠٨): التحقق من فاعلية استراتيجية توليفية قائمة على التعلم النشط في تحصيل النقد الأدبي والمفاهيم الصرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن.

أما دراسة حسن الجليدي (٢٠٠٩): فقد استهدفت التحقق من فاعلية إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بمهارات التذوق الأدبي المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي.

ودراسة سيد محمد سنجي (٢٠١٤): والتي استهدفت بناء برنامج لتنمية كفايات النقد الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في ضوء نظرية التلقي ، وتم إعداد قائمة بمهارات النقد الأدبي.

كما استهدفت دراسة عيد حامد الضفيري(٢٠١٦): تنمية مهارات التذوق الأدبي والنقد الأدبي لدى طلاب الصف العاشر من التعليم الأساسي في دولة الكويت باستخدام نموذج تدريسي مقترح قائم على النظريتين البنائية والبنيوية، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بمهارات النقد الأدبي وأخري بمهارات التذوق الأدبي.

من خلال الاطلاع على تلك الدراسات فيجب عند إعداد البرنامج مراعاة ما يأتي :

- إمداد الطلاب بمعايير الحكم على النص الأدبي والاستفادة من مهارات تحليله.
- استخدام أنشطة لغوية وممارسات تأملية تستند إلى موضوعات أدبية متنوعة.
- تدريب الطلاب على التفاعل الإيجابي مع النص الأدبي والنظر إليه ككل متكامل ؛ للارتقاء بمهارات تذوقه ونقده.

- تقديم نصوص أدبية تحقق التكامل اللغوي والمعنوي والجمالي وترتقي بمستوي التذوق والنقد الأدبي لدى الطلاب.

- <u>أوجه الاتفاق والاختلاف مع الدراسات السابقة:</u>

تتمثل أوجه الإفادة من الدراسات السابقة في النقاط الآتية:

- تحديد قائمة مهارات النقد الأدبي المناسبة لطلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية، وهي :

(مهارات البعد الفكري – مهارات البعد اللغوي – مهارات البعد الجمالي – مهارات البعد العاطفي – مهارات البعد الاجتماعي)

- التعرف على الاستراتيجيات والأنشطة التي تسهم في تنمية تلك المهارات لدى عينة البحث.

- ضرورة بناء اختبارات تحصيلية للتحقق من مدى إتقان الطلاب لمهارات النقد الأدبي، والتعرف على نواحي القصور والضعف ومن ثم تنميتها والارتقاء بها.

كما تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث استخدام الدراسة الحالية لبرنامج قائم على الأنشطة اللغوية أثناء تحليل النصوص الأدبية لتنمية مهارات النقد الأدبي ، وهذا لم تتناوله – في حدود علم الباحثة - أي دراسة من الدراسات السابقة، وقد حددت الباحثة مهارات النقد الأدبي فيما يأتي:

- **مهارات البعد الفكري**

١- الحكم على درجة الترابط بين الفكرة الرئيسة للنص والأفكار الثانوية الواردة فيه.

٢- القدرة على تحديد الأفكار الضمنية الواردة في النص الأدبي.

٣- الموازنة بين نصين لموضوع واحد من حيث حداثة أفكار النص.

<u>مهارات البعد اللغوي:</u>

١- تفسير الوظيفة الدلالية لتنوع الأسلوب(خبري- إنشائي) في النص الأدبي.

٢- استنتاج مناسبة الألفاظ المستخدمة في استثارة الجو النفسي الذي يعنيه الأديب.

٣- تقييم النص في ضوء دقة التراكيب وإحكام الصياغة

- **مهارات البعد الجمالي:**

١- التدليل على مناسبة الصور الأدبية لموضوع النص .

٢- تقييم الصورة الأدبية من حيث صحة تركيبها-

١- استنتاج مصادر الخيال في النص الأدبي.

مهارات البعد العاطفي:

١- استنباط أثر الموسيقى في استثارة الجو النفسي للمتلقي.

٢- بيان أثر العاطفة على موسيقى النص الظاهرة والخفية.

٣- القدرة على تحديد أصدق الأبيات تعبيرا عن إحساس الأديب

مهارات البعد الاجتماعي :

١- استنتاج ملامح بيئة الشاعر وخصائص عصره من خلال النص.

٢- تقييم النص في ضوء ما يتضمنه من اتجاهات وقيم إنسانية

أهداف تعليم النقد الأدبي:

إن تدريس النقد الأدبي لطلاب شعبة اللغة العربية يهدف إلى تدريبهم على المفاضلة بين النصوص الأدبية للحكم على جودة النص الأدبي ، وكذا تنمية قدراتهم على حسن التعليل في تقويم العمل الأدبي .

كما يهدف تدريس النقد الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية إلى ما يأتي :

- تمكين الطلاب من تحديد المعايير المعول عليها في الحكم على العمل الأدبي ككل.
- تنمية قدرتهم على تحليل النصوص الأدبية وكذا تذوقها والحكم عليها .
- تنمية ملكة الفهم والتعليل لدى الطلاب، وذلك لفهم التراث الأدبي والقدرة على تحليله والكشف عن قيمه الجمالية والفنية ، والتأريخ للذوق الأدبي والوقوف على مراحل تطوره في العصور الأدبية المختلفة .(عثمان موافي ،٢٠٠٤، ١٤)

- تكوين حاسة التذوق والتمييز لدى الطلاب عن طريق التدريب فهم النص وتحليله ، ثم اكتساب القدرة على نقد النص والحكم عليه حكما موضوعيا.
- ضبط حركة الفكر الثقافي، وتحديد الأطر والمسارات التي ينبغي الالتزام بها في كتابات الكتاب والمبدعين، و الإفادة من التجارب الإنسانية، وما أفرزه العقل من تقدم في تفسير الحياة .(إبراهيم محمد عطا،٢٠٠٥،٣٥٩)
- إكساب الطلاب مهارات أكثر اتساعا تتمثل في القدرة على استقراء الحجج والبراهين والاستنتاج، وجميعها مهارات تنمي الجانب النقدي (ابتسام عسكر ،٢٠١٣، ٥١)
- تنمية قدرة الطلاب على فهم الأفكار التي اشتملت عليها الأعمال الأدبية، وتمكين الطلاب من استعمال اللغة في نقل أفكارهم للآخرين، وكذا تنمية الإحساس بقيمة اللفظ وأهميته في تأدية المعنى المناسب. (خلف حسن محمد ٢٠١٣،١١٩)

في ضوء تناول أهداف تعليم النقد الأدبي يتضح أنه عند بناء البرنامج وتدريسه مراعاة المعايير الآتية :

- تناسب الأهداف مع الجوانب المعرفية عند طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية.
- تناسب الأهداف مع ميول واحتياجات طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية.
- ارتباط الأهداف بمهارات النقد الأدبي اللازمة لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية.
- توظيف طاقات الطلاب في اكتساب المعلومات وحسن استخدامها في نقد النصوص.
- تشجيع الطلاب إلى المشاركة في الأنشطة اللغوية واختيار ما يتناسب مع قدراتهم.
- توسيع خبرات الطلاب من خلال تنوع النصوص الأدبية والأنشطة اللغوية .

ثانيا : الأنشطة اللغوية :

إن العلاقة وثيقة بين النشاط واللغة ، فاللغة متجددة تحتاج في ممارستها إلى الحيوية والمرونة والتنوع بعيدا عن الجمود والتقليد ، والمنهج المتكامل يجب أن يسمو بقدرات الطلاب ويكسبهم العادات والقيم والاتجاهات الإيجابية ، وينمي مهارات التفكير والنقد لديهم، وتعد الأنشطة اللغوية من أهم عناصر المنهج التي ترقى بتلك اللغة.

لقد عرفت الأنشطة في قاموس التربية (Good,1973) بأنها مواقف تعليمية شاملة يشارك فيها الطالب برغبته لإشباع حاجة لديه ، وتحقيق هدف مرغوب فيه ، والأنشطة ليست شيئا قائما بذاته منفصلا عن تعليم المواد الدراسية ،بل إنها مرتبطة بالمواد الدراسية.

كما يقصد بالأنشطة اللغوية أنها " ممارسات لغوية يقوم بها المتعلمون داخل الفصل وخارجه تساعدهم على نموهم اللغوي ، منها ما هو مرتبط بالمنهج ومنها ما هو نشاط خارجه." (أحمد اللقاني،علي الجمل،١٩٩٦،١٩٥- ١٩٦)

إن تدريس فنون اللغة المتنوعة لا يقتصر على الحفظ والتلقين ، وإنما يتضمن أنشطة متنوعة قبل وأثناء وبعد التدريس ، وذلك لتنمية دافعية الطلاب نحو البحث والاطلاع بشكل أكثر إيجابية ، فمن الضروري تدريب الطلاب على تكوين عادات لغوية صحيحة أثناء دراسة النصوص المتنوعة ، كما يجب تنمية ميول الطلاب الأدبية نحو دراسة النصوص وتحليلها والموازنة بينها وكذا نقدها والحكم عليها.

وفي ضوء ما سبق فإن البحث الحالي يجعل الأنشطة اللغوية (المناظرات - الجماعات الأدبية - كتابة الصحائف والسجلات التأملية) ركيزة أساسية لا يمكن الاستغناء عنها عند تحليل النصوص الأدبية وتذوقها ونقدها، وذلك نظرا لأهمية تلك الأنشطة اللغوية .

أهمية الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات نقد النصوص الأدبية :

لم يعد التدريس يقتصر على تعليم المهارات الأساسية فقط ، وإنما تدريب الطلاب على ممارسة اللغة عمليا بشكل متفرد من خلال توسيع آفاق الطلاب وتشجيعهم على الاطلاع، وكذا التأكيد على التزود بالمعرفة ودعم الحوارات البناء والمناقشات الهادفة والمناظرات وكتابة المذكرات التأملية.

كما أن الطلاب الذين يشاركون في برامج النشاط يتصفون بالإيجابية ، فالأنشطة اللغوية مجال خصب لبناء الشخصية وتنمية مهارات التفكير المنظم ، ويمكن إيجاز أهمية الأنشطة اللغوية (حسن شحاته،١٩٩٢،١١) (سعيد لافي،٢٠١٠،٢٠) (سلوى بصل،٢٠٠٥،١١٦) (فؤاد أبو الهيجاء ٢٠٠١، ١٤٦) فيما يأتي :

- إكساب الطلاب القدرة على الملاحظة والمقارنة والتحليل والاستنتاج وتشجيع ذوي المواهب على الإبداع والابتكار.
- تنمية مواهب وميول الطلاب اللغوية كالميول الأدبية.
- تزويد الطلاب بالأساليب والمهارات اللازمة للارتقاء بقدراتهم.
- تنمية العادات اللغوية الصحيحة في فروع اللغة المتنوعة.
- الربط الجانب النظري المقرر في المنهج والتطبيق.
- تشجيع الطلاب على التعلم الذاتي والميل إلى الاعتماد على النفس والتعاون مع غيرهم في تنفيذه.
- التشجيع على احترام الأنظمة والقوانين ، و تنمية الشعور بالولاء والانتماء لجماعة النشاط الأمر الذي يؤدي إلى تأصيل الهوية والمواطنة.

ونظرا لأهمية الأنشطة اللغوية فيجب عند إعداد البرنامج مراعاة ما يأتي :

- غرس القيم الإيجابية وتشجيع الطلاب على حضور المناسبات الأدبية وتحليل النصوص المتنوعة وكتابة التقارير النقدية .
- إكساب الطلاب عادات اجتماعية أثناء المناظرة مثل قبول الآخر والتعاون وحسن التصرف.
- إتاحة الفرصة للطلاب لاختيار الأنشطة التي تتناسب مع ميولهم .
- تدريب الطلاب على تحليل النصوص الأدبية ونقدها نقدا موضوعيا .
- تنوع النصوص الأدبية لتناسب ميول الطلاب وقدراتهم ،وتنمي الذائقة الأدبية لديهم.
- تنمية مهارات للتقييم الذاتي من خلال كتابة المذكرات التأملية حول النص الأدبي.

تشجيع الطلاب على الحصول على المعرفة وحسن توظيفها لنقد النص الأدبي.

وقد أثبتت العديد من الدراسات أهمية الأنشطة اللغوية ومنها : دراسة (حاتم البصيص ،٢٠٠٤) ، والتي أكدت أثر استخدام بعض الأنشطة الإثرائية في تنمية الفهم القرائي والاتجاه نحو دراسة القراءة ، ودراسة النصوص الأدبية، و (سلوى بصل ،٢٠٠٥) والتي تحققت من أثر الأنشطة التعليمية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، و دراسة(سعيد عبد القادر ،٢٠٠٦) والتي أثبتت فعالية الأنشطة القرائية في تنمية الأساليب الكتابية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

كما أثبتت دراسة (سماح محب ،٢٠٠٦) فعالية الأنشطة (الصحافة والمناظرة) فى تنمية مهارات التذوق الأدبى والتحصيل الدراسى لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوى الفنى ، ودراسة (محمد علي شعلان ،٢٠٠٦) : التي

تحققت من فعالية برنامج في الأنشطة اللغوية لاستخدام الفصحى لتنمية بعض مهارات التعبير الشفوي في المرحلة الإعدادية.

وكذا دراسة (منى عبد الباسط إمام ،٢٠٠٧) أكدت تنمية مهارات القراءة الناقدة من خلال استخدام أنشطة قصصية إثرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، ودراسة (هشام بدوي، ٢٠١٢) والذي أثبت دور الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، كما أثبتت دراسة منى إبراهيم(٢٠١٩) فاعلية الأنشطة اللغوية في تحسين مهارات الاستماع الناقد والخطاب الإقناعي لدى طلاب جامعة البحرين.

- وتتمثل أوجه الإفادة من الدراسات السابقة في التعرف على الأنشطة المتنوعة مما ساهم في بناء البرنامج قائم على الأنشطة اللغوية لتنمية مهارات النقد الأدبي لدى عينة البحث.

- ويختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة حيث لم تتطرق – في حدود علم الباحثة - إلى استخدام الأنشطة اللغوية (المناظرات – الجماعات الأدبية – كتابة الصحائف التأملية) في تنمية مهارات النقد الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية؛ مما يعطي البحث الحالي أهمية في فتح آفاق جديدة في الميدان.

و مما سبق يمكن استنتاج ضرورة تنظيم الأنشطة اللغوية كي تحقق الأهداف المرجوة منها ، ولما كان الهدف من الدراسة الحالية تنظيم الأنشطة لتنمية مهارات نقد النصوص الأدبية فيجب على القائم بالتدريس تدريب الطلاب على بعض المهارات- أثناء ممارسة النشاط اللغوي تمهيدا لممارسة تحليل النص الأدبي ونقده.

- تشجيع الطلاب على معايشة النص الأدبي واستنتاج مصادر الخيال الواردة في النص الأدبي .
- تدريب الطلاب على المناقشة والحوار فيما يتضمنه النص من قيم إنسانية.
- تدريب الطلاب على التخطيط الجيد لتفسير الوظيفة الدلالية لتنوع الألفاظ والأسلوب.
- تدريب الطلاب على الموازنة بين نصين لموضوع واحد لاستنتاج حداثة الأفكار ، وكذا استنتاج مناسبة الألفاظ والموسيقى والعاطفة للجو النفسي الذي يعنيه الشاعر.
- تدريب الطلاب على تقييم النص في ضوء دقة التراكيب وإحكام الصياغة، واستنتاج ملامح بيئة الشاعر و تحديد أفكار النص واستنتاج درجة الترابط بينها.

إجراءات البحث :

أولا : بناء أدوات البحث وضبطها :

١- قائمة مهارات النقد الأدبي اللازمة لطلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

- **هدف القائمة:** تستهدف هذه القائمة تحديد مهارات مهارات النقد الأدبي المناسبة لطلاب كلية التربية شعبة اللغة العربية ؛ لتكون أساساً ينطلق منه البحث الحالي عند تقويم هذه المهارات لتنميتها باستخدام البرنامج القائم على الأنشطة اللغوية.
- **مصادر اشتقاق القائمة :** تم اشتقاق هذه القائمة من المصادر الآتية:

أ- الإطار النظري للبحث بما يتضمنه من أدبيات وكتب وبحوث ودراسات علمية متخصصة في مجال نقد النصوص الأدبية .

ب- الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بالنقد الأدبي .

ج- أهداف تعليم النقد الأدبي.

د- خصائص وطبيعة طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية شعبة اللغة العربية .

- **الصورة المبدئية للقائمة :**

قامت الباحثة بحصر مهارات النقد الأدبي اللازمة للطلاب عينة البحث ، ووضعها في قائمة في صورة استبانة ، والتي تم تصنيفها في خمسة أبعاد رئيسية هي (البعد الفكري – البعد اللغوي – البعد الاجتماعي – البعد العاطفي – البعد الجمالي)

- **ضبط القائمة :**

تم صياغة قائمة بمهارات النقد الأدبي التي ينبغي تنميتها لدى طلاب الفرقة الرابعة بشعبة اللغة العربية بكلية التربية ، وكانت القائمة في صورتها المبدئية تتكون من خمسة مجالات رئيسية و(٢٤) مهارة فرعية ، تم عرضها على مجموعة من المحكمين الذين يمثلون طوائف مختلفة من ذوي الخبرة في مجال اللغة العربية وآدابها ؛ للاهتداء بآرائهم ومقترحاتهم حول صحة تصنيف المهارات وصياغتها.

- **عرض القائمة على المحكمين :**

تم عرض القائمة في صورتها المبدئية على عدد من المحكمين ، وكان لهم بعض الآراء مثل إعادة الصياغة اللغوية لبعض المهارات حتى تصبح أكثر وضوحا ودقة، وقد اهتمت الباحثة بآرائهم عند صياغة القائمة في صورتها النهائية.

- **الصورة النهائية لقائمة المهارات :**

بعد إجراء التعديلات من حذف وإضافة وتعديل في ضوء ما أسفرت عنه آراء المحكمين ، تم صياغة القائمة في صورتها النهائية ، حيث حددت الباحثة معيارا لاختيار مهارات النقد الأدبي ، وهي التي حظيت بنسب اتفاق بين السادة المحكمين تتراوح من ٩٠٪ فأكثر.

٢- الاختبار التحصيلي وضبطه:

أعدت الباحثة اختبار النقد الأدبي لطلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية ، وقد تم بناء الاختبار وضبطه وفقا للخطوات الآتية:

هدف الاختبار : استهدف بناء الاختبار قياس مهارات لطلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية ، والتي سبق تحديدها في قائمة المهارات في صورتها النهائية.

- **مصادر بناء الاختبار:**

استندت الباحثة فى بنائها لاختبار النقد الأدبي إلى عدة مصادر منها :

- قائمة مهارات النقد الأدبي السابق تحديدها.
- الدراسات والبحوث السابقة فى مجال تحليل النصوص الأدبية ونقدها.
- الأدبيات المرتبطة بالنقد الأدبي ، وكيفية قياس مهاراته.
- خصائص طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

- **وصف الاختبار :**

تم وضع الاختبار فى صورة مبدئية ، وهي عبارة عن صفحة الغلاف التى كتب عليها اسم الاختبار ، ثم صفحة التعليمات وقد روعي أن تكون التعليمات واضحة ، ثم النص الأول يعقبه اثنا عشر سؤالا ، ثم النص الثاني ويعقبه سبعة عشر سؤالاً ، أما

النص الثالث فيعقبه ثلاثة عشر سؤالاً، وقد تم صياغة مفردات الاختبار فى صورة أسئلة موضوعية ، وذلك لقياس مدى تمكن الطلاب من المهارات المقيسة.

وقد روعى عند تصميم وبناء اختبار النقد الأدبي ما يأتي :

- أن يكون موضوع النص الأدبي المختار يناسب المرحلة العمرية .
- أن يكون موضوع النص الأدبي المختار مما لم يدرسه الطلاب في مادة النقد الأدبي.
- أن يكون موضوع النص الأدبي المختار يقيس مهارات النقد الأدبي التي تم الاتفاق على مناسبتها للطلاب.

وقد وضعت الباحثة كل مهارة من مهارات النقد الأدبي في ثلاثة أسئلة ،وتم توضيح المهارة ورقم السؤال فى جدول تيسيراً للمحكم لضبط المفردة ، كما تم ضبط النصوص ضبطاً إعرابيا ، حتى تساعد الطلاب على قراءة النص.

- **تصحيح الاختبار:** يحصل الطالب على درجة واحدة لكل سؤال يجيب عنه.
- **ضبط الاختبار:** تم ضبط الاختبار من خلال الإجراءات الآتية:

أ- الصدق الظاهري للاختبار:

للتحقق من أن الاختبار صالح لقياس ما وضع من أجله ،تم عرض الاختبار – في صورته المبدئية – على عدد من المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها وعدد (١٥) محكما لإبداء آرائهم حول مناسبة أسئلته للمهارات المقيسة المحددة ، ومناسبة بدائل الإجابة الواردة بعد كل سؤال ، وقد استجابت الباحثة لآراء السادة المحكمين حيث تعديل الاختبار ووضعه في الصورة النهائية تمهيدا لتطبيقه في التجربه الاستطلاعية.

ب- التجربة الاستطلاعية لاختبار النقد الأدبي :

تم تطبيق الاختبار على مجموعة من طلاب كلية التربية جامعة بنها ، وقد بلغ عددهم (٣٠) طالب وطالبة، وتم التطبيق فى يوم (الأربعاء) الموافق ١١/ ٣ / ٢٠٢٠م وذلك لتحقيق الأهداف الآتية :

- **حساب صدق الاختبار:**

حساب صدق مفردات اختبار النقد الأدبى:

تم حساب صدق مفردات اختبار النقد الأدبى عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للاختبار، باعتبار أن بقية مفردات الاختبار محكاً للمفردة، والجدول التالي يوضح معاملات صدق مفردات اختبار النقد الادبى:

جدول (١)

معاملات صدق مفردات اختبار النقد الأدبى (ن = ٣٠)

المفردات	معامل الارتباط بالاختبار في حالة حذف درجة المفردة من الاختبار	مستوى الدلالة	المفردات	معامل الارتباط بالاختبار في حالة حذف درجة المفردة من الاختبار	مستوى الدلالة
١	٠,٦٨٧	٠,٠١	٢٢	٠,٦٣٨	٠,٠١
٢	٠,٣٧٤	٠,٠٥	٢٣	٠,٤٧٩	٠,٠١
٣	٠,٣٩٩	٠,٠٥	٢٤	٠,٤٤١	٠,٠٥
٤	٠,٥٠٦	٠,٠١	٢٥	٠,٦٤٠	٠,٠١
٥	٠,٣٩٢	٠,٠٥	٢٦	٠,٥٤٨	٠,٠١
٦	٠,٥٣٨	٠,٠١	٢٧	٠,٤٨٢	٠,٠١

المفردات	معامل الارتباط بالاختبار في حالة حذف درجة المفردة من الاختبار	مستوى الدلالة	المفردات	معامل الارتباط بالاختبار في حالة حذف درجة المفردة من الاختبار	مستوى الدلالة
٧	٠,٤٠١	٠,٠٥	٢٨	٠,٥٠٣	٠,٠١
٨	٠,٣٨٣	٠,٠٥	٢٩	٠,٤٧٦	٠,٠١
٩	٠,٥٤٦	٠,٠١	٣٠	٠,٤٩١	٠,٠١
١٠	٠,٤٤٩	٠,٠٥	٣١	٠,٥٥٤	٠,٠١
١١	٠,٨٠٠	٠,٠١	٣٢	٠,٦٩٩	٠,٠١
١٢	٠,٦١٥	٠,٠١	٣٣	٠,٤٢٥	٠,٠٥
١٣	٠,٣٦٧	٠,٠٥	٣٤	٠,٦٢٨	٠,٠١
١٤	٠,٦٨٩	٠,٠١	٣٥	٠,٤٩٩	٠,٠١
١٥	٠,٦٢٨	٠,٠١	٣٦	٠,٤٢٢	٠,٠٥
١٦	٠,٥٤٣	٠,٠١	٣٧	٠,٦٣٨	٠,٠١
١٧	٠,٤٦٢	٠,٠٥	٣٨	٠,٣٧٣	٠,٠٥
١٨	٠,٧٨٤	٠,٠١	٣٩	٠,٦٩٩	٠,٠١
١٩	٠,٦١٦	٠,٠١	٤٠	٠,٥٧٣	٠,٠١
٢٠	٠,٣٩٣	٠,٠٥	٤١	٠,٨٨٩	٠,٠١
٢١	٠,٥٩٥	٠,٠١	٤٢	٠,٦٧٧	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للاختبار) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع مفردات اختبار النقد الأدبى التي تم الإبقاء عليها.

- **حساب صدق المهارات الرئيسية لاختبار النقد الأدبى:**

تم حساب صدق المهارات الرئيسية لاختبار النقد الأدبى عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المهارة الرئيسية والدرجة الكلية للاختبار بعد حذف درجة المهارة الرئيسية. والجدول التالي يوضح معاملات صدق المهارات الرئيسية لاختبار النقد الأدبى:

جدول (٢)

معاملات صدق المهارت الرئيسية لاختبار النقد الأدبى (ن = ٣٠)

م	المهارات الرئيسية	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار بعد حذف درجة المهارة الرئيسية	
		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	مهارات البعد الفكري	٠,٩٣٤	٠,٠١
٢	مهارات البعد اللغوي	٠,٩١٨	٠,٠١
٣	مهارات البعد الجمالي	٠,٩٠٨	٠,٠١
٤	مهارات البعد العاطفي	٠,٨٧٦	٠,٠١
٥	مهارات البعد الاجتماعي	٠,٩١٦	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق: أن جميع معاملات الارتباط بين درجة المهارة الرئيسية والدرجة الكلية للاختبار مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق المهارات الرئيسية لاختبار النقد الأدبى.

- **الصدق التمييزى لاختبار النقد الأدبى:**

للتحقق من القدرة التمييزية لاختبار النقد الأدبى؛ تم حساب الصدق التمييزى؛ حيث تم أخذ ٢٧٪ من الدرجات المرتفعة من درجات العينة الاستطلاعية، ٢٧٪ من الدرجات المنخفضة للعينة الاستطلاعية، وتم استخدام اختبار مان- ويتنى اللابارامتري Mann-Whitney Test للتعرف علي دلالة الفروق بين هذه المتوسطات

وفيما يلي جدول يوضح نتائج الفروق بين متوسطى الرتب وقيمة Z بين المجموعتين، وكانت النتائج على النحو الآتى:

جدول (٣)

نتائج الفروق بين متوسطى الرتب وقيمة Z بين المجموعتين لاختبار النقد الأدبى

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
مجموعة المستوى الميزانى المرتفع	٨	١٢,٥٠	١٠٠	٣,٣٦٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
مجموعة المستوى الميزانى المنخفض	٨	٤,٥٠	٣٦		

ويتضح من الجدول وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المستويين مما يوضح أن الاختبار على درجة عالية من الصدق التمييزى.

- **حساب ثبات اختبار النقد الأدبى ككل:**

تم حساب ثبات اختبار النقد الأدبى ككل بطريقتين، وهما:

طريقة معامل ألفا كرونباخ:

يعتبر معامل ألفا كرونباخ α حالة خاصة من قانون كودر وريتشارد سون، وقد اقترحه كرونباخ ١٩٥١، ونوفاك ولويس ١٩٧٦، ويمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى أجزاء بطرق مختلفة (سعد عبد الرحمن، ٢٠٠٣: ١٧٦)، واستخدم – هنا - برنامج (V. 18) SPSS لحساب قيمة معامل ألفا للاختبار ككل، وكذلك لمهاراته الرئيسية، وهى كما هو موضح فى الجدول الآتى:

جدول (٤) معاملات ألفا كرونباخ لاختبار النقد الأدبى ككل ولمهاراته الرئيسية (ن=٣٠)

المهارة	البعد الفكري	البعد اللغوي	البعد الجمالي	البعد العاطفي	البعد الاجتماعي	الاختبار ككل
عدد المفردات	٩	٩	٩	٩	٦	٤٢
معامل ألفا	٠,٧٥٠	٠,٧٨١	٠,٨٤٢	٠,٧٦٠	٠,٧٧٢	٠,٩٥٠

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا سواء للاختبار ككل أو لمهاراته الرئيسية قيمة مرتفعة، وبناء عليه يمكن الوثوق والاطمئنان إلى نتائج الاختبار فى الدراسة الحالية.

- **حساب معامل السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات اختبار النقد الأدبى:**

نظرًا لأن درجات اختبار النقد الأدبى تمتد من صفر إلى ١، فقد تم حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار وفقاً للمعادلة الآتية:

معامل صعوبة الاختبار = (عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة على المفردة) ÷ (عدد الطلاب).

معامل السهولة = ١ – معامل الصعوبة.

ولتحديد مدى قدرة كل مفردة من مفردات الاختبار على التمييز بين الدارسين ذوي القدرة العالية والدارسين ذوي القدرات المنخفضة، فقد استخدم المعادلة الآتية:

معامل التمييز = (س – ص) ÷ (ن)

س = عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة فى المجموعة ذوى القدرة العالية.

ص = عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة فى المجموعة ذوى القدرة المنخفضة.

ن= عدد أفراد إحدى المجموعتين.

فكانت كالتالي، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٥)

معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات اختبار النقد الأدبى

مفردات الاختبار	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز	مفردات الاختبار	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز
١	٠,٣٧	٠,٦٣	٠,٧٥	٢٢	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٨٨
٢	٠,٦٧	٠,٣٣	٠,٥٠	٢٣	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٥٠
٣	٠,٧٠	٠,٣٠	٠,٣٨	٢٤	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٧٥
٤	٠,٣٧	٠,٦٣	٠,٦٣	٢٥	٠,٤٣	٠,٥٧	٠,٧٥

مفردات الاختبار	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز	مفردات الاختبار	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز
٥	٠,٦٧	٠,٣٣	٠,٦٣	٢٦	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٧٥
٦	٠,٤٧	٠,٥٣	٠,٦٣	٢٧	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٦٣
٧	٠,٦٣	٠,٣٧	٠,٦٣	٢٨	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٧٥
٨	٠,٤٧	٠,٥٣	٠,٣٨	٢٩	٠,٧٠	٠,٣٠	٠,٥٠
٩	٠,٥٧	٠,٤٣	٠,٧٥	٣٠	٠,٥٧	٠,٤٣	٠,٥٠
١٠	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٧٥	٣١	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٧٥
١١	٠,٢٧	٠,٧٣	٠,٨٨	٣٢	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٨٨
١٢	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٧٥	٣٣	٠,٥٧	٠,٤٣	٠,٥٠
١٣	٠,٧٠	٠,٣٠	٠,٥٠	٣٤	٠,٤٧	٠,٥٣	٠,٨٨
١٤	٠,٤٧	٠,٥٣	٠,٨٨	٣٥	٠,٦٧	٠,٣٣	٠,٧٥
١٥	٠,٤٧	٠,٥٣	٠,٨٨	٣٦	٠,٧٣	٠,٢٧	٠,٦٣
١٦	٠,٤٣	٠,٥٧	٠,٧٥	٣٧	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٧٥
١٧	٠,٧٣	٠,٢٧	٠,٥٠	٣٨	٠,٧٠	٠,٣٠	٠,٥٠
١٨	٠,٢٣	٠,٧٧	٠,٧٥	٣٩	٠,٤٠	٠,٦٠	٠,٨٨
١٩	٠,٤٣	٠,٥٧	٠,٨٨	٤٠	٠,٤٣	٠,٥٧	٠,٦٣
٢٠	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٦٣	٤١	٠,٣٠	٠,٧٠	٠,٨٨
٢١	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٧٥	٤٢	٠,٤٧	٠,٥٣	٠,٨٨

يتضح من الجدول السابق: أن معاملات صعوبة المفردات التي تم الإبقاء عليها امتدت من (٠,٢٧) إلى (٠,٧٣)، وهي معاملات صعوبة مقبولة، ومعاملات التمييز امتدت من (٠,٣٨) إلى (٠,٨٨) وهى معاملات تمييز مقبولة.

وفي ضوء المعاملات الإحصائية السابقة للبيانات المستقاة من الدراسة الاستطلاعية تأكد للباحثة ثبات وصدق اختبار النقد الأدبى وصلاحيته لقياس المهارات المتضمنة به.

- **حساب زمن الاختبار:**

تم تحديد الزمن اللازم لتطبيق الاختبار، عن طريق حساب المتوسط الحسابى، فتم حساب المتوسط الحسابى للأزمنة التى استغرقها كل طالب من طلاب العينة الاستطلاعية فى الإجابة عن مفردات الاختبار، وبناءً على ذلك فإن الزمن اللازم للإجابة عن مفردات الاختبار هو (٧٥) دقيقة، وبناء على ما تقدم تم وضع الاختبار في صورته النهائية

٢- البرنامج القائم على الأنشطة اللغوية:

للتأكد من صلاحية البرنامج بعد الانتهاء من إعداده ، قامت الباحثة بعرض البرنامج على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى المناهج وطرق التدريس ، وذلك لتنقيحه وإبداء ملاحظاتهم حول مدى مناسبة :

- معايير بناء البرنامج
- الأهداف الإجرائية المراد تحقيقها.
- الوسائل التعليمية ومناسبتها.
- إجراءات البرنامج المقترح.
- الأنشطة اللغوية فى البرنامج.
- أساليب التقويم ومناسبتها لمستوى التلاميذ.
- الوقت المخصص لتدريس البرنامج.

ورأى بعض المحكمين ضرورة توظيف قراءات الطلاب وممارستهم للأنشطة اللغوية التأملية أثناء تحليل النصوص الأدبية لتنمية مهارات تذوقها والموازنة بينها ونقدها

والحكم عليها ، وكذا استخدام النصوص الأدبية لتقويم تمكن الطلاب من المهارات المستهدفة .كما اقترح بعض المحكمين تعديل بعض الأهداف العامة والخاصة في البرنامج ،مع التزام صياغة الهدف في صورة إجرائية .

بعد الانتهاء من إعداد أدوات البحث والتأكد من صلاحيته تطلب تنفيذ البحث الحالي القيام بعدة إجراءات تمثلت فيما يلي :

١) اختيارعينة البحث:

تكونت عينة البحث النهائية من(٥٧)طالب وطالبة ، وكانت عينة البحث مجموعة واحدة من طلاب كلية التربية جامعة بنها ، وتم التطبيق قبليا وبعديا على تلك العينة واستخدمت بياناتها في التحقق من صحة فروض الدراسة.

وقد حرصت الباحثة عند تحديد عينة البحث على مراعاة ما يلي:

- اختيار العينة من نفس المرحلة العمرية؛ فكان الاختيار لطلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية ؛حتى لايؤثر اختلاف أعمار الطلاب تأثيرا سلبيا على نجاح التجربة.
- اختيار عينة متجانسة من حيث قدرات الطلاب ومستوياتهم وعدم التحيز لطلاب دون غيرهم.
- اختيار العينة من البيئة الاجتماعية ذاتها وكذا المنطقة السكنية؛ حتى يكون هناك تجانس في المستوى الاجتماعي والاقتصادي للطلاب.
- اختيار عينة البحث من الذكور والإناث وعدم الاقتصار على أي منهما.
- التدريس لعينة البحث - باستخدام البرنامج المقترح - من قبل مدرس النقد الأدبي بكلية التربية جامعة بنها ، كان التطبيق قبليا وبعديا على نفس عينة البحث.

٢)تحديد منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة منهجين وهما :

- المنهج الوصفي .
- المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي.

٣) التصميم التجريبى :

اعتمدت الباحثة على التصميم التجريبى (نظام المجموعة الواحدة) التالى :
وتكونت المجموعة التجريبية من (٩٥) طالب وطالبة تدرس موضوعات البرنامج المقترح
تم تحديد عدد الطلاب فى التجربة (٥٧) طالب وطالبة بعد استبعاد بعض الطلاب الذين تكرر نسبة غيابهم ٦٠٪ أثناء إجراء التجربة في التطبيقين القبلى والبعدى لأدوات البحث .

٤)خطوات تطبيق أدوات الدراسة:

يمر تطبيق البرنامج بالخطوات التالية :

أ) التطبيق القبلي لاختبار النقد الأدبي:

تم تطبيق الاختبار قبليا على المجموعة التجريبية ، وذلك في يوم الأثنين الموافق ٩/ ١١/ ٢٠٢٠م مع تبصير الطلاب بطبيعة الاختبار، وحثهم على قراءة التعليمات ومراعاة الزمن المحدد .

ب) تدريس البرنامج المقترح :

تم تدريس موضوعات البرنامج المقترح للمجموعة عينة البحث ابتداء من يوم الأحد الموافق ١١/١٥/ ٢٠٢٠م وحتى يوم الأربعاء الموافق ١٢/٣٠ /٢٠٢٠م بما يعادل محاضرتين في الأسبوع لمدة ستة أسابيع ، وكان هناك عدد من اللقاءات الإلكترنية خلال تلك الفترة ، إلى أن تم الانتهاء من تدريس البرنامج المقترح يوم الأربعاء الموافق ١٢/٣٠ /٢٠٢٠م.

- احتوى البرنامج علي (ثمانية نصوص أدبية) من عصور مختلفة (العصر الجاهلي والعصر الإسلامي والعصر الاموي والعصر العباسي والعصر الحديث) وكانت النصوص متنوعة من حيث الغرض الشعري بحيث تتناسب مع ميول الطلاب وتراعي قدراتهم.

ج) التطبيق البعدي لأدوات الدراسة:

طبق اختبار النقد الأدبي تطبيقا بعديا يوم الخميس الموافق ٢٠٢٠/١٢/٣١م على الطلاب ، وذلك بعد الانتهاء من تدريس مجموعة البحث باستخدام البرنامج المقترح ، وكان ذلك للتعرف على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات النقد الأدبي لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية، وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبار بعديا تم تصحيح إجابات الطلاب، ومن ثم رصد الدرجات لمعالجتها إحصائيا وتفسير النتائج.

ملاحظات الباحثة على فترة التطبيق:

حرصت الباحثة على تقديم دليل للقائم بالتدريس ليكون موجها وميسرا وموضحا لطبيعة البرنامج المقترح ، ،وكان من الضروري قبل تطبيق البرنامج لقاء الباحثة بمدرس النقد الأدبي لقاء مباشرا ؛ للاسترشاد برأيه والتعلم منهم وعرض البرنامج المقترح عليه ومناقشته ، والتأكيد على أهمية الأنشطة اللغوية والممارسات التأملية وتشجيع الطلاب على تطبيقها ؛ للتعرف على فاعليتها في تنمية مهارات النقد الأدبي ، وقد لمست الباحثة بعض الإيجابيات أهمها:

- التعاون مع الباحثة وإبداء الاستعداد لتطبيق البرنامج .
- تبصير الباحثة بطبيعة الطلاب وميولهم وقدراتهم في تلك المرحلة العمرية.
- طرح مناقشات بناءة حول البرنامج والمهارات المستهدف تنميتها.
- تشجيع تطبيق موضوعات البرنامج ومناسبتها للطلاب وللمدة الزمنية.
- وقد أسند تطبيق البرنامج إلى أستاذ للنقد الأدبي بكلية التربية جامعة بنها ، حتى لا يكون هناك تحيز من قبل الباحثة لأدوات بحثها.

- أبدى الطلاب تعاونا أثناء تطبيق البرنامج ، كما تم تشجيع الطلاب على ممارسة الأنشطة اللغوية وتوظيفها لتحليل النصوص الأدبية والارتقاء بمهارات تذوقها ونقدها.

نتائج البحث :

١- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول للدراسة والذى ينص على أنه **"يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطى درجات طلاب عينة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى للمهارات الفرعية لاختبار النقد الأدبى لصالح التطبيق البعدى"** تم حساب قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطى درجات طلاب عينة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى للمهارات الفرعية لاختبار النقد الأدبى، ولقياس حجم تأثير المعالجة التجريبية فى المهارات الفرعية لاختبار النقد الأدبى تم حساب حجم التأثير (η^2)، كما تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك، لبيان فاعلية المعالجة التجريبية.

جدول (٦)

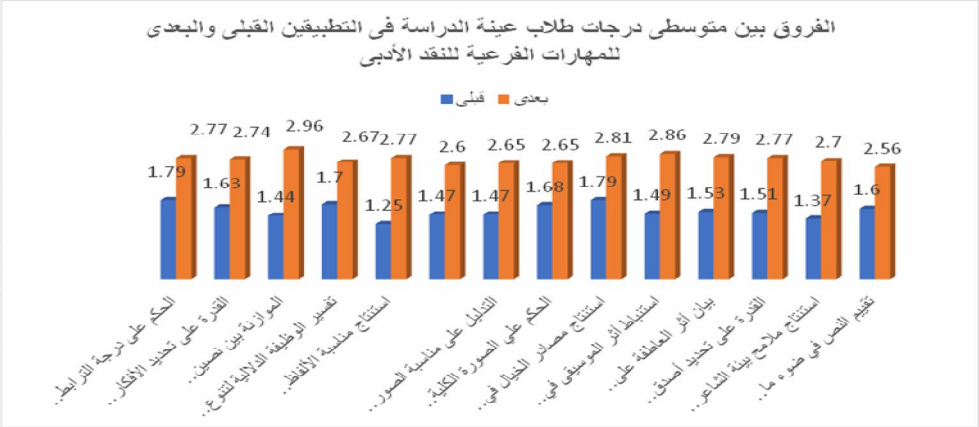
نسبة الكسب المعدلة لـ Blake في المهارات الفرعية للنقد الأدبى لدى مجموعة البحث

م	المهارة	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	درجة الكسب(*)	نسبة الكسب المعدلة لـ Blake
١	الحكم على درجة الترابط بين الفكرة الرئيسة للنص والأفكار الثانوية الواردة فيه	١,٧٩	٢,٧٧	٣	٠,٩٨	١,١٤
٢	القدرة على تحديد الأفكار الضمنية الواردة في النص الأدبي	١,٦٣	٢,٧٤	٣	١,١١	١,١٨
٣	الموازنة بين نصين لموضوع واحد من حيث حداثة أفكار النص	١,٤٤	٢,٩٦	٣	١,٥٢	١,٤٨
٤	تفسير الوظيفة الدلالية لتنوع الأسلوب(خبري- إنشائي) في النص الأدبي	١,٧٠	٢,٦٧	٣	٠,٩٧	١,٠٦
٥	استنتاج مناسبة الألفاظ المستخدمة في استثارة الجو النفسي الذي يعنيه الأديب	١,٢٥	٢,٧٧	٣	١,٥٢	١,٣٨
٦	تقييم النص في ضوء دقة التراكيب وإحكام الصياغة	١,٤٧	٢,٦٠	٣	١,١٣	١,١٢
٧	التدليل على مناسبة الصور الأدبية لموضوع النص	١,٤٧	٢,٦٥	٣	١,١٨	١,١٦
٨	تقييم الصورة الأدبية من حيث صحة تركيبها	١,٦٨	٢,٦٥	٣	٠,٩٧	١,٠٦
٩	استنتاج مصادر الخيال في النص الأدبي	١,٧٩	٢,٨١	٣	١,٠٢	١,١٨
١٠	استنباط أثر الموسيقى في استثارة الجو النفسي للمتلقي	١,٤٩	٢,٨٦	٣	١,٣٧	١,٣٦

(*) درجة الكسب = (متوسط التطبيق البعدي – متوسط التطبيق القبلي).

م	المهارة	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	درجة الكسب(*)	نسبة الكسب المعدلة لـ Blake
١١	بيان أثر العاطفة على موسيقى النص الداخلية والخارجية	١,٥٣	٢,٧٩	٣	١,٢٦	١,٢٨
١٢	القدرة على تحديد أصدق الأبيات تعبيرا عن إحساس الأديب	١,٥١	٢,٧٧	٣	١,٢٦	١,٢٧
١٣	استنتاج ملامح بيئة الشاعر وخصائص عصره من خلال النص	١,٣٧	٢,٧٠	٣	١,٣٣	١,٢٦
١٤	تقييم النص في ضوء ما يتضمنه من اتجاهات وقيم إنسانية	١,٦٠	٢,٥٦	٣	٠,٩٦	١,٠١

والرسم البيانى الآتى يوضح الفروق بين متوسطى درجات طلاب عينة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى للمهارات الفرعية للنقد الأدبى:



يتضح من الجدول السابق:

- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطى درجات طلاب عينة الدراسة فى التطبيقين القبلى والبعدى للمهارات الفرعية للنقد

الأدبى لصالح التطبيق البعدى، وهذا يشير إلى قبول الفرض الأول من فروض البحث.

- حجم تأثير المعالجة التجريبية η٢ على المهارات الفرعية للنقد الأدبى تراوحت بين (٠,٣٩٩ – ٠,٧٥٩)، وهي قيم كبيرة ومناسبة.
- قيمة نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك فى المهارات الفرعية (١ ، ٢ ، ٤ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٤) تراوحت بين (١,٠١ – ١,١٨)، وهى قيمة متوسطة مما يدل على فاعلية متوسطة للمعالجة التجريبية فى هذه المهارات.
- قيمة نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك فى المهارات الفرعية (٣، ٥ ، ١٠، ١١ ، ١٢ ، ١٣) تراوحت بين (١,٢٦ – ١,٤٨)، وهى قيمة كبيرة مما يدل على فاعلية كبيرة للمعالجة التجريبية فى هذه المهارات.

- ومن إجمالي نتائج الفرض الأول يتضح أنه قد تحقق، أي تم قبول الفرض الأول، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث ، في جميع المهارات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار مهارات النقد الأدبي في التطبيقين القبلي و البعدي لصالح متوسط درجات الطلاب في الاختبار البعدي في جميع الحالات. وأنه يوجد تأثير كبير للبرنامج القائم على الأنشطة اللغوية في تنمية جميع المهارات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار مهارات النقد الأدبي لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرض الثانى:

لاختبار صحة الفرض الثانى للدراسة والذى ينص على أنه "**يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطى درجات طلاب عينة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار النقد الأدبى ككل وفى مهاراته الرئيسية لصالح التطبيق البعدى**" تم حساب قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطى درجات طلاب عينة البحث فى التطبيقين القبلى

والبعدى لاختبار النقد الأدبى ككل وفى مهاراته الرئيسية ، ولقياس حجم تأثير المعالجة التجريبية فى النقد الأدبى ككل وفى مهاراته الرئيسية تم حساب حجم التأثير (η٢)، كما تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك، Modified Blake's Gain Ratio التي يتم حسابها من المعادلة التالية:

نسبة الكسب المعدلة لـ Blake في النقد الأدبى ككل وفى مهاراته الرئيسية لدى مجموعة البحث

المهارة	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	درجة الكسب(*)	نسبة الكسب المعدلة لـ Blake
مهارات البعد الفكري	٤,٨٦	٨,٤٧	٩	٣,٦١	١,٢٧
مهارات البعد اللغوي	٤,٤٢	٨,٠٤	٩	٣,٦٢	١,٢٠
مهارات البعد الجمالي	٤,٩٥	٨,١١	٩	٣,١٦	١,٢٤
مهارات البعد	٤,٥٣	٨,٤٢	٩	٣,٨٩	١,٣٠

(*) درجة الكسب = (متوسط التطبيق البعدي – متوسط التطبيق القبلي).

المهارة	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	درجة الكسب(♦)	نسبة الكسب المعدلة لـ Blake
العاطفي					
مهارات البعد الاجتماعي	٢,٩٦	٥,٢٦	٦	٢,٣	١,١٤
الاختبار ككل	٢١,٧٢	٣٨,٣٠	٤٢	١٦,٥٨	١,٢١

- **والرسم البيانى الآتى يوضح الفروق بين متوسطى درجات طلاب عينة الدراسة فى التطبيقين القبلى والبعدى للنقد الأدبى ككل وفى جميع مهاراته الرئيسية:**

- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطى درجات طلاب عينة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار النقد الأدبى ومهاراته الرئيسية لصالح التطبيق البعدى، وهذا يشير إلى قبول الفرض الثانى من فروض البحث.

- حجم تأثير المعالجة التجريبية η^2 على النقد الأدبى ككل وفى مهاراته الرئيسية تراوحت بين (٠,٧١٩ – ٠,٩٢٦)، وهي قيم كبيرة ومناسبة.

وهذا يشير إلى النتائج الآتية:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات النقد الأدبي ككل وفي كل مهارة على حدة لصالح التطبيق البعدي.

- يحقق استخدام البرنامج القائم على الأنشطة اللغوية فاعلية في تنمية بعض مهارات النقد الأدبي لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

توصيات البحث :

بناء على النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي يوصي بما يلي:

- ضرورة تدريب الطلاب في المراحل المختلفة على تحليل وتذوق ونقد النصوص الأدبية.

- ضرورة الاهتمام بالأنشطة التأملية بأنواعها، وعمل دورات تدريبية وورش للمعلمين حول أهميتها وكيفية الاستفادة منها.

- وجوب تدريب الطلاب على كيفية اختيار النصوص الأدبية ، وكذا إعادة صياغة الدروس المقررة من أجل تنمية مهارات النقد الأدبي لديهم.

قائمة المراجع

١- إبراهيم محمد عطا (٢٠٠٥): المرجع في تدريس اللغة العربية ، ط٢ ، القاهرة، مركز الكتاب للنشر

٢- ابتسام محمد عسكر (٢٠١٣): بناء برنامج تعليمي قائم على الذكاء الانفعالي وقياس أثره في تحسين مهارات الخطابة والنقد الأدبي لدى الطلبة ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ،كلية العلوم التربوية والنفسية ، جامعة عمان العربية.

٣- ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين بن مكرم (ت٧١١هـ١٩٥٥م): لسان العرب ج٣، بيروت، دار صادر

٢-أحمد حسين اللقاني وعلى الجمل (١٩٩٦) : معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، عالم الكتب .

٣- أحمد عبده عوض(١٩٩٢): تصور مقترح لمنهج نحوي بلاغي،وأثره على تنمية الانتاج اللغوي والتذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا.

٤- حاتم حسين البصيص (٢٠٠٤):استخدام بعض الأنشطة الإثرائية فى التدريس وأثرها فى التحصيل الدراسى والاتجاه نحو اللغة العربية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ،معهد الدراسات التربوية ،جامعة القاهرة.

٥- حسن شحاته وزينب النجار (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية.

٦- حسن سيد شحاته (١٩٩٢) : النشاط المدرسي مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه ، ط٢، القاهرة ،الدار المصرية اللبنانية .

٧- خالد محمد عبدالدايم (٢٠٠٤) : برنامج مقترح لتنمية بعض كفايات معلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بفلسطين باستخدام المديولات، رسالة دكتوراه (غيرمنشورة)، كلية التربية جامعة عين شمس بالاشتراك مع كلية التربية جامعة الأقصى ، غزة .

٨- رشدي أحمد طعيمة ، ومحمد سيد مناع (٢٠٠١): تعليم اللغة العربية والدين بين العلم والفن ، القاهرة ، دار الفكر العربي.

٩- زكريا أحمد الشربيني (٢٠٠٧) :الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة : مكتبة الأنجلومصرية.

١٠- سعد عبدالرحمن (٢٠٠٣) : القياس النفسي (النظرية والتطبيق) ، القاهرة : دار الفكر العربي.

١١- سعيد عبد الله لافي (٢٠٠١) : أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في إكساب المفاهيم البلاغية لطلاب المرحلة الثانوية ،وتنمية اتجاهاتهم نحو مادة البلاغة ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد ٦٣ ، أبريل ٢٠٠١.

١٢- سعيد عبدالله لافي (٢٠١٠): النشاط المدرسي بين النظرية والتطبيق، القاهرة ،عالم الكتب .

١٣- سعيد عبدالقادر (٢٠٠٦) : فعالية الأنشطة القرائية في تنمية الأساليب الأدبية الكتابية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة عين شمس

١٤- سلوى حسن بصل (٢٠٠٥): المناشط التعليمية المصاحبة وأثرها على تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، رسالة ماجستير (غيرمنشورة)،كلية التربية ، جامعة الزقازيق.

١٥- سماح محمد محب (٢٠٠٧): فاعلية استخدام الأنشطة اللاصفية في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي الفني ، رسالة ماجستير (غير منشورة)،كلية التربية ، جامعة الزقازيق.

١٦- سيد محمد سنجي (٢٠١٤) :برنامج لتنمية كفايات النقد الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في ضوء نظرية التلقي ،مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ،ع٢٠٦،ج٢

١٧- عبد الحميد عبدالله (٢٠٠١) : العلاقة بين المعرفة البلاغية واستخدامها في التعبير الإبداعي الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد السابع ، يونيو ٢٠٠١.

١٨- عبدالله العادلي (٢٠٠٢) : تقويم تحصيل طلبة أقسام اللغة العربية لكليات التربية في الجامعات العراقية في البلاغة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة القادسية (العراق).

١٩- عزت عبدالحميد محمد (٢٠١١) : الإحصاء النفسي والتربوي ، تطبيقات باستخدام SPSS18، القاهرة دار الفكر العربي.

٢٠- عثمان موافى (٢٠٠٤): دراسات في النقد العربي ، دار الوفاء ، الإسكندرية.

٢١- على سعد جاب الله وآخرون (٢٠٠٥) :الأنشطة اللغوية ،أنواعها ، معاييرها ،استخداماتها ، دار الكتاب الجامعي – العين .

٢٢- علي عوض الغامدي (١٤٣٢هـ) : فاعلية استراتيجيتي التدريس التبادلي وتنشيط المعرفة السابقة في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي والاتجاه نحو دراسة الأدب لدى طلاب الصف الثاني الثانوي ،رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة أم القرى.

٢٣- عمار عبد الجبار عيسى (٢٠١٢): امتلاك المهارات النقدية في تحليل النص الأدبي ، مجلة العلوم التربوية والنفسية – العراق ،ع٩٣ ، ص ص٥٦١- ٥٩٠

٢٤- عيد حامد الضفيري (٢٠١٦): نموذج تدريسي مقترح قائم على النظريتين البنائية والبنيوية لتنمية مهارات التذوق الأدبي والنقد الأدبي لدى طلاب الصف العاشر من التعليم الأساسي في دولة الكويت ،رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا ، جامعة القاهرة.

٢٥- فؤاد حسن أبو الهيجاء(٢٠٠١): أساسيات التدريس ومهاراته وطرقه العامة ،دار المناهج،عمان الأردن

٢٦- محمد عبد المنعم خفاجي (٢٠٠٣):مدارس النقد الأدبي الحديث ، ط٢،الدار المصرية اللبنانية

٢٧- محمود كامل الناقة ، وحيد حافظ (٢٠٠٤) : تعليم اللغة العربية في التعليم العام ، مداخله وفنياته ، ط٢ ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

٢٨- محمد علي شعلان (٢٠٠٦) : فعالية برنامج في الأنشطة اللغوية لاستخدام الفصحى لتنمية بعض مهارات التعبير الشفوي في المرحلة الإعدادية ،رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية ، جامعة عين شمس.

٢٩- محمد عويس القرني (٢٠٠٧): أثر برنامج مقترح في تدريس البلاغة للطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة اللغة العربية على تنمية المهارات اللازمة لتحليل النص الأدبي بالمرحلة الثانوية " ، مجلة القراءة والمعرفة ،العدد٦٣، القاهرة ،الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ص ص ١٣- ٣٧

٣٠- محمد غنيمي هلال (١٩٩٤) : النقد الأدبي الحديث ، ط٤ ، القاهرة ، مكتبة نهضة مصر.

٣١- محمد لطفي محمد جاد (٢٠٠٣) :فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات التذوق الأدبي في ضوء نظرية النظم لعبد القاهر الجرجاني على طلاب الصف الأول الثانوي ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، ع٩٠، نوفمبر ٢٠٠٣.

٣٢- منى إبراهيم جاسم (٢٠١٩) : فاعلية برنامج مقترح في الأنشطة اللغوية والتعليم المدمج لتحسين مهارات الاستماع الناقد والخطاب الإقناعي لدى طلاب جامعة البحرين ، رسالة دكتوراة (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

٣٣- منى عبد الباسط إمام (٢٠٠٧) : فعالة استخدام أنشطة قصصية إثرائية فى تنمية بعض مهارات القراءة والنقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ،معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.

٣٤- هشام بدوي (٢٠١٢) : دور الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، القراءة والمعرفة ، العدد ١٣٤، الجزء الثاني ،ديسمبر ٢٠١٢ ص ص ١١١- ١٢١

36- Good,c(1973) :"Dictionary of Education":,New York,McGraw Hill Book.

37- Kohan ,Elizabeth(2008): Thinking critically about words (ej788581)English Journal ,v97n4,hhtp:// Eric. Ed .gov / Eric Web.

38- Shi, Ling , Kubota , Ryuko (2007):patterns of Rhetorical organization in Canadian and American language arts textbooks: A Exploratory study(ej755904) http:// Eric. Ed .gov / Eric Web/home portal?

39- Scott ,Virginia (2007) Literature ,interpretive mole ,and Novice learning (ej752680) modern language Journal, v9, p3-14,SPR,2007

السلوك الإيثاري وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية

راضى السيد علي بدران

radibadran@gmail.com

أ.د/ عبد الباسط متولى خضر

أستاذ الصحة النفسية المتفرغ ووكيل الكلية لشئون البيئة الأسبق - كلية التربية

جامعة الزقازيق

أ.د/ أحمد عبد الرحمن عثمان

أستاذ علم النفس التربوى المتفرغ

كلية التربية - جامعة الزقازيق

مستخلص البحث

هدف البحث الحالى للتعرف على علاقة السلوك الإيثاري بتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. وقد تكونت العينة من (٢٠٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الإبتدائى بمدرسة كفر الساقية ومدرسة أم المؤمنين للتعليم الأساسى بإدارة كفر صقر التعليمية بمحافظة الشرقية، ولهذا الغرض أعد الباحث مقياسا للسلوك الإيثاري مكون من (٢٨) فقرة ومقياسا لتقدير الذات من (٣٩) فقرة فى ضوء البحوث والدراسات السابقة مراعياً أسس تصميم المقاييس النفسية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين متوسط درجات السلوك الإيثاري (الأبعاد والدرجات الكلية) والدرجات الكلية لتقدير الذات وأن مستوى درجات السلوك الإيثاري لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية مستوى متوسط وأن مستوى درجات تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية مستوى مرتفع وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث فى مقياس السلوك الإيثاري وكذلك وجود فروق بين متوسطى درجات الذكور والإناث من تلاميذ وتلميذات المرحلة الإبتدائية لمقياس تقدير الذات لصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية: السلوك الإيثاري – تقدير الذات – المرحلة الإبتدائية.

altruistic behavior and its relationship to self-esteem in primary school students

Abstract

The aim of the current research is to identify the relationship of altruistic behavior with self-esteem among primary school pubils. The sample consisted of (200) male and female pubils from the fourth, fifth and sixth grades of primary school in Kafr al-Saqiya and Umm al-Muminin School for Basic Education in the Kafr Saqr Educational Administration in Sharkia Governorate. For this purpose, the researcher prepared a scale of altruistic behavior consisting of (28) items and a scale of self-esteem (39) A paragraph in the light of previous research and studies, taking into account the foundations of psychological scale design, and the researcher used the descriptive approach. The results of the study concluded that there is a positive and statistically significant correlation between the degrees means of altruistic behavior (the total dimensions and degrees) and the total degrees means of self-esteem, and that the level of degrees means of altruistic behavior among primary school students is an average And that the level

of self-esteem scores means for primary school students is high, and there are no statistically significant differences between the scores means of males and females in the altruistic behavior scale, as well as the presence of differences between the scores means of male and female pubils of the primary stage of the self-esteem scale in favor of females.

Keywords: altruistic behavior - self-esteem - the primary stage.

المقدمة:

لقد ميز الله الإنسان عن باقى المخلوقات بأن وهبه مجموعة من القوى الإدراكية وما تحويه من الوعى والمعرفة والتفكير واللغة والذاكرة وكل هذه العمليات الإدراكية تمكن الأفراد من القدرة على التخيل ومواجهة المواقف المختلفة والبعد عن الدونية والسطحية والعزلة فتعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل العمرية، حيث أنها أساس بناء شخصية الفرد لهذا يعتبر الإهتمام بمرحلة الطفولة معيار هام من المعايير التى يقاس بها تطور وتقدم المجتمعات فالإهتمام بالطفولة هو أولى خطوات النهوض بأى مجتمع فالإهتمام بالأطفال واجب تحتمه متطلبات العصر.

فيؤكد حامد عبد السلام زهران (١٩٩٠) أن الأطفال فى مرحلة الطفولة المتأخرة يزداد احتكاكهم بجماعات الكبار فيكتسبون معاييرهم وإتجاهاتهم وفى هذه المرحلة على وجه الخصوص تتحدد الإتجاهات الأخلاقية للطفل عادة فى ضوء الإتجاهات الأخلاقية السائدة فى أسرته ومدرسته وبيئته الاجتماعية، حيث يتعلمها ويكتسبها من الكبار ويدرك الطفل مفاهيم الأمانة والصدق والعدالة والإيثار.

ويرى محمد السيد عبدالرحمن (١٩٩٨: ١٠٨) أن الإيثار يمثل إحدى صور السلوك الاجتماعى الإيجابي الذى يجب أن نحث عليه أبنائنا منذ الصغر ونسعى

لغرسه فى طلابنا بما له من أهمية فى بناء الشخصية السليمة، وفي توثيق أواصر المحبة بين أفراد المجتمع وفى مقابل ذلك فقد تنهى عن الأنانية Selfishness لأنها تجعل صاحبها مكروهاً منبوذاً من الآخرين فالغيرية تفضيل الغير على النفس فى الخير وهو سلوك يسمو بالإنسان.

ويشير بيرك (Berk, 1996: 357) إلى أن تقدير الذات يصنف بين السمات الأكثر أهمية لنمو الذات، نظراً لأن تقييمنا لكفاءاتنا يؤثر على خبراتنا الانفعالية والسلوك المستقبلي والتوافق النفسي على المدى البعيد.

ويذكر محمد السيد عبدالرحمن (١٩٩٨: ٣٢٢) أن تقدير الذات يعد أحد الحقائق الثمان للجوهر، وربما يكون من أبرزها فى طبيعتنا الشخصية حتى وإن كنا لا نملك فى جيوبنا جنيها واحدا.

ويحتاج النجاح فى الحياة إلى تقدير كل واحد منا قيمة ذاته، فإن صورتنا عن أنفسنا تسهم بشكل فعال فى نجاحنا لأن أي خلل في هذه الصورة يدفعنا لسوء تقدير إمكانياتنا ومستقبلنا وطموحاتنا، مما يعرقل قدرتنا على تحقيق الأفضل (Braden, 2000: 203).

يأتى تقدير الذات الحقيقي من داخلنا، عندما نمتلك تقدير ذات صحياً نكون واثقين ومستقلين وراغبين فى محاولة الأشياء الجديدة، نكافح للتفوق والامتياز، ونحاول فعل ما بمقدرونا، ونقبل أنفسنا كما نحن،نعرف قوتنا وضعفنا، نعمل لتحسين أنفسنا، وتكون لدينا توقعات إيجابية عن أنفسنا (Pawel, 2001: 5).

فإذا ما جهل الإنسان نفسه، وأمسى غير قادر على معرفة قدراته وإمكانياته، فذلك سوف يؤدى إلى تقييم نفسه تقييماً خاطئاً، فإما أن يمنح نفسه أكثر مما يستحق فيثقل بذلك كاهله، وإما أن يزدري ذاته ويقلل من قيمتها فيسقط فى متاهات الحياة، ويشكل تقدير الذات دافعاً لتوليد مشاعر الفخر والاعتزاز والانتماء والإنجاز واحترام الذات وتجنب الخبرات التى تسبب الشعور بالنقص، ويجب أن يعزز

هذا التقدير من قبل النفس والبيت (الأسرة) والمدرسة والأقران، إضافة إلى المجتمع (Smith, 2002: 90).

إذا فتقدير الذات مهم فى كل سمات الحياة، كيف نتعلم؟ كيف نعمل؟ كيف نتصرف؟ وكيف نلعب؟ كل هذا يتقرر بمستوانا من تقدير الذات (Kitzrow, 2006: 308).

وعندما يقدر الإنسان ذاته لا نعتبر ذلك من الأنانية وحب الذات، بل بالعكس فإن تقديرنا لأنفسنا يقدم لنا الأساس لكي نكون كرماء ومنتجين مع الآخرين، وتقييم نفسك يختلف عن حبك لنفسك، فنحن قد نحترم ونعجب بشخص ما ولكننا لا نحبه، وقد نقبل بفكرة أن الشخص الذى نحبه له قيمه الداخلية. ومن الأهمية بمكان أن تقيم نفسك، فإن تقييمك لنفسك يساعدك على بناء حياتك على أساس آمن، إنك ستفوز بالكثير إن عاملت نفسك باحترام مثل الشخص يتمتع بقيمته الداخلية (Alexander, 2001: 333).

كما أكدت دراسة إيمان معاذ (١٩٩٧) إلى وجود علاقة دالة بين السلوك الغيرى وتقدير الذات بين أفراد العينة وكذلك دراسة مندلسون وستراكر (١٩٩٩) عندما أكدت أن نسبة المساعدة كانت مرتفعة عندما كانت الدوافع هى المشاركة الوجدانية أو الشعور بالواجب الخلقى وشعور الأفراد بتقدير أكبر لذواتهم.

مشكلة البحث:

توجد لدى كل البشر عامة حاجة ملحة للشعور بالدفء والحب والاحترام والتعاطف والتقبل من الآخرين وخاصة أولئك الذين لهم أهمية فى حياتنا كالوالدين وتبقى هذه الحاجة للتقدير الإيجابي نشطة طوال حياة الفرد، ولكنها تستقل جزئياً عن اتصالات نوعية (أو محددة) بالآخرين، مؤدية إلى حاجة ثانوية متعلمة هي تقدير الذات ومن الأهمية بمكان أن ندرك أن السعي الحثيث لإشباع

الحاجة القوية للتقدير الإيجابي يمثل العائق الوحيد والخطير فى سبيل تحقيق الذات (محمد السيد عبدالرحمن، ١٩٩٨: ٤٠٩).

يؤثر تقديرك فى أسلوب حياتك وطريقة تفكيرك وفى عملك وفى مشاعرك نحو الآخرين وفى نجاحك وإنجاز أهدافك في الحياة، فمع احترامك وتقديرك لذاتك تزداد الفاعلية والإنتاجية.

ويقول براندن (Branden, 1994: 252) "ليس هناك تقييم ذات أكثر أهمية للرجل، وليس هناك عوامل أكثر حسماً فى النمو السيكولوجى والدافعية من التقدير الذى يقره على نفسه .. طبيعة تقييمه الذاتي له تأثيرات عميقة على عمليات التفكير والانفعالات والرغبات والقيم والأهداف عند الرجل، وهو المفتاح الوحيد المهم لسلوكه".

لذا فإن البحث الحالى يركز على دراسة العلاقة بين تقدير الذات والسلوك الإيثاري لدى أفراد عينة البحث وتتلخص مشكلة البحث فى السؤال الرئيسى الآتي:

- هل توجد علاقة بين السلوك الإيثاري وتقدير الذات لدى أفراد عينة البحث (تلاميذ المرحلة الإبتدائية)؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيسى الأسئلة التالية:

١ - ما مستوى السلوك الإيثاري لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية؟

٢ - ما مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية؟

٣ - هل توجد علاقات إرتباطية دالة إحصائياً بين درجات السلوك الإيثاري (الأبعاد والدرجة الكلية) ودرجات تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية؟

٤ - هل توجد فروق بين تلاميذ وتلميذات المرحلة الإبتدائية في درجات السلوك الإيثاري؟

٥ - هل توجد فروق بين تلاميذ وتلميذات المرحلة الإبتدائية في درجات تقدير الذات؟

أهداف البحث:

التعرف على:

١ - مستوى السلوك الإيثاري لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

٢ - مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

٣ - اختبار العلاقة بين تقدير الذات والسلوك الإيثاري لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

٤ - تحديد الفروق بين الجنسين (الذكور – الإناث) من أفراد عينة البحث فى متغيرى البحث (السلوك الإيثاري – تقدير الذات).

أهمية البحث:

تناول البحث الحالى موضوعاً مهماً لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية وهو السلوك الإيثاري والذى قد يؤثر بدوره على تفاعلاتهم الاجتماعية فيما بينهم وبين أفراد المجتمع وارتباط ذلك بخبرات الطفولة لديهم قال تعالى "**وَيُطْعِمُونَ الطَّعَامَ عَلَى حُبِّهِ مِسْكِيناً وَيَتِيماً وَأَسِيراً * إِنَّمَا نُطْعِمُكُمْ لِوَجْهِ اللَّهِ لاَ نُرِيدُ مِنكُمْ جَزَآءً وَلاَ شُكُوراً**". سورة الإنسان آية ٨، ٩.

تأتى أهمية البحث الحالى من أهمية الموضوع محل الدراسة، كما يؤكد العديد من العلماء والمتخصصين على أهمية تقدير الذات وأهميته لتوافق الفرد النفسي ونجاحه في حياته وتفاعله مع الآخرين وكيف أن إنخفاض تقدير الذات يؤثر بالسلب عليه من حيث رضاه عن ذاته وإنجازاته ونظرته لذاته فى كافة النواحي الاجتماعية والنفسية والعملية ومن أهم المراحل التى يجب الإهتمام بها في حياة الإنسان هي مرحلة الطفولة حيث تعتبر تربة خصبة لترسيخ السلوكيات المنشودة وهذا ينطوى على أهمية كبيرة من الناحيتين النظرية والتطبيقية.

أولاً: الناحية النظرية:

١ - أهمية متغير السلوك الإيثاري بوصفه متغير يستحق البحث من خلال الكشف عنه والتعرف على المتغيرات التى ترتبط به.

٢ - تأتي أهمية تقدير الذات من حيث كونه مفهوما رئيسيا وملازماً للطريقة التى نعالج بها الأحداث في حياتنا وكيف نشعر بأنفسنا عبر الوقت.

٣ - ترجع أهمية الدراسة إلى أهمية المرحلة العمرية لأفراد عينة البحث وهم من (٩ إلى ١٢) عاماً فهم اللبنة الأولى فى نسيج المجتمع.

ثانياً: الناحية التطبيقية:

١ - إمكانية وضع نتائج هذه الدراسة موضع التطبيق داخل المؤسسات التعليمية والإستفادة من نتائجها فى تنمية المهارات والكفاءات الإجتماعية والخلقية.

٢ - التصدى لدراسة موضوع الإيثار على اعتباره أهم القيم التى تشكل منظومة طبيعية فى هذه المرحلة العمرية (المرحلة الإبتدائية) هى خطوة هامة وضرورية لأن منها فهم طبيعة تطور وإختيار القيم وبناء المنظومة القيمية للفرد وتشخيص السبل الملائمة لتوضيحها ومساعدتهم على إعادة ترتيب منظومتهم القيمية من خلال المدرسة أو من خلال مؤسسات المجتمع المختلفة.

٣ - الإستفادة من نتائج البحث الحالي بالنسبة للمعلمين وأولياء الأمور فى التعامل مع أطفالهم.

مصطلحات البحث:

١- السلوك الإيثاري Altruistic Behavior:

ترى هالة محمد شمبولية (٢٠٠٣: ٥٦) أن السلوك الإيثاري هو الذي يتم بقصد فائدة الآخرين وهو سلوك غير مخطط ولا يتم بناءً على طلب ولا ينتظر له

عائد في المستقبل أو مكافأة أو شكر وله عدة أبعاد هي (التعاطف، المساعدة، الكرم، منع الأذى، المشاركة).

ويرى الباحث أن السلوك الإيثارى هو ذلك السلوك الذي يقوم فيه الفرد بمجهود ما تطوعي عن قصد بهدف التخفيف من معاناة الآخرين وتحقيق فائدة لهم دون الرغبة في تلقي أي منفعة أو عائد.

٢- تقدير الذات Self-Esteem:

تعرف إيمان معاذ (١٩٩٧: ٤٦) تقدير الذات بأنه حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية كما يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه ومعتقداته عنها، والفكرة التي يدركها الفرد عن كيفية رؤية الآخرين وتقييمهم له.

يرى الباحث أن تقدير الذات هو حكم الفرد تجاه نفسه سواء قولاً أو عملاً (كيف يرى الشخص نفسه) وهذا الحكم يتضمن قدرات وإمكانيات الشخص ومدى رضاه عن نفسه وإحساسه بالنجاح وقيمه ورؤية الآخرين وتقييمهم له.

ويعرف تقدير الذات إجرائياً بأنه الدرجة الكلية التى يحصل عليها التلاميذ من خلال إجاباتهم على فقرات مقياس تقدير الذات المستخدم فى هذا البحث.

الإطار النظري:

١- السلوك الإيثاري Altruistic Behavior:

يعرفه حسين حسن طاحون وهانم عبد المقصود (٢٠٠٨: ٩٦) بأنه هو شكل من أشكال السلوك الاجتماعى الإيجابى يقوم به الفرد طواعية وبكامل إرادته دون أى تهديد أو ضغط خارجى، وذلك بقصد تحقيق النفع لشخص آخر أو مجموعة أشخاص آخرين، بصرف النظر عن توقع أى فائدة أو منفعة تعود عليه نتيجة لما قدمه.

ويشير (مصطفى خليل الشرقاوى، ٢٠٠٠: ١٤٩) إلى أن السلوك الإيثارى سلوك تلقائى لا قصد فيه، يضحى صاحبه بما هو محتاج إليه، وهو سلوك لا يستهدف

منفعة من ورائه، والدافع فيه إزالة كرب من الكروب، والفرد يندفع إلى الفعل الإيثارى دون التفكير فى النتائج، ولا يلقى إلا الإشادة به من مجتمعه، ويظهر من خلاله التقمص الوجدانى، ويأتى كالإلهام دون تخطيط، ويكون العامل الأخلاقى فى قيمته.

ويرى الباحث أن السلوك الإيثارى هو التزام أخلاقى داخلى ينبع من الفرد تجاه الآخرين بهدف التخفيف عنهم ومساعدتهم، دون توقع جزاء نتيجة لذلك العمل، وهذا السلوك يكتسب من خلال المواقف المختلفة، ويمكن تعزيزه وتدعيمه.

• النظريات المفسرة للسلوك الإيثارى:

تعددت النظريات المفسرة للسلوك الإيثارى، وهى:

أولًا: نظريات التعلم الاجتماعى:

يركز أصحاب هذه النظرية على دراسة السلوك لأنه من وجهة نظرهم الجانب الذى يمكن أن يخضع للتجريب؛ فالطفل الوليد ليس فاسدًا أخلاقيًا، ولا نقيًّا وإنما هو طبيعة مرنة قابلة للتشكيل على أنه صورة، وتدخل الراشدين هو العامل الحاسم فى إكساب الطفل المعايير الخلقية.

فيشير (أحمد حسين الشافعى، ١٩٩٦: ٣: ٩) إلى أن الدوافع الإيثارية تتطور من خلال عملية التشريط بالإضافة إلى التدعيم؛ فمن خلال التعلم الترابطى تصبح الدلائل الانفعالية الصريحة (الضحك، البكاء، الابتسام، العبوس) التى ينقلها الآخرون مثيراتٍ لحالة انفعالية يمكن مقارنتها مع الحالة الانفعالية الأخرى لدى الطفل، وهذا هو التقمص، أما الخطوة التالية التى يتحول فيها التقمص إلى إيثار، فتحدث عندما يتم تدعيم الطفل من خلال إدراكه أنه جعل والده سعيدًا بدلًا من جعله غير سعيد. وتحل المدعمات الذاتية المعرفية (أنا ولد طيب .... إلخ) محل المكافآت الخارجية (الحلوى، العناق، التقبيل ..... الخ) كلما كبر الطفل، وعندما يكون المرء مدفوعًا بالتدعيم الذاتى أكثر من التدعيم الخارجى يؤدي إلى الرغبة فى جعل

الآخرين سعداء فإنه ينخرط فى سلوك المساعدة كغاية فى حد ذاتها، وفى هذه الحالة يكون الطفل أو الراشد إيثارى الطبع بالفعل.

ركز أصحاب هذه النظرية على التعلم واكتساب السلوك من خلال عمليات التطبيع الاجتماعى، ومن خلال أساليب التنشئة الاجتماعية المختلفة، وكذلك المعايير والأعراف والتقاليد المجتمعية، مما يعزز فكرة أن الأفراد الذين يعيشون فى مجتمع سَوِى يشجع على الإيثار بالتأكيد سوف يظهر لديهم السلوك الإيثارى.

ثانيًا: النظريات المعرفية:

لقد درس أنصار هذه النظرية آنية التفكير المتضمنة فى المفاهيم الخلقية للشخص فى مستويات عمرية مختلفة بهدف تحديد الاتجاه العام للنمو.

يرتبط هذا المنحى بأعمال جان بياجيه (Jean Piaget) عن الارتقاء المعرفى؛ فافترض بياجيه وجود علاقة مطردة بين العمر الزمنى وما يصحبه من نضوج، والاهتمام بالأحكام الأخلاقية، والتعاون التلقائى، واحتياجات الآخرين؛ فمع زيادة العمر تزداد القدرة على إدراك وتفهم الآخرين نتيجة التفاعل المستمر والمتتالى مع البيئة، والخروج من دائرة الذات التى تميز سلوك الأطفال إلى دائرة الآخرين، والقدرة على رؤية العالم من زوايا مختلفة (أحلام حسن محمود وسحر الشوربجى، ٢٠١٢: ٣٩).

تعقيب على النظريات المفسرة للسلوك الإيثاري:

أكدت نظرية التعلم والمنظور الإجتماعي على أن السلوك الإيثاري يتم يتعلمه من خلال عمليات التطبيع والتنشئة الإجتماعية وعن طريق التفاعل مع البيئة الإجتماعية أما النظرية المعرفية فهي تؤكد على أهمية النضج في البناء المعرفي للفرد فسلوك الفرد ما هو إلا نتاج لعملية النمو التى تمر بها وتأثيرات الثقافة والبيئة وكذلك تأثير عمليات النضج والارتقاء المعرفي والخبرات التى يمر بها الفرد فلكي نستطيع فهم وتفسير السلوك الإيثاري ينبغي تحقيق التكامل بين وجهات النظر المفسرة للسلوك الإيثاري.

• أشكال السلوك الإيثارى:

قسم موغدام (Moghaddam, 1998: 301) السلوك الإيثارى على أساس مفهومين:

أ - **مفهوم السلوك الإيثارى البطولى:** وهو سلوك قصير الأمد، وهو عام ومرئى، ويتسم بأنه فجائى ولحظى، وغالبًا ما يقدم للغرباء، وهو أكثر ارتباطًا مع الذكور.

ب - **مفهوم السلوك الإيثارى التربوى:** وهو سلوك طويل الأمد، وهو خاص، ويكون للمقربين أو الأصدقاء، وينتج عن دوافع التعاطف والمودة، وهو أكثر ارتباطًا وتناسبًا مع الإناث.

٢- تقدير الذات Self Esteem.

لقد بدأ مصطلح تقدير الذات فى الظهور منذ أوائل الخمسينات وأخذ مكانه بسرعة فى الكتابات السيكولوجية إلى جانب المصطلحات الأخرى فى نظرية الذات مثل مفهوم "تقبل الذات" الذي يشير إلى الفرق بين الذات الواقعية والذات المثالية، ثم ظهر "مفهوم تقدير الذات" وهو يشير بدرجة أساسية إلى حسن تقدير الفرد لذاته وشعوره بالجدارة والكفاية (فيوليت فؤاد وعبد الرحمن سليمان، ٢٠٠٢، ١٩١.

وكلمة تقدير الذات عبارة عن كلمتين الأولى الذات وهى تصف الخصائص التى يكون عليها الشخص، والثانية: تقدير وتعني تقييما لهذه الخصائص والصفات، فمصطلح تقدير الذات يعني القيمة التى يعطيها الفرد لنفسه (Pickhard, 2000: 1).

ويعرف قاموس وبيستر (The Webster Dictionary, 2003: 1066) تقدير الذات بأنه "ثقة Aconfidence ورضا Satisfaction الفرد عن نفسه" و"احترام الذات"، و"الغرور" (Mish, 2003: 1066).

ويشير جليمور (1979) Gilmore إلى أن تقدير الذات حكم ذاتي عن الأهمية التي يشعر بها الفرد نحو ذاته، فهو خبرة ذاتية ينقلها الفرد للآخرين من خلال التعبيرات اللفظية وغيرها من أشكال السلوك التعبيرية المباشرة (في معتز عبد الله، ١٩٩٨: ٧٠).

ويعرفه أحمد عثمان (١٩٩٥: ٥٨) بأنه حكم الفرد تجاه نفسه والذى يعبر عنه لفظياً وعملياً (سلوكياً) ويوضح إلى أى مدى يعتقد الفرد أن لديه القدرات والإمكانيات المناسبة ومدى إحساسه بالنجاح وبالقيمة الذاتية وبالأهمية فى الحياة.

• النظريات المفسرة لتقدير الذات:

أ - نظرية أبراهام ماسلو (Abraham Maslow Theory, 1968):

تقوم نظرية ماسلو – عن الدافع الإنساني – على تسلسل هرمي للحاجات الإنسانية وحاجات التقدير أحد المستويات فى هذا التسلسل الهرمي Hierarchy. أعتقد ماسلو أن كل الناس عادة لديهم رغبة أو حاجة للتوازن وأساس ثابت وتقييم عال لأنفسهم، لاحترام الذات أو تقدير الذات والتقدير للآخرين (Blake, 1995: 250).

وأوضح ماسلو أن هذه الحاجات تنقسم إلى فرعين، الأول: الحاجة للقوة والإنجاز والكفاية والبراعة (الجدارة) والكفاءة والاستقلال والحرية، الفرع الثاني: الحاجة أو الرغبة فى السمعة، والهيبة، والمركز، والشهرة، والفخر، والهيمنة، والتميز، والاهتمام، والأهمية، والكرامة، أو الإعجاب (Nello, 2004: 6, Blake, 1995: 350).

كما يرى ماسلو أن حاجات التقدير تعمل كدافع فقط عندما تشبع الدوافع الثلاثة الأدنى إلى حد مناسب، ويؤكد على أن الاعتبار الحقيقي للذات يعتمد على الكفاية والإنجاز وليس السمعة الخارجية والتواضع غير المجزي الذي لا مبرر له، كما

أعاد ماسلو تفسير التكرار القسري لأي سلوك بأنه نتيجة جهود غير موفقة للحصول على السيادة والتقدير (محمد السيد، ١٩٩٨: ٤٣٨).

ب- نظرية كارل روجرز (Carl Rogers Theory, 1951):

يعتبر كارل روجرز من الأشخاص المهمين فى تطوير نظريات تقدير الذات، كان روجرز عالماً فى علم النفس الإنساني، واعتقد أن عملية التحليل النفسي كانت في الأصل عن العلاقات، وأوضح روجرز أن العميل يمكن أن يكون فى حالة عدم التطابق Incongruence، ويشير عدم التطابق إلى التناقض بين الخبرة الفعلية للكائن الحي وصورة ذات الفرد بقدر ما يصور تلك الخبرة (Blak, 1995: 253).

ويرى روجرز أن كل الأشخاص لديهم رغبة قوية وأساسية فى الحصول على الحب والاحترام والقبول من جانب الآخرين والمحيطين به، وهذه الحاجة تظهر لنا حاجة الرضيع للحب والرعاية التى يعكسها لنا رضاؤه وسعادته حين يرعاه أحد، والتى تظهر لدى الكبار عندما يثني أحد على أفعالهم أو يستحسنها كما تظهر هذه الحاجة فى الأحباط والتعاسة حين يقابل الفرد بالاستهجان والنقد من قبل الآخرين (إيمان معاذ، ١٩٩٧: ٥٢).

ويشير روجرز إلى أن تقدير الذات يتأتى من خلال تقدير الوالدين غير المشروط لأبنائهم، أي قبول الطفل واحترامه كما هو، أي دون شروط، وأن الفرد الذي يمر بخبرات التقدير الإيجابي غير المشروط يصبح تقديره لذاته واحترامه لها تقديراً مطلقاً، وهو ما يتيح للفرد التقدم نحو التحقيق الكامل للذات (هبة حسن، ١٩٩٧: ٥٥).

جـ- نظرية ألفريد أدنر Alfred Adler Theory:

على الرغم من أن نظرية كارل روجرز أسست وأصلت الكثير عن تقدير الذات، فإن عالماً نفسياً آخر كان له تأثير على البحث فى تقدير الذات ألا وهو ألفريد أدلر

Alfred Adler كان عالماً في علم النفس الفردي، وأعتقد أن الشخصية تنمو وتتطور خارج الإطار الاجتماعي، وافترض أن هذا السياق الاجتماعى يزيد الشعور بالاتحاد أو الوحدة Unity وعضوية Membership الجماعة، اللذين يجعلان الأفراد يقيمون أنفسهم بالنسبة للآخرين (Blake, 1995: 256).

د- نظرية روزنبرج (Rosenberg Theory, 1965):

تدور أعمال روزنبرج حول محاولته دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته، وذلك من خلال المعايير السائدة في الوسط الاجتماعى المحيط به. وقد اهتم بصفة خاصة بتقييم المراهقين لذواتهم وأوضح أنه عندما نتحدث عن التقدير المرتفع للذات فنحن نعني أن الفرد يحترم ذاته ويقيمها بشكل مرتفع، بينما تقدير الذات المنخفض أو المتدني يعني رفض الذات أو عدم الرضا عنها (فيوليت فؤاد وعبد الرحمن سليمان، ٢٠٠٢: ١٩٢).

ووضع دائرة اهتمامه بعد ذلك بحيث شملت ديناميات تطور الذات الإيجابية فى مرحلة المراهقة، واهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون فى إطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي للفرد مستقبلاً، والمنهج الذي استخدمه روزنبرج هو الاعتماد على مفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية تربط بين السابق واللاحق من الأحداث والسلوك (زبيدة أمزيان، ٢٠٠٧: ٣٣).

هـ- نظرية كوبر سميث (Cooper Smith Theory 1967):

تمثلت أعمال كوبر سميث فى دراسته لتقدير الذات عند أطفال ما قبل المدرسة، ويرى أن تقدير الذات يتضمن كلاً من عمليات تقييم الذات وردود الأفعال والاستجابات الدافعية، وعلى عكس روزنبرج لم يحاول سميث أن يربط أعماله فى تقدير الذات بنظرية أكبر وأكثر شمولاً، ولكنه ذهب إلى أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب، ولذا فإن علينا ألا ننغلق داخل منهج واحد أو مدخل معين لدراسته،

بل علينا أن نستفيد منها جميعاً لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم، ويؤكد كوبر سميث بشدة على أهمية تجنب فرض الفروض غير الضرورية (في علاء الدين كفافي، ١٩٨٩: ١٠٤).

ويقسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين: التعبير الذاتي وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها، والتعبير السلوكي وهو يشير إلى الأساليب السلوكية التى تفصح عن تقدير الفرد لذاته، التي تكون متاحة للملاحظة الخارجية (زبيدة آمزيان، ٢٠٠٧: ٣٣).

يتبنى الباحث نظرية كوبر سميث (١٩٦٧) حيث ذهب إلى أن تقدير الذات هو الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمناً الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق.

وينقسم تقدير الذات إلى:

١- تقدير الذات العالي (الإيجابي):

الأفراد ذووا تقدير الذات العالى غالباً يكونون واثقين فى المواقف الاجتماعية والتحصيل الدراسى ولديهم فضول طبيعى للتعلم وتلهف وتحمس عندما يقدمون على تحد جديد (Kara, 2003: 11, Lawrence, 1996: 7).

كما أن الفرد ذو تقدير الذات العالي واثق بنفسه ولديه احترام للذات، ويضع أهدافاً واقعية ويحققها، وكفء ويعالج المشاكل اليومية، ويعبر عن مشاعره وموجه للذات، ويتفاعل ويتفاهم جيداً مع الآخرين (Braham, 2004: 55).

ويذكر تشاتز وويجينس (Schatz & Wiggins) أن الأفراد ذوى تقدير الذات العالي الإيجابي يتحملون المسئولية ويتحملون الإحباط ويشعرون بالقدرة على التأثير في بيئاتهم ويفخرون بأعمالهم، ويحاولون دائما وباستمرار عندما يواجهون المهام الصعبة أو الشاقة (Kara, 2003: 14).

وتشير أليجاندرا (Alejandra, 2004: 12) إلى أن تقدير الذات يعني امتلاك مستويات عالية من قيمة الذات Self-Worth ووعي الذات Self-Awareness ومشاعر الرضا ومشاعر السيطرة على الحياة.

٢- تقدير الذات المنخفض (السلبي) :

تقدير الذات المنخفض يعني الافتقار إلى قيمة الذات والسيطرة الشخصية على الذات الداخلية وفى البيئة ومشاعر السخط على الذات بشكل عام (Alejandra, 2004: 12).

فالأفراد ذووا تقدير الذات المنخفض قد يفتقرون إلى الثقة فى قدرتهم على النجاح ولذلك فهم يحاولون تجنب المواقف الصعبة (Kara, 2003: 11, Lawrence, 1996: 7).

ويرى تشاتز ويجنينز Schatz & Wiggins أن الأفراد ذووا تقدير الذات المنخفض يقعون بسهولة تحت قيادة الآخرين ويصبحون محبطين بسرعة وسهولة وغالباً يلومون الآخرين على عيوبهم ويتجنبون المواقف الصعبة ويشعرون بعدم القيمة والنفع نسبياً مما يؤدي إلى خفض جهدهم أو ترك العمل الصعب جملة (Kara, 2003: 14).

كما أن الأفراد ذووا تقدير الذات المنخفض منعزلون ولا يقيموا أنفسهم ويشعروا بأن الآخرين لا يقيمونهم ويتأثرون بالآخرين بسهولة، انسحابيون، مرفوضون من أكثر الناس الآخرين، يتجنبوا المواقف التي تسبب القلق، لديهم تكدر عاطفي ومزاج متقلب مقارنة بالآخرين، لديهم صعوبة بالغة فى التعبير عن مشاعرهم ولديهم شعور بالنقص والدونية (Braham, 2004: 55).

الدراسات السابقة:

١- دراسات تناولت السلوك الإيثاري وعلاقته ببعض المتغيرات:

دراسة ما وليونج (Ma, H. and Leung, 1992):

بعنوان: **"التوجه الإيثارى عند الأطفال ومصداقية قائمة الإيثار لديهم"**، هدفت الدراسة إلى دراسة اتجاه الإيثار عند الأطفال، وتصميم قائمة لقياس الإيثار لديهم، وكانت عينة الدراسة (١٠٢٣ طفلًا من الجنسين) بالصف الثانى الإبتدائى حتى الصف السادس الابتدائى. استخدمت الدراسة قائمة الإيثار للأطفال. **ومن أهم نتائجها:** ثبات وصدق قائمة السلوك الإيثارى، وبذلك تصبح أداة موثوقًا بها لقياس الاتجاه الإيثارى عند الأطفال، ووجود فروق بين الجنسين فى السلوك الإيثارى لصالح الإناث، ووجود علاقة بين السلوك الإيثارى والعمر الزمنى.

دراسة عزة عبد الحفيظ قطب زعفان (١٩٩٣):

بعنوان: **"السلوك الإيثارى لدى الأطفال فى مرحلة الطفولة المتأخرة (دراسة وصفية مقارنة)"**، وهدفت الدراسة إلى: التعرف على السلوك الإيثارى لدى التلاميذ فى الصف الخامس الابتدائى، ومعرفة مستوى السلوك الإيثارى وعلاقته بترتيب الطفل فى الأسرة (الترتيب العام – ترتيب الجنس)، وقياس الفروق من الجنسين الذكور والإناث فى مستوى هذا السلوك، والتعرف على مستوى السلوك الإيثارى وعلاقته بحجم الأسرة. ودراسة الدور الذى تلعبه كل من (الإدارة التعليمية – المدرسة – المستويات التعليمية للآباء والأمهات – المستويات الوظيفية للآباء والأمهات) مع السلوك الإيثارى للتلاميذ، وتكونت العينة من (٤٣٣) تلميذًا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائى منهم (٢٣٧) من الذكور، و(٩٦) من الإناث تتراوح أعمارهم بين (١٠ – ١٣)، وطبق عليهم أدوات الدراسة التالية: مقياس السلوك الإيثارى (إعداد الباحثة)، ومقياس تقدير المستوى الاجتماعى والاقتصادى للأسرة المصرية المعدل، تعديل (عبد

العزيز الشخص) المأخوذ من (عبد السلام) و(عبد الغفار) و(إبراهيم قشقوش)، استخدمت الباحثة المنهج الوصفى. **ومن أهم نتائجها:** لا توجد فروق بين الإناث والذكور فى السلوك الإيثارى ترجع إلى الذين ينتمون لآباء وأمهات من مستويات تعليمية ووظيفية مختلفة مع مقياس السلوك الإيثارى.

دراسة نبيل السيد حسن (١٩٩٦):

بعنوان: "**الإيثار وعلاقته الابتكارية لدى أطفال ما قبل المدرسة**"، هدفت الدراسة إلى التعرف على الإيثار وعلاقته بالابتكارية لدى أطفال ما قبل المدرسة، والكشف عن المكونات العاملة للإيثار لدى الأطفال، والكشف عن الفروق بين مرتفعى ومنخفضى الابتكار فى الإيثار. وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طفلاً وطفلة من دور الحضانة بمدينة المنيا، تتراوح أعمارهم من سن (٥ – ٧) سنوات، وطبق عليهم الأدوات التالية: مقياس الإيثار لدى الأطفال من إعداد الباحث، واختبار ابتكارية التفكير فى الأداء والحركة لدى الأطفال ما قبل المدرسة إعداد بول تورانس وتعريب حمدى حسن محمد (١٩٨٣). **ومن أهم نتائجها:** تبين وجود عاملين للإيثار هما عامل التعاطف، والثانى عامل الحاسة الأخلاقية للأطفال، كما تبين وجود فروق جوهرية بين مرتفعى الابتكار ومنخفضيه على الدرجة الكلية للإيثار لصالح مرتفعى الابتكار من الأطفال، وتبين وجود ارتباط دال بين التعاطف والابتكار، بينما لا توجد علاقة دالة بين الحاسة الأخلاقية والابتكار.

دراسة الجيبة جى (١٩٩٨):

بعنوان: "**تطور السلوك الإيثارى للأطفال وعلاقته بالعمر والجنس وأخذ الدور**"، هدفت الدراسة إلى التعرف على تطور السلوك الإيثارى لأطفال مدينة بغداد بتطور العمر وعلاقته بالسلوك الإيثارى بالجنس وأخذ الدور. تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) من أطفال دور الدولة وأقرانهم ممن يعيشون مع أبويهم للأعمار (٦، ٨، ١٠، ١٢). قامت الباحثة باستخدام ثلاثة أساليب لقياس السلوك الإيثارى وهى: تقديم المساعدة البدنية، ومشاركة الأطفال الآخرين لشىء يفضلونه، والعمل التطوعى. أما أداة أخذ

الدور فقد اعتمدت على مقياس بيتس وشولتز وسليمان. **أظهرت النتائج** أن السلوك الإيثارى يتطور بزيادة العمر الزمنى بين عمر (٦ – ١٠) ثم يحدث شىء من التراجع النسبى بعد هذا العمر، وأن الإيثار لا يختلف بين الجنسين.

دراسة سحر فتحى إبراهيم (٢٠٠٧) :

بعنوان: **"المناخ الأسرى وعلاقته ببعض أشكال السلوك الاجتماعى الإيجابى لدى الأطفال (٢٠٠٧)"**، هدف البحث إلى معرفة طبيعة العلاقة بين المناخ الأسرى بما يشتمل عليه من معانٍ وتفاعلات وعلاقات وأبعاد وبين اكتساب الأطفال فى سن (٩ – ١٢) سنة بعض أشكال السلوك الاجتماعى الإيجابى (الإيثار – التعاون). تم اختيار عينة البحث من مدرسة الريحانى الابتدائية – حدائق القبة – القاهرة) بلغ قوامها (١٠٧) من التلاميذ، تتراوح أعمارهم بين (٩ – ١٢) سنة فى الصفوف (الرابع – الخامس – السادس) الابتدائى، واستخدمت مقياس الإيثار، ومقياس التعاون. **توصل البحث إلى** عدم وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين (الأنسنة فى مقابل الأنسنة) وبين سلوك الإيثار كشكل من أشكال السلوك الاجتماعى لدى الأطفال فى السن من (٩ – ١٢) سنة، ولا توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الحب الحقيقى فى مقابل الحب المصطنع وبين سلوك الإيثار كشكل من أشكال السلوك الاجتماعى الإيجابى لدى الأطفال فى السن (٩ – ١٢) سنة، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الأسرة المرنة فى مقابل الأسرة المدمجة وبين سلوك الإيثار كشكل من أشكال السلوك الاجتماعى الإيجابى لدى الأطفال فى السن من (٩ – ١٢) سنة فى اتجاه السواء عند مستوى الدالة (0.01).

دراسة ناصح حسين سالم (٢٠٠٩) :

بعنوان: **"المناخ الأسرى وعلاقته بالسلوك الإيثارى عند الأطفال العاديين والصم"**، هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين مجموعة من المتغيرات هى المناخ الأسرى والسلوك الإيثارى عند الأطفال العاديين والصم، تكونت عينة الدراسة

من (٣٠٠) تلميذًا وتلميذة من الأطفال العاديين من مدرسة الإمام على الابتدائية بكفر صقر فى الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائى و(٩٠) تلميذًا وتلميذة من الأطفال الصم ممن تتراوح أعمارهم بين (٩ -١٢) عامًا من مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بالزقازيق، واستخدم الباحث مقياس الإيثار، ومقياس أساليب المعاملة الوالدية. **وتوصل البحث إلى** وجود علاقة ارتباطية دالة بين المناخ الأسرى بأبعاده المختلفة وما ينتجه المناخ الأسرى من نمو شخصى كالتنظيم والضبط وبين السلوك الإيثارى لدى الأطفال.

٢- دراسات تناولت تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات:

دراسة إيمان عبد الرحمن معاذ (١٩٩٧):

قد قامت بدراسة عنوانها: **"السلوك الغيرى لدى الأطفال وعلاقته بتقديرهم لذواتهم"**، وذلك بهدف الكشف عن مدى ارتباط السلوك الغيرى بتقدير الذات لدى كل من الذكور والإناث، كما حاولت الكشف عن الفروق بين الجنسين فى السلوك الغيرى، وفى تقدير الذات، وكذلك الكشف عن مدى ارتباط السلوك الغيرى ببعض المتغيرات مثل الترتيب الميلادى – وعدد الأبناء فى الأسرة، كما قامت الباحثة باستخدام الأدوات التالية: مقياس للسلوك الغيرى عند الأطفال فى البيئة المصرية من إعداد الباحثة طبقته على عينة قوامها (٢٠٠) تلميذ (١٠٥) من الذكور (٩٥) من الإناث، **وأشارت نتائج** هذه الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيًّا بين السلوك الغيرى وتقدير الذات بين العينة، ووجود فروق بين كل من الإناث والذكور فى تقدير الذات، وكانت الفروق إلى جانب الذكور أيضًا، وأشارت كذلك إلى وجود ارتباط سلبى بين درجات أفراد العينة فى السلوك الغيرى وفقًا للترتيب الميلادى، وأشارت الدراسة أيضًا إلى عدم وجود تأثير للتفاعل الثنائى بين الجنس والترتيب الميلادى على درجات أفراد العينة فى السلوك الغيرى.

دراسة مندلسون وستراكر (Mendlson, Stracker, 1999):

بعنوان: **"منظور أخذ الدور الاجتماعى ونظرة الأطفال لسلوك المساعدة"**، هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين السلوك الاجتماعى الإيجابى وبين الدوافع الإيثارية والعمر، وشملت عينة الدراسة (١٥٣) تلميذًا، (٧٧) ذكرًا، (٧٦) أنثى تتراوح أعمارهم ما بين سن (٧ - ١٦) سنة، وطبق عليهم الأدوات التالية: مقاييس لمهام أخذ الدور والاستجابات الاجتماعية الخلقية والمساعدة، وأفلام تعرض الدوافع المختلفة للقيام بالمساعدة، وتم تقسيم المشاركين إلى ثلاثة مستويات لأخذ الدور المنظور المعرفى الاجتماعى، منظور الانعكاس الذاتى، المنظور التبادلى، ثم إجراء بعض الأسئلة معهم عن الدوافع المختلفة للقيام بالمساعدة. **ومن أهم نتائجها:** عدم وجود فروق بين المجموعات الثلاثة فى السلوك الاجتماعى الإيجابى، وعدم وجود تأثير الجنس على أخذ الدور، وأن المشاركين الأكبر سنًا قدموا المساعدة بصورة منخفضة عن المشاركين الأصغر سنًا عندما كانت الدوافع هى التهديد بالعقاب أو الوعد بالمكافأة، وكانت نسبة المساعدة مرتفعة عندما كانت الدوافع هى المشاركة الوجدانية أو الشعور بالواجب الخلقى.

دراسة أيزنبرج وزملائها (Eisenberg, et al., 1999):

بعنوان: **"اتساق وتطور السلوك الاجتماعى الإيجابى دراسة طولية"**، هدفت الدراسة إلى تحديد الشخصية الإيثارية لدى الأطفال من خلال دراسة طولية، والتعرف على أثر الجنس على السلوك الاجتماعى الإيجابى، وشملت عينة الدراسة (١٦) ذكرًا، (١٦) أنثى تتراوح أعمارهم ما بين (٤ – ٢٠) سنة، واستخدمت الدراسة الملاحظة المباشرة لأطفال الروضة والابتدائى، مع تقديم تقرير ذاتى عن التعاطف، أما الأكبر سنًا فقد تم تطبيق مقياس الإيثار عليهم، وتقديم الأمهات تقريرًا ذاتيًا عن السلوك الاجتماعى الإيجابى لطفلها. **ومن أهم نتائجها:** وجود علاقة بين أبعاد السلوك الاجتماعى الإيجابى لأطفال الروضة والسلوكيات الاجتماعية الإيجابية

اللاحقة فى السنوات التالية، ووجود علاقة بين المشاركة لأطفال الروضة، والتقرير الذاتى للأمهات، ووجود علاقة بين التفكير الخلقى الاجتماعى الإيجابى والمشاركة، ووجود علاقة سالبة بين المشاركة والتفكير فى المتعة، ووجود فروق فردية فى السلوك الاجتماعى الإيجابى عبر المواقف، وتتضح لدى البالغين أكثر، وتثبت فى المراهقة، وعدم وجود تأثير للجنس على السلوك الإيجابى.

دراسة أحمد عبد الغنى إبراهيم (٢٠٠٣) :

بعنوان: **"التعاطف والإيثار وعلاقتهما بتقدير الذات لدى الأطفال"**، هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تقدير الذات والتعاطف والإيثار لدى تلاميذ كل من التعليم العام والأزهرى، شملت عينة الدراسة (٢٤٠ تلميذًا وتلميذة) تتراوح أعمارهم بين سن (١٢ – ١٥) سنة بالمرحلة الإعدادية (عام – أزهر)، استخدمت الدراسة مقاييس السلوك الإيثارى والتعاطف وتقدير الذات. **ومن أهم نتائجها** عدم وجود علاقة بين كل من الإيثار والتعاطف وبين تقدير الذات، ووجود تأثير لعاملى الجنس ونوع التعليم (عام – أزهري) على الإيثار والتعاطف وتقدير الذات لدى أفراد هذه الدراسة.

دراسة صفية فتح الباب (٢٠٠٤) :

هدفت الدراسة إلى استكشاف أهم أبعاد مفهوم الثقة بين الأصدقاء من أبناء الجنس الواحد، وعلاقتها بمتغيرات الإيثار والإفصاح عن الذات والثقة بالنفس، مع الوقوف على الدور المعدل لمتغير الثقة بالنفس، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٦) من طلبة وطالبات جامعة القاهرة، متوسط أعمارهم من (٢٠ - ٢١) سنة، واستخدمت مقياس الثقة بين الأصدقاء، ومقياسًا للإيثار، ومقياسًا للإفصاح عن الذات، ومقياسًا لقوة الصداقة، ومقياس الثقة بالنفس. **وأوضحت نتائج الدراسة** أن مفهوم الثقة فى الأصدقاء يشمل مجموعة من الأبعاد النوعية المرتبطة، كما كشف التحليل العاملى عن صدقها بالنسبة للذكور والإناث، وتتمثل فى الثقة فى:

١ - أمانة الأصدقاء.

٢ - توقع سلوك الأصدقاء.

٣ - إمكان الاعتماد على الأصدقاء.

٤ - الثقة الوجدانية.

٥ - الثقة فى استمرار العلاقة بالأصدقاء.

دراسة مسعد أبو الديار (٢٠٢٠):

هدفت الدراسة إلى كشف العلاقة بين التعاطف وتقدير الذات والتنمر الإلكتروني لدى عينة من المراهقين واستخدم المنهج الوصفي، وتضمنت عينة الدراسة ٤٠٠ من المراهقين بمتوسط عمرى قدره (١٤,٠٨) وإنحراف معياري (٢,٠٢). طبق عليهم مقياس التعاطف وتقدير الذات والتنمر الإلكتروني، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود إرتباط سالب دال بين التعاطف والتنمر الإلكتروني كما لوحظ الإرتباط السلبي نفسه بين تقدير الذات والتنمر الإلكتروني كما تبين وجود فروق داله بين الذكور والإناث على مقياسي التعاطف وتقدير الذات في إتجاه الإناث، بينما تبين وجود فروق داله بين الذكور والإناث على مقياس التنمر الإلكتروني في إتجاه الذكور كما لوحظ أن لكل من تقدير الذات والتعاطف قدرة تنبؤية مرتفعة بالتنمر الإلكتروني لدى الإناث وأن للتعاطف قدرة تنبؤية مرتفعة بالتنمر الإلكتروني للذكور.

دراسة مروة عبد المحسن محمد محمد (٢٠٢٠):

بعنوان "الفروق في تقدير الذات في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى طفل ما قبل المدرسة"، هدف البحث إلى الكشف عن الفروق في تقدير الذات في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية (السن / النوع / مستوى التعليم / المستوى الثقافي الأجتماعي) حيث بلغ عدد العينة (١١٨)، حيث (٥١) للإناث و (٦٧) للذكور وقد تراوحت أعمارهم بين (٤ -٦) سنوات وذلك بمدرستين، أحدهما خاصة والأخرى

حكومية وقد قامت الباحثة باستخدام استمارة المستوى الإجتماعي التعليمي من إعداد فايزة يوسف عبد المجيد (١٩٩٣)، ومقياس تقدير الذات من إعداد الباحثة وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق في تقدير الذات تعزي لمتغير النوع ما عدا الذات المدرسية وتوجد فروق لصالح الإناث عند مستوى دلالة (0.05) وعدم وجود فروق تعزي لنوع التعليم (خاص / حكومي) ما عدا الذات الأسرية ووجود فروق تعزي للمستوى الثقافي الأجتماعي بين أطفال التعليم الخاص والتعليم الحكومي لصالح التعليم الخاص.

كما جاء دراسة **(Ellis, 2017)** للكشف عن الفروق بين الجنسين في تقدير الذات وذلك على عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بلغ عددهم (٥٠٣) طالبة طبق عليهم مقياس تقدير الذات وأوضحت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في تقدير الذات لصالح الذكور.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة يمكن استخلاص بعض الملامح الرئيسية لها من حيث (الهدف، العينة، الأدوات، النتائج) وذلك على النحو التالى:

١- من حيث الهدف:

تضمنت الدراسات والبحوث السابقة مجموعة متنوعة من الأهداف يمكن إنجازها على النحو التالى:

هدفت دراسة ما وليونج (Ma, H. and Leung, 1992) إلى دراسة اتجاه الإيثار عند الأطفال، وكذلك هدفت دراسة عزة عبد الحفيظ قطب (١٩٩٣) إلى التعرف على السلوك الإيثارى لدى الأطفال فى مرحلة الطفولة المتأخرة، بينما دراسة نبيل السيد حسن (١٩٩٦) هدفت إلى دراسة الإيثار وعلاقته بالابتكارية، بينما هدفت دراسة إيمان عبد الرحمن معاذ (١٩٩٧)، أحمد عبد الغنى إبراهيم (٢٠٠٣) إلى دراسة

الإيثار لدى الأطفال وعلاقته بتقديرهم لذواتهم، وهدفت دراسة مسعد أبو الديار (٢٠٢٠) إلى بحث العلاقة بين التعاطف وتقدير الذات والتنمر الإلكتروني، وكذلك دراسة مروة عبد المحسن محمد (٢٠٢٠) إلى دراسة الفروق في تقدير الذات في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، وهدفت دراسة أليس (٢٠١٧) إلى معرفة الفروق بين الجنسين في تقدير الذات.

فى حين جاءت دراسة الجيبة جى (١٩٩٨)، وشو (Cho, 1998)، ومندلسون وستراكر (Mendlson, Stracker, 1999) لدراسة أثر السن والعمر على السلوك الإيثارى.

فى حين هدفت دراسة مها صبرى أحمد (٢٠٠١) إلى تحديد العلاقة بين سمات الشخصية ومستويات السلوك الإيثارى.

وتناولت صفية فتح الباب أمين (٢٠٠٤) علاقة الإيثار بالإفصاح عن الذات والثقة بالنفس، وهدفت دراسة سحر فتحى إبراهيم (٢٠٠٧) إلى دراسة علاقة الإيثار بالمناخ الأسرى.

ودراسة أيزنبرج وزملائها (Eisenberg, et al., 1999) هدفت إلى معرفة أثر متغير الزمن على نمو السلوك الاجتماعى الإيجابى لدى الأطفال (أطفال الروضة حتى مرحلة الشباب).

ودراسة ناصح إبراهيم (٢٠٠٩) هدفت إلى بحث العلاقة بين المناخ الأسرى كما يدركه الأطفال الصم والعاديون، أما البحث الحالى هدف بحث العلاقة بين السلوك الإيثاري وتقدير الذات.

٢- من حيث العينة:

تضمنت الدراسة والبحوث السابقة مجموعة من عينات متنوعة، حيث كانت عينة تلك الدراسات من المرحلة العمرية (٤ – ٢٠) سنة، قام الباحث بتقسيمهم إلى

ثلاثة مراحل (٤ – ٦) سنوات.

- مرحلة رياض الأطفال (ما قبل المدرسة) مثل دراسة أيزنبرج وزملائها (Eisenberg, et al., 1999) (٣٢) طفلًا، ونبيل السيد حسن (١٩٩٦) (٥٠) طفلًا، مروة عبد المحسن محمد (٢٠٢٠) (١١٨) طفلاً.
- مرحلة المدرسة الابتدائية من (٦ – ١٢) سنة مثل دراسة ما وليونج (Ma, H. and Leung, 1992) (١٠٢٣) تلميذًا، ماهنج كيونج وليونج مان تش (Ma, Hingk, Leung Man, Ch, 1992) (١٠٩٥) تلميذًا، عزة عبد الحفيظ قطب (١٩٩٣) (١٢٠) تلميذًا، إيمان عبد الرحمن معاذ (١٩٩٧) (٢٠٠) تلميذ، الجيبة جى (١٩٩٨) (١٢٠) تلميذًا، مندلسون وستراكر (Mendlson, Stracker, 1999) (١٥٣) تلميذًا، سحر فتحى إبراهيم (٢٠٠٧) (١٠٧) تلاميذ، ناصح حسين سالم (٢٠٠٩) (٣٠٠) تلميذ.
- مرحلة المراهقة من (١٢ – ٢٠) سنة مثل دراسة مها صبرى أحمد (٢٠٠١) (٣٠٠) طالب، أحمد عبد الغنى إبراهيم (٢٠٠٣) (٢٤٠) طالبًا. تكونت عينة البحث الحالى من (٢٠٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الإبتدائى، مسعد أبو الديار (٢٠٢٠) (٤٠٠) من المراهقين، أليس (٢٠١٧) (٥٠٣) طالبا من طلاب المرحلة الإعدادية.

٣- من حيث أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسات والبحوث السابقة مجموعة متنوعة من المقاييس والاختبارات يمكن إيضاحها على النحو التالى:

استخدمت دراسات أيزنبرج وزملائها (Eisenberg, et al., 1999) أسلوب الملاحظة المباشرة، وأسلوب التقارير الذاتية والتقارير من الآخرين والمعلمين عن السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لدى أفراد العينة، ودراسة أحمد عبد الغنى إبراهيم (٢٠٠٣) مقياس التعاطف من إعداد الباحث، ومقياس تقدير الذات للأطفال لكوبر

وسميث إعداد عبد الفتاح دسوقى (١٩٨٠)،)، ودراسة ناصح إبراهيم (٢٠٠٩) استخدمت استمارة بيانات عامة، واختبار رسم الرجل للذكاء، ومقياس أساليب المعاملة الوالدية، ومقياس السلوك الإيثارى.

ودراسة ياسمين طه إبراهيم (٢٠١٩) استخدمت مقياس السلوك الإيثارى إعداد الباحثة، ودراسة سحر فتحى إبراهيم (٢٠٠٧) استخدمت مقياس الإيثار، ومقياس التعاون، ودراسة صفية فتح الباب أمين (٢٠٠٤) استخدمت مقياس الثقة بين الأصدقاء، ومقياس الإيثار، ومقياس الإفصاح عن الذات، ومقياس لقوة الصداقة، ومقياس الثقة بالنفس، واستخدمت عزة عبد الحفيظ قطب (١٩٩٣) المنهج الوصفى، ومقياس السلوك الإيثارى إعداد الباحثة، واستخدمت مروة عبد المحسن محمد (٢٠٢٠) استمارة المستوى الإجتماعي التعليمي ومقياس تقدير الذات من إعداد الباحثة، واستخدم مسعد أبو الديار (٢٠٢٠) ثلاثة مقاييس للتعاطف وتقدير الذات وآخر للتنمر الإلكتروني، واستخدم الباحث فى البحث الحالى مقياس للسلوك الإيثارى ومقياس لتقدير الذات إعداد الباحث.

٤- من حيث نتائج الدراسة :

توصلت دراسة ما وليونج (Ma, H. and Leung, 1992) إلى وجود فروق بين الجنسين فى السلوك الإيثارى لصالح الإناث، ووجود علاقة بين السلوك الإيثارى والعمر الزمنى، وتوصلت دراسة ماهنج كيونج وليونج مان تش (Ma, Hingk, Leung Man, Ch, 1992) إلى ارتباط الإيثار بالذكاء، بينما دراسة عزة عبد الحفيظ قطب (١٩٩٣)، مندلسون وستراكر (Mendlson, Stracker, 1999)، الجيبة جى (١٩٩٨)، أيزنبرج وزملائها (Eisenberg, et al., 1999) فتوصلت إلى أنه لا توجد فروق بين الإناث والذكور فى السلوك الإيثارى، وتوصلت دراسة إيمان عبد الرحمن معاذ (١٩٩٧) إلى وجود علاقة دالة إحصائيًّا بين السلوك الإيثارى وتقدير الذات، كما توصلت دراسة نبيل السيد حسن (١٩٩٦) إلى وجود ارتباط دال بين

التعاطف والابتكار. بينما توصلت دراسة شو (Cho, 1998) إلى وجود ارتباط دال إيجابى بين عامل السن والسلوك الإيثارى.

وتوصلت دراسة مها صبرى أحمد (٢٠٠١) إلى وجود علاقة بين سمات الشخصية ومستويات الإيثار، وتوصلت دراسة ناصح حسين سالم (٢٠٠٩) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين المناخ الأسرى والسلوك الإيثارى.

وتوصلت دراسة إيمان عباس الخفاف (٢٠١٢) أن الذكور يتمتعون بسلوك إيثارى أكثر من البنات، وأن التحصيل الدراسى العالى للأب والأم كان له دور مهم فى ظهور السلوك الإيثارى، وتوصلت دراسة نجلاء عبد الرحمن السويلم إلى أهمية دور الأسرة فى تشكيل سلوك الطفل أثناء التفاعل الاجتماعى، توصلت دراسة مروة عبد المحسن (٢٠٢٠) إلى عدم وجود فروق في تقدير الذات تعزي لمتغير المنوع، كما توصلت دراسة أليس (٢٠١٧) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في تقدير الذات لصالح الذكور، كما توصلت دراسة مسعد أبو الديار (٢٠٢٠) إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث على مقياس التعاطف وتقدير الذات في إتجاه الإناث.

فروض البحث:

١ - مستوى السلوك الإيثاري لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية مستوى متوسط.

٢ - مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية مستوى متوسط.

٣ - توجد علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات السلوك الإيثاري (الأبعاد والدرجة الكلية) ودرجات تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

٤ - لا توجد فروق بين تلاميذ وتلميذات المرحلة الإبتدائية في درجات السلوك الإيثاري.

٥ - لا توجد فروق بين تلاميذ وتلميذات المرحلة الإبتدائية في درجات تقدير الذات.

أدوات البحث:

١- مقياس السلوك الإيثاري:

مقياس السلوك الإيثارى لتلاميذ المرحلة الابتدائية (إعداد الباحث):

تم إعداد هذا المقياس فى ضوء الخطوات الآتية:

١ - مراجعة الإطار النظرى بالنسبة للسلوك الإيثارى لدى الأطفال.

٢ - الاطلاع على المقاييس السابقة التى تتعلق بالسلوك الإيثارى أو الغيرية مثل:

- مقياس التعاطف (عبد العال حامد عجوة، ١٩٩٢).

- مقياس السلوك الإيثارى (عزة عبد الحفيظ قطب، ١٩٩٣).

- مقياس السلوك الإيثارى لأطفال الروضة (نبيل السيد حسن، ١٩٩٦).

- مقياس السلوك الإيثارى لطلاب المرحلة الثانوية (مها صبرى أحمد، ٢٠٠٠).

- مقياس السلوك الغيرى للأطفال (عماد على عبد الرازق، ٢٠٠٠).

- مقياس السلوك الاجتماعى الإيجابى (شحاته محمد زيان، ٢٠٠١).

- مقياس السلوك الغيرى عند طلاب الجامعة (آمال محمود محمد حجازى، ٢٠٠٤).

- مقياس السلوك الإيثارى للأطفال (محمد أحمد إبراهيم سعفان، ٢٠١٢).

٣ - وضع الصورة الأولية للمقياس.

٤ - كفاءة المقياس بقياس الثبات والصدق.

٥ - الصورة النهائية للمقياس.

وفى ضوء ذلك وجد الباحث أن أغلب المقاييس ليس منها ما يصلح للفئة العمرية فى الدراسة الحالية، وعلى ذلك فلا بد من تصميم مقياس للسلوك الإيثارى يصلح للفئة العمرية من (٩ - ١٢) سنة، والتأكد من أنه يراعى خصائص نمو الأطفال فى هذه المرحلة.

تقنين القياس:

١- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس فى صورته الأولية على عدد من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس التربوى، وذلك للحكم على المقياس من حيث ملاءمة أبعاده لقياس السلوك الإيثارى، وملاءمة المواقف فى كل بعد، وملاءمة الاستجابة لكل موقف، والصياغة اللغوية للعبارات، وفى ضوء ملاحظات المحكمين قام الباحث بتعديل صياغة بعض العبارات لتناسب التلاميذ أفراد عينة البحث.

المقياس عبارة عن مجموعة من العبارات التى صيغت باللغة العربية المبسطة، والتى يمكن لأفراد العينة إدراكها فى هذا العمر، كما صيغت بشكل يتناسب مع مستواهم التعليمى، وكذلك التعليمات.

وصف المقياس:

يتكون المقياس فى صورته النهائية من ثمانية وعشرين موقفًا، ويتكون من ثلاثة أبعاد وهى:

أ - السلوك الإيثارى فى البيئة المدرسية من (١ - ٩) عبارات (تهدف للكشف عن سلوك الإيثار فى محيط المدرسة).

ب - فى مجال الأسرة والأقارب من (١ - ٩) عبارات (يهدف للكشف عن سلوك الإيثار فى محيط الاسرة والأقارب).

جـ - فى المجتمع من (١ - ١٠) عبارات (يهدف للكشف عن السلوك الإيثارى فى الحياة العامة للتلميذ).

وكل موقف له أربع استجابات، وكل استجابة تمثل مستوى من مستويات السلوك الإيثارى، وتبدأ بالإيثار الكلى الكامل - سلوك إيثارى جزئى – تعاطف – أنانية.

أ - **الإيثار الكامل:** وفيه يقوم التلميذ بمجهود ما تطوعيًّا حيث يقدم منفعة الآخرين على منفعته، ويسعى إلى تخفيف آلامهم وتحقيق السعادة لهم دون انتظار مقابل أو منفعة من هذا السلوك.

ب - **الإيثار الجزئى:** يقوم التلميذ بحل جزء من المشكلة بشكل تطوعى بهدف تخفيف المعاناة عنهم مثل اقتسام الفرد ما يملك من طعام – نقود – وقت – علم مع الآخرين أو الاستعانة بأشخاص آخرين للمساعدة فى القيام بهذا السلوك.

جـ - **التعاطف:** اندماج وجدانى مع الطرف الآخر، والإحساس بمشاعره، والسعادة لسعادته، والحزن والتألم لما أصابه، إلا أنه لا يصل إلى حد السلوك الفعلى؛ فيكون مشاركة معنوية فقط.

د - **الأنانية:** سلوك يعبر عن رغبة الفرد فى تحقيق منفعته فقط دون النظر للآخرين أو الشعور بالقلق والألم تجاههم؛ فهو يعبر عن اهتمام الشخص بنفسه فقط.

تعليمات المقياس:

صمم المقياس على إعطاء المفحوص أربع درجات في حالة الإيثار الكلى وثلاث درجات للإيثار الجزئي ودرجتين للتعاطف ودرجة واحدة للأنانية.

الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك الإثارى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية :

تم تطبيق المقياس على العينة المبدئية المكونة من (٣٠ تلميذًا وتلميذة) من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية، وحساب الخصائص السيكومترية على النحو التالى:

(١) الاتساق الداخلى:

تم حساب الاتساق الداخلى للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات الأبعاد، والنتائج كما يلى:

جدول (١)

معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات الأبعاد لمقياس السلوك الإيثارى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

(ن = ٣٠ تلميذًا وتلميذة)

(١) السلوك الإيثارى فى البيئة المدرسية		(٢) السلوك الإيثارى فى الأسرة		(٣) السلوك الإيثارى فى المجتمع	
الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
١	٠,٨١٥ ❖❖	١	٠,١٦٠	١	٠,٩٣٠ ❖❖
٢	٠,٧٨١ ❖❖	٢	٠,٤٧٧ ❖❖	٢	٠,٨٢٦ ❖❖
٣	٠,١٤٢	٣	٠,٥٦٩ ❖❖	٣	٠,٩٥٩ ❖❖
٤	٠,٨١٤ ❖❖	٤	٠,٩١٧ ❖❖	٤	٠,٩٠٧ ❖❖
٥	٠,٨٥٠ ❖❖	٥	٠,٤٩٢ ❖❖	٥	٠,٩٣٠ ❖❖
٦	٠,٧٦٥ ❖❖	٦	٠,٨٤٧ ❖❖	٦	٠,٨٥٢ ❖❖
٧	٠,٨٣١ ❖❖	٧	٠,٤٢٤ ❖	٧	٠,٨٠٣ ❖❖
٨	٠,٨١٧ ❖❖	٨	٠,٧٣٩ ❖❖	٨	٠,٩٠٩ ❖❖
٩	٠,٧٤٢ ❖❖	٩	٠,٨٧٥ ❖❖	٩	٠,٨٤١ ❖❖
١٠	٠,٨٦٤ ❖❖	١٠	٠,٨٦٢ ❖❖	١٠	٠,٨٧٢ ❖❖

❖ دال عند مستوى ٠,٠٥ ❖❖ دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًّا عدا عبارتين، أرقام: (٣) من البعد الأول (السلوك الإيثارى فى البيئة المدرسية)، و(١) من البعد الثانى (السلوك الإيثارى فى الأسرة)، وهذا يعنى ثبات جميع العبارات عدا هاتين العبارتين؛ فهما غير ثابتتين، وتم حذفهما.

(٢) صدق المقياس:

تم حساب الصدق بحساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات الأبعاد التى تنتمى لها (محذوفًا منها درجة العبارة)، باعتبار أن مجموع درجات بقية العبارات محكًا للعبارة وكانت النتائج كما يلى:

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات الأبعاد (محذوفًا منها درجة العبارة) لمقياس السلوك الإيثارى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

(ن = ٣٠ تلميذًا وتلميذة)

(١) السلوك الإيثارى فى البيئة المدرسية		(٢) السلوك الإيثارى فى الأسرة		(٣) السلوك الإيثارى فى المجتمع	
الرقم	معامل الارتباط بالبعد (مع حذف درجة العبارة)	الرقم	معامل الارتباط بالبعد (مع حذف درجة العبارة)	الرقم	معامل الارتباط بالبعد (مع حذف درجة العبارة)
١	٠,٧٥٨❖❖	١	٠,١٠٥	١	٠,٩١٠❖❖
٢	٠,٧٢٦❖❖	٢	٠,٤١٦❖	٢	٠,٧٩٠❖❖
٣	٠,٠٨١	٣	٠,٤٩٨❖❖	٣	٠,٩٢٤❖❖
٤	٠,٧٥٠❖❖	٤	٠,٨٨٢❖❖	٤	٠,٨٨٥❖❖
٥	٠,٨٠٦❖❖	٥	٠,٤٢٣❖	٥	٠,٩١١❖❖
٦	٠,٦٩٤❖❖	٦	٠,٧٨٥❖❖	٦	٠,٨١٨❖❖
٧	٠,٧٨٦❖❖	٧	٠,٣٧٩❖	٧	٠,٧٥٢❖❖
٨	٠,٧٦١❖❖	٨	٠,٦٧٣❖❖	٨	٠,٨٨٧❖❖

(١) السلوك الإيثارى فى البيئة المدرسية		(٢) السلوك الإيثارى فى الأسرة		(٣) السلوك الإيثارى فى المجتمع	
الرقم	معامل الارتباط بالبعد (مع حذف درجة العبارة)	الرقم	معامل الارتباط بالبعد (مع حذف درجة العبارة)	الرقم	معامل الارتباط بالبعد (مع حذف درجة العبارة)
٩	٠,٦٦٦ ❖❖	٩	٠,٨٢٩ ❖❖	٩	٠,٨٠٣ ❖❖
١٠	٠,٨٢٣ ❖❖	١٠	٠,٨١٠ ❖❖	١٠	٠,٨٣٩ ❖❖

❖ دال عند مستوى ٠,٠٥ ❖❖ دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات الأبعاد التى تنتمى لها كل عبارة (محذوفًا منها درجة العبارة) دالة إحصائيًّا، عدا العبارتين، أرقام: (٣) من البعد الأول (السلوك الإيثارى فى البيئة المدرسية)، و(١) من البعد الثانى (السلوك الإيثارى فى الأسرة)، حيث كان معامل الارتباط بين درجات كل منهما مع درجات البعد (محذوفًا منها درجة العبارة) غير دال إحصائيًّا، وهذا يعنى صدق جميع عبارات المقياس، عدا هاتين العبارتين فهما غير صادقتين، ويتم حذفهما.

من الإجراءات السابقة يتضح حذف العبارتين، أرقام: (٣) من البعد الأول (السلوك الإيثارى فى البيئة المدرسية)، و(١) من البعد الثانى (السلوك الإيثارى فى الأسرة)؛ لأنهما غير ثابتتين، وغير صادقتين، وأصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٢٨) عبارة، موزعة على الأبعاد على النحو التالى:

(١) البعد الأول: السلوك الإيثارى فى البيئة المدرسية، ويقيسه (٩) عبارات.

(٢) البعد الثانى: السلوك الإيثارى فى البيئة الأسرية، ويقيسه (٩) عبارات.

(٣) البعد الثالث: السلوك الإيثارى فى المجتمع، ويقيسه (١٠) عبارات.

وهذه الصورة النهائية صالحة للتطبيق على العينة الأساسية فى البحث.

(٣) الثبات بمعامل ألفا (كرونباخ):

تم حساب الثبات بمعامل ألفا، بحساب معاملات ألفا للأبعاد (فى وجود جميع عبارات البعد)، ثم حساب معاملات ألفا للأبعاد (مع حذف درجة كل عبارة)، والنتائج موضحة كما يلى:

جدول (٣) معاملات ألفا (مع حذف العبارة) لأبعاد مقياس السلوك الإيثارى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

(ن = ٣٠ تلميذًا وتلميذة)

(١) السلوك الإيثارى فى البيئة المدرسية		(٢) السلوك الإيثارى فى الأسرة		(٣) السلوك الإيثارى فى المجتمع	
الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
١	٠,٨٩٠	١	٠,٨٣٤	١	٠,٩٣٣
٢	٠,٨٩٣	٢	٠,٧٩٢	٢	٠,٩٢١
٣	٠,٩٣٥	٣	٠,٧٨٠	٣	٠,٩١٩
٤	٠,٨٩١	٤	٠,٧٢١	٤	٠,٩٠٨
٥	٠,٨٨٨	٥	٠,٧٥٢	٥	٠,٩٣٢
٦	٠,٨٩٥	٦	٠,٧٣٣	٦	٠,٩٣٠
٧	٠,٨٩٠	٧	٠,٧٩٠	٧	٠,٩٢٨
٨	٠,٨٩١	٨	٠,٧٥٧	٨	٠,٩٣١
٩	٠,٨٩٣	٩	٠,٧٣٢	٩	٠,٩٣٤
١٠	٠,٨٨٦	١٠	٠,٧٣٨	١٠	٠,٩٣٢
معامل ألفا للبعد = ٠,٩٠٦		معامل ألفا للبعد = ٠,٧٩٣		معامل ألفا للبعد = ٠,٩٣٨	

يتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات ألفا (مع حذف العبارة) أقل من أو تساوى معامل ألفا للبعد الذى تنتمى له العبارة، عدا العبارتين أرقام: (٣) من البعد الأول (السلوك الإيثارى فى البيئة المدرسية)، و(١) من البعد الثانى (السلوك الإيثارى فى الأسرة)، حيث كانت معاملات ألفا (مع حذف كل منهما) أكبر من معامل ألفا

للبعد الذى تنتمى له العبارة، وهذا يعنى ثبات جميع عبارات المقياس، عدا هاتين العبارتين فهما غير ثابتتين، ويتم حذفهما.

ثبات الأبعاد: تم حساب ثبات الأبعاد بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، والنتائج كما يلى:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس السلوك الإيثارى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (ن = ٣٠ تلميذاً وتلميذة)

أبعاد مقياس السلوك الإيثارى	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس
١ - السلوك الإيثارى فى البيئة المدرسية	٠,٧٩٢ ❖❖
٢ - السلوك الإيثارى فى البيئة الأسرية	٠,٨٠١ ❖❖
٣ - السلوك الإيثارى فى المجتمع	٠,٧٥٨ ❖❖

❖ دال عند مستوى ٠,٠٥ ❖❖ دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١)، وهذا يعنى ثبات الأبعاد، وثبات المقياس ككل.

الثبات بالتجزئة النصفية:

تم حساب ثبات الأبعاد والثبات الكلى للمقياس بالتجزئة النصفية، وكانت نتائج معاملات الثبات كما يلى:

جدول (٥)

معاملات الثبات بالتجزئة النصفية للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس السلوك الإيثارى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

(ن = ٣٠ تلميذًا وتلميذة)

مقياس السلوك الإيثارى	الثبات بمعادلة سبيرمان/ براون	الثبات بمعادلة جتمان
١ - السلوك الإيثارى فى البيئة المدرسية	٠,٩٧٥	٠,٩٦٧
٢ - السلوك الإيثارى فى البيئة الأسرية	٠,٨٣١	٠,٨٠٢
٣ - السلوك الإيثارى فى المجتمع	٠,٩٥٦	٠,٩٥٥
الدرجات الكلية للمقياس	٠,٨١٢	٠,٧٨٨

يتضح من النتائج بالجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات بالتجزئة النصفية (بطريقتى: سبيرمان / براون، وجتمان) مرتفعة نسبيًا، مما يدل على ثبات جميع الأبعاد وثبات المقياس ككل.

٢ - مقياس تقدير الذات:

تقنين المقياس:

- صدق المحكمين: تم عرض المقياس فى صورته الأولية على عدد من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس التربوى وذلك للحكم على المقياس من حيث ملاءمة أبعاده لقياس تقدير الذات وملاءمة الاستجابة لكل موقف والصياغة اللغوية للعبارات وفى ضوء ملاحظات المحكمين قام الباحث بتعديل صياغة بعض العبارات لتناسب التلاميذ أفراد عينة البحث.

وصف المقياس:

يتكون المقياس فى صورته النهائية من (٣٩) موقفاً وكل موقف له ثلاث استجابات.

تعليمات المقياس:

صمم المقياس على إعطاء المفحوص ٣ درجات لتقدير الذات المرتفع ٢ درجتان لتقدير الذات المنخفض و١ درجة واحدة لتقدير الذات السلبى.

الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات لدي تلاميذ المرحلة الاتبتدائية:

تم تطبيق المقياس علي العينة المبدئية المكونة من (٣٠) تلميذ وتلميذة) من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية، وحساب الخصائص السيكومترية علي النحو التالي:

(١) الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي، بحساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجات الكلية للمقياس، والنتائج كما يلي:

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجات الكلية لمقياس تقدير الذات لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية

(ن= ٣٠ تلميذ وتلميذة)

الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
١	٠,٩٢٤ ❖❖	١٣	٠,٧٠١ ❖❖	٢٥	٠,٨٥٨ ❖❖	٣٧	٠,٧٨٣ ❖❖
٢	٠,٨٨١ ❖❖	١٤	٠,٦٩٤ ❖❖	٢٦	٠,٦٩٠ ❖❖	٣٨	٠,١٨١
٣	٠,٥٥٨ ❖❖	١٥	٠,٧٨٧ ❖❖	٢٧	٠,١٧٣	٣٩	٠,٧٦٥ ❖❖
٤	٠,٧٣٦ ❖❖	١٦	٠,٦٩٨ ❖❖	٢٨	٠,٨٥٠ ❖❖	٤٠	٠,١٩٥
٥	٠,٨٠٢ ❖❖	١٧	٠,٢٩٧	٢٩	٠,٨٤٧ ❖❖	٤١	٠,٨٦١ ❖❖
٦	٠,٦٣٢ ❖❖	١٨	٠,٦٧٢ ❖❖	٣٠	٠,٧٨٣ ❖❖	٤٢	٠,٨٢٤ ❖❖

الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
٧	٠,٨١٤ ❖❖	١٩	٠,٤٠٣ ❖	٣١	٠,٧٦٥ ❖❖	٤٣	٠,٨١٧ ❖❖
٨	٠,٨٨١ ❖❖	٢٠	٠,٥٤٦ ❖❖	٣٢	٠,٣١١	٤٤	٠,٧٦٦ ❖❖
٩	٠,٧٣١ ❖❖	٢١	٠,٩٣٥ ❖❖	٣٣	٠,٨٢٦ ❖❖	٤٥	٠,٨٢٢ ❖❖
١٠	٠,٦٨١ ❖❖	٢٢	٠,٧٤٢ ❖❖	٣٤	٠,٨٤٩ ❖❖		
١١	٠,٨١٩ ❖❖	٢٣	٠,٩٤٤ ❖❖	٣٥	٠,٧٤٣ ❖❖		
١٢	٠,٧٦٣ ❖❖	٢٤	٠,١٦١	٣٦	٠,٥٧١ ❖❖		

❖ دال عند مستوي ٠,٠٥ ❖❖ دال عند مستوي ٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، عدا (٦) عبارات، أرقام: (١٧)، (٢٤)، (٢٧)، (٣٢)، (٣٨)، (٤٠)، كانت معاملات الارتباط بين درجات كل منها والدرجة الكلية للمقياس غير دالة إحصائياً، وهذا يعني ثبات جميع عبارات المقياس عدا هذه العبارات (الستة) فهي غير ثابتة، ويتم حذفها.

(٢) **صدق المقياس:** تم حساب الصدق بحساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجات الكلية للمقياس (محذوفاً منها درجة العبارة)، باعتبار أن مجموع درجات بقية العبارات محكاً للعبارة **وكانت النتائج كما يلي:**

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجات الكلية للمقياس (محذوفاً منها درجة العبارة) لمقياس تقدير الذات لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية

(ن= ٣٠ تلميذ وتلميذة)

الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
١	٠,٩١٩ ❖❖	١٣	٠,٦٨٦ ❖❖	٢٥	٠,٨٤٧ ❖❖	٣٧	٠,٧٧٢ ❖❖
٢	٠,٨٧٤ ❖❖	١٤	٠,٦٧٧ ❖❖	٢٦	٠,٦٧٢ ❖❖	٣٨	٠,١٤٠
٣	٠,٥٣٥ ❖❖	١٥	٠,٧٧٣ ❖❖	٢٧	٠,١٤١	٣٩	٠,٧٥١ ❖❖
٤	٠,٧٢٠ ❖❖	١٦	٠,٦٨٢ ❖❖	٢٨	٠,٨٤٠ ❖❖	٤٠	٠,١٢٤
٥	٠,٧٩٠ ❖❖	١٧	٠,٢٧٠	٢٩	٠,٨٣٧ ❖❖	٤١	٠,٨٥٢ ❖❖
٦	٠,٦١٤ ❖❖	١٨	٠,٦٥٦ ❖❖	٣٠	٠,٧٧٢ ❖❖	٤٢	٠,٨١٦ ❖❖
٧	٠,٨٠٣ ❖❖	١٩	٠,٣٨٨ ❖	٣١	٠,٧٥٣ ❖❖	٤٣	٠,٨٠٣ ❖❖
٨	٠,٨٧٤ ❖❖	٢٠	٠,٥٢٧ ❖❖	٣٢	٠,٢٨١	٤٤	٠,٧٥٢ ❖❖
٩	٠,٧١٤ ❖❖	٢١	٠,٩٣٠ ❖❖	٣٣	٠,٨١٢ ❖❖	٤٥	٠,٨١٠ ❖❖
١٠	٠,٦٦٣ ❖❖	٢٢	٠,٧٢٨ ❖❖	٣٤	٠,٨٤٠ ❖❖		
١١	٠,٨٠٨ ❖❖	٢٣	٠,٩٤٠ ❖❖	٣٥	٠,٧٢٦ ❖❖		
١٢	٠,٧٤٩ ❖❖	٢٤	٠,١٢٧	٣٦	٠,٥٥٠ ❖❖		

❖ دال عند مستوي ٠,٠٥ ❖❖ دال عند مستوي ٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجات الكلية للمقياس (محذوفا منها درجة العبارة) دالة إحصائياً، عدا (٦) عبارات، أرقام: (١٧)، (٢٤)، (٢٧)، (٣٢)، (٣٨)، (٤٠)، حيث كان معامل الارتباط بين درجات كل منها والدرجات الكلية للمقياس (محذوفا منها درجة العبارة) غير دال إحصائياً، وهذا يعني صدق جميع عبارات المقياس، عدا هذه العبارات (الستة) غير صادقة، ويتم حذفها.

من الإجراءات السابقة يتضح حذف (٦) عبارات، أرقام: (١٧)، (٢٤)، (٢٧)، (٣٢)، (٣٨)، (٤٠)، لأنها غير ثابتة وغير صادقة، وأصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٣٩) عبارة، وهذه الصورة النهائية صالحة للتطبيق علي العينة الأساسية في البحث.

(٣) الثبات بمعامل ألفا (كرونباخ):

تم حساب معامل ألفا للمقياس ككل (في وجود جميع العبارات)، وكانت قيمته تساوي (٠,٨٧٣)، ثم حساب معاملات ألفا للمقياس (مع حذف درجة كل عبارة)، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٨)

معاملات ألفا (مع حذف العبارة) لمقياس تقدير الذات

لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية

(ن= ٣٠ تلميذ وتلميذة)

الرقم	معامل ألفا مع حذف العبارة	الرقم	معامل ألفا مع حذف العبارة	الرقم	معامل ألفا مع حذف العبارة	الرقم	معامل ألفا مع حذف العبارة
١	٠,٨٧٠	١٣	٠,٨٧٠	٢٥	٠,٨٧١	٣٧	٠,٨٦٤
٢	٠,٨٧٢	١٤	٠,٨٦٩	٢٦	٠,٨٥٩	**٣٨**	**٠,٨٧٩**
٣	٠,٨٧١	١٥	٠,٨٦٨	**٢٧**	**٠,٨٧٥**	٣٩	٠,٨٥٥
٤	٠,٨٧٠	١٦	٠,٨٧٠	٢٨	٠,٨٧٠	**٤٠**	**٠,٨٧٥**
٥	٠,٨٦٦	**١٧**	**٠,٨٧٧**	٢٩	٠,٨٧١	٤١	٠,٨٧٠
٦	٠,٨٦٩	١٨	٠,٨٧٠	٣٠	٠,٨٦٤	٤٢	٠,٨٦٦
٧	٠,٨٥٨	١٩	٠,٨٧١	٣١	٠,٨٧٠	٤٣	٠,٨٧١
٨	٠,٨٧٢	٢٠	٠,٨٦٥	**٣٢**	**٠,٨٧٦**	٤٤	٠,٨٦٨
٩	٠,٨٧١	٢١	٠,٨٦٩	٣٣	٠,٨٧٠	٤٥	٠,٨٧١

الرقم	معامل ألفا مع حذف العبارة	الرقم	معامل ألفا مع حذف العبارة	الرقم	معامل ألفا مع حذف العبارة	الرقم	معامل ألفا مع حذف العبارة
١٠	٠,٨٧٠	٢٢	٠,٨٦٩	٣٤	٠,٨٦٦		
١١	٠,٨٧١	٢٣	٠,٨٧١	٣٥	٠,٨٦٣		
١٢	٠,٨٧١	**٢٤**	**٠,٨٧٤**	٣٦	٠,٨٧٠		

يتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات ألفا (مع حذف العبارة) أقل من أو تساوي معامل ألفا للبعد الذي تنتمي له العبارة، عدا (٦) عبارات، أرقام: (١٧)، (٢٤)، (٢٧)، (٣٢)، (٣٨)، (٤٠)، حيث كانت معاملات ألفا (مع حذف كل منها) أكبر من معامل ألفا للمقياس ككل، وهذا يعني ثبات جميع عبارات المقياس، عدا هذه العبارات الستة فهي غير ثابتة، ويتم حذفها.

(٤) <u>الثبات بالتجزئة النصفية</u>:

تم حساب ثبات المقياس ككل بالتجزئة النصفية (بمعادلتي: سبيرمان / براون، وجتمان، والنتائج كما يلي:

جدول (٩)
الثبات بالتجزئة النصفية لمقياس تقدير الذات
لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية

(ن= ٣٠ تلميذ وتلميذة)

مقياس تقدير الذات	الثبات بمعادلة سبيرمان/ براون	الثبات بمعادلة جتمان
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨٥٥	٠,٨٥٢

يتضح من النتائج بالجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات بالتجزئة النصفية (بطريقتي: سبيرمان / براون، وجتمان) مرتفعة نسبياً، مما يدل علي ثبات جميع الأبعاد وثبات المقياس ككل.

منهج البحث: يعتمد البحث الحالى على المنهج الوصفى، حيث يعد المنهج المناسب لدراسة وتحديد العلاقة بين تقدير الذات والسلوك الإيثاري ومعرفة الفروق بين الجنسين.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٢٠٠) تلميذاً وتلميذه من تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الإبتدائي تراوحت أعمارهم من (٩ -١٢) عاماً وتكونت العينة من (١١٠) ذكور، و(٩٠) إناث.

أدوات الدراسة:

١ - مقياس السلوك الإيثاري (إعداد الباحث).

٢ - مقياس تقدير الذات (إعداد الباحث).

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

١ - معامل إرتباط بيرسون.

٢ - إختبار "ت".

النتائج:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض علي أن: مستوي درجات السلوك الإيثاري لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية مستوي متوسط، ولاختبار هذا الفرض تم حساب معايير ومستويات الاستجابات للمقياس المستخدم (للعبارة الواحدة، ولكل بعد، وللمقياس ككل)، وفي ضوء هذه المعايير تم تحديد مستويات متوسطات درجات العينة، ويتضح ذلك فيما يلي:

- بما أن درجة كل عبارة تمتد من درجة واحدة (١) إلي (٤) درجات.

- تكون درجات كل بعد تمتد من (عدد درجات بعدد عبارات البعد) إلي (٤) × (عدد عبارات البعد).

- وتم حساب مدي الدرجات (للعبارة، والأبعاد، والدرجات الكلية).

حيث أن مدي الدرجات = (الحد الأعلي للدرجات – الحد الأدني للدرجات)، ومدي الدرجات للعبارة = (٤ - ١) = (٣) درجات، ومدي كل بعد = (الحد الأعلي لدرجات البعد – الحد الأدني لدرجات البعد).

ولكي يتم تقسيم الدرجات إلي (٣) مستويات (منخفض، متوسط مرتفع)، يكون طول الفئة = (مدي الدرجات ÷ عدد الفئات)، ويكون طول الفئة لتقسيم درجات العبارة = (٣ ÷ ٣) = درجة واحدة،

ويكون طول الفئة لتقسيم درجات البعد = (مدي درجات البعد ÷ ٣)، وللمقياس ككل = (مدي درجات المقياس ككل ÷ ٣).

وبناء علي ذلك تم حساب معايير ومستويات الاستجابة، ومتوسط ومستوي استجابات العينة (من تلاميذ المرحلة الابتدائية)، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (١٠)
معايير ومستويات الاستجابات علي مقياس السلوك الإيثاري لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية

السلوك الإيثاري	عدد العبارات	معايير ومستويات الاستجابات علي مقياس تقدير الذات			متوسط الدرجات	المستوي
		المستوي المنخفض	المستوي المتوسط	المستوي المرتفع		
(١) في البيئة المدرسية	٩	من (٩) إلي (١٨) درجة	أكبر من (١٨) إلى (٢٧) درجة	أكبر من (٢٧) إلى (٣٦) درجة	٢٤,٢١ درجة	متوسط
(٢) في مجال الأسرة والأقارب	٩	من (٩) إلي (١٨) درجة	أكبر من (١٨) إلي (٢٧) درجة	أكبر من (٢٧) إلي (٣٦) درجة	٢٣,٥١ درجة	متوسط

السلوك الإيثاري	عدد العبارات	معايير ومستويات الاستجابات علي مقياس تقدير الذات			متوسط الدرجات	المستوي
		المستوي المنخفض	المستوي المتوسط	المستوي المرتفع		
(٣) في المجتمع	١٠	من (١٠) إلي (٢٠) درجة	أكبر من (٢٠) إلى (٣٠) درجة	أكبر من (٣٠) إلى (٤٠) درجة	٢٦,٢٣ درجة	متوسط
الدرجة الكلية للسلوك الإيثاري	٢٨	من (٢٨) إلي (٥٦) درجة	أكبر من (٥٦) إلي (٨٤) درجة	أكبر من (٨٤) إلي (١١٢) درجة	٧٣,٩٥ درجة	متوسط

يتضح من الجدول أن: مستوي استجابات العينة (من تلاميذ المرحلة الابتدائية) علي عبارات المقياس (جميع الأبعاد والدرجة الكلية) مستوي متوسط، وبذلك يتحقق هذا الفرض.

أتضح من خلال نتائج البحث الحالى أن مستوى درجات السلوك الإيثارى لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية مستوى متوسط وهذه النتائج تتفق مع بعض الدراسات والتى هدفت إلى تنمية وتحسين السلوك الإيثاري مثل دراسة أمينة مختار (١٩٩٣)، أجروالا وشارما (١٩٩٩)، آمال منسى (٢٠٠١)، هنادى محمود (٢٠١٩) والتى أشارت جميعها إلى أن أطفال المجموعة التجريبية قد استفادوا من هذه البرامج وظهر لديهم مستوى السلوك الإيثاري أعلى من المجموعة الضابطة، فالأطفال فى هذه المرحلة العمرية يحتاجون برامج لتنمية وتحسين السلوك الإيثاري.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض علي أن: مستوي درجات تقدير الذات لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية مستوي متوسط، ولاختبار هذا الفرض تم حساب معايير ومستويات

الاستجابات للمقياس المستخدم (للعبارة الواحدة، وللمقياس ككل)، وفي ضوء هذه المعايير تم تحديد مستويات متوسطات درجات العينة، ويتضح ذلك فيما يلي:

- بما أن درجة كل عبارة تمتد من درجة واحدة إلي(٣) درجات، تكون درجات المقياس ككل تمتد (٣٩) إلي (١١٧)، وتم حساب مدي الدرجات (للعبارة، وللدرجة الكلية)، حيث أن المدي = (الحد الأعلي للدرجات – الحد الأدني للدرجات).
- ولكي يتم تقسيم الدرجات إلي (٣) مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع).
- يكون طول الفئة لتقسيم الدرجات = (مدي الدرجات ÷ عدد الفئات).
- ويكون طول الفئة لتقسيم درجات العبارة = (٢ ÷ ٣) = ٠,٦٧ درجة.
- ويكون طول الفئة لتقسيم الدرجات الكلية للمقياس = (٧٨ ÷ ٣) = ٢٦ درجة.

وبناء علي ذلك تم حساب معايير ومستويات الاستجابة، ومتوسط ومستوي استجابات العينة (من تلاميذ المرحلة الابتدائية)، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (١١)
معايير ومستويات الاستجابات علي مقياس تقدير الذات لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية

تقدير الذات	عدد العبارات	معايير ومستويات الاستجابات علي مقياس تقدير الذات			متوسط الدرجات	المستوي
		المستوي المنخفض	المستوي المتوسط	المستوي المرتفع		
الدرجة الكلية لتقدير الذات	٣٩	من (٣٩) إلي (٦٥) درجة	أكبر من (٦٥) إلي (٩١) درجة	أكبر من (٩١) إلي (١١٧) درجة	٩٤,٥٢ درجة	مرتفع

يتضح من الجدول أن: مستوي استجابات العينة (من تلاميذ المرحلة الابتدائية) علي مقياس تقدير الذات (الدرجة الكلية) مستوي مرتفع، وبذلك لم يتحقق هذا الفرض.

هذا وقد أشارت نتائج البحث الحالى إلى أن مستوى درجات تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية مستوى مرتفع وتتفق هذه النتائج مع دراسة أحمد عبد الغنى (٢٠٠٣)، إيمان معاذ (١٩٩٧) ويفسر الباحث ارتفاع تقدير الذات لدى أفراد العينة فى هذا العمر إلى الاهتمام والرعاية والتشجيع التى يجدها هؤلاء الأطفال من الأسرة والمدرسة والمجتمع فى هذه المرحلة العمرية.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض علي أنه: توجد علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين درجات السلوك الإيثاري (الأبعاد والدرجات الكلية)، والدرجات الكلية لتقدير الذات لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولاختبار هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط (بيرسون)، والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٢)
معاملات الارتباط بين درجات السلوك الإيثاري (الأبعاد والدرجة الكلية)، والدرجة الكلية لتقدير الذات لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية
(ن= ٢٠٠ تلميذ وتلميذة)

السلوك الإيثاري	معاملات الارتباط بالدرجات الكلية لتقدير الذات
(١) السلوك الإيثاري في البيئة المدرسية	٠,٨٨٤ ❖❖
(٢) السلوك الإيثاري في مجال الأسرة والأقارب	٠,٩٠٦ ❖❖
(٣) السلوك الإيثاري في المجتمع	٠,٨٣٥ ❖❖
الدرجة الكلية للسلوك الإيثاري	٠,٨٧١ ❖❖

❖ دال عند مستوي (٠,٠٥) ❖❖ دال عند مستوي (٠,٠١)

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائياً (عند مستوي ٠,٠١)، وبذلك يتحقق هذا الفرض.

وقد اتفقت نتائج البحث الحالى مع دراسة إيمان معاذ (١٩٩٧) ورودكن (٢٠٠٠)، صفية فتح الباب (٢٠٠٤) فى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين درجات السلوك الإيثاري والدرجات الكلية لتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية وتختلف مع دراسة أحمد عبد الغني (٢٠٠٣) فى عدم وجود علاقة بين الإيثار وتقدير الذات ويفسر الباحث هذا لعدة عوامل أهمها إختلاف المناخ الأسرى وكذلك المستوى الاقتصادى والاجتماعى للأسرة وعدد أفرادها وعوامل التربية والتنشئة الاجتماعية.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض علي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث (من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية) في مقياس السلوك الإيثاري (الأبعاد والدرجة الكلية)، ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين من البيانات، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (١٣)دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث (من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية) في مقياس السلوك الإيثاري (الأبعاد والدرجة الكلية)

السلوك الإيثاري	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	" ت "	الدلالة
(١) السلوك الإيثاري في البيئة المدرسية	الذكور	١١٠	٢٤,٧٧	٥,٩٨٦	١,٦١٣	غير دالة
	الإناث	٩٠	٢٣,٥١	٤,٨٤٧		
(٢) السلوك الإيثاري في مجال الأسرة والأقارب	الذكور	١١٠	٢٣,٨٩	٦,٠٢٨	١,١٠٣	غير دالة
	الإناث	٩٠	٢٣,٠٣	٤,٧٠٣		
(٣) السلوك الإيثاري في المجتمع	الذكور	١١٠	٢٧,٠٢	٧,١١٥	١,٨٨٨	غير دالة
	الإناث	٩٠	٢٥,٢٧	٥,٧٢٢		
الدرجة الكلية للسلوك الإيثاري	الذكور	١١٠	٧٥,٦٨	١٨,٩٥٥	١,٥٧٢	غير دالة
	الإناث	٩٠	٧١,٨١	١٥,٠٨٢		

يتضح من الجدول أن جميع قيم "ت" للفروق بين متوسطات الذكور والإناث (من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية) في مقياس السلوك الإيثاري (جميع الأبعاد والدرجة الكلية) غير دالة إحصائياً، وبذلك يتحقق هذا الفرض.

كما أيدت نتائج الدراسة الحالية ما أشارت إليه نتائج دراسة عزة قطب (١٩٩٣)، مندلسون وستراكر (١٩٩٩)، أمينة عبد الحميد (٢٠١٠) فى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من تلاميذ وتلميذات المرحلة الإبتدائية واختلفت مع دراسة ماولينج (١٩٩٢)، إيمان معاذ (١٩٩٧)، إيمان الخفاف (٢٠١٢) ويفسر الباحث اتفاق الفرض بشكل عام أو جزئى مع الإطار النظرى ونتائج الدراسات السابقة والتى أوضحت أنه لا يوجد اختلاف فى السلوك الإيثاري بين الذكور والإناث وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن النوع ليس له تأثير ملحوظ على السلوك بل قد يرجع إلى مؤثرات وعوامل أخرى، أما عن الاختلاف مع بعض البحوث السابقة فقد يرجع إلى أساليب التربية والتنشئة وكذلك الاختلاف بين المجتمعات (قرى – مدن) (ريف – حضر) واختلاف الطبيعة الثقافية والفكرية لكل منطقة.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض علي أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث (من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية) في الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات، ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين من البيانات، وتم حساب حجم ومستوي التأثير باستخدام معادلة "كوهين"، والنتائج كما يلي:

جدول (١٤)
دلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث (من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية) في الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات

تقدير الذات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"	الدلالة	معامل كوهين (حجم التأثير)
الدرجة الكلية	الذكور	١١٠	٩٣,٨٧	٤,٦٥١	٢,١٢٣	٠,٠٥	٠,٠٢٣
	الإناث	٩٠	٩٥,٣٠	٤,٨٢٤			

يتضح من الجدول أن (١٤) قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث (من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية) في الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات دالة إحصائياً (عند مستوي ٠,٠٥) لصالح الإناث، (٢) مستوي حجم التأثير متوسط، وبذلك لم يتحقق هذا الفرض.

وجود فروق بين الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الإبتدائية في الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات لصالح الإناث يتفق هذا الفرض مع دراسة مسعد أبو الديار (٢٠٢٠) ويختلف مع دراسة مروة عبد المحسن (٢٠٢٠) ويفسر الباحث هذا الأختلاف إلى أن النوع ليس له تأثير ملحوظ بل قد يرجع هذا الاختلاف إلى مؤثرات وعوامل أخرى تبعاً لأساليب التربية والتنشئة في المجتمعات المختلفة.

وفى ضوء النتائج التى تم التوصل إليها يخلص الباحث إلى بعض التطبيقات التربوية والتوصيات، كما يقدم الباحث عدداً من البحوث المقترحة المرتبطة بنتائج البحث الحالى.

توصيات البحث:

فى ضوء النتائج التى توصل إليها البحث الحالى فقد وضع الباحث التوصيات الآتية:

١ -ضرورة إبراز أهمية السلوك الإيثاري فى حياة الفرد والجماعة لما لها من تأثير كبير فى حياتهم.

٢ -الإهتمام بإظهار كافة جوانب السلوك الإيثاري (المساعدة، التعاون، التعاطف) والتركيز على أثرها فى تحقيق الوحدة والتماسك الاجتماعي.

٣ -ضرورة إبراز المفاهيم الصحيحة لتقدير الذات بعيداً عن الغلو والتكبر أو الدونية والسطحية.

٤ -على واضعى المناهج الدراسية المختلفة أن يعملوا على تضمين المناهج للقيم الإسلامية النبيلة كالإيثار.

٥ -أن تعمل المدرسة ومؤسسات المجتمع المختلفة على تحويل المفاهيم والقيم الأخلاقية إلى ممارسات عن طريق الأنشطة المختلفة.

بحوث مقترحة:

١ -دراسة العلاقة بين السلوك الإيثاري والمسئولية الاجتماعية، المناخ المدرسى، المناخ الأسرى، الأمن النفسى، التحصيل الدراسى، تقديم الذات.

٢ -إجراء البحث على عينات أخرى من طلاب المرحلة الإعدادية، الثانوية، الجامعية.

٣ -إجراء العديد من البرامج الإرشادية لتنمية السلوك الإيثاري، وكذلك مفهوم تقدير الذات لدى الأطفال.

المراجع العربية والأجنبية

أولًا: المراجع العربية:

أحمد حسين الشافعى (١٩٩٦). سلوك المعاضدة الاجتماعية وعلاقته بالقيم والحاجات ودافعتى القوة والتواد لدى طلاب المرحلة الثانوية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية البنات، جامعة عين شمس.

أحمد عبد الرحمن عثمان (١٩٩٥). الخجل وعلاقته بتقدير الذات والتحصيل الدراسى للأطفال، **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، مجلد (١)، ع (٢٤)، ص ص٩ -٤٥.

أحمد عبد الغنى إبراهيم (٢٠٠٣). التعاطف والإيثار وعلاقتهما بتقدير الذات لدى الأطفال، **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، عدد ٤٥، ص ص ٣٥ -٨٠.

إيمان عبد الرحمن معاذ (١٩٩٧). السلوك الغيرى لدى الأطفال وعلاقته بتقديرهم لذواتهم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الآداب، جامعة الزقازيق.

الجيبه جى ومها صفوت رؤوف (١٩٩٨). تطور الإيثار عند الأطفال وعلاقته بعمره وجنسه وأخذ الدور والحرمان العاطفى، جامعة بغداد، كلية التربية، أبن رشد، **أطروحة دكتوراه**.

حامد عبد السلام زهران (١٩٩٠). **علم نفس النمو**. (ط٥). القاهرة: عالم الكتب.

حسين حسن طاحون وهانم عبد المقصود (٢٠٠٨). التنبؤ بالسلوك الإيثارى من خلال إدراك طلبة كلية التربية لأساليب المعاملة الوالدية وبعض المتغيرات النفسية والديموجرافية، **مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية تصدر عن مركز البحوث بكلية الآداب**، جامعة المنيا، ص ص ١١ – ٩٦.

زبيدة آمزيان (٢٠٠٧). علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلات وحاجته الإرشادية: دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر – باتنة – الجزائر.

سحر فتحى إبراهيم (٢٠٠٧). المناخ الأسرى وعلاقته ببعض أشكال السلوك الاجتماعى الإيجابى لدى الأطفال، **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

طه عبد العظيم حسين (٢٠٠٤). **الإرشاد النفسى**. عمان: دار الفكر.

عزة عبد الحفيظ قطب (١٩٩٣). السلوك الإيثارى لدى الأطفال فى مرحلة الطفولة المتأخرة (دراسة مقارنة)، **رسالة ماجستير غير منشورة**، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

علاء الدين كفافى (١٩٨٩). تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسى: دراسة في عملية تقدير الذات، **مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت**، مجلد (٩)، ع (٣٥)، ص ص١٠١ – ١٢٨.

فيوليت فؤاد إبراهيم وعبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠٢). **دراسات في سيكولوجية النمو "الطفولة والمراهقة"**، الجزء الأول. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

مجمع اللغة العربية (١٩٩١). **"المعجم الوجيز"**. القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨). **دراسات فى الصحة النفسية، المهارات الاجتماعية والاستقلال النفسى والهوية**. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

مختار أحمد الكيال (١٩٩٢). المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بمفهوم الذات ومحل التبعية لدى طلاب الجامعة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص ٤٣ -٧٥.

مسعد أبو الديار (٢٠٢٠). التعاطف وتقدير الذات وعلاقتهما بالتنمر الإلكتروني لدى عينة من المراهقين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ٣١، العدد ١١٠، ص ص ١ -٣٢.

مصطفى خليل الشرقاوى (٢٠٠٠). **مدخل إلى علم النفس الاجتماعى**. (ط٣). القاهرة: دار النهضة العربية.

معتز سيد أحمد عبدالله (١٩٩٨). علاقة السلوك العدوانى ببعض متغيرات الشخصية، **مجلة علم النفس**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، السنة الثانية عشر، ع (٤٧)، ص ص٦٤ -٨٧.

مروة عبد المحسن محمد محمد (٢٠٢٠). دراسات تربوية وإجتماعية مجلد (٢٦)، العدد (٣)، مارس.

مها صبرى أحمد (٢٠٠١). سمات الشخصية وعلاقتها بالسلوك الإيثارى لدى طلاب المرحلة الثانوية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

ناصح حسين سالم (٢٠٠٩). المناخ الأسرى وعلاقته بالسلوك الإيثارى عند الأطفال العاديين والصم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

نبيل السيد حسن (١٩٩٦): الإيثار وعلاقته بالابتكارية لدى أطفال ما قبل المدرسة، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ع١٤، ص ١٥٥ -١٨١.

هاله محمد شمبولية (٢٠٠٣). تنمية أبعاد السلوك الأيثاري لدى الأطفال في مرحلة الطفولة الوسطى، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

هبة محمد علي حسن (١٩٩٧). الاتجاهات نحو أدوار المرأة في الحياة العامة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الآداب، جامعة الزقازيق.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Alejandra, Vergara (2004). **Engagement in theraputi Recreational activities As a predictor for self-Esteem and social skills Master's these**, Faculty of college of social Work, San jose State University.

Berko Gelason, J. (1993). **Studying language development An overview and apreview. In J.B. Gelason (Ed.), The development of language (3rd ed., PP. 2-37).** New York. Macmillan.

Blake, T. (1995). **Enduring issues in psychology.** San Diego. CA: Green haven press, Inc.

Braham, B. (2004). **Self-esteem and getting ahead. Cincinnait**, OH: Sourth Western Publishing.

ggFrancisco, CA: Jossey – Bass.

Eisenberg, N., Guthrie, I., et al. (1999). **Consistencyu and Development of Prosocial Dispositions: "A Longitudinal Study",** Child Development, Vol. 70, No. 6, pp. 1360-1372.

Ellis, S. (2017). Adolescents "perception of selfesteem" A Newzland study. International Journal Adolescence and Youth. 2 (7): 324-335.

Kara, A. Cooper (2003). **A comparison study on self – esteem of students with learning disabilities in different educational placement Master's thesis, The graduate school, Rowan University.** Developer les competences de la lecture a haute voix en francais au cycle preparatoire, M.A, Favulte de pe dagogie, University de Helwan.

Kathryn, Jams & Ch Ristine, Nightingale (2006). **Self-esteem confidence and adult Learning Part of a series of NIACE briefing sheets on mental health**.

Kitzrow, Martha, Anne (2006). The mental health needs of today's college students**, Journal of clinical psychology**, 42, 305-308.

Ma, Hingk, Leung, M. (1991). Altruism disorientations in children: construction and validation of the child altruism inventory, chine sell of Hong, Shading, Hong Kong, **Internaitonal Journal of Psychology**, 2, 6(6), 797-759.

Mendelson, M. And Straker, G. (1999). Social Perspective Taking and Use of Discounting in Children's Perceptions of Other's Helping Behavior**, The Journal of Genetic Psychology**, Vol. 162, No. 1, pp. 69-83.

Mish, F. (2000). **Merrian – Webster's collegiat dictionary, (11th ed.),** Springfield, Massachussetts: Merriam – Webster, Inc.

Moghaddam, F. (1998). **Social Psychology: Exploring Universals Across Culture, W,H, Freeman and Company,** The United State, of American.

Morrow, L.M. (1995). **Family literacy connections at school and home Newark, DE:** International Reading association.

Nello, Nicol, Lemley (2004). **The reliability of the Piers – Harris children's self – concept scale, Second Edition.** Doctoral Dissertation the Graduate College, Marshal University, Ohio.

Pawel, Gody (2001). **Help your child develop self – esteem.** Brown University Child & Adolescence Behavior Letter. 17, (3), 5-6.

Porter, L. (2002). **Emotional social needs,** (ed) education young children with special needs Paul Chapman Publishing A sage **Publiation Company**.

استراتيجيات تقديم الذات وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي لدي طلاب الجامعة

علي ابراهيم عبدالمعطي

Ai.abdelmouty@zu.edu.eg

أ.د محمد محمد بيومي خليل

أستاذ الصحة النفسية

ووكيل كلية التربية الاسبق

جامعه الزقازيق

د. محمد محمود مراد

مدرس الصحة النفسية

جامعة الزقازيق

مستخلص البحث

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات تقديم الذات والتفاعل الاجتماعي لدى طلاب الجامعة والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث، وبين طلاب الكليات النظرية و العملية في متغيري الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) من طلاب الجامعة، وتكونت أدوات الدراسة من مقياسي استراتيجيات تقديم الذات والتفاعل الاجتماعي . وأسفرت النتائج عن : وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين تقديم الذات والتفاعل الاجتماعي لدي طلاب الجامعة. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب الجامعة فى اتجاه الذكور فى الدرجة الكلية لتقديم الذات و أبعادة الفرعية حيث كانت قيمة (ت) وهى جميعاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١. وجود فروق دالة احصائيه عند ٠,٠١بين الذكور والإناث في التقبل الاجتماعي لصالح الذكور في الوضع الأفضل حيث ان الذكور بطبيعتهم في المجتمع المصري أكثر تقبلا اجتماعيا من الإناث، وأيضا يتضح وجود فروق دالة إحصائيا عند ٠,٠١ في عمليات التواصل الاجتماعية لصالح الذكور في الوضع الأفضل. وجود فروق ذات دلالة إحصائية ٠,٠١ بين طلاب الكليات العملية والنظرية في التقبل الاجتماعي لصالح الكليات النظرية في الوضع الأفضل و وجود علاقة ارتباطيه دالة موجبة إحصائيا

بين تقديم الذات و التفاعل الاجتماعي و وجود فروق دالة احصائيا في تقديم الذات و التفاعل الاجتماعي باختلاف النوع (ذكور -اناث) لصالح الذكور.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات تقديم الذات – التفاعل الاجتماعي – طلاب الجامعة.

Strategies for self-presentation and its relationship to social interaction among university students.

Abstract

The current study aimed to identify the relationship between self-presentation strategies and social interaction among university students and to identify the differences between males and females and between students of the College of Arts and Sciences in the two variables of the study. The study sample consisted of (80) university students, and the study tools consisted of two scales of self-presentation and interaction strategies. social. The results also revealed: There is a statistically significant correlation between self-presentation and social interaction among university students, where the individual's self-acceptance and acceptance of others work on a state of social acceptance that drives him to good self-presentation, and the individual's family and community social communication leads to good self-presentation in social situations Also, the correlation at 0.01 indicates what the individual enjoys about expressing his social feelings. There are statistically significant differences between the average degrees of male and female university students in the direction of females in self-presentation as a total degree and as sub-dimensions, where the value of (T) was, respectively, in improving self-image, self-assertion, psychometric status, self-authenticity, and the total degree of

self-management. , which are all statistically significant at the level of significance (0.01). Thus, the second hypothesis of the study has been achieved in all dimensions. There are statistically significant differences at 0.01 between males and females in social acceptance in favor of males in the best position, as males in the Egyptian society are by nature more socially accepting than females. Also, it is clear from the table that there are statistically significant differences at 0.01 in social communication processes in favor of males in the best position. There are 0.01 statistically significant differences between students of practical and theoretical faculties in social acceptance in favor of theoretical faculties in the best position
Keywords: Self-Presentation Strategies - social interaction - University Students.

مقدمة

يعد الإنسان كائناً اجتماعياً، يرغب في التواجد وسط جماعة، يدركها و تدركه، يتفاعل معها،

و تتفاعل معه، ويسعي الإنسان منذ ميلاده الي تكوين علاقات اجتماعيه مع الآخرين تسهم في نمو النفس السوي عبر مراحل النمو المختلفة، و من خلال عضوية الفرد في الجماعة ، و علاقاته الاجتماعية التي تعكس تفاعله مع الاخرين، تتشكل ذاته الاجتماعية التي تشير الي الفرد كما يراه

و نظرا لان مفهوم الذات لا يتكون خارج محيط التفاعل الاجتماعى؛ فالهوية الشخصية تتكون وتستمر خلال التفاعل مع الآخرين ولكى يستمر مفهوم ذات معين لدي الفرد لا بد ان يبذل جهدا في تقديم ذاته بطريقة تجعل الاخرين يتصرفون بطريقه تدعم هذا المفهوم .

استراتيجيات تقديم الذات عبارة عن سلوكيات مقصودة لخلق صورة ومعلومات محددة عن الذات للاخرين وتفسر دوافع تقديم الذات لماذا يتغير سلوك الفرد عندما يعتقد ان شخصا يراقبه ويلاحظه Vanden bos & ApA 2015 (,657).

حيث يحاول الفرد تقديم ذاته للاخرين بشكل مرغوب يهدف به إلى تحسين صورة ذاته أمام الاخرين وهذا يدفع الفرد إلى إقامة حاله من التفاعل الاجتماعي الايجابي من المودة و تقبل الآخرين حيث يعمل التفاعل الاجتماعي علي تكوين المشاعر الايجابية والحساسية الاجتماعية كما أن التفاعل الاجتماعي هو أحد العمليات التي تتم بين الطرفين الاجتماعيين في موقف أو وسط اجتماعي معين بحيث يكون سلوك اي منهما منبها أو مثيرا للشخص الأخر وعلى هذا فان الباحث قد شعر من خلال تفاعله مع طلاب الجامعة انهم بحاجة إلى تقديم ذواتهم مما يترتب عليه تفاعلهم الاجتماعي ومن هنا كان الاهتمام بدراسة علاقة تقديم الذات بالتفاعل الاجتماعي لدي طلاب الجامعة.

مشكلة البحث

يمكن صياغة المشكلة في الأسئلة التالية

١:ما علاقة استراتيجيات تقديم الذات بالتفاعل الاجتماعي لدى طلاب الجامعة؟

٢: هل توجد فروق بين طلبة وطالبات الجامعة في تقديم الذات و التفاعل الاجتماعي؟

٣: هل توجد فروق بين متوسطي درجات طلاب الكليات النظرية والعلمية لدي طلاب الجامعة في تقديم الذات و التفاعل الاجتماعي؟

أهداف البحث

- الكشف عن علاقة استراتيجيات تقديم الذات بالتفاعل الاجتماعي لدى طلاب الجامعة

- وكذلك الكشف عن الفروق بين طلبه وطالبات الجامعه في تقديم الذات والتفاعل الاجتماعي.
- وكذلك الفروق بين طلاب الكليات العمليه والنظريه في تقديم الذات والتفاعل الاجتماعي

أهميه البحث

في حدود اطلاع الباحث وجد قصور في بعض الدراسات العربية التي تناولت العلاقة الارتباطية المباشرة بين تقديم الذات و التفاعل الاجتماعي مما يؤكد أهمية البحث و تنقسم اهمية البحث الي

اولا من الناحية النظرية

١) التعريف بمفهوم تقديم الذات و التفاعل الاجتماعي .

٢) معرفه العلاقة بين أبعاد المتغيرين .

٣) معرفه أهمية دراسة تقديم الذات و اثرها علي سلوك الافراد.

ثانيا من الناحيه التطبيقية

١) أهمية المرحلة العمرية التي يتناولها البحث بالدراسة.

٢) الاستفادة من نتائج الدراسة في معرفة مدي تاثير تقديم الذات و التفاعل الاجتماعي بين طلاب الجامعة .

الإطار النظري والبحوث السابقة

المحور الأول: استراتيجية تقديم الذات Self- Presentation strategy

ظهر مصطلح تقديم الذات في خمسينيات القرن الماضي عام (١٩٥٩) لأول مرة عندما نشر (Goffman Erving) مؤلفه الموسوم (عرض الذات في الحياة اليومية) التي حصل من خلالها على درجة الدكتوراه في علم الاجتماع، حيث اعتقد جوفان أن تفاعلاتنا في الحياة اليومية تشبه الدراما المسرحية، وأن أداء الفرد وتقديمة لذاته في كثير من المواقف وبطرق مختلفة تشبه إلى حد كبير الأداء على

خشبة المسرح، وعليه فإن إمكانية فهم وتحليل التفاصيل الدقيقة والخفية في أسلوب الأداء والتقديم فقد يمكننا من الوعي بطرق تقديم الذات والتلاعب في انطباعات الأخرين عنا وينظر (جوفمان) إلى الطرق التي يقدم الأفراد من خلالها انفسهم في الحياة اليومية ونشاطاتهم الموجهة نحو الأخرين على أنها وبشكل محدد موجهة نحو إدارة الانطباع أي الطرق التي يوجه الفرد من خلالها ويضبط الانطباعات التي يشكلها الأخرون عنه (Goffman, 1980, 249-255).

أن الانطباعات التي يشكلها ويخلقها الفرد لدى الآخرين لها تأثيرات على كيفية إدراك وتقييم الآخرين لهم وتعاملهم معهم، بالإضافة إلى وجهات نظرهم الخاصة عن أنفسهم لذا يتصرفون بأساليب تخلق انطباعات محددة في عيون الأخرين.(Berle & Moulds, 2013, 317)

لذا ببذل الأفراد جهدا كبيرا في انتقاء أساليب واستراتيجيات تقديم الذات سواء كانت سلوكية أو تعبىرات شفوية لخلق انطباعات مرغوبه وأثر طيب عنهم لدى الأخرين (Walther, 2007, 2545).

ويتكون الانطباع لدى الأخرين من خلال التفاعل المباشر وغير المباشر بين الأفراد، والأنماط السلوكية اللفظية تلعب دورا مهما في أسلوب تقديم الذات وذلك من خلال التعبير عن الأفكار للأخرين (ناجي الدمنهوري، وحسن عابدين، ٢٠١٢، ٢٧٥).

ويلعب السلوك غير اللفظي أيضا دورا كبيرا في تشكيل انطباعات محببة عن الشخص لدى الأخرين وذلك من خلال التقييم الإيجابي لهم وإظهار الاهتمام والتحديق والابتسامة والتلطف لهم، وإخفاء السلبيات على وجه الخصوص امر هام، وتمثل مهارة استعراض الذات احد الاليات المستخدمة من الأشخاص للتحكم بانطباعات الناس عنهم (دخيل بن عبدالله الدخيل الله، ٢٠١٩، ٧٢).

واعتبرها (Austin (2010, 29 بأنها أسلوب يتزامن بشكل واعي أو غير واعي لخلق انطباع معين يلائم أهدافنا أو الاحتياجات التي نهدف اليها في التفاعلات الاجتماعية.

وتم تناولها على أنها الأساليب التي يستخدمها الفرد في تقديم ذاته للآخرين في مواقف مختلفة مما تضفي علي ذاته شعوراً بالقيمة والأهمية وينعكس ذلك علي تقديره لذاته ورضاه عنه (رياض العاسمي، وفتحي الضبع، ٢٠١١، ١٠٩).

وعرفها Leary, M. , Allen , A. , & Terry , M. (2011). أنها عبارة عن وسيلة أساسية للحصول على القبول والاستحسان وتجنب النبيذ والرفض.

كما عرفت بأنها تلك الأنشطة التي يمارسها الطلاب لتقديم ذواتهم للأخرين من خلال السلوك اللفظي وغير اللفظي والتطوعي والاستثنائي والتي يحاولون بها التحكم بالانطباع لدي الأخرين عن أنفسهم (ناجي الدمنهوري، وحسن عابدين، ٢٠١٢، ٢٤١).

ويذكر Tyler (2012, 619) أن تقديم الذات عادة ما يوصف بأنه يشمل سلوكيات مضبوطة استراتيجيا حيث يحاول الأفراد بشكل متعمد ومقصود عرض صورة هوية مرغوبة بالنسبة للآخرين.

وعرفها Schlenker (2012, 542) بانها عبارة عن نشاط موجه نحو هدف التحكم في المعلومات من أجل التأثير على الانطباعات المكونة من قبل الجمهور.

وتناول Chen et al (2016, 170) تقديم الذات على أنها العملية التي يسي الناس من خلالها إلى السيطرة أو التلاعب بردود فعل الآخرين تجاه صورهم الشخصية أو أفكارهم

كما عرفها Vendemia (2019, 9) بأنها قدرة الأشخاص على معالجة إدراكات الآخرين عن أنفسهم بفعالية في السباق الاجتماعي وذلك من خلال

التحكم في الانطباعات التي ينقلوها ويشكلوها لدى الأفراد الأخرين. ومن خلال عرض التعريفات السابقة يري الباحث أنها عملية شعورية أو لا شعورية موجهة نحو هدف، يمثل محاولة الأشخاص التأثير في إدراكات وتصورات الأخرين حول شخص أو شيء أو حدث ويفعلون ذلك من خلال تنظيم وضبط المعلومات خلال التفاعل الاجتماعي.

أساليب واستراتيجيات تقديم الذات:

يعد اختيار التقنيات والاستراتيجيات المناسبة للشخص والموقف في تقديم الذات من الخطوات الأولى في طريق تقديم الذات الأخلاقي والفعال، فالتواصل مع الأخرين يتطلب من الفرد تطوير قدرته على تقديم ذاته ليتمكن من تقديم ذاته بشكل مريح ومؤثر، وتتعدد أساليب واستراتيجيات تقديم الذات ، ويوجد توجهين لتقديم الذات، تقديم الذات الدفاعية والتي تظهر من خلال البحث عن الاستحسان الاجتماعي وتجنب الرفض الاجتماعي، وتقديم الذات الاكتسابي والتي تظهر من خلال البحث النشط عن الفوز والمكانات الاجتماعية (هشام محمد، ٢٠١٢، ١٩٩).

وقدم (1982) Jones إلى أساليب تقديم الذات في صورة أبعاد اطلق عليها استراتيجيات تقديم الذات التي يستخدمها الأفراد في تقديم ذاتهم وهي:

أولا: القبول والاستحسان (Ingratiation):

هي استراتيجية التي يستخدمها الفرد لنيل قبول واستحسان الآخرين بوصفه شخص محبوب، وتتعلق هذه الاستراتيجية بمهارات الفرد الاجتماعية والوجدانية خاصة فيما يرتبط بفهم بمشاعر وانفعالات واستجابات الآخرين للشخصية التي تتمتع بالقبول والاستحسان.(Jones, 1982, 17)

ثانيا: التخويف (Intimidation):

هي إستراتيجية التي يستخدمها بعض الأفراد من أجل تخويف الآخرين حتى لا تتيح الهم الفرصة للتراجع ويذكر جونز أن الصور الأكثر شيوعا للتخويف هي التهديدات ويعتبر هؤلاء الأفراد سبب الألم والضيق والأذى للأخرين وانهم يشكلون مصدرا للخطر ومرفوضون من قبل الآخرين (Jones, 1982,

ثالثا: التمثيل أو المثالية (exemplification):

إستراتيجية يستخدمها بعض الأفراد كاسلوب لتقديم الذات لكي ينظر إليه الأخرون على أنه خير ويضحي بنفسه وصائق تجاه الآخرين وهؤلاء الممثلون يتمتعون بالقيادة ويتوقعون المكافئة على سلوكهم كما أنهم يتفانون لكسب ثقة الآخرين وانهم يتمتعون بنية سليمة.(Jones, 1982, 20)

رابعا: التوسل (supplication):

إستراتيجية يستخدمها بعض الأفراد كأسلوب لتقديم ذات معتمدين على إظهار ضعفهم وعجزهم للوصول إلى الشفقة من قبل الآخرين واستغلال هذا الضعف للوصول إلى الأهداف وان هذه الاستراتيجية بحكمها معايير اجتماعية ومبادى اخلاقية ويرى جونز أنه من غير اللائق أن نرى أشخاص عاجزين ولم نساعدهم، ويشير جونز أن هؤلاء يبذلون جهودا كثيره من أجل إقناع الآخرين بعجزهم سواء عن طريق الكلام أو المظهر الخارجي (Jones, 1982, 21).

خامسا: ترقية الذات (self – promotion):

هي استراتيجية يستخدمها بعض الأفراد لعرض مهاراتهم العقلية والشخصية والاجتماعية، وهي استراتيجية يمكن من خلالها أن يحقق الأفراد الاحترام بين الآخرين والثبات في المواقف والسلوك الإيجابي من أجل تحقيق الأهداف (Jones, 1982, 22).

وقدم Lee et al. (2009) أساليب تقديم الذات وفقا لنظرية تقديم الذات إلى أسلوبين يتضمن كلاهما مجموعة من التكتيكات أو الاستراتيجيات وهما:

أولا: الأسلوب الدفاعي:

وهذا الأسلوب يستخدمه الفرد من أجل الدفاع أو استعادة هوية ذاتية تم أتلافه ويضع الاستراتيجيات الأتية: الأعذار: تصريح من قبل الفرد بالإنكار وعدم تحمل المسئولية عن الأحداث السلبية سواء أكانت قد وقعت أو محتمل حدوثها مستقبلا التبرير: توفير أسباب انفعالية تهرية للسلوك السلبي بدلا من توفير

أسباب عقلانية عن مسؤوليته عن ذلك السلوك السلبي التنكر: تعبىرات تقدم لتفسير حيث لم يقع بعد. إعاقة الذات: وضع العقبات والموانع والصعاب في طريق النجاح مع قية أو رغبة لمنع الآخرين من القيام باستنتاجات حول فشل الفرد. الاعتذار: الاعتراف بالمسئولية عن أي ضرر لحق بالأخرين نتيجة لسلوكه، والتعبير عنها بالندم والشعور بالذنب.

ثانيا: الأسلوب التوكيدي (الحازم):

ويتضمن الحظوة من الآخرين: وهو أسلوب يتبع للحصول على بعض المزايا الشخصية من الآخرين أثناء التفاعل معهم. التخويف: وهي إجراءات وأساليب يقوم بها الفرد لكي يظهر قوته

وسطوته في وجه الآخرين، ويعتمد هذا التكتيك على التخويف وتهديد الآخرين. التوسل والدعاء: ويهدف هذا التكتيك إلى إظهار الضعف والعجز والرغبة في الحصول على دعم ومساعدة الآخرين. الاستحقاق: ويعنى المطالبة بالحصول على حقة من الآخرين من خلال الاعتماد على الإنجازات الذاتية. التعزيز: إقناع القرد للأخرين بان نتائج سلوكه أفضل من الآخرين أو أكثر إيجابية مما حققه الأخرون. التفجير: ويعني تقديم تعبيرات سلبية عن الآخرين بعد أن كان يمدحهم.

ضرب المثل: تقديم السلوك بصورة أخلاقية على أنه جدير بالاحترام والنزاهة أو الأعجاب. وبالاطلاع على العديد من الدراسات والأبحاث التي تناولت أساليب واستراتيجيات تقديم الذات تجد أن الباحثين قد أسهموا بعدد كبير ومختلف من الأساليب والاستراتيجيات.

وبناء على ما سبق تبنت الدراسة الحالية أساليب واستراتيجيات تقديم الذات التالية:

الأساليب التوكيدية (اللفظية وغير اللفظية) :

وتشير إلى الاستراتيجيات اللفظية وغير اللفظية التي يستخدمها الفرد في تقديم ذاته مثل التحدث والتحاور ومناقشة الأفكار بهدف تأكيد ذاته وإثباتها وتحقيقها، ويتضمن هذا البعد الاستراتيجيات الأتية:

١ - **استراتيجية الإفصاح عن الهوية الذاتية:** وتعني أن يقدم الفرد ذاته للآخرين من خلال الإفصاح عن الأفكار والآراء والمعتقدات والتصورات والخبرات السابقة والإنجازات في مجالات معينة، وذلك بهف تحقيق التواصل وتكوين انطباع عن هوية الفرد لدى الأخرين، حيث أن كشف الذات والإفصاح عن بعض جوانبها يهدف إلى توكيد الذات وتوضيحها وإقامة علاقات وتطويرها والتحكم الاجتماعي وتكوين انطباعات ترتبط بالدور الاجتماعي(Jones, 1982, 21) .

وتبني الباحث الاستراتيجية الاولي بناءا على ما قدمة Florezo et al. (2011) تحت مسمى الانفتاح على الأخرين.

٢ - **استراتيجية تحسين صورة الذات:** ويقصد بها قيام الفرد بإظهار الجوانب الإيجابية في شخصيته من صفات وسلوكيات والتي تعكس مدى التزامه وجديته وإخفاء جوانب القصور لديه، وتم تبنى هذه الاستراتيجية بناءا على ما قدمه Florezo et al. (2011) في مقياس أعده لقياس أساليب تقديم الذات،

العوامل التي تسهم في تقديم الذات:

أشار Vendemia (2019, 13) إلى أنه توجد مجموعة من العوامل التي تسهم في تقديم الذات ونتناولها فيما يلى:

١ - **الثقة بالنفس (Self confidence):**

يميل الأشخاص مرقعي الثقة بالنفس إلى استخدام الأساليب التوكيدية في تقديم ذاتهم على العكس نجد الأشخاص منخفضي الثقة بالنفس يميلون إلى تفضيل الأساليب الدفاعية بنجاح في المواقف العامة والمثيرة للقلق لتجنب تحمل المسئولية (Dean, 2020, 18).

ويعتمد مرتفعي الثقة إلى تشكيل انطباعات عن ذاته من خلال مهاراته الاجتماعية الوفيرة ولا يعتمد على السلوك التلقائي، ولا يهدف إلى التلاعب بالأخرين لتحقيق الربح المادي أو الاجتماعي (Gever & Okoro, 2020, 6).

٢ - الوعي الذاتي (Self – Consciousness):

يعني قدرة الأفراد على تمثل الدور، وان التوقعات التي تكون لدى الأخرين عن سلوكياتنا في ظروف معينة هي بمثابة نصوص يجب أن تعبها حتي تمثلها في أداءنا ضمن النظام الديناميكي للمفاهيم والقيم والأهداف التي تقرر الطريقة التي يسلك بها الفرد في المجتمع (حسن غولي، و جبار العكيلي ، ٢٠١٢، ١٣٩).

٣ - الأدراك الاجتماعي (Social perception):

ويعتبر الأدراك الاجتماعي هو الطريقة التي يتم بها إدراك الفرد للأحداث والأشياء والذات والأخرين من حولة ومن خلال هذا الفهم و الأتراك يتلقى طرق التصرف والتعامل واتخاذ القرارات في المواقف والأحداث من حولة، فرغبة الفرد في تقديم ذاته تفعه إلى حصر المعلومات وترتبيها نحو الأخرين للخروج بصورة كلية متكاملة ومتناسقة وهذه العملية تتم بصورة شعورية ولا شعورية (مها أبو رقيقة، ٢٠١٧، ٢٠٢٠).

٤ - الكفاءة الذاتية (Self – efficacy):

اشارت دراسة Abu (2017) إلى أن الكفاءة اللغوية والاجتماعية والكفاءة الأكاديمية ساهمت بشكل كبير في تقديم الذات، حيث يجد الطلاب المراهقين صعوبة في تقديم ذاتهم اذا انخفضت كفاءتهم وارتفعت توقعات الأخرين عنهم وخاصة في الجوانب الأكاديمية.

٥ - الخبرة المكتسبة (Experience gained):

وتتمثل هذه الخبرة في معرفة الفرد بالجهود أو الأشخاص وبالتالي تقل فرصة الاهتمام بتقديم الذات أو إظهارها وتأخذ الشكل التلقائي.

٦ - القلق الاجتماعي (Social anxiety):

يعد القلق الاجتماعي أحد العوامل المحددة لأساليب تقديم الذات فالأشخاص مرتفعي القلق يميلون إلى استخدام الأساليب الدفاعية أكثر من التوكيدية، حيث يفترض الفرد تحقيق الانطباعات المرغوبة لدى الأخرين بصورة متخيلة، وقد لا يتحقق هذا الانطباع في كثير من الأحيان، فيعد الرهاب الاجتماعي عبارة عن تقيم سلبي حقيقي أو منخيل (Watling & Banejee, 2009, 37).

٧ - الذكاء اللغوي والطلاقة اللفظية (Linguistic intelligence):

حيث أجرت حنان أسعد الله نظر (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء اللغوي أو اللفظي وتقديم الذات لدى عينة قوامها (٤٠٠) طالب وطالبة من الجامعة بسوريا، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقديم الذات والذكاء اللفظي، مما يشير إلى أن التمتع بالذكاء اللغوي يساهم في تقديم الذات بفاعلية.

٨ - اليقظة العقلية (Mendfulness)

تعد اليقظة العقلية شرطا أساسيا في عملية تقديم الذات والإفصاح عنها سواء من الفرد أو من الأخرين، وذلك لان اليقظة العقلية تساهم بشكل كبير في تحديد وتغيير استراتيجيات تقديم الذات بالنسبة للفرد، وتحدد تطور الانطباع لدى الأخرين وتزيد من التفاعل الإيجابي والتواصل الفعال بين الطرفين (آمال باظة، ٢٠١٦، ٢).

٩ - التنظيم الذاتي الانفعالي (Emotional self - regulation):

يتطلب تقديم الذات من الفرد في الغالب أن يقوم بتنظيم ذاته وانفعالاته في المواقف الاجتماعية لأن ذلك يساعده على استخدام استراتيجيات إيجابية بدلا من استراتيجيات سلبية عند تقديم نفسه للأخرين، وأن عدم تنظيم الذات أثناء ذلك سوف يولد لديه ضروريا القلق وردود الأفعال السلبية والتي تتجلى في العزلة

والانسحاب والتجنب والرهاب الاجتماعي نتيجة الانطباعات السلبية التي يكونها عن تلك المواقف (Dean, 2020, 19).

١٠ - المعايير الاجتماعية والثقافية (Social and cultural norms)

تختلف أساليب تقديم الذات باختلاف الثقافات والمعايير الاجتماعية، كما أنها تعد محددة لها، فما يسمح به في مجتمع قد لا يسمح به في مجتمع آخر حتى لا يصبح انتهاكا لمعايير التواصل مع شركاء التفاعل (Abu, 2017, 297).

١١ - توقعات الأخرين وتفاعلهم مع الفرد (expectations 'others)؛

ويتمثل ذلك في النقاط التالية - يمثل تفاعل الجمهور مع الفرد محفزا لتعميق تقديم الذات وتعزيزه بإظهار الجوانب الإيجابية للشخصية، ويؤدي عدم التفاعل إلى ضرورة تغيير أسلوب تقديم الذات.

وتلعب توقعات الفرد نفسة حول المستقبل دورا كبيرا في انتقاء الاستراتيجيات، فتوقع الفشل مستقبلا يدفع الفرد إلى تبني استراتيجية التنصل وعدم تحمل المسئولية أو إعاقة الذات.

- تعمل توقعات الآخرين على التأثير في استخدام استراتيجية معينة لتجنب الرفض أو عدم تقبل الآخرين - يمكن الاعتماد على توقعات الأخرين لجذب انتباههم، وذلك من خلال توجيه انتباههم إلى نقطة يتوقع أن تكون نهايتها الفشل ويتم ذلك بتعميق وصف أجزاء معينه والإفصاح عن معلومات تنبئ بالفشل، ثم يقوم الفرد بمفاجئة الآخرين بتحقيق النجاح، بهدف أثارتهم ونيل أعجابهم وأثارة اهتمامهم.

حيث أن تفاعل الجمهور مع الاستراتيجية التي ينتقيها الفرد في تقديم ذاته تجعله يدعمها ويكررها، بمعنى أن اختيار الاستراتيجية يعزي إلى التأثير على الآخرين، ويحدد هذا التأثير أفضلية استراتيجيات تقديم الذات (Berle & Moulds, 2013, 319).

وبيانات معلومات الفرد لدي الآخرين، حيث تعد المعرفة السابقة للآخرين بالفرد من أهم محددات أساليب تقديم الذات، تضعه ضمن قالب جامد لا يمكن تغيير أسلوب تقديم الذات أمامهم وخاصة اذا ما ارتبطت بدور اجتماعي محدد، وعلى الشخص أن يسعى إلى تغير الصورة الماخوذة عنه إجمالا أو تأكيدها لدي الآخرين وبالتالي يتبع أسلوبا معينا في تقديم ذاته.

- **تقنية المناجاة العلاجية:** وتاتي بعد تمرين الفرد على اجراء حوارات ثنائية مع نفسه تهدف إلى إخراج ما خفي من أفكار ومشاعر التي لا يصل اليها في الظروف العادية (Gever & Okoro, 2020, 11).

الدراسات التي تناولت تقديم الذات

تناولت دراسة Carter & Sanna (2006) استراتيجيات تقديم الذات في حالة الفشل والنجاح لدى طلاب الجامعة، وتكونت العينة من (٤٨٣) طالباً من طلاب قسم علم النفس في جامعة كولومبيا، بواقع (٢٣٤) طالباً، و(٣٤٩) طالبة، وأظهرت النتائج فروقاً واضحة لدى الذكور والإناث في تقديم الذات في حالة النجاح والفشل، حيث أظهر الذكور والإناث الناجحون صورة إيجابية في تقديم ذواتهم للآخرين بالمقارنة مع الآخرين الذين مروا بخبرة الفشل.

تناولت دراسة سامية خليل (٢٠٠٨) تناولت فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في تحسين التفكير الخلقي واستراتيجيات تقديم الذات لدى المراهقين، واشتملت عينة الدراسة على (٤٠) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية العامة ممن تراوحت أعمارهم ما بين ١٤ – ١٦ عاماً، وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وقوام كل منهما (٢٠) طالباً. واستخدمت الدراسة استبيان استراتيجيات تقديم الذات لهونوري Honoree (1999)، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن تنمية مهارات الذكاء الوجداني يرتبط إيجابياً باستراتيجيات تقديم الذات الإيجابية، وهي ترقية الذات، والقبول والحظوة من الآخرين، والمثالية، ويرتبط سلبياً بالتخويف والتوسل.

تناولت دراسة Lee et al. (2009) تطوير مقياس تكتيكات تقديم الذات، وذلك بهدف الكشف عن الفروق بين الجنسين من طلاب الجامعة في درجة الميل لاستخدام تكتيكات التقديم الذاتي، وقد استخدم الباحثان مقياس تقديم الذات، مقياس القلق الاجتماعي، واستبيان المراقبة الذاتية، ومقياس المرغوبية الاجتماعية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة بين الجنسين في استراتيجيات تقديم الذات، بحيث كان الذكور أعلى بشكل ملحوظ على درجات الحظوة بالذات والتعزيز، بينما كانت استراتيجيات تقديم الذات والمتمثلة في الاعتذار واضحة لدى الإناث. وتشير هذه النتائج إلى أن الذكور كانوا أكثر استخداماً لتكتيكات الحزم والحظوة بالذات، بينما كانت الإناث أكثر استخداماً لتكتيكات الدفاعية.

وهدفت دراسة Amico et al. (2014) إلى الكشف عن العلاقة بين سمة الحجل وتناقض إدراك الذات الواقعي وعلاقته ببعض المتغيرات، كالقلق الموضوعي، واستراتيجيات تقديم الذات وذلك في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الغرباء لدى عينة مكونة من (١٣٣) طالباً جامعياً، بواقع (٧١) طالبة، و(٦٢) طالباً، متوسط أعمارهم (١٩، ٦) سنة، وأشارت النتائج إلى أن الأفراد الذين يعانون من درجة عالية من القلق والخجل في المواقف الاجتماعية يتسمون بدرجة عالية من تناقض إدراك الذات. ويستخدمون استراتيجيات دفاعية أكثر من استخدام الاستراتيجيات التوكيدية أثناء تقديم أنفسهم للآخرين.

وتناولت دراسة Ellison et al. (2016) استراتيجيات تقديم الذات لدى عينة من المشاركين في التعارف عن طريق الانترنت، وذلك لمعرفة كيف يعرض هؤلاء المشاركون ذواتهم وبأية أساليب يقدمونها في محاولة منهم من أجل العثور على شريك في علاقة رومانسية. وقد شارك في الدراسة (٣٤) فرداً الذين شاركوا في مقابلات هاتفية حول تجاربهم في التعارف عن طريق الانترنت، وقد أشار تحليل البيانات إلى أن المشاركين يقدمون أنفسهم من خلال تكتيك يعبر عن "الذات المثالية."

وأجرى Jackson (2017) دراسة حول التقديم الأمن للذات، ومصادر التنشئة الاجتماعية والوحدة النفسية لدى المراهقين، بهدف تقييم الأثر النسبي لحماية الذات أثناء تقديم الذات وعلاقته بالتنشئة الاجتماعية والقلق الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية، وتكونت العينة من (٢٨١) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية والجامعية الذين يعيشون مع أسرهم، بواقع (٨٧) طالباً، و(١٩٤) طالبة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في الوحدة النفسية ترجع إلى الجنس والعمر والصف الدراسي. وأن العوامل الذاتية لتقديم الذات قد تكون مفيدة في فهم الفروق الفردية في الشعور بالوحدة النفسية، وأن طلاب المرحلة الثانوية أقل في الكفاءة الاجتماعية مقارنة بطلاب المرحلة الجامعية. كما أظهرت الدراسة أن هناك علاقة بين الافتقار للدفء العاطفي في العلاقة بالوالدين ورفض الأقران، والقلق الاجتماعي وضعف الكفاءة الاجتماعية.

وقام Garey & Paulhus (2018) بدراسة حول البناء العاملي لمقياس تقديم الذات، الذي وضعه جونز وبيتمان Jonse and Pittman، وذلك للتأكد من صدق الأبعاد الخمسة الخاصة بتقديم الذات الإيجابية (الحظوة بالذات، ترقية الذات، المثالية) والسلبية (التوسل والتهجم) تتوافق مع تقديم الذات العام والخاص، حيث قام بتطبيق المقياس على (٨٣) طالباً، بواقع (٢٣) طالباً، و(٦٠) طالبة. وأشارت نتائج التحليل العاملي أن المثالية والحظوة تعد من العامل العام (المشترك) والتهجم والتوسل من العامل الخاص، بينما جاء بعد ترقية الذات بصدق وثبات منخفض بالنسبة للعامل العام والخاص.

تعقيب علي الاطار النظري و الدراسات السابقة

استفاد الباحث من خلال الاطلاع علي الدراسات السابقة في تحديد الاهداف و العينة و ادوات البحث حيث اتفق البحث الحالي مع دراسة Carter & Sanna (2006)، Lee et al. (2009)، Amico et al. (2014). في عينة البحث و هم طلاب الجامعة و اختلفت ادوات الدراسات السابقة مع البحث الحالي حيث استخدم

الباحث مقياس لتقديم الذات اعداد محمد بيومي خليل ٢٠٢١ومقياس للتفاعل الجتماعي اعداد محمد بيومي خليل ٢٠٢٠و اتفقت نتائج البحث الحالي مع دراسة Lee et al(٢٠٠٩) في وجود فروق بين الذكور و الاناث من طلاب الجامعة لصالح الذكور .

المبحث الثاني : التفاعل الاجتماعي:

عندما تتكون جماعة يبدأ أفرادها بالاتصال ببعضهم البعض ، ويقيمون صلات مختلفة نتيجة التقائهم وتمازجهم وتفاعلهم ، فينشأ من ذلك التفاعل الاجتماعي ، ويبدأ نسيج من العلاقات الاجتماعية بالظهور بين أفراد هذه الجماعة ، فتتكون عاداتها وتقاليدها وقيمها، ومعاييرها الاجتماعية التي تحرص على الإلتزام بها والوفاء لها ، ويبدأ أفراد هذه الجماعة في الانتظام بمراكز وأدوار تحددها معايير الجماعة التي تحكم سلوكها الاجتماعي ، وعملية التفاعل الاجتماعي عملية مستمرة ومتواصلة ، فهي تحدث في كل مكان ، في البيت وفي المدرسة ، وفي المسجد ، وفي الشارع ، وفي كل مكان بالمجتمع .

الإنسان كائن اجتماعي بطبعة، لابد له أن يتفاعل مع من حوله في المجتمع ولا يعيش منفردا، فلذلك يقوم ببعض المهارات التي يستطيع من خلالها بناء علاقات إيجابية جيدة مع أفراد المجتمع، ويقوم الفرد ببعض الأنماط السلوكية التي تجعله يتعايش مع أفراد المجتمع الذي ينتمي له من خلال التعاون مع أعضاء الجماعة والتكافل، أما إذا بدر من الفرد بعض الأنماط السلوكية مثل الأختلاف مع الآخرين في الرأي، الانسحاب من المواقف الاجتماعية، الصراع مع الآخرين فهذه السلوكيات نوع من التفاعل الاجتماعي لكن بصورة سلبية .

ويشير التربويون إلى أن التواصل الاجتماعي يعتبر من الأهداف الأساسية والحيوية في عملية التربية، فالهدف من التربية هو انماء الشخصية بمختلف جوانبها، وجعل لم – الفرد قادر على التواصل أولا مع ذاته ثم مع المحيطين به،

تواصلا عقليا واجتماعيا، ووجدانيا، وخلقيا ومن هنا نستطيع أن نفهم أن تنمية قدرة التواصل لدى الطفل ما هو إلا الهدف العام والخاص للتربية.

وعملية التفاعل الاجتماعي عملية رئيسية في الحياة الاجتماعية للإنسان ، والسلوك الفطري ما هو إلا ظاهرة تنتج عن التفاعل المستمر مع الآخرين ، وما نتوقعه من سلوك الآخرين أو سلوكهم الفعلي . وهكذا يتضمن التفاعل الاجتماعي نوعاً من التوقع من جانب كل من المشتركين فيه ، فالطفل حين يبكي يتوقع أن يستجيب أفراد الأسرة خاصة أمه لبكائه. حيث يتضمن التفاعل الاجتماعي إدراك الدور الاجتماعي وسلوك الفرد في ضوء المعايير عن طريق اللغة والرموز والإشارات (حامد زهران : ٢٠٠٠ ، ٢٤٧) .

أولا : تعريفات التفاعل الاجتماعي:

ونظراً لأهمية التفاعل الاجتماعي فكان لابد أولا من عرض بعض التعريفات للتفاعل الاجتماعي كالأتي:

- قام عادل عبد الله محمد (٢٠٠١: ١٢٨) بتعريفة بأنه "القدرة على التفاعل مع الآخرين في البيئة الاجتماعية بطرق تعد مقبولة اجتماعيا أو ذات قيمة ، وفي نفس الوقت تعد ذات فائدة للفرد نفسه ولمن يتعامل معه والآخرين عموما". وعلى ذلك فالمهارات الاجتماعية هي مجموعه من الأنماط السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي يستجيب بها الأطفال للأشخاص والآخرين (كالأقران، الوالدين، الأشقاء، المعلمون) في تفاعلاتهم الشخصية، هذه المجموعة من التفاعلات تعمل كميكانزم يؤثر به الأطفال في بيئتهم عن طريق التحرك نحو، أو بعيدا عن المكاسب المرغوبة أو غير المرغوبة في البيئة الاجتماعية، بدون إلحاق الأذى أو الضرر بالآخرين.
- قام (محمد بيومي ، ٢٠٠١ : ٣٠) بتعريفه بأنه قدرة الفرد على التحرك نحو الآخرين، و اقباله عليهم، وحرصه على التعاون معهم والاتصال بهم والوجود وسطهم والاشتغال بهم، والاهتمام بأمورهم والعمل على جذب

انتباههم نحو مشاركاتهم انفعاليا والتواصل معهم، والسرور للوجود بينهم.، كما عرفة على أنه العملية التي يؤثر بها الناس على بعضهم البعض من خلال التبادل المشترك للأفكار، والمشاعر، وردود الأفعال بين الأفراد والجماعات وسكان البيئات المختلفة، ويعرف علماء النفس الاجتماعيين التفاعل الاجتماعي بأنه التأثير والتأثر المتبادل بين فردين أو جماعتين أو جماعات، بحيث يوثر كل منهما في الآخر ويتأثر به وتصبح استجابة أحدهما مثيرا للآخر، ويتوالى التبادل بين المثير والاستجابة إلى أن ينتهي التفاعل القائم بينهما.

- وقد عرفه (جمال الخطيب ، ٢٠٠٣) بأنه علاقة متبادلة بين فردين أو أكثر يتوقف سلوك الآخر، أو سلوك كل منهما على سلوك الآخر، وعملية التفاعل الاجتماعي عملية مستمرة ومتواصلة فهي تحدث في كل مكان في البيت، وفي الشارع، وفي كل مكان يجتمع فيه الأفراد، وتحدث من جرائه عملية احتكاك وتفاعل.
- ويضيفا باسم محمد ولي ومحمد جاسم محمد (٢٠٠٤) أن التفاعل الاجتماعي هو العملية التي يرتبط بها اعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقلياً ودافعياً ، وفي الحاجات والرغبات والوسائل والغايات والمعارف وماشابه ذلك " ، ويمكن تعريفه اجرائياً بأنه مايحدث عندما يتصل فردين أو أكثر (ليس بالضرورة اتصالاً ماديا) ويحدث نتيجة لذلك تعديل السلوك (باسم محمد ولى و محمد جاسم محمد : ٢٠٠٤ ، ٢٢٦).
- بينما يعرفه عبدالحافظ سلامة (٢٠٠٧) بأنه " تلك العمليات المتبادلة بين طرفين اجتماعيين (فردين أو أكثر جماعتين صغيرتين أو فرد وجماعة صغيرة وكبيرة) في موقف أو وسط اجتماعي معين ، بحيث يكون سلوك أي منهما منبهاً أو مثيراً لسلوك الطرف الآخر. ويجري هذا التفاعل عادة عبر وسيط معين (لغة ، أعمال ، أشياء) وفيه يتم تبادل رسائل معينة ترتبط

بغاية أو هدف محدد ، وتتخذ عمليات التفاعل أشكالاً ومظاهر مختلفة تؤدي إلى علاقات اجتماعية معينة " (عبدالحافظ سلامة : ٢٠٠٧ ، ١٠١).

التعريف الاجرائي :هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال اجابتة علي فقرات مقياس التفاعل الاجتماعي

. ومن خلال التعريفات المختلفة التفاعل الاجتماعي يمكن أن نستخلص عدة نقاط هي

- التفاعل الاجتماعي ليس عملية فردية وإنما يحتاج لتفاعل بين فردين أو جماعة ما
- التفاعل الاجتماعي عملية تبادلية بين طرفين كما أنها تقوم على التأثير والتأثر.
- التفاعل الاجتماعي غير مرتبط بمكان معين وإنما يحدث في أي مكان يجتمع فيه الأفراد.
- يحتاج التفاعل الاجتماعي لمرسل ومستقبل ورسالة وبيئة مناسبة.
- التفاعل الاجتماعي يسهم في وعي الفرد بذاته ويطور علاقته بالمجتمع حوله.
- التفاعل الاجتماعي له أشكال مختلفة منها ما هو مادي، ومعنوي، ورمزي:

المادي : ما يقدمه الشخص للآخر من أشياء ملموسة مادية

المعنوي : من خلال تبادل الأفكار والمشاعر.

الرمزي : استخدام اللغة وأساليب التعبير الرمز

ثانياً : أهمية التفاعل الاجتماعي:

التفاعل الاجتماعي هو الطريقة الأساسية التي تعكس إتجاهات وقيم والطموحات الاجتماعي لدي الأفراد من خلال تعاملهم مع غيرهم، وهذا التعامل يؤدي لاكتساب الفرد الكثير من الخبرات الاجتماعية، ومن خلال التفاعل

الاجتماعي يكتسب كل من الفرد والجماعة أنماط سلوكية مختلفة، والاتجاهات التي تنظم علاقاتهم في المجتمع الواحد في إطار الثقافة والقيم الرائدة في المجتمع .أن الفرد يستطيع من خلال التفاعل الاجتماعي أن يعبر عن آرائه، فلذلك تكون عملية التفاعل الاجتماعي أكثر أهمية بالنسبة له ليحقق النمو الاجتماعي، فالفرد تأثره أقوى بكثير من الشخص البالغ نتيجة قلة خبراته الاجتماعية كما أنه يجب عليه الامتثال لأوامر الأسرة وقواعد المجتمع، فبالتالي تتحدد شخصين وفى هذا التفاعل.(الشناوي زيدان (١٩٩٨).

وقد اوضح (محمد محمد بيومي ٢٠١٧ص ١١٦) ان اهمية التفاعل الاجتماعي تتركز في النقاط التاليه

- يساعد التفاعل الاجتماعي في نمو الفرد، حيث أثبتت الدراسات أن الفرد الذي يتأخر نموه لم تتوافر له فرصة التفاعل الاجتماعي بصورة كافية
- التفاعل الاجتماعي يعطي الفرصة للفرد ليظهر شخصيته المتفردة التي تميزه عن غيرة
- ينمي قدرة الفرد على التعبير والمناقشة .
- يشكل سلوك الإنسان، فمن خلال التفاعل الاجتماعي يكتسب الوليد البشري قيم و عادات مجتمعة ويتعلم لغتهم.
- يساعد التفاعل الاجتماعي على تحديد الأدوار الاجتماعية التي يجب أن يقوم بها كل إنسان، ففي جماعات المناقشة مثلا يؤدي التفاعل لإبراز أدوار المشاركين وتعميقها.

طرق التفاعل الاجتماعي

❖ الاتصال : communication

يبين العلماء أن الاتصال هو كل علاقة اجتماعية ، فلا يوجد تفاعل بين فردين دون أن يكون بينهما اتصال ، وحتى تكون خبرة التفاعل ذات معنى مشترك يجب أن يكون الاتصال فاعلاً ومجدياً ، وتفيد الدراسات بأن خبرة الفرد تؤثر في عملية الاتصال ، كما أن الاتصال المستمر بين الناس يزيد من قوة مجتمعهم لبعضهم البعض ، كما أن الاتصال المستمر يقوم على تحريك الدافعية لدى الأفراد من أجل تحقيق التجاذب والتفاعل بينهم (سميح أبومغلي وآخرون : ٢٠٠٢ ، ٦٢).

يعد الاتصال اداة الأفراد في التأثير والتأثر وله دور كبير في تحريك التغيير لأنه يتولى مهام الأعلام والتعليم والتثقيف والإرشاد ودراسة عملية التفاعل لا يمكن ان تتم دون دراسة عملية الاتصال بين افرادها .(شيماء محمد محمد ٢٠١٩).

❖ التوقع

يعرف التوقع بأنه الاتجاه العقلي والاستعداد للاستجابة لمنبه ما ، فنحن نسلك تجاه الآخرين طبقاً لم نتوقعه منهم وطبقاً لما يتوقعونه منا . وللتوقع أثر كبير في عملية التفاعل الاجتماعي ، فالفرد عندما يقوم بأداء معين يضع في اعتباره توقعات عدة لاستجابات الآخرين كالرفض أو القبول . وعلى ضوء هذه التوقعات يكيف سلوكه ، والتوقع مبني على الخبرات السابقة أو على قياس أحداث مشابهة ، وعليه ينبغي أن يكون واضحاً ، لأن غموض التوقع يؤدي إلى فشل عملية مسايرة الفرد للآخرين (جودت بني جابر : ٢٠٠٤ ، ١٣٩ -١٤٠) .

وعلى هذا فالتفاعل الاجتماعي يتميز بالتوقع بين الأفراد ، فنحن حين نرى صديقاً عزيزاً لم نره منذ مدة طويلة نتوقع منه تحية حارة ، وعندما يبكي الطفل يتوقع قدوم أمه وهكذا (صالح أبوجادو : ٢٠٠٤ ، ٩٢)

❖ إدراك الدور وتمثيله

يقصد بالدور ، السلوك المطلوب أو المتوقع من الفرد القيام به في موقف ما بحسب المعايير الموضوعة . وعليه فإن الأدوار الاجتماعية تعتمد على عملية التوقع ، فيتعلم الفرد كيف يقدر الموقف ، وكيف يؤدي الدور المتوقع منه ، وما يتوقعه هو من الآخرين ، وعلى هذا النحو يتشكل سلوكه في المواقف الاجتماعية المختلفة . ومن المعلوم أن سلوك الفرد يفسر من خلال قيامه بالأدوار الاجتماعية المختلفة أثناء تفاعله مع غيره طبقاً لخبرته التي اكتسبها وعلاقاته الاجتماعية ، وهكذا يفسر السلوك من خلال عملية التفاعل الاجتماعي وادراك الدور مما يجعل الأدوار الاجتماعية أساليب محددة لعملية التفاعل مع الآخرين (عمر همشري : ٢٠٠٣ ، ١٤٧).

لابد أن يدرك كل فرد الدور المتوقع منه أو السلوك المتوقع أن يقوم به في موقف معين في إطار القواعد الاجتماعية الموضوعة للمجتمع، ومن خلال فهمه الدور المطلوب منه يستطيع أن يبدي سلوكيات مناسبة في المواقف الاجتماعية المختلفة التي يتعرض لها، ويظهر سلوك الفرد من خلال ما يقوم به من أدوار اجتماعية أثناء تفاعله مع الأخرين طبقا لخبرته التي اكتسبها وعلاقته الاجتماعية) ومن الضروري أن يجيد الفرد دوره ويكون لديه القدرة على تصور دور الآخرين (أو وضع انفسنا مكان الغير)، ويساعد ذلك على تحفيز عملية التوقع فعندما يعجز الفرد على إدراك أدوار الغبر فيعجز عن توقع أفعالهم وبالتالي لا يستطيع تعديل سلوكه ليتفق مع معايير الجماعة شيماء محمد محمد (٢٠١٩ص٥).

❖ الرموز ذات الدلالة:

فهي طريقة يعبر بها الفرد عما بداخله وعن أفكاره، فالرمز له مدلولات عند أفراد الجماعة، مثل تعبيرات الوجه، اللغة، حركة اليدين، كما أنها طريقة التعبير عن الخبرات التي ينقلها الآخرون من خلال الصوت أو الصورة، ومن خلال

هذه الرموز يتم الاتصال والتوقع ولعب الأدوار بفاعلية لدى أفراد الجماعة. (جمال محمد سعيد الخطيب ١٩٩٦)

❖ **التقييم:**

وكذلك تمر كل الخطوات بعملية التقييم حيث يقوم الفرد بتقييم سلوكه تجاه المواقف، سلوك الآخرين من خلال أفعالهم ودوافعهم، واشباعهم لدوافعه التي يحصل عليها من تفاعله معهم.(شيماء محمد محمد٢٠١٩)

هناك عدة أشكال من التفاعل الاجتماعي منها ما يلي:

ثالثاً : أشكال التفاعل الاجتماعي:

١ - التنافس

فقد أشار (دوتيش) ان التنافس هو عملية اجتماعية منشطة للقوى والامكانيات، وهو الموقف الذي تتوزع فيه المكاست بصورة غير متساوية بين المشتركين وتتم هذه العملية بين الاطراف والوصول لنتائج أفضل. يسعى كل منهما لتحقيق هدفه (الشناوي عبدالمنعم ، ١٩٩٠).

ويذكر (محمد محمد بيومي ٢٠١٧ ٩٧) أن التنافس عامل مهم من عوامل التغيير والتقدم في المجتمع، وفيه يحاول كل فرد تحقيق الأهداف المرجوة عن طريق التنافس أو الجهود المتعارضة، ويمكن أن تكون المنافسة شريقة لتحقيق الأفضل، أو تكون مبنية على الغش والسلوك المضاد للآخرين

٢_التعاون:

فالتعاون يأتي عندما يعجر الفرد عن تحقيق هدف بمفرده فيتعاون مع المجموعة، ومن خلال التعاون يتم تحقيق التفاعل الاجتماعي الفعال، كما أنه يجنب الجماعة ما يترتب من الصراع والتنافس، فالتعاون العكاس للتاثير المتبادل بين الأفراد عد اداء عمل معين، فيعيش الجميع على تبادل المنفعة وتحقيق الأمن النفسي، فيه تقوى الجماعات، وتشيع الحاجات وتحل المشكلات. (محمد محمد بيومي ، ٢٠١٧)

والمفاهيم والمصطلحات مدرجة ضمن الدراسة النظرية بعتبارها مستنبطة من المعارف والمفاهيم واستفادة الباحث من ذلك في تعريف الاجرائي .

رابعا : وسائل التفاعل الاجتماعي :

تتم عمليات التفاعل الاجتماعي عبر وسائط مختلفة متنوعة يمكن تصنيفها في إتجاهين

رئيسيين هما :

١ – وسائل التفاعل اللفظية Verbal Interaction Media

تعتبر اللغة من الوسائل الهامة للتفاعل الاجتماعي ، حيث تضم اللغة الكلام المحكي أو المسموع بأشكاله المختلفة ، ويتأثر هذا الوسيط بالصوت والنبرة والسرعة ، والوقت والصمت والإصغاء والألفاظ والمعاني والأفكار ، والمناخ المادي والنفسي السائدين وفرص التبادل والتفاعل (صالح أبوجادو : ٢٠٠٤ ، ٨٩) .

٢ - وسائل التفاعل غير اللفظية Non-verbal Interaction Media

وهي تضم كل ما هو غير لفظي ، حيث يشكل مثيرا أو منبها لإستجابات سلوكية مختلفة تسهم في إحداث التفاعل الاجتماعي ، ومن أمثلة ذلك حركات الجسم ، الأطراف ، الإيماءات بالجسم والرأس واليدين وتعابير الوجه والملابس والألوان والأصوات غير الكلامية ، والمصافحة ، واستعمال الأجهزة والمواد والروائح المختلفة (سميح ابومغلي وآخرون : ٢٠٠٢ ، ٦١) .

العوامل المؤثرة في التفاعل الاجتماعي :

لقد حدد بيلز Bales أربعة عوامل تؤثر في التفاعل الاجتماعي بين الجماعة ، وحركتها نحو الأهداف وهذه العوامل هي:

١ - شخصيات الأفراد المشتركين في عملية التفاعل الاجتماعي وادوارهم التي يقومون لها.

٢ - الخصائص المشتركة بينهم التي تكون من الثقافة العامة التي يعيشون فيها والثقافة

الخاصة التي ينتمون إليها .

٣ - تنظيم علاقات الجماعة ، أي ما يتوقعه الأفراد بعضهم من بعض فيما يتصل بالعلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعة وأدوارهم ومراكزهم.

٤ - طبيعة المشكلة التي تواجهها الجماعة ، وما ينشأ عنها من أحداث تتغير وتتطور بتفاعل الجماعة (عبدالحافظ سلامة : ٢٠٠٧ ، ١٠٨) .

نظريات التفاعل الاجتماعي :

هناك نظريات متعددة تفسر التفاعل الاجتماعي ، ومن أهمها النظرية السلوكية ، ونظرية التوازن لنيوكومب ، ونظرية التوتر والتوازن لسامبسون ، ونظرية الأنماط ونظرية التكامل الاجتماعي لفلدمان ، وفيما يلي عرض موجز لهذه النظريات :

١ - **النظرية السلوكية :**

يرجع السلوكيون عملية التفاعل الاجتماعي بين الأفراد إلى نظرية المثير والاستجابة والتعزيز ، التي قدمها العالم الأمريكي سكنر الذي يرى أن الإنسان بطبيعته يميل إلى تكرار السلوك أو الاستجابة التي تحقق له هدفاً أو تلبي حاجه عنده ، أي تكرار الاستجابة التي تعزز ، ويلعب التعزيز دوراً أساسياً في تنشيط عمية التفاعل الاجتماعي وتكوين الاتجاهات والعلاقات الاجتماعية (جودت بني جابر : ٢٠٠٤ ، ١٣٥).

٢ - **نظرية التوازن لنيوكومب** : ترتكز نظرية التوازن لنيوكومب Newcomb في التفاعل الاجتماعي على دعامتين أساسيتين هما :

أ - **التشابه Similarity** في القيم والعادات والتقاليد والأفكار والاتجاهات نحو الموضوعات والآخرين .

ب - **الموافقة Agreement** في تقييم الموضوعات والآخرين بين طرفي التفاعل الاجتماعي (عمر همشري : ٢٠٠٣ ، ١٥٩) .

ويرى نيوكومب أن نمطاً من العلاقة المتوازنة يسود بين شخصين متفاعلين عندما تتشابه اتجاهاتهما أو آراؤهما بالنسبة لشيء أو شخص أو موقف معين . وأن نمطاً من العلاقة المتوترة غير المتوازنة ، تنشأ بين الطرفين المتآلفين إذا كان كل منهما يحمل أفكاراً أو اتجاهات متباينة نحو طرف ثالث مشترك ، وينشأ كذلك نمط من العلاقة غير المتوازنة بين طرفين غير متألفين حتى ولو كانا متشابهين في مواقفهما واتجاهاتهما بالنسبة للطرف الثالث ، ويقول نيوكومب أن إستعادة التوازن مرهونة بتغير واحد أو أكثر من العناصر المتفاعلة المرتبطة بعلاقة ما (باسم محمد ولي ومحمد جاسم محمد : ٢٠٠٤ ، ٢٢٨) .

وبذلك يمكن تفسير العلاقات الاجتماعية بحسب نظرية نيوكومب بثلاث طرق هي:

١ - ان التفاعل ينشأ من التشابه الذي إن توافر يؤدي إلى علاقات اجتماعية متوازية

٢ - ان الأشخاص المتشابهين يزود كل منهم الآخر بالإثابة أو المكافأة (العائد) التي - تعزز
التفاعل بينهما وتؤدي إلى التجاذب والتوازن.

٣ - ان التشابه يؤدي إلى توقع التجاذب الذي ييسر عملية التفاعل الاجتماعي والتوصل إلى علاقة اجتماعية إيجابية (سميح أبو مغلي وآخرون : ٢٠٠٢ ، ٦٥) .

٣ - نظرية التوتر والتوازن لسامبسون :

يقول ساميسون Sampson في نظريته أن الفرد يميل إلى تغيير أحكامه في المواقف غير المتوازنة التي يسودها التوتر بدرجة كبيرة ، وذلك إذا ما قورنت بالمواقف المتوازية . يميل الأشخاص بصورة عامة إلى إصدار الأحكام المتشابهة لأحكام من يحبون أو يألفون والمخالفة لأحكام من لا يحبون (عبد الحافظ سلامة : ٢٠٠٧ ، ١٠٣) .

يلعب التشابه دوراً هاماً في تنظيم العلاقات بين الأفراد والجماعات ، كما يلعب دوراً تعزيزياً في توثيق عرى العلاقات الإيجابية والتخفيف من حدة التوتر بين العلاقات غير المتوازية . ويمكن الاستنتاج مما تقدم أن المرء يسعى لإثبات صحة آرائه وأحكامه ومعتقداته وموافقه الاجتماعية عن طريق تمثلها عند أناس آخرين في مجتمعه ، خاصة ممن يميل إليهم وممن يحملون آراءاً وأحكاماً متشابهة لرأيه وأحكامه بالنسبة لأشياء أو مواقفع أو قيم معينة (جودت بني جابر : ٢٠٠٤ ، ١٣٦) .

٤ - نظرية الأنماط لبيلز :

تعد نظرية الأنماط لعالم الاجتماع الأمريكي روبرت بيلز (١٩٥٠) Robert Bales من أهم النظريات التي حاولت تفسير التفاعل الاجتماعي . فقد دلت الأبحاث والدراسات التي قام بها بيلز على أن التفاعل يتضمن نظاماً محدداً يدور حول موضوع أو مشكلة يبحث من خلالها الأفراد عن حل يساعد على دراسة أنماط التفاعل الاجتماعي ومراحله وتحليلها وتفسيرها ، بغرض تحسين هذا التفاعل وتطويره وإعادة تنظيمه ليصبح أكثر قدرة على تحقيق غاياته (صالح أبوجادو : ٢٠٠٤ ، ٩٦) .

ويقصد بالتفاعل الاجتماعي في إطار نظرية بيلز السلوك الظاهر للأفراد في موقف معين في إطار الجماعة الصغيرة ، فالموقف يتكون من الأشخاص الذين يوجه إليهم السلوك ، مثل الذات والأفراد الآخرين ، ومن العناصر المادية الأخرى التي يتضمنها الموقف ، أما الجماعة الصغيرة فتتكون من أي عدد من الأفراد يتفاعل بعضهم مع بعض وجها لوجه مرة واحدة أو عدة مرات ، ويعرف كل منهم الآخر بصورة متميزة ويستجيب له (عبدالحافظ سلامة : ٢٠٠٧ ، ١٠٦)

<u>ولقد قسم بيلز التفاعل الاجتماعي إلى ست مراحل وهي :</u>

المرحلة الأولى

- **التعرف Recognition** ، وتعني بالإهتمام بالوصول إلى تعريف مشترك للموقف وتحديد المشكلة أو الموضوع قيد البحث.

المرحلة الثانية

– **التقييم Evaluation** ، وتعني وجود أسس محددة لتقيم الحلول والاقتراحات وإبداء الرأي نحو المشكلة أو الموضوع (فحص الحلول والبدائل) .

المرحلة الثالثة

– **الضبط Control** ، مرحلة الإنتقال إلى مشكلات الضبط أو التحكم ، ويعني بها مدى تأثر الأفراد في بعضهم بعضاً (التأثر والتأثير) .

المرحلة الرابعة

– **مرحلة إتخاذ القرارات Decision Making** ، وتتضمن الموافقة أوالرفض والوصول إلى قرار نهائي.

المرحلة الخامسة

– **ضبط التوتر Tension Control** ، وتتضمن مواجهة المشكلات الناتجة عن التفاعل ومعالجة التوترات لدى الأفراد ، وبالتالي إدخال البهجة والسرور عليهم.

المرحلة السادسة

– **التكامل Integration** ، وهي مرحلة المحافظة على تكامل الجماعة وتماسكها ، وتقديم المكافأة والإبتعاد قدر الإمكان عن التفكك وإزالة جميع الآثار السلبية (أنانية ، أو سلبية ، أو عدوان) عن أفرادها التي تكون قد أصابتهم خلال عملية التفاعل (عمر همشري : ٢٠٠٣ ، ١٦٤ -١٦٥).

أما أنماط التفاعل فقد قسمها بيلز إلى إثني عشر نمطاً مقسمة على أربعة مجالات على النحو التالي كما أشار إليها صالح أبوجادو (٢٠٠٤ ، ١٠١) :

المجال الأول : النواحي الاجتماعية الانفعالية – الاستجابات الإيجابية :

ويتضمن هذا المجال ثلاثة من أنماط التفاعل التي حددها بيلز وهي ::

١ – اظهار التماسك ، رفع شأن الآخرين ، تقديم العون والمساعدة ، المكافا

٢ – اظهار الإرتياح ، علامات تخفيف التوتر ، الضحك ، واظهار الرضا.

٣ - الموافقة ، اظهار القبول ، الفهم والطاعة .

المجال الثاني : النواحي المتصلة بالعمل – محاولات الإجابة :

ويتضمن هذا المجال أيضاً ، ثلاثة أنماط للتفاعل الاجتماعي هي :

٤ - تقديم المقترحات ، اعطاء التوجيهات ، التعبير عن استقلال الآخرين .

٥ - إبداء الرأي ، التحليل ، التعبير عن المشاعر والرغبات .

٦ - اعطاء تعريف للموقف ، اعطاء المعلومات ، الإعادة ، التوضيح ، والتأكيد

المجال الثالث : النواحي المتصلة بالعمل - الأسئلة :

ويتضمن هذا المجال أيضاً ، ثلاثة أنماط للتفاعل الاجتماعي هي :

٧ - طلب تعريف للموقف ، طلب المعلومات والتكرار والتأكيد

٨ - طلب الرأي والتحليل والتعبير عن المشاعر

٩ - طلب الاقتراحات ، والتوجيهات ، والطرق الممكنة للعمل .

المجال الرابع : النواحي الاجتماعية الانفعالية - الاستجابات السلبية :

ويتضمن هذا المجال أيضاً ، ثلاثة أنماط للتفاعل الاجتماعي هي :

١٠ - عدم الموافقة ، الصد ، التمسك بالشكليات ، حجب المساعدة .

١١ - اظهار التوتر ، طلب المساعدة ، الإنسحاب من الميدان

١٢ - اظهار العدوان ، الإنتقاص من قدر الآخرين ، تأكيد الذات أو الدفاع عنها

الدراسات التي تناولت التفاعل الاجتماعي :

١ - دراسة محمد البحيري(٢٠١٣)

هدفت الدراسة الي بحث العلاقه بين الذكاء الاخلاقي والتفاعل الاجتماعي وكذلك الكشف عن الفروق بين متوسطي الذكاء الاخلاقي ، وايضا بيان الفروق بين متوسطي الدرجات مقياس التفاعل الاجتماعي من الجنسين ، وتكونت عينة الدراسة من ٦٤ من المراهقين من الجنسين تتراوح اعمارهم بين ١٤ - ١٨ عام وتم جمع البيانات بأسنخدام اختبار الذكاء الاخلاقي (إعداد زهوه منير ٢٠١٣،) ومقياس التفاعل الاجتماعي (إعداد سامح سيد ،٢٠٠٦) واوضحت نتائج الداسة وجود ارتباط موجب دال احصائيا لعينة الدراسة علي مقياس الذكاء

الاخلاقي والتفاعل الاجتماعي ، ووجود فروق داله احصائيا بين متوسطي الذكور والاناث علي مقياس الذكاء الاخلاقي في الدرجة الكلية وفي جميع ابعاد المقياس ووجود فروق داله احصائيا بين متوسطي درجات الذكور والاناث علي مقياس التفاعل الاجتماعي ف الدرجة الكلية .

٢ - دراسة (Ahmadi et al 2013)

هدفت الدراسة الي التحقق من العلاقة بين الذكاء الروحي والتفاعل الاجتماعي الايجابي (المسئولية الاجتماعية)لدي الطلاب وكانت عينة الدراسة مكونه من ٣٠٠ من الطلاب الذكور بالمدارس الثانوية بمدينة طهران خلال العام الدراسي ٢٠١٣ وتم جمع البيانات بأستخدام مقياس كينج للذكاء الروحي، ٢٠٠٨ ، king) واستبيان التفاعل الاجتماعي والمسئوليه الاجتماعية منه.(kordloo 2010,) واوضحت النتائج وجود علاقه موجبة داله احصائيا بين الذكاء الروحي والتفاعل الاجتماعي الايجابي وكان بعد " الوعي المتسامي " الفرعي من مقياس الذكاء الروحي اكثر الابعاد تأثيراً في العلاقه بين الذكاء الروحي والتفاعل الاجتماعي الايجابي .وكان بعد الشعور بالمسئولية الفرعي من مقياس التفاعل الاجتماعي اكثر ابعاد هذا المقياس تأثيراً في جودة الحياه لدي المشاركين في الدراسة ،بالأضافة الي ما سبق ، فإن لباقي الابعاد علي مقياس التفاعل الاجتماعي اثاراً موجبه في جودة الحياة الطلابية .

٣ - (دراسة هيام مصطاف ٢٠١٥)

هدفت الدراسة الي التحقق الي العلاقة بين التفاعل الاجتماعى السلبى والذكاء الروحى لدى طلاب المرحلة الثانوية واجريت الدراسة علي عبنة قوامها ٦٠٠ من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من المدارس التابعه لمدرية التربية محافظة ديالي ، وقامت الباحثة بتطبيق مقياس التفاعل الاجتماعي والذكاء الروحي وكلاهما من إعداد الاحثة واوضحت النتائج

وجود علاقة سالبة بين التفاعل الاجتماعي السلبي والذكاء الروحي لدي طلاب المرحلة الثانوية .

٤ - دراسة (Safa Chaleshtari et al. ، ٢٠١٧)

هدفت الدراسة الي التحقق من فعالية التدريب القائم على الذكاء الروحي وأثره على فعالية الذات والمسئولية الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بشهركرد، وتمثلت عينة الدراسة في (٣٠) من الطالبات بالمدارس الثانوية بشهر كرد، وتم استخدام مقياسي فعالية الذات والتفاعل الاجتماعى ، وانخرطت المشاركات في المجموعة التجريبية في الإرشاد الجماعي القائم على الذكاء الروحاني في (١٢) جلسة، وأوضحت نتائج الدراسة وجود أثر دال للتدخل في تحسين فعالية الذات سها والمسئولية الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي لدى المشاركات بالمجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة.

تعقيب علي الدراسات التي تناولت التفاعل الاجتماعي

هدف البحث الحالي الي دراسه العلاقة بين التفاعل الاجتماعي و تقديم الذات و في حدود علم الباحث و بعد الاطلاع وجد قصور في الدراسات التي تناولت تقديم الذات و علاقتة بالتفاعل الاجتماعي حيث تعددت اهداف الدراسات السابقة حيث هدفت دراسة محمد البحيري ٢٠١٣ الي بحث العلاقه بين الذكاء الاخلاقي و التفاعل الاجتماعي و دراسة(Ahmadi et al 2013) الي التحقق من العلاقة بين الذكاء الروحي و التفاعل الاجتماعي و اختلفت عينة البحث الحالي مع دراسة - (دراسة هيام مصطاف ٢٠١٥) حيث كانت عينة هذه الدراسة من تلاميذ المرحلة الثانوية اما عينة البحث الحالي من طلاب الجامعة .

الدراسة الميدانية

المنهج المستخدم : المنهج الوصفي الارتباطي

خصائص العينة :

الدراسة لطلاب الصف الثالث في الكلية النظرية والعملية علوم وآداب

العمر الزمني ٢٠ -٢١ المستوي الاقتصادي الاجتماعي والثقافي : متوسط

عينة الدراسة : تتكون فيه الدراسة من ٨٠طالباً وطالبة من طلاب الجامعة و اختار الباحث كلية الاداب كممثلة للتخصصات النظرية و كلية العلوم كممثلة للكليات العملية ومقسمة الي

جدول (١) توضح عينة الدراسة الطلبة والطالبات والكليات العلمية والنظرية.

كلية العلوم	كلية الاداب
ذكور ٣٥ -اناث ٣٢	ذكور ٤٥ -اناث ٤٨

ادوات الدراسة :

١ - مقياس المستوي الاجتماعي والاقتصادي والثقافي المتعاصر (اعداد أ.محمد محمد بيومي ٢٠١٩)

٢ - مقياس تقديم الذات :اعداد(محمد محمد بيومي ٢٠٢٠)

٣ -مقياس التفاعل الاجتماعي (اعداد شيماء محمد محمد بيومي ٢٠٢٠)

وفيما يلي اقدم عرضا لتلك المقاييس .

١ - مقياس تقديم الذات : يهدف المقياس الي قياس مهارات تقديم الذات وهي

- تحسين صورة الذات – توكيد الذات – المكانة السسيومترية – أصالة الذات

وقد تم حساب الصدق والثبات بطريقة احصائية وبهذا اصبح المقياس صالحاً لاستخدامة فيما أعد له .

٢ - مقياس المستوي الاجتماعي والاقتصادي والثقافي المعاصر٢٠١٩.

هدف المقياس : قياس المستوي الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للاسرة المصرية وقياس مهارات التفاعل الاجتماعي التالية : -

- التقبل الاجتماعي – العمليات التواصلية الاجتماعية – التعبير عن المشاعر الاجتماعية –التعبير عن الاداء –الدفاع عن الحقوق

وقد تم حساب صدقه وثباته بالطرق الاحصائية المناسبة وبهذا اصبح المقياس صالحاً لاستخدامة فيما أعد له.

ويتكون المقياس من ثلاث مقاييس فرعية الاجتماعي والاقتصادي والثقافي ويتميز هذا المقياس يقصد بة قياس نمط الحياة المعاشة ويتميز هذا المقياس بدرجة ثبات عالية حيث ان جميع المستويات دالة عند ٠,١ ٪ بطريقة اعادة الاختبار و تم استخدام المقياس في استبعاد ذوي المستوي الاجتماعي والاقتصادي والثقافي المرتفع والمنخفض .

مقياس التفاعل الاجتماعي يهدف المقياس الي قياس مهارات التفاعل الاجتماعي و هي التقبل الاجتماعي – العمليات التواصلية الاجتماعية –التعبير عن المشاعر الاجتماعية – التعبير عن الاراء –الدفاع الا جتماعي عن الحقوق و تم حساب الصدق و الثبات لابعاد المقياس و اصبح صالحاً لاستخدامة فيما اعد له .

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الدراسة

التحقق من نتائج الفرض الأول وتفسيره:

ينص الفرض الأول على أنَّه " **توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجة تقديم الذات والتفاعل الاجتماعي وابعادهما** ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson)بين أبعاد كل من تقديم الذات والتفاعل الاجتماعي، والجدول (٢) يوضح ذلك

جدول (٢)

قيم معاملات الارتباط بين تقديم الذات والتفاعل الاجتماعي (ن = ٨٠)

تقديم الذات	التفاعل الاجتماعي					
	التقبل الاجتماعي	العمليات التواصلية الاجتماعية	التعبير عن المشاعر الاجتماعيه	التعبير عن الاراء	الدفاع الاجتماعي عن الحقوق	الدرجة الكلية
تحسين صورة الذات	٠,٧٣٩**	٠,٧٩٥**	٠,٨٤٤**	٠,٨٠٧**	٠,٨٧٧**	٠,٨٣٧**
توكيد الذات	٠,٨٦٣**	٠,٩٠٥**	٠,٩٠٥**	٠,٨٥٩**	٠,٩١٥**	٠,٩٢٠**
المكانة السسيومترية	٠,٨٠٦**	٠,٨٧٥**	٠,٨٨٢**	٠,٨٢٩**	٠,٨٩٠**	٠,٨٨٤**
أصالة الذات	٠,٨٧٦**	٠,٩٠٤**	٠,٨٨٨**	٠,٨٧٤**	٠,٨٨٥**	٠,٩١٩**
الدرجة الكلية	٠,٨٧٥**	٠,٩٢٤**	٠,٩٣٠**	٠,٨٩٧**	٠,٩٤٠**	٠,٩٤٤**

** دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٢) وجود علاقةارتباطية موجبة دالة احصائيا بين تقديم الذات والتفاعل الاجتماعي لدي طلاب الجامعة حيث يعمل تقبل الفرد لذاته وتقبله للاخرين علي حالة من التقبل الاجتماعي الذي يدفعه الي حسن تقديم الذات كما أن قيام الفرد بالتواصل الاجتماعي الاسري والمجتمعي يعمل علي حسن تقديم الذات في المواقف الاجتماعية وأيضا يدل الارتباط عند ٠,٠١ علي ما يتمتع به الفرد عن تعبيره عن مشاعره الاجتماعية مثل التعاطف والتواد والمحبة والتمسك بالصداقات الحميمة وايضا اكدت النتائج عن العلاقة بين تقديم الذات وتعبير الفرد عن ارائه في الحوار والمناقشات فيما يتعلق برفض ما يضره والتمسك بقول "لا" فيما يضره، واوضحت أيضا النتائج أن لتقديم الذات علاقة دالة علي قدرة الفرد علي الدفاع عن حقوقه بكل الصور والاشكال سواء بالتفاوض او التصالح او اللجوء للقضاء او اخذ حقه بيده اي بصفة عامه التمسك بحقه.

التحقق من نتائج الفرض الثاني وتفسيره:

ينص الفرض الثاني على أنَّه " **توجد فروق دالة احصائيا في تقديم الذات باختلاف النوع (ذكور – إناث)**"لصالح الذكورمن طلاب الجامعة

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) T-test للمجموعتين، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

الفروق فى درجة تقديم الذات بين الذكور والإناث (ن = ٨٠)

الأبعاد	الإناث ن = ٤٥		الذكور ن = ٣٥		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى		
تحسين صورة الذات	١٥,٦٠	١,٨٠	١٨,٨٠	١,٣٣	١٤,٢٣٩	٠,٠١
توكيد الذات	١٣,٤٠	١,٥٦	١٩,٥٠	٢,١٦	٢٢,٧٩٤	٠,٠١
المكانة السسيومترية	١٤,٩٠	١,٥٢	١٨,٣٠	١,٨٠	١٤,٤٢٥	٠,٠١
أصالة الذات	١٥,٠٠	٢,٠٥	٢٠,٢٠	٣,٥٣	١٢,٧١٤	٠,٠١
الدرجة الكلية	٥٨,٩٠	٦,٠٥	٧٦,٨٠	٨,٢٤	١٧,٤٩٤	٠,٠١

يتبين من جدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب الجامعة فى اتجاه الذكور فى تقديم الذات كدرجة كلية وكأبعاد فرعية، حيث كانت قيمة (ت) على التوالى فى تحسين صورة الذات، توكيد الذات، المكانة السسيومترية، أصالة الذات، والدرجة الكلية لإدارة الذات، وهى جميعاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبذلك يكون الفرض الثاني للدراسة قد تحقق بجميع الأبعاد و اتفقت نتائج هذا الفرض مع دراسة Ellison et al.

(2016) Lee et al. (2009)) في وجود فروق بين الذكور و الاناث لصالح الذكور من طلاب الجامعة .

الفروق فى درجة تقديم الذات بين الذكور والإناث

التحقق من نتائج الفرض الثالث وتفسيره:

ينص الفرض الثالث على أنَّه " **توجد فروق دالة احصائيا في درجة التفاعل الاجتماعي باختلاف النوع (ذكور – إناث)**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) T-test للمجموعتين، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

الفروق فى درجة والتفاعل الاجتماعي وابعاده بين الذكور والإناث (ن = ٨٠)

الأبعاد	الإناث ن = ٤٥		الذكور ن = ٣٥		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى		
التقبل الاجتماعي	٧,٨٠	١,٠٨	١٣,١٠	٤,٥٩	١١,٢٣٠	٠,٠١
العمليات التواصلية الاجتماعية	٨,٩٠	١,٣٠	١٤,٧٠	٢,٦٦	١٩,٥٦٥	٠,٠١
التعبير عن المشاعر الاجتماعيه	٨,٥٠	١,٢٩	١٣,٦٠	٣,٦٠	١٣,٣٣١	٠,٠١
التعبير عن الاراء	٩,٦٠	١,٣٦	١٣,٦٠	٣,٥١	١٠,٦٠٧	٠,٠١
الدفاع الاجتماعي عن الحقوق	٨,٩٠	١,٣٨	١٣,٨٠	٢,٧٢	١٦,٠٣٠	٠,٠١
الدرجة الكلية	٤٣,٧٠	٥,٣٥	٦٨,٨٠	١٦,٤٨	١٤,٤٨٢	٠,٠١

يتضح من الجدول (٤) وجود فروق دالة احصائيه عند ٠,٠١ بين الذكور والاناث في التقبل الاجتماعي لصالح الذكور في الوضع الافضل. حيث ان الذكور بطبيعتهم في المجتمع المصري اكثر تقبلا اجتماعيا من الاناث ، وايضا يتضح من الجدول وجود فروق دالة احصائية عند ٠,٠١ في عمليات التواصل الاجتماعية لصالح الذكور في الوضع الافضل ، حيث ان الذكور اكثر تفاعلاً من الاناث في التواصل الاجتماعي فتحد التقاليد من التواصل الاجتماعي مع الاخرين لدي الاناث .

وايضا يفرض المجتمع كثيرا من القيود علي الاناث في التواصل الاجتماعي وايضا توجد فروق داله احصائيه في التعبير عن المشاعر الاجتماعية لصالح الذكور في الوضع الافضل ، حيث يعبر الذكور عن مشاعرهم الاجتماعية بشكل صريح وواضح اكثر من الاناث كما اوضحت النتائج من وجود فروق دالة بين الذكور والاناث في التعبير الاجتماعي عن الاراء لصالح الذكور في الوضع الافضل حيث ان الاناث اكثر عرضه للخجل مما يقلل من قدرتهم في التعبير عن ارائهم، وايضا كما اوضحت النتائج وجود فروق دالة عند ٠,٠١ لصالح الذكور في الدفاع الاجتماعي عن الحقوق والتمسك بها لصالح الذكور حيث ان الاناث اقل قدره في الدفاع عن حقوقهم الخاصة بهم .

التحقق من نتائج الفرض الرابع وتفسيره:

ينص الفرض الرابع على أنَّه " **توجد فروق دالة احصائيا في تقديم الذات باختلاف التخصص (الكليات النظرية –الكليات العملية)**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) T-test للمجموعتين، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

الفروق فى درجة تقديم الذات باختلاف التخصص (علوم – آداب) (ن = ٨٠)

الأبعاد	كلية العلوم ن = ٣٢		كلية الآداب ن = ٤٨		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى		
تحسين صورة الذات	١٦,١٠	١,٧٠	١٨,٣٠	٢,٢٠	٧,٨٨٩	٠,٠١
توكيد الذات	١٤,٨٠	٢,٩٤	١٨,١٠	٣,٤٣	٧,٢٩٧	٠,٠١
المكانة السسيومترية	١٥,٣٠	١,٩٠	١٧,٩٠	٢,٠٨	٩,٢٠٤	٠,٠١
أصالة الذات	١٥,١٠	٢,٢٢	٢٠,١٠	٣,٥٨	١١,٨٦٥	٠,٠١
الدرجة الكلية	٦١,٣٠	٨,٠٧	٧٤,٤٠	١٠,٧٠	٩,٧٦٨	٠,٠١

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق داله إحصائيا عند ٠,٠١ لدي طلاب كلية الآداب في الوضع الأفضل . وهذا يرجع الي طبيعة الدراسة الأدبية التي يتلاقها طلاب كلية الآداب من حيث الدراسات النفسية والاجتماعية وغيرها كما يرجع ذلك أيضا إلي طبيعة دراسة الكليات العملية حيث ان معظم تعاملهم مع الجوامد او في المعامل.

التحقق من نتائج الفرض الرابع

جدول (٦)

الفروق فى درجة التفاعل الاجتماعي باختلاف التخصص (علوم – آداب) (ن = ٨٠)

الأبعاد	كلية العلوم ن = ٣٢		كلية الآداب ن = ٤٨		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى		
التقبل الاجتماعي	٧,٩٠	١,٦٤	١٣,٠٠	٤,٥٣	١٠,٥٦٠	٠,٠١
العمليات التواصلية الاجتماعية	١٠,١٠	٢,٢٦	١٣,٥٠	٣,٨٤	٧,٦١٤	٠,٠١
التعبير عن المشاعر الاجتماعيه	٨,٨٠	١,٦٦	١٣,٣٠	٣,٨٤	١٠,٧٤٣	٠,٠١
التعبير عن الاراء	٩,٣٠	١,١٩	١٣,٩٠	٣,١٩	١٣,٤٩٧	٠,٠١
الدفاع الاجتماعي عن الحقوق	٩,٥٠	١,٨٦	١٣,٢٠	٣,٣٢	٩,٦٩٨	٠,٠١
التقبل الاجتماعي	٤٥,٦٠	٧,٥١	٦٦,٩٠	١٨,٢٤	١٠,٧٩٤	٠,٠١

يتبين من جدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ٠,٠١ بين طلاب الكليات العملية والنظرية في التقبل الاجتماعي لصالح الكليات النظرية في الوضع الافضل. حيث ان طبيعتهم تتصل بالتفاعلات الاجتماعية مع الاخرين من حيث انواع الدراسة ومناهجها، حيث تحتوي الدراسة في الكليات النظرية علي الجانب الانساني

عكس طلبة الكليات العملية اقل تفاعلا اجتماعيا بطبيعة تعاملهم مع المادة او الجوامد . ولذلك لا تفاعل لهم مع عنصر انساني الا بشكل عملي واقل اجتماعيا كما ان طبيعه دراسة الكليات العملية تستغرق وقت كبير في المعامل لاجراء التجارب المادية بعيدا عن التفاعلات الاجتماعية .

التوصيات و البحوث المقترحة

امكن الباحث الخروج ببعض التوصيات التطبيقية والنفسية والتربوية

١) الاهتمام بنشر الوعي بمرحلة الجامعة بشكل عام من خلال وسائل الاعلام المقروءة و المسموعة و المرئية ،و من خلال نشر الاسباب الملموسة حاليا و التي قد تؤدي الي المشكلات و التي توتجة الطلاب نظراً لأن تربية الطالب تعتبر امن قومي يجب الحفاظ عليها .

٢) قيام المؤسسات الحكومية بتقديم الدعم لأسر الطلاب ، حتي يتمكنوا من رعايتهم ، و توفير الحقوق الاساسية ،

٣) الاهتمام بحث الطلاب علي المشاركة و التفاعل الاجتماعي مع الاحداث المختلفه

دراسات مقترحه

١) برنامج ارشادي انتقائي لتحسين تقديم الذات و التفاعل الاجتماعي لدي طلاب الجامعة .

٢) برنامج قائم علي العلاج السلوكي لتحسين تقديم الذات و التفاعل الاجتماعي لدي طلاب الجامعة

المراجع

الشناوي عبدالمنعم (١٩٩٨) دراسات في علم النفس التربوي ، القاهرة ، دار النهضة العربية .

آمال عبد السميع باظة (٢٠١٦). استراتيجيات تقديم الذات والإفصاح عنها واليقظة العقلية (إدارة الانطباعات). ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر الجمعية المصرية للدراسات النفسية (٩ -١٠).

باسم محمد ولي ، محمد جاسم محمد (٢٠٠٤) : المدخل إلى علم النفس الإجتماعي ،عمان : مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع .

جمال محمد سعيد الخطيب(٢٠١٣) الدراسات الاجتماعية في التدريب الاجتماعي ، القاهرة ، الأنجلو المصرية

جودت بني جابر (٢٠٠٤) : علم النفس الإجتماعي ، عمان : دار الثقافة.

حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٠) علم النفس الاجتماعي ، ط٦، القاهرة ، عالم الكتب.

حسن أحمد القره غولي، و جبار وادي باهض العكيلي (٢٠١٢). سيكولوجية الوعي الذاتي والاقناع الاجتماعي. بغداد: دار الكتب والوثائق

حنان أسعد الله نظر (٢٠١٨). الذكاء اللفظي و علاقه بتقديم الذات لدى طلاب الجامعة. رسالة ماجستير، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالي العراق.

دخيل بن عبدالله الدخيل الله (٢٠١٩). المهارات الاجتماعية المفهوم والوحدات والمحددات. السعودية: مكتبة العبيكان.

رياض نايل العاسمي، وفتحي عبد الرحمن الضبع (٢٠١١). استراتيجيات تقديم الذات وعلاقتها بالقلق الاجتماعي لدى طلاب الجامعة: دراسة مقارنة على

عينات مصرية سورية. مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، (٧٣)، ١٠١ – ١٥٥.

سميحة محمد علي عطية(٢٠٠١) ادراك الاطفال لششيكة علاقتهم الاجتماعية دراسة وصفية مقارنة، معهد الدراسات العليا للطفوله ، جامعة عين شمس

سامية خليل خليل الشختور (٢٠١٠). مقىاس استراتيجيات تقديم الذات. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

سميح أبومغلي ، عبدالحافظ سلامة ، فدوى أبورداحة (٢٠٠٢) : التنشئة الإجتماعية للطفل ، عمان : دار اليازوري العلمية.

شيماء محمد محمد (٢٠١٩) مقياس التفاعل الاجتماعي التوكيدي ، القاهرة ، دار النهضة العربية

صالح محمد أبو جادو (٢٠٠٤) : سيكولوجية التنشئة الإجتماعية ، عمان : دار المسيرة.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠١) : فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات والتوزيع الاجتماعية على مستوى التفاعلات الاجتماعية للأطفال ، مجلة بحوث كلية الآداب ، سلسلة الاصدارات الخاصة ، ع (٧) جامعة المنوفية ، ص ص ٤ - ٣٧ .

عبدالحافظ سلامة (٢٠٠٧) : علم النفس الإجتماعي ، عمان : دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

عمر احمد همشري (٢٠٠٣) التنشئة الاجتماعية للطفل ، عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.

محمد رزق البحيري (٢٠١٣).الذكاء الاخلاقي وعلاقته بالتفاعل الاجتماعي لدى عينة من المراهقين .مجلة دراسات الطفوله – جامعة عين شمس ،١٦(٦٠) ،٩٧ -١٠٥ .

محمد محمد بيومي (٢٠٠١) علم النفس الاجتماعي ، القاهرة دار النهضة العربية

مرعي وبلقيس (١٩٩٠) اساسيات الصحة النفسية والعلاج النفسي ، عمان ، دار الفكر العربي

مها المصري محمد أبو رقيقة (٢٠١٧). الإدراك الاجتماعي وعلاقه بجودة الحياة. مجلة التربوي - كلية التربية بالخمس - جامعة المرقب – ليبيا، (١١)، ١٨ -٣٠.

ناجي الدمنهوري، وحسن عابدين (٢٠١٢). أساليب تقديم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء المرغوبية الاجتماعية و الخوف من التقييم السالب. مجلة كلية التربية بجامعة الإسكندرية، ٢٢ (٢)، ٢٦٥ – ٣١٧.

هشام الحسيني محمد (٢٠١٢). العوامل الخمسة الشخصية : وجهه جديدة الدراسة وقياس بنية شخصية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

هيام قاسم مصطاف (٢٠١٥) .الذكاء الروحي وعلاقتة بالتفاعل الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية ،مجلة العلوم التربوية والنفسية – الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية ١١٧ ، ٥٧٥ -٦٢٢ .

Abu, K. (2017). International Students and The Presentation of Self Across Cultures. *Journal of International Students*, *7* (2), 291-310.

Ahmadi ,A .,Ahghar,G.& REZA Abedi , M .(2013). The relationship between spiritual intelligence and taking responsibility with life quality .European online journal of natural and social sciences: proceeding ,2(3(s)) , 391.

Amico, K. R., Brach, M. A., Haase, R. F., & Stunner, P. J. (2014). Trait shyness, actual-ought self- discrepancy and discomfort in social interaction. Personality and Individual Differences, 36(7), 1597-1610.

Austin, M. (2010). Farkle or Die: Edgework , Risk control, and Impression Management among Motorcycle riders",

thesis presented to the faculty of the college of arts and science of Ohio university in partial fulfillment of the requirements for the degree Master of Arts.

Berle, G., & Moulds, L. (2013). An experimental investigation of emotional reasoning processes in depression in student British. Journal of clinical psychology, 52, 316-329

Carter, S. (2006). The interaction of top management group, stakeholder, and situational factors certain corporation management activities. journal of management studies , 43 (5) , 22-38.

Chen, H., Wang , H., Chiu , M. (2016) . Effectiveneness of a releasing exercise program anxiety and self – efficacy

Dean, M. (2020). The Effects of Self-Monitoring and Appropriated Racial Oppression on Online Dating Self-Presentation for Multiracial Individuals. Ph.D. Ball State University.

Ellison, N., Heino, R., & Gibbs, J. (2016). Managing impressions online: Self-presentation processes in the online dating environment. Journal of Computer-Mediated Communication, 11 (2), article 2.

Florezo, L., Susanna, P., Maria, D., & Alessio, R. (2011). Development and Validation of the Efficacious Self - Presentation Scale. The Journal of Psychology, 172 (2) , 209-219 .

Garey,J.M. & Paulhus,D,L (2018).Factor Structure of self-presentation Styles .American Psychological Association3oston,M A.

Gever, V., & Okoro, N. (2020). Influence of Facebook Users' Self-Presentation Tactics on Their Response to Persuasive Political Messages. Library Philosophy and Practice; Lincoln , 1, 1-20

Goffman, E. (1980). The presentation of self in every life .New York: theover look press- Gilford jrpsychometrik methods. new york: mc graw.hill books company , in 249.

Jackson,T.(2017).Protective self-presentation, sources of socialization, and loneliness among Australian adolescents and young adults. Personality and Individual Differences, 43,1552-1562.

Jones, E. (1982). Toward a general theory of strategic Self Presentation Psychological Perspective on the Self. Journal of Experimental Social Psychology, 1 , 231 – 282.

Vocatioal Behavior,61 (2), 217-239.

Leary, M. , Allen , A. , & Terry , M. (2011). Managing social images in Naturalistic versus laboratory settings: implications for understanding and studying self - presentation. European journal of social psychology, 41 (4), 411-421.

Lee, S., Qaigle, B., Nesler, M., Corbett, A., & Tedeschi, J. (2009). Development of a self presentation tactics scale. Journal of personality and individual, 25 (4), 701-722.

Schlenker, B. (2012). Self - presentation. In M. R. Leary , & j.Tangey , Handbook of self and identity (2 nd Ed), (Pp. 542 .) New York : the Guilford press

Safa Chaleshtari, K., Sharifi, T. & Ghasemi Pirbalooti, M. (2017). A Study of the Effectiveness of Group Spiritual Intelligence Training on Self-Efficacy and Social Responsibility of Secondary School Girls in Shahrekord. Social Behavior Research & Health, 1(2), 81-90.

Tashmin, N. (2016). Art of impression management on social media. World scientific news journal, 30, 89-102.

Tyler, J. (2012). Triggering self - presentation effortsoutside of peopleconscious teachers. Procedia - social and behavioral sciences, 29, 17.

Vanden Bos, G., & APA. (2015). APA Dictionary of psychology . Washington . American Psychological Association.

Vendemia, M. (2019). Clarifying the Relationships Between the Self, Selfie, and Self-Objectification: The Effects of Engaging in Photo Modification and Receiving Positive Feedback on Women's Photographic Self-Presentations Online Ph.D. The Ohio State University.

Walther, J. (2007). Selective self - presentation in computer mediated communication: Hyperpersonal dimentions of Technology, Language, and cognition . Computers in Human Behavior , 23 (5), 2538 - 2557

Watling, D., & Banerjee, R. (2009). Self - presentational features in childhood social anxiety. Academy of Management Journal, 24 (1), 34 - 41.

مقياس التفاعل الاجتماعي التوكيدي

إعداد د/ شيماء محمد محمد بيومي

مدرس علم النفس بكلية الآداب - جامعة الزقازيق

عزيزي/ عزيرتي

فيما يلي مجموعة من المواقف تبلغ (٥٠) عبارة ويوجد أما كل موقف خيارات ثلاثة على ميزان تقدير (غالبا – أحيانا – نادرا)

والمطلوب منك وضع دائرة أمام كل تقدير أمام الموقف مما ينطبق وحالتك

شكرا لتعاونكم

الاسم إن رغبت/ العمر/

المؤهل/ العمل /

مقياس التفاعل الاجتماعي التوكيدي

م	العبارات	احيانا	غالبا	نادرا
١.	أحب أفراد أسرتي			
٢.	أميل التعاون مع الآخرين			
٣.	أحب للغير ما أحبه لنفسي			
٤.	أصمم على رأيي			
٥.	أتمسك بحقوقي كاملة			
٦.	أسعد بالتعاون مع الناس اللي زبي			
٧.	ادعو الغير لعمل الخير			
٨.	اتعاطف مع كل صاحب أزمة			
٩.	أقول (لا) بشجاعة ضد كل سلوك خاطى			
١٠	أرفض المساس بحقوق الغير			
١١	أعتز باهلي وناسي			
١٢	آقاوم كل فاسد أو مخرب			
١٣	أسعد لسعادة الآخرين			
١٤	اساند أصحاب الحقوق وأقاوم أصحاب الباطل			
١٥	أحرص على أن أعطي كل ذي حق حقه			
١٦	أفتخر بمكانتي بين الناس			
١٧	أعمل على تجدة وإغاثة المظلوم			
١٨	أتسم بروح طيبة مع كل ما أتواصل معه			
١٩	أحترم وأتقبل الآخرين في الرأي			
٢٠	أعمل الواجب لأنه واجب			
٢١	أحترم ذاتية الآخرين مهما كانت مكانته			
٢٢	أرفض التواصل مع الناس السلبية			

٢٣	أقدر مشاعر الآخرين وأحترمها			
٢٤	أرفض الخلاف في الرأي			
٢٥	أميل للوصول لحقي بالتراضي أو القانون			
٢٦	أتمتع بجانبية اجتماعية			
٢٧	أنشد المحبة والتواد مع الآخرين			
٢٨	أشارك الناس أفراحهم وأحزانهم			
٢٩	أرفض تسفيه رأي أحد			
٣٠	أرفض الإزعان والتنازل عن حقي			
٣١	أحترم كرامة الغير			
٣٢	أقاوم المتنمرين بالآخرين			
٣٣	أقلق وأشعر بالذنب إذا أغضب أحد			
٣٤	أنسحب من الحوار العقيم			
٣٥	أدافع عن كل مظلوم قدر طاقتي			
٣٦	أرفض بشدة إهانة الغير			
٣٧	أهتم بالمشاركة المجتمعية			
٣٨	أرفض الناس الأنانيين			
٣٩	أحرص على مودتي مع من يخالفني الرأي في المناسبات الاجتماعية			
٤٠	أهتم بالمشاركة في المناسبات الاجتماعية			
٤١	أتعامل بتواضع دون تعالي على الآخر			
٤٢	أبحث عن الطيبين وأصحابهم			
٤٣	أرفض الناس متقلبين المشاعر			
٤٤	أعتبر أن آفة الرأي الهوى			
٤٥	أرفض أنام وأحد مني غاضب			

٤٦	أثور إذا أذل الغير بقوته			
٤٧	أميل للتنافس مع الآخر بشرف			
٤٨	أحرص على أن لا أحمل حقدا وحسدا لأحد			
٤٩	أميل للتصالح والتفاوض بدلا من الصراع			
٥٠	أتجنب من مخالطة رفاق السوء			

التصحيح

م	البعد	الدرجة
١	التقبل الاجتماعي	
٢	العمليات التواصلية الاجتماعية	
٣	التعبير عن المشاعر الاجتماعية	
٤	التعبير الاجتماعي عن الأراء	
٥	الدفاع الاجتماعي عن الحقوق	

رقم الإيداع بدار الكتب ١٨٣١٣ / ٢٠٠٩

الترقيم الدولى 1110 – 3914

The Online ISSN 2686-3772