دراسات تربوية ونفسية

مجلة كلية التربية بالزقازيق

مجلد (٣٨) العدد (١٢٥)
الجزء الثاني
يونيه ٢٠٢٣

دراسات تربوية ونفسية

مجلة كلية التربية بالزقازيق مجلد (٣٨) العدد (١٢٥) يونيه ٢٠٢٣ الجزء الثاني

Educational and Psychological Studies

Faculty of Education Journal
Zagazig University

Vol. (38)
No. (125) Part (2)
Jun
2023

دراسات تربوية ونفسية

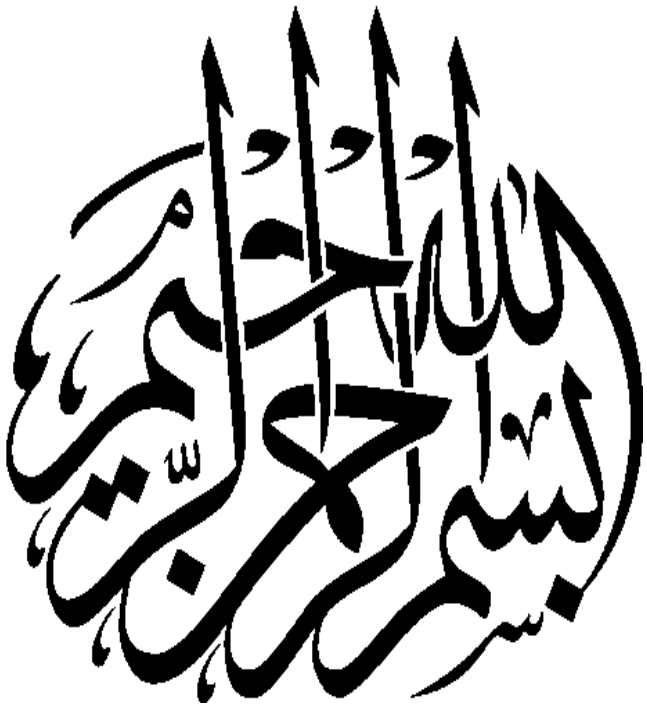
(مجلة كلية التربية بالزقازيق)

مجلة علمية دورية محكمة

المجلد (٣٨) العدد (١٢٥)

يونيه ٢٠٢٣ م

الجزء الثانى


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

د. أميرة الشرقاوي

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

نابع 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 تحرير المجلة 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	**تطوير أداء المشرفين التربويين في تحقيق أساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات التعليم بمنطقه عسير في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ "تصور مقترح"** أ.د/ عبير بنت محفوظ آل مداوي هند بنت يحيى بن بكري كيلاني	١-٥٨
٢	**الألوان والمشاعر المرتبطة بها : دراسة تجريبية حول التصنيفات الإدراكية الرئيسة للألوان العربية** عبد الرحمن بن سعود الرشيد	٥٩-٩٦
٣	**واقع الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم وفق مدخل STEAM التكاملي** أ. د. عبد الله بن علي آل كاسي حسن بن أحمد السهلي	٩٧-١٤٧
٤	**برنامج قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية** إيمان صابر شاهين عفيفي أ.د. محمد رجب فضل الله د.عيطه عبد المقصود يوسف د. علي عبدالمنعم حسين	١٤٩-٢١٤
٥	**مستوى مهارات حل المشكلات في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة جامعة الزقازيق** إيمان ماهر عبد العال عبد النبي أ.د/ فاتن فاروق عبد الفتاح د/ إيناس حافظ علي	٢١٥-٢٦٠
٦	**فعالية الذات المدركة وعلاقتها باضطراب صورة الجسم لدى طالبات المرحلة الثانوية** أشرف محمد رشاد الشريف أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن د/ نسرين السيد سويد	٢٦١-٣١٠
٧	**فاعلية وحدة دراسية مقترحة في الكيمياء العضوية في ضوء المعايير العالمية لتنمية التحصيل وطبيعة العلم لدى طلاب الصف الحادي عشر في فلسطين** سمي محمد حسان	٣١١-٣٧٣
٨	**العلاقة بين التفاؤل الأكاديمى وفعالية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الزقازيق** سمر محمد إبراهيم عبد الرحيم زيدان أ.د. عبدالله سليمان إبراهيم (رحمه الله) أ.د. السيد الفضالى عبد المطلب د. رانيا محمد على	٣٧٥ -٤٣٨

تطوير أداء المشرفين التربويين في تحقيق أساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات التعليم بمنطقه عسير في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ "تصور مقترح"

أ.د/ عبير بنت محفوظ آل مداوي
أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي
كلية التربية – جامعة الملك خالد
aalmadawi@kku.edu.sa

هند بنت يحيى بن بكري كيلاني
باحثة دكتوراة- - قسم الإدارة والإشراف التربوي
كلية التربية- جامعة الملك خالد
hk_20.5@hotmail.com

الملخص :

هدف البحث الحالي إلى وضع تصور مقترح لتطوير أداء المشرفين التربويين في تحقيق أساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات التعليم بمنطقه عسير في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، والتعرف على واقع ممارسة أساليب الاشراف التربوي التطوري. والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى إلى المتغيرات: (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في مجال الإشراف التربوي). استخدم البحث المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات من خلال الاستبانة، وتكونت عينة البحث من ٢٦٠ مشرف تربوي بمكاتب إدارات التعليم بمنطقه عسير. توصل البحث إلى أن ممارسة عينة البحث لأساليب الاشراف التربوي التطوري جاءت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث بحسب النوع والخبرة، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً بحسب المؤهل العلمي لصالح الحاصلين على دكتوراة. انتهى البحث بوضع تصور مقترح لتطوير

أداء المشرفين التربويين في تحقيق أساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات التعليم بمنطقه عسير في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

الكلمات المفتاحية: المشرف التربوي، الإشراف التربوي التطوري، رؤية المملكة ٢٠٣٠.

Developing the performance of educational supervisors in achieving the methods of developmental educational supervision in the offices of education departments in the Asir region in the light of the Kingdom's vision 2030 "Paradigm"

Abstract:

The research aimed to develop a Paradigm for developing the performance of educational supervisors in achieving the methods of developmental educational supervision in the offices of education departments in the Asir region in the light of the Kingdom's vision 2030, to identify the factual status of practicing the methods of developmental educational supervision and to reveal whether there are statistically significant differences between the averages of the estimates of the sample members due to the variables: (sex, academic qualification, years of experience in the field of educational supervision). The research used the descriptive approach, the data was collected through the questionnaire, and the research sample consisted of 260 educational supervisors in the offices of education departments in the Asir region. The research indicated that the practice of the research sample for the methods of developmental educational supervision came to a medium degree, and there were no statistically significant differences between the responses of the research sample according to type and experience, while there were statistically significant differences according to the academic qualification in favor of those with a PhD. The research ended with a paradigm for developing the performance of educational supervisors in

achieving the methods of developmental educational supervision in the offices of education departments in the Asir region in the light of the Kingdom's 2030 vision.
Keywords: educational supervisor, developmental educational supervision, the Kingdom's vision 2030.

المقدمة:

يعيش العالم العديد من التحديات والتطورات السريعة والتي انتجت ثورة معرفية وتكنولوجية أصبحت جزء من الواقع الذي نعيش فيه؛ حيث أدت التكنولوجيا إلى إحداث تغييرات جذرية في كافة مجالات الحياة، ومنها مجال التعليم.

ويحظى الإشراف التربوي بمكانة عالية في العملية التربوية والتعليمية لأنه القناة التي ينفذ من خلالها سياسة التربية والتعليم، ولأنه يسهم بتشخيص واقع العملية التعليمية من حيث المدخلات والعمليات والمخرجات لذلك فهو حلقة وصل هامة في سلسلة التعليم فهو الذي يضع الخطط والسياسات التعليمية موضع التنفيذ، وهو الذي يعمل على توفير المناخ المناسب لجميع محاور العملية التعليمية لتحقيق الأهداف المنشودة، كما أنه يسعى من أجل النهوض بالمدرسة كوحدة أساسية للتطوير التربوي لتؤدي دورها بفاعلية من أجل تحقيق رسالتها المخطط لها(آل عقيل، ٢٠٢١).

ويزخر ميدان الإشراف التربوي بالعديد من الاتجاهات الحديثة التي تهدف إلى تطوير عملية الإشراف وجعلها أكثر فاعلية، ومن بين هذه الاتجاهات الإشراف التشاركي، والإشراف الإكلينيكي، والإشراف بأسلوب الفريق، والإشراف المتنوع، والإشراف عن بعد، والإشراف التطوري (حماد ومحمد والمهدي والكيومية، ٢٠٢٢).

والإشراف التربوي يعتبر عملية تربوية فنية متخصصة، تتضمن التعامل مع العاملين في الميدان التربوي، ويجب أن يتعامل المشرف التربوي بمرونة، بحيث لا يتقيد

بأسلوب إشرافي واحد مع المعلمين الذين يقوم بالإشراف عليهم، وأن ينوع في أساليبه تبعاً للمواقف التعليمية، وحالة المدرس الذي يقوم بزيارته (مريزيق، ٢٠٠٨).

ويهدف الإشراف التربوي إلى تقديم خدمات فنية متعددة تتضمن المعلم والمتعلم والبيئة التعليمية، وذلك من أجل تحسين الظروف التعليمية وزيادة فاعلية التعليم وتحقيق أهدافه التي تسعى لتنمية قدرات الطلبة في مختلف المجالات، لذا يعد الإشراف التربوي عملية شمولية تغطي كل جوانب العملية التعليمية (عليان وأبو ريش وسنداوي وزيدان، ٢٠١٠).

ومن أساليب الإشراف التربوي الحديثة الإشراف التطوري الذي يركز على تجذير النمو المهني للمعلمين، حيث أن الإشراف التربوي التطوري يسهم في زيادة دافعية المعلمين والمعلمات نحو العمل، ويطور لديهم مهارات التفكير الناقد، ويزودهم بمعلومات نوعية في المجال المعرفي؛ مما قد يسهم في تحسين العملية الإدارية ويرفع سوية مخرجاتها وتحقيق أهدافها(الخوالدة، ٢٠٢٠).

وإن الإشراف التربوي التطوري هو نمط من الإشراف تُقدّم من خلاله خدمات إشرافية متدرجة للمعلم، تهيئ له تطوراً بعيد المدى، ليصبح قادراً على اتخاذ القرارات الرشيدة، وعلى حل المشكلات التعليمية التعلمية التي تواجهه، وهو أحد الاتجاهات الحديثة في مجال الإشراف التربوي، حيث أنه يهتم بالفروق الفردية لدى المعلمين، وذلك من خلال ثلاثة أساليب إشرافية، وهي: الأسلوب المباشر، الأسلوب التشاركي، والأسلوب غير المباشر، وهذا التنويع يهدف إلى تطوير قدرات المعلمين وإمكاناتهم؛ لأداء مهامهم الموكلة لهم على أفضل وجه، وهذه الأساليب الإشرافية الثلاثة تقابل جميع الأذواق والفروق الفردية للمعلمين في ميدان التربية والتعليم(الحاج، ٢٠٢٠).

وانطلاقاً من دور الإشراف التربوي في تجويد العمل التعليمي والتربوي بكافة عناصره وتحسين مخرجاته فقد ظهرت الحاجة إلى إعادة صياغة مجمل العمليات

الإشرافية على مستوى الفكر والممارسة وكذلك البنى التنظيمية للإشراف التربوي ليتمكن من أداء رسالته في تطوير بيئات التعلم بكفاءة عالية ولذا كانت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ بأن ينهض الإشراف التربوي بثوب جديد يحتضن مهامه وأدواره القائمة بأسلوب جديد توظف فيه التقنية، وتتسع فيه مساحة التواصل الالكتروني يقوم على مبدأ المشاركة من كافة أطراف العملية التربوية والتعليمية بخطوات مرسومة وتخطيط استراتيجي ينطلق من تشخيص دقيق للواقع واحتياجات العصر ومتطلبات التغيير وسياسة المملكة، يسير إلى أهدافه التفصيلية المتعددة وهدفه العام الأول تنشئة وتعليم وتدريب شباب الوطن وثرواته وإكسابهم كافة المتطلبات المعرفية والمهنية والتربوية والسلوكية، وطبيعة المرحلة الحالية والمستقبلية وما تشهده من تغير سريع تفترض أن يستجيب الإشراف التربوي للتحديات ويواكبها بتخطيط استراتيجي تطويري شامل يتمحور وهو حول ما يلائم متطلبات التطوير من أدوار منتظرة منه(أحمد والضوي، ٢٠١٧).

وقد عُقدت العديد من المؤتمرات بالمملكة العربية السعودية فيما يتعلق بالإشراف التربوي ومن ضمنها مؤتمر القيادة والإدارة التربوية المنعقد في جدة بتاريخ ٢٩ نوفمبر – ١ ديسمبر ٢٠٢٢م والذي أوصى بضرورة عقد دورات تدريبية للمشرفين وتدريبهم على استخدام الأساليب الإشرافية الحديثة بفاعلية، وتنويع المشرفين التربويين في الأساليب الإشرافية، وعدم الاعتماد على أسلوب واحد في الإشراف، وأن يكون تنويع هذه الأساليب حسب طبيعة الأهداف المراد تحقيقها، بالإضافة إلى المؤتمر والمعرض الدولي للتعليم المنعقد في الرياض بتاريخ ٧ – ١٠ شوال ١٤٤٣ه، والذي أوصى بزيادة الاهتمام بنظام الإشراف التربوي، وتنمية قدرات المشرفين وعقد المؤتمرات والندوات لزيادة وعيهم بالاتجاهات الحديثة في الإشراف وعدم التركيز على الزيارة الصفية باعتبارها الأسلوب الوحيد لإرشاد وتقييم المعلم والاتجاه نحو تقييم جميع العناصر المؤثرة في الموقف التعليمي.

مشكلة البحث:

أصبح يساهم الإشراف التربوي بدور كبير في تحسين وتطوير العملية التعليمية، وتتوقف عليه جميع ممارسات المعلمين داخل الصفوف، فيمكن إعادة النظر من خلاله في المناهج الدراسية، وتحسين أداء الإدارة المدرسية، وضمان الارتقاء بمستوى الطالب التعليمي، لذا فإن الإشراف التربوي أصبح يغطي جميع جوانب العملية التعليمية (كرشوم، ٢٠٢٢).

وأدركت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية أن تطوير دور المشرف التربوي يعد أمر ضروري في سبيل تطوير تربوي شامل، لهذا تعددت المجالات التطويرية في آليات الإشراف التربوي المطبقة في الميدان التربوي وذلك لكي تجاوز الممارسات الإشرافية السلبية نحو ممارسات إشرافية إيجابية، ومن هنا ظهرت أهمية أسلوب الاشراف التربوي التطويري في مدارس المملكة العربية السعودية فهو يتلاءم مع التطورات التربوية الحديثة التي تعطي المدارس القيادة وتحمل المسؤوليات وتحسين نوعية التعليم (أبو حسين، ٢٠١٧).

إلا أن المتفحص للواقع الحالي في مدارس المملكة العربية السعودية يجد أن العمل الإشراقي يواجه بعض المعوقات أو الصعوبات التي تختلف في عددها ودرجة حدتها من نظام تربوي إلى آخر (الفايز، ٢٠١٩).

وعلى الرغم من هذه الأهمية للإشراف التربوي التطوري إلا أنه يعاني من صعوبات كثيرة، من أهمها: عدم التنويع في أساليب الإشراف التربوي، واقتصار المشرفين التربويين علي أسلوب الزيارة الصفية، ولا يشترك المشرف التربوي والمعلم معاً في عملية التخطيط من أجل تفعيل أداء المعلم، ولا يتفق المشرف التربوي مع المعلم علي الجوانب التي سيتم تقويمها أثناء الزيارة الصفية، ولا يسهم المشرف التربوي في تطبيق أساليب إشرافية حديثة، وكثرة عدد المعلمين الذين يقوم المشرف التربوي

بالإشراف عليهم، وعدم تأهيل المشرف التربوي مهنياً قبل اختياره كمشرف تربوي، وضعف الكفاية المهنية لدى بعض المعلمين، وعدم إجادة بعض المشرفين التربويين لمهارات الحوار والإقناع وتقيد بعض المشرفين التربويين بأسلوب إشرافي واحد، وضعف الحوافز التشجيعية للمشرفين التربويين المتميزين ومقاومة التغيير والتطوير من قبل كثير من المشرفين التربويين، وقلة البرامج التدريبية للمشرفين التربويين، وقلة الخبرة في تطبيق أساليب الإشراف التربوي التطوري(البابطين، ٢٠١٤).

ويضيف اللوح (٢٠١٢) بأن هناك قصوراً في الإشراف التربوي التطوري وتدني ممارسات المعلمين التدريسية وذلك لضعف الكفاية المهنية للمشرفين التربويين، وكثرة الأعباء الكتابية والإدارية، وقلة البرامج التدريبية المقدمة لهم؛ لإعدادهم إعداداً علمياً ومهنياً وضعف العلاقة القائمة بين بعض المشرفين التربويين والمعلمين والتي تحول دون تحسين أداء المعلم وممارساته التدريسية، وأن معظم المشرفين التربويين يمارسون الإشراف التقليدي الذي يعتمد على أسلوب الزيارة الصفية المفاجئة، وحصر الأخطاء التي يقع فيها المعلم داخل الحصة، فالممارسات التدريسية لدى المعلمين بحاجة لتطوير وتنمية وفق حاجات المعلمين الشخصية والمهنية.

ويضيف المشعل في دراسته (٢٠١٩) أن الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية يشهد العديد من المعوقات والتحديات أن من أهمها زيادة نصاب المشرف التربوي من المعلمين الذين يشرف عليهم، وكثرة الأعباء الكتابية والإدارية على المشرفين التربويين، وقلة التحاق المعلمين بالدورات التدريبية الخاصة بهم، وقلة معرفة المعلمين بالنشرات التربوية السنوية، وضعف تأهيل المشرف التربوي قبل اختياره لممارسة الإشراف التربوي ضعف الكفاية المهنية لبعض المعلمين، وصعوبة تقبل بعض المعلمين لتوجيهات المشرف التربوي، وقلة اللقاءات مع المسؤولين لتذليل العقبات التي تواجه المشرفين التربويين، وضعف الكفاية المهنية لبعض المشرفين التربويين.

وتوصلت نتائج دراسة البتال والقحطاني (٢٠١٨) التي هدفت إلى معرفة أهم المعوقات التي تواجه المشرفين التربويين والمشرفات التربويات في برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم إلى أن من أكثر المعوقات تأثيراً هي قلة الدورات التدريبية الخاصة بمشرفي صعوبات التعلم.

وتوصلت نتائج دراسة أبو حسين (٢٠١٧) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب الإشرافي المستخدم من قبل القادة الميدانيون التربويون بالمدارس الأهلية بمدينة الرياض وأثر ذلك على تفعيل الإشراف التطويري، وبينت نتائج دراسة علي وحسين (٢٠٢١) وجود معوقات تواجه تفعيل الاشراف التطويري مثل قلة الورش التدريبية، وعدم وضوح رؤية الاشراف التطويري لدى بعض المشرفين.

وانطلاقاً من دور الإشراف التربوي وأساليبه الهادفة إلى تجويد المنظومة التعليمية بكامل عناصرها وتطويرها، وإحداث التكامل بينها بما يكفل تحسين المخرجات النوعية لبيئات التعلم المختلفة، فقد برزت الحاجة إلى إعادة النظر في مجمل الأساليب الإشرافية على مستوى الفكر والممارسة، والكشف عن معوقاتها وتطويرها، ليتمكن من أداء رسالته في تطوير بيئات التعلم بكفاءة وفعالية (الديحاني، ٢٠٢٠).

ونظراً لأهمية الإشراف التربوي التطويري وأساليبه في الإدارة المدرسية ولقلة الدراسات التي أجريت في هذا المجال وجدت الباحثتان أن هناك حاجة ماسة لإجراء دراسة تهدف إلى وضع تصور مقترح لتطوير أداء المشرفين التربويين في تحقيق أساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات التعليم بمنطقه عسير في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

منهج البحث

انتهج البحث المنهج الوصفي لاعتباره الأنسب في تحقيق أهدافه، والذي يقوم على جمع البيانات اللازمة من خلال الاستبانة لتعرف واقع أداء المشرفين التربويين في تحقيق أساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات التعليم بمنطقه عسير.

أسئلة البحث:

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: "ما التصور المقترح لتطوير أداء المشرفين التربويين في تحقيق أساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات التعليم بمنطقه عسير في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠؟".

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما درجة ممارسة أساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات التعليم بمنطقه عسير في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة نحو ممارسة أساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات التعليم بمنطقه عسير في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ تعزى إلى المتغيرات: (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في مجال الإشراف التربوي)؟
٣. ما التصور المقترح لتطوير أداء المشرفين التربويين في تحقيق أساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات التعليم بمنطقه عسير في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠؟

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرف على واقع ممارسة أساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات التعليم بمنطقه عسير في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.
٢. الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة نحو ممارسة أساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات التعليم بمنطقه عسير في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ تعزى إلى المتغيرات: (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في مجال الإشراف التربوي).
٣. وضع تصور مقترح لتطوير أداء المشرفين التربويين في تحقيق أساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات التعليم بمنطقه عسير في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث من خلال جانبين:

١. **الأهمية النظرية:**

- تناقش الدراسة موضوع بحثي يمتاز بالأصالة والحداثة، حيث لم يسبق أن تناولت دراسة بحثية تصور مقترح لتطوير أداء المشرفين التربويين في تحقيق أساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات التعليم بمنطقه عسير في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠حسب علم الباحثتان.
- تضيف الدراسة للمكتبة العلمية، بما يساهم في إثراء المعرفة، ولفت نظر الباحثين إلى العمل على إجراء مثل هذه الدراسات البحثية في بيئات أخرى مختلفة داخل المملكة.

- تتماشى الأهمية العملية في كونها تساهم في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ وتحسين قطاع الخدمات الحكومية وعلى رأسها قطاع التعليم.

٢. الأهمية العملية:

- تساعد نتائج الدراسة الحالية مكاتب إدارات التعليم بمنطقة عسير في بناء الخطط لتطوير أداء المشرفين التربويين في تحقيق أساليب الاشراف التربوي التطوري في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- تساعد الدراسة الحالية مكاتب إدارات التعليم بمنطقة عسير في معرفة المتطلبات اللازمة لتطوير أداء المشرفين التربويين في تحقيق أساليب الاشراف التربوي التطوري في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، والعمل على تطويرها بالطرق والوسائل اللازمة.
- تقديم تصور مقترح لتطوير أداء المشرفين التربويين في تحقيق أساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات التعليم بمنطقه عسير في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ للعمل بموجب التوصيات وأخذها بعين الاعتبار في عمليات التحسين والتطوير.

مصطلحات البحث:

التصور المقترح (Suggested Proposal): هو إطار فكري عام يتبناه فئات الباحثين أو التربويين في صورة افتراضات أساسية أو قيم أو مفاهيم أو اهتمامات تتصل بالإنسان والكون والحياة والمجتمع، وبالعلاقات الجدلية القائمة بين الموضوعات جميعها من شانها أن توجه الباحثين إلى تفضيل نماذج ومناهج وطرائق معينة في البحث تتلاءم مع الصيغة التي يتبنونها وتتفق مع مكوناته (الروقي، ٢٠١٧).

ويعرف التصور المقترح إجرائياً بأنه: تخطيط لتصور جديد يتناول تفعيل دور الإشراف التربوي التطوري في تطوير أداء المشرفين التربويين بمكاتب إدارات التعليم بمنطقة عسير في ضوء رؤية ٢٠٣٠.

الإشراف التربوي التطوري (Developmental Educational Supervision): هو أحد أساليب الإشراف الحديثة التي تعنى بالفروق الفردية لدى المعلمين هذا الأسلوب الإشرافي إلى تطوير أداء المعلمين وتحسينه في عملية التدريس من خلال استخدام المشرف أحد الأساليب الإشرافية التالية: الأسلوب الإشرافي المباشر، والتشاركي، وغير المباشر (البابطين، ٢٠١٤).

ويعرف الإشراف التربوي التطوري إجرائياً بأنه: أحد أنواع الإشراف التربوي التي تهدف إلى تطوير أداء المعلمين من خلال التركيز على الفروق الفردية فيما بينهم.

رؤية المملكة ٢٠٣٠ (Kingdom vision2030): هي إطار عمل استراتيجي تم تصميمه من قبل قيادة المملكة لتقليص الاعتماد على النفط وتنويع الاقتصاد الوطني .وتهدف إلى تعزيز مجتمع نابض واقتصاد مزدهر وأمة طموحة. ولتحقيق أهداف خطة التحول الوطني، تم إطلاق سلسلة من المشاريع العملاقة، بما في ذلك مشروع القدية، الذي سيتم تشييده على أساس سوق قوي قائم وغير مخدوم(https://www.vision2030.gov.sa/ar./).

وتعرف رؤية المملكة ٢٠٣٠ إجرائياً بأنها: مجموعة من الاستراتيجيات التنموية والتطويرية التي وضعتها المملكة العربية السعودية والتي تهدف إلى النهوض بالمجتمع وتطويره في العديد من المجالات والنواحي.

حدود البحث:

١. **الحدود الموضوعية**: تقتصر الدراسة الحالية على تطوير أداء المشرفين التربويين في تحقيق أساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات التعليم بمنطقه عسير في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ "تصور مقترح".
٢. **الحدود البشرية**: طبقت الدراسة على عينة من المشرفين التربويين بمكاتب إدارات التعليم بمنطقة عسير.

٣. **الحدود الزمنية**: تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٤هـ-٢٠٢٣م.

٤. **الحدود المكانية**: مكاتب إدارات التعليم في منطقة عسير (أبها، خميس مشيط) المملكة العربية السعودية.

وبعد أن تم تناول الاطار العام للبحث فى الصفحات السابقة نعرض فيما يلي الاطار النظري للبحث كما يلي :

أولاً : الإطار النظري للبحث :

يعتبر الإشراف التربوي من أهم وظائف الإدارة التربوية الناجحة، لكونه حلقة الوصل بين المدارس وإدارات التعليم؛ كما أنه يمثل محوراً أساسياً في العملية التعليمية لعلاقته الوطيدة بين المعلم والطالب والمنهج التي تشكل المحاور الأساسية للعملية التعليمية، كما يزخر ميدان الإشراف التربوي بالعديد من الاتجاهات الحديثة التي تهدف إلى تطوير عملية الإشراف وجعلها أكثر فاعلية، ومن بين هذه الاتجاهات الإشراف التطوري (حماد وآخرون، ٢٠٢٢).

مفهوم الإشراف التربوي التطوري:

عرف الإشراف التطوّري بأنه أحد الاتجاهات التي تم الالتفات إليها حديثاً في الممارسات الإشرافية القائمة على تطوير الأداء المهاري والنمو المهني والعلمي للمعلم وفق أسس وفعاليات تشاركية يحدد أنماطها إدراك المعلم الذاتي لقدراته ومهاراته التدريسية وحاجاته المهنية وفروق الأداء الفردية ومدى دافعيته نحو التغيير والتطوير (Gordon, 2019).

كما عرفه الخوالدة (٢٠٢٠) بأنه أحد النظريات القائمة على فلسفة أن الإشراف التربوي بحاجة لتفهم مبادئ تعلم الراشدين، وأنه يؤمن بمراحل تطورهم وتنوع خبراتهم وحاجاتهم وقدراتهم على التعلم.

كما عرف بأنه نمط من الإشراف تُقدّم من خلاله خدمات إشرافية متدرجة للمعلم تهيئ له تطوراً بعيد المدى، ليصبح قادراً على اتخاذ القرارات الرشيدة، وعلى حل المشكلات التعليمية التعلمية التي تواجهه (اللوح، ٢٠١٢).

كما عرفه شلش (٢٠١٨) بأنه أحد الاتجاهات التي تم ممارستها حديثا في مجال الإشراف التربوي، حيث أنه يهتم بالفروق الفردية لدى المعلمين، وذلك من خلال ثلاثة أساليب إشرافية، وهي: الأسلوب المباشر، الأسلوب التشاركي، والأسلوب غير المباشر، وهذا التنويع يهدف إلى تطوير قدرات المعلمين وإمكاناتهم؛ لأداء مهامهم الموكلة لهم على أفضل وجه.

الأسس الفلسفية للإشراف التربوي التطوري:

يوجد مجموعة من الأسس الفلسفية التي يقوم عليها الإشراف التربوي التطوري وهي (البابطين، ٢٠١٤):

١. اختلاف المعلمين في مستوى تفكيرهم التجريدي وقدراتهم العقلية، ودافعيتهم للعمل.
٢. تباين المعلمين في خلفياتهم، وخبراتهم الشخصية والعملية.
٣. المعلم هو محور العملية الإشرافية؛ بما يستدعى العناية والاهتمام بالفروق الفردية الشخصية والمهنية للمعلمين.
٤. تطوير قدرات المعلمين وتنميتها هي مهمة الإشراف التربوي الأولى.
٥. ضرورة السعي المتواصل لزيادة قدرات كل معلم ليحقق أعلى مراحل التفكير والدافعية نحو العمل.

٦. اهتمام المعلم بالنمو والتطوير الذاتي، الذي يتم من خلاله زيادة قدراته وتنمية مهاراته، وبلوغ أعلى مستويات التفكير، وأقصى درجات الدافعية.

أساليب الإشراف التربوي التطوّري:

هناك ثلاثة أساليب للإشراف التربوي التطوري هي(Tanhan, 2018) :

١. **الإشراف المباشر Directive supervision**: وهو أسلوب يؤكد على وضع الأسس التي ينبغي أن يسير عليها المعلم لبلوغ أهدافه، وتحسين ممارساته التدريسية، بما يعود على طلابه بالمنفعة، ويُستخدم هذا الأسلوب مع المعلمين الذي يتصفون بالتفكير التجريدي المنخفض، وتتمثل سلوكياته في إعطاء الإرشادات وتعزيز النتائج.

٢. **الإشراف التشاركي (التعاوني) Collaborative supervision**: يُعتبر أسلوباً مبنياً على فرضية التعاون بين مستويين من أجل اتخاذ قرارات تدريسية، ولذا يشترك المشرف التربوي والمعلم معا في وضع خطة عمل تشتمل على أهداف، وإجراءات تنفيذ، وتقويم، ومتابعة لتحسين عمليتي التعليم والتعلّم، ويستخدم مع المعلمين الذين يتصفون بالتفكير التجريدي المتوسط، وتتضمن سلوكيات ذلك النمط الإشرافي تقديم المعلومات، وحل المشكلات، والتفاوض والحوار مع المعلمين، كما ويُقدم هذا الأسلوب للمعلمين الذين يدركون أن هناك مشكلة تواجههم في التدريس لا تمكنهم من الوصول إلى ما يتمنون تقديمه، إلا أنهم لا يجدون التخطيط المعرفي والمهاري والمهني للتغلّب على هذه المشكلة.

٣. **الإشراف غير المباشر Nondirective supervision**: يُعد أسلوباً يؤكد على أن عملية التعليم تعتمد في الأصل على خبرات ذاتية، وعليه فالمعلم يجب أن يتوصل إلى حلول نابعة من ذاته؛ بغرض تحسين مستوى خبرات طلابه ويُستخدم مع المعلمين الذين يتصفون بالتفكير التجريدي المرتفع، وتتمثل سلوكيات ذلك النمط المباشر في الاستماع والتوضيح والتشجيع والتأمل في آراء المعلم وأفكاره،

ويهدف إلى مساعدة ومساندة المعلمين وخاصة المتفوقين منهم، وتشجيعهم على اتخاذ القرارات، ويُقدّم هذا الأسلوب للمعلمين الذي يدركون أن هناك مشكلة تدريسية ما، أو أن لديهم أفكاراً تطويرية لواقعهم التدريسي، كما يدركون أنهم يمتلكون قدرات في التخطيط، وإيجاد الحلول المتعددة لتجاوز تلك المشكلة، ويستند هذا الأسلوب على ذات المعلم وقدرته فهو يتوصل إلى حلول نابعة من ذاته وقناعاته وجهده، ويؤكد هذا الأسلوب على أن عملية التعلم تعتمد في الأصل على خبرات ذاتية، فالمعلّم يجب أن يتوصل إلى حلول نابعة من ذاته بغرض تحسين مستوى خبرات طلابه، ويكون في هذا الأسلوب الدور الأساس فيه للمعلم، أما المشرف التربوي فهو مستشار يعمل على تيسير عمل المعلم في الوصول لحلول نابعة من ذاته، فالمشرف التربوي يصغي، ويوضح، ويذلل الصعوبات، ويشجّع.

أهداف الإشراف التربوي التطوري:

إن الإشراف التربوي التطوّري يهدف إلى رؤية عامة تتلخص في إيجاد معلم متطوّر ييسر ويسهل عملية إشراف تطوّري غير مباشر، وذلك من خلال أهداف عدة يمكن إجمالها في التالي (الحاج، ٢٠٢٠):

١. تطوير أداء المعلم بصفة عامة في جوانبه المهنية ومادته العلمية.
٢. التوافق بين فعالية الدور الإشرافي، ومستوى تطوّر الفعل الإشرافي وفق تطور أداء المعلم.
٣. تحفيز المعلم للمشاركة في تطوير الأداء المهني.
٤. تنمية إحساس المعلم بالمشكلات المهنية وإدراكه إياها.
٥. تعزيز الدافعية المهنية للمعلم؛ للوصول لمرحلة التوازن المعرفي والمهاري.
٦. مساعدة المعلمين على تشخيص ما يلقونه من صعوبات في عملية التعليم، وفي رسم الخطة لمواجهة تلك الصعوبات والتغلب عليها.

مميزات الإشراف التربوي التطوّري:

يهتم الإشراف التربوي التطوّري بمراعاة الفروق الفردية لدى العاملين في الميدان التربوي من خلال استخدام أساليب إشرافية متنوعة، ويؤكد الإشراف التربوي التطوّري على دوره في تطوير وتنمية طاقات العاملين في الميدان التربوي وقدراتهم، ويقلل من دور التقييم وإصدار الأحكام في الممارسات الإشرافية كما يتم اختيار الأسلوب الإشرافي بناءً على احتياجات العاملين في الميدان التربوي الشخصية والمهنية الفعلية، ويتميز الإشراف التربوي التطوّري بمجموعة مزايا وهي (الحاج، ٢٠٢٠):

١. تنويع الأساليب الإشرافية تبعًا للاحتياجات الفردية.
٢. تشجيع وتنمية روح الابتكار والتجديد بما يتناسب مع روح العصر.
٣. استثمار الطاقات البشرية وإتاحة الفرصة لها لإطلاق طاقاتها وقدراتها.
٤. احترام شخصية المعلم وقدراته الخاصة ومساعدته في تقييم ذاته وتكوين علاقات حسنة ومستمرة بين المشرف التربوي والهيئة التعليمية.
٥. الاهتمام بالفروق الفردية بين المعلمين من حيث القدرات والمهارات التدريسية والدافعية والخبرات.
٦. التأكيد على دور المشرف في تطوير وتنمية طاقات المعلمين وقدراتهم، ويقلل من دور التقويم وإصدار الأحكام في الممارسات الإشرافية.

مراحل الإشراف التربوي التطوّري:

يتم الإشراف التربوي التطوّري من خلال ثلاث مراحل رئيسة وهي(البابطين، ٢٠١٤):

١. **مرحلة التشخيص**: حيث يقوم المشرف التربوي بعملية تشخيص لمستوى المعلم بشكل دقيق؛ لتحديد مستوى التفكير التجريدي الذي يظهره المعلم (منخفض،

متوسط، مرتفع) وذلك من خلال الحديث مع المعلم لجمع المعلومات الأولية عنه، وملاحظاته من خلال الزيارة الصفية، وطرح أسئلة أثناء المداولات الإشرافية.

٢. **مرحلة التطبيق**: يتم فيها اختيار النمط الإشرافي المناسب لمستوى التفكير التجريدي لدى المعلم كما يلي:

- الإشراف التربوي المباشر مع المعلم من فئة التفكير التجريدي المنخفض، بحيث يُقدّم له التوجيهات والمعلومات والإرشادات ويقع العبء الأكبر من المسؤولية على المشرف التربوي لاتخاذ القرارات المتعلقة بتحسين الممارسات التدريسية.
- الإشراف التربوي التشاركي مع المعلم من فئة التفكير التجريدي المتوسط، بحيث يتعاون كلاهما في تبادل المعلومات والآراء وطرح البدائل والمداولة الإشرافية، ويتحملان المسؤولية المشتركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بتحسين الممارسات التدريسية.
- الإشراف التربوي غير المباشر مع المعلم من فئة التفكير التجريدي المرتفع بحيث يمكنه تحديد المشكلات بنفسه، ثم إعداد خطة العمل، وكيفية تنفيذها، ويقع العبء الأكبر من المسؤولية على المعلم لاتخاذ القرارات المتعلقة بتحسين الممارسات التدريسية ومتابعة تنفيذها.

٣. **مرحلة التطوير**: حيث يقوم المشرف التربوي في تلك المرحلة بالارتقاء، والتدرّج بسلوك المعلم من النمط المباشر إلى التشاركي، ثم النمط غير المباشر، وذلك من خلال النهوض بالتفكير التجريدي للمعلم، ومساعدته على التفكير الجاد والذكي، واستثارة قدراته على حل المشكلات والقضايا التربوية.

رؤية المملكة ٢٠٣٠:

أُطلقت رؤية المملكة ٢٠٣٠ سعياً لاستثمار مكامن القوة التي تمتاز بها المملكة كموقعها الاستراتيجي الممتاز وقوتها الاستثمارية وعمقها العربي والإسلامي، والعمل

على رفع مستوى كفاءة الحكومة وكفاءتها، عن طريق استثمار في التحول الإلكتروني، وتسيع فرص الاستثمار والنمو المستمر، واستحداث قطاعات اقتصادية جديدة، وتوفير مستوى حياة ذات جودة للمواطن السعودي(https://www.vision2030.gov.sa/)

رسالة المملكة ٢٠٣٠:

الاستمرار في تمكين المواطن السعودي والقطاع الخاص، وبث الطاقة فيهم، والعمل على تحقيق النجاح والتطور المستمر، والعمل على تنويع الاقتصاد السعودي، ودعم الناتج المحلي، وتوفير فرص العمل وتقليل نسب البطالة، وجذب الاستثمارات المحلية والأجنبية في القطاعات الجديدة(https://www.vision2030.gov.sa/).

أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠:

هدفت المملكة من خلال رؤيتها ٢٠٣٠ إلى تطوير بنية المملكة التحتية، وتهيئة بيئة عمل مناسب للقطاع العام والخاص وغير الحكومي، وتحقيق التميز في الأداء الحكومي، ودعم عمليات التحول الإلكتروني، وتطوير الشركات الاقتصادية ما بين القطاع العام والخاص، وتعزيز التنمية المجتمعية المستدامة.

محاور الرؤية:

تنطلق الرؤية من ثلاثة محاور رئيسية وهي (https://www.vision2030.gov.sa/):

- **مجتمع حيوي**: من خلال توفير حياة سعيدة لكل مواطن سعودي وضمان بيئة صحية وآمنة للمواطنين، وبث روح الافتخار بالتراث الوطني وتعزيز الهوية الوطنية للمواطن.

- **اقتصاد مزهر**: عن طريق بناء نظام تعليمي بتناسب مع احتياجات سوق العمل، وتوفير فرص العمل للمواطنين وتقليل نسب البطالة، وتشجيع المشاريع الصغيرة والناشئة.
- **وطن طموح**: من خلال العمل على تطبيق مبادئ الشفافية والمسائلة في كافة المستويات وبناء حكومة ذات كفاءة وفعالية قائمة على الشفافية الإدارية.

ثانياً : جهود المملكة العربية السعودية في الإشراف التربوي:

يحظى الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية بأهمية خاصة، فقد خصصت وزارة التعليم برنامجاً تدريبياً خاصاً لتطوير المشرفين التربويين في الجامعات السعودية، وكلفت لجنة خاصة من التربويين من كليات التربية ومن الميدان التعليمي لبناء هذا البرنامج الذي هدف إلى (العربني، ٢٠١٧):

١. رفع الكفاءة المهنية للمشرف التربوي في دعم التنمية المهنية المستدامة للمعلمين.
٢. تنمية خبرات وقدرات المشرف التربوي في دعم عمليات التعليم والتعلم.
٣. تنمية مهارات البحث العلمي لدى المشرف التربوي كأحد أدوات تطوير وتحسين العملية التعليمية.
٤. رفع الكفاءة المهنية للمشرف التربوي في ممارسة التقويم التربوي بكل أبعاده ودعم عمليات تقويم التعليم والتعلم في المدرسة.
٥. تنمية مهارات الدعم التربوي والتعليمي لدى المشرف التربوي؛ لتمكينهم من تقديم الدعم لعمليات التعليم والتعليم داخل المدرسة.

ويستهدف هذا البرنامج المشرفين التربويين، وعدد ساعاته (٢٥) ساعة تدريبية في مدة فصل دراسي واحد، ويقام في أماكن التدريب التالية: كليات المعلمين،

وكليات التربية، ومراكز خدمة المجتمع بالإضافة إلى مراكز التدريب التربوي في وزارة التعليم.

تمثل رؤية المملكة العربية السعودية لعام ٢٠٣٠م مرحلة جديدة للإشراف التربوي، إذ تُسهم هذه الرؤية بشكل فاعل في تجويد العملية التعليمية في الوقت الذي تواجه المؤسسات التعليمية كثيرا من التحديات، والتي يجب أن يتم التعامل معها باستراتيجيات شاملة ومتكاملة. ويأتي في مقدمة هذه التحديات الانفجار المعرفي والتقني المتسارع، وكذلك التغيرات التنظيمية التي تخضع لها مؤسسات التعليم بشكل يستوجب من القائمين عليها تهيئة بيئة تعليمية ملائمة في ظل أسس سليمة من التخطيط والتنفيذ والتقويم (المقاطي والعميري، ٢٠٢١).

وفي المملكة العربية السعودية شهد الإشراف التربوي تطوراً كبيراً في مختلف مجالاته التنظيمية والفنية والتقنية، وبرز ذلك من خلال العديد من المشاريع التنموية التي استهدفته في إطارها كمشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم والمشروع الشامل لتطوير المناهج، حيث ركزت على التعليم ومؤسساته وجعله مواكباً للتطورات التكنولوجية، واستحدثت وزارة التعليم إدارة الإشراف الإلكتروني ضمن الجهاز الإداري العام للإشراف التربوي، وعملت على إتمام انظمة التعليم وتطوير التعليم الالكتروني (القثامي والمالكي، ٢٠١٩).

وقد مر الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية بمراحل نمو مفهوم الإشراف التربوي التي اتفقت عليها الأدبيات وهي مرحلة التفتيش، ثم مرحلة التوجيه، ثم مرحلة الإشراف حيث سعى القائمون على التعليم في المملكة إلى تطوير النظام التعليمي بشكل عام، وتهيئة كل الإمكانات المادية والبشرية لدفع عجلة تقدم التعليم، وكان للإشراف التربوي أثراً فعالا فيما تحقق من إنجازات تعليمية، والمتتبع لنهضة التعليم في المملكة العربية السعودية يلحظ التطور الكمي الكبير الذي وصلت

إليه خلال الخطط الخمسية السابقة، حيث انصب اهتمام المسئولين عن التعليم على إتاحته ونشره في أرجاء المملكة الواسعة (القثامي والمالكي، ٢٠١٩).

وإزاء لذلك أكدت الأهداف العامة للإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية على تطوير الممارسات الإشرافية بما يتفق مع الاتجاهات العالمية المعاصرة، وتجويد العمل الإشرافي باعتباره هو المعني الأول بنواتج التعلم والمحرك الرئيس لها، كما نوهت على التحسين المستمر والمنتظم للأداء الإشرافي وتصحيح مواطن الخلل واستثمار مواطن القوة فيه، وتبني الخطط والبرامج الإشرافية المقترحة للارتقاء بمستوى الأداء التعليمي، وكذلك نادت بأهمية توظيف التقنية الحديثة في مجال الممارسات الإشراف (أحمد والضوي، ٢٠١٧).

ولقد كانت المملكة العربية السعودية من الدول العربية السباقة في إدخال منظومة التعلم الإلكتروني ودمجها بمفاهيم التعلم داخل المجتمع السعودي، حيث عملت على إنشاء العديد من الأنظمة الإلكترونية التي تقوم على خدمة العملية التعليمية بكل أطرافها وعناصرها، فكان من أبرز هذه الأنظمة الالكترونية هو نظام "نور" الذي هدف إلى تطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني داخل المؤسسات التعليمية بالمملكة، حيث يقوم مدير إدارة التعليم بإضافة الملفات الخاصة بمشرفي مكتب التعليم داخل المنظومة، ومن ثم يقوم بتفعيل ملفات المشرفين لتمكنهم من الدخول على النظام الإلكتروني، والقيام بالمهام المطلوبة منهم، حيث يمكن للمشرف التربوي ربط ملفاته الخاصة به بالمعلمين الذين يُشرف عليهم ويتابعهم، فالمشرف لديه صلاحية ربط ملفه الإشرافي بالعديد من المدارس التي يُشرف عليها، ويُضيف لها خطط الإشراف الزمنية والإجرائية الخاصة بأسابيع الدراسة، كما يمكنه إضافة المستفيدين من عملية الإشراف سواء كانوا معلمين، أو مدارس، ثم بعد ذلك يعمل على تقويم وتشخيص أداء كل معلم، وتحديد الزيارات الخاصة بكل مدرسة، بالإضافة إلى متابعة خطط الإشراف التربوي التي أضاف تفاصيلها على المنظومة الالكترونية، والحصول

على إحصاءات البرامج الإشرافية التي يعمل على تنفيذها المشرف التربوي(الدعجاني والداود، ٢٠٢٢).

ومع تحول التعليم في المملكة العربية السعودية إلى التعلم عن بعد بسبب جائحة كورونا ١٩(COVID-19) وما فرضته من تحول سريع نحو التعلم الإلكتروني صاحب ذلك التحول في العملية التدريسية تحول أيضًا في العملية الإشرافية نحو الإشراف التربوي الإلكتروني؛ حيث يعمل الإشراف التربوي الإلكتروني على تطوير بيئات التعلّم بمكوناتها وأدواتها واستراتيجياتها وتحسين مخرجاتها، وتحديداً بعد الانتقال من بيئة التعلّم الحضورية إلى بيئة التعلم الإلكترونية، والتي أصبح المتعلم فيها أكثر استقلالية واعتماداً على التعلم الذاتي والمعززة لمفهوم التربية المستدامة والتعلم مدى الحياة، فحددت وزارة التعليم العديد من المهام الجديدة لمشرف اللغة العربية التربوي في العملية التعليمية عن بعد، منها الاطلاع المباشر على جداول المعلمين والدروس المنفذة، وإحصائيات الدروس المتزامنة والواجبات والإثراءات والاختبارات والدخول المباشر للزيارات الافتراضية، وإمكانية إرسال تقويم أداء المعلّم عبر المنصة، مع إمكانية تقييم أداء المعلم أكثر من مرة، وسهولة متابعته، والتواصل والتفاعل بين المعلم والمشرف والطالب، مع إمكانية إجراء اللقاءات بأكبر عدد ممكن من المعلمين(الشمري، ٢٠٢٢).

الدراسات السابقة:

يهدف هذا المحور إلى استعراض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث، والتي تم الحصول عليها من المجلات العلمية المحكمة، وفيما يلي هذه الدراسات.

أولاً: الدراسات العربية:

أجرى الخوالدة (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى تحديد أثر الإشراف التربوي التطوري في تحسين الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة

العاصمة من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم لمحافظة العاصمة عمان في الأردن، وبيان مدى اختلاف تقديراتهم لأثر الإشراف التربوي التطوري باختلاف مستوي تأهيل مديري المدارس ومستوي خبرتهم الإدارية، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وقد طبقت الاستبانة على (٦١) مديراً ومديرة وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد أظهرت الدراسة إلى أن الإشراف التربوي التطوري ذو أثر واضح في تحسين الممارسات الإدارية لمديري المدارس، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المشرفين التربويين لمستوى تأثير الإشراف التربوي التطوري في تحسين الممارسات الإدارية لمديري المدارس أفراد البحث تعزى لمستوى التأهيل العلمي للمديرين ولمستوي خبرتهم الإدارية.

كما أجرى الحاج (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى تحديد واقع تطبيق الإشراف التربوي التطوّري في مدارس "الأونروا" بمحافظات غزة وسبل تحسينه، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة مقدارها (٣٣٢) فرداً منهم (١٦٥) معلماً و(١٦٧) معلمة، وقد اختيرت العينة بطريقة عشوائية طبقية، وقد جمعت بياناتهم من خلال الاستبانة. وقد أظهرت النتائج أن درجة تطبيق الإشراف التربوي التطوّري بجميع أبعاده وكذلك الدرجة الكلية مرتفعة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابة أفراد عينة الدراسة في الإشراف التربوي التطوري تبعا للنوع الاجتماعي، والمؤهل الأكاديمي، والتخصص وسنوات الخبرة.

كما سعت دراسة شلش (٢٠١٨) إلى معرفة دور الإشراف التربوي التطوري في تحسين ممارسات التدريس لدى المعلمين في محافظة رام الله والبيرة، كما هدفت إلى الكشف عما إذا كان هناك فروق في استجابات العينة تعزى إلى متغيرات (النوع، الخبرة، والتخصص)، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٤) معلماً ومعلمة، وأعد الباحث استبانة لجمع البيانات، وقد دلت نتائج الدراسة

على أن الإشراف التربوي التطوري له دور كبير في تحسين ممارسات التدريس عند المعلمين في محافظة رام الله والبيرة، وقد بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير النوع ولصالح الذكور، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق بالنسبة لمتغيري الخبرة والتخصص.

كما تناولت دراسة البابطين (٢٠١٤) التعرف على درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي التطوري من وجهة نظر المشرفين التربويين ومعلمي المدارس الثانوية بمدينة الرياض، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (٢٦٨) فرداً، منهم (٧٠) مشرفاً تربوياً، و(١٩٨) معلماً، وقد جمعت بياناتهم من خلال استبانة، وقد أظهرت النتائج أن المشرفين التربويين يمارسون أساليب الإشراف التربوي التطوري (الأسلوب المباشر، الأسلوب التشاركي، الأسلوب غير المباشر) بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد الدراسة (المشرفين التربويين ومعلمي المدارس الثانوية بمدينة الرياض)، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد الدراسة في درجة ممارسة المشرفين التربويين لأسلوب الإشراف التربوي المباشر باختلاف متغير المؤهل الدراسي، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد الدراسة في درجة ممارسة المشرفين التربويين لأسلوبي الإشراف التربوي التشاركي وغير المباشر باختلاف متغيري الدراسة (العمل الحالي، الخبرة في مجال التعليم) لصالح المشرفين التربويين أصحاب الخبرة الطويلة في مجال التعليم.

كما تناولت دراسة اللوح (٢٠١٢) التعرف على درجة تحسين الإشراف التربوي التطوري للممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية، مع الكشف عن أثر متغيرات الدراسة على آراء معلمي اللغة العربية في درجة التحسن نتيجة للإشراف التربوي التطوري، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم اختيار عينة عددها (١٦٤) معلماً ومعلمة من معلمي وكالة الغوث الدولية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد جمعت بياناتهم من خلال الاستبانة. وقد أظهرت النتائج أن الإشراف

التربوي التطوري يحسن الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بدرجة كبيرة جداً، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحسين تعزى لمتغير: الجنس والمرحلة التعليمية، بينما توجد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

أجرى أمبوفو وآخرين (٢٠١٩) Ampofo et al., دراسة هدفت إلى تقييم تأثير أسلوب الإشراف التربوي التطوّري المباشر لمدراء المدارس على أداء المعلم في المدارس الثانوية العامة في دولة غانا، واستخدمت الدراسة طريقة تصميم الطرق المختلطة المدمجة، وقد تم اختيار عينة عددها ٦٤٧ مدرساً، وقد جمعت بياناتهم من خلال الاستبانة والمقابلة. وقد أظهرت النتائج أن مدراء المدارس خصصوا وقتاً بسيطاً للغاية للإشراف على تخطيط الدروس وتطوير المعلمين، كما أثبتت الدراسة أن إشراف مدراء المدارس على تخطيط وتطوير الدروس كان له تأثير كبير على أداء المعلم.

كما أجرى أوزيلدريم وأكسو (٢٠١٦) Ozyildirim & Aksu دراسة هدفت إلى تحديد رأي المشرفين ومديري المدارس وتوقعات المعلمين بالإشراف وفقاً لنموذج الإشراف التطوري في مدينة كونيالتي في ولاية أنطاليا التركية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تم اختيار عينة عددها (٧٠) مشرفاً و (٦٦) مدير مدرسة و(٥٢٩) مدرساً، وقد جمعت بياناتهم من خلال الاستبانة. وقد أظهرت النتائج أن محور الإشراف التربوي التطوّري التشاركي وهو أحد محاور الاشراف التربوي التطوري حاز على المرتبة الأولى من حيث التنفيذ في العملية التعليمية حسب وجهة نظر العينة، تلاه محور الإشراف التربوي التطوّري المباشر وأخيراً محور الإشراف التربوي التطوّري غير المباشر.

كما سعت دراسة موسندير (٢٠١٥) Musundire إلى معرفة فعالية نموذج الإشراف التربوي التطوّري كأداة لتحسين جودة التدريس في جنوب أفريقيا،

واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من (٣٥٠) مشاركاً تم اختيارهم عشوائياً، وقد جمعت بياناتهم من خلال الاستبانة، وأشارت النتائج إلى أن المديرين والمدرسين يعتقدون بقوة أن نموذج الإشراف التربوي التطوّري هو أداة ممتازة لتحسين جودة التعليم.

كما هدفت دراسة إيفيرت وآخرين (٢٠١١) ,.Everett et al إلى التعرف على المدارس التي تضع تدريباتها وفق نموذج الإشراف التربوي التطوّري، والتي تستثمر قدراً هائلاً من الوقت والمال لتدريب مدربين ميدانيين جدد متخصصين في العمل الاجتماعي لضمان قدرتهم على مساعدة الطلاب على دمج وتكامل معارفهم ومهاراتهم وقيمهم في أمريكا، وقد تم استخدام برنامج إشرافي تجريبي يقوم به المشرفون الميدانيون باستخدام نموذج الإشراف التربوي التطوّري، حيث تفترض مثل هذه النماذج أن التطوير المهني للطلاب يتبع سلسلة من المراحل التسلسلية من أقل كفاءة إلى أكثر كفاءة وأن تدخلات الإشراف تختلف في كل مرحلة من مراحل التطوير، ومع ذلك، هناك دعم تجريبي محدود لاقتراح كيفية استخدام المشرفين (المدربين الميدانيين) لهذه النماذج أثناء تدريب الطلاب. وتوصلت هذه الدراسة إلى نتائج كان من أهمها أن المشرفين الذين تم اختيارهم قاموا بأدوار مختلفة وتنوعت أساليبهم في الإشراف ونوع التغذية الراجعة المقدمة على التسجيلات العملية، وفقاً للنماذج التطويرية، عند العمل مع الطلاب في السنة الأولى والثانية، هذه النتائج لها آثار جيدة على تدريب المشرفين الميدانيين وعلى التعليم الميداني بشكل عام.

التعقيب على الدراسات السابقة :

بعد قيام الباحثتان بالاطلاع على الدراسات السابقة ومراجعتها، يتبين لها تنوع وتعدد الأهداف التي سعت إليها الدراسات السابقة، بالإضافة إلى تنوع المناهج التي اتبعتها، والأدوات التي استخدمتها، والبيئات التي أجريت فيها.

وتكمن أهمية الدراسات السابقة في أنها أتاحت لنا العديد من أوجه الاستفادة، حيث تم الاستفادة منها في تبرير مشكلة الدراسة التي تم تناولها، وإعداد الإطار النظري للدراسة، بالإضافة إلى الرجوع إليها عند تصميم أداة الدراسة (الاستبانة)، كما مكنت الدراسات السابقة الباحثتان من معرفة المصادر والمراجع التي لجأ إليها الباحثون في تلك الدراسات والاستفادة منها.

وتهدف الدراسة الحالية إلى تطوير أداء المشرفين التربويين في تحقيق أساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات التعليم بمنطقه عسير في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ "تصور مقترح"، حيث أن المؤسسات التعليمية اليوم لكي يتمكن من تقديم خدماتها التعليمية بكفاءة وفاعلية، فإنه يجب عليها تبني أساليب ونماذج عمل حديثة، ووقع الخطط والاستراتيجيات والوسائل اللازمة لها، بالإضافة إلى توفر الخبرة الإدارية والإمكانات اللازمة التي تعد أداة في يد المؤسسات التعليمية نحو تحسين أدائها. وتعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي باستخدام أسلوب دلفاي، كما سيتم اختيار عينة من المشرفين التربويين بمكاتب إدارات التعليم بمنطقة عسير، كما سيتم إعداد استبانة خصيصاً لجمع البيانات اللازمة، مما سيعطي الدراسة الحالية عمقاً علمياً في وصف البيانات وتحليلها وتفسيرها. كما أن الدراسة الحالية - على حد علم الباحثتان- لا توجد دراسة محلية أو عربية أو أجنبية مماثلة لها، إذ إن الدراسة الحالية تتناول تطوير أداء المشرفين التربويين في تحقيق أساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات التعليم بمنطقه عسير في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ "تصور مقترح".

الإطار التطبيقي (اجراءات الدراسة الميدانية)

يعرض الإطار التطبيقي للبحث الإجراءات الميدانية ونتائجها، من خلال عرض أداة الدراسة بما اشتملت عليه من صدق وثبات، بالإضافة إلى مجتمع الدراسة والعينة

وخصائصها وأساليب المعالجة الإحصائية، ثم عرض وتفسير ومناقشة النتائج؛ كما يلي:

مجتمع البحث والعينة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين بمكاتب إدارات التعليم بمنطقة عسير والبالغ عددهم ٨٠٠ مشرف ومشرفة تربوية، أما عينة البحث فقد بلغت (٢٦٠) مشرفاً ومشرفة بالمرحلة الثانوية تم اختيارهم بطريقة عشوائية ويبين الجدول الآتي توزيع عينة البحث حسب متغيراتها.

جدول (١): توزيع عينة البحث حسب المتغيرات

م	المتغير	المستوى	العدد	المجموع	النسبة المئوية
١	النوع	ذكر	١٥٥	٢٦٠	٥٩,٦٪
		أنثى	١٠٥		٤٠,٤٪
٢	المؤهل العلمي	بكالوريوس	١٤٢	٢٦٠	٥٤,٦٪
		ماجستير	٨١		٣١,١٪
		دكتوراه	٣٧		١٤,٢٪
٣	سنوات الخبرة	أقل من (٥) سنوات	٩٧	٢٦٠	٣٧,٣٪
		من (٥ -١٠) سنوات	٩٩		٣٨,١٪
		أكثر من (١٠) سنوات	٦٤		٢٤,٦٪

الأساليب والمعالجات الإحصائية

لتحقيق أهداف البحث تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية والاستدلالية؛ بهدف التحليل الوصفي والاستدلالي لعبارات الاستبانة ومحاورها؛ كالتكرارات والنسب المئوية، والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار "ت" للعينات المستقلة Independent sample t-test لمتغير النوع، وتحليل التباين

الأحادي (One Way ANOVA) لمتغير سنوات الخبرة والمؤهل العلمي، ولتسهيل تفسير النتائج تم إعطاء وزن للبدائل (كبيرة = ٣، متوسطة = ٢، ضعيفة = ١)، بعد ذلك تم تقسيم تلك الإجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة= (أكبر قيمة – أقل قيمة) تقسيم على عدد بدائل المقياس = (٣- ١) ٪ ٣= ٦٦. وهو مدى المتوسطات التالية لكل بديل كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٢): المعيار الاحصائي لمستوى تقديرات أفراد العينة

الدرجة	المدى	درجة التوافر
١	١-١,٦٦	ضعيفة
٢	١,٦٧-٢,٣٣	متوسطة
٣	٢,٣٤-٣	كبيرة

أداة البحث

استخدم البحث الاستبانة كأداة للدراسة بهدف الكشف عن واقع أداء المشرفين التربويين في تحقيق أساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات التعليم بمنطقه عسير، وتم إعدادها في ضوء أدبيات البحث وعرض وتحليل الدراسات السابقة، والادبيات العلمية المرتبطة بموضوع البحث؛ وفيما يلي الإجراءات المتبعة في إعداد الاستبانة وصدقها والمعالجة الإحصائية على النحو التالي:

١- صدق أداة البحث:

تم التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة وصدق المحتوى من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص في مجال الدراسة؛ بهدف تحكيم أداة

البحث بعد الاطلاع على عنوان البحث والأسئلة والأهداف، وبناءً على آراء المحكمين تم تعديل وحذف بعض العبارات؛ حتى أصبحت الاستبانة صالحة للتطبيق، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من ثلاثة محاور لتحديد دور الإشراف التربوي التطوري في تطوير أداء المشرفين التربويين بمكاتب إدارات التعليم بمنطقة عسير في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ على النحول التالي: (الإشراف التربوي المباشر – الإشراف التربوي التشاركي – الإشراف التربوي غير المباشر)، وتضمنت (٣٥) عبارة[1].

الاتساق الداخلي لأداة البحث:

تم التأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) مشرف ومشرفة بمكاتب إدارات التعليم بمنطقة عسير؛ بهدف التأكد من ملاءمة الأداة وصلاحيتها لجمع البيانات؛ وتم التعرف على اتساق أداة البحث من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة المحور الذي تنتمي له، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation، والجدول التالي يوضح مدى الاتساق الداخلي للاستبانة:

جدول (٣) : حساب الاتساق الداخلي لأداة البحث (ن= ٣٠)

أساليب الإشراف التربوي المباشر		أساليب الإشراف التربوي التشاركي		أساليب الإشراف التربوي غير المباشر	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٤**	١١	٠,٥٥**	٢١	٠,٦٥**
٢	٠,٦٨**	١٢	٠,٥٧**	٢٢	٠,٥٨**
٣	٠,٦٩**	١٣	٠,٧٢**	٢٣	٠,٦٣**

[1] ملحق (١): أداة البحث (الاستبانة) في صورتها النهائية

أساليب الإشراف التربوي المباشر		أساليب الإشراف التربوي التشاركي		أساليب الإشراف التربوي غير المباشر	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٤	٠,٥٨**	١٤	٠,٧٤**	٢٤	٠,٥١**
٥	٠,٧٢**	١٥	٠,٦٩**	٢٥	٠,٥٧**
٦	٠,٦٦**	١٦	٠,٦٣**	٢٦	٠,٧٦**
٧	٠,٥٤**	١٧	٠,٦٩**	٢٧	٠,٦٨**
٨	٠,٦٢**	١٨	٠,٧٣**	٢٨	٠,٧٠**
٩	٠,٦٥**	١٩	٠,٧٨**	٢٩	٠,٦٢**
١٠	٠,٦٤**	٢٠	٠,٦٨**	٣٠	٠,٥٩**
الارتباط بالدرجة الكلية	٠,٨٨**	الارتباط بالدرجة الكلية	٠,٨٣**	الارتباط بالدرجة الكلية	٠,٨٤**

❖❖ قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من جدول (٣) أن جميع عبارات أداة الدراسة ترتبط بالمحور الذي تنتمي إليه بمعامل ارتباط دال إحصائياً عن مستوى دلالة (٠,٠١)؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط من (٠,٥١) إلى (٠,٧٨)، أي أن الارتباط يتراوح بين متوسط وقوي، بالإضافة إلى أن جميع المحاور الثلاثة ترتبط بالدرجة الكلية للاستبانة بمعامل ارتباط من (٠,٨٣) إلى (٠,٨٨)، وهو ما يؤكد الاتساق الداخلي لأداة البحث.

٢- ثبات أداة البحث:

تم حساب معامل الثبات للاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha، فكان معامل الثبات للاستبانة ككل (٠,٨٠)، كما تم حساب

معامل الثبات لكل محور من المحاور الثلاثة وتراوحت بين (٠,٧٦ – ٠,٨٣)، وبشكل عام تعتبر هذه القم مرتفعة ومقبولة لإجراء البحث، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٤) : معامل ثبات الاستبانة باستخدام ألفا كرونباخ

ت	المحاور	درجة الثبات
٢	الأساليب المتعلقة بالإشراف التربوي التشاركي	٠,٧٦
١	الأساليب المتعلقة بالإشراف التربوي المباشر	٠,٨٠
٣	الأساليب المتعلقة بالإشراف التربوي غير المباشر	٠,٨٣
ثبات الاستبانة ككل		٠,٨٠

نتائج البحث ومناقشتها:

فيما يلي عرض نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً: إجابة السؤال الأول والذي ينص على: ما درجة ممارسة أساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات التعليم بمنطقه عسير في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين والمشرفات على النتائج الإجمالية لواقع ممارسة أساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات التعليم بمنطقه عسير في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، ثم عرض وتحليل النتائج التفصيلية لكل محور من المحاور ويمكن تناول ذلك كما يلي:

أ. النتائج الإجمالية لواقع ممارسة المشرفين والمشرفات لأساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات التعليم بمنطقه عسير:

يوضح الجدول الآتي المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الممارسة لاستجابات عينة الدراسة حول واقع ممارسة المشرفين والمشرفات لأساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات التعليم بمنطقه عسير:

جدول (٥) النتائج الإجمالية لواقع ممارسة المشرفين والمشرفات لأساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات التعليم بمنطقه عسير في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ (ن= ٢٦٠)

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١	أساليب الإشراف التربوي المباشر	١,٨٩	٠,٩٧	١	متوسطة
٢	أساليب الإشراف التربوي التشاركي	١,٦٧	١,٢٥	٣	متوسطة
٣	أساليب الإشراف التربوي غير المباشر	١,٨٧	١,٠٦	٢	متوسطة
إجمالي الاستبانة		١,٨١	١,٠٩	-	متوسطة

يتضح من الجدول (٥) أن إجمالي استجابات عينة البحث جاءت بدرجة متوسطة حيث جاء المتوسط الإجمالي للاستبانة (١,٨١)، كما أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (١,٨٩- ١,٦٧)، كان أعلاها المحور الأول بمتوسط حسابي (١,٨٩) بدرجة متوسطة، يليه المحور الثالث الخاص بأساليب الإشراف التربوي غير المباشر بمتوسط حسابي (١,٨٧)، وجاء المحور الثاني الخاص بأساليب الإشراف التربوي التشاركي بمتوسط حسابي (١,٦٧)؛ مما يشير على وجود قصور في آليات التشارك والتعاون بين المشرفين التربويين والمعلمين في وضع الأهداف وتحديد

الاستراتيجيات التدريسية، ومشاركة المشرف المعلم في إيجاد حلول للمشكلات الادائية التي تواجهه بالموقف التعليمي. كما يتضح أن كل المحاور تقع في المستوى المتوسط؛ مما يدل على توسط ممارسة المشرفين والمشرفات لأساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات التعليم بمنطقه عسير، ويمكن أن ترجع هذه النتيجة إلى ضعف التأهيل الكافي للمشرفين التربويين، ووجود قصور في برامج إعدادهم، وعدم الحصول على خدمات إشرافية متدرجة للمعلم، تهيئ له تطوراً بعيد المدى، ليصبح قادراً على اتخاذ القرارات الرشيدة، وعلى حل المشكلات التعليمية التعلمية التي تواجهه. وتتفق وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (البابطين، ٢٠١٤) أن الإشراف التربوي التطوري يعاني من صعوبات كثيرة، من أهمها: عدم التنويع في أساليب الإشراف التربوي، واقتصار المشرفين التربويين على أسلوب الزيارة الصفية، وعدم تأهيل المشرف التربوي مهنياً قبل اختياره كمشرف تربوي. وتختلف هذه النتيجة عن دراسة الحاج (٢٠٢٠) حيث أظهرت النتائج أن درجة تطبيق الإشراف التربوي التطوّري بجميع أبعاده وكذلك الدرجة الكلية مرتفعة. ويؤكد ذلك دراسة (٢٠١٥) Musundire حيث أشارت النتائج إلى أن نموذج الإشراف التربوي التطوّري هو أداة ممتازة لتحسين جودة التعليم. ويختلف هذا الترتيب عما جاء في دراسة (٢٠١٦) Ozyildirim & Aksu حيث أظهرت النتائج أن محور الإشراف التربوي التطوّري التشاركي حاز على المرتبة الأولى من حيث التنفيذ في العملية التعليمية حسب وجهة نظر العينة، تلاه محور الإشراف التربوي التطوّري المباشر وأخيراً محور الإشراف التربوي التطوّري غير المباشر.

ب. النتائج التفصيلية للعبارات:

المحور الأول: الأساليب المتعلقة بالإشراف التربوي المباشر

يوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب العبارات بحسب استجابات عينة البحث حول واقع ممارسة المشرفين والمشرفات

لأساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات التعليم بمنطقه عسير المتعلقة بمحور الإشراف التربوي المباشر:

جدول (٦) : نتائج استجابات عينة البحث حول أساليب الإشراف التربوي المباشر مرتبة ترتيباً تنازلياً

ت	العبارة	م	ع	درجة التقدير
١	يقوم المشرف بتزويد المعلم بأهداف المرحلة التعليمية.	٢,٣١	٠,٧٦	متوسطة
٢	يتابع المشرف كافة المعلمين بشكل فردي.	٢,٢٥	٠,٨٠	متوسطة
٣	يقترح المشرف على المعلم أساليب علمية جديدة وقيمة.	١,٩٩	٠,٨٣	متوسطة
٤	يقرر المشرف حاجات المعلم التعليمية وفقاً لرؤيته.	١,٩٧	٠,٨٦	متوسطة
٥	ينقل المشرف خبراته الأدائية للمعلم بطريقة واضحة.	١,٨٥	٠,٩٢	متوسطة
٦	يحدد المشرف أهدافاً إجرائية بناء على حاجات المعلم التعليمية.	١,٨٣	٠,٩٧	متوسطة
٧	يوجه المشرف المعلم حين يلتمس ضعف قدرته على ضبط الصف.	١,٧٨	١,٠٥	متوسطة
٨	يقدم المشرف معايير التقييم في بداية العام الدراسي.	١,٧٥	١,٠٨	متوسطة
٩	يزود المشرف المعلم بمهارات تساعد على تنميته تربوياً وعلمياً.	١,٧٣	١,١١	متوسطة
١٠	يوجه المشرف المعلم لاستخدام أساليب تدريسية محددة.	١,٧٠	١,١٢	متوسطة
١١	يُطلع المشرف المعلم على النقاط التي تحتاج لتحسين في أدائه.	١,٦٩	١,١٥	متوسطة
	إجمالي الأساليب المتعلقة بالإشراف التربوي المباشر	١,٨٩	٠,٩٧	متوسطة

يتضح من جدول (٦) أن إجمالي ممارسات الأساليب المتعلقة بالإشراف التربوي المباشر جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسط المحور (١,٨٩)، وانحراف معياري (٠,٩٧)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة الممارسة للعبارات من (١,٦٩) إلى (٢,٣١)، أي أن جميع العبارات تقع في مستوى متوسط؛ ويمكن أن يرج ذلك إلى زيادة المهام المطلوبة من المشرفين التربويين، وهو ما تؤكده دراسة المشعل (٢٠١٩) أن الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية يشهد العديد من المعوقات والتحديات أن من أهمها زيادة

نصاب المشرف التربوي من المعلمين الذين يشرف عليهم، وكثرة الأعباء الكتابية والإدارية على المشرفين التربويين.

المحور الثاني: الأساليب المتعلقة بالإشراف التربوي التشاركي

يوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب العبارات بحسب استجابات عينة البحث حول واقع ممارسة المشرفين والمشرفات لأساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات التعليم بمنطقه عسير المتعلقة بمحور الإشراف التربوي التشاركي:

جدول (٧): نتائج استجابات عينة البحث حول الإشراف التربوي التشاركي مرتبة ترتيباً تنازلياً

ت	العبارة	م	ع	درجة التقدير
١	يحرص المشرف على تعزيز روح العمل المشترك بين المعلمين.	١,٨٤	٠,٩٥	متوسطة
٢	يعزز المشرف عمل المعلمين في مجموعات.	١,٨٢	١,٠٦	متوسطة
٣	يتفق كلاً من المشرف والمعلم على أهداف الأنشطة التي يقوم بتنفيذها.	١,٧٨	١,٠٩	متوسطة
٤	يقرر المشرف مع المعلم آليات متابعة التقدم في أدائه.	١,٧٦	١,١٥	متوسطة
٥	يشارك المشرف المعلم بوضع الأهداف التعليمية.	١,٧٤	١,١٧	متوسطة
٦	يساعد المشرف في المواءمة بين حاجاته وحاجات المدرسة.	١,٧٠	١,٢٢	متوسطة
٧	يشارك المشرف المعلم في تحديد المشاكل ووضع حلول مناسبة.	١,٦٦	١,٢٩	ضعيفة
٨	يوظف المشرف أسلوب ورش العمل في حل المشكلات وتنمية المهارات.	١,٦٤	١,٣٥	ضعيفة
٩	يشارك المشرف المعلم في إيجاد حلول للمشكلات الادائية التي تواجهه بالموقف التعليمي.	١,٦٥	١,٣٧	ضعيفة
١٠	يشجع المشرف كافة المعلمين لتكوين مجتمعات تعلم مهنية بالمدارس.	١,٥٠	١,٤٢	ضعيفة
١١	يشارك المشرف المعلم في وضع معايير التقويم (البنائي، التقويمي، الختامي).	١,٤٨	١,٤٥	ضعيفة
١٢	يمنح المشرف المعلم درجة من الحرية في اختيار الاستراتيجيات التعليمية المناسبة للموقف التعليمي.	١,٤٤	١,٤٨	ضعيفة
	إجمالي الأساليب المتعلقة بالإشراف التربوي التشاركي	١,٦٧	١,٢٥	متوسطة

يتضح من جدول (٧) أن إجمالي ممارسات الأساليب المتعلقة بالإشراف التربوي التشاركي جاءت بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ متوسط المحور (١,٦٧)، وانحراف معياري (١,٢٥)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة الممارسة للعبارات من (١,٤٤) إلى (١,٨٤)، وهو ما يؤكد ضرورة الاهتمام بعقد دورات تدريبية للمشرفين التربويين فيما يتعلق بالأسلوب التشاركي لتنميتهم مهنياً، وتنمية ثقافة التشارك والتعاون بين المشرفين التربويين والمعلمين بداية من وضع الأهداف التعليمية حتى مرحلة التقويم. ويؤكد ذلك نتائج دراسة البتال والقحطاني (٢٠١٨) التي توصلت إلى أن من أهم المعوقات التي تواجه المشرفين التربويين والمشرفات التربويات هي قلة الدورات التدريبية الخاصة بأساليب الإشراف التربوي.

المحور الثالث: الأساليب المتعلقة بالإشراف التربوي غير المباشر

يوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب العبارات بحسب استجابات عينة البحث حول واقع ممارسة المشرفين والمشرفات لأساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات التعليم بمنطقه عسير المتعلقة بمحور الإشراف التربوي غير المباشر:

جدول (٨) : نتائج استجابات عينة البحث حول الإشراف التربوي غير المباشر مرتبة ترتيباً تنازلياً

ت	العبارة	م	ع	درجة التقدير
١	يتحمل المعلم العبء الأكبر في البحث عن الحلول للمشكلات التي تواجهه.	٢,٢١	٠,٨٠	متوسطة
٢	يُتيح المشرف للمعلم حرية اتخاذ القرار المناسب.	٢,١٥	٠,٨٢	متوسطة
٣	يشجع المشرف المعلم على النمو الذاتي حسب أهدافه.	٢,٠٩	٠,٨٦	متوسطة
٤	يترك المشرف للمعلم الحرية في تحديد حاجاته التعليمية.	٢,٠٤	٠,٩١	متوسطة
٥	يساعد المشرف المعلم على تأمل أدائه للتحسين.	٢,٠١	٠,٩٤	متوسطة

ت	العبارة	م	ع	درجة التقدير
٦	يشجع المشرف المعلم على التخطيط بنفسه.	١,٩٨	٠,٩٦	متوسطة
٧	يدعم المشرف أهداف المعلم بدرجة كاملة من الاستقلال.	١,٨١	١,٠٩	متوسطة
٨	للمعلم الحق في الاختيار بين البدائل المختلفة أثناء ممارسة مهامه التدريسية.	١,٧٢	١,١٨	متوسطة
٩	يُوظف المشرف النشرات الموجهة لتوضيح استراتيجيات تدريس مختلفة.	١,٦٥	١,٢٣	ضعيفة
١٠	يعامل المشرف المعلم بدرجة عالية من الثقة.	١,٦٢	١,٢٩	ضعيفة
١١	يكلف المشرف المعلم بتدريب الأقران.	١,٦٠	١,٣١	ضعيفة
١٢	يتيح المشرف الحرية الكاملة للمعلم في اختيار البرنامج التدريبي اللازم لتحسين قدراته وأدائه.	١,٥٩	١,٣٤	ضعيفة
	إجمالي الأساليب المتعلقة بالإشراف التربوي غير المباشر	١,٨٧	١,٠٦	متوسطة

يتضح من جدول (٨) أن إجمالي ممارسات الأساليب المتعلقة بالإشراف التربوي غير المباشر جاءت بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ متوسط المحور (١,٨٧)، وانحراف معياري (١,٠٦)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة الممارسة للعبارات من (١,٥٩) إلى (٢,٢١)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة علي وحسين (٢٠٢١) حيث توصلت إلى وجود معوقات تواجه تفعيل الاشراف التطويري مثل قلة الورش التدريبية، وعدم وضوح رؤية الاشراف التطويري لدى بعض المشرفين. كما تتفق مع دراسة اللوح (٢٠١٢) حيث توصلت إلى أن هناك قصوراً في الإشراف التربوي التطوري وتدني ممارسات المعلمين التدريسية وذلك لضعف الكفاية المهنية للمشرفين التربويين.

ثانياً: إجابة السؤال الثاني والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة نحو ممارسة أساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات التعليم بمنطقه عسير في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ تعزى إلى المتغيرات: (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في مجال الإشراف التربوي)؟

أ. دراسة الفروق في استجابات عينة البحث بحسب متغير النوع:

للتعرف على فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة نحو ممارسة أساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات التعليم بمنطقه عسير في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ تعزى إلى متغير النوع (ذكر – أنثى)؛ تم حساب اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent sample t-test لكل محور على حدة وعلى إجمالي المحاور ككل، كما يتبين من الجدول التالي:

جدول (٩) اختبار (ت) للتعرف على الفروق الإحصائية بين استجابات البحث حول ممارسة أساليب الاشراف التربوي التطوري تعزو لمتغير النوع.

المحور	متغير النوع	العدد	م	ع	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: الإشراف التربوي المباشر	ذكر	١٥٥	١,٩٤	٠,٩٢	٢,١٥	٠,٥٨
	أنثى	١٠٥	١,٨٤	١,٠٢		
المحور الثاني: الإشراف التربوي التشاركي	ذكر	١٥٥	١,٧٢	١,٢٠	٢,٥٦	٠,٦٧
	أنثى	١٠٥	١,٦٢	١,٣٠		
المحور الثالث: الإشراف التربوي غير المباشر	ذكر	١٥٥	١,٩٢	١,٠١	٢,٦٦	٠,٨٨
	أنثى	١٠٥	١,٨٢	١,١١		
إجمالي المحاور	ذكر	١٥٥	١,٨٦	١,٠٤	٢,٤٦	٠,٧١
	أنثى	١٠٥	١,٧٦	١,١٤		

من النتائج الموضحة في جدول (٩) يتبين أنه بالنسبة لإجمالي محاور أساليب الإشراف التربوي التطوري فقد جاءت قيمة ت (٢,٤٦) مع دلالة إحصائية (٠,٧١)؛ وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في استجابات عينة البحث بحسب متغير النوع (ذكر – أنثى). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحاج (٢٠٢٠) حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات

استجابة أفراد عينة الدراسة في الإشراف التربوي التطوري تبعا للنوع. كما تختلف مع دراسة شلش (٢٠١٨) وقد بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير النوع ولصالح الذكور.

ب. دراسة الفروق في استجابات عينة البحث بحسب متغير المؤهل العلمي:

للتعرف على فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة نحو ممارسة أساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات التعليم بمنطقه عسير في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس – ماجستير - دكتوراة)؛ تم حساب اختبار التباين الأحادي On Way Anova وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (١٠) اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق الإحصائية بين استجابات البحث حول ممارسة أساليب الاشراف التربوي التطوري تعزو لمتغير المؤهل العلمي.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
الإشراف التربوي المباشر	بين المجموعات	٧,٢٤	٣	٠,٩٤	١٣,١٤	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٢٦,٢٤	٣,٦	٠,٨٥		
	الإجمالي	٣٣,٤٨	٣,٩			
الإشراف التربوي التشاركي	بين المجموعات	٤,٢٨	٣	١,٢٤	١١,٢٤	٠,٠٣
	داخل المجموعات	٣٧,٢٦	٣١٠	١,٣٦		
	الإجمالي	٤١,٥٤	٣١٣			
الإشراف التربوي غير المباشر	بين المجموعات	٨,٢٧	٢	١,٠٥	٩,٨٢	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٣٩,٣٤	٣٩٣	١,٠٩		
	الإجمالي	٤٧,٦١	٣٩٥			
إجمالي المحاور	بين المجموعات	٧,١٥	٢	١,١١	١٠,٥٨	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٤٥,٤٨	٣٥٤	١,١٦		
	الإجمالي	٥٢,٦٣	٣٥٦			

من النتائج الموضحة في جدول (١٠) يتبين أنه بالنسبة لإجمالي محاور أساليب الإشراف التربوي التطوري فقد جاءت قيمة "ف" (١٠,٥٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٠)؛ وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في استجابات عينة البحث بحسب متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس – ماجستير - دكتوراة)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الحاج (٢٠٢٠) حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابة أفراد عينة الدراسة في الإشراف التربوي التطوري تبعاً للمؤهل الأكاديمي. كما تختلف مع نتائج دراسة البابطين (٢٠١٤) حيث توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد الدراسة في درجة ممارسة المشرفين التربويين لأسلوب الإشراف التربوي المباشر باختلاف متغير المؤهل الدراسي. وللتعرف على مصادر الفروق في استجابات عينة البحث تم استخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (١١) نتائج اختبار (LSD) لمعرفة اتجاه الفروق بيم مفردات مجتمع البحث حول ممارستهم لأساليب الاشراف التربوي التطوري باختلاف المؤهل العلمي.

المحور	المتغيرات	ن	المتوسط	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراة
الإشراف التربوي المباشر	بكالوريوس	١٤٢	١,٩٣	-	٠,٤٧	٠,٣٥
	ماجستير	٨١	٢,٠٥	٠,٠٠	-	٠,٠٦
	دكتوراة	٣٧	٢,١٣	٠,٠٠	٠,٠٠	-

من النتائج الموضحة في جدول (١١) أن نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية أن الفروق في استجابات عينة البحث تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس – ماجستير – دكتوراة) حول إجمالي محاور أساليب الإشراف التربوي التطوري جاءت لصالح فئتي ماجستير ودكتوراة بمتوسط حسابي (٢,٠٥) و (٢,١٣) على الترتيب مقابل فئة بكالوريوس بمتوسط حسابي (١,٩٣)، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء

حصول الدرجات العلمية الأعلى على دورات متعلقة بأساليب الإشراف التربوي التطوري، ودراستهم المتخصصة في الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي.

ج. دراسة الفروق في استجابات عينة البحث بحسب متغير سنوات الخبرة في مجال الإشراف التربوي:

للتعرف على فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة نحو ممارسة أساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات التعليم بمنطقه عسير في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ تعزى إلى متغير سنوات الخبرة (أقل من (٥) سنوات – من (٥- ١٠) سنوات - أكثر من (١٠) سنوات)؛ تم حساب اختبار التباين الأحادي On Way Anova وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (١٢) اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق الإحصائية بين استجابات البحث حول ممارسة أساليب الاشراف التربوي التطوري تعزو لمتغير سنوات الخبرة.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
الإشراف التربوي المباشر	بين المجموعات	١٤,٢٤	٢	٠,٩١	٩,٢٧	٠,٦١٥
	داخل المجموعات	١٦,٢٤	٢٨٥	٠,٩٤		
	الإجمالي	٣٠,٤٨	٢٨٧			
الإشراف التربوي التشاركي	بين المجموعات	١١,٢٨	٢	٠,٨٤	١٠,٣٦	٠,٦٠١
	داخل المجموعات	١٦,٢٦	٢٩٤	٠,٩١		
	الإجمالي	٢٧,٥٤	٢٩٦			
الإشراف التربوي	بين المجموعات	١٨,٢٧	٢	٠,٩٦	١٠,٩٨	٠,٦٤٨
	داخل المجموعات	١٩,٣٤	٢٨٧	١,٠٣		

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
غير المباشر	الإجمالي	٣٧,٦١	٢٨٩			
إجمالي المحاور	بين المجموعات	١٦,٣٤	٢	٠,٨٨	١٠,٦٩	٠,٦٢١
	داخل المجموعات	١٨,٣٧	٢٨١	٠,٩٢		
	الإجمالي	٣٤,٧١	٢٨٣			

من النتائج الموضحة في جدول (١٢) يتبين أنه بالنسبة لإجمالي محاور أساليب الإشراف التربوي التطوري فقد جاءت قيمة "ف" (١٠,٦٩) عند مستوى دلالة (٠,٦٢١)؛ وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في استجابات عينة البحث بحسب متغير سنوات الخبرة في مجال الإشراف التربوي؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء حصول جميع المشرفين التربويين على دورات تدريبية وتنمية قدراتهم جميعاً دون النظر لسنوات الخبرة المتعلقة بالإشراف التربوي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخوالدة (٢٠٢٠) حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المشرفين التربويين لمستوى تأثير الإشراف التربوي التطوري في تحسين الممارسات الإدارية لمديري المدارس أفراد البحث تعزى لمستوى خبرتهم الإدارية. كما تتفق مع دراسة الحاج (٢٠٢٠) حيث أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابة أفراد عينة الدراسة في الإشراف التربوي التطوري تبعا لسنوات الخبرة. بينما تختلف مع دراسة اللوح (٢٠١٢) حيث توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

- **التصور المقترح**

للإجابة عن السؤال الثالث والذي نص على: ما التصور المقترح لتطوير أداء المشرفين التربويين في تحقيق أساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات

التعليم بمنطقه عسير في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠؟ فقد تم إعداد وبلورة تصور مقترح لتطوير أداء المشرفين التربويين في تحقيق أساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات التعليم بمنطقه عسير في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، وذلك في ضوء ما أسفر عنه تحليل الدراسة في جانبها النظري للأدبيات المتعلقة بمجال الإشراف التربوي، بالإضافة إلى ما تم استنتاجه من الدراسة الميدانية من نتائج. ويتضمن التصور المقترح: منطلقات، وأهداف، وعناصر وآليات تنفيذ التصور:

١- منطلقات التصور المقترح:

يستند التصور المقترح إلى مجموعة من المنطلقات تتمثل فيما يلي:

- انطلاقاً من دور الإشراف التربوي وأساليبه الهادفة إلى تجويد المنظومة التعليمية بكامل عناصرها وتطويرها وإحداث التكامل بينها.
- يتعامل الإشراف التربوي بشكل مباشر مع المعلم والمتعلم بوصفهما حجز الزاوية في العملية التعليمية.
- تأكيد رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ بالاهتمام بتطوير الإشراف التربوي.

٢- أهداف التصور المقترح:

- تطوير أداء المشرفين التربويين في تحقيق أساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات التعليم بمنطقة عسير في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- تحسين الممارسات التدريسية للمعلمين، بما يعود على طلابه بالمنفعة.
- التعاون بين المشرف التربوي والمعلم من أجل اتخاذ قرارات تدريسية لتحقيق الأهداف التعليمية.

٣- عناصر التصور وآليات تنفيذه:

لنجاح التصور المقترح لابد من توافر مجموعة من آليات التنفيذ على مستوى العناصر المختلفة كما يلي:

أولاً: على مستوى وزارة التعليم

- إنشاء مركز لإعداد القيادات الإشرافية.
- تفعيل الشراكة بين هيئة الإشراف التربوي في كل من الوزارة والمدارس.
- وضع الخطط والبرامج التدريبية والسياسات الخاصة بالمشرفين التربويين لتحقيق التنمية المهنية.
- إعداد دروات تدريبية لتطوير أداء المشرفين التربويين.
- متابعة أحدث التطورات والاتجاهات في مجال الإشراف التربوي.
- وضع قواعد ومعايير لاختيار المشرفين التربويين بما يضمن اختيار أفضل الكفاءات.
- المتابعة المستمرة لأداء المشرفين التربويين.

ثانياً: على مستوى المشرفين

- توجيه المعلمين لاستخدام استراتيجية حديثة، وتزويدهم بالأهداف التعليمية المطلوبة منهم.
- نقل خبراتهم إلى المعلمين والتعرف على حاجاتهم التدريبية وتلبيتها.
- يوجه المشرف المعلم حين يلتمس ضعف قدرته على ضبط الصف، والإشراف على كل معلم بشكل فردي.
- مشاركة المعلم في وضع الأهداف التعليمية مع منحه بعض الحرية في تحديد أساليب التدريس، وتحديد أساليب التقويم المناسبة.

- التشجيع على تكوين مجتمعات تعلم مهنية بالمدارس، وإعطاء المعلم الحق في الاختيار بين البدائل المختلفة أثناء ممارسة مهامه التدريسية.
- تشجيع المعلم على النمو الذاتي حسب أهدافه وتدريب الأقران.

ثالثاً: على مستوى مكاتب إدارات التعليم

- إعداد العديد من الدورات التدريبية وورش العمل لتدريب المشرفين التربويين على أحدث أساليب الإشراف التربوي.
- نشر ثقافة التعاون بين المعلمين والمشرفين التربويين.
- تبني أحدث أساليب الإشراف التربوي ونشرها بين المشرفين التربويين.
- تكثيف البرامج التدريبية لتأهيل ورفع كفاءة المشرفين التربويين.

- **التوصيات:**

- الاهتمام باختيار المشرفين التربويين، وتأهيلهم في ضوء الأساليب الحديثة للإشراف التربوي قبل ممارسته.
- تشجيع البحوث المرتبطة بمجال الإشراف التربوي ودعم تطبيقها في المدارس.
- تخفيف المهام الإدارية للمشرف التربوي ليتفرغ للمهام الإشرافية بما ينعكس على تطوير أدائه وتطوير العملية التعليمية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد، صلاح والضوي، منيف. (٢٠١٧). دور التخطيط الاستراتيجي في تطوير الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة رفحاء: تصور مقترح. *المجلة العربية للتربية النوعية*، ع١، ٤٣- ١٢٢.

آل عقيل، ناصر. (٢٠٢١). واقع الإشراف التربوي في مدينة نجران من وجهة نظر معلمي وقائدي المدارس الثانوية واتجاهاتهم نحوه. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٥(٣٦)، ١- ٢١.

البابطين، عبدالرحمن. (٢٠١٤). درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي التطوري بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٦ (١)، ١٣٥- ١٥٩.

البتال، زيد بن محمد، و القحطاني، ضحي بنت سيف. (٢٠١٧). معوقات الإشراف التربوي على برامج صعوبات التعلم كما يراها المشرفون والمشرفات في المملكة العربية السعودية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، مج٥، ع١٩ ، ٤٦ - ٨٩.

الحاج، سمر. (٢٠٢٠). *واقع تطبيق الإشراف التربوي التطوري في مدارس الأونروا بمحافظات غزة وسبل تحسينه* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الأقصى، فلسطين.

قاسم، منصور بن محمد، و بكر، عبدالقادر بن صالح بن عبدالقادر .(2010) .*دور مديري المدارس في تفعيل الإشراف التطويري بالمدارس الحكومية في محافظة جدة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

أبو حسين، أسعد صبحي أسعد. (٢٠١٧). دور القائد التربوي الميداني في تفعيل الإشراف التطويري بالمدارس الأهلية: دراسة تطبيقية على عينة من مدارس التعليم الأهلي بالرياض. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ع١٨، ج٣ ، ٦٢٥ - ٦٤٦.

علي، أميرة محمد، حسين، بانقا طه الزبير حسين، و عيسى، يعقوب أبكر يعقوب. (٢٠٢١). واقع توظيف الإشراف التطويري لدى المشرف التربوي بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين بولاية الخرطوم. *مجلة أبحاث*، ع١٧ ، ٣٦ - ٦٩.

حماد، وحيد ومحمد، عزام والمهدي، ياسر والكيومية، أمل. (٢٠٢٢). تصورات المشرفين التربويين عن مظاهر تطوير الإشراف التربوي وتحدياته في سلطنة عمان: دراسة نوعية. *مجلة العلوم التربوية*، ١٩ (١)، ٢٩- ٦٥.

الخوالدة، محمد. (٢٠٢٠). أثر استخدام الإشراف التربوي التطوري في تحسين الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة - عمان / الأردن. *مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٧(١)، ٣٢١- ٣٥٢.

الدعجاني، حنان والداود، إبراهيم. (٢٠٢٢). واقع الإشراف التربوي الإلكتروني في مكاتب التعليم بمدينة الرياض. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٢٥ (١)، ١٠٧- ١٥٦.

الروقي، عبدالعزيز. (٢٠١٧). *تصور مقترح لتفعيل أساليب التقويم الإلكتروني لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (٢٠٢٣). *مفهوم رؤية المملكة*. الموقع الإلكتروني: https://www.vision2030.gov.sa/ar./.

الزهراني، معجب بن أحمد معجب العدواني. (٢٠١٦). المعوقات التي تواجه أداء المشرف التربوي في ضوء المستجدات التربوية. *مجلة التربية*، ع١٧١، ج٢ ، ٥٦٢ - ٦١٩.

شلش، باسم. (٢٠١٨). دور استخدام الإشراف التربوي التطوري في تحسين ممارسات التدريس لدي المعلمين في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٩(٢٦)، ٢١١- ٢٢٢.

الشمري، علي والشمري، تركى. (٢٠٢٢). درجة تمكن مشرفي اللغة العربية بمنطقة حائل من كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، ١٠(١)، ١٩٥- ٢٣٠.

عليان، سلمان، أبو ريش، عالية، سنداوي، خالد، و زيدان، رائد. (٢٠١٠). *الاشراف التربوي بين النظرية والتطبيق*. دار زهران للنشر. عمان. ط١.

كرشوم، عبدالله يحيى هادي. (٢٠٢٢). واقع الإشراف التربوي بمديريات محافظة عمران: مديرية ذيبين نموذجا. *مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية*، مج٢، ع١٢ ، ٢١ - ٤٦.

اللوح، أحمد. (٢٠١٢). درجة تحسين الإشراف التربوي التطوري للممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث الدولية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٠(١)، ٤٨٣- ٥١٩.

المقاطي، فاطمة والعميري، فهد. (٢٠٢١). بناء برنامج تدريبي قائم على الإشراف التربوي المساند وقياس فاعليته في تنمية المفاهيم والمهارات التدريسية لدى

معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القنفذة. *المجلة العربية للتربية*، ٤٠(١)، ٩- ٦٢.

مريزيق، هشام يعقوب. (٢٠٠٨). *الإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق: المدخل والنظرية ومصدر السلطة والأساليب*. ط١. دار الراية للنشر والتوزيع. عمان.

الفايز، عبير. (٢٠١٩). معوقات الاشراف التربوي في المملكة العربية السعودية. *مجلة البحث العلمي في التربية*. العدد (٢٠).

المشعل، مريم. (٢٠١٩). الإشراف التربوي بين معوقات الواقع وحلول للمأمول. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع١١٦، ٤٥٧- ٤٧٨.

النوفل، نورة بداح. (٢٠١٢). المعوقات فاعلية أداء المشرفات التربويات للمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الامام محمد بن سعود، الرياض .

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

Ampofo, S. Y., Onyango, G. A., & Ogola, M. (2019). Influence Of School Heads' Direct Supervision On Teacher Role Performance In Public Senior High Schools, Central Region, Ghana. *Iafor Journal Of Education*, *7*(2), 9-26.

Everett, J. E., Miehls, D., Dubois, C., & Garran, A. M. (2011). The Developmental Model Of Supervision As Reflected In The Experiences Of Field Supervisors And Graduate Students. *Journal Of Teaching In Social Work*, *31*(3), 250-264.

Gordon, S. P. (2019). Educational Supervision: Reflections On Its Past, Present, And Future. *Journal Of Educational Supervision*, *2*(2), 27-52.

Musundire, A. (2015). *Effectiveness Of The Developmental Supervision Model As A Tool For Improving Quality Of Teaching: Perceptions Of The South African Primary School-Based Managers And Educators* (Doctoral Dissertation).

Ozyildirim, G., & Aksu, M. B. (2016). An Investigation On Developmental Supervision Model: Supervisors' And Administrators' Opinions And Teachers' Expectations. *International Journal Of Academic Research In Business And Social Sciences,* 6(3), 125-146.

Tanhan, A. (2018). Beginning Counselors' Supervision In Counseling And Challenges And Supports They Experience: Based On Developmental Models. *Adıyaman University Journal Of Educational Sciences*, *8*(1), 49-71.

ملحق (١): أداة البحث (الاستبانة) في صورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

المكرم/ ـــة المشرف/ـــة .....يحفظكما الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

تقوم الباحثتان بإجراء دراسة بعنوان **تطوير أداء المشرفين التربويين في تحقيق أساليب الاشراف التربوي التطوري بمكاتب إدارات التعليم بمنطقة عسير في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠"تصور مقترح".**

وقد صممت الاستبانة من أجل تحقيق أهداف الدراسة تكونت من قسمين وهي:

- القسم الأول: المعلومات العامة وهي: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في مجال الإشراف التربوي).
- القسم الثاني: وهي عبارة عن محاور الدراسة وهي كالتالي:

– المحور الأول: أسلوب الإشراف التربوي المباشر.

– المحور الثاني: أسلوب الإشراف التربوي التشاركي.

– المحور الثالث: أسلوب الإشراف التربوي غير المباشر.

لذا يرجى قراءة بنود الاستبانة قراءة دقيقة، ثم التفضل بتحديد درجة موافقتك لكل بند من البنود الواردة أدناه، وذلك بوضع إشارة (✓) في المربع الذي يمثل رأيك.

علماً أن إجابتك لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، لذا نرجو أن تتصف بالصدق والموضوعية وستكون مساهمتكم عوناً كبيراً في التوصل إلى نتائج علمية وموضوعيه.

شاكرين، ومقدرين لوقتكم، وجهودكم.

الباحثتان:

القسم الأول: المعلومات العامة

- ❖ الجنس
  - ○ ذكر
  - ○ أنثى
- ❖ المؤهل العلمي
  - ○ بكالوريوس
  - ○ ماجستير
  - ○ دكتوراه
- ❖ سنوات الخبرة
  - ○ أقل من ٥ سنوات
  - ○ من ٥ – أقل من ١٠ سنوات
  - ○ أكثر من ١٠ سنوات

القسم الثاني/ محاور الاستبانة

م	الفقرات	كبيرة	متوسطة	ضعيفة
المحور الأول: الإشراف التربوي المباشر. **هو أسلوب يؤكد على وضع الأسس التي ينبغي أن يسير عليها المعلم لبلوغ أهدافه، وتحسين ممارساته التدريسية، بما يعود على طلابه بالمنفعة، ويُستخدم هذا الأسلوب مع المعلمين الذي يتصفون بالتفكير التجريدي المنخفض، وتتمثل سلوكياته في إعطاء الإرشادات وتعزيز النتائج.**				
١	يقوم المشرف بتزويد المعلم بأهداف المرحلة التعليمية.			
٢	يقدم المشرف معايير التقييم في بداية العام الدراسي.			
٣	يوجه المشرف المعلم لاستخدام أساليب تدريسية محددة.			
٤	يقرر المشرف حاجات المعلم التعليمية وفقاً لرؤيته.			
٥	ينقل المشرف خبراته الأدائية للمعلم بطريقة واضحة.			.
٦	يُطلع المشرف المعلم على النقاط التي تحتاج لتحسين في أدائه.			
٧	يوجه المشرف المعلم حين يلتمس ضعف قدرته على ضبط الصف.			

٨	يحدد المشرف أهدافاً إجرائية بناء على حاجات المعلم التعليمية.			
٩	يتابع المشرف كافة المعلمين بشكل فردي.			
١٠	يقترح المشرف على المعلم أساليب علمية جديدة وقيمة.			
١١	يزود المشرف المعلم بمهارات تساعد على تنميته تربوياً وعلمياً.			
المحور الثاني: الإشراف التربوي التشاركي. يُعتبر أسلوباً مبنياً على فرضية التعاون بين مستويين من أجل اتخاذ قرارات تدريسية، ولذا يشترك المشرف التربوي والمعلم معا في وضع خطة عمل تشتمل على أهداف، وإجراءات تنفيذ، وتقويم، ومتابعة لتحسين عمليتي التعليم والتعلّم، ويستخدم مع المعلمين الذين يتصفون بالتفكير التجريدي المتوسط.				
١	يمنح المشرف المعلم درجة من الحرية في اختيار الاستراتيجيات التعليمية المناسبة للموقف التعليمي.			
٢	يساعد المشرف في المواءمة بين حاجاته وحاجات المدرسة.			
٣	يشارك المشرف المعلم بوضع الأهداف التعليمية.			
٤	يشارك المشرف المعلم في إيجاد حلول للمشكلات الادائية التي تواجهه بالموقف التعليمي.			
٥	يتفق كلاً من المشرف والمعلم على أهداف الأنشطة التي يقوم بتنفيذها.			

٦	يعزز المشرف عمل المعلمين في مجموعات.			
٧	يشارك المشرف المعلم في تحديد المشاكل ووضع حلول مناسبة.			
٨	يشارك المشرف المعلم في وضع معايير التقويم (البنائي، التقويمي، الختامي)			
٩	يقرر المشرف مع المعلم آليات متابعة التقدم في أدائه.			
١٠	يشجع المشرف كافة المعلمين لتكوين مجتمعات تعلم مهنية بالمدارس.			
١١	يوظف المشرف أسلوب ورش العمل في حل المشكلات وتنمية المهارات.			
١٢	يحرص المشرف على تعزيز روح العمل المشترك بين المعلمين.			
المحور الثالث: الإشراف التربوي غير المباشر. أسلوباً يؤكد على أن عملية التعليم تعتمد في الأصل على خبرات ذاتية، وعليه فالمعلم يجب أن يتوصل إلى حلول نابعة من ذاته؛ بغرض تحسين مستوى خبرات طلابه ويُستخدم مع المعلمين الذين يتصفون بالتفكير التجريدي المرتفع.				
١	يدعم المشرف أهداف المعلم بدرجة كاملة من الاستقلال.			
٢	يتيح المشرف الحرية الكاملة للمعلم في اختيار البرنامج التدريبي اللازم لتحسين قدراته وأدائه.			

٣	يساعد المشرف المعلم على تأمل أدائه للتحسين.			
٤	يشجع المشرف المعلم على التخطيط بنفسه.			
٥	للمعلم الحق في الاختيار بين البدائل المختلفة أثناء ممارسة مهامه التدريسية.			
٦	يكلف المشرف المعلم بتدريب الأقران.			
٧	يُوظف المشرف النشرات الموجهة لتوضيح استراتيجيات تدريس مختلفة.			
٨	يترك المشرف للمعلم الحرية في تحديد حاجاته التعليمية.			
٩	يتحمل المعلم العبء الأكبر في البحث عن الحلول للمشكلات التي تواجهه.			
١٠	يُتيح المشرف للمعلم حرية اتخاذ القرار المناسب.			
١١	يشجع المشرف المعلم على النمو الذاتي حسب أهدافه.			
١٢	يعامل المشرف المعلم بدرجة عالية من الثقة.			

شكراً لكم،،،

الألوان والمشاعر المرتبطة بها : دراسة تجريبية حول التصنيفات الإدراكية الرئيسة للألوان العربية

عبدالرحمن بن سعود الرشيد[1]

قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

الملخص

غالبًا ما ترتبط المشاعر بالألوان، لكن المحددات التي تحكم هذا الارتباط غير واضحة حتى وقتنا الراهن. **هدف الدراسة:** سعت الدراسة إلى الكشف عن المشاعر المرتبطة بالألوان الإدراكية الرئيسة للعرب، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق الجنسية حيال هذه المشاعر بارتباطها بالألوان. **المنهجية:** مئتان وأربعة وعشرون طالباً وطالبة من مجتمع طلبة جامعتي الملك سعود والأميرة نورة في مدينة الرياض شاركوا في الدراسة الحالية، أنحصرت أعمارهم بين ١٨ وحتى ٣٩ عاماً، بمتوسط عمري بلغ ٢٠,٩٨ وانحراف معياري ٢,٦. طبق على المفحوصين دولاب جنيفا للعواطف مع إجراء تعديل على الدولاب من خلال استبدال المصطلحات اللونية للمثيرات بالألوان الفعلية لها.تضمن الدولاب إحدى عشرة شريحة، كل شريحة تتضمن لوناً من الأحد عشر لوناً إدراكيا رئيساً للمجتمع العربي، كل لون محاط بعشرين نوعاً من المشاعر المتباينة، مقسومة بالتساوي إلى إيجابية وسلبية. يحدد المفحوص في كل شريحة المشاعر المرتبطة باللون الظاهر في منتصفها وفق مقياس متدرج من خمس مراحل. **النتائج:** خمسة ألوان فقط من الأحد عشر الرئيسة: الأبيض، والأصفر، والأخضر، والأزرق، والزهري، تم ربطها بعدد من المشاعر، جميعها كان اتجاه المشاعر فيها دالاً إحصائياً للاتجاه الإيجابي، في حين حصل اللونان الأسود والبني على عددٍ من المشاعر التي جرى ربطها بهما إلا أن الفروق في اتجاه المشاعر كان دال إحصائياً في الاتجاه

([1]) **عنوان المراسلة: ص. ب ٢٤٥٨، الرياض ١١٤٥١، المملكة العربية السعودية، هاتف ٠٠٩٦٦٥٥٥٠٢٢١٦٣ ، بريد إلكتروني** asalrasheed@ksu.edu.sa **عنوان الأوركيد** https://orcid.org/0000-0003-0721-6683.
https://www.researchgate.net/profile/Abdulrahman-Al-Rasheed

السلبي. بينما لم يتم ربط اللونين البنفسجي والرمادي بأيٍ من المشاعر المحددة في الدولاب، وأمّا اللونان الأحمر والبرتقالي فلم تكشف نتيجة اختبار ت عن فروق دالة إحصائيا حيال اتجاه المشاعر نحوهما. هذه النتائج للدراسة التأسيسية للألوان الإدراكية الرئيسة للعرب والمشاعر المرتبطة بها تأسس لقاعدة يمكن البناء عليها من قبل المهتمين في مجال دراسات الإدراك البصري للألوان، وكذلك العاملون في مجالي التصاميم والتسويق.

الكلمات المفتاحية: التصنيفات الرئيسة للألوان، الإدراك، الإدراك البصري، إدراك الألوان، الألوان والمشاعر، دولاب جنيفا للمشاعر.

Colors and their Associated Emotions: An experimental study on the Basic Perceptual Color Categories of Arabic

Abdulrahman Saud Al-Rasheed
Department of Psychology, King Saud University. Riyadh, Saudi Arabia.

Abstract

Emotions are often associated with color, but the exact determinants of this association are not yet clear. **Objective**: The current study aims to explore the associations between emotions and the Arabic basic color categories in the Saudi society, in addition to revealing the gender differences regarding these emotions in relation to colors. **Methods**: Two hundred and twenty-four male and female students from King Saud and Princess Nourah University in Riyadh participated in the current study. Their ages ranged from 18 to 39 years old, with an average age of 20.98 and a standard deviation of 2.6. The Geneva Emotion Wheel was applied with a modification of replacing the color terms of the stimuli with color patches. The wheel includes eleven experimental trials, each includes one of the eleven colors. Each

color is surrounded by twenty different types of emotions, the emotions were equally divided into positive and negative. On each trial, the participants' task was to associate the emotions with the colors according to a five-stage scale. **Results:** Five basic color categories: white, yellow, green, blue, and pink were associated with a number of emotions, all of which were significantly in the positive direction. Two colors, black and brown, were associated with a number of emotions which were significantly in the negative direction. The colors purple and gray were not associated with any emotion. Although red and orange were associated with several emotions, direction of emotions was insignificant. **Conclusion:** Findings of the exploratory study of the associations between emotions and the Arabic basic color categories in the Saudi society establishes a base on which those interested in the fields of color perception, designing and marketing can build on.

Key words: Basic Color Term, Perception, Visual Perception, Color Perception, Color-Emotions, Geneva Emotion Wheel.

المقدمة

تؤدي الألوان دوراً مؤثراً في القدرة الإدراكية للأفراد بما في ذلك تمييز المثيرات، والتعرف إليها، وتحديد معاييرها، وكذلك القدرة على تصنيفها على أنها إيجابية أو سلبية، بالإضافة إلى ذلك فإن للألوان دوراً بارزاً في العديد من جوانب قراراتنا كالقرارات المرتبط بالشراء والتفضيل (Margaret, 2015;Theerathammakorn et al., 2019; Neufeld, 2023). وتعود دراسة الألوان والإدراك البشري إلى مطلع القرن التاسع عشر الميلادي (Rivers, 1901; woodworth, 1910)، التي كانت في مجملها حين ذاك تفترض أن الفروق اللغوية اللونية تعكس فروقاً إدراكية لونية بمعنى أن إدراكنا للألوان يتباين تبعا لتباين اللغة المستخدمة في تصنيفها. هذا الاستنتاج يلتقي وما أشار إليه لاحقا بنيامين ورف (1956) Benjamin Whorf الذي يجادل على أن لبنية اللغة تأثير على رؤية العالم الخاصة بالمتحدث أو على إدراكه، لذا فإن إدراك الأفراد له طابع نسبي محكوم باللغة التي يتحدثونها.

وعلى الرغم من أنَّ الأفراد جميعا لديهم نفس العناصر البيولوجية البصرية المسؤولة عن إدراك الألوان إلا أن هنالك اختلافاً كبيراً بين الثقافات في تصنيف هذه الألوان وتقسيمها. البعض من هذه الثقافات مثل شعب الداني في غينيا (Heider, 1970 and Davidoff et al., 1999) لديه مصطلحان لونيان فقط (فاتح و غامق) لتسمية جميع الألوان التي نراها، كما أن لدى الشعب النامبيبي في همبا (Roberson, 2006) خمسة مصطلحات لونية فقط للطيف اللوني بالإضافة إلى أنهم لا يميزون بين الأزرق والبنفسجي والأخضر ويستخدمون مصطلحاً لونياً واحداً لوصفها، في حين أن البعض الآخر من الشعوب لديها العديد من المصطلحات اللونية الإدراكية للطيف اللوني كالعرب (Al-rasheed et al., 2011, 2013 & 2014) لديهم أحد عشر مصطلحاً لونياً إدراكياً أساسياً.

في الدراسات عبر الثقافية التي سعت للكشف عن الفروق الثقافية حيال التصنيفات الإدراكية الرئيسة للألوان وآلية اكتسابها، أجرى برنت بيرلن و بول كي

Brent Berlin & Paul Kay (1969) سلسلة من الدراسات لتحديد المصطلحات اللونية الإدراكية الأساسية لدى الشعوب وكيفية اكتسابها، وعما إذا كان هنالك عامل إدراكي مشترك محدد لعملية اكتساب وتصنيف هذه المصطلحات اللونية أم أن اللغة تلعب دوراً في تحديدها. أجريت هذه الدراسات على مفحوصين من ثمانية وتسعون لغة مختلفة (Dowman, 2007) وقد وضع الباحثان عدداً من المعايير لتحديد الألوان الرئيسة وتمييزها عن غيرها من الألوان المشتقة منها، وهي: ١) أن يكون المصطلح أحادي المعنى، أي أن معناه لا يستمد من معنى أجزائه مثال الأزرق الفاتح أو الأخضر الغامق. ٢) ألّايكون مدلول المصطلح متضمنا في مصطلح آخر مثل اللون القرمزي المتضمن في اللون الأحمر أو الكحلي المتضمن في اللون الأزرق. ٣) ألّايقتصر تطبيق المصطلح على فئة ضيقة من الأشياء مثل أشقر أو أدهم . ٤) أن يكون المصطلح بارزًا من الناحية النفسية للمفحوصين، كما يتضح ذلك من خلال كثرة تكراره، أو مستوى الاتفاق في ذكرة في قوائم إجابات المفحوصين.

وبتطبيق هذه المعايير على نتائج المفحوصين جاءت النتائج تكشف عن بروز عامل إدراكي مشترك لدى البشر في تصنيف الألوان واكتسابها رغم التباين الواضح فيما بينهم في عدد هذه الألوان الرئيسة لديهم. إذ أوضحت النتائج أن جميع اللغات لديها عدد من المصطلحات اللونية الإدراكية الأساسية تتراوح بين المصطلحين وحتى أحد عشر مصطلحاً إدراكياً لونياً رئيساً، وهو ما عززته نتائج العديد من الدراسات اللاحقة (Abdramanova, 2017; Julio, 2018) وأن هذه المصطلحات تُكتسب وفق تسلسل بنائي ذي سبعة مستويات كما هو مبين في الشكل رقم (١).

IIV	IV	V	VI	III	II	I
	←	←	←	←	←	←
زهري	بني	ازرق	اخضر	اصفر	احمر	ابيض
بنفسجي						
برتقالي			اصفر	اخضر		اسود
رصاصي						

الشكل رقم (١): يوضح المصطلحات الإدراكية الرئيسة للألوان، ومراحل اكتسابها لدى نظرية بيرلن وكي

يبدأ المستوى الأول باللون الأبيض والأسود ثم يتجه إلى لمستوى الثاني لاكتساب اللون الأحمر، يعقبها المستوى الثالث فالرابع ويتم خلالهما اكتساب اللون الأخضر ثم الأصفر أو الأصفر ثم الأخضر بالتتابع، ثم ينتقل إلى المستوى الخامس لاكتساب اللون الأزرق، فالمستوى السادس لاكتساب اللون البني، و تنتهي التصنيفات الإدراكية الرئيسة للألوان في المستوى السابع الذي يجري من خلاله اكتساب الألوان: الزهري، والبنفسجي، والبرتقالي، والرصاصي. وتصل المصطلحات اللونية الإدراكية منتهاها عند المرحلة الأخيرة التي يكتمل بها الحد الأعلى من هذه المصطلحات الإدراكية الرئيسة للألوان والبالغ عددها أحد عشر مصطلحاً إدراكياً لونياً. وأن أي لغة لديها مصطلحان أساسيان فإنهما سيكونان بالضرورة من المستوى الأول: الأبيض والأسود، أما إذا كانت اللغة لديها ثلاثة مصطلحات لونية رئيسة فإنها بالإضافة إلى اللونين في المستوى الأول سيكون الثالث هو اللون الأحمر، وعلى هذا السياق تستكمل الألوان تباعاً لاكتمال عدد المصطلحات الرئيسة إلى أن تصل لمستواها النهائي عند احد عشر مصطلحاً لونياً إدراكياً رئيساً عند المستوى السابع.

وقد جاءت النتائج حول الثقافة العربية مماثلةً لما تُوصل إليه في دراسة بيرلن وكي (١٩٦٩)، حيث أجرى الرشيد وآخرون (Al-rasheed, et al (2011, 2013 & 2014 عدداً من الدراسات سعت جميعها للكشف عن التصنيفات الإدراكية الرئيسة للألوان للمجتمع العربي، وقد أتت النتائج معززة لما توصلت إليه دراسة بيرلن وكي من أن هنالك أحد عشر مصطلحاً إدراكياً لونياً رئيساً لمتحدثي اللغة العربية. هذه النتائج حفزت العديد من الباحثين للتحقق منها واختبارها في عدد آخر من اللغات والثقافات التي لم تختبر مسبقا، وجاءت بعض نتائجها بمستوى آخر لتتعدى الحد الأعلى من المصطلحات الإدراكية اللونية، فمتحدثوا اللغة اليونانية، والتركية، والروسية، والتايلندية، والصينية (Özgen & Davies, 1998; Davies & Corbett,1994; (Androulaki, et al., 2006; Sun & Chen, 2018; Panitanang, 2022 كشفوا عن إضافة مصطلح لوني إدراكي أساسي آخر ليصبح لديهم إثنا عشر مصطلحاً إدراكياً

أساسياً. هذه النتائج فتحت الباب لمزيد من الاختبار حول نظرية التصنيفات الإدراكية الرئيسة للألوان.

ونظرًا لقدرة الألوان على التأثير في مجموعة متنوعة ومتباينة من السلوك والإدراك البشريين فإن دراستها أخذت مناحي عدة منهما على سبيل المثال دراسات تفضيل الألوان Color Preference التي سعت إلى الكشف عن الفروق الثقافية والجنسية المرتبطة بتفضيل الألوان (Guilford, 1933; Guilford and Smith, 1959; Burkitt et al., 2003; Sorokowski et al., 2014; Bonnardel et al., 2018; Davis et al., 2021; Zhang et al., 2019; Elena et al., 2021; Jaing et al., 2021) وقد توصلت هذه الدراسات إلى أن هنالك ثباتاً عالياً بين تفضيل الألوان والجنس بمعنى أن الإناث لديهن تفضيل لعدد من الألوان يختلف عن الألوان التي يفضلها الذكور، فالإناث يملن إلى تفضيل الألوان: الأحمر، الزهري، والبنفسجي أكثر من الذكور، في حين يفضل الذكور الألوان: الأخضر والأصفر، والأزرق أكثر من الإناث. وتوصلت الدراسات أيضًا إلى أنَّ الآلية التي يُفضل فيها الألوان محكومة بدرجة من البعد الثقافي والبيئي مما يشير إلى أن الأفراد الذين ينتمون إلى ثقافة واحدة يميلون إلى تفضيل ألوان بعينها، قد تختلف عن تدرج تفضيل الألوان في ثقافة أخرى. هذه النتائج دفعت العديد من الدراسات (Hurlbert & Ling, 2007; Palmer & Schloss, 2010; Ou et al., 2004 a & b; Al-rasheed et al., 2022) إلى السعي نحو الكشف عن المحددات والمكينزمات البيولوجية والبيئية المسؤولة عن عملية تفضيل الأفراد للألوان، والتي بدورها خلقت هذا الثبات النسبي العالي في الفروق الجنسية والثقافية في عملية التفضيل.

وفي مجال آخر من مجالات دراسات الألوان والإدراك البشري سعت العديد من الدراسات إلى الكشف عن الألوان ومدلولاتها العاطفية، حيث بدأ الباحثون في دراسة العلاقة بين الألوان والكلمات العاطفية المرتبطة بها وقد كشفت النتائج أن الألوان الفاتحة أو الساطعة غالبًا ما ترتبط بالكلمات العاطفية الإيجابية في حين أن الألوان الداكنة أو المظلمة ترتبط بالكلمات العاطفية السلبية (Boyatzis and Varghese,

1994; Hemphill, 1996; Saito, 1996; Meier et al., 2004; Baniani, 2022)، وقد امتدت الدراسات إلى الكشف عن الألوان ومعانيها العاطفية المختلفة في الثقافات المختلفة، فقد تباينت هذه الثقافات حول المدلولات العاطفية للألوان فاللون الأبيض مثلاً يرمز للسعادة والنقاء لدى المجتمع الأمريكي، والنيوزيلندي، والأسترالي، في حين يرمز للموت في المجتمع الصيني والشرق آسيوي على وجه العموم (Schmitt, 1995; Neal et al., 2002; Jonauskaite, et al., 2019) كما أن الأبيض يلبسه الغربيون على وجه العموم في مناسبات الزواج ويلبسون الأسود في مراسم العزاء إلا أن المجتمع الصيني لديه مدلول معاكس فاللون الأبيض يلبس في مراسم الجنائز واللون الأحمر يلبس في مناسبات الأعراس.

نتائج هذه المداليل العاطفية حيال الألوان دفعت إلى تساؤلات تتمثل في: هل هذه المشاعر المرتبطة بالألوان هي مكونات أساسية في بنائنا المعرفي (بيولوجية المصدر) أم أنها مكتسبات ثقافية جرى تعلمها من خلال لغاتنا وتقاليدنا (بيئية التأثر).نهج الباحثون سبلاً عدة للإجابة على هاذين التساؤلين الرئيسيين المرتبطين بعموم السلوك البشري، في هذا الإطار تتبعت جونسكيت وفريقها البحثي (Jonauskaite et al., 2019) الفروق البيئية والثقافية والجغرافية حيال المشاعر المرتبطة بمنطقة لونية واحدة، حيث سعوا للكشف عن المشاعر المرتبطة باللون الأصفر لدى ٦٦٢٥ مفحوصاً ينتمون إلى ٥٥ دولة تتباين جغرافيا حيال موقعها على خط الأستواء، العامل البيئي المؤثر في تباين درجات النور وتأثيره عاطفيا في اللون الأصفر. وعلى الرغم من التباين الجغرافي والمناخي بين هذه الدول إلا أن نتائج المفحوصين جميعا كشفت عن ارتباطات إيجابية دالة بين اللون الأصفر والمشاعر المرتبطة بالسعادة. وفي السياق نفسه وجد مولر وآخرون (٢٠٠٩) Moller et al أن الأفراد على اختلاف ثقافاتهم يميلون إلى ربط اللون الأحمر بالمشاعر السلبية التي تنطوي على مشاعر الخوف.

وفي اتجاه بحثي آخر أخذت دراسات أخرى منهجاً أكثر شمولاً يقوم على دراسة عدد متباين من المصطلحات اللونية، وكيف ربطت الثقافات المختلفة وكل جنس

داخلها هذه الألوان بالمشاعر (Gao et al., 2007; Ou et al., 2012 & 18; Jonauskaite et al., 2020) ففي دراسة جو وآخرين (٢٠٠٧) Gao et al التي تتبعت مفحوصين من سبع دول مختلفة للكشف عن ماهية المشاعر البالغ عددها 12 والتي سيتم ربطها ب ٢١٤ لونا مختلفا، وقد كشفت النتائج عن تقارب عالٍ في استجابات المفحوصين رغم التباين الثقافي والجغرافي فيما بينهم. وفي دراسة أكثر شمولية أجرت جونيسكت وآخرون (٢٠٢٠) Jonauskaite et al استطلاعاً عبر ثقافي على 4,598 مفحوصاً ينتمون إلى ٣٣ ثقافة مختلفة، ويتحدثون ٢٢ لغة مختلفة، وموزعين على القارات الست، يقوم من خلاله المفحوصون بربط 20 شعوراً مختلفاً ب ١٢ مصطلحا لونياً. وعلى الرغم من التباين اللغوي والجغرافي للمفحوصين إلا أن النتائج جادلت على وجود نموذج بشري مشترك لعلاقة المشاعر بالألوان. ورغم هذه النتائج إلا أن دراسات أخرى (Soriano & Valenzuela, 2009; Codispoti et al., 2011; Takei & Imaizumi, 2022) لم تكشف عن تقارب عبر ثقافي لربط المشاعر بالألوان.

و العمل الحالي يسعى للمساهمة في اتساع مدى الفهم المتعلق بالألوان والمشاعر المرتبطة بها من خلال تناوله ثقافة قلما جرى دراستها في البحوث النفسية السابقة للمشاعر والألوان والتي اقتصرت في غالبها على مجتمعات الويرد WEIRD "Western, Educated, Industrialized, Rich, and Democratic – الغربيين، المتعلمين، الصناعيين، الأثرياء، الديموقراطيين" (Henrich et al., 2010)، إضافةً إلى أن تناول الثقافة العربية على وجه العموم والثقافه السعودية على وجه الخصوص هي من الممارسات الجيدة التي تعزز من عمومية النتائج، حيث ذكر هان ونورثف (٢٠٠٨) Han and Northoff عدداً من النتائج المرتبطة بالدراسات العصبية كشفت عن فروق تعود إلى أسباب ثقافية وبيئية، وهذا يعزز ضرورة وأهمية الدراسة الحالية لإضافة مزيد من الفهم حيال الألوان والمشاعر المرتبطة بها.

في ضل ماسبق عرضة، ونظرا لما أسفرت عنه الدراسات التي تناولت الكشف عن التصنيفات الإدراكية العصبية الرئيسة للألوان العربية (Al-rasheed, et al., 2011,

2014 & 2013)، فإنة من الضروري البناء على هذه النتائج بمزيد من الإستكشافات الأخرى التي تضيف مزيد من الفهم حيال علاقة التأثير والتأثر لهذه التصنيفات الرئيسة بالعديد من مظاهر السلوك البشري المرتبطه بها. ولعل المشاعر أحد أهم هذه االمظاهر لما لها من قدرة على التأثير في مجموعة متنوعة ومتباينة من السلوك والإدراك البشريين. والعمل الحالي تكمن مشكلته في تحديد العواطف العربية المرتبطة بكل تصنيف من التصنيفات الإدراكية العصبية الرئيسة الأحد عشر للمجتمع العربي، وعلاجها يكمن في الإجابة على سؤالي الدراسة وهما: ماهي المشاعر التي يربطها العرب بكل لون من الألوان الأحد عشر الرئيسة لديهم، ثم ماهو اتجاه هذه المشاعر المرتبطة بكل لون من هذه الألوان؟

هدف الدراسة

أظهرت العديد من الدّراسات أنَّ الأفراد غالبًا ما يربطون الألوان بالمشاعر، وأن هذه الارتباطات لها تأثير واضح على مجموعة متنوعة من سلوك الأفراد، لكن الكيفية التي يجري من خلالها ربط هذه المشاعر بالألوان ما زالت موضع دراسة في وقتنا الراهن. العديد من الدراسات كشفت نتائجها عن تفسيرات متباينة حيال المحددات التي تحكم عملية ربط المشاعر بالألوان (Ou et al., 2004 a & b; Hurlbert & Ling, 2007; Palmer & Schloss, 2010; Al-rasheed et al., 2022) و الدراسة الحالية تسعى إلى تحقيق مزيد من الفهم حيال الألوان والمشاعر المرتبطة بها بشكل عام، من خلال استكشاف المشاعر المرتبطة بالألوان الإدراكية الرئيسة لدى المجتمع العربي وعلى وجه الخصوص المجتمع السعودي، بالإضافة إلى استتكشاف الفروق الجنسية لهذه المشاعر في علاقتها بالألوان.

المنهج و الإجراءات

أخذت الدراسة الحالية بالمنهج شبه التجريبي quasi-experimental design وبالتصميم التجريبي ذي المجموعة التجريبية الواحدة باختبار بعدي one-group posttest only design والذي يعد أحد التصاميم الأكثر استخداماً في الدّراسات

الاستكشافية المعرفية (Colman, 2016) إضافة إلى أنَّه الأكثر مناسبة لطبيعة الدراسة الحالية (Hurlbert & Ling, 2007;Palmer & Schloss, 2010; Al-rasheed et al., 2022; Jonauskaite et al., 2020) التي تقوم على استكشاف المشاعر المرتبطة بالألوان الإدراكية الرئيسة.

١,٣ عينة الدراسة

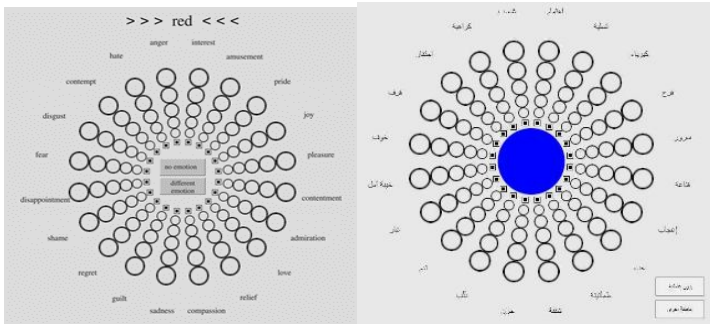
تشكلت عينة الدراسة من الطلبة الملتحقين بمرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا من مجتمعي جامعة الملك سعود وجامعة الأميرة نورة في مدينة الرياض، المملكة العربية السعودية. جميعهم سعوديون، متطوعون، لم يسبق لهم المشاركة في أي دراسة للألوان أجريت من قبل معمل إدراك الألوان في قسم علم النفس. اُختيرت العيِّنة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث بلغ العدد الإجمالي للعينة مئتين وأربعة وعشرين مفحوصاً ومفحوصة، أنحصرت أعمارهم بين ١٨ وحتى ٣٩ عاماً، بمتوسط عمري بلغ ٢٠,٩٨ وانحراف معياري ٢,٦٠ . تكونت عينة الذكور من مائة وخمسة طلاب، أنحصرت أعمارهم بين ١٨ وحتى ٣٨ عاماً، بمتوسط عمري بلغ ٢١,٠٥ وانحراف معياري ٢,٢٧، في حين بلغ عدد المفحوصات الإناث مائة وتسع عشرة مفحوصة، أنحصرت أعمارهن بين ١٨ وحتى ٣٩ عاماً، بمتوسط عمري بلغ ٢٠,٩٢ و انحراف معياري ٢,٨٦. جميع أفراد العينة فُحِص نظرهم باختبار جامعة ستي (Fletcher, 1980) City University لعمى الألوان. جميع أفراد العينة المشاركين في الدراسة اجتازوا الاختبار دون إشارة لوجود عجز في تحديد الألوان. عينة الذكور، أُجريت التجربة عليها من قبل أخصائيين نفسيين، فيما عيّنة الإناث اُختبرن من قبل أخصائيتين نفسيتين، وجميعهم مدربون لإجراء التجارب المعرفية في مجال دراسات الألوان.

٢,٣ أداة الدراسة

دولاب جنيفا للمشاعر Geneva Emotion Wheel (Scherer, 2005; Scherer, (Fontaine, Sacharin, & Soriano, 2013) الأداة المستخدمة في هذه الدراسة، في صورتها الرئيسة عبارة عن مقياس لتقييم المشاعر الذاتية حيال الألوان من خلال التقرير الذاتي للمستجيبين. يتكون المقياس من عشرين نوعاً من المشاعر:

(اهتمام – interest)، (تسلية - amusement)، (كبرياء – pride)، (فرح - joy)، (سرور - pleasure)، (قناعة - contentment)، (إعجاب - admiration)، (حب - love)، (طمأنينة - relief)، (شفقة - compassion)، (حزن - sadness)، (ذنب - guilt)، (ندم - regret)، (عار - shame)، (خيبة أمل - disappointment)، (خوف - fear)، (قرف - disgust)، (احتقار - contempt)، (كراهية - hate)، (غضب - anger).

هذه المشاعر مرتبة على شكل حلقة، تحكمها مسافة ثابتة، وتتوسطها دائرة تحمل اللون الذي يراد ربط المشاعر به، انظر الشكل رقم (٢). هذه المشاعر ثابتة، وتتكرر إحدى عشرة مرة تبعا لعدد الألوان الإدراكية الرئيسة للعرب التي يراد تحديد المشاعر المرتبطة بها. رتبت هذه المشاعر بشكل متقارب بحيث يمكن تصنيفها إلى قسمين: عشرة مشاعر في الاتجاه الإيجابي (السار) تقع في المنتصف الأيمن من الشاشة، وعشرة أخرى في الاتجاه السلبي (غير السار) تقع في المنتصف اليسر من الشاشة.



٢,٢ ٢,١

الشكل رقم (٢) يوضح دولاب جنيفا للمشاعر. ٢,١ الصورة الرئيسة لدولاب المشاعر ويتضح أن أسم اللون يعلو الدولاب. ٢,٢ الصورة المعدلة من دولاب المشاعر مع إجراء التعديل المتضمن استبدال المصطلح اللوني باللون الحقيقي في المنتصف.

ولكلّ شعور من هذه المشاعر خمس دوائر متدرجة الحجم، ومربع، تُستخدم هذه الدوائر لتحديد شدة ارتباط العاطفة باللون، وفي حال اختيار إحداها فالمعنى أن هذا الشعور يرتبط باللون الظاهر في المنتصف، وتعتمد قوة الارتباط تبعا لحجم الدائرة المختارة، فكلما زاد حجم الدائرة زادت معها قوة الارتباط. و المربع الذي يقع في نهاية سلسلة الدوائر بالقرب من اللون في المنتصف يعبر في حال اختياره عن أن العاطفة لا

ترتبط باللون الذي يقع في المنتصف. وفي حال اختيار المربع فإن القيمة المحسوبة له هي (٠)، وفي حال اختيار الدائرة الصغرى فإن القيمة المحسوبة هي (١)، وتصل القيمة إلى (5) في حال اختيار الدائرة الكبرى.

تحتوي التجربة على أحد عشر مثيراً لونياً، هي الألوان الإدراكية الرئيسة للعرب، كل لون من هذه الألوان الأحد عشر المستخدمة في الدراسة يمثل النموذج الأمثل للمنطقة اللونية التي ينتمي إليها Best Example كما هو محدد في دراسة الرشيد و آخرين (Al-rasheed et al., 2011). هذه المثيرات اللونية المستخدمة في الدراسة مستمدة من الفضاء المساحي سي آي أيه (يو داش - في داش) (١٩٧٦) الذي أنتجته اللجنة الدولية للإضاءة The CIE (1976) "International Commission on Illumination" chromaticity diagram (u' v') و التي يمكن للعين البشرية إدراكها، و إحداثيات هذه الألوان موضحة في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١) : يوضح إحداثيات الألوان الأحد عشر الإدراكية الرئيسة العربية المستخدمة في التجربة وفق الفضاء اللوني سي آي أيه (يو داش - في داش) و (واي: الكبرى، و إكس، و واي: الصغرى)

المصطلح اللوني	كود اللون Colour-aid code		إحداثيات سي آي إيه - CIE co-ordinates					
			v′	u′	L*	y	x	Y
الأبيض	White	-	٤٧.	٢٠.	١٠.٠٠	٣٣.	٣٢.	٨١.٤٠
الأسود	Black	-	٤٧.	٢٢.	٢٤.٩٨	٣٣.	٣٤.	٠٣.٥٩
الأحمر	ROR	HUE	49.	37.	5.35	31.	53.	15.23
الأصفر	Y	HUE	55.	24.	91.49	48.	47.	64.77
الأخضر	GYG	HUE	٥١.	١٣.	٤٦.٧٦	٤٤.	٢٥.	١٢.٨٩
الأزرق	B	T1	35.	16.	55.45	19.	20.	19.02
البني	RO	S3	48.	23.	27.15	34.	37.	04.19
الزهري	R	T4	45.	29.	61.57	27.	40.	24.34
البنفسجي	RV	HUE	37.	29.	35.13	19.	33.	06.97
البرتقالي	OYO	HUE	52.	34.	63.81	37.	45.	26.51
الرصاصي	Gray	8	46.	20.	28.89	32.	31.	04.53

٣,٣ إجراءات الدراسة

أُجريت الدراسة وفقاً للمعايير الأخلاقية الموضحة في إعلان هلنسكي Ethical Principles in Declaration of Helsinki (2013)، جميع أفراد العينة جرى اختبارهم بشكل فردي، حيث إجراءات التجربة تبدأ بفحص نظر المشارك من خلال اختبار جامعة ستي لعمى الألوان City University (Fletcher, 1980)، وفي حال اجتياز المفحوص للاختبار دون إشارة لوجود عجز في تحديد الألوان، يعرض على عليه أحد عشر لوناً مختلفا بصورة متتابعة تمثل الألوان الإدراكية الرئيسة للعرب كما حُددت في دراسة الرشيد وآخرين Al-rasheed, et al (2011, 2013 & 2014) لتسميتها، وحين اجتياز المفحوص لمرحلتي فحص وتسمية الألوان بصورة صحيحة يبدأ المفحوص بإجراء التجربة، وفي حال عدم اجتيازه لإحدى المرحلتين السابقتين بنجاح يُستبعد من الدراسة.

أجريت التجارب في معملين من معامل قسم علم النفس، مهيأين لإجراء الدراسات التجريبية للإدراك البصري وإدراك الألوان، ومعمل بنفس المواصفات في جامعة الأميرة نورة. اُستخدمت شاشة تجارب أنبوبية بأشعة الكاثود بقياس ١٧ بوصة A 17-inch cathode-ray tube (CRT) monitor حيث يجلس المفحوص على كرسي متحرك، قابل لتعديل الارتفاع، مواجهاً للشاشة، وتكون عينا المفحوص مقابلة لمنتصف الشاشة، وعلى مسافة 50 سنتيمتر. تعرض على المفحوص إحدى عشرة صفحة بصورة متتابعة، كل صفحة تحتوي على دائرة ملونة في منتصفها بقطر ٦ سنتمترات محاطة بعشرين نوعاً من المشاعر، كل شعور لديه خمس حلقات متدرجة في الحجم، يختار المفحوص إحداها لربط الشعور باللون. هذه الحلقات تماثل مقياساً متدرجاً من ١ وحتى ٥، الدائرة ذات الحجم الأصغر تمثل أقل ارتباطٍ للشعور باللون، وتتصاعد قوة الارتباط بتصاعد حجم الدائرة، إلى أن تصل منتهاها عند الحجم الأكبر الذي يقابل القياس رقم ٥.

يطلب من المفحوصين في كل شريحة تحديد المشاعر المرتبطة باللون الظاهر في المنتصف، من خلال تظليل الدائرة التي تمثل قوة أو حجم الارتباط. أبلغ المفحوصون بأن ليس هنالك عدد محدد من المشاعر التي يمكن ربطها باللون، وأن عليهم اختيار العدد المناسب وفق ما يرون. وفي حال لم تعبر المشاعر العشرون المحيطة باللون عن اللون المحدد في المنتصف فإن المفحوص أمام خيارين إما الضغط على الزر الذي يشير إلى عدم وجود مشاعر لهذ اللون، أو أن يضيف المفحوص شعوراً جديداً في حال رأى أن هذه المشاعر العشرين لا تصف اللون الذي في المنتصف.

يبدأ المفحوص بالشريحة الأولى ولا ينتقل للشريحة التي تليها إلا في حال اكتمال إجابته للشريحة السابقة. وتظهر الشرائح للمستجيبين بصورة عشوائية، وتُستكمل التجربة حين استكمال الإجابة على كامل الشرائح البالغ عددها إحدى عشرة شريحة، بالإضافة إلى شريحة التعليمات الديموغرافية التي تظهر في نهاية التجربة.

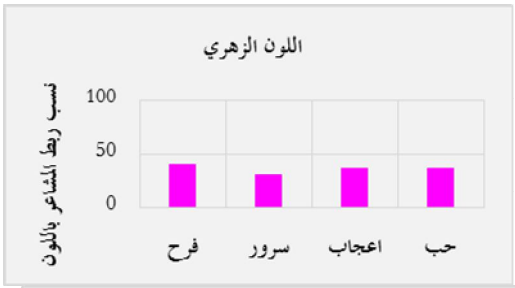
نتائج الدراسة

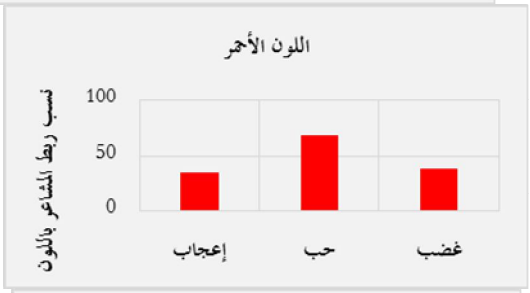
تتبع تحليل البيانات للدراسة الحالية دراسة جونسكيت وآخرين (٢٠٢٠) Jonauskaite et al., المماثلة لها في الهدف والأداة مع الفارق في نوع المثيرات بين الدراستين (مثير: مصطلح لوني Jonauskaite et al. – لون فعلي al-rasheed) انظر أداة الدراسة ومثيراتها ٢،٣. من خلال العشرين شعوراً المحدد ربطها بالأحد عشر لوناً، تراوح عدد تقييمات المشاعر التي تم ربطها بالألوان بين 85 وحتى 508 شعوراً لكل لون، بمتوسط 281 وانحراف معياري 124.5، بما مجمله ٥٦٣٠ تقييماً لجميع الألوان. من هذه الارتباطات استخلصنا متغيرين تابعين لمعالجتهما، المتغير التابع الأول يعنى بتقييمات ربط المشاعر بالألوان، فيما يعنى المتغير الثاني بقوة أو كثافة هذه الارتباطات.

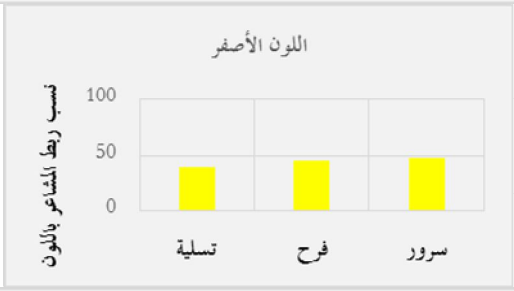
تقييمات ربط المشاعر بالألوان

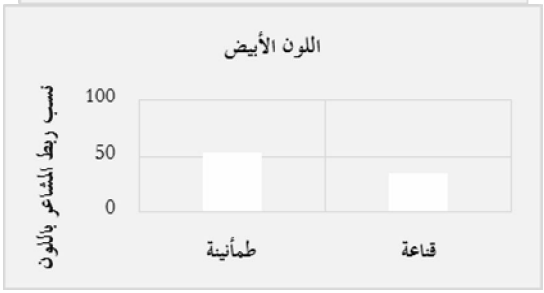
ولحساب نتيجة المتغير التابع الأول، تم توحيد مقياس الإجابات من خلال استبدال قيم شدَّة ربط المشاعر باللون المتدرجة من ١ إلى ٥ بالقيمة ١ لكل إجابة، ثم

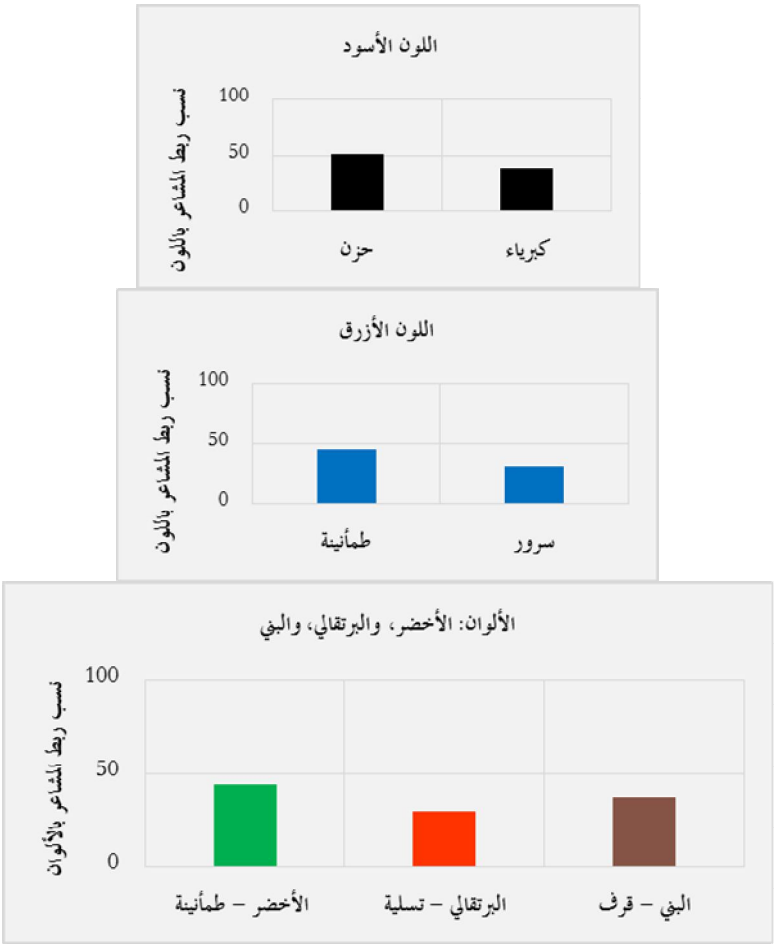
استخراج نسب التقييم من خلال حساب التكرارات لكل شعور، لكل لون، وقسمتها على القيمة المعلمية ٢٢٤، ثم ضربها في ١٠٠ فقسمة النتيجة على ١٠٠ كما هو مبين في الجدول رقم (أ) في ملحق الدراسة وذلك للعينة الكلية، ولكل جنس بصورة منفردة. ولتحديد القيمة المقبولة من هذه النسب لربط الشعور باللون، تم اعتماد نسبة الاتفاق ٣٠ فأكثر Level of Agreement ≥ 30 (Berlin & Kay,1969). تسعة عشر شعوراً تم استيفاؤها النسبة المحددة لربط المشاعر بالألوان، كما هو مبين في الشكل رقم (٣)، تراوحت بين ٠ وحتى ٤ مشاعر لكل لون، بمتوسط ١.٧٣ وانحراف معياري .٢٧، وقد مثل اللون الزهري أكبر عدد من نسب الاتفاق المقبولة من المشاعر وهي: الفرح (.41)، والحب (.38)، والإعجاب (.37)، والسرور (.32). في حين حصل اللونان الأحمر والأصفر على عدد ثلاثة مشاعر لكل منهما، الأحمر حصل على شعور الحب (.68)، والغضب (.39)، والإعجاب (.35)، في حين حصل اللون الأصفر على شعور السرور (.48)، والفرح (.45)، والتسلية (.40). وجاءت الألوان الأبيض، والأسود، والأزرق بشعورين لكل منهما، فقد حصل اللون الأبيض على شعور الطمأنينة (.54)، والقناعة (.35)، في حين حصل اللون الأسود على شعور الحزن (.51)، والكبرياء (.39)، و حصل اللون الأزرق على شعور الطمأنينة (.45)، والسرور (.31). أما الألوان: الأخضر، والبرتقالي، والبني فحصل كل واحد منها على شعورٍ واحدٍ فقط، وهي على التتابع: الطمأنينة (.44)، والتسلية (.30)، والقرف (.37). أما اللونان البنفسجي والرمادي فلم يحصلا على نسبة اتفاق مقبولة لتحديد المشاعر المرتبطةبهما.


اللون الزهري
نسب ربط المشاعر باللون
100
50
0
فرح
سرور
اعجاب
حب


اللون الأحمر
نسب ربط المشاعر باللون
100
50
0
إعجاب
حب
غضب


اللون الأصفر
نسب ربط المشاعر باللون
100
50
0
تسلية
فرح
سرور


اللون الأبيض
نسب ربط المشاعر باللون
100
50
0
طمأنينة
قناعة



الشكل رقم (٣) يوضح الألوان التي حققت النسبة المحددة لربط المشاعر باللون، مستوى الاتفاق ٣٠٪ فأكثر Level of ٣٠٪ ≤ Agreement.

ولأن المشاعر العشرين يمكن تقسيمها وفقا لتنظيمها في أداة الدراسة إلى قسمين رئيسين من المشاعر، هما الإيجابية (السارة)، والسلبية (غير السارة) فقد جرى الكشف عن دلالة الفروق في اتجاه الألوان نحو هذين الشعورين، ولتحقيق ذلك حُسبت متوسطات التكرارات لكلّ عشرة من المشاعر التي تندرج تحت كلّ نوعٍ من النوعين الرئيسين للمشاعر، لكلّ لون من الألوان الأحد عشر الإدراكية الرئيسة، ومن خلال حساب اختبار ت للعيّنات المستقلة للبيانات المعلمية Independent Sample T-test

(Field, Miles, & Field, 2012)، كشفت نتيجة الاختبار عن وجود فروق ذات دلالات إحصائية بين نوعي المشاعر في اتجاهها نحو الألوان، حيث كانت النتائج دالة في الاتجاه الإيجابي للمشاعر: الأزرق، المشاعر الإيجابية (المتوسط الحسابي = 47.0، الانحراف المعياري = 26.9) و المشاعر السلبية (المتوسط الحسابي = 6.1، الانحراف المعياري = 5.1)، قيمة ت (4.73) = درجة الحرية 18، مستوى الدلالة≤ (.001)، والأخضر، المشاعر الإيجابية (المتوسط الحسابي = 41.9، الانحراف المعياري = 27.5) و المشاعر السلبية (المتوسط الحسابي = 4.5، الانحراف المعياري = 7.1)، قيمة ت (4.17) = درجة الحرية 18، مستوى الدلالة≤ (.005)، والأصفر، المشاعر الإيجابية (المتوسط الحسابي = 47.0، الانحراف المعياري = 36.8) والمشاعر السلبية (المتوسط الحسابي = 7.6، الانحراف المعياري = 5.2)، قيمة ت (3.35) = درجة الحرية 18، مستوى الدلالة≤ (.01)، والأبيض، المشاعر الإيجابية (المتوسط الحسابي = 41.9، الانحراف المعياري = 33.8) والمشاعر السلبية (المتوسط الحسابي = 5.8 ، الانحراف المعياري = 4.5)، قيمة ت (3.35) = درجة الحرية 18، مستوى الدلالة≤ (.005)، والبنفسجي، المشاعر الإيجابية (المتوسط الحسابي = 37.2، الانحراف المعياري = 13.3) والمشاعر السلبية (المتوسط الحسابي = 12.6، الانحراف المعياري = 4.0)، قيمة ت (5.62) = درجة الحرية 18، مستوى الدلالة≤ (.001)، والزهري، المشاعر الإيجابية (المتوسط الحسابي = 51.9، الانحراف المعياري = 30.6) والمشاعر السلبية (المتوسط الحسابي = 3.3 ، الانحراف المعياري = 1.8)، قيمة ت (5.02) = درجة الحرية 18، مستوى الدلالة≤ (.001).

في حين كانت النتائج دالة في الاتجاه السلبي لكل من اللونين الأسود، المشاعر الإيجابية (المتوسط الحسابي = 18.9، الانحراف المعياري = 26.5) والمشاعر السلبية (المتوسط الحسابي = 50.3، الانحراف المعياري = 31.3)، قيمة ت (-2.42) = درجة الحرية 18، مستوى الدلالة≤ (.05)، والبني، المشاعر الإيجابية (المتوسط الحسابي = 11.5، الانحراف المعياري = 8.8) والمشاعر السلبية (المتوسط الحسابي = 27.3، الانحراف المعياري = 21.6)، قيمة ت (-2.14) = درجة الحرية 18، مستوى الدلالة≤ (.05). بينما لم تكشف النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية حيال نوعي المشاعر للألوان: الأحمر،

المشاعر الإيجابية (المتوسط الحسابي = 40.0، الانحراف المعياري = 44.6) والمشاعر السلبية (المتوسط الحسابي = 22.4، الانحراف المعياري = 23.5)، قيمة ت (1.10) = درجة الحرية 18، مستوى الدلالة= (.28)، والبرتقالي، المشاعر الإيجابية (المتوسط الحسابي = 24.3، الانحراف المعياري = 17.7) والمشاعر السلبية (المتوسط الحسابي = 16.0، الانحراف المعياري = 6.9)، قيمة ت (1.38) = درجة الحرية 18، مستوى الدلالة= (.18)، والرصاصي، المشاعر الإيجابية (المتوسط الحسابي = 19.2، الانحراف المعياري = 11.3) والمشاعر السلبية (المتوسط الحسابي = 28.2، الانحراف المعياري = 17.2)، قيمة ت (-1.39) = درجة الحرية 18، مستوى الدلالة= (.18).

الفروق الجنسية في ربط المشاعر بالألوان

ولحساب الفروق الجنسية في ربط المشاعر بالألوان اُستخدمت المعادلة الرئيسة للعينة الكلية مع استبدال القيمة المعلمية للعينة الكلية بالقيمة المعلمية لكل جنس بصورة منفردة، الذكور = (١٠٥)، والإناث = (١١٩)، والجدول رقم (أ) يوضح نتيجة نسب قيم الربط لكل جنس. كما تم استخدام نسبة الاتفاق ذاتها ٣٠ Level of Agreement ≤ لقبول ربط المشاعر بالألوان. وقد جاءت النتائج فيما يتعلق ببيانات مجموعة الذكور بأن هنالك ٢٧١٥ شعوراً رُبطت بأحد عشر لوناً، بمتوسط ١٢.٣٤، وانحراف معياري ١٢.٨٥، وقد استوفى ٢٢ شعوراً نسبة قبول ربط المشاعر بالألوان، تراوحت بين ٠ وحتى ٥ مشاعر لكل لون، بمتوسط ٢ وانحراف معياري ١.٥٥، وقد حصل اللون الأسود على أعلى عدد من المشاعر وهي: الحزن (.53)، والخوف (.36)، والكبرياء (.35)، والكراهية (.33)، وخيبة الأمل (.30). و حصلت الألوان: الأحمر، والأصفر، والزهري، والأزرق على ثلاثة مشاعر لكل منها، الأحمر حصل على شعور الحب (.73)، والإعجاب (.43)، والغضب (.39)، و حصل اللون الأصفر على شعور السرور (.38)، والتسلية (.37)، والفرح (.٣٦)، وحصل اللون الزهري على شعور الحب (.44)، والإعجاب (.41)، الفرح (.36)، وحصل اللون الأزرق على شعور الطمأنينة (.43)، والسرور (.41)، والفرح (.35).

وقد تفرد اللون الأبيض بشعورين هما الطمأنينة (.53)، واالقناعة (.34)، وحصل اللون الأخضر، والبرتقالي، والبني على شعور واحد فقط لكل منهم وفق التتابع التالي: الطمأنينة (.43)، والتسلية (.31)، والقرف (.33). بينما لم يحصل اللونان البنفسجي و الرمادي على أي مشاعر استوفت نسب القبول.

فيما يتعلق ببيانات الإناث، هنالك ٢٩١٥ شعورًا رُبطت بأحد عشر لوناً، بمتوسط ١٣.٢٥، وانحراف معياري ١٤.٣٥، وقد استوفى ١٨شعوراً نسبة قبول ربط المشاعر بالألوان، تراوحت بين ٠ وحتى ٥ مشاعر لكل لون، بمتوسط 1.64 وانحراف معياري 1.43، وقد حصل اللون الزهري على أعلى عدد من المشاعر وهي: الفرح (.45)، و السرور (.35)، والإعجاب (.33)، والحب (.31)، والتسلية (.31). في حين حصل اللون الأصفر على ثلاثة مشاعر هي: السرور (.56)، و الفرح (.53)، والتسلية (.42). بينما حصلت الألوان: الأبيض، والأسود، والأحمر على شعورين لكلّ منها، حيث حصل اللون الأبيض على شعور الطمأنينة (.55)، والقناعة (.35)، في حين حصل اللون الأسود على شعور الحزن (.50)، والكبرياء (.42). بينما حصل اللون الأحمر على شعور الحب (.64)، والغضب (.39). كما حصلت الألوان الأزرق، والأخضر، والبنفسجي، والبني على شعورٍ واحدٍ لكل منها، وهي وفق التتابع نفسه: الطمأنينة (.47)، الطمأنينة (.45)، والإعجاب (.30)، والقرف (.40). أمّا فيما يتعلق باللونين البرتقالي، والرمادي فلم يحصل أيّ منهما على النسبة المطلوبة لربط المشاعر بهما.

وللتحقق من الفروق في اتجاه المشاعر (سلبية- إيجابية) نحو الألوان فقد كشفت نتيجة اختبار ت للعيّنات المستقلة أن كلتا المجموعتين الإناث والذكور يحملان نفس اتجاه المشاعر نحو الألوان الأحد عشر الرئيسة التي كشفت عنها نتيجة الدرجة الكلية للعّينة ماعدا اللونين البني والرصاصي.

جاءت نتيجة اختبار ت دالة إحصائياً للاتجاه الإيجابي للألوان: الأزرق، والأخضر، والأصفر، والأبيض، والبنفسجي، والزهري. اللون الأزرق للذكور، المشاعر الإيجابية (المتوسط الحسابي = 25.8، الانحراف المعياري = 13.2) والمشاعر السلبية (المتوسط الحسابي = 1.1، الانحراف المعياري = 1.6)، قيمة ت (5.86) = درجة الحرية

18، مستوى الدلالة≤ (.001)، والإناث، المشاعر الإيجابية (المتوسط الحسابي = 21.2، الانحراف المعياري = 15.0) والمشاعر السلبية (المتوسط الحسابي = 5.0، الانحراف المعياري = 4.0)، قيمة ت (3.30) = درجة الحرية 18، مستوى الدلالة≤ (.005)، واللون الأخضر للذكور، المشاعر الإيجابية (المتوسط الحسابي = 20.6، الانحراف المعياري = 13.1) والمشاعر السلبية (المتوسط الحسابي = 1.8، الانحراف المعياري = 2.7)، قيمة ت (4.44) = درجة الحرية 18، مستوى الدلالة≤ (.001)، والإناث، المشاعر الإيجابية (المتوسط الحسابي = 21.3، الانحراف المعياري = 14.8) والمشاعر السلبية (المتوسط الحسابي = 2.7، الانحراف المعياري = 4.5)، قيمة ت (3.82) = درجة الحرية 18، مستوى الدلالة≤ (.005)، واللون الأصفر للذكور، المشاعر الإيجابية (المتوسط الحسابي = 19.8، الانحراف المعياري = 13.8) والمشاعر السلبية (المتوسط الحسابي = 4.3، الانحراف المعياري = 4.1)، قيمة ت (3.41) = درجة الحرية 18، مستوى الدلالة≤ (.01)، والإناث، المشاعر الإيجابية (المتوسط الحسابي = 27.2، الانحراف المعياري = 23.5) والمشاعر السلبية (المتوسط الحسابي = 3.3، الانحراف المعياري = 1.8)، قيمة ت (3.21) = درجة الحرية 18، مستوى الدلالة≤ (.005)، واللون الأبيض للذكور، المشاعر الإيجابية (المتوسط الحسابي = 20.3، الانحراف المعياري = 15.6) والمشاعر السلبية (المتوسط الحسابي = 2.0، الانحراف المعياري = 2.9)، قيمة ت (3.65) = درجة الحرية 18، مستوى الدلالة≤ (.005)، والإناث، المشاعر الإيجابية (المتوسط الحسابي = 20.8، الانحراف المعياري = 16.8) والمشاعر السلبية (المتوسط الحسابي = 3.8، الانحراف المعياري = 2.6)، قيمة ت (3.17) = درجة الحرية 18، مستوى الدلالة≤ (.01)، واللون البنفسجي للذكور، المشاعر الإيجابية (المتوسط الحسابي = 17.0، الانحراف المعياري = 6.9) والمشاعر السلبية (المتوسط الحسابي = 7.0، الانحراف المعياري = 2.5)، قيمة ت (4.33) = درجة الحرية 18، مستوى الدلالة≤ (.001)، والإناث، المشاعر الإيجابية (المتوسط الحسابي = 21.1، الانحراف المعياري = 9.1) والمشاعر السلبية (المتوسط الحسابي = 5.6، الانحراف المعياري = 2.1)، قيمة ت (5.27) = درجة الحرية 18، مستوى الدلالة≤ (.001)، واللون

الزهري للذكور، المشاعر الإيجابية (المتوسط الحسابي = 25.8، الانحراف المعياري = 13.7) والمشاعر السلبية (المتوسط الحسابي = 1.6، الانحراف المعياري = 1.2)، قيمة ت (5.57) = درجة الحرية 18، مستوى الدلالة≤ (.001)، والإناث، المشاعر الإيجابية (المتوسط الحسابي = 26.1، الانحراف المعياري = 18.2) والمشاعر السلبية (المتوسط الحسابي = 1.7، الانحراف المعياري = 1.6)، قيمة ت (4.22) = درجة الحرية 18، مستوى الدلالة≤ (.005).

في حين كانت النتائج دالة إحصائياً في الاتجاه السلبي لكلا الجنسين للون الأسود، للذكور المشاعر الإيجابية (المتوسط الحسابي = 6.7، الانحراف المعياري = 11.2) والمشاعر السلبية (المتوسط الحسابي = 26.0، الانحراف المعياري = 15.9)، قيمة ت (3.13-) = درجة الحرية 18، مستوى الدلالة≤ (.01)، والإناث، المشاعر الإيجابية (المتوسط الحسابي = 9.4، الانحراف المعياري = 14.9) والمشاعر السلبية (المتوسط الحسابي = 24.3، الانحراف المعياري = 15.7)، قيمة ت (2.18-) = درجة الحرية 18، مستوى الدلالة≤ (.05) في حين كانت دالة للون الرصاصي للذكور فقط المشاعر الإيجابية (المتوسط الحسابي = 8.5، الانحراف المعياري = 5.0) والمشاعر السلبية (المتوسط الحسابي = 14.5، الانحراف المعياري = 6.6)، قيمة ت (2.30-) = درجة الحرية 18، مستوى الدلالة≤ (.05)، وللون البني للإناث فقط المشاعر الإيجابية (المتوسط الحسابي = 4.5، الانحراف المعياري = 4.8) والمشاعر السلبية (المتوسط الحسابي = 15.8، الانحراف المعياري = 12.8)، قيمة ت (2.65-) = درجة الحرية 18، مستوى الدلالة≤ (.05).

بينما لم تكن الاتجاهات دالة إحصائيا حيال اتجاه المشاعر للونين الأحمر والبرتقالي. اللون الأحمر للذكور المشاعر الإيجابية (المتوسط الحسابي = 21.5، الانحراف المعياري = 23.0) والمشاعر السلبية (المتوسط الحسابي = 10.0، الانحراف المعياري = 11.4)، قيمة ت (1.42) = درجة الحرية 18، مستوى الدلالة= (.17)، والإناث، المشاعر الإيجابية (المتوسط الحسابي = 18.5، الانحراف المعياري = 21.9) والمشاعر السلبية (المتوسط الحسابي = 12.4، الانحراف المعياري = 12.4)، قيمة ت (.77) = درجة

الحرية 18، مستوى الدلالة= (.45)، واللون البرتقالي للذكور، المشاعر الإيجابية (المتوسط الحسابي = 11.0، الانحراف المعياري = 8.4) والمشاعر السلبية (المتوسط الحسابي = 7.7، الانحراف المعياري = 3.1)، قيمة ت (1.16) = درجة الحرية 18، مستوى الدلالة= (.26)، والإناث، المشاعر الإيجابية (المتوسط الحسابي = 13.3، الانحراف المعياري = 1.0) والمشاعر السلبية (المتوسط الحسابي = 8.3، الانحراف المعياري = 4.6)، قيمة ت (1.44) = درجة الحرية 18، مستوى الدلالة= (.17) و لم تكن أيضًا دالة للون البني للذكور فقط، المشاعر الإيجابية (المتوسط الحسابي = 7.0، الانحراف المعياري = 4.6) والمشاعر السلبية (المتوسط الحسابي = 11.5، الانحراف المعياري = 9.1)، قيمة ت (1.40-) = درجة الحرية 18، مستوى الدلالة= (.18)، وكذلك غير دالة للإناث فقط للون الرصاصي، المشاعر الإيجابية (المتوسط الحسابي = 10.7، الانحراف المعياري = 6.9) والمشاعر السلبية (المتوسط الحسابي = 13.7، الانحراف المعياري = 11.0)، قيمة ت (.73-) = درجة الحرية 18، مستوى الدلالة= (.48)،

كما تم حساب نتيجة المتغير التابع الثاني المعني بقوة أو كثافة ارتباطات المشاعر بالألوان من اخلال استخراج متوسطات ربط المشاعر بالألوان، وذلك بحساب قيم الربط المتدرجة لمقياس التقييم (١ إلى ٥)، حيث تراوحت متواسطات ربط المشاعر بالألوان بين ٠,١١ وحتى ٠,٧٣، بمتوسط ٠,٤٣ وانحراف معياري ٠,٢٢. وقد جاءت نتائج المعيار الثاني مماثلة لما تم الوصل إلية في نتائج المتغير التابع الأول مع فروق ضئيلة جداً لا ترتقي لبيان تفصيلاتها الإحصائية.

مناقشة النتائج

سعت الدّراسة الحالية إلى الكشف عن المشاعر المرتبطة بالألوان الإدراكية الرئيسة للعرب، بالإضافة إلى تحديد اتجاه المشاعر حيالها. وكشفت نتيجة الدّراسة عن ربط تسعة ألوان من الأحد عشر بعدد من المشاعر ماعدا اللونين البنفسجي والرصاصي، وأن هذه المشاعر كانت ذات اتجاه إيجابي للألوان: الأبيض، والأصفر، والأخضر، والأزرق، والزهري، وذات اتجاه سلبي للونين البني والأسود، في حين كانت

المشاعر غير محددة الاتجاه إحصائيًا للونين الأحمر والبرتقالي. هذه النتيجة أتت متسقة بشكل عام والأدب البحثي للألوان والمشاعر (Boyatzis and Varghese, 1994; Hemphill, 1996; Saito, 1996; Meier et al., 2004; Jonauskaite, et al., 2019; Baniani, 2022).

ثلاثة ألوان من الأحد عشر: الأحمر، والأبيض، والأسود حصلت على نسبة اتفاق ربط المشاعر بالألوان ٥٠٪ فأكثر ٥٠ ≤ Level of Agreement باتجاه إيجابي للأحمر والأبيض واتجاه سلبي للأسود. هذه الارتباطات أتت متسقة مع النتيجة العامة لنسبة الاتفاق ٣٠٪ فأكثر، حيث جاءت الألوان الخمسة الفاتحة: الأبيض، والأصفر، والأخضر، والأزرق، والزهري بمشاعر ذات اتجاه إيجابي في حين الأسود و البني بمشاعر ذات اتجاه سلبي. أتت جميع نتائج نسبتي الاتفاق ٣٠٪، و ٥٠٪ معززة لنتائج العديد من الدراسات التي أبانت أن الألوان الفاتحة ذات ارتباطات إيجابية بالمشاعر في حين كانت الألوان الداكنة ذات ارتباطات سلبية بالمشاعر. همفيل (١٩٩٦) Hemphill، وجسكيت وآخرين Jonauskaite et al.,(2020b) ، وموهر وآخرين (١٠١٨) Moher., et al، وبالمر و سكلوس (٢٠١٠) Palmer and Schloss بحثوا جميعاً ارتباطات الألوان بالمشاعر لدى الراشدين وكتشفت نتائج دراساتهم أن الألوان الفاتحه كانت مرتبطة في الغالب بالمشاعر الإيجابية، بينما ارتبطت الألوان الداكنة بالمشاعر السلبية. كذلك اتسقت نتائج الدراسة الحالية ونتائج الدراسة التي أجراها كايا و إبس (2004) Kaya & Epps التي بحثت العلاقة بين المشاعر والألوان، من أن 80.0 من نسب استجابات المشاركين كانت في الاتجاه الإيجابي للألوان: الأحمر، والأصفر، والأخضر، والأزرق، والبنفسجي بينما 17.8 من نسب استجاباتهم كانت في الاتجاه السلبي. في حين 68.4 من نسب استجابات المفحوصين كانت في الاتجاه السلبي للألوان: الأسود، والرصاصي، والأبيض في المقابل 29.2 كانت في الاتجاه الإيجابي.

الألوان: الأبيض، والأصفر، والزهري كانت جميع المشاعر المرتبطة بها ذات اتجاه الإيجابي، بالإضافة إلى حصول اللونين الأبيض والأصفر على شعور واحد لكل منهما بنسبة اتفاق بلغت قرابة ٥٠٪، وهذه النتيجة تتفق ونتائج العديد من الدراسات.

فبلوغ شعور الطمأنينة أكثر المشاعر أرتباطاً باللون الأبيض في الدراسة الحالية، هو ما عبرت عنة كذلك نتائج دراسة جونوسكيت وآخرين (Jonauskaite, et al.,(2020b و دراسة نيل وآخرين (٢٠٠٢) ,.Neal et al من أن اللون الأبيض يرمز للسعادة والنقاء، وللإيجابية على وجه العموم لدى المجتمع الأمريكي، والنيوزيلندي، والأسترالي، بينما نتيجة المجتمع السعودي حيال اللون الأبيض تتعارض ونتائج دراسة سكميت (١٩٩٥) Schmitt التي كشفت أن اللون الأبيض في المجتع الصيني والأسيوي على وجه العموم يرمز للموت. اللون الأصفر، جميع المشاعرالمرتبطة به التي حصلت على نسبة اتفاق ٣٠٪ فأكثر تشير للفرح، وهي النتيجة ذاتها التي كشفت عنها الدراسة عبر الثقافية لخمسة وخمسين دولة التي أجرتها جونيسكت وآخرون حول المشاعر المرتبطة باللون الأصفر، حيث كشفت نتيجتها أن اللون الأصفر عبر هذه الدول المتباينة لغوياً، وثقافياً، ومناخياً، جرى ربطه بشعور الفرح والسعادة. وكذلك جاءت نتيجة الدّراسة الحالية للون الزهري متوافقة ونتيجة العديد من الدّراسات (Pope, et al., 2012; Jalil, et al., 2013; Jonauskaite, et al., 2019b) التي كشفت ارتباط اللون الزهري بالمشاعر الإيجابية.

برز اللون الأحمر كأعلى لون حصل على نسبة اتفاق 68. بين المفحوصين لربطه بشعور الحب، وعلى الرغم من نسبة الاتفاق الأعلى فأنّ نتيجة اختبار ت لم تكشف عن فروق ذات دلاله إحصائية حيال اتجاه المشاعر نحوه، ولعل ذلك يعود إلى أنّ هذا اللون قطبي المشاعر لدى المجتمع السعودي، إذ حصل على متوسطات اتفاق متقاربة حيال التصنيفين الرئيسة للمشاعر (موجب = ٤٤,٠، سالب = ٢٢,٤). هذه النتيجة تتفق والعديد من نتائج الدّراسات التي سعت إلى الكشف عن المشاعر المرتبطة باللون الأحمر لدى الثقافات. أجرى فوقات Fugate و فرانكو Franco (٢٠١٩) دراسة على ١٧٨ مفحوصًا من المجتمع الكندي والأمريكي للكشف عمّا إذا كان الناطقون باللغة الإنجليزية من أمريكا الشمالية يربطون اللون الأحمر بالغضب، وكشفت نتيجة الدّراسة عن ارتباطات دالة بين اللون الأحمر وشعور الغضب بالإضافة إلى شعور

الحب. إضافة إلى أن ما تُوصل له من العيّنة السعودية حيال اللون الأحمر تتفق تمامًا والدراسة عبر الثقافية لثلاثين دولة، التي كشفت نتائجها عن أداء متماثل لأفراد هذه الدول في ربطهم جميعًا اللون الأحمر بشعوري الحب والغضب (Jonauskaite, et al., 2020b).

لم تكشف نتائج الدّراسة الحالية عن فروق جنسية جوهرية في نسب ربط الألوان بالمشاعر، إذ اتفقت العينتان الذكور والإناث على ربط ثمانية ألوان من الأحد عشر لون بعدد من المشاعر هي: الأبيض، والأسود، والأحمر، والأصفر، والأخضر، والأزرق، والبني، والزهري. كذلك اتفقت نتائج العينتين على عدم ربط اللون الرمادي بأي من المشاعر، في حين تباينت العينتان في أدائها بالنسبة للون البنفسجي للذكور، واللون البرتقالي للإناث بعدم ربطهما بأي من المشاعر العشرين المحددة في أداة الدّراسة. وكشفت نتائج اختبار ت أيضًا أن متوسطات استجابات المفحوصين كانت دالة إحصائيا لكلا العينتين نحو الاتجاه الإيجابي للألوان: الأبيض، والأصفر، والأخضر، والأزرق، والزهري، وسلبية نحو اللون الأسود لكلا العينتين، وللون الرصاصي لعينة الذكور، واللون البني لعينة الإناث. كذلك كشفت نتيجة اختبار ت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا حيال اتجاه المشاعر نحو اللونين الأحمر والبرتقالي لكلا العينتين، وللون البني لعينة الذكور، واللون الرصاصي لعينة الإناث.

الشكر

أنجزت هذه الدراسة التأسيسية للمشاعر المرتبطة بالألوان الإدراكية الرئيسة للعرب بمساعدة - مع جزيل الشكر وكريم الإمتنان- من كل من: المهندس باسم موفق حبوباتي لبناءة أداة الدراسة إلكترونياً، و الدكتور ماجد عبده ناجي لإدخاله بيانات الدراسة ومساهمته في تطبيق التجربة على عينة الذكور، والدكتورة ابتسام سعود الرشيد لتطبيقها الدراسة على عينة الإناث في جامعة الأميرة نورة، وكل من الأخصائيين النفسيين في قسم علم النفس: عفاف الحربي وعبدالعزيز المديفر للمساهمة في تطبيق الدراسة على العينة المستهدفة من مجتمع جامعة الملك سعود.

المراجع

Abdramanova, S. (2017). Basic Color Terms in the Kazakh Language. Sage open, 7(2), 1–8. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/1.1177/2158244017714829

Al-Rasheed, A. S. (2014). Further evidence for Arabic basic colour categories. *Psychology*, *5*(15), 1714.

Al-Rasheed, A., Al-Mohimeed, N., & Davies, I. (2013). Berlin and Kay's theory of color universals and linguistic relativity: The case of Arabic. *Journal of Modern Education Review*, *2*(2), 45-62.

Al-Rasheed, A., Al-Sharif, H. H., Thabit, M. J., Al-Mohimeed, N. S., & Davies, I. R. (2011). Basic colour terms of Arabic. *New directions in colour studies*, 53-58.

Androulaki, A., Gomez-Pestana, N., Mitsakis, C., Jover, J.L., Coventry, K.R., & Davies, I.R. (2006). Basic colour terms in modern Greek: Twelve terms including two blues. *Journal of Greek Linguistics, 7*, 3-47.

Baniani, M. (2022). The association between colors, color preferences, and emotions among Japanese students: From elementary school to university. *Color Research and Application*, *47*(4), 992-1004–1004. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/1.1002/col.22774

Berlin, B. & Kay, P. (1969). *Basic color terms: their universality and evolution.* Berkeley & Los Angeles: University of California Press.

Bonnardel, V., Beniwal., S., Dubey, N., Pande, M., & Bimler, D. (2018). Gender difference in color preference across cultures: An archetypal pattern modulated by a female cultural stereotype. Color research and application, 43(2), 209–223. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/1.1002/col.22188

Boyatzis, C. J., & Varghese, R. (1994). Children's emotional associations with colors. *The Journal of genetic psychology*, *155*(1), 77-85.

Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2003). Children's colour choices for completing drawings of affectively characterised topics. *Journal of child psychology and psychiatry*, 44(3), 445-455.

CIE (1932). *Commission internationale de l'Eclairage proceedings, 1931*. Cambridge: Cambridge University Press.

Codispoti, M., De Cesarei, A., and Ferrari, V. (2011). The influence of color on emotional perception of natural scenes. *Psychophysiology* 49, 11–16. doi: 1.1111/j.1469-8986.2011.01284.x

Colman, A. M. (2016). A dictionary of psychology. Oxford University Press.

Davidoff, J., Davies, I. & Roberson, D. Colour categories in a stone-age tribe. *Nature* 398, 203–204 (1999). https://doi.org/1.1038/18335

Davies, I. & Corbett, G. (1994). The basic color terms of Russian. *De Gruyter Mouton*, *32*(1), 65-9. https://doi.org/1.1515/ling.1994.32.1.65

Davis, J. T. M., Robertson, E., Lew, L. S., Neldner, K., Kapitany, R., Nielsen, M., & Hines, M. (2021). Cultural Components of Sex Differences in Color Preference. *Child Development*, 92(4), 1574–1589. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/1.1111/cdev.13528

Dowman, M. (2007). Explaining color term typology with an evolutionary model. *Cognitive Science*, *31*(1), 99-132.

Conis, E. C., Eder, S., & Medeiros, A. (Eds.). (2021). *Pink and Blue: Gender, Culture, and the Health of Children*. Rutgers University Press.

Field, A., Miles, J., field, Z. (2012). Discovering statistics using R. London, UK: SAGE Publication Ltd.

Fletcher, R. (1980). The City University Colour Vision Test. Windsor, Berks: Keeler Ltd.

Fugate, J. M. B., & Franco, C. L. (2019). What color is your anger? Assessing color-emotion pairings in English speakers. *Frontiers in Psychology*, p206.

Gao, X. P., Xin, J. H., Sato, T., Hansuebsai, A., Scalzo, M., Kajiwara, K., ... & Billger, M. (2007). Analysis of cross□cultural color emotion. Color Research & Application: Endorsed by Inter□Society Color Council, The Colour Group *(Great Britain), Canadian Society for Color, Color Science Association of Japan, Dutch Society for the Study of Color, The Swedish Colour Centre Foundation, Colour Society of Australia, Centre Français de la Couleur*, *32*(3), 223-229.

Guilford, J. P. & Smith, P. C. (1959). A system of color preference. *American Journal of Psychology,* 72, 487-502.

Guilford, J.P. (1933). Affective use of color as function of hue, tint and chroma. *Psychol. Bull*., 30, 679.

Heider, K. G. (1970). The Dugum Dani: A Papuan culture in the highlands of West New Guinea.Chicago: Aldine.

Hemphill, M. (1996). A note n adults' color-emotion association. *Journal of Genetic Psychology*, 157, 275–28.

Hemphill, M. (1996). A note on adults' color–emotion associations. *The Journal of genetic psychology*, *157*(3), 275-280.

Henrich, J., Heine, S., & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, 33(2-3), 61-83. doi:1.1017/S0140525X0999152X

Hurlbert, A. & Ling, Y. (2007). Biological components of sex differences in color preference. *Current Biology*, 17, R623-625.

Jalil, N. A., Yunus, R. M., & Said, N. S. (2013). Students' colour perception and preference: An empirical analysis of its relationship. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *90*, 575-582.

Jiang, F., Zhang, R., & Lu, S. (2021). Red and risk preferences: The effects of culture and individual differences. *Journal of Behavioral Decision Making*, *34*(5), 625-638.

Jonauskaite, D., Abdel-Khalek, A. M., Abu-Akel, A., Al-Rasheed, A. S., Antonietti, J. P., Ásgeirsson, Á. G., ... & Mohr, C. (2019a). The sun is no fun without rain: Physical environments affect how we feel about yellow across 55 countries. *Journal of Environmental Psychology*, *66*, 101350.

Jonauskaite, D., Abu-Akel, A., Dael, N., Oberfeld, D., Abdel-Khalek, A. M., Al-Rasheed, A. S., ... & Mohr, C. (2020a). Universal patterns in color-emotion associations are further shaped by linguistic and geographic proximity. *Psychological Science*, *31*(10), 1245-1260.

Jonauskaite, D., Dael, N., Chèvre, L., Althaus, B., Tremea, A., Charalambides, L., & Mohr, C. (2019b). Pink for girls, red for boys, and blue for both genders: Colour preferences in children and adults. *Sex Roles*, *80*, 630-642.

Jonauskaite, D., Dael, N., Parraga, C. A., Chèvre, L., García Sánchez, A., & Mohr, C. (2020b). Stripping# The Dress: the importance of contextual information on inter-individual

differences in colour perception. *Psychological Research*, *84*, 851-865.

Jonauskaite, D., Wicker, J., Mohr, C., Dael, N., Havelka, J., Papadatou-Pastou, M., & Oberfeld, D. (2019). A machine learning approach to quantify the specificity of colour–emotion associations and their cultural differences. *Royal Society Open Science*, 6(9), Article 190741. doi:1.1098/rsos .190741

Lillo, J., González-Perilli, F., Prado-León, L., Melnikova, A., Álvaro, L., Collado, J. A., & Moreira, H. (2018). Basic color terms (BCTs) and categories (BCCs) in three dialects of the Spanish language: Interaction between cultural and universal factors. *Frontiers in Psychology*, *9*, 761.Kaya, N., & Epps, H. H. (2004). Relationship between color and emotion: A study of college students. *College student journal*, *38*(3), 396-405.

Liebman, M. M. (2015). A conceptual framework for examining color preference, importance and categorization in a multiattribute context–a comparative approach. In *Proceedings of the 1989 Academy of Marketing Science (AMS) Annual Conference* (pp. 648-653). Springer International Publishing.

Meier, B. P., Robinson, M. D., & Clore, G. L. (2004). Why good guys wear white: Automatic inferences about stimulus valence based on brightness. *Psychological Science*, 15, 82–87. doi:1.1111/j.0963- 7214.2004.01502002.x

Mohr, C., Jonauskaite, D., Dan-Glauser, E. S., Uusküla, M., & Dael, N. (2018). Unifying research on colour and emotion. *Progress in Colour Studies: Cognition, Language and Beyond, John Benjamins*, 209-222.

Moller, A. C., Elliot, A. J., and Maier, M. A. (2009). Basic hue-meaning associations. *Emotion* 9, 898–902. doi: 1.1037/a0017811

Neal., C. M., Quester, P. G., & Hawkins, D. I., (2002). Consumer Behaviour: Implications for Markrting Strategy. 3rd edn (Roseville, NSW: McCraw-Hill).

Neufeld, S. A. S., Collaer, M. L., Spencer, D., Pasterski, V., Hindmarsh, P. C., Hughes, I. A., Acerini, C., & Hines, M. (2023). Androgens and child behavior: Color and toy preferences in children with congenital adrenal hyperplasia (CAH). *Hormones and Behavior*, *149*. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/1.1016/j.yhbeh.2023.105310

Ou L-C, Luo MR, Woodcock A, Wright A (2004a) A study of color emotion and color preference. Part 1: Color emotions for single colors. *Color Res Appl* 29:232–24. 16.

Ou L-C, Luo MR, Woodcock A, Wright A (2004b) A study of color emotion and color preference. Part 3: Color preference modeling. *Color Res Appl* 29:381–389.

Ou, L. C., Ronnier Luo, M., Sun, P. L., Hu, N. C., Chen, H. S., Guan, S. S., ... & Richter, K. (2012). A cross□cultural comparison of colour emotion for two□colour combinations. Color Research & Application, 37(1), 23-43.

Ou, L. C., Yuan, Y., Sato, T., Lee, W. Y., Szabó, F., Sueeprasan, S., & Huertas, R. (2018). Universal models of colour emotion and colour harmony. *Color Research & Application*, *43*(5), 736-748.

Özgen, E., & Davies, I.R. (1998). Turkish color terms: tests of Berlin and Kay's theory of color universals and linguistic relativity.

Palmer, S. E., & Schloss, K. B. (2010). An ecological valence theory of human color preference. *Proceedings of the*

National Academy of Sciences of the United States of America, 107(19), 8877–8882. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/1.1073/pnas.0906172107

Panitanang, N., Phuangsuwan, C., & Ikeda, M. (2022). Basic color terms in Thai. Color Research & Application, 47(6), 1402–1425. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/1.1002/col.22800

Pope, D. J., Butler, H., & Qualter, P. (2012). Emotional understanding and color-emotion associations in children aged 7-8 years. *Child Development Research*, *2012*.

Roberson, D., Davidoff, J., Davies, I. R., & Shapiro, L. R. (2006). Colour categories and category acquisition in Himba and English. *Progress in colour studies*, *2*, 159-172.

Saito, M. (1996). Comparative studies on color preference in Japan and other Asian regions, with special emphasis on the preference for white. *Color Research & Application*, *21*(1), 35-49.

Scherer, K. R., Shuman, V., Fontaine, J. R. J., & Soriano, C. (2013). The GRID meets the Wheel: Assessing emotional feeling via self-report. In J. R. J. Fontaine, K. R. Scherer, & C. Soriano (Eds.). Components of emotional meaning: A sourcebook (pp. 281–298). Oxford: Oxford University Press. https://doi.org/1.13140/RG.2.1.2694.6406.

Schmitt, B. H., (1995). Language and visual imagery: issues in corporate identities in East Asia, Columbia Journal of world Business, 30 (4). 28-36.

Sorokowski, P., Sorokowska, A., & Witzel, C. (2014). Sex differences in color preferences transcend extreme differences in culture and ecology. *Psychonomic Bulletin & Review*, 21(5), 1195–1201. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/1.3758/s13423-014-0591-8

Sun, V. C., & Chen, C. C. (2018). Basic color categories and Mandarin Chinese color terms. *Plos one*, *13*(11), e0206699.

Takei, A., & Imaizumi, S. (2022). Effects of color–emotion association on facial expression judgments. *Heliyon*, *8*(1), e08804

Theerathammakorn, S., Hansuebsai, A., & Hoshino, Y. (2019). Effect of color attributes on the buying decision model for Durio zibethinus L. *Color Research & Application*, *44*(2), 296-306.Whorf, B. L. (1956). *Language Thought and Reality*. Cambridge MA: MIT Press.

World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: ethical principles for medical research involving human subjects. *Jama*, *310*(20), 2191-2194.

Zhang, Y., Liu, P., Han, B., Xiang, Y., & Li, L. (2019). Hue, chroma, and lightness preference in Chinese adults: Age and gender differences. *Color Research & Application*, 44(6), 967-98.

ملحق الدراسة

جدول رقم (أ) يوضح نسب ربط العشرين شعوراً بالألوان الأحد عشر الإدراكية الرئيسة للمجتمع العربي وذلك للعينة الكلية، ولكل جنس بصورة مستقلة.

البيانات	المشاعر	أبيض	أسود	أحمر	أصفر	بني	أزرق	أخضر	زهري	بنفسجي	برتقالي	رصاصي
نسب الارتباط لجمل العينة	اهتمام	.15	.04	.18	.13	.06	.14	.13	.24	.22	.07	.09
	تسلية	.02	.00	.10	.40	.02	.20	.16	.26	.13	.30	.04
	كبرياء	.10	.39	.09	.07	.10	.18	.09	.07	.23	.02	.14
	فرح	.19	.00	.13	.45	.01	.25	.25	.41	.13	.15	.03
	سرور	.16	.01	.09	.48	.01	.31	.29	.32	.16	.14	.04
	قناعة	.39	.10	.06	.11	.10	.26	.25	.06	.14	.10	.17
	إعجاب	.13	.09	.35	.17	.01	.17	.14	.37	.29	.09	.08
	حب	.16	.04	.68	.08	.02	.10	.08	.38	.16	.05	.03
	طمأنينة	.54	.03	.06	.15	.07	.46	.44	.17	.19	.07	.10
	شفقة	.08	.02	.04	.07	.10	.03	.03	.06	.05	.09	.13
	حزن	.02	.51	.05	.02	.10	.08	.01	.01	.07	.05	.20
	ذنب	.04	.24	.09	.03	.10	.03	.00	.01	.04	.06	.16
	ندم	.04	.25	.08	.02	.10	.04	.00	.01	.05	.09	.18
	عار	.02	.07	.05	.02	.05	.02	.01	.01	.03	.04	.06
	خيبة امل	.08	.29	.04	.03	.14	.02	.01	.01	.07	.05	.26
	خوف	.04	.30	.11	.02	.05	.05	.00	.03	.04	.04	.17
	قرف	.01	.03	.04	.09	.37	.00	.11	.03	.05	.10	.04
	إحتقار	.01	.09	.04	.02	.11	.01	.01	.02	.09	.05	.09
	كراهية	.01	.27	.11	.05	.17	.01	.03	.01	.06	.10	.08
	غضب	.00	.18	.39	.39	.04	.02	.00	.00	.04	.13	.03
نسب الارتباط لعينة الذكور	اهتمام	.10	.02	.23	.10	.09	.15	.10	.26	.24	.07	.10
	تسلية	.03	.00	.09	.37	.04	.26	.20	.21	.14	.31	.05
	كبرياء	.11	.35	.06	.07	.13	.20	.11	.09	.15	.01	.12
	فرح	.25	.01	.17	.36	.03	.35	.26	.36	.13	.09	.03
	سرور	.19	.02	.12	.38	.02	.41	.30	.28	.17	.12	.04
	قناعة	.34	.10	.08	.13	.11	.25	.26	.10	.11	.10	.17
	إعجاب	.15	.07	.44	.19	.02	.22	.19	.41	.28	.11	.10
	حب	.11	.05	.73	.07	.03	.14	.07	.45	.17	.07	.04
	طمأنينة	.53	.00	.09	.12	.10	.44	.45	.21	.18	.08	.05
	شفقة	.10	.02	.05	.10	.10	.03	.03	.10	.04	.10	.11
	حزن	.00	.53	.09	.03	.09	.04	.02	.03	.09	.08	.18

	ذنب	.02	.26	.09	.01	.10	.00	.00	.01	.04	.07	.17
	ندم	.02	.27	.08	.02	.09	.00	.00	.00	.06	.09	.22
	عار	.01	.09	.05	.03	.07	.00	.01	.03	.04	.03	.09
	خيبة امل	.10	.30	.05	.05	.10	.01	.00	.01	.08	.06	.23
	خوف	.02	.36	.10	.03	.04	.04	.01	.02	.06	.04	.15
	قرف	.01	.02	.01	.14	.33	.01	.09	.01	.09	.10	.06
	إحتقار	.00	.10	.02	.02	.09	.00	.02	.03	.11	.06	.10
	كراهية	.02	.33	.09	.07	.16	.00	.03	.02	.07	.12	.12
	غضب	.00	.22	.39	.02	.04	.01	.00	.00	.05	.10	.06
نسب الارتباط لعينة الإناث	اهتمام	.18	.05	.14	.15	.04	.12	.15	.22	.21	.08	.09
	تسلية	.02	.01	.11	.42	.01	.15	.13	.31	.12	.29	.03
	كبرياء	.08	.42	.12	.08	.07	.16	.08	.06	.29	.03	.15
	فرح	.14	.00	.08	.53	.00	.17	.25	.45	.13	.20	.03
	سرور	.13	.01	.07	.56	.00	.23	.29	.35	.15	.16	.03
	قناعة	.35	.09	.05	.08	.08	.28	.24	.03	.17	.11	.17
	إعجاب	.11	.11	.28	.14	.01	.13	.10	.33	.30	.07	.07
	حب	.19	.03	.64	.09	.02	.06	.08	.31	.15	.03	.03
	طمأنينة	.55	.05	.04	.18	.05	.47	.44	.13	.19	.06	.14
	شفقة	.05	.02	.03	.05	.10	.03	.03	.02	.06	.09	.15
	حزن	.04	.50	.03	.02	.11	.12	.01	.00	.06	.03	.21
	ذنب	.05	.23	.09	.04	.09	.05	.01	.01	.05	.06	.15
	ندم	.07	.24	.08	.03	.11	.07	.01	.02	.05	.09	.14
	عار	.03	.06	.05	.01	.04	.03	.01	.00	.02	.05	.04
	خيبة امل	.04	.28	.04	.01	.18	.03	.03	.01	.07	.04	.29
	خوف	.05	.24	.12	.02	.06	.06	.00	.03	.03	.05	.18
	قرف	.01	.04	.06	.05	.40	.00	.13	.04	.03	.11	.02
	إحتقار	.03	.09	.06	.03	.13	.03	.01	.02	.07	.04	.08
	كراهية	.01	.22	.13	.04	.18	.02	.03	.01	.06	.08	.04
	غضب	.00	.15	.39	.04	.03	.03	.00	.01	.04	.15	.01

واقع الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم وفق مدخل STEAM التكاملي

أ. د. عبد الله بن علي آل كاسي
أ. د. بجامعة الملك خالد

حسن بن أحمد السهلي
طالب دكتوراة في جامعة الملك خالد
(abuyazan1441@gmail.com)

الملخص

هدفت الدراسة الى معرفة واقع الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء مدخل STEAM التكاملي في المراحل الثلاث (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، واختلاف الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالتعليم العام نحو مدخل STEAM التكاملي باختلاف بعض المتغيرات مثل عدد البرامج التدريبية وخبرات معلمي العلوم، وتم استخدام المنهج الوصفي من قبل الباحثين باعتباره المنهج المناسب للدراسة وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) معلماً تم اختيارهم عشوائياً في تخصص العلوم بإدارة تعليم جازان استخدم الباحثان بطاقة ملاحظة لقياس واقع الممارسات التدريسية لدى المعلمين في ضوء مدخل STEAM التكاملي، نظراً لمناسبة هذه الأداة لأهداف الدراسة، وقد تكونت بطاقة الملاحظة من ثلاث محاور رئيسية تم تحليلها إلى (٣٠) مهارة فرعية، أظهرت نتائج الإجابة عن أسئلة الدراسة الى توافر الممارسات التدريسية في كل محور من المحاور الثلاثة لبطاقة الملاحظة (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، والدرجة الكلية للممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء مدخل STEAM التكاملي بدرجة منخفضة، ويرى الباحثان أن هذه النتيجة ربما ترجع إلى عدم امتلاك معلمي العلوم بإدارة تعليم جازان برامج تدريبية على مدخل STEAM التكاملي، كما أنهم في حاجة لتنمية مهاراتهم في مهارات التدريس سواء ما يتعلق بتحضير الدروس والتخطيط لها أو المهارات والاستراتيجيات المختلفة عند تنفيذ الدروس

داخل الفصول الدراسية، بالإضافة لتنمية مهاراتهم في تقويم أداء الطلبة، وأظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الرابع للبحث وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في الممارسات التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم) لمعلمي العلوم في ضوء مدخل STEAM التكاملي تعزى لكل من عدد البرامج التدريبية، ومستوى الخبرة؛ حيث كلما زادت البرامج التدريبية كانت الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم أفضل، وبالمثل كلما زاد مستوى الخبرة كانت الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم أفضل

الكلمات المفتاحية: المماراسات التدريسية، معلمي العلوم. مدخل STEAM

The reality of teaching practices for science teachers according to the integrated steam approach

Abstract

The study aimed to know the reality of the teaching practices of science teachers in light of the integrated STEAM Approach in the three stages (planning, implementation, evaluation), and the difference in the different teaching practices of science teachers in general education towards the integrative STEAM model according to some variables such as the number of training programs and the experiences of science teachers. The descriptive approach was used by the researchers as the appropriate approach to the study. The study sample consisted of (20) teachers who were randomly selected in the sciences specialization in the Jazan Education Department. The researchers used a note card to measure the reality of the teachers' teaching practices in the light of the integrated STEAM approach, given the suitability of this tool to the objectives of the study. The observation card consisted of three

main axes that were analyzed into (30) sub-skills. The results of answering the study questions showed the availability of teaching practices in each of the three axes of the note card (planning, implementation, evaluation), and the overall degree of the teaching practices of science teachers in light of The integrative STEAM approach is at a low degree, and the researchers believe that this result may be due to the lack of science teachers in the Jaza Education Department. There are training programs on the integrated STEAM approach, and they also need to develop their skills in teaching skills, whether with regard to lesson preparation and planning or various skills and strategies when implementing lessons in the classroom, in addition to developing their skills in evaluating students' performance. The results of the answer to the fourth question of the research showed There are statistically significant differences at level (0.01) in the teaching practices (planning, implementation, evaluation) of science teachers in the light of the integrated STEAM approach due to the number of training programs and the level of experience; The higher the training programs, the better the teaching practices of science teachers, and the higher the level of expertise, the better the science teachers' teaching practices.

Keywords: Teaching practices, science teachers - Approach STEAM

مدخل إلى البحث

مقدمة البحث:

يتميز العصر الحالي بتطور تكنولوجي متنامي، وتزايد في المعلومات، في جميع مجالات الحياة، كذلك ظهور العديد من الأجهزة الرقمية، والوسائل التكنولوجية الحديثة التي غيرت شكل حياتنا ككل، كما طال التغيير شكل المهن المطلوبة في مختلف مجالات الحياة، مما يستدعي مواكبة ذلك التغير السريع لإعداد أفراد يمتلكون القدرة والمعرفة الكافية لمواجهة اليوم والغد، ولديهم مهارات البحث العلمي، والتعلم الذاتي، والتعلم عن طريق الاستكشاف.

وفي مختلف البيئات المدرسية يسعى المربون بشكل حثيث إلى تحقيق جملة من الأهداف تؤدي في مجملها إلى تحقيق نمو متكامل لشخصية المتعلم، مستخدمين لبلوغ تلك الغايات مختلف النظريات التربوية والمداخل والطرائق والأساليب التدريسية إضافة إلى استثمار الأدوات والوسائل المتوفرة، وفي هذا المضمار الحيوي تتضافر الجهود على جميع المستويات لتمكين المعلم من تحقيق أهدافه التربوية والتعليمية التي تؤدي في مجملها إلى نهضة فكرية وعلمية وتنموية شاملة.

وفي ضوء هذه الغايات السامية تتوالى الخطوات التطويرية من أجل تحقيق أعلى درجات النجاح والتميز في العملية التعليمية، يساند ذلك ويدعمه الانفتاح المعرفي بين الحضارات والأمم الذي أدى إلى انتقال المعرفة والنظريات بين مختلف المجتمعات وفي شتى المجالات.

ولذا فإن هذا التطور في الحياة لابد أن يصاحبه التطور في التعليم، حيث يتطلب توافر تعليم مختلف المواد الأكاديمية بشكل عام ومناهج العلوم بشكل خاص، ووجود معلمين مؤهلين يمتلكون المعارف الأساسية، لهذا كان لزاماً السعي بشكل

مستمر لتطوير أداء المعلم مهنياً، وتحفيزه على استخدام مداخل تدريسية، واستراتيجيات متطورة وحديثة تهدف لتنمية قدرات ومهارات الطلاب، وتكسبهم المعارف والمهارات اللازمة للحياة في ظل هذا التغير السريع. وفي البداية ظهر مدخل STEM ، ويعني تكامل مجالات العلوم والهندسة والتكنولوجيا والرياضيات الذي يُسمى اختصاراً " STEM" Science العلوم، Technology التكنولوجيا، Engineering الهندسة، Math الرياضيات (طلبة، ٢٠٢١، ٧٧٥).

ولكن سرعان ما اتضح أن فلسفة STEM تحتاج إلى شيء آخر كي يفتح آفاق العقول البشرية في الاختراع والابداع، وأن الفن أو (Art) هو ما ينقص تلك الصورة، وذلك أن دمج الفن يستكمل الإطار التعليمي، ويجعله إطاراً مترابطاً ومتكاملاً لتنمية مهارات الاتصال والابتكار والقيادة في كل المجالات (خجا، ٢٠١٨).

وقد تم اكتشاف فكرة دمج المحتوى منذ أكثر من قرن من قبل لجنة العشرة في جامعة هارفارد، كطريقة لتوحيد نظام المدارس الزراعية في أواخر القرن التاسع عشر، ثم تطورت تلك النظرة، وامتدت إلى نطاق واسع من الفلسفات التي ضمت العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، ويعتمد التعلم باستخدام مدخل STEM على أنشطة التكنولوجيا الرقمية، والكمبيوترية، وأنشطة الخبرة اليدوية، والأنشطة العملية التطبيقية، وأنشطة التفكير العلمي، والمنطقي، واتخاذ القرار (عبده، ٢٠١٩، ٣).

وبعد ظهور مدخل STEM ظهر مدخل آخر أكثر تطوراً أُطلق عليه مدخل (STEAM) القائم على التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات، وذلك بإضافة مجال الفنون لتعليم وإعداد الطلاب بصورة أكثر شمولاً لمواكبة التحديات التي يفرضها التطور السريع في العالم. وقد أصبح هذا التوجه أحد الوسائل الأساسية في مجال الإصلاح التربوي، ولهذا فقد نادت الكثير من

الدراسات إلى عدم اقتصاره على الجوانب العلمية، وفروعها المختلفة فقط، بل يجب إدراج العلوم الإنسانية كالفنون، حتى يتكامل دورها مع فروع العلوم الأخرى لخدمة المجتمع، وذلك لأن هذه العلوم الإنسانية لا يقل دورها عن دور التخصصات العلمية، ومن ثم فقد ظهر هذا التوجه بشكل جديد ومتكامل .

ويُعد مدخل (STEAM) من المداخل الحديثة التي يتم استخدامها في تدريس المواد المختلفة، كما يساهم في تنمية المهارات المختلفة، فهو ينمي التفكير، والبحث، والمهارات الأساسية وتطبيق المفاهيم بطرق مبتكرة (Hilary, 2017, 1).

والفارق بين مدخل STEM ومدخل STEAM هو أن مدخل STEM يركز بشكل صريح على المفاهيم العلمية، ولهذا يمكن اعتباره مجالاً ومدخلاً أكاديمياً، في حين أن مدخل STEAM يبحث في نفس المفاهيم ولكن من منظور جمالي تشاركي، ويقوم بهذا من خلال أساليب التعلم القائمة على الاستقصاء، والعمليات المستخدمة في العملية الإبداعية، ومثال لذلك عمل الطلاب كمجموعات لإنشاء كائن أو منتج جذاب بصرياً يعتمد على فهم مدخل STEM لإنشاء صور فنية رائعة (حسن، ٢٠٢٠، ٥٥).

ويعتبر مدخل STEAM من المفاهيم الجديدة رغم قِدم مضمونه، حيث تعود جذوره إلى عصر النهضة الإيطالية، وهو الوقت الذي تم فيه الترويج للفنون والعلوم بشكل متآزر، وخاصةً أعمال الرياضي ليوناردو دافينشي الذي بين أهمية وجمال الجمع بين العلم والفن لاكتشاف الجديد، وليوناردو دافنشي، وأرسطو، وفيثاغورث، وجاليليو، والكثير من العلماء الآخرين الذين أبدعوا في ربط تخصصات STEM والفن (Colegrove, 2017).

وقد تم استخدام هذا المدخل التكاملي STEAM (للعلوم، والتكنولوجيا، والهندسة، والفنون، والرياضيات) ضمن السياسات التعليمية في العديد من الدول المتقدمة، وله ثلاثة مكونات أساسية، هي: التصميم الإبداعي، اللمسة العاطفية، والتقاء وتكامل المحتوى، ويستهدف تعليم STEAM إلى أن يكون لدى المتعلمين دافعية متزايدة للتعلم، وخبرات تعليمية هادفة، فحينما يجد المتعلمون متعة في التعلم، سيميلون أكثر إلى التعلم الذاتي نتيجة لاندماج التخصصات المختلفة (Moghal et al., 2020).

وتتمثل ملامح التعليم والتعلم القائم على مدخل STEAM في عدة جوانب، منها أنه يهدف إلى بناء شخصية الطالب بشكل متكامل، وإكسابه المؤهلات التي تؤهله للعمل والتعلم والحياة في القرن الحادي والعشرين، كما يتضمن المنهج القائم على مدخل STEAM محتوى متعدد التخصصات بشكل متكامل، ويقدم خبرات مترابطة وعميقة مرتبطة بالحياة اليومية والمجتمع، ويقوم التدريس في مناهج STEAMعلى استراتيجيات تعليمية وتعلم قائمة على المشروعات والتعلم التعاوني والجماعي، والمسؤولية المشتركة، والاستقصاء، وعمليات التصميم الهندسي، وبالنسبة للأنشطة المتضمنة في مدخل STEAM، فهي أنشطة متكاملة ومتنوعة، تحفز على الإبداع والابتكار، كما أن بيئة التعلم تمتاز بالاستجابة لكل طالب على حدة وفق خبراته، واهتماماته، واحتياجاته، أما التقييم في مناهج STEAM فهو تقييم بنائي وحقيقي ونهائي ومتنوع، ويستخدم أدوات متنوعة للتقييم ويقيس الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، ويتم التقييم للمعلم والمتعلم سوياً (أبو الوفا، ٢٠١٧، ٢٥١- ٢٥٢).

وقد ذكر الطنطاوي، وسليم في السحت (٢٠٢٠) أن لمدخل STEAM عدة خطوات تتمثل في اختيار أنشطة تكاملية تشمل مجالات (العلوم، التكنولوجيا،

الهندسة، الآداب والفنون، والرياضيات) بما يناسب مستوى الطلاب والإمكانات المتاحة، والخطوة التالية هي التخطيط للأنشطة التكاملية، وتحديد أهدافها وأنواعها، والمهارات والمعارف المراد تضمينها فيها، وتلي تلك الخطوة خطوة التنفيذ، ونقل الخطة من نطاق الفكرة إلى التنفيذ الفعلي، فيبدأ الطلاب في العمل، وتنفيذ المهام، ويكون دور المعلم هو تهيئة الظروف وتذليل الصعوبات، والتنفيذ في الوقت المناسب لقدرة كل طالب، كما يقوم بملاحظتهم أثناء تنفيذ المهام، وتشجيعهم على العمل، ويجتمع بهم عند الضرورة، وفي نهاية المهمة يقوم المعلم بتقويم ما وصل إليه الطلاب، والتقويم عملية مستمرة في بداية وأثناء التنفيذ وفي نهاية النشاط يستعرض كل طالب ما قام به والفوائد التي عادت عليه بعد إتمام النشاط أو المهمة.

ولمدخل (STEAM) عدة فوائد عامةً، ولتدريس وتعلم مادة العلوم بشكل خاص منها: إبراز العلاقات التفاعلية بين تخصصات مدخل STEAM، لتنمية الفهم العميق للمفاهيم العلمية، وتنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى الطلاب، وتنمية مهارات التفكير العليا والابداع والابتكار، والمهارات الحياتية المختلفة، وربط المنهج بالمجتمع والحياة اليومية (السحت، ٢٠٢٠، ٧٠٤).

وفي ضوء ما سبق ومن خلال ملاحظة الباحثان –في حدود علمهما - وجود ندرة في الدراسات العربية التي تناولت مدخل STEAM، يأمل الباحث أن يؤدي تقصي ممارسات معلمي مادة العلوم لمدخل STEAM التكاملي بأبعاده الثلاثة: التخطيط والتنفيذ والتقويم، وما يحتاجه كل بُعد من إجراءات تكاملية في تبصير القائمين على تعليم العلوم، وتطوير مهاراتهم في استخدام هذا المدخل لتحسين كفاءة التعليم لدى معلمي العلوم المستهدفين بهذه الدراسة، لذا تسعى الدراسة الحالية للتعرف على واقع الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء مدخل STEAM التكاملي.

ثانيا : مشكلة البحث

في إطار حرص المملكة العربية السعودية لتطوير ولتحسين واقعها الاقتصادي والتعليمي، من خلال التفاعل مع التوجهات الدولية سعت المملكة - كغيرها من الدول- إلى المنافسة في التقدم والإنتاج العلمي والتقني، وذلك من خلال اهتمامها بتطوير المناهج؛ فسعت لرفع الكفاءة التعليمية والتربوية للمعلم وتطوير المناهج العلمية، وتطوير البيئية التعليمية، والارتقاء بمناهج العلوم، والهندسة والرياضيات، والتقنية (بو ثنتين، ٢٠٢١).

وقد ذكر مور وجنسون وبيترز، وجوزي Moore, Johnson, Peters & Guzey (2016) أن أهداف مدخل STEAM التكاملي تتمثل في ست نقاط أساسية هي **أولاً**، استخدام تجارب تعليمية ذات معنى وذلك من خلال ربط التعليم بالحياة اليومية، **وثانياً**: تغيير طريقة تدريس العلوم، والرياضيات بالمدارس بحيث يتحول الطلاب إلى الانهماك والانخراط في المعرفة العلمية، والمهارات، والقيام بالبحث والتحري، والتفكير العلمي، وحل المشكلات، **وثالثاً**: تدريب الطلبة على التعاون والتواصل أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية، **ورابعاً**: تحدي الطلبة باستخدام التصميم الهندسي لتطوير التفكير الإبداعي والناقد من خلال الأنشطة، **وخامساً**، التطبيق العملي، وممارسة الأنشطة البحثية والاستكشافية بشكل ذاتي أو بتوجيه من المرشدين، **وسادساً**: تقديم قاعدة أساسية من الثقافة التكنولوجية للطلاب.

ويرى الباحثان أن أغلب الأهداف السابقة تحتاجها مناهج العلوم في التعليم في القرن الحادي والعشرين، فقد تجاوزت المناهج فكرة الحفظ والحشو للمعلومات، إلى المعرفة العملية، والتكامل بين التخصصات، والاتجاه إلى البحث العلمي واستخدام مهارات التفكير الابداعي والناقد، والتعلم الذاتي، وكل تلك المهارات يحتاج معلم

العلوم لغرسها في طلابه، وتنميتها لديهم من خلال طرق تدريسية مبتكرة تعتمد على مدخل STEAM التكاملي لتحقيقها، مما يستلزم تدريبه وتهيئته لتلك المهمة.

ومن خلال متابعة الممارسات التدريسية لعدد من معلمي العلوم بالمدارس، لاحظ الباحث أنه في كثير من المدارس يتم تدريس المناهج الأساسية مثل العلوم والرياضيات، وغيرها بشكل مستقل، ومنفصل عن بعضها البعض، مما يجعل الطلبة لا يدركون العلاقة والترابط بين المواد الدراسية، كما لا يربطون المعلومات والمهارات التي تعلموها بحياتهم اليومية، مما أدى إلى تدني قدرة الطلاب على تنمية مهاراتهم مثل مهارة التفكير الإبداعي، والناقد، ومهارة حل المشكلات، والعمل الجماعي، ومهارات الاتصال، كما لاحظ استخدام الكثير من المعلمين للطرق التقليدية في تدريس العلوم، مع قلة الربط بين مادة العلوم والمواد الدراسية الأخرى، وكذلك قلة ربط العلوم بالتطبيقات الحياتية والاقتصار على استخدام عروض الباوربوينت في التدريس. كما نبع إحساسه بالمشكلة من خلال اطلاعه على نتائج الدراسات والبحوث المرتبطة باستخدام مدخل STEAM التكاملي في التدريس.

ولهذا يرى الباحثان أن المناهج الحديثة المتطورة المتضمنة في مدخل STEAM التكاملي تحتاج من معلم العلوم طرقاً تدريسية مختلفة، غير تقليدية، تنمي المهارات العلمية للطلاب، وتزيد من دافعيتهم للبحث والاستقصاء في جو محفز ومثير، ولهذا أراد الباحث القيام بالدراسة الحالية للوقوف على الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء مدخل STEAM التكاملي والتي يمكن صياغة السؤال الرئيس لها كما يلي:

ثالثا : أسئلة البحث

يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الرئيس: ما واقع الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء مدخل STEAMالتكاملي؟

وتنبثق منه الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما واقع الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء مدخل STEAM التكاملي في مرحلة التخطيط؟

٢- ما واقع الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء مدخل STEAM التكاملي في مرحلة التنفيذ؟

٣- ما واقع الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء مدخل STEAM التكاملي في مرحلة التقويم؟

٤- هل توجد فروق دالة إحصائياً في الممارسات التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم) لمعلمي العلوم في ضوء مدخل STEAM التكاملي تعزى للمتغيرات التالية (عدد البرامج التدريبية - الخبرة)؟

رابعا : أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي الى تعرف:

١) واقع الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء مدخل STEAM التكاملي في المراحل الثلاث (التخطيط، التنفيذ، التقويم).

٢) اختلاف الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالتعليم العام نحو نموذج STEAM التكاملي باختلاف بعض المتغيرات مثل عدد البرامج التدريبية وخبرات معلمي العلوم.

خامسا: أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في جانبين أحدهما نظري والآخر تطبيقي ، كما يلي:

الأهمية النظرية: تتمثل الأهمية النظرية للبحث الحالي في:

- أهمية دراسة أحد الموضوعات الحديثة في محال التدريس بشكل عام ومجال تدريس العلوم بشكل خاص وهو نموذج STEAM التكاملي؛ مما يعد إضافة للأطر النظرية في هذا المجال.

- أهمية عينة البحث من معلمي العلوم بالتعليم العام، باعتبارهم النواة التي يبنى عليها بناء عقول الطلاب والطلاب وتوجيههم نحو التميز في العلوم.

الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية النظرية للبحث الحالي في:

- أهمية توافر أداة لقياس الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالتعليم العام نحو نموذج STEAM التكاملي، مما يُعد إضافة لأدوات القياس في المكتبة العربية.

- قد تفيد نتائج البحث الحالي من تحديد واقع الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالتعليم العام نحو نموذج STEAM التكاملي في بناء برامج تدريبية تحسن من الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم وتطور من أدائهم.

سادسا : حدود البحث:

يقع البحث الحالي ضمن الحدود التالية:

١- الحدود الموضوعية: تُعنى هذه الدراسة بالممارسات التدريسية لمدخل STEAM التكاملي في ثلاث مراحل (التخطيط، التنفيذ، التقويم).

٢- الحدود المكانية: إدارة تعليم منطقة جازان.

٣- الحدود البشرية: عينة عشوائية مكونة من (٢٠) معلماً من معلمي العلوم في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان.

٤- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي ١٤٤٣ ه.

سابعا : مصطلحات البحث:

في ضوء الأدبيات والدراسات ذات الصلة بالبحث الحالي تم تحديد مصطلحات البحث التالية:

نموذج STEAM التكاملي:

يُعرف بأنه أحد مداخل التعلم القائم على التكامل بين المواد المختلفة، حيث يجمع فيه الطلاب ويدمجون تعلم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفن والرياضيات في إطار يمارس فيه التعلم من خلال البحث والتجريب وممارسة الأنشطة وتصميم المشروعات القائمة على التكامل بين المعرفة.

الفصل الثاني

الاطار النظري للبحث

تمهيد:

أصبح مدخل STEAM محل التركيز الرئيسي للمعلمين في العديد من الدول، حيث أدرك الاختصاصيون قيمة الفن بإضافته إلى مدخل STEM ، كما تتيح التكنولوجيا مشاركة فعالة في زيادة مخرجات التعلم حيث تسمح للطلاب بالتعلم ضمن الأنماط المفضلة لديهم، وأيضاً تجعل من التعلم تجربة ممتعة ويحفزهم على التفكير (Taljaard, 2016) .

ويذكر Zimmerman في عزام، والزعبي، وجوارنة (٢٠٢٠، ٣٩٧) أن مدخل STEAM التكاملي يهدف إلى دمج البعد الإبداعي والجمالي في تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، ومن الأصل فإن تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات بها بالفعل بُعد جمالي، وحين يدرك المعلم هذا البُعد في مناهج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، سيكون المعلم أكثر قدرة على تسهيل هذه الخبرات الجمالية لطلابه.

وسوف يعرض الباحث في الجزء التالي أهم تعريفات مدخل STEAM التكاملي ومحتواه وأسسه وأهدافه، واستراتيجيات التدريس الملائمة لتوجهات هذا المدخل، وعرض لبعض المعوقات التي تواجه المعلمين عند تطبيقه.

تعريف مدخل STEAM **التكاملي:**

اختلفت تعريفات الباحثين حول مفهوم مدخل STEAM؛ حيث عرفها البعض باعتبارها فكرة جديدة مثل تعريف Taljaard (2016) الذي يرى أن مدخل STEAM يستند حول فكرة تفسير العلوم والتكنولوجيا من خلال الهندسة والفنون، وكلها تستند إلى أدوات وعناصر رياضية.

في حين ركز تعريف السحت (٢٠٢٠، ٦٩٨- ٦٩٩) باعتبار مدخل STEAM أحد مداخل التعلم القائم على التكامل بين المواد المختلفة، حيث يجمع فيه الطلاب ويدمجون تعلم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفن والرياضيات في إطار يمارس فيه التعلم من خلال البحث والتجريب وممارسة الأنشطة وتصميم المشروعات القائمة على التكامل بين المعرفة.

كما يُعرف أيضاً بأنه التعليم الشامل ، دمج مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات كنموذج للتعليم الإبداعي متعدد التخصصات محتوى مدخل STEAM. (Monkeviciene et al., 2020)

حيث أن الهدف من مدخل STEAM التكامل بين ستة مجالات، فقد بيَّنها حسن (٢٠٢٠، ٥٩- ٦٠) في النقاط الآتية:

١- **العلوم**: وتشمل كل ما هو موجود بشكل طبيعي، وكيف يتأثر، مثل مواد الأحياء، والفيزياء، والكيمياء، وعلوم الفضاء، وعلوم الأرض، والكيمياء الحيوية.

٢- **التكنولوجيا:** وتشمل: التكنولوجيا والمجتمع، وطبيعة التكنولوجيا، وقدرات العالم التكنولوجي، والنقل والقوة والطاقة.

٣- **الهندسة:** وتشمل استخدام الإبداع، والمنطق القائم على العلوم والرياضيات.

٤- **الفن:** ويتضمن الفنون المرئية والأدائية، كالرسم والتصميم، والتصوير، والكتابة.

٥- **الرياضيات:** وتشمل الجبر والهندسة، والقياس، والاحتمالات، وحل المشكلات، والتفكير والبرهان، .....الخ.

أهداف مدخل STEAM التكاملي:

لمدخل STEAM عدة أهداف منها ما يرتبط بالتكامل والاندماج بين التخصصات المختلفة له، ومنها ما يتعلق بتنمية تفكير الطالب وتحفيزه على البحث العلمي، وزيادة تحصيله، وقد لخص تلك الأهداف السحت (٢٠٢٠، ٧٠٤) كما يلي:

١- إظهار العلاقات التفاعلية بين تخصصات مدخل (STEAM) بهدف تنمية الفهم العميق للمفاهيم العميقة.

٢- ربط المنهج الدراسي بالمجتمع والحياة.

٣- تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى الطلاب.

٤- تعزيز الثقافة العلمية التكنولوجية في الحياة اليومية.

٥- تحفيز الطلاب للتعلم مدى الحياة.

٦- زيادة التحصيل العلمي وفرص التعلم للطلاب.

٧- تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد.

٨- مراعاة كل أنماط التعلم والذكاءات المتعددة لدى الطلاب.

أسس مدخل STEAM التكاملي:

يقوم مدخل STEAM على بعض الأسس التي ذكرتها أبو الوفا (٢٠١٧، ٢٤٧) كما يلي:

- تكامل الخبرة: حيث يهتم مدخل STEAM بالخبرة المتكاملة ذات الأنشطة المتعددة والمنظمة للمعارف والمهارات والانفعالات والتي تساعد المتعلم على النمو بطريقة متكاملة.
- تكامل المعرفة: حيث يقوم على إكساب الطلاب المعارف بطريقة كلية وشاملة، لأن الدراسة وفق أسس هذا المدخل تتخذ من موضوع واحد محوراً لها، وتحيطه بكل المعارف والعلوم المرتبطة به ليتمكن المتعلم من الإلمام به متكاملا.
- تكامل الشخصية: فمن الأهداف الأساسية للمناهج المتكاملة بناء شخصية متكاملة وذلك من خلال إكساب الطلاب العلوم والمعارف والمهارات والقيم.
- مراعاة ميول المتعلمين ورغباتهم، حيث يتخذ المنهج التكاملي رغبات المتعلمين وميولهم أساساً عند بناء المنهج واختيار المحتوى الدراسي، وأيضاً حين تنفيذها.
- مراعاة الفروق الفردية؛ حيث يهتم هذا المدخل بتوفير أنشطة اختيارية متنوعة ومناهج ومقررات تراعى الفروق الفردية لدى المتعلمين.
- تنوع الأنشطة وتكاملها مما يثير حواس الطالب ويزيد دافعيته للتعلم .
- التعاون والعمل الجماعي؛ حيث يتيح التعاون بين أفراد العملية التعليمية وبين الطلاب ومعلميهم ومع بعضهم البعض في التعلم.

- الإبداع والابتكار؛ حيث يقوم التعلم وفق مدخل STEAM على تنمية الإبداع والابتكار ويسمح للطلاب باستخدام أدوات متنوعة تشجعهم على الاكتشاف، وتحفيز التفكير لإعدادهم لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين.

استراتيجيات التدريس الملائمة لتوجهات مدخل STEAM:

تعتمد استراتيجيات التدريس الملائمة لتوجهات مدخل STEAM على التكامل بين الاستراتيجيات المتمركزة حول الطالب، والاستراتيجيات القائمة على حل المشكلات والمشروعات وطبقاً لحسن (٢٠٢٠) فهي تشمل أربعة أنماط من التعلم هي: التعلم القائم على حل المشكلة، والتعلم القائم على البحث والاستقصاء، والتعلم القائم على العمل باليدين، والتعلم القائم على المشروعات.

معوقات استخدام مدخل STEAM التكاملي:

يواجه تطبيق مدخل STEAM عدة تحديات، يستعرضها Moghal, et al., (2020) كما يلي:

- معوقات ترجع إلى المعلم؛ وتتعلق بضعف جاهزيته لتطبيق هذا المدخل الحديث، وتصوراته السلبية عن المدخل وأهميته، وهذا التصور له مردود مهم على دافعية الطلاب وتعلمهم، كما أن هناك عقبات كبيرة أثناء تنفيذ المعلم لمدخل STEAM منها صعوبة التخطيط للدروس، وتحديات استهلاك للوقت.
- معوقات ترجع إلى متطلبات تطبيق مدخل STEAM من حيث نقص المواد التعليمية المرتبطة بمدخل STEAM.

- بالإضافة لمعوقات ترجع إلى نقص الخبرة والثقة في مدخل STEAM التكاملي باعتباره مدخلاً حديثا لم تثبت فاعليته بعد.

التعليق على الإطار النظري:

من خلال العرض السابق تبين للباحث أن مدخل STEAM التكاملي يعتبر مدخل متطور من مدخل STEM والإضافة في هذا المدخل تتمثل في إبراز الجانب الفني والجمالي، ويركز مدخل STEAM التكاملي على تنمية الإبداع والابتكار للطلاب من خلال التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفن والرياضيات. وبالرغم من كل هذه المميزات إلا أن هناك بعض المعوقات التي تواجه تطبيق مدخل STEAM التكاملي وهذا أمر طبيعي باعتباره مدخلاً جديدا يحتاج لتدريب المعلمين على تطبيقه من ناحية وتهيئة المتعلمين على الاندماج فيه والابتكار من ناحية أخرى، بالإضافة لأهمية توافر متطلبات نجاح هذا المدخل من خلال توافر البيئات التعليمية المناسبة له من أدوات ومتطلبات وإدارة التعلم وغيرها من متطلبات تحقق نجاح هذا المدخل، كما أن هناك معوق مهم جدا من وجهة نظر الباحث وهو تهيئة المجتمع لتقبل ودعم هذا المدخل الجديد في التعليم وصياغة مواد تشريعية تساعد في وضوح هذا المدخل وآليات تطبيقه داخل المجتمع.

الفصل الثالث

البحوث والدراسات السابقة

أولًا : البحوث والدراسات السابقة

- المحور الأول: الدراسات العربية حول استخدام مدخل STEAM في التدريس والتعلم
- المحور الثاني: الدراسات الأجنبية حول استخدام مدخل STEAM في التدريس والتعلم

ثانيًا : التعليق على البحوث والدراسات السابقة

البحوث والدراسات السابقة

تمهيد :

أولًا : البحوث والدراسات السابقة

المحور الأول : الدراسات العربية حول استخدام مدخل STEAM في التدريس والتعلم

هدفت دراسة أبو الوفا (٢٠١٧) إلى تصميم وحدة قائمة على مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات (STEAM) ودراسة فاعليتها في تنمية المفاهيم الحاكمة والبينية ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى تلاميذ

المرحلة الابتدائية . وضمت أدوات جمع البيانات اختبار المفاهيم الحاكمة والبينية وبطاقة ملاحظة مهارات القرن الحادي والعشرين، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٨) تلميذا تم تقسيمهم على مجموعتين: تجريبية وضابطة بكل منها (٥٤) تلميذاً، وقد أسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين في المفاهيم ومهارات القرن الحادي والعشرين لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

واهتمت دراسة عزام، والزعبي، وجوارنة (٢٠١٩) بمعرفة أثر نشاطات قائمة على منحى التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفن والرياضيات (STEAM)في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي، بتصميم المجموعتين (تجريبية، وضابطة)، وضمت عينة الدراسة (٣٤) طالبة، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تفكير رياضي، واختبار تحصيلي يتعلق بالمجسمات، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين في اختبار التفكير الرياضي واختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

وفي نفس الاتجاه تقريباً ركزت دراسة السحت (٢٠٢٠) على التحقق من فعالية استخدام مدخل (STEAM) القائم على التكامل بين (العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات) في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية الحس التاريخي ومهارات التفكير البصري لدى طلاب الصف الثالث، وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي، بتصميم المجموعتين (تجريبية، وضابطة)، وضمت عينة الدراسة (١٠٢) طالباً وطالبة، وتم استخدام أداة المقياس لجمع البيانات، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحس التاريخي ومهارات التفكير البصري لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية استخدام مدخل STEAM.

وتفردت دراسة العليان والمزروعي (٢٠٢٠) بالكشف عن المعوقات التي تواجه المعلمين في تطبيق المنحى التكاملي STEM في سلطنة عمان، بالإضافة إلى معرفة أثر متغير الجنس في مدى وجود هذه المعوقات، وقد تم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود معوقات بنسبة متوسطة إلى عالية في تطبيق منحىSTEM ، حيث جاء المحور الثالث (معوقات تتعلق بالمحتوى) بالمرتبة الأولى وبدرجة عالية، يليه المحور الثاني (معوقات تتعلق ببيئة التعلم) ثم المحور الأول (معوقات تتعلق بالمعلم) بدرجة متوسطة أيضا، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي استجابات معلمي العلوم حول معوقات تطبيق منحى STEM تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى).

أما دراسة الدليمي (٢٠٢١) فاهتمت بالتعرف على درجة توظيف منحى STEMفي تدريس مبحث الفيزياء من وجهة نظر المدرسين في العراق، وقام الباحث باستخدام المنهج الوصفي المسحي، وضمت عينة الدراسة (١٠٨) مدرساً ومدرسة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة تقيس درجة توظيف منحى STEM في تدريس مبحث الفيزياء من وجهة نظر المدرسين في العراق وتكونت من ٣٠ فقرة موزعة على ثلاثة مجالات وهي: مجال التخطيط، ومجال التنفيذ، ومجال التقويم، وأظهرت نتائج الدراسة مستوى متوسطًا لمنحى STEM في تدريس مبحث الفيزياء من وجهة نظر المدرسين؛ حيث جاء في الرتبة الأولى مجال التقويم، وفي الرتبة الثانية مجال "التخطيط"، وفي الرتبة الأخيرة جاء مجال: "التنفيذ"، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية في منحى STEM في تدريس مبحث الفيزياء من وجهة نظر المدرسين في العراق، تُعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة .

وفي نفس الاتجاه اهتمت دراسة حسن (٢٠٢١) باستقصاء تصورات معلمي الرياضيات بالتعليم العام حول التعلم والتعليم بمدخل STEAM، وتحديد مستوى

الاختلاف في تصورات معلمي الرياضيات بالتعليم العام حول التعلم والتعليم عن طريق مدخل STEAM وفقا لخبرة المعلم والمؤهل التعليمي والنوع، والمرحلة الدراسية التي يقوم بالتدريس فيها، وعدد البرامج التدريبية التي حضرها. واستخدمت الدراسة استبيان إلكتروني وفق تقسيم ليكرت الثلاثي يتكون من ٣١ مفردة، وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع تصورات عينة الدراسة عن مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفن والرياضيات STEAM ومتطلبات تدريسه وأنها ذات مستوى عال، وأنه لا يوجد اختلاف في تصورات معلمي الرياضيات بالتعليم العام نحو مدخل STEAM وفقا لسنوات خبرة المعلم والمؤهل التعليمي والنوع، والمرحلة الدراسية التي يقوم بالتدريس فيها، وعدد البرامج التدريبية التي حضرها.

المحور الثاني: الدراسات الأجنبية حول استخدام مدخل STEAM في التدريس والتعلم

سعت دراسة بارك وآخرون Park et al., (2016) إلى معرفة تصورات المعلمين وممارساتهم لتعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات STEAM في جنوب كوريا، حيث تم الاعتماد على أداة الاستقصاء لرأي المعلمين في المدارس النموذجية المطبقة لنظام STEAM. وأظهرت النتائج أن غالبية المعلمين الكوريين وخاصة المعلمين ذوي الخبرة والمعلمين الذكور، كان لهم نظرة إيجابية حول دور تعليم STEAM. وفي الوقت نفسه سلط المعلمون الكوريون الضوء على مختلف التحديات التي واجهت تنفيذ تعليم STEAM، مثل إيجاد الوقت لتنفيذ دروس STEAM، وزيادة أعباء العمل، ونقص الدعم الإداري والمالي.

وركزت دراسة لي وآخرون Li et al., (2018) على معرفة تأثير تعليم STEAM في تحسين التفكير الإبداعي لدى الطلاب من خلال عدة معرفة أساسيات مفاهيم تعليم STEAM ، ثم تحليل تأثير تعليم STEAM على قدرة الطلاب على

الابتكار. وأخيرا تنفيذ تعليم STEAM في التدريس من خلال عدة جوانب: تنمية قدرة الطلاب على الابتكار من منظور متعدد التخصصات، والتنفيذ العملي لمشاريع لتحسين قدرة الطلاب الإبداعية، وتنمية قدرة الطلاب المبتكرة على حل المشكلات العملية.

واهتمت دراسة موغال وآخرين (Moghal et al., 2019) بمعرفة معتقدات المعلمين عند تحويل تدريس العلوم والرياضيات للصفوف الأولى من خلال دمج تعليم STEAM، واكتشاف التغيير في تصورات معلمي الصفوف الأولى للعلوم والرياضيات، واعتمدت الدراسة على المنهج الاستكشافي النوعي وتم استخدام المقابلات شبه المنظمة وضمت عينة الدراسة (٨) معلمين مسجلين حاليًا في دبلوم الدراسات العليا بجامعة لاهور، باكستان. وقد تم تعليمهم بمدخل STEAM لتدريس المواد المختلفة، بما في ذلك العلوم والرياضيات للسنوات الأولى. واتضح من نتائج الدراسة وجود فجوة بين تصورات المعلمين والممارسات الفعلية لتعليم STEAM بسبب نقص الخبرة، وعدم وجود تفاؤل بشأن تنفيذ STEAM على مستوى المدرسة، والحاجة إلى فهم أعمق للمعارف الخاصة بالرياضيات والعلوم من خلال دمج مفاهيم STEAM، وتثقيف إدارة المدرسة للتعامل مع مدخل STEAM.

أما دراسة بويس وآخرين (Boice et al., 2021) فركزت على آليات دعم المعلمين في رحلة STEAM من خلال برنامج تعاوني لتدريب المعلمين على مدخل STEAM" حيث تم تقييم متعدد لمدة عام لبرنامج تدريب المعلمين على مدخل STEAM ، حيث يتعاون معلم STEM ومعلم فنون لتصميم وتنفيذ دروس STEAM متكاملة من تسع مدارس مشاركة بالبحث وبلغ عدد أفراد العينة (١٧) معلماً ومعلمة، واشتمل البرنامج التدريبي على تجربة تطوير مهني صيفية لمدة ٥ أسابيع، تلاها توفير الدعم المالي والمادي والتربوي المستمر خلال العام الدراسي، والذي

أصبح ممكنًا بفضل شراكة المدارس والجامعة والمنظمات المجتمعية. وأظهرت نتائج استطلاعات الرأي، أنه على الرغم من وجود بعض التحديات، فإن برنامج التدريب قد دعم تطبيق المعلم لمدخل STEAM. وتأثير المشاركة في البرنامج على أداء المعلمين، وتعاونهم وعلى فاعليتهم الذاتية وعلى دمج الفنون. وقد قدمت النتائج نظرة ثاقبة لأشكال الدعم التي رأى المعلمون أنها مهمة لبرامج تدريب المعلمين على مدخل STEAM وفوائد تلك البرامج للتطوير المهني للمعلمين.

ثانيًا: التعليق على البحوث والدراسات السابقة

مما سبق من الدراسات السابقة يتضح تنوع هذه الدراسات من حيث الأهداف؛ حيث هدفت بعضها إلى التعرف على مستوى ممارسات المعلمين وتصوراتهم لتعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات STEAM مثل دراسات كل من الدليمي (٢٠٢١) ودراسة حسن (٢٠٢١) ودراسة بارك وآخرون (Park et al., 2016)، وهدفت بعض الدراسات الأخرى إلى دراسة تأثير التدريس باستخدام التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفن والرياضيات (STEAM) على بعض المتغيرات؛ مثل متغيرات المفاهيم الحاكمة والبينية ومهارات القرن الحادي والعشرين في دراسة أبو الوفا (٢٠١٧)، ومتغيرات التحصيل والتفكير الرياضي في دراسة **عزام، والزعبي، وجوارنة (٢٠١٩)، ومتغيرات** الحس التاريخي ومهارات التفكير البصري في **دراسة السحت (٢٠٢٠)، ومتغير** التفكير الإبداعي في دراسة لي وآخرون (Li et al., 2018)، **بينما اهتمت دراسة العليان والمزروعي (٢٠٢٠)** بالكشف عن المعوقات التي تواجه المعلمين في تطبيق المنحى التكاملي STEM ، أما دراسة بويس وآخرين (Boice et al., 2021) فركزت على آليات دعم المعلمين في رحلة STEAM من خلال برنامج تعاوني لتدريب المعلمين على مدخل STEAM".

يتفق البحث الحالي في أهدافه مع دراسات كل من الدليمي (٢٠٢١) ودراسة حسن (٢٠٢١) ودراسة بارك وآخرون (Park et al., 2016)، من حيث التعرف على مستوى ممارسات معلمي العلوم التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفن والرياضيات (STEAM) . ومن حيث العينة يتفق البحث الحالي مع دراسات كل من **الدليمي (٢٠٢١)** التي اهتمت بالتعرف على درجة توظيف منحى STEM في تدريس مبحث الفيزياء من وجهة نظر المدرسين، **ودراسة حسن (٢٠٢١)** التي ركزت على استقصاء تصورات معلمي الرياضيات بالتعليم العام حول التعلم والتعليم بمدخل STEAM، ودراسة بارك وآخرون (Park et al., 2016) التي اهتمت بمعرفة تصورات المعلمين وممارساتهم لتعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات STEAM، ودراسة موغال وآخرين (Moghal et al., 2019) التي اهتمت بمعرفة معتقدات المعلمين عند تحويل تدريس العلوم والرياضيات للصفوف الأولى من خلال دمج تعليم STEAM.

ويتميز البحث الحالي عن غيره من البحوث والدراسات السابقة في معرفة واقع ممارسة التدريسية لمعلمي العلوم وفق مدخل STEAM التكاملي.

الفصل الرابع

إجراءات البحث

- منهج البحث
- مجتمع البحث
- عينة البحث
- مواد البحث
- أدوات البحث
- تنفيذ البحث
- أساليب البحث الإحصائية

إجراءات البحث

يتناول هذا الفصل الإجراءات التي ستتبع للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من فروضه، وتتضمن منهج البحث ومجتمعه وعينته، وأداة البحث، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات وتحليلها، وفيما يلي عرض مفصل لذلك:

منهج البحث:

بما أن الهدف من الدراسة هو دراسة واقع الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة.

وقد عرَّف البسيوني (٢٠١٣، ص١٠٧) الدراسات الوصفية بأنها "الدراسات التي ترمي إلى وصف واقع المشكلات والظواهر كما هي، أو تحديد الصورة التي يجب أن تكون عليها هذه الظواهر في ظل معايير محددة، مع تقديم توصيات أو مقترحات من شأنها تعديل الواقع للوصول إلى ما يجب أن تكون عليه هذه الظواهر".

مجتمع البحث:

أشار البسيوني (٢٠١٣، ص ٣٠٩) إلى أن المجتمع الأصل هو "مجموعة من الناس (أو الوثائق) محددة تحديداً واضحاً، ويهتم الباحث بدراستها وتعميم نتائج البحث عليها"، وعليه فإن مجتمع الدراسة هو جميع معلمي العلوم بمنطقة جازان التعليمية، وحيث يعرِّف البسيوني (٢٠١٣، ص٣٠٩) العينة بأنها "مجموعة أو مجموعات من الأفراد مشتقة من المجتمع الأصل وتمثله تمثيلاً حقيقياً صادقاً"، عليه فقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠) معلماً تم اختيارهم عشوائياً في تخصص العلوم بإدارة تعليم جازان. **والجدول التالي يوضح خصائص عينة البحث من حيث المكتب التابع لإدارة تعليم جازان.**

جدول رقم (١) توزيع عينة البحث تبعًا للمكتب التابعة له بإدارة تعليم جازان

المكتب	العدد	النسبة٪	عدد المعلمين	العدد	النسبة٪
مكتب وسط جيزان	٥	٢٥٪	مكتب صامطة	٥	٢٥٪
مكتب المسارحة والحرث	٥	٢٥٪	مكتب العارضة	٥	٢٥٪
المجموع	عدد المكاتب = ٤، بإجمالي ٢٠ معلمًا				

أداة البحث:

استخدم الباحثان بطاقة ملاحظة لقياس واقع الممارسات التدريسية لدى المعلمين في ضوء مدخل ستيم التكاملي، نظراً لمناسبة هذه الأداة لأهداف الدراسة، وقد تكونت بطاقة الملاحظة من ثلاث محاور رئيسية تم تحليلها إلى (٣٠) مهارة فرعية على النحو التالي:

- محور التخطيط للتدريس وفق مدخل STEAM: وتتكون من (١٠) مهارات فرعية.
- مرحلة التنفيذ للتدريس وفق مدخلSTEAM : وتتكون من (١٠) مهارات فرعية.
- مرحلة التقويم للتدريس وفق مدخل STEAM :وتتكون من (١٠) مهارات فرعية.

وكان مقياس التدرج والتقديرات الكمية المكافئة وفق مقياس ليكرت الثلاثي، حيث تأخذ ملاحظة توافر الممارسات التدريسية ثلاثة اختيارات (دائماً، أحيانًا، أبدًا) يتم تقديرها بالدرجات (٣، ٢، ١) على الترتيب.

الخصائص السيكومترية لبطاقة الملاحظة:

قام الباحث بالتحقق من الخصائص السيكومترية لبطاقة الملاحظة من خلال التحقق من بعض أدلة الصدق وبعض مؤشرات الثبات، وهي بالتفصيل كما يلي:

أولًا: صدق بطاقة الملاحظة

قام الباحثان بالتحقق من صدق بطاقة الملاحظة بطريقتين هما: التحقق من دليل الصدق الظاهري من خلال عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين، والتحقق من صدق الصدق البنائي من خلال الاتساق الداخلي، وفيما يلي عرض النتائج بالتفصيل:

(أ) الصدق الظاهري:

بعد بناء البطاقة سيتم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في تخصص المناهج وطرق التدريس والمشرفين التربويين بلغ عددهم (١٠) محكمين، وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة العبارات المتضمنة في البطاقة، من حيث السلامة العلمية واللغوية، ارتباط المهارة الفرعية بالمهارة الأساسية، إمكانية ملاحظة وقياس كل مهارة، إضافة العبارات التي يرون أنها ضرورية، حذف العبارات الغير ضرورية، وتعديل العبارات التي تحتاج إلى تعديل. وقد أظهرت نتائج العرض على المحكمين نسب اتفاق عالية على جميع الممارسات التدريسية وتراوحت نسب الاتفاق بين (٨٠٪) و(١٠٠٪)، كما اتفق بعض المحكمين على تعديل صياغات بعض أفعال عبارات الممارسات التدريسية بحيث تعبر الأفعال عن نوع الممارسة التدريسية (تخطيط، تنفيذ، تقويم)، وقام الباحث بإجراء جميع الملاحظات والمقترحات التي أبداها المحكمون.

صدق الاتساق الداخلي (صدق التكوين):

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة، تم حساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل مهارة رئيسية والدرجة الكلية للبطاقة وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) : معامل الارتباط بين درجة كل مهارة رئيسية والدرجة الكلية على البطاقة

المهارة الرئيسية	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبطاقة
التخطيط للتدريس وفق مدخل STEAM	0.726 **
التنفيذ للتدريس وفق مدخلSTEAM	0.733 **
التقويم للتدريس وفق مدخلSTEAM	0.799 **

(**) معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من جدول (٣) وجود معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين درجات المهارات الرئيسية والدرجة الكلية مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للبطاقة.

ثانيًا: ثبات بطاقة الملاحظ: تم التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام طريقة اتفاق الملاحظين، وفيما يلي توضيح ذلك بالتفصيل:

(أ) طريقة اتفاق الملاحظين:

لحساب ثبات البطاقة بهذه الطريقة قام الباحث بتطبيق أداة الملاحظة على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة (تعليم صامطة) مكونة من (٥) معلمين، وذلك بالاستعانة بأحد المعلمين للمشاركة في عملية الملاحظة مع الباحث بعد تدريبه على عملية الملاحظة، حيث تمت الملاحظة المزدوجة لكل معلم، وقد روعي ما يلي:

- تخصيص بطاقتي ملاحظة لكل معلم.
- جلوس الملاحظين في نفس المكان (نهاية الغرفة الصفية).
- بدء تسجيل البيانات في الوقت نفسه والانتهاء من التسجيل في وقت واحد.
- حساب معامل ثبات بطاقة الملاحظة من خلال عدد مرات الاتفاق والاختلاف بين الباحث والمعلم المشارك باستخدام معادلة "كوبر" التالية:

نسبة الاتفاق = [عدد مرات الاتفاق / (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف)] × ١٠٠ وقد أشار "كوبر" إلى أنه إذا كانت نسبة الاتفاق أقل من (٧٠٪) فهذا يعبر عن انخفاض ثبات أداة الملاحظة، وإذا كانت نسبة الاتفاق (٨٥٪) فأكثر فهذا يدل على ارتفاع أداة الملاحظة. يبين الجدول (٣) نسبة الاتفاق بين الباحث والمعلم في تقدير درجات مهارات التدريس وفق مدخل (STEAM) باستخدام بطاقة الملاحظة لعدد (٥) معلمين:

جدول (٣) : النسبة المئوية للاتفاق بين الباحث والمعلم لحساب ثبات بطاقة الملاحظة

رقم المعلم	عدد الممارسات	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	النسبة المئوية للاتفاق (٪)
1	٣٠	٢٨	٢	٪٩٣,٣
2	٣٠	٢٧	٣	٪٩٠,٠
3	٣٠	٢٩	١	٪٩٦,٧
4	٣٠	٢٨	٢	٪٩٣,٣
5	٣٠	٢٧	٣	٪٩٠,٠
المتوسط الحسابي للنسب المئوية للاتفاق				٪٩٢,٧

يظهر من الجدول (٣) أن النسبة المئوية للاتفاق تراوحت بين (٩٠,٠٪ - ٩٦,٧٪) كما بلغ المتوسط الحسابي للنسبة المئوية للاتفاق (٩٢,٧٪) وتعد هذه القيمة مرتفعة إحصائياً مما يعني تمتع بطاقة الملاحظة بدرجة مقبولة من الثبات.

سادساً: الأساليب الاحصائية المستخدمة في البحث:

تم تحليل البيانات ومعالجتها استخدام البرنامج الإحصائى SPSS 28

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لحساب صدق وثبات الاستبانة:

- معامل ارتباط بيرسون Person correlation
- معادلة كوبر لحساب نسبة الاتفاق.

تم استخدام الأساليب الاحصائية التالية لتحليل بيانات بطاقة الملاحظة.

- المتوسطات والانحرافات المعيارية والاوزان النسبية، لتحديد مستوى واقع الممارسات التدريسية.

- اختبار تحليل التباين البسيط One way ANOVA لدراسة دلالة الفروق في الممارسات التدريسية باختلاف كل من عدد البرامج التدريبية ومستوى الخبرة.

الفصل الخامس

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

أولا: عرض نتائج البحث

ثانيا: مناقشة نتائج البحث وتفسيره.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

أولا: عرض نتائج البحث

لاختيار الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من أسئلة البحث، قام الباحثان بالتحقق من طبيعة التوزيع المعياري لبيانات الدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء مدخل STEAM التكاملي، بحساب معاملي الالتواء والتفلطح، والخطأ المعياري لكل منهما، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٤) : معاملا الالتواء والتفلطح، والخطأ المعياري لكل منهما للدرجة الكلية للممارسات التدريسية لعينة البحث (ن=٢٠)

معامل الالتواء	الخطأ المعياري لمعامل الالتواء	معامل التفلطح	الخطأ المعياري لمعامل التفلطح
٠,٠٨٢	٠,٥١٢	- ١,٥٩٥	٠,٩٩٢

يتضح من نتائج الجدول رقم (٥) أن قيمة معامل الالتواء تقع بين (+١، - ١)، كما أن قيمة معامل الالتواء أقل من قيمة ضعف الخطأ المعياري لمعامل الالتواء، مما يعني تحقق شرط التماثل في بيانات الدرجة الكلية للممارسات التدريسية، وكانت قيمة معامل التفلطح تقع بين (+٣، - ٣)، كما أن قيمة معامل التفلطح أقل من قيمة ضعف الخطأ المعياري لمعامل التفلطح، مما يعني تحقق شرط الانبعاج في بيانات الدرجة الكلية للممارسات التدريسية، وهذه النتائج تشير إلى تحقق التوزيع الاعتدالي بيانات الدرجة الكلية للممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء مدخل STEAM التكاملي، مما يعني أن الأساليب الإحصائية البارامتريه هي الأنسب للإجابة عن أسئلة البحث.

الإجابة عن السؤال الأول للبحث:

ينص السؤال الأول للبحث على: "ما واقع الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء مدخل STEAM التكاملي في مرحلة التخطيط"؟.

تمت الإجابة عن السؤال الأول للبحث عن طريق حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع الممارسات التدريسية للمحور الأول (التخطيط) والمحور ككل، وتم الحكم على مستوى التحقق من خلال الجدول التالي:

جدول (٥): بيان كيفية تحديد المتوسط الافتراضي

أعلى قيمة	أقل قيمة	المدى (أعلى-أقل)	عدد الفئات	طول الفئة	الفئات	مستوى التحقق
٣	١	٣-١= ٢	٣	=٣/٢ ٠,٦٧	من (١) حتى أقل من (١,٦٧)	منخفض
					من (١,٦٧) حتى أقل من (٢,٣٤)	متوسط
					من (٢,٣٤) حتى (٣,٠٠)	مرتفع
منتصف فئة التحقق بدرجة متوسطة					[٢,٣٤+١,٦٧]/٢= ٢/٤= ٢	

والجدول التالي يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع الممارسات التدريسية للمحور الأول (التخطيط):

جدول (٦) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع الممارسات التدريسية للمحور الأول (التخطيط) (ن=٢٠)

م	الممارسة	الإحصاء	مستوى الأداء			المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التحقق
			دائما	أحيانًا	أبدًا			
١	يحلل الدرس إلى عناصره الأساسية: (حقائق، مفاهيم، تعميمات)	التكرار	٠	٥	١٥	١,٢٥٠	٠,٤٤٤	منخفض
		النسبة	٠	٢٥	٧٥			
٢	يصوغ أهدافاً تعليمية متنوعة (معرفية، مهارية، وجدانية) تراعي قدرات الطلاب واستعداداتهم الطلاب وميولهم واتجاهاتهم وتحقق التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والفن والرياضيات.	التكرار	٠	٨	١٢	١,٤٠٠	٠,٥٠٣	منخفض
		النسبة	٠	٤٠	٦٠			
٣	يحدد متطلبات التعلم السابقة اللازمة للدرس الحالي وفق مدخل steam.	التكرار	٠	٩	١١	١,٤٥٠	٠,٥١٠	منخفض
		النسبة	٠	٤٥	٥٥			
٤	يوزع الدرس إلى مهمات تعلمية مرتبطة مع الأهداف التعليمية.	التكرار	٤	٢	١٤	١,٥٠٠	٠,٨٢٧	منخفض
		النسبة	٢٠	١٠	٧٠			
٥	يخطط المهام التعلمية في صورة مشكلات واقعية مرتبطة بحياة الطلاب واهتماماتهم بما يحقق التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والفن والرياضيات.	التكرار	٠	٩	١١	١,٤٥٠	٠,٥١٠	منخفض
		النسبة	٠	٤٥	٥٥			
٦	يخطط لاستخدام الاستراتيجيات والنماذج المناسبة لعملية	التكرار	٠	١٠	١٠	١,٥٠٠	٠,٥١٣	منخفض
		النسبة	٠	٥٠	٥٠			

			مستوى الأداء				
	التدريس بما يحقق التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والفن والرياضيات.						
٧	يخطط أنشطة تعليمية تعلمية (فردية وتعاونية) قائمة على التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والفن والرياضيات.	التكرار	٠	١١	٩	١,٥٥٠	
		النسبة	٠	٥٥	٤٥	٠,٥١٠	منخفض
٨	يخطط لتوظيف مصادر التعلم المناسبة لعملية التدريس لتحقيق التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والفن والرياضيات.	التكرار	١	٤	١٥	١,٣٠٠	
		النسبة	٥	٢٠	٧٥	٠,٥٧١	منخفض
٩	يحدد أساليب متنوعة لتقويم نواتج التعلم (المعرفية، والمهارية، والوجدانية) تحقق ترابط العلوم مع التقنية والهندسة والفن والرياضيات.	التكرار	٠	٣	١٧	١,١٥٠	
		النسبة	٠	١٥	٨٥	٠,٣٦٦	منخفض
١٠	يخطط لأساليب تعزيز مشاركة الطلاب في اكتساب خبرات التعلم بما يحقق التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والفن والرياضيات.	التكرار	٠	١٠	١٠	١,٥٠٠	
		النسبة	٠	٥٠	٥٠	٠,٥١٣	منخفض
محور التخطيط ككل						١,٤٠٥	٠,٢٣٧	منخفض

يتضح من نتائج الجدول رقم (٦) **ما يلي:**

- تحقق جميع الممارسات التدرسيسة بالمحور الأول (التخطيط)، والمحور الأول ككل بدرجة منخفضة، حيث تراوحت متوسطات الممارسات التدرسيسة بالمحور الأول (التخطيط) بين (١,١٥٠) و(١,٥٥٠).

- كانت أقل الممارسات تحققا الممارسة رقم (٩) وهي: "يحدد أساليب متنوعة لتقويم نواتج التعلم (المعرفية، والمهارية، والوجدانية) تحقق ترابط العلوم مع الهندسة والفن والرياضيات" بمتوسط بلغت قيمته (١,١٥٠) وجاءت في الترتيب العاشر من حيث مستوى التحقق، وفي الترتيب التاسع كانت الممارسة رقم (١) وهي: "يحلل الدرس إلى عناصره الأساسية: (مفاهيم، تعميمات، مهارات)" بمتوسط بلغت قيمته (١,٢٥٠)، وفي الترتيب الثامن جاءت الممارسة رقم (٨) وهي: "يحدد مصادر التعلم المناسبة لعملية التدريس لتحقيق التكامل بين بين العلوم والتقنية والهندسة والفن والرياضيات" بمتوسط بلغت قيمته (١,٣٠٠)، وجميع هذه الممارسات التدريسية تحققت بدرجة منخفضة.

الإجابة عن السؤال الثاني للبحث:

ينص السؤال الثاني للبحث على: "ما واقع الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء مدخل STEAM التكاملي في مرحلة التنفيذ"؟.

تمت الإجابة عن السؤال الثاني للبحث عن طريق حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع الممارسات التدريسية للمحور الثاني (التنفيذ) والمحور ككل، والجدول التالي يوضح النتائج.

جدول (٧) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع الممارسات التدريسية للمحور الثاني (التنفيذ) (ن=٢٠)

م	الممارسة	الإحصاء	مستوى الأداء			المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التحقق
			دائما	أحيانًا	أبدًا			
١١	يمهد للدرس من خلال أنشطة ومواقف تثير تفكير الطلاب، وتربط بين العلوم والتقنية والهندسة والفن والرياضيات..	التكرار	٠	١١	٩	١,٥٥٠	٠,٥١٠	منخفض
		النسبة	٠	٥٥	٤٥			
١٢	يزود الطلاب بالتعليمات اللازمة قبل تنفيذ كل مهمة تعلمية.	التكرار	٣	٦	١١	١,٦٠٠	٠,٧٥٤	منخفض
		النسبة	١٥	٣٠	٥٥			
١٣	زود الطلاب بمهام تعليمية مناسبة في صورة مشكلات واقعية مرتبطة بحياة الطلاب واهتماماتهم بما يتوافق مع التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والفن والرياضيات.	التكرار	٠	١٢	٨	١,٦٠٠	٠,٥٠٣	منخفض
		النسبة	٠	٦٠	٤٠			
١٤	يوجه الطلاب إلى تحديد الأفكار العلمية أو التقنية أو الهندسية أو الفنية أو الرياضية المرتبطة بالمهمة التعليمية.	التكرار	٧	٦	٧	٢,٠٠٠	٠,٨٥٨	منخفض
		النسبة	٣٥	٣٠	٣٥			
١٥	يمنح الطلاب فرصة في بناء المعنى من خلال توظيف خبرات التعلم السابقة في موضوع التعلم الحالي.	التكرار	٢	١٠	٨	١,٧٠٠	٠,٦٥٧	منخفض
		النسبة	١٠	٥٠	٤٠			
١٦	يدرب الطلاب على فرض الفروض واختبارها لتفسير	التكرار	٢	٩	٩	١,٦٥٠	٠,٦٧١	منخفض
		النسبة	١٠	٤٥	٤٥			

			مستوى الأداء					
	الظواهر العلمية.							
١٧	يوظف الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والفن والرياضيات.	التكرار	٢	٧	١١	١,٥٥٠	٠,٦٨٦	منخفض
		النسبة	١٠	٣٥	٥٥			
١٨	يستخدم أنشطة تعليمية قائمة على التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والفن والرياضيات.	التكرار	٠	١١	٩	١,٥٥٠	٠,٥١٠	منخفض
		النسبة	٠	٥٥	٤٥			
١٩	يزود الطلاب بالطرائق والآليات (التقنية والرياضية والهندسية والفنية) التي تيسر لهم فرص اكتشاف المعلومات بأنفسهم.	التكرار	١	٩	١٠	١,٥٥٠	٠,٦٠٥	منخفض
		النسبة	٥	٤٥	٥٠			
٢٠	يحث الطلاب على استخدام مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي.	التكرار	٢	٨	١٠	١,٦٠٠	٠,٦٨١	منخفض
		النسبة	١٠	٤٠	٥٠			
محور التنفيذ ككل						١,٦٣٥	٠,٢٥٢	منخفض

يتضح من نتائج الجدول رقم (٧) **ما يلي:**

- تحقق معظم الممارسات التدريسية بالمحور الثاني (التنفيذ)، والمحور الثاني ككل بدرجة منخفضة، حيث تراوحت متوسطات الممارسات التدريسية بالمحور الأول (التخطيط) بين (١,٥٥٠) و(٢,٠٠٠).

- كانت أقل الممارسات تحققا الممارسة رقم (١٧) وهي: "يوظف الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والفن والرياضيات"، بمتوسط

بلغت قيمته (١,٥٥٠) وانحراف معياري بلغت قيمته (٠,٦٨٦)، وجاءت في الترتيب العاشر من حيث مستوى التحقق، وفي الترتيب التاسع كانت الممارسة رقم (١٩) وهي: "يزود الطلاب بالطرائق والآليات (التقنية و الرياضية والهندسية والفنية) التي تيسر لهم فرص اكتشاف المعلومات بأنفسهم"، بمتوسط بلغت قيمته (١,٥٥٠)، وانحراف معياري بلغت قيمته (٠,٦٠٥)، وفي الترتيب الثامن والثامن مكرر جاءت الممارستان رقما (١١، ١٨) وهما: "يمهد للدرس من خلال أنشطة ومواقف تثير تفكير الطلاب وتربط بين العلوم والتقنية والهندسة والفن والرياضيات"، "يستخدم أنشطة تعليمية قائمة على التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والفن والرياضيات" على الترتيب بمتوسط بلغت قيمته لكل منهما (١,٥٥٠)، وانحراف معياري بلغت قيمته لكل منهما (٠,٥١٠)، وجميع هذه الممارسات التدريسية تحققت بدرجة منخفضة.

الإجابة عن السؤال الثالث للبحث:

ينص السؤال الثالث للبحث على: "ما واقع الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء مدخل STEAM التكاملي في مرحلة التقويم"؟. تمت الإجابة عن السؤال الثالث للبحث عن طريق حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع الممارسات التدريسية للمحور الثالث (التقويم) والمحور ككل، **والجدول التالي النتائج:**

جدول (٨): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع الممارسات التدريسية للمحور الثالث (التقويم) (ن=٢٠)

م	الممارسة	الإحصاء	مستوى الأداء			المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التحقق
			دائما	أحيانًا	أبدًا			
٢١	يستخدم أدوات متنوعة في التقويم القبلي للوقوف على مستويات الطلاب ومدى استعداداهم للتعلم التكاملي.	التكرار	١	١١	٨	١,٦٥٠	٠,٥٨٧	منخفض
		النسبة	٥	٥٥	٤٠			

			مستوى الأداء					
٢٢	يستخدم أساليب مناسبة للتقويم البنائي/ المستمر للوقوف على مدى فهم الطلاب لأجزاء الدرس وربطها بالتقنية والهندسة والفن والرياضيات.	التكرار	٠	٦	١٤	١,٣٠٠	٠,٤٧٠	منخفض
		النسبة	٠	٣٠	٧٠			
٢٣	يستخدم أدوات تقويم ختامية متنوعة تبين مدى قدرة الطلاب على توظيف أفكار الدرس بشكل تكاملي.	التكرار	٠	١٣	٧	١,٦٥٠	٠,٤٨٩	منخفض
		النسبة	٠	٦٥	٣٥			
٢٤	يراعي التوازن في تقويم جوانب التعلم المختلفة : (المعرفية، والمهارية، والوجدانية)	التكرار	٠	٨	١٢	١,٤٠٠	٠,٥٠٣	منخفض
		النسبة	٠	٤٠	٦٠			
٢٥	يستخدم أدوات متنوعة لتقويم نواتج التعلم	التكرار	٠	٦	١٤	١,٣٠٠	٠,٤٧٠	منخفض
		النسبة	٠	٣٠	٧٠			
٢٦	يشجع التقويم الذاتي للطلاب باستخدام معايير واضحة	التكرار	٥	٤	١١	١,٧٠٠	٠,٥٥٠	منخفض
		النسبة	٢٥	٢٠	٥٥			
٢٧	يشجع الطلاب على تقويم أداء زملائهم باستخدام محكات ومعايير واضحة	التكرار	١	١٣	٦	١,٧٥٠	٠,٨٦٥	منخفض
		النسبة	٥	٦٥	٣٠			
٢٨	يستخدم آلية مناسبة لتفعيل ملفات الإنجاز في تقويم مستويات تعلم الطلاب	التكرار	١	١٦	٣	١,٩٠٠	٠,٤٤٧	منخفض
		النسبة	٥	٨٠	١٥			
٢٩	يقدِّم تغذية راجعة مستمرة (فورية، ومؤجلة) بتوازن مناسب	التكرار	٣	٧	١٠	١,٦٥٠	٠,٧٤٥	منخفض
		النسبة	١٥	٣٥	٥٠			

			مستوى الأداء					
٣٠	يعطي واجبات منزلية تعزز مجالات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والفن والرياضيات.	التكرار	٠	١١	٩	١,٥٥٠	٠,٥١٠	منخفض
		النسبة	٠	٥٥	٤٥			
محور التخطيط ككل						١,٥٨٥	٠,٢١٨	منخفض

يجتضح من نتائج الجدول رقم (٦) **ما يلي:**

- تحقق معظم الممارسات التدريسية بالمحور الثالث (التقويم)، والمحور الثالث ككل بدرجة منخفضة، حيث تراوحت متوسطات الممارسات التدريسية بالمحور الأول (التخطيط) بين (١,٣٠٠) و(١,٩٠٠).

- كانت أقل الممارسات تحققا الممارستين رقما (٢٢، ٢٥) وهما: "يستخدم أساليب مناسبة للتقويم البنائي/ المستمر للوقوف على مدى فهم الطلاب لأجزاء الدرس وربطها بالتقنية والهندسة والفن والرياضيات"، و"يستخدم أدوات متنوعة لتقويم نواتج التعلم"، بمتوسط بلغت قيمته لكل منهما (١,٣٠٠) وانحراف معياري بلغت قيمته لكل منهما (٠,٤٧٠)، وجاءت في الترتيب التاسع والتاسع مكرر، وفي الترتيب الثامن جاءت الممارسة رقم (٢٤) وهي: "يراعي التوازن في تقويم جوانب التعلم المختلفة: (المعرفية، والمهارية، والوجدانية)"، بمتوسط بلغت قيمته (١,٤٠٠)، وجميع هذه الممارسات التدريسية تحققت بدرجة منخفضة.

الإجابة عن السؤال الرابع للبحث:

ينص السؤال الرابع للبحث علي: "هل توجد فروق دالة إحصائياً في الممارسات التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم) لمعلمي العلوم في ضوء مدخل STEAM التكاملي تعزى للمتغيرات التالية (عدد البرامج التدريبية - الخبرة)؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب تحليل التباين البسيط One way ANOVA لدراسة دلالة الفروق في الممارسات التدريسية باختلاف كل من عدد البرامج التدريبية ومستوى الخبرة، والجدولان التاليان يوضحان النتائج:

- **الفروق في الممارسات التدريسية باختلاف عدد البرامج التدريبية (برنامج واحد، من ٢ إلى ٣، أكثر من ثلاثة برامج تدريبية(أحدها برامج** STEAM)

جدول (٩): **نتائج** تحليل التباين البسيط لدراسة دلالة الفروق في الممارسات التدريسية باختلاف عدد البرامج التدريبية (ن=٢٠)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	٠,٦٧٣	٢	٠,٣٣٦	١٤,٤١٣	٠,٠٠**
	داخل المجموعات	٠,٣٩٧	١٧	٠,٠٢٣		
	الكلي	١,٠٦٩	١٩			
التنفيذ	بين المجموعات	٠,٤٥٩	٢	٠,٢٣٠	٥,٢٣٠	٠,٠١٧*
	داخل المجموعات	٠,٧٤٦	١٧	٠,٠٤٤		
	الكلي	١,٢٠٦	١٩	٥,٢٣٠		
التقويم	بين المجموعات	٠,٥٣٨	٢	٠,٢٦٩	١٢,٤٢١	٠,٠٠**
	داخل المجموعات	٠,٣٦٨	١٧	٠,٠٢٢		
	الكلي	٠,٩٠٥	١٩			
الدرجة الكلية للممارسات التدريسية	بين المجموعات	٠,٤٨٢	٢	٠,٢٤١	٣٦,٠٤٦	٠,٠٠**
	داخل المجموعات	٠,١١٤	١٧	٠,٠٠٧		
	الكلي	٠,٥٩٥	١٩			

(**) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١). (*) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

يتبين أن قيم (F) قد بلغت (١٤,٤١٣، ٥,٢٣٠، ١٢,٤٢١، ٣٦,٠٤٦) للثلاثة محاور (التخطيط، التنفيذ، التقويم) والدرجة الكلية للممارسات التدريسية ككل على الترتيب، وكانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (Sig = 0.01) ما عدا المحور الثاني (التنفيذ) حيث كان مستوى الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يؤكد معنوية معظم تحليل التباين عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)، مما يعني وجود فروق دالة إحصائياً في الممارسات التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم) لمعلمي العلوم في ضوء مدخل STEAM التكاملي تعزى لمتغير عدد البرامج التدريبية، وبعد إجراء اختبار "شافيه" أظهرت النتائج أن أفضل المعلمين في الممارسات التدريسية كانوا ممن تلقوا أكثر من ثلاثة برامج تدريبية وكان إحداها برنامج STEAM، يليها معلمي العلوم ممن تلقوا برنامجين أو ثلاثة، أما أقل المعلمين في الممارسات التدريسية كانوا ممن تلقوا دورة تدريبية واحدة، وهذا يعني أنه كلما زادت البرامج التدريبية كان الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم أفضل.

- **الفروق في الممارسات التدريسية باختلاف مستوى الخبرة (أقل من ٥ سنوات- من ٥ إلى ١٠ سنوات- أكثر من ١٠ سنوات).**

جدول (١٠) : نتائج تحليل التباين البسيط لدراسة دلالة الفروق في الممارسات التدريسية باختلاف مستوى الخبرة (ن = ٢٠)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	٠,٠١٤	٢	٠,٠٠٧	٠,١١٣	٠,٨٩٣ غير دالة
	داخل المجموعات	١,٠٥٥	١٧	٠,٠٦٢		
	الكلي	١,٠٧٠	١٩			
التنفيذ	بين المجموعات	٠,٠٩٧	٢	٠,٠٤٩	٠,٧٤٥	٠,٤٩٠ غير دالة
	داخل المجموعات	١,١٠٨	١٧	٠,٠٦٥		
	الكلي	١,٢٠٦	١٩			

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التقويم	بين المجموعات	٠,٠٧٧	٢	٠,٠٣٩	٠,٧٩٢	٠,٤٦٩ غير دالة
	داخل المجموعات	٠,٨٢٨	١٧	٠,٠٤٩		
	الكلي	٠,٩٠٦	١٩			
الدرجة الكلية للممارسات التدريسية	بين المجموعات	٠,٠٠٤	٢	٠,٠٠٢	٠,٠٥١	٠,٩٥٠ غير دالة
	داخل المجموعات	٠,٥٩٢	١٧	٠,٠٣٥		
	الكلي	٠,٥٩٥	١٩			

(**) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١). (*) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

يتبين أن قيم (F) قد بلغت (٠,٨٩٣، ٠,٤٩٠، ٠,٤٦٩، ٠,٩٥٠) للثلاثة محاور (التخطيط، التنفيذ، التقويم) والدرجة الكلية للممارسات التدريسية ككل على الترتيب، وكانت جميعها غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (Sig = 0.05) وهذا يؤكد عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الممارسات التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم) لمعلمي العلوم في ضوء مدخل STEAM التكاملي تعزى لمتغير الخبرة.

ثانيا: مناقشة نتائج البحث وتفسيره:

أظهرت نتائج الإجابة عن أسئلة البحث الثلاثة الأول توافر الممارسات التدريسية في كل محور من المحاور الثلاثة لبطاقة الملاحظة (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، والدرجة الكلية للممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء مدخل STEAMالتكاملي بدرجة منخفضة، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حسن (٢٠٢١) التي أبانت نتائجها أنه باستقصاء تصورات معلمي الرياضيات بالتعليم العام حول التعلم والتعليم بمدخل STEAM كانت مرتفعة.

ويرى الباحثان أن هذه النتيجة ربما ترجع إلى عدم امتلاك معلمي العلوم بإدارة تعليم جازان برامج تدريبية على مدخل STEAM التكاملي، كما أنهم في حاجة لتنمية مهاراتهم في مهارات التدريس سواء ما يتعلق بتحضير الدروس والتخطيط لها أو المهارات والاستراتيجيات المختلفة عند تنفيذ الدروس داخل الفصول الدراسية، بالإضافة لتنمية مهاراتهم في تقويم أداء الطلبة.

وأظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الرابع للبحث وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في الممارسات التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم) لمعلمي العلوم في ضوء مدخل STEAM التكاملي تعزى لكل من عدد البرامج التدريبية، ومستوى الخبرة؛ حيث كلما زادت البرامج التدريبية كانت الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم أفضل، وبالمثل كلما زاد مستوى الخبرة كانت الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم أفضل. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حسن (٢٠٢١) التي أظهرت نتائجها عدم اختلاف الممارسات التدريسية باختلاف كل من الخبرة وعدد البرامج التدريبية، كما تختلف مع نتائج دراسة الدليمي (٢٠٢١) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في الممارسات ترجع إلى مستوى الخبرة.

ويرى الباحثان أن هذه النتيجة ربما ترجع إلى أن المحتوى العلمي للبرامج التدريبية قد يساعد في تحسين مهارات معلمي العلوم في الممارسات التدريسية وبخاصة البرامج التدريبية ذات الصلة بنموذج STEAM الذي يهتم بمهارات التخطيط واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم الفعال، كما أن زيادة الخبرة لدى معلمي العلوم تساعد على توافر خبرات متعددة لديهم مما يزيد من الممارسات التدريسية؛ فعامل الخبرة يزيد من المعارف والمعلومات لدى المعلمين، كما أنه زيادة الخبرة تؤدي إلى توافر فرص أكبر في التفاعل والمشاركة مع الزملاء والخبراء في مجال العمل مما يحسن من المهارات التدريسية لديهم.

الفصل السادس

خاتمة البحث

أولا : ملخص نتائج البحث

ثانيا : توصيات البحث

ثالثا : مقترحات البحث

خاتمة البحث

يتضمن هذا الفصل عرضا لملخص نتائج البحث، ثم تقديم بعض التوصيات المرتبطة بنتائج البحث، وفي نهاية هذا الفصل يقدم الباحث بعض العناوين البحثية المقترحة كبحوث مستقبلية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولا : ملخص نتائج البحث

بعد الإجابة عن أسئلة البحث الأربعة، تم التوصل للنتائج التالية:

- أظهرت نتائج الإجابة عن أسئلة البحث الثلاثة الأول توافر الممارسات التدريسية في كل محور من المحاور الثلاثة لبطاقة الملاحظة .(التخطيط، التنفيذ، التقويم)، والدرجة الكلية للممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء مدخل STEAM التكاملي بدرجة منخفضة، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حسن (٢٠٢١) التي أبانت نتائجها أنه باستقصاء تصورات معلمي الرياضيات بالتعليم العام حول التعلم والتعليم بمدخل STEAM كانت مرتفعة.

- أظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الرابع للبحث وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في الممارسات التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم) لمعلمي العلوم في ضوء مدخل STEAM التكاملي تعزى لكل من عدد البرامج التدريبية، ومستوى الخبرة؛ حيث كلما زادت البرامج التدريبية كانت الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم أفضل، وبالمثل كلما زاد مستوى الخبرة كانت الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم

أفضل. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حسن (٢٠٢١) التي أظهرت نتائجها عدم اختلاف الممارسات التدريسية باختلاف كل من الخبرة وعدد البرامج التدريبية، كما تختلف مع نتائج دراسة الدليمي (٢٠٢١) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في الممارسات ترجع إلى مستوى الخبرة.

ثانيا: توصيات البحث: في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

- الاهتمام بتحسين الممارسات التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم) لمعلمي العلوم في ضوء مدخل STEAM التكاملي لدى معلمي العلوم.
- تقديم البرامج التدريبية لمعلمي العلوم ممن تتوافر لهم فرص أقل في تلقي البرامج التدريبية.
- وضع آلية لنقل الخبرات تتيح لمعلمي العلوم ذوي الخبرة المنخفضة في الاستفادة من معلمي العلوم ذوي الخبرات المرتفعة من خلال تبادل الزيارات الصفية.

ثالثا: مقترحات البحث: من خلال إجراءات البحث وما توصل إليه من نتائج يمكن تقديم العناوين التالية كعناوين لبحوث مستقبلية مقترحة:

- دراسة العلاقة بين الممارسات التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم) لمعلمي العلوم في ضوء مدخل STEAM التكاملي وبيئة التدريس.
- العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم.
- دراسة العلاقة بين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم والاتجاهات العلمية لديهم.

قائمة المراجع

المراجع العربية

أبو الوفا، رباب أحمد محمد (٢٠١٧). وحدة قائمة على مدخل التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات (STEAM) وفاعليتها في تنمية المفاهيم الحاكمة والبينية ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية* . كلية التربية . جامعة دمنهور، ٩(٣)، ٢٤٠- ٣٠٤.

بو ثنتين، نواف رفاع مفرس (٢٠٢١). أثر توظيف منحى STEM في تدريس العلوم لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب. أثر توظيف منحى STEM في تدريس العلوم لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة بمحافظة عفيف. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٩(١)، ٢٨٨- ٣١٧.

حسن، إبراهيم محمد عبد الله (٢٠٢٠). تعليم STEAM : دمج الفن في مدخل تكامل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM . *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٣(٢)، ٥١- ٦٦.

خجا، بارعة (٢٠١٨). ، تعليم ستيم STEM–STEAM توجه مستقبلي في تعليم العلوم و الرياضيات، متاح على: http://www.new-edu.com/stem-steam-تعليم- ستيم

الدليمي، زيد حميد حمد (٢٠٢١). *درجة توظيف منحى STEM في تدريس مبحث الفيزياء من وجهة نظر المدرسين في العراق*. رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، عمَّان، الأردن.

عزام، حنان صالح محمد، الزعبي، علي محمد علي، جوارنه، طارق يوسف (٢٠٢٠). أثر نشاطات قائمة على منحى التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفن والرياضيات(STEAM) في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٨(٤)، ٣٩٥- ٤١٥.

السحت، مصطفى زكريا أحمد (٢٠٢٠). فعالية استخدام مدخل ستيم (STEAM) القائم على التكامل بين "العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات" في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية الحس التاريخي ومهارات التفكير البصري لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٣١(١٢٤)، ٦٩٣- ٧٣٠.

المراجع الأجنبية

Boice, K.L., Jackson, J.R., Alemdar, M., Rao, A.E., Grossman, S. & Usselman, STEAM Teacher Training Program. Educ. Sci. , 11(105), 2-20.

Colegrove, T. (2017). Editorial board thoughts: arts into science, technology, engineering, and mathematics- STEAM, creative abrasion and the opportunity in libraries today. Information Technology and Libraries (Online), 36(1), 4-10.

Hilary, D. (2017). Contra costa County Office of education STEAM initiative , Contra costa County Office of education. Retrieved from: http://myemail.constantcontact.com/STEAM-enews-Great-resources-for-STEAM-educators-science-Technology-Engineering-Art-

Mathematics.html?soid=1102372299792&aid=c8CI_ZseoU8.

Li, W., Li, G., Mo, W. & Li, J. (2018). The Influence of STEAM Education on the Improvement of Students' Creative Thinking. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 232, 924-927.

Moghal, S., Kazi, A. S. & Saeed, M. A. (2020). Transforming the teaching of early years Science and Mathematics through the integration of STEAM education: What in-service teachers think? Elementary Education Online, 19 (3), 2336-2344.

Monkeviciene, O., Autukeviciene, B., Kaminskiene, L. , & Monkevicius, J. (2020). Impact of innovative STEAM education practices on teacher professional development and 3-6-year-old children's competence development. Journal of Social Studies Education Research, 11(4), 1-27.

Park, H., Byun, S., Sim, J., Han, H. & Baek, Y. S. (2016). Teachers' Perceptions and Practices of STEAM Education in South Korea. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, , 12(7), 1739-1753

Taljaard, J. (2016). A review of multi- sensory technologies in a Science, Technology, Engineering, Art and Mathematics (STEAM) classroom , National College of Ireland , Journal of Learning Design, 9(2), 46-55.

برنامج قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية

إيمان صابر شاهين عفيفي

مدرس مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم

كلية التربية جامعة الزقازيق

أ.د. محمد رجب فضل الله

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية - جامعة العريش.

د.عيطه عبدالمقصود يوسف

أستاذ متفرغ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية - جامعة الزقازيق.

د. علي عبدالمنعم حسين

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية - جامعة الزقازيق.

الملخص

هدف البحث الحالي إلى تنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية من خلال استخدام برنامج قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة، ولتحقيق ذلك الهدف تمَّ إعداد قائمة بمهارات القراءة التأملية، واختبار مهارات القراءة التأملية، وبرنامج قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة، وكتاب الطالب معلم اللغة العربية، ودليل القائم بالتدريس، وطبقت هذه الأدوات على عينة من الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية – تعليم أساسي- الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة الزقازيق محافظة الشرقية، وتمَّ استخدام التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة التجريبية الواحدة، وقد توصل البحث الحالي إلى فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلبة

المعلمين بكلية التربية جامعة الزقازيق (شعبة اللغة العربية)، وقد أوصى البحث الحالي بضرورة الإفادة من إستراتيجيات ما وراء المعرفة في الفروع الأخرى للغة العربية، وضرورة الاهتمام بالقراءة التأملية وتنمية مهاراتها لدى الطلبة المعلمين بشكل خاص.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجيات ما وراء المعرفة، القراءة التأملية، الطلبة المعلمون بشعبة اللغة العربية.

A program based on metacognitive strategies to develop reflective reading skills among student teachers in the Arabic Language Division of the College of Education

The current research aimed at developing the reflective reading skills for the prospective teachers, Arabic department, at the Faculty of Education through adopting the Metacognitive Strategies. The current research has been based on preparing :(1) a list of reflective reading skills, (2) a test of reflective reading,(3) aprogram based on the Metacognitive Strategies,(4) Arabic prospective teachers' book and (5) the teacher's guide. These instruments were applied to a sample of prospective teachers, Arabic department (Basic Education), enrolled in the third year at the Faculty of Education, Zagazig University, Sharqia Governorate. The research adopted the quasi-experimental research design form only one group. The research results revealed that the program based on the Metacognitive Strategies had a positive effect on developing the reflective reading skills for the prospective teachers at the Faculty of Education, Arabic department. Recommendations of the research assured the necessity of using the benefits of the Metacognitive Strategies in other branches of the Arabic language, and the need to pay attention to teaching the reflective reading among the prospective teachers.

Keywords; Metacognitive Strategies, reflective reading, Prospective Teachers, Arabic Department .

مقدمة :

تُعد القراءة من الفنون اللغوية المهمة؛ فقد كان النداء الأول للخالق عز وجل لنبينا محمد- صلى الله عليه وسلم- : ﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ۝٥ ﴾ (العلق:١- ٥).

وتزداد أهمية القراءة يومًا بعد يوم نتيجة لما يشهده العصر الحالي من تطورات تكنولوجية متلاحقة وتقدم مذهل في وسائل الاتصال الحديثة، مما أدى إلى ثورة معلوماتية هائلة وانفجار معرفي في كافة المجالات، ولا سبيل إلى مواجهة هذه التطورات إلا بامتلاك المعرفة والتزود بها، ولم يتحقق ذلك إلا بالقراءة التأملية الفاحصة المتأنية.

وتُعد القراءة التأملية من أهم مستويات القراءة العليا ؛ فهى تعني تأمل القاريء للنص وتحليله إلى عناصره، ورسم الخطط اللازمة لفهمه، حتى يصل إلى النتائج التي يتطلبها النص، ثم يقِّوم هذه النتائج في ضوء الخطط المرسومة (وليد عبيد، وعزو عفانة، ٢٠٠٣، ٢١)*.

وتُعد القراءة التأملية عملية ملاحظة وتدبر وتبصر وتفكر القاريء للنص بهدف فهمه فهمًا عميقًا وتحليله إلى عناصره، وتحديد نقاط قوته وضعفه، واكتشاف مواضع التناقض والغموض فيه، ومن ثم تقديم تفسيرات مقنعة عنه؛ لذلك فالقراءة التأملية تُعد من أهم أنواع القراءة؛ لأنها تسعى إلى تنمية مهارات التفكير العليا، ولا تقتصر على المعاني الصريحة داخل النص، ولكن تسعى إلى الوصول إلى خفايا النص وما وراء سطوره.

* اتبع البحث الحالي نظام التوثيق التالي: (اسم المؤلف، السنة، رقم الصفحة).

وتتبلور أهمية القراءة التأملية للطلاب بوجه عام في أنها تعمل على تمكينهم من بناء معرفي متميز ومتنوع، وتحويلهم إلى قرَّاء فاعلين ليسوا مستقبلين للمعلومة فقط، ولكن ناقدين فاحصين منتجين، كما تعمل على تنمية القدرات الذهنية والفكرية لديهم (زيد الشمري، ٢٠١٩، ٨٤)، (Glennie,A,2015) .

وتمثل القراءة التأملية أهمية خاصة للطالب معلم اللغة العربية، فعن طريقها يصبح قارئاً إيجابيًا نشطاً واعيًا متفاعلاً مع النصوص القرائية، فيتمكن من التعمق فيها ليس فقط بين الكلمات والسطور من معانٍ، بل أيضًا فيما وراءها من معانٍ وأغراض عبر عنها الكاتب تلميحًا، ليصبح بذلك قارئاً نموذجيًا قادرًا على غرس عادة القراءة وممارستها، وإكساب مهاراتها لدى تلاميذه.

وتتطلب القراءة التأملية امتلاك القاريء مجموعة من المهارات التي تساعده على التفاعل العميق مع النص المقروء، ومن هذه المهارات ما حدده زيد الشمري (٢٠١٩، ٩٩) كالآتي: تحديد العلاقات بين أفكار النص، وتجزئة النص إلى عناصره الأساسية، وتحديد الفكرة الرئيسة في النص، وتحديد المعلومات الناقصة أو المحذوفة من النص، وتحديد الهدف من النص، وتحديد الأدلة المنطقية التي تدعم آراء مؤلف النص، وتحديد الادعاءات أو المتناقضات أو المتشابهات في النص، وتقييم استدلالات مؤلف النص، واستدعاء الخبرات المرتبطة بموضوع النص، واستنتاج علاقات منطقية من خلال رؤية مضمون النص.

لذلك تُعد القراءة التأملية وتنمية مهاراتها ضرورة ملحة للطالب المعلم، وقد أوصت مجموعة من الدراسات والبحوث السابقة بضرورة تنمية مهارات القراءة التأملية؛ نظرًا لأهميتها، مثل دراسة علاء الدين سعودي (٢٠١٦)، ودراسة زيد الشمري (٢٠١٩)، ودراسة أحلام زحافة، وإحسان فهمي، ونورا زهران (٢٠٢٠)، ودراسة صفاء أحمد (٢٠٢١)، ودراسة مروة الشامي (AL-Shami,M. , 2022).

ونظرًا لأهمية القراءة التأملية وضرورة تنمية مهاراتها لدى الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية، كانت الحاجة ماسة إلى البحث عن طرق وإستراتيجيات حديثة تعمل

على تنمية مهارات القراءة التأملية لدى هؤلاء الطلبة، ومن هذه الإستراتيجيات: إستراتيجيات ما وراء المعرفة.

وتعد إستراتيجيات ما وراء المعرفة من أهم الإستراتيجيات التي تعمل على تنمية التفكير، ومساعدة المتعلمين من خلال تمكينهم من الفهم والاستيعاب بطريقة مخططة ومنظمة، حيث تعمل تلك الإستراتيجيات على تطوير سلوكيات المتعلم وتنمية عملياته العقلية من خلال تحديد أين ومتى وكيف يتعلم؟، وتُعرف هذه الإستراتيجيات بأنها قدرة المتعلم على معرفة تفكيره وردود أفعاله إزاى مشكلة أو مهمة ما، كما تُعرف بأنها الإجراءات العقلية التي يتبعها المتعلم لإدارة عملية تعلمه، وتعُرف بأنها إجراءات يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية، وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر للفهم والتقدير وحل المشكلات وباقي العمليات العقلية. (محمد القطيطي، ٢٠١٦، ١٤٠).

وقد أشارت مجموعة من الدراسات إلى أهمية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات اللغة المختلفة، منها دراسة إيمان سيد، ومحمد العطار، وعطيات إبراهيم (٢٠١٨) حيث هدفت هذه الدراسة إلى تنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة، وأكدت نتائج هذه الدراسة إلى فاعلية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية هذه المهارات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ودراسة وليد خليفة (٢٠١٩) التي هدفت إلى تنمية أبعاد الذات الابتكارية لدى التلاميذ الموهوبين وذلك باستخدام برنامج قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة وأكدت نتائج هذه الدراسة إلى فاعلية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية هذه الأبعاد لدى هؤلاء التلاميذ، ودراسة أمل عبدالنبي (٢٠٢٠) التي هدفت إلى تنمية الوعي بالقضايا المعاصرة لدى الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية باستخدام برنامج إثرائي قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة، وأشارت النتائج إلى فاعلية هذه البرنامج في تنمية هذه القضايا لدى هؤلاء الطلاب.

وتتعدد إستراتيجيات ما وراء المعرفة، منها: إستراتيجية الانتباه الانتقائي، وإستراتيجية التساؤل الذاتي، وإستراتيجية التخطيط، وغيرها من الإستراتيجيات الفعَّالة التي قد تسهم في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية.

الإحساس بمشكلة البحث:

نبعت مشكلة البحث استنادًا إلى الدراسات والبحوث السابقة التي أشارت إلى ضعف مهارات القراءة التأملية لدى المتعلمين، ومن هذه الدراسات، دراسة مروان السمان (٢٠١٤) التي أثبتت ضعف مهارات القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقليًا، ودراسة علاء الدين سعودي (٢٠١٦) التي أوصت بضرورة تنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، كما أثبتت دراسة زيد الشمري (٢٠١٩) ضعف مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل، ودراسة صفاء أحمد (٢٠٢١) التي أوصت بضرورة تنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ودراسة فاطمة عسيري (٢٠٢٢) التي أكدت ضعف طالبات المرحلة المتوسطة في مهارات القراءة التأملية.

ومن هنا كانت الحاجة ماسة إلى ضرورة إعداد برنامج قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلبة المعلمين شعبة اللغة العربية.

تحديد مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف مهارات القراءة التأملية لدى الطلبة المعلمين شعبة اللغة العربية، وللتصدى لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مهارات القراءة التأملية اللازمة للطلبة المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟

٢. ما أسس بناء برنامج قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلبة المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟

٣. ما فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلبة المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟

أهداف البحث:

١. تنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلبة المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

٢. بيان فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلبة المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

أهمية البحث:

تبدو أهمية البحث الحالي في أنه قد يفيد كلاً من:

١. <u>الطلبة المعلمين - شعبة اللغة العربية - بكليات التربية:</u> من خلال تزويدهم بالمهارات اللازمة للقراءة التأملية، والتي يمكن الاسترشاد بها عند إعدادهم للدروس والأسئلة المختلفة عند تدريس القراءة.

٢. <u>القائمين على التعليم في أقسام اللغة العربية بالجامعات:</u> حيث توجه أنظارهم إلى دور إستراتيجيات ما وراء المعرفة المتنوعة في تنمية مهارات القراءة بصفة عامة، ومهارات القراءة التأملية بصفة خاصة.

٣. <u>الباحثين:</u> من خلال فتح المجال أمام الباحثين في إجراء المزيد من الدراسات حول إستراتيجيات ما وراء المعرفة في مختلف المراحل التعليمية.

٤. <u>واضعي ومطوري برامج إعداد المعلم بكليات التربية:</u> حيث يلفت أنظارهم إلى أهمية تضمين استراتيجيات حديثة – مثل إستراتيجيات ما وراء المعرفة- في برامج إعداد المعلمين.

حدود البحث:

أولاً: الحدود الموضوعية: بعض مهارات القراءة التأملية الأكثر أهمية للطلبة المعلمين شعبة اللغة العربية والتي يُسفر عنها التحكيم.

ثانيًا: الحدود البشرية: عينة من الطلبة المعلمين بالفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية- تعليم أساسي- بكلية التربية، جامعة الزقازيق؛ وذلك لأن تمكنهم من بعض مهارات القراءة التأملية يعد أمراً مهمًا لتفوقهم في مهنتهم، ومعينًا لهم على تنمية قدرتهم على التفكير التأملي.

منهجا البحث:

١. **المنهج الوصفي**: وذلك للاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة لإعداد الإطار النظري، وإعداد الأدوات، ومناقشة النتائج وتفسيرها.

٢. **المنهج التجريبي**: ذو المجموعة التجريبية الواحدة، لاختبار فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة التأملية.

أدوات البحث:

١. اختبار مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية.(من إعداد الباحثة)

فروض البحث:

حاول البحث الحالي التحقق من صحة الفروض التالية:

١. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القراءة التأملية ككل لصالح متوسط درجات الطلبة المعلمين بالتطبيق البعدي، ويتفرع منه الفروض الفرعية الآتية:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية – عينة الدراسة- في مهارات "القراءة التأملية الفكرية" ككل وفي كل مهارة على حدة لاختبار مهارات القراءة التأملية قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية – عينة الدراسة- في مهارات "القراءة التأملية البنائية" ككل وفي كل مهارة على حدة لاختبار مهارات القراءة التأملية قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية – عينة الدراسة- في مهارات "القراءة التأملية التقويمية" ككل وفي كل مهارة على حدة لاختبار مهارات القراءة التأملية قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي.

٢. يوجد فاعلية للبرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة التأملية (ككل وكل مهارة على حدة) لدى الطلبة المعلمين شعبة اللغة العربية.

إجراءات البحث:

١. إعداد قائمة مهارات القراءة التأملية اللازمة للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية.
٢. إعداد اختبار القراءة التأملية للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية.
٣. إعداد البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة.
٤. إعداد كتاب الطالب معلم اللغة العربية.
٥. إعداد دليل القائم بالتدريس.

٦. اختيار عينة الدراسة وعددها (٣٥) من الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية- تعليم أساسي- الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة الزقازيق، لإجراء التجربة عليها.

٩. التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة التأملية على عينة الدراسة.

١٠. التدريس للطلبة المعلمين- عينة الدراسة- باستخدام البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة.

١١. التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية على عينة الدراسة.

١٢. رصد نتائج الدراسة واختبار صحة فروض الدراسة، ومناقشة النتائج وتفسيرها، ومن ثَمَّ تقديم مقترحات وتوصيات الدراسة والبحوث المقترحة .

أدبيات البحث:

المحور الأول: القراءة التأملية: مفهومها، وأهميتها، ومهاراتها:

أولاً: ماهية القراءة التأملية، وأهميتها:

(١) ماهية القراءة التأملية:

تُعد القراءة التأملية عملية عقلية تعتمد على التبصر والتدبر والتفكر والتعقل أثناء قراءة نص ما، فهي قراءة متأنية متعمقة، ولقد تناولت مجموعة من الدراسات والأدبيات التربوية مفهوم القراءة التأملية من وجهات نظر مختلفة، مستهدفة في ذلك طبيعة مستويات فهم المقروء وطبيعة التفكير التأملي، حيث تُعرف القراءة التأملية بأنها "قراءة عميقة يبحث فيها القاريء عن المعاني التي يهدف إليها الكاتب، ولا يكتفي بالمعاني المباشرة أو الحرفية للكلمات" (حسن شحاته، وزينب النجار، ٢٠٠٣، ٢٣٦).

وتُعرف القراءة التأملية بأنها نشاط عقلي يهدف إلى ملاحظة النص وتتبعه ومراقبته؛ من أجل التعرف على نقاط ضعفه وقوته، ومن ثم الحكم عليه (جابر عبدالحميد، ٢٠٠٤، ٣٥١)، كما تعرف القراءة التأملية بأنها عملية عقلية تهدف إلى

تأمل وفحص القاريء للنص المقروء؛ بهدف استكشاف مضامينه واستنتاجاته بعيدة الغور (ماهر عبدالباري، ٢٠٠٩أ ، ٢٨)، وعرَّف أكرم خوالدة (٢٠١١، ١٧٦) القراءة التأملية بأنها عملية تدبر القاريء للنص، بهدف تحليله إلى عناصره، ورسم الخطط اللازمة لفهمه، للوصول إلى النتائج المطلوبة، وتقويم هذه النتائج في ضوء النتائج المعدة مسبقاً، ثم التوصل إلى قرار بشأن هذا النص، كما عرَّف (Corrigan,P. , 2012, 153) القراءة التأملية بأنها عملية عقلية تتميز بالتعمق في التفكير، والتأني والانتباه عند التعامل مع النصوص المقروءة، للوصول إلى مستوى متميز من الفهم أثناء القراءة، وتُعرَّف القراءة التأملية بأنها جزء من مفهوم التأمل بشكل عام، تعمل على زيادة خبرات القاريء ومعتقداته حول النص، وتزيد من قدرته على التفكير، مما يؤدي إلى فهم هذه النصوص بصورة أعمق وأدق (Nourdad,N. & Asghari, R. 2017, 267-268).

وبناءً على ما سبق، يُعرِّف البحث الحالي القراءة التأملية إجرائيًا بأنها: عملية عقلية دقيقة تبنى على الملاحظة والتأمل، يربط من خلالها الطلبة معلمو اللغة العربية خبراتهم الحياتية بمحتوى النص المقروء، والعمل على تحليل عناصره ومكوناته، وبيان العلاقات بين هذه المكونات، وكذلك تنظيم معارفهم وأفكارهم وفق خطوات إجرائية محددة تقودهم إلى استنتاجات ورؤى عميقة، وإعطاء التفسيرات المقنعة حول هذه الاستنتاجات، ووضع حلول مقترحة للوصول إلى النتائج واتخاذ القرارات التي يتطلبها هذا النص، ثم تقويم هذه النتائج وتلك القرارات في ضوء الخطط التي وضعت لذلك.

(٢) أهمية القراءة التأملية في منظومة فهم المقروء:

تُعد القراءة التأملية واحدة من أهم أنواع القراءة؛ لأنها تسعى إلى تنمية مهارات التفكير العليا، ولا تتوقف عند حد الفهم السطحي للنص المقروء، أو الاقتصار على المعاني الصريحة داخل النص، ولكن تسعى إلى الوصول إلى ما لم يصرح به الكاتب من أفكار ومعلومات ودلالات في النص.

وأشار مروان السمان (٢٠١٤، ٨٣- ٨٤) إلي أن القراءة التأملية تُعد من أضرب القراءة التي تنمي وعي المتعلمين وتمكنهم من مهارات التعلم الذاتي، وتعمق من فهمهم للنص المقروء بما يجعلهم قادرين على تقييم ما يقرأون، وتأمل الأفكار المهمة وتجاوز ما دون ذلك، فهي تساعدهم على ملاحظة النص ملاحظةً دقيقة، وتحليل عناصره، والبحث عن العلاقات الداخلية والتفاصيل الدقيقة بين هذه العناصر، وإعطاء التفسيرات المقنعة وتقييم المادة المقروءة والحكم على جودتها، مما يجعل القاريء إيجابيًا نشطًا متفاعلاً واعيًا لما يقرأ.

وتساعد القراءة التأملية المتعلمين على تكوين رؤى جديدة عن طريق طرح الكثير من التساؤلات الموجودة في أذهانهم، ومحاولة الوصول إلى إجابات لهذه الأسئلة، مما يؤدي إلى تحول المتعلمين إلى قرَّاء إيجابيين وقرَّاء مدى الحياة، وتحقيق التنور المعرفي ومحو الأمية المعرفية لديهم.

وفي السياق ذاته أشار سيد إبراهيم (٢٠٢١، ٥٢٥) إلى أن القراءة التأملية تعد من الأهداف المهمة لتدريس القراءة؛ حيث يتحول المتعلم من مرحلة فهم النص وتعرف مكنوناته وتفسير معلوماته وفهم أفكاره والربط بينها إلى مرحلة الإيجابية في معايشة النص والتفكير خارج حدوده، فيضيف إليه ويطرح التساؤلات، ويتوقع معلومات جديدة، ويُكوِّن رؤى جديدة وانطباعات حول النص، تُعمق من فهمه واستيعابه جيدًا.

فالقراءة التأملية تسعى إلى الوصول إلى الفهم العميق للنص، من خلال التوصل إلى المعاني والدلالات والأفكار التي لم يعبر عنها الكاتب صراحة، وتكوين الرؤى والانطباعات الجديدة من خلال هذه الأفكار، أى ما يسمى بالتفكير خارج الصندوق، أي خارج محتوى النص المقروء، أو القراءة الإبداعية.

والطلبة المعلمون- وخاصة شعبة اللغة العربية- أحوج ما يكونون إلى تنمية مهارات القراءة التأملية التي تساعدهم على تعميق فهمهم، وزيادة نشاطهم، وتنمية وعيهم وثقتهم بأنفسهم، مما يعود بالنفع والفائدة على ممارساتهم التدريسية مستقبلاً، وعلى تفوق تلاميذهم ونجاحهم.

ونظرًا لأهمية القراءة التأملية وضرورة تنمية مهاراتها لدى الطلبة المعلمين بشكل خاص، فقد أشارت دراسة (Rasiah,R.; Kaur, H.; Nagaratnam, S., 2011, 41) إلى تعزيز التعلم والتفكير التأملي أثناء القراءة، وتعزيز مهارات القراءة التأملية لدى المتعلمين، حتى يصبحوا قرَّاء مستقلين وقرَّاء مدى الحياة، كما أوصت دراسة عادل ريان (٢٠١٤، ١٦٦) بضرورة تضمين برامج إعداد المعلمين وأنشطتهم في مرحلة ما قبل الخدمة (الإعداد) بالأفكار التأملية وتطبيقاتها التربوية، وأوصت دراسة (Chittooran,M., 2015, 81) بضرورة تنمية القدرات التأملية في برامج إعداد المعلم، والاهتمام بتكوين المفكرين المتأملين، وأشارت دراسة علاء الدين سعودي (٢٠١٦) إلى ضرورة الاهتمام بالقراءة التأملية، والعمل على تنمية مهارتها؛ نظرًا لأنها تؤدي دورًا كبيرًا في زيادة وعي المتعلمين بخبراتهم السابقة، وبالمعارف الأكاديمية المرتبطة بموضوع النص الذي يُقرأ، وتمكنهم من أن يكونوا متعلمين ذاتيين يقدمون رؤيتهم الشخصية الخاصة لفهم النص، وباحثين يجمعون الأدلة التي تؤكد هذه الرؤية.

ثانيًا: مهارات القراءة التأملية:

للقراءة التأملية مجموعة من المهارات التي تتعدد وتتنوع؛ نظرًا لعمق مفهومها، فقد قدَّم مروان السمان(٢٠١٤، ١٠٥) مجموعة من المهارات التي تتضمنها القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقليًا، ومنها ما يلي:

أ. تحديد العلاقات بين أفكار النص.

ب. تجزئة النص إلى عناصره الأساسية.

ج. التوصل إلى الفكرة الرئيسة للنص.

د. اكتشاف العلاقات غير المباشرة في النص.

ه. تحديد الأدلة المنطقية التي تدعم آراء مؤلف النص.

و. تقييم استدلالات مؤلف النص.

ز. تحديد التناقضات الموجودة داخل النص.

ح. تحديد المعلومات الناقصة من النص.

ط. استنتاج علاقات منطقية من خلال رؤية مضمون النص.

ي. التوصل إلى نتائج مناسبة من خلال رؤية متشابهات النص.

في حين تبنى علاء الدين سعودي (٢٠١٦، ٣٦- ٣٧) تصنيفًا آخر لمهارات القراءة التأملية هو:

أ. استدعاء الخبرات المرتبطة بموضوع النص.

ب. تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين خبرات المتعلم السابقة وموضوع النص.

ج. الربط بين موضوع النص ومعلومات أكاديمية مستفادة من مصادر مختلفة.

د. طرح أسئلة مفتوحة حول النص.

ه. تقديم استنتاجات المتعلم الخاصة حول النص للمعلم والزملاء.

و. دعم استنتاجات المتعلم حول النص بأدلة من النص أو من خارجه.

ز. تطوير استنتاجات المتعلم في ضوء التغذية الراجعة المقدمة له من المعلم والزملاء.

في حين قسم سيد إبراهيم (٢٠٢١، ٥٥٥) مهارات القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية الفائقين دراسيًا إلى ثلاثة مستويات رئيسة، كما يلي:

<u>المستوى الأول: مهارات القراءة التأملية الاستكشافية، وتشمل:</u>

أ. طرح المتعلم مجموعة من الأسئلة المفتوحة حول النص.

ب. تقديم المتعلم إجابات متعددة للسؤال الواحد.

ج. تحديد المتعلم المعلومة المهمة في النص.

المستوى الثاني: مهارات القراءة التأملية الترابطية، وتشمل:

أ. ربط المتعلم بين عنوان النص ومضمونه.

ب. ربط المتعلم بين خبراته السابقة ومعلومات النص.

ج. ربط المتعلم أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين خبراته ومعلومات النص.

المستوى الثالث: مهارات القراءة التأملية التقويمية، وتشمل:

أ. تقديم المتعلم رأيه في ترتيب معلومات النص مع التعليل.

ب. اقتراح المتعلم مجموعة من الأفكار التي تتكامل مع أفكار النص.

ج. طرح المتعلم مجموعة من المبررات والأسباب التي تدعم معلومة أو رأي.

ثالثًا: قياس مهارات القراءة التأملية:

نظرًا لأهمية القراءة التأملية، وضرورة تنمية مهاراتها، هناك مجموعة من الأساليب التي يمكن استخدامها في تنمية القراءة التأملية وقياسها لدى المتعلمين، منها (Chittooran,M.,2015, 85-88):

١. سجلات القراءة: ويقصد بها تدوين المتعلم لتأملاته، ورؤاه عقب قراءة النصوص المتنوعة بشكل دوري (يومي، أو أسبوعي، أو شهري)، ويمكن أن يتشارك المتعلم هذه السجلات مع زملائه في مجموعات صغيرة، أو كبيرة أو على مستوى الفصل بأكمله.

٢. دراسات الحالة: وذلك من خلال تقديم المعلم لنص يتضمن موقفًا حياتيًا، أو مشكلة معينة تواجه المتعلمين، ويطلب المعلم من المتعلمين قراءة النص بشكل فردي أو جماعي، ثم تحليليه؛ للتوصل إلى استنتاجات حول الموقف، أو حلول للمشكلة.

٣. مجموعات القراءة: ويقصد بها تكوين مجموعات من المتعلمين بمساعدة المعلم أو المتعلمين أنفسهم، ويطلب من هذه المجموعات تقديم رؤيتهم حول النص المقروء بعد مناقشة تأملاتهم للنص التي توصلوا إليها من خلال تحليلهم للنص في ضوء خبراتهم الحياتية، ومعارفهم الأكاديمية المرتبطة بالنص.

وهذه الأساليب – السالف ذكرها- قد تساعد بشكل مباشر أو غير مباشر في قياس مهارات القراءة التأملية لدى المتعلمين، فسجلات القراءة تساعد على تدوين المتعلم لتأملاته، ومن ثم معرفتها وقياسها، ودراسة الحالة تعطي معلومات كافية إلى حد ما عن آراء المتعلم في موقف ما، أما مجموعات القراءة تساعد المتعلمين على التعاون فيما بينهم، ومناقشة أفكارهم وتأملاتهم الشخصية.

كما اهتمت مجموعة من الدراسات والبحوث السابقة بالقراءة التأملية، وسعت إلى إعداد مجموعة من الطرق والآليات والأدوات لقياس مهاراتها وتقييمها، ومنها ما يلي:

اعتمدت دراسة مروان السمان (٢٠١٤، ١٠٤) على اختبار لقياس مهارات القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقليًا، في حين اعتمدت دراسة علاء الدين سعودي (٢٠١٦، ٣١) في قياس مهارات القراءة التأملية وتقييمها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية على سجلات القراءة التأملية، كما اعتمدت دراسة زيد الشمري (٢٠١٩، ٩٩) على اختبار لقياس مهارات القراءة التأملية وتقييمها لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، أما دراسة سيد إبراهيم (٢٠٢١، ٥٥٤- ٥٥٦) اعتمدت على مقياس لتقييم القراءة التأملية وقياسها لدى طلاب المرحلة الثانوية الفائقين دراسيًا.

رابعًا: تنمية مهارات القراءة التأملية:

نظرًا لأهمية القراءة التأملية وضرورة تنمية مهاراتها، سعت بعض الدراسات والبحوث السابقة إلى تبني مجموعة من المداخل والإستراتيجيات لتنميتها لدى فئات مختلفة من المتعلمين.

فقد استخدم (Kervin,L., 2013) إستراتيجية القراءة وإعادة السرد لتنمية القراءة التأملية، وهذه الإستراتيجية تتطلب من القاريء أن يقرأ أولاً نصًا محددًا ثم يعيد سرده مرة ثانية بكلماته الخاصة معتمدًا على ما لديه من خبرات ومعارف سابقة ترتبط بهذا النص.

واستخدم علاء الدين سعودي (٢٠١٦) برنامجًا قائمًا على نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ووضحت النتائج فعَّالية هذا البرنامج في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى هؤلاء التلاميذ.

في حين استخدم زيد الشمري (٢٠١٩) إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، ويشير التعلم المنظم ذاتيًا إلى قدرة المتعلم على تخطيط تعلمه بنفسه، حسب قدراته وقناعاته، ومن ثم تنفيذ عملية التعلم بدافعية قوية ورغبة في الإنجاز، وتقييمها بشكل مستمر.

واستخدمت دراسة صفاء أحمد (٢٠٢١) نموذج شوارتز لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ويعد هذا النموذج أحد النماذج التدريسية التي تم الاستناد إليها في بناء برامج لتعليم التفكير ودمج مهاراته بالمحتوى المدرسي، ويركز هذا النموذج على تعليم الأفراد مهارات التفكير التحليلي والناقد والإبداعي، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى فعَّالية هذا النموذج في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

في حين استخدمت دراسة مروة الشامي (AL-Shami,A. , 2022) برنامجًا قائمًا على مسرحة القراءة والتنور النقدي لتنمية مهارات القراءة التأملية والتنور اللغوي وتحليل ما وراء الخطاب لدى طلاب المرحلة الثانوية، وبينت نتائج هذه الدراسة فعَّالية هذا البرنامج في تنمية مهارات القراءة التأملية والتنور اللغوي وتحليل ما وراء الخطاب لدى هؤلاء الطلاب.

وكل هذه الطرق أو الإستراتيجيات - السالف ذكرها- تم الارتكاز إليها من أجل تنمية مهارات القراءة التأملية لدى المتعلمين، بما يدل على ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات القراءة التأملية، والبحث عن أفضل المداخل والإستراتيجيات التي تساعد في تنمية هذه المهارات لدى المتعلمين.

خامسًا : العلاقة بين إعداد المعلم والقراءة التأملية :

لمعلم اللغة العربية دور كبير في العملية التعليمية، فهو صاحب رسالة سامية نبعت من اللغة العربية لغة القرآن الكريم، لذلك لابد من إعداده إعدادًا جيدًا؛ ليؤدي رسالته على أكمل وجه ممكن، كما يُعد معلم اللغة العربية أحد أهم عناصر منهج اللغة العربية؛ فهو المنوط به المشاركة في التخطيط لهذا المنهج، وتنفيذه، وتقويمه وتطويره، وبالتأكيد فإن جودة القيام به تتطلب وجود معلم كفء وفعَّال لا يقل عن نظرائه من معلمي اللغات الأم، لذلك أصبح الاهتمام ببرامج إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية مطلبًا تربويًا لاسيما في ظل التغيرات والتحديات التي تواجه اللغة العربية (محمد فضل الله، ومحمد قاسم، ٢٠٠٣، ١٦٧).

وقد أشار التربويون إلى أن هناك مجموعة من المتطلبات التي يجب تلبيتها لدى المعلمين- ومنهم معلمو اللغة العربية- للقيام بدورهم كباحثين، منها: تعويد المعلمين على ممارسة البحث العلمي، والتدريب على مهاراته في مجال تحسين المدرسة والتدريس الفعَّال، والقدرة على حل المشكلات والعمليات المرتبطة بها من جمع المعلومات، وتحليلها، وتصنيفها، واتخاذ القرارات المناسبة، والتدريب على تطبيق الخطط الإجرائية وبنائها، وتنفيذها، وتقويمها، واتخاذ القرارات بناءً على المعرفة والخبرة، والبحث عن المعرفة التي تمكن من تطوير الممارسات التدريسية، والتأمل والمراجعة للممارسات التعليمية، فالمعلم هو العنصر الفاعل الذي يرتكز عليه البناء الجيد للطلاب، وبه يرتفع هذه البناء أو يتهاوى، لذلك فُرض على المعلم أن يغير من أدواره؛ لتعزيز فعالية العملية التعليمية في عصر المعرفة المتجددة (محمد المفتي، ٢٠٠٥، ١٦- ١٨)، (حسن شحاته، ٢٠٠٥، ٤٣)، (مجدي المهدي، ٢٠٠٩، ٥٩٩).

ومع تنوع هذه المتطلبات أصبحت مهمة المعلم صعبة وشائكة؛ ويستلزم ذلك تنميته المستمرة، وتزويده بالمعارف والمهارات المتجددة التي تجعله على قدر كبير من المهنية، بحيث يستطيع أداء دور الباحث المتقصي، والمفكر المتأمل، والميسر والمحفز على التغيير(ريم عبدالعظيم ،٢٠١٣، ١٦).

وفي هذا الإطار بدأت الاتجاهات الحديثة في برامج التنمية المهنية للمعلمين- قبل الخدمة وأثناءها- التركيز على مفهوم التأمل استجابة للمتطلبات التربوية المعاصرة لإعداد معلمي المستقبل، الذي يهدف إلى تطوير مستمر للممارسات التدريسية التي يؤديها المعلم، فإعداد الطلاب المعلمين- في ضوء ذلك- يجب أن يتمركز حول تنمية مستوى التفكير التأملي من خلال إعمال الذهن في عمليات التحليل والتفسير لطبيعة الممارسات التدريسية أثناء عمليتي التعليم والتعلم، فالتفكير التأملي يمكن الطلاب المعلمين من التعامل مع المشكلات التربوية والتعليمية التي يواجهونها في المواقف التعليمية باختلاف درجات تعقدها، مما يؤدي إلى تكوين تعلم ذي معنى وأكثر وضوحًا وتحديدًا؛ وبالتالي تنمو قدراتهم التأملية والمهنية (Phan,H.,2006, 582-585).

وهناك علاقة وثيقة بين القراءة التأملية وإعداد الطالب المعلم، فالقراءة التأملية تنبثق من التفكير التأملي الذي يؤدي دورًا مهمًا في ممارسة المعلم لأدواره المهنية، ويُعد معيارًا أساسيًا من معايير إعداده، لما له من دور في النمو المهني له من جهة وتحقيق فهم أفضل لأنماط تلاميذه وتعلمهم ومشكلاتهم من جهة ثانية وما يترتب عليه من تنويع في أساليب التعليم وممارسة المسئوليات المهنية بدرجة عالية، كما يحتاج التفكير التأملي إلى العديد من المعارف والخبرات التي يجمعها عن طريق تأمله وتدبره لما يقرأ (فاطمة الزيات، ٢٠١٥، ٩٤٤).

ونظرًا لأن القراءة التأملية تؤدي دورًا بارزًا في تحسين عمليات التفكير لدى المعلمين فيما يقرأونه من نصوص قرائية وعدم الاكتفاء بالمعاني السطحية التي تحكمها السطور، فإن ذلك قد يؤدي إلى تحسين أدائهم المهني في تدريس القراءة للتلاميذ في مراحل التعليم العام، حيث تأتي ممارسات المعلم داخل الصف غير قاصرة على معرفة معاني المفردات غير المألوفة، أو شرح بعض التراكيب أمام المتعلمين، وإنما يدعوهم إلى التعامل مع النص المقروء تحليلاً وفهمًا وتأملاً عميقًا لاستخلاص المعاني الخفية والمضامين التي يحاول كاتب النص إيصالها للقرَّاء؛ أي قراءة ما وراء السطور.

وقد أوصت دراسة سيد إبرهيم (٢٠٢١، ٥٧٤) بضرورة تضمين برامج إعداد معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة وقبلها تدريبًا على كيفية تنمية مهارت القراءة بصفة عامة والقراءة التأملية بشكل خاص، فالمعلم الذي يتأمل النص المقروء يكون مستقلاً في تفكيره ومراقبًا له، ومحللاً للنص وعناصره، وقادرًا على اتخاذ قرارات مناسبة بشأنه بما ينعكس على خبراته وقراراته الحياتية.

فالقراءة التأملية تمكن الطالب المعلم- خاصة معلم اللغة العربية- من الكثير من المهارات عند تعامله مع النصوص القرائية، فعن طريقها يستطيع أن يحدد الهدف من القراءة، والأفكار الرئيسة والفرعية، واستنتاج العلاقات بين هذه الأفكار، وتحليل النص، والتوصل إلى معاني ودلالات لم يصرح بها كاتب النص، والوصول إلى فهم أعمق لما يقرأ، عن طريق تأمله في المعنى وما وراء المعنى، فيكتسب الخبرات التي تساعده عند تدريس فنون اللغة لطلابه فيما بعد، وتزيد من ثقته بنفسه وقدراته وتوقعاته عند تعامله مع طلابه.

المبحث الثاني: البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة:

أولاً: مفهوم ما وراء المعرفة Metacognition:

يُعد مفهوم ما وراء المعرفة واحدًا من التكوينات النظرية المعرفية المهمة في علم النفس المعرفي المعاصر، وقد ظهر هذا المفهوم في السبيعينات من القرن الماضي على يد جون فلافل (John Flavel) حيث عرف ما وراء المعرفة بأنها: " معرفة الفرد التي تتعلق بعملياته المعرفية ونواتجه أو أي شيء يتصل بها، مثل خصائص المعلومات أو البيانات التي تتعلق بالتعلم وتلاءمه، وتشير ما بعد المعرفة إلى المواقبة النشطة والتنظيم اللاحق، وتناغم هذه العمليات في علاقتها بالهدف المعرفي (Flavel,J., 1979,907).

وعرفها (Coutinho,S.,2006,162) بأنها التفكير في التفكير، كما أكد (Veenman et al, 2006 ,4) أن ما وراء المعرفة عبارة عن المعتقدات والوعي

والتجارب والشعور بالمعرفة، وإصدار حكم تجاه عملية التعلم، وتتضمن أيضًا المهارات العليا، والرد والفهم، وإستراتيجيات التعلم، والتنظيم الذاتي.

كما أوضح (Bowler,L., 2007, 3) مكونات ما وراء المعرفة وهي:

أ. التنظيم الذاتي وضبط ما وراء المعرفة.

ب. معرفة ما وراء المعرفة.

ج. معرفة المهمة.

د. معرفة الإستراتيجية.

ه. معرفة الذات.

ثانيًا: ماهية إستراتيجيات ما وراء المعرفة Metacognitive Strategies:

تعددت تعريفات إستراتيجيات ما وراء المعرفة، فهناك العديد من التعريفات التي ركزت على أن إستراتيجيات ما وراء المعرفة هي مجموعة العمليات أو الأداءات والإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة، ومدى وعيه بالأنشطة والعمليات العقلية التي ينبغي أن يقوم بها للوصول إلى أهدافه المحددة، فهي تجعله قادرًا على تخطيط وتنظيم ومراجعة وتقويم عملية التعلم وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى (منى الخطيب ، ٢٠٠٣، ١٣)، (فاطمة عبدالوهاب، ٢٠٠٥، ١٦٥)، (فوزي الشربيني وعفت الطناوي، ٢٠٠٦، ٣٩).

لذلك تعد إستراتيجيات ما وراء المعرفة عبارة عن العمليات التنفيذية التي تهتم بقدرة المتعلم على التخطيط للمهمة التعليمية، وتحديد كيف يتم تنفيذها بنجاح، ثم تقويم نجاحها ومدى تحقق الأهداف المنشودة منها، أي أنها تتضمن: التخطيط، والمراقبة و التنفيذ، والتقويم.

ويتضمن التعلم باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة ثلاثة عناصر هي: المعرفة، والوعي، والضبط، والتي يمكن توضيحها على النحو التالي: (مجدي إبراهيم، ٢٠٠٥، ١٠٠)

١. المعرفة: وتتضمن المعرفة الشخصية، وهي معرفة المتعلم بالمهارات المعرفية التي تتطلبها المهمة، ومعرفة بالمهمة، وهي قدرة المتعلم على فهم أن المهمات المختلفة تتطلب إستراتيجيات مختلفة للحل.

٢. الوعي: وهو يعني وعي المتعلم بالإجراءات التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجى معينة، أو هو إدراك المتعلم لأغراض النشاط التعليمي، ومدى تقدمه فيه نحو تحقق الأهداف المرجوة.

٣. الضبط: وهو ما يشير إلى طبيعة القرارات الواعية والأفعال التي يأتي بها المتعلم في أثناء ممارسته للنشاط بناء على معرفته ووعيه.

وبناءً على ما سبق، يعرف البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة إجرائيًا: بأنه منظومة تعليمية تعلمية متكاملة تقوم على تدريب الطلبة معلمي اللغة العربية على إستراتيجيات ما وارء المعرفة لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى هؤلاء الطلبة، ويتضمن هذا البرنامج مجموعة من المكونات هي: الأهداف التعليمية، والمحتوى المناسب لبلوغ تلك الأهداف، والوسائل التعليمية المعينة على تحقيق ذلك، ثم الأنشطة التعليمية وأخيرًا أدوات التقويم المناسبة للتحقق من فاعلية البرنامج.

ثالثًا: أهمية إستراتيجيات ما وراء المعرفة:

إستراتيجيات ما وراء المعرفية لها أهمية كبيرة في عملية التعلم، فهي تقوم بعدة مهام، هي: (ربيكا أكسفورد، ١٩٩٦، ١١٦)

١. تركيز عملية التعلم: من خلال النظرة الشاملة وربط ما هو جديد بما هو معروف من قبل، وتركيز الانتباه.

٢. التخطيط والتنظيم للتعلم: من خلال فهم الغرض من المهمة اللغوية، وتحديد الأهداف العامة والخاصة، والتخطيط والتنظيم للمهمة اللغوية، والبحث عن فرص للممارسة العملية.

٣.تقويم التعلم: من خلال المراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي.

كما أوضح رفعت المليجي وسعاد شرف الدين (٢٠١٤، ٦٨- ٦٩) أهمية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة للمتعلمين كما يلي:

١. تشجيعهم على المشاركة الإيجابية.

٢. رفع مستوى تحصيلهم.

٣. الانتقال بهم من التفكير المحدود إلى مستويات التفكير العليا.

٤. تساعدهم على التفكير والتخطيط والتنظيمل لحل مشكلة ما.

٥. التفكير والتحدي لمواجهة المشكلات.

٦. اكتساب الثقة بالنفس، وزيادة الوعي بتفكيرهم.

٧. تنمية المهارات وبعض الاتجاهات حول التعلم.

٨. التعود على استخدام الإستراتيجيات المناسبة واتخاذ القرارات.

رابعًا : أمثلة على إستراتيجيات ما وراء المعرفة :

الإستراتيجية الأولى: إستراتيجية المنظم المتقدم Advance Organization:

ويُعرف المنظم المتقدم بأنه المقدمة العامة التي تطرح على المتعلمين في بداية الدرس وتنضوي على مجموعة من المعلومات الرئيسة التي تجمل محتوى عناصر الدرس من معلومات أو التي تعمل على إيضاح موضوع الدرس من خلال تشبيهه بشيء مألوف لدى المتعلمين، وتوجد ثلاثة أنواع من المنظمات المتقدمة، والمنظمات المقارنة، والمنظمات المخططاتية (حسن زيتون، ٢٠٠٣، ٤١).

أي أن هذه الإستراتيجية تشير إلى ما يزود به المعلم طلابه من مقدمة أو مادة تمهيدية مختصرة تقدم في بداية الموقف التعليمي، وتدور حول بنية الموضوع والمعلومات المراد معالجتها، بهدف تعلم المفاهيم والأفكار والقضايا المرتبطة بهذا الموضوع، ويتم بصورة لفظية أو مخططاتية.

وأشار حسن شحاته (٢٠٠٧، ١٢٢- ١٢٤) إلى أهمية إستراتيجية المنظم المتقدم فيما يلي:

أ. تمكن المتعلم من السيطرة على موضوع التعلم، والإسهام في نموه المعرفي، بحيث يتم الاحتفاظ بالمعلومات وجعلها مترابطة مع بنيته المعرفية، لتنمية النمو المعرفي.

ب. توفر الوقت والجهد على المعلم والمتعلم في وقت واحد، حيث إن بعض المفاهيم الصعبة في الوحدات الدراسية تحتاج إلى توضيح من جانب المعلم، كي يكون تعلمها أسرع وأكثر نجاحًا، فيتم عرض الخريطة المفاهيمية الشاملة وتحليلها واتباعها بالأمثلة الموضحة لها، ثم استخدامها من جانب المتعلم بعد ذلك عن طريق تقديم أمثلة قياسية لتثبيتها وحل التمارين التطبيقية عليها.

ج. تطوير المهارات الدراسية الأكاديمية.

د. تطوير الجوانب المتعلقة بالعمليات المعرفية.

ه. تطوير عمليات التفكير

و. تطوير بعض الجوانب الوجدانية.

وتمر عملية التدريس بإستراتيجية المنظم المتقدم في ثلاث مراحل، تتطلب كل مرحلة منها القيام بعدد من الإجراءات لتحقيق التعلم الفعَّال لدى المتعلمين، وهذه المراحل هي: (جودت سعادة ، ٢٠١٧، ٦٥١- ٦٥٢)

<u>المرحلة الأولى: مرحلة تقديم المنظم المتقدم:</u>

وهي بمثابة التمهيد للدرس، وفيها يعمل المعلم على إثارة انتباه المتعلمين وجذبهم، وإعلامهم بأهداف الدرس واستثارة التعلم القبلي ذي العلاقة لديهم، وإعطائهم المنظم المتقدم، ويمكن تنفيذ هذه المرحلة في البحث الحالي من خلال الإجراء التالي: استعراض الخبرات والمعارف السابقة المرتبطة بموضوع التعلم الجديد(موضوع القراءة) وذلك من خلال طرح أسئلة شفوية، أو تقديم منظم بصري.

المرحلة الثانية: مرحلة تقديم موضوع الدرس الجديد:

وفيها يتم عرض أفكار الدرس الجديد على نحو منظم ومتسلسل، بحيث يحرص المعلم على مساعدة المتعلمين على دمج الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة لديهم، على أن يطرح المعلم بعض التساؤلات التي تثير التفكير لدى المتعلمين، والاستماع إلى تساؤلاتهم واستفساراتهم، مع تزويدهم بالفرص التعليمية المناسبة لهم، ويمكن تنفيذ هذه المرحلة في البحث الحالي من خلال مراجعة الأفكار والمعلومات المرتبطة بالموضوع الجديد، وتحديد الموضوع الجديد وفحصه.

المرحلة الثالثة: مرحلة تدعيم التنظيم المعرفي:

وهي بمثابة مرحلة الإغلاق التي يسعى فيها المعلم من التحقق من حدوث التعلم لدى المتعلمين، وذلك من خلال طرح أسئلة عليهم والاستماع إلى إجاباتهم، وتزويدهم بالتغذية الراجعة المناسبة، مع العمل على إعادة توضيح المعلومات الغامضة، وتلخيص أهم الأفكار، ويمكن تنفيذ هذه المرحلة في البحث الحالي من خلال تقديم الأسئلة المفتوحة عن الموضوع الجديد للطلبة المعلمين، واستقبال إجاباتهم عنها باهتمام، وتقديم التغذية الراجعة المباشرة لهم، وتصحيح المعلومات الخاطئة.

الإستراتيجية الثانية: إستراتيجية التخطيط Planning:

تُعد إستراتيجية التخطيط من الإستراتيجيات المهمة والفعَّالة في العملية التعليمية، فهي عبارة عن عملية تحديد العناصر والوظائف المتوقع احتياجها عند

أداء مهمة ما أو موقف ما، وتستهدف هذه الإستراتيجية تنمية قدرة المتعلم على التخطيط لأداء أو إنجاز المهام والأداءات اللغوية المطلوبة.

ولإستراتيجية التخطيط أهميتها في عملية التعليم والتعلم؛ حيث تساعد هذه الإستراتيجية المتعلم في تحديد ما سيتم فعله لإنجاز المهام، وكيف يتم إنجازها على الوجه المنشود منه، وكيف يتم إتمامها في تسلسل ونظام، كما تحدد له العناصر والأسس التي يجب أن يعتمد عليها عند أداء المهام المختلفة، وهذا يساعد على دقة أداء المهام المطلوبة وإنجازها على أكمل وجه ممكن، ويزيد من ثقة المتعلم بنفسه، وحسن استثماره للوقت، وتنظيم أفكاره، ويمكن الاستفادة من إستراتيجية التخطيط في البحث الحالي من خلال: تحديد الطالب معلم اللغة ما يجب عليه القيام به عند التفاعل مع النص المقروء.

الإستراتيجية الثالثة: إستراتيجية الانتباه الانتقائي Selective attention:

وتشير إستراتيجية الانتباه الانتقائي إلى عملية التركيز على أجزاء معينة أو تفاصيل محددة تساعد المتعلم في إنجاز المهام الموكلة إليه، وتستهدف توجيه المتعلم إلى الاهتمام بالأشياء والتفاصيل المهمة والأساسية في المهمة المراد إنجازها، أو الموضوع المراد تعلمه.

وتؤدي إستراتيجية الانتباه الانتقائي دورًا مؤثرًا في عملية التعلم؛ حيث تساعد المتعلم على التركيز على المثيرات التي تسهم في زيادة فعَّالية التعلم والإدراك، وتعمل على عزل المثيرات التي تعيق عملية التعلم من خلال عدم التركيز عليها، وهذا يؤدي إلى توجيه المتعلم نحو الهدف الذي ينشده من عملية التعلم، ويمكن الاستفادة من إستراتيجية الانتباه الانتقائي في البحث الحالي من خلال: تركيز انتباه الطالب معلم اللغة العربية نحو القراءة الواعية أو القراءة بانتباه للنص القرائي، مع التركيز على الكلمات المفتاحية، والأفكار الرئيسة المتضمنة به، والبحث عن معلومات معينة أثناء التفاعل معه.

الإستراتيجية الرابعة: إستراتيجية الإدارة الذاتية Self-Management:

تشير إستراتيجية الإدارة الذاتية إلى عملية فحص وتنظيم الشروط التي تساعد الفرد على التعلم، أي عملية تحديد متى وأين وكيف تتم عملية التعلم، وتستهدف هذه الإستراتيجية ترتيب الظروف الفيزيائية أو التربوية التي تيسر عملية التعلم، وهذه الإستراتيجية لها أهميتها في عملية التعلم، حيث توفر القاعدة الأساسية لأداء المهام اللغوية والتعليمية المطلوبة، فهذه الإستراتيجية توفر الخطة الكاملة للتعلم، حيث تعمل على تخطيط وقت التعلم ومكانه، وكذلك تحديد كيفية التعلم وطريقته.

ففي هذه الإستراتيجية يهيىء المعلم المواقف التعليمية التعلمية التي تمكن المتعلم من القيام بالمهام اللغوية والتعليمية المطلوبة، وتوفير الوسائل والأدوات التي تعين المتعلم على أداء المهارة، وكذلك تقديم أنشطة لغوية وتعليمية مرتبطة بالمهارة لمساعدة المتعلم على أداء المهارة بدقة، ويمكن الاستفادة من إستراتيجية الإدارة الذاتية في البحث الحالي من خلال: تقديم الأنشطة اللغوية التي تنمي مهارات القراءة التأملية لديهم.

الإستراتيجية الخامسة: إستراتيجية مراقبة الفهم Monitoring: Comprehension

وتشير إستراتيجية مراقبة الفهم إلى عملية التفكير أثناء أداء مهام محددة أو مواقف معينة، والتحقق من عملية الفهم الكامل لأجزاء وأسس هذه المهام قبل القيام بها، ووضعت هذه الإستراتيجية من البداية للإستفادة منها أثناء القراءة، حيث تشير إلى مجموعة من الإجراءات العقلية التي توجه العمليات المعرفية للقاريء، والتي تجعله على وعي بالمعلومات الواردة بالنص وتوجهه لاستيعاب الموضوع القرائي.

وأشار ماهر عبدالباري (٢٠١٨، ٤٩) إلى أهمية إستراتيجية مراقبة الفهم في القراءة؛ حيث تُعد هذه الإستراتيجية مجموعة من الخطوات الواعية التي يستخدمها القاريء بفعَّالية لتحقيق فهم جيد للنص المقروء، والتي تمكنه من توظيف مراقبته لعملياته

العقلية عند تفاعله مه النص المقروء، كما تدربه أن يكون قارئًا نشطًا يسعى لتحقيق هدف معين، وأن يكون على دراية ووعي بطبيعة النص الذي يقرأه، علاوة على أن هذه الإستراتيجية تدرب القاريء على تأمل مسار تفكيره أثناء القراءة، ويمكن الاستفادة من إستراتيجية مراقبة الفهم في البحث الحالي، حيث إن توظيف هذه الإستراتيجية يساعد الطلبة معلمي اللغة العربية على وعيهم بطبيعة النص المقروء، وتأمله وتعرف مكنوناته.

الإستراتيجية السادسة: إستراتيجية التقويم الذاتي Self-Evalution:

تعني إستراتيجية التقويم الذاتي عملية الحكم على مدى جودة إنجاز المهمة التعليمية، وهل تم إنجاز المهمة التعليمية المطلوبة على الوجه المطلوب أم لا؟ ، بمعنى أن يقوم المتعلم بمراجعة ذاته بعد إنهاء المهمة التعليمية الموكلة إليه، ليرى ما حققه من أهداف مرسومة سلفًا، وما هي المخرجات أو النتائج التي خرج بها؟ وما الصعوبات التي واجهته؟ وكيف تغلب عليها؟ فهي بذلك تُعد عملية مراجعة ذاتية شاملة لكل جوانب المهمة المطلوبة.

وتؤدي إستراتيجية التقويم الذاتي دورًا مهمًا في عملية التعلم؛ حيث إنها تساعد المتعلمين على بناء شخصية متعلمة ذاتيًا ومتطورة، تسعى إلى التجديد وتحسين الأداء في المهارات التعليمية، وتساعد على بقاء أثر التعلم، لأن المتعلم يحكم على نفسه بنفسه، يكتشف الأخطاء التي وقع فيها ويصححها بنفسها، ويمكن توظيف إستراتيجية التقويم الذاتي في البحث الحالي من خلال تقديم مجموعة من الأنشطة التعليمية التعلمية للطلبة معلمي اللغة العربية وإعطاء الفرصة لهم للحكم على أنفسهم عند القيام بهذه الأنشطة، وتحديدها للصعاب التي واجهتهم أثناء أداء هذه الأنشطة وتسجيلها في السجلات الخاصة بهم، وتأملها وإيجاد الحلول الممكنة لها.

خامسًا : مراحل تنفيذ إستراتيجيات ما وارء المعرفة ، ودور المعلم والمتعلم فيها :

(١) مراحل تنفيذ إستراتيجيات ما وارء المعرفة:

يتم تنفيذ إستراتيجيات ما وراء المعرفة من خلال إطار عام يتضمن خمس مراحل أساسية، هي:

Chamot,A. ; Thompson,I. ;Kupper,L. ; Barnhardt,S. , 1990, (23-25)

المرحلة الأولى : مرحلة الإعداد Preparation Stage: يقدم المعلم في هذه المرحلة بعض المعلومات الأساسية عن موضوع التعلم الجديد، ويطلب من المتعلمين التنبؤ بما قد يدور حوله الموضوع الجديد اعتمادًا على خلفيتهم المعرفية السابقة الخاصة بهم، ثم يسجل المعلم هذه التنبؤات، لأنها تدفع المتعلم للتركيز أثناء التعلم، لمعرفة ما إذا كان التوقع صحيحًا أم لا .

المرحلة الثانية : مرحلة التقديم أو العرض Presentation Stage: وهي تعنى مرحلة تقديم المهمة اللغوية للمتعلمين، حيث يستخدم المعلم مجموعة من التقنيات والإستراتيجيات لتقديم المعلومات الجديدة والمهارات للمتعلمين، ويتم عرضها بشكل واضح ومفهوم لهم، وينمذج المعلم في هذه المرحلة الإستراتيجية المستخدمة من خلال التفكير بصوت عالٍ.

المرحلة الثالثة : مرحلة الممارسة أو التطبيق Practice Stage: وتسعى هذه المرحلة إلى إرشاد المتعلمين وتوجيه ذهنهم وفكرهم نحو المسار الصحيح للتعلم، حيث يطلب المعلم من طلابه ممارسة الإستراتيجية الجديدة بعد تدريبهم عليها جيدًا، وتتم الممارسة بشكل فردي أو جماعي.

المرحلة الرابعة : مرحلة التقويم Evaluation Stage: وتسعى هذه المرحلة إلى الحكم على مستوى أداء المتعلمين للمهارة اللغوية المستهدفة، وتقييم مدى فهمهم، حيث يُطلب من المتعلمين التفكير بشكل تحليلي عند أداء المهمة أو ممارسة

الإستراتيجية، وفي هذه المرحلة أيضًا يقيم المتعلمون استخدام إستراتيجيتهم الخاصة مباشرة بعد الممارسة، وتحديد فعالية تعلمهم عن طريق التلخيص أو تقديم حديث ذاتي، إما بشكل تعاوني أو فردي.

(٢) دور المعلم والمتعلم في ظل إستراتيجيات ما وراء المعرفة :

بالرغم من تركيز إستراتيجيات ما وراء المعرفة على إيجابية المتعلم وفعاليته، فالمعلم له دور أيضًا في ظل هذا الإستراتيجيات، وحدد محمود عبدالقادر (٢٠١٥، ٣٥٤) عدة أدوار للمعلم كما يلي:

أ. توجيه المتعلمين وإرشادهم نحو التعلم واستخدام الإستراتيجية المناسبة لكل مهمة موكلة إليهم.

ب. متابعة المتعلمين أثناء قيامهم بالمهام اللغوية الموكلة إليهم.

ج. تشجيعم المتعلمين ودفعهم للتعاون مع الزملاء لإنجاز المهام.

د. دعوة المتعلمين لاستخدام معارفهم السابقة وتوظيفها في التعلم الجديد.

ه. توضيح الأجزاء الغامضة والأشياء الجديدة للمتعلمين.

و. تقديم التعزيز والتغذية الراجعة للمتعلمين.

والمتعلم له دور جوهري وأساسي في ظل إستراتيجيات ما وراء المعرفة، فقد حدد محمود عبدالقادر (٢٠١٥، ٣٥٥) عدة أدوار للمتعلم كما يلي:

أ. استخدام المعارف والخبرات السابقة وتوظيفها في التعلم الجديد.

ب. التخطيط لعملية التعلم، ومعرفة الإستراتيجية المستخدمة في تنفيذ المهمة.

ج. مراقبة ذاته أثناء التعلم، ومراقبة مدى نجاحه في التعلم واستخدام الإستراتيجية.

د. تصنيف المعلومات والمفاهيم والأفكار، وعمل مخططات ورسومات لها.

ه. تقويم ذاته، وقدرته على الإنجاز وتنفيذ المهمة.

و. تذكر المعلومات والمفردات والأفكار.

ز. استخدام العمليات العقلية المعرفية وما وراء المعرفية في التعلم.

ح. التعاون مع الزملاء في تنفيذ المهام الموكلة إليهم.

ط. التفكير الإيجابي في المهام اللغوية الموكلة إليه.

إجراءات البحث:

أولاً: إعداد قائمة بمهارات القراءة التأملية اللازمة للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية:

(١) هدف القائمة: هدفت هذه القائمة إلى تحديد مهارات القراءة التأملية اللازمة للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية، ومن ثمَّ تنميتها من خلال البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة.

(٢) وصف القائمة (في صورتها الأولية):

أ. تكونت قائمة مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية في صورتها الأولية من (٢٥) مهارة فرعية مُقسمة على ثلاث مهارات رئيسة.

ب. وضعت الباحثة بجوار كل مهارة فرعية أربعة أنهر رئيسة، الأول عن درجة انتماء المهارة الفرعية للمهارة الرئيسة التي تندرج تحتها " تنتمي – لا تنتمي"، والثاني عن درجة لزوم المهارة للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية " لازمة – غير لازمة"، والثالث عن درجة أهمية المهارة للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية وللمهارة الرئيسة التي تندرج تحتها " مهمة بدرجة كبيرة- مهمة- غير مهمة"، والرابع عن سلامة الصياغة اللغوية لكل مهارة "سليمة- تُعدل إلى".

(٣) تحكيم القائمة: عرضت الباحثة قائمة مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية في صورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة المُحكَّمين؛ للاسترشاد بآرائهم في التوصل إلى القائمة في صورتها النهائية.

وقد تم حساب الوزن النسبي لآراء المُحكَّمين حول مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية وفق المعادلة الآتية :(رشدي طعيمة، ١٩٩٨، ١٣٣)

$$\text{الوزن النسبي} = \frac{\text{ك١}\times٣ + \text{ك٢}\times٢ + \text{ك٣}\times١}{\text{القيمة العظمى للوزن النسبي}} \times ١٠٠$$

حيث إن القيمة العظمى للوزن النسبي = عدد المحكمين × ٣

أي أن : القيمة العظمى لعدد المحكمين = ١٩× ٣= ٥٧

والجدول التالي يوضح استجابة المُحكَّمين حول مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية:

جدول (١)

الوزن النسبي لآراء المُحكَّمين حول مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية

مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية	النسبة المئوية
أولاً : مهارات القراءة التأملية الأولية (الكشفية) (الفكرية) : **١. تحليل النص إلى أفكاره الرئيسة والفرعية.**	٪١٠٠
٢. ترتيب أفكار النص حسب أهميتها ودورها في التعبير عن مضمون النص.	٪٩٤,٧
٣. صوغ أسئلة مفتوحة حول كل فكرة فرعية سبق تحديدها.	٪٧٥,٤
٤. الإجابة عن الأسئلة المفتوحة حول كل فكرة فرعية.	٪٧١,٩
٥. استخلاص المضامين الرئيسة التي يتضمنها النص المقروء ككل.	٪٩٢,٩
٦. تحديد المعاني والأفكار غير المألوفة المتضمنة بالنص المقروء.	٪٧٧,١

مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية	النسبة المئوية
٧. تقديم الأفكار الجديدة المكملة لأفكار النص.	٪٩٨,٢
٨. ربط النص بالبيئة والمناخ الذي ولد فيه.	٪٧٣,٦
٩. البحث في مناسبة النص وترجمة مؤلفه.	٪٧١,٩
ثانيًا: مهارات القراءة التأملية البنائية (التكوينية) (الترابطية): ١. بيان العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين أفكار النص المقروء.	٪٨٢,٤
٢. الربط بين عنوان النص المقروء ومضمونه.	٪٩٨,٢
٣. الربط بين خبرات القاريء ومعارفه الأكاديمية وخبرات النص المقروء.	٪٨٩,٤
٤. تحديد نقاط التشابه والاختلاف بين المقروء وخبرات القاريء.	٪٨٢,٤
٥. تحديد التفاصيل الدقيقة في النص المقروء من وجهة نظر القاريء تلك التي لم يصرح بها الكاتب أو تجاهلها.	٪٨٧,٧
٦. التوصل إلى استنتاجات ذاتية تعمق من فهم النص المقروء.	٪٨٥,٩
٧. توظيف المعلومات المقروءة في خبرات جديدة.	٪٩٤,٧
٨. التخيل الذهني أي ربط أحداث النص بالخبرات المعيشة للقاريء.	٪٧١,٩
٩. البحث عما لم يصرح به الكاتب بين ثنايا النص.	٪٧٣,٦
ثالثًا: مهارات القراءة التأملية الختامية (التقويمية): ١. تقييم المقروء وبيان أوجه القوة والضعف فيه.	٪١٠٠
٢. تحديد الأفكار المهمة وتصنيفها.	٪٧١,٩

مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية	النسبة المئوية
٣. تقديم الرؤى الجديدة حول النص المقروء.	٪٩٨,٢
٤. ذكر الأدلة والشواهد التي تؤكد رؤى القاريء الشخصية وقناعته حول المقروء.	٪٩٨,٢
٥. اتخاذ قرارات مناسبة حول النص المقروء.	٪٧٥,٤
٦. التمييز أو المفاضلة بين الأفكار المتضمنة بالنص.	٪٧٣,٦
٧. الاستمتاع بالمقروء ومعايشته.	٪١٠٠
٨. إعادة صياغة النص وتوظيفه في الخبرات الشخصية.	٪٩٢,٩

وقد حددت الباحثة معيارًا لاختيار بعض مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية، وهي المهارات التي حصلت على نسبة اتفاق بين المُحكَّمين من (٨٥٪) فأكثر، ولذلك سوف يتم حذف المهارات رقم: أولاً (٣، ٤، ٨، ٩)، ثانيًا (١، ٤، ٨، ٩)، ثالثًا (٢، ٥، ٦)؛ حيث إن النسبة المئوية لهم تقل عن (٨٥٪).

(٥) القائمة في صورتها النهائية:

بعد مراجعة آراء الأساتذة المُحكَّمين تمَّ التوصل إلى قائمة بمهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين شعبة اللغة العربية، وبلغ عدد مهارات هذه القائمة (١٥) مهارة فرعية موزعة على (٣) مهارات رئيسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢) قائمة مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية
مهارات القراءة التأملية الفكرية	١. تحليل النص إلى أفكاره الرئيسة والفرعية.
	٢. إعادة ترتيب أفكار النص ترتيبًا منطقيًا.
	٣. استخلاص المضامين الرئيسة للنص المقروء.
	٤. تحديد المعلومات المهمة بالنص المقروء.
	٥. إضافة أفكار جديدة مكملة للنص المقروء.
مهارات القراءة التأملية البنائية	١. اقتراح أكثر من عنوان مناسب للنص المقروء.
	٢. الربط بين معلومات النص المقروء وخبرات القارىء.
	٣. البحث عما لم يصرح به الكاتب بين ثنايا النص من تفاصيل دقيقة.
	٤. استخلاص نتائج ذاتية مرتبطة بالنص المقروء.
	٥. ربط معلومات النص المقروء بالخبرات الجديدة.
مهارات القراءة التأملية التقويمية	١. تقييم النص المقروء وبيان أوجه القوة والضعف فيه.
	٢. تقديم الرؤى الجديدة حول النص المقروء.
	٣. تدعيم الرؤى الجديدة الذاتية بأدلة وشواهد منطقية.
	٤. إبداء إعجاب القارىء بالنص المقروء.
	٥. تلخيص النص المقروء تلخيصًا منطقيًا.

ثانيًا: إعداد اختبار مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية:

(١) هدف الاختبار: هدف هذا الاختبار إلى تحديد مستوى الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية في مهارات القراءة التأملية التي سبق تحديدها في قائمة المهارات.

(٢) وصف الاختبار (في صورته الأولية): تكون الاختبار في صورته الأولية من:

١. خطاب موجه للمُحكِّم، ومجموعة من التعليمات الخاصة بالطلبة المعلمين.

٢. مضمون الاختبار، ويحتوي على:

أ. نص قرائي واحد متحرر المحتوى من كتب التنمية المهنية للمعلم، وبعض المواقع الإلكترونية، وقد تم اختيار هذا النص بدقة حتى يتناسب مع القراءة التأملية ومهاراتها، ويلي هذا النص مجموعة من الأسئلة المقالية المرتبطة به.

ب. بلغ عدد أسئلة اختبار مهارات القراءة التأملية في صورته الأولية (١٥) سؤالاً من نوع الأسئلة المقالية.

ج. اشتمل اختبار مهارات القراءة التأملية في صورته الأولية مجموعة من التعليمات بجوار كل سؤال من الأسئلة المحددة؛ لزيادة إيضاح المطلوب من كل سؤال.

(٣) تحكيم الاختبار: عرضت الباحثة اختبار مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المُحكَّمين؛ للاسترشاد بآرائهم في التوصل إلى الاختبار في صورته النهائية.

(٤) التجربة الاستطلاعية لاختبار مهارات القراءة التأملية:

أجرت الباحثة التعديلات التي اقترحها المُحكَّمون على اختبار مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية، ثم أجرت التجربة الاستطلاعية للاختبار عن طريق تطبيقه على مجموعة عددها (٣٥) من الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية "تعليم أساسي"، الفرقة الرابعة، بكلية التربية جامعة الزقازيق محافظة الشرقية، وذلك بهدف:

أ. تحديد زمن اختبار القراءة التأملية:

لحساب زمن اختبار القراءة التأملية، تم استخدام المعادلة التالية:

زمن الاختبار = مجموع الزمن المستغرق لإجابات الطلبة المعلمين عن أسئلة الاختبار÷ عدد أفراد العينة.

وقد نتج عن ذلك متوسط زمن الإجابة عن الاختبار (٦٠ دقيقة).

ب.حساب ثبات اختبار القراءة التأملية:

- **حساب ثبات المهارات الرئيسة لاختبار القراءة التأملية:**

تمَّ حساب ثبات اختبار القراءة التأملية عن طريق معامل ثبات ألفا كرونباخ، وكذلك طريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان/ براون" وجتمان، وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٣)

ثبات المهارات الرئيسة لاختبار مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين شعبة اللغة العربية

م	المهارات الرئيسة	معامل الثبات بطريقة ألفا لـ"كرونباخ"	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	
			"سبيرمان/ براون"	"جتمان"
١	مهارات القراءة التأملية الفكرية	,٦٩٨	,٦٣٠	,٦٢١
٢	مهارات القراءة التأملية البنائية	,٦٥٠	,٦٢٣	,٥٩٨
٣	مهارات القراءة التأملية التقويمية	,٦٧٠	,٦٥٣	,٦١٣
	الاختبار ككل	,٨١١	,٧٩٩	,٨٣٨

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات المهارات الرئيسة لاختبار القراءة التأملية عن طريق (ألفا لـ "كرونباخ"، والتجزئة النصفية لـ "سبيرمان/ براون" وجتمان) مرتفعة، مما يدل على ثبات جميع المهارات الرئيسة لاختبار القراءة التأملية.

ج. حساب الاتساق الداخلي لاختبار القراءة التأملية:

تمّ حساب الاتساق الداخلي عن طريق معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة لاختبار مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية.

مهارة القراءة التاملية الفكرية		مهارة القراءة التاملية البنائية		مهارة القراءة التاملية التقويمية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	*,٣١٤	١٤	**,٦٥٢	٦	**,٤٩٤
٢	*,٣٧١	١٧	**,٥٠١	١٢	*,٣٥٠
٣	*,٣٥٥	٤	**,٥٦٦	١٨	**,٧١٩
١٥	**,٦١٦	١١	**,٤٠٤	٧	**,٤٧١
١٦	**,٦٤٥	٥	*,٣٧٧	٨	**,٥٦١
١٣	*,٣٨٦			٩	*,٣٢٢
				١٠	**,٤٦٧
				١٩	**,٤٩٣
				٢٠	*,٣٨٠

ملحوظة١: ❖❖ تشير إلى أن الدلالة الإحصائية عند (٠,٠١)/ ❖ تشير إلى أن الدلالة الإحصائية عند (٠,٠٥).

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها هذه المفردة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، ومستوى (٠,٠٥)، مما يدل على الاتساق الداخلي للمهارات الرئيسة لاختبار القراءة التأملية.

د. حساب صدق اختبار القراءة التأملية:

- **حساب صدق المهارات الفرعية للاختبار:**

تمَّ حساب صدق المهارات الفرعية للاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها هذه المفردة (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها)، باعتبار أن بقية المفردات للمهارة الرئيسة محكًا لهذه المفردة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥) معاملات صدق المهارة الفرعية لاختبار مهارات القراءة التأملية

مهارة القراءة التاملية الفكرية		مهارة القراءة التاملية البنائية		مهارة القراءة التاملية التقويمية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	*,٣٦٩	١٤	**,٥٧٢	٦	*,٣٨٣
٢	*,٣٥٣	١٧	**,٤٠٣	١٢	**,٤٠٠
٣	*,٣٥٧	٤	**,٤٧٥	١٨	**,٦٤٩
١٥	**,٥٣١	١١	*,٣٥٦	٧	*,٣٦٨
١٦	**,٥٥٩	٥	*,٣٧٣	٨	**,٤٦٩
١٣	*,٣٦١			٩	*,٣٦٤
				١٠	*,٣٧٣

مهارة القراءة التأملية الفكرية		مهارة القراءة التأملية البنائية		مهارة القراءة التأملية التقويمية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
				١٩	*,٣٨٤
				٢٠	*,٣٥٥

ملحوظة: ❖❖ تشير إلى أن الدلالة الإحصائية عند (٠,٠١)/ تشير إلى أن الدلالة الإحصائية عند (٠,٠٥).

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها هذه المفردة (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وعند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على صدق جميع مفردات اختبار القراءة التأملية.

(٥) وضع اختبار القراءة التأملية في صورته النهائية:

بعد إجراء ما اقترحه المُحكَّمون، وحساب الثبات والاتساق الداخلي والصدق لاختبار مهارات القراءة التأملية، أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحاً للتطبيق.

ثالثًا: إعداد مفتاح تصحيح لاختبار مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية:

تمَّ إعداد مفتاح تصحيح اختبار مهارات القراءة التأملية للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية في ضوء ما يلي:

(١) تمَّ تصحيح أسئلة الاختبار الموضوعية { الاختيار من متعدد} في ضوء التعليمات الآتية:

أ. يُمنح الطالب المعلم درجة واحدة إذا أجاب إجابة صحيحة عن كل سؤال موضوعي.

ب. يُمنح الطالب المعلم درجة (صفر) إذا كانت إجابته عن السؤال الموضوعي غير صحيحة.

(٢) تمَّ تصحيح أسئلة الاختبار المقالية في ضوء ما يلي:

أ. إعداد قائمة تقدير تحليلية للأسئلة المقالية، ويتم التقدير وفق مقياس ثلاثي يجمع بين الميزان الوصفي (المستوى الأول/ مرتفع، المستوى الثاني/ متوسط، المستوى الثالث/ منخفض)، والميزان الرقمي الكمي (٣، ٢، ١).

ب. يحصل الطالب المعلم على ثلاث درجات إذا كانت إجابته في المستوى الأول، ودرجتين إذا كانت في المستوى الثاني، ودرجة واحدة إذا كانت في المستوى الثالث، ولا يحصل على أية درجة إذا لم يقدم إجابة للسؤال.

رابعًا: إعداد البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة:

تم إعداد هذا البرنامج لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية وفق خطوات محددة، وذلك من خلال قسمين رئيسين، هما:

القسم الأول: فلسفة البرنامج وإجراءاته، ويشتمل ما يلي:

١. تحديد أسس بناء البرنامج.

٢. تحديد أهداف البرنامج العامة والخاصة، والتي تدور حول تنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية.

٣. تحديد محتوى البرنامج بشكل دقيق.

٤. تحديد الإستراتيجيات المستخدمة في البرنامج، والتي تندرج تحت الإستراتيجيات ما وراء المعرفية.

٥. تحديد الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج، سواء كانت وسائل تقليدية أو تقنية.

٦. تحديد الأنشطة التعليمية المستخدمة في البرنامج.

٧. تحديد أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج.

القسم الثاني: محتوى البرنامج وتطبيقاته، ويشتمل ما يلي:

الجزء الأول: إعداد كتاب الطالب معلم اللغة العربية وفق البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة.

الجزء الثاني: إعداد دليل القائم بالتدريس لتنمية مهارات القراءة التأملية وفق البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة.

اختبار صحة فروض البحث، ومناقشة نتائجه:

١) **<u>لاختبار صحة الفرض الأول، والذي نصَّ على أنَّه:</u>**

" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين- عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية ككل لصالح متوسط درجات الطلبة المعلمين بالتطبيق البعدي"، ويتم التحقق من صحة هذا الفرض من خلال الجدول التالي:

جدول (٦) نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية ككل

المهارات	التطبيق	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	مربع إيتا (η^2)	قيمة (d)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
مهارات القراءة التاملية ككل	القبلي	٣٥	١٢,٣٤٢	٤,٧٧٠	٣٠,٤٤٦	.٧٦٠	١٠,٤٤٤	٠,٠١	كبير جدًا
	البعدي	٣٥	٤٤,٢٨٥	٤,٣٦٩					

وباستقراء الجدول السابق يتضح أن:

متوسط درجات الطلبة المعلمين –عينة الدراسة- في اختبار مهارات القراءة التأملية في التطبيق القبلي كانت (١٢,٣٤٢) بانحراف معياري قدره (٤,٧٧٠)، ثم أصبح متوسط درجات الطلبة المعلمين في التطبيق البعدي هو (٤٤,٢٨٥) بانحراف معياري قدره (٤,٣٦٩)، لتكون قيمة (ت) هي (٣٠,٤٤٦)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وبحساب حجم الأثر لنسبة التباين الذي أحدثه المتغير المستقل في المتغير التابع، وجد أنه كبير جدًا، مما يدل على تحسن مستوى أداء الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في مهارات القراءة التأملية، وفاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية (عينة الدراسة).

ويمكن تفسير التحسن في مهارات القراءة التأملية، بأنه يرجع إلى:

- طبيعة البرنامج وما اعتمد عليه إستراتيجيات متنوعة تساعد في تنمية مهارات القراءة التأملية، وكذلك طبيعة الموضوعات القرائية المتضمنة بالبرنامج والتي تمَّ صياغتها بشكل يراعي التفكير التأملي عند التفاعل معها، وكذلك ما اعتمد عليه البرنامج من خطوات واضحة ومحددة تسهم بشكل فعَّال في تنمية هذه المهارات لدى الطلبة معلمي اللغة العربية.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول بأنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠١. ٠) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية ككل لصالح متوسط درجات الطلبة المعلمين بالتطبيق البعدي، وقد تمَّ قبول الفرض الرئيس الأول، وفيما يلي التحقق من فروضه الفرعية:

الفرض الفرعي الأول:

"يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية – عينة الدراسة- في مهارات "القراءة التأملية الفكرية" ككل وفي كل مهارة على حدة لاختبار مهارات

القراءة التأملية قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي"، ويتم التحقق من صحة هذا الفرض من خلال الجدول التالي

جدول (٧)

نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسطي درجات الطلبة عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات القراءة التأملية الفكرية (ككل وكل مهارة على حدة)

مهارات القراءة التاملية الفكرية	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة (ت)	مربع إيتا (η^2)	قيمة (d)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
١. تحليل النص المقروء إلى أفكاره الرئيسة والفرعية.	قبلي	,٨٢٦	,٨٢٢	٤,٩٠٩	,٤١٤	١,٦٨١	دال عند ٠,٠١	كبير جدًا
	بعدي	١,٦٨٥	,٥٢٩					
٢. إعادة ترتيب النص ترتيبًا منطقيًا.	قبلي	,٤٠٠	,٤٩٧	٤,٤٢٨	,٣٦٣	١,٥١٩	دال عند ٠,٠١	كبير جدًا
	بعدي	,٨٥٧	,٣٥٥					
٣. استخلاص المضامين الرئيسة للنص المقروء.	قبلي	,٩١٤	١,١٤٧	٩,٩٢٣	,٧٧٧	٣,٤٠٤	دال عند ٠,٠١	كبير جدًا
	بعدي	٢,٨٨٥	,٤٠٤					
٤. تحديد المعلومات المهمة بالنص المقروء.	قبلي	,٤٨٥	,٨٨٦	١٣,٤٩١	,٨٤٣	٤,٦٣٠	دال عند ٠,٠١	كبير جدًا
	بعدي	٢,٨٢٨	,٥٦٨					
٥. إضافة أفكار جديدة مكملة للنص المقروء.	قبلي	,٣١٤	,٤٧١	٤,١١٥	,٣٣١	١,٤٠٦	دال عند ٠,٠١	كبير جدًا
	بعدي	,٧٧١	,٤٢٦					
المجموع الكلي لمهارات القراءة التاملية الفكرية	قبلي	٢,٩٤٣	٢,١٦٩	١٣,٨٨١	,٨٤٩	٤,٧٦٨	دال عند ٠,٠١	كبير جدًا
	بعدي	٩,٠٢٩	١,٣١٧					

وباستقراء الجدول السابق يتضح أن:

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة (**تحليل النص المقروء إلى أفكاره الرئيسة والفرعية**) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) في التطبيق البعدي (٤,٩٠٩)، وبلغت قيمة مربع إيتا(η^2) (,٤١٤)، وبلغت قيمة (d) (١,٦٨١) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية هذه المهارة لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة (**إعادة ترتيب النص ترتيبًا منطقيًا**) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) في التطبيق البعدي (٤,٤٢٨)، وبلغت قيمة مربع إيتا(η^2) (,٣٦٣)، وبلغت قيمة (d) (١,٥١٩) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية هذه المهارة لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة (**استخلاص المضامين الرئيسة للنص المقروء**) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) في التطبيق البعدي (٩,٩٢٣)، وبلغت قيمة مربع إيتا(η^2) (,٧٧٧)، وبلغت قيمة (d) (٣,٤٠٤) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية هذه المهارة لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة (**تحديد المعلومات المهمة بالنص المقروء**) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) في التطبيق البعدي (١٣,٤٩١)، وبلغت قيمة مربع إيتا(η^2) (,٨٤٣)، وبلغت قيمة (d) (٤,٦٣٠) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية هذه المهارة لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة (**إضافة أفكار جديدة مكملة للنص المقروء**) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) في التطبيق البعدي (٤,١١٥)، وبلغت قيمة مربع إيتا(η^2) (,٣٣١)، وبلغت قيمة (d) (١,٤٠٦) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية هذه المهارة لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لمهارات (**القراءة التأملية الفكرية**) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) في التطبيق البعدي (١٣,٨٨١)، وبلغت قيمة مربع إيتا(η^2) (,٨٤٩)، وبلغت قيمة (d) (٤,٧٦٨) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية مهارات القراءة التأملية الفكرية ككل لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة أنها ترجع إلى:

- أنشطة البرنامج المعتمدة على الفهم، مثل: القراءة الصامتة للنص مرات متعددة، وتأمل النص وتحديد دلالات الكلمات والتعبيرات المهمة، ومن ثم مناقشته للتعرف على أفكاره الرئيسة والفرعية، وتصنيف هذه الأفكار وإعادة تصنيفها بشكل منطقي من وجهة نظر الطلبة المعلمين كل ذلك كان له أثر كبير في تنمية مهارات القراءة التأملية الفكرية.

وفي ضوء ذلك، تمّ قبول الفرض الفرعي الأول: "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية – عينة الدراسة- في مهارات "القراءة التأملية الفكرية" ككل وفي كل مهارة على حدة لاختبار مهارات القراءة التأملية قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي"، وفيما يلي توضيح الفرض الفرعي الثاني.

الفرض الفرعي الثاني:

"يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية – عينة الدراسة- في مهارات "القراءة التأملية البنائية" ككل وفي كل مهارة على حدة لاختبار مهارات القراءة التأملية قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي"،ويتم التحقق من صحة هذا الفرض من خلال الجدول التالي

جدول (٨)

نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسطي درجات الطلبة عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات القراءة التأملية البنائية (ككل وكل مهارة على حدة)

مهارات القراءة التاملية البنائية	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة (ت)	مربع إيتا (η^2)	قيمة (d)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
١. اقتراح أكثر من عنوان مناسب للنص المقروء.	قبلي	١,٠٢٩	١,٠٩٨	١٠,٣٥٤	,٧٦١	٣,٥٦٧	دال عند ٠,٠١	كبير جدًا
	بعدي	٢,٨٨٥	,٤٠٤					
٢. الربط بين معلومات النص المقروء وخبرات القارىء.	قبلي	,٦٢٩	,٨٧٧	١٤,٤٨٤	,٨٧١	٤,٩٧٣	دال عند ٠,٠١	كبير جدًا
	بعدي	٢,٨٥٧	,٣٥٥					
٣. البحث عما لم يصرح به الكاتب بين ثنايا النص من تفاصيل دقيقة.	قبلي	,٧١٤	,٧٨٩	١٣,٤١٩	,٨٤١	٤,٥٩٦	دال عند ٠,٠١	كبير جدًا
	بعدي	٢,٨٢٩	,٤٥٣					
٤. استخلاص نتائج ذاتية مرتبطة بالنص المقروء.	قبلي	,٢٥٧	,٤٤٣	٥,٤٥٤	,٤٧٠	١,٨٨٦	دال عند ٠,٠١	كبير جدًا
	بعدي	,٨٥٧	,٣٥٥					
٥. ربط معلومات النص المقروء بالخبرات الحياتية الجديدة.	قبلي	١,٠٢٩	,٨٩١	١٣,١٦١	,٨٣٧	٤,٤٩٢	دال عند ٠,٠١	كبير جدًا
	بعدي	٢,٨٥٧	,٣٥٥					
المجموع الكلي لمهارات القراءة التاملية البنائية.	قبلي	٣,٦٥٧	١,٩٣٩	٢٥,٣٢٢	,٩٤٩	٨,٦٧٨	دال عند ٠,٠١	كبير جدًا
	بعدي	١٢,٢٨٦	١,٣٤١					

باستقراء الجدول السابق يتضح:

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة (**اقتراح أكثر من عنوان مناسب للنص المقروء**) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) في التطبيق البعدي (١٠,٣٥٤)، وبلغت قيمة مربع إيتا(η^2) (,٧٦١)، وبلغت قيمة (d) (٣,٥٦٧) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية هذه المهارة لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.
- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة (**الربط بين معلومات النص المقروء وخبرات القارىء**) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) في التطبيق البعدي (١٤,٤٨٤)، وبلغت قيمة مربع إيتا(η^2) (,٨٧١)، وبلغت قيمة (d) (٤,٩٧٣) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية هذه المهارة لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.
- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة (**البحث عما لم يصرح به الكاتب بين ثنايا النص من تفاصيل دقيقة**) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) في التطبيق البعدي (١٣,٤١٩)، وبلغت قيمة مربع إيتا(η^2) (,٨٤١)، وبلغت قيمة (d) (٤,٥٩٦) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية هذه المهارة لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.
- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة (**استخلاص نتائج ذاتية مرتبطة بالنص المقروء**) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة

(ت) في التطبيق البعدي (٥,٤٥٤)، وبلغت قيمة مربع إيتا(η^2) (,٤٧٠)، وبلغت قيمة (d) (١,٨٨٦) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية هذه المهارة لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة (**ربط معلومات النص المقروء بالخبرات الحياتية الجديدة**) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) في التطبيق البعدي (١٣,١٦١)، وبلغت قيمة مربع إيتا(η^2) (,٨٣٧)، وبلغت قيمة (d) (٤,٤٩٢) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية هذه المهارة لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لمهارات (**القراءة التأملية البنائية**) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) في التطبيق البعدي (٢٥,٣٢٢)، وبلغت قيمة مربع إيتا(η^2) (,٩٤٩)، وبلغت قيمة (d) (٨,٦٧٨) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية مهارات القراءة التأملية البنائية ككل لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة أنها ترجع إلى:

- تناول البرنامج إستراتيجيات مناسبة لطبيعة مهارات القراءة التأملية البنائية مثل إستراتيجية الاستنتاج أو الاستنباط التي ساهمت في استخلاص نتائج ذاتية من خلال القراءة الواعية للنص المقروء، والتوصل إلى التفاصيل الدقيقة التي لم يعبر عنها الكاتب صراحة، وإستراتيجية تطوير المعرفة السابقة التي لعبت دورًا بارزًا في ربط خبرات الطلبة المعلمين بالمعلومات المتضمنة بالنص المقروء، وكل ذلك كان له أثر كبير في تنمية مهارات القراءة التأملية البنائية.

وفي ضوء ذلك، تمّ قبول الفرض الفرعي الثاني: "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية – عينة الدراسة- في مهارات "القراءة التأملية البنائية" ككل وفي كل مهارة على حدة لاختبار مهارات القراءة التأملية قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي"، وفيما يلي توضيح الفرض الفرعي الثالث.

الفرض الفرعي الثالث:

"يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية – عينة الدراسة- في مهارات "القراءة التأملية التقويمية" ككل وفي كل مهارة على حدة لاختبار مهارات القراءة التأملية قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي"،ويتم التحقق من صحة هذا الفرض من خلال الجدول التالي

جدول (٩)

نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسطي درجات الطلبة عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات القراءة التأملية التقويمية (ككل وكل مهارة على حدة)

مهارات القراءة التأملية التقويمية	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة (ت)	مربع إيتا (η^2)	قيمة (d)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
١. تقييم النص المقروء وبيان أوجه القوة والضعف فيه.	قبلي	,٨٨٦	١,٧٩٦	٢٥,٥٣٥	,٩٥٠	٨,٦٩٦	دال عند ٠,٠١	كبير جدًا
	بعدي	٦,٢٠٠	١,٠٥٢					
٢. تقديم الرؤى الجديدة حول النص المقروء.	قبلي	١,٠٨٦	,٩٥١	٨,٤٣٦	,٦٧٥	٢,٨٩٥	دال عند ٠,٠١	كبير جدًا
	بعدي	٢,٨٠٠	,٦٣٢					

مهارات القراءة التأملية التقويمية	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة (ت)	مربع إيتا (η^2)	قيمة (d)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
٣. تدعيم الرؤى الجديدة الذاتية بأدلة وشواهد منطقية.	قبلي	,٥٧١	,٨٥٠	١٠,٩٣٣	,٧٧٨	٣,٧٤٩	دال عند ٠,٠١	كبير جداً
	بعدي	٢,٦٠٠	,٦٩٥					
٤. إبداء إعجاب القاريء حول النص المقروء.	قبلي	٢,٧١٤	١,٦٩٠	١٨,١٢٤	,٩٠٦	٦,٢١٥	دال عند ٠,٠١	كبير جداً
	بعدي	٨,٥٧١	١,١١٩					
٥. تلخيص النص المقروء تلخيصًا منطقيًا.	قبلي	,٤٨٦	,٧٨١	١٣,٣٩١	,٨٤١	٤,٥٩٣	دال عند ٠,٠١	كبير جداً
	بعدي	٢,٨٠٠	,٦٣٢					
المجموع الكلي لمهارات القراءة التأملية التقويمية.	قبلي	٥,٧٤٣	٢,٦٣٨	٢٩,٩٣٥	,٩٦٣	١٠,٢٦٨	دال عند ٠,٠١	كبير جداً
	بعدي	٢٢,٩٧١	٢,٤٦٧					

باستقراء الجدول السابق يتضح:

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة (**تقييم النص المقروء وبيان أوجه القوة والضعف فيه**) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) في التطبيق البعدي (٢٥,٥٣٥)، وبلغت قيمة مربع إيتا(η^2) (,٩٥٠)، وبلغت قيمة (d) (٨,٦٩٦) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء

المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية هذه المهارة لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة (**تقديم الرؤى الجديدة حول النص المقروء**) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) في التطبيق البعدي (٨,٤٣٦)، وبلغت قيمة مربع إيتا(η^2) (,٦٧٥)، وبلغت قيمة (d) (٢,٨٩٥) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية هذه المهارة لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة (**تدعيم الرؤى الجديدة الذاتية بأدلة وشواهد منطقية**) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) في التطبيق البعدي (١٠,٩٣٣)، وبلغت قيمة مربع إيتا(η^2) (,٧٧٨)، وبلغت قيمة (d) (٣,٧٤٩) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية هذه المهارة لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة (**إبداء إعجاب القاريء حول النص المقروء**) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) في التطبيق البعدي (١٨,١٢٤)، وبلغت قيمة مربع إيتا(η^2) (,٩٠٦)، وبلغت قيمة (d) (٦,٢١٥) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية هذه المهارة لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة (**تلخيص النص المقروء تلخيصًا منطقيًا**) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) في

التطبيق البعدي (١٣,٣٩١)، وبلغت قيمة مربع إيتا(η^2) (,٨٤١)، وبلغت قيمة (d) (٤,٥٩٣) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية هذه المهارة لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين – عينة الدراسة- في التطبيقين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لمهارات (القراءة التأملية التقويمية) لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) في التطبيق البعدي (٢٩,٩٣٥)، وبلغت قيمة مربع إيتا(η^2) (,٩٦٣)، وبلغت قيمة (d) (١٠,٢٦٨) وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة له تأثير كبير جدًا في تنمية مهارات القراءة التأملية التقويمية ككل لدى الطلبة المعلمين عينة الدراسة.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة أنها ترجع إلى:

- إتاحة الفرصة الكافية للطلبة المعلمين لممارسة مهارات القراءة التأملية التقويمية من خلال تشجيعهم لتقديم وجهات نظرهم حول النص المقروء، وبيان نقاط القوة والضعف به، وكذلك بيان مدى الاستفادة منه ومدى الحاجة إليه، وذلك في ضوء ما يوفره البرنامج من بيئة تعلم جيدة تساعد الطلبة المعلمين على اكتساب العديد من الخصائص الإيجابية التي تمكنهم من ممارسة مهارات القراءة التأملية التقويمية دون خوف أو تردد، وكل ذلك كان له أثر كبير في تنمية مهارات القراءة التأملية التقويمية.

وفي ضوء ذلك، تمّ قبول الفرض الفرعي الثالث: "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية – عينة الدراسة- في مهارات "القراءة التأملية التقويمية" ككل وفي كل مهارة على حدة لاختبار مهارات القراءة التأملية قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي"، وبذلك يكون قد تمَّ التحقق من الفرض الرئيس الأول وفروضه الفرعية، وفيما يلي التحقق من صحة الفرض الرئيس الثاني.

٢) <u>لاختبار صحة الفرض الثاني، والذي نصَّ على أنَّه:</u>

" توجد فاعلية للبرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة التأملية (ككل وكل مهارة على حدة) لدى الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية"، ويتم التحقق من صحة هذا الفرض من خلال الجدول التالي

جدول (١٠)

فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة التأملية (ككل وكل مهارة على حدة) لدى الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	التطبيق	عدد العينة	المتوسط	القيمة العظمى	قيمة الكسب لـ بلاك	التفسير
مهارات القراءة التاملية الفكرية	١. تحليل النص المقروء إلى أفكاره الرئيسة والفرعية.	قبلي	٣٥	,٨٢٦	٢	١,١٦	متوسط الفعالية
		بعدي	٣٥	١,٦٨٥			
	٢. إعادة ترتيب النص ترتيبًا منطقيًا.	قبلي	٣٥	,٤٠٠	١	١,٢	كبير الفعالية
		بعدي	٣٥	,٨٥٧			
	٣. استخلاص المضامين الرئيسة للنص المقروء.	قبلي	٣٥	,٩١٤	٣	١,٦	كبير الفعالية
		بعدي	٣٥	٢,٨٨٥			
	٤. تحديد المعلومات المهمة بالنص المقروء.	قبلي	٣٥	,٤٨٥	٣	١,٧١	كبير الفعالية
		بعدي	٣٥	٢,٨٢٨			
	٥. إضافة أفكار جديدة مكملة للنص المقروء.	قبلي	٣٥	,٣١٤	١	١,١٢	متوسط الفعالية
		بعدي	٣٥	,٧٧١			
	مهارات القراءة التاملية الفكرية ككل	قبلي	٣٥	٢,٩٤٣	١٠	١,٦	كبير

		بعدي	٣٥	٩,٠٢٩			الفعالية
مهارات القراءة التاملية البنائية	١. اقتراح أكثر من عنوان مناسب للنص المقروء.	قبلي	٣٥	١,٠٢٩	٣	١,٥٦	كبير الفعالية
		بعدي	٣٥	٢,٨٨٥			
	٢. الربط بين معلومات النص المقروء وخبرات القارىء.	قبلي	٣٥	,٦٢٩	٣	١,٦٨	كبير الفعالية
		بعدي	٣٥	٢,٨٥٧			
	٣. البحث عما لم يصرح به الكاتب بين ثنايا النص من تفاصيل دقيقة.	قبلي	٣٥	,٧١٤	٣	١,٦٣	كبير الفعالية
		بعدي	٣٥	٢,٨٢٩			
	٤. استخلاص نتائج ذاتية مرتبطة بالنص المقروء.	قبلي	٣٥	,٢٥٧	١	١,٤١	كبير الفعالية
		بعدي	٣٥	,٨٥٧			
	٥. ربط معلومات النص المقروء بالخبرات الحياتية الجديدة.	قبلي	٣٥	١,٠٢٩	٣	١,٥٤	كبير الفعالية
		بعدي	٣٥	٢,٨٥٧			
	مهارات القراءة التاملية البنائية ككل	قبلي	٣٥	٣,٦٥٧	١٣	١,٥٩	كبير الفعالية
		بعدي	٣٥	١٢,٢٨٦			
مهارات القراءة التاملية التقويمية	١. تقييم النص المقروء وبيان أوجه القوة والضعف فيه.	قبلي	٣٥	,٨٨٦	٧	١,٦٣	كبير الفعالية
		بعدي	٣٥	٦,٢٠٠			
	٢. تقديم الرؤى الجديدة حول النص المقروء.	قبلي	٣٥	١,٠٨٦	٣	١,٤٧	كبير الفعالية
		بعدي	٣٥	٢,٨٠٠			
	٣. تدعيم الرؤى الجديدة الذاتية بادلة وشواهد منطقية.	قبلي	٣٥	,٥٧١	٣	١,٥١	كبير الفعالية
		بعدي	٣٥	٢,٦٠٠			

	٤. إبداء إعجاب القارىء حول النص المقروء.	قبلي	٣٥	٢,٧١٤	٩	١,٦٣	كبير الفعالية
		بعدي	٣٥	٨,٥٧١			
	٥. تلخيص النص المقروء تلخيصًا منطقيًا.	قبلي	٣٥	,٤٨٦	٣	١,٦٩	كبير الفعالية
		بعدي	٣٥	٢,٨٠٠			
	مهارات القراءة التاملية التقويمية ككل	قبلي	٣٥	٥,٧٤٣	٢٥	١,٥٨	كبير الفعالية
		بعدي	٣٥	٢٢,٩٧١			
	اختبار مهارات القراءة التاملية ككل	قبلي	٣٥	١٢,٣٤٢	٤٨	١,٥٦	كبير الفعالية
		بعدي	٣٥	٤٤,٢٨٥			

باستقراء الجدول السابق يتضح أن:

- توسط فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في مهاراتي: (**تحليل النص المقروء إلى أفكاره الرئيسة والفرعية/ وإضافة أفكار جديدة مكملة للنص المقروء**)، حيث كانت قيمة الكسب لـ"بلاك" لهاتين المهارتين أقل من (١,٢)، وربما يرجع توسط الفاعلية إلى: ارتفاع مستوى الطلبة معلمي اللغة العربية في التطبيق القبلي لهاتين المهارتين، فهما من المهارات البسيطة التي تعود الطلبة معلمي اللغة العربية على ممارستها وأدائها بشكل مستمر.
- ارتفاع فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في باقي مهارات القراءة التأملية المحددة، حيث كانت قيمة الكسب لـ" بلاك" أكبر من (١,٢) لباقي المهارات، وربما يرجع ارتفاع الفاعلية إلى: انخفاض مستوى الطلبة معلمي اللغة العربية في التطبيق القبلي لهذه المهارات، وعدم تدريبهم عليها من قبل، وكذلك يرجع إلى طبيعة البرنامج وما اعتمد عليه من إستراتيجيات متعددة ساعدت بدورها في تنمية هذه المهارات.
-

ويمكن تفسير التحسن في مهارات القراءة التأملية، بأنه يرجع إلى:

- طبيعة البرنامج وما اعتمد عليه من الدمج والتضمين للمحتوى القرائي (الموضوعات القرائية) مع المعرفة اللغوية لمهارات القراءة التأملية، وتوظيف لإستراتيجيات ما وراء المعرفة كخطوات إجرائية متسلسلة تمارسها الطلبة المعلمين بدقة، قد حقق أغراضًا متنوعة، أسهمت في تنمية مهارات القراءة التأملية، وتعميم التفكير التأملي لديهم عند التفاعل مع النصوص المقروءة.
- اعتماد البرنامج على إستراتيجيات متنوعة، تقوم كل إستراتيجية فيها بدور ووظيفة معينة، فالإستراتيجيات ما وراء المعرفية بمثابة المرشد الذي ينظم كل هذه العمليات بصورة إجرائية غير مباشرة، فيتيح للطالب المعلم التفكير عقليًا في عملية القراءة بتأمل.
- موضوعات البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة ركزت على تقديم أنشطة لغوية ومهام متنوعة تعالج كل مهارة على حدة، كان لذلك أكبر الأثر في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى الطلبة المعلمين.
- اعتماد البرنامج على المشاركة الإيجابية الفعّالة للطالب المعلم، التي تجعل التعلم ذا معنى، ويكون له دور نشط وفعَّال في المهام والأنشطة التطبيقية (الفردية والجماعية) لممارسة مهارات القراءة التأملية في جميع مراحل إجراءات تنفيذ كل موضوع قرائي.
- تناسب الإستراتيجيات التي اعتمد عليها البرنامج مع طبيعة مهارات القراءة التأملية، فإستراتيجية الانتباه الانتقائي: التي تتطلب الانتباه والتركيز على الكلمات المفتاحية للنص المقروء، والتركيز على أفكاره الرئيسة والفرعية، وأبرز معلوماته المهمة، وإستراتيجية المراقبة الذاتية: وما أتاحته من مراقبة الطالب المعلم لنفسه كقاريء متأمل فيما يقرأ.
- تضمين البرنامج لبعض المعينات مثل: بطاقات التقييم الذاتي، التي كان الأثر الفعَّال في تقويم أداء الطلبة المعلمين بصورة صحيحة، وتدريب الطلبة المعلمين

على مراقبة أنفسهم أثناء القراءة التأملية، ومراقبة استعدادهم النفسي للقراءة التأملية، مراقبة تهدف إلى تحسين الأداء القرائى باستمرار خلال فترة تنفيذ إجراءات البرنامج، ومتابعتهم وتسجيل درجاتهم وتحديد مدى تقدمهم وتشخيص مواطن القوة والضعف لديهم، ومدى تطور مهارات القراءة التأملية ونموها لديهم.

- اعتماد البرنامج على مجموعة من الموضوعات القرائية التي تمَّ اختيارها بدقة لتتناسب مع مهارات القراءة التأملية، وتحث الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية على تأمل النص عند التفاعل معه.

وفي ضوء ما سبق يتمَّ قبول الفرض الرئيس الثاني.

توصيات البحث :

في ضوء ما تمَّ التوصل إليه من نتائج، يمكن تقديم التوصيات التالية :

١. ضرورة الإفادة من إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفروع الأخرى للغة العربية.
٢. الاهتمام بتدريب الطلبة المعلمين على استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة.
٣. الاهتمام بتنمية مهارات القراءة التأملية بشكل عام للطلبة المعلمين وخاصة شعبة اللغة العربية.
٤. ضرورة حث الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية على الانتباه عند التفاعل مع النصوص المقروءة، ومحاولة إعمال عقولهم، ومراقبة عملياتهم الذهنية أثناء القراءة.

مقترحات البحث:

استكمالًا لما بدأه البحث الحالي، يمكن تقديم المقترحات التالية :

١. فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية.

٢. فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣. فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التواصل اللغوي لدى الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية.

٤. فاعلية إستراتيجية التقويم الذاتي في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

المراجع

١. أحلام فتحي زحافة، إحسان عبدالرحيم فهمي، نورا محمد زهران (٢٠٢١): برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة بحوث، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، ع(٤)، ج(٢)، ص ص ١٩- ٥٦.

٢. أكرم صالح خوالدة (٢٠١١): **التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي**، عمان: دار الحامد.

٣. أمل عبدالعظيم عبدالنبي (٢٠٢٠): فاعلية برنامج إثرائي في التاريخ قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية الوعي بالقضايا المعاصرة لدى الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية، مجلة **كلية التربية بالإسماعيلية**، جامعة قناة السويس، ع(٤٨)، ص ص ٨٣- ١١٧.

٤. إيمان عبدالرحمن سيد، ومحمد عبدالرءوف العطار، وعطيات محمد إبراهيم (٢٠١٨): أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفكير الناقد في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة كلية التربية ببنها**، ع(١١٦، ج(٥)، ص ٦٥- ١٤٠.

٥. جابر عبدالحميد جابر (٢٠٠٤): **أطر التفكير ونظرياته: دليل للتدريس والتعلم والبحث**، عمان: دار المسيرة.

٦. جودت أحمد سعادة (٢٠١٧): **إستراتيجيات التدريس المعاصرة مع الأمثلة التطبيقية**، عمان: دار الموهبة.

٧. حسن حسين زيتون (٢٠٠٣): **نموذج رحلة التدريس (رؤية جديدة لتطوير طرق التعليم والتعلم في مدارسنا)**، القاهرة: عالم الكتب.

٨. حسن سيد شحاته (٢٠٠٥): التنمية المهنية للمعلمين في عصر العولمة، **المؤتمر العلمي السادس: التنمية المهنية المستديمة للمعلم العربي**، كلية التربية جامعة الفيوم، إبريل، ص ص ٣٥- ٤٧.

٩. حسن سيد شحاته (٢٠٠٧): **استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٠. حسن سيد شحاته، وزينب النجار (٢٠٠٣): **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١١. ربيكا أكسفورد (١٩٩٦): **استراتيجيات تعلم اللغة**، ترجمة السيد دعدور، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٢. رشدي أحمد طعيمة (١٩٩٨): **الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس**، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٣. رفعت المليجي، وسعاد شرف الدين (٢٠١٤): **التفكير فوق المعرفي ومهارات حل المشكلة الرياضية**، القاهرة: دار السحاب.

١٤. ريم أحمد عبدالعظيم (٢٠١٣): تنمية وعي معلمي اللغة العربية ببحوث الأداء وقياس تأثيرها على تحسين معتقدات فاعليتهم التدريسية، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، جامعة عين شمس، ع(١٩٦)، ص ص ١٥- ٦٤.

١٥. زيد بن مهلهل الشمري (٢٠١٩): فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ع(١٠٦)، ص ص ٧٢- ١١٠.

١٦. سيد رجب إبراهيم (٢٠٢١): نموذج تدريسي قائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التأملية لدى طلاب المرحلة

الثانوية الفائقين دراسيًا في المدارس الحكومية، **المجلة التربوية**، جامعة سوهاج، ع(٨٤)، ج(١)، ص ص ٤٩٦- ٥٨٠.

١٧. صفاء محمد أحمد (٢٠٢١): استخدام نموذج شوارتز في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة التأملية وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، كلية التربية، ع(٢٢)، ج(٥)، ص ص ٢٣٥- ٣٠٩.

١٨. عادل عطية ريان (٢٠١٤): درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية، **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**، الأردن، مج(٢٠)، ع(١)، ص ص ١٤١- ١٧٠.

١٩. علاء الدين حسن سعودي (٢٠١٦): برنامج قائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية مهارات القراءة التأملية وإثارة الدافعية لتعلمها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، جامعة عين شمس، ع(٢١٧)، ص ص ١٦- ٤٤.

٢٠. فاطمة شعبان عسيري (٢٠٢٢): استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التفكير المتشعب وفاعليتها في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، مجلة الامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، الجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة، ع(١١)، ص ص ١٧٥- ٢٢٤.

٢١. فاطمة محمد عبدالوهاب (٢٠٠٥): فعالية استخدام بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج(٨)، ع(٤)، ص ص ١٥٩- ٢١٢.

٢٢. فاطمة محمود الزيات (٢٠١٥): برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير التأملي لتنمية الدافع المعرفي لدى الطالب المعلم، **دراسات تربوية واجتماعية**، جامعة حلوان، مج(٢١)، ع(٢)، ص ص ٩٤٣- ١٠٠٣.

٢٣. فوزي الشربيني، وعفت الطناوي (٢٠٠٦): **إستراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق**، المنصورة: المكتبة العصرية.

٢٤. ماهر شعبان عبدالباري (٢٠٠٩): **استراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية**، عمان: دار المسيرة.

٢٥. ماهر شعبان عبدالباري (٢٠١٨): فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على إستراتيجيات مراقبة الفهم لعلاج الضعف في مهارات فهم النص الأدبي وتنمية أبعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **مجلة كلية التربية ببنها**، ج(٣)، ع(١١٦)، ص ص ٤٧- ٨٥.

٢٦. مجدي صلاح المهدي (٢٠٠٩): الأدوار المتجددة للمعلم في عصر المعرفة على ضوء توجهات الفكر التربوي الإسلامي، **المؤتمر العلمي الثاني لكلية العلوم التربوية: دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي**، جامعة جرش، إبريل، ص ص ٥٩٩- ٦٥٤.

٢٧. مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٥): **التفكير من منظور تربوي: تعريفه- طبيعته- مهاراته- تنميته- أنماطه**، القاهرة:عالم الكتب.

٢٨. محمد أحمد الرفوع (٢٠١٧): درجة توافر مهارات التفكير التأملي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، ع(١٧٤)، ج(١)، ص ص ٧٢١- ٧٥٢.

٢٩. محمد أمين المفتي (٢٠٠٥): الأدوار المتجددة للمعلم، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، جامعة عين شمس، ع(١٠٨)، ص ص ١٣- ١٩.

٣٠. محمد حمد القطيطي (٢٠١٦): استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس، مجلة **القراءة والمعرفة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع(١٧٦)، ص ص ١٣٧- ١٤٩.

٣١. محمد رجب فضل الله، ومحمد جابر قاسم (٢٠٠٣): تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية، **مجلة القراءة والمعرفة**، جامعة عين شمس، ع(٢١)، ص ص ١٦٢- ١٩٧.

٣٢. مروان أحمد السمان (٢٠١٤): إستراتيجية توليفية قائمة على المدخل الجمالي للقراءة لتنمية مهارات القراءة التأملية والإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقليًا، **مجلة القراءة والمعرفة**، جامعة عين شمس، ع(١٥٥)، ص ص ٨١- ١٢٨.

٣٣. منى فيصل الخطيب (٢٠٠٣): تأثير إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتعلم مادة العلوم في التحصيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، **رسالة ماجستير**، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٣٤. وليد السيد خليفة (٢٠١٩): أثر برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فعالية الذات الابتكارية لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل، **مجلة الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، ع(٥٧)، ص ص ٣٤٥- ٤١٠.

٣٥. وليم عبيد (٢٠٠٨): **إستراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة**، عمان: دار المسيرة.

ثانيًا : المراجع الأجنبية :

Al-Shami,M. (2022). A Program Based on Theather Reading and Critical literacy pedagogy to Develop the secondary school student's Reflective Reading, Linguistic literacy and Meta discourse Analysis,.(Doctoral dissertation, *Zagazig University*, Zagazig, Egypt).

Bowler, L. (2007). Methods for revealing the Metaconitive knowledge of adolescent information seekers during the information search process. MCGill University, Montreal, Canada.

Chamot,A. ; Thompson,I. ;Kupper,L. ; Barnhardt,S. (1990). Learning Strategy Instruction in the Foreign Language Classroom: Reading, Interstate Research Associates, McLean, VA, *Center for International Education (ED)*, Washington, DC.

Chittooran, M. M. (2015). Reading and writing for critical reflective thinking. *New Directions for Teaching and Learning*, *143*(143), 79-95.

Corrigan, P. (201٢). Attending to the act of reading: Critical reading, contemplative reading, and active reading. *Essays in Reader-Oriented Theory, Criticism, and Pedagogy*, *63*, 146-173.

Coutinho, S. (2006). The Relationship between the Need for Cognition, Meta Cognition, and Intellectual Task Performance. Educational Research and Reviews, 1(5), 162-164.

Flavel, J., (1979). MetaCognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive- Developmental Inquiry. Amercian Psychologist. 34(10), 906-911.

Kervin, L. (2013) Digital retell: A strategy to encourage responsive and reflective reading, *Universal Journal of Education and General Studies, 2,* (8), 255-264.

Nourdad, N., & Asghari, R. (2017). The effect of reflective reading on reading comprehension of Iranian EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, *6*(6), 267-273.

Phan,H. (2006). Examination of Student Learning approaches, reflective thinking and epistemological beliefs: A Latent Variables Approach, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4*, (10), 577-610.

Rasiah, R. R. V., Kaur, H., & Nagaratnam, S. (2011). Reading habits and interests of generation Y students: Challenges of reflective learning. *Journal of Interdisciplinary Research in Education (JIRE)*, *1*(1), 39-53.

Veenman,M.; M,B; Wolters,V.& Afflerach,P., (2006). Metacogition and Learning: Conceptual and Methodological Considerations. Metacogition Learning, 1. 3-14.

مستوى مهارات حل المشكلات في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة جامعة الزقازيق

إيمان ماهر عبد العال عبد النبي

معيدة بقسم الصحة النفسية

Emanme063@gmail.com

أ.د/ فاتن فاروق عبد الفتاح

أستاذ علم النفس التربوي وعميد

كلية التربية – جامعة الزقازيق

د/ إيناس حافظ علي

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

الملخص:

هدف البحث إلى التعرف على مستوى مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة الزقازيق، بالإضافة للتعرف على اختلاف مستوى مهارات حل المشكلات في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، النوع (ذكور – إناث)، ونوع الدراسة (عملية- نظرية)، وتحقيقاً لهذين الهدفين فقد أُجري البحث على عينة قوامها (٤٣٠) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة الزقازيق(١٨٧ ذكور- ٢٤٣ إناث)، منهم (١٩٠) من الكليات العملية، و(٢٤٠) من الكليات النظرية، بعد تطبيق مقياس مهارات حل المشكلات، وباستخدام الأساليب الإحصائية من خلال برنامج (SPSS) مثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبار (T) لعينتين مستقلتين، ومعامل ألفا "كرونباخ"، والتجزئة النصفية بطريقتي "سبيرمان، براون/جتمان، ومعاملات الارتباط" أسفرت أهم النتائج عن أن مستوى درجات استجابات العينة لدى طلبة الجامعة على مقياس مهارات حل

المشكلات (في جميع الأبعاد، والدرجة الكلية) (**متوسط**)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مهارات حل المشكلات، عدا بُعد (التوجه العام) حيث كانت الفروق لصالح الذكور، كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات حل المشكلات ترجع لنوع الدراسة (عملية- نظرية)، عدا بُعد (التوجه العام) حيث كانت الفروق لصالح التخصصات العملية.

الكلمات المفتاحية: مستوى مهارات حل المشكلات- النوع- نوع الدراسة.

The level of problem-solving skills in light of some demographic variables among Zagazig University students

Abstract:

The aim of the research is to identify the level of problem-solving skills among Zagazig University students, in addition to indentifying the different level of problem-solving skills according to gender (males, females), and the type of study (practical- theoretical). To achieve these two goals, the research was applied on a sample consisting of (430) students from Zagazig University (187 males- 243 females), including (190) from practical colleges, and (240) from theoretical colleges, after applying the problem-solving skills scale, and using statistical methods through the (SPSS) program such as the arithmetic mean, standard deviation, independent samples (T) test for two independent samples, the most important results revealed that the level of the sample responses degrees among (from university students) on the problem-solving skills scale (in all dimensions and total score) were (average), and there were no statistically significant differences between males and females in problem-solving skills, except the dimension (general orientation) as there was statistically significant difference on it in favor of males, as well as there were no statistically

significant differences in problem-solving skills due to the type of study (practical- theoretical), except the dimension (general orientation) as there was statistically significant difference on it in favor of practical specializations .

Keywords: level of problem-solving skills – gender – type of study.

مقدمة:

يشهد العالم حاليًا اهتمامًا ملحوظًا بالمستقبل، وما يتصل به من تغيرات ودراسات على جميع الأصعدة، تربوية، وأكاديمية، وثقافية وغيرها، و لعل من أهم متطلبات مراعاة التطورات العلمية والتكنولوجية هي الاستثمار الأمثل للمهارات والقدرات التي وهبها الله لنا في إتقان فهم الواقع واستشراف المستقبل، للوصول إلى حل المشكلات الحالية والمستقبلية، ومع هذا التقدم؛ تنوعت المشكلات التي تواجه الطلاب، وأصبح هناك الكثير من المسؤوليات والمهام والأهداف التي يسعى الطالب لتحقيقها.

وتعتبر مهارات حل المشكلات مطلبًا أساسيًا في حياة الطلاب، فالكثير من المواقف التي تواجههم في الحياة مواقف تتطلب حل المشكلات، كما يعد حل المشكلة من أكثر أشكال السلوك الإنساني تعقيدا وأهمية، ويتعلم الطلاب مهارات حل المشكلات ليصبحوا قادرين على اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم، ولما كانت مهارات حل المشكلات قضية مُلحَّة اليوم؛ بسبب طبيعة الحياة المتغيرة والمعقدة، فإن كل ما على الفرد أن يتعلمه هو تأدية وإنجاز أدواره المحددة له (مصعب شعبان، ٢٠٠٩، ٣١).

ومن المفترض أن الهدف الأساسي من أي علم هو مساعدة الفرد في التغلب على المشكلات التي يمكن أن تواجهه في أثناء خوضه خضم هذه الحياة، ومن ثم كانت وظيفة العلوم المختلفة هي مساعدته على استبصار واكتشاف هذه المشكلات، وكذلك توفير سبل التغلب عليها بكافة أنواعها، وبما أن هذه العلوم تتنوع فيما بينها

وذلك وفق فلسفتها المتنوعة، فقد أدى ذلك إلى وظيفة كل منها (Ergin, Mutlu, and Diker Coskun, 2021).

وترى صفاء عرفة (٢٠١٤) أن مهارات حل المشكلة هي مجموعة من الخطوات الهادفة التي يقوم بها الفرد للتعامل مع تلك المشكلات التي تواجهه في حياته، والوصول إلى حل مرضٍ لهذه المشكلة يشعره بالراحة النفسية، مع مراعاة استخدامه لمهاراته ومعارفه العلمية في مثل هذه المواقف، وكذلك قدرته على إدراك المواقف بشكل سليم، والتحكم في مشاعره في حالة فشله في حل أي مشكلة تواجهه.

وفي العصر الحالي، تُولي الفلسفات التعليمية، أهمية لتعليم مهارات حل المشكلات ككل، مما يؤدي إلى رفع مستوي امتلاك الطلاب لتلك المهارات مما يساعد على حل المشكلات الأكاديمية وكذلك المواقف الحياتية، والوصول بذلك إلى التوافق النفسي لدى الطلاب بصفة عامة (Baran & Kahraman, 2004).

مشكلة البحث:

على الرغم من التركيز على مهارات حل المشكلات، وكذلك أهمية إكسابها للطلبة في كل مستويات التعليم- خاصة المرحلة الجامعية- إلا أن الباحثين والمعلمين ومجتمع الأعمال يرون أن الطلبة لا يمتلكون مستوى عالٍ في مهارات حل المشكلات اللازمة لمواجهة التغير السريع في عالم اليوم، والمشكلات التي تواجه المجتمع ككل (Nickerson, 1994).

وفي السياق ذاته، فقد أثارت الفروق بين الجنسين في مهارات حل المشكلات اهتمام العديد من الباحثين، حيث توصلت دراسة (Balm, 2015) ودراسة (D'Zurill& Bell, 2009) إلي وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارات حل المشكلات لصالح الذكور، وتوصلت دراسة (Strough, Berg, Meegan, 2001) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في حل مهارات المشكلات بين الإناث والذكور لصالح الإناث، بينما توصلت

دراسة (D'Zurilla, Nezu& Olivvares, 2004) ودراسة محمد العطار(٢٠٠١)، إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارات حل المشكلات بين الذكور والإناث، وبالتالي فالنتائج المتعلقة بالفروق بين الجنسين لم تكن حاسمة.

أما بالنسبة للفروق في التخصص (عملي ونظري) فقد تباينت نتائج الدراسات أيضًا، فقد توصلت دراسة (Miller, Brody& Murry, 2010) ودراسة (Balm, 2015) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين التخصص العلمي والنظري لصالح التخصص العلمي، بينما توصلت دراسة مروان المحمدي (٢٠١٠) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين التخصص العلمي والنظري لصالح التخصص النظري، أما دراسة سلوى درويش (٢٠١٦) فقد توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير التخصص (العلمي والنظري) في مهارات حل المشكلات.

فيُلاحظ أن معظم البحوث والدراسات ركزت على إبراز الدور والأهمية لمهارات حل المشكلات لدى الطلاب، باعتبارها من المهارات الرئيسة ضمن الخصائص المطلوبة من الطلاب للتغلب على المشكلات الأكاديمية التي تواجههم، بالإضافة إلى أنها ضمن الخصائص المطلوبة لسوق العمل كدراسة (Farahady& Najafi, 2012) والتي ربطت هذه المهارات بدرجة الرضا عن الحياة، ودراسة(Martin, Lien, Mok& Jacob Xu, 2012) التي ربطت مهارات حل المشكلات بالتحصيل الأكاديمي للطلاب. فقدرات هؤلاء الطلبة في حل المشكلات ستكون مفيدة كمؤشرات على نجاح أي إصلاحات، أو تطوير لأي قطاع تعليمي عال في بلد ما، وبالتالي فإن القدرة على حل المشكلات ستكون من أهم القدرات المتوقعة لدى الخريجين في شتى البرامج الجامعية والأكاديمية.

في ضوء ما سبق يسعى البحث الحالي إلى التعرف على مستوى مهارات حل المشكلات لدى عينة من طلبة جامعة الزقازيق، وتقصي الاختلافات في هذه المهارات باختلاف كل من النوع (ذكور – إناث)، ونوع الدراسة (عملية- نظرية).

وبناء على ذلك يسعى البحث للإجابة عن التساؤلات التالية:

١- ما مستوى مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة الزقازيق؟

٢- هل توجد فروق في مهارات حل المشكلات تعزى لمتغير النوع (ذكور – إناث) ؟

٣- هل توجد فروق في مهارات حل المشكلات تعزى لمتغير نوع الدراسة (نظرية – عملية) ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

١- التعرف على مستوى مهارات حل المشكلات لدى عينة البحث من طلبة جامعة الزقازيق.

٢- معرفة مدى اختلاف درجات مهارات حل المشكلات لدى عينة البحث باختلاف النوع (ذكور – إناث).

٣- معرفة مدى اختلاف درجات مهارات حل المشكلات لدى عينة البحث باختلاف نوع الدراسة (عملي - نظري).

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي في :

أولا : الناحية النظرية

- أهمية المرحلة التي يستهدفها هذا البحث (مرحلة التعليم الجامعي)، حيث تعد هذه المرحلة بداية للتفكير في المستقبل والاعتماد على الذات بشكل أكبر،

لذلك فإن الاهتمام بتلك الشريحة يمنح الفرصة للتعرف على التغيرات والمشكلات التي تقف حاجزًا أمام طموحاتهم.

- إثراء الميدان العملي والنظري في دراسة مستوى مهارات حل المشكلات.

ثانيا : الناحية التطبيقية

- نتائج البحث يمكن أن تعطي صورة واضحة عن ذلك الواقع الفعلي لمستوى هذه المهارات لدى الطالب أمام القائمين على التعليم الجامعي، وذلك من أجل تحسين مدخلات التعليم وأدواته وإجراءاته لتحقيق أفضل استفادة، وكذلك معالجة الاستخدامات السلبية والتعامل معها.
- قد تفتح نتائج هذا البحث المجال أمام إجراء مزيد من البحوث والدراسات الميدانية على مستوى المجتمع المحلي وكذلك في مجتمعات وبيئات مشابهة.

مصطلحات البحث:

يُعرف (D'Zurilla, Nezu& Oliver, 2004, 11) مهارات حل المشكلات بأنها " عملية معرفية سلوكية موجهة ذاتيا من الشخص الذي يحاول تحديد أو اكتشاف حلول فعالة وقابلة للتكيف لمشكلات محددة يواجهها في الحياة اليومية ".

وتُعرف ليليان إبراهيم (٢٠١٢، ١١) مهارات حل المشكلات بأنها: مجموعة من المهارات الأساسية التي يجب أن يتعلمها الفرد، لتحقيق ما يسعي إليه من أهداف، وربط خبراته التي تعلمها بمواقف جديدة يتعلمها حتى تصبح سلوكًا له.

المتغيرات الديموغرافية:

- **التخصص الدراسي (نوع الدراسة): Study (type of study) Specialization**

ويقصد به التخصص العملي والنظري من الكليات العملية والنظرية بجامعة الزقازيق.

- **النوع: Gender**

ويقصد به النوعَين الذكور والإناث من طلبة جامعة الزقازيق.

التعريف الإجرائي لمهارات حل المشكلات:

يُعرفها البحث الحالي بأنها: نشاط عقلي يسير في خطوات منظمة في ذهن الفرد، للوصول إلى حل المشكلات التي تواجهه، وتحقيق الهدف المرغوب، وتتضمن من خمس أبعاد وهي (التوجه العام نحو المشكلة – تحديد المشكلة- توليد البدائل- اتخاذ القرار- التقييم).

الإطار النظري:

لعل من الواضح أن سرعة وتيرة التغير التكنولوجي والمعرفي والتي تواجهها المجتمعات وبشكل متزايد، تتطلب امتلاك الطلاب مهارات لحل المشكلات على مستويات مختلفة، فالمعرفة تحركها استراتيجيات التعامل بفاعلية ونجاح مع تلك التحديات المعقدة للحياة اليومية الأكاديمية والمهنية، والتي ستفشل حتمًا في معالجة الكم الهائل من المعارف المتاحة، ما لم تتضمن إستراتيجية ومعرفة كافية بمهارات حل

المشكلات المعقدة، وكذلك التعامل مع الأهداف المتنافسة المحتملة (أميرة جعفر، ٢٠١٩).

فالعديد من المهام والمسؤوليات في هذه الحياة لا يعتمد أداؤها على جوانب محددة من المنهج الدراسي، إنما تعتمد على مهارات معرفية تساعد الطلاب في أداء مهام غير مألوفة، ومهام أخرى تتضمنها المناهج الدراسية كالتكليفات والاختبارات، تلك المهارات المعرفية عادة ما يُشار إليها على أنها مهارات حل المشكلات، فمهارة حل المشكلات كإحدى المهارات المعرفية، فهي العملية المعرفية الفاعلة من اجل إيجاد حل حقيقي للمشكلات والتي يكون مسار الحل فيها غير واضح، كالمشكلات الأكاديمية التي تواجههم خلال مسيرتهم الجامعية، أو حين يكون مسار الحل في محتوي المناهج، أو مجالات المحتوي ليست واضحة في موضوعات مثل الرياضيات، واللغة(OECD, 2004).

مفهوم مهارات حل المشكلات: Problem Solving Skills

يُعرف (Ozgene, 2018, 639) مهارات حل المشكلات بأنها: ذلك الجهد العقلي المنظم الذي يقوم الطلاب من خلاله بالبحث عن حل لمهمة أو موقف ما يشغل أذهانهم، مما يسمح لهم ببناء مفاهيم ومعارف جديدة إضافة لمعارفهم السابقة.

ويُعرف فتحي جروان (٢٠٠٢، ٢٣٦) بأنها موقف أو حالة ينطوي على خلل، يحتاج إلى معالجة من أجل تحقيق هدف مرغوب أو مطلوب.

أهمية مهارات حل المشكلات:

تقوم مهارات حل المشكلات على الأسس التالية :

١- يتم التعلم من خلال العمل ويكون أكثر استقرارًا وثباتًا، حيث يكون نشيطًا وفعالًا من خلال ممارسته لكل مراحل حل المشكلة.

٢- إثارة الدافعية لدى الطالب للتعلم، والإقبال عليه بشوق ورغبة؛ لأن الطالب يشارك في حل المشكلات التي تواجهه باستخدام خبراته السابقة، حيث يبدأ تدريجيًا من المألوف إلى غير المألوف، والمعروف أنه كلما ازدادت الدافعية الداخلية للتعلم يزداد التعلم الجيد.

٣- مهارات حل المشكلات تعمل على إثارة الدافعية عند الطالب، فإذا واجه مشكلة كانت حافزًا له تدفعه إلى البحث والتجريب بدافع قوي.

٤- الشعور بالاستمتاع عند محاولة حل المشكلة التي صاغها الطلاب بأنفسهم والشعور بوجودها وبضرورة حلها؛ لأنها تتحدي مفاهيمهم، والمعلوم أن نوعية التعلم الجيد تزداد بزيادة استمتاع الطالب بعملية التعلم.

٥- تعمل هذه المهارات علي تنمية المعلومات التكنولوجية والقدرات المهنية، فإذا تمكن الطالب من هذه المهارات فإنه يمكنه أن ينقل هذه الخبرة إلى مواقف جديدة خارج بيئة التعلم.

٦- تلك المهارات تدفع الطالب إلى بناء معارفه ذاتيًا، ولا ينتظر تلقي المعرفة من أحد، وبالتالي يكون له دور فعال و إيجابي في جميع مراحل أسلوب حل المشكلات.

٧- تغرس قيمًا واتجاهًا يتفق مع مواصفات مجتمع المستقبل المرغوب.

٨- تتيح مهارات حل المشكلات تواجد الطالب في حالة تمكنه من أن يحدد الحل المناسب لهذه المشكلات.

٩- توفر مهارات حل المشكلات للطالب إستراتيجية جديدة لتنمية مهارات العمل الجماعي، ومهارات تطبيق النظريات والمفاهيم العلمية، كما تعطي الفرصة للابتكار والإبداع والمبادرة، خاصة عندما تكون المشكلات حقيقية وذات علاقة بحياة الطالب والمجتمع (محمد الحلو، ٢٠٠١، ٣٦٥).

خطوات ومراحل مهارات حل المشكلات:

تشير لندا دافيدوف (٢٠٠٠، ١٠٧) أن النشاط العقلي لحل المشكلات يقوم على استخدام عدد كبير من مكونات الإعداد أو التجهيز أو المعالجة، والواقع أن تحديد عدد العمليات المستخدمة يتوقف على إمكانية تصنيف أي مجموعة من الخطوات تحت أي من هذه العمليات، وبصفة عامة يمكن القول بأن النشاط العقلي المستخدم في حل المشكلات يمر بالمراحل التالية:

مرحلة الإعداد أو التجهيز Preparation (مرحلة فهم المشكلة) Understanding the Problem : ويتم فيها تحديد محك أو معيار للحل، وتحديد أبعاد المشكلة من خلال البيانات المعطاة، وتحديد المحددات التي تحكم محاولات واستراتيجيات الحل، ومقارنة المشكلة بما هو مخزن من خبرات سابقة في الذاكرة طويلة المدى، ومخرجات الحل وتجزئة المشكلة إلي مشكلات فرعية، تبسيط المشكلة وذلك عن طريق تجاهل بعض المعلومات التي ليس لا صلة بالمشكلة وبناء تصورات للحل.

١- **مرحلة الإنتاج Production (توليد الحلول الممكنة) Generating Possible Solutions** : وتتضمن هذه المرحلة استرجاع الحقائق والأساليب من الذاكرة طويلة المدى، وفحص وتمحيص المعلومات المتاحة في البيئة مجال المشكلة، ومعالجة محتوي الفكرة قصيرة المدى، تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، وأخيرًا إنتاج الحل المحتمل.

٢- **مرحلة التقويم Evaluation (إصدار الأحكام) Judgment** : ويتم فيها مقارنة الحل المستنتج بمعايير ومحكات الحل، ثم اختيار أساس لاتخاذ القرار الذي يلائم المحددات المماثلة في المشكلة، والخروج بقرار حل المشكلة (لندا دافيدوف، ٢٠٠٠، ١٠٧، ترجمة نجيب خزام، فؤاد أبو حطب).

وقد حددت عفت الطناوي (٢٠٠٩) خطوات حل المشكلات بالآتي :

- الشعور بالمشكلة
- تحديد المشكلة
- جمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة
- فرض الفروض المناسبة لحل المشكلة
- اختبار صحة الفروض
- الوصول إلى حل المشكلة
- تعميم الحل على المواقف المماثلة (ص١٧٢).

وتُعد عملية حل المشكلات بمثابة إجراء نظامي، يتضمن مجموعة من المهارات لفحص كل المعلومات والطرق المتاحة لحل المشكلات، وتضمن تقسيم مهارات حل المشكلات ثلاث مراحل:

١- **المرحلة التصريحية Declarative Phase**: في هذه المرحلة يتلقى الفرد المشكلة، ويفسر التعليمات.

٢- **مرحلة جمع المعلومات (المعرفة) Knowledge Collection Phase** : وفيها يصيغ الفرد أو الطالب إجراءات (عمليات أو أنشطة) لأحد المهام.

٣- **مرحلة التعليم الإجرائي Procedural Learning Phase** : تحدث هذه المرحلة بعد تكوين أحد المهارات (أدريان وأشمان وكونواي، ٢٠٠٨، ١٢٤- ١٢٥، ترجمة أسماء السرسي، أماني عبد المقصود).

وذكر (Carison, 1997) والمشار إليه في دراسة سهيلة بنات (٢٠٠٤) أنه ظهرت العديد من النماذج الخاصة بخطوات ومراحل حل المشكلات والتدريب عليها، ومن هذه النماذج، نموذج كانفروبوزيمير، حيث يمكن استخدام هذا النموذج في العلاج

السلوكي بنجاح، ويتكون من الخطوات الآتية: تعريف وتحديد المشكلة، وتوليد البدائل، والموازنة بين البدائل واتخاذ القرار، والتنفيذ، وتقييم الحل.

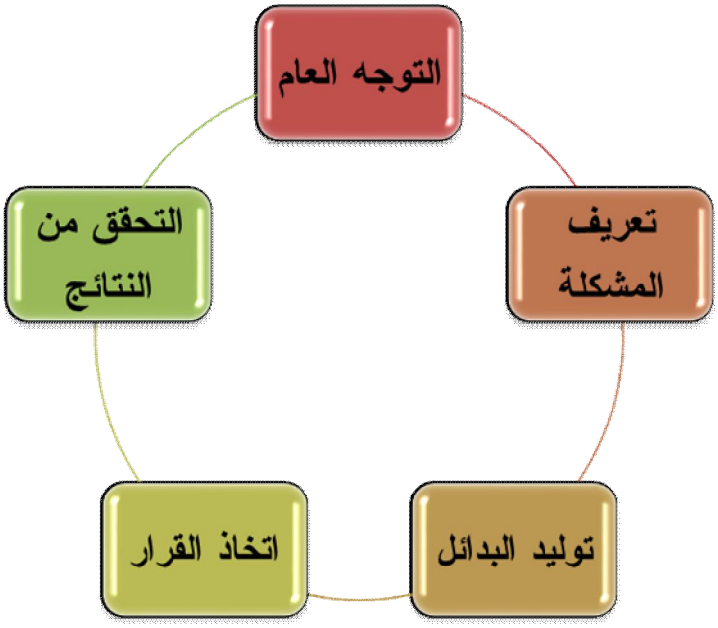
وهناك العديد من النماذج الأخرى منها: نموذج (D'Zurill& Gold fried) ونموذج (Urban & Ford)، ونموذج (Polya)، وكذلك نموذج (Stein& Brans ford)، وكل هذه النماذج تتمحور حول الخطوات السابقة نفسها(سهيلة بنات، ٢٠٠٤).

ويمكن القول أن معظم النماذج اتفقت على الخطوات والمراحل الآتية لحل المشكلات:

- إدراك المشكلة
- تحديد المشكلة
- جمع المعلومات الضرورية
- تحليل المعلومات
- وضع البدائل الممكنة
- اتخاذ القرار / اختيار أفضل البدائل
- تقييم النتائج .

ومهارات حل المشكلات حسب النموذج الذي يطرحه (Heppner & Peterson, 1982)، ويستند اليه البحث الحالي تتكون من خمس مراحل هي:

١. التوجه العام General Orientation
٢. تعريف المشكلة Problem Definition
٣. توليد البدائل Generating Alternatives
٤. اتخاذ القرار Decision Making
٥. التقييم / التحقق من النتائج Verification (جعفر الزيود، ٢٠١٥، ١- ١١٩).



شكل (١) مهارات حل المشكلات حسب نموذج (Heppner &Peterson, 1982) (جعفر الزيود، ٢٠١٥، ٥٧).

ففي مرحلة التوجه العام نحو المشكلة: يتميز الفرد الفعال بأنه ينظر إلى المشكلات باعتبارها جزءا من حقائق الحياة اليومية، كما ينظر إلى نفسه باعتبار أن لديه القدرة للتعامل مع هذه المشكلات، ويستطيع أن يميز الموقف المشكل عندما يواجهه، ولا يتصرف بطريقة تجنبية أو قهرية، بل يواجه المشكلات بأسلوب منظم.

وفي مرحلة تعريف المشكلة: حيث يعمل الفرد الفعال على جمع البيانات والمعلومات حول الموقف المشكل، وتحديد المشكلة باستخدام عبارات تصفها بوضوح، وتحدد

عناصرها، كما يتعرف الشخص على انفعالاته ومشاعره وتصرفاته وأيضًا معلوماته المتعلقة بالموقف المشكل.

وفي مرحلة توليد البدائل: فإن الفرد الفعال يتمتع بالمرونة، ولا يجمد تفكيره عند بدائل معينة، بالإضافة انه يستطيع التحرر من الشحنة الانفعالية ومشاعر الإحباط لديه، كما يفكر بأكبر عدد ممكن من البدائل، دون إخضاع هذه البدائل للتقييم في هذه المرحلة، ويستخدم أسلوب العصف الذهني/ الفكري Brainstorming، ومساعدة الآخرين.

وفي مرحلة اتخاذ القرار: في هذه المرحلة يقوم الفرد الفعال بموازنة البدائل بناء على ما يمكن أن يترتب عليها من نتائج ايجابية أو سلبية بشكل مستقبلي؛ وبناء على قابلية البديل للتحقق ومرغوبيته بالنسبة للشخص، فان الفرد يتخذ القرار مستقلاً عن الآخرين في ضوء هذه الموازنة ثم يضع خطة العمل.

وفي مرحلة التحقق من النتائج: هنا يقوم الشخص باختبار خطة العمل التي وضعها لمعرفة مدى نجاحها في تحقيق الأهداف، ثم اتخاذ قرار بشأنها في ضوء ذلك.

ويقوم البحث الحالي باستقصاء مستوى مهارات حل المشكلات لدى عينة من طلبة جامعة الزقازيق، وتقصي الاختلافات في هذه المهارات في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، النوع (ذكور – إناث)، ونوع الدراسة (عملي- نظري).

النظريات المفسرة لحل المشكلات:

١- النظرية السلوكية :

تبعًا لهذه النظرية يعد التعلم وأسلوب المحاولة والخطأ ذات أهمية في حل المشكلات، فالكائن الحي يتعلم حل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ، فعندما يواجه الفرد مشكلة فإنه يحاول إيجاد حلول لها، وذلك من خلال قيامه بمجموعة من المحاولات الخاطئة حتى يصل إلى الحل الصحيح لتلك المشكلة (فتحي الزيات، ٢٠٠١).

ويحدث التعلم بصورة تدريجية مع تكرار المحاولات، ويقاس بتناقص عدد الأخطاء في زمن القياس، حيث تكون الاستجابات الأولي للحل عشوائية ويغلب عليها تعميم الاستجابة، ثم تتحول تدريجيا إلى قصديه عن طريق الاختيار والربط، أي يربط من بين ما يمتلكه من خبرات ماضية ما يلائم المشكلة الجديدة، حيث يرى أنصار هذه النظرية أن التفكير يقوم أساسًا على الارتباط، حيث يعد سلوكًا متضمنًا عمليات المحاولة والخطأ، فالطالب عندما يواجه مشكلة ما يحاول بالعادات والاستجابات المتوفرة لديه التي تعلمها سابقًا والتي ترتبط بأوضاع تعليمية معينة، وتختلف وتتباين هذه العادات في درجة قوة ارتباطها بتلك الأوضاع، وأيضًا في موقفها من التنظيم الهرمي للعادات المتعلقة (عبد المجيد نشواتي، ١٩٩٨)، هذا يعني أن الطالب أو المتعلم يحاول حل المشكلة باستخدام العادات البسيطة والضعيفة التي لديه، وينتقل بالتدريج إلى العادات الأكثر تعقيدًا حتى يصل إلى الحل الملائم، ويستجيب للعناصر المشتركة بين المشكلة الجديدة ومشكلات قديمة مألوفة لديه أو وفقًا للجوانب المشتركة بين الموقف الجديد والمواقف المشابهة التي واجهها من قبل، ويعمل كل من التكرار والتعزيز على تقوية الروابط العصبية بين المثير والاستجابة المعززة، فقوة الاستجابة دالة لكل من نمط المثيرات ودرجة استعداد الفرد والتفاعل بينهما (أنور الشرقاوي، ٢٠١٠).

٢- النظرية المعرفية :

تبعًا لهذه النظرية فإن المجال المعرفي وأسلوب وإستراتيجية الاستبصار يحتل مكانة مهمة في حل المشكلات، فالمشكلة تمثل انعدام توازن في المجال المعرفي يتم إصلاحه من خلال إعادة بناء وتشكيل المجال في هيئة توازن جيد أو شكل منتظم، أما حل المشكلة من وجهة نظر المعرفيين، فهي ذلك النشاط الذهني المعرفي والذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة وكذلك مكونات المشكلة من أجل تحقيق الهدف، أي التمثيل العقلي أو كيف يتم تصور المشكلة وتخيلها داخل العقل، فالتمثيل العقلي

الداخلي يمثل جانبًا أساسيًا في حل المشكلات والتي تتمثل بها المعلومات في مهمة حل المشكلات، وتعتبر عنصرًا بالغ الأهمية في إيجاد الحل الملائم (فوزي جبل، ٢٠٠٠).

في ذلك السياق فإن الطريقة التي يتم فيها تمثيل المعلومات تسير وفقًا لنظام دقيق ومنظم، فقد اقترح (Hayes, 1989) تسلسل منطقي لحل المشكلات يسير وفق النحو الآتي : تحديد المشكلة، تمثيل المشكلة عقليًا، التخطيط للحل، إنجاز وتنفيذ الخطة، تقويم الخطة، وتقويم الحل. فيتم حل المشكلة هنا وفقًا لإستراتيجية الاستبصار والتي من خلالها يتم صياغة مبدأ اكتشاف نظام علاقات يؤدي إلى المشكلة (جبل محمد، ٢٠٠١، ٣٣).

ثالثاً : طلاب الجامعــة University Students

الطالب الجامعي University Students

هو المتلقي الذي يسعى الأستاذ وواضع البرامج الأكاديمية إلى مخاطبته والتأثير فيه في زمن محدد وباتجاه معين، وكذلك بكيفية مرسومة بغرض تحقيق أهداف مقصودة (فلوح أحمد، ٢٠١٨، ٨٢).

وتُعرفه كريمة دوار، يمينية مخطاري، كريمة سيرات(٢٠١٨، ١٤) بأنه كل طالب مسجل من أجل الدراسة في الجامعة، بحيث أنهى مرحلة التعليم الثانوي، ونال الشهادة التي تؤهله للدخول إلى الجامعة، والتخصص في مجال من المجالات وذلك من أجل تطوير مهاراته في تخصصات معينة ليتمكن من خدمة مجتمعه.

ويشير (Konukbay& Arslan, 2015, 344) إلى أن الطلاب الذين لديهم ضعف في مهارات حل المشكلات، يتأثرون بالضغوط والأحداث السلبية في حياتهم، كما يتعرضون ليأس أكثر من غيرهم العاديين، بينما الطلاب الذين يمتلكون

مهارات حل المشكلات فإنها تدعم قدراتهم على حلها بما ينعكس على أدائهم في تحقيق الأهداف الموكلة إليهم وانجازها. فحل المشكلة عملية يسعى من خلالها الطالب إلى تخطي العوائق التي تواجهه، وتحول بينه وبين الوصول إلى الهدف الذي طالما يسعى إلى بلوغه (Sternberg, 2003,47- 52)، فهي عملية معرفية سلوكية يحاول فيها الطالب تحديد وابتكار واكتشاف وسائل فعالة للتعامل مع المشكلات التي يواجهها في حياته اليومية (يحيي القبالي، ٢٠١٢، ٧).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة أميرة جعفر (٢٠١٩) إلى التعرف على مستوى مهارات حل المشكلات لدى طلاب الجامعة، وكذلك أثر متغيري التخصص الدراسي (عملي/ نظري)، نوع الجنس (ذكور/ إناث) والتفاعل بينهما في مهارات حل المشكلات، وتكونت عينة البحث من (٢٠٩) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة طنطا، وبعد تطبيق مقياس مهارات حل المشكلات (إعداد/ ليليان إبراهيم، ٢٠١٢) أسفرت أهم النتائج عن أن مستوى درجات استجابات العينة لدى طلبة الجامعة على مقياس مهارات حل المشكلات (في جميع الأبعاد، والدرجة الكلية) **(متوسط)**، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على مهارات حل المشكلات عدا (مهارة جمع المعلومات) كانت الفروق (لصالح الذكور)، بالإضافة إلى عدم وجود فروق بين التخصص العملي والنظري على مهارات حل المشكلات عدا (مهارة التخطيط لحل المشكلة) كانت الفروق لصالح (التخصص العملي).

كما أجرى محمد شاهين (٢٠١٣) دراسة لتقصي مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين، وتحديد الاختلافات في تلك المهارات باختلاف نوع الجنس، وتحقيقاً لهذين الهدفين أُجرى البحث على عينة قوامها (٣,٧٧٣) طالبًا وطالبة يمثلون نسبة ٦٪ من مجمل طلاب الجامعة، وباستخدام المنهج الوصفي، أسفرت أهم النتائج أن درجة مهارات حل المشكلات لدى طلاب الجامعة كانت **دون**

المتوسط (سالبة)، ووجود فروق دالة إحصائية في مهارات حل المشكلات تبعًا لمتغير الجنس (لصالح الإناث).

وقد أسفرت دراسة جعفر الزيود (٢٠١٥) عن أن مستوى درجات استجابات العينة لدى طلبة الجامعة على مقياس مهارات حل المشكلات **(متوسط)**، حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٠٩) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية، وتم تطبيق مقياس مهارات حل المشكلات المُطوَّر من قبل (Heppner &Peterson, 1982).

فروض البحث:

وفي ضوء العرض السابق للإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة، يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

١- يوجد مستوى متوسط من مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة الزقازيق.

٢- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات النوع (ذكور – إناث) في مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة الزقازيق.

٣- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات نوع الدراسة (عملية – نظرية) في مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة الزقازيق.

منهجية البحث وإجراءاته :

أولا: منهج البحث: اعتمد البحث الحالى علي المنهج الوصفي للكشف عن مستوى مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة الزقازيق، ومدى اختلافها في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (النوع ونوع الدراسة).

ثانيا: عينة البحث:

١ – **عينة الخصائص السيكومترية:** تم تطبيق أدوات البحث على عينة عشوائية من طلبة جامعة الزقازيق بالفرقة (الثانية- الرابعة)، من مختلف النوعين (ذكور – إناث)، بلغ عددها (١٦٥) طالبًا وطالبة، واستخدمت بياناتها في التحقق من صدق وثبات أدوات البحث.

٢ – **العينة النهائية:** تكونت عينة البحث النهائية من (٤٣٠) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية من الفرقة الدراسية (الثانية – الرابعة)، من كليات (عملية – نظرية) ومن (ذكور- إناث) بجامعة الزقازيق، للتحقق من فروض البحث. ويوضحها الجدول التالي:

جدول (١) التوصيف العددي لعينة البحث النهائية (ن= ٤٣٠)

نوع الكلية				الفرقة الدراسية		النوع /الجنس	
عملية		نظرية		الثانية	الرابعة	ذكور	إناث
الكلية	عدد الطلاب	الكلية	عدد الطلاب	٢٣٥	١٩٥	١٨٧	٢٤٣
الهندسة	١١٩	التربية	١٣٢				
العلوم	٧١	الآداب	١٠٨				
المجموع	١٩٠	المجموع	٢٤٠				
المجموع الكلي للعينة النهائية =٤٣٠							

ثالثا : أدوات البحث :

مقياس حل المشكلات (إعداد الباحثة):

لقد اعتمدت الباحثة في بناء مقياس مهارات حل المشكلات على الإطار النظري، ومراجعة الدراسات والبحوث السابقة، والاستفادة من العديد من المقاييس العربية والأجنبية التي اهتمت بدراسة هذا المتغير_ في حدود ما اطلعت عليه الباحثة _ وذلك لمعرفة الأبعاد الأكثر تكرارًا للمتغير وعدد عباراتها وطريقة قياسها، مثل دراسة محمد أحمد شاهين (٢٠١٣)، ودراسة جعفر الزيود (٢٠١٥)، ودراسة (Ergin, Mutlu, and Diker Coskun, 2021).

ثم قامت الباحثة بإعداد مقياس مهارات حل المشكلات مكونًا من (٣٥) عبارة موزعة على (٥) أبعاد لحل المشكلات وهي (التوجه العام، تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، التقييم)، ويقاس على مقياس ليكرت الخماسي (تنطبق بدرجة كثيرة جدًا =٥، تنطبق بدرجة كثيرة =٤، تنطبق بدرجة متوسطة=٣، تنطبق بدرجة قليلة=٢، تنطبق بدرجة قليلة جدًا=١). **وتم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس بكليات التربية، والآداب، والتربية النوعية جامعة الزقازيق،** وذلك للتأكد من سلامة ومناسبة الصياغة للعبارات وملائمتها لقياس المتغير (مهارات حل المشكلات)، وإضافة أية ملاحظات أخرى يمكن إضافتها للمقياس. ومن خلال آراء السادة المحكمين تم إعادة صياغة بعض العبارات وحذف العبارات المكررة وغير المناسبة واستبدالها بعبارات مناسبة وإضافة عدد من العبارات، وتفصيليًا :

- تم إعادة صياغة بعض العبارات بناء على توجيهات وتعديلات السادة المحكمين في بعض العبارات مثل (أنظر إلى المشكلات على أنها شيء طبيعي في حياة الإنسان، عندما أدرك وجود مشكلة فإن أول شيء أقوم به هو محاولة معرفة ما هي المشكلة

بالضبط، أقوم بتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل، أعجز عن التفكير بسبب انفعالاتي، أحاول معرفة سبب فشلي في حل المشكلة) **التي تم إعادة صياغتها على التوالي** (أرى أن وجود المشكلات شيء طبيعي في الحياة، عندما اشعر بوجود مشكلة أحاول تحديد المشكلة بالضبط، أحرص علي معرفة العناصر المختلفة للمشكلة، انفعل عند تعاملي مع المشكلة بدرجة تعوقني عن حلها، أتحقق من قابلية تطبيق قراري في حل المشكلة)، وذلك للأسباب التالية: اختصار العبارات، دقة العبارة وقابليتها للقياس.

- تم الاتفاق على حذف العبارة (اهتم بتقييم الحلول بعد تجريبها في الواقع) لأنها تحمل نفس المعني للعبارة (أُعيد تقييم الحلول بعد تطبيقها في الواقع)، **واستبدال العبارتين** (أنفذ الحل الذي توصلت إليه حتى لو اتضح لي فشله في حل المشكلة، عندما تواجهني مشكلة فإنني أميل إلى اختيار الحل الأكثر احتمالاً للنجاح) **بالعبارتين على التوالي** (احكم على صحة الحلول التي وضعتها لمواجهة المشكلة، احكم على دقة البديل الذي قمت باختياره).
- بالنسبة للبُعد الثاني (تعريف المشكلة) **تم الاتفاق على تعديله إلى** (تحديد المشكلة) لأنه يقيس مدى وضوح وتحديد المشكلة.

وبذلك يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٥) عبارة، موزعة على خمسة أبعاد فرعية هي: **التوجه العام، تحديد المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، التقييم.** وبناءً على آراء السادة المحكمين تكون الاستجابة من خلال أسلوب ليكرت خماسي التدرج (تنطبق بدرجة كبيرة جدًا، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، تنطبق بدرجة قليلة جدًا)، وتعطي هذه الاستجابات درجات (١،٢،٣،٤،٥) على التوالي، وتنقسم عبارات المقياس إلى عبارات ايجابية وأخرى سلبية أي تصحح في الاتجاه العكسي، وتشير الدرجة المرتفعة إلى امتلاك مهارات حل المشكلات لدى طلبة الجامعة.

تطبيق المقياس:

تم تطبيق المقياس _ بعد التحكيم _ على عينة قوامها(١٦٥) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة الزقازيق، وتم شرح التعليمات الخاصة بالمقياس للمستجيبين شفهيًا، وذلك لحساب الخصائص السيكومترية كما يلي:

١- ثبات المقياس

(أ) <u>الثبات بمعامل ألفا (كرونباخ)</u>:

تم حساب معاملات ألفا لأبعاد المقياس، ثم حساب معاملات ألفا للأبعاد (مع حذف كل عبارة)، والنتائج كما يلي :

جدول (٢) معاملات ألفا لأبعاد مقياس حل المشكلات لدى طلاب الجامعة (ن= ١٦٥ طالبًا وطالبة)

(١) التوجه العام		(٢) تحديد المشكلة		(٣) توليد البدائل		(٤) اتخاذ القرار		(٥) التقييم	
رقم العبارة	معامل ألفا مع حذف العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا مع حذف العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا مع حذف العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا مع حذف العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا مع حذف العبارة
١	٠,٥٢٢	٢	٠,٥٩٤	٣	٠,٦٤٢	٤	٠,٣٦١	٥	٠,٥٠٤
٦	٠,٤٨٠	٧	٠,٥٧٩	٨	٠,٦٤٧	٩	٠,٣٤٦	١٠	٠,٥٦٨
١١	٠,٤٥١	١٢	٠,٥١٩	١٣	٠,٦٢٥	١٤	٠,٣٨٩	١٥	٠,٥٠٢

١٦	٠,٣٨٠	١٧	٠,٤٦٨	١٨	٠,٦١١	١٩	٠,٥٠١	٢٠	٠,٥٣٧
٢١	٠,٥٢٧	٢٢	٠,٥٩٥	٢٣	٠,٦١٤	٢٤	٠,٥٠٧	٢٥	٠,٤٧١
٢٦	٠,٤٠٧	٢٧	٠,٥٤٧	٢٨	٠,٥٩٢	٢٩	٠,٥٢٣	٣٠	٠,٥٤٧
٣١	٠,٥٠٩	٣٢	٠,٥٢٢	٣٣	٠,٦٠٠	٣٤	٠,٥٢٤	٣٥	٠,٥١٢
معامل ألفا للبعد الأول = ٠,٥٢٨		**معامل ألفا للبعد الثاني = ٠,٥٩٦**		**معامل ألفا للبعد الثالث = ٠,٦٥٥**		**معامل ألفا للبعد الرابع = ٠,٥٢٥**		**معامل ألفا للبعد الخامس = ٠,٥٧٠**	

يتضح من الجدول: أن جميع معاملات ألفا (مع حذف العبارة) أقل من أو تساوي معامل ألفا للبعد الذي تنتمي له العبارة، وهذا يعني أن ثبات جميع العبارات، وتم حساب معامل ألفا للمقياس ككل وكانت قيمته (٠,٥٧٥) وهو قيمة مرتفعة نسبيًا تدل على ثبات المقياس ككل.

(ب) <u>الثبات بالتجزئة النصفية</u>:

تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية لأبعاد المقياس والدرجات الكلية (بطريقتي: سبيرمان / براون ، وجتمان)، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٣) معاملات الثبات بالتجزئة النصفية (بطريقتي : سبيرمان/براون ، وجتمان)

لمقياس حل المشكلات لدى طلاب الجامعة (ن= ١٦٥ طالبًا وطالبة)

مقياس حل المشكلات	الثبات بطريقة : سبيرمان/ براون	الثبات بطريقة : جتمان
(١) التوجه العام	٠,٥٧٢	٠,٥٧٠
(٢) تحديد المشكلة	٠,٥٦٥	٠,٥٥٥
(٣) توليد البدائل	٠,٦٧٥	٠,٦٧١
(٤) اتخاذ القرار	٠,٥١٥	٠,٥٠٤
(٥) التقييم	٠,٥٩٠	٠,٥٨٩
الدرجة الكلية لحل المشكلات	٠,٧٨٠	٠,٧٧٠

يتضح من الجدول: أن جميع قيم معاملات الثبات بالتجزئة النصفية بطريقتي : سبيرمان/ براون ، وجتمان، قيم مرتفعة نسبيًا، وتدل على ثبات جميع الأبعاد وثبات المقياس ككل.

(٢) <u>الاتساق الداخلي</u>:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات الأبعاد التي تنتمي لها، والنتائج كما يلي:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات الأبعاد التي تنتمي لها

في مقياس حل المشكلات لدى طلاب الجامعة (ن= ١٦٥ طالبًا وطالبة)

(١) التوجه العام		(٢) تحديد المشكلة		(٣) توليد البدائل		(٤) اتخاذ القرار		(٥) التقييم	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٢٦٤**	٢	٠,٤٧٤**	٣	٠,٤٥٢**	٤	٠,٦٥٥**	٥	٠,٥٨٢**
٦	٠,٤٨٦**	٧	٠,٤٩١**	٨	٠,٥٤٠**	٩	٠,٦٧٥**	١٠	٠,٤٠٧**
١١	٠,٥١٠**	١٢	٠,٦١٥**	١٣	٠,٥٥١**	١٤	٠,٦١٦**	١٥	٠,٥٨٤**
١٦	٠,٦٤٢**	١٧	٠,٧٢٨**	١٨	٠,٦٠٩**	١٩	٠,٤٢٢**	٢٠	٠,٤٨٦**
٢١	٠,٤٣٧**	٢٢	٠,٣٥١**	٢٣	٠,٥٨٢**	٢٤	٠,٤١٧**	٢٥	٠,٦٤٨**
٢٦	٠,٥٩٦**	٢٧	٠,٥٧٩**	٢٨	٠,٦٤٧**	٢٩	٠,٣٦٧**	٣٠	٠,٤٧٠**
٣١	٠,٤٧٥**	٣٢	٠,٦١١**	٣٣	٠,٦١٢**	٣٤	٠,٢٨٣**	٣٥	٠,٥٦٧**

❖ دال عند مستوى ٠,٠٥ ❖❖ دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول: أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١)، وهذا يعني اتساق جميع العبارات مع الأبعاد.

(٣) اتساق الأبعاد مع الدرجة الكلية:

تم حساب الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس مع الدرجة الكلية ، بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجات الكلية للمقياس، باستخدام معامل الارتباط " بيرسون " ، النتائج موضحة كما يلي:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجات الكلية لمقياس حل المشكلات لدى طلاب الجامعة (ن= ١٦٥ طالب وطالبة)

أبعاد مقياس حل المشكلات	معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس
(١) التوجه العام	٠,٧٥٠ ❖❖
(٢) تحديد المشكلة	٠,٨٥٨ ❖❖
(٣) توليد البدائل	٠,٨٣٨ ❖❖
(٤) اتخاذ القرار	٠,٧٩٨ ❖❖
(٥) التقييم	٠,٨٣٩ ❖❖

❖ دال عند مستوى ٠,٠٥ ❖❖ دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجات الكلية لمقياس حل المشكلات دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١)، وهذا يعني اتساق جميع الأبعاد مع المقياس ككل.

(٤) صدق المقياس: تم حساب الصدق عن طريق ما يلي:

صدق العبارات:

تم حساب صدق المقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات الأبعاد التي تنتمي لها (مع حذف العبارة) بافتراض أن مجموع بقية درجات العبارات محكاً لدرجات العبارة، والنتائج كما يلي:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات الأبعاد التي تنتمي لها

(محذوفاً منها درجة العبارة) لمقياس حل المشكلات (ن= ١٦٥ طالبًا وطالبة)

(١) التوجه العام		(٢) تحديد المشكلة		(٣) توليد البدائل		(٤) اتخاذ القرار		(٥) التقييم	
رقم العبارة	معامل الارتباط مع حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل الارتباط مع حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل الارتباط مع حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل الارتباط مع حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل الارتباط مع حذف درجة العبارة
١	*٠,١٧٨	٢	**٠,٣٤٣	٣	**٠,٣٧٩	٤	**٠,٥٢٣	٥	**٠,٤٦٨
٦	**٠,٤٠٣	٧	**٠,٣٧١	٨	**٠,٣٨٨	٩	**٠,٥٣٥	١٠	**٠,٢١٩

١١	٠,٤٣٥**	١٢	٠,٥٤١**	١٣	٠,٤٤٤**	١٤	٠,٤٩٥**	١٥	٠,٤٧٩**
١٦	٠,٥٦٥**	١٧	٠,٦٧٦**	١٨	٠,٤٩٠**	١٩	٠,٢٦٥**	٢٠	٠,٣٨٠**
٢١	٠,٣٧٨**	٢٢	٠,٢٢٩**	٢٣	٠,٤٨٧**	٢٤	٠,٢٥٣**	٢٥	٠,٥٥٤**
٢٦	٠,٥١٨**	٢٧	٠,٤٦٣**	٢٨	٠,٥٥١**	٢٩	٠,١٨١*	٣٠	٠,٢٩٣**
٣١	٠,٣٨٧**	٣٢	٠,٥٤٣**	٣٣	٠,٥٣٢**	٣٤	٠,١٧٣*	٣٥	٠,٤٤٥**

❖ دال عند مستوى ٠,٠٥ ❖❖ دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول: أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١ أو مستوى ٠,٠٥) ، وهذا يعني صدق جميع العبارات، وصدق المقياس ككل.

من الإجراءات السابقة تأكد للباحثة أن الصورة النهائية لمقياس مهارات حل المشكلات، والمكونة من (٣٥) عبارة صالحة للتطبيق على العينة الأساسية.

رابعا: المعالجة الإحصائية:

تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة، والتحقق من فروض البحث، واختبار (ت) T-Test لعينتين مستقلتين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: التحقق من اعتدالية توزيع الدرجات:

تم حساب الإحصاءات الوصفية لدرجات العينة على مقياس مهارات حل المشكلات، والتحقق من اعتدالية توزيع الدرجات، والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (٧) الإحصاءات الوصفية لدرجات العينة على مقياس مهارات حل المشكلات (الأبعاد والدرجات الكلية) لدى طلاب الجامعة (ن= ٤٣٠ طالبًا وطالبة).

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	الخطأ المعياري لمعامل الالتواء	معامل التفلطح	الخطأ المعياري لمعامل التفلطح
حل المشكلات(التوجه العام)	٢٤,٨٣	٤,١٣٨	-٠,٠٤٤	٠,١١٨	-٠,٠٤٤	٠,٢٣٥
حل المشكلات(تحديد المشكلة)	٢٥,١٧	٤,٣٩٦	-٠,١٣٢	٠,١١٨	-٠,١٣٢	٠,٢٣٥
حل المشكلات (توليد البدائل)	٢٤,٠٤	٤,٥٩٧	٠,٠٦٥	٠,١١٨	٠,٠٦٥	٠,٢٣٥
حل المشكلات(اتخاذ القرار)	٢٤,٥٣	٣,٥٩٨	٠,٠٥٥	٠,١١٨	٠,٠٥٥	٠,٢٣٥
حل المشكلات (التقييم)	٢٥,١٤	٤,٠٧٩	٠,٠٦٨	٠,١١٨	٠,٠٦٨	٠,٢٣٥
الدرجة الكلية لحل المشكلات	١٢٣,٧١	١٦,٧٤٦	٠,١٦٦	٠,١١٨	٠,١٦٦	٠,٢٣٥

يتضح من النتائج في الجدول السابق ما يلي :

(١) **التوزيع التكراري لدرجات:** مهارات حل المشكلات (جميع الأبعاد، والدرجات الكلية)، قريب من التوزيع الاعتدالي، حيث كانت جميع قيم معاملات الالتواء محصورة بين (- ١)، (١)، وكانت جميع قيم معاملات التفلطح محصورة بين (- ٣)، (٣).

(٢) بتوافر شرط الاعتدالية لجميع المتغيرات: كبر حجم العينة (٤٣٠ طالب وطالبة)، يتم استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية في اختبار صحة فروض البحث.

التحقق من الفرض الأول للبحث:

يَنُص الفرض الأول على: يوجد مستوى متوسط من مهارات حل المشكلات لدى عينة البحث من طلبة جامعة الزقازيق، ولاختبار هذا الفرض تم تقسيم مستويات الاستجابة على المقياس (الأبعاد والدرجات الكلية) إلى (٣) مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع)، وتحديد معايير (حدود الدرجات) لكل مستوى منها، ثم حساب متوسطات درجات استجابات العينة على المقياس، وتحديد مستويات الدرجات، **والنتائج موضحة كما يلي:**

بما أن درجات كل عبارة من عبارات المقياس تمتد من (١) درجة إلى (٥) درجات، وحيث أن عدد عبارات كل بعد (٧) عبارات، تكون درجات كل بعد تمتد من (٧) إلى (٣٥) درجة، والمدى= (أعلى درجة– أدنى درجة)، وبذلك يكون المدى =(٣٥ – ٧) =(٢٨) درجة، ولتقسيم الدرجات إلى (٣) مستويات (منخفض، متوسط ، مرتفع)، يكون طول الفئة = (المدى÷ عدد المستويات) = (٢٨) ÷ (٣) = (٩,٣٣) درجة، وبناء على ذلك تم تحديد معايير الدرجات للأبعاد وللمقياس ككل (حدود الدرجات) لكل مستوى من المستويات الثلاثة، ثم تم حساب متوسطات درجات استجابات العينة على المقياس، وتحديد مستوي الاستجابات (في ضوء المعايير التي تم حسابها) ، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية ومعايير(حدود) ومستويات درجات استجابات العينة (من طلبة الجامعة) على مقياس حل المشكلات (الأبعاد والمقياس ككل) (ن= ٤٣٠ طالبًا وطالبة).

مقياس حل المشكلات	عدد العبارات	المستويات	حدود الدرجات لكل مستوى	المتوسط الحسابي للدرجات	مستوى الدرجات
(١) التوجه العام	٧	منخفض متوسط مرتفع	من(٧) إلى أقل من (١٦,٣٤) من(١٦,٣٤) إلى أقل من(٢٥,٦٨) من(٢٥,٦٨) إلي (٣٥) درجة (عدد العبارات للأبعاد متساوي)	٢٤,٨٣ درجة	متوسط
(٢) تحديد المشكلة	٧			٢٥,١٧ درجة	متوسط
(٣) توليد البدائل	٧			٢٤,٠٤ درجة	متوسط
(٤) اتخاذ القرار	٧			٢٤,٥٣ درجة	متوسط
(٥) التقييم	٧			٢٥,١٤ درجة	متوسط
حل المشكلات ككل	٣٥			١٢٣,٧١ درجة	متوسط

يتضح من الجدول أن : مستوى درجات استجابات العينة (من طلبة الجامعة) على مقياس حل المشكلات (في جميع الأبعاد، والدرجات الكلية) (**متوسط**).

مناقشة نتائج الفرض الأول:

أشارت نتائج الفرض إلى تحقق الفرض، حيث أن مستوى مهارات حل المشكلات لدى طلبة الجامعة متوسط، وقد اتفقت نتائج هذا البحث مع دراسة كلًا من جعفر الزيود (٢٠١٥)، ودراسة أميرة جعفر (٢٠١٩)، بينما اختلفت مع دراسة محمد شاهين (٢٠١٣)، ويفسره البحث الحالي بضعف استراتيجيات التدريس التي تنفذها الجامعات التي من المفترض أن تصل إلى درجة ايجابية أعلى لمستوى مهارات حل المشكلات لدى طلبتها، فمهارات حل المشكلات تنقل دور الطالب في العملية التعليمية من الدور السلبي المتمثل في تلقي المعلومات إلى الدور الايجابي بالبحث عن المعلومة والتوصل إليها بنفسه، مما يساعد في رفع مستوى التميز لديه، وهذا ما يجب أن تسعى إليه المنظومة في السنوات الأخيرة لرفع مستوى تلك المهارات.

التحقق من الفرض الثاني للبحث:

يَنُص الفرض على أنه: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات النوع (ذكور- إناث) على مقياس مهارات حل المشكلات(الأبعاد والدرجة الكلية) لدى عينة البحث (من طلبة الجامعة)، ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين من البيانات، والنتائج كما يلي:

جدول (٩) الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث (من طلبة الجامعة) على مقياس مهارات حل المشكلات (الأبعاد والدرجة الكلية).

مهارات حل المشكلات	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت"	الدلالة
(١) التوجه	الذكور	١٧٩	٢٥,٤٥٨	٤,١٢٥	٢,٦٧٦	٠,٠١

مهارات حل المشكلات	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت"	الدلالة
العام	الإناث	٢٥١	٢٤,٣٨٢	٤,٠٩٦		
(٢) تحديد المشكلة	الذكور	١٧٩	٢٥,٣٥٢	٤,٢٥١	٠,٧٣٥	٠,٤٩٦
	الإناث	٢٥١	٢٥,٠٣٦	٤,٥٠٠		غير دالة
(٣) توليد البدائل	الذكور	١٧٩	٢٤,٣٠٧	٤,٦٧٦	١,٠٢٩	٠,٣٥٨
	الإناث	٢٥١	٢٣,٨٤٥	٤,٥٣٩		غير دالة
(٤) اتخاذ القرار	الذكور	١٧٩	٢٤,٦٤٣	٣,٣٥٦	٠,٥٢٣	٠,٥٣٧
	الإناث	٢٥١	٢٤,٤٥٨	٣,٧٦٦		غير دالة
(٥) التقييم	الذكور	١٧٩	٢٥,٤٣٦	٣,٩٤٩	١,٢٨٣	٠,١٩٢
	الإناث	٢٥١	٢٤,٩٢٤	٤,١٦٤		غير دالة
حل المشكلات ككل	الذكور	١٧٩	١٢٥,١٩٦	١٥,٩٧٠	١,٥٥٩	٠,١٢٥
	الإناث	٢٥١	١٢٢,٦٤٥	١٧,٢٣٠		غير دالة

يتضح من النتائج في الجدول السابق أنه :

(١) قيمة (ت) للفروق بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الإناث في البعد الأول (التوجه العام) دالة إحصائيًا(عند مستوي ٠,٠١) لصالح الذكور.

(٢) قيم (ت) للفروق بين متوسطات درجات الذكور ودرجات الإناث في كل من الأبعاد: الثاني (تحديد المشكلة)، والثالث (توليد البدائل)، والرابع (اتخاذ القرار)، والخامس (التقييم)، والدرجات الكلية لحل المشكلات غير دالة إحصائيًا.

مناقشة نتائج الفرض الثاني:

من إجمالي نتائج الفرض الثاني يتضح أنه بوجه عام لم يتحقق، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى أن الفروق بين متوسطات درجات (الذكور، والإناث) في الأبعاد والدرجات الكلية لمهارات حل المشكلات غير دالة إحصائيًا، ما عدا البُعد الأول (التوجه العام) حيث كان الفرق دالًا احصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) لصالح الذكور، وقد اتفقت نتيجة البحث الحالي مع ما توصل إليه بحث كل من خظراوي الشيماء (٢٠٢٠)، (D'Zurilla, Nezu& Olivares, 2004) من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات حل المشكلات بين الجنسين الذكور والإناث، ويفسره البحث الحالي إلى أن طبيعة المجتمع الحالي أصبح يفتح مجالًا واسعًا أمام الإناث، حيث أصبحن ينافسن الذكور في شتى المجالات، بالإضافة إلى سرعة وتيرة التغير التكنولوجي والمعرفي والتي يواجهها المجتمع بشكل متزايد تتطلب امتلاك الطلبة - على حد سواء- مهارات لحل المشكلات وللتعامل مع الأهداف التنافسية المحتملة، فهي مطلب أساسي ليصبحوا قادرين على اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم، وتأدية وانجاز الأدوار المحددة لكل منهم.

كما اتفقت نتيجة البحث الحالي جزئيًا بما توصل إليه من فروق بين متوسطي درجات (الذكور، والإناث) في البُعد الأول (التوجه العام) لصالح الذكور، مع بحث كل من عادل العدل وصلاح عبد الوهاب (٢٠٠٣)، (Balm, 2015) والذي توصل كل

منهما إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور، بينما اختلفت هذه النتيجة مع بحث محمد شاهين (٢٠١٣)، و(D'Zurilla& Bell, 2009)، حيث توصل كل منهما إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث، ويفسره البحث الحالي بأن هناك توجهات ايجابية لدى الطلاب نحو حل المشكلات، لكن ينقصهم المهارة لحل هذه المشكلات.

فأكدت نتائج البحث الحالي ما أشار إليه (D'Zurilla, Nezu& Olivares, 2004)، من أنه لا يمكن تكوين استنتاج نهائي حول الفروق بين الجنسين (ذكور– إناث) في مهارات حل المشكلات، وهذا يُعني أن كل من الذكور والإناث لديهم مستوى متقارب من المهارات في التعامل مع المشكلات، وإيجاد حلول فعَّالة لها.

التحقق من الفرض الثالث للبحث:

يَنُص الفرض على أنه: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات نوع الدراسة(عملية- نظرية) على مقياس مهارات حل المشكلات (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى عينة البحث (من طلبة الجامعة)، ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين من البيانات، والنتائج كما يلي:

جدول (١٠) الفروق بين متوسطات درجات طلبة التخصصات العملية، والتخصصات النظرية (من طلبة الجامعة) على مقياس حل المشكلات (الأبعاد والدرجة الكلية) (ن=٤٣٠).

مهارات حل المشكلات	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	الدلالة الإحصائية
(١) التوجه العام	العملي	١٩٠	٢٥,٣٤	٣,٩٠٠	٢,٢٧٠	٠,٠٥
	النظري	٢٤٠	٢٤,٤٣	٤,٢٨٢		

مهارات حل المشكلات	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	الدلالة الإحصائية
(٢) تحديد المشكلة	العملي	١٩٠	٢٥,٣٧	٤,١١٦	٠,٨٤٣	٠,٣٧٢
	النظري	٢٤٠	٢٥,٠١	٤,٦٠٨		غير دالة
(٣) توليد البدائل	العملي	١٩٠	٢٤,٤٩	٤,٠٩٠	١,٨٢٠	٠,٠٨٩
	النظري	٢٤٠	٢٣,٦٨	٤,٩٤١		غير دالة
(٤) اتخاذ القرار	العملي	١٩٠	٢٤,٨٤	٣,٤٤٧	٠,٥٥١	٠,٥١١
	النظري	٢٤٠	٢٤,٣٠	٣,٧٠٣		غير دالة
(٥) التقييم	العملي	١٩٠	٢٥,٠٧	٤,٠٨٢	٠,٢٨٧	٠,٦٩٧
	النظري	٢٤٠	٢٥,١٩	٤,٠٨٥		غير دالة
حل المشكلات ككل	العملي	١٩٠	١٢٥,١١	١٥,٨٧٢	١,٥٤٣	٠,١٦٥
	النظري	٢٤٠	١٢٢,٦١	١٧,٣٥٩		غير دالة

يتضح من النتائج في الجدول السابق أنه :

(١) قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات طلبة التخصصات العملية، وطلبة التخصصات النظرية في البعد الأول (التوجه العام) دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٥) لصالح طلاب التخصصات العملية.

(٢) قيم (ت) للفروق بين متوسطات درجات طلبة التخصصات العملية، وطلبة التخصصات النظرية في كل من الأبعاد: الثاني (تحديد المشكلة)، والثالث (توليد البدائل)، والرابع (اتخاذ القرار)، والخامس (التقييم)، والدرجات الكلية لحل المشكلات غير دالة إحصائيًا.

مناقشة نتائج الفرض الثالث:

بالنسبة للفروق بين متوسطات درجات التخصص (عملي– نظري) في مهارات حل المشكلات، أنه من إجمالي نتائج الفرض الثاني يتضح أنه بوجه عام لم يتحقق، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى أن الفروق بين متوسطات درجات طلبة التخصصات العملية، وطلبة التخصصات النظرية في الأبعاد والدرجات الكلية لمهارات حل المشكلات غير دالة إحصائيًا، وقد اتفقت نتيجة البحث الحالي مع ما توصل إليه بحث كل من خضراوي الشيماء (٢٠٢٠)، وبن عمر نسيمه (٢٠١٩)، من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص العملي والنظري.

ويمكن تفسير هذه النتيجة للفرض الثاني في البحث الحالي بأن التخصص لا يؤثر على قدرة الطلبة على حل المشكلات، بالإضافة إلي التغيرات التي طرأت على عملية توجيه الطلبة لاختيار تخصصاتهم، فلم يَعُد توجيه الطلبة مقتصرًا على المعدلات المرتفعة أو المنخفضة لهم، كما أن العديد من الإصلاحات التربوية الحالية شملت كل التخصصات والتي تبنت المقاربة بالكفاءات والمهارات من خلال وضع الطالب في وضعيات مشكلة تساهم في إثبات ما تعلمه ونقل خبراته إلى المواقف الحياتية، حيث أن استراتيجيات تدريس التخصصات العملية والنظرية تسير وفق لذلك، وبما تسمح له المقررات والمواد الدراسية المقررة لهم، بحيث أنه لا يوجد اختلاف بين الطلبة ذوي التخصصات العملية والنظرية.

كما اتفقت نتيجة البحث الحالي جزئيًا بما توصل إليه من فروق بين متوسطي درجات طلبة التخصصات العملية، وطلبة التخصصات النظرية في البُعد الأول (التوجه العام) لصالح طلبة التخصصات العملية، مع بحث كل من (Miller, Brody & Murry, 2010; Bal, 2015) والذي توصل كل منهما إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التخصص العملي، بينما اختلفت هذه النتيجة مع بحث مروان المحمدي (٢٠١٠)، حيث توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التخصص النظري، ويفسره البحث الحالي بأن هناك توجهات ايجابية لدى هؤلاء الطلبة نحو القدرة على التعامل مع هذه المشكلات، وتمييز الموقف المشكل وعدم تجنبه، فضلاً عن مواجهة المشكلات بأسلوب منظم، لكن ينقصهم المهارة لحل هذه المشكلات.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث، فإنه يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

١- إعادة التفكير في استراتيجيات التدريس المُتبعة في الجامعة والنظام التربوي بشكل عام، لتركز على التعليم والتعلم القائم على مهارات حل المشكلات والعمل التعاوني.

٢- تطوير دورات تدريبية ومنهاج متخصص في مجال المهارات الشخصية والاجتماعية ومنها مهارات حل المشكلات؛ للتعامل الآني مع النقص في هذه المهارات لديهم.

المراجع:

- أدريان، أشمان، كونواي (٢٠٠٨). ***مدخل إلى التربية المعرفية (نظرية وتطبيقات)*** (ترجمة أسماء السرسي، أماني عبد المقصود). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- أميرة جعفر يونس (٢٠١٩). مهارات حل المشكلات لدى طلاب الجامعة وفقاً لمتغيري التخصص الدراسي ونوع الجنس. ***مجلة كلية التربية***، كلية التربية، جامعة طنطا، ٧٤(٢).

- أنور الشرقاوي (٢٠١٠). ***التعلم: نظريات وتطبيقات***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- بن عمر نسيمة (٢٠١٩). ضبط الذات وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثالثة الثانوي دراسة ميدانية بثانوية عبد المجيد مزيان، ***مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير***، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، ٣١- ٤٦.

- جبل محمد جهاد (٢٠٠١). ***العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم والتعليم***: دار الكتاب الجامعي.

- جعفر منصور سالم الزيود (٢٠١٥). أنماط التفكير وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى الطلبة الجامعيين. كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، الأردن، ١- ١١٩.

- خضراوي الشيماء (٢٠٢٠) . الاتجاهات نحو الإحصاء وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلبة سنة ثانية قسم علم النفس دراسة ميدانية

بجامعة المسيلة. ***رسالة ماجستير*** ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة.

- سلوى محمد درويش (٢٠١٦). أساليب التفكير لدي الطلاب المتفوقين في الثانوية العامة وعلاقتها بمهارة حل المشكلات في ضوء متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي. ***مجلة كلية التربية ببورسعيد***، ٢(٢٠)، ٨٠٠- ٨٣٣.

- سهيلة بنات (٢٠٠٤). أثر التدريب على مهارات الاتصال وحل المشكلات في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى النساء المعنفات وخفض مستوي العنف الأسري. ***رسالة دكتوراه غير منشورة***، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- صفاء سمعان عرفة (٢٠١٤). قوة الأنا وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدي طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة غزة في ضوء بعض المتغيرات. ***رسالة ماجستير غير منشورة***، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

- عادل العدل، صلاح عبد الوهاب (٢٠٠٣). القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقليًا. ***مجلة التربية وعلم النفس***، كلية التربية، ٣ (٢٧)، ١٨.

- عبد المجيد نشواتي (١٩٩٨). ***علم النفس التربوي***. بيروت: دار مؤسسة الرسالة للطباعة والتوزيع.

- عفت مصطفي الطناوي (٢٠٠٩). ***التدريس الفعال***. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- فتحي الزيات (٢٠٠١). ***علم النفس المعرفي: مداخل ونماذج ونظريات.*** القاهرة: دار النشر للجامعات.

- فلوح أحمد (٢٠١٨). الواقع الدراسي للطالب الجامعي. ***المجلة العربية لعلم النفس***، ٥، ٧٥- ٩١.

- فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٢). ***تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات***. الأردن: دار الكتاب العربي.

- فوزي جبل (٢٠٠٠). ***الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية***. القاهرة: المكتبة الجامعية للنشر والتوزيع.

- كريمة دوار، يمينية مخطاري، كريمة سيرات (٢٠١٨). صعوبات الطالب الجامعي في التكوين الجامعي بنظام ل. م. د. ***رسالة ماجستير غير منشورة***. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الدكتور مولاي الطاهر، الجزائر.

- لندا دافيدوف (٢٠٠٠). ***الذاكرة- الإدراك- الوعي*** (ترجمة نجيب خزام، فؤاد أبو حطب): الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

- ليليان توفيق حبشي إبراهيم (٢٠١٢). الخصائص الانفعالية المسهمة في سلوك حل المشكلات لدي طلاب الجامعة دراسة تنبؤية. ***رسالة ماجستير***، كلية التربية، جامعة طنطا.

- محمد أحمد شاهين (٢٠١٣). مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين . ***مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي***، جامعة القدس المفتوحة، ١- ١٦.

- محمد عبد الرؤف صابر حسن العطار(٢٠٠١). اثر تفاعل السعة العقلية وأسلوب التعلم والجنس على حل مشكلات الكيمياء العضوية ذات متطلبات عقلية مختلفة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. ***مجلة كلية التربية***، جامعة بنها، ١٢ (٤٧)، ١٠- ٤١.

- محمد وفائي الحلو (٢٠٠١). ***علم النفس التربوي نظرة معاصرة***. غزة: دار المقداد للطباعة.

- مروان علي نافع المحمدي (٢٠١٠). علاقة الأسلوب المعرفي ومستوي تجهيز المعلومات والتخصص الدراسي بالقدرة علي حل المشكلات لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز. ***رسالة دكتوراه***، كلية التربية، جامعة طيبة- السعودية.

- مصعب محمد شعبان (٢٠٠٩). تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. ***رسالة ماجستير غير منشورة***، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، ٣١.

- يحيى أحمد القبالي (٢٠١٢). فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في السعودية. ***المجلة التربوية للتطوير والتفوق***، (٢).

- Balm A. (2015). Examination of the Mathematical Problem-Solving beliefs and Success Levels of Primary School Teacher candidates though the variables of Mathematical Success and Gender. ***Journal of***

Educational Sciences: Theory &Parctice, 15 (5), 1373- 1390.

- Baran, T., Kahraman, S.(2004). MÜhendislik EĞitiminde Problem Dayali ÖĞrenme Modelleri. ***L Ulusal Mühendislik Kongresi Bildiriler Kitabi.***

- D'Zurilla, T., & Bell, A.(2009). The Influence of social problem- solving ability on the relationship between daily and stress and adjustment. ***Cognition Therapy Researches***,33(5),339-448.□

- D'Zurilla, T., Nezu, A., &Maydeu-Olivares, A.(2004). What is social problem solving ?: Meaning, models, and measures. In E.C. Chang, T.J. D'Zurilla& L.J. Sanna (Eds), Social Problem Solving Theory, Research, and Training. ***Washington, DC: American Psychological Association,*** 11-27.

- Ergin , A., Mutlu, E., and Diker Coskun, Y.(2021). Examination of the Relationship between Engineering Faculty Students' Academic Procrastination Behaviors and Problem Solving Skills. ***The Journal of International Education Science***,27(8),35-62.

- Farahady, A., &Najafi, M. (2012). The effect of Life-Skill Training on Life Satisfaction***. Golden Research Thoughts***, 2 (1), 21- 25.

- Hayes, J. (1989). ***The Complete Problem Solving***. Franklin Institute Press, Philadelphia, 2.

- Heppner, P. P. and Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem solving

inventory. ***Journal of Counseling Psychology***. 29(1).66-75.

- Konukbay, D., Arslan, F. (2015). The Analysis of Hopelessness Levels and Problem Solving Skills of Parents with The Disabled Children. ***International Journal of Caring Sciences,*** 8 (2), 344- 355.

- Martin, A., Lien, G., Mok, M., & Jacob Xu.(2012). Problem solving and immigrant student mathematics and science achievement: Multination Findings from the program for International Student Assessment (P I S A)**.** ***Journal of Education Psychology***,104(4),1054-1073**.**

- Miller, S., Brody, G., &Murry, V. (2010). Mothers' and Fathers' responsive Problem Solving with early Adolescents: Do Gender, Shyness, and Social Acceptance make a difference?**.** ***Journal of Child Fam Stud,*** 19 (1), 298- 307.

- Nickerson, R. (1994).The teaching of Thinking and Problem Solving. In R. J. Sternberg (Ed), ***Thinking and Problem Solving*** (2nd ed.). San Diego: Academic Press.

- Organization for Economic Cooperation and Development. (2004). ***Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003***. Paris, France: Author.

- Ozgene, M. (2018). Modeling the Relationship Between School Administrators ' Creative and Critical Thinking Dispositions with Decision Making Styles and Problem Solving Skills**.** ***Journal of Educational Sciences***, 18 (3), 637- 700.

- Steel, P., Brothen, T., &Wambach, C. (2001). Procrastination and Personality, Performance and Mood. ***Personality and Individual Differences***, 30 (1), 95-106.

- Strough, J., Berg, C., &Meegan, S. (2001). Friendship and Gender Differences in Task and Scial Interpretations of Peer Collaborative Problem Solving. ***Journal of Blackwell Publishers Ltd Social Development,*** 10 (1), 1- 23.

- Sternberg, R. (2003). Cognitive Psychology, Thomson Wadsworth, Australia. ***The Educational Forum***, 59 (1), 47- 52.

.

فعالية الذات المدركة وعلاقتها باضطراب صورة الجسم لدى طالبات المرحلة الثانوية

أشرف محمد رشاد الشريف

باحث دكتوراة بقسم الصحة النفسية

كلية التربية جامعة الزقازيق

أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن

أستاذ الصحة النفسية

عميد كلية التربية سابقا

جامعة الزقازيق

د/ نسرين السيد سويد

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

مستخلص البحث :

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقة بين فعالية الذات المدركة واضطراب صورة الجسم لدى طالبات المرحلة الثانوية ،ولتحقيق هذا الهدف أُجري البحث على عينة قوامها(٣٠٠) طالبة بالصفين الأول والثانى الثانوى في إحدى مدارس محافظة الشرقية تراوحت أعمار الطالبات بين(١٥- ١٧)عامًا بمتوسط عمر زمني (١٦,٥)عامًا وانحراف معياري(١,٧٣)، وتم تطبيق الأدوات التالية: مقياس فعالية الذات المدركة(إعداد الباحث)، ومقياس اضطراب صورة الجسم إعداد: مجدى الدسوقى(٢٠٠٦)، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات على مقياس فعالية الذات المدركة ودرجاتهم على مقياس اضطراب صورة الجسم ، وأنه بإستثناء بُعد القوة فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لكل من الصف الدراسى(الأول – الثانى) والخلفية الثقافية(ريف - حضر) والتفاعل بينهما على فعالية الذات المدركة لدى طالبات المرحلة الثانوية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لكل من الصف الدراسى(الأول– الثانى) والخلفية الثقافية(ريف - حضر) والتفاعل بينهما على اضطراب صورة الجسم لدى طالبات

المرحلة الثانوية ، كما أسفرت النتائج عن أن بُعد قدرة الفعالية الذاتية هو المنبىء باضطراب صورة الجسم لدى طالبات المرحلة الثانوية بنسبة مساهمة مقدارها(٣٪).

الكلمات المفتاحية: فعالية الذات المدركة– اضطراب صورة الجسم– طالبات المرحلة الثانوية

Perceived self-efficacy and its relationship to body image disorder among secondary school female students

The current research aims to reveal the relationship between perceived self-efficacy and body image disorder among secondary school female students. To achieve this goal, the research was conducted on a sample of (300) female students in the first and second grades in a number of schools in Sharkia Governorate, their ages ranged between (15-17) years, with an average age of (16.5) years and a standard deviation (1.73), and the following tools were applied: Perceived self-efficacy (prepared by the researcher), and the body image disorder scale prepared by: Magdy El-Desouky (2006), and the results resulted in a positive, statistically significant correlation between the students' scores on the perceived self-efficacy scale and their scores on the body image disorder scale, And that, with the exception of the strength dimension, there are no statistically significant differences for each of the grades (first - second) and residence (rural - urban) and the interaction between them on the perceived self-efficacy of secondary school female students , and there are no statistically significant differences for each of the first - second grade, and residence) rural-urban) and the interaction between them on body image disorder among secondary school female students The results also revealed that the dimension of magnitude for self-efficacy is a predictor of

body image disorder among secondary school female students, with a contribution rate of (3%).

Keywords: Perceived self-efficacy - body image disorder - high school female students

مقدمة :

تُعد مرحلة المراهقة والتي تقابل المرحلة الثانوية في هذه بحث تمثل مرحلة مهمة في النمو النفسي والاجتماعي للفرد حيث يعترى المراهق تغيرات أساسية وشديدة في جميع جوانب نموه الجسمي والعقلي والاجتماعي والانفعالي فهي تمثل ميلاداً جديداً للفرد، ولذلك فعندما تتسارع التغيرات الجسمية والفسيولوجية على المراهقات بصفة خاصة قد تظهر عليهن الضيق والإنزعاج من هذه التغيرات وضعف القدرة على التكيف معها ، ومع ظهور الخصائص الجنسية الثانوية والأساسية تزداد حساسية المراهقات نحو تلك الخصائص، فالمراهقة تمثل مرحلة الفحص الجزئى الدقيق لأعضاء الجسم وغالبا ما يكون المراهق غير راض عن شكل أعضاء جسمه، فضلا عن تأثر وحساسية المراهقين بتعليقات الوالدين وجماعة الرفاق فيما يخص تقييمهم لشكل أجسامهم ، كما يرتبط معيار الجاذبية وفقا لروية المراهق بمدى إقبال الأخروين على تكوين صداقات وعلاقات إجتماعية معه ، وهى المرحلة التى يبدأ فيها المراهق بتطوير ثقته بنفسه وادراكاته لذاته ، ولذلك قد ينظر المراهق الى كل عضو من أعضاء جسمه وكأنه جزء قائم بذاته مكونا صورة حقيقية أحيانا ومتخيلة غالبا عن هذا العضو، ومكونا صورة ذهنية سلبية تؤثر على توافقه الفسى والإجتماعى فيما يعرف باضطراب صورة الجسم (علاء الدين كفافى ، مايسة النيال،١٩٩٥، ٢٤) .

وتشير صورة الجسم الى الإدراكات أو التصورات أو الأفكار والمشاعر التى تتعلق بالجانب الجسمى من شخصية الفرد ، وتتضمن المدركات الحسية تقديرات الصفات الجسمية الحقيقية للفرد ، والمعايير الداخلية أو المثل العليا التى تتبناها المراهقات،

وتتعدى الحالة الوجدانية لصورة الجسم مجرد الرضا التقييمى أو عدم الرضا أو السخط من شكل الجسم لكى تشتمل على سلسلة كاملة من الإنفعالات والعواطف الإيجابية والمضطربة التى ترتبط به (مجدى الدسوقى،٢٠٠٦، ٢٠).

وصورة الجسم مفهوم متعدد الأبعاد ويشمل مفاهيم المظهر والمشاعر والأفكار حول الجسم ، وادراك لما هو داخل الجسم من وظائف و قدرات، ويعتبر التمثيل العقلى للجسم وخصائصه هو العنصر المفهومى لصورة الجسم الى جانب العنصر الموقفى الذى يشير الى مشاعر الفرد حول صورته ومظهره الجسمى والناجمة عن تفاعله داخل مجتمعه (Tremblay,2011,26) وتشير(هبة محمد ،٢٠١٦، ١٥) بأن صورة الجسم تتكون من خمسة أبعاد هى تقبل أجزاء الجسم المعيبة والمتخيلة ، والتناسق العام لأجزاء الجسم ، والمنظور النفسى والإجتماعى لشكل الجسم، والمحتوى الفكرى لشكل الجسم .

كما تُعد فعالية الذات المدركة من أبرز المفاهيم التى قدمها باندورا من خلال النظرية المعرفية الإجتماعية والتى تؤكد على نموذج الحتمية التبادلية ، وتعنى أن السلوك الانسانى يتحدد تبادلياً بتفاعل ثلاث مؤثرات هى العوامل الذاتية والعوامل السلوكية والعوامل البيئية ، وهذه المحددات تشكل نظاما متشابكًا من الثأتيرات المتبادلة والمتفاعلة كما تتضح هذه التأثيرات من خلال السلوكيات ذات الدلالة والجوانب المعرفية والأحداث الداخلية الآخرى التى يمكن أن تؤثر على الإدراكات والأفعال والمؤثرات البيئية الخارجية، فالبيئة جزئياً نتاجا لمعالجة الفرد لها لذلك فالأفراد يمارسون بعض التأثيرات على أنماط سلوكهم من خلال أسلوب معالجتهم للبيئة، ومن ثم فهم ليسوا مجرد ممارسين لرودود الفعل إزاء المثيرات الخارجية ، ولكنهم قادرون على التفكير والإبتكار وتوظيف عملياتهم المعرفية لمعالجة الأحداث والوقائع البيئية وتأخذ عمليات المعرفة التمثيل الرمزى للأفكار والصور الذهنية وهى التى تتحكم فى سلوك الفرد وتفاعله مع البيئة كما تكون محكومة بهما(Bandura,A.,1997, 141-215).

ويشير علاء الشعراوى(٢٠٠٠،٢٩٠) الى أن فعالية الذات تمثل مجموعة من الأحكام الصادرة عن الفرد ، والتى تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة ، ومرونته فى التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة ، وتحدى الصعاب ومدى مثابرته وتتضمن عدة أبعاد هى الثقة بالنفس ، والمقدرة على التحكم فى ضغوط الحياة ،و تجنب المواقف التقليدية ،والصمود أمام خبرات الفشل والمثابرة للإنجاز.

مُشكلة البحث :

يُعد مظهر الجسم من الأمور الرئيسية التى تشغل تفكير المراهقات ، ويظهر ذلك جليا فى النظرة الخارجية التى تختص بالتأثيرات الإجتماعية للمظهر ،والنظرة الداخلية التى تشير إلى التجارب أو الخبرات الشخصية التى تختص بالمظهر أو ما يبدو عليه الفرد فى الواقع

ويحدد مجدى الدسوقى(٢٠٠٣،١١٠) مجموعة من العوامل التى تفسر التأثير الإجتماعى الثقافى والتى تمهد لظهور اضطراب صورة الجسم لدى المراهقات:

١- إن الغالبية العظمى لأفراد أى مجتمع ينظرون الى البدانة على إنها وصمة عار .

٢- إن النمط الثابت لجسم الأنثى يولد الإنشغال الزائد عن الحد بالسعى الدءوب نحو الجمال

٣- إن معظم المجتمعات تعظم أو تمجد الإعتقاد بأن نحافة الفتاة من اكثر المعالم الهامة للجاذبية بمعنى أن الرشاقة هى المعيار الوحيد للحكم على الفتاة.

٤- إن وزن الجسم وشكل جسم الأنثى من المحدات الرئيسية للجاذبية الجسمية .

وحيث إن صورة الجسم يتم تحديدها أو تقديرها اجتماعيا وفقا للخبرات أو التجارب البينشخصية والتنشئة الإجتماعية والثقافية التى تسهم فى تشكيل الفعالية الذاتية للفرد لها دور اساسى فى تحديد المعانى الإجتماعية للجماليات الجسمية والمعانى الشخصية للسمات الجسمية للفرد (مجدى الدسوقى ،٢٠٠٦،٢١)

وتشير هناء العبادى(٢٠١٤،٢٦٢) الى أن معتقدات الفعالية الذاتية لها دورا فى تشكيل مسار الحياة من خلال التأثير فى اختيار الأفراد لأنواع الأنشطة والبيئات التي يختارونها وتلك التى يتجنبونها ، فمثلا قد يتجنب الناس الأنشطة والمواقف التي يعتقدون أنها تتجاوز قدراتهم على التكيف. لكنهم قد يقومون بأنشطة صعبة بسهولة لأنهم يعتقدون أنهم قادرون على التعامل معها .

كما كشفت العديد من الدراسات عن العلاقة التى تربط بين فعالية الذات المدركة واضطراب صورة الجسم لدى المراهقين ، ومن هذه الدراسات دراسة (Kemp,S.,2007) ، ودراسة (Kinsaul,J.,2010) ، ودراسة (Alzubaidi,A.,2012)، ودراسة (Simmons,L.,2013 ، ودراسة (منى سيد حمودة ،٢٠١٥)

ويمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة الآتية :

١- هل توجد علاقة ارتباطيه بين درجات فعالية الذات المدركة ودرجات اضطراب صورة الجسم لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

٢- هل يوجد تأثير لكل من الصف الدراسى(الأول– الثانى) والخلفية الثقافية (ريف– حضر) والتفاعل بينهما على فعالية الذات المدركة لدى طالبات الثانوية العامة ؟

٣- هل يوجد تأثير لكل من الصف الدراسى(الأول– الثانى) والخلفية الثقافية(ريف– حضر) والتفاعل بينهما على اضطراب صورة الجسم لدى طالبات المرحلة الثانوية ؟

٤- هل يمكن التنبؤ بأضطراب صورة الجسم من خلال التعرف على مستوى فعالية الذات المدركة لدى طالبات المرحلة الثانوية ؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي :

١- التعرف على العلاقة بين فعالية الذات المدركة واضطراب صورة الجسم لدى طالبات المرحلة الثانوية

٢- التعرف على تأثير كل من الصف الدراسى(الأول– الثانى) والخلفية الثقافية (ريف–حضر) والتفاعل بينهما على فعالية الذات المدركة لدى طالبات المرحلة الثانوية

٣- التعرف على تأثير كل من الصف الدراسى(الأول– الثانى) والخلفية الثقافية (ريف– حضر) والتفاعل بينهما على اضطراب صورة الجسم لدى طالبات المرحلة الثانوية

٤- الكشف عن مستوى فعالية الذات المدركة التى يُنبىء باضطراب صورة الجسم لدى طالبات المرحلة الثانوية

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالية على النحو التالي :

أولا :الأهمية النظرية:

١- إثراء التراث النظرى من خلال دراسة العلاقة بين فعالية الذات المدركة واضطراب صورة الجسم لدى طالبات المرحلة الثانوية

٢- التصدي لدراسة فعالية الذات المدركة واضطراب صورة الجسم وهما من المتغيرات التي لها دور مهم في التوافق الشخصي والاجتماعي للفرد.

٣- تظهر أهمية البحث في ارتباطها بمرحلة المراهقة والتى تعد من أهم المراحل فى حياة الفرد التى يمر بها الفرد وتؤثر فى تشكيل شخصيته.

ثانيا: الأهمية التطبيقية

١- يمكن الإستفادة من التصور النظرى ونتائج البحث فى إمكانية وضع برنامج لخفض اضطراب صورة الجسم لدى المراهقات .

٢- تسهم الدراسة بإعداد مقياس لفاعلية الذات المدركة لدى المراهقين قائم على الأبعاد الأساسية التى حددها بنادورا فى نظريته .

٣- قد يساعد البحث الحالي أولياء الأمور والمعلمين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين في التعامل مع طالبات المرحلة الثانوية ومساعدتهم على ما يواجهونه من مشكلات وتوظيف طاقاتهم في قنوات إيجابية بناءة .

٤- قد يسهم نتائج البحث الى توجيه أنظار الوالدين والمعلمين والأخصائين النفسيين الى أهمية فعالية الذات فى نمو شخصية الطالبات ووقايتهم من الاضطرابات النفسية

٥- قد يساعد البحث على تبصير المعلمين والمهتمين بمجال التعليم ومجال الصحة النفسية بالعلاقة بين فعالية الذات المدركة واضطراب صورة الجسم لدى طالبات المرحلة الثانوية

مصطلحات البحث :

فعالية الذات المدركة

يعرفها الباحث بأنها معتقدات الفرد الذاتية والتى تدور حول ثقته بنفسه وقدرته على التخطيط والأداء، وممارسة السلوك الفعال ومواجهة المواقف الضاغطة بمثابرة، ومهارته فى التنبؤ بنتائج ما يقوم به من أنشطة وسلوكيات ، واستعداده لتحمل المسئولية فى سبيل تحقيق أهدافه .

اضطراب صورة الجسم :

حالة نفسية تؤدى الى الإنشغال عن الحد المغالى فيه ويتمثل فى عدم القابلية للمظهر الجسمى مما يؤدى فى النهاية الى اختلال أو تمزق أو تصدع فى حياة الفرد

الذى يعانى من هذا الإضطراب(مجدى الدسوقى ،٢٠٠٦،١٨).

محددات البحث :

تتحدد مجال البحث الحالي بالمحددات التالية:

المحددات البشرية:

أجري البحث على عينة قوامها(٣٠٠) طالبة من طالبات الصفين الأول والثانى الثانوى العام فى مركز منيا القمح التعليمية (مدرسة البنات الثانوية بمنيا القمح)محافظة الشرقية تراوحت أعمارهم بين (١٥– ١٧) عامًا.

المحددات المكانية :

تم تطبيق البحث الحالي في نطاق محافظة الشرقية في إحدى المدارس الثانوية العامة

المحددات الزمانية :

تم تطبيق أدوات البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسى٢٠٢١ /٢٠٢٢.

الاطار النظرى

مفهوم فعالية الذات :Self-efficacy

يسمى باندورا المستوى الذى من خلاله يدرك الفرد اكتسابه للفعالية الذاتية بفعالية الذات المدركة والتى تشير الى الإحساس المدرك بإمكانية الإنجاز من طرف الفرد قبل قيامه بالسلوك أو العمل فهى بمثابة نوع من الثقة التى تنمى عندما يصبح الفرد على وعى بقدراته فهى شعور بالتوقع المحسوس أو المدرك من طرف الفرد حول إنجاز نتيجة معينة(دودو صونيا، ٢٠١٧، ٢٣)

أورد بنادورا عدة تعريفات لفعالية الذات تتضمن معتقدات الفرد عن ذاته والآخرين ، وقدرته على إنجاز المهام والتعامل مع المواقف الصعبة بمرونة ومثابرة مع الشعور

بالمسئولية والقدرة على التنبؤ بنتائج ما يقوم به الفرد من أنشطة وسلوكيات وهذه التعريفات كالتالى :

أ- مجموعة الاحكام الصادرة عن الفرد والتى تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة ومرونته فى التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحدى الصعاب ومدى مثابرته لإنجاز المهام المكلف بها(Bandura,A,.1977,192؛Bandura,A,.1995,1)

ب- إعتقاد راسخ لدى الأفراد فى قدرتهم على تنظيم وادارة الإمكانيات الخاصة والمواهب الشخصية والفرص الموقفية وتثبيت شعورهم بالرضا عن عملهم وإنجازهم لممارستهم العملية والتى تهدف لتعزيز الصحة النفسية-Bandura,A,.2000,75 (78)

جـ- معتقدات الناس حول قدراتهم على قيامهم بمستويات معينة من الأداء النفسى الاجتماعى التى يمارسون من خلالها تأثيرا على الأحداث التي تواجههم على حياتهم فهى تحدد لهم كيف يشعرون ويفكرون ويحفزون أنفسهم ويسلكون (Bandura,A,.1994,1)

د- إعتقاد الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ أعمال معينة ويؤثر هذا الإعتقاد فى التوقعات، والاختيارات، الأنشطة التى يمارسها، والإصرار، والمثابرة ، والشعور بالمسئولية أمام الأعمال المعقدة مما يسهم فى تحقيق التطور والنمو النفسى والاجتماعى بصفة عامة (Bandura,A,.2006,307

كما يعرفها كل من باندورا ووود (Bandura ,et Wood,1989,805) بأنها الثقة فى قدرات الفرد على تحريك الدوافع والمصادر الإدراكية وسلسلة منتظمة من الأحداث المطلوبة لمقابل متطلبات الموقف

٢-أبعاد فعالية الذات:

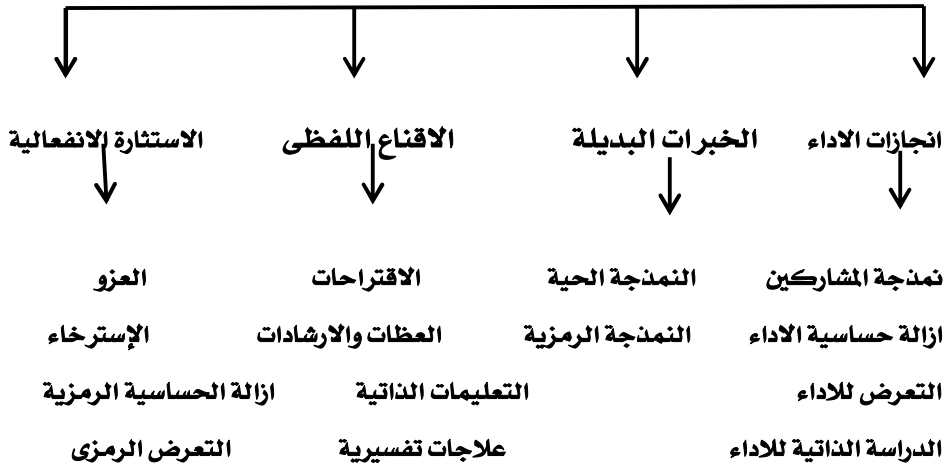
حدد باندورا (Bandura,A,.1977,84-85) ثلاثة أبعاد لفعالية الذات كالاتى:

أ- قدرة الفعالية : ويتحدد هذا البعد من خلال صعوبة الموقف التى يواجه الفرد ويحدث عندما تنخفض درجة الخبرة والمهارة لدى الأفراد فيعجزون عن مواجهة التحدى لذلك يجب أن تكون المهام مرتبة من السهل الصعب .

ب- العمومية : ويعنى قدرة الفرد على أن يعمم قدراته فى المواقف المتشابهة ، أى إنتقال فعالية الذات من موقف لآخر مشابه، إلا إن درجة العمومية تختلف و تتباين من فرد لآخر.

جـ - القوة : وتشير الى الفروق الفردية بين الأفراد فى مواجهة المواقف الفاشلة ، وما يتبع ذلك من شعور بالإحباط ويرجع ذلك الإختلاف بين الأفراد الى التفاوت فيما بينهم فى معتقداتهم ، وخبراتهم السابقة ، ومدى ملاءمة المواقف الحياتية لهم ، فمنهم من تكون لديه فعالية مرتفعة فى مواجهة الأداء الضعيف فى حين يعجز الآخر عن المواجهة.

٣- مصادر الفعالية الذاتية :



شكل (١) مصادر فعالية الذات وفقا لباندورا (Bandura,1977,195).

٤- توقعات الفعالية الذاتية:

أشار باندورا(Bandura,A,.2006,309) الى نوعين من التوقعات يرتبطان بنظرية فعالية الذات ولكل منهما تأثيراته على السلوك وهما كالتالى :

توقعات فعالية الذات: والتى تعنى الإعتقاد بأن الشخص يمكن أن يؤدى بنجاح السلوك الذى يحدده

توقعات النتائج: والتى تعنى اعتقاد الشخص بأن سلوكيات معينة تؤدى إلى نتائج معينة ، وتعكس فعالية الذات للفرد التوقعات التى يصدرها عن كيفية أدائه للمهمة والنشاط ومدى التنبؤ بالجهد اللازم والمثابرة ، وتأخذ توقعات النتائج ثلاثة أشكال كبرى ، وهى تشمل النتائج الإيجابية والسلبية وتقييم الذات وتعتمد النتائج التي يتوقعها الناس إلى حد كبير على أحكامهم حول مدى قدرتهم على الأداء في مواقف معينة

٥-أهمية الفعالية الذاتية للفرد

أن معتقدات الفرد أو احكامه عن فعاليته الذاتية تسهم فى تحقيق عدد من الأمور منها الآتى :

أ- تؤثر على أداء السلوك الإنسانى بشكل مباشر كما تؤثر فى تحديد الفرد لأهدافه .

ب- تؤثر على مقدار الجهد المبذول من الفرد من أجل تحقيق أهدافه المرجوة ومدى استمرارية هذا الجهد والنتائج التى يتوقعون تحقيقها جراء هذا الجهد .

جـ- لها دور فى تحديد خطط واستراتيجيات العمل التى يضعها الفرد لمتابعة أهدافه .

د- لها دور فى تحديد مدى قدرة الفرد على مواجهة العقبات والمواقف الضاغطة والمتطلبات البيئية الصعبة التى تعترض تحقيق اهدافه

هـ - تؤثر فى أسلوب اختياره للأنشطة والأفعال التى يؤديها

و- تساعد فى تحديد أنماط التفكير التى يستخدمه الفرد وتحديد مدى قدرته على تحمل القلق والتوتر والإحباط فى مواجهة المواقف الضاغطة(bandura,1990,9 , bandura,2000,75)

٦-خصائص الاشخاص ذوى الفعالية الذاتية المرتفعة والمنخفضة :

أشار(bandura,A.,1997,38, bandura,A.,1994,2)إلى سمات وخصائص تظهر فى سلوك الأفراد ذوى فعالية الذات المرتفعة وهى الثقة العالية فى النفس، والقدرة على تحمل المسئولية ، والتمتع بمهارات اجتماعية عالية وقدرة على التواصل مع الآخرين، والقدرة على مواجهة الصعوبات التى تواجههم، كما أن لديهم مستوى عال من الطموح كونهم يضعون لأنفسهم أهداف عالية وصعبة ويلتزمون بتحقيقها،

ويعـزون الفـشل الى الجهـد غـير الكـافى، ويتـسمون بالتفـاؤل والقـدرة علـى تحمـل الـضغوط،كما أن لـديهم القـدرة علـى التخطـيط الجيـد للمـستقبل والـسرعة فـى التخلص من الإستراتيجيات اللاّتكيفية والسلوكيات غير المرغوبة والقدرة على تحويل مواقـف الفـشل إلى خـبرات نجـاح، وفـى المقابـل نجـد أن الافـراد ذوى الفعاليـة الذاتيـة المنخفضة تتلخص سماتهم فى التعامل مع المواقف بصعوبة وخجل، والإستسلام بسرعة وسهولة، مستوى منخفض من الطموح ،والإنشغال بالنتائج الفاشلة ، يعانون من ضعف فى مواجهة الضغوط ، يعانون من التوتر والقلق والإكتئاب .

اضطراب صورة الجسم :

مفهوم اضطراب صورة الجسم :

يمثل اضطراب صورة الجسم خلل فى الصورة الذهنية التى يكونها المراهقون عن أجسامهم والتى تبدو فى التقدير السلبى للذات الجسمية والشعور بعدم الرضا عن أجزاء الجسم والمظهر الجسمى وتظهر فى تجنبهم للمواقف الإجتماعية(عبد الرقيب البحيرى ، مصطفى الحديبى ،٢٠١٤ ، ٤٨٤)

ويعرفه (Veale,2001,125) بأنه إنشغال زائد عن الحد بشأن المظهر الجسمى يصاحبه العديد من السلوكيات الإنهزامية للذات.

وتشير زينب شقير(٢٠٠٨،٢٦٩)إن مفهوم صورة الجسم يعنى المكون الجسمى بمظهره الخـارجى والمكونـات الداخليـة للأعـضاء المختلفـة ومـا يـصاحب ذلـك مـن مـشاعر واتجاهات سلبية أو موجبة نحو صورة الجسم أما إذا ظهرت مشاعر وإتجاهات سلبية فسوف يظهر معها اضطراب فى صورة الجسم بصورة واضحة تدل على عدم الرضا والشعور بالإستياء والسخط من المظهر الخارجى للجسم.

المحكات التشخيصية لإضطراب صورة الجسم :

يعرف الدليل التشخيص الاحصائى الخامس للاضطرابات النفسية اضطراب الشراهة للطعام

Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-V)

أ- إنشغال بعيب متخيل فى المظهر ، واذا كان هناك عيب بدنى خفيف يكون انشغال الفرد به مبالغا فيه بدرجة واضحة

ب- فى مرحلة ما أثناء الاضطراب يقوم الفرد بسلوكيات متكررة منها تفحص النفس فى المرآة ، التبرج المفرط، مقارنة مظهره بالأخرين

ج- تسبب تلك الإنشغالات السابقة فى ضعف فى الأداء فى المجالات الإجتماعية والمهنية وغيرها من مجالات الأداء الهامة الأخرى.

د- لا يمكن تفسير الإنشغال على نحو أفضل بوصفه اضطراب نفسى أخر

انتشار اضطراب صورة الجسم :

لا تتوافر معلومات كافية عن نسبة انتشار اضطراب صورة الجسم ، ولكنه عادة يبدأ فى مرحلة المراهقة، وقد يظهر فى الطفولة ، ولا تختلف نسبة الأضطراب بين الجنسين ، وقد تقل حدة الأعراض مع الوقت ، وقد يستمر تركيز المريض على عضو معين أو ينتقل الى أعضاء أخرى، وأكثر هذه الاعضاء هى الإنشغال بالنحافة الزائدة للجسم عموما، وبصغر حجم الثديين لدى الفتيات، والسحايات السوداء تحت العينين، أو شكل الوجه، وعادة ما يتجنب هؤلاء الأشخاص والأنشطة الإجتماعية ومقابلة الأخرين، ولديهم مشكلات زواجية وقد يقود التفكير المستمر فى الأعراض الى التفكير فى الإنتحار أو الإقدام عليه، وقد يقود تفكيرهم أيضا الى الإهتمام المبالغ فيه بالمظهر

وشكل الوجه وإجراء جراحات تجميلية بدون داع أحيانا(محمد عبد الرحمن،٢٠١٣، ٤٦٨- ٤٦٩)

خصائص الاشخاص ذوى اضطراب صورة الجسم :

- انشغال زائد عن الحد بعضو أو أكثر من أعضاء الجسم.
- شعور الفرد بأن الأصدقاء والغرباء يحملقون النظر فى أعضاء جسمه المعيب من وجهة نظره.
- الفحص المتكرر للصفة القبيحة المتخيلة فى الجسم عند النظر فى المرآة ، وأحيانا يتجنب النظر فى المرآة حتى لا تذكره بهذه الصفة.
- الشعور بمجموعة مختلطة من الإنفعالات مثل الشعور بالإشمئزاز من صورة الجسم
- الشعور بالقلق والتوتر فى المواقف الإجتماعية.
- المعاناة من أعراض الإكتئاب والوحدة.
- المعاناة من الإحباط وفقدان الإستمتاع بالحياة.
- المبالغة فى الإهتمام بالمظهر الخارجى.
- عدم القدرة على إقناع الأخرين بالعيوب الجسمية المتخيلة .
- الرغبة أو السعى الى اجراء جراحات تجميلية لإحداث التغيير فى الشكل.
- لديهم معتقدات متعلقة بعدم الكفاءة وفقدان الأمل فى المستقبل.

(Peters,M.,Phelps,L., 2001)

النظريات المفسرة لإضطراب صورة الجسم :

نظرية التحليل النفسى: تشير نظرية التحليل النفسى الى ان الفرد يبدا فى تكوين صورة عن جسمه عن طريق نمو الأنا حتى يستطيع التمييز بين ذاته والأخرين وبالتالى فأضطراب صورة الجسم يرجع الى تطور الحياة الجنسية فى السنوات الأولى

والتى تتعلق بمناطق الإستثارة والحساسية الجسمية التى تسيطر على الطفل منذ ولادته بداية من المرحلة الفمية ثم الشرجية ثم القضبية ثم التناسلية ، ويرى أدلر أن اسلوب حياة الفرد يتشكل كرد فعل لمشاعر النقص التى يشعر بها سواء كانت حقيقية أو متوهمة ويرتبط ذلك بأضطراب صورة الجسم لدى المراهقين وما يتبعه من أعراض نفسية واجتماعية(Agliata,2004).

النظرية السلوكية :

يرى أصحاب النظرية السلوكية أن الفرد ينمو فى بيئة اجتماعية يتأثر بها و يوثر فيها ، ويكتسب منها أنماط الحياة والمعايير الإجتماعية والتى تمثل مجموعة من المحددات السلوكية لدى الفرد، والتى من بينها صورته عن جسمه، ولكون صورة الجسم تظهر فى مرحلة الطفولة حيث يكون الفرد متاثرا بجو الأسرة وبعبارات الذم والمدح التى يتلقاها وبتعليقات الوالدين وبتقييمهم لأجسام أبنائهم فإن ما تطلقه الأسرة من تعزيزات نحو أبنائها ومثله أيضا تعزيزات الرفاق والأصدقاء تؤثر فى درجة قبول الفرد لجسمه(ارتقاء يحيى ،٢٠١٠ ،٣٥٦)

النظرية الإنسانية :

ترى النظرية الإنسانية أن الطبيعة الانسانية خيرية، وإن السلوك الإنسانى خيّر وله هدف محدد الانسان واع بسلوكه، فالذات هى المحور الأساسى للشخصية ويُكون الفرد صورة عن جسمه من خلال ما يمر به من خبرات وتجارب وملاحظات وتعليقات المحيطين به خلال المراحل المتعاقبة للنمو الانسانى(ارتقاء يحيى،٢٠١٠ ،٣٥٦).

النظرية الإجتماعية والثقافية:

تركز النظرية على تاثير القيم الثقافية على الفرد ، وفيما يتعلق بصورة الجسم تؤكد النظرية على أهمية وسائل الإعلام فى نقل رسائل التوقعات حول اللياقة البدنية المثالية، ويتعرض الأفراد من جميع الأعمار الى تلك الوسائل ليل نهار مما يمثل عليهم ضغوطا متزايدة ، ويدفعهم الى عدم الرضا عن صورة أجسامهم لأن لا تتوافق مع

الصورة المعروضة إعلاميا والتى تتجه فى الغالب الى النحافة الشديدة كمثل أعلى للجسم المثالى(سالى مصطفى،٢٠١٨،٢٦٢- ٢٦٣).

نظرية التباين أو التعارض بين الذات والمثل الأعلى :

تعتمد هذه النظرية على أن اضطراب صورة الجسم يحدث نتيجة ادراك الفرد لصورته الجسمية ومطابقة هذه الصورة بالنموذج المثالى أو الكمالى فيصعب تحقيق النموذج المثالى عليه لحدوث تباين كبير بين صورة الجسم المدركة وبين الهدف غير الواقعى الذى يسعى الفرد للوصول اليه ويرتبط ذلك بالمحنة الإنفعالية التى تدفع الأفراد الى تجاهل أو تشويه المعلومات التى لا تتناسب مع معتقداتهم وبالتالى يحدث نفور شخصى أو ذاتى لدى الفرد لنفسه ولصوره جسمه المدركة

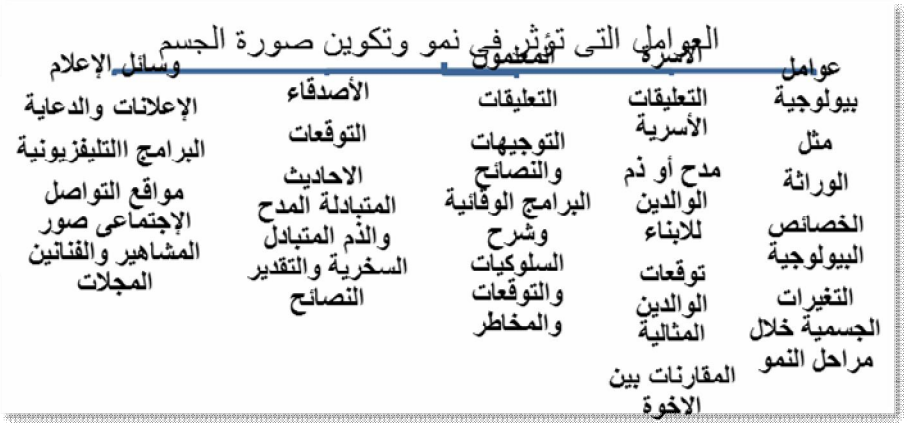
.(Tiggeman,2002,91-98)

نظرية الفشل التكيفى:

يرجع هذا المنحنى أن السبب الرئيسى فى اضطراب صورة الجسم يرجع الى فشل الفرد فى التكيف مع الأخرين والميل للعزلة والإنغلاق على النفس ، وذلك بسبب المضايقات الإجتماعية والتعليقات التى تنتقد الصورة الجسمية للفرد كل أو تنتقد عضوا من أعضاء الجسم مما يدفع الفرد الى البعد عن الأخرين، كما يتولد لديه اعتقاد بعدم الكفاءة وبأن الأخرين يمعنون النظر به مما يزيد حالة الفرد سوء ويرسخ الصورة الذهنية عن الجسم سواء كانت حقيقية أو متوهمة من الفرد ويصاحب ذلك شعور بالخوف والقلق والتوتر(Snow,2010,988).

العوامل التى تؤثر فى نمو وتكوين صورة الجسم :

تتعدد العوامل التي تؤثر بوضوح فى نمو وتكوين صورة الجسم وهى :



شكل (٢) العوامل التى تؤثر فى نمو وتكوين صورة الجسم:

دراسات سابقة للعلاقة بين فعالية الذات المدركة واضطراب صورة الجسم :

تناولت دراسة(Kemp,S.,2007)العلاقة بين عدم الرضا عن صورة الجسم وفعالية الذات لدى طالبات الجامعة ، وهدفت الى اختبار العلاقة بين مشاعر المرأة السلبية لصورة جسمها والوزن وإدراك قدرتها على مواجهة المواقف الضاغطة ، وتكونت عينة بحث من(٤٢) طالبة جامعية تراوحت أعمارهم من(١٨- ٢٣)عاما، وأشارت نتائج بحث الى وجود علاقة سالبة بين فعالية الذات وعدم الرضا عن صورة الجسم، وكانت الفتيات الراضيات عن صورة أجسامهن لديهن درجة مرتفعة من فعالية الذات .

هدفت دراسة(Kinsaul,J.,2010) الى الكشف عن الدور الوقائى للايديولوجية النسائية والتمكين والفعالية الذاتية فى وقاية الطالبات من الإصابة من اضطراب صورة الجسم واضطرابات الأكل ، وتكونت عينة بحث من (١٨٤) طالبة جامعية طبقت عليهم مقاييس الفعالية الذاتية والتمكين وصورة الجسم واضطراب الأكل ، وكشفت النتائج عن ارتباط الصورة السلبية للجسم بإنخفاض الفعالية الذاتية ، كما تنبأت الفعالية الذاتية باضطراب صورة الجسم ، كما كشفت بحث أن تنمية الفعالية الذاتية تمثل علاجا وقائيا من اضطراب صورة الجسم ، كما تمثل الفعالية الذاتية استراتيجية واعدة لمعالجة اضطراب صورة الجسم .

هدفت دراسة (Alzubaidi,A.,2012) الى الكشف عن العلاقة بين فعالية الذات الجسمية وصورة الجسم لدى أطفال المدرسة الأساسية بعمان ، تكونت عينة بحث من (٣٥٩) طالبا وطالبة تراوحت أعمارهم بين (١٢- ١٨) عاما وأشارت نتائج بحث الى وجود علاقة ايجابية ذات دلالة بين ادراك فعالية الذات وصورة الجسم لدى عينة بحث ، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث فى صورة الجسم ، بينمت وجدت فروق على مقياس فعالية الذات فى اتجاه الذكور .

هدفت دراسة (Simmons,L.,2013) الى دراسة العلاقة بين فعالية الذات والرضا عن صورة الجسم والدافعية الذاتية واساليب التعامل ، تكونت العينة من (٢٠٧) فتاة، تراوحت أعمارهن بين (١٨- ٤٠) عاما واشارت النتائج الى وجود علاقة تنبؤية دالة بين فعالية الذات والرضا عن صورة الجسم ، ووجدت فروق بين الذكور والإناث لمتغير الرضا عن الذات واثره فى فعالية الذات وذلك لصالح الإناث.

دراسة(منى سيد حمودة ،٢٠١٥) هدفت بحث الى الكشف عن فعالية الذات والقلق الإجتماعى لدى طالبات الجامعة ذوات المستوى المرتفع والمنخفض من الرضا عن صورة الجسم، وتكونت عينة بحث من (١٥٠) طالبة جامعية تراوحت أعمارهم ما بين (١٩- ٢٧)عاما واظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائية بين الطالبات ذوات المستوى المرتفع والمنخفض من صورة الجسم على مقياس فعالية الذات لصالح الطالبات ذوات المستوى المرتفع من الرضا عن صورة الجسم ،كما كشفت بحث عن وجود علاقة تنبؤية موجبة بين الرضا عن صورة الجسم وفعالية الذات

فروض البحث :

١- توجد علاقة ارتباطية بين درجات طالبات المرحلة الثانوية على مقياس فعالية الذات المدركة ودرجاتهم على مقياس اضطراب صورة الجسم.

٢- يوجد تأثير دال احصائيا لكل من الصف الدراسى(الأول–الثانى) والخلفية الثقافية(ريف - حضر) والتفاعل بينهما على فعالية الذات المدركة لدى طالبات المرحلة الثانوية

٣- يوجد تأثير دال احصائيا لكل من الصف الدراسى(الأول– الثانى) والخلفية الثقافية(ريف - حضر) والتفاعل بينهما على اضطراب صورة الجسم لدى طالبات المرحلة الثانوية .

٤- يُنبىء مستوى فعالية الذات باضطراب صورة الجسم لدى طالبات المرحلة الثانوية.

الإجراءات ومنهجية البحث :

المنهج المستخدم فى البحث :

استخدم الباحث فى البحث الحالي المنهج الوصفى الإرتباطى لمناسبته لموضوع البحث وتحليل بياناتها ، ودراسة العلاقة بين مكوناته والأراء التى تطرح حولها والعمليات التى تتضمنها.

مجتمع البحث : اشتمل مجتمع البحث على عينة من الطالبات بمدارس الثانوية العامة بمحافظة الشرقية وبالتالى فإن نتائج بحث قابلة للتعميم على مجتمع بحث .

عينة البحث :

تم أختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية ، وذلك لتمثل مجتمع البحث الأصلى، فطبق البحث على (٣٠٠) طالبة بالصفين الأول والثانى الثانوى العام ممن تتراوح أعمارهن ما بين (١٥- ١٧)عاما فى مركز منيا القمح التعليمية (مدرسة البنات الثانوية بمنيا القمح).

٣-أدوات البحث :

لتحقيق الهدف من البحث تم تطبيق الأدوات الآتية :

١- مقياس فعالية الذات المدركة (إعداد الباحث).

٢- مقياس اضطراب صورة الجسم إعداد مجدى الدسوقى(٢٠٠٦).

وسوف يعرض الباحث لهذه الأدوات كل على حده على النحو التالي:

مقياس فعالية الذات المدركة (إعداد: الباحث).

أعد الباحث مقياسًا فعالية الذات المدركة فى ضوء الأدبيات التي تناولت هذا المتغير والأدوات الشائعة التي وردت في الدراسات السابقة.

مبررات إعداد مقياس فعالية الذات المدركة

رغبة الباحث فى اعداد مقياس لفعالية الذات المدركة اعتمادا على الأبعاد الأساسية التى حددها بندورا فى نظريته وهى قدرة الفعالية ، والعمومية ، والقوة .

خطوات إعداد المقياس:

١- الاطلاع على الأدبيات الحديثة ذات الصلة بموضوع المقياس، وما توفر لدى الباحث من دراسات وبحوث سابقة.

٢- الإطلاع على المقاييس المتاحة المتصلة بفعالية الذات المدركة.

٣- إعداد المقياس في صورته المبدئية .

٤- حساب الخصائص السيكومترية لمقياس فعالية الذات المدركة .

٥- إعداد المقياس في صورته النهائية .

وفيما يلي توضيح لتلك الخطوات :

١- الاطلاع على الأدبيات الحديثة ذات الصلة بموضوع المقياس ، وما توفر لدى الباحث من دراسات حيث راجع الباحث الأطر النظرية وما توفر لديه من دراسات وبحوث تناولت فعالية الذات المدركة ، بهدف تحديد مفهومها وأبعادها ، والتعريف الإجرائي لكل بُعد ، مما ساعد الباحث في بناء المقياس الحالي .

المقاييس المتاحة المتصلة بفعالية الذات المدركة

أ- مقياس الفعالية العامة الذات اعداد (Tipton & Worthington,1984) ترجمة وتعريب محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨)

ب- مقياس الكفاءة الذاتية المدركة إعداد فاطمة عبد المجيد أبو رمان (٢٠٠٨)

ج- مقياس فاعلية الذات لدى المراهقين اعداد سميرة محمد شند(٢٠١٤)

د- مقياس الكفاءة الذاتية العامة للأطفال اعداد أحمد محمد أبو زيد (٢٠١٧)

و- مقياس فاعلية الذات إعداد وجدى عبد اللطيف زيدان(٢٠١٦)

ز- مقياس فعالية الذات لدى طلاب الجامعة إعداد: حسام الدين عزب(٢٠١٨)

يُعرف الباحث فعالية الذات المدركة بأنها: معتقدات الفرد الذاتية التى تدور حول ثقته بنفسه وقدرته على التخطيط والأداء ، وممارسة السلوك الفعال ومواجهة المواقف الضاغطة بمثابرة، ومهارته فى التنبؤ بنتائج ما يقوم به من أنشطة وسلوكيات ، واستعداده لتحمل المسئولية فى سبيل تحقيق أهدافه **ابعاد مقياس فعالية الذات المدركة:**

استند الباحث الى الأبعاد التى حددتها باندورا فى نظريته عن فعالية الذات وهى كالتالى :

أ- **البُعد الأول : قدرة الفعالية Magnitude**: وتشير الى كفاءة الفرد فى التعامل مع المواقف والمشكلات الصعبة التى تواجهه، ومدى قدرته على تنظيم أفكاره و تحمل مسئولياته، وترتيب أولوياته من السهل الى الصعب وفقا لقدراته وللظروف المحيطة به

ب- **البعد الثانى: العمومية Generality**: وتشير مدى قدرة الفرد على الإستفادة من خبراته السابقة في التعامل مع المواقف الجديدة ، وقدرته على الإقتداء بملاحظات وسلوكيات وتجارب ونصائح الآخرين.

ج- **البُعد الثالث: القوة Strength**: وتعنى فعالية الفرد فى مواجهة الإحساس بالإحباط الناتج عن فشله فى التعامل مع بعض المواقف التى تواجهه مع استمرار

السعى إلى إنجاز الفرد لأهدافه حتى ولو كانت الظروف غير مواتيه، و الشعور بالرضا عن النجاحات التى تم تحقيقها .

٣- إعداد المقياس في صورته الأولية :

أ- في ضوء ما سبق أعد الباحث المقياس في صورته المبدئية والتي تكونت في (٢٨) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد هي قدرة الفعالية ، والعمومية، والقوة .

ب - ولحساب الخصائص السيكومترية للمقياس قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة قوامها (١٥٠) طالبة .

ج - قام الباحث بإجراء المعالجة الإحصائية للمقياس، وحساب دلالات الصدق والثبات له، والتي أسفرت عن توافر دلالات صدق وثبات عالية.

طريقة تصحيح المقياس :

تم تصميم المقياس على طريقة ليكرت الثلاثى، حيث توجد أمام كل عبارة ثلاث استجابات هي: (دائما– أحيانا– أبدا) مع ملاحظة أن مدى الدرجات لكل عبارة تتراوح ما بين درجة واحدة وثلاث درجات، حيث تحصل الإجابة دائما على(٣) درجات، وتحصل الإجابة أحيانا على(٢) درجات، وتحصل الإجابة أبدًا على(١) درجة واحدة، وتتراوح درجة المقياس بين(٢٨- ٨٤) درجة، وتقاس فعالية الذات المدركة من خلال: الدرجة الكلية لمجموع استجابات المفحوص على أبعاد مقياس فعالية الذات المدركة المستخدم في بحث الحالية.

حساب الخصائص السيكومترية لمقياس فعالية الذات المدركة

أولا : حساب الاتساق الداخلي للمقياس Internal Consistency

تم حساب الاتساق الداخلي وذلك عن طريق حساب مُعامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، بُعد حذف العبارة من الدرجة الكلية للبعد، ويوضح الجدول(١)الاتساق الداخلي ومُعامل ارتباط كل مفردة ومستوى دلالته والنتائج كما يلى :

جدول (١) مُعاملات الاتساق الداخلي ودلالتها لمفردات مقياس فعالية الذات المدركة

البعد	قدرة الفعالية	العمومية		القوة	
رقم المفرد	مُعامل الارتباط	رقم المفردة	مُعامل الارتباط	رقم المفردة	مُعامل الارتباط
١	٠,٣٤**	٢	٠,٤٦**	٣	٠,٥١**
٤	٠,٥٦**	٥	٠,٤٦**	٦	٠,٦٠**
٧	٠,٥٠**	٨	٠,٥٩**	٩	٠,٤٩**
١٠	٠,٦٣**	١١	٠,٣٤**	١٢	٠,٥٣**
١٣	٠,٦٨**	١٤	٠,٥٧**	١٥	٠,٥٧**
١٦	٠,٥٧**	١٧	٠,٦٢**	١٨	٠,٥٨**
١٩	٠,٦٣**	٢٠	٠,٤٦**	٢١	٠,٥٦**
٢٢	٠,٥٣**	٢٣	٠,٣٩**	٢٤	٠,٦٥**
٢٥	٠,٥٠**	٢٦	٠,٥٢**	٢٧	٠,٦٢**
٢٨	٠,٦١**				

* دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) ** دال إحصائيا عند مستوى(٠,٠١)

فى ضوء بيانات جدول(١) : فإن جميع مفردات مقياس فعالية الذات المدركة ارتبطت ارتباطا دالا احصائيا عند(٠,٠١) بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه حيث حققت مُعاملات ارتباط موجبة أي أنها صادقة في قياس ما وضعت لقياسه.

جدول(٢) مُعاملات ارتباط متغيرات مقياس فعالية الذات المدركة مع الدرجة الكلية للمقياس.

البُعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
قدرة الفعالية	٠,٨٧	٠,٠١
العمومية	٠,٧٠	٠,٠١
القوة	٠,٨٦	٠,٠١

يتضح من الجدول(٢): أن أبعاد مقياس فعالية الذات المدركة ترتبط مع الدرجة الكلية للمقياس ارتباطا دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,١)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يعزز النتائج التي سوف يتم التوصل إليها في نهاية البحث الحالى.

ثانيا :- صدق المقياس :

للتحقق من صدق المقياس استخدم الباحث صدق المفردة ، والصدق التلازمى

صدق المحتوى :

أ- صدق المفردة : حيث يتم حساب مؤشر الصدق لكل مفردة من مفردات المقياس على حده وللاختبار ككل ، وصدق المفردة يشير إلى مدى تمثيل كل مفردة من مفردات الاختبار للمحتوى السلوكى الخاص بها.

جدول (٣) مُعاملات الصدق ودلالتها لمفردات مقياس فعالية الذات المدركة

البعد	قدرة الفعالية	العمومية		القوة	
رقم المفرد	مُعامل الارتباط	رقم المفردة	مُعامل الارتباط	رقم المفردة	مُعامل الارتباط
١	٠,١٦٦ *	٢	٠,٢٨٨ **	٣	٠,٣٤٥ **
٤	٠,٣٩٦ **	٥	٠,٢٦٧ **	٦	٠,٤٥٣ **
٧	٠,٣١٥ **	٨	٠,٤٠٩ **	٩	٠,٣١٤ **
١٠	٠,٥٠٩ **	١١	٠,١٦٣ **	١٢	٠,٣٦٣ **
١٣	٠,٥٦٨ **	١٤	٠,٣٨٧ **	١٥	٠,٤١٢ **
١٦	٠,٤٥١ **	١٧	٠,٤٢٠ **	١٨	٠,٣٩٦ **
١٩	٠,٥١١ **	٢٠	٠,٢٢٧ **	٢١	٠,٤١١ **
٢٢	٠,٣٦٩ **	٢٣	٠,١٧٤ *	٢٤	٠,٥٢٧ **
٢٥	٠,٣٥٩ **	٢٦	٠,٣٤٥ **	٢٧	٠,٤٧٩ **
٢٨	٠,٤٩٣ **				

* دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) ** دال إحصائيا عند مستوى(٠,٠١)

فى ضوء بيانات جدول(٣): فإن جميع مفردات مقياس ارتبطت ارتباطا دالا احصائيا عند كل

(٠,٠٥- ٠,٠١) ، وذلك لأن حدود الدلالة الاحصائية تتراوح بين (٠,١٥٩— ٠,٢٠٨)

ب- الصدق التلازمى لمقياس فعالية الذات المدركة

استخدام الباحث مقياس الفعالية العامة الذات اعداد(Tipton & Worthington,1984)ترجمة وتعريب محمد السيد عبد الرحمن(١٩٩٨) وذلك لحساب الصدق التلازمى لمقياس فعالية الذات المدركة .

جدول(٤) مُعاملات ارتباط متغيرات مقياس فعالية الذات المدركة مع مقياس فعالية الذات(محمد السيد عبد الرحمن)

ابعاد مقياس فعالية الذات المدركة	معامل الارتباط مع مقياس فعالية الذات	مستوى الدلالة
قدرة الفعالية	٠,٧٠	٠,٠١
العمومية	٠,٤٥	٠,٠١
القوة	٠,٦٢	٠,٠١
الدرجة الكلية	٠,٧٣	٠,٠١

يتضح من الجدول(٤): أن أبعاد مقياس فعالية الذات المدركة والدرجة الكلية للمقياس ترتبط ارتباطا دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,١) مع مقياس فعالية الذات(محمد السيد عبد الرحمن هذا يدل على أن المقياس المستخدم فى بحث يتمتع بدرجة عالية من الصدق .

ثالثا : ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ Cronbachs Alpha Coefficient" " فى حالة حذف درجة العبارة من الدرجة للمقياس حيث يمثل مُعامل

ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة المقياس إلى أجزاء بطرق مختلفة وكانت النتائج كالأتى :

جدول(٥) قيم مُعاملات ألفا لمفردات كل بُعد من أبعاد فعالية الذات المدركة مع الدرجة الكلية للبعد

بعد قدرة الفعالية		بعد العمومية		بعد القوة	
رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ : ٠,٧٥	رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ : ٠,٦٠	رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ : ٠,٧٣
١	٠,٧٦ *	٢	٠,٥٨	٣	٠,٧٢
٤	٠,٧٢	٥	٠,٥٩	٦	٠,٧٠
٧	٠,٧٤	٨	٠,٥٥	٩	٠,٧٢
١٠	٠,٧١	١١	٠,٦٢ *	١٢	٠,٧٢
١٣	٠,٧٠	١٤	٠,٥٥	١٥	٠,٧١
١٦	٠,٧٢	١٧	٠,٥٤	١٨	٠,٧١
١٩	٠,٧١	٢٠	٠,٦٠	٢١	٠,٧١
٢٢	٠,٧٣	٢٣	٠,٦١ *	٢٤	٠,٦٩
٢٥	٠,٧٣	٢٦	٠,٥٧	٢٧	٠,٧٠
٢٨	٠,٧١				

* مفردات تم حذفها

يتضح من الجدول(٥) ما يلي :

بالنسبة للبُعد الأول قدرة الفعالية : قيمة مُعامل ألفا (٠,٧٥) وبناء على ذلك فإن المفردات التي تزيد عن هذه القيمة يتم حذفها لعدم ثباتها ويتضح من الجدول أنه

بمقارنة مُعاملات ألفا بمعامل ألفا للبُعد وجد أنه باستثناء المفردة رقم(١) فان قيمتها تبلغ (٠,٦٧) لذا تم استبعادها من الصورة النهائية للمقياس

بالنسبة للبُعد الثاني العمومية : قيمة مُعامل ألفا (٠,٦٠) وبناء على ذلك فإن المفردات التي تزيد عن هذه القيمة يتم حذفها لعدم ثباتها ويتضح من الجدول أنه بمقارنة مُعاملات بمعامل ألفا للبُعد وجد أنه كل من المفردة (١١ ، ١٢) فان قيمتهما على الترتيب (٠,٦٢ ،٠,٦١) لذا تم استبعادهما من الصورة النهائية للمقياس.

بالنسبة للبُعد الثالث القوة : قيمة مُعامل ألفا(٠,٧٣) وبناء على ذلك فإن المفردات التي تزيد عن هذه القيمة يتم حذفها لعدم ثباتها ويتضح من الجدول أنه بمقارنة مُعاملات ألفا بمعامل ألفا للبُعد وجد أن جميعها أقل منه .

جدول(٦) قيم مُعامل ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية والمقياس ككل وبيان العبارات التي تم حذفها والعبارات المتبقية:

البعد	ارقام العبارات المحذوفة	معامل ألفا كرونباخ بُعد استبعاد مفردات كل بعد
قدرة الفعالية	١	٠,٠,٦٧
العمومية	١١ ،١٣	٠,٦٢
القوة	.....	٠,٧٣
الدرجة الكلية		٠,٨٥
عدد العبارات قبل الحذف	٢٨	
عدد العبارات المحذوفة	٣	
العدد النهائى بعد الحذف	٢٥	

جدول (٧) يوضح العبارات التى تم حذفها وارقامها ومعامل الفا للبعد قبل وبعد الحذف

م	البعد	العبارة المحذوفة	رقم العبارة بالمقياس قبل الحذف	معامل ألفا للبعد	معامل ألفا للمفردة
١	قدرة الفعالية	أرتب اولوياتى من السهل الى الصعب	١	٠,٧٥	٠,٧٦
٢	العمومية	استشير الآخرين اذا واجهتنى مشكلات معقدة	١١	٠,٦٠	٠,٦٢
		أعتقد أن الكبار قد يمتلكون خبرات أكثر منى	٢٣		٠,٦١

وصف المقياس فى صورته النهائية : تكون المقياس في صورته النهائية (٢٥) عبارة موزعة على ثلاثة ابعاد كما يلى :

جدول(٨) توزيع العبارات لمقياس فعالية الذات المدركة على أبعاده ومدى درجات كل بعد وفقا للصورة النهائية:

البعد	المفردات	أرقام العبارات السلبية	العد الكلى لمفردات البعد	مدى الدرجات لكل بعد
قدرة الفعالية	١ ، ٤ ، ٧ ، ١٠ ، ١٣ ، ١٦ ، ١٩ ، ٢٢ ، ٢٥	١٩، ٤	٩	٩-٢٧
العمومية	٢ ، ٥ ، ٨ ، ١١ ، ١٤ ، ١٧ ، ٢٠	١٧،٢٠	٧	٧-٢١
القوة	٣ ، ٦ ، ٩ ، ١٢ ، ١٥ ، ١٨ ، ٢١ ، ٢٣ ، ٢٤	٣	٩	٩-٢٧
الاجمالى			٢٥	مدى المقياس (٢٥-٧٥)

مقياس اضطراب صورة الجسم :

أعد هذا المقياس مجدى الدسوقى(٢٠٠٦) بهدف التعرف على الأعراض المعرفية والسلوكية التى تصاحب اضطراب صورة الجسم، ويتكون المقياس من (٣٤) فقرة تعكس الأعراض الشائعة بين الأفراد الذين لا يشعرون بالرضا عن اجسامهم أو مظهرهم العام، ومن ثم وضع تعليمات بسيطة للمقياس تتضمن أن يجيب المفحوص على كل بند من بنود المقياس تبعا لثلاثة بدائل دائما ،أحيانا ،ابدا ، حيث تحصل الإجابة دائما على(٣) درجات، وتحصل الإجابة أحيانا على (٢) درجات، وتحصل الإجابة أبدًا على(١) درجة واحدة، وتتراوح درجة المقياس بين (٣٤- ١٠٢) درجة، عدا العبارات السلبية حيث يتم تصحيحها فى الإتجاه العكسى، وأرقام العبارات السلبية بالمقياس كالتالى:(٦- ١١ - ١٣- ١٩ - ٢٢- ٢٤- ٢٥)، والدرجة المرتفعة على المقياس تشير الى الرضا عن صورة الجسم، والدرجة المنخفضة تشير الى عدم الرضا عن صورة الجسم.

حساب المؤلف لصدق وثبات المقياس :

قام واضع المقياس(مجدى الدسوقى ،٢٠٠٦) بحساب صدق المقياس بعدة طرق وهى الصدق التكوينى ،والصدق التلازمى ،والصدق التمييزى وجميعها جاءة دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يشير الى اتساق المقياس وصدق محتواه (بنوده) فى قياس ما وضع لقياسه ، كما قام المؤلف بحساب ثبات المقياس بطريقتين هما طريقة إعادة الإختبار،وطريقة التجزئة النصفية، وتم التوصل الى معامل إرتباط موجب دال احصائيا عند مستوى(٠,٠١) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات .

ثبات المقياس:

اعتمد الباحث في حساب ثبات المقياس على طريقة ألفا كرونباخ ، واسفرت مُعاملات ثبات المقياس عن(٠,٧٠)، مما يعنى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات، وذلك يعطى الثقة في استخدامه في بحث الحالية .

نتائج البحث :

(١) نتائج الفرض الأول ومناقشتها :

ينص الفرض الأول على أنه :"توجد علاقة ارتباطية بين درجات طالبات المرحلة الثانوية على مقياس فعالية الذات المدركة ودرجاتهم على مقياس اضطراب صورة الجسم .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تمّ استخدام معامل الارتباط "لبيرسون" لاختبار العلاقة بين الدرجات الخام لأفراد عينة بحث على مقياسي فعالية الذات المدركة واضطراب صورة الجسم كما يتضح فى الجدول (٩).

م	الأبعاد	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
١	قدرة الفعالية	٠,١٨**	٠,٠١
٢	العمومية	٠,٠٤	غير دالة
٣	القوة	٠,١٦**	٠,٠١
٤	الدرجة الكلية	٠,١٧**	٠,٠١

** معامل الارتباط دال احصائيا عند مستوى (٠,٠١) الرقم بدون علامة غير دال

ت- يتضح من الجدول (٩) : وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١) بين أبعاد فعالية الذات المدركة والدرجة الكلية للمقياس ودرجاتهن على مقياس اضطراب صورة الجسم بإستثناء بعد العمومية،مما يشير الى تحقق الفرض جزئيا ، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من (Kemp,S.,2007)، ودراسة (Kinsaul,J.,2010)، ودراسة (Alzubaidi,A.,2012)،ودراسة (Simmons,L.,2013) ، ودراسة(منى سيد حمودة ،٢٠١٥)، وبالتالى يفسر الباحث هذه النتيجة بالإعتماد على النظريات المفسرة لأضطراب صورة الجسم مثل النظرية

الإجتماعية الثقافية ، و نظرية الفشل التكيفى ، ونظرية التباين بين الذات والمثل الأعلى ، ويفسرها الباحث بأن امتلاك الطالبة فعالية ذاتية مدركة عالية والتى تتمثل فى كفاءتها فى التعامل مع المواقف والمشكلات الصعبة التى تواجهها، ومدى قدرتها على تنظيم أفكارها،ومواجهة الإحساس بالإحباط مع استمرار السعى إلى إنجاز أهدافها حتى ولو كانت الظروف غير مواتيه ، تجعل الطالبة تتأثر بالعوامل التالية :

١- المراهقة هي مرحلة سعي إلى الكمال، ونتيجة لذلك نجد المراهقين يصنعون لأنفسهم وللآخرين معايير أخلاقية مرتفعة يصعب أحيانًا الوصول إليها، وحين يعجز عن تحقيق نموذج "الكمال الأخلاقي" الذي حدده، يشعر المراهق بالذنب , ويعاني من اضطراب الضمير ويلجأ نتيجةً لذلك إما إلى الهرب في أحلام اليقظة، أو إلى تكوين اتجاه سلبى عن ذاته، ومن المؤكَّدِ أن كثيرًا من أسباب شقاء المراهقين الصغار هي مشاعر ذنبٍ ناجمة عن شعور بعضه حقيقيّ ومعظمه متوهم. مما يمهد احساس المراهق بعدم الرضا عن مظهره الجسمى ويمهد لظهور اضطراب صورة الجسم .

٢- قد تضع المراهقة لنفسها نموذج جمالى مثالى وكمالى يصعب تحقيقه وتقوم بالحكم على صورتها الجسمية المدركة من خلال هذا النموذج الأفتراضى مما يصيبها بالسخط وعدم الرضا على صورة جسمها نظرا للتباين الكبير بين صورة الجسم المدركة والنموذج المثالى .

٣- قد تتشبع المراهقة فى هذه المرحلة بالصورة الإعلامية التى يتم بثها عبر الإعلانات والبرامج الفضائية ومواقع التواصل الإجتماعى الى جانب الصور المعروضة للمشاهير والفنانات بالصحف والمجلات ،ويولد ذلك لدى الطالبة عدم

الرضا عن الصورة الجسمية المدركة لها نظرا للمقارنات التى تعقدها المرهقة بين هذه الصور وصورتها المدركة .ولقد اثبت دراسة (Thompson&Heinberg,1995) أن الإناث اللواتى تعرضن لوسائل الأعلام المتعلقة بالمظهر كن أقل رضا عن شكل أجسامهن من الإناث اللواتى لم يتعرضن لوسائل الأعلام ذات العلاقة بالمظهر.

٤- كما أن تمتع الطالبة بفعالية ذاتية عالية قد يجعلها تتوقع التقدير من الأخرين والثناء عليها وعلى مظهرها بشكل عام ، ولكن قد تصطدم المراهقة بأحكام الأصدقاء والوالدين والمقربين الذين يبدون تعليقات وتقييمات ونصائح مرتبطة بالمظهر الجسمى لها مما يصيب الطالبة بالتوتر والقلق والتركيز المفرط على شكل الجسم وعدم الرضا عنه.

٥- ولقد أشار(Vanden Bos,2007,250) إلى مكونات صورة الجسم والتى ترتبط بفعالية الذات المدركة لدى الفرد والتى والتى قد تؤدى الى اضطراب صورة الجسم وهى الجانب المعرفى والذى يدور حول التفكير الدقيق بالجسم ، والمكون ووجدانى ويتعلق بالمشاعر والأفكار والإتجاهات التى تكونها المراهقة عن ذاتها ، والمكون السلوكى والذى يشير الى سلوك الفحص الذاتى المتكرر لجسم ، والرغبة فى تجنب المواقف التى تجعلنا نشعر بعدم الراحة ، ويفسر الباحث عدم وجود علاقة ارتباطية بين بعد العمومية واضطراب صورة الجسم الى أن بُعد العمومية يدور حول مدى استفادة الفرد من خبراته السابقة في التعامل مع المواقف الجديدة ، وقدرته على الإقتداء بملاحظات وسلوكيات وتجارب ونصائح الآخرين وربما لا

توجد صلة مباشرة وفعالة بين هذا المعنى ونظرة الفرد الى تكوينه البدنى وانشغاله بواحدة او أكثر من أعضاءه الجسمية أو مظهره الخارجى بصفة عامة

نتائج الفرض الثانى ومناقشتها :

ينص الفرض الثانى على أنه : يوجد تأثير دال احصائيا لكل من الصف الدراسى(الأول– الثانى) والخلفية الثقافية (ريف - حضر) والتفاعل بينهما على فعالية الذات المدركة لدى طالبات المرحلة الثانوية

جدول (١٠) البيانات الوصفية لعينة بحث على ابعاد مقياس الفعالية الذاتية المدركة فى ضوء متغيرى الصف(الأول – الثانى) والخلفية الثقافية (ريف – حضر)

الابعاد	الصف	الخلفية الثقافية	المتوسط	الانحراف المعيارى	العدد
قدرة الفعالية	الأول	ريف	٢١,٨٧	٢,٦٨	١٠٣
		حضر	٢١,٢١	٣,٠٣	٤٧
		المجموع	٢١,٦٦	٢,٨٠	١٥٠
	الثانى	ريف	٢١,١٤	٢,٧٩	١٢١
		حضر	٢١,٣٨	٣,٠٥	٢٩
		المجموع	٢١,١٨	٣,٨٣	١٥٠
	المجموع	ريف	٢١,٤٧	٢,٧٦	٢٤٤
		حضر	٢١,٢٧	٣,٠٢	٧٦
		المجموع	٢١,٤٢	٢,٨٢	٣٠٠
العمومية	الأول	ريف	١٧,١١	١,٩٥	١٠٣
		حضر	١٦,٤٢	٢,٧٣	٤٧
		المجموع	١٦,٩٠	٢,٢٤	١٥٠
	الثانى	ريف	١٦,٢٦	٢,٠٦	١٢١
		حضر	١٦,٤١	٣,٢٣	٢٩

		المجموع	١٦,٢٩	٢,٣٢	١٥٠
	المجموع	ريف	١٦,٥٦	٢,٠٥	٢٤٤
		حضر	١٦,٤٢	٢,٩١	٧٦
		المجموع	١٦,٥٩	٢,٣٠	٣٠٠
القوة	الاول	ريف	٢١,٨٩	٢,٣٥	١٠٣
		حضر	٢٠,٦٢	٢,٩٩	٤٧
		المجموع	٢١,٤٩	٢,٦٣	١٥٠
	الثانى	ريف	٢٠,٨٤	٢,٦٩	١٢١
		حضر	٢٠,٩٦	٢,٤٣	٢٩
		المجموع	٢٠,٨٧	٢,٦٣	١٥٠
	المجموع	ريف	٢١,٣٢	٢,٥٩	٢٤٤
		حضر	٢٠,٧٥	٢,٧٨	٧٦
		المجموع	٢١,١٨	٢,٦٤	٣٠٠
الدرجة الكلية	الأول	ريف	٦٠,٨٩	٥,٣٢	١٠٣
		حضر	٥٨,٢٥	٧,٢٠	٤٧
		المجموع	٦٠,٠٦	٦,٠٧	١٥٠
	الثانى	ريف	٥٨,٢٣	٥,٩٩	١٢١
		حضر	٥٨,٧٥	٦,٤١	٢٩
		المجموع	٥٨,٣٤	٦,٠٥	١٥٠
	المجموع	ريف	٥٩,٤٥	٥,٨٣	٢٤٤
		حضر	٥٨,٤٤	٦,٨٧	٧٦
		المجموع	٥٩,٢٠	٦,١١	٣٠٠

جدول (١١) نتائج تحليل تباين لعينة بحث على مقياس فعالية الذات المدركة فى ضوء متغيرى الصف(الاول – الثانى) و الخلفية الثقافية (ريف – حضر) .

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
قدرة الفعالية	الصف (أ)	٤,٣٦	١	٤,٣٦	٠,٥٥	غير دالة
	الخلفية الثقافية (ب)	٢,٤٢	١	٢,٤٢	٠,٣٠	غير دالة
	تفاعل أ × ب	١٠,٩٨	١	١٠,٩٨	١,٣٩	غير دالة
	تباين الخطأ	٢٣٥٠,٦٧	٢٩٦	٧,٩٤		
	المجموع	١٤٠١١٤,٠	٣٠٠			
العمومية	الصف (أ)	١٠,٣١	١	١٠,٣١	١,٩٩	غير دالة
	الخلفية الثقافية (ب)	٣,٨٦	١	٣,٨٦	٠,٧٤	غير دالة
	تفاعل أ × ب	٩,٧٧	١	٩,٧٧	١,٨٨	غير دالة
	تباين الخطأ	١٥٣٦٠,١٨	٢٩٦	٥,١٩٠		
	المجموع	٨٤١٨٢,٠	٣٠٠			
القوة	الصف (أ)	٦,٦٨	١	٦,٦٨	٠,٩٨	غير دالة
	الخلفية الثقافية (ب)	١٨,٠٥	١	١٨,٠٥	٢,٦٥	غير دالة
	تفاعل أ × ب	٢٦,٥٣	١	٢٦,٥٣	٣,٩٠	دالة
	تباين الخطأ	٢٠٠٩,٩١	٢٩٦	٦,٧٩		
	المجموع	١٣٦٦٧٠,٠	٣٠٠			
الدرجة الكلية للفعالية الذاتية	الصف (أ)	٦٢,١٤	١	٦٢,١٤	١,٧١	غير دالة
	الخلفية الثقافية (ب)	٦٠,٣٣	١	٦٠,٣٣	١,٦٦	غير دالة
	تفاعل أ × ب	١٣٤,٣٢	١	١٣٤,٣٢	٣,٧٠	غير دالة
		١٠٧٣٦,٨٩	٢٩٦	٣٦,٢٧		

	تباين الخطأ	١٠٦٢٥٨٠	٣٠٠			
	المجموع					

يتضح من الجدول (١١) :

إنه بإستثناء بُعد القوة فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لكل من الصف الدراسى(الأول – الثانى) والخلفية الثقافية (ريف - حضر) والتفاعل بينهما على فعالية الذات المدركة لدى طالبات المرحلة الثانوية .

ويتضح من ذلك تحقق الفرض جزئيا ، وتتفق نتيجة الفرض مع دراسة علاء الشعراوى(٢٠٠٠)، ودراسة أحمد عبد الحليم (٢٠١٤) ، وعدم وجود فروق بين طالبات الصفين الأول والثانى الثانوى فى متوسطات درجات الفعالية (الأبعاد والدرجة الكلية) ويفسر الباحث نتيجة الفرض بأن إرتفاع درجة التوافق الشخص والإجتماعى لدى طالبات الصفين الاول والثانى وعدم وجود فروق بينهما ربما يرجع أن المدى الزمنى بين الصفين الأول والثانى قليل و يبدو أنه غير كاف لإظهار الفروق بين الصفين فى متوسطات فعالية الذات المدركة ، كما أن المرحلة الدراسية التى يمر بها الصفين الأول والثانى تتطلب منهما على السواء بذل أقصى جهد لتحقيق الأمال المرجوة وهنا يجب على كل من طالبات الصفين أن تظهر عليهما آثار معتقدات فعالية الذات المدركة .

كما أشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة للخلفية الثقافية على فعالية الذات المدركة بين طالبات الصفين الأول والثانى وتتفق نتيجة الدراسة مع أحمد عبد الحليم (٢٠١٤) ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بالتقارب الشديد فى خصائص وطبيعة المناخ المدرسى بين القرية والمدينة بما يتضمنه من شبكة علاقات وتفاعلات بين اعضائها من ادارة وطلاب مناهج ومواد دراسية ومعامل وتجهيزات ونظام تعليمى والتى تترك اثارها على العملية التربوية وعلى المخرجات المعرفية و غير المعرفية لدى الطالبات والتى تتعلق مباشرة بفعالية الذات المدركة فى كل من القرية والمدينة على

حد سواء . كما يشير الباحث الى أن الإنتشار التكنولوجى الهائل فى كل من القرية والمدينة حيث استخدام الإنترنت والهواتف المحمولة والفضائيات قد ساهمت فى تقليل فروق الخلفية الثقافية (الإقامة) بين كل طالبات القرية والمدينة وبالتالى اصبح لديهم تقارب شديد فى معتقدات الفعالية الذاتية المدركة

جدول (١٢) اختبار شيفية لدلالة الفروق بين متوسطى بعد القوة

البعد	مجموعات المقارنة	المتوسط	فروق المتوسطات واتجاه الدلالة		
			١	٢	٣
القوة	الصف الأول ريف	٢١,٨٩	-		
	الصف الأول حضر	٢٠,٦٢	١,٢٨	-	
	الصف الثانى ريف	٢٠,٨٤	١,٠٥*	- ٠,٢٣	
	الصف الثانى حضر	٢٠,٩٦	٠,٩٣	٠,٣٥	٠,١٢

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين طالبات الصف الثانى ريف وطالبات الصف الأول ريف فى بعد القوة لصالح طالبات الصف الثانى ريف

ويفسر الباحث هذه النتيجةأنه قد تتميز طالبات الصف الثانى ريف عن طالبات الصف الأول ريف بأنهن قد واجهن العديد من المواقف والصعوبات عند التحاقهم بالمرحلة الثانوية نظرا لإختلاف طبيعة المرحلة التعليمية والمواد الدراسية والمناخ المدرسة بصفة عامة مما اكسب هؤلاء الطالبات قدرة على تحمل الصعاب ومواجهة الاحساس بالإحباط ، ونمو قدرتهم على السعى لإنجاز المهام والمسئوليات حتى ولو

كانت الظروف غير مواتيه فى حين طالبات الصف الاول لم يكتسبن مثل هذه المهارات بعد .

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها :

ينص الفرض الثانى على أنه : يوجد تأثير دال احصائيا لكل من الصف الدراسى (الأول – الثانى) والخلفية الثقافية (ريف - حضر) والتفاعل بينهما على اضطراب صورة الجسم لدى طالبات المرحلة الثانوية

جدول(١٣)البيانات الوصفية لعينة بحث على مقياس اضطراب صورة الجسم فى ضوء متغيرى الصف(الأول – الثانى) والخلفية الثقافية (ريف – حضر)

الابعاد	الصف	الخلفية الثقافية	المتوسط	الانحراف المعيارى	العدد
اضطراب صورة الجسم	الأول	ريف	٨١,٩٧	٥,٥٧	١٠٣
		حضر	٨٣,٠٤	٧,٠٧	٤٧
		المجموع	٨٢,٣١	٦,٠٧	١٥٠
	الثانى	ريف	٨١,٦٤	٦,٧٠	١٢١
		حضر	٨١,٤١	٧,٥٤	٢٩
		المجموع	٨١,٦٠	٦,٨٤	١٥٠
	المجموع	ريف	٨١,٧٩	٦,٢٠	٢٤٤
		حضر	٨٢,٤٢	٧,٢٥	٧٦
		المجموع	٨١,٩٥	٦,٤٧	٣٠٠

جدول (١٤) نتائج تحليل تباين لعينة بحث على مقياس اضطراب صورة الجسم فى ضوء متغيرى الصف (الاول – الثانى) و لخلفية الثقافية (ريف – حضر) .

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
اضطراب صورة الجسم	الصف (أ)	٥١,٨٣	١	٥١,٨٣	١,٢٣	غير دالة
	الخلفية الثقافية (ب)	٩,٥٨	١	٩,٥٨	٠,٢٢٠,٥٤	غير دالة
	تفاعل أ × ب	٢٣,٠١	١	٢٣,٠١		غير دالة
	تباين الخطأ	١٢٤٥٧,٥٨	٢٩٦	٤٢,٠٩		
	المجموع	٢٠٢٧٤٣٨	٣٠٠			

يتضح من الجدول (١٣- ١٤) :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لكل من الصف الدراسى(الأول – الثانى) والخلفية الثقافية(ريف - حضر) والتفاعل بينهما على اضطراب صورة الجسم لدى طالبات المرحلة الثانوية .

ويتضح من النتائج السابقة عدم تحقق الفرض ، وأختلفت نتيجة البحث مع دراسة شرين أحمد(٢٠١١) ، وتتفق هذه النتيجة مع عماد المرشدى (٢٠١٤) ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأهمية التى يوليها المجتمع بشكل عام بما فيه من مؤسسات تتفاعل مباشرة مع الطالبة مثل الأسرة والمدرسة وجماعة الأقران بالمظهر الجسمى بغض النظر عن الصف الدراسى أو مكان الإقامة مما ينعكس على القبول الاجتماعى للطالبة وعلى طبيعة علاقاتها الإجتماعية السائدة فى المجتمع سواء داخل المدرسة أو فى البيئة

المعيشية سواء القرية أو المدينة ، كما أن التغيير فى صورة الجسم ترتبط بالتقدم فى العمر لدى المراهقين ، ويعد هذا التغيير ظاهرة إرتقائية تطورية سواء كان هذا التغير نحو الأحسن أو الأسواء ، ويعد وصول الطالبة الى المراهقة المتوسطة التى تقابل المرحلة الثانوية بداية ومؤشر الى بداية الاستقرار والتلاؤم التى تشعر به الطالبات مع التغيرات التى طرأت عليها وقبولها والتعامل معها بفعالية والانسجام والتوافق معها.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها :

ينص الفرض السادس بأنه : يُنبىء مستوى فعالية الذات باضطراب صورة الجسم لدى طالبات المرحلة الثانوية

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد للمتغيرات المستقلة المتمثلة في أبعاد فعالية الذات المدركة وهى قدرة الفعالية ، العمومية ، القوة على المتغيرات التابعة والمتمثلة في اضطراب صورة الجسم.

جدول (١٥) تحليل تباين الانحدار المتعدد لأبعاد مقياس فعالية الذات المدركة باضطراب صورة الجسم

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
قدرة الفعالية	الانحدار	١٩٦٣,٦٩	١	٤٠٨,٧١	١٠,٠٥	٠,٠١
	البواقي	٦٣٠٨١,٤٦	٢٩٨	١٢١٢٤,٦٣		
	المجموع	٦٥٠٤٥,١٦	٢٩٩	١٢٥٣٣,٣٤		

جدول (١٦) تحليل انحدار المتغيرات المستقلة المنبئة(فعالية الذات المدركة)على المتغير التابع (اضطراب صورة الجسم)

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة المنبئة	الارتباط المتعدد	قيمة التنبؤ	قيمة ب	قيمة بيتا	قيمة ت	مستوى الدلالة
اضطراب صورة الجسم	قدرة الفعالية	٠,١٨	٠,٠٣	٠,٤١	٠,١٨	٣٠,١٧	٠٠,٠١
قيمة الثابت العام = ٧٣,٠٨							

يتضح من جدول (١٦) ما يلى :

- يُنبىء بُعد قدرة الفعالية من أبعاد مقياس فعالية الذات المدركة وحده باضطراب صورة الجسم بنسبة مساهمة مقدارها ٣٪ ، مما يشير الى تحقق الفرض جزئيا .

ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية لهذه العلاقة على النحو التالي :

صورة الجسم= ٠,١٨ × قدرة الفعالية + ٧٣,٠٨

وتشير قدرة الفعالية الى كفاءة الفرد فى التعامل مع المواقف والمشكلات الصعبة التى تواجهه، ومدى قدرته على تنظيم أفكاره و تحمل مسئولياته، وترتيب أولوياته من السهل الى الصعب وفقا لقدراته وللظروف المحيطة به وفقا لذلك فان فشل الفرد فى مواجهة مشكلاته قد يؤدى به الى أن يرى نفسه بصورة مشوهة على خلاف الواقع ويدفعه الى التفخيم من العيوب الحقيقية أحيانا أو المتوهمة غالبا مما يتعكس عليه سلبا فى ضعف الأداء فى المجالات الإجتماعية والمهنية وغيرها من مجالات الأداء الهامة الأخرى.

التوصيات والبحوث المقترحة :

- الإهتمام بالبرامج التدريبية والإرشادية التى تهدف الى تنمية فعالية الذات المدركة لدى المراهقين
- توعية الطلاب والمعلمين بمظاهر وأسباب اضطراب صورة الجسم وخطورته على التوافق النفسى والإجتماعى.
- تفعيل الأنشطة الطلابية بالمرحلة الثانوية حيث إنها من عوامل تنمية فعالية الذات لدى المراهقين .

البحوث :

- اضطراب صورة الجسم وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والإجتماعية لدى طلاب الجامعة.
- العلاقة بين التنظيم الإنفعالى وفعالية الذات المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- فعالية برنامج انتقائى لخفض اضطراب صورة الجسم لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- البروفايل النفسى للمراهقين ذوى اضطراب صورة الجسم.

المراجع :

أحمد محمد أبو زيد (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادى لتنمية الكفاءة الذاتية فى تحسين المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم . **مجلة التربية الخاصة** ، جامعة الزقازيق ،(١٨) ، ٢٢٨- ٢٩٨ .

أحمد عبد الحليم عربيات(٢٠١٤). فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية فى منطقة بنى كنانة على ضوء متغيرى النوع الإجتماعى التحصيل.**مجلة العلوم التربوية والنفسية**،١٥(١)،٨٩ - ١٠٩ .

ارتقاء يحيى حافظ، وكاظم جابر الجبورى (٢٠١٠).صورة الجسم وعلاقتها بالقبول الإجتماعى لدى طلبة الجامعة. **مجلة القادسية للعلوم الإنسانية** ،(١٠)، ٣٥١- ٣٨٣ .

حسام الدين محمود عزب(٢٠١٨).الخصائص السيكومترية لمقياس فاعلية الذات للمراهقين. **مجلة الارشاد النفسى**،(٥٤)،٤٧١- ٤٩٤ .

دودو صونيا (٢٠١٧).الفعالية الذاتية وعلاقتها بالتوافق النفسى فى ضوء متغيرى التفاؤل والتشاؤم لدى الفريق شبه الطبى. **رسالة دكتوراة**، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية ، جامعة قاصدى مرباح – الجزائر.

زينب شقير (٢٠٠٨).دراسة لبعض مظاهر الصحة النفسية لدى عينة من ذوى اضطرابات الأكل. **المؤتمر الدولى السادس جامعة عين شمس**، نوفمبر ،٧٦١- ٨١٦

سالى محمد مصطفى(٢٠١٨). صورة الجسم لدى المراهقين والمراهقات :دراسة مقارنة.**مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**،١٠ (٢) ،٢٥٧- ٢٨٧ .

سميرة محمد شند (٢٠١٤). مقياس فاعلية الذات للمراهقين . **مجلة كلية التربية** ،جامعة عين شمس، ٣(٣٨). ٨١٤ – ٨٤٦.

شرين أحمد محمد (٢٠١١). الفروق فى بعض المتغيرات النفسية المرتبطة بإضطرابات صورة الجسم لدى الفتيات الجامعيات فى ضوء الخلفية والتباينات العمرية .**رسالة ماجستير**، جامعة الأزهر، كلية الدراسات الإنسانية .

علاء الدين كفافى ،مايسة أحمد النيال (١٩٩٥). **صورة الجسم وبعض متغيرات الشخصية** .القاهرة ،دار المعرفة .

علاء محمود الشعراوى (٢٠٠٠). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية . **مجلة كلية التربية بالمنصورة** ،(٤٤)،٢٨٦- ٣٢٥.

عماد حسين المرشدى(٢٠١٤) تطور فهم صورة الجسم لدى المراهق .**مجلة العلوم الإنسانية**.(٢٢) ،٢٨٩- ٣٠٢ .

عبد الرقيب أحمد البحيرى ، مصطفى عبد المحسن الحديبى(٢٠١٤). اضطراب صورة الجسم وعلاقته بتقدير الذات وأعراض الشخصية التجنبية لدى المراهقين المعاقين بصريا دراسة وصفية –إكلينيكية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية ،جامعة البحرين** ،١٥ (٢)،٤٧٧- ٥١٩ .

فاطمة عبد المجيد أبو رومان (٢٠٠٨). أثر برنامج إرشادى مستند إلى نظرية الإختيار فى الكفاءة الإجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة لدى الأحداث الجانحين . **رسالة دكتوراة** ،كلية الدراسات التربوية العليا ، جامعة عمان العربية ، الاردن ، ١- ٢٣٤ .

محمد السيد عبد الرحمن(٢٠١٤).**علم الأمراض النفسية والعقلية الأسباب- الأعراض- التشخيص- العلاج** . الجزء الأول ، الطبعة الثالثة،القاهرة ،مكتبة زهراء الشرق.

مجدى محمد الدسوقى(٢٠٠٣). فاعلية العلاج المعرفى السلوكى فى علاج اضطراب صورة الجسم لدى عينة من طالبات الجامعة.**مجلة كلية التربية ،عين شمس**،٣(٢٧)،١٠٧- ١٨٠

مجدى محمد الدسوقى (٢٠٠٦). **اضطراب صورة الجسم الأسباب- التشخيص- الوقاية والعلاج** ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

منى سيد حمودة (٢٠١٥). صورة الجسم وفعالية الذات والقلق الإجتماعى لدى عينة من طالبات جامعة القصيم.**مجلة الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس**، (٤١)، ٣٢٥- ٣٥٤ .

هبة محمد خطاب(٢٠١٦).صورة الجسم وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والإجتماعية لدى عينة من النساء البدينات فى قطاع غزة.**مجلة كلية التربية**،الجامعة الإسلامية(غزة)،٥ (٤٣)،١- ١٥

هناء عبد النبى العبادى (٢٠١٤). قياس مستوى فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية.**مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية** ،٣٩ (٤)، ٢٥٥- ٢٧٦ .

وجدى عبد اللطيف زيدان(٢٠١٦). فعالية برنامج إرشادى قائم على نظرية التعلم الاجتماعى فى تحسين فاعلية الذات لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم. **مجلة كلية التربية جامعة بنها**،٢٧ (١٠٦) ، ١- ٢٢

American Psychiatric Association. (2013). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders disorders** (5thed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Alzubaaidi,A (2013). Perception of physical self-efficacy and body image among Omani basic school children .**international Journal of lerrning Management system**, (1).11-17.

Ayliata.D,.Dunn.,S.,(2004). The impact of media exposure and males, body image **.Journal of social and clinical psychology**, 23(1), university of central florida, 7-22.

Bandura, A (1977): Self efficacy, Toword a unifyting theory of behavicuralchange.**psychologyReview**,84,(2). Http:/www.iygazaedu.ps/ar/periodical

Bandura, A. (1990).**perceived Self efficacy in the excercies of control over Aids infection**. (13), 9-17, evaluation and Program planning, Peramon Press Plc

Bandura, A.(1994):Self efficacy,INVS Ranachaudran (Ed). **Encyclopedia of human behavior** , 4 , New York Academic

Bandura, A (1995). **Self-efficacy in changing**, new york, Cambridge university Press .

Bandura, A. (2000): **Exercise of human agency through collective efficacy.** , 9 (3), Blackwell publishers Inc.

Bandura, A., (2006). Guide for constructing Self efficacy scales (Eds) **Self efficacy Beliefs of adolescents**, 307-337.

Bandura, A (2006): **Self efficacy Beliefs of adolescents** Green wich, Ct Information age.

Bandura A. & wood, R.,(1989): Effect of perceived control ability and performance standards on self-regulation of

compreadision making **journal of personality and social psychology** , (56), (5

Kemp.S.,(2007). Body dissatisfaction and self –efficacying in college female social groups .**department of sociology senior paper** ,spring.

Kinsaul,J.etal.,(2014). Empowerment, feminism, and self-efficacy:realation to body image and disorder. **Eating image** .11(1).63-67.

Simmons,L.,(2012). Examining the relationship of self-efficacy, self –motivation, coping styles and body image satisfaction on weight loss among black women **. Howaed University,doctorof Philosphy** , Washington, D.C .

Peters,M.,Phelps,L.,(2001) Body image dissatisfaction and distortion

steroid use, and sex difference in college age body builders. **Psychology in the schools**, 38 (3) ,283-298.

Snow.B.,(2010).Emotion response pattern to body weight related cues personality and social psychology**. Bulletin (10)**.

Thompson,K &Heinberg,J.,(1995). Body image and televised image of thinness and Attractiveness : acontrolled laboratory investigation .Journal of social and Clinical psychology ,14 (4),325-338.

Tiggeman,M.(2002). Media influences on body image development in T.f cash &T.Puzinsky(EDS) Body image Handbook otheory,reseach,**clinical practice** ,91-98,New york,the Guildford. **Press.**

Tipton, R. M., & Worthington, E. L. (1984). The measurement of: generalized self-efficacy A study of construct validity. ***Journal of Personality Assessment,*** *48*(5), 545–548.

Tremblay, L.,& Limbos. M.,(2011).body image Disturbance and psychopathology in children :research evidence and implication for prevention and treatment .**Current psychiatry Reviews**, 5, 62-72.

Vand bos. G., (2007). *APA Dictionary of Psychology.* American Psychological Association. **American Psychological Association,** Washington, DC.

Veale, D.,(2001). Cognitive –behavioral Therapy for body image dysmorphic disorder. **Advane in Psychiatric Treatment** ,(7),125-132.

فاعلية وحدة دراسية مقترحة في الكيمياء العضوية في ضوء المعايير العالمية لتنمية التحصيل وطبيعة العلم لدى طلاب الصف الحادي عشر في فلسطين

رسمي محمد حسان

drrasmialbasyoni@gmail.com

الملخص

هدف البحث التعرف إلى أثر وحدة دراسية مقترحة في الكيمياء العضوية في ضوء المعايير العالمية لتنمية التحصيل وطبيعة العلم، وذلك من خلال إعداد وحدة الكيمياء العضوية، وتعرف أثرها في تنمية التحصيل وفهم طبيعة العلم لدى طلاب الصف الحادي عشر في فلسطين، أعدَّ الباحث اختباراً لفهم طبيعة العلم، واستخدم المنهج نظام المجموعة الواحدة مع القياس القبلي والبعدي، وتم تطبيقها على مجموعة البحث من طلاب الصف الحادي عشر قبل تدريس الوحدة وبعدها، استخدمت الأساليب الإحصائية مربع اوميجا لإيجاد حجم التأثير، وتوصل البحث هناك فرق دال احصائياً بين متوسط درجات التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل لصالح التطبيق البعدي، هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين متوسط درجات التطبيق القبلي والبعدي لمقياس تنمية فهم طبيعة العلم لصالح التطبيق البعدي، وأثبتت الوحدة المقترحة فعاليتها في تنمية فهم طبيعة العلم لدى طلاب الصف الحادي عشر، وأوصى الباحث بتطوير برنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية في ضوء المستويات المعيارية لتدريس الكيمياء، تطوير مناهج الكيمياء بالمرحلة الثانوية في ضوء قائمة المستويات المعيارية، تطوير مناهج الكيمياء بالمرحلة الثانوية في ضوء تناولها لأبعاد طبيعة العلم.

الكلمات المفتاحية :وحدة دراسية مقترحة، المعايير العالمية، طبيعة العلم .

The effectiveness of proposed unit of study in the Orging Chemistry in light of International Standards for the Development of Skills of Science Nature,by elventh Students in Palestine

Dr : Rasmi Mohammed Hassan

drrasmialbasyoni@gmail.com

Abstract

The aim of the study is to know The effectiveness of proposed unit of study the chemistryin Orging the light of international standards on developing the understanding of the nature of science by preparing the organic chemistry unit and its impact on developing Nature of science among the eleventh grade students in Palestine

The researcher prepared attest for the nature of science and used the experimental method of the experimental group, and then applied it on the research group of 11^{th} grade students befor and after teaching the unit and then the researcher used statistical methods, tests and laboratories to find out the size of the effect. The researcher has recommended with the following; Developing chemistry curriculum in secondary grade in light of proposed standard levels list, Developing chemistry curriculum in secondary grade in light of science nature and its dimensions, Developing the program of preparing chemistry schoolteachers at faculties of education in the light of standard levels for teaching chemistry

The Key word : proposed unit of study, International Standards, Science Nature

مقدمة:

يشهد العصر الحالي تطوراً علمياً وتكنولوجياً ملحوظاً لم يسبق له مثيل في العصور السابقة، حتى أصبح يعرف بعصر العلم والتكنولوجيا، فالطالب يجد نفسه بين حاجتين ضروريتين هما العلم والتكنولوجيا، العلم الذي ينهمر عليه من كل جانب والتكنولوجيا التي تحيط به في كل مكان، أدت الثورة التكنولوجية إلى ظهور تحد كبير أمام التربويين تمثل في تحديد ما ينبغي أن يتعلمه الطلبة، وكيف يتعلمونه، وهو يستدعي تطوراً مستمراً في المناهج الدراسية بشكل عام وفي مناهج الكيمياء على وجه الخصوص من أجل الحفاظ على مواكبة أفراد المجتمع التطور العلمي، ولذا فإن عملية تعليم الكيمياء يجب أن تركز على تعليم الطلاب تعليم المعايير وطبيعة العلم وأن تزودهم بالمعارف والمهارات والاتجاهات التي تساعدهم على التفكير كعلماء والتصرف في القضايا الشخصية والاجتماعية بشكل علمي والقدرة على تمييز العلم عن غيره، ويحرص المعلمون على تضمين المناهج التعليمية المعايير وطبيعة العلم ويتفق مع ذلك خبراء تدريس العلوم في كافة أنحاء العالم .(Karakas,2011,124)

مناهج العلوم تعد من المناهج الخصبة في إثراء معلومات المتعلمين بما يفيدهم في حياتهم وحل ما يواجههم من مشكلات .كما أنها تعد مجال تنافس بين الدول، وتمثل مقياساً لمدى تقدم أو تخلف الدول، ولهذا يعد منهج العلوم عامة والكيمياء خاصة عنصراً أساسياً في المنهاج المدرسي (السحيمي ومشاعل،2015 ،15)

ويمكن تصنيف العلوم إلى علوم نظرية وتطبيقية، وتعتبر الكيمياء من العلوم التطبيقية التي تعني بدراسة المادة والتغيرات التي تطرأ عليها،

ودراسة خواص المواد –علم الكيمياء علم ديناميكي يتطور يومياً كالفيزياء والاحياء والجيولوجيا ولكن نلاحظ عزوفاً أحياناً من قبل الطلاب عن دراسة الكيمياء وقد عزى (طه،2008 ،74)بسبب فجوة بين النظرية والتطبيقات العملية ، حجم المادة الكبيرة الكتاب المدرسي، عدم حداثة المعلومات في الكتب

المقررة واعتماد المناهج على مشاريع طورت ببلدان أجنبية بالإضافة إلى ضعف استخدام المختبر، كما أوضح (P, 2010, 10) أن المصطلحات في الكتب المدرسية معرفة بطريقة فلسفية غير واضحة، لكي نتمكن من بناء مناهج العلوم عامة والكيمياء خاصة لابد من عمليتان متلازمتان ولهذا وجب على من يعمل على اعداد المناهج الاطلاع على هو جديد والبحث عن مرجعية تمتاز بالحداثة واتباع المعايير حيث اطلق علي هذا العقد عقد المعايير (زيتون،2010 : 10)

فتشهد مناهج الكيمياء في الدول المتقدمة مثلها مثل العلوم الأخرى مزيداً من التقدم والتفوق النوعي والتطوير المستمر لمواكبة الثورة العلمية والتكنولوجية، فالمناهج هي حصيلة بحوث علمية ودراسات عديدة، فمن خلالها نستطيع تطبيق الأهداف المراد تحقيقها، لذلك لابد أن يشارك في تصميم وتخطيط المنهاج جميع الأفراد وخصوصاً الطلاب .

المناهج الفلسطينية عامة والكيمياء خاصة مناهج صماء، تتكلم لكنها تعجز عن مجاراة الحوار بسبب عزلة المعرفة عن القوى المسيطرة عليها (قبج، 2006)

وتعد حركة المعايير من أبرز التوجهات الحديثة، والمستجدات التربوية في مجال التقويم، فقد انتشرت كثقافة وفلسفة بقوة في الآونة الأخيرة، وحظيت بقبول وتفاعل المختصين في مجالات التربية والتعليم على مستوى العالم؛ حتى أصبحت سمة العصر، خاصة العقد الحالي الذي يكاد يطلق عليه مسمى" عقد المعايير (زيتو ن، 2004 : 25)

وتكمن أهمية المعايير العالمية في كونها تشكل مدخلاً للحكم على مستوى الجودة في مجال دراسي معين، وتوفر معايير للحكم على مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف كما توفر رؤية شاملة للتعليم والتعلم من خلال برنامج ، وتوفر بيئة فاعلة للتعلم والتقدم والتميز) (حمادة، 2006: 44)

وللوصول إلى منهاج مدرسي فاعل، فلا بد من دراسة الواقع وتشخيصه في ضوء معايير محددة قابلة للقياس، والتركيز على المناهج المدرسية القائمة والعمل على

تحسينها من ناحية إدارية أو تخطيطية أو تنفيذية أو تقويميه وعلى كفاية الأجهزة والوسائل التكنولوجية الحديثة لتحقيق الجودة "(عفانة ، اللولو، 2004 : 24)

ومن الجهود الإصلاحية في مناهج العلوم؛ مشروع المعايير القومية للتربية العلمية .فقد أصدر المجلس القومي للبحث التابع للأكاديمية القومية للعلوم بأمريكا المعايير القومية للتربية العلمية التي اشتقت من مشروع المعايير القومية للتربية العلمية2061 ، حيث قامت بتنسيق المعايير لتعليم العلوم من دور الحضانة حتى الصف الثاني عشر (على،2003 : 14)

ومما يعكس الفارق بين تعليم العلوم في فلسطين وجود كثير من الشواهد التي تبين سوء نتائج طلاب فلسطين في مسابقات عالمية مثل الدراسة الدولية في العلوم (Timss) التي جاءت نتائجها ضعيفة ولا تجاري الدول الأخرى(عبيد، 2004 : 17-18)

لاشك أن هناك محاولات متنوعة ومختلفة حاولت بعض الدول والأفراد المثقفين والمتعلمين في دول عربية أن تبني معايير لمناهجها تتمشى مع متطلبات الألفية الثالثة ورغبة في الارتفاع بمستويات التميز والجودة في المدارس من خلال إعداد معايير شاملة لجميع جوانب المنظومة التعليمية، تحت مسمى مشروع المعايير القومية للتعليم في مصر(السعيد، 2005 : 16)

يعاني تدريس العلوم في محافظات غزة الكثير من المشكلات في المراحل الدراسية المختلفة، حيث تشير النتائج النهائية للطلبة إلى تدني نسبة النجاح في مبحث العلوم، حيث بلغت) .(35%) (وكالة الغوث الدولية،2014)

وهذا ما تؤكده نتائج اختبارات (TIMSS) التي جرت في محافظات غزة حيث طبقت عام2005 م، وجاء ترتيب فلسطين في المرتبة (39) من أصل (47) دولة (شحادة،2007 : 12)

أما الحصاد النوعي فقد دل على تدني حاد في مستوى طلبة المدارس الفلسطينية في، من خلال نتائج الطلاب في الامتحانات الدولية (Timss) ، عام (2005) وعام(2009) ، وساندت هذه النتيجة الأمتحانات المحلية المقننة التي تعقدها وزارة التربية والتعليم العالي، والتي لم تتوافق مع النتائج المدرسية ونتائج الثانوية العامة .مما اقتضى التوقف والتساؤل عن أسباب ذلك وآلية تصويب المسار .وقد ظهرت عدة مناقشات حول أسباب هذا التدني في مادة العلوم، بلغت (37%) وطرق العلاج (عفونة، 2010)

التحديات التي تواجه مجتمعاتنا كثيرة فقد زادت الحاجة إلى أن يمتلك كل فرد في المجتمع المهارات والمعارف التي يحتاجها من أجل تنمية ذاته والقيام بدوره في المجتمع ومن ثم تزداد حاجة المجتمع إلى أفراد متعلمين بصورة أفضل، ومن أهم خطوات الوصول إلى متعلم أفضل وذلك بوضع توقعات تعليمية عالية لكل الطلاب، وانطلاقاً من هذه الرؤية ظهرت حركة المستويات المعيارية في التعليم) (شحاته، 2005 : 76-51)

ويستند استخدام المعايير في إصلاح التعليم والارتقاء بجودته على عدة أمور منها:

يمكن للمعايير تحسين الأداء، حيث أنها تعرف وتحدد بوضوح ما ينبغي تعلمه ونوع الأداء المتوقع.

تضع المعايير خطوطاً عريضة تساعد واضعي المناهج ومنفذيها على تحديد الأهداف التي تسعى المعايير لتحقيقها.

تحقق المعايير مبدأ تكافؤ الفرص، حيث تضع المعايير مبدأ" أن جميع الطلاب ينبغي أن يتلقوا الفرص التعليمية ذاتها.

البيئة التي تقوم على أساس المعايير توفر للمعلم الفرص لاختيار الأنشطة التي تمكن المتعلم من تحقيق المعايير.

تسعى المعايير للتوحيد بين المناطق المختلفة في الدولة، حيث تضع المعايير القومية ما هو متوقع من الطلاب في الأعمار المختلفة) . (الباز،2005 ، – 111) 135

تساعد المعايير في تصميم مقررات العلوم في المستقبل، وبالتالي فإن هذا التصميم سيؤدي إلى تدريب أفضل على هذه المقررات) .(جودة،2007 ،931)

المتعلمون يتعلمون أفضل في بيئة تقوم على أساس المعايير فهي تربط بين المعرفة واستخدامها .

تعتبر مؤشرات الأداء المشتقة من المعايير موجهات جيدة للمعلمين فهي تفيد في التخطيط) .

(محمد،2007 : 643)

تضمن المعايير استمرارية الخبرة فكل الجهود تتضافر لتحقيق المعايير على طول مسار التعليم.

(Iris,R.,& etal,2005 : 44-47)

نشأة المعايير:

وجاءت حركة المستويات المعيارية في التربية مقترنة بالبحث عن مسببات الجودة في التعليم لأن المعايير مصطلح شاع استخدامه في مجالات الصناعة ,والزراعة , والتجارة ,والهندسة وغيرها ليقيم مواصفات جودة المنتج(فضل الله، 2005 :) 145-178

علي مر العصور كان هناك سعى نحو الجودة في التعليم والتعلم فبدأ بحركة ما سمي بالأهداف السلوكية التي يمكن ملاحظتها وقياسها ,تلا ذلك حركة نواتج التعلم ,ومنذ اواخر الثمانينات ,جاءت ثقافة المعايير للسعي نحو الجودة . ( )عبيد، 2005 : 256-247)

ويتحقق التحسين الحقيقي في نظام التعليم الأمريكي بإحداث ثورة في المناهج وطرق تدريسها وتحمل هذه العبارة بين طياتها رؤية مهنية لما ينبغي للطلاب معرفته وفعله كنتيجة للأهداف التعليمية المحددة وتوفير وسيلة لمساعدة المعلمين (Diane, 1995, 57-58).

مفاهيم مرتبطة بالمستويات المعيارية) المعايير:

العلامات المرجعية:(Banchmarks)

تعرف بأنها مثال حقيقي لأداء الطلاب طبقاً لسنهم أو صفهم الدراسي أو درجة نموهم وتشير العلامات المرجعية إلى عينات من أداء الطلاب حيث توضح الأداء المطلوب من الطلاب لتحقيق المستوى المطلوب :Carry & Harris, 2001) . 177).

مؤشرات الأداء:(performanceIndicators)

السلوك المرئي الظاهري الذي يمكن ملاحظته وتقديره وتقويمه (رجب والخزندار، 2005: 677 -653)

وتعبر مؤشرات الأداء عن أداءات قابلة للقياس والملاحظة يؤديها الطلاب وتوضح هذه المؤشرات تقدم الطلاب صوب تحقيق المستويات المنشودة (شحاته،2005 :) 51- 76

وقد ورد فهم طبيعة العلم كهدف مهم لتعليم العلوم في العديد من أطر مناهج العلوم والوثائق الدولية مثل إطار مناهج العلوم المقرر من قبل الوزارة التركية (Nuangchalerm,2009,34)ووثيقة مناهج العلوم الاسترالية (Hipkins,2012,7)

الغاية من تدريس طبيعة العلم في المقام الأول هو تخريج طلاب مستنيرين علمياً فالشخص المستنير علمياً يطور فهمه للمفاهيم والمبادىء والنظريات وعمليات العلم، ويكون واعياً بالعلاقات المعقدة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع .وعلى

الرغم من أهمية تدريس طبيعة العلم الاَ أن هناك فجوة بين السياسات المعلنة والممارسات الصفية، ويرجع ذلك لافتقار المعلم للأساليب والطرق التي يتم تدريس طبيعة العلم فيركز معظم المعلمين على المعارف العلمية ، وكذلك تركز مناهج العلوم على الوقائع العلمية كهدف نهائي للعلم، مع إهمال كيف بنيت المعارف(Cherly,Donovan–White,Donovan –White,Donovan–White, 2006)

أهمية فهم طبيعة العلم:

نظراً لأننا نعيش في عصر العلم والتكنولوجيا، فقد اهتم التربويين بفهم طبيعة العلم لدى الطلاب والمعلمين وهي من أحد الأهداف العامة لتدريس العلوم، واليوم فإن فهم طبيعة العلم أحد المكونات الرئيسية في جهود المنظمات المهتمة بتدريس العلوم .وفهم طبيعة العلم ليس فقط يساعد الطلاب على المشاركة في المجتمع ولكن أيضاً يثري حياتهم وذلك بجعلهم أعضاء يستطيعون المشاركة في تطور العلم.(Hogan, 2000, 52).

ونجد من أهمية فهم طبيعة العلم :تنمية الفهم عن تاريخ وطبيعة العلم والتكنولوجيا – التنور العلمي للمواطنين – اتخاذ القرارات الشخصية – المواطنة الفعالة محلياً وعالمياً، ومع والاهتمام بفهم طبيعة العلم أصبحت الحاجة ماسة للوعي بطرق تفكير العلماء في إنتاج المعرفة العلمية

أهمية طبيعة العلم:

- تدريس العلوم :يساعد فهم طبيعة العلم في تيسيير تعلم مادة العلوم وتنمية تحسين الثقافة العلمية.
- النفعية :حيث إن معظم المتعلمين لا يستطيعون إدراك وظيفة العلوم في الحياة لذلك، فإن فهم طبيعة العلم مهم لفهم البيئة واتخاذ القرارات.

- الديمقراطية :ضرورية لتنمية قدرة المتعلمين على تحسين عادتهم العقلية . (Lederman, 2007,831-832)
- الثقافة :يساعد فهم طبيعة العلم في تقدير المتعلمين لقيمة ودور العلم والعلماء كجزء من الثقافة المعاصرة.
- الأخلاقية :يساعد فهم طبيعة العلم في تنمية فهم المتعلمين لمعايير المجتمع العلمي التي تجسد الالتزامات والقيم الأخلاقية للمجتمع (Parkinson, 2004, 72) .

أبعاد طبيعة العلم:

- مفهوم العلم :لقد اختلفت الآراء ووجهات النظر حول مفهوم العلم فبعض الأدبيات تنظر للعلم على أنه بناء معرفي، والبعض الآخر ينظر للعلم على أنه طريقة للبحث والتفكير، والبعض الآخر يرى أن العلم مادة وطريقة.
- أهداف العلم :تشير الأدبيات إلى وجود اختلاف في تحديد أهداف العلم فنجد أن أهداف العلم هي :الوصف -التفسير -التنبؤ -الضبط أو التحكم.
- عمليات العلم :تنقسم إلى عمليات أساسية وهي)الملاحظة -التصنيف -القياس - الاتصال -التنبؤ -الاستنتاج -استخدام علاقات المكان والزمان -استخدام الأرقام (وعمليات تكاملية وهي) فرض الفروض -التعريف الإجرائي -التحكم في المتغيرات -تفسير البيانات -التجريب.(
- خصائص العلم :ومن أهمها) الكمية -النسبية -التراكمية -اللانهائية - العالمية -الاجتماعية -التكاملية -الموضوعية -الشمولية -اليقينية -الدقة - التنظيم -التجريد -الترابط.(

- بنية العلم :للعلم بناء منظم من المعرفة العلمية ويتضمن حقائق ومفاهيم وتعميمات وقوانين ونظريات تساعدنا في تفسير الظواهر الطبيعية والكونية وفهم الكون المحسوس الذي نعيش فيه.
- طرق العلم :يوجد ثلاث طرق للعلم يستخدمها الإنسان في التفكير للوصول إلى المعرفة وهي :الطرق القديمة مثل المحاولة والخطأ –الخيال –التفكير بعقول الآخرين، الاعتماد على الخبرات الشخصية .طرق متقدمة في التفكير الإنساني مثل الاستنباط – الاستقراء، طرق علمية في البحث والتفكير مثل طريقة حل المشكلات –العصف الذهني(قديح، 2000 ،15)
- مسلمات العلم :وهي مجموعة من الأفكار أو العبارات المقترحة نقبل بصدقها أو صحتها لأنها تبدو معقولة في ضوء الأدلة المتاحة لدينا ومن هذه المسلمات : الثبات –وحدة الطبيعة –الحتمية –الطبيعة قابلة للفهم –البساطة الحقيقية – الموضوعية . (زيتون،2008 ،22)
- أخلاقيات العلم :اختلف الباحثون في تحديدها ونذكر منها مايلي :حب الاستطلاع – التفتح الذهني –عدم التسرع في إصدار الأحكام –العقلانية – الطريقة العلمية –الأمانة العلمية.
- صورتا العلم :على الرغم من أن العلم كل لا يتجزأ، ولكن من أجل التوضيح فقط يمكن التمييز بين صورتا العلم وهما :العلم البحثي –العلم التطبيقي .( )رمضان، 2004)
- المجتمع والعلم والتكنولوجيا :لا يوجد علم معزول عن المجتمع الذي ينمو فيه فهناك علاقة وثيقة بين العلم والمجتمع وبين العلم والتكنولوجيا وبين التكنولوجيا والمجتمع(Bianchini& Colbum,2002, 44).

مما سبق نجد أن مكونات فهم طبيعة العلم هي:

مفهوم العلم –أهدافه –عملياته –خصائصه –بنيته –طرق العلم –مسلماته – أخلاقياته –صورتا العلم –المجتمع والعلم –العلم والتكنولوجيا .

أما في الدراسة الحالية فقد قام الباحث بقياس الأبعاد التالية :أهداف العلم – خصائص العلم – نتائج العلم – صفات العلماء – التفاعل بين العلم والمجتمع –العلاقة بين العلم والمجتمع والتكنولوجيا.

ويعد التعليم الثانوي من المحاور الأساسية لأيّ نظام تعليمي، فهو يعتبر نهاية مراحل التعليم العام وبداية التعليم الجامعي ويسعى هذا النوع من التعليم إلى إعداد الطلاب للحياة العملية في المجتمع مع الاستمرار في تحقيق تكامل إعداد الطالب في نواحي النمو الحسية والعقلية والوجدانية والاجتماعية، وبالنظر إلى أهداف المرحلة الثانوية ووظيفتها نجد أنها تمثل امتداداً للتعليم الأساسي ومن ثم ينبغي أن تفسح المجال للطالب أن يجرب ويستغل قدراته العقلية والجسمية في اكتساب مهارات متعددة (محمود،2008 : 3)

يبدأ طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين بدراسة موضوع الكيمياء بمنهج مستقل عن الموضوعات العلمية الأخرى في الفرع العلمي والفرع الزراعي من الصف الأول الثانوي، لكن معظم الطلبة في هذه المرحلة تعاني من بعض الصعوبات في فهم العديد من المفاهيم والموضوعات الكيميائية) كتاب الكيمياء (وزارة التربية والتعليم العالي،2011 ، 6)

لقد تبلور إحساس الباحث بمشكلة الدراسة من خلال ما يلي:

نتائج الامتحانات التي يؤديها طلبة المدارس الفلسطينية سواء العلوم، أو الكيمياء للمرحلة الثانوية، ويدل على ذلك دراسة (الدارج،2005 ،62) والتي أشارت إلى صعوبة المفاهيم العلمية الواردة في مناهج العلوم، وطول المنهج الذي لا يتناسب مع الوقت المحدد لإنهائه.

كما تشير نتائج الدراسة الدولية الثالثة للرياضيات والعلوم (TIMss, 2003) أن 1% فقط من طلبة فلسطين بلغوا المستوى المتقدم وأن (43%) منهم يعانون من مشاكل حقيقية في المفاهيم العلمية الأساسية (مركز القياس والتقويم وآخرون،2005)

وفي هذا الاطار هناك العديد من الدراسات والابحاث العالمية والأقليمية التي تحدثت عن المعايير مثل دراسة زيتون(2010) ، دراسة حمودي(2013) ، دراسة دهمان(2014) ، دراسة الوهر وأبو السمن(2016) ، دراسة الأسي(2018) ، دراسة)المغربي، (2019 والتي أوصت بتنفيذ ورش عمل لمؤلفين الكتب الكيميائية لاطلاعهم على المعايير العالمية، وتعديل كتب الكيمياء الحالية في ضوء المعايير العالمية آخذة بعين الاعتبار أفكار الطلبة .

نتائج الدراسات السابقة تشير إلى قصور مناهج العلوم على تناول أبعاد العلم وطبيعته بالشكل المناسب وقصور فهم الطلاب لها ومن أمثلة ذلك دراسة (الأغا والزعانين ،2000) التي أشارات لعدم توافر أبعاد التنور العلمي في كتب المرحلة الأساسية العليا ومن بين تلك الأبعاد طبيعة العلم .ودراسة (شحادة،2008) التي أشارت لضعف وجود أبعاد طبيعة العلم في منهج العلوم للصف التاسع الأساسي، دراسة (الملكي،2017) أظهرت النتائج تدني مفهم معلمي الكيمياء لطبيعة العلم وفق وثيقة الاصلاح التربوي (AAAS) الأمريكي ، دراسة (الخوالدة،2016) ، دراسة (المغربي، 2019) التي أوصت إلى اجراء مزيد من البحوث والدراسات في مجال طبيعة العلم

، دراسة (سعيد،2011) ودراسة (عدس وعوض،2009) التي أوصت بتطوير مناهج الكيمياء في ضوء طبيعة العلم .

انطلاقاً من نتائج الأبحاث العلمية وكتب التربية العلمية وتدريس العلوم، التي أكدت على أهمية المعايير وطبيعة العلم وبما الباحث يعمل مرشد تربوي ونتيجة

لاستطلاع رأي لبعض آراء لبعض معلمي الكيمياء ومشرفيها حول المنهج الجديد، وقد لمس العديد من التناقضات والتباين في الآراء فمنهم من يرى المنهاج حديث يواكب التطور العلمي ومنهم من يجده صعباً وفوق مستوى الطلاب لا يراعي الفروق الفردية، كل ذلك وغيره يدعونا إلى الاهتمام بموضوع المعايير وطبيعة العلم وضرورة تضمينها في كتب العلوم وخاصة كتب الكيمياء وأن تكون ذات تسلسل منطقي ، ولا نكتفي بذلك بل يجب أن يمتلك مدرسي العلوم عموماً والكيمياء خصوصاً المعرفة التامة بالمعايير العالمية وطبيعة العلم ليساهموا في نقلها مع المحتوى الدراسي إلى طلبتهم بشكل عملي وفعال لخلق وبناء الشخصية العلمية .

عزوف طلاب والطالبات بالجامعة على الالتحاق بتخصص الكيمياء سواء في كلية العلوم أو التربية، وقد سأل الباحث العديد منهم عن أسباب ذلك، فأجمعوا على أن الأسباب تعود إلى جفاف مادة الكيمياء بالمرحلة الثانوية.

ومن هنا استشعر الباحث مشكلة الدراسة المتمثلة في الحاجة إلى إعداد وحدة دراسية في الكيمياء العضوية في ضوء المعايير الدولية لتنمية التحصيل وطبيعة العلم.

تحديد المشكلة:

ما فاعلية وحدة دراسية مقترحة في الكيمياء العضوية في ضوء المعايير العالمية لتنمية التحصيل وطبيعة العلم لدى طلاب الصف الحادي عشر في فلسطين

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

- ما المعايير العالمية التي يجب تضمينها في وحدة الكيمياء العضوية لطلاب الصف الحادي عشر بفلسطين؟
- ما صورة وحدة الكيمياء العضوية المقترحة في ضوء المعايير العالمية لطلاب الصف الحادي عشر؟

- ما فاعلية وحدة الكيمياء العضوية في ضوء المعايير العالمية لدى طلاب الصف الحادي عشر لتنمية التحصيل؟
- ما فاعلية وحدة الكيمياء العضوية في ضوء المعايير العالمية لدى طلاب الصف الحادي عشر لتنمية طبيعة العلم؟

فروض الدراسة:

سعت الدراسة إلى التحقق من صحة الفروض التالية :

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى≤0.5 (α (بين متوسط درجات التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى≤0.5 (α (بين متوسط درجات التطبيق القبلي والبعدي لاختبار طبيعة العلم لصالح التطبيق البعدي.

أهداف الدراسة:

- إعداد اختبار التحصيل واختبار طبيعة العلم كأدوات تمكن الباحث من قياس التحصيل وطبيعة العلم لدى طلاب الصف الحادي.
- تحديد أثر وحدة دراسية في الكيمياء العضوية للصف الحادي عشر في ضوء المعايير العالمية لتنمية التحصيل وطبيعة العلم.

أهمية الدراسة:

- يعد استجابة لتوصيات المؤتمرات، والندوات، والدراسات التي أجريت على المستوي العالمي، والتي تؤكد بناء المناهج في ضوء المعايير العالمية وطبيعة العلم.
- تقدم وحدة دراسية في الكيمياء العضوية للصف الحادي عشر في ضوء المعايير العالمية تفيد معلمي الكيمياء وطلبتهم .
- تقدم وحدة دراسية في الكيمياء العضوية في ضوء المعايير العالمية الأمر الذي قد يحقق تنمية التحصيل وطبيعة العلم لدى طلاب الصف الحادي عشر.

- تقدم وحدة دراسية في الكيمياء العضوية للصف الحادي عشر في ضوء المعايير العالمية تفيد خبراء مناهج العلوم عند قيامهم بإعداد وتطوير هذه المناهج.
- تساعد الطالب على تنمية التحصيل وفهم طبيعة العلم.
- تفتح الباب امام الباحثين لإجراء بحوث جديدة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على ما يلي:

- حدود مكانية :تم تجريبها على مدرسة الشقيري الثانوية شمال غزة .
- اقتصار البحث على طلاب الصف الحادي عشر علمي.
- حدود زمانية :في العام الدراسي.(2019 -2018)
- حدود بحثية :وحدة الكيمياء العضوية) الهيدروكربونات المشبعة وغير المشبعة (للصف الحادي عشر.
- اقتصار الاختبار التحصيلي للصف الحادي عشر على (تذكر – فهم – تطبيق وما فوق التطبيق)
- اقتصار البحث على طبيعة العلم.

مصطلحات الدراسة:

الفاعلية : القدرة على التأثير وانجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة والوصول إليها بأقصى حد ممكن(زيتون،2002 ،54)

ويعرفها الباحث :بقدرة وحدة الكيمياء العضوية في ضوء المعايير العالمية في التأثير على كل من التحصيل وطبيعة العلم لدى طلاب الصف الحادي عشر، نتيجة اجراءات المعالجات التجريبية.

وحدة دراسية : يمكن تعريفها بأنها وحدة تعليمية مصممة بطريقة مترابطة ومتضمنة لمجموعة من الخبرات والأنشطة ووسائل التقويم بهدف تنمية مهارات محددة(عفانة،2000)

يتبنى الباحث التعريف الإجرائي التالي للوحدة دراسية المقترحة :وحدة في الكيمياء العضوية أعدت وفقاً للمعايير العالمية، وتشمل الأهداف، والمحتوى، والوسائل التعليمية، والأنشطة، وأساليب التقويم، والمراجع وتهدف الوحدة إلى اكتساب أفراد المجموعة التجريبية أهداف تدريس الكيمياء وفقاً للمعايير العالمية.

المعايير : وصف ما ينبغي أن يكون عليه الفرد المثقف علمياً، وأنها تقدم محكات للتربية العلمية التي تمد الطلاب بالفرص لكي يتعلموا العلم). (النجدي وآخرون،2005، 24)

ويعرف الباحث المعايير الدولية :بأنها مجموعة المحكات أو المؤشرات الدولية المرتبطة بما يجب أن يصل إليه الطلاب فرادى أو جماعات ويتفق عليها خبراء ومتخصصون لمنهاج الكيمياء لدى طلاب الصف الحادي عشر.

طبيعة العلم :

نظرية المعرفة العلمية والتي تتفاعل مع العلم كتطبيق للمعرفة وكل من القيم والمعتقدات الخاصة بتنمية هذه المعرفة العلمية(Leader man, 2007, 833–835) .

ويتبنى الباحث التعريف الإجرائي التالي لفهم طبيعة العلم :أهم ما يميز العلم من حيث ماهيته وأهدافه وخصائصه وطرق تدريسه وعملياته وبنيته وأخلاقياته وعلاقته بالتكنولوجيا والمجتمع.

الاطار النظري:

مفهوم المعايير:(Standards)

يعرف كل من جريب وسندى Grabe & Cindy المعايير بأنها " ما ينبغى أن يعرفه الطلاب ويكونوا قادرين على أدائه عملياً (Grabe Mak & Cindy Grabe, 2001, 35) ."

واشار كل من هاريس و كارى Carry& Harris إلى أن المعايير هي" عبارات عامة تحدد المعارف الأساسية تشمل ما يجب أن يعرفه الطالب والأفكار الأكثر أهمية وتأثيراً واستمرارية ,والقواعد والمبادئ النابعة من النظام ,والمهارات الرئيسية)تشمل ما يجب على الطالب أن يكون قادراً على فعله مثل طرق التفكير والعمل والتواصل والتقصي التي يجب أن تدرس وتعلم في المدرسة ,فالمستويات المعيارية تصف الاتجاهات والسلوك للمتعلمين بالنجاح داخل وخارج المدرسة (Carry, Judy & Harris, Douglas. 2001, 184). "

ويرى(كمال زيتون، 2004) إن المعيار التعليمي يمثل تحديداً للمستوى الملائم والمرغوب من إتقان المحتوى والمهارات.

والمعايير لها مفاهيم متعددة منها :أنها تلك الأبعاد أو المقاييس التي تحدد مستوى الجودة أو تعبر عنها(هدى ضميدة،31 : 2004)

ويعرف(حلمي الوكيل وحسين بشير محمود،2005 ،305) المعايير – بأنها" هي التي تحدد مخرجات التعليم والتعلم المرغوبة في نهاية مرحلة دراسية معينة متمثلاً فيما ينبغي أن يعرفه الطلاب ويقوموا بعمله عند انتهاء دراستهم في هذه المرحلة.

وعرفها (Kanasas stat boarder education, 2006) بأنها عبارة عن جمل عامة تحدد ما يجب أن يعرفه الطالب وما يجب أن يكون قادراً على أدائه.

والمعايير مصطلح تم اشتقاقه من العيار أو المعايرة، تتفق القواميس العربية والأجنبية على أن المعايير تعد نموذجاً يحتذى به لقياس كفاءة شيء ما(محمد عطوة مجاهد،2008 ،5)

ويرى الباحث من خلال التعريفات السابقة للمعايير بأنها" عبارات عامة تصف المعارف والمهارات العقلية والعملية الأساسية التي يجب أن يعرفها الطالب، ويكون قادراً على القيام بها في دراسة مادة الكيمياء ,وتتصف بالعمومية والشمول ,وتُصاغ بحيث تصف مهارة أو قدرة أو هدفاً عاماً "

نشأة المعايير:

وجاءت حركة المستويات المعيارية في التربية مقترنة بالبحث عن مسببات الجودة في التعليم لأن المعايير مصطلح شاع استخدامه في مجالات الصناعة ,والزراعة , والتجارة ,والهندسة وغيرها ليقيم مواصفات جودة المنتج(فضل الله، 2005 : 145-178)

علي مر العصور كان هناك سعى نحو الجودة في التعليم والتعلم فبدأ بحركة ما سمي بالأهداف السلوكية التي يمكن ملاحظتها وقياسها ,تلا ذلك حركة نواتج التعلم ,ومنذ اواخر الثمانينات ,جاءت ثقافة المعايير للسعي نحو الجودة . (عبيد, 2005 : 247-256)

ويتحقق التحسين الحقيقي في نظام التعليم الأمريكي بإحداث ثورة في المناهج وطرق تدريسها وتحمل هذه العبارة بين طياتها رؤية مهنية لما ينبغي للطلاب معرفته وفعله كنتيجة للأهداف التعليمية المحددة وتوفير وسيلة لمساعدة المعلمين (Diane, 1995, 57-58).

يستند استخدام المعايير في إصلاح التعليم والارتقاء بجودته على عدة أمور منها:

- يمكن للمعايير تحسين الأداء، حيث أنها تعرف وتحدد بوضوح ما ينبغي تعلمه ونوع الأداء المتوقع.

- تضع المعايير خطوطاً عريضة تساعد واضعي المناهج ومنفذيها على تحديد الأهداف التي تسعى المعايير لتحقيقها.
- تحقق المعايير مبدأ تكافؤ الفرص، حيث تضع المعايير مبدأ" أن جميع الطلاب ينبغي أن يتلقوا الفرص التعليمية ذاتها.
- البيئة التي تقوم على أساس المعايير توفر للمعلم الفرص لاختيار الأنشطة التي تمكن المتعلم من تحقيق المعايير.
- تسعى المعايير للتوحيد بين المناطق المختلفة في الدولة، حيث تضع المعايير القومية ما هو متوقع من الطلاب في الأعمار المختلفة .(الباز، 2005 : 111 – 135)
- تساعد المعايير في تصميم مقررات العلوم في المستقبل، وبالتالي فإن هذا التصميم سيؤدي إلى تدريب أفضل على هذه المقررات .(جودة ،2007 : 931)
- المتعلمون يتعلمون أفضل في بيئة تقوم على أساس المعايير فهي تربط بين المعرفة واستخدامها .
- تعتبر مؤشرات الأداء المشتقة من المعايير موجهات جيدة للمعلمين فهي تفيد في التخطيط .

(محمد،2007 : 643)

- تضمن المعايير استمرارية الخبرة فكل الجهود تتضافر لتحقيق المعايير على طول مسار التعليم.(Iris,R.,& etal,2005 : 44-47) .

(مفاهيم مرتبطة بالمستويات المعيارية) المعايير:

العلامات المرجعية:(Banchmarks)

تعرف بأنها مثال حقيقي لأداء الطلاب طبقاً لسنهم أو صفهم الدراسي أو درجة نموهم وتشير العلامات المرجعية إلى عينات من أداء الطلاب حيث توضح الأداء

المطلوب من الطلاب لتحقيق المستوى المطلوب (Carry & Harris, 2001: 177).

مؤشرات الأداء:(performance Indicators)

تعبر مؤشرات الأداء عن أداءات قابلة للقياس والملاحظة يؤديها الطلاب وتوضح هذه المؤشرات تقدم الطلاب صوب تحقيق المستويات المنشودة) (شحاته،2005 : 51- 76)

ومن الجدير بالذكر أنه يجب ملاحظة أن تصاغ المؤشرات بصياغة محددة واضحة ولا يحتوي المؤشر على أكثر من فكرة علمية واحدة حتى يمكن قياسه وتقويمه.

قواعد التقدير أو مدرجات التقدير:(Rubrics)

يعرفها موسكال بأنها مخططات رصد وصفية يقوم بإعدادها المعلم أو تحليل وتقييم نواتج العمليات التي يقوم بها الطالب أو أداءه الحقيقي لمهمة تعليمية (Moskal, B.M., 2000).

تساعد في عملية التقويم الذاتي وتستخدم في تقدير الأداء في كل مؤشر من مؤشرات المعيار وغالباً يستخدم لذلك أربعة مستويات متدرجة وهي:

- ☐ المستوى المتقدم حيث يكون أداء الفرد أعلى مما هو محدد في المؤشر.
- ☐ المستوى الكفء يكون فيه اداء الفرد كما هو محدد في المؤشر.
- ☐ المستوى النامي ويكون أداء الفرد فيه أقل مما هو محدد في المؤشر ولكنه يعمل أخطاء.
- ☐ المستوى المبتدئ ويكون أداء الفرد فيه محدود وأخطاؤه كثيرة.

(مصطفى عبد السميع، سهير حواله،2005 ،278 -275)

تعقيب على الإطار النظري:

استفاد الباحث من الإطار النظري في الجوانب التالية:

1. التعرف على جوانب الاتفاق والتكامل بين معايير الكيمياء في بعض الدول العربية والعالمية.

2. إعداد قائمة المعايير العالمية بمنظور تكاملي، مع المعايير العالمية للكيمياء للصف الحادي عشر.

3. في كيفية إعداد الوحدة المقترحة في ضوء المعايير العالمية.

4. التعرف على فلسفة المعايير.

5. التعرف على الموضوعات التي يمكن أن تكون محاور للوحدة المقترحة في تنمية طبيعة العلم.

6. زيادة الاهتمام بتعميم المعايير العالمية وعمليات العلم على المناهج الدراسية.

الدراسات السابقة:

قد أجريت العديد من الدراسات العربية والأجنبية في مجال استخدام المعايير في تدريس العلوم:

وعربياً هناك العديد من الدراسات السابقة والأبحاث التي توصي باستخدام المعايير:

دراسات اهتمت باستخدام المعايير في تدريس العلوم:

أجرت) الأسي، (2018 دراسة هدفت إلى تقويم محتوى كتب الكيمياء للصفين العاشر والحادي عشر في فلسطين ودعمهم لعملية التدريس في ضوء معايير الاتحاد الأمريكي لتقدم العلوم(AAAS) ، وأظهرت النتائج أن متوسط (AAAS) في كتاب الصف العاشر كانت أعلى من مقبول(2.29) ، وكتاب الكيمياء للصف الحادي عشر(2.4) ، وأوصت بتنفيذ ورش عمل لمؤلفين الكتب الكيميائية لإطلاعهم على المعايير العالمية، وتعديل كتب الكيماء الحالية آخذة بعين الاعتبار أفكار الطلبة ودمجهم بعملية التعليم .

وفي دراسة قام بها) أبو العون، :(2018 هدفت الدراسة إلى تقويم محتوى منهاج التكنولوجيا للمرحلة الأساسية في فلسطين في ضوء المعايير العالمية ، وتوصلت إلى أن محور محور البحوث والطلاقة المعلوماتية حصل على أعلى نسبة 29.22%ومحور العمليات والمفاهيم التكنولوجية حصل على نسبة توافر 18.89%.

هدفت دراسة (الوهر، أبوالسمن،2016) إلى تقويم محتوى كتب الكيمياء للصف التاسع الأساسي في الأردن في ضوء المعايير الأمريكية وأظهرت النتائج وجود ضعف في جميع الوحدات في تنبيه المعلمين إلى الأفكار الشائعة لدى الطلبة ومعالجة هذه الافكار وتوفير دعم المحتوى لتعليم جميع الطلبة.

دراسة(المشكور والركابي،2016) هدفت إلى تحليل كتب الكيمياء والفيزياء للصف الثاني المتوسط في ضوء اختبار(Timss)، وتوصلت تفوق نسبة التحليل لمجال متطلبات المعرفة وتساوي نسبة التحليل لمجال متطلبات الطبيعة مع النسبة المحددة لاختبار Timss لعام.(2011)

كما أجرى(حمودي،2011) دراسة هدفت لتقويم محتوى كتاب مادة الكيمياء للصف الخامس العلمي وفق معايير محددة في جامعة بغداد، وتوصلت الدراسة إلى وجود ضعف في مرونة المادة العلمية في استيعاب كل ماهو جديد في مجال المعلومة العلمية، وضعف في امكانية استخدام التقنيات العلمية الحديثة التي تساهم تسيير فهم المادة العلمية.

توصلت دراسة (انصيو،2009) أن كتب العلوم للصف الثاني والثالث والرابع الأساسي لا تتوافر فيها المعايير العالمية أي لا تتسم بالجودة، وأوصت بالاهتمام بتطوير مناهج العلوم في ضوء المعايير العالمية.

أوصت دراسة (اللولو،2007) بالاهتمام بتطوير مناهج العلوم للمراحل المختلفة في ضوء المعايير العالمية والاهتمام بالتسلسل الهرمي للمفاهيم العلمية وبالكيف وحذف الموضوعات التي تزيد من جهد الطالب.

كما أجرى (الشايع والعقيل،2006) دراسة :بهدف معرفة مدى احتواء كتب العلوم في الصفوف من الخامس إلى الثامن في المملكة العربية السعودية لمعايير المحتوي بمشروع المعايير القومية للتربية العلمية الأمريكية (SES) وأوصت الدراسة بضرورة رفع نسبة التحقق الكاملة للمواصفات المعيارية لمعايير المحتوى في مشروع المعايير القومية للتربية العلمية.(NSES)

الدراسات الأجنبية في مجال استخدام المعايير:

وفي دراسة قام بها (Goale,2001) توصلت إلى تحسن مستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية الذين يدرسون وحدة أنواع البيئات باستخدام معايير تعليم العلوم.

كما أشارت دراسة (spillane, etal, 2000) إلى أن استخدام معايير تعليم العلوم يساعد في سهولة تعديل السياسات والقرارات التعليمية لتحقيق الاتساق في تدريس العلوم بين القطاعات التعليمية في الولايات الأمريكية.

في دراسة أجرها) صبحي، :(2004 سعت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام طريقة لعب الأدوار في فهم تلاميذ المرحلة الابتدائية لطبيعة العلم وتحصيلهم في مادة العلوم، وقد أوضحت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار طبيعة العلم والتحصيل لصالح المجموعة التجريبية .

تعقيب على دراسات المحور:

تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة :على أهمية تدريس العلوم وفروعها في ضوء المعايير العالمية لأسباب متنوعة وهي لإثارة اهتمام الطلاب واشباع حاجاتهم ورفع مستواهم التحصيلي.

وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها من أوائل الدراسات المحلية التي تناولت موضوعاً حديثا وهو فاعلية وحدة دراسية مقترحة في الكيمياء العضوية في ضوء المعايير العالمية لتنمية التحصيل وطبيعة العلم لدى طلاب الصف الحادي عشر في فلسطين .

أوجهه الإفادة من الدراسات :الاطلاع على الإطار النظري المرتبط بالمعايير العالمية، تحديد قائمة المعايير، اختيار المنهج المناسب للدراسة المنهج التجريبي، اعداد الاختبار التحصيلي ، تفسير النتائج والوصول للمقترحات والتوصيات.

الدراسات في مجال طبيعة العلم:

هدفت(الأشقر،2008) معرفة فاعلية برنامج مقترح لتنمية الفهم بالقضايا العلمية الاجتماعية SSI وطبيعة العلم والقدرة على اتخاذ القرار الأخلاقي للطالبة معلمة العلوم بكلية البنات وأثره على فهم طبيعة العلم.

دراسة(سلمان قديح،2008) هدفت الدراسة إلى فهم مفاهيم طبيعة العلم وعملياته المتضمنة في كتاب العلوم للصف التاسع ومدى اكتساب الطلبة لها . وفي دراسة قام بها (الشعيلي ،2008) هدفت إلى تحديد مستوى فهم معلمي الكيمياء بسلطنة عمان لطبيعة العلم في ضوء متغيري جنس المعلم وخبرة التدريس، وتوصلت إلى أن مستوى فهم المعلمين لطبيعة العلم (41%) ولافتراضات العلم (44%) ولنواتج العلم (36%) ولعمليات العلم (42%) ولأخلاقيات العلم(49%) ، وعدم وجود فروق دالة تعزى لمتغير الجنس ولمتغير خبرة التدريس.

كما أجرت(عبد العظيم،2012) دراسة :بهدف معرفة فاعلية استخدام وحدتين)الكهرومغناطيسية والكهربية (في ضوء المعايير القومية لتنمية المفاهيم الفيزيائية وفهم طبيعة العلم :وقد أوضحت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في

اختبار طبيعة العلم وتنمية المفاهيم الفيزيائية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

وفي دراسة قاما بها بارك ونيلس وودرف (Park, Nielsen& woodruff, 2014) بهدف إلى مقارنة فهم طلبة المرحلة بأقرانهم في كوريا، كما أظهرت النتائج: أن السياسات المنهجية ومحتوى مناهج العلوم في البلدين أثرت على وجهات نظر الطلاب وفهمهم لطبيعة العلم، حيث بينت النتائج أن الطلبة الكنديين أكثر اهتماماً بالجوانب الأخلاقية والبيئة للعلم ، ويمتلكون القدرة على تفسير حاجة العلماء للجواء لأكثر من طريقة في الحصول على المعرفة العلمية.

كما هدفت دراسة : (Yoon, Suh& Park, 2014) الكشف عن تصورات الطلبة الكوريين حول الأنشطة العلمية وفهمهم طبيعة العلم، أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الكوريين يمتلكون فهماً غير كاف لطبيعة العلم، وأوصت بمساعدة كل من الطلبة والمعلمين لتوسيع دائرة الأنشطة، وأوصت يضرورة موازنة المعلمين للمفاهيم العلمية.

كما أجرى :(Koksal& Sahin, 2014) دراسة وصفت مستوى فهم الطلبة المتفوقين لطبيعة العلم ودافعيتهم لتعلمها، بينت الدراسة وجود أخطاء مفاهيم لدى الطلبة وعدم القدرة على التمييز بين الملاحظة والاستدلال بالإضافة إلى وجود كثير من المفاهيم الساذجة.

هدفت دراسة :(Deng, Chi& Sai,2014) إلى تقييم طلبة المرحلة الثانوية ورؤيتهم لطبيعة العلم في جنوب الصين، أظهرت النتائج وجود نظرات برغماتية وأخرى أمبريقية تتحكم في رؤية الطلبة الصينيين لطبيعة العلم، لم يسبق ظهور أثر مثل هذه الثقافات على طبيعة العلم في دراسات سابقة .

كما أجرى(المغربي،2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الرؤية العالمية لطبيعة العلم في ضوء المشروع 2061 لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا وتأثيرها

في الصف الدراسي والنوع الاجتماعي في الأردن، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الرؤية العلمية العالمية لطبيعة العلم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث، ومتغير الصف الدراسي لصالح طلبة الصف التاسع، وجود أثر ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين المتغيرين.

إن الناظر في الدراسات السابق ادراجها يلاحظ اهتماماً عالمياً بالمعايير العالمية، طبيعة العلم من قبل المختصين ومدى فهم الطلبة لها ما يتنأ بادراك ووعي عالمي لأهمية المعايير وطبيعة العلم، وأثر ذلك في تغيير مستوى تحصيل الطلاب وفهم طبيعة العلم، حيث اعتبر ذلك الاهتمام بالبحث العالمي دافعاً من دوافعها، في الوقت الذي لوحظ فيه محدودية الدراسات المحلية والعربية في هذا المجال واقتصار غالبيتها على تقصي فهم طبيعة العلم دون التطرق للمعايير لدى الطلاب دون البحث في مناهج الكيمياء في ضوء المعايير العالمية وطبيعة العلم، وقد تميز البحث الحالي بالسير في ضوء المعايير العالمية وفهم طبيعة العلم معاً.

تعقيب على دراسات المحور:

تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة :على أهمية تدريس العلوم وفروعها في تعليم وتعلم عمليات العلم على إكساب الطلاب طبيعة العلم وتطبيعهم بها، لأسباب متنوعة وهي لإثارة اهتمام الطلاب واشباع حاجاتهم ورفع مستواهم التحصيلي.

وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة التي تم ذكرها أنه :لا توجد دراسات تناولت فاعلية وحدة دراسية مقترحة في الكيمياء العضوية في ضوء المعايير العالمية لتنمية التحصيل وطبيعة العلم لدى طلاب الصف الحادي عشر في فلسطين.

تناولت معظم الدراسات مستويات أداء الطلاب لمهارات طبيعة العلم الأساسية في المرحلة الأساسية أو المتوسطة بينما الدراسة الحالية تناولت طبيعة العلم للصف الحادي عشر.

أوجهه الإفادة من الدراسات : الاطلاع على الإطار النظري المرتبط بعمليات العلم، تحديد أهم طبيعة العلم التكاملية، اختيار المنهج المناسب للدراسة المنهج التجريبي، اعداد أداة الدراسة اختبار طبيعة العلم وتصميمها، تفسير النتائج والوصول للمقترحات والتوصيات.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

- منهج الدراسة في بعض الدراسات كان تشخيصياً وبعضها الاخر تجريبياً اعتمد على المنهج التجريبي وبذلك تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج.
- اختلفت في أدوات الدراسة بحسب التغيرات التي تناولتها كل دراسة من الدراسات السابقة ومن هذه الأدوات أداة تحليل المحتوى، الاستبيان، اختبار تحصيلي، اختبار طبيعة العلم، ويرى الباحث يمكن الاستفادة من هذه الأدوات في وضع أدوات التقويم المستخدمة في الدراسة الحالية.
- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في اهتماماتها فمنها من استهدف برامج أو وحدات دراسية اهتمت بالمعايير العالمية، ومنها من اهتمت ببرامج أو حدات دراسية اهتمت طبيعة العلم، أما الدراسة الحالية تناولت بناء وحدة دراسية في الكيمياء العضوية في ضوء المعايير العالمية لتنمية عمليات العلم لدى طلاب الصف الحادي عشر .
- شملت الدراسات السابقة عينات مختلفة من مراحل التعليم العام أو من المراحل الجامعية ، وبذلك تختلف مع الدراسات السابقة في نوع العينة حيث تجري الدراسة على طلاب الصف الحادي عشر.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة فروض الدراسة الحالية – تحديد الإطار النظري – تحديد قائمة المعايير العالمية –التعرف على الاجراءات المتبعة في بناء الوحدة المقترحة – اختيار

الأساليب الاحصائية المناسبة للتحقق من فرضيات الدراسة – بناء أدوات وحدة الكيمياء العضوية وهي الاختبار التحصيلي وطبيعة العلم – اختيار منهج الدراسة.

- أكدت الدراسات السابقة على أهمية تطوير مناهج العلوم وتقويمها في ضوء مستويات معيارية محددة سواء كانت معايير عالمية أو مقترحة من قبل هيئات أو باحثين.

المعايير العالمية لتدريس الكيمياء:

قائمة مقترحة أولية للمعايير:

أعد الباحث قائمة المعايير لمادة الكيمياء وذلك بمقارنة المعايير الخاصة بالكيمياء من القوائم الخاصة بالدول السابقة كما هو موضح في جدول (1) وتم أخذ المعيار المتفق عليه بمراعاة أهميته بالنسبة للمجتمع الفلسطيني وللطالب الفلسطيني للمرحلة الثانوية بفلسطين .

جدول (1) مقارنة المعايير العالمية والإقليمية للكيمياء في المرحلة الثانوية

المعايير	مصر	الإمارات	قطر	كندا	جنوب كارولينا	ميتشغن	نيو مكسيكو	أنديانا	كنساس	كاليفورنيا	%
التركيب الذري والجدول الدوري	▭	▯		-	▯	▯		▭	-	▭	80
الروابط الكيميائية والتفاعلات الكيمائية	•	-			▭	▭	▭	▭	▭	-	80

التوازن الكيميائي	□	□	□	□	–	□	□	□	–	□	80
المحاليل والأحماض والقواعد	□	□	□	□	□	□	–	□	–	□	80
الغازات وخواصها	□	–	–	–	–	–	–	□	–	□	30
المحاليل الكيميائية	–	–	–		–	–	–	□	–	□	30
الكيمياء العضوية	□		□		–	□	–	□	–	□	80
الكيمياء النووية		•	–		–	–	–	–	–	□	30
تغيرات الطاقة الحركية في التفاعلات	–	–	–		–	□	–	–	–	–	20
كيمياء البيئة	–	□	–		–	–	–	–	–	–	20
العمليات الصناعية	–	□	–	–	–	–	–	–	–	–	10
خواص المادة	–	–	–	–	□	–	□	–	–	–	20

التفاعل الكيميائي والحسابات الكيميائية	-	□	▭		-	-	□	-	-	-	40
الكيمياء التحليلية والكهربية	▭	□	▭		-	□	-	-	-	□	60

وتم أخذ المعايير التي حصلت على نسبة 50% فأكثر وذلك من قسمة المعيار في مجموع الدول المتوفر فيها على مجموع الدول الممثلة في الجدول وهي عشر دول بالترتيب) مصر، الامارات، قطر، كندا، بعض الولايات الأمريكية) جنوب كارولينا، ميتشغن، نيو مكسيكو، أنديانا، كنساس، كاليفورنيا (حيث تم اختيار المعايير التي تشكل قاسماً مشتركاً مع البيئة الفلسطينية، كما يلي:

- ☐ التركيب الذري والجدول الدوري.
- ☐ الروابط والتفاعلات الكيميائية.
- ☐ المحاليل والأحماض والقواعد.
- ☐ الكيمياء التحليلية والكهربية.
- ☐ الاتزان الكيميائي.
- ☐ الكيمياء العضوية.

ومما سبق توجد أربعة معايير تختص بالبحث العلمي أجمعت عليها معظم القوائم وهي:

- ☐العلم كاستقصاء.
- ☐العلم والتكنولوجيا.
- ☐العلم من منظور شخصي ومجتمعي.

- تاريخ وطبيعة العلم.

بعد تحديد المعايير تم تحديد القائمة المقترحة للمعايير الخاصة بالموضوعات التي تم الاتفاق عليها من القوائم المختلفة مستنداً إلى محتوى تلك القوائم من :

- معيار -(Standard) علامة مرجعية -(Benchmark) مؤشرات.(Idicator)

وبذلك تم الاجابة عن السؤال الأول :ما المعايير الدولية التي يجب تضمينها في وحدة الكيمياء العضوية لطلاب الصف الحادي عشر بفلسطين؟

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة :جميع طلاب الصف الحادي عشر في محافظة شمال غزة وبلغ عددهم (1693) طالباً وطالبة، (774) ذكور، إناث) (919) وزارة التربية والتعليم الفلسطينية،(2019 ، وقد اختير مدرسة الشقيري لمتابعة اجراءات الدراسة، وتتشابهه مع جميع المدارس من حيث الظروف الاجتماعية الاقتصادية.

أولاً :عينة الدراسة:

اختار الباحث عينة الدراسة بطريقة قصدية من مدرسة الشقيري الثانوية في محافظة شمال غزة من بين عشر شعب وبلغ عددهم (35) طالب تم تقسيمهم إلى نظام المجموعة التجريبية الواحدة التي درست وحدة الكيمياء العضوية في ضوء المعايير الدولية تطبيق بعدي، وتطبيق قبلي درست المنهج العادي .

ثانياً :منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي :هو المنهج الذي يدرس ظاهرة حالية مع إدخال تغيرات في أحد العوامل – أو أكثر – ورصد نتائج هذا التغير . ويعتمد على تصميم التطبيقات القبلية، والبعدية. الأغا والاستاذ،(83 :1999)

ثالثاً التصميم التجريبي:

.1التصميم التجريبي المستخدم في التجربة:

اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم نظام المجموعة التجريبية الواحدة لتطبيق أدوات البحث الاختبار التحصيلي واختبار طبيعة العلم، وقام بتطبيق الوحدة الدراسية على المجموعة التجريبية الواحدة مع القياس القبلي والبعدى من مدرسة الشقيري الثانوية بمحافظة شمال غزة وبلغ عدد الطلاب (35)طالب.

.2متغيرات الدراسة:

-المتغير المستقل:

وحدة الكيمياء العضوية في ضوء المعايير العالمية :تمثل الوحدة العامل المستقل وتم تدريسها لتحقيق ما تتضمنه المعايير العالمية وتم تجريبها على المجموعة التجريبية للعام الدراسي2018/2019 م.

-المتغيرات التابعة:

وتمثلت في أدوات القياس التالية اختبار) التحصيل – طبيعة العلم.(

.3اختيار مجموعة البحث:

قام الباحث باختيار مجموعة البحث من طلاب الصف الحادي عشر –علمي لشمال غزة وعددهم (1693) طالباً) وزارة التربية والتعليم، (2019 ثم اختار العينة بالطريقة القصدية مدرسة أحمد الشقيري الثانوية بنين بمحافظة شمال غزة وعددهم (153) طالباً للعام الدراسي 2017/2018 م وقد كانت مجموعة البحث تتكون من (35) طالباً.

رابعاً :اجراءات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، والتحقق من صحة فروضها اتبعت الإجراءات التالية:

أولاً :(إعداد الوحدة المقترحة) وحدة الكيمياء العضوية.

1. مبررات بناء الوحدة المقترحة :

تم اختيار وحدة" الهيدروكربونات المشبعة وغير المشبعة "كنموذج لوحدة من وحدات هذا المنهج لطلاب الصف الحادي عشر العلمي وذلك للأسباب التالية:

أ .يعتبر موضوع الهيدروكربونات من الموضوعات المهمة التي اهتمت بها معظم المناهج والمعايير العالمية والعربية ,ومن الموضوعات الرئيسية في محتوى مناهج المرحلة الثانوية.

ب .يعتبر موضوع الهيدروكربونات من الموضوعات التي ترتبط بحياة الإنسان، مما يسهل عملية ربط المحتوى للوحدة بحياة الطالب ,مما يساعد على تنمية اتجاهات ايجابية لعلم الكيمياء.

ج .يوفر موضوع الهيدروكربونات العديد من الأنشطة التى، يمكن من خلالها فهم طبيعة العلم.

د .أهمية الكيمياء العضوية في حياتنا المعاصرة.

2. تحديد أهداف الوحدة المقترحة:

قام الباحث قبل إعداد محتوى الوحدة بصياغة أهدافها العامة والتي جاءت على النحو الآتي :

١. تزويد الطلاب بالمفاهيم والحقائق المتصلة بالكيمياء العضوية.
٢. تنمية مهارات الطلاب على كيفية فهم طبيعة العلم.
٣. تقدير أهمية الهيدروكربونات المشبعة وغير المشبعة في الحياة اليومية.
٤. تقدير دور العلماء في تحقيق التقدم والرفاهية للمجتمع.
٥. تنمية المفاهيم الكيميائية.

٦. تنمية الاتجاه الإيجابي نحو دراسة الكيمياء بوجه عام والكيمياء العضوية بوجه خاص.

3.محتوى الوحدة التعليمية المقترحة:

وقد تضمنت وحدة الكيمياء العضوية الموضوعات التالية

مقدمة تاريخية عن الكيمياء العضوية – الكشف عن الكربون والهيدروجين في المركبات العضوية في المختبر – المصادر الطبيعية للهيدروكربونات المشبعة – التشاكل وتسمية الألكانات – طرق تحضير الألكانات – تفاعلات الألكانات – الأهمية الأقتصادية للألكانات – سايكلو ألكانات – استخدامات الألكانات – تسمية الالكينات – البناء الالكتروني للألكينات – التشاكل الهندسي في الألكينات – تحضير الألكينات – تحضير الإيثلين في المختبر – تفاعلات الألكينات –الأهمية الأقتصادية للألكينات – تسمية الألكاينات – تحضير الألكاينات – تفاعلات الألكاينات – التمييز بين الهيدروكربونات المشبعة وغير المشبعة.

4.الأنشطة والأدوات والوسائل المستخدمة في تدريس الوحدة:

وقد استخدم الباحث بعض الأنشطة التي تتناسب ومحتوى الوحدة ومستوى الطالب الدراسي منها الآتي :عمل النماذج، استخدام الانترنت، أوراق عمل، حل مسائل، قائمة بأسماء العلماء الذين ساهموا بالاكتشافات، اجراء بحوث، رسوم توضيحية للترابط ، رسوم بيانية.

واستخدم الباحث بعض الوسائل التعليمية التي تتناسب مع الوحدة ومستوى الطالب الدراسي منها المناقشة والتعلم التعاوني والعصف الذهني والاستقصاء والتجريب والعروض العملية بحيث تكون مركزة على احتياجات الطلاب، ومتفقة مع أهداف الوحدة .

5.أساليب تقويم الوحدة:

ويقصد به دراسة مدى تقدم الطلاب في تحقيق أهداف الوحدة وقد تم التقويم كما يلي.

-التقويم التكويني :يستخدم لتتبع النمو في الأداء المعرفي أو المهاري أو الوجداني لدى المتعلم أثناء العملية التعليمية لتصحيح مسارها أول بأول ويمكن استخدام الاختبارات الذاتية.

-التقويم البنائي :لا يقتصر على التدريبات الملحقة لكل درس وإنما يتضمن أيضاً أسئلة يوجهها المعلم من الدرس والاعمال التحريرية وملاحظة الطلاب والمناقشات.

-التقويم النهائي :يهدف التأكد من تحقيق الأهداف المرجوة من خلال اختبار)تحصيلي -طبيعة العلم.(

6.إعداد دليل المعلم وكراسة أعمال الطالب:

يحتوي الدليل على المكونات التالية:

1.التعريف بالدليل :ومن خلاله يتعرف المعلم على الهدف من الدليل وأهميته.

2.فلسفة الدليل :حيث يتعرف المعلم على الفلسفة التي قام عليها دليل المعلم وهي.

-السياقات المجتمعية والشخصية للكيمياء :يؤكد الدليل على أثر الاكتشافات والتطبيقات الكيميائية على الفرد والمجتمع.

-العلوم لجميع الطلاب :يراعي الدليل الفروق الفردية بين الطلاب بما يضمن تحقيق الأهداف لكل الطلاب وذلك من خلال تقديم مجموعة من الأنشطة المتدرجة.

-3الأهداف التعليمية العامة والخاصة :ترسم للمعلم الخطوط الأساسية التي يسير عليها لتحقيق نجاح العملية التعليمية.

-4قائمة بالوسائل التعليمية والأنشطة المستخدمة التي تساعد في تدريس الوحدة المقترحة.

-5طرق التدريس المستخدمة :مثل الطريقة الاستقصائية – المناقشة والحوار – التعلم التعاوني.

-6الخطة الزمنية لتدريس الوحدة :هي الفترة الزمنية التي يستغرقها تدريس كل موضوع في الوحدة.

-7كيفية سير الدرس :تقسيم الوحدة إلى مجموعة من الدروس ويشتمل كل درس الآتي :العنوان – الأهداف – الأفكار الرئيسية – الأنشطة والوسائل المستخدمة – خطوات سير الدرس – التقويم.

.7تحكيم الوحدة ثم الوحدة في الصورة النهائية:

بعد أن قام الباحث بإعداد الوحدة في صورتها الأولية قام بضبطها وذلك عن طريق:

عرض الوحدة على مجموعة من المحكمين للتأكد من:

- ☐ ملاءمة محتوى الوحدة للأهداف المحددة ومناسبة صياغة المحتوى العلمي لمستوى طلاب الصف الحادي عشر.
- ☐ شمولية الأنشطة المتضمنة في الوحدة وتنوعها ومناسبتها لتحقيق أهداف الوحدة.
- ☐ أن تكون الوحدة قائمة على المعايير العالمية.
- ☐ وفي ضوء آراء المحكمين أجريت التعديلات المطلوبة وبالتالي أصبحت الوحدة في صورتها النهائية وقابلة للتطبيق.

ثانياً :إعداد أدوات الوحدة:

أ –اختبار تحصيلي :

خطوات بناء الاختبار التحصيلي :

١- تحديد الهدف من الاختبار:

a. قياس تحصيل وفق المستويات المعرفية لبلوم) التذكر، والفهم، والتطبيق، مستويات عليا(،

٢- صياغة مفردات الاختبار:

تمت صياغة مفردات الاختبار نمط الاختبار من متعدد، لأن هذا النوع يعتبر من أفضل الاختبارات الموضوعية، لكل مفردة أربعة بدائل ، منها بديل صحيح.

ب –ثبات الاختبار:

يقصد بثبات الاختبار أن يعطي الاختبار النتائج نفسها تقريباً إذا أعيد تطبيقه على الطلبة أنفسهم مرة ثانية في نفس الظروف (علي ماهر خطاب،2006، 195)

وقد قام الباحث بحساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كيودر ريتشردسون الصيغة (21) **وجد أن معامل الثبات يساوي.**(0.934)

كما قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بالتجزئة النصفية وقد بلغ معامل الارتباط بين الجزئيين معامل بيرسون (0.876) **و بحسب معادلة (سبيرمان – بروان) لاحتساب معامل الثبات فإن معامل ثبات الاختبار يساوي**(0.934) **، مما يدل على أن الاختبار له درجة عالية من الثبات.**

صدق الاختبار :تم حساب الصدق بطريقتين.

أ . صدق المحكمين: تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين في المناهج وطرق تدريس العلوم، ومجموعة من معلمي وموجهي الكيمياء بمرحلة التعليم الثانوي، وأصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (42) مفردة.

ب . صدق الاتساق الداخلي :تم حساب معاملات الاتساق الداخلي للاختبار وذلك بحساب معامل ارتباط الدرجة الكلية للبعد مع الدرجة الكلية للاختبار وكذلك درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للاختبار باستخدام معادلة بيرسون.

جدول (2) جدول مواصفات الاختبار التحصيلي في الصورة النهائية

الموضوعات التي تضمنتها الوحدة المقترحة	المستويات المعرفية				عدد الأسئلة	الوزن النسبي
	التذكر	الفهم	التطبيق	مستويات عليا		
الألكانات	3،1 ، 13،4	6،2 ، 37،21	19،18 ، 25،24 ، 30،29	23،9 ، 40،38 ، 41	19	45%
الألكينات	31،10	8،5 ، 15،11 ، 22،17	26،14 ، 42،27	35،12	14	33%
الألكاينات	32	16،7	28،20 ، 33	36،34 ، 39	9	
العدد الكلي للأسئلة		13	12	107	42	22%

بناء اختبار طبيعة العلم:

يهدف الاختبار قياس قدرة الطلاب على ممارسة أبعاد طبيعة العلم تتمثل في الآتي : (أهداف العلم – خصائص العلم – نتائج العلم –صفات العلماء – التفاعل بين العلم والمجتمع –العلاقة بين العلم والمجتمع والتكنولوجيا) .

صياغة مفردات الاختبار.

تم صياغة الأسئلة الموضوعية بنمط الاختيار من متعدد، وتكون الاختبار من (40)فقرة.

صدق الاختبار: عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي في فقرات الاختبار ومدى صلاحيتها، أصبح الاختبار بعد تحكيمه يتكون من (37) فقرة.

-ثبات الاختبار: تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة كيودر ريتشردسون الصيغة (21) ويساوي0.908

الصورة النهائية لاختبار طبيعة العلم:

بناء اختبار طبيعة العلم :قام الباحث بتصميم اختبار طبيعة العلم للكشف عن تلك العمليات التي حددت لأغراض الدراسة الحالية كما يلي:

١- تحديد الهدف من الاختبار :هدف الاختبار قياس قدرة الطلاب على ممارسة طبيعة العلم في ضوء دراستهم لوحدة الكيمياء العضوية.

٢- تحديد أبعاد الاختبار:

تتمثل هذه الأبعاد في الآتي) :أهداف العلم - خصائص العلم - نتائج العلم - صفات العلماء -التفاعل بين العلم والمجتمع -العلاقة بين العلم والمجتمع والتكنولوجيا .(

٣- صياغة مفردات الاختبار.

-تم الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع طبيعة العلم، للتعرف على أفضل الأساليب لقياسها، والاطلاع على مادة الكيمياء وصياغة الفقرات بصورتها الأولية.

-تم صياغة أسئلة الاختبار من نوع الأسئلة الموضوعية بنمط الاختيار من متعدد.

أن تكون البنود سليمة لغوياً وعلمياً.

شمولية البنود لأبعاد طبيعة العلم المختارة.

أن تكون الفقرات محددة وواضحة وخالية من الغموض كل فقرة من أربعة بدائل لتقليل التخمين مناسبة للمستوى الزمني والعقلي.

وتم اعداد الاختبار بحيث يغطي أبعاد طبيعة العلم، وقد تكون الاختبار من 37 فقرة من نوع الاختيار من متعدد.

٤- تعليمات الاختبار:

أعد الباحث تعليمات الاختبار وقد حرص عند صياغة هذه التعليمات أن يراعي فيها:

-سهولة ودقة الألفاظ وخلوها من التعقيد.

-أن تكون موجزة وتحدد الهدف من الاختبار.

٥- صدق الاختبار :

أ . صدق المحكمين :عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي في فقرات الاختبار ومدى صلاحيتها لقياس المهارات موضوع البحث، وتعديل ما يرونه مناسباً.

ب .صدق الاتساق الداخلي :تم حساب معاملات الاتساق الداخلي للاختبار وذلك بحساب معامل ارتباط الدرجة الكلية للبعد مع الدرجة الكلية للاختبار وكذلك درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للاختبار باستخدام معادلة بيرسون.

ج. ثبات الاختبار :

وقد قام الباحث بحساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كيودر ريتشردسون الصيغة (21) ووجد أن معامل الثبات يساوي وجد أن معامل الثبات (0.947).

صدق الاتساق الداخلي : قام الباحث بحساب صدق الاتساق

الداخلي بواسطة معاملات الارتباط بين المهارة والدرجة النهائية للاختبار

جدول رقم(3) ثبات أبعاد طبيعة العلم

البعد	اهداف	خصائص	نتائج	صفات	تفاعل	علاقة
الاختبار ككل	(**).861	(**).910	(**).950	(**).896	(**).944	(**).838

وقد قام الباحث بحساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كيودر تشاردسون الصيغة (21) وجد أن معامل الثبات(947.0) ، كما تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية وقد بلغ معامل الارتباط بين الجزئيين) معامل بيرسون (0.823) (و بحسب معادلة سبيرمان –بروان) لاحتساب معامل الثبات (فإن ثبات الاختبار يساوي(0.903) **دال عند مستوى دلالة اقل من او يساوي0.01

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

أولاً :نتائج الاختبار التحصيلي وجدول حجم التأثير.

ما فاعلية وحدة الكيمياء العضوية في ضوء المعايير العالمية في تنمية التحصيل؟

وللإجابة عن هذا السؤال صاغ الباحث الفرض التالي الذي ينص على يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى≥0.5) α (بين متوسط درجات التطبيق البعدي والتطبيق القبلي لاختبار التحصيل لصالح التطبيق البعدي.

Effect Size and Statistical Power Joseph Stevens, Ph.D., University of Oregon (541) 346-2445, stevensj@uoregon.edu Stevens, 2007 page(25) Strength of Association Measures: ω2 Omega Squared for an independent t-test: ω2 = (t2 - 1) / (t2 + N1 + N2 - 1)

جدول (4) نتائج الاختبار التحصيلي للمجموعة التجريبية والضابطة.

المستويات المعرفية	عدد الأسئلة	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		حجم التاثيرω2
		م1	ع1	م2	ع2	
تذكر	7	2.81	1.05	6.52	1.03	0.763
فهم	12	4.52	1.93	9.65	1.08162	0.702
تطبيق	13	4.58	1.8	11.36	1.40353	0.79
مستويات عليا	10	3.46	1.7	7.77	.99028	0.747
الاختبار الكلي	42	15.36		35.29		0.856

interpret_omega_squared(x, rules = "cohen1992")

ES < 0.02 - Very small

0.02 <= ES < 0.13 - Small

0.13 <= ES < 0.26 - Medium

ES >= 0.26 - Large

يتضح من الجدول (3) ما يلي:

☐ بالنسبة لمستوى للتذكر -:

-الفرق بىن متوسطي درجات تطبيق القبلي والبعدي (3.71) لصالح التطبىق البعدى قىمة اوميجا (0.763)

-وهذا يعني أنه يوجد فروق ذو دلالة إحصائية في بعد التذكر لاختبار التحصيل بين متوسطي درجات طلاب التطبيق القبلي والبعدي لصالح البعدي

☐ بالنسبة لمستوى الفهم-:

-الفرق بىن متوسطي درجات تطبيق (5.13) لصالح البعدي.

- قيمة اوميجا (0.70)

بالنسبة لمستوى التطبيق حيث بلغت المتوسطات-:

-الفرق بين متوسطي درجات القبلي والبعدي (6.77) لصالح البعدي، قيمة اوميجا (0.79)

بالنسبة للمستويات العليا-:

-الفرق بين متوسطي درجات طلاب التطبيق البعدي والقبلي (4.32) لصالح البعدي ، قيمة اوميجا (0.747)

-بالنسبة لاختبار التحصيل الكلي نجد من الجدول السابق أن متوسط درجات طلاب التطبيق البعدي أعلى من التطبيق القبلي حيث كان (التطبيق البعدي 35.29التطبيق القبلي15.36) ،الفروق بين متوسطات درجات طلاب التطبيق البعدي والقبلي (19.93) وكانت قيمة اوميجا (0.856)

ويتضح من دراسة الجدول أن جميع الفروق بين متوسطات درجات طلاب التطبيق البعدي والقبلي دالة عند مستوي 0.01 ما يدل علي أنها دالة إحصائيا لصالح التطبيق البعدي.

- تدل النتائج السابقة أن الوحدة المقترحة ذات أثر إيجابي في تنمية التحصيل لدى الطلاب.

حساب حجم تأثير المتغير المستقل الوحدة المقترحة على المتغير التابع التحصيل.

يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير المتغير المستقل الوحدة المقترحة (وطرق تدريسها على المتغير التابع) التحصيل (كبير، نظراً لأن قيمة مربع اوميجا بلغت 0.856) مما يدل على كبر حجم تأثير الوحدة المقترحة على تنمية التحصيل لدى طلاب الصف الحادي عشر .

حساب فاعلية الوحدة:

وتقاس الفعالية من خلال استخدام معادلة الكسب لبلاك والمعروفة باسم نسبة الكسب المعدل لبلاك التي حددها بلاك (2-1) لكي تكون هناك فاعلية (اسماعيل، 2002: 404)

جدول(5)

متوسط درجات الطلاب في اختبار التحصيل نحو مادة الكيمياء ونسبة الكسب المعدل لبلاك

مستويات الاختبار	النهاية العظمى للاختبار	متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي	متوسط درجات الطلاب في التطبيق القبلي	نسبة الكسب المعدل
تذكر	7	6.5161	2.8065	1.41
فهم	12	9.6452	4.5161	1.11
تطبيق	13	11.3548	4.5806	1.33
مستويات عليا	10	7.7742	3.4516	1.09
الكلي	42	35.29	15.36	1.24

-ويتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب لبلاك لكل من تذكر (1.41) والفهم (1.11) والتطبيق (1.33) والمستويات العليا (1.09) ونسبة الكسب الكلية (1.24) وهذه القيمة تقع في المدى الذي حدده (2 -1) وتدل هذه القيمة

على أن الوحدة المقترحة لها فاعلية وأنها أسهمت بالفعل في تنمية التحصيل أيّ أنها حققت أهدافها.

وبذلك يقبل الفرض الأول :يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى(0.5) α (بين متوسط درجات التطبيق البعدي و التطبيق القبلي لاختبار التحصيل لصالح التطبيق البعدي.

٢- بناء اختبار طبيعة العلم:

أ. اعداد اختبار فهم طبيعة العلم :

ب. تحديد الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار قياس قدرة الطلاب على فهم طبيعة العلم في ضوء دراستهم لوحدة الكيمياء العضوية لمادة الكيمياء.

ج .تحديد أبعاد الاختبار:

وتتمثل هذه الأبعاد في الآتي : (أهداف العلم – خصائص العلم – نتائج العلم – صفات العلماء –التفاعل بين العلم والمجتمع –العلاقة بين العلم والمجتمع والتكنولوجيا).

صياغة مفردات الاختبار.

تم صياغة الأسئلة الموضوعية بنمط الاختيار من متعدد، وتكون الاختبار من (40)فقرة.

صدق الاختبار :عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي في فقرات الاختبار ومدى صلاحيتها، أصبح الاختبار بعد تحكيمه يتكون من (37) فقرة.

–ثبات الاختبار: تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة كيودر ريتشردسون الصيغة (21) ويساوي. 0.908

الصورة النهائية لاختبار طبيعة العلم:

بناء اختبار طبيعة العلم :قام الباحث بتصميم اختبار طبيعة العلم للكشف عن تلك العمليات التي حددت لأغراض الدراسة الحالية كما يلي:

١- تحديد الهدف من الاختبار :هدف الاختبار قياس قدرة الطلاب على ممارسة طبيعة العلم في ضوء دراستهم لوحدة الكيمياء العضوية.

٢- تحديد أبعاد الاختبار:

تتمثل هذه الأبعاد في الآتي :(أهداف العلم – خصائص العلم – نتائج العلم – صفات العلماء –التفاعل بين العلم والمجتمع –العلاقة بين العلم والمجتمع والتكنولوجيا).

٣- صياغة مفردات الاختبار.

– تم الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع طبيعة العلم، للتعرف على أفضل الأساليب لقياسها، والاطلاع على مادة الكيمياء وصياغة الفقرات بصورتها الأولية.

– تم صياغة أسئلة الاختبار من نوع الأسئلة الموضوعية بنمط الاختيار من متعدد.

أن تكون البنود سليمة لغوياً وعلمياً.

شمولية البنود لأبعاد طبيعة العلم المختارة.

أن تكون الفقرات محددة وواضحة وخالية من الغموض كل فقرة من أربعة بدائل لتقليل التخمين مناسبة للمستوى الزمني والعقلي.

وتم اعداد الاختبار بحيث يغطي أبعاد طبيعة العلم، وقد تكون الاختبار من 37 فقرة من نوع الاختيار من متعدد.

٤- تعليمات الاختبار:

أعد الباحث تعليمات الاختبار وقد حرص عند صياغة هذه التعليمات أن يراعي فيها:

-سهولة ودقة الألفاظ وخلوها من التعقيد.

-أن تكون موجزة وتحدد الهدف من الاختبار.

٥- صدق الاختبار :عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي في فقرات الاختبار ومدى صلاحيتها لقياس المهارات موضوع البحث، وتعديل ما يرونه مناسباً.

ب- ثبات الاختبار :

وقد قام الباحث بحساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كيودر ريتشردسون الصيغة (21) ووجد أن معامل الثبات يساوي وجد أن معامل الثبات (0.947).

*صدق الاتساق الداخلي :قام الباحث بحساب صدق الاتساق

الداخلي بواسطة معاملات الارتباط بين المهارة والدرجة النهائية للاختبار

جدول رقم (6) ثبات أبعاد طبيعة العلم

البعد	اهداف	خصائص	نتائج	صفات	تفاعل	علاقة
الاختبار ككل	.861(**)	.910(**)	.950(**)	.896(**)	.944(**)	.838(**)

وقد قام الباحث بحساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كيودر تشاردسون الصيغة (21) وجد أن معامل الثبات (0.947) كما تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية وقد بلغ معامل الارتباط بين الجزئيين معامل بيرسون (0.823) وبحسب معادلة سبيرمان -بروان لاحتساب معامل الثبات (فإن ثبات الاختبار يساوي(0.903)

**دال عند مستوى دلالة اقل من او يساوي0.01

جدول رقم (7)

مواصفات اختبار طبيعة العلم في الصورة النهائية

المجال	الجوانب	العبارات	العدد	النسبة المئوية
طبيعة العلم	أهداف العلم	20، 19، 15، 4،3	5	15%
	خصائص العلم	32، 28، 21، 9، 8، 2،1	7	20.6%
	نتائج العلم	، 31، 26، 24، 22، 12،11 34،33	8	23.5%
	صفات العلماء	30، 29، 27، 13، 10، 6،5	7	20.6%
	التفاعل بين العلم والمجتمع	25، 23، 14،7	4	12%
	العلاقة بين العلم والمجتمع والتكنولوجيا	18، 17،16	3	8.8%
	المجموع الكلي		34	100%

نتائج ومناقشة اختبار طبيعة العلم.

حساب فاعلية الوحدة:

وتقاس الفعالية من خلال استخدام معادلة الكسب لبلاك والمعروفة باسم نسبة الكسب المعدل لبلاك التي حددها بلاك (2-1) لكي تكون هناك فاعلية (إسماعيل، 2002 : 401).

جدول رقم (8)

متوسط درجات الطلاب في اختبار التحصيل نحو مادة الكيمياء ونسبة الكسب المعدل لبلاك

نسبة الكسب المعدل	متوسط درجات الطلاب في الاختبار القبلي	متوسط درجات الطلاب في الاختبار البعدي	النهاية العظمى للاختبار	مستويات الاختبار
1.41	2.8065	6.5161	7	تذكر

فهم	12	9.6452	4.5161	1.11
تطبيق	13	11.3548	4.5806	1.33
مستويات عليا	10	7.7742	3.4516	1.09
الكلي	42	35.29	15.36	1.24

يتضح مما سبق أن نسبة الكسب لبلاك لكل من تذكر (1.41) والفهم (1.11)والتطبيق (1.33) والمستويات العليا (1.09) ونسبة الكسب الكلية (1.24)وهذه القيمة تقع في المدى الذي حدده (2 -1) وتدل أن للوحدة المقترحة لها فاعلية أسهمت في تنمية التحصيل.

وبذلك يقبل الفرض الأول للبحث والذى ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية ."

ثانياً :نتائج تطبيق اختبار طبيعة العلم والتعليق عليه:

جدول رقم (9) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومربع اوميجا لنتائج تطبيق اختبار فهم طبيعة العلم وأبعاده المختلفة لمجموعة البحث .

	عدد العبارات	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		مربع omega
		م1	ع1	م2	ع2	
أهداف طبيعة العلم	5	2.0	1.0	3.97	41.	0.622
خصائص طبيعة العلم	7	2.77	1.52	6.65	.66	0.729
نتائج طبيعة العلم	8	2.35	1.11	6.77	1.0	0.764
صفات العلماء	7	2.58	. 1.34	5.58	85.	2.68
تفاعل بين العلم والمجتمع	4	1.29	1.0	3.84	0.37	0.683
العلاقة بين العلم والمجتمع	3	.936	.25	2.94	0.25	0.673
المجموع	34	11.94	2.80	29.74	4.29	0.7999

يتضح من الجدول السابق أنه-:

-بالنسبة للدرجة الكلية من الجدول السابق نجد متوسط الدرجات للاختبار القبلي (11.94) ومتوسط الدرجات الكلية للاختبار البعدي (29.74) والفرق بينهما(17.8)، والانحراف المعياري لدرجات الاختبار البعدي (4.29) أما الانحراف المعياري لدرجات الاختبار القبلي(2.80)، وقيمة مربع اوميجا (0.7999)أيّ أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) في متوسط درجات اختبار فهم طبيعة العلم الكلية لطلاب بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

-بالنسبة لبعد أهداف العلم : من الجدول السابق نجد أن متوسط الدرجات للاختبار القبلي (2.0) ومتوسط الدرجات للاختبار البعدي (3.97) والفرق بينهما(1.97)، وقيمة مربع اوميجا (0.622) أيّ أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (01.0) في متوسط درجات أهداف العلم في التطبيقين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي.

-بالنسبة لبعد " خصائص العلم :" من الجدول السابق نجد أن متوسط الدرجات للاختبار القبلي (2.77) ومتوسط الدرجات للاختبار البعدي( ) 6.64والفرق بينهما (3.87) وقيمة مربع اوميجا ت الجدولية (0.729) أيّ أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) في متوسط درجات مستوى" خصائص العلم "بين التطبيقين القبلي والبعدي لطلاب لصالح التطبيق البعدي.

-بالنسبة لبعد " نتائج العلم :" من الجدول السابق نجد أن متوسط الدرجات للاختبار القبلي (2.35) ومتوسط الدرجات للاختبار البعدي (6.77) والفرق بينهما(4.41) ، وقيمة مربع اوميجا (0.764) أيّ أنه يوجد فرق ذو دلالة

إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) في متوسط درجات مستوى" نتائج العلم " بين التطبيقين القبلي والبعدي لطلاب لصالح التطبيق البعدي.

-بالنسبة لبعد " صفات العلماء " من الجدول السابق نجد أن متوسط الدرجات للاختبار القبلي (2.58) ومتوسط الدرجات للاختبار البعدي (5.58) والفرق بينهما (3.0)، وقيمة مربع اوميجا (2.68) أيّ أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) في متوسط درجات مستوى" صفات العلماء "بين التطبيقين القبلي والبعدي لطلاب لصالح التطبيق البعدي.

-بالنسبة لبعد " التفاعل بين العلم والمجتمع " من الجدول السابق نجد أن متوسط الدرجات للاختبار القبلي (1.29) ومتوسط الدرجات للاختبار البعدي (3.84)والفرق بينهما (2.55) وقيمة مربع اوميجا (0.683) أيّ أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) في متوسط درجات مستوى " التفاعل بين العلم والمجتمع " بين التطبيقين القبلي والبعدي لطلاب لصالح التطبيق البعدي.

-بالنسبة لبعد " العلاقة بين العلم والمجتمع والتكنولوجيا :" من الجدول السابق نجد أن متوسط الدرجات للاختبار القبلي (0 94.) ومتوسط الدرجات للاختبار البعدي (2.94) والفرق بينهما (2) وقيمة مربع اوميجا (0.673) أيّ أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) في متوسط درجات مستوى " العلاقة بين العلم والمجتمع والتكنولوجيا " بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي .ومما سبق يتم قبول الفرض .يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق البعدي والقبلي لاختبار فهم طبيعة العلم لصالح التطبيق البعدي.

حساب حجم التأثير:

يتضح من الجدول السابق أن مربع اوميجا (العامل المستقل) الوحدة المقترحة (على العامل التابع طبيعة العلم كبير، نظراً لأن قيمة اوميجا بلغت **0.7999**) مما يدل على كبر حجم تأثير وفعالية وحدة الكيمياء العضوية على فهم طبيعة العلم لدى طلاب الصف الحادي عشر

حساب فعالية الوحدة :

لقياس فعالية الوحدة في فهم طبيعة العلم لمجموعة ، استخدام معادلة بلاك والمعروفة باسم نسبة الكسب المعدل.

جدول رقم (10)

المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في اختبار طبيعة العلم ونسبة الكسب لبلاك

مستويات طبيعة العلم	النهاية العظمى للاختبار	متوسط درجات طلاب التطبيق البعدي	متوسط درجات طلاب التطبيق القبلي	نسبة الكسب المعدل
اهداف	5	3.97	2.00	1.05
خصائص	7	6.65	2.77	1.47
نتائج	8	6.77	2.35	1.34
صفات	7	5.58	2.58	1.11
تفاعل	4	3.84	1.29	1.58
علاقة	3	2.94	.936	1.64
مجموع	34	29.74	11.94	1.33

من الجدول السابق يتضح أن نسبة الكسب (1.33) وهى أعلى من النسبة التى اقترحها بلاك للحكم على فاعلية الوحدة وهى (2-1) وهذا يدل على أن الوحدة المقترحة تتصف بالفعالية أيّ أنها حققت أهدافها .

ويتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب لبلاك لكل من مستويات طبيعة العلم كما يلي : أهداف(1.05)، خصائص (1.47) نتائج العلم(1.34) ، صفات (1.11)، تفاعل(1.58) ، وعلاقة (1.64) وهذه القيمة تقع في المدى الذي حدده (2 -1)وتدل هذه القيمة على أن الوحدة المقترحة لها فاعلية أيّ تم تحقيق أهداف الوحدة.

وعلى ذلك يمكن الحكم بأن الوحدة التي أعدها الباحث كانت فعالةً، وأنها أسهمت بالفعل في تنمية فهم طبيعة العلم

وبذلك يقبل الفرض الثالث للدراسة والذى ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب التطبيق البعدي والقبلي للاختبار فهم طبيعة العلم لصالح التطبيق البعدي."

وقد يرجع التأثير الايجابي للوحدة إلى:

- تحديد أهداف تدريس الكيمياء كان له أهميته في تحديد الهدف فيما يجب أن يصل إلى المتعلم من خلال المحتوي العلمي المقدم له في صورة معارف وتطبيقات حياتيه ومفاهيم .

- اعتمدت الوحدة المقترحة علي موضوعات حيوية وتطبيقاتها تمس حياة المتعلم.

- توفر الكثير من المواقف التي تناولتها الوحدة تعزز وتنمي الجانب المهاري والوجداني من أهداف تدريس الكيمياء.

- استخدام طرق تدريس مثيرة لإبداع الطلاب كالتعلم النشط والتعليم بالمشروع وحل المشكلات

التوصيات:

وفي ضوء نتائج البحث يوصى الباحث ب:

- اجراء دراسات أخرى مشابهة تتعلق بالمعايير وطبيعة العلم مما يعمل على اثراء المكتبة العربية.
- مواكبة التطورات الحديثة والاطلاع على المعايير العالمية للمناهج وتضمين المناهج المعايير وطبيعة العلم.
- تطوير برنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية في ضوء المستويات المعيارية لتدريس الكيمياء.

المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

- أحمد، لمياء " : (2007)مدى تحقيق معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية القائم وانعكاس ذلك على الأداء التدريسي والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بمنطقة القصيم"، القاهرة، مجلة الجمعية المصرية للمناهج، (19)4، 1648 – 1561 ص
- أبو السمن والوهر : (2015)درجة تضمين عادات تضمين عادات العقل في كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا في الأردن .مجلة جامعة النجاح للأبحاث(10) 29 .، ص.1905
- أبو العون، ياسمين : (2018)تقويم محتوى منهاج التكنولوجيا للمرحلة الأساسية في فلسطين في ضوء المعايير العالمية ISTE رسالة ماجستير غير منشورة .الجامعة الأسلامية .غزة.

- انصيو، عبير " : (2009)مستوى جودة كتب العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين وفقاً للمعايير العالمية .رسالة ماجستير)غير منشورة (جامعة الأزهر .غزة .فلسطين.
- الباز، خالد :(2008) فعالية استخدام مقاييس الأداء في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية على التحصيل والقدرة على حل المشكلات والعمل التعاوني، مجلة التربية العلمية (2011) م، ص.2
- الباز، صلاح" : (2005) معوقات التربية العلمية في الوطن العربي التشخيص والحلول "الجمعية المصرية للتربية العلمية المؤتمر العلمي التاسع المجلد الأول، ص.135-111
- الأسي، غادة : (2018) تقويم محتوى كتب الكيمياء للصفين العاشر والحادي عشر في فلسطين ودعمهم لعملية التدريس في ضوء معايير (AAAS)، الجامعة السلامية ، غزة، فلسطين.
- الكسباني، محمد (2010) م :مصطلحات في المناهج وطرق التدريس ، ط1، مؤسسة حورس الدولية للنشر، الاسكندرية، مصر، ص.62
- جودة، خالد " : (2007) تطوير مناهج التعليم الثانوي الصناعي بمصر في ضؤء معايير الجودة الشاملة ."الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس . المؤتمر العلمي التاسع عشر في ضوء الجودة (1)3 .، ص.995 -928
- حسام الدين صاير الدمرداش ": (2006) فعالية برنامج مقترح في العلوم لتحقيق أهداف الثقافة العلمية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي"، رسالة داكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس..
- حمادة، محمود ": (2006) تطوير برامج تدريب معلمي الطلاب الموهوبين والمتفوقين في الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء احتياجاتهم التدريبية والمستويات المعيارية العالمية للمعلم ."مجلة كلية التربية.(30) 2:

- حمودي، ليلى : (2011) تقويم محتوى مادة الكيمياء للصف الخامس العلمي وفق معايير محددة، مجلة كلية التربية الأساسية العدد72 ، بغداد، دار ابن الهيثم .
- راشد، راشد " : (2007) معايير جودة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالتعليم العام في ضوء أبعاد التعلم، تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة . 62-667.،9(2)
- رجب، ناجي و الخزندار، نائلة " : (2005) : تطوير كفايات إدارة الصف وتنظيمه لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة في ضوء متطلبات الجودة الشاملة "المؤتمر العلمي السابع عشر، مجلة مناهج التعليم المستويات المعيارية ، ص .65- 60
- زيتون، محمود : (2012) مستوى فهم طبيعة المسعي العلمي في ضوء المعايير العالمية لدى معلمي العلوم في الأردن وعلاقته ببعض التغيرات الديمغرافية، المجلة الأردنية للعلوم التربوية،(2)9 ، ص.139 -119
- زيتون، كمال" : (2004)تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم لمصر "الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (19)1، ص .25
- صياد، سامية محمد علي" :(2009) فاعلية نموذج ليتش وسكوت في تنمية المفاهيم العلمية وفهم طبيعة العلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة داكتوراة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- قديح، سلمان عبد السلام" : (2008)مفاهيم طبيعة العلم وعملياته المتضمنه في كتاب العلوم للصف التاسع ومدى اكتساب الطلبة لها"، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية –غزة.

- الأشقر، سماح فاروق : (2008)برنامج مقترح لتنمية الفهم بالقضايا العلمية SSI وطبيعة العلم والقدرة على اتخاذ القرارالأخلاقي للطالبة معلمة العلوم بكلية البنات"، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- شحادة، سلمان :(2008)مفاهيم طبيعية العلم وعملياته المتضمنة في كتاب العلوم للصف التاسع ومدى اكتساب الطلبة لها، مناهج وطرق تدريس، كلية التربية، الجامعة الأسلامية، غزة ، ص.86
- الشايع، فهد والعقيل، محمد" :(2006) مدى تحقق معايير المحتوى من رياض الأطفال إلى الصف الرابع (K-4) بمشروع المعايير القومية للتربية العلمية الأمريكية (NSES) في محتوى كتب العلوم بالمملكة العربية السعودية ,"للمؤتمر العلمي العاشر " الجمعية المصرية للتربية العلمية تحديات الحاضر –ورؤي المستقبل"، (2) 1، ص.345-321
- شحاته، حسن" :مناهج التعليم والمستويات المعيارية ."الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس 27-26) ,يوليو (2007) :(17)2 .(ص.76-51
- الطنطاوي، عفت" : (2005)معايير محتوى مناهج العلوم مدخل لتطوير مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية ."، الجمعية المصرية للتربية العلمية (2)1 : .
- الشعيلي، علي،" : (2008)مستوى فهم معلمي الكيمياء بسلطنة عمان لطبيعة العلم في ضوء بعض المتغيرات ."دراسات تربوية واجتماعية –مصر . 3(14)، ص92 -71
- صبحي ، عاطف : (2004) فعالية استخدام طريقة لعب الأدوار في فهم التلاميذ المرحلة الابتدائية لطبيعة العلم وتحصيلهم في مادة العلوم "رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر..

- عبيد، وليم" : (2005) علامات مرجعية على طريق الجودة في التعليم."مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس تكوين المعلم(16) 2: ، ص 247 – 256.
- عبيد، وليم ":(2005) معايير معلم الرياضيات ."مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس مناهج التعليم والمستويات المعيارية، :(17)1 ص.256-247
- عفونة، سائدة :نحو تطوير نوعية التعليم الفلسطيني، الادارة العامة لجودة الأداء الحكومي الأمانة العامة لمجلس الوزراء، رام الله، فلسطين.
- خطاب،على : القىاس والتقوىم في العلوم النفسىة التربوية والاجتماعية"،ط 2،القاهرة،الأنجلو المصرىة) 2006) م.
- فضل الله، محمد " :(2005) .متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية " مجلة الجمعية المصرية مناهج التعليم والمستويات المعيارية، 4(1)، ص .1995
- عدس، محسن، وعوض، منال :(2008) مستوى فهم طبيعة العلم بدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس جنوب الخليل، مجلة الخليل للبحوث، المجلد(4) ،(1)4 ،ص.165 – 139
- قبج، أحمد : (2006) المناهج الفلسطينية نهج الاقصاء ورد في الشيخ ، المنهاج الفلسطيني اشكالات الهوية والمواطنة فلسطين ط1، فلسطين ،رام الله .
- اللولو، فتحية :(2007) مستوى جودة موضوعات الفيزياء المتضمنة بكتب العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا، رسالة ماجستير غير منشورة .الجامعة الاسلامية .غزة .فلسطين.

- محمد السيد، على" :نحو فهم افضل للتربية العلمية"، المؤتمر العلمى السابع نحو تربية علمية افضل، الجمعية المصرية للتربية العلمية (27-30يوليو، الاسماعيلية، 2003 م، ص.42
- محمود، رمضان " : (2008) فعالية برنامج مقترح في موضوع الخلية قائم على بعض معايير التربية في اكتساب معلمي البيولوجي قبل الخدمة للمفاهيم البيولوجية واتجاهاتهم نحو تدريس البيولوجي "رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة المنيا .المنيا، مصر.
- مراد، صلاح (2000) م :القياس التقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة).ط .(2القاهرة.مصر .
- المركز الجغرافي :(2008) وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ، رام الله ، ط.2
- نفين عبد العظيم :(2013) بناء برنامج مقترح في ضوء المعايير القومية لتنمية المفاهيم الفيزيائية وفهم طبيعة العلم، رسالة داكتوراه غير منشورة ،كلية البنات، جامعة عين شمس.

- (AAAs), (1995) Benchmarks for Science Literacy Project (2061) Oxford University press.
- Abd-El-Kalick,F. &Lederman,N.G " The Influence Of History Of Science Courses On Students Views Of Nature Of Science", Journal Of Research in Science TeachingVol.37,no.10(2000b) .pp.1057-1059
- Abd-El-Kalick,F. &Lederman,N.G., "Improving Science Teacher Conceptions Of Nature Of Science : A Critical Review Of The Literature" International Journal Of Science Education, vol.22,no.7 (2000a) ,665-701.

- Arizona Department of Education. (2009): Arizona Academic Standards& Accountability StandardsERIC DJ 3335487 .
- Audet, Richard and Jordan, Linda (2007) : A professional Development Model For Exploring the National science Education standards, Science Educator; (2006) 49(1), p 27-33.
- Butler, Jane: Urban African-American Middle school science students: Does standards-based teaching make a difference?, Journal of Research in science Teaching; 37 (9) P 1019-1041
- Park, H. and Nielsen, W. and Wand Woodruff, E. Students Conceptions of the Nature Of Sciencence Ie Iperspectives perspectives perspectives From CanFrom CanFrom Canadadian and Koreaian and Korean MiddMiddle Schle School Students Science &Eool Students Science &Education, 23, (2014) p1169- 1196..
- California Science Content Standards Chemistry 9-12 (2012) (http:/www.cd.ca.gov/BE/ST/SS/documents/sciencestnd.pdf) .
- Harris , Douglas How to use standards in the classroom,(2007) , Virginia , Alexandria , ASCD.
- Hogan, K., (2000) "Exploring Process View Of Students Knowledge About The Nature Of Science," Science Education , vol.84, no.1 ,PP51- 70 Jan 2000
- Hipkin, Rosemary (2012), : Building Ascience Curriculum with An Effective Nature of science Component, New. Zealand Counicl for Educational Research.
- Koksal & Sahinc (2009) . Standing Of Advanced Student On Nature Of Science and Their Motivitional Stat Us to Learn Of Science: Aturkish Case, Journal Of Baltic Scieence Education,. 13(3) p p 1169- 1196 .

- Karakas, Mehmet (2011) : Science Instructors, Vieew of Science and Nature of Science, ERIC,the .Qualitative Report volum 16, ,NO8. pp. 1124 – 1159.
- Iris R. (2005) ,et al. Framework for Research in Mathematics, Science, and Technology Education, Committee on Understanding the Influence of Standards in K-12 Science, Mathematics, and Technology Education, Center for Education, National Research, pp 44 - 47 Council, http://www.nap.edu/catalog/ HYPERLINK "http://www.nap.edu/catalog/10023.html(2005)"10023 HYPERLINK "http://www.nap.edu/catalog/10023.html(2005)".html.
- Kansas Science Eduacation standards, Kansas State Board of Eduacayion (2007). Council, http://www.nap.edu/catalog/ HYPERLINK "http://www.nap.edu/catalog/10023.html"10023 HYPERLINK "http://www.nap.edu/catalog/10023.html".html
- Lederman, N.G. (2007) " Nature Of Science: Past Present And Future". Chapter 28, Curriculum And Assessment In Science, Part I, in Abell, Handbook of Research on Science Education, Routledge, pp.830- 880..
- Leonard William H (2001). Performance Assessment of astandards-based High school biology Curriculum, American Biology Teacher 63 (5), , p310-316.
- Moskal, Barbara M." Scoring rubrics: what, when and how?. Practical Assessment, Research & Evaluation", 7(3).
- New Mexico Science Content Standards (2000) , Benchmarks and Performance Standards, New Mexico stateDepartment of Eduacation (2009)
- Ravitch, Diane, 1995, National Standards in American Education: a citizen's guide, Brooking Institution Press, Washington, D.C.

- Schwartz & Lender man (2002) :"It Is The Nature Of The Beast: The Influence Of Knowledge And Intention On Learning And Teaching Nature Of Science", Journal Of Research In ScienceTeaching,.39(2) P.205- 236
- South Carolina Science Academic Standards E dited draft(2010). WWW.sc-scied.org/documents/ DraftScience Standards)
- Spillane, James P. & Karen A(2006). Callahan Implementing State Standards for Science Education: What District Policy Makers Make of the Hoopla, Journal of Research in Science Teaching; 37 (5) , pp 401-425.
- Yoon,S.& Suh,J.&Park,S (2014). Koryan students perception of scientific practices and understanding of nature of science International Journal of science Education, 36 (16), ,pp 2666 - 2693
- The Ontario Curriculm Grads 11 and 12 Science(2008) www.eduhttp://www.alriradh.com)(http://www. HYPERLINK "http://www.eduhttp//www.alriradh.com)(http://www.4uarab .com"4 HYPERLINK "http://www.eduhttp//www.alriradh.com)(http://www.4uarab .com"uarab.com

العلاقة بين التفاؤل الأكاديمى وفعالية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الزقازيق

سمر محمد إبراهيم عبد الرحيم زيدان

مدرس مساعد بقسم علم النفس التربوى- كلية التربية

Samar.mohamed201492@yahoo.com

الأستاذ الدكتور

عبدالله سليمان إبراهيم (رحمه الله)

أستاذ علم النفس التربوى المتفرغ

كلية التربية - جامعة الزقازيق

الأستاذ الدكتور

السيد الفضالى عبد المطلب

أستاذ علم النفس التربوى

كلية التربية - جامعة الزقازيق

د. رانيا محمد على

أستاذ علم النفس التربوى المساعد

كلية التربية - جامعة الزقازيق

مستلخص البحث :-

أهتم البحث الحالي ببحث طبيعة العلاقة بين التفاؤل الأكاديمى وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلبة جامعة الزقازيق ، وكذلك بحث تأثير النوع في كلا منهما، حيث تم إختيار عينة عشوائية من طلاب الجامعة (التربية- التربية النوعية – الطفولة المبكرة –الأداب – التجارة- الهندسة- الصيدلة- الطب البشرى - العلوم) بجامعة الزقازيق وتكونت من (٣٠٠) طالب وطالبة، أما العينة النهائية تكونت من (١٢٤٠) طالب وطالبة ، ولجمع البيانات إستخدمت الباحثة الأدوات التالية بعد حساب الصدق والثبات لها مقياس التفاؤل الأكاديمى إعداد الباحثة ومقياس فعالية الذات الأكاديمية إعداد الباحثة، وتم إستخدام مجموعة متنوعة من الأساليب الإحصائية لوصف العينة والتحقق من ثبات وصدق أدوات البحث وتحليل نتائجها ، وتمثلت هذه الأساليب في معاملات الإرتباط ،اختبار(ت)-t test للعينات المستقلة ، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التفاؤل الأكاديمى وفعالية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة

الزقازيق، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التفاؤل الأكاديمى وفعالية الذات الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية :- التفاؤل الأكاديمى وفعالية الذات الأكاديمية.

The relationship between academic optimism and academic self-efficacy among Zagazig University students

Abstract:

The current research was interested in examining the nature of the relationship between academic optimism and academic self-efficacy among a sample of Zagazig University students, as well as examining the effect of gender in both of them, where a random sample of university students ((Education - specific education - early childhood - Arts - commerce - engineering - pharmacy - human medicine - sciences)- was chosen at Zagazig University and consisted of (300) male and female students, and the final sample consisted of (1240) male and female students, and to collect the data, the researcher used the following tools after calculating the validity and reliability of them: the academic optimism scale prepared by the researcher and the academic self- efficacy scale prepared by the researcher, and a variety of statistical methods were used to describe the sample and verify the stability of The validity of the research tools and analysis of its results, and these methods were represented in correlation coefficients, t-test for independent samples, and the results concluded that there is a positive correlation between academic optimism and academic self-efficacy among Zagazig University students, and that there are no statistically significant differences between males and females in academic optimism and academic self-efficacy.

Keywords: Academic optimism and academic self-efficacy.□

مقدمة البحث:-

يندرج تحت نطاق علم النفس الإيجابى العديد من المفاهيم والمتغيرات الحديثة التى تهدف إلى إثراء القوى الإنسانية وتوجيهها، والإرتقاء بالعملية التربوية بشكل عام والتعليمية بشكل خاص، وبما أن الطالب في مرحلة المراهقة قد يعاني من عدة أزمات مرتبطة بدراسته وتفكيره في مستقبله وموقفه من حياته الحاضرة، وقد يتغلب على كل أزماته، وقد يلاقى بعض الصعوبات في حلها، لذلك نجد لدى بعض طلاب الجامعة الكثير من القلق والتوتر، وأيضا الشعور بالعجز وتخبطهم في تفسير الأحداث وإضطراب العلاقات بالآخرين، ومع المعاناة من الضغوط الأكاديمية و المناهج الجامعية الحديثة التى تتطلب الكثير من الدعم والإصرار والمثابرة أصبح من الضرورى وجود قدر من التفاؤل الأكاديمى لدى الطلاب الذى يعد من أهم العوامل التى تساعد على تحقيق النجاح والتميز والإنجاز .

يشير (Maxwell, 2019, P. 18) إلى أن التفاؤل الأكاديمى Academic Optimism بناء شامل يبحث فى المكونات المعرفية والسلوكية والوجدانية، ويتضمن إحداث فرقا فى الأداء الأكاديمى للطلاب من خلال التركيز على عملية التعلم والإيمان بقدراتهم فى التغلب على الصعوبات ومواجهة الفشل بمرونة ومثابرة وإصرار.

ويرى (White, 2016, P. 70) أن التفاؤل الأكاديمى ليس مجرد التركيز التقليدى على أداء الطالب الأكاديمى بل هو بناء كامل متفاعل مع بعضه البعض من حيث مدرسة فعالة وقيادة رئيسية قوية وتوقعات عالية لتحصيل الطلاب ومهارات أساسية لابد من توافرها وبيئة منظمة وتقييم منهجى واضح للطلاب.

ويرى (Nelson, 2012, P.35) أن الأفراد المتفائلون يكون لديهم نسب مرتفعة من الفعالية الذاتية التى تمكنهم من مواجهة مشكلاتهم بشكل أفضل من الأفراد ذوى مستوى ضعيف من التفاؤل، فالتفاؤل الأكاديمى مرتبط بفعالية الطلاب حيث أن معتقدات الطلاب حول أنفسهم وقدراتهم على إنجاز المهام المحددة

المطلوبة، تؤثر على سلوكهم فى المواقف الحالية والمستقبلية وعلى مقدار ما سيحاول الطالب تحقيقة بشكل عام.

ويشير (Jackson, 2012, P.35) إلى أن فعالية الذات-Self Efficacy تجعل الأشخاص يشعرون ويفكرون ويتصرفون بطرق مختلفة يطغى عليها الجانب التفاؤلى ، حيث أن فعالية الذات المنخفضة ترتبط بالإكتئاب والقلق والتشاؤم ، وفعالية الذات المرتفعة مرتبطة بالتفاؤل والرضا ولذلك فالأفراد الذين يتمتعون بفعالية ذات مرتفعة يجتازون المهام الصعبة والمعقدة بالمستوى المرغوب فيه.

ويشير (Torales, 2020, P. 36) إلى أن فعالية الذات الأكاديمية Academic Self-Efficacy هى إعتقاد الطالب بأنه لدية المهارات الأكاديمية الكافية لاإنجاز المهام الأكاديمية فليس هناك أقوى من الإعتقاد بأنه يمكن للأفراد ممارسة السيطرة على مستوى إدائهم ومتطلباتهم البيئية.

وترتبط فعالية الذات الأكاديمية بحكم الطلاب على ما يمكنهم فعله بالمهارات التى يمتلكونها بالفعل لإنجاز المهام المطلوبة من خلال تقييم قدراتهم فى مهارات مختلفة أو فى أوصاف مهام محددة كالإداء المستقبلى والتوقعات (Torales, 2020, P. 39).

ونجد أن معظم الأبحاث تناولت المرحلة الجامعية مثل(Villavicencio,Bernardo,2016)(Patterson,2011)(Mcbrid,2012)(Beeftink,etal,2012)(Feldman,Kubota,2015)ولذلك تناولت الباحثة عينة من طلاب الجامعة لما لها من أهمية حيث أنّها تحتل مكانة كبيرة بين مُختلف الثقافات والبيئات والشّعوب، ذلك لأنّها تؤهل الفرد للدُّخول في مرحلة الشباب والرشد، حتى يصبح عضواً ينخرط في خدمة المجتمع ويسهم فى تقدمه وتطوره، كما أنه يصبح فيها الفرد مسؤول عن أسرة وعضو منتج له دور فعال فى المجتمع.

وتشير نتائج بحث كلا من (Moghari, Lavasani, Bagherian, Afshari,2011) (Sezgin& Erdogon, 2015) إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين التفاؤل الأكاديمى و فعالية الذات الأكاديمية .

ويظهر بحث (Nasab, 2015, P.709) إلى وجود تأثير مباشر موجب من التفاؤل الأكاديمى على فعالية الذات الأكاديمية وكذلك وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بينهما أى أن الطلاب ذوى فعالية الذات الأكاديمية المرتفعة يتمتعون بتفاؤل أكاديمى مرتفع.

وأوضح بحث (Mcbrid, 2012) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للنوع فى فعالية الذات الأكاديمية ، بينما تشير دراسة (Tan&Tan,2014) (Villavicencio& Bernardo, 2016) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للنوع فى فعالية الذات الأكاديمية لصالح الذكور وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للنوع فى التفاؤل ، بينما يشير بحث (Joo,et al,2000) (Saroughi,2019) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للنوع فى فعالية الذات الأكاديمية ، بينما تشير دراسة (Los,2014) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للنوع فى فعالية الذات الأكاديمية .

ويتضح وجود إتساق كبير في نتائج البحوث السابقة التي إهتمت ببحث التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين التفاؤل الأكاديمى وفعالية الذات الأكاديمية والتنظيم الذاتى للتعلم على وجود علاقة بينهما ، إلا أن هذه العلاقة لا تزال في حاجة إلى توضيح، حيث تدعم الإدلة التجريبية العلاقة بين هذه المتغيرات في جوانب معينة، بينما تظل نواحى أخرى لهذة العلاقة غير واضحة.

مشكلة البحث :-

ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالي من خلال التالى:

١- - ما مستوى التفاول الأكاديمى وفعالية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الزقازيق؟

٢- هل يوجد إختلاف بين الذكور والإناث فى التفاؤل الأكاديمى لدى طلبة جامعة الزقازيق؟

٣- هل يوجد إختلاف بين الذكور والإناث فى فعالية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الزقازيق ؟

٤- هل توجد علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التفاؤل الأكاديمى وفعالية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الزقازيق ؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالى إلى :

١- فهم طبيعة العلاقة بين التفاؤل الأكاديمى وفعالية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الزقازيق.التعرف على طبيعة الفروق بين الذكور والإناث في التفاؤل الأكاديمى وفعالية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الزقازيق.

٣- إدراك مستوى كل من التفاول الأكاديمى وفعالية الذات الأكاديمية

أهمية البحث:

أ- من الناحية النظرية :- إضافة خلفية نظرية عن متغيرات البحث ألا وهى (التفاؤل الأكاديمى وفعالية الذات الأكاديمية) مما يؤدى إلى توفير معلومات وبيانات عنها والتي قد تساعد الباحثين في هذ المجال مما يمثل إضافة للتراث النفسى التربوى ، كما يتضح أهمية البحث فى تناوله لعينة مهمة من عينات المجتمع وهى عينة طلاب الجامعة، حيث أنّها تحتل مكانة كبيرة بين مُختلف الثقافات والبيئات والشّعوب

ب- من الناحية التطبيقية : - قد تسهم نتائج البحث الحالى فى مساعدة الطلاب على التعامل بإيجابية مع الصعوبات الأكاديمية، مما ينعكس إيجابيا على إداءه الأكاديمى و تبنى نظرة تفاؤلية للعملية التعليمية،قد تسهم نتائج البحث الحالى فى

إعداد برامج لتحسين التفاؤل الأكاديمى وتنمية فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

مصطلحات البحث :

تتمثل مصطلحات البحث فى :

التفاؤل الأكاديمى Academic Optimism

تعرفه الباحثة على أنه:- ثقة الطالب فى قدرته على التوافق مع الظروف المحيطة به وفى تقديم أعضاء هيئة التدريس كافة أشكال الدعم الأكاديمى له وذلك لتوفير بيئة أكاديمية إيجابية.

ويحدد إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها الطالب فى مقياس التفاؤل الأكاديمى.

فعالية الذات الأكاديمية Academic Self-Efficacy

تعرفه الباحثة على أنه :- معتقدات الطالب حول قدراته على إنجاز المهام الأكاديمية بنجاح من أجل تحقيق أهدافه المنشودة وكذلك القدرة على حل المشكلات الأكاديمية والتفاعل الإيجابى مع الأقران والمشاركة الفعالة و إتخاذ القرارت الأكاديمية الحاسمة .

ويحدد إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها الطالب فى مقياس فعالية الذات الأكاديمية.

حدود البحث

يتحدد البحث الحالى ونتائجه بالأدوات والعينة والأساليب الإحصائية التى إستخدمت فى معالجة البيانات والنتائج فى البحث فيما يلى :-

الحد الموضوعى :- يهتم البحث الحالي بدراسة النموذج السببى للعلاقات بين التفاؤل الأكاديمى وفعالية الذات الأكاديمية والتنظيم الذاتى للتعلم لدى طلبة جامعة الزقازيق

الحد البشرى :- طلاب وطالبات جامعة الزقازيق .

الحد المكانى :- معظم كليات جامعة الزقازيق .

الحد الزمنى:- الفترة الزمنية المستخدمة فى تطبيق أدوات البحث

الإطار النظرى والدراسات السابقة

أولا : التفاؤل الأكاديمى Academic Optimism

يشير (Ianni, 2018, P.1) أن التفاؤل ينتمى لعلم النفس الإيجابى، فهو توقع إيجابى للمستقبل وسمة إيجابية من سمات الشخصية ، فهو السمة التى تميز الأفراد الذين لديهم توقعات إيجابية للمستقبل ،فهو عنصرمهم لتحقيق حياه ناجحة ، كما أنه هناك بعص السمات التى تميز الأفراد المتفائلون عن غيرهم من الأفراد مثل المثابرة والإنجاز والصحة البدنية الجيدة والمزاج الإيجابى والإنفتاح وتحديد الأهداف ومتابعتها.

ويعرف (Rand, 2017, p.7) التفاؤل بأنه الإعتقاد المستمر بأن الأشياء الجيدة سوف تحدث فى المستقبل فى مقابل الأشياء السيئة ،ويرتبط ذلك بعوامل داخلية (الجهد والمعرفة والقدرة) وعوامل خارجية (الدعم الإجتماعى والحظ والتدخل الخارق للطبيعة)، وبناء عليه فأن توقع النتائج لدية مرتبط بالأنشطة المتنوعة الساعية لتحقيق الأهداف، وكذلك ردود الأفعال المتعلقة بهذة الانشطة.

تعريف التفاؤل الأكاديمى :- يتم تقسيم تعريف التفاؤل الأكاديمى إلى تصنفين :-

التصنيف الأول :- يهتم بالتفاؤل الأكاديمى بإعتباره مجموعة من المعتقدات

يـذكر (Hoy,Tarter,Woolfolk.Hoy, 2006,P.431) التفـاؤل الأكـاديمى هوتلـك القـوة التـى تفسر أداء الطـلاب فـى ضـوء مجموعـة مـن المعتقـدات التى تهتم بفعالية الطالب ومقدرته الأكاديمية .

ويعـرف (Beard, 2008, P.85) التفـاؤل الأكـاديمى بأنـه إعتقـاد ذاتـى إيجابى للقدرة على تكوين فرقا واضحا فى الإنجـاز الاكـاديمى للطـلاب، وتعلمهـم مـن خـلال شـعورهم بالكفـاءة، والتـى تمثـل معتقـدات الفـرد عـن ذاتـه فـى التغلـب علـى الصعوبات والمرونة والمثابرة على تحسن الأداء الأكاديمى.

ويحدد (Reaves, 2010, P.15) التفاول الأكاديمى بأنه مجموعة من المعتقـدات والإنفعـالات والأفعـال التـى تهـتم بمراكـز القـوة فـى المؤسـسة التعليميـة وتعمل معا بشكل تفاعلى لخلق بيئة مدرسية إيجابية .

ويـذكر (Hejazia, Masoud, Lavasania, Mazareia, 2011, P.646) أن التفاؤل الأكاديمى هو إعتقاد فردى لدى الطالب / المعلم يجعله يشعر بالكفاءة والثقة والتاكيد الأكاديمى، وذلـك مـن خـلال خلـق بيئـة تعليميـة نـشطة وإيجابية تؤدى إلى تقدم الطلاب وزيادة تحصيلهم .

ويـشير (Donovan, 2014, P.8) إلى أن التفـاؤل الأكـاديمى هـو مجموعـة مـن المعتقـدات الجماعيـة حـول نقـاط القـوة فـى أطـراف العمليـة التعليميـة ككل (المعلـم / الطالـب / المدرسـة) والتـى ترسـم صـورة عـن القـوة البـشرية فيهـا مـن خـلال القـدرة علـى تحقيـق الأهـداف الأكاديميـة ليـس ذلـك فحسب بـل والقـدرة علـى إحـداث تغـيير فـى تعلـم الطـلاب وإنجـازهم ،بحيـث يعتـبر التفـاؤل محورهـا الرئيـسى ،والذى يشمل كل من الكفاءة والثقة والتأكيد الأكاديمى .

ويشير (Rile, 2015, P.32) التفاؤل الأكاديمى بأنه أعتقاد الطلاب بأن قدراتهم تمكنهم من تطوير ونمو ذاوتهم ، وإحداث تغيرات إيجابية فى التعلم ، وذلك عن طريق ظهور تغيرات فى الأداء الأكاديمى لديهم .

وتشير (إيناس محمد صفوت وهانم أحمد سالم،٢٠٢٠،ص٩)إلى أن التفاؤل الأكاديمى هو ميول الطالب الإيجابية تجاه قدراته على تحسين تحصيله الأكاديمى ،ونظرته التفاؤلية بأن أساتذة المقررات على إستعداد تام للتعاون معه فى متابعه تقدمه وتحفيزه للحصول على أفضل النتائج وتشجيعه أكاديميا وحثه على العمل الجاد.

التصنيف الثانى :- يهتم بالتفاؤل الأكاديمى بإعتباره بنيه تفاعلية ثلاثية الأبعاد

ويشير (Hoy, et al, 2006,P.431) إلى أن التفاؤل الأكاديمى مجموعة من الخصائص المجمعة التى تعمل معا بشكل موحد لخق بيئة أكاديمية إيجابية ، ويشمل الأبعاد المعرفية والإنفعالية والسلوكية، حيث البعد المعرفي فى الكفاءة الجماعية والبعد الإنفعالي فى الثقة فى أطراف العملية التعليمية والبعد السلوكى فى التاكيد الأكاديمى .

ويوضح (McGuigan, 2006, P.205) أن التفاؤل الأكاديمى يتضمن بينة متفاعلة من الخصائص الأكاديمية المرتبطة بالثقة فى الطالب والمعلم وفعالية كلا منهما فى العملية التعليمية والدعم الأكاديمى المقدم لهم.

ويرى (Hoy, et al, 2006, P.431) أن التفاؤل الأكاديمى يتكون من مجموعة من الأبعاد تتمثل فى الفعالية الجماعية وتعنى الإعتقاد الكامل بإمكانية إحداث تغيير إيجابى فى التعلم والتاكيد الأكاديمى ويعنى السلوك المركزى فى تشجيع تحصيل الطلاب وإنجازهم والثقة فى الطلاب والمعلم وأولياء الأمور نحو تحقيق أهداف العملية التعليمية.

وتعرف (أميرة محمد بدر، ٢٠١٩، ص٤٠٨) التفاؤل الأكاديمى بأنه بنية متفاعلة ثلاثية الأبعاد تتمثل فى معتقدات المعلم حول فعاليته وقدراته على التغلب

على الصعوبات التدريسية ،وثقته بالأداء الدراسى لتلاميذه ،ودور ولى الأمر الإيجابى تجاه العملية التعليمية ، وتركيزه على تحقيق التلاميذ مستوى أكاديمى مرتفع .

وبناء على ذلك إستخلصت الباحثة التعريف التالى للتفاؤل الأكاديمى ثقة الطالب فى قدرته على التوافق مع الظروف المحيطة به وفى تقديم أعضاء هيئة التدريس كافة أشكال الدعم الأكاديمى له وذلك لتوفير بيئة أكاديمية إيجابية.

أبعاد التفاؤل الأكاديمى لدى الطالب

ويذكر (Rile,2015,P.32) (Kulophas, Ruengtrakul, Wongwanich, 2014,P.2555)

١- الدعم الأكاديمى Academic Emphasis:- سعى المعلم والأباء والمدرسة لتحقيق التميز الأكاديمى للطلاب وذلك من خلال وضع أهداف أكاديمية عالية قابلة للتحقيق مع مراعاة أمكانية الطلاب فى تحقيق تلك الأهداف ،وتوافر جو مدرسى منظم ، وبيئة تعليمية جيدة.

٢- الثقة فى المعلمين والأباء Trusting Parents and Teachers :- لابد من توافر عنصر الثقة من الطالب إلى المعلم والأباء وذلك من خلال توافر الصدق والامانة والنزاهة والإنفتاح بينهم.

٣- الإعتقاد فى قدراتهم بامكانية التغلب على الصعوبات ومواجهة الفشل بالمرونة والمثابرة Believing in their ability to overcome difficulties and reat to failure with resilience and perseverance:- قدرة الطلاب على التعامل مع الصعوبات ومواجهة الفشل والتمتع بالمرونة والمثابرة وذلك من أجل تحسين عملية تعلميهم ، وتحقيق مستوى أعلى من التحصيل الأكاديمى.

ويرى كل من (Senobar,Kasir,Nasab,Raeisi,2018,P.150)

(Sarouni, Jenaabadi, Pourghaz, 2016,P.126) أن أبعاد التفاؤل الأكاديمى لدى الطلاب

١- الدعم الأكاديمى Academic Emphasis السعى وراء تحقيق كافة الإجراءات اللازمة لتحقيق الإنجاز الأكاديمى للطلاب مع إحداث فرقا فى الأداء والتحصيل لديهم.

٢- ثقة الطلاب فى المعلمين Student Trust in Teachers تهدف الثقة فى العملية التعليمية إلى تحقيق أقصى قدر من الإستفادة الاكاديمية حيث تعتمد على درجة ثقة كل طرف فى الطرف الاخر وتعتر تلك العلاقات المتبادلة التى تعتمد على الثقة هى النقطة الفارقة فى تحسين المستوى الأكاديمى للطلاب.

٣- التوافق الجامعى Identification with university يعتمد مفهوم التوافق الجامعى أو المؤسسى على درجة إرتباط وتعلق الطالب بالمؤسسة فشعور الطالب بالإنغماس والإنسجام والراحة والإلتزام والمشاركة داخل المؤسسة أكبر دليل على وجود توافق بين الطالب والمؤسسة.

ويوضح (Anderson,et al,2019,P.441)(Temidayo,2013,P.74) أبعاد التفاؤل الأكاديمى لدى الطلاب كالأتى:-

١- الدعم الأكاديمى Academic Emphasis يتمثل فى تقديم كافة الخدمات المعينة التى تساعد على تحقيق أقصى إنجاز للطالب والحصول على توقعات أكاديمية عالية.

٢- الفعالية المجمعة للطلاب Collective efficacy of student مجموعة تصورات وتوقعات الطلاب عن قدراتهم وإمكانياتهم فى القيام بكافة التكليفات المطلوبة منهم بالشكل الإيجابى الذى يحقق أعلى درجات التحصيل الأكاديمى وأعلى مستوى للأداء الأكاديمى لهم وتحسين عملية التعلم والإرتقاء بالعملية التعليمية .

٣- ثقة المؤسسة فى الطالب والمعلم Faculty Trust in student and parents وتعنى إيمان المؤسسة بقدرات وإمكانيات جميع أطرافها التى تتعاون سويا من أجل تحقيق أهدافها المنشودة والإرتقاء بالعملية التعليمية.

وبناء على ما تم عرضه من أبعاد للتفاؤل الأكاديمى ترى الباحثة أن أبعاد التفاؤل الأكاديمى لدى الطالب، تتمثل فى (ثقة الطالب فى المعلم – الدعم الأكاديمى –التوافق الجامعى) مما دفع الباحثة إلى وضع هذة الأبعاد فى الإعتبار أثناء إعداد مقياس التفاؤل الأكاديمى.

أهمية التفاؤل الأكاديمى :- أولا :- همية التفاؤل الأكاديمى بالنسبة لعملية التعلم

ويذكر (Hey,Tarter,2006,P.431) أن التفاؤل الأكاديمى دورا مميزا فى نجاح الطلبة وتعلمهم وتكوين بيئة تعليمية ايجابية فعالة ، فهو يشكل بناء متكامل للإنجاز ، فمنظور التفاؤل الأكاديمى إرتبط بمستويات مرتفعة من الفعالية.

ويشير (Asgari, 2014, P.105) إلى أن التفاؤل الأكاديمى يرتبط إرتباطا مباشرا بالطلاب ومستوى إنجازهم وتحصليهم ، كما أنه يهدف إلى تعزيز قدرة الطلاب على التعلم ، وظهور سلوكيات إيجابية أكاديمية جيدة تمكنهم من تحسين عملية تعلمهم فى ظل بيئة تعلم جيدة .

ويرى (Nelson, 2012, P.35) التفاؤل الأكاديمى مرتبط بفعالية الذات لدى الطلاب حيث أن معتقدات الطلاب حول أنفسهم وقدراتهم على إنجاز المهام المحددة المطلوبة، والتاثير على سلوكهم فى المواقف الحالية والمستقبلية مع مرور الوقت كل ذلك يؤثر على مقدار ما سيحاول الطالب تحقيقة بشكل عام، وكذلك الأفراد المتفائلون يكون لديهم نسب مرتفعة من الفعالية الذاتية التى تمكنهم من مواجهة مشكلاتهم بشكل أفضل من الأفراد ذوى مستوى ضعيف من التفاؤل(Tan&Tan, 2014,P.624)

ويذكر (Anderson, et al,2019,P.435) أن التفاؤل يدعم من فعالية الذات ويزيد الثقة بالنفس ويدفع الطلاب نحو العمل والنشاط والحفاظ على الروح المعنوية الإيجابية، وتحسين بيئة التعلم وتنميتها.

أهمية التفاؤل الأكاديمى بالنسبة للطالب

ويذكر (Rand, 2017, P.7) أن للتفاؤل أهمية كبيرة حيث يجعل الطالب يحدد أهدافه بدقة و، وذلك وفقا لقدراته وإمكانيات بيئته ، حيث يتوقع أن تساعده الظروف المحيطة به على تحقيقها ، ومن ثم يعمل الطالب على تحقيق هذه الأهداف .

ويرى (Tarter, 2013, P.5) أن الطالب المتفائل يحمى ذاته من مشاعر الإكتئاب والحزن الشديد والقلق نتيجة لما يمتلكه من أفكار وتوقعات إيجابية تنعكس على صحته النفسية والجسمية ، مما يزيد من قدراته على التعامل مع المواقف والأحداث بإيجابية ومعالجة المواقف والمعلومات بمرونة .

ويذكر (Maron,et al,2015,P.150) أن التفاؤل الأكاديمى أهمية كبيرة للطالب حيث أنه يجعله يستجيب إنفعاليا تجاه الأخرين وتجاه المواقف والأحداث بطريقة إيجابية ، تجعله يتوقع نتائج مستقبلية ممتازة، فيجعله دائما فى حالة توقع إيجابى للأحداث والتقبل التام لها.

ويوضح (Mitchell&Tarter, 2016,P.5) أن التفاؤل الأكاديمى يشكل قوة دافعة تدفع الطالب على التركيز فى الأمور الإيجابية من حيث قوتها ومدى مرونتها ، بدلا من التركيز على العجز والضعف واليأس ، فهو القوة التى تعزز تحصيل الطلاب ، وتمكنهم من التغلب على الصعوبات بالمواجهة والمثابرة.

ويشير (Asgari, 2014,P.105) إلى أن التفاؤل الأكاديمى يجعل الطالب لدية ميل ذاتى للإعتقاد الدائم بان كل ما يحدث هو أمر إيجابى جيد يجب التعامل معه بطريقة إيجابية جيدة مع مراعاة تجنب جميع الأمور السيئة،

فالأشخاص المتفائلون هم الذين يتوقعون الحصول على نتائج إيجابية حتى عندما تكون الأمور صعبة .

وبناء على ما سبق ترى الباحثة أن للتفاؤل الأكاديمى أهمية كبيرة ، حيث يؤثر التفاؤل تأثيرا إيجابيا على الحالة النفسية للطالب، ويمكنه من التعامل مع المواقف الأكاديمية الحالية وكذلك يكون لديه موقف إيجابي حيال المستقبل، حيث يجعل الطالب يتوقع أنه سوف يحقق أهدافه بالتخطيط للمستقبل وتحقيق نتائج إيجابية إذا عمل بجد ويجعل للحياة هدف ومعنى يتجه الطالب نحوه بالإضافة إلى زيادة قدرة الطالب على التكيف والتوافق مع المواقف والتعامل معها بإيجابية، لأنه ينمى لديهم إدراكهم لقدراتهم الذاتية والتي تزيد من ثقتهم بأنفسهم، وتكشف لهم قدراتهم على الإنجاز والنجاح، وهذا يساعدهم في التحكم في أفكارهم ومشاعرهم وانفعالاتهم، مما ينعكس ذلك إيجابيا على بيئة التعلم ، وجعلها بيئة مثمرة ومنتجة وفى حالة تطوير وتحسين مستمر.

سمات الطلاب المتفائلين أكاديميا

يشير (Maran, et al, 2015,P.151) إلى أن الطلاب المتفائلون أكاديميا لديهم سمات شخصية تميزهم عن غيرهم من الطلاب ، وتتمثل تلك السمات فى الشعور بالسعادة الدائمة والمتجددة ، الشعور بالرضا وقد تصل لدرجة الإنشراح مع وجود معنى مميز للحياه، والإحساس بالأمل المستمر مهما كانت الظروف ، والتركيز على التوقعات الإيجابية دائما .

ويقارن (Mc covern, 2004, P.35) بين بعض صفات المتفائلين أكاديميا وبين المتشائمين ،فالطلاب المتفائلون لديهم ميل إلى توقع نتائج إيجابية فى ظل ظروف عدم اليقين ،الميل إلى أظهار السلوكيات التكيفية مثل التأقلم النشط وإعادة التفسير الإيجابى للأحداث الماضية، وتوقع النجاح وإنتظار حدوث الخير وسرعة التفكير وسهولة التعامل مع الأخرين بالمرونة والمثابرة، أما الأفراد المتشائمون لديهم ميل إلى توقع النتائج السلبية التى تؤدى إلى ئمثل العجز والتجنب والإنطواء ،

توقع الفشل وخيبة الأمل وإنتظار الشر ، بطىء التفكير وثبات الإستجابة ، صعوبة التعامل مع الأفراد .

كما يوضح (Cenk& Demir, 2016,P.720) أن هناك صفات تميز الطلاب المتفائلون أكاديميا تتمثل فى وجود نظرة إستبشارية نحو المستقبل ، القدرة على التركيز على المهام التى يسعى لتحقيقها ، توقع الأفضل مهما كانت الأحداث ،السعى للنجاح وإنتظار حدوث الخير ،إدراك الأشياء بطريقة إيجابية مما يؤثر إيجابيا على حاضرة ومستقبله ،الإعتماد على الاحداث الحالية وخبرات الفرد السابقة فى توقع الخير والامل ،سهل الإستثارة سريع الإستجابة ،أكثر ثقة فى قدراته، أكثر مرونة فى مواجهة الصعوبات والتحديات.

وتشير (سوزان بسيونى ،٢٠١١، ص٧٥) أن صفات المتفائلين تتمثل فى التعامل مع الأخرين بمودة وثقة ، وتقدير الأمور تقديرا سليما ، والإتزان الإنفعالى ، ومواجهة المشكلات بمرونة ، والفعالية فى التعامل مع المشكلات ، وتوظيف الإرادة لمواجهة الصعاب .

ويذكر (Rand, 2017,P.8) أن الطلاب المتفائلون لديهم القدرة على مواجهة ردود الفعل السلبية، والتكيف مع ظروف الحياه الصعبة ، والشعور بمزيد من الدعم الإجتماعى ، وتقليل الشعور بالوحدة، والثقة بقدراتهم وأمكانيتهم.

ويشير (Kork, 2015, P.136) أن سمات المتفائلون تميزهم عن غيرهم ، فهم أكثر مثابرة ومرونة فى التعامل مع الأخرين ومع المواقف الصعبة والتحديات والصعوبات، وأكثر ممارسة للصمود النفسى ليمكنه من التكيف مع المحيطين به وكذلك التكيف مع الظروف القاسية ، وأكثر فعالية فى المواقف المحرجة الصعبة.

ويتضح مما سبق أن خصائص الطلاب المتفائلون أكاديميا التركيز على المهام التى يسعوا إلى تحقيقها، والإتزان الإنفعالى، والقدرة على مواجهة المشكلات الأكاديمية الصعبة ، التوافق الجامعى وإمكانية التعامل مع الصعاب، السعى للنجاح

والتميز والتفوق، الشعور بالدعم الأجتماعى والتمتع بعلاقات إجتماعية جيدة ، وتقدير الأمور تقديرا سليما، الثقة بالذات والتكيف مع ظروف الحياة الصعبة.

ثانيا :- فعالية الذات الأكاديمية Academic Self-Efficacy

تعتبر فعالية الذات من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية ،حيث تمثل مركزا هاما فى دافعية الطالب للقيام بأى نشاط أكاديمى وخاصة عند مواجهته للتحديات الأكاديمية ،التى تتطلب النجاح فى الحياة الجامعية ، كما أن لفعالية الذات دورا هاما فى التأثير على ما يبذله الفرد من جهد ، وفى مثابرته لتحقيق أهدافه ، والسعى للتغلب على التحديات التى توجهه.

ويوضح (Armum& Chellappan, 2016, P.279) أن لفعالية الذات أهمية خاصة فى مرحلة المراهقة ، حيث أنها تعتبر فترة زمنية بين مرحلة الطفولة ومرحلة البلوغ يواجه فيها المراهق تغيرات طارئة سواء كانت بيولوجية و أكاديمية أوعاطفية أوإجتماعية ، ففى هذة المرحلة يتوقع من الفرد مواجهة التعديل الصارم والتكيف معه من حيث المدرسة والحياه الأسرية والأكاديمية والإجتماعية ،فهى أفضل مرحلة توضح أعلى مستوى لإكتشاف الفرد لذاته ، حيث يجعله أكثر إلتزاما وأكثر نضجا،وذلك فمن الضرورى أن يثق الفرد فى قدراته على التحكم فى البيئة الخاصة به والثقة بقدراته وأمكاناته التى تمكنه من أداء مهمة معينة ،ففعالية الذات عنصر هام يساعد على إنجاز الفرد الأكاديمى وكذلك تساعد على تحسن حالته النفسية .

يعتبر نموذج فعالية الذات من المكونات الهامة للنظرية المعرفية الإجتماعية، والتى تفترض أن سلوك الفرد والبيئة والعوامل الإجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة ،فالسلوك الإنسانى يتحدد تبادليا فى ضؤء ثلاثة مؤثرات وهى العوامل الذاتية والعوامل السلوكية والعوامل البيئية ، مع التأكيد على دور الخبرات التى يمر بها الفرد فى حياته وتعددها وتنوعها فى مدى إدراكه المعرفى لقدراته الشخصية ، وفى

تشكيل معتقداته عن ما يمتلكه من قدرات وأمكانات ومهارات ،حيث تعمل هذه الخبرات على مساعدة الذات (Bandura,1997, P.192)

إفتراضات نظرية فعالية الذات لباندورا يرى (Bandura,1978,P.433.)

١- سلوك الفرد موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلى

٢- يتعلم الأفراد عن طريق ملاحظة سلوك الأخرين

٣- الحتمية المتبادلة وهو تفاعل الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية (معرفى –إنفعالى- بيولوجى) والسلوك بطريقة متبادلة، فالأفراد يستجبون معرفيا وإنفعاليا وسلوكيا إلى الأحداث البيئية ومن خلال القدرات المعرفية يمارسون التحكم فى سلوكهم والذى بدوره يؤثر ليس فقط على البيئة ولكن أيضا فى الحالات البيولوجية والمعرفية والإنفعالية

أبعاد فعالية الذات فى ضوء نظرية باندورا :- يوضح (Bandura,1997,P.193) **أبعاد فعالية الذات :-**

١- - مقدار الفعالية Magnitude : تختلف طبقا لطبيعة الموقف وصعوبته ويكون قدر الفعالية واضحا عندما يكون المهام مرتبة وفقا لمستوى صعوبتها .

٢- - العمومية Generality : إنتقال فعالية الذات من موقف ما إلى موقف مشابهة اخر فالطالب يمكنه النجاح فى أداء مهام من خلال نجاحه فى اداء مهام مشابهة .

٣- - القوة Strength : قوة الإعتقاد فى فعالية الذات فى مواجهة أى موقف مهما كانت صعوبته وتتحدد قوة فعالية الذات من خلال خبرات الفرد السابقة ومدى ملائمتها للموقف .

العوامل المرتبطة بفعالية الذات فى ضوء نظرية باندورا:- يرى (Bandura,1994,P.4) أن هناك عوامل مرتبطة بفعالية الذات تتمثل فى :-

١- العوامل المعرفية:- من خلال مفهوم القدرة والإعتقاد بقدرة الأفراد على السيطرة على البيئة ، فالأفراد مرتفعى الفعالية يهتمون بعمليات النجاح التى

تزيد من أدائهم وتدعمه ، بينما الأفراد منخفضى الفعالية يفكرون فى عمليات الفشل.

٢- العوامل الوجدانية:- تؤثر فعالية الذات على الضغوط والإحباطات التى يتعرض لها الأفراد فى المواقف المختلفة ، حيث أن الأفراد منخفضى الفعالية أكثرعرضة للقلق.

٣- العوامل السلوكية:- تؤثر فعالية الذات على إنتقاء السلوك ، فعملية إختيار الفرد للأنشطة والاعمال التى يقبل عليها تتوقف على ما لدى الفرد من إعتقدات ذاتية فى قدرته على تحقيق النجاح.

وقد إعتمدت الباحثة على نظرية باندورا أثناء إعداد أداة الدراسة بإعتبارها حجر الأساس لفعالية الذات العامة ومناسبتها لعينة الدراسة وهى طلاب الجامعة وإستفدت منها الكثير نظريا فى إعداد أداة الدراسة الخاصة بفعالية الذات الأكاديمية

تعريف فعالية الذات الأكاديمية Academic Self-Efficacy

يتم تقسيم التعريفات إلى تصنفين :- التصنيف الأول:يهتم بفعالية الذات الأكاديمية بإعتبارها قدرة

ويشير (Adeyemo, 2007, P.201) إلى أن قدرة الطلاب على أداء مهمة تؤثر بشكل كبير على نجاحهم ، فالمتعلمين الذين يمتلكون مستويات عالية من فعالية الذات الاكاديمية يكونوا اكثر تحدى وتصدى وصمود امام المهام المعقدة التى يقومون بها ، لأنهم ينظرون إلى المهام الأكاديمية الصعبة على أنهافرصة للنمو والإتقان والإستمرار حتى النجاح تلك المهمة ، على العكس حيث يشعر الأفراد ذوى فعالية الذات الأكاديمية المنخفضة بالتهديد والخوف عند مواجهة المهام الصعبة ، ففعالية الذات الأكاديمية تؤثر على تطلعات الطلاب ومستوى إنجازهم الأكاديمى.

ويوضح (Adeyemo, 2007, P.200) أن فعالية الذات الاكاديمية مرتبطة بأداء الفرد وقدراته وأنشطته ، وبناء على مبدأ الحتمية المتبادلة فأن اداء

الفرد مرتبط بثلاثة عوامل وهى عوامل سلوكية تتمثل فى الإستجابات الصادرة من الفرد فى المواقف التى تحدث له، وعوامل شخصية تتمثل فى معتقدات الفرد حول إتجاهاته ومهاراته وقدراته ، وعوامل بيئية تتمثل فى تلك الأدوار التى يقوم بها الأشخاص حول الفرد .

تتضمن فعالية الذات الأكاديمية القدرة المعرفية للأفراد ، والثقة التى تمكنهم من تنفيذ الانشطة المطلوبة ، كما أنه يتم الحكم على مدى قوة فعالية الذات من خلال المقارنة بين المعايير والأداءات الشخصية ، فاذا كانت المعايير والأداء متطابقة بشكل كبير ، هذا يؤدى إلى الرضا والثقة فى الأداء مع إستمرار الدافع وبالتالى فعالية ذات مرتفعة ، أما إذا كان هناك تناقض بين المعايير والأداء، هذا يودى إلى عدم الرضا مع إنخفاض فى الدافع وبالتالى ضعف فعالية الذات (Beeftink, Van Eerde, Rutte , Bertrand, 2012, P.73)

ويوضح (Jiang, et al, 2014,P.93) أن فعالية الذات الأكاديمية تمثل قدرة الفرد على أن يتعلم بنجاح وإداء مهام أكاديمية معينة على مستويات محددة ، وتختلف تلك المهام الأكاديمية بإختلاف طبيعة السياقات التى تتم فى ضوئها عملية التعلم ، فالسياقات التى تسلط التقدم والجهد والتشجيع والدعم والتعزيز تساعد على رفع مستوى فعالية الذات الاكاديمية ، وبالتالى رفع مستوى النجاح فى اداء المهمة الأكاديمية ، وعلى العكس فالسياقات التى تسلط على المنافسة الشرسة والمقارنة بين الطلاب تؤدى إلى خفض فعالية الذات الاكاديمية وبالتالى خفض مستوى النجاح فى أداء المهمة الأكاديمية .

ويشير (Sharabi, et al,2016,P.378) إلى أن فعالية الذات الأكاديمية هى قدرة الفرد على تنظيم وتنفيذ الإجراءات اللازمة لتحقيق المطلوب لمستويات الإداء الاكاديمى ، حيث أنها تزيد من إصرار الطلاب وجهودهم الإستثمارية وإنجازتهم .

التصنيف الثانى :يهتم بفعالية الذات الأكاديمية بإعتبارها مجموعة من المعتقدات

ويعرفها (محمد عبدالسلام ،٢٠٠٢، ص٣٩١) بأنها معتقدات الطالب عن قدراته وإستعدادته ودوافعه التى تمكنه من الأداء الجيد ، ومن التفاعل مع الحياة الأكاديمية بنجاح فى سبيل تحقيق أهدافه.

ويشير (Adeyemo,2007,P.200) إلى أن فعالية الذات الأكاديمية هى معتقدات الفرد عن ذاته فى قدراته على تعلم أو اداء سلوك ما بمستويات معينة ، فالقدرة التى يجلبها الفرد إلى مهمة معينة هى مؤشرات قوية للتنبؤ بها فى الأداء الناجح عن تلك المهمة والتوسط فى المحددات الأخرى من هذا الأداء.

وتوضح (أمانى سعيدة وسيد إبراهيم ،٢٠١٢،ص٦٩٠)) فعالية الذات الأكاديمية بأنها جملة معارف ومعتقدات الفرد وثقته فى إمتلاكه للانماط السلوكية والنفسية الفعاله لمعالجة مواقف التعلم الأكاديمية وحل المشكلات الأكاديمية وقدراته على إستخدام هذه الأنماط لإحداث تغيير فى موقف التعلم .

وتعرفها (لبنى جديد ،٢٠١٥، ص٧٩) بأنها إعتقاد الفرد بإمتلاكه القدرة على أداء العمل بشكل جيد داخل الصفوف الدراسية وتدوين الملاحظات والتحضير للإمتحان.

ويعرفها (أحمد عمرو ،٢٠١٥،ص١٩٢) بأنها إعتقادات الفرد المدركة حول مدى قدرته على القيام بمهام أكاديمية معينة.

ويعرفها (Celik, 2015, P.107) معتقدات الأفراد التى تمكنهم من القيام بالمهام الأكاديمية بنجاح فى مستويات محددة ، فهى ثقة المرء بنفسه لإداء ناجح لمهمة أكاديمية معينة .

ويعرفها (Wang& Neihart, 2015,P.65) بأنها معتقدات الأفراد فى قدراتهم على أداء المهام الأكاديمية المحددة بنجاح على مستوى معين .

وتعرفها (نوارة بادى ،٢٠١٨،ص٢٠٤) إعتقاد الفرد فى أمكاناته الذاتية وثقته فى قدراته ومعلوماته الأكاديمية ، وأنه يملك من المقومات العقلية والمعرفية والإنفعالية الدافعية والحسية والعصبية ما يمكنه من تحقيق المستوى الذى يرتضية أو يحقق له التوازن محددا وجهوده وطاقته فى هذا المستوى .

فعالية الذات هى إعتقاد الطالب بأنه لديه المهارات الأكاديمية الكافية لإنجاز المهام ذات أوصاف محددة مرتبطة بطبيعة كل مهارة ، وكذلك حكم الطلاب على ما يمكنهم فعله بالمهارات التى يمتلكونها لإنجاز مهام معينة (Torales, 2020, P.38)

وفى ضوء ما تم عرضه من تعريفات لفعالية الذات الأكاديمية توصلت الباحثة إلى التعريف الأتى معتقدات الطالب حول قدراته على إنجاز المهام الأكاديمية بنجاح من أجل تحقيق أهدافه المنشودة وكذلك القدرة على حل المشكلات الأكاديمية والتفاعل الإيجابى مع الأقران والمشاركة و إتخاذ القرارت الأكاديمية الحاسمة.

أبعاد فعالية الذات الأكاديمية

يرى (محمد عبد السلام ،٢٠٠٢،ص٣٩٢) (محمد إسماعيل حميدة ،٢٠١٩،ص٣٦١) أن أبعاد فعالية الذات الأكاديمية تتمثل فى :-

- بعد التحصيل الدراسى :- تعبر عن قدرات الطالب التى تمكنه من فهم وإستيعاب الموضوعات الدراسية وإستراجعها ،والتغلب على صعوبة التفاعل مع بعض أجزاء المقررات الدراسية أو تطبيقاتها العملية.
- بعد التكليفات الدراسية :- تعبر عن مهارات الطالب التى تمكنه من القدرة على أداء الأعمال والمهام المتعلقة بالمقررات الدراسية ، والتى يكلف بها مثل إجراء بحوث وكتابة تقارير وأعداد الموضوعات الدراسية .

- بعد تنظيم الذات :- ترتبط بمهارة الطالب فى تنظيم ساعات يومه الدراسى سواء داخل الجامعة أو خارجها ، وإلتزامه بمواعيد المحاضرات ، وتنظيم أوقات المذاكرة ، ومراجعته للدروس والتحكم فى التوقيت لإداء المهام المختلفة مع التغلب على مشكلة تنظيم الوقت .
- بعد موقف الإختبار:- ترتبط بقدرات الطالب المعرفية للإداء فى مواقف الأمتحانات والسيطرة على أفكاره وتنظيمها للإجابة على الأسئلة ، مع الثقة أثناء إداء الإختبارات ، والقدرة على الإستعداد بشكل جيد فى الإمتحان
- بعد التخصص الدراسى :- تعبر عن قدرة الطالب على التفاعل مع متطلبات التخصص الدراسى ، والتى تمكنه من إكتساب مهاراته والنجاح فيها.

ويشيركل من (Gafoor& Ashraf, 2006,P.2.) (لبنى حديد ،٢٠١٥،ص٧٨) إلى أن أبعاد فعالية الذات الأكاديمية تتمثل فى

- العلاقة مع الأقران:- تتمثل فى طبيعة علاقة الطالب بأقرانه داخل الفصل أو خارجة
- إستخدام الموارد فى حل المشكلات:- القدرة على إستخدام الأمكانيات والموارد المتاحة فى مواجهة الصعوبات التى توجه.
- التوجة نحو الهدف وإتخاذ القرار:- تحديد الطالب هدفا معينا للوصول إليه وتحقيقه ويتم فى ضوئه إتخاذ القرارات الأكاديمية الخاصة به.
- التكيف والتحضير للإمتحان:- من خلال تدوين الملاحظات وحضور المحاضرات بأنتظام وتوجيه الأسئلة وتحديد أوقات الإستذكار
- إدارة الوقت:- قدرة الطالب على تحديد وقتا محددا للإنتهاء من تكليفات محددة وإتباع النظام فى كافة أموره.

- العلاقة مع المعلم:- من حيث قدرة قدرة الطالب على التواصل مع المعلم وإجراء الحوار والمناقشة معه ومدى الاحترام المتبادل بينهم.
- بعض مهارات التعلم المستخدمة داخل الفصل مثل مهارات القراءة والكتابة والفهم .

ويوضح كل من (محمد غازى الدسوقى ،٢٠١٨،ص٥٦) (صلاح عابد ،٢٠١٨،ص١٢٠) أن أبعاد فعالية الذات الأكاديمية تتمثل فى :-

- فهم المقررات الدراسية :- مدى تفاعل الطالب مع المقرر الدراسى ودرجة إستيعابه له.
- كفاءة التحصيل الأكاديمى:- قدرة الطالب التى تساعده على أستيعاب المقررات الدراسية
- أداء المهام الأكاديمية :- إنجاز الطالب لتلك التكليفات المطلوبة منه فى أسرع وقت ممكن.
- إختيار التخصص الأكاديمى :- قدرة الطالب على تحديد المجال الأكاديمى الذى يتناسب مع قدراته بحيث يستطيع التفاعل الإيجابى معه.
- تحمل المسئولية الدراسية:- أن يتحمل الطالب نتائج إختيارته الأكاديمية .
- إدراك الطالب لنقاط القوة وتعزيزها وكذلك إدراكه لنقاط الضعف ومعالجتها.

وفى ضوء ما تم عرضة من أبعاد لفعالية الذات الأكاديمية إستخلصت الباحثة تلك الأبعاد والتى سوف تستخدمها فى مقياس فقعالية الذات الأكاديمية (إنجاز المهام الأكاديمية- حل المشكلات الأكاديمية- المشاركة الذاتية الأكاديمية – إتخاذ القرارات الأكاديمية الحاسمة- العلاقة مع الأقران).

العوامل المؤثرة على فعالية الذات الأكاديمية :-

يرى (Wang& Neihart, 2015,P.65) أن هناك مجموعة من العوامل التى تؤثر على فعالية الذات الأكاديمية تتمثل فى :-

- التغذية الراجعة Feed back تلك المعلومات والخبرات والمراجعات التى يزود بها المتعلم ذاته او تحدث له تقدم.
- النمذجة Modeling تعرض الفرد لنموذج من أقرانه، فيحسن من كفاءة ودافعية التحدى، ويتعرض لنموذج خبير (معلم) ، فيحسن من كفاءة القدرة على حل المشكلات وتعلم الإستراتيجيات المختلفة للتعلم.
- الخبرة الناجحة Successful Experience فلابد أن يساعد المعلم طلابه على تكوين رصيد من الخبرات الناجحة ذات مستوى متعدد من التحديات .
- وترى (هيفاء المطيرى ،٢٠١٦،ص٤٤) أن العوامل التى تؤثر على فعالية الذات الأكاديمية تتمثل
- أختيار النشاطات :- يختار الأفراد المهمات والنشاطات الأكاديمية التى يعتقدون أنهم سوف ينجحون فيها ، ويتجنبون المهمات والنشاطات التى تزداد إحتمالية فشلهم بها .
- التعلم والإنجاز :- أن الأفراد ذوى الإحساس المرتفع بفعالية الذات الأكاديمية يميلون إلى التعلم والإنجاز أكثر من أقرانهم ذوى الإحساس المنخفض بفعالية الذات الأكاديمية.
- الجهد المبذول والإصرار :- أن الأفراد ذوى الإحساس المرتفع بفعالية الذات الأكاديمية يميلون إلى بذل جهد كبير فى محاولاتهم لإنداز مهمات أكاديمية معينة ، وكذلك يكونوا أكثر إصرارا عندما يوجهون عقبات تعيق نجاحهم ، أما الأفراد ذوى الإحساس المنخفض بفعالية الذات الأكاديمية

سوف يبذلون جهدا أقل لإنجاز مهمات محددة ، ويتوقفون بسرعة عن الإستمرار فى العمل بالعمل عندما يوجهون عقبات تعيق إنجاز المهمات .

الرابطة النظرية بين متغيرات البحث (التفاؤل الأكاديمى وفعالية الذات الأكاديمية)

ويذكر (Tan&Tan,2014,P.626)إلى أن التفاؤل مفهوم يمثل سمة مدركة مثل العامل النفسى ، ويعكس توقع الفرد للمخرج الإيجابى فى مواقف كثيرة ، وقد إرتبط إيجابيا بفعالية الذات وإرتباطه سلبيا بالإكتئاب والوحدة.

ويوضح (Ianni, 2018, P.10) أن التفاؤل الأكاديمى يزيد من فعالية الفرد الأكاديمية للنظر فى مستقبله الأكاديمى حيث يجعله يتوقع الخير ويحفزه لتحقيق النجاح فى الأمور المستقبلية.

ويشير (Kork, 2015, P.135) أن التفاؤل الأكاديمى يزيد من إحساس الفرد بفعاليته الذاتية وقدراته على تحقيق رغباته وإمكانياته العالية التى تمكنه من الإرتقاء بمستواه التحصيلى.

ويوضح (Nasab, 2015, P.710) أن الطلاب ذوى فعالية الذات الأكاديمية المرتفعة يتمتعون بتفاؤل أكاديمى مرتفع عن غيرهم من الطلاب منخفضى فعالية الذات الأكاديمية.

ويشير (Jackson, 2012, P.35) إلى أن فعالية الذات تجعل الأشخاص يشعرون ويفكرون ويتصرفون بطرق مختلفة يطغى عليها الجانب التفاؤلى ، حيث أن فعالية الذات المنخفضة ترتبط بالإكتئاب والقلق والتشاؤم ، وفعالية الذات المرتفعة مرتبطة بالتفاؤل والرضا ولذلك فالأفراد الذين يتمتعون بفعالية ذات مرتفعة يجتازون المهام الصعبة والمعقدة بالمستوى المرغوب فيه.

البحوث السابقة المرتبطة بموضوع البحث وفروض البحث

بحث (Patterson,2011)

هدف هذا البحث إلى دراسة العلاقة بين التفاؤل و فعالية الذات الأكاديمية والتكيف لدى طلبة الجامعة ، وكذلك دراسة الفروق التى ترجع للنوع والعمر فى متغيرات البحث لدى عينة من طلاب الجامعة ، وتكونت عينة البحث من (٢٥١) طالب وطالبة من طلاب الجامعة تتراوح اعمارهم من (١٨- ٢٤) بواقع (١٦١) من الإناث و(٩٠) من الذكور ، وتم إستخدام مقياس التفاؤل (scheier,et al,1994) ومقياس فعالية الذات الأكاديمية (Owen,froman,1988) ، وبإستخدام الإساليب الأحصائية الوصفية ومعاملات الإرتباط توصلت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين فعالية الذات الأكاديمية والتفاؤل لدى طلاب الجامعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للنوع فى متغيرات البحث.

بحث (Maghari,et al,2011)

تناول هذا البحث إلى دراسة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للعلاقات بين التفاؤل الأكاديمى المدرك وفعالية الذات والإنجاز الأكاديمى ،وتكونت عينة البحث من (٧٤١) طالب وطالبة من طلاب الثانوية العامة بواقع (٤٥٤) من الإناث و(٢٨٧) من الذكور ، وتم إستخدام مقياس فعالية الذات (Mckery,Batting,2001) ومقياس التفاؤل الأكاديمى (Hoy,Moran,2001) ، وتم قياس الإنجاز الاكاديمى عن طريق المعدل التراكمى لدرجات الطلاب ، وبإستخدام الأساليب الإحصائية الوصفية ، ومعاملات الإرتباط وتحليل المسار توصلت النتائج إلى وجود تأثير مباشر من التفاؤل الأكاديمى على فعالية الذات .

بحث (Mc bride,2012)

يسعى هذا البحث إلى دراسة العلاقة بين فعالية الذات الأكاديمية والتفاؤل والرجاء الأكاديمى كمنبات بالإنجاز الأكاديمى والسعادة النفسية ، وكذلك دراسة الفروق التى ترجع للنوع والعمر فى متغيرات البحث لدى عينة من طلاب

الجامعة ، وتكونت عينة البحث من (٤٦٦) طالب وطالبة من طلاب الجامعة تتروح اعمارهم من (١٨- ٢٤) بواقع (٦٠٪) من الإناث و(٤٠٪) من الذكور ، وتم إستخدام مقياس التفاؤل (Aspinwall,etal,2000) ومقياس فعالية الذات الأكاديمية (Bandura,1994) ، وبإستخدام الإساليب الأحصائية الوصفية وإختبار(ت) ومعاملات الإرتباط توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للنوع والعمر فى فعالية الذات الأكاديمية ، ووجود علاقة إرتباطية موجبة بين فعالية الذات الأكاديمية والتفاؤل.

بحث (Davino,2013)

يركز هذا البحث على دراسة العلاقة بين التفاؤل وفعالية الذات الأكاديمية والمساندة الأجتماعية والصمود المدرك ، وكذلك دراسة الفروق بين الجنسين فى متغيرات البحث ، وتكونت العينة من (٢٤٩) طالب وطالبة من طلاب الجامعة بواقع (٧٧٪) من الإناث و(٢٣٪) من الذكور ، وتم إستخدام مقياس التفاؤل (Compbeil,2007) ومقياس فعالية الذات الأكاديمية (Solberg,et al,1993,) ، وبإستخدام الإساليب الأحصائية الوصفية وإختبار(ت) ومعاملات الإرتباط لبيرسون توصلت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين التفاؤل وفعالية الذات الأكاديمية ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للنوع فى التفاؤل وفعالية الذات لصالح للإناث .

بحث (Tan,Tan,2014)

يهدف هذا البحث إلى دراسة العلاقة بين التفاؤل وفعالية الذات الأكاديمية وتقدير الذات، وكذلك دراسة الفروق بين الجنسين فى متغيرات البحث ، وتكونت العينة من (٢٩٨) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية بواقع (١٤٣) من الإناث و(١٥٥) من الذكور ، وتم إستخدام مقياس التفاؤل (Scheier,et al,1994) ومقياس فعالية الذات الأكاديمية ((Midgley,et al,2000، مقياس التفاؤل (وتكونت العينة من (٢٩٨) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية بواقع (١٤٣) ،

وبإستخدام الإساليب الأحصائية الوصفية وإختبار(ت) ومعاملات الإرتباط لبيرسون وتحليل الإنحدار توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للنوع فى التفاؤل ، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للنوع فى فعالية الذات لصالح الذكور، وأن التفاؤل منبا لفعالية الذات الأكاديمية ، ووجود علاقة إرتباطية موجبة بين التفاؤل وفعالية الذات الأكاديمية .

بحث (Feldman,Kubota,2015)

تناول هذا البحث دراسة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين كل من التفاؤل وفعالية الذات والرجاء والإنجاز الأكاديمى ، وتكونت عينة البحث من (٨٩) طالب وطالبة من طلاب الجامعة بواقع (٢٧) من الذكور و(٦٢) من الإناث ، وتم إستخدام مقياس التفاؤل (Ferguson,2008) ومقياس فعالية الذات (Scholz,et al,2002) ، ومقياس الرجاء (Sympson,1999) وتم قياس الإنجاز الأكاديمى عن طريق الدرجات التى حصل عليها الطلاب فى المواد الدراسية بنهاية العام ،وبإستخدام الأساليب الإحصائية الوصفية وتحليل المسار توصلت النتائج إلى وجود تأثير مباشر من فعالية الذات على التفاؤل .

بحث (Sezgin,Erdogan,2015)

سعى هذا البحث إلى دراسة التفاؤل الأكاديمى والرجاء كمنبئات لعفالية الذات والنجاح المدرك للمعلم ، وكذلك بحث التأثيرات المباشرة وغير المباشرة من التفاؤل الأكاديمى والرجاء على الفعالية الذاتية والنجاح المدرك للمعلم ، وتكونت العينة من (٦٠٠) معلم ، وتم إستخدام مقياس التفاؤل (Scheier,etal,1994) ومقياس فعالية الذات (Schwarzer,Jansalem,1995) ، وبإستخدام الأساليب الإحصائية الوصفية ومعاملات الإرتباط وتحليل الإنحدار وتحليل المسار توصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين التفاؤل الأكاديمى وفعالية الذات ، والتفاؤل الأكاديمى منبأ لفعالية الذات ،ووجود تأثير مباشر من التفاؤل الأكاديمى على فعالية الذات .

بحث (Phan,2016)

ركز هذا البحث على دراسة تأثير التفاؤل على فعالية الذات والسعادة النفسية ، تكونت عينة البحث من طلاب المرحلة الثانوية بواقع (١٣٨) من الذكور و(٩٨) من الإناث ، وتم إستخدام مقياس فعالية الذات (Pintrich,1993) ومقياس التفاؤل (Scheier,etal,1994) ، وبإستخدام الأساليب الإحصائية الوصفية ومعاملات الإرتباط وتحليل المسار توصلت النتائج إلى وجود تأثير متبادل بين التفاؤل وفعالية الذات .

بحث (Torales,2020)

هدف هذا البحث إلى دراسة العلاقة بين فعالية الذات الأكاديمية والتفاؤل الأكاديمى وتوقعات المناخ المدرسى والتقرير الذاتى لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية، وتكونت العينة من (٤٦٠) طالب وطالبة بالمدارس الثانوية بواقع (٦٥٪) من الإناث و(٣٥) من الذكور ، وتم إستخدام مقياس التفاؤل (cide,2019) ومقياس فعالية الذات (voight,Hunson,2012) ، وبإستخدام الأساليب الإحصائية الوصفية ومعاملات الإرتباط وتحليل الإنحدار توصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين فعالية الذات الأكاديمية والتفاؤل الأكاديمى، والتفاؤل الأكاديمى منبأ قوى بفعالية الذات الأكاديمية .

فروض البحث

١- يوجد مستوى مرتفع من التفاؤل الأكاديمى وفعالية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الزقازيق

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى التفاؤل الأكاديمى ترجع للنوع لدى طلبة جامعة الزقازيق

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى فعالية الذات الأكاديمية ترجع للنوع لدى طلبة جامعة الزقازيق .

٤- توجد علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التفاؤل الأكاديمى وفعالية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الزقازيق .

إجراءات البحث - منهج البحث تم إستخدام المنهج الوصفى و ذلك باستخدام كل من اختبار ت و معاملات الإرتباط ، حيث أنه ملائم لأهداف البحث الحالى.

- **عينة البحث :عينة البحث الاستطلاعية** :- تم اشتقاق العينة الاستطلاعية للبحث الحالي بطريقة عشوائية ممثلة من طلبة جامعة الزقازيق بكليات التربية والتربية النوعية والطفولة المبكرة والأداب والتجارة والهندسة والصيدلة والطب البشري والعلوم وكان عددهم (٣٠٠) طالب وطالبة ، وتم استبعاد الحالات التي لم تستكمل الاستجابة على المقاييس وامتدت أعمارهم من (١٨ إلى٢٢) سنة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لأعمار هذه العينة ذكور وإناث معا (٢٠,٤٥) سنة، وبانحراف معياري قدره (١,٧٠) .

عينة البحث النهائية

أما عينة البحث النهائية فتكونت من (١٢٤٠) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية بكليات التربية والتربية النوعية والطفولة المبكرة والأداب والتجارة والهندسة والصيدلة والطب البشري والعلوم جامعة الزقازيق، ، إمتدت أعمارهم من(١٨ إلى ٢٢) سنة وقد بلغ المتوسط الحسابي لأعمار هذه العينة (٢٠,٢) بانحراف معياري قدره (١,٣٤)

أدوات البحث:

أولا : مقياس التفاؤل الأكاديمى إعداد (الباحثة) Academic Optimism Scale

قامت الباحثة بإعداد مقياس التفاؤل الأكاديمى من خلال الإطلاع على البحوث والمقاييس السابقة المتعلقة بالتفاؤل الأكاديمى وقراءتها والتعمق فيها، وقد

إستعانت بها فى إعدادها لمقياس التفاؤل الأكاديمى فى البحث الحالى ،و حددت الباحثة أبعاد التفاؤل الأكاديمى، حيث وجد أن معظم تلك المقاييس قسمت مفهوم التفاؤل الأكاديمى لدى الطلاب إلى ثلاثة أبعاد وهى (ثقة الطالب فى عضو هيئة التدريس، الدعم الأكاديمى، التوافق الجامعى)

- **ثبات وصدق مقياس التفاؤل الأكاديمى على عينة البحث الحالى**

(أ) حساب الثبات

- تم حساب الثبات الكلى لمقياس التفاؤل الأكاديمى ، فكان معامل ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ = ٠,٩٤٨ وكانت جميع مفردات المقياس أقل من أو تساوى معامل ثبات المقياس

- كما تم حساب الثبات الكلى للمقياس بطريقة التجزئة النصفية فكان معامل ثبات المقياس = ٠,٩٠٩

جدول (١) حساب ثبات الأبعاد لمقياس التفاؤل الأكاديمى ن=٣٠٠

البعد الأول"ثقة الطلاب فى أعضاء هيئة التدريس"		البعد الثانى"الدعم الأكاديمى"		البعد الثالث"التوافق الجامعى"	
رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
١	٠,٨٧٢	١٠	٠,٨٩٢	١٩	٠,٨٤٦
٢	٠,٨٨٠	١١	٠,٨٨٠	٢٠	٠,٨١٨
٣	٠,٨٧٨	١٢	٠,٨٩١	٢١	٠,٨٣٥
٤	٠,٨٧٣	١٣	٠,٨٨٤	٢٢	٠,٨٤٢
٥	٠,٨٧٧	١٤	٠,٨٩٠	٢٣	٠,٨٢٨
٦	٠,٨٩٠	١٥	٠,٨٩٠	٢٤	٠,٨٣٨

٧	٠,٨٨١	١٦	٠,٨٨٨	٢٥	٠,٨١٧
٨	٠,٨٧٢	١٧	٠,٨٧٩	٢٦	٠,٨٣٧
٩	٠,٨٧٥	١٨	٠,٨٨٦	٢٧	٠,٨٢٩
معامل الفا العام للبعد=٠,٨٩٠		معامل الفا العام للبعد=٠,٨٩٨		معامل الفا العام للبعد=٠,٨٤٨	

يتضح مما سبق أن جميع مفردات المقياس أقل من أو تساوى معامل ثبات البعد الذى تنتمى اليه

(ب)حساب الصدق

- تم حساب صدق مقياس التفاؤل الأكاديمى عن طريق حساب معامل إرتباط المفردات بالدرجة الكلية للبعد ، وحساب معامل إرتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس ،وحساب التحليل العاملى التوكيدى .

جدول (٢) معاملات ارتباط المفردة بالبعد الذي تنتمي إليه (ن=٣٠٠)

البعد الأول"ثقة الطلاب فى أعضاء هيئة التدريس"		البعد الثانى"الدعم الأكاديمى"		البعد الثالث"التوافق الجامعى"	
رقم المفردة	معامل إرتباط المفردة بالبعد	رقم المفردة	معامل إرتباط المفردة بالبعد	رقم المفردة	معامل إرتباط المفردة بالبعد
١	٠,٧٨٥**	١٠	٠,٦٧٦**	١٩	٠,٥٨٣**
٢	٠,٧٠٤**	١١	٠,٨١١**	٢٠	٠,٧٧٩**
٣	٠,٧٣٧**	١٢	٠,٧٠٣**	٢١	٠,٦٥٨**
٤	٠,٧٨١**	١٣	٠,٧٧٥**	٢٢	٠,٥٨٢**
٥	٠,٧٤٥**	١٤	٠,٧٢٤**	٢٣	٠,٧٠٧**

٦	**٠,٥٩٥	١٥	**٠,٦٩٩	٢٤	**٠,٦٢٥
٧	**٠,٧٠٠	١٦	**٠,٧٢٦	٢٥	**٠,٧٨٥
٨	**٠,٧٨٧	١٧	**٠,٨١٦	٢٦	**٠,٦٢٨
٩	**٠,٧٥٧	١٨	**٠,٧٥٣	٢٧	**٠,٧٠٢

يوضح الجدول رقم (٢) معاملات إرتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه ،ويتضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى دالة ٠,٠١

جدول (٣) معاملات إرتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس (ن=٣٠٠)

البعد	معامل إرتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس
ثقة الطلاب فى أعضاء هيئة التدريس	❖❖٠,٩٠٨
الدعم الأكاديمى	❖❖٠,٩٣٨
التوافق الجامعى	❖❖٠,٨٨٦

يوضح جدول رقم (٣) معاملات إرتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس ، ويتضح أن جميع الأبعاد دالة عن مستوى دلالة ٠,٠١

- الصدق العاملى التوكيدى : تم التحقق من صدق مقياس التفاؤل الأكاديمى من خلال التحليل العاملى التوكيدى لمصفوفة معاملات الإرتباط من أبعاد مقياس التفاؤل الأكاديمى ، وعن طريق إختبار نموذج العامل الكامن العام ، حيث إفترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس التفاؤل الأكاديمى تنتظم حول عامل كامن واحد ، وأسفرت النتائج على تشبع الجوانب الثلاثة على عامل كامن واحد كما بالجدول التالى :

جدول (٤) التحليل العاملى التوكيدى لثلاثة متغيرات مشاهدة نموذج العامل الكامن الواحد

المتغير المشاهد	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطا المعيارى لتقدير التشبع	قيمة (ت)ودلالتها الإحصائية
ثقة الطلاب فى أعضاء هيئة التدريس	٠,٨٥	٠,٢٠	٤,٢٥❖❖
الدعم الأكاديمى	٠,٨٧	٠,٢٤	٣,٦٢❖❖
التوافق الجامعى	٠,٨٢	٠,٢٩	٢,٩٠❖❖

ملخص نتائج التحليل العاملى التوكيدى لثلاثه متغيرات مشاهدة (ثقة الطلاب فى أعضاء هيئة التدريس –الدعم الأكاديمى – التوافق الجامعى) نموذج العامل الكامن الواحد ويتضح من الجدول (٤) أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظى على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة ، ومعاملات الصدق الثلاثة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، ويلاحظ أن المتغير المشاهد الدعم الأكاديمى هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن (التفاؤل الأكاديمى) حيث معامل صدقة وتشبعة بالعامل الكامن يساوى ٠,٨٧ ويلية المتغير المشاهد ثقة الطلاب فى أعضاء هيئة التدريس ، كما أنه قد حظى على مؤشرات حسن مطابقة جيدة للبيانات.

جدول رقم (٥) الصورة النهائية لمقياس التفاؤل الأكاديمى

أسم البعد	أرقام المفردات
ثقة الطلاب فى أعضاء هيئة التدريس	١- ٢- ٣- ٤- ٥- (٦)- ٧- ٨- ٩
الدعم الأكاديمى	١٠- ١١- ١٢- ١٣- ١٤- ١٥- ١٦- ١٧- ١٨
التوافق الجامعى	١٩- ٢٠- ٢١- ٢٢- ٢٣- ٢٤- ٢٥- ٢٦- ٢٧

ثانيا :مقياس فعالية الذات الاكاديمية (إعداد الباحثة) Academic Self-Efficacy

قامت الباحثة بالإطلاع على البحوث والمقاييس السابقة المتعلقة فعالية الذات الأكاديمية وقراءتها والتعمق فيها، وقد إستعانت بها فى إعدادها لمقياس فعالية الذات الأكاديمية فى البحث الحالى وفى ضوء هذة البحوث حددت الباحثة أبعاد فعالية الذات الاكاديمية، حيث وجد أن معظم تلك المقاييس قسمت مفهوم فعالية الذات الأكاديمية لدى الطلاب إلى خمسة أبعاد وهى (إنجاز المهام الأكاديمية- حل المشكلات الأكاديمية- المشاركة الذ اتية الأكاديمية- إتخاذ القرارات الأكاديمية- العلاقة مع الأقران)

- **ثبات وصدق مقياس فعالية الذات الأكاديمية على عينة البحث الحالى**

(أ) الثبات- معامل ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ = ٠,٩٤٨ وكانت جميع مفردات المقياس أقل من أو تساوى معامل ثبات المقياس ، كما تم حساب الثبات الكلى بطريقة التجزئة النصفية فكان = ٠,٨٦٩

جدول (٦)حساب ثبات أبعاد مقياس فعالية الذات الأكاديمية

البعد الأول		البعد الثانى		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس	
رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
١	٠,٨٣١	١١	٠,٨٢٦	١٩	٠,٨٢٣	٢٨	٠,٨١٢	٣٧	٠,٨٦٩
٢	٠,٨٣١	١٢	٠,٨٢١	٢٠	,٨٠٢	٢٩	٠,٨٠١	٣٨	٠,٨٦٣
٣	٠,٨٣٨	١٣	٠,٨٢٨	٢١	٠,٨٠٦	٣٠	٠,٨٠٧	٣٩	٠,٨٥٤
٤	٠,٨٣٦	١٤	٠,٨٤٢	٢٢	٠,٨٠٤	٣١	٠,٨٠٨	٤٠	٠,٨٥٩
٥	٠,٨٣٠	١٥	٠,٨٣٢	٢٣	٠,٧٩٢	٣٢	٠,٨١٢	٤١	٠,٨٥٣
٦	٠,٨٣٦	١٦	٠,٨٤٤	٢٤	٠,٨٠٠	٣٣	٠,٨١٤	٤٢	٠,٨٥٠
٧	٠,٨٤٢	١٧	٠,٨٣٣	٢٥	٠,٧٩٦	٣٤	٠,٨١٦	٤٣	٠,٨٤٧
٨	٠,٨٥٠	١٨	٠,٨٤٥	٢٦	٠,٨٢٣	٣٥	٠,٨٠٦	٤٤	٠,٨٤٩
٩	٠,٨٢٨			٢٧	٠,٨١٣	٣٦	٠,٨٢٨	٤٥	٠,٨٤٩
١٠	٠,٨٢٧								
معامل ألفا للبعد=٠,٨٥٠		معامل ألفا للبعد=٠,٨٥٢		معامل ألفا للبعد=٠٨٢٥,-		معامل ألفا للبعد=٠,٨٢٩		معامل ألفا للبعد=٠,٨٦٩	

يتضح مما سبق أن جميع مفردات المقياس أقل من أو تساوى معامل ثبات البعد الذى تنتمى اليه،

(ب)حساب الصدق

- تم حساب صدق مقياس التفاؤل الأكاديمى عن طريق حساب معامل إرتباط المفردات بالدرجة الكلية للبعد ، وحساب معامل إرتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس ،وحساب التحليل العاملى الإستكشافى .

جدول (٧) معاملات إرتباط المفردة بالبعد الذي تنتمي إليه (ن=٣٠٠)

البعد الأول		البعد الثانى		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس	
رقم المفردة	معامل إرتباط المفردة بالبعد	رقم المفردة	معامل إرتباط المفردة بالبعد	رقم المفردة	معامل إرتباط المفردة بالبعد	رقم المفردة	معامل إرتباط المفردة بالبعد	رقم المفردة	معامل إرتباط المفردة بالبعد
١	٠,٦٨٢**	١١	٠,٧٥٣**	١٩	٠,٤٦٩**	٢٨	٠,٦٥٢**	٣٧	٠,٦٢٠**
٢	٠,٦٩١**	١٢	٠,٧٨٢**	٢٠	٠,٦٧٧**	٢٩	٠,٧٢١**	٣٨	٠,٦٠٧**
٣	٠,٦١٩**	١٣	٠,٧٤٢**	٢١	٠,٦٤٠**	٣٠	٠,٦٧٨**	٣٩	٠,٧٠٢**
٤	٠,٦٥٩**	١٤	٠,٦٢٧**	٢٢	٠,٦٥٧**	٣١	٠,٦٧٠**	٤٠	٠,٦٦٤**
٥	٠,٧٠٢**	١٥	٠,٧٤٥**	٢٣	٠,٧٤٤**	٣٢	٠,٦٥٣**	٤١	٠,٧١٢**
٦	٠,٦٣٩**	١٦	٠,٦١٩**	٢٤	٠,٧١٢**	٣٣	٠,٦٢٨**	٤٢	٠,٧٥٠**
٧	٠,٥٥٤**	١٧	٠,٧٠٤**	٢٥	٠,٧١٩**	٣٤	٠,٦٢٤**	٤٣	٠,٧٧٦**
٨	٠,٥٥٢**	١٨	٠,٦٦٨**	٢٦	٠,٥٨٢**	٣٥	٠,٦٨٥**	٤٤	٠,٧٥٥**
٩	٠,٧١٣**			٢٧	٠,٦٢٩**	٣٦	٠,٥٧٦**	٤٥	٠,٧٥٦**
١٠	٠,٧٢١**								

يوضح الجدول رقم (٧) معاملات إرتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه ،ويتضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى دالة ٠١,

جدول (٨) معاملات إرتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس (ن=٣٠٠)

البعد	معامل إرتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس
إنجاز المهام الأكاديمية	٠,٨٤٩**
حل المشكلات الأكاديمية	٠,٨٠٦**
المشاركة الذاتية الأكاديمية	٠,٨٤٠**
إتخاذ القرارات الأكاديمية	٠,٨٤٩**
العلاقة مع الزملاء	٠,٧٥٤**

يوضح الجدول رقم (٨) معاملات إرتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس ،ويتضح أن جميع الأبعاد دالة عند مستوى دالة ٠١, ٠

- الصدق العاملى التوكيدى :- : تم التحقق من صدق مقياس فعالية الذات الأكاديمية من خلال التحليل العاملى التوكيدى لمصفوفة معاملات الإرتباط من أبعاد مقياس فعالية الذات الأكاديمية ، وعن طريق إختبار نموذج العامل الكامن العام ، حيث إفترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس فعالية الذات الأكاديمية تنتظم حول عامل كامن واحد ، وأسفرت النتائج على تشبع الجوانب الخمسة على عامل كامن واحد

جدول (٩) التحليل العاملى التوكيدى لخمسة متغيرات مشاهدة نموذج العامل الكامن الواحد

المتغير المشاهد	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطا المعيارى لتقدير التشبع	قيمة (ت)ودلالتها الإحصائية
إنجاز المهام الأكاديمية	٠,٨٦	٠,٢٩	**٢,٩٦
حل المشكلات الأكاديمية	٠,٨٤	٠,٣٠	**٢,٨٠
المشاركة الذاتية الأكاديمية	٠,٨٠	٠,٣٥	**٢,٧٠
إتخاذ القرارت الأكاديمية	٠,٨٢	٠,٣٢	**٢,٦٤
العلاقة مع الزملاء	٠,٨٠	٠,٣٥	**٢,٧٠

يمثل جدول (٩) ملخص نتائج التحليل العاملى التوكيدى لثلاثه متغيرات مشاهدة (إنجاز المهام الأكاديمية- حل المشكلات الأكاديمية- المشاركة الذاتية الأكاديمية- إتخاذ القرارت الأكاديمية- العلاقة مع الزملاء) نموذج العامل الكامن الواحد ويتضح من الجدول (٩.) أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظى على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة ، ومعاملات الصدق الثلاثة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، ويلاحظ أن المتغير المشاهد إنجاز المهام الأكاديمية هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن (فعالية الذات الأكاديمية) حيث معامل صدقة وتشبعة بالعامل الكامن يساوى ٠,٨٦ ويلية المتغيرين المشاهدين حل المشكلات الأكاديمية وإتخاذ القرارت الأكاديمية ، كما أنه قد حظى على مؤشرات حسن مطابقة جيدة للبيانات

جدول (١٠) الصورة النهائية لمقياس فعالية الذات الأكاديمية

أسم البعد	أرقام المفردات
إنجاز المهام الأكاديمية	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠
حل المشكلات الأكاديمية	١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨
المشاركة الذاتية الأكاديمية	١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧
إتخاذ القرارات الأكاديمية	٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦
العلاقة مع الزملاء	(٣٧)-٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥

ثانيا :- نتائج البحث :- نتائج الفرض الأول:- ينص الفرض الأول على أنه يوجد مستوى مرتفع من التفاؤل الأكاديمى لدى طلبة جامعة الزقازيق.

جدول رقم (١١) مستوى التحقق من التفاؤل الاكاديمى

البعد	عدد العبارات	عدد الإستجابات	أقل درجة	أعلى درجة	المدى	طول الفئة
ثقة الطلاب	٩	٣	٩	٢٧	١٨	٦
الدعم الاكاديمى	٩	٣	٩	٢٧	١٨	٦
التوافق الجامعى	٩	٣	٩	٢٧	١٨	٦

مستوى تحقق البعد			
البعد	منخفض	متوسط	مرتفع
ثقة الطلاب	من ٩ إلى أقل من ١٥	من ١٥ إلى أقل من ٢١	من ٢١ إلى ٢٧

الدعم الأكاديمى	من ٩ إلى أقل من ١٥	من ١٥ إلى أقل من ٢١	من ٢١ إلى ٢٧
التوافق الجامعى	من ٩ إلى أقل من ١٥	من ١٥ إلى أقل من ٢١	من ٢١ إلى ٢٧

البعد	متوسط العينة ككل	متوسط الكليات النظرية	متوسط الكليات العملية	مستوى تحقق البعد للعينة ككل	مستوى تحقق البعد للكليات النظرية	مستوى تحقق البعد للكليات العملية
ثقة الطلاب	٢٢,٢٩٠	٢٢,٨٨٥	٢١,٢٥٦	مرتفع	مرتفع	مرتفع
الدعم الأكاديمى	١٩,٤٣١	٢٠,٢٠٨	١٨,٠٣٣	متوسط	متوسط	متوسط
التوافق الجامعى	٢٠,٠٢٩	٢٠,٥٦٤	١٩,٠٩٩	متوسط	متوسط	متوسط

يتضح من جدول رقم (١١) ما يأتي: - أنه يوجد مستوى مرتفع فى بعد ثقة الطلاب فى أعضاء هيئة التدريس سواء على مستوى الكليات النظرية أو الكليات العملية أو العينة ككل، بينما يوجد مستوى متوسط فى بعدى الدعم الأكاديمى والتوافق الجامعى سواء على مستوى الكليات النظرية أو الكليات العملية أو العينة ككل.

مناقشة نتائج الفرض الأول: - يتضح أن الفرض الأول قد تحقق جزئيا، حيث تشير نتائج هذا الفرض إلى وجود مستوى مرتفع فى بعد ثقة الطلاب فى أعضاء هيئة التدريس، بينما يوجد مستوى متوسط فى بعدى الدعم الأكاديمى والتوافق الجامعى

وتفسر الباحثة وجود مستوى مرتفع فى بعد ثقة الطلاب فى أعضاء هيئة التدريس حيث أنه تتوافر لدى الطلاب ثقة كبيرة فى أعضاء هيئة التدريس نتيجة

أمتلاكهم للكثير من المهارات اللازمة للتدريس،وصدق مشاعرهم تجاه الطلاب والحرص على المصلحة العامة لهم والعمل على تحقيق أهدافهم ، إحترام ثقافة الإختلاف العلمى و مناقشتهم أثناء المحاضرات والسماع لهم والرد على أى إستفسارت والإنصات إليهم وتبسيط الغامض وشرح الأجزاء غير المفهومة . **بينما تفسر الباحثة** وجود مستوى متوسط من بعد الدعم الأكاديمى والتوافق الجامعى ، فبالنسبة لتوسط مستوى الدعم الأكاديمى ترى الباحثة بأنه يحصل الطلاب على بعض المساعدات الأكاديمية ولكن ليس بالشكل المطلوب حيث انه لم تتوافر فى كثير من الكليات وحدة خاصة بالدعم والإرشاد الأكاديمى للطلاب فنجد أن الطلاب قد تقع فى حيرة من عدم معرفتهم بكثير من الأمور الأكاديمية الخاصة بالكلية ، كم أنه نجد ان معظم الكليات بها مكتبة واحدة فقط وقد تكون غير مزودة بكل ما هو جديد بالكتب والمراجع الحديثة ،وعدم ممارسة الأنشطة التطبيقية بشكل مستمر، **أما بالنسبة لتوسط مستوى التوافق الجامعى** ترى الباحثة أن معظم الطلاب ينظرون إلى الجامعة على أنها مجرد مكان لتقلى المعلومات وإلقاء المحاضرات فقط ، فكل ما يربطه بالكلية والجامعة هو العلم فقط بدون الإهتمام بأى أنشطة إجتماعية أخرى مثل المشاركة فى المؤتمرات والندوات المختلفة ،عدم الإنسجام مع بعض الزملاء وبعض أعضاء هيئة التدريس، عدم الرغبة فى إستكمال لمرحلة الدراسات العليا.

نتائج الفرض الثانى

ينص الفرض الثانى على أنه يوجد مستوى مرتفع من فعالية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الزقازيق

جدول رقم (١٢) مستوى التحقق من فعالية الذات الأكاديمية

البعد	عدد العبارات	عدد الإستجابات	أقل درجة	أعلى درجة	المدى	طول الفئة
إنجاز المهام الأكاديمية	١٠	٣	١٠	٣٠	٢٠	٦,٦
حل المشكلات الأكاديمية	٨	٣	٨	٢٤	١٦	٥,٣
المشاركة الذاتية الأكاديمية	٩	٣	٩	٢٧	١٨	٦
إتخاذ القرارت الأكاديمية	٩	٣	٩	٢٧	١٨	٦
العلاقة مع الزملاء	٩	٣	٩	٢٧	١٨	٦

مستوى تحقق البعد			
البعد	منخفض	متوسط	مرتفع
إنجاز المهام الأكاديمية	من ١٠ إلى أقل من ١٦,٦	من ١٦,٦ إلى أقل من ٢٣,٢	من ٢٣,٢ إلى ٣٠
حل المشكلات الأكاديمية	من ٨ إلى أقل من ١٣,٣	من ١٣,٣ إلى أقل من ١٨,٦	من ١٨,٦ إلى ٢٤
المشاركة الذاتية الأكاديمية	من ٩ إلى أقل من ١٥	من ١٥ إلى أقل من ٢١	من ٢١ إلى ٢٧
إتخاذ القرارت الأكاديمية	من ٩ إلى أقل من ١٥	من ١٥ إلى أقل من ٢١	من ٢١ إلى ٢٧
العلاقة مع الزملاء	من ٩ إلى أقل من ١٥	من ١٥ إلى أقل من ٢١	من ٢١ إلى ٢٧

البعد	متوسط العينة ككل	متوسط الكليات النظرية	متوسط الكليات العملية	مستوى تحقق البعد للعينة ككل	مستوى تحقق البعد للكليات النظرية	مستوى تحقق البعد للكليات العملية
إنجاز المهام الأكاديمية	٢٤,٦٥٦	٢٥,١٩٣	٢٣,٧٢٤	مرتفع	مرتفع	مرتفع
حل المشكلات الأكاديمية	٢٢,١١٤	١٨,٠٦١	٢١,٤٣٧	مرتفع	متوسط	مرتفع
المشاركة الذاتية الأكاديمية	٢١,٩٢٤	٢٢,٥٠٤	٢١,٤٥٢	مرتفع	مرتفع	مرتفع
إتخاذ القرارت الأكاديمية	٢٣,٣٦٦	٢٢,١٩٥	٢٢,٩٤٩	مرتفع	مرتفع	مرتفع
العلاقة مع الزملاء	٢١,٩٠٧	٢٣,٦٠٧	٢١,٤٧٦	مرتفع	مرتفع	مرتفع

يتضح من جدول رقم (١٢) ما يأتي: - وجود مستوى مرتفع من فعالية الذات الأكاديمية فى جميع أبعادها سواء على مستوى الكليات النظرية أو الكليات العملية أو العينة ككل، ماعدا بعد حل المشكلات الأكاديمية كان ذو مستوى متوسط بالنسبة للكليات النظرية.

مناقشة نتائج الفرض الثانى: -

يتضح أن الفرض الثانى قد تحقق جزئيا، حيث تشير نتائج هذا الفرض إلى وجود مستوى مرتفع من فعالية الذات الأكاديمية فى جميع أبعادها ، ماعدا بعد حل المشكلات الأكاديمية كان ذو مستوى متوسط بالنسبة للكليات النظرية.

وتفسر الباحثة وجود مستوى مرتفع من فعالية الذات الأكاديمية حيث رغبة الطلاب فى التقدم بمستواهم الأكاديمى والإرتقاء بذاتهم للحصول على تقديرات

مرتفعة والتعيين داخل الكلية أو خارجها والحصول على مكانة مرموقة بالمجتمع وذلك من خلال المواظبة على حضور المحاضرات وإنجاز جميع المهام والتكليفات المطلوبة بشكل سريع وتدوين الملاحظات الهامة والإضافية خلال المحاضرة وحل المشكلات الأكاديمية بمهارة ومواجهة العوائق الأكاديمية والتعامل الإيجابى معها ومشاركة الأخرين فى مهامهم ومساعدتهم والمباردة بتقديم الخدمات الاكاديمية .

وتفسر الباحثة بعد حل المشكلات الأكاديمية كان ذو مستوى متوسط بالنسبة للكليات النظرية أن معظم الكليات النظرية تعتمد على الجانب النظرى بشكل أكبر من الجانب التطبيقى، وإعتياد معظم الطلاب على تناول الأمور الأكاديمية بشكل نظرى وليس تطبيقى، مع عدم توافر مراكز للإرشاد الأكاديمى فى معظم الطلاب تواجه النصايح للطلاب على كيفية التعامل الإيجابى مع المشكلات وكيفية مواجهة العوائق الأكاديمية بشكل علمى ممنهج ، ولذلك يكون الطالب ليس لديه القدرة على تقبل المشكلات بشكل رحب لضعف قدرته على حلها وضعف القدرة على وضع البدائل المناسبة للمشكلة وإختيار البديل الأفضل

نتائج الفرض الثالث: -ينص الفرض الثالث على أنه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى التفاؤل الأكاديمى ترجع للنوع لدى طلبة جامعة الزقازيق

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت)T-test لدي عينتين مستقلتين على عينة قدرها (ن=١٢٤٠)، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التفاؤل الأكاديمى ويتمثل ذلك في جدول رقم (١٣).

جدول (١٣): نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التفاؤل الأكاديمى

المتغير	ذكور (ن=٤١٦)		إناث (ن=٨٢٤)		النسبة الفائية	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
ثقة الطلاب فى أعضاء هيئة التدريس	٢٢,٠٢١	٣,٩١١	٢٢,٤٢٦	٣,٦٠٢	٤,٣٢١	١٢٣٨	-١,٨١٣	٠,٧٧٠
الدعم الأكاديمى	١٩,٣٥٨	٤,٥٤٢	١٩,٤٤١	٤,٤٩٦	٠,٠٠٣	١٢٣٨	-٠,٣٠٨	٠,٧٥٨
التوافق الجامعى	٢٠,٠٠٤	٤,١٦١	٢٠,٠٤١	٤,٤٣٩	١,٠٠٣	١٢٣٨	-٠,١٤٨	٠,٨٨٢
الدرجة الكلية	٦١,٣٨٤	١١,٣٠٧	٦١,٩٠٩	١٠,٩٦٣	٠,٥٢٩	١٢٣٨	-٠,٧٨٧	٠,٤٣٢

يتضح من جدول رقم (١٣) ما يأتي: -

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكور والإناث من طلاب جامعة الزقازيق في جميع أبعاد التفاؤل الأكاديمى والدرجة الكلية .

مناقشة نتائج الفرض الثالث : -

يتضح أن الفرض الثالث قد تحقق كليا، حيث تشير نتائج هذا الفرض إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التفاؤل الأكاديمى لدى أفراد العينة ، ويتفق

ذلك مع نتائج بحوث () (Mcbride,2012) (Khodarahmi,Zarrinabadi,2016) ويتعارض مع نتيجة بحث (Davino,2013) (Tan,Tan,2014) (villavicencio,Bernardo,2016)

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التفاؤل الأكاديمى لدى أفراد العينة نظرا للتقدم التكنولوجى والتطور المعرفى الهائل والثورة المعلوماتية و إنتشار دعوة المساواة بين الرجل والمرأة ، أصبحت الإناث تنظر لذواتها على إنها لا تقل شيئا عن الذكور فتتطلع للكثير من الأمور التى يتطلع لها الذكور وخاصة فى المجال الأكاديمى والمهنى فكل من الذكور والإناث لديهم نظرة تفاؤلية إيجابية للعملية التعليمية ولديهم ثقة مرتفعة فى أعضاء هيئة التدريس ولديهم الرغبة فى الذهاب للمكتبة لتزويد معلوماتهم ومهاراتهم مع وجود روح التحدى والتنافس بينهما وكل منهما يرغب فى أن يكون الأفضل أكاديميا كل منهما لديه الرغبة فى إستكمال التعلم ودخول مرحلة الدراسات العليا والإرتباط بالجامعة والمشاركة فى الندوات والمؤتمرات الجامعية كل هذة الأمور كانت سبب فى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى التفاؤل الأكاديمى.

نتائج الفرض الرابع

ينص الفرض الرابع على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى فعالية الذات الأكاديمية ترجع للنوع لدى طلبة جامعة الزقازيق

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت)T-test لدي عينتين مستقلتين على عينة قدرها (ن=١٢٤٠)، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في فعالية الذات الأكاديمية ويتمثل ذلك في جدول رقم (١٤).

جدول (١٤): نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في فعالية الذات الأكاديمية

المتغير	ذكور (ن-٤١٦)		إناث (ن-٨٢٤)		النسبة الفائية	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
إنجاز المهام الأكاديمية	٢٤,٥٣٦١	٣,٩٠٢	٢٤,٧١٧	٣,٦٣٨	١,٦٢٧	١٢٣٨	٠,٨٠٨-	٠,٤١٩
حل المشكلات الأكاديمية	١٧,٧٣٥	٣,٥٤٤١	١٧,٥٩٧٤	٣,٤٦٩	٠,٠٠٩	١٢٣٨	٠,٦٧٠	٠,٥٠٣
المشاركة الذاتية الأكاديمية	٢١,٩٦٣	٣,٦٨٢	٢٢,١٩٠	٣,٥٢٣	٠,٢٠٤	١٢٣٨	١,٠٥٣-	٠,٢٩٢
إتخاذ القرارات الأكاديمية	٢١,٨٨٢	٣,٥٢٥	٢١,٩٤٥	٣,٣٩٤	١,٤٢٥	١٢٣٨	٠,٣٠٥-	٠,٧٦٠
العلاقة مع الزملاء	٢٣,٤٣٨	٣,٥٨٨	٢٣,٣٧٦	٣,٦٨٥	٠,٧٣١	١٢٣٨	٠,١٢٦-	٠,٩٠٠
الدرجة الكلية	١,٠٩٢٦	١٥,١٠٨	١,٠٩٦٥	١٤,٥٨٥	٠,٠٨٩	١٢٣٨	٠,٤٣٣-	٠,٦٦٥

تضح من جدول رقم (١٤) ما يلي: - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكور والإناث من طلاب جامعة الزقازيق في جميع أبعاد فعالية الذات الأكاديمية والدرجة الكلية .

مناقشة نتائج الفرض الرابع : - يتضح أن الفرض الرابع تحقق كليا،حيث ينص على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكور والإناث من طلاب جامعة الزقازيق وتتفق هذه النتيجة مع بحث الزقازيق وتتفق هذه النتيجة مع بحث (Mcbride,2012) (Patterson,2011)
(Khodarahmi,Zarrinabadi,2016) ويتعارض مع نتيجة بحث (Davino,2013) (Tan,Tan,2014)
(villavicencio,Bernardo,2016)

تفسر الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في فعالية الذات الأكاديمية نتيجة التطور الفكرى الهائل فى جميع مجالات الحياه وأصبحت الفكرة العامة أن جميع ما يصلح فيه الذكور قد تصلح فيه الإناث بل وقد تنحج وتتفوق الإناث أكثر من الذكور ، فأصبح كل من الذكور والإناث لديهم رغبة قوية فى إثبات ذاتهم وفعاليتهم ويظهر ذلك بوضوح فى المجال الأكاديمى حيث المنافسة والتحدى والرغبة فى تفوق كل طرف على الأخر والتطلع لمستقبل أفضل ، فيسعى كل طرف إلى إثبات فعاليته الأكاديمية من خلال المواظبة على حضور المحاضرات وإنجاز جميع المهام والتكليفات المطلوبة بشكل سريع وتدوين الملاحظات الهامة والإضافية خلال المحاضرة وحل المشكلات الأكاديمية بمهارة ومواجهة العوائق الأكاديمية والتعامل الإيجابى معها ومشاركة الأخرين فى مهامهم ومساعدتهم والمباردة بتقديم الخدمات الاكاديمية مثل تلخيص بعض المحاضرات وتوزيعها على الزملاء واالزميلات .

نتائج الفرض الخامس : ينص الفرض الخامس على أنه توجد علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التفاؤل الأكاديمى وفعالية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الزقازيق. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد التفاؤل الاكاديمى والدرجة الكلية و أبعاد فعالية الذات الأكاديمية والدرجة الكلية لدى عينة البحث الحالي

جدول (١٥): نتائج معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد التفاؤل الاكاديمى وفعالية الذات الأكاديمية (ن=١٢٤٠)

فعالية الذات الأكاديمية / التفاؤل الأكاديمى	إنجاز المهام الأكاديمية	حل المشكلات الأكاديمية	المشاركة الذاتية الأكاديمية	إتخاذ القرارت الأكاديمية	العلاقة مع الزملاء	الدرجة الكلية
ثقة الطلاب فى أعضاء هيئة التدريس	٠,٦١٠**	٠,٥٦٢**	٠,٤٣٤**	٠,٤٦٣**	٠,٤١٦**	٠,٥٩٥**
الدعم الأكاديمى	٠,٦٠٠**	٠,٦٢٩**	٠,٦٦٨**	٠,٤٥٤**	٠,٣٨٥**	٠,٦٠٦**
التوافق الجامعى	٠,٦٢٦**	٠,٦١٦**	٠,٥٣٦**	٠,٥٠٤**	٠,٤٩٤**	٠,٦٦٥**
الدرجة الكلية	٠,٦٧٩**	٠,٦٧٢**	٠,٥٣٣**	٠,٥٢٦**	٠,٤٧٨**	٠,٦٩١**

يتضح من جدول رقم (١٥) ما يلي: -

- توجد علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (١. ,٠) بين ثقة الطلاب فى أعضاء هيئة التدريس وجميع أبعاد فعالية الذات الأكاديمية والدرجة الكلية .

- توجد علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (١. ,٠) بين الدعم الأكاديمى وجميع أبعاد فعالية الذات الأكاديمية والدرجة الكلية

- توجد علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (١. ,٠) بين التوافق الجامعى وجميع أبعاد فعالية الذات الأكاديمية والدرجة الكلية.

- توجد علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (١. ,٠) بين الدرجة الكلية للتفاؤل الأكاديمى وجميع أبعاد فعالية الذات الأكاديمية.

مناقشة نتائج الفرض الخامس :

يتضح مما سبق أن الفرض الخامس قد تحقق كليا قد تحقق كليا حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين جميع أبعاد التفاؤل الأكاديمى والدرجة الكلية وبين جميع أبعاد فعالية الذات الأكاديمية والدرجة الكلية عند مستوى دلالة (١. ,٠) وتتفق هذه النتيجة مع نتائج هذه البحوث (Patterson,2011) (Mcbride,2012)(Davino,2013) (Torales,2020)(Tan,Tan,2014)

تفسر الباحثة ذلك :-

- بالنسبة لوجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (١. ,٠) بين ثقة الطلاب فى أعضاء هيئة التدريس وجميع أبعاد فعالية الذات الأكاديمية والدرجة الكلية فكلما كان الطالب لدية ثقة فى أعضاء هيئة التدريس من حيث إمتلاكهم المهارات اللازمة للتدريس وصدق مشاعرهم تجاه الطلاب والحرص على المصلحة العامة لهم والعمل على تحقيق أهدافهم ، وإحترام ثقافة الإختلاف العلمى و مناقشتهم أثناء المحاضرات والسماع لهم والرد على أى إستفسارت والإنصات إليهم كلما زادت رغبة الطلاب على المواظبة على حضور المحاضرات وإنجاز جميع المهام والتكليفات المطلوبة فى الوقت المحدد وتدوين الملاحظات الإضافية خلال المحاضرة وحل المشكلات الأكاديمية بمهارة

- بالنسبة لوجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (١. ,٠) بين الدعم الأكاديمى وجميع أبعاد فعالية الذات الأكاديمية والدرجة الكلية فكلما حصل الطالب على جميع أشكال الدعم الأكاديمى وتزويده بالمعلومات التى يحتاجها ووجد من يجيبه على جميع إستفسارته وتوضيح كافة الأمور وتبسيط الغامض كلما حرص الطالب على حضور المحاضرات وتقديم كافة اللتكليفات

المطلوبة بشكل سريع وتركيز الإنتباه بالمحاضرة وتدوين الملاحظات الهامة والتعامل الإيجابى مع العوائق الاكاديمية ومشاركة الأخرين فى مهامهم ومساعدتهم والمباردة بتقديم الخدمات الأكاديمية مثل تلخيص بعض المحاضرات

- بالنسبة لوجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠١. ,٠) بين التوافق الجامعى وجميع أبعاد فعالية الذات الأكاديمية والدرجة الكلية فكلما إعتبر الطالب ذاته بانه جزء لا يتجزأ من الجامعة فيشعر بالأمن والراحة وهو بداخلها ويشارك فى المؤتمرات والندوات التى تنظمها الجامعة ويسعى جاهدا لدعمها لجعلها من أفضل الجامعات حرص الطالب على المواظبة على حضور المحاضرات وإنجاز المشاريع البحثية وتقديمها فى الوقت المحدد والإنتباه داخل المحاضرة ومناقشة عضو هيئة التدريس خلال المحاضرة والقدرة على تفهم المشكلات وحلها بإيجابية .

- بالنسبة لوجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠١. ,٠) بين الدرجة الكلية للتفاؤل الأكاديمى وجميع أبعاد فعالية الذات الأكاديمية فكلما زادت ثقة الطالب فى أعضاء هيئة التدريس فى تقديم كافة أشكال الدعم لهم لمساعدتهم على تحقيق أهدافهم كلما زادت قدرته على تدوين الملاحظات الهامة خلال المحاضرة وحل المشكلات الأكاديمية بمهارة ومواجهة العوائق الأكاديمية والتعامل الإيجابى معها ومشاركة الأخرين فى مهامهم ومساعدتهم والمباردة بتقديم الخدمات الأكاديمية مثل تلخيص بعض المحاضرات وتوزيعها على الزملاء واالزميلات وكذلك القدرة على إختيار البديل الأفضل ووضع مجموعة من البدائل المحتملة والمشاركة برايهم فى المناقشات الجماعية.

توصيات البحث

١- نظرا لما أسفر عنه نتائج البحث من عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى التفاؤل الأكاديمى و فعالية الذات الأكاديمية فيجب ضروة مرعاة السادة اعضاء هيئة التدريس ببث روح التفاؤل الأكاديمى لدى الطلاب، وتزويد فعاليتهم الأكاديمية لما له من نتائج فعالة على أدائهم الأكاديمى.

٢- نظرا لما أسفر عنه نتائج البحث من وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين التفاؤل الأكاديمى و فعالية الذات الأكاديمية ، فيجب أن تعتمد وازة التعليم العالى برامج تدريبية جديدة تتعلق بنشر ثقافة التفاؤل الأكاديمى بين الطلاب وتدعيم نظرة الطلاب التفاؤلية للمقررات الدراسية و كيفية إدارة الوقت والإستثمار الأمثل له ، وإتقان المهارات اللازمة لتخطى العوائق الأكاديمية ومواجهة المشكلات لما له من نتائج إيجابية تتعلق بمستقبل الطلاب من جهة ومستقبل الكليات من جهة أخرى.

٤- نظرا لما أسفر عنه نتائج البحث من وجود مستوى مرتفع من فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ،فيجب عقد دورات تدريبية شهرية للطلاب وأعضاء هئية التدريس لمتابعة تلك المستويات والمحافظة على تقدمها وإستمراها مع تقديم كافة الخدمات المطلوبة .

٥- نظرا لما أسفر عنه نتائج البحث من وجود مستوى مرتفع من التفاؤل الأكاديمى فى بعد ثقة الطلاب فى أعضاء هيئة التدريس ومستوى متوسط فى بعدى الدعم الأكاديمى والتوافق الجامعى، فيجب تزويد الكليات سواء العلمية أو النظرية بوحدات للإرشاد والدعم الأكاديمى للطلاب والتى تقدم خدمات مختلفة فى جميع النواحى سواء الأكاديمية أو الإجتماعية.

٦- نظرا لما أسفر عنه نتائج البحث من وجود مستوى متوسط فى بعد حل المشكلات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة فيجب تكثيف الأنشطة والفعاليات

المختلفة التى تجمع بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة فى مساعدتهم على كيفية حل مشكلاتهم من خلال التعامل الإيجابى معها ومواجهة العوائق الأكاديمية.

البحوث المقترحة

١- إجراء تصور مقترح لتعزيز التفاؤل الأكاديمى لدى الطلاب فى المرحلة الثانوية لما لها من تأثير على الحياه الجامعية .

٢- دراسة العلاقة بين فعالية الذات الأكاديمية والمثابرة الأكاديمية .

٣- دراسة العلاقة بين التفاؤل الأكاديمى وفعالية الذات الإرشادية .

٤- دراسة العلاقة بين فعالية الذات الأبداعية والمرونة المعرفية.

٥- عمل دراسة مقارنة بين مستوى فعالية الذات الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين والطلاب العاديين .

٦- عمل دراسة مقارنة بين مستوى التفاؤل الأكاديمى لدى الطلاب فى الجامعات الخاصة والجامعات الحكومية .

المراجع

أولا : المراجع العربية

أحمد عمرو عبدالله (٢٠١٥). الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بكل من القلق وفعالية الذات الأكاديمية بين طلبة الجامعة ، *رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية* ،٢٥ (٢)،١٨٧- ٢١١.

أمانى سعيدة و سيد إبراهيم (٢٠١٢). أثر التفاعل بين فعالية الذات الأكاديمية وكل من استراتيجيتى التساؤل الذاتى والتفكير بصوت مرتفع على كل من مراقبة الفهم والتحصيل الاكاديمى لدى طالبات الجامعة ، *رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية*،١١ (٤)،٦٨٧- ٧٥٥.

أميرة محمد بدر (٢٠١٩). اليقظة العقلية فى التدريس والتفاؤل الأكاديمى لدى معلمى المرحلة الإبتدائية ، *مجلة كلية التربية ،جامعة بنها* ،٣٠(١١٧)، ٣٩٩- ٤٨٢.

إيناس محمد صفوت وهانم أحمد سالم(٢٠٢٠). الدور الوسيط لقلق كورونا فى العلاقة بين التفاؤل الأكاديمى ومعتقدات التعليم عن بعد لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق، *مجلة كلية التربية ،جامعة بنها*،١٢٦ (٣٢)،

سوزان بسيونى بنت صدقة (٢٠١١). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالإنجازالأكاديمى والرضا عن الحياه لدى عينة من الطالبات الجامعيات فى مكة المكرمة ، *مجلة الإرشاد النفسى* ،(٢٨) ، ٦٨- ١١٤.

صلاح عابد العتيبى (٢٠١٨). فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلبة الموهوبين فى مدينة مكة المكرمة ، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة ،دار سمات للدراسات والأبحاث*، ٧(١١) ،١١٥- ١٢٢.

عزت عبد الحميد محمد حسن(٢٠١١) *الإحصاء النفسى والتربوى تطبيقات بإستخدام برنامج SPSS18* ، القاهرة: دار الفكر العربى.

لبنى جديد (٢٠١٥). فعالية الذات الاكاديمية وعلاقتها بدافع الإنجاز الأكاديمى لدى طلبة التعليم المفتوح ، دراسة ميدانية على عينة من طلبة رياض الأطفال فى جامعة تشرين، *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية ، سلسلة الأداب والعلوم الإنسانية* ،٣٧(٢) ،٧١- ٩١.

محمد إسماعيل سيد ووليد حسن عاشور (٢٠١٩) الصمود الأكاديمى وعلاقته بالتفاؤل والرجاء وفعالية الذات الأكاديمية ودافعية المثابرة لدى طلاب الجامعة دراسة فى نمذجة العلاقات ، *المجلة المصرية للدراسات النفسية* ، ٢٩ (١٠٢) ، ٣١٥- ٣٨١.

محمد عبد السلام سالم (٢٠٠٢). طبيعة فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ، المؤتمر العلمى الثانوى العاشر ، *مجلة كلية التربية ، جامعة حلوان* ،١٠ (٢)،٣٨٥- ٤٢١.

نوارة بادى (٢٠١٨). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها بالأداء المهنى لدى أساتذة التعليم العالى ، *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية ، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع* ، (١٣) ،١٩٩- ٢١٣.

هيفاء المطيرى(٢٠١٦). التسويف الأكاديمى وعلاقتة بالذكاء الوجدانى وفعالية الذات لدى طالبات جامعة الدمام ، *رسالة ماجستير ، منشورة* ،كلية التربية ، جامعة القصيم ،١- ١٢٥.

ثانيا :- المراجع الأجنبية

Adeyemo,D.,(2007). Moderating influence of emotional intelligence on the link between academic self-efficacy and achievement among university students. *Psychology and Developing Societies ,19*, 2, 199–213..

Anderson,K., Kochon,F., Kensler,L., &Reames,E., (2019). Academic Optimism, Enabling Structures and Student Achievement, *Journal of School Leadership*, 28,434-464.

Annesi.,J,&Johnson.,P(2015). Changes in Self-Efficacy for Exercise and Improved Nutrition Fostered by Increased Self-Regulation Among Adults With Obesity, *Primary Prevent*, 36,311–321.

Armum,P.,& Chellappan,K.,(2016). Social and emotiona self-efficacy of adolescents:measured and analysed interdependencies within and across academic achievement level, *International Journal of Adolescence and Youth*, *21*, 3, 279-288.

Asgari,A.,(2014). Teachers' Academic Optimism:Confirming a New Construct, *International Journal of Scientific Management and Development*, *2* ,5, 105-109 ..

Bandura,A.,(1997). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, *Psychological Review*, *84*, 2, 191-215.

Bandura, A. (1994) Self-efficacy, *Encyclopedia of human behavior* , 4, 1-15.

Bandura,A.,(1978). The Self System In Reciprocal Determinism ,*American Psychologist Association*,33,4,344-358. .

Beard,K.,(2008).An Exploratory study of Academic optimism and flow of elementary school teachers, Published Ph.D, *The Ohio State University, ProQuestLLC,1-159.*

Beeftink,F., Van Eerde,W.,. Rutte ,C.,& Bertrand,W.,(2012). Being Successful in a Creative Profession: The Role of Innovative Cognitive Style, Self-Regulation, and Self-Efficacy, *Journal Bus Psychol ocial* ,*27*,71–81.

Cenk,D.,&Demir,A.,(2016). The Relationship Between Parenting Style, Gender and Academic Achievement with Optimism Among Turkish Adolescents, *Current Psycholocial*, 35, 720–728.

Clik,E.,(2015). Mediating and moderating role of academic self-efficacy in the relationship between student academic support and personal growth initiative, *Australian Journal of Career Development*, *24*,2 ,105–113.

Donovan,D.,(2014). Examining the Impact of Optimism, Academic Self-Efficacy, Social Support,) Resilient First-Generation College Students: A Multiple Regression Analysis Religiousness, and Spirituality on Perceived Resilience , *Published Ph.D*,*The West Virginia University, ProQuestLLC,1-137.*

Feldman,D.,&Kubota.,M(2015). Hope ,Self-efficacy,Optimism,And Academic Achievement :Distinguishing Constructs And Levels Of Specificity In Predicting College Grade Point average, *Learning and Individual Differences*, 37,210-216.

Feldman,P.,(2016) .Hope as aMediator of Loneliness and Academic Self-efficacy Among Students With and Without Learning Disabilities during the Transition to College, *Learning Disabilities Research & Practice, 31*,2, 63–74.

Feng,F.,&Chen,W.,(2019). The Effect of Principals' Social Justice Leadership on Teachers' Academic Optimism in Taiwan, *Education and Urban Society*, *51*,9, 1245–1264.

Hoy,W.,Tarter,C.,&Woolfolk.Hoy,(2006). Academic Optimism of Schools:A Force for Student Achievement, *American Educational Research Journal*,*43*,3,425-446.

Ianni,P.,(2018). Optimism: Is the Conceptual Glass Half-Empty (or Half-Full)?, *Published Ph.D*, *of The Windsor University, ProQuest LLC,1-176.*

Jackson,D.,(2012).Role of Academic Procrastination Academic Self-efficacy beliefs,And Prior Academic Skills On Course Outcomes For College Student In Development

Education, *Published Ph.D*, *The University of Georgie, ProQuest* LLC, 1-116.

Krok,D.,(2015). The mediating role of optimism in the relations between sense of coherence, subjective and psychological well-being among late adolescents, *Personality and Individual Differences* , 85, 134–139.

Kulophas,D.,Ruengtrakul,A.,&Wongwanich,S.,(2014). The Relationships Among Authentic Leadership, Teachers' Work Engagement, Academic Optimism And School Size As Moderator: A Conceptual Model, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 191 , 2554 – 2558.

Maxwell,K.,(2019). The Influence Of Gender, Ethnicity, And Years Of Experience On Teachers' Academic Optimism, Specifically In Context With Students Of Color, *Published Ph.D,The* Southern Connecticut State *University, ProQuestLLC,1-178.*

Mc Covern,A.,(2004). The Influence Of Mentel Simulation In An Expressive Writing Context On Academic Pereformance And The Moderating In Influence OF Self-Efficacy, Optimsim, And Gender, *Published Ph.D,of The Oklahoma State University, ProQuestLLC,1-95.*

MC Guiagan ,L.,(2006). Principal Leadership: Creating a Culture of Academic Optimism to Improve Achievement for All Students, *Leadership and Policy in Schools*, 5,203–229.

Mcbride,L.,(2012) . Examining Hope, Self-Efficacy, And Optimism AsA motiational Cognitive set Predicting Academic Achievement And General Well-Being In A diverse Educational Setting, *Published Ph.D,The Alabama University, , ProQuest LLC,1-149.*

Miller,J.,(2019). Academic Self-Efficacy, Sources of Self-Efficacy in Math, and Academic Achievement in Online

Learning, *Published Ph.D, The* Grand Canyon*University,* ProQuest LLC,1-201.

Mitchell,R.,& Tarter,c., (2016). APath Analysis of the Effects of Principal Professional Orientation towards Leadership, Professional Teacher Behavior, and School Academic Optimism on School Reading Achievement, *Societies, 6*,5,1-11.

Moghari,E.,,. Lavasani,M., Bagherian,V.,& Afshari,J.,(2011). Relationship between perceived teacher's academic optimism and English achievement: Role of self-efficacy, *Procedia Social and Behavioral Sciences* , 15, 2329–2333.

Moran,M.,Bankole,R.,Mitchell,R.,&Moore,D.,(2015). Student Academic Optimism: a confirmatory factor analysis, *Journal of Educational Administration,51*,2,150-175.

Mosier,M.,(2018) .Academic Probation and Self-Efficacy: Investigating the Relationship Between Academic Probation Types and Academic Self-Efficacy Measures, *Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of The* Johnson & Wales *University,* Published by ProQues,1-116.

Nasab,S., Asgari ,A., &Ayati,M.,(2015). The relation between academic optimism and motivation of academic advancement with respect of mediating role of academic efficacy of the second grade students, *International Journal science & Education* , *5* , 4,707-722.

Nelson,L.,(2012). The Relationship Between Academic Optimism And Academic Achievement in Middle Schools In Mississippi*, Published Ph.D,, The University of Southern Mississippi . ProQuest LLC,1-87.*

Phan,H.,(2016). Longitudinal ExaminationOf Optimism, Personal Self-efficacy And Student well-being: A path Analysis, *Social Psychological Educational*, 19,403–426.

Rand,K.,(2017) .The Differential Influences Of Hope And Optimism On Xpectancies, Performance, And Well-being: A longitudinal Study Of College Syudents, *Published Ph.D*, *The Kansas University, ProQuest LLC,1-104*

Rey,H.,(2009). The Relationship Of Gratitude And Subjective Well-being To Self-efficacy And Control Of Learning Beliefs Among College Students, *Published Ph.D*,*The* Southern california *University,* ProQuest Llc,1-124.

Rile,L.,(2015). Expat University Professors' State of Psychological Well-being and Academic Optimism towards University Task in UAE, *Systemics, Cybernetics And Informatics*, *13* , 3,28-33.

Sarouni,A., Jenaabadi,H., &Pourghaz,A.(2016) .The Relationship of Mental Pressure with Optimism and Academic Achievement Motivation among Second Grade Male High School Students, *International Education Studies*, *9*,8, 127-133..

Senobar,A. , Kasir ,S., Nasab ,A.,& Raeisi ,E.,(2018). the role of cognitive and metacognitive learning strategies, academic optimism and academic engagement in predicting academic vitality of nursing students, *Journal of Education Strategies in Medical Sciences, 48*, 11,149-154.

Sezgin, F.,& Erdogan, O., (2015). Academic optimism, hope and zest for work as predictors of teacher self-efficacy and perceived success, *Uygulamada Egitim Bilimleri*, *15* ,1, 7-19.

Sharabi,A., Sade,S.,& Margalit,M., (2016). Virtual connections,personal resources, loneliness, and academic self-efficacy among college students with and without LD, European Journal of Special Needs Education, *31*,3, 376-390..

Sun,J., Chang,K.,& Hsueh Chen,Y.,(2015) GPS Sensor-Based Mobile Learning For English: An exploratory Study on Self- efficacy, Self-regulation And Student Achievement, *Research and Practice in Techology Enhanced Learning*,2-18

Tan,C,.&Tan,L.,(2014). The Role of Optimism, Self-Esteem, Academic Self-Efficacy and Gender in High-Ability Students, *Asia-Pacific Education Review Research* , *23*,3, 621–633.

Tarter,A.,(2013). An Exploratory Study of the Academic Optimism of Principals, *Published Ph.D,The Ohio State University, ProQuest LLC,1-96.*

Temidayo,.A(2013). Academic Optimism, Motivation An mental Ability As Determinants of Academic Performance of Secondary school Students In Ogun State, Nigeria, *European Journal of Business and Social Sciences*, *1*, 12, 68-76.

Torales.,M(2020). Secondary Student Perceptions Of School Climate Elements And Self-Reported Academic Self Efficacy As Factors Of School Continuous ilnuous Improvements, *Published Ph.D,The TEXAS AT EL PASO* University, ProQuest LlC,1-146.

Villavicencio,F.,& Bernardo,A.,(2016). Beyond Math Anxiety: Positive Emotions Predict Mathematics Achievement, Self- Regulation, and Self- Efficacy, *Asia-Pacific Educational Research* , *25*,3,415–422

Wang,C.,&Neihart,M.,(2015). Academic Self-Concept and Academic Self-Efficacy: Self-Beliefs Enable Academic Achievement of Twice-Exceptional Students, Roeper Review, *37*,2, 63-73.

Yildiza,G., &Ozerb,A.,(2012). Examining of adaptability of academic optimism scale into Turkish language, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 47, 566 – 571.

رقم الإيداع بدار الكتب ١٨٣١٣ / ٢٠٠٩

الترقيم الدولى 1110 – 3914

The Online ISSN 2686-3772