دراسات تربوية ونفسية

مجلة كلية التربية بالزقازيق

مجلد (٣٨) العدد (١٢٩)
الجزء الأول
أكتوبر ٢٠٢٣

دراسات تربوية ونفسية

مجلة كلية التربية بالزقازيق

مجلد (٣٨) العدد (١٢٩) أكتوبر ٢٠٢٣ الجزء الأول

Educational and Psychological Studies

Faculty of Education Journal
Zagazig University

Vol. (38)
No. (129) Part (1)
October
2023

دراسات تربوية ونفسية

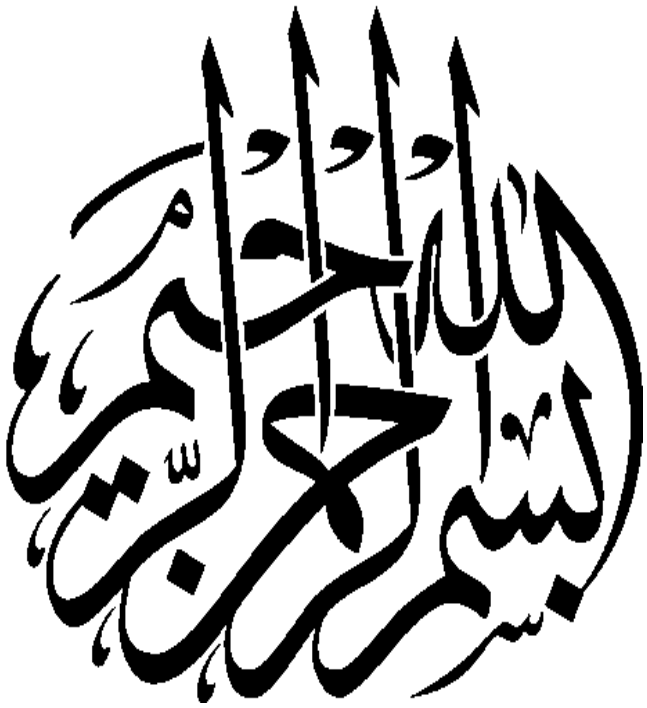
(مجلة كلية التربية بالزقازيق)

مجلة علمية دورية محكمة

المجلد (٣٨) العدد (١٢٩)

أكتوبر ٢٠٢٣ م

الجزء الأول


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/ حمدى حسن عبد الحميد المحروقي

أ.د/ سوزان محمد حسن

أ.د/ السيد الفضالي عبد المطلب السباعي

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 (٤٠٠) أربعمائة 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	**أنماط التفاعل اللفظي في فصول تدريس اللغة العربية عن بعد وعلاقتها بمستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند طلاب جامعة جدة** د/ نواف بن صالح السلمي	١ — ٤٥
٢	**مدى ممارسة القيادة الذكية في المناطق التعليمية بدولة الكويت (دراسة ميدانية)** شيخة عطاالله جبر المطيري أ . د/ محمد احمد ناصف أ . م . د/ مسلم محمد عليوة	٤٧-٧٣
٣	**تطوير أداء قادة مدارس التعليم العام بمنطقة عسير في ضوء معايير القيادة الفعالة** فوزية سعيد محمد الجازع	٧٥-١١٨
٤	**أثر برنامج تدريبى موجه للهيئة التدريسية بوزارة التربية بدولة الكويت على تطبيقات التابلت التعليمى فى التدريس** أنوار عبد الرحمن الغيص أ.د/ حجازى عبد الحميد أحمد أ.د/ مجدى إبراهيم إسماعيل	١١٩-١٥٤
٥	**تطوير نظام إعداد معلم التعليم الثانوي العام بدولة الكويت في ضوء خبرة هونج كونج** ريم عبدالله جابر أ.د. محمد أحمد حسين ناصف د. حنان زاهر عبدالخالق	١٥٥-١٩٩
٦	**المرونة النفسية وعلاقتها بقلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام** إيمان حلمي محمد إسماعيل أ.د/ محمد أحمد دسوقي د/ سمية أحمد محمد علي د/ إيناس محمد صفوت مصطفى خريبه	٢٠١-٢٥٣
٧	**مقياس الخوف من تفويت الاحداث " فومو " لدى طلاب الجامعة** أ/ غادة عبد المنعم عبد العزيز إبراهيم أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن د./ أميرة محمد الهادى	٢٥٥-٢٩٧
٨	**برنامج قائم على إستراتيجية المتشابهات في اللغة العربية لتنمية مهارات كتابة القصة لدى طلبة الصف الأول الثانوي** افنان سعيد اسماعيل الهلالي د. عيطة عبد المقصود يوسف د. نهي محمد عبد الرحمن	٢٩٩-٣٧٠
٩	**مقرر موك (MOOC) مقترح في التعلم الرقمي للطالب المعلم بكلية التربية في ضوء معايير كوالتي ماترز** رحاب أشرف مجاهد محمد أ.د / أحمد محمد أحمد سالم	٣٧١-٤١٨

أنماط التفاعل اللفظي في فصول تدريس اللغة العربية عن بعد وعلاقتها بمستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند طلاب جامعة جدة

د/ نواف بن صالح السلمي
أستاذ تعليم اللغة العربية المساعد
قسم المناهج والتدريس - كلية التربية
جامعة جدة
nsgalsolamie@uj.edu.sa

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاه العلاقة بين أنماط التفاعل اللفظي أثناء تدريس مقررات اللغة العربية عن بعد، ومستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند دارسي تلك المقررات في جامعة جدة، واستخدمت الدراسة الأدوات البحثية التالية: أداة Flanders لتحليل التفاعل اللفظي الصفي، ومقياس مخاوف الاتصال الشفهي الذي قام بإعداده Mc Crosky,1985، وتم تطبيق أداتي الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (15) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة، و(400) من طلابهم وطالباتهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة.

وأظهرت النتائج شيوع النمط أحادي الاتجاه من المعلم المرسل إلى المتعلم المستقبل، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين ارتفاع نمط كلام المعلم في الصف الدراسي وزيادة مستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند طلابهم، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين ارتفاع نمط كلام المتعلم ومستوى مخاوف الاتصال الشفهي لديهم، وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء ما

توصلت إليه من نتائج أهمها ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس لتنمية مهارات التفاعل اللفظي في بيئات التعلم الافتراضية.

الكلمات المفتاحية: أنماط التفاعل اللفظي الصفي – تعليم اللغة العربية عن بعد – مخاوف الاتصال الشفهي

Abstract

The study aimed to investigate the relationship between patterns of verbal interaction during remote Arabic language courses and the level of oral communication apprehension among students at the University of Jeddah. The study utilized the following research tools: Flanders' tool for analyzing verbal classroom interaction and McCrosky's Communication Apprehension Scale (1985). The study's tools were administered to a random sample consisting of (15) faculty members at the University of Jeddah and (400) of their students.

The results revealed the prevalence of one-way communication from the teacher to the students. Furthermore, the findings indicated a statistically significant positive correlation between an elevated teacher-centered communication style in the classroom and increased levels of oral communication apprehension among students. Conversely, there was a negative correlation between an elevated student-centered communication style and their levels of oral communication apprehension. The study concluded by offering a set of recommendations and suggestions based on the obtained results.

المقدمة:

يعد التفاعل اللفظي الشفهي الذي يتم داخل الصف الدراسي بين المعلم وطلابه من أهم الموضوعات التي اهتمت الدراسات والأبحاث العلمية بدراستها؛ لأدواره المهمة في خلق فرص تعليمية أفضل؛ من خلال تأثيره الإيجابي في زيادة حيوية الموقف التعليمي، وتطوير مستويات التفكير عند المتعلمين بشكل عام، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو التعلم، واستثارة دافعيتهم نحوه، وزيادة انتباههم وتركيزهم (الفرا،٢٠٢٠م؛ الحيلة،٢٠١٤م)، فمن خلال المناقشات والتفاعلات اللفظية الإيجابية التي تتم داخل الصف الدراسي تنمو خبرات المتعلم، وتُصقل شخصيته؛ مما يسهم في نجاحه وتميزه الأكاديمي والاجتماعي (الجبوري و إبراهيم، ٢٠٢١م).

ويشير مفهوم التفاعل اللفظي الصفي في أبسط معانيه إلى مجمل الكلام والأقوال المتتابعة التي يتبادلها المعلم مع طلابه في الصف الدراسي، بما يحمله من معلومات وأفكار ومضامين، وهو بهذا المعنى يدل على الاتصال الذي ينشأ بين المعلم وطلابه في الصف الدراسي باستخدام اللفظ المنطوق (الفرا، ٢٠٢٠؛ ملحم، ٢٠٠٦م؛ Bennett,2008)، ويستلزم تطوير جودة التفاعل اللفظي في الصف تحديد طبيعته بشكل دقيق وموضوعي؛ وذلك ما أدى إلى ظهور أدوات ونظم متعددة من أنظمة تحليل التفاعل اللفظي الصفي ، منها ما يعتمد على أدوات سبر الآراء عن طريق المقابلات والاستبانات، ومنها ما ينطلق من طرقٍ اثنوجرافية، وهناك أسلوب تحليل التفاعل اللفظي الصفي، الذي يهدف إلى تحويل الكلام المتبادل داخل حجرة الصف إلى أرقام ونسب (الحارثي،٢٠١٠م) ويعتمد هذا الأسلوب على الملاحظة الصفية المباشرة المقننة بتحديد السلوكيات اللفظية المتوقعة؛ مما يقرب هذا الأسلوب من الموضوعية (سلطان،٢٠٢٠م).

وتهدف بحوث تحليل التفاعل اللفظي الصفي إلى مساعدة المعلم على تحسين أساليبه التدريسية، وتطوير ممارساته اللفظية داخل الصف؛ للتأثير إيجابا في سلوك المتعلمين، وتنمية قدرتهم على التفكير بفعالية، وزيادة فرصهم للتعبير عن آرائهم وأفكارهم؛ وانعكاس ذلك على تلاشي مخاوفهم من مواقف الاتصال المختلفة التي تواجههم (إبراهيم وحسب الله، ٢٠٠٥م)، ونظراً لمناسبة وموضوعية ودقة أسلوب تحليل التفاعل اللفظي الصفي للحكم على طبيعة الخطاب الشفهي السائد في الصف الدراسي، ظهرت العديد من أدوات ونظم تحليل التفاعل اللفظي، مثل نظام Amidon& hunter ونظام Hough ونظام Roger ، ونظام Flanders، ومن الأنظمة العربية في تحليل التفاعل اللفظي الصفي نظام حمدان عام ١٩٨٤م، غير أن أغلب هذه الأنظمة بُنيت وطورت اعتمادا على نظام Flanders، فأغلب شبكات الملاحظة التي اعتمدت عليها الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الخطاب الصفي الشفهي هي أداة Flanders، والتي بناها على اعتبار أن معظم التفاعلات التي تدور في الصف هي تفاعلات لفظية بين الأستاذ وطلابه، وأنها تشكل ما يزيد على 70% من مهام المعلم الصفية(السليتي، ٢٠٠٨م؛ Dessus,2007).

وقدمت بعض الدراسات ذات العلاقة (المفلح،٢٠١٨؛الشويرخ،٢٠١٧؛ الشويرخ، ١٤٣٢ه؛ الجرايدة،٢٠٠٨؛ وهبة وكشك، ٢٠٠٦م). توصيفا لأنماط الخطاب الصفي الشفهي السائدة في الصفوف الدراسية، حيث هناك خطاب أحادي الاتجاه من المعلم إلى الطالب، تتمثل بنيته في استهلال المعلم بأسئلة مقيدة قابلة للتنبؤ هدفها قياس قدرة الطلاب على استدعاء المعلومات المقدمة لهم مسبقا، ثم استجابة من الطلاب مختصرة، ثم تقييم المعلم لهذه الاستجابات، ويعد هذا النمط أقل أنماط الخطاب الصفي فاعلية، فالمتعلم سلبيا وهامشيا متلقيا، وهناك نمط آخر من المعلم إلى المتعلم والعكس، ويعد هذا النمط أكثر فاعلية وتطورا من النمط السابق، فهو ثنائي الاتجاه؛ برغم أن المعلم في هذا النمط ما زال

مصدر المعرفة الأساسي، لكنه يتيح للمعلم الحصول على تغذية راجعة عن ممارساته؛ للوصول إلى الأهداف المرجوة، لكن طبيعة الخطاب في هذا النمط لم تبلغ بعد درجة التفاعل، الذي يتسم به النمط الثالث التفاعلي الذي يعطي فرصة التفاعل للطلاب مع بعضهم البعض، ولا يكون المعلم في هذا النمط المصدر الوحيد للمعرفة، بل موجها ومرشدا لمصادر متنوعة للمعرفة، وأخيرا هناك نمط أكثر انفتاحا، حيث يتيح لجميع الطلاب ومعلميهم التفاعل، فكل طالب قادر على التفاعل مع معلمه ومع أي طالب آخر في الصف الدراسي، وهذا النمط يعطي جميع الطلاب فرصة المشاركة في عملية التعليم والتعلم.

ورغم أهمية جودة التفاعل اللفظي الصفي في فصول تعليم اللغة، فإن واقعه لا يتناسب مع تلك الأهمية، فالدراسات ذات العلاقة تكاد تتفق على ضعف المعلمين في مهارات التفاعل اللفظي، وسيطرة السلوك اللفظي المباشر للمعلم على الفضاء الصفي (الفرا، ٢٠٢٠م؛ Sejtni&llic,2016؛ Amatari,2015) ، فمتوسط كلام المعلم غير المباشر المتمركز حول التشجيع والتقبل والحوار منخفض، مقارنة بارتفاع الكلام المباشر المرتبط بالشرح والنصائح والأوامر والنقد (العامري،٢٠١٦م؛ cherifi,2019) كما توصلت دراسة (قادري،٢٠١٢م) إلى وجود علاقة ارتباطية بين نمط خطاب المعلم أحادي الاتجاه وبين سلبية المتعلم في الصف الدراسي، واستخدام المعلمين لأنماط خطابية لا تستثير دافعية المتعلمين، وتقيد حريتهم على التعبير؛ مما عمق انطواءهم وقلة مشاركاتهم في التفاعلات الصفية (بخوش والعمراوي،٢٠٢٠).

وأفرز الواقع المشار إليه تأثيرات سلبية على مستوى جودة المخرجات التعليمة المنشودة، فسلبية المتعلم وضعف تفاعله الصفي؛ كرست عزلته وقلة مشاركاته الصفية؛ وذلك ما أدى لكثير من المشكلات الأكاديمية والشخصية للمتعلمين (Riasati,2011)، ومن أبرز تلك المشكلات وأكثرها شيوعاً بين طلبة الجامعة على وجه

الخصوص ما يعرف بمخاوف الاتصال الشفهي (CA) Communication Apprehension التي يشير معناها العام إلى الشعور بالخوف والتوتر عند استخدام اللغة شفهيًا (Wilson,2006) ، وتنعكس مخاوف الاتصال الشفهي في السياق التعليمي بشكل مباشر على إعاقة التواصل الصفي، وعجز المتعلم عن نقل أفكاره وآرائه مع الآخرين، كما يؤدي ارتفاع مستواها إلى الفشل الأكاديمي؛ نظرا لارتباط الخوف من الاتصال الشفهي بالأداء الأكاديمي؛ فالإحجام عن مواقف الاتصال يؤدي إلى التعرض لجوانب قصور أكاديمية (محمد،٢٠١٣م؛ Erik,2017)، فقد وجدت كثير من الدراسات ذات العلاقة أن ارتفاع نسبة مخاوف الاتصال الشفهي عند الطلاب تجعلهم أكثر عرضة للمخاطر الأكاديمية مثل: التأخر الدراسي، التسرب، ضعف التحصيل، مقارنة بنظرائهم ذوي مخاوف الاتصال الشفهي المنخفضة (محمد،٢٠١٨م).

وتشير الإحصاءات والنسب الواردة في ثنايا مجموعة من الدراسات السابقة إلى ارتفاع مطرد في نسب الطلاب الجامعيين الذين يعانون من مشكلة مخاوف الاتصال الشفهي، ففي الولايات المتحدة الأمريكية يعاني ما نسبته ١٥-٢٠% من الطلاب الجامعيين من مخاوف الاتصال الشفهي بدرجة عالية (Richmond&Mceroskey,1995)، كما أشارت دراسة (Zhang&Pryyor,1996) إلى ارتفاع مستوى مخاوف الاتصال الشفهي لدى الطلاب الجامعيين في الصين مقارنة بنظرائهم في أمريكا، كما توصلت دراسة (Suparmi,2018) إلى نسبة عالية من مخاوف الاتصال الشفهي بلغت ٦٧% من إجمالي عينة الدراسة التي قام بها، وكذلك الحال في دراسة (Elbashir,2020) التي توصلت إلى مستوى مخاوف متوسطة إلى عالية عند طلبة الجامعة، وفي السياق العربي – رغم قلة الدراسات- أشارت دراسة (البنا، ٢٠٠٢م) إلى أن نسبة مخاوف الاتصال الشفهي لدى طلاب الجامعة بلغت ٢٨,٤٥%

ورغم تعدد أسباب ارتفاع مخاوف الاتصال الشفهي التي أشارت إليها الدراسات السابقة ذات العلاقة، تؤكد بعض الدراسات على الدور المحوري الذي تضطلع به ممارسات المعلمين اللفظية داخل الصف من تعميق حدة هذه المشكلة، فالسخرية من المتعلم وانتقاده تؤدي به إلى الخوف من الدخول في نقاشات صفية، وتزيد من فرص الاحجام عنها، كما أن المعلمين الذين لا يتسامحون إطلاقا مع ارتكاب الأخطاء اللغوية أثناء المشاركات الصفية، ويطرحون الأسئلة الصفية على الطلاب بشكل مفاجئ؛ ربما تسهم تلك الممارسات في زيادة مستوى مخاوف الاتصال الشفهية (Zhang,2012؛ Kayaoglu&Saglamel,2013).

ويشهد التعليم حاليا بشكل عام تغيرات جوهرية في ظل التطورات التكنلوجية من جهة، وبعض الظروف السياقية من جهة أخرى، أدت به إلى التوجه نحو الدمج بين البيئات الواقعية والافتراضية في عملية التعليم والتعلم؛ فقد ورد في برنامج تنمية القدرات البشرية في المادة (١-١-٣) أن التعليم العالي للجميع؛ وذلك ما يتطلب مرونة الأنظمة التعليمية وجعلها قادرة على مواجهة كل ما يعوق هذا الهدف، من خلال الاستفادة من إمكانات التقنية والمحتويات المقدمة عبر مصادرها. وترجمت جامعة جدة هذه الموجهات في رؤيتها (رؤية جامعة جدة – الجامعة السعودية الحديثة) من خلال العديد من المبادرات التي أطلقتها ومنها: مبادرة التعليم الالكتروني والتعليم المدمج التي تقوم على أساس دمج الأنماط التعليمية الثلاثة السائدة حالياً (التعليم الاعتيادي، والتعليم المدمج، والتعليم عن بعد) في كيان أو بناء واحد متكامل لتحقيق أقصى مرونة ممكنة في العملية التعليمية وجعلها قادرة على مواجهة كافة التغيرات المحتملة، وإتاحة برامج التعليم للكل بغض النظر عن بعض الظروف التي قد تكون عائقا في نمط التعليم الاعتيادي، وقد بدأت بتحديد بعض مقررات المتطلبات العامة لتقدم عبر نمط التعليم عن بعد، مثل مقرري الكفايات اللغوية (١)، والكفايات اللغوية(٢). (رؤية جامعة جدة،٢٠٢٠).

ويستلزم هذا التوجه من أعضاء هيئة التدريس استخدام طرق وأساليب فعالة لتقريب المسافة المادية التي يفرضها التعليم عن بعد بين المعلين وطلابهم (jacksi,el,2021)، وقد ناقشت العديد من الدراسات قضية التفاعل اللفظي الصفي أثناء التعليم عن بعد، فقد أشارت دراسة (kim,zhou&cavusgil,2021) إلى إيجابية بيئات التعليم عن بعد على تفاعل المتعلمين صفيًا، كما أكدت دراسة(Zare,2018) على فاعلية التفاعل اللفظي الصفي وزيادته أثناء التعليم عن بعد، بينما يحذر (Adeniran,2020) من التأثيرات السلبية لهذا النمط التعليمي على شخصيات المتعلمين وقدرتهم على التفاعل مع محيطهم، وفي ذات السياق نقل (الدهشان،٢٠٢٠م) عن (Zafari,2020) بأنه في عام ٢٠١٩ أوصت دراسة لمركز السياسات الوطنية التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية بتقليل الاعتماد على نمط التعليم عن بعد؛ بسبب المشكلات الناجمة عنه، والتوصية بمزيد من الدراسات المتعمقة لتلك المشكلات.

ورغم أهمية نمط التعليم عن بعد، وتأثيره البالغ وانتشاره وقبول كثير من الأنظمة التعليمية واعتمادها عليه، فإن العديد من الباحثين مازالوا يرون نقصا في الأدلة التي تدعم ذلك، وأن الطلبة في هذا النمط التعليمي يعانون من مشكلات وتحديات كبرى أهمها مشكلة التفاعل اللفظي داخل الصفوف الافتراضية (ارشيدان،٢٠٢٢م) ؛(Vlachopoulos&Makri,2019) ، ويحلل (أبو شنار،٢٠٢٢م) سبب ذلك باضطرار المعلمين أثناء التعليم عن بعد إلى اللجوء إلى طرق تقليدية تفرضها طبيعة المنصات الافتراضية لعرض الدروس ؛ مما عده البعض مدخلا يمكن أن يكون سببًا في ضعف التفاعل اللفظي الصفي، كما تبرز أسباب أخرى في سياق التعليم عن بعد، فالمعلم لا يتحقق له التأكد من متابعة المتعلمين للدرس، وعدم انصرافهم لما عداه، كما أن إعطاء كل طالب دوراً للمشاركة الصفية في البيئات الافتراضية يتطلب وقتا يصعب توفيره، كما أن المعلم في التعليم عن بعد يعرض درسه دون أن

يتلقى تغذية راجعة مباشرة من المتعلمين – في غالب الأحيان- حيث يخيم صمت مطبق على معظم المتعلمين، وتتلاشى المشاركة والتفاعل، حتى في الحالات التي يفتح فيها المتعلم الكاميرا – وذلك لا يحدث دائماً- لا يرقى التفاعل اللفظي الصفي إلى المستوى المطلوب بين المعلم وطلابه (Alsalman,et al,2021).

مشكلة الدراسة :

نظرا للتوسع المطرد في الاتجاه إلى التعليم عن بعد في تدريس المقررات الدراسية الجامعية – خصوصا بعد جائحة كورونا- و عدم كفاية الدراسات السابقة التي تكشف طبيعة واقع التفاعل اللفظي الشفهي في سياق التعليم عن بعد، وتدرس تداعياته وأثاره على المتعلمين، بل تضارب نتائج الدراسات السابقة في هذا الصدد مثل: دراسة (Zare,2018)؛ ودراسة(Kim,zhou&cavusgil,2021) ودراسة (الأمين ونسيبة،٢٠٢١) التي ترى إيجابية بيئات التعلم الافتراضية في تحسين التفاعل اللفظي الصفي أثناء التعليم عن بعد، بينما هناك دراسات توصلت إلى نتائج مناقضة تماما مثل: دراسة (Adeniran,2020) ودراسة (ارشيدان،٢٠٢٢) ودراسة (المهنا، ٢٠٢٣) التي تشير إلى التأثير السلبي لنمط التعليم عن بعد على تفاعل المتعلمين اللفظي داخل الفصول الافتراضية، وارتدادات ذلك على ترددهم وخوفهم من مواقف الاتصال، حيث تؤكد مشاهدات الباحث وتجربته الشخصية في تدريس بعض المواد الجامعية عن بعد ذلك الأمر، فكثير من الطلاب يتحجج بمشكلات الاتصال بالإنترنت للانسحاب من مواقف الاتصال الشفهي التي يهيئها المعلم من خلال تحديد الطالب بالاسم للمشاركة، وكل ذلك يتطلب القيام بدراسة علمية لكشف واقع التفاعل اللفظي أثناء تدريس اللغة العربية عن بعد، وتحديد اتجاه العلاقة ووجهتها بين طبيعة التفاعل

اللفظي الشفهي عند معلمي اللغة العربية أثناء تدريسها عن بعد، وبين مستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند طلابهم.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية في ضوء طبيعة المشكلة البحثية التي تم تحديدها إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما نوع العلاقة الارتباطية بين أنماط التفاعل اللفظي أثناء تدريس مقررات اللغة العربية عن بعد ومستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند دارسي تلك المقررات؟ ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما أنماط التفاعل اللفظي أثناء تدريس مقررات اللغة العربية عن بعد في جامعة جدة؟
- ما مستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند طلاب جامعة جدة؟
- ما نوع العلاقة بين أنماط التفاعل اللفظي أثناء تدريس مقررات اللغة العربية عن بعد ومستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند دارسي تلك المقررات؟
- هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين مستوى مخاوف الاتصال الشفهى لدى طلاب جامعة جدة تبعاً لاختلاف الجنس؟

أهداف الدراسة:

استهدفت الدراسة الحالية تحقيق الأهداف التالية:

١) الكشف عن أنماط التفاعل اللفظي الشفهي أثناء تدريس مقررات اللغة العربية عن بعد.
٢) تحديد مستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند دارسي مقررات اللغة العربية عن بعد بجامعة جدة.

٣) الكشف عن نوع العلاقة الارتباطية بين أنماط التفاعل اللفظي الشفهي أثناء تدريس مقررات اللغة العربية عن بعد ومستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند دارسي تلك المقررات.

٤) الكشف عن الفروق بين مخاوف الاتصال الشفهي عند عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس.

أهمية الدراسة:

١) من المؤمل أن تفيد نتائج الدراسة أساتذة اللغة العربية في الجامعة، من خلال رفع وعيهم بأهمية التفاعل اللفظي الصفي، وتعميق معرفتهم بطبيعة التفاعلات اللفظية الصفية أثناء تدريس اللغة العربية عن بعد؛ مما يمكنهم من تطوير قدراتهم في هذا المجال.

٢) قد تفيد نتائج الدراسة القائمين على برامج تنمية وتدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة؛ من خلال بناء برامج تدريبية لتنمية قدراتهم في مهارات التفاعل اللفظي الشفهي داخل الصف الدراسي مع طلابهم.

حدود الدراسة:

١) الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على كشف العلاقة بين أنماط التفاعل اللفظي الشفهي أثناء تدريس مقررات اللغة العربية عن بعد بجامعة جدة، وبين مستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند عينة من طلاب جامعة جدة الدارسين لتلك المقررات، من خلال تحديد طبيعة التفاعل اللفظي الشفهي، وقياس مستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند عينة الدراسة.

٢) الحدود البشرية: عينة عشوائية من أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة جدة المسند لهم تدريس مقررات اللغة العربية عن بعد، وعددهم (١٥) عضواً، وعينة عشوائية من طلابهم وعددهم (٤٠٠).

٣) الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٤-١٤٤٥هـ.

مصطلحات الدراسة:

١) التفاعل اللفظي الصفي: يقصد به الكلام الشفهي الذي يتبادله المعلم وطلابه فيما بينهم داخل الصف الدراسي (ملحم،٢٠٠٦م)، ويُعبر عنه في هذا البحث بالنسب التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس أثناء ملاحظة طبيعة التفاعل اللفظي في صفه الدراسي عند تدريس اللغة العربية عن بعد في ضوء مقياس تحليل التفاعل اللفظي الصفي بأبعاده المختلفة المستخدم في الدراسة الحالية.

٢) مخاوف الاتصال الشفهي: مستوى الخوف أو القلق الذي يعاني منه الفرد في موقف اتصال حقيقي أو مرتقب، مع شخص أو أشخاص آخرين (Jason Wrench,2008). ويعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بأنها الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة في مقياس مخاوف الاتصال الشفهي المستخدم في الدراسة الحالية.

الإطار النظري:

١- التفاعل اللفظي الصفي وعلاقته بمخاوف الاتصال الشفهي عند طلبة الجامعة:

تمثل عملية التعليم اللغوي عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل ومثمر بين المعلم وطلابه، وبين الطلاب أنفسهم، ونظراً لأهمية التفاعل اللفظي الصفي في عملية التعلم ، فقد شغل هذا الموضوع مركزاً مهماً في الدراسات والأبحاث التربوية، وأكدت نتائج الكثير من الدراسات على ضرورة إتقان المعلم مهارات التواصل والتفاعل اللفظي الصفي، فالمعلم الذي لا يتقن هذه المهارات يصعب عليه النجاح في أداء مهامه العملية،

ويمكن القول بأن نشاطات المعلم الصفية في حقيقتها نشاطات لفظية تظهر في أنماط وأشكال متعددة، ويستخدم المعلم هذه الأنماط لإثارة اهتمام الطلبة للتعلم ولتوجيه سلوكهم وتوصيل المعلومات لهم، ومن أهم وأشهر النماذج التي حددت إطار واضح لأنماط التفاعل اللفظي الصفي نموذج فلندرز للتفاعل اللفظي الصفي، وأجد من المناسب الحديث عن مكوناته؛ نظرا لاعتماد الدراسة الحالية عليه في تحديد طبيعة التفاعل اللفظي أثناء تدريس اللغة العربية عن بعد.

قسم فلندرز التفاعل اللفظي الصفي إلى قسمين: كلام المعلم وكلام المتعلم، كما صنف كلام المعلم إلى كلام مباشر وكلام غير مباشر، فالكلام المباشر هو الكلام الذي يصدر عن المعلم، دون إتاحة الفرصة أمام المتعلم للتعبير عن رأيه فيه، أي أن المعلم هنا يحد من حرية التلميذ، ويكبح جماحه، ويمنعه من الاستجابة، وهكذا فإن المعلم يمارس دوراً إيجابياً ويكون دور التلميذ سلبيا، ومن أنماط هذا الكلام التعليمات التي تصدر عن المعلم للتلاميذ، أما كلام المعلم غير المباشر فيضم تلك الأنماط التي تتيح الفرصة أمام التلاميذ للاستجابة والكلام بحرية داخل غرفة الصف ، وذلك حين يستخدم المعلم أنماطاً كلامية مثل : ما رأيكم ؟ هل من إجابة أخرى ؟ (Martin & Quirk, 2014) كما قسم فلندرز كلام المتعلمين إلى قسمين : فقد يكون كلامهم استجابة لسؤال يطرحه عليهم المعلم ، وقد يكون الكلام صادراً عن المتعلمين، وهناك حالة أخرى يطلق عليها (حالة التشويش والفوضى) حين ينقطع الاتصال بين الأطراف المتعددة داخل غرفة الصف .وفيما يلي أصناف التفاعل اللفظي الصفي كما هي في نظام فلندرز:

أ-كلام المعلم غير المباشر:

يأخذ كلام المعلم ذو الأثر غير المباشر الأنماط الكلامية التالية:

١- يتقبل المشاعر : وذلك حين يتقبل المعلم مشاعر التلاميذ ويوضحها لهم ، دون إحراج ، سواء أكانت مشاعر التلاميذ إيجابية أم سلبية ، فلا يهزأ المعلم بمشاعر التلاميذ ، وإنما يتقبلها ويقوم بتوجيهها.

٢-يتقبل أفكار التلاميذ ويشجعها : يستخدم أنماط كلامية ، من شأنها أن تؤدي إلى توضيح أفكار التلاميذ ، وتسهم في تطويرها.

٣- يطرح أسئلة على التلاميذ : وغالباً ما تكون هذه الأسئلة من نمط الأسئلة التي يمكن التنبؤ بإجاباتها ، وبالتالي يطلق عليها الأسئلة الضيقة (محدودة الإجابة).

٤-يطرح أسئلة عريضة : وهي الأسئلة التي تتطلب تفكيراً من التلاميذ مثل أسئلة التفكير المتمايز أو الأسئلة السابرة، تلك الأسئلة التي تتطلب من التلاميذ أن يعبروا عن أفكارهم واتجاهاتهم ومشاعرهم الشخصية .

ومن أمثلة هذه الأسئلة : ما رأيك في هذا الأمر؟

ب -كلام المعلم المباشر:

ويأخذ كلام المعلم المباشر أنماطاً مختلفة فهو:

١- يحاضر ويشرح:

ويتضمن هذا النمط الكلامي قيام المعلم بشرح المعلومات أو إعطائها ، فالمعلم هنا يتكلم والتلاميذ يستمعون ، وبالتالي فإن تفاعلهم يتوقف عند استقبال الحقائق والآراء والمعلومات.

٢-ينتقد أو يعطي توجيهات:

ويتضمن هذا النمط قيام المعلم بإصدار الانتقادات أو التوجيهات التي يكون القصد منها تعديل سلوك المتعلمين ، وبالتالي فإن المعلم يصدر التعليمات والتوجيهات والتلاميذ يستمعون ، ويتضح أن تفاعل التلاميذ في النمطين السابقين هو تفاعل محدود جداً . أما بالنسبة لكلام التلاميذ فيأخذ الأشكال التالية:

أ -استجابات التلاميذ المباشرة : ويقصد بها تلك الأنماط الكلامية التي تظهر على شكل استجابة لأسئلة المعلم الضيقة أو استجاباتهم السلبية أو استجاباتهم الجماعية.

ب -استجابات التلاميذ غير المباشرة : ويقصد بها تلك الأنماط الكلامية التي تأخذ أشكال التعبير عن آرائهم وأفكارهم وأحكامهم ومشاعرهم واتجاهاتهم.

ج -مشاركة التلاميذ التلقائية : حيث يكون كلام التلاميذ في هذا الشكل صادراً عنهم ، ويبدو ذلك في الأسئلة أو الاستفسارات التي تصدر عن التلاميذ لمعلمهم ، أي أنهم يأخذون زمام المبادرة في الكلام.

وقد أضاف فلندرز الشكل الأخير في تصنيفه لأنماط التفاعل اللفظي داخل غرفة الصف ، وهو فترات الصمت أو التشويش واختلاط الكلام حيث ينقطع التواصل والتفاعل ، ويأخذ هذا الشكل الأنماط التالية:

أ -الكلام الإداري : مثل قراءة الإعلان ، أو إعلان نتائج التلاميذ في امتحان أو قراءة أسمائهم.

ب-الصمت : وهي فترات الصمت والسكوت القصيرة حيث ينقطع التفاعل.

ج -التشويش : وهي فترات اختلاط الكلام حيث تدب الفوضى في الصف ويصعب فهم الحديث أو متابعته أو تمييز الكلام الذي يدور. (Norton & Abbott, 2016).

ويمكن القول إن التفاعل الصفي يتوقف على قدرة المعلم على تنظيم عملية التفاعل وذلك باستخدامه أنماط كلامية ، وخاصة تلك الأنماط الكلامية غير المباشرة ، لأنها تؤدي إلى تحقيق تواصل فعال بين المعلم والتلاميذ في الموقف التعليمي التعلمي ،ومن أهم هذه الأنماط الكلامية ما يلي :

أن ينادي المعلم تلاميذه بأسمائهم، وأن يستخدم الألفاظ التي تشعر التلميذ بالاحترام والتقدير مثل: من فضلك ، تفضل ، شكراً ، أحسنت، وغيرها من كلمات التعزيز الإيجابية، وأن يتقبل المعلم آراء وأفكار ومشاعر التلاميذ ، بغض النظر عن كونها سلبية أو إيجابية، وأن يكثر المعلم من استخدام أساليب التعزيز الإيجابي الذي يشجع المشاركة

الإيجابية للتلاميذ، وأن يستخدم المعلم أسئلة واسعة وعريضة ، وأن يقلل من الأسئلة الضيقة التي لا تحمل إلاّ إجابة محددة مثل : لا أو نعم ، أو كلمة محددة وإنما عليه أن يكثر من الأسئلة التي تتطلب تفكيراً واستثارة للعمليات العقلية العليا، ويوظف النقد البناء في توجيه التلاميذ، ويعطي التلاميذ الوقت الكافي للفهم ، ويتحدث إليهم بسرعة مقبولة وبكلمات واضحة تتناسب مع مستويات التلاميذ ، ويشجعهم على طرح الأسئلة والاستفسار (سلطان،٢٠٢٠؛sherifi,2019).

وهناك أنماط غير مرغوب فيها لأنها لا تشجع على حدوث التفاعل الصفي مثل استخدام عبارات التهديد والوعيد ، إهمال أسئلة التلاميذ واستفساراتهم وعدم سماعها ، وفرض المعلم آراءه ومشاعره الخاصة على التلاميذ والاستهزاء أو السخرية من أي رأي لا يتفق مع رأيه الشخصي ، والتشجيع والإثابة في غير مواضعها ودونما استحقاق واستخدام الأسئلة الضيقة ، إهمال أسئلة التلاميذ دون الإجابة عنها ، احتكار الموقف التعليمي من قبل المعلم دون إتاحة الفرصة للتلاميذ بالكلام ، النقد الجارح للتلاميذ سواء بالنسبة لسلوكهم أو لآرائهم ، التسلط بفرض الآراء أو استخدام أساليب الإرهاب الفكري(العامري،٢٠١٦)

وتعتبر المرحلة الجامعية من أهم المراحل التعليمية التي يمر بها الطالب الجامعيّ؛ فهي محور البناء والدعم الحقيقي لتطور شخصيته، وهي القناة المحورية لإنتاج الكوادر المؤهلة علميًا وعمليًا لتحقيق التطور والتقدم المنشود للمجتمع. وتتطلب المرحلة الجامعيّة أن يكون الطالبُ قادرًا على التواصل والتفاعُل في المواقف المختلفة؛ تمهيدًا لالتحاقه بسوق العمل، ومن ليس لديه القدرة على التواصل والتفاعُل، قد ينعكس ذلك سلبًا على ثقته بنفسه وعلى أدائه الأكاديميّ (رفاعي ومظلوم،٢٠١٨).

ويتصف ذوو مخاوف الاتصال الشفهي المرتفعة من طلاب الجامعة بمجموعة من الخصائص تميزهم عن غيرهم، حيث يتصفون بانخفاض

عام في الأداء، ولديهم نقص في المهارات الاجتماعية، مما يؤدي بهم إلى أن يتجنبوا المواقف التواصلية، بل قد ينسحبون منها؛ لعدم قدرتهم على المواجهة، إضافةً إلى وجود مؤشرات على الخوف الشديد والارتباك مما يتولد عنه مجموعة من التغيرات الفسيولوجية الناتجة تتبدى في احمرار الوجه، وسرعة نبضات القلب، وارتجاف اليدين والقدمين، والشعور بالغثيان، وكل ذلك ينعكس على مشاركاتهم الصفية. (Ahghar, 2014); (Kamae & Weisani, 2014)

ورغم تعدد أسباب مخاوف الاتصال الشفهي فإن كثير من الدراسات تنظر بشكل مطرد إلى العوامل المدرسية كأحد أهم الأسباب التي من شأنها تعميق حدة هذه المخاوف وزيادتها، فأسلوب المعلم في إدارة الصف، وطبيعة التفاعل اللفظي والمناقشات التي تتم ربما تكون سببا رئيسا في تفاقم حدة المشكلة عند طلابه. (عبدالدايم،٢٠١٨؛ المنشاوي،٢٠٠٧).

إجراءات الدراسة.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي؛ لمناسبته طبيعة موضوع الدراسة التي تروم كشف العلاقة بين طبيعة التفاعل اللفظي أثناء تدريس اللغة العربية عن بعد وبين مستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند الطلبة؛ من خلال تحديد طبيعة التفاعل اللفظي في الصف الدراسي أثناء تدريس اللغة العربية عن بعد، وتحليله بغية الوصول إلى نتائج واستنتاجات، وتحديد مستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند عينة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة جدة، المسند لهم تدريس مقررات اللغة العربية التي تدرس عن بعد (مهارات لغوية ١- مهارات لغوية ٢) وعددهم (٤٣) عضوا من الشطرين، وجميع الطلاب والطالبات المسجلين بتلك المقررات، وعددهم (٢٦٢٣) طالبا وطالبة، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٤-١٤٤٥هـ.

وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، والبالغ عددها (١٥) عضو من أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة جدة المسند لهم تدريس مقررات اللغة العربية عن بعد، كما تم اختيار (٤٠٠) طالبا وطالبة بالطريقة العشوائية من طلاب الشعب التي تم اختيار أساتذتها في العينة، والجدول التالي يوضح خصائص عينة الدراسة:

الجنس	أعضاء هيئة التدريس	الطلاب
ذكر	٨	١٧٦
أنثى	٧	٢٢٤
المجموع	١٥	٤٠٠

أدوات الدراسة:

١) بطاقة ملاحظة التفاعل اللفظي الصفي:

تهدف إلى تحديد طبيعة التفاعل اللفظي الصفي بين المعلم وطلابه في الصف الدراسي، وقد استخدم الباحث أداة Flanders الشهيرة في هذا المجال؛ نظرا لشيوعها واستخدامها في كثير من الدراسات السابقة مثل: دراسة (Sejtni and llic,2016) و(العامري،٢٠١٦) و (سلطان،٢٠١٩م) و(Elbashir,2020) ولمناسبتها لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها، فتركيز الدراسة الحالية على السلوك اللفظي

فقط، دون استهداف للسلوك غير اللفظي؛ نظرا لصعوبة ملاحظته في سياق التعليم عن بعد الذي هو سياق الدراسة الحالية.

وتقسم أداة Flanders التفاعل اللفظي داخل الصف الدراسي إلى ثلاثة أقسام رئيسة هي: سلوك المعلم، سلوك المتعلم، والسلوك المشترك، ويتفرع عنها عشرة أنماط تفاعلية، يوضحها الجدول التالي: جدول رقم (١) يوضح أقسام أداة Flanders لقياس التفاعل اللفظي الصفي

الأقسام		أنواع التفاعل اللفظي
سلوك المعلم	غير مباشر	١- تقبل المشاعر ٢- الثناء أو التشجيع ٣- تقبل الأفكار ٤- توجيه الأسئلة
	مباشر	٥- الشرح والتلقين ٦- إعطاء التوجيهات ٧- النقد والسلطة
سلوك المتعلم		٨- الاستجابة للمعلم ٩- المبادرة (مبادرة المتعلم في الحديث)
السلوك المشترك		١٠- الصمت أو الفوضى

ويقوم الملاحظ للتفاعل اللفظي الصفي بتدوين الأحداث المتسلسلة من التفاعل اللفظي كل ثلاث ثواني أو عند تغيير السلوك في مصفوفة مكونة من عشرة أعمدة، وعشرة صفوف، ثم استخراج النسب المئوية لأنواع التفاعل اللفظي، وتحليلها؛ وصولا للنتائج التي تكشف طبيعة التفاعل اللفظي بين المعلم وطلابه داخل الصف الدراسي.

الصدق والثبات:

تعتبر أداة Flanders من أشهر الأدوات المستخدمة حول العالم في دراسات قياس مستوى التفاعل اللفظي الصفي، واستُخدمت على نطاق واسع في كثير من الدراسات العلمية في مختلف البيئات العربية والأجنبية، وذلك ما يدل على صدق الأداة لقياس مستوى التفاعل اللفظي الصفي أثناء تدريس اللغة العربية عن بعد بجامعة جدة.

وبخصوص ثبات الرصد، فقد تضمنت إجراءات الدراسة تسجيل المحاضرات صوتيا؛ بغية رصدها وتحليلها، وقد قام الباحث بعملية الرصد مرتين يفصل بينها أسبوع كامل، ثم تم حساب الاتفاق بين الرصدين باستخدام معادلة (Scoll) وجاءت معاملات الاتفاق بين الرصدين كالتالي:

الرصد الأول: ٠،٩١ والرصد الثاني: ٠،٨٩ ، وذلك ما يدل على نسبة ثبات عالية.

٢- مقياس مخاوف الاتصال الشفهي:

بعد إطلاع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع مخاوف الاتصال الشفهي، لم يجد وفرة في المقاييس المستخدمة لقياس مخاوف الاتصال الشفهي، فأغلب الدراسات السابقة رغم اختلاف بيئاتها الجغرافية استخدمت المقياس الذي قام بإعداده (Mc Crosky,1985) للكشف عن درجة مخاوف الاتصال الشفهي وفق أسلوب التقرير الذاتي، وبعد الاطلاع عليه، قرر الباحث تبنيه في الدراسة الحالية؛ نظرا لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها.

- وصف المقياس:

يتألف المقياس من ٢٤ مفردة موزعة على أربعة أبعاد رئيسة هي: المناقشات الجماعيةGroup Discussions، والاجتماعات Mcclings ، والمحادثات الشخصية Interpersonal Conversations، والتحدث أمام الجمهور Public Spcaking، ويتكون المقياس من خمسة بدائل: موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة، وقام الباحث بإعادة صياغة مفردات المقياس بما يناسب عينة الدراسة المستهدفة، وقام بتعديل البدائل إلى ثلاثة بدائل: موافق، محايد، غير موافق؛ نظرا لصعوبة التعامل في التصحيح مع البدائل بشكلها الخماسي.

- تصحيح المقياس: قام الباحث بتصحيح المقياس وفق الآلية التالية:

✓ في عبارات المقياس الإيجابية يعطى الطالب درجتين عند اختيار (غير موافق) ودرجة واحدة عند اختيار (محايد) وصفر عند اختيار (موافق).

✓ في عبارات المقياس السلبية يعطى الطالب درجتين عند اختيار (موافق) ودرجة واحدة عند اختيار (محايد) وصفر عند اختيار (غير موافق)

✓ المقصود بالعبارة الإيجابية هي التي لا تشير في معناها العام إلى مخاوف، وعكسها السلبية.

✓ درجة المقياس الكاملة ٤٦، إذا حصل الطالب على(٣٢ فأعلى) فذلك يعني أن مستوى مخاوف الاتصال الشفهي مرتفع، ومن ١٨ إلى ٣١ مستوى مخاوفه متوسط، ومن ١٧ إلى ١ مستوى مخاوفه منخفض.

- صدق المقياس: قام الباحث بترجمة مفردات المقياس وعرضها على متخصصين في الترجمة؛ للتأكد من سلامة الترجمة، ثم عرض المقياس بعد الاطمئنان من صحة ترجمته على ثمانية من

المحكمين المتخصصين في مجال القياس والتقويم النفسي، واعتمد الباحث على حساب معامل اتفاق المحكمين، والأخذ بالمعيار الموضح في الجدول رقم ( ) وفي ضوء ما ورد من ملاحظات عدل الباحث في بعض الصياغات، وحذف مفردة واحدة؛ نظرا لاتفاق المحكمين على عدم مناسبتها وورودها ضمنا في المفردات الأخرى.

جدول رقم (٢) معيار الحكم على مفردات مقياس مخاوف الاتصال الشفهي في ضوء آراء المحكمين

نسبة الاتفاق	الحكم على مفردة المقياس
٨٠٪ فأعلى	مقبولة
٧٠٪ - ٧٩٪	التعديل
أقل من ٧٠٪	الحذف

جدول رقم(٣) نسب اتفاق المحكمين على كل مفردة من مقياس مخاوف الاتصال الشفهي

المفردة	مرات الاتفاق	النسبة	المفردة	مرات الاتفاق	النسبة	المفردة	مرات الاتفاق	النسبة
١	٨	١٠٠٪	٩	٨	١٠٠٪	١٧	٧	٩٠٪
٢	٧	٩٠٪	١٠	٨	١٠٠٪	١٨	٦	٨٠٪
٣	٨	١٠٠٪	١١	٨	١٠٠٪	١٩	٦	٨٠٪
٤	٨	١٠٠٪	١٢	٨	١٠٠٪	٢٠	٨	١٠٠٪
٥	٨	١٠٠٪	١٣	٨	١٠٠٪	٢١	٧	٩٠٪
٦	٧	٩٠٪	١٤	٧	٩٠٪	٢٢	٧	٩٠٪
٧	٦	٨٠٪	١٥	٧	٩٠٪	٢٣	٧	٩٠٪
٨	٤	٦٠٪	١٦	٦	٨٠٪	٢٤	٧	٩٠٪

- صدق البناء (صدق الاتساق الداخلي) للمقياس:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس (صدق الاتساق الداخلى)، استخرجت معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل عبارة وبين الدرجة الكلية للمقياس، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٣٠) طالب من طلاب جامعة جدة، والنتائج كما هى موضحة فى الجدول الأتى:

جدول (٤) يوضح معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة مقياس مخاوف الاتصال الشفهي (ن=٣٠)

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٩٩**	٧	٠,٧٥٥**	١٣	٠,٦٧٩**	١٩	٠,٤٦٤**
٢	٠,٧٦٦**	٨	٠,٦٩٤**	١٤	٠,٥٤٨**	٢٠	٠,٧٥٠**
٣	٠,٨١٠**	٩	٠,٥٣٣**	١٥	٠,٦٣٨**	٢١	٠,٤٨٣**
٤	٠,٥٩٢**	١٠	٠,٧٧٥**	١٦	٠,٧٧٨**	٢٢	٠,٥٢٤**
٥	٠,٨١٤**	١١	٠,٦٢٨**	١٧	٠,٨٣٥**	٢٣	٠,٥٢٧**
٦	٠,٧٠٩**	١٢	٠,٣٨٦*	١٨	٠,٤٩٤**		

(* معامل الارتباط دال عند ٠,٠٥)، (** معامل الارتباط دال عند ٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس مخاوف الاتصال الشفهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، (٠,٠١) مما يؤكد وجود اتساق داخلى لعبارات المقياس، ولذلك لم تُحذَف أي من هذه العبارات.

- ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات مقياس مخاوف الاتصال الشفهي قام الباحث بحساب معامل الثبات بالطرق الأتية:

أ- طريقة معامل ألفا كرونباخ: يعد معامل ألفا كرونباخ α حالة خاصة من قانون كودر وريتشارد سون، وقد اقترحه كرونباخ ١٩٥١، ونوفاك ولويس ١٩٧٦، ويمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة المقياس إلى أجزاء بطرق مختلفة (عبد الرحمن، ٢٠٠٣)، حيث تم تطبيق المقياس على مجموعة مكوّنة من (٣٠) طالب خارج العينة من طلاب جامعة جدة، ثم تم استخدام برنامج SPSS (V. 18) لحساب قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس؛ والتي بلغت (٠,٩٣٩)؛ وهي قيمة كبيرة، وبالتالي يمكن الوثوق في المقياس عند استخدامه كأداة فى الدراسة الحالية.

ب- طريقة التجزئة النصفية: تعمل تلك الطريقة على حساب معامل الارتباط بين درجات نصفى المقياس، حيث تَمّ تجزئة المقياس إلى نصفين متكافئين، حيث يتضمن القسم الأول: درجات الطلاب فى الأسئلة الفردية، في حين يتضمن القسم الثانى: درجات الطلاب فى الأسئلة الزوجية، وبعد ذلك قام الباحث بحساب معامل الارتباط بينهما، ويوضح الجدول الآتى ما توصلت إليه الدراسة في هذا الصدد:

جدول (٥) الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس مخاوف الاتصال الشفهي (ن =٣٠)

المفردات	العدد	معامل ألفا كرونباخ	معامل الارتباط	معامل الثبات لسبيرمان براون	معامل الثبات لجتمان

الجزء الأول	١٢	٠,٨٩٢	٠,٩٣٥	٠,٩٦٧	٠,٩٦٥
الجزء الثانى	١١	٠,٨٦٥			

يتضح من الجدول السابق أنّ معامل ثبات المقياس لسبيرمان وبران يساوى (٠,٩٦٧)، أما معامل الثبات لجتمان يساوى (٠,٩٦٥)، وهو معامل ثبات يشير إلى أن المقياس على درجة عالية جداً من الثبات، ومن ثمّ فإنّها تعطي درجة من الثقة عند استخدامه كأداة فى الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة:

١) مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة؛ للاستفادة منها في بناء منهجية الدراسة وإعداد أدواتها.

٢) إعداد أداتي الدراسة؛ لقياس التفاعل اللفظي الصفي، وقياس مستوى مخاوف الاتصال الشفهي، والتأكد من مناسبتهما وصلاحيتهما للاستخدام.

٣) الحصول على الموافقات الرسمية لتطبيق أداتي الدراسة على عينة الدراسة المختارة؛ وذلك من خلال الحصول على تسجيلات صوتية للمحاضرات؛ للاستماع إليها وتحليلها وفق مكونات مصفوفة فلاندرز؛ لتحديد طبيعة التفاعل اللفظي الصفي أثناء تدريس اللغة العربية عن بعد.

٤) تطبيق مقياس مخاوف الاتصال الشفهي على عينة الدراسة المختارة.

٥) تحليل البيانات؛ للوصول إلى النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية؛ بغرض تحليل البيانات التي تم الوصول إليها؛ بهدف التعرف على طبيعة العلاقة بين التفاعل اللفظي الصفي أثناء تدريس اللغة العربية عن بعد، وبين مستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند عينة الدراسة، وقد تم الاعتماد على برنامج الحزم

الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss (v.18، وتمت المعالجة من خلال الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون
- النسب المئوية
- معامل ثبات ألفا كرونباخ
- المتوسطات الحسابية
- معامل الثبات لسبيرمان براون
- معامل الثبات لجتمان

نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولا: عرض النتائج:

السؤال الأول: ما أنماط التفاعل اللفظي أثناء تدريس اللغة العربية عن بعد بجامعة جدة؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بملاحظة (١٥) من أعضاء هيئة التدريس أثناء تدريس مقرري كفايات لغوية (١)، وكفايات لغوية (٢)، حيث قام تسجيل المحاضرات؛ والاستماع لها صوتيا، وتحليلها وفقاً لشبكة فلندرز، وذلك لكل عضو هيئة تدريس على حده؛ بغية الوصول إلى تحديد أنماط التفاعل اللفظي أثناء تدريس اللغة العربية عن بعد، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٦)

أنماط التفاعل اللفظي أثناء تدريس اللغة العربية عن بعد بجامعة جدة

عضو هيئة التدريس	كلام الأستاذ	كلام المتعلم	الهدوء أو الفوضى	التأثير غير المباشر	التأثير المباشر	استجابة المتعلم	مبادرة المتعلم
الأول	٧٠,٢٧٪	١٠,٦٤٪	١٩,٠٩٪	٢٠٪	٥٠,٠٠٪	٩,٠٩٪	٤,٥٥٪
الثاني	٦٨,٩٧٪	١٧,٢٤٪	١٣,٧٩٪	٣١,٠٣٪	٣٧,٩٣٪	١٠,٣٤٪	٦,٩٠٪
الثالث	٦٤,٦٢٪	٢٤,٢٤٪	١١,١٤٪	٣٥,١٤٪	٣٤,٤٨٪	١٠,٣٤٪	٦,٩٠٪
الرابع	٦٥,٥٠٪	١٨,٦٣٪	١٥,٨٧٪	٣٤,٤٨٪	٤٠,٦٣٪	٦,٢٥٪	٩,٣٨٪
الخامس	٦٥,٧٦٪	١٩,٧١٪	١٤,٥٣٪	٢٩,٤١٪	٣٢,٣٥٪	٥,٨٨٪	٨,٨٢٪
السادس	٦٤,٥٢٪	١٦,١٣٪	١٩,٣٥٪	٢٩,٠٣٪	٣٥,٤٨٪	٦,٤٥٪	٩,٦٨٪
السابع	٦١,٢٩٪	٢٢,٥٨٪	١٦,١٣٪	٢٢,٥٨٪	٣٨,٧١٪	١٢,٩٠٪	٩,٦٨٪
الثامن	٦٨,٧٥٪	١٣,٨٨٪	١٧,٣٧٪	٣٢,٣٥٪	٤٣,٧٥٪	١٢,٥٠٪	٩,٣٨٪
التاسع	٦٨,٥٧٪	١٨,٠٠٪	١٣,٤٣٪	٢٨,٥٧٪	٤٠,٠٠٪	١١,٤٣٪	٨,٥٧٪
العاشر	٦٨,٧٥٪	١٥,٦٣٪	١٥,٦٢٪	٣٢,٣٥٪	٤٣,٧٥٪	٦,٢٥٪	٩,٣٨٪
الحادي عشر	٦٣,٣٣٪	٢٠,٠٠٪	١٦,٦٧٪	٢٧,٢٧٪	٣٧,٩٣٪	١٠,٠٠٪	١٠,٠٠٪
الثاني عشر	٧٠,٥٩٪	١٢,٦٥٪	١٦,٧٦٪	٢٥٪	٣٨,٢٤٪	١٤,٧١٪	٢,٩٤٪
الثالث عشر	٦٤,٨٦٪	٢١,٦٢٪	١٣,٥٢٪	٢٤,١٤٪	٢٩,٧٣٪	١٣,٥١٪	٨,١١٪
الرابع عشر	٦٤,١٤٪	٢٥,٤٣٪	١٠,٤٣٪	٣٥,٧١٪	٢١,٤٣٪	١٤,٢٩٪	٧,١٤٪
الخامس عشر	٧٠,٤١٪	٨,٣٤٪	٢١,٢٥٪	٢١,٨٨٪	٤٣,٣٣٪	٦,٩٠٪	٣,٤٥٪
المتوسط العام	٦٦,٦٩٪	١٧,٦٥٪	١٥,٦٦٪	٢٨,٦٠٪	٣٧,٨٥٪	١٠,٠٦٪	٧,٦٦٪

يتضح من الجدول السابق أن متوسط كلام الأستاذ بلغ ٦٦% من مجمل التفاعلات اللفظية داخل الصف الدراسي، وهي نسب كبيرة، وتدل على أن نمط التفاعل اللفظي السائد في فصول تدريس اللغة العربية عن بعد بجامعة جدة هو نمط أحادي الاتجاه من المعلم إلى المتعلم، يتفرد به المعلم ويستأثر به، ودور الطالب الإنصات والاستماع والرد على توجيهات المعلم، ويظهر ذلك جليا من انخفاض نسبة مبادرة

المتعلم، حيث بلغ متوسطها في كل الفصول الدراسية التي تم تحليل أنماط التفاعل اللفظي بها ٧% وهي نسبة تؤكد على سلبية المتعلم وعدم مشاركته في التفاعلات اللفظية إلا ما ندر، وطبيعة هذه المشاركة – إن تمت- في حقيقتها ليست إلا استجابات لأسئلة مباشرة من المعلم أو توجيهات وأوامر؛ وذلك ما يقلل فرص الطلاب في الحديث وطرح الأراء، والاعتراض، والرفض والقبول؛ وهذه الأنماط لا تتيح فرصا ليتعلم الطالب تعلما حقيقيا ينعكس على شخصيته وفكره وقدراته.

وبالنسبة لكلام المتعلم يتضح من الجدول السابق أن نسبة تفاعلاته اللفظية في الصف الدراسي تتراوح ما بين (٨,٣٤ % - ٢٥,٤٣ %) من مجمل التفاعلات اللفظية داخل الصف الدراسي، وبمتوسط (١٧،٦٥%) عند جميع أفراد العينة، ويأتي ذلك منسجما مع ارتفاع نسبة التأثير المباشر المتمثل في التوجيه والشرح من طرف المعلم، فاستئثار المعلم بالكلام لا يتح فرصا واسعة للمتعلم للتفاعل اللفظي مع معلمه أو زملائه.

كما يشير الجدول السابق إلى ارتفاع نسبة الصمت أو الفوضى من مجمل التفاعلات اللفظية في الصف الدراسي مقارنة بالنسبة القياسية للصمت في أداة فلندرز والتي قدرها ١٢%، فجاءت النسبة عند جميع المعلمين أكبر من القيمة التي حددتها أداة فلندرز باستثناء معلمين، وجاء المتوسط العام عند جميع عينة الدراسة بنسبة بلغت ١٥،٦٦% وهي نسبة كبيرة، تبين أن قرابة ١٥،٦٦% من زمن الحصة يسوده الصمت أو الفوضى التي لا يستفيد منها المتعلم إطلاقا، سواء في بداية الحصة ونهايتها، أو أثناء توجيه المعلم الأسئلة للطلاب وانتظار الإجابة منهم، أو تداخل الإجابات من الطلاب.

كما يبين الجدول ارتفاع نسبة التأثير المباشر المتمثل في: الشرح والتلقين من خلال تقديم الحقائق والمعلومات والأفكار والآراء والمفاهيم الخاصة بالدرس، وتصحيحه لأخطاء التلاميذ، وإعطاء

التوجيهات والأوامر، ونقد أفكارهم وسلوكياتهم، فقد بلغ متوسط التأثير المباشر عند جميع أفراد عينة الدراسة ٣٧,٨٥%، بينما يوضح الجدول تراجع متوسط التأثير غير المباشر عند عينة الدراسة حيث بلغ متوسطه ٢٨,٦٠% فهناك تراجع في أنماط التفاعل اللفظي التي تشير إلى تقبل المشاعر، من خلال حديث المعلم عن قبوله وتفهمه ومراعاته لأحاسيس ومشاعر طلابه، والتعاطف معهم، والاستجابة لحالاتهم، اعترافًا بحقهم في التعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم، وأنه لا يقابل ذلك بأي شكل من أشكال العقاب أو التهديد أو الرفض، وإلى الثناء والتشجيع للطالب على أدائه لسلوك معين، بالرغم من أهمية هذه الكلمات والتعبيرات التي تعمل على تخفيف توتر الطالب ومساعدته في عرض أفكاره وتنمية مفاهيمه ومهاراته، وكذلك تراجع ملحوظ في الأنماط اللفظية التي تشير إلى تقبل أفكار الطلاب، وتوجيه الأسئلة التي تفتح لهم بابا للحوار والنقاش والتفكير، وذلك ما ارتد سلبا على تدني نسبة متوسط الأنماط التي تدل على مبادرة المتعلم في التفاعل اللفظي حيث بلغت ٧,٦٦% وأيضا استجابته التي بلغ متوسطها عند جميع أفراد العينة ١٠،٠٦% وهي نسبة تؤكد سيطرة المعلم على فضاء التفاعل اللفظي في الصف الدراسي دون أن يكون للمتعلم دور إلا فيما ندر.

السؤال الثاني: ما مستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند طلاب جامعة جدة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب متوسط درجات الطلاب على مقياس مخاوف الاتصال الشفهي وذلك على مستوى طلاب كل معلم على حده، ولجميع الطلاب عينة الدراسة ككل، كما هو موضح في الجدول الاتي:

جدول (٧)

مستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند طلاب جامعة جدة

الطلاب	متوسط درجات الطلاب على المقياس	مستوى المخاوف
المعلم الأول	٣٧,٢٠	كبير
المعلم الثاني	٣٣,٥٣	كبير
المعلم الثالث	٢٨,١٣	متوسط
المعلم الرابع	٣١,٥٣	متوسط
المعلم الخامس	٣٠,٨٠	متوسط
المعلم السادس	٣٢,٤٧	كبير
المعلم السابع	٢٩,٥٣	متوسط
المعلم الثامن	٣٣,٠٧	كبير
المعلم التاسع	٣٢,٦٧	كبير
المعلم العاشر	٣٢,٨٧	كبير
المعلم الحادي عشر	٣٢,٠٧	كبير
المعلم الثاني عشر	٣٣,٢٧	كبير
المعلم الثالث عشر	٣٢,٣٣	كبير
المعلم الرابع عشر	٢٧,٦٠	متوسط
المعلم الخامس عشر	٣٥,٧٠	كبير
جميع طلاب العينة	**٣٢,١٤**	**كبير**

يوضح الجدول السابق أن مستوى مخاوف الاتصال الشفهي لدى عينة الدراسة ككل كان كبير حيث بلغ متوسط درجات الطلاب على مقياس مخاوف الاتصال الشفهي ككل (٣٢,١٤) أي بنسبة (٦٩,٨٧ %) من

الدرجة العظمى للمقياس، كما يتضح أن مستوى المخاوف لطلاب كل معلم من الخمسة عشر معلم عينة الدراسة كان كبير عدا طلاب المعلمين (الثالث –الرابع – الخامس – السابع - الرابع عشر) كان مستوى المخاوف لديهم أعلى المتوسط، وقريب من أن يكون كبيرا.

السؤال الثالث: ما نوع العلاقة الارتباطية بين أنماط التفاعل اللفظي مخاوف الاتصال الشفهي عند طلاب جامعة جدة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط بين متوسط درجات الطلاب على مقياس مخاوف الاتصال الشفهي، ومتوسط أنماط التفاعل اللفظي في فصول تدريس اللغة العربية عن بعد عند عينة الدراسة؛ وفقاً لشبكة فلندرز المستخدمة لقياس التفاعل اللفظي في الدراسة الحالية، وقد اقتصر الباحث على قياس هذه العلاقة من خلال الأنماط اللفظية التالية: كلام الأستاذ- كلام المتعلم- الهدوء أو الفوضى- التأثير المباشر- التأثير غير المباشر)؛ نظرا لشموليتها لكل مكونات الأنماط الأخرى الواردة في شبكة فلندرز، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٨)

معامل ارتباط بيرسون بين أنماط التفاعل اللفظي ومستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند طلاب جامعة جدة

معامل الارتباط	كلام الأستاذ	كلام المتعلم	الهدوء أو الفوضى	التأثير غير المباشر	التأثير المباشر
مخاوف الاتصال الشفهي	**٠,٧٥٧	**٠,٩١٠-	**٠,٧٥٢	*٠,٦٢١-	**٠,٧٥٩

(* معامل الارتباط دال عند ٠,٠٥)، (** معامل الارتباط دال عند ٠,٠١)

يوضح الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين نمط كلام الأستاذ ومستوى مخاوف الاتصال الشفهي لدى الطلاب، بمعنى كلما زادت نسبة كلام الأستاذ زاد مستوى مخاوف الاتصال الشفهي لدى الطلاب. كما يدل الجدول على وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين نمط كلام المتعلم ومستوى مخاوف الاتصال الشفهي لدى الطلاب، فكلما زادت نسبة كلام المتعلم قل مستوى مخاوف الاتصال الشفهي لدى الطلاب، كما تشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين نمط الهدوء أو الفوضى ومستوى مخاوف الاتصال الشفهي لدى الطلاب، بمعنى كلما زادت نسبة الهدوء أو الفوضى زاد تبعا لذلك مستوى مخاوف الاتصال الشفهي لدى الطلاب.

وتشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين نمط التأثير غير المباشر ومستوى مخاوف الاتصال الشفهي لدى الطلاب، بمعنى أنه كلما زادت نسبة التأثير غير المباشر قل مستوى مخاوف الاتصال الشفهي لدى الطلاب، كما دلت

النتائج على وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين نمط التأثير المباشر ومستوى مخاوف الاتصال الشفهي لدى الطلاب، بمعنى أنهنه كلما زادت نسبة التأثير المباشر زاد مستوى مخاوف الاتصال الشفهي لدى الطلاب.

السؤال الربع: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مستوى مخاوف الاتصال الشفهي لدى طلاب جامعة جدة تبعاً لاختلاف الجنس؟

للإجابة عن السؤال الرابع تم حساب اختبار مان- ويتني Mann-Whitney Test[١] لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات عينة الدراسة على مقياس مخاوف الاتصال الشفهي وفقاً لمتغير الجنس، وظهرت النتائج كما هو موضح في الجدول الاتي:

جدول (٩) "نتائج اختبار مان- ويتني Mann-Whitney Test لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات عينة الدراسة على مقياس مخاوف الاتصال الشفهي وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
ذكر	٥٦	٧٨,٤٦	٤٣٩٤,٠٠	٢٧٩٨,٠٠	٤,٥٨٦	٠,٠١
أنثى	١٢٦	١٢٤,٤٤	٢١٠٣١,٠٠			

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي رتب درجات عينة الدراسة على مقياس مخاوف الاتصال الشفهي وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، أي أن مستوى

[١] تم استخدام اختبار مان ويتنى، ولم يتم استخدام اختبار (ت) لفقد شرط من شروط تطبيق اختبار (ت) وهو تقارب حجم العينتين، حيث هناك فرق كبير بين عدد الذكور والإناث، وكذلك بين عدد الدارسين لمقرر كفايات لغوية ١ ، كفايات لغوية ٢

مخاوف الاتصال الشفهي لدى الإناث كانت أعلى بدلالة إحصائية عنها لدى الذكور من عينة الدراسة.

ثانياً: مناقشة النتائج وتفسيرها:

أشارت مجمل نتائج الدراسة إلى سيادة النمط الأحادي من أنماط التفاعل اللفظي في فصول تعليم اللغة العربية عن بعد، الذي يكون المعلم فيه مرسلا والمتعلم مستقبلا، ويتصف هذا النمط بأنه أقل الأنماط اللفظية فاعلية؛ فموقف الطلاب في عمومه سلبي، وحصيلة التعلم فيه تتمركز حول المعلومات والمعارف فقط؛ وذلك ما يظهر في ارتفاع تأثير المعلم المباشر مقارنة بتأثيره غير المباشر، وربما يكون لطبيعة منصات التعليم عن بعد المستخدمة دور في هذه النتيجة، فمنصة مثل منصة Blackboard المستخدمة للتعليم عن بعد، يضطر المعلم معها إلى اللجوء إلى الأساليب التقليدية في تقديم درسه، وإلى النمط الأحادي في تفاعله لفظيا مع طلابه؛ فلا توجد أدوات تمكن المعلم من التحقق من متابعة الطلاب أو إتاحة الفرصة لهم سوى التوقف والسؤال المباشر، وربما يكون ذلك في تقدير المعلم سببا في حدوث فترات صمت أو فوضى لا يستطيع معها إدارة الصف والتحكم به، وتستقطع وقتا ليس بالقليل من زمن الحصة، وبالتالي يستخدم المعلم النمط الذي يكفل له المحافظة على زمن الحصة، وعدم حصول الفوضى والانقطاع.

كما دلت النتائج على ارتفاع مستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند عينة الدراسة، وإلى وجود علاقة ارتباطية موجبه بين ارتفاع مستوى مخاوف الاتصال الشفهي وبين طبيعة بعض الأنماط التفاعلية اللفظية السائدة في الصف الدراسي، فالأستاذ الذي يتحدث كثيرا، وحديثه من البداية حتى النهاية في الشرح والتلقين، وطرح الأسئلة السطحية التي لا تستهدف التفكير والاستنتاج وطرح الآراء، سترتد على ضعف مشاركة المتعلم وبالتالي ضعف قدرته التعبيرية وضعف التواصل؛ فضعف التفاعل

يولد الخوف والتردد والميل إلى العزلة وعدم المشاركة (Riasati,2011) وربما يتحجج بعضهم بمشكلات الاتصال هربا من المشاركة، كما أن إهمال المعلم لأنماط التأثير غير المباشر كالتقبل والتشجيع وغيرها من الأنماط يؤدي إلى زيادة مخاوف الاتصال الشفهي عند المتعلم، ويتفق ذلك مع ما ورد في دراسة (Horwitz,2002).

كما كشفت نتائج الدراسة عن فروق في مستوى مخاوف الاتصال الشفهي تعزا للجنس، حيث بينت النتائج ارتفاع مستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند الإناث أكثر منه عند الذكور؛ ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء طبيعة الأنثى، التي تميل – في الغالب- إلى عدم الدخول في نقاشات خصوصا إذا لم يتأكد لها من يستمع إليها بالضبط، وهذا الشك يجعلها تفضل عدم الدخول في نقاشات عبر وسائط التعلم الإلكتروني، والاكتفاء بأن تكون مستمعة أو مشاركة في أضيق الحالات عند تحديدها بالاسم، وأيضا تزايد مخاوفهن من ورود تعليقات سلبية تجاه ما يبدين من وجهات نظر أو أفكار ويتفق ذلك مع ما ورد في مجموعة من الدراسات والأبحاث مثل: (shaharuddin,2015) ودراسة (Rafek Ramli.2014).

توصيات الدراسة:

١) عقد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتنمية مهارات التفاعل اللفظي في بيئات التعلم الافتراضية.
٢) تدريب أعضاء هيئة التدريس على استكشاف إمكانيات وأدوات منصات التعليم عن بعد؛ بغية الاستفادة القصوى منها في إحداث عملية تعليم لغوي فعال.
٣) الاهتمام بتوعية أعضاء هيئة التدريس والطلاب بمخاوف الاتصال الشفهي، وسبل مواجهتها والحد من أثارها على الطلاب.

٤) الاهتمام بقياس جودة التفاعل اللفظي في الفصول الدراسية من خلال مجموعة من الأدوات القياسية المتعددة؛ التي يمكنها أن تعطي تصورا واضحا وشاملا عن واقع التفاعل اللفظي في الفصول وعدم الاكتفاء بأسلوب قياس واحد.

مقترحات الدراسة:

١) إجراء دراسات تجريبية من خلال بناء برامج تدريبية لتنمية مهارات التفاعل اللفظي الصفي عند أعضاء هيئة التدريس.
٢) دراسة تحليلية لأسباب مخاوف الاتصال الشفهي عند طلاب جامعة جدة.
٣) قناعات أعضاء هيئة التدريس تجاه التعليم عن بعد وعلاقتها بممارساتهم اللفظية داخل الصف الدراسي.
٤) العلاقة بين مهارات التحدث ومستوى مخاوف الاتصال الشفهي عند طلاب الجامعة.

أولا: المراجع العربية:

أبو شنار، إبراهيم أحمد محمد. (٢٠٢٢). واقع التفاعل الصفي والتفاعل على منصة درسك لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في ظل جائحة "كوفيد-١٩" في محافظة مأدبا. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج٦، ع٢٨ ، ٦٤ - ٨٩.

إسماعيل، دينا أحمد، و أبو ىوسف، وائل رمضان عبدالحمىد. (٢٠١٧). أثر التفاعل بين نمط السرد في القصص الإلكترونية التفاعلية وأسلوب التعلم اللفظي والبصري على تحصيل المفاهيم الرياضية لدى الطلاب الصم وبقاء أثر التعلم. تكنولوجيا التعليم، مج٢٧، ع٤ ، ٢١٩ - ٢٩٥.

البنا، عادل السعيد إبراهيم. (٢٠٠٢). مخاوف الإتصال الشفهي وعلاقتها بالقلق الإجتماعي وأساليب التعلم لدى عينة من طلاب اللغة الإنجليزية بكلية التربية. مستقبل التربية العربية، مج ٨، ع ٢٧ ، ٩ - ٨٤.

تعوينات، علي(٢٠٠٩) التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

الجبوري، كريم فخري هلال، و الصليخي، مروة فليح ابراهيم. (٢٠٢١). مخاوف الاتصال الشفهي وعلاقتها بإدارة المعرفة لدى طلبة جامعة بابل. مجلة جامعة بابل - العلوم الانسانية، مج٢٤، ع١ ، ٤٣٧ - ٤٥٣

الحارثى، طلال بن حسين، و فلمبان، سمير بن نور الدين بن عبدالقادر. (٢٠١٠). تحليل التفاعل الصفى فى مراحل التعليم العام فى ضوء أداة فلاندرز للتفاعل اللفظى (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

حسين، أبي ابراهيم، عبدالفتاح، شعيب سعيد، و الحديدى، صدام محمد حميد. (٢٠٠٩). أنماط التفاعل اللفظي لمدرسي اللغات في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات وعلاقته بدافعية طلبتهم لتعلم اللغة المدروسة. مجلة التربية والعلم، مج ١٦، ع ٢ ، ٣١٩ - ٣٤٧.

حماد، عفاف سعد حسن. (١٩٩٥). تحليل التفاعل اللفظي بين المعلم والطالب في المرحلة الثانوية العامه: دراسة ميدانية على الصف الثالث أدبي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع ٣١ ، ٤٨ - ٧٥.

خماد، محمد، سيساني، رابح، و بن نويوة، سعيد. (٢٠٢٣). مستوى تفاعل الأساتذة الجامعيين مع التعليم عن بعد في ظل أزمة كورونا:

دراسة ميدانية بجامعة خميس مليانة. مجلة العلوم النفسية والتربوية، مج٩، ع١ ، ٢٠٧ - ٢٢١.

الدبابي، شيماء شهدي اسماعيل، عكاشة، محمود فتحي، أبو حلاوة، محمد السعيد عبدالجواد، و الدميرى، آيات فوزى. (٢٠٢٢). فعالية برنامج معرفي سلوكي لخفض قلق التحدث باللغة الإنجليزية فى تحسين نواتج التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة دمنهور، دمنهور.

الدهشان، جمال علي خليل. (٢٠٢٠). مستقبل التعليم بعد جائحة كورونا: سيناريوهات استشرافية. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، مج٣، ع٤ ، ١٠٥ - ١٦٩.

سعيد، عاطف محمد، و ميخائيل، ماهر إبراهيم. (٢٠٠٥). فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التفاعل الصفي لدى معلمي المرحلة الإعدادية أثناء الخدمة. مجلة القراءة والمعرفة، ع ٤٦ ، ٢١١ - ٢٤٦

السليتي، فراس (٢٠٠٨). استراتيجيات التعلم والتعليم بين النظرية والتطبيق. الأردن: جدارا للكتاب العالمي

الشايع، فهد بن سليمان، و العقيل، محمد بن عبدالعزيز. (٢٠٠٩). أثر استخدام " قبعات التفكير الست " في تدريس العلوم على تنمية التفكير الإبداعي والتفاعل الصفي اللفظي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض. مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي، مج ١، ع ٢ ، ١٨ - ٥٦

الشويرخ، صالح ناصر صالح(١٤٣٢). تطوير مناهج تعليم اللغة، دار جامعة الملك سعود للنشر

الشويرخ، صالح ناصر صالح. (٢٠٠٨). مفهوم استقلالية المتعلم و تطبيقاته في ميدان تعليم اللغة العربية .مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٧ ، ١٢٤-١٨٥.

العامري، محمد حسن أحمد. (٢٠١٦). تحليل التفاعل اللفظي لطلبة قسم الدراسات الإجتماعية بمعهد إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة بحضرموت في ضوء نظام فلاندرز. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مج١٣، ع١١ ، ٩٩ - ١٢٨.

عبد القادر، أبو ضيف مختار محمود، ويوسف، شحاتة احمد السمان. (٢٠١٥). فاعلية برنامج إثرائي مدعوم ببعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الأداء اللغوي والتفاعل اللفظي لدى المرحلة الاعدادية بطيئي التعلم. المجلة العلمية لكلية التربية، ع٢٠ ، ١٢٣ - ١٨٠.

عبده، أحمد عبده عوض، على، أحمد شتا منصور، ودرويش، عفت حسن سعيد. (٢٠٢١). برنامج قائم على التفاعل اللفظي وأثره في تنمية مهارات الضبط الشفهي والاتجاه نحو النحو لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري. مجلة كلية التربية، ع١٠٣ ، ١٤١ - ١٦٤.

علاوة، سلطان. (٢٠١٩). جودة التفاعل اللفظي لدى أساتذة التعليم الابتدائي باستخدام طريقة سيجما: دراسة ميدانية بابتدائيات بلدية وادي الشعبة بباتنة. مجلة العلوم النفسية والتربوية، مج٥، ع٣ ، ١٣٨ - ١٥٩

علوان، عامر إبراهيم. (١٩٨٥). نظاما فلاندرز وكومار لتحليل التفاعل الصفي. المجلة العربية للتعليم التقني، مج ٢ ، ع ٢ ، ٣١ - ٣٤.

علوش، محمد مرسي. (٢٠٢١). التعليم عن بعد: قضايا وإشكاليات اجتماعية وتربوية وتعليمية. أبحاث ودراسات تربوية، مج٦، ع١٢ ، ١٥٣ - ١٧٩.

علي، طلال علي. (٢٠١٧). مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التفاعل اللفظي للمرحلة المتوسطة في العراق أثناء التدريس وعلاقتها باكتساب طلبتهم للمفاهيم النحوية. مجلة جامعة بابل - العلوم الانسانية، مج٢٥، ع١ ، ٤٤٣ - ٤٧١.

علي، عز الدين محمد الحسن، و الخانجي، عبدالرحمن عبدالله. (٢٠٠٠). تحليل التفاعل اللفظي بين معلمي وطلاب المرحلة الثانوية بنظام فلاندرز العشري (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم درمان الاسلامية، أم درمان.

الفرا، غنى فارس. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على أنماط التعلم في تنمية مهارات التفاعل الصفي "اللفظي وغير اللفظي" لدى معلمي التعليم الأساسي. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مج١٨، ع٤ ، ٢٧٤ - ٣١٥.

قادري، حليمة (٢٠١٢) التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية دراسة ميدانية بثانويتين من مدينة وهران. مجلة دراسات نفسية وتربوية. العدد ٨.

قادري، عبدالحفيظ، مرتات، محمد، و بن قسمى، يعقوب. (٢٠١٨). أنماط التواصل (التفاعل) الصفي اللفظي السائدة في حصص التربية البدنية والرياضية حسب أداة ند فلاندرز لملاحظة التدريس: دراسة وصفية لبعض متوسطات وثانويات دائرة بريكة - ولاية باتنة. المجلة العلمية العلوم والتكنولوجية للنشاطات البدنية والرياضية، مج١٥، عدد خاص ، ٢٥٤ - ٢٧٦.

محسن، رائد عصام، و أحمد، سيف مالك. (٢٠٢٣). التفاعل الصفي بين التعليم الحضوري والتعليم الافتراضي في تدريس مادة الفيزياء. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، مج٣٠، ع٣ ، ٢٩٤ - ٣١١

محمد، حسن عبدالمنعم عبدالدايم، عبدالقادر، فاطمة عبدالرحمن، أبو حلاوة، محمد السعيد عبدالجواد، و البنا، عادل السعيد إبراهيم. (٢٠١٨). فعالية برنامج لعلاج مخاوف الاتصال الشفهى فى تحسين تقدير الذات لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة دمنهور، دمنهور.

المفلح، عبدالله محمد (٢٠١٨) التفكير واللغة والتفاعل النفسي، عمان، الأردن، مركز الكتاب الأكاديمي للنشر والتوزيع.

ملحم، سامي محمد (٢٠٠٦) سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية.ط٢، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المهنا، منال بنت عبدالرحمن. (٢٠٢٣). اتجاهات طلبة التعليم الجامعي نحو التفاعل في التعليم عن بعد. المجلة التربوية، ج١٠٨ ، ٧٩١ - ٨٤٠.

النجار، فاطمة الزهراء محمد، و مرعي، هيام عبدالعال محمد ابراهيم. (٢٠٢٢). الأنشطة الطلابية وعلاقتها بالتفكير الإيجابي وقلق التحدث لدى طلاب التأهيل التربوي بجامعة الأزهر. مجلة التربية، ع١٩٦، ج٣ ، ١٣١ - ١٩٠.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Amatari, V.O. (2015). The instructional process (a review of Flanders' interaction analysis in a classroom setting). International journal of secondary education. 3(5).43-49

Ahghar, G. (2014). Effects of teaching problem solving skills on students' social anxiety. International Journal of Education and Applied Sciences, 1(2), 108-112

Bennett, S., Maton, K.A. and Kervin, L. (2008) 'The "digital natives" debate: a critical review of the evidence', British Journal of Educational Technology, vol. 39, no. 5, pp. 775–86

Bounazef, DJ. (2012). Application de la méthode six sigma sur un système de management intégré QSE (Étude de cas : chiali tubes). Mémoire de magister non publié. Ecole des Hautes études commerciales. Alger. Algérie

Çelik, Ismail; Sariçam, Hakan(2018): The Relationships between Positive Thinking Skills, Academic Locus of Control and Grit in Adolescents., Universal Journal of Educational Research, 6 (3),392-398

Cherifi, A. (2019). Flanders' model: A suggested approach to enhance classroom interaction in Algerian middle school. Journal dirrassat insaniya wa ijtimaiya. N°: (09). 603-624

F. (2016). De l'interaction en classe à l'agir ،Cicurel professoral: Une logique dynamique qui peut échapper à L'enseignant. وقائع الندوة الدولية الخامسة: التفاعلات في تعليمية اللغات والثقافات، قرطاج: جامعة قرطاج - المعهد العالي للغات - وحدة البحث فى اللغة والأشكال الثقافية، ٢١ - ٤١. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/916471

Croggs, D. (2018). Process capability analysis I-overview and Indices. Accendo reliability. Reliability engineering professional development. https://accendoreliability. Com/process-capability-analysis-i

Dessus, P. (2009) 'An overview of LSA-based systems for supporting learning and teaching', in Dimitrova, V., Mizoguchi, R., du Boulay, B. and Graesser, A. (Eds.): Artificial Intelligence in Education: Building Learning Systems that Care: From Knowledge Representation to Affective Modelling (AIED2009), pp.157–164, IOS Press, Amsterdam

Dessus, Ph. (2007). Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des évènements scolaires. Carrefours de l'éducation. N° : 23. 103-117. Doi : 10.3917/cdle.023.0103.

Diop، M. (2016). Quelles interactions en didactique des langues ?: Le rôle des langues partenaires dans la construction des savoirs dans l'espace francophone. Le cas du français/pulaar au Sénégal. وقائع الندوة الدولية الخامسة: التفاعلات في تعليمية اللغات والثقافات، قرطاج: جامعة قرطاج - المعهد العالي للغات - وحدة البحث فى اللغة والأشكال الثقافية، ٢٦٩ - ٢٨٩. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/916518

Elbashir، E. A. (2019). Oral Communication Apprehension as a Barrier to Students Oral Communication: Teachers Perspectives. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، مج٢٠، ع٤٤ ، ١٨٨ - ٢٠٠. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1072990

Erik ,R .(2017): Overcoming speech anxiety in the classroom ,department of education and society Degree Project with Specialization in English Studies in Education 15 Credits , Faculty of Education and Society Department of English and Education , Malmo Hogskola,1-32

Mohamed (2016): Content Validity in Educational Research: Reality and Development, Egyptian J of Psychological Studies 26, (92), 218-247

E. M. A. (2020). The Impact ،Mohammed ،.H. M. A ،Mohamed of Language Anxiety on the Libyan EFL University Students' Speaking Skills. مجلة العلوم الإسلامية واللغة العربية، ع٥ ، ٣٣٩ - ٣٥٨. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1134552

Muhammad Omar Abdel-Momani (2014): Evaluation of the studentteacher's performance level of classroom activities and its relationship to some variables, Lark J of Philosophy, Humanities and Social Sciences, No. (16), Sixth Year 301-335. Mohamed, Ibrahim Mohamed

NORTON, A.R.;ABBOTT, M.J. Bridging the Gap between Aetiological and Maintaining Factors in Social Anxiety Disorder: The Impac t of Socially Traumatic Experiences on Beliefs, Imagery and Symptomatology. Clinical Psychology & Psychotherapy, v. 24, n. 3, p. 747-765, 2016.Disponível emhttps://doi.org/10.1002/cpp.2044

Riasati, M. J. (2011). Language learning anxiety from EFL learners' perspective. Middle-East Journal of Scientific Research, 7(6), 907-914

Šejtnić, s & Ilić. M. (2016). Verbal interaction between pupils and teachers in the teaching process. European journal of education studies. 2 (8). 162- 175

Šejtnić, S. & Ilić, M.(2016).Verbal interaction between pupils and teachers in the teaching process. European journal of education studies, 2(8). 162- 175

Sharma, M. (2018). How to calculate process sigma value, DPMO, DPU & PPM with easy examples. Retrieved from: https://www.youtube.com/watch?v=z3cpt

Suparmi, n. W. (2019). Hasil belajar pemahaman konsep dan berpikir kreatif siswa dalam pembelajaran inkuiri bebas dan inkuiri terbimbing. Journal of education technology, 2(4), 192–196

مدى ممارسة القيادة الذكية في المناطق التعليمية بدولة الكويت (دراسة ميدانية)

شيخة عطاالله جبر المطيري

أ . د/ محمد احمد ناصف
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المتفرغ
كلية التربية – جامعة الزقازيق

أ . م . د/ مسلم محمد عليوة
أستاذ مساعد التربية المقارنة والإدارة التعليمية المتفرغ
كلية التربية – جامعة الزقازيق

مستخلص البحث :

هدفت البحث الى التعرف على واقع ممارسة القيادة الذكية بالمناطق التعليمية في دولة الكويت، والتوصل إلى مجموعة من الأساليب والمقترحات الإجرائية لتفعيل تلك الممارسة. وطبق البحث المنهج الوصفي في جمع المعلومات والحقائق والتعرف على طبيعة المشكلة ، ومن خلال الدراسة النظرية والميدانية توصل البحث الى عدة نتائج من أهمها :

- يتعرف كافة العاملين على نطاق الصلاحيات والمهام التي تقع على عاتق الرؤساء والمدراء، وأن يكون التركيز منصباً بالدرجة الأولى على المتطلبات العامة المشتركة بين معظم العاملين.
- يتوفر نظام للتدريب المستمر للعاملين في المناطق التعليمية لرفع كفاءتهم، والارتقاء بمهاراتهم الوظيفية لتزداد قدرتهم على حل المشكلات التي تواجههم،
- يستخدم المسئولون أساليب مختلفة من أساليب التحفيز تتناسب مع طبيعة العاملين وطبيعة الأعمال التي يقومون بها.
- تضع القيادات في المناطق التعليمية تلبية حاجات العاملين ضمن أولوياتها في العمل.

- إن رؤساء المناطق التعليمية يتمتعون بالذكاء في عملهم، ولديهم رغبة كبيرة في تحقيق مشاركة فعالة قوية من قبل العاملين معهم في المناطق التعليمية.
- يتمتع رؤساء المناطق التعليمية بقدرة كبيرة على تحديد أهداف موضوعية، وعلى رغبتهم - في نفس الوقت- في تحقيق هذه الأهداف.

الكلمات المفتاحية : ممارسة - القيادة – القيادة الذكية – المناطق التعليمية

Abstract

The study aims to identify the reality of intelligent leadership practice in the State of Kuwait, and to reach a set of procedural methods and proposals for developing institutional performance in educational districts in light of the Intelligent leadership approach. The study applied the descriptive approach in collecting information and facts and identifying the nature of the study. Through the theoretical and field studies, the study reached several results, the most important of which are on the field side:

- All employees become familiar with the scope of the powers and tasks that fall on the shoulders of superiors and managers, and that the focus should be primarily on the general requirements common to most employees.
- There is a system of continuous training for workers in the educational districts to raise their efficiency and upgrade their job skills to increase their ability to solve the problems they face.
- Officials use different methods of motivation commensurate with the nature of employees and the nature of the work they do.
- Leaders in educational districts place meeting the needs of workers among their priorities at work.
- The heads of the educational districts are intelligent in their work, and they have a great desire to achieve strong effective participation by their staff in the educational districts.
- Heads of educational districts have a great ability to set objective goals, and their desire - at the same time - to achieve these goals.
- The heads and managers of educational districts have a great ability to use the planning to develop accurate scientific plans to achieve the

objectives. This confirms that district heads and managers use planning to develop accurate scientific plans to achieve goals.
(Leadership - intelligent leadership - Educational Directories)

مقدمة البحث :

اهتمت وزارة التربية في دولة الكويت بتطوير التعليم وإدارته على كافة المستويات، وحاولت جاهدة رفع مستوى العملية التعليمية والإدارية، فعملت على إيجاد قادة استراتيجيين في تفكيرهم لديهم رؤية قيادية ومستوى تفكير استراتيجي وسلوك قيادي في مواجهة المواقف المختلفة بذكاء ومهارة تتفق ومداخل القيادة الحديثة، الا انه على الرغم من ذلك، فإن قيادات المناطق التعليمية في دولة الكويت مازالت تعاني بعض المشكلات كما أشارت الدراسات السابقة، فقد أوضحت دراسة(١) الى أن كثيرا من القيادات التربوية يمارسون أساليب إدارية تقليدية بدرجات متفاوتة وأشارت دراسة(٢)الى أن هناك الكثير من القيادات التربوية لا يملكون الحس والإدراك الإداري وان الإدارة تستمد قوتها من خلال قوة قرارها وعدم التلكؤ في إصداره وان الخبرة والكفاءة الإدارية لها الدور الأساسي في تعقيد وتيرة العمل، وتوصلت إحدى الدراسات(٣) إلى أن هناك حاجة ملحة إلى تطوير أداء المؤسسات التعليمية بالكويت بحيث يكون بمقدرة القادة التربويين فيها الوفاء بمسؤوليات عملهم المتنوعة.ونظرا لهذه المعوقات فان الاهتمام بممارسة القيادة الذكية بالمناطق التعليمية بدولة الكويت يعد ضرورة ملحة، فالقيادة الذكية كما يرى العديد من هي الوسيلة الفعالة لتطوير أداء المؤسسات التربوية وتحقيق التنمية وتوجيه الجهود والامكانات واستثمارها (٤)

مشكلة البحث :

يمكن صياغة مشكلة البحث في الاسئلة التالية:-

١. ما الأسس الفكرية للقيادة الذكية في الفكر التربوي والإداري المعاصر؟

٢. ما واقع ممارسة القيادة الذكية والأداء المؤسسي بالمناطق التعليمية في دولة الكويت ؟

٣. ما الأساليب الإجرائية المقترحة لتفعيل القيادة الذكية بالمناطق التعليمية في دولة الكويت؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الى تعرف الأطر النظرية لقيادة الذكية وواقع ممارستها بالمناطق التعليمية في دولة الكويت والتوصل الى عدة مقترحات لتفعيل ممارستها بتلك المناطق.

منهج البحث:

طبق البحث المنهج الوصفي لجمع البيانات والمعلومات حول القيادة الذكية.

مصطلحات البحث :

القيادة الذكية، تعرف القيادة الذكية في البحث الحالي على أنها عملية تفاعلية تعاونية بين قادة المناطق التعليمية في دولة الكويت وبين موظفيها في ضوء قيم وثقافة دولة الكويت، من أجل تضافر جهودهم لتحسين الأداء المؤسسي للمناطق التعليمية، وتحقيق الأهداف المرجوة منها بفعالية.

الإطار النظري للبحث :

يتناول الإطار النظري للبحث مفهوم القيادة الذكية وأهدافها وأبعادها وأدوار القائد الذكي وواجباته واختياره على النحو التالي .

١. **مفهوم القيادة الذكية :** يمكن عرض مجموعة من تعريفات القيادة الذكية على النحو التالي:

- القيادة الذكية تعنى السعي للتأثير وتحفيز العاملين على الإبداع من خلال القيادة الروحية، الشعورية والعاطفية().

- القيادة الذكية هي الفهم المشترك بين القائد والمرؤوسين والذي يعمل على تحقيق الرؤية المستقبلية للمنظمة ووضع الاهداف[٥]. وهي حوار بناء بين القادة والأتباع في ضوء قيم وثقافة مؤسسية معينة، مما يسهل تضافر جهودهم لتحقيق رؤية مشتركة[٦]. وتعرف أيضا بأنها عملية تفاعلية وتعاونية يقوم من خلالها القادة الأذكياء بتحديد وتنظيم وتعبئة الموارد اللازمة في البيئة الموزعة لتحسين حياة الناس والعالم الذي نعيش فيه[٧]. ومن ثم يمكن تعريف القيادة الذكية في هذا البحث بأنها عملية تفاعلية تعاونية بين قادة المناطق التعليمية في دولة الكويت وبين موظفيها في ضوء قيم وثقافة دولة الكويت، من أجل تضافر جهودهم لتحقيق الأهداف المرجوة

٢. أهداف القيادة الذكية : تتمثل أهداف القيادة الذكية في الأهداف الرئيسة التالية:

أ- تحفيز الأفراد:

المهمة الأساسية للقيادة الذكية تكمن في تحفيز الأفراد لمتابعة الأهداف التنظيمية. وبالتالي يقوم القادة الأذكياء بأداء المهارات والقدرات اللازمة لوضع إطار عمل لتحقيق الأهداف التنظيمية من خلال اتخاذ قرار بشأن المعايير والأولويات الخاصة بالأهداف والدعوة إلى تنفيذها، كما يقوم القادة الأذكياء بتقديم الأهداف إلى المرؤوسين بطريقة مفهومة وجذابة، وتحفيزهم للعمل بفعالية، والاستفادة من إمكاناتهم في تحقيق تلك الأهداف[٨]. ويسعى القادة الأذكياء إلى تطوير استراتيجيات لكسب تعاون الأتباع من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، ومن خلال تنفيذ الاستراتيجيات، يتجه القادة الأذكياء في الاتجاه الصحيح لقيادة المؤسسة نحو التميز، حيث يكون لديهم القدرة على القيادة مع إنشاء ثقافة للأفراد ليكونوا ناجحين، كما يكون لديهم قدرة فكرية متطورة قائمة على الفهم والتكيف والالتزام[٩].

ب- *رؤية الصورة الكلية للمؤسسة:*

تتمثل المهمة الرئيسية للقيادة الذكية في رؤية الصورة الكلية للمؤسسة، والطريقة التي تتفاعل بها أجزاء مختلفة من الهيكل التنظيمي المعقد مع بعضها البعض، بالإضافة إلى تحقيق النتائج المرجوة بشكل مرئي[١٠].

ج- تيسير التغيير:

القيادة الذكية هي القوة الأساسية وراء التغيير، فالقيادة الذكية تضع رؤية واضحة تحدد شكل المستقبل، وتنظم الموارد البشرية بما يتماشى مع هذه الرؤية، وتحفزهم لتحقيقها على الرغم من العقبات التي قد تواجههم[١١].

د- حل المشكلات الاجتماعية: يتضمن منظور القيادة الذكية كحل وظيفي للمشكلات الاجتماعية مجموعة أساسية من وظائف القيادة الأساسية المطلوبة والمرتبطة بإصدار حلول للمشكلات والاختيار من بينها وتنفيذها، وهذه الوظائف هي:[١٢] البحث عن المعلومات وهيكلتها واستخدام المعلومات في حل المشكلات، وإدارة موارد الموظفين، وإدارة الموارد المادية.

٣- أبعاد القيادة الذكية تتمثل أبعاد القيادة الذكية في الأبعاد التالية:[١٣]

أ- ذكاء الحكمة Wisdom Intelligence: يتمتع ذكاء الحكمة بفهم عميق لواقع الأفراد أو الأشياء أو الأحداث أو المواقف، مما يؤدي إلى القدرة على الاختيار أو التصرف وفقاً لهذا الفهم لتحقيق أفضل النتائج.

ب-ذكاء الشخصية Character Intelligence: الشخصية هي السعي وراء التميز الأخلاقي وتطويره، مما يؤدي إلى تميز الشخصية. ويتم تشكيل الشخصية في عرف الفرد- خلال الطفولة وبمرور الوقت- من خلال تبني أعلى مبادئ السلوك، ومن خلال الاختيار والعمل، ومن خلال التصميم على التغيير وتصحيح الذات، ومن خلال اتخاذ الإجراءات الصحيحة وتحقيق النتائج الجديدة، ومن ثم يبدأ الفرد في التمييز بينه وبين الآخرين.

ج- الذكاء الاجتماعي Social Intelligence: الذكاء الاجتماعي هو كيفية قراءة الآخرين والتعامل معهم لتحقيق أفضل اتصال ممكن،

وكذلك هي القدرة على خلق مواقف إيجابية لدى الآخرين من خلال تقديم الفوائد العاطفية والجسدية.

د- الذكاء الروحي Spiritual Intelligence: هو قدرة القائد على بناء علاقة مع الله والحفاظ عليها، والاعتراف بنعمه التي لا تعد أو تحصى في حياته، والالتزام بالقيم والمبادئ التي يدعو إليها دين الفرد، واستخدامها لتحفيز نفسه والعاملين على العمل المتميز.

٤- أدوار القائد الذكي في المناطق التعليمية بدولة الكويت: يقوم القائد الذكي في المناطق التعليمية بدولة الكويت بالأدوار الثلاثة التالية:[١٤]

أ- الملهم Inspirer: ويتمثل في دور القائد في حث أصحاب المصلحة على الالتزام بالوقت والجهد والثروة للنهوض بأهداف المنطقة من خلال اتخاذ قرارات قيادية مناسبة تحافظ على مناخ الأمل بين أصحاب المصلحة.

ب-المطور Developer: يجب أن يكون القائد الذكي على استعداد تام لممارسة الأحكام التي تسمح للأتباع بأخذ زمام المبادرة وقبول المسؤولية عن تطوير المنطقة، وتعتبر إدارة وموازنة هذه المصالح هو أساس الذكاء العاطفي للقيادة الذكية في صنع القرار.

ج- وكيل التغييرChange agent: يواجه القائد الذكي العديد من التحديات المتمثلة في إنشاء واستدامة التغيير التنظيمي الكبير. وتتضمن قيادة التغيير جذب المنطقة التعليمية إلى المستقبل من خلال وضع رؤية إيجابية لما يمكن أن تصبح عليه المنطقة، مع توفير الدعم العاطفي للأفراد في نفس الوقت أثناء عملية الانتقال، وهو ما يتطلب من القائد الذكي اتخاذ قرارات تستند إلى كل من المنطق والعاطفة،

٥-واجبات القيادة الذكية في المناطق التعليمية

تتمثل واجبات القيادة الذكية في المناطق التعليمية فيما يلي:[١٥]

- حفز الأفراد ودفعهم لتحقيق أهداف المؤسسة وأهدافهم.
- قابلية التعامل مع المتغيرات والمؤثرات ذات المساس المباشر وغير المباشر بالمؤسسة والأفراد.
- استشراف المستقبل والتخطيط له فيما يتعلق بالمؤسسة وأهدافها وخططها وأفرادها.
- دعم عناصر وظائف الإدارة.
- إعداد جيل جديد من قادة المستقبل.
- الجرأة والتحدي لتبني الأفكار والأساليب والتغييرات التي تصب في صالح المؤسسة.

٦- **إعداد القيادة الذكية** : تمر عملية اكتشاف العناصر القيادية الذكية بست مراحل أساسية هي: (١٦)

أ- مرحلة التنقيب: تحديد مجموعة من الأفراد ودراسة واقعهم من كافة النواحي.

ب-مرحلة التجريب: وهي اختبار وتمحيص المجموعة التي تم اختيارها في المرحلة السابقة بحيث تكون تحت المراقبة والملاحظة من خلال الممارسات اليومية والمواقف المختلفة

ج- مرحلة التقييم: يتم فيها تقييم المجموعات بناء على معايير محددة سابقاً، حيث يكتشف فيها جوانب القصور والتميز والتفاوت في القدرات.

د- مرحلة التأهيل:

ه- مرحلة التكليف: يتم اختيار مجموعة في مواقع قيادية متفاوتة المستوى والأهمية لفترات معينة لوضع الجميع على محك التجربة.

و- مرحلة التمكين: بعد أن تأخذ هذه العناصر فرصتها من حيث الممارسة والتجربة تتضح المعالم الأساسية للشخصية القيادية الذكية لكل واحد منهم، ثم تفوض لهم المهام حسب قابليتهم لها ومناسبتها لهم.

ثالثا : الدراسة الميدانية .

أجرت الباحثة دراسة ميدانية تمثلت أداتها في استبانة تهدف الى معرفة مدى ممارسة القيادة الذكية في المناطق التعليمية، تكونت من الأبعاد التالية (الذكاء الثوري – الذكاء العقلاني – الذكاء الروحي) وقد طبقت على عينة من العاملين بكافة مستوياتهم بالمناطق التعليمية بدولة الكويت والبالغ عددها(٦) مناطق تعليمية (الأحمدي- مبارك الكبير –الجهراء- الفروانية- حولي- العاصمة)، وتم اختيار عدد (٣)اختيرت بطريقة عشوائية لتطبيق الاستبانة وهي
(مبارك الكبير- الجهراء – الأحمدي)، وقد بلغ عدد أفراد العينة (٧٢٤) فردا ما بين مراقب وموجه ورئيس قسم وموظف، وقد تم حساب ثبات وصدق الاستبانة إحصائيا، واتضح أن جميع العبارات صادقة، وقد استخدمت الباحثة أسلوب النسب المئوية في تحليل استجابات المفحوصين، وكانت النتيجة كما يوضحها الجدول التالي .

م	البعد / العبـــارة	غالباً	أحياناً	نادراً
	(أ) الذكاء الشعوري:			
١	يتفاعل رئيسي في العمل مع الموظفين ويستجيب لمطالبهم.	٥١٣ ٦٩٪	١٤٨ ٢٠٪	٨٢ ١١٪
٢	يُظهِر فهماً لحاجات الموظفين في المنطقة.	٤٨٣ ٦٥٪	١٨٦ ٢٥٪	٧٤ ١٠٪
٣	يُخصِصْ وقتاً كافياً للاستماع لمشاكل الموظفين بالمنطقة.	٤٤٦ ٦٠٪	٢٠٨ ٢٨٪	٨٩ ١٥٪
٤	يحفز الموظفين على إنجاز المهام الموكلة إليهم في المنطقة التعليمية.	٥٠٥ ٦٨٪	١٧١ ٢٨٪	٦٧ ٩٪
٥	يتفهم حاجات الموظفين المختلفة ويعمل على تلبيتها.	٤٦٩ ٦٣٪	٢١٥ ٢٩٪	٥٩ ١٠٪
٦	يلهم الموظفين ليكونوا مبدعين.	٤٤٦ ٦٠٪	٢٦٠ ٣٥٪	٣٧ ٥٪

٧	يجعل الموظفين يشعرون بالمسئولية تجاه تطوير المنطقة وزيادة كفاءتها.	٥١٣ ٦٩٪	٢١٥ ٢٩٪	١٥ ٢٪
٨	يسهم في تحقيق الرضا الوظيفي بالمنطقة.	٤٣٨ ٥٩٪	٢٤٥ ٣٣٪	٦٠ ٨٪
	(ب) الذكاء العقلاني:			
٩	يضع رئيسي أهدافاً للعمل قابلة للقياس.	٤٥٣ ٦١٪	٢٣١ ٣١٪	٦٠ ٨٪
١٠	يتابع كيفية تحقيق الأهداف.	٥٠٥ ٥٨٪	٢٠١ ٢٧٪	٣٧ ٥٪
١١	يضع إجراءات فعالة لإنجاز الأنشطة والمهام بطريقة فعالة.	٤٩٨ ٦٧٪	٢٢٣ ٣٠٪	٢٢ ٣٪
١٢	يستطيع رئيسي في العمل إكمال المهام التي بدأ بها.	٤٦١ ٦٢٪	٢٦٠ ٣٥٪	٢٢ ٣٪
١٣	توجد لدى رئيسي خطة لتحقيق الأهداف الموضوعة.	٤٦٨ ٦٣٪	٢٠١ ٢٧٪	٧٤ ١٠٪
١٤	يضع الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الأهداف المحددة.	٤٨٣ ٦٥٪	٢٢٣ ٣٠٪	٣٧ ٥٪
١٥	يحدد جدولاً زمنياً لتحقيق الأهداف المحددة.	٤٦٠ ٦٢٪	١٨٦ ٢٥٪	٩٧ ١٣٪
١٦	يتابع تنفيذ القرارات التي تتخذها المنطقة.	٥٠٥ ٦٨٪	١٧٨ ٢٤٪	٦٠ ٨٪
	(جـ) الذكاء الروحي:			
١٧	يتحمل المسئولية عن الأعمال والنشاطات عندما يحدث أمر صعب.	٤٣٨ ٥٩٪	٢٢٣ ٣٠٪	٨٢ ١١٪
١٨	يعيد النظر في أفكاره عندما تتعارض مع مصلحة العمل.	٤٧٥ ٦٤٪	٢٣٨ ٣٢٪	٣٠ ٤٪
١٩	يحرص على تمكين الموظفين بالمنطقة.	٤٤٦	٢٤٥	٥٢

		٪٦٠	٪٣٣	٪٧
٢٠	يؤكد على المدخل الأخلاقي في العمل.	٤٣٨ ٪٥٩	١٩٤ ٪٢٦	١١١ ٪١٥
٢١	يتصرف وفقاً للقيم التي تقوم عليها المؤسسة.	٥٣٥ ٪٧٢	١٧١ ٪٢٣	٣٧ ٪٥
٢٢	يُعد قدوة للموظفين بالمنطقة في الالتزام بقواعد العمل في المنطقة التعليمية.	٥٠٥ ٪٦٨	٢٠١ ٪٢٧	٣٧ ٪٥
٢٣	لديه الاستعداد للتعلم من أخطائه.	٤٣٨ ٪٥٩	١٨٦ ٪٢٥	١١٩ ٪٢٦
٢٤	يهتم بعمل تغذية راجعة للموظفين العاملين في المنطقة التعليمية.	٤٦٨ ٪٦٣	٢٠١ ٪٢٧	٧٤ ٪١٠

تشير الاستجابات الملاحظة لأفراد العينة أن أعلى استجابة لهم كانت في العبارة (٢١) والتي تنص على "يتصرف وفقاً للقيم التي يؤمن بها"، وأن أقل استجابة كانت في العبارات (٨)، (١٧)، (٢٣).

تحليل الاستجابات:

١- تشير الاستجابات على العبارة الأولى والتي تنص "يتفاعل رئيسي في العمل مع الموظفين ويستجيب لمطالبهم"، علماً بأن ٦٩٪ من العينة أجابت أحياناً، والباقي نادراً، وتؤكد هذه الاستجابات على وجود تفاعل بنسبة جيدة بين الرؤساء والمرؤوسين، ولكن هذا التفاعل ليس في صورته المثلى، فما تزال هناك نسبة كبيرة تصل إلى ٢٠٪ من أفراد العينة ترى أن هذا التفاعل يتم قليلاً، ونسبة ١١٪ تراه نادراً، وربما كانت هذه الفئة من المستجيبين يخلطون ما بين مواقف العمل والمواقف الشخصية، أو أن مطالبهم خارج نطاق اهتمام الرؤساء، حيث يركز الرؤساء في العمل على القضايا ذات الأهمية الكبيرة، وكثيراً ما يتركون القضايا ذات الأهمية الأقل إلى مرؤوسيهم من

المدراء، وهذا ما يؤكد على ضرورة تعرف كافة العاملين على نطاق الصلاحيات والمهام التي تقع على عاتق الرؤساء والمدراء.

٢- تشير استجابات العبارة الثانية والتي تنص "يُظهر فهماً لحاجات الموظفين في المنطقة" حيث جاءت غالباً بنسبة ٦٥٪، وأحياناً بنسبة ٢٥٪ والباقي نادراً، وتشير هذه الاستجابات إلى درجة استجابة جيدة وتفهم جيد من قبل الرؤساء والمديرين لحاجات الموظفين بالمنطقة التعليمية وإن كانت هذه النسبة في حاجة إلى مزيد من التطوير أو بمعنى آخر مزيد من التفهم من قبل الرؤساء لحاجات العاملين، وربما جاءت النسبة فوق المتوسط لتركيز الرؤساء على الاحتياجات الأساسية للموظفين أو الحاجات العامة المشتركة بينهم، بعيداً عن الحاجات الشخصية أو المتطلبات الخاصة للبعض، وهذا دائماً شأن الرؤساء- بصفة عامة- إذ يكون التركيز منصباً بالدرجة الأولى على المتطلبات العامة المشتركة بين معظم العاملين.

٣- جاءت استجابات العبارة الثالثة والتي تنص "يخصص وقتاً كافياً للاستماع لمشاكل الموظفين بالمنطقة"، فجاءت غالباً بنسبة ٦٠٪، وأحياناً بنسبة ٢٨٪، والنسبة الباقية نادراً وتكون هذه الاستجابة متوسطة، وهذا يعكس بدرجة كبيرة عدم قدرة رؤساء المناطق التعليمية على تخصيص مساحات كبيرة من الوقت للاستماع لمشكلات الموظفين في المنطقة، ويأمل الرؤساء دائماً أن تكون لدى العاملين معهم قدرة كبيرة على حل المشكلات وعدم تصعيدها للمستويات الإدارية العليا، فكلما زادت كفاءة العاملين زادت قدراتهم على التغلب على كل المشكلات التي تواجههم، ومن ثم يصبح عدد وحجم المشكلات التي يتم تصعيدها للمستويات الإدارية الأعلى محدوداً للغاية، ويكفي هذا الوقت المخصص من الرؤساء للاستماع إلى العاملين في وضع حلول لهذه المشكلات، إلى جانب أنه لو التزم العاملون بتنفيذ المهام والأعمال التي وردت في

التوصيف الوظيفي لوظائفهم لاختفت المشكلات من محيط العمل تقريباً، ومن هنا تكون الحاجة للتدريب المستمر للعاملين في المناطق التعليمية لرفع كفاءتهم، والارتقاء بمهاراتهم الوظيفية لتزداد قدرتهم على حل المشكلات التي تواجههم.

٤- جاءت الاستجابات على العبارة الرابعة والتي تنص "يحفز الموظفين على إنجاز المهام الموكلة إليهم في المنطقة التعليمية"، فكانت الاستجابات كالآتي ٦٨٪ غالباً، ٦٨٪ أحياناً،والباقي نادراً، وتعكس الاستجابة موافقة عالية من قبل أفراد العينة وموافقتهم على أن رؤساء ومديري المناطق التعليمية يحفزونهم دائماً على إنجاز الأعمال، وهذا يؤكد على وعي الرؤساء والمديرين بدورهم على مراقبة العمل، وتحفيز العاملين على إنجاز أعمالهم بكفاءة عالية واستخدام صور مختلفة من أساليب التحفيز تتناسب مع طبيعة العاملين وطبيعة الأعمال التي يقومون بها.

٥- جاءت الاستجابة على العبارة الخامسة ونصها "يتفهم حاجات الموظفين المختلفة ويعمل على تلبيتها"، حيث جاءت الاستجابات غالباً ٦٣٪، وأحياناً ٢٩٪، والباقي نادراً، وتجدر الإشارة إلى أن هذه العبارة تتشابه كثيراً مع العبارة الثانية، وجاءت الاستجابات متقاربة فيها حيث أكدت الاستجابات على أن رؤساء ومديري المناطق التعليمية يتفهمون حاجات العاملين ويعملون بالفعل على تلبيتها بنسبة كبيرة، وتوجد نسبة لا بأس بها تمثل ٢٩٪ من عينة الدراسة ترى أن ذلك لا يحدث بصفة دائمة، ومن المؤكد أنه يحدث كثير من الخلط بين حاجات العمل والحاجات الشخصية للعاملين، ورؤساء العمل معنيون في الأساس بتلبية الحاجات التي تتصل بالعمل بالدرجة الأولى، ثم بعد ذلك تلبية الاحتياجات الشخصية إن أمكن ذلك،

وهذا شيء جيد يؤكد على طبيعة التفاعل بين الرؤساء والعاملين، وأن القيادات تضع تلبية حاجات العاملين ضمن أولوياتها في العمل.

٦- جاءت الاستجابة على العبارة السادسة، والتي تنص "يلهم الموظفين ليكونوا مبدعين"غالباً ٦٠٪، أحياناً ٣٥٪ والباقي نادراً، وهى استجابات جيدة إلى حد كبير وتؤكد على أن رؤساء المناطق التعليمية يرغبون في أن يصل العاملون بالمناطق التعليمية إلى مستوى الإبداع في أداء العمل وإنجاز المهام، ولا يصل العاملون إلى هذا المستوى إلا مع تمكنهم من المهارات المطلوبة لأداء العمل من ناحية، والتحفيز المستمر من قبل الرؤساء لهم لبلوغ هذا المستوى المتميز من الإنجاز، وما يتطلبه ذلك من تقديم دورات للتطوير المهني لهؤلاء العاملين بصفة مستمرة.

٧- جاءت الاستجابات على العبارة السابقة والتي تنص "يجعل الموظفين يشعرون بالمسئولية تجاه تطوير المنطقة وزيادة كفاءتها"، حيث جاءت ٦٩٪ غالباً، ٢٩٪ أحياناً، ٢٪ نادراً، وهى استجابات جيدة تعكس رضا الموظفين- بصفة عامة- عن سلوكيات القادة والرؤساء تجاههم وأنهم يدعمون الموظفين لزيادة تحملهم للمسئولية، وأن لهم دوراً في تطوير العمل بالمنطقة التعليمية، وزيادة كفاءتها في أداء عملها، وأن رؤساء المناطق التعليمية يتمتعون بالذكاء في عملهم ورغبتهم في تحقيق فعالية ومشاركة قوية من قبل العاملين معهم في المناطق التعليمية.

٨- جاءت الاستجابة على العبارة الثامنة والتي تنص "غالباً ٥٩٪، أحياناً ٣٣٪، والباقي نادراً، وهى استجابة جيدة، وإن لم تصل إلى المستوى المأمول، خاصة وأن قضية الرضا الوظيفي من القضايا المهمة التي ترتبط بأداء العاملين، ومن المؤكد أنه كلما زاد الرضا الوظيفي للعاملين بالمناطق التعليمية كان أداؤهم أفضل، ويسعون إلى

تجويد العمل وتحسين الأداء، كما أن نسبة كبيرة ٣٣٪ ترى أن ذلك يحدث أحياناً، ولكن تجدر الإشارة أن بعض العاملين قد يترك عمله ليقوم به الآخرون، وأن فهمهم للرضا الوظيفي فهم قاصر، وأن مفهوم الرضا الوظيفي قد يختلف فهمه ما بين الرؤساء والعاملين، وأن الكثير من الموظفين ينظر للعوائد المادية أنها أساس الرضا الوظيفي، وقد لا تكون لدى رؤساء المناطق التعليمية الصلاحية لإعطاء حوافز مادية إضافية، أو قد يكون ذلك ضد مصلحة المنطقة التعليمية ذاتها، مع العلم أن أسباب الرضا الوظيفي كثيرة جداً.

٩- جاءت الاستجابة على العبارة التاسعة والتي تنص "يضع رئيسي أهدافاً للعمل قابلة للقياس"، فجاءت غالباً ٦١٪، وأحياناً ٣١٪ ، ونادراً ٨٪، وهى نسبة جيدة، فأكثر من نصف أفراد العينة يرون أن رؤسائهم ومديريهم يضعون أهدافاً قابلة للقياس، وهو ما يؤكد وعي المسئولين من رؤساء ومديرين، فالأهداف القابلة للقياس هى الأهداف التي تعكس مستوى الإنجاز، وهل هو متميز أم ضعيف، فالأهداف التي تقاس بأى أداة من أدوات القياس تعكس إلى حد كبير مدى قدرة هؤلاء الرؤساء على تحديد أهداف موضوعية وعلى رغبتهم في نفس الوقت في التحقيق من تحقق هذه الأهداف، وهنا لابد من تدريب العاملين على كيفية استخدام أدوات لقياس الأداء للتأكد من مدى تحقق الأهداف.

١٠- جاءت الاستجابات على العبارة (١٠) والتي تنص "يتابع كيفية تحقيق الأهداف"، حيث جاءت الاستجابات كالآتي غالباً ٦٨٪، أحياناً ٢٧٪، نادراً ٥٪ ، وهى عبارة مرتبطة كثيراً بالعبارة التي تسبقها، وهو ما يؤكد على موافقة أكثر من ثلثي العينة على أن رؤساء ومديري المناطق التعليمية لا يتوقفون عند مجرد وضع

الأهداف، بل يكونوا حريصين على متابعة تنفيذ هذه الأهداف، فالهدف إن لم يتم تحقيقه ويتأكد الرؤساء بالفعل من تحققه، يصبح هدفاً بلا قيمة، وهذا يعكس وعي الرؤساء بأهمية المتابعة، وتذليل الصعوبات التي تواجه العاملين إن وجدت، وتعديل الأهداف إن تطلب الأمر ذلك.

١١- جاءت الاستجابات على العبارة (١١) والتي تنص "يضع إجراءات فعالة لإنجاز الأنشطة والمهام بطريقة فعالة"، وجاءت الاستجابات غالباً ٦٧٪، وأحياناً ٣٠٪، ونادراً ٣٪، وهى عبارة مرتبطة إلى حد كبير بالعبارتين السابقتين لها، وهى تعكس بدرجة كبيرة وعي رؤساء المناطق التعليمية ومديريها بأهمية تحديد أساليب وإجراءات تساعد العاملين على إنجاز الأعمال والأنشطة والمهام التي يتعين عليهم أن يقوموا بها، وهو متحقق بدرجة كبيرة، فنحو ثلثي العينة يوافقون بدرجة كبيرة (غالباً) على ذلك، ونسبة لا بأس بها ٣٠٪ ترى أن ذلك يتحقق أحياناً وليس بصفة دائمة، وهذا يتطلب ضرورة تدريب العاملين بالمنطقة على هذه الإجراءات والأساليب التي يمكن تطبيقها في إنجاز الأنشطة والأعمال والمهام.

١٢- جاءت الاستجابة على العبارة (١٢) والتي تنص "يستطيع رئيسي في العمل إكمال المهام التي بدأ بها"، وجاءت الاستجابات غالباً ٦٧٪، وأحياناً ٣٠٪، ونادراً ٣٪، وهو ما يؤكد على وجود المهارات لدى الرؤساء الكفيلة بإتمام عملهم ، ولا يتركون عمل دون أن يكتمل، وهو بذلك يمثلون قدرة العاملين معهم في ضرورة إكمال العمل وعدم تركه قبل إتمامه.

١٣- جاءت الاستجابات على العبارة (١٣) والتي تنص "توجد لدى رئيسي خطة لتحقيق الأهداف الموضوعة"، وجاءت الاستجابات غالباً ٦٣٪، وأحياناً ٢٧٪، ونادراً ١٠٪،

وهى استجابات في مجملها متوسطة، وربما الاستجابات منخفضة إلى حد ما عن غيرها من العبارات لأنه ليس بالضرورة أن يطلع الرؤساء المرؤوسين على خططهم لتحقيق الأهداف، وهذا بطبيعته شيء جيد، يؤكد على استخدام رؤساء المناطق ومديريها التخطيط لوضع خطط علمية دقيقة لتحقيق الأهداف.

١٤- جاءت الاستجابات على العبارة (١٤) والتي تنص "يضع الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الأهداف" وجاءت الاستجابات غالباً ٦٥٪، وأحياناً ٣٠٪، ونادراً ٥٪، وهى عبارة مرتبطة كثيراً بالعبارة التي تسبقها، وهى تؤكد على وعي رؤساء المناطق التعليمية ومديريها في استخدام الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق أهداف المنطقة التعليمية، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى تحسين الأداء المؤسسي للمنطقة التعليمية.

١٥- جاءت استجابات العبارة (١٥) والتي تنص "يحدد جدولاً زمنياً لتحقيق الأهداف المحددة"، وجاءت الاستجابات ٦٢٪ غالباً، ٢٥٪ أحياناً، ١٣٪ نادراً، وهى استجابات جيدة تؤكد أن رؤساء المناطق التعليمية لديهم وعي بإدارة الوقت والتخطيط لإدارته، وتحديد المهام ومدى أهميتها، ووضع جدول زمني لإنجازها، وإذا كانت نسبة ١٣٪ ترى أن ذلك يحدث نادراً، ربما يرجع لعدم وعيهم بإدارة الوقت، أو أن الرؤساء لا يعلنون خطة لإدارة الوقت وتحديد المهام، وأن ذلك يتم غالباً دون الإعلان عنه، ولكن يلمسه الكثير من العاملين الذين يتفاعلون بقوة مع رؤساء ومديري المناطق التعليمية. وهذا يؤكد على أن رؤساء المناطق التعليمية يطبقون الكثير من المفاهيم الإدارية الحديثة في إدارة العمل ومن أهمها إدارة الوقت.

١٦- جاءت الاستجابات على العبارة (١٦) والتي تنص "يتابع تنفيذ القرارات التي تنفذها المنطقة" جاءت غالباً ٦٨٪، أحياناً ٢٤٪، نادراً ٨٪، وهذا يؤكد ارتفاع الوعي

الإداري لدى رؤساء المناطق التعليمية ومديريها، فإذا كان اتخاذ القرار الإداري يمثل أهمية كبيرة في مجال الإدارة، فإن ما هو أهم منه هو متابعة تنفيذ القوانين، والتعرف على طبيعة النتائج التي تحققت مع تطبيق القرار، ومن خلال النتائج التي ترتبت على اتخاذ القرار يتم التعرف على مدى صحة وسلامة القرارات التي اتخذت ومدى قدرة المنطقة على تنفيذها ومتابعتها، وهو ما يؤكد سلامة العمليات الإدارية داخل المناطق التعليمية، وأن رؤساء المناطق على وعي كبير بوظيفة من وظائف الإدارة ألا وهى المتابعة.

١٧- جاءت استجابات العبارة (١٧) والتي تنص "يتحمل المسئولية عن الأعمال والنشاطات عندما يحدث أمر صعب" جاءت غالباً ٥٩٪، أحياناً ٣٠٪، نادراً ١١٪، وهذا يؤكد أن ما يقرب من ٦٠٪ من أفراد العينة يرون أن ذلك يحدث بصورة دائمة، وهذا يؤكد أن رؤساء المناطق لا يتهربون من تحمل المسئولية عن الأعمال والقرارات وغيرها من الأمور إذا حدثت صعوبات أو مشكلات أو ترتب على هذه الأعمال بعض الصعوبات والمشكلات، وهذا يؤكد أن رؤساء ومديري المناطق التعليمية يعرفون مسئولياتهم في مواجهة الصعوبات والمشكلات أكثر من غيرهم.

١٨- جاءت استجابات العبارة (١٨) والتي تنص "يعيد النظر في أفكاره عندما تتعارض مع مصلحة العمل"، وجاءت غالباً ٦٤٪، وأحياناً ٣٢٪، نادراً ٤٪، وتشير نسب الاستجابات إلى أن رؤساء ومديري المناطق التعليمية يتحلون بالمرونة المطلوبة في إدارة العمل، وأنهم لديهم استعداد كبير لتغيير أفكارهم ورؤاهم إذا لم تكن في مصلحة العمل، فهم بعيدون كل البعد عن التصلب في أفكارهم والتعصب لها حتى ولو كانت خاطئة أو ليست في مصلحة العمل، هذه سمة من سمات النجاح الإداري في العمل.

١٩- جاءت استجابات العبارة (١٩) والتي تنص "يحرص على تمكين الموظفين بالمنطقة"، جاءت غالباً ٦٠٪، أحياناً ٣٣٪، نادراً ٧٪، وهى استجابات تؤكد حرص رؤساء ومديري المناطق التعليمية على اتخاذ الكثير من الإجراءات لتمكين العاملين في المناطق التعليمية سواء من خلال تفويض بعض السلطات لهم، والعمل على تأهيل صف ثان من القيادات في المناطق التعليمية، وهو ما يؤكد التفاعل القوي بين الرؤساء والمرؤوسين في المناطق التعليمية، ويؤكد على ارتفاع درجة الوعي الإداري لدى رؤساء المناطق التعليمية وحرصهم على عدم الإنفراد بالسلطة طالما أن ذلك في مصلحة العمل.

٢٠- جاءت استجابات العبارة (٢٠) والتي تنص "يؤكد على المدخل الأخلاقي في العمل" جاءت غالباً ٥٩٪، أحياناً ٢٦٪، نادراً ١٥٪، وهى استجابات متوسطة بصفة عامة فنحو ٦٠٪ يؤكدون أن ذلك يحدث غالباً، ولكن هناك نسبة كبيرة ترى أن ذلك يحدث أحياناً أو نادراً، وربما يرجع ذلك إلى الفهم الخاطئ لدى المرؤوسين، إذ لا يفرق البعض بين السلوكيات الأخلاقية والتسيب أو عدم الانضباط، حيث يلجأ بعض العاملين إلى استغلال هذا المناخ الذي يعمل في إطار الأخلاق أكثر منه في إطار اللوائح والقوانين استغلالاً سيئاً، فهم يظنون أنهم يأمنون العقاب، ومن ثم قد يلجأ البعض إلى الإهمال وعدم الانضباط، مع العلم أن الرؤساء يلجؤون إلى هذا المدخل الأخلاقي في العمل من أجل دعم العلاقات الإنسانية وزيادة الفاعلية بين الرؤساء والعاملين، وهذا يتطلب ضرورة أن يقوم رؤساء المناطق التعليمية بتوعية العاملين معهم بهذه الأمور.

٢١- جاءت الاستجابات على العبارة (٢١) والتي تنص "يتصرف وفقاً للقيم التي تقوم عليها المؤسسة"، جاءت غالباً ٧٢٪، أحياناً ٢٣٪، نادراً ٥٪، وهى استجابات عالية جداً، حيث كانت الإجابة بغالب ٧٢٪ وهذا يعكس الالتزام الأدبي والأخلاقي لرؤساء المناطق التعليمية ومديريها بالقيم السائدة والتي يقوم عليها العمل بالمناطق التعليمية، ويقدمون نماذج في الالتزام لمرؤوسيهم، وهذا ما يجعل منهم قادة حقيقيين وليس مجرد مديرين للعمل.

٢٢- جاءت الاستجابة على العبارة (٢٢) والتي تنص "يُعد قدوة للموظفين بالمنطقة في الالتزام بقواعد العمل في المنطقة التعليمية"، جاءت غالباً ٦٨٪، وأحياناً ٢٧٪، ونادراً ٥٪، وهذا يوضح أن رؤساء المناطق التعليمية ومديريها يقدمون الأنموذج الذ يجب أن يُحتذى من قبل الموظفين وسائر العاملين، فهم أول الملتزمين بقواعد وقوانين ولوائح العمل، وهذه هى سمات القادة الناجحين الذين لديهم القدرة على تطوير العمل في إطار القواعد العامة.

٢٣- جاءت الاستجابة على العبارة (٢٣) والتي تنص "لديه الاستعداد للتعلم من أخطائه"، غالباً ٥٩٪، أحياناً ٢٥٪، نادراً ٢٦٪، وهذه الاستجابة تعكس درجة عالية من المرونة لدى رؤساء ومديري المناطق التعليمية، وأنهم لا يترفعون عن التعلم من أخطائهم إن وقعوا في بعض الأخطاء، وهذه سمة في القادة الناجحين- بصفة عامة- أنه يتعلم من أخطائه وكذلك من الآخرين طالما أن ذلك في مصلحة العمل.

٢٤- جاءت الاستجابة على العبارة (٢٤) والتي تنص "يهتم بعمل تغذية راجعة للموظفين العاملين في المنطقة التعليمية"، جاءت غالباً ٦٣٪، وأحياناً ٢٧٪، نادراً ١٠٪،

وهذا يؤكد على وعي الرؤساء في المناطق التعليمية بدورهم الكبير في تعزيز العاملين من أجل التفعيل المستمر لأدائهم، وحفزهم على بذل المزيد من الجهد، كما يؤكد علم رؤساء المناطق التعليمية ومديريها بالجادين في عملهم الذين في حاجة إلى لسلوكهم، ومن شأن هذا السلوك أن يعمل على زيادة دافعية الموظفين نحو العمل، وتحقيق درجة كبيرة من الرضا الوظيفي نتيجة لهذا التعزيز.

وقد توصل البحث من خلال تحليل عبارات الاستبانة السابقة الى النتائج التالية .

توصلت الباحثة – بعد تحليل الدراسة الميدانية- إلى مجموعة من النتائج من أهمها ما يلي:

١- ضرورة تعرف كافة العاملين على نطاق الصلاحيات والمهام التي تقع على عاتق الرؤساء والمدراء

وأن يكون التركيز منصباً بالدرجة الأولى على المتطلبات العامة المشتركة بين معظم العاملين

٢- ضرورة وجود نظام للتدريب المستمر للعاملين في المناطق التعليمية لرفع كفاءتهم، والارتقاء بمهاراتهم الوظيفية لتزداد قدرتهم على حل المشكلات التي تواجههم، ويتحقق ذلك – بصفة أساسية- من خلال دورات للتطوير المهني المستمر لهؤلاء العاملين.

٣- ضرورة استخدام المسئولين أساليب مختلفة من أساليب التحفيز تتناسب مع طبيعة العاملين وطبيعة الأعمال التي يقومون بها.

٤- تضع القيادات في المناطق التعليمية تلبية حاجات العاملين ضمن أولوياتها في العمل، فذلك يساعد العاملين على تحقيق معدلات متميزة من الأداء المؤسسي.

٥- إن رؤساء المناطق التعليمية يتمتعون بالذكاء في عملهم، ولديهم رغبة كبيرة في تحقيق مشاركة فعالة قوية من قبل العاملين معهم في المناطق التعليمية.

٦- يتمتع رؤساء المناطق التعليمية بقدرة كبيرة على تحديد أهداف موضوعية، وعلى رغبتهم - في نفس الوقت- في تحقيق هذه الأهداف. وهذا يعكس وعي الرؤساء بأهمية المتابعة، وتذليل الصعوبات التي تواجه العاملين إن وجدت، وتعديل الأهداف إن تطلب الأمر ذلك.

٧- تتوفر قدرة كبيرة على استخدام رؤساء المناطق ومديريها التخطيط لوضع خطط علمية دقيقة لتحقيق الأهداف. وهذا يؤكد على استخدام رؤساء المناطق ومديريها التخطيط لوضع خطط علمية دقيقة لتحقيق الأهداف. إلى جانب قدرتهم على تحديد أساليب وإجراءات تساعد العاملين على إنجاز الأعمال والأنشطة والمهام التي يتعين عليهم أن يقوموا بها.

٨- تؤكد الدراسة على وعي رؤساء المناطق التعليمية ومديريها في استخدام الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق أهداف المنطقة التعليمية، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى تحسين الأداء المؤسسي للمنطقة التعليمية

٩- إن رؤساء المناطق التعليمية على وعي بالكثير من المفاهيم الإدارية الحديثة في إدارة العمل ومن أهمها إدارة الوقت وتفويض السلطة.

١٠- يتصف رؤساء المناطق التعليمية بدرجة كبيرة من المرونة في عملهم، فهم بعيدون كل البعد عن التصلب في أفكارهم والتعصب لها حتى ولو كانت خاطئة أو ليست في مصلحة العمل، وهذه سمة من سمات النجاح الإداري في العمل.

١١- يحرص رؤساء وقادة المناطق التعليمية على تحقيق أقصى درجة من التفاعل بين الرؤساء والمرؤوسين، ويؤكد على ارتفاع درجة الوعي الإداري لدى قادة المناطق التعليمية وحرصهم على عدم الانفراد بالسلطة طالما أن ذلك في مصلحة العمل.

١٢- يحرص رؤساء وقادة المناطق التعليمية على الالتزام الأدبي والأخلاقي بالقيم السائدة، التي يقوم عليها العمل بالمناطق التعليمية، ويقدمون نماذج في الالتزام لمرؤوسيهم، فهم أول الملتزمين بقواعد وقوانين ولوائح العمل، وهذه هي سمات القادة الناجحين الذين لديهم القدرة على تطوير العمل في إطار القواعد العامة

١٣- يعي الرؤساء والقادة في المناطق التعليمية بدورهم الكبير في تعزيز العاملين من أجل التفعيل المستمر لأدائهم، وحفزهم على بذل المزيد من الجهد، ومن شأن هذا السلوك أن يعمل على زيادة دافعية الموظفين نحو العمل، وتحقيق درجة كبيرة من الرضا الوظيفي نتيجة لهذا التعزيز.

مقترحات البحث :

يقترح البحث المقترحات الإجرائية التالية .

١- العمل على تطوير مهارات القيادات في المناطق التعليمية، وتعزيز ما ليها من مهارات وقدرات، مع تحسين مهاراتهم وقدراتهم في مجال الذكاء العقلاني والعاطفي والشعوري والروحي.

٢- اعتماد معيار الكفاءة في اختيار القيادات في المنطقة التعليمية على ان يتم تغيير القيادات دوريا وفق فترات زمنية محددة لضخ دماء جديدة من القيادات ذوي المهارات والجدارات القيادية .

٣- إعادة النظر في اللوائح والنظم والتعليمات المعول بها في المناطق التعليمية بحيث تسمح للقادة ورؤساء الأقسام في المناطق التعليمية بمزيد من السلطات المفوضة لهم .

٤- ان تقوم مراكز التدريب على مستوى كافة المناطق التعليمية بدولة الكويت باكتشاف العناصر القيادية الذكية.

٥- أن تتوفر لدى المناطق التعليمية منهجية لإعداد وتدريب القادة الأذكياء.

٦- دعم جهود إدارة المناطق التعليمية في مجال القيادة الذكية الشعورية الروحية العقلانية والاستفادة من تجارب الاخرين في تطوير مهارات القيادة لدى القادة الحاليين.

٧- أن يعمل قادة المناطق التعليمية على تحقيق القيادة الذكية وثقافتها في المناطق التعليمية بين العاملين في تلك المناطق.

مراجع البحث

١. علي عوض الوقفي(٢٠١٠) تقييم الأداء الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية بالكويت ،رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ال البيت ، الاردن، ص٤٥

٢. طارق محمد شريف (٢٠١٤) أنماط القيادة وأثرها في اختيار مدخل اتخاذ القرار، الكويت، دار المتنبي، ص ١٣٧

٣. حسن الشمري أحمد (٢٠٠١٥) القيادة الذكية في منظمات الأعمال الصناعية الأردنية وعلاقته بفاعلية المنظمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ، الاردن، ص٤٠

٤. محمد عبود الحراشة(٢٠١٣) مستوى التفكير الاستراتيجي لدى القيادات الإدارية في وزارة التربية في الكويت رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة عمان العربية ، عمان ، الاردن. ص١٣٠

٥. فؤاد حمودي العطار، حازم رابح نجم الغنيماوي، جاسم زاهي كاظم: القيادة الذكية ودورها في تحقيق الازدهار التنظيمي (دراسة تحليلية في دائرة صحة واسط): مجلة واسط للعلوم الإنسانية، العراق، مج (١٦)، ع (٤٥)، ٢٠٢٠، ص ١٣٥.

٦. المرجع السابق: ص ١٣٨- ١٣٩.

7. Aleme Keikha, Reza Hoveida and Nour Mohammad Yaghoubi: "The Development of an Intelligent Leadership Model for State Universities", Foresight and STI Governance, Vol. 11, No. 1, p. 67.

8. Eoin Banahan(2021)Towards an Understanding of Smart Leadership", RoundRose Associates Ltd, January, p. 5.

    a. Dankha Abdulmasih (2021)Intelligent Leadership Based on Catholic Perspective", Open Journal of Leadership, Scientific Research Publishing Inc., No. 10, , p. 40.

9. Wanda S. Maulding et al(2012), Emotional Intelligence and Redilience As Predictors of Leadership in School Administrators", Journal of Leadership Studies, University of Phoenix, Vol. 5, No. 4, p. 26.

10. Raimo P. Hämäläinen and Esa Saarinen(2007)Systems Intelligent Leadership", in Raimo P. Hämäläinen and Esa Saarinen (eds.): Systems Intelligence in Leadership and Everyday Life, Systems Analysis Laboratory, Helsinki University of Technology, Espoo, Finland, p. 19.

11. Carina Fiedeldey-Van Dijk and Joshua Freedman(2007)Differentiating Emotiona Intelligence In Leadership", Journal of Leadership Studies, University of Phoenix, Vol. 1, No. 2, p. 10.

12. Aleksandras Vytautas Rutkauskas and Viktorija Stasytyte(2013)Leadership intelligence: how to get there?", 2nd International Conference on Leadership, Technology and Innovation Management, Procedia - Social and Behavioral Sciences, No. 75,, pp. 56-57.

13. Joel Garcia: "Leadership Intelligence(2012) The Four Intelligences of a Leader", Leadership Advance Online, School of Global Leadership & Entrepreneurship, Regent University, Issue XXII, p. 1.

14.James D. Hess and Arnold C. Bacigalupo(2013)Applying Emotional Intelligence Skills to Leadership and Decision Making in Non-Profit Organizations", Administrative Science, No. 3, pp. 205-206.

١٥. محمد حسين عبدالهادي(٢٠١١) القيادة الذكية"، دار العلوم للنشر والتوزيع، القاهرة ، ص ٧٦.

١٦. المرجع سابق، ص٧٧.

تطوير أداء قادة مدارس التعليم العام بمنطقة عسير في ضوء معايير القيادة الفعالة

فوزية سعيد محمد الجازع

laaannnaa@hotmail.com

ملخص البحث:

هدفت الدراسة التعرف على واقع القيادة الفعالة (الرؤية الاستراتيجية، التخطيط، التأثير، التقويم) بمدارس التعليم بمنطقة عسير، كما هدفت التعرف على مستويات متطلبات تطوير قادة المدارس (المتطلبات الإدارية والتنظيمية، المتطلبات الفنية، المتطلبات المادية والبشرية) في ضوء معايير القيادة الفعالة، كذلك التعرف على مستوى الآليات المقترحة لتطوير أداء قادة المدارس (التدريب، إعداد الخطة، الاتصال الفعال مع العاملين)، ولتحقيق أهداف البحث فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وكذلك فقد كانت الاستبانة هي أداة الدراسة المستخدمة في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٥) من قائدات المدارس في منطقة عسير، تم اختيارهن بطريقة عشوائية، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج كان من أهمها: أن مستوى تطبيق القيادة الفعالة (الرؤية والاستراتيجية، التخطيط، التأثير، التقويم) جاء بدرجة كبيرة، كما بينت النتائج أن مستوى متطلبات تطوير قادة المدارس (المتطلبات الإدارية والتنظيمية، المتطلبات الفنية، المتطلبات المادية والبشرية) في ضوء معايير القيادة الفعالة كان بدرجة مرتفعة، وكان مستوى الموافقة على الآليات المقترحة لتطوير أداء قادة المدارس (التدريب، إعداد الخطة، الاتصال الفعال مع العاملين) في ضوء معايير القيادة الفعالة قد جاء بدرجة مرتفعة، وأوصت الدراسة بضرورة مراعاة قائد المدرسة قدرات المعلمين عند صياغته للأهداف، وان

يتوافق التخطيط مع واقع الاحتياجات الفعلية للمدرسة، وأن يتصف التخطيط بالمرونة والقابلية للتنفيذ، وأوصت بأن يتابع قائد المدرسة سير العمل داخل المدرسة بشكل دوري، والتأكد من مدى تحقق الأهداف وتقييم أداء العاملين والتنويع في أشكال التقويم المتبعة.

كلمات مفتاحية: تطوير - أداء - قادة - معايير - القيادة الفعالة

Developing the performance of general education school leaders in the Asir region in light of effective leadership standards

ABSTRACT

The study aimed to identify the reality of effective leadership (strategic vision, planning, influence, evaluation) in education schools in the Asir region. It also aimed to identify the levels of requirements for developing school leaders (administrative and organizational requirements, technical requirements, material and human requirements) in light of effective leadership standards, Identifying the level of the proposed mechanisms for developing the performance of school leaders (training, preparing the plan, effective communication with employees), To achieve the objectives of the research, the researcher used the descriptive analytical method, and the questionnaire was the study tool used in collecting data. The study sample consisted of (175) school leaders in the Asir region, who were chosen randomly. The study reached a set of results, the most important of which were: The level of effective leadership implementation (vision and strategy, planning, impact, evaluation) came to a large degree, and the results showed that the level of school leaders development requirements (administrative and

organizational requirements, technical requirements, material and human requirements) in light of effective leadership standards was high, The level of approval of the proposed mechanisms for developing the performance of school leaders (training, preparation of the plan, effective communication with employees) in light of the standards of effective leadership was high, The study recommended the need for the school leader to take into account the teachers' capabilities when formulating the objectives, and that the planning corresponds to the reality of the actual needs of the school, and that the planning be characterized by flexibility and feasibility for implementation. Common calendar formats.

Keywords: Development - Performance - Leaders - Standards - Effective leadership

المقدمة:

حظي موضوع القيادة الفعالة باهتمام الباحثين، ونتيجة للأبحاث والدراسات المتعلقة في هذا المجال ظهرت العديد من الاتجاهات الحديثة لتطوير القيادات المدرسية، فمنها ما يتعلق بوضع ضوابط لاختيار القادة، ومنها ما يوصي بقياس الأداء كمدخل لتطوير القادات، ولعل أبرز الاتجاهات في تطوير القيادة المدرسية ما يؤكد على أهمية تطوير كفايات القيادات المدرسية. (الغامدي والجهني، ٢٠١٨: ٧٥)

ويعتبر قادة المدرسة من أهم عناصرها، بل إنهم ركيزة العملية التعليمية وعليهم يعتمد النظام التربوي في بلوغ أهدافه، فقائد المدرسة هو الإداري الأول في المدرسة، ويقف عليه رأس التنظيم فيها، ويتحمل فيها المسؤولية الأولى؛ بل الكاملة أمام السلطة التعليمية والمجتمع. (شقورة، ٢٠١٥: ٢)

ولقادة المدرسية دور بارز في زيادة فاعلية المدرسة في جوانب عدة تتمثل في أداء الطلبة للاختبارات المدرسية، فضلاً عن المناخ التنظيمي للمدرسة، ونوع العلاقة بين العاملين فيها وامتلاكها للكفايات اللازمة لتوظيف تكنولوجيا التعليم في عملية التعلم والتعليم المدرسي، فالعملية الإدارية ليست مجرد تسيير للأعمال وإنما عملية قيادية بالدرجة الأولى، وفي ظل الإدارة المدرسية الحدثة ينظر لمدير المدرسة على أنه ممثل للسلطة، وسلوكه القيادي يمثل عنصراً حيوياً في أداء مدرسته وتنظيمها، لذلك عليه أن يكون مبدعاً في خططه، ويعمل على تحسين نوعية الحياة المدرسية لجميع من فيها. (العجمي، ٢٠١٩: ٤)

من جانب آخر فإن اكتساب قائد المدرسة لمهارات القيادة الفعالة أمراً لابد منه، لتنمية العاملين المهارات المطلوبة، وضمان استمرارية فعالية العمل وتحقيقه لمعيار الجودة، وتعد من أحد السبل التي تؤدي للاعتماد التربوي، والقيادة الفعالة هي التي تقود المؤسسة التربوية المتمثلة في المدرسة نحو الإيجابي المرغوب فيه، ويجعلها في وضع تنافسي. (الشتيحي، ٢٠١٠: ٣٣٨)

ويمكن لقائد المدرسة أن يكون قائداً فعالاً إذا استطاع أن يجمع بين بعدين أساسيين: هيكلة العمل، والتعاطف مع الناس، حيث يقوم القائد في المدرسة بهيكلة العمل بتوضيح المهمة ومتطلباتها، وفي بعد التعاطف مع الناس يسعى المدير للاقتراب من الأفراد، وتكوين علاقات طيبة معهم تدعمها قيم أخلاقية فاضلة. (البلوي، ٢٠١٩: ١٥٩٧)

مشكلة البحث:

تعتمد القيادة الإدارية على المقدار الذي يؤثر به القائد على العاملين، وهذه التأثير يعتمد على مجموعة من الخصائص والصفات والسمات التي يتحلى بها

القائد، وهذا بدوره يؤثر على العمل، ولذا تسعى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على وضع قادة مدارس يتمتعون بصفات وخصائص تؤهلهم ليقود هذه المؤسسات الهامة في المملكة، ويولوهم الاهتمام ويخصوهم بالتدريب الخاص والازم لذلك، ويتم تدريب قادة المدارس على المداخل الإدارية الحديثة، والتي أثبتت فعاليتها في الكثير من المجالات المتنوعة وكذلك في دول العالم المختلفة، ومن بين هذه المداخل الحديثة في الإدارة؛ مدخل الإدارة الفعالة، والتي تهتم بفاعلية الإجراءات والقرارات والسلوكيات التي يقوم بها القائد في مكان عمله.

ولقد أصبحت القيادة أداة هامة من أدوات نجاح المؤسسات التعليمية عامة، والمدارس بصورة خاصة، لذلك فقد اهتمت المملكة العربية السعودية في تفعيل دور قادة المدارس، وقد اتجهت المملكة في طريقها لتطوير التعليم لعدة اتجاهات، منها تطوير المناهج، وتطوير المرافق التعليمية، وكذلك تطوير المدرسين أنفسهم، ومن بين هذه الاتجاهات تطوير قادة المدارس، حيث أصبح الكثير من قادة المدارس يستخدمون الأساليب الحديثة في القيادة داخل مدارسهم.

وقد بينت نتائج دراسة الشحيتي (٢٠١٠) أن هناك قصور في امتلاك مهارات القيادة الفعالة، كما بينت نتائج دراسة البلوي (٢٠١٩) أن الاتجاه نحو القيادة الفعالة مرتفع، وهو ما يعني وجود رغبة في تطبيق القيادة الفعالة، وبينت نتائج دراسة بعيسى وبورمانة (٢٠٢١) أن هناك اهتمام متوسط بالقيادة الفعالة مع أثرها المباشر على المساواة وتكافؤ الفرص، بينما بينت نتائج دراسة سوالمية وبن خديجة (٢٠١٨) على أن مستوى توافر القيادة الفعالة جيداً، وأن لها دور إيجابي في إنجاح الاستراتيجيات الحديثة لإدارة الأزمات التنظيمية في المؤسسات، وهذا ما يؤكد وجود اختلاف بين الدراسات على مستوى توافر القيادة الفعالة، وبالتالي فإن الباحثة قامت بدراسة

القيادة الفعالة، وبذلك تتضح مشكلة الدراسة التي تتمثل في الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مفهوم القيادة الفعالة وأبعادها ومهامها؟

٢. ما واقع القيادة الفعالة (الرؤية الاستراتيجية، التخطيط، التأثير، التقويم) بمدارس التعليم بمنطقة عسير؟

٣. ما مستوى متطلبات تطوير قادة المدارس (المتطلبات الإدارية والتنظيمية، المتطلبات الفنية، المتطلبات المادية والبشرية) في ضوء معايير القيادة الفعالة ؟

٤. ما مستوى الآليات المقترحة لتطوير أداء قادة المدارس (التدريب، إعداد الخطة، الاتصال الفعال مع العاملين) في ضوء معايير القيادة الفعالة ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على:

١. تحليل مفهوم القيادة الفعالة وأبعادها ومهامها.

٢. واقع القيادة الفعالة (الرؤية الاستراتيجية، التخطيط، التأثير، التقويم) بمدارس التعليم بمنطقة عسير.

٣. التعرف على مستوى متطلبات تطوير قادة المدارس (المتطلبات الإدارية والتنظيمية، المتطلبات الفنية، المتطلبات المادية والبشرية) في ضوء معايير القيادة الفعالة.

٤. عرض مجموعة من الآليات المقترحة لتطوير أداء قادة المدارس (التدريب، إعداد الخطة، الاتصال الفعال مع العاملين) في ضوء معايير القيادة الفعالة.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

١. الأهمية الكبيرة للتطوير المهني لقادة المدارس، وذلك وفقاً للدور الذي يقوم به القادة في النهوض بالعملية التعليمية في المدارس، وسعيها لتحقيق أهداف العملية التعليمية بأكملها.

٢. النهوض بالكوادر التربوية الإدارية بما يتوافق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠.

٣. قد تسهم نتائج الدراسة في تزويد المسؤولين وصانعي القرارات في وزارة التعليم بالمملكة بآليات مناسبة لتطوير أداء قادة المدارس وفق معايير القيادة الفعالة.

٤. قد تفيد نتائج الدراسة الباحثين والمهتمين لاستكمال الخوض في غمار هذا المضمار العلمي الهام واستكمال المسيرة العلمية في المجال القيادة الفعالة.

حدود البحث:

يقتصر البحث على الحدود التالية:

- الحد الموضوعي: تطوير أداء قادة المدارس في ضوء معايير القيادة الفعالة.
- الحد المكاني: مدارس التعليم العام بمنطقة عسير.
- الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣هـ – ٢٠٢٢م.
- الحدود البشرية: قادة المدراس في منطقة عسير.

مصطلحات البحث:

قادة المدارس:

يعرف قائد المدرسة بأنه الشخص الذي يقوم بدوره في تطوير وتنمية كفايات الهيئة التدريسية ويتطلب مهارات، وكفايات، وله دور فاعل في قيادة البرنامج التربوي، وهو المسؤول الأول عن إدارة المدرسة وتوفير البيئة التعليمية المناسبة فيها، والمشرف الدائم فيها لضمان سلامة سير العملية التربوية لتنسيق جهود العاملين فيها، وتوجيههم وتقويم أعمالهم من أجل تحقيق الأهداف العامة للتربية. (شقورة، ٢٠١٥: ٨)

وتعرف الباحثة قادة المدارس إجرائياً بأنهم: مجموعة الأفراد المكلفين بإدارة مدارس التعليم العام في مراحله المختلفة، والتي يتولون قيادتها سواء من مدارس البنين أو البنات بالمملكة العربية السعودية بمنطقة عسير.

القيادة الفعالة:

تعرف القيادة الفعالة على أنها قدرة القائد على إقناع الأفراد والتأثير عليهم لحملهم على أداء واجباتهم ومهامهم التي تسهم في تحقيق الهدف المشترك للجماعة. (البلوي، ٢٠١٩: ١٦٠٣)

وتعرف الباحثة القيادة الفعالة إجرائياً على أنها: قيام قائدة المدرسة بأداء مهامها بشكل فعال، وتحفيز العاملين في المدرسة لأداء مهماهم بشكل فعال.

الإطار النظري

القيادة المدرسية :

تعتبر القيادة المدرسية كغيرها من المفاهيم الاجتماعية والإدارية لم يوضع لها تعريف جامع يتفق الباحثين أو أغلبهم، بيد أنها تعرف حسب المدارس الفكرية التربوية والإدارية التي ينتمي لها الباحثون، ويمكننا القول أن القيادة المدرسية ضرورة وذات قيمة مهمة على اختلاف أنواعها وفي كل المجالات الإدارية التي تشمل التخطيط والتنفيذ وصناعة واتخاذ القرارات والتوجيه والإشراف والتقويم، فهي تسهم في تطوير المهارات والمواهب للعاملين في المدارس أو المؤسسات التربوية بصورة عامة. (المدهون، ٢٠١٩، ص. ٢٤)

وتعرف القيادة المدرسية على أنها العملية المخطط لها والتي يقوم بها القائد في المدرسة والذي يتم تكليفه رسمياً بقيادة المدرسة من قبل الجهات المختصة، وهي تعبر عن الجهود التي يقوم بها قائد المدرسة والعاملين فيها، لتحقيق الأهداف التربوية الموضوعة من قبل وزارة التعليم، سواءً كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها، ويمكن أن تكون هذه الجهود تعليمية أو غير تعليمية. (الجازع، ٢٠٢١، ص. ١٥)

أما عن قائد المدرسة فيشير (الغامدي والجهني، ٢٠١٨، ص ٨٠) أن القائد المدرسي هو الشخص الذي يتمتع بسلطة أكبر من بقية العاملين في المدرسة، وهو يتمتع بصفات تجذب الآخرين إليه، ما يجعله يؤثر في الآخرين، وهو يعمل على إرشاد وتوجيه وحفظ الآخرين لتحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية.

وبذلك فإن الباحثة تعرف القيادة المدرسية على أنها عملية مخطط لها، وهي عبارة عن إجراءات وفعاليات يقوم بها قائد المدرسة من حيث التوجيه والإرشاد والتقويم للعاملين في المدرسة بغرض تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية.

وتأتي أهمية القيادة المدرسية في سعيها لتطبيق القوانين والتشريعات التي تصدر عن القيادة العليا، وهي تعمل على تنظيم الأعمال داخل المدرسة، وهو ما يؤدي لتحسين العلاقة بين العاملين، كما أن القيادة المدرسية تعمل على الاهتمام بالطلاب وتذلل العقبات أمامهم، وتعمل على بناء شخصية الطالب، وتعمل على تنمية العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي. (سمارة وآخرون، ٢٠٢٠، ص. ٣)

وقائد المدرسة يحمل الجزء الأكبر من الجهد في تحفيز العاملين في المدرسة، حيث أن الأمر يتعلق بأن يقوم القائد بإيجاد حافز أساسي مشترك بين العاملين في المدرسة، وبناء رؤية مشتركة، ويعمل على تعزيز قبول الأهداف لدى العاملين لإظهار أداء عالياً. (Education Development Trust, 2016: 18)

ويشير (القرشي وكريم، ٢٠١٩، ص. ١٢٧) أن قائد المدرسة الرئيسي هو أساس النجاح للمدرسة، وهو الذي يعمل على تحقيق التميز لها، لذلك فإنه يتحمل الكثير من الأدوار التي يقوم بها لتحقيق الأهداف، ويعمل على إيجاد بيئة تعليمية مناسبة للطلاب، فقائد المدرسة يقوم بتحديد اتجاهات المدرسة، ويحدد أهدافها المستقبلية، كما أنه الأساس في وضع الوسائل التي تعمل على تحقيق ذلك، وهو يعتبر قائداً تربوياً ومشرفاً، وهو الذي يوفر البيئة المناسبة والآمنة للتعليم.

ويجب أن يتحلى القائد المدرسي بمجموعة من المهارات التي تؤهله ليكون قائداً فعالاً، من هذه المهارات ما أشارت له (عسلان، ٢٠١٧، ص. ١٧) وهي المهارات الذاتية حيث سلوكيات وصفات القائد الجسمية والانفعالية والعقلية، واتجاهاتهم وسلوكه وهي جميعاً عوامل فطرية، كما يجب أن يتحلى القائد بالمهارات الإنسانية وهي مهارات تتعلق بقدرة القائد على التعامل مع الآخرين وتفهم سلوكياتهم ودوافعهم داخل المدرسة، أما النوع الثالث من المهارات فهي المهارات الإدراكية وهي متعلقة بقدرة القائد على الفهم والتحليل والمقارنة والمرونة والتي تجعله يتقبل الأشخاص والعمل

علـى تطويرهـا. وأخـيراً المهـارات الفنيـة المتعلقـة بعمـل قائـد المدرسـة في مدرسـته والواجبات المناطة به.

ويذكر (Wong & Ng, 2020: p 251) أن قائد المدرسة يلعب دور هام في قيادة مدرسته لتحقيق النجاح في التعليم، وهو المسؤول عن خلق بيئة مواتية، يتم فيها ممارسة التعليم والتدريس بشكل مواتي ومناسب ويحقق الأهداف.

كما يشير (Senol, 2020) أن قادة المدارس الذين يشاركون في برامج التطوير المهني يعلون على تحديث وتوسيع معارفهم ومهاراتهم وخبراتهم، وتحسين أدائهم الوظيفي كقائد مدرسة، وذلك من خلال تطبيق المعارف والمهارات الجديدة، ما يؤدي لتنفيذ أفضل في الممارسات التعليمية في مدارسهم.

القيادة الفعالة:

تعتبر القيادة نوع من القوة، يمتلك فيها القائد القدرة على التأثير أو تغيير القيم والعادات والمعتقدات والسواك والمواقف للآخرين، وعندما يكون القائد شخص ذو شخصية قوية فسيكون نموذجاً يتحذى به من قبل العاملين، والقيادة الفعالة قادرة على تحقيق النتائج الجيدة، وتحقيق الإنجازات والمكاسب، وبذلك ينال القائد ثقة وإعجاب الموظفين، ويغير من قيمهم ومعتقداتهم ومواقفهم. (Hao & Yazdanifard, 2015, p. 1)

ويمكن تعريف القيادة الفعالة على أنها: " أسلوب علمي يمكن تجسيده واقعياً ويتم من خلاله تحقيق الرؤية المراد الوصول لها، وتحقيق أهداف المنظمة التي يعمل قائدها على تحقيقها، ويستخدم القائد في ذلك مجموعة من المهمات، ما يجعل

العاملين شركاء في المنظمة من خلال مشاركتهم في صناعة القرارات وفي جعلهم شركاء في العمل". (سولمية وبن خديحة، ٢٠١٨: ١٧٢)

أما الشحتي (٢٠١٠: ٣٤٢) فترى أن: مهارات القيادة الفعالة مجموعة من القدرات أو الصفات التي يمكن أن يكتسبها القائد من خلال تدريبه وممارساته في المنظمة، بحيث يكون لها أثر إيجابي على العاملين، بهدف تحقيق أهداف المنظمة بكفاءة وقدرة وفي أقل وقت وجهد.

أما بعيسى وبرومانة (٢٠٢١: ٤٠٩) فيذكر أن القيادة الفعالة تعتبر تفاعل اجتماعي بين مجموعة من العاملين، بحيث أنها لا تتحقق إلا بوجود قائد وأتباع ويربطهم هدف مشترك يجب تحقيقه ضمن ظروف معينة، حيث يمارس القائد تأثيره على العاملين.

ويذكر (Sethuraman & Suresh, 2014: p. 166) أن هناك ثلاث أبعاد مرتبطة بفاعلية القائد، وهي علاقات العاملين مع القائد، من حيث الولاء والاعتمادية والدعم، والهيكل التنظيمي والذي يتم من خلاله توضيح أعمال المرؤوسين، وسلطة الموقف الذي يمتلكها القائد، وهذه الأبعاد تساعد القائد في الحصول على مراقبة العمل وأداء العاملين.

وتتضح ملامح القيادة الفعالة في القدرات الإشرافية التي يمتلكها القائد، حيث يجب على القائد أن يعمل بصورة متكاملة مع جميع العناصر في المنظمة، كذلك فمن هذه الملامح الذكاء الذي يجب أن يتمتع به القائد وقدرته على تعلم الأفكار والأساليب المتنوعة، ما يؤهله لإعطاء أحكام رشيدة، ويجب أن يكون متطلعاً لمستويات مرتفعة من الإنجاز ويسعى لتحقيقها، وهو بالتأكيد قادراً على التركيز

على الحاجات العليا لتحقيق الذات، ولديه سرعة في اتخاذ القرارات بحيث يكون حاسماً في ذلك. (الأكلبي، ٢٠٢١، ص. ٣١٠)

ويشير البلوي (٢٠١٩: ١٥٩٧) إلى أن القائد يكون فعالاً إذا استطاع الجمع بين هيكلية العمل، والتعاطف مع العاملين، ففي هيكلية العمل يقوم القائد بتوضيح المهام المطلوبة بشكل تفصيلي وواضح، أما في التعاطف مع العاملين يسعى من خلاله القائد للتقرب منهم وتكوين علاقات طيبة مبنية على قيم أخلاقية صحيحة.

ويذكر (مولينارو، ٢٠٢٠: ٢٣) أن القائد ليكون فعالاً يجب أن يتحلى ببعض الصفات والتي منها أن يكون القائد ملهماً، وجدير بالثقة، يتحلى بالشجاعة، سريع الاستجابة، متواضع، يتحلى بالشفافية، قادر على اتخاذ القرارات، متعاون، مرن، مخاطر، استراتيجي وصاحب رؤية واضحة، يمتاز بالنزاهة والاستباقية، وعضو في فريق العمل النشط، واثق من نفسه، ومسؤول.

وتعمل القيادة الفعالة على قيادة المؤسسات وخاصة التعليمية منها للتغيير المرغوب فيه، ما يجعلها تصبح أكثر تنافسية، ويكون حجم هذا التأثير والتغيير وفقاً للرؤية التي يضعها القائد ونظرته للمستقل، والقائد الفعال يقدم التوجهات الضرورية للآخرين، ما يجعلهم بوضع رؤية واضحة للأعمال التي يقومون بها، وكيفية تحقيق هذه الأعمال بالشكل السليم وبمستوى عالي من الإيجابية. (الشتيحي، ٢٠١٠: ٣٤٧)

أما عن مهام القيادة الفعالة فهي تتمثل فيما يلي: (العدولي، ٢٠١٤: ٥٣)

- التفكير: وتعني أن القائد قادر على الاهتمام بتجميع وتحليل وتوظيف المعلومات لخدمة التفكير، والمبادرة لطرح الأفكار والتصورات، وقدرته على الإبداع والابتكار والطموح.

- التوجيه: من حيث القدرة على تحديد الأهداف والخطط التفصيلية والإشراف على إنجازها، وتزويد الأفراد بالأفكار والمعلومات والتعليمات والإرشاد اللازمة لتحقيقها.

- التغيير: من حيث التجديد والتطوير والتحسين المستمر والبحث عن الجودة والنوعية من خلال تطبيق نظريات الإدارة المناسبة، ومعالجة مقاومة التغيير من خلال الإقناع والتدرج وتوفير المناخ المناسب لقبوله.

- التحريك: وذلك من خلال استكشاف الطاقات وتفجيرها وتوظيفها بشكل مناسب في تحقيق الأهداف، والمحافظة على العمل ضمن الجماعة، ومساعدة الأفراد على إنجاز الأعمال، وزيادة الفاعلية بين العاملين.

- التحفيز: وذلك من خلال تلبية احتياجات العاملين سواءً النفسية أو المادية أو الاجتماعية، واحترام العاملين، وتطبيق نظام المكافأة العادل.

- التفعيل: وذلك من خلال تحقيق الأهداف الخاصة بالمدرسة، وتحقيق الكفاءة في إدارة الموارد البشرية والمادية داخلها.

- التفويض: وذلك من خلال تقليل المركزية في الإدارة، وتوزيع المهام والمسؤوليات على العاملين، ومتابعة سير العمل.

- التدريب: وذلك بالتعرف على الاحتياجات التدريبية للعاملين والعمل على تنظيم التدريبات المناسبة وتطوير أداء العاملين من خلال الدورات التدريبية التي يم عقدها.

- التمنيخ: بحيث يقوم القائد بصناعة المناخ المناسب للعمل، وخلق الأجواء المناسبة للعمل داخل المدرسة.

- التأثير: من خلال قدرة القائد على التأثير في العاملين، من خلال عملية الاقناع، واستخدام المنطق في التعامل مع العاملين، والانفتاح على التعلم من الخطأ.

الدراسات السابقة

١. جاءت دراسة (Hao & Yazdanifard, 2015) بهدف شرح القيادة الفعالة وكيف يمكن أن تحقق نتائج إيجابية في التغيير، والذي يساعد المنظمة على التحسن والابتكار في الأعمال، ومناقشة القيادة الفعالة وإدارة التغيير وكيف تؤثر القيادة على العوامل الأخرى مثل الثقة والثقافة والرؤية الواضحة في التنظيم، وبينت النتائج أن القيادة الفعالة هي أحد أهم العوامل في تحقيق إيجابية التغيير في المنظمة.

٢. وهدفت دراسة (Sofocleous, 2016) التعرف على مساهمة التعليم غير الرسمي في عملية تطوير أداء قادة المدارس الثانوية المهني في دولة قبرص، وكذلك هدفت معرفة الطرق التي يمكن أن يتعلم من خلالها قادة المدارس المهارات المهنية والإدارية التي يجب أن يتحلوا بها، وقد تم توزيع (١٨) استبانة على عينة الدراسة من الخبراء في مجال التطوير المهني التعليمي، وقد وضحت نتائج الدراسة أن أهم الطرق التي يتعلم من خلالها قادة المدارس الثانوية هي التأمل، والمشاركة في نماذج الممارسات الجيدة في القيادة المدرسية، والتدريب المهني غير الرسمي، والتعلم الذاتي.

٣. أما دراسة (آل سليمان والحبيب، ٢٠١٧) فقد هدفت التعرف على متطلبات تطوير اداء القيادات المدرسية في ضوء معايير جودة القيامة المدرسية لهيئة تقوم التعليم بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة استبانة لجمع

البيانات من عينة من مدراء ومعلي التعليم العام الحكومي بالمملكة العربية السعودية، وجاءت أهم نتائج الدراسة أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على متطلبات تطوير أداء القيادات المدرسية، وأهمها دعم الأنشطة والأساليب والأدوات التي تتجه بالمدرسة نحو التطوير والتحسين، ونشر ثقافة تطوير الأداء المدرسي وتقويمه، وتبني السياسات المرنة القائمة على تفويض الصلاحيات لتمكين العاملين وظيفياً، وتحفيظ العاملين بالمدرسة لاستيفاء معايير هيئة تقويم التعليم.

٤. وهدفت دراسة (عسيري، ٢٠١٩) التعرف على كيفية تطوير أداء قادة المدارس في التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية في المملكة العربية السعودية، وتم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من (٣٨٥) من قادة مدارس التعليم العام، وقد توصلت الدراسة أن درجة موافقة عينة الدراسة على متطلبات التطوير والآليات المقترحة لتطوير أداء قادة المدارس في التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية كانت عالية.

٥. وهدفت دراسة (الأكلبي، ٢٠٢١) التعرف على تأثير القيادة الفعالة والمحفزة في الإنتاجية بالمنظمة، وقد شملت عينة الدراسة (٥٢) فرد من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المستقبل، وتم تطبيق الاستبانة لجمع البيانات، حيث بينت النتائج أن القيادة توفر بيئة تساعد على تنمية الإبداع والابتكار في أساليب الإنتاج الحديثة، ويسعى القائد لتلية احتياجات العاملين لدفعهم لزيادة الكفاءة الإنتاجية.

٦. وقد هدفت دراسة (Adhikary, 2021) استكشاف ممارسات قادة المدارس في تطوير قيادة المعلمين في مدارسهم بناءً على المكونات الخمسة لقيادة المعلمين التي اقترحتها وزارة التعليم في أوهايو في عام ٢٠١٧ (تشجيع التعاون، زيادة نتائج تعلم الطلاب، الابتكار والتحسين، ممارسة الإنصاف، الشراكة مع أصحاب المصلحة لتحسين أداء المدرسة) وشارك في الدراسة مدير مدرسة و٣ معلمين يعملون في المدرسة منذ ٥ سنوات، وتبين أن هناك تحديان يحدان من تطوير أداء قائد المدرسة على تطوير قيادة المعلمين، وهما أن القائد المدرسي ليس على علم بمفهوم قيادة المعلمين، كما أن القائد يركز على أداء الطلاب في الاختبارات بشكل كبير بدلاً من التركيز على التنمية الشاملة للطلاب، كما أن ممارسات قائد المدرسة لا تتوافق بشكل كبير مع ما تقترحه النظريات والأبحاث حول تطوير قيادة المعلمين في المدرسة.

٧. وهدفت دراسة (Wong & Ng, 2021) التعرف على أدواء قادة المدارس في تطوير متعلمين جاهزين للمستقبل في ماليزيا، كما تناقش الدراسة أوجه القصور في ممارسات التدريس والتعلم التقليدية، حيث قدمت الدراسة برنامجاً لإعداد القيادة المدرسي الذي يهدف لتطوير استعداد الطلاب للمستقبل، حيث يعتبر من النماذج الأحدث في مجال التعليم والتعلم، وهو داعم لتطوير عادات مرغوبة من الممارسات التي تنتهجها القيادة المدرسية للاستعداد للمستقبل

وبالنظر للدراسات السابقة نجد أن بعضها ركز على القيادة الفعالة وتأثيرها كدراسة (الأكلبي، ٢٠٢١)، ودراسات ركزت على تطوير أداء قادة المدارس مثل دراسة

(عسيري، ٢٠١٩)، ولذا جاءت هذه الدراسة للتركيز على تطوير قيادة المدارس في ضوء معايير القيادة الفعالة.

إجراءات البحث

منهج البحث:

من أجل تحقيق أهداف البحث اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم الحصول على البيانات اللازمة من خلال استبانة التي تم إعدادها لهذا الغرض، وتم تفريغ البيانات وتحليل النتائج باستخدام برنامج الإحصائي SPSS (Statistical Package for Social Science).

مصادر جمع المعلومات:

أ. **المصادر الثانوية:** واستخدمت لغرض معالجة الإطار النظري للدراسة، واشتملت على (الكتب، المراجع، الدوريات، المجلات، الوثائق، النشرات، الإحصائيات، الدراسات، البحوث التربوية، شبكة الإنترنت) باللغتين العربية والأجنبية.

المصادر الأولية: واستخدمت الاستبانة وهي عبارة عن المهارات الواجب وتوفرها لدى الطلاب حيث هدف البحث تطوير أداء قادة مدارس التعليم العام بمنطقة عسير في ضوء معايير القيادة الفعالة

مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع قادة المدارس بمنطقة عسير، حيث يتكون مجتمع البحث من (٣٦٢) قائدة مدرسة، اختارت الباحثة مجتمع البحث ليتكون من قادة المدراس في منطقة عسير، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت ١٧٥ فرد من افراد

مجتمع الدراسة، وهو ما يمثل (٤٨,٣٪) من مجتمع البحث، حيث تم استخدم نماذج جوجل على عينة البحث، وجدول (١) يوضح خصائص عينة البحث.

جدول (١) خصائص عينة البحث

المتغيرات الشخصية	التكرار	النسبة المئوية	سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
بكالوريوس	١٣٥	٧٧,١٪	أقل من ٥ سنوات	٤٦	٢٦,٣٪
ماجستير	١٩	١٠,٩٪	من ٥- ١٠ سنوات	٣٢	١٨,٣٪
دكتوراه	٢١	١٢,٠٪	أكثر من ١٠ سنوات	٩٧	٥٥,٤٪
المجموع	١٧٥	١٠٠٪	المجموع	١٧٥	١٠٠,٠٪

يتضح من جدول (١) أن ما نسبته ٧٧,١٪ من عينة الدراسة مؤهلهم العلمي بكالوريوس، وأن ما نسبته ١٠,٩٪ من عينة الدراسة مؤهلهم العلمي ماجستير، وأن ما نسبته ١٢,٠٪ من عينة الدراسة مؤهلهم العلمي دكتوراه.

أن ما نسبته ٢٦,٣٪ من عينة الدراسة سنوات خبرتهم أقل من ٥ سنوات، وأن ما نسبته ١٨,٣٪ من عينة الدراسة سنوات خبرتهم من ٥- ١٠ سنوات، وأن ما نسبته ٥٥,٤٪ من عينة الدراسة سنوات خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات.

أداة البحث:

تم إعداد استبانة موجهة لعينة البحث حيث تكونت من ثلاث مجالات وهي كما يلي:

المجال الأول: واقع القيادة الفاعلة بمدارس التعليم بمنطقة عسير، ويتكون أربع ابعاد وهي كما يلي:

البعد الأول: الرؤية الاستراتيجية، ويتكون من ٥ فقرات

البعد الثاني: التخطيط، ويتكون من ٥ فقرات

البعد الثالث: التأثير، ويتكون من ٥ فقرات

البعد الرابع: التقويم، ويتكون من ٥ فقرات

المجال الثاني: متطلبات تطوير أداء قادة المدارس في ضوء معايير القيادة الفعالة
ويتكون ثلاث ابعاد وهي كما يلي:

البعد الأول: المتطلبات الإدارية والتنظيمية، ويتكون من ٧ فقرات

البعد الثاني: المتطلبات الفنية، ويتكون من ٥ فقرات

البعد الثالث: المتطلبات المادية والبشرية، ويتكون من ٣ فقرات

المجال الثالث: الآليات المقترحة لتطوير أداء قادة المدارس في ضوء معايير القيادة الفعالة، ويتكون ثلاث ابعاد وهي كما يلي:

البعد الأول: التدريب، ويتكون من ٥ فقرات

البعد الثاني: إعداد الخطة، ويتكون من ٦ فقرات

البعد الثالث: الاتصال الفعال مع العاملين، ويتكون من ٤ فقرات

وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات المبحوثين لفقرات الاستبانة، ويوضح الجدول (٢) توزيع النسبة المئوية للاستجابات.

جدول رقم (٢)

النسبة المئوية للوزن النسبي لاستجابات

درجة التوافر	بدرجة قليلة جداً	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جداً
طول الخلية	١ - ١,٨٠	١,٨٠ - ٢,٦٠	٢,٦٠ - ٣,٤٠	٣,٤٠ - ٤,٢٠	٤,٢٠ - ٥,٠
الوزن النسبي	٢٠٪ - ٣٦٪	٣٦٪ - ٥٢٪	٥٢٪ - ٦٨٪	٦٨٪ - ٨٤٪	٨٤٪ - ١٠٠٪

صدق أداة البحث (الاستبانة):

١. صدق المحكمين "الصدق الظاهري:

قامت الباحثة بعرض أداة البحث في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، مختصين في مجال التربية، ومناهج البحث العلمي، والإدارة التربوية، والذين قاموا بدورهم بتقديم النصح والإرشاد.

٢.صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة:

يقصد بصدق الاتساق الداخلي، مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المحور الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، حيث تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التابعة له، كما في جدول (٣).

جدول رقم (٣) : صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة

الابعاد	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالمجال	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالمجال
المجال الأول : واقع القيادة الفاعلة بمدارس التعليم بمنطقة عسير				
البعد الأول : الرؤية الاستراتيجية	١	**٠,٧٣٥	٢	**٠,٦٥٧
	٣	**٠,٧٧٨	٤	**٠,٦٥٣
	٥	**٠,٧٢٧		
البعد الثاني : التخطيط	١	**٠,٧٥٢	٢	**٠,٧٨٦
	٣	**٠,٧٩٣	٤	**٠,٦٨٣
	٥	**٠,٨٢٦		
البعد الثالث : التأثير	١	**٠,٧٨١	٢	**٠,٨٦٧
	٣	**٠,٨٣٦	٤	**٠,٧٥١
	٥	**٠,٨٢١		
البعد الرابع : التقويم	١	**٠,٧٩٩	٢	**٠,٨٣٥
	٣	**٠,٨٠٦	٤	**٠,٦٣٤
	٥	**٠,٨٤٨		
المجال الثاني : متطلبات تطوير أداء قادة المدارس في ضوء معايير القيادة الفعالة				
البعد الأول : المتطلبات الإدارية والتنظيمية	١	**٠,٦٧١	٢	**٠,٥٢٨
	٣	**٠,٦١٧	٤	**٠,٦٣٦
	٥	**٠,٦٧٢	٦	**٠,٦٤٩
	٧	**٠,٦٣٢		
البعد الثاني : المتطلبات الفنية	١	**٠,٨١٥	٢	**٠,٧٧٣
	٣	**٠,٨٣٦	٤	**٠,٧٧٥
	٥	**٠,٧٤٤		

الابعاد	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالمجال	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالمجال
البعد الثالث: المتطلبات المادية والبشرية	١	٨٥٧,٠**	٢	٨٧٤,٠**
	٣	٨٤٦,٠**		
المجال الثالث: الآليات المقترحة لتطوير أداء قادة المدارس في ضوء معايير القيادة الفعالة				
البعد الأول: التدريب	١	٨٥٧,٠**	٢	٨٢٦,٠**
	٣	٨١٢,٠**	٤	٨٥٥,٠**
	٥	٨١٩**		
البعد الثاني: إعداد الخطة	١	٧٧٤,٠**	٢	٨١٥,٠**
	٣	٨٣٨,٠**	٤	٨٠٠,٠**
	٥	٧٣٠,٠**	٦	٧٩٧,٠**
البعد الثالث: الاتصال الفعال مع العاملين	١	٨٤٣,٠**	٢	٧٨٤,٠**
	٣	٨٦١,٠**	٤	٧٨٧,٠**

◆ معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ ◆◆ معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١

وترى الباحثة أن النتائج تُظهر أن معاملات الارتباط المبينة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، حيث أن القيمة الاحتمالية لكل فقرة أكبر من (٠,٠٥)، وبذلك تعتبر فقرات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

ثبات أداة البحث (الاستبانة):

استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة ، ويبين جدول (٤) أن معاملات الثبات لفقرات الاستبانة.

جدول (٤) ثبات أداة جمع البحث (الاستبانة)

رقم	الابعاد	عدد الفقرات	التجزئة النصفية	معمل الارتباط المصحح	ألفا كرونباخ
المجال الأول: واقع القيادة الفاعلة بمدارس التعليم بمنطقة عسير					
١	البعد الأول: الرؤية الاستراتيجية	٥	٠,٦٣٠	٠,٧٧٣	٠,٧٥٣
٢	البعد الثاني: التخطيط	٥	٠,٧٦٣	٠,٨٦٥	٠,٨٢٦
٣	البعد الثالث: التأثير	٥	٠,٧٦٥	٠,٨٦٧	٠,٨٦٩
٤	البعد الرابع: التقويم	٥	٠,٦٥٠	٠,٧٨٨	٠,٨٤١
المجال الثاني: متطلبات تطوير أداء قادة المدارس في ضوء معايير القيادة الفعالة					
١	البعد الأول: المتطلبات الإدارية والتنظيمية	٧	٠,٦٦٥	٠,٧٩٩	٠,٨٥٩
٢	البعد الثاني: المتطلبات الفنية	٥	٠,٦٥٤	٠,٧٩١	٠,٨٤٨
٣	البعد الثالث: المتطلبات المادية والبشرية	٣	٠,٧٢١	٠,٨٣٨	٠,٨٢٠
المجال الثالث: الآليات المقترحة لتطوير أداء قادة المدارس في ضوء معايير القيادة الفعالة					
١	البعد الأول: التدريب	٥	٠,٨٠٣	٠,٨٩١	٠,٨٩٠
٢	البعد الثاني: إعداد الخطة	٦	٠,٧٣٥	٠,٨٤٧	٠,٨٨١
٣	البعد الثالث: الاتصال الفعال مع العاملين	٤	٠,٧٠٩	٠,٨٣٠	٠,٨٣٥

يتضح من الجدول (٤) يتضح أنَّ معاملات الثبات مرتفعة ، مما يطمئن الباحثة لاستخدام الاستبانة في جمع البيانات.

اختبار أسئلة البحث:

السؤال الأول: ما مفهوم القيادة الفعالة وأبعادها ومهامها؟

تم إجابة السؤال الأول من خلال الإطار النظري.

السؤال الثاني: ما واقع القيادة الفعالة (الرؤية الاستراتيجية، التخطيط، التأثير، التقويم) بمدارس التعليم بمنطقة عسير؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، لكل فقرة من فقرات الابعاد والاستجابة الكلية للأبعاد، وهي كما يلي:

البعد الأول: الرؤية الاستراتيجية

جدول رقم (٥): تحليل فقرات البعد الأول: الرؤية الاستراتيجية

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١	يراعي مدير المدرسة المعايير العليمة في صياغة الأهداف	٣,٦٤٥	١,٢٦٤	٧٢,٩٠٪	٣
٢	يصوغ مدير المدرسة الأهداف وفقاً لقدرات العاملين	٣,٤٩٧	١,١٨٨	٦٩,٩٤٪	٥
٣	يضع المدير أهدافاً تسير بالمدرسة نحو التطور	٣,٧٢٠	١,١٠١	٧٤,٤٠٪	٢
٤	يراعي المدير القيم الأخلاقية في رؤية المدرسة	٤,٠٤٥	١,١١٨	٨٠,٩٠٪	١
٥	يشرك المدير العاملين في بناء الرؤية الشاملة للمدرسة	٣,٦٢٨	١,١٤٦	٧٢,٥٦٪	٤
	جميع الفقرات	**٣,٧٠٧**	**٠,٨٢٦**	**٧٤,١٤٪**	---

ويتبين من جدول (٥) أن الوزن النسبي لبعد الرؤية الاستراتيجية كان (٧٤,١٤٪)، أي أن بعد الرؤية الاستراتيجية قد حقق الأهداف المرجوة بدرجة كبيرة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن عينة البحث يرون أن تطبيق الرؤية الاستراتيجية بشكل كبير، حيث أن قادة المدارس لديهم الخبرة والإمكانيات والقدرات العلمية والعملية لتحقيقها، حيث أن وزارة التعليم بالمملكة تعقد العديد من الدورات التدريبية لهذا الغرض.

البعد الثاني: التخطيط

جدول رقم (٦)

تحليل فقرات البعد الثاني: التخطيط

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١	يقوم مدير المدرسة بالتخطيط من واقع الاحتياجات الفعلية في المدرسة	٣,٦٠٥	١,٢٦٨	٧٢,١٠٪	٣
٢	يستخدم مدير المدرسة في التخطيط الإجراءات المرنة	٣,٧٣٧	١,٠٧١	٧٤,٧٤٪	٢
٣	يقوم مدير المدرسة بوضع إجراءات قابلة للتعديل	٣,٥٧١	١,١٨١	٧١,٤٢٪	٤
٤	يتبنى مدير المدرسة إجراءات قابلة للتنفيذ	٣,٨٦٨	١,٠٧٧	٧٧,٣٦٪	١
٥	يضع مدير المدرسة خططاً بديلة للظروف المختلفة	٣,٤٩١	١,٢٦٧	٦٩,٨٢٪	٥
	جميع الفقرات	**٣,٦٥٤**	**٠,٩٠٣**	**٧٣,٠٨٪**	---

ويتبين من جدول (٦) أن الوزن النسبي لبعد التخطيط كان (٧٣,٠٨٪)، أي أن بعد التخطيط قد حقق الأهداف المرجوة بدرجة كبيرة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة أن قادة المدارس لديهم قدرة على التخطيط بشكل مناسب، حيث أنهم يخضعون لدورات تدريبية خاصة بالتدريب، كما أنهم قادرين على وضع الخطط السنوية والفصلية وغيرها من الخطط للمدرسة، والقيام بتنفيذها.

البعد الثالث : التأثير

جدول رقم (٧) : تحليل فقرات البعد الثالث : التأثير

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١	يطور مدير المدرسة علاقات إيجابية مع العاملين في المدرسة	٣,٧٣١	١,٢٥٥	٧٤,٦٢٪	٤
٢	يقوم مدير المدرسة بتحفيز العاملين على السلوك الإيجابي	٣,٨٥٧	١,١٢٢	٧٧,١٤٪	٢
٣	يشجع مدير المدرسة العاملين على العمل الجماعي والتعاوني	٣,٨٠٠	١,١٥٩	٧٦,٠٠٪	٣
٤	يعامل مدير المدرسة العاملين بالاحترام والتقدير	٤,٠٤٠	١,١١٠	٨٠,٨٠٪	١
٥	يبث مدير المدرسة في العاملين روح المبادرة والانجاز	٣,٧٢٠	١,١٨٧	٧٤,٤٠٪	٥
	جميع الفقرات	**٣,٨٢٩**	**٠,٩٤٦**	**٧٦,٥٨٪**	---

ويتبين من جدول (٧) أن الوزن النسبي للبعد التأثير كان (٧٦,٥٨٪)، أي أن بعد التأثير قد حقق الأهداف المرجوة بدرجة كبيرة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة أن قادة المدارس يمتلكون شخصيات ومهارات تمكنهم من التأثير على العاملين لديهم في المدارس، وذلك من خلال بناء العلاقات الإيجابية وتحفيزهم للعاملين وأن يكونوا قدوة حسنة لهم.

البعد الرابع: التقويم

جدول رقم (٨): تحليل فقرات البعد الرابع: التقويم

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١	يتابع مدير المدرسة سير العمل داخل المدرسة بشكل دوري	٣,٧٣٧	١,٣٢١	٧٤,٧٤٪	٤
٢	يتحقق مدير المدرسة من مدى تحقيق أهداف المدرسة	٣,٩٠٢	٠,٩٩٢	٧٨,٠٤٪	١
٣	يعمل مدير المدرسة على تقويم أداء العاملين في المدرسة بصفة دورية	٣,٨١٧	١,١٢٤	٧٦,٣٤٪	٣
٤	يعتمد مدير المدرسة على أشكال متنوعة من التقويم للعاملين	٣,٨٥١	١,١٠٩	٧٧,٠٢٪	٢
٥	يبنى مدير المدرسة إنجازات العاملين ويشجعها	٣,٥٨٨	١,٢٤١	٧١,٧٦٪	٥
	جميع الفقرات	**٣,٧٧٩**	**٠,٩٠٩**	**٧٥,٥٨٪**	---

ويتبين من جدول (٨) أن الوزن النسبي لبعد التقويم كان (٧٥,٥٨٪)، أي أن بعد التقويم قد حقق الأهداف المرجوة بدرجة كبيرة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة أن قادة المدارس قادرين على متابعة العمل داخل المدرسة من قبل العاملين، وكذلك معرفتهم بطرق الأداء الجيد للعمل، ومعايير أدائه، وكذلك قيامه بتقديم التوجيهات والنصائح للعاملين للقيام بأعمالهم بالشكل المطلوب.

السؤال الثالث: ما مستوى متطلبات تطوير قادة المدارس (المتطلبات الإدارية والتنظيمية، المتطلبات الفنية، المتطلبات المادية والبشرية) في ضوء معايير القيادة الفعالة؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، لكل فقرة من فقرات الابعاد والاستجابة الكلية للأبعاد، وهي كما يلي:

البعد الأول: المتطلبات الإدارية والتنظيمية

جدول رقم (٩): تحليل فقرات البعد الأول: المتطلبات الإدارية والتنظيمية

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١	تحديد أدوار قادة المدارس في مجال القيادة المدرسية	٣,٧٧٧	١,٢١٣	٧٥,٥٤٪	٥
٢	يتم منح قادة المدارس بمنح الصلاحيات الإدارية في طريقة التعامل المناسبة مع العاملين في المدرسة	٣,٨٩١	١,٠٧٤	٧٧,٨٢٪	٢
٣	تطوير لوائح لتنظيم علاقة مدير المدرسة بالعاملين فيها	٣,٥٩٤	١,٢١٨	٧١,٨٨٪	٧
٤	إنشاء وحدة الهيكل التنظيمي داخل المدرسة بما يسهم في الاهتمام بالعاملين في المدرسة	٣,٨٤٠	١,٠٨١	٧٦,٨٪	٤
٥	تحديد الأهداف لعلاقة المدير بالعاملين في المدرسة	٣,٨٩١	١,٠٢٥	٧٧,٨٢٪	٣
٦	وضع آلية واضحة لتنسيق جهود المدير داخل المدرسة	٣,٩١٤	١,٠٧٦	٧٨,٢٨٪	١
٧	تطبيق نظام تقييم فعال يقوم به المدير تجاه العاملين في المدرسة	٣,٦٦٨	١,٢٢٨	٧٣,٣٦٪	٦
	جميع الفقرات	**٣,٧٩٦**	**٠,٩٣٤**	**٧٥,٩٢٪**	---

ويتبين من جدول (٩) أن الوزن النسبي للبعد المتطلبات الإدارية والتنظيمية كان (٧٥,٩٢٪)، أي أن بعد المتطلبات الإدارية والتنظيمية قد حقق الأهداف المرجوة بدرجة كبيرة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة أن قادة المدارس قادرين على إدارة مدارسهم وتنظيم العمل فيها وذلك لامتلاكهم المهارات والخبرات اللازمة لذلك، وهذه

النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (Sofocleous, 2016) والتي هدفت التعرف على الطرق التي يمكن أن يتعلم من خلالها قادة المدارس المهارات الفنية والإدارية التي يجب أن يتحلوا بها، حيث بينت النتائج أن هذه الطرق تتمثل في التأمل والمشاركة في نماذج الممارسات الجيدة في القيادة المدرسية والتدريب المهني غير الرسمي، والتعلم الذاتي، كما تختلف مع نتائج دراسة آل سلمان والحبيب (٢٠١٧) التي بينت ان هناك موافقة متوسطة على متطلبات تطوير أداء القيادات المدرسية، مثل تبني السياسات المرنة، ونشر ثقافة تطوير الأداء المدرسي وتقوميه، وغيرها من المعايير الإدارية والفنية، وقد كانت بدرجة متوسطة.

البعد الثاني: المتطلبات الفنية

جدول رقم (١٠): تحليل فقرات البعد الثاني: المتطلبات الفنية

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١	توفير التقنيات التي تسهم في تعزيز عمل المدراء داخل المدرسة	٣,٦٤٥	١,٢٢٢	٧٢,٩٠٪	٥
٢	إنشاء قاعدة بينات تخدم علاقة المدير بالعاملين في المدرسة	٣,٧٧١	١,١٠٠	٧٥,٤٢٪	٢
٣	تحديد المهارات المطلوبة للمدير	٣,٦٨٠	١,١٩٨	٧٣,٦٠٪	٤
٤	تحديد المهارات للكوادر البشرية داخل المدرسة	٣,٨٠٠	١,٠٩٨	٧٦,٠٠٪	١
٥	وضع مؤشرات أداء قابلة للقياس توضح علاقة المدير بالعاملين في المدرسة	٣,٧٢٥	١,١٣١	٧٤,٥٠٪	٣
	جميع الفقرات	٣,٧٢٤	٠,٩٠٨	٧٤,٤٨٪	---

ويتبين من جدول (١٠) أن الوزن النسبي للبعد **المتطلبات الفنية** كان (٧٤.٤٨٪)، أي أن بعد **المتطلبات الفنية** قد حقق الأهداف المرجوة بدرجة كبيرة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن قادة المدارس يحتاجون لبعض المهارات التي تمكنهم من إدارة المدارس بشكل فني أكثر، وأن هذه المتطلبات الفنية هي الأكثر أهمية للقادة، وهذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة آل سلمان والحبيب (٢٠١٧) والتي بينت أن المتطلبات الفنية المطلوبة بدرجة متوسطة.

البعد الثالث: المتطلبات المادية والبشرية

جدول رقم (١١): تحليل فقرات البعد الثالث: المتطلبات المادية والبشرية

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١	توفير التجهيزات التي يعتمد عليها مدير المدرسة داخل المدرسة	٣,٦١١	١,٢١١	٧٢,٢٢٪	١
٢	توفير مخصصات مالية لدعم عمل المدير داخل المدرسة	٣,٥٦٠	١,١٥٢	٧١,٢٠٪	٣
٣	تشكيل لجنة من المدير ومجموعة من العاملين لتفعيل العلاقات الاجتماعية بين العاملين في المدرسة	٣,٦٠٠	١,٢٧٣	٧٢,٠٠٪	٢
	جميع الفقرات	**٣,٥٩٠**	**١,٠٤٠**	**٧١,٨٠٪**	---

ويتبين من جدول (١١) أن الوزن النسبي للبعد المتطلبات المادية والبشرية كان (٧١.٨٠٪)، أي أن بعد المتطلبات المادية والبشرية قد حقق الأهداف المرجوة بدرجة كبيرة، وهو ما تعزوه الباحثة أن عينة الدراسة ترى أن هناك متطلبات مادية وبشرية يحتاجها القادة لتطبيق القيادة الفعالة، ومن هذه المتطلبات ما يتعلق بالعاملين أو بالأجهزة والمعدات التي يحتاجها العاملون للقيام بمهامهم، وهذه النتيجة تختلف مع

نتائج دراسة آل سلمان والحبيب (٢٠١٧) والتي بينت أن هناك متطلبات بدرجة متوسطة.

السؤال الرابع: ما مستوى الآليات المقترحة لتطوير أداء قادة المدارس (التدريب، إعداد الخطة، الاتصال الفعال مع العاملين) في ضوء معايير القيادة الفعالة؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، لكل فقرة من فقرات الابعاد والاستجابة الكلية للأبعاد، وهي كما يلي:

البعد الأول: التدريب

جدول رقم (١٢): تحليل فقرات البعد الأول: التدريب

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١	تحديد الاحتياجات التدريبية لمدراء المدارس في مجال القيادة الفعالة	٣,٧٠٨	١,٢٢٧	٧٤,١٦٪	٢
٢	تقديم برامج تدريبية لمدراء المدارس في مجال القيادة الفعالة	٣,٨١١	١,٠٨٤	٧٦,٢٢٪	١
٣	تنويع أساليب التدريب المستخدمة في مجال القيادة الفعالة	٣,٦٥١	١,٢٠٧	٧٣,٠٢٪	٤
٤	التدريب على مؤشرات أداء واضحة في مجال القيادة الفعالة	٣,٦٤٥	١,١٨٩	٧٢,٩٠٪	٥
٥	تقديم الاستشارات والدعم الفني لمدراء المدارس في مجال القيادة الفعالة	٣,٧٠٨	١,١٢٤	٧٤,١٦٪	٣
	جميع الفقرات	**٣,٧٠٥**	**٠,٩٧٣**	**٧٤,١٠٪**	---

ويتبين من جدول (١٢) أن الوزن النسبي للبعد التدريب كان (٧٤,١٠٪)، أي أن بعد **التدريب** قد حقق الأهداف المرجوة بدرجة كبيرة، وهو ما تعزوه الباحثة أن قادة

المدارس يرون أن هذه المعايير الموضوعة هي أكثر المتطلبات إلحاحاً في بعد التدريب، وذلك للتعرف على آليات تطبيق القيادة الفعالة بشكلها الصحيح.

البعد الثاني: إعداد الخطة:

جدول رقم (١٣): تحليل فقرات البعد الثاني: إعداد الخطة

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١	وضع رؤية توضح العلاقات داخل المدرسة	٣,٧٣٧	١,١٥٩	٧٤,٧٤٪	٢
٢	صياغة أهداف واضحة لخطة العلاقات بين العاملين داخل المدرسة	٣,٦٠٥	١,٢٤٠	٧٢,١٠٪	٦
٣	تحديد الاستراتيجيات المطلوبة لتنفيذ خطة العلاقات بين العاملين داخل المدرسة	٣,٧٠٨	١,١١٩	٧٤,١٦٪	٤
٤	تحديد الأنشطة المطلوبة لتنفيذ خطة العلاقات بين العاملين داخل المدرسة	٣,٧٩٤	١,١٢٠	٧٥,٨٨٪	١
٥	تنفيذ خطة العلاقات بين العاملين داخل المدرسة	٣,٦٣٤	١,٢٠٠	٧٢,٦٨٪	٥
٦	تقويم مدى فاعلية تنفيذ خطة العلاقات بين العاملين داخل المدرسة	٣,٧٣١	١,١٣٠	٧٤,٦٢٪	٣
	جميع الفقرات	**٣,٧٠١**	**٠,٩٢٠**	**٧٤,٠٢٪**	---

ويتبين من جدول (١٣) أن الوزن النسبي للبعد إعداد الخطة كان (٧٤,٠٢٪)، أي أن بعد إعداد الخطة قد حقق الأهداف المرجوة بدرجة كبيرة، حيث أن الخطة وإعداداها يعتبر من أهم المهارات الواجب توافرها لدى قادة المدارس، وهي خارطة الطريق التي يسير عليها قادة المدارس في سعيهم لتحقيق الأهداف، لذلك فوضع الخطة يعتبر هام جداً للقيادة الفعالة.

البعد الثالث: الاتصال الفعال مع العاملين

جدول رقم (١٤): تحليل فقرات البعد الثالث: الاتصال الفعال مع العاملين

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١	اتباع نظام اتصال فعال بين المدير والعاملين داخل المدرسة	٣,٨٣٤	١,١١٩	٧٦,٦٨٪	٢
٢	توظيف وسائل الإعلام الحديث في لخدمة العاملين داخل المدرسة	٣,٨٦٨	١,٠٣٣	٧٧,٣٦٪	١
٣	الانفتاح بشكل فعال من قبل مدير المدرسة للتعامل مع جميع العاملين في المدرسة	٣,٧٧٧	١,٠٢٩	٧٥,٥٤٪	٤
٤	تنظيم المدير للقاءات محبة مع العاملين في المدرسة بشكل دوري	٣,٧٩٤	١,١٠٠	٧٥,٨٨٪	٣
	جميع الفقرات	**٣,٨١٨**	**٠,٨٧٦**	**٧٦,٣٦٪**	---

ويتبين من جدول (١٤) أن الوزن النسبي للبعد الاتصال الفعال مع العاملين كان (٧٦,٣٦٪)، أي أن بعد الاتصال الفعال مع العاملين قد حقق الأهداف المرجوة بدرجة كبيرة، وهو ما تعزوه الباحثة أن التواصل الفعال مع العاملين يعتبر من أهم المهارات القيادية، ولذلك فقادة المدرس الفاعلين يجب أن يتمتعوا بدرجة عالية من الاتصال الفعال مع العاملين.

وبذلك فإن الباحثة ترى وبناءً على استجابة عينة الدراسة أن الآليات المقترحة لتطوير أداء قادة المدارس في ضوء معايير القيادة الفعالة تتمثل في ثلاث أبعاد أساسية وهي: التدريب، إعداد الخطة، والاتصال الفعال، حيث كانت استجابات عينة البحث عن الأبعاد الثلاثة وفقراتها بالترتيب كما يلي:

أولاً: في بعد التدريب:

- تقديم برامج تدريبية لمدراء المدارس في مجال القيادة الفعالة.
- تحديد الاحتياجات التدريبية لمدراء المدارس في مجال القيادة الفعالة.
- تقديم الاستشارات والدعم الفني لمدراء المدارس في مجال القيادة الفعالة.
- تنويع أساليب التدريب المستخدمة في مجال القيادة الفعالة.
- التدريب على مؤشرات أداء واضحة في مجال القيادة الفعالة.
- ثانياً: بعد إعداد الخطة:
- تحديد الأنشطة المطلوبة لتنفيذ خطة العلاقات بين العاملين داخل المدرسة.
- وضع رؤية توضح العلاقات داخل المدرسة.
- تقويم مدى فاعلية تنفيذ خطة العلاقات بين العاملين داخل المدرسة.
- تحديد الاستراتيجيات المطلوبة لتنفيذ خطة العلاقات بين العاملين داخل المدرسة.
- تنفيذ خطة العلاقات بين العاملين داخل المدرسة.
- صياغة أهداف واضحة لخطة العلاقات بين العاملين داخل المدرسة.
- ثالثاً: بعد الاتصال الفعال مع العاملين:
- توظيف وسائل الإعلام الحديثة لخدمة العاملين داخل المدرسة.
- اتباع نظام اتصال فعال بين المدير والعاملين داخل المدرسة.
- تنظيم المدير للقاءات محبة مع العاملين في المدرسة بشكل دوري.

- الانفتاح بشكل فعال من قبل مدير المدرسة للتعامل مع جميع العاملين في المدرسة.

النتائج:

من خلال التحليل تم التوصل للنتائج التالية:

١. مستوى تطبيق بُعد الرؤية الاستراتيجية كان (٧٤,١٤٪)، أي أن بعد الرؤية الاستراتيجية قد حقق الأهداف المرجوة بدرجة كبيرة

٢. مستوى تطبيق بُعد التأثير كان (٧٦,٥٨٪)، أي أن بعد التأثير قد حقق الأهداف المرجوة بدرجة كبيرة.

٣. مستوى تطبيق بُعد التخطيط كان (٧٣,٠٨٪)، أي أن بعد التخطيط قد حقق الأهداف المرجوة بدرجة كبيرة.

٤. مستوى تطبيق بُعد التأثير كان (٧٦,٥٨٪)، أي أن بعد التأثير قد حقق الأهداف المرجوة بدرجة كبيرة.

٥. مستوى تطبيق بُعد التقويم كان (٧٥,٥٨٪)، أي أن بعد التقويم قد حقق الأهداف المرجوة بدرجة كبيرة..

٦. مستوى تطبيق بُعد المتطلبات الإدارية والتنظيمية كان (٧٥,٩٢٪)، أي أن بعد المتطلبات الإدارية والتنظيمية قد حقق الأهداف المرجوة بدرجة كبيرة.

٧. مستوى تطبيق بُعد المتطلبات الفنية كان (٧٤,٤٨٪)، أي أن بعد المتطلبات الفنية قد حقق الأهداف المرجوة بدرجة كبيرة.

٨. مستوى تطبيق بُعد المتطلبات المادية والبشرية كان (٧١,٨٠٪)، أي أن بعد المتطلبات المادية والبشرية قد حقق الأهداف المرجوة بدرجة كبيرة.

٩. مستوى تطبيق بُعد التدريب كان (٧٤,١٠٪)، أي أن بعد التدريب قد حقق الأهداف المرجوة بدرجة كبيرة.

١٠. مستوى تطبيق بُعد إعداد الخطة كان (٧٤,٠٢٪)، أي أن بعد إعداد الخطة قد حقق الأهداف المرجوة بدرجة كبيرة.

١١. مستوى تطبيق بُعد الاتصال الفعال مع العاملين كان (٧٦,٣٦٪)، أي أن بعد الاتصال الفعال مع العاملين قد حقق الأهداف المرجوة بدرجة كبيرة.

التوصيات:

من خلال النتائج السابقة توصي الباحثة بما يلي:

١. يجب على قائد المدرسة عند صياغة الأهداف مراعاة قدرات العاملين، وصياغتها وفقاً لمعايير علمية واضحة، مع مراعاة التطوير للمدرسة، وأن تكون متوافقة مع رؤية العامة.

٢. أن يتوافق التخطيط مع واقع الاحتياجات الفعلية للمدرسة، ويجب أن يتصف التخطيط بالمرونة، كما يجب أن يكون التخطيط قابل للتنفيذ، ووجود خطط بديلة في حالة الطوارئ.

٣. تطوير العلاقات بين العاملين، وتحفيزهم على السلوك الإيجابي، وتشجيعهم على العمل الجماعي والتعاوني، وتشجيع العالمين على المبادرة والإنجاز من قبل قائد المدرسة، وذلك في سبيل تحقيق القيادة الفعالة.

٤. على قائد المدرسة متابعة سير العمل داخل المدرسة بشكل دوري، ومدى تحقيق الأهداف، وتقييم أداء العاملين، بحيث يتم التنويع في أشكال التقويم المتبعة.

٥. تحديد وتطوير اللوائح لتنظيم علاقة وأدوار قادة المدارس في ضوء القيادة الفعالة، ومنح قادة المدراس الصلاحيات الإدارية للتعامل مناسب مع العاملين في المدرسة.

٦. توفير التقنيات، إنشاء قاعدة بيانات لتعزيز عمل قادة المدارس وتطوير العلاقات داخل المدرسة، وتوفير التجهيزات والمخصصات المالية لدعم عمل القائد داخل المدرسة، وذلك لدعم القيادة الفعالة لدى قادة المدارس.

٧. تحديد بشكل دقيق المهارات المطلوبة لقائد المدرسة لتحقيق القيادة الفعالة، والكوادر البشرية داخل المدرسة.

٨. تحديد الاحتياجات التدريبية الخاصة بالقيادة الفعالة، ووضع برامج تدريبية خاصة بها، وتنويع أساليب التدريب لقادة المدارس في مجال القيادة الفعالة.

مقترحات:

تقترح الباحثة الدراسات التالية:

١. تطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء الخطة الاستراتيجية.

٢. واقع جودة أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية في ضوء معايير القيادة الفعالة.

٣. التدريب التطبيقي لتطوير أداء قادة مدارس التعليم العام في ضوء معايير القيادة الفعالة.

٤. دور التخطيط الاستراتيجي في ضوء معايير القيادة الفعالة.

المراجع:

المراجع العربية:

١. آل سليمان، زيد والحبيب، عبد الرحمن (٢٠١٧). متطلبات تطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء معايير جودة القيادة المدرسية لهيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية/ جامعة بابل، ع (٣٥)، ١٨٣- ١٩٩.

٢. بعيسى، حليمة وبورمانة، عبد القادر (٢٠٢١). أثر القيادة الفعالة في تعزيز سلوك المواطنة لدى مستخدمي قطاع الصحة بالجزائر في ظل أزمة كوفيد ١٩، مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية، ١٢(١)، ٤٠٣- ٤٢٥.

٣. البلوي، خليفة (٢٠١٩). اتجاهات طلبة الدبلوم التربوي في جامعة تبوك نحو القيادة الفعالة، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ١٨٤(٣)، ١٥٩٤- ١٦٤٣.

٤. الجازع، فوزية (٢٠٢١). تطوير دور قائدات مدارس المرحلة الابتدائية في ضوء التعليم الإلكتروني بمدينة أبها الحضرية، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

٥. سمارة، يوسف والزبون، محمد والمعلوم، لينا (٢٠٢٠). دور الإدارة المدرسية في تحقيق التميز الثقافي لدى طلبة الثانوية الحكومية في الأردن وفلسطين من وجهة نظر مديريها، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (سلسلة العلوم الإنسانية)، ٣٤(٥)، ١- ٢٤.

٦. سوالمة، لمية وبن خديجة، منصف (٢٠١٨). دور القيادة الفعالة في إنجاح الاستراتيجيات الحديثة لإدارة الأزمة التنظيمية بالمؤسسة الاقتصادية –

دراسة ميدانية لعينة من مؤسسات الصناعة البتروكيماوية في الجزائر، مجلة العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، ١١(١)، ١٦٨- ١٨٥.

٧. الشتيحي، إيناس (٢٠١٠). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات القيادة الفعالة للمعلمة الأولى برياض الأطفال، مجلة الطفولة والتربية، ٥(٢)، ٣٣٦- ٤٠٠.

٨. شقورة، محمد (٢٠١٥). متطلبات التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بثقافة الإنجاز لديهم، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.

٩. العجمي، أريج (٢٠١٩). واقع برنامج تحسين الأداء المدرسي لدى مديري المدارس الابتدائية في دولة الكويت، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، ٩(٢)، ٣- ٣٢.

١٠. العدولي، محمد (٢٠١٤). القائد الفعال الجزء الأول، ط٤، قرطبة للإنتاج الفني، المملكة العربية السعودية.

١١. عسيري، محمد (٢٠١٩). تطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية في المملكة العربية السعودية، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع (١١)، ١١٧- ١٥٠.

١٢. عسيلان، ابتسام (٢٠١٧). درجة ممارسة قائدات المدارس الأهلية للمهارات القيادية في مدينة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة. جامع الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

١٣. الغامدي، علي والجهني، عبد الله (٢٠١٨). درجة ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء استراتيجيات تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية، المجلة التربوية، ع (٣)، ٧١- ١١٢.

١٤. الغامدي، سعيد بن محمد آل عاتق (٢٠١٧). درجة اهمية تطوير اداء القيادة المدرسية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء ابعاد مجتمعات التعلم المهنية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها - ، ٢٨(١١٢)، ١- ٥٦.

١٥. القرشي، سلطانة وكريم، منى (٢٠١٩). دور القيادة المدرسية في تعزيز القيم من خلال التجربة اليابانية " التوكاتسو" على طالبات المرحلة الثانوية، مجلة البحث العلمي في التربية، ع (٢٠)، ١٢٥- ١٤٦.

١٦. المدهون، فادي (٢٠١٩). فاعلية القيادة التربوية لمديري مناطق غزة التعليمية بوكالة الغوث من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.

١٧. مولينارو، فينسي (٢٠٢٠). ميثاق القيادة صفات القائد البارع، ترجمة: أميرة محمد إبراهيم، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر.

المراجع الأجنبية:

1. Adhikary, S. (2021). Exploring School Principle's Practices in Develping Teacher Leaders in Their School, Social Sciences & Humanities Open, 4(1), https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100189

2. Development Trust (2016). Successful School Leadership, Development Trust, USA.

3. Hao, M. & Yazdanifard (2015). How Effective Leadership can Facilitate Chang in Organization through Improvement and Innovation, Global Journal of Management and Business Research: A Administration and Management, 10(9), 1- 6.

4. Senol, H. (2020). Professional Development of Educational Leadership, doi: 10.5772/intechopen.78871.

5. Sethuraman, K. & Suresh, J. (2014). Effective Leadership Styles (2014). International Business Research, 7(9), 165-172.

6. Sofocleous, A. (2016). Exploring the contribution of informal learning to the professional development of school leaders in Cyprus. A doctoral dissertation, the Open University.

7. Wong, C. & Ng, D. (2021). The Roles of School Leaders in Developing Future-ready Learners: The Case of Singapore, International Journal of Educational Management, 35(1), 249- 269.

الملحق (١)

أداة البحث في صورتها النهائية: استبانة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الباحثة بدراسة تهدف التعرف على " تطوير أداء قادة مدارس التعليم العام بمنطقة عسير في ضوء معايير القيادة الفعالة" ، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة ببناء الاستبانة لجمع البيانات، لذا ترجو من سيادتكم التكرم بالاستجابة على بنود هذه الاستبانة بكل شفافية ومصداقية، لما في ذلك من أهمية في خدمة البحث العلمي.

علماً بأن البيانات الواردة من قبلكم في هذه الاستبانة هي لغرض البحث العلمي، وهي محط السرية الكاملة.

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير

أولاً: المعلومات الشخصية والوظيفية:

المستوى التعليمي	☐ بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه
سنوات الخبرة	☐ أقل من ٥ سنوات. ☐ من ٥ – ١٠ سنوات ☐ أكثر من ١٠ سنوات

ثانياً: بنود الاستبانة:

المجال الأول: واقع القيادة الفاعلة بمدارس التعليم بمنطقة عسير:

العبارات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
البعد الأول: الرؤية الاستراتيجية					
يراعي مدير المدرسة المعايير العليمة في صياغة الأهداف					
يصوغ مدير المدرسة الأهداف وفقاً لقدرات العاملين					
يضع المدير أهدافاً تسير بالمدرسة نحو التطور					
يراعي المدير القيم الأخلاقية في رؤية المدرسة					
يشرك المدير العاملين في بناء الرؤية الشاملة					

العبارات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
للمدرسة					
البعد الثاني: التخطيط					
يقوم مدير المدرسة بالتخطيط من واقع الاحتياجات الفعلية في المدرسة					
يستخدم مدير المدرسة في التخطيط الإجراءات المرنة					
يقوم مدير المدرسة بوضع إجراءات قابلة للتعديل					
يتبنى مدير المدرسة إجراءات قابلة للتنفيذ					
يضع مدير المدرسة خططاً بديلة للظروف المختلفة					
البعد الثالث: التأثير					
يطور مدير المدرسة علاقات إيجابية مع العاملين في المدرسة					
يقوم مدير المدرسة بتحفيز العاملين على السلوك الإيجابي					
يشجع مدير المدرسة العاملين على العمل الجماعي والتعاوني					
يعامل مدير المدرسة العاملين بالاحترام والتقدير					
يبث مدير المدرسة في العاملين روح المبادرة والانجاز					

العبارات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
البعد الرابع: التقويم					
يتابع مدير المدرسة سير العمل داخل المدرسة بشكل دوري					
يتحقق مدير المدرسة من مدى تحقيق أهداف المدرسة					
يعمل مدير المدرسة على تقويم أداء العاملين في المدرسة بصفة دورية					
يعتمد مدير المدرسة على أشكال متنوعة من التقويم للعاملين					
يبنى مدير المدرسة إنجازات العاملين ويشجعها					

المجال الثاني: متطلبات تطوير أداء قادة المدارس في ضوء معايير القيادة الفعالة

العبارات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
البعد الأول: المتطلبات الإدارية والتنظيمية					
تحديد أدوار قادة المدارس في مجال القيادة المدرسية					
يتم منح قادة المدارس بمنح الصلاحيات الإدارية في طريقة التعامل المناسبة مع العاملين في المدرسة					
تطوير لوائح لتنظيم علاقة مدير المدرسة بالعاملين					

العبارات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
فيها					
إنشاء وحدة الهيكل التنظيمي داخل المدرسة بما يسهم في الاهتمام بالعاملين في المدرسة					
تحديد الأهداف لعلاقة المدير بالعاملين في المدرسة					
وضع آلية واضحة لتنسيق جهود المدير داخل المدرسة					
تطبيق نظام تقييم فعال يقوم به المدير تجاه العاملين في المدرسة					
البعد الثاني : المتطلبات الفنية					
توفير التقنيات التي تسهم في تعزيز عمل المدراء داخل المدرسة					
إنشاء قاعدة بينات تخدم علاقة المدير بالعاملين في المدرسة					
تحديد المهارات المطلوبة للمدير					
تحديد المهارات للكوادر البشرية داخل المدرسة					
وضع مؤشرات أداء قابلة للقياس توضح علاقة المدير بالعاملين في المدرسة					
البعد الثالث : المتطلبات المادية والبشرية					
توفير التجهيزات التي يعتمد عليها مدير المدرسة					

العبارات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
داخل المدرسة					
توفير مخصصات مالية لدعم عمل المدير داخل المدرسة					
تشكيل لجنة من المدير ومجموعة من العاملين لتفعيل العلاقات الاجتماعية بين العاملين في المدرسة					

المجال الثالث: الآليات المقترحة لتطوير أداء قادة المدارس في ضوء معايير القيادة الفعالة

العبارات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
البعد الأول: التدريب					
تحديد الاحتياجات التدريبية لمدراء المدارس في مجال القيادة الفعالة					
تقديم برامج تدريبية لمدراء المدارس في مجال القيادة الفعالة					
تنويع أساليب التدريب المستخدمة في مجال القيادة الفعالة					
التدريب على مؤشرات أداء واضحة في مجال القيادة					

العبارات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
الفعالة					
تقديم الاستشارات والدعم الفني لمدراء المدارس في مجال القيادة الفعالة					
البعد الثاني : إعداد الخطة					
وضع رؤية توضح العلاقات داخل المدرسة					
صياغة أهداف واضحة لخطة العلاقات بين العاملين داخل المدرسة					
تحديد الاستراتيجيات المطلوبة لتنفيذ خطة العلاقات بين العاملين داخل المدرسة					
تحديد الأنشطة المطلوبة لتنفيذ خطة العلاقات بين العاملين داخل المدرسة					
تنفيذ خطة العلاقات بين العاملين داخل المدرسة					
تقويم مدى فاعلية تنفيذ خطة العلاقات بين العاملين داخل المدرسة					
البعد الثالث : الاتصال الفعال مع العاملين					
اتباع نظام اتصال فعال بين المدير والعاملين داخل المدرسة					
توظيف وسائل الإعلام الحديث في لخدمة العاملين داخل المدرسة					

العبارات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
الانفتاح بشكل فعال من قبل مدير المدرسة للتعامل مع جميع العاملين في المدرسة					
تنظيم المدير للقاءات محبة مع العاملين في المدرسة بشكل دوري					

أثر برنامج تدريبى موجه للهيئة التدريسية بوزارة التربية بدولة الكويت على تطبيقات التابلت التعليمى فى التدريس

أنوار عبد الرحمن الفيص

معلم حاسب آلى

بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت

أ.د/ حجازى عبد الحميد أحمد **أ.د/ مجدى إبراهيم إسماعيل**

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلي التعرف على فاعلية البرنامج التدريبى المقترح على تنمية الجوانب المعرفية والأدائية لبعض كفايات استخدام التابلت التعليمى لدى معلمى المرحلة الثانوية بدولة الكويت، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الدراسة المنهج التجريبى، فقد قامت الباحثة بإعداد البرنامج التدريبى، واختبار تحصيلى، وبطاقة ملاحظة لرفع بعض كفايات استخدام التابلت التعليمى لدى معلمى المرحلة الثانوية بدولة الكويت، وقد تمثل مجتمع الدراسة فى جميع معلمى المرحلة الثانوية بدولة الكويت، وتم تحديد العينة من خلال طريقة العينة العشوائية الطبقية، وبلغ عددها (٣٠) مفردة، ولتحليل بيانات الدراسة تم استخدام برنامج إحصائى حزمة البرمجيات الواردة فى برنامج (SPSS)، وقد تم التوصل إلي العديد من النتائج أهمها: أن البرنامج التدريبى المقترح لتنمية بعض كفايات استخدام التابلت التعليمى له تأثير إيجابى على معلمى المرحلة الثانوية بدولة الكويت، حيث بلغ متوسط درجات المعلمين قبلياً (١٠,٣٠)، ومتوسط درجات المعلمين بعدياً (٣٨,٥٣). لذلك فإن إرتفاع تحصيلى معلمى المرحلة الثانوية يرجع إلى فاعلية البرنامج التدريبى لكفايات استخدام التابلت التعليمي. كما توجد فاعلية لدى البرنامج التدريبى لكفايات استخدام التابلت التعليمى فى إنتقال أثر التدريب لدى معلمى المرحلة الثانوية، وذلك لثبات مستوى التحصيل المعرفى، فقد جاء مستوى الدلالة

أكبر من (٠,٠٥)، وهذا يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات معلمى المرحلة الثانوية العامة في التطبيق البعدى والتطبيق التتبعى فى إختبار كفايات استخدام التابلت التعليمى، حيث بلغ متوسط درجات المعلمين بعدياً (٣٨,٥٣)، ومتوسط درجات المعلمين التتبعى (٣٧,٩٣).

الكلمات المفتاحية : برنامج تدريبي ، تطبيقات التابلت التعليمى ، الثانوية العامة .

The effectiveness of a proposed training program for developing some competencies of using the educational tablet among secondary school teachers in the State of Kuwait

Study summary:

The current study aimed to identify the effectiveness of the proposed training program on developing the cognitive and performance aspects of some competencies of using the educational tablet among secondary school teachers in the State of Kuwait, To achieve the objectives of the study, the study followed the experimental approach. The researcher prepared the training program, an achievement test, and a note card to raise some competencies of using the educational tablet among secondary school teachers in the State of Kuwait. The study population was represented in all secondary school teachers in the State of Kuwait, and the sample was determined through the stratified random sampling method, and its number was (30) individuals. The data analysis of the study was used, a statistical program contained in the software package (SPSS) was used. Several results have been reached, the most important of which are: The proposed training program for the development of some competencies of the use of the educational tablet has a positive impact on secondary school teachers in the State of

Kuwait, where the average teacher grades reached (10.30), and the average teacher grades after (38,53). Therefore, the high achievement of secondary school teachers is due to the effectiveness of the training program for the competencies of using the educational tablet. There is also effectiveness in the training program for the competencies of using the educational tablet in transferring the effect of training to secondary school teachers, due to the stability of the level of cognitive achievement. In the post and sequential application in testing the competencies of using the educational tablet, where the average teacher grades were dimensionally (38.53), and the average teacher grades were (37.93).

المقدمة:

في إطار تطوير أساليب التعليم في المدارس الحكومية بالكويت لتحويل الطالب من عنصر متلقٍ إلى مشارك فعال في العملية التعليمية، وحرص التربويين على أن التابلت يُعد من المشاريع التربوية الاستراتيجية والمهمة لوزارة التربية، وذلك لأنه يتماشى وفلسفة الوزارة لتطبيق التعليم الإلكترونى بما يتوافق والتوجهات العالمية فى تطوير التعليم.

لذا سعت وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت لإدخال التكنولوجيا الرقمية فى العملية التعليمية من خلال تدشين مشروعات تنموية ضمن خطه الوزارة للارتقاء بالمستوى التكنولوجى، بداية من السبورة التفاعلية فى كل فصل دراسى، فكان لها صدى واسعاً فى التعليم الإلكترونى للطلاب وتطوير العملية التعليمية وإتاحة الفرص للمعلمين والطلاب بتطوير أدائهم ومواكبة المستجدات فى المجال الإلكتروني خلال العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥، ولكنها لم تدم كثيراً حتى داهمتها مبادرة أكثر حداثة وهى (تابلت لكل معلم) (نجلا منصور العجمي، ٢٠١٨).

فقامت الوزارة بتجهيز البيئة الملائمة لاستقبال التكنولوجيا الرقمية، وتم توزيع ٨٠ ألف جهاز تابلت بتكلفة ٢٦ مليون دينار على طلبة و معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت ، وتدريب ١٠ آلاف معلم بالتعاون مع شركة ما يكروسوفت وشركة (زاك) ، وذلك في إطار الخطة الاستراتيجية للوزارة وفلسفتها في تطبيق التعليم الإلكتروني بالعام الدراسي ٢٠١٥- ٢٠١٦ بما يتوافق والتوجهات العالمية في تطوير التعليم، وأيضا اتجاهات الطلبة الرقمية، حيث أن التكنولوجيا أصبحت جزءً من ثقافة الجميع وحياتهم داخل وخارج أوقات العملية التعليمية المحددة.

ونظراً لأهمية التابلت فى العملية التعليمية فقد أجريت العديد من الدراسات لاستخدام التابلت فى تنمية التحصيل، مثل دراسة (أسعد الشرع، ٢٠١٨) ودراسة (رضا سعد، ٢٠١٥) ، كما أن هناك العديد من التجارب التى قامت بها مؤسسات التعليم المختلفة لاستخدام التابلت فى العملية التعليمية مثل تجربة جامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية (٢٠١٥). كما أجريت العديد من الدراسات التى هدفت إلى تعرف آراء المعلمين والموجهين لاستخدام التابلت فى العملية التعليمية كما تم دراسة (إدريس عسيرى، ٢٠١٤) التى هدفت إلى تعرف آراء مشرفى ومعلمى الأحياء فى المرحلة الثانوية بمحافظة حايل عسير فى المملكة العربية السعودية. وقد أشارت نتائج الدراسات إلى أن اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التكنولوجيا فى التدريس ليست عالية.

كما أجرى (محمد السعداوى، ٢٠١٦) دراسة هدفت إلى تحديد المهارات اللازمة لاستخدام التابلت فى التدريس لدى معلمى المرحلة الابتدائية. وقد كشفت نتائج الدراسات عن أن عينة الدراسة يفضلون استخدام التابلت عن استخدام أجهزة الحاسب المحمول والثابت.

كذلك أجريت العديد من الدراسات الأجنبية التى هدفت إلى تقييم التفاعل الناتج استخدام التابلت فى العملية التعليمية مثل دراسة (Koile, K & Singer, D, 2008) و قد كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية التابلت فى العملية التعليمية. وكذلك دراسة (Ali, S,2013) التى أكدت فاعلية استخدام التابلت فى المرحلة الثانوية بدولة الامارات العربية المتحدة. أما دراسة (Diana, B, 2013) فقد أكدت على أن تطبيق استخدام التابلت يزيد من القدرة على التعلم، كما أكدت ذلك أيضا دراسة تميم وآخرون (Tamim, R & et. al, 2015).

أما دراسة (Bannister,D& Wilden, S, 2013,11) فهدفت إلى التعرف على الطرق المختلفة لاستخدام التابلت فى عدة مدارس، وكشفت نتائج الدراسة عن أن هناك إمكانية كبيرة وفوائد جمة تعود على المدرسة من استخدام التابلت فى تحقيق أهداف المنهج وتطوير أداء الموظفين فى الإدارة والتخطيط والإعداد وحفظ السجلات والاتصالات.

وبالتالى يتضح من العرض السابق ضرورة تدريب الهيئة التدريسية بدولة الكويت على استخدام التابلت التعليمى، لذا فقد استهدفت الباحثة عبر هذا البحث توظيف البرنامج التدريبى المقترح نحو تنمية كفايات استخدام التابلت التعليمى لدى معلمى المرحلة الثانوية كعينة ممثلة للهيئة التدريسية بدولة الكويت، والمتمثل فى إعداد برنامج تدريبى الكترونى يتعلق بكيفية استخدام التابلت التعليمى، حتى يتيسر لمعلمى المرحلة الثانوية التعامل معه فى أى وقت وأى مكان.

الإحساس بالمشكلة:

نبع إحساس الباحثة بمشكلة البحث الحالية من خلال إطلاعها على الكثير من الدراسات السابقة العربية والأجنبية، حيث تبين لها أن بعض الدراسات والبحوث تؤكد على فاعلية البرامج التدريبية الإلكترونية، ومنها دراسة (**Rateeba, A**،

2016)، التى هدفت إلى استكشاف دواعى استخدام الأجهزة اللوحية أو المحمولة فى إعدادات التعلم، وفى الدورات التدريبية، كما تهدف إلى تقييم فائدة هذه الدورات التعليمية باستخدام الأجهزة المحمولة داخل الفصول الدراسية، وقد توصلت الدراسة إلى أن التحديات والتغيرات السريعة فى كافة عناصر وأدوات العملية التعليمية يزيد من الصعوبات التى تواجه كل من المعلمين والمتعلمين.

ودراسة (محمد عبدالرازق، ٢٠١٦)، التى هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامجين تدريبيين، أحدهما بالكمبيوتر والآخر باستخدام الكمبيوتر اللوحى فى تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدي الأطفال ذوى الاعاقة العقلية البسيطة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين التطبيقين القبلى والبعدى للمجموعتين التجريبتين فى اتجاه التطبيق البعدى، ووجود فروق بين المجموعتين التجريبيتين فى التطبيق البعدى فى اتجاه المجموعة التجريبية التى استخدمت الأجهزة اللوحية.

وكذلك دراسة (رضا السعيد، ونجلاء محمود، ٢٠١٥)، التى هدفت إلى وصف المعمل الافتراضى القائم على التابلت فى تدريس الرياضيات التطبيقية لدى طلاب الصف الثانى الثانوى، وقياس فاعلية التدريب على استخدام المعمل الافتراضى القائم على التابلت فى تنمية المهارات العلمية لدى طلاب الصف الثانى الثانوى، وقد توصلت الدراسة إلى أن معمل الرياضيات الافتراضى مدخل عملى جيد لتوظيف التابلت فى التعليم، وأن استخدام معمل الرياضيات الافتراضى القائم على التابلت لأنه ينمى المهارات العملية لدى المتدربين.

ودراسة (Barish, G، 2011)، التى هدفت إلى معرفة امكانية إدخال الأيباد إلى تطبيقات العملية التعليمية، ودوره فى تحسين مخرجات التعليم وتنشيط تفاعل الطلاب داخل الفصول الدراسية، وأهم الاتجاهات الحديثة للتدريب، وقد توصلت الدراسة إلى أن الأيباد يعتبر بمثابة تقنية حديثة يجب التدريب عليها وإتقان

توظيفها داخل العملية التعليمية، للاستفادة من الامكانيات الهامة التى يتمتع بها، والتى تؤدى إلى مخرجات تعلم أفضل، وقد أوصت الدراسة بضرورة أن يكون لكل طالب أيباد خاص به، مما يؤدى إلى زيادة فى تفاعل الطالب وتحسن فى مخرجات التعلم بصورة شاملة.

كما توجد العديد من الدراسات والأبحاث التى قامت على تحديد الكفايات اللازمة للمعلم فى العصر الحديث، ومنها دراسة (ليلي بنت سعيد سويلم الجهني، ٢٠١٤)، التى هدفت إلى تحديد الأسس التربوية والفنية والتقنية لتصميم التطبيقات التعليمية المستخدمة عبر الهواتف المتنقلة والتابلت التعليمى، وقد توصلت الدراسة إلى أن محور الأسس التربوية لتصميم التطبيقات التعليمية المستخدمة عبر الهواتف المتنقلة والتابلت التعليمي المرتبطة بمحتوى التعلم قد حقق متوسطاً مرتفعاً وأن عباراته تمثل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أسساً تربوية لتصميم محتوى التطبيقات التعليمية.

ودراسة (Rana Tamim & et.al ، 2015) ، التى هدفت إلى الوقوف على التوضيح العام حول الكمبيوترات اللوحية والأجهزة النقالة الذكية للتحقيق فى الأدلة التى تعزز عملية التدريس وعملية التعلم واستخدامها فى السياقات التعليمية، ومدى امتلاك المعلمين للكفايات التى تؤهلهم لإستخدام تلك الأجهزة، وقد توصلت الدراسة إلى ضرورة دمج تكنولوجيا التابلت التعليمى داخل العملية التعليمية، كما أكدت الدراسة عدم امتلاك المعلمين للكفايات التى تؤهلهم للعمل فى ظل تلك الأجهزة

من خلال ما اطلعت عليه الباحثة من دراسات سابقة عربية وأجنبية، وجميعها تناول التابلت التعليمى، والأجهزة اللوحية في العملية التعليمية، ودمج التكنولوجيا بالمواد الدراسية؛ تبين أن التجربة متاحة في العديد من البلدان العربية والأجنبية، ولها من الفوائد الهامة التى تعود على الطالب الذى يُعد المحور الأساسى فى العملية

التعليمية، ولكن ليس فقط توفر الجهاز فى يد الطالب هو الأساس أو عامل النجاح، ومن ثم تدريب المعلمين أيضا كان له الأثر البالغ في تفعيل نظام التابلت.

إلا أن الباحثة لاحظت أنه مع أهمية توظيف البرامج التدريبية فى تنمية المهارات والكفايات المختلفة، إلا أنها لا توجد دراسات اهتمت بتوظيف البرامج التدريبية الإلكترونية فى تنمية كفايات استخدام التابلت التعليمى بشكل كاف، فى حين أكدت العديد من الدراسات والبحوث على أهمية أستخدام وتوظيف التابلت التعليمى فى العملية التعليمية.

كما قامت الباحثة بعمل استبانة استطلاعية للوقوف على الوضع الحالى من حيث ايجابيات وسلبيات استخدام التابلت التعليمي بالنسبة لمعلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت، تم تجميع بيانات هذا الاستبيان وتحليلها واستخدامها بهدف البحث العلمى فقط لتدعيم الايجابيات، ووضع حلول مقترحة للتغلب على السلبيات التى تواجه استخدام التابلت التعليمي فى العملية التعليمية، وتنمية كفايات المعلمين فى استخدام التابلت التعليمي فى المرحلة الثانوية بدولة الكويت. حيث تم تطبيق الاستبانة على ٢١٠ معلم ومعلمة منهم ١٣٦ معلم بنسبة ٦٥,٢٪، و٧٢ رئيس قسم بنسبة ٣٤,٨٪ من المشاركين. منهم ١٨٩ من الإناث بنسبة ٩١٪، و١٩ من الذكور بنسبة ٩٪. وأسفرت نتائج تلك الإستبانة عن:

بعد تحليل نتائج الاستبانة كانت النتائج متقاربة بالنسبة للفرق بين السلبية والإيجابية لكنها تميل للسلبية وعدم الرضا عن استخدام التابلت فى العملية التعليمية، كذلك وجود قصور فى كفايات المعلمين فى استخدام التابلت والحاجة إلى التخطيط السليم فى كيفية تنمية هذه الكفايات لدى المعلمين.

مشكلة البحث:

فى ضوء ما سبق فى مقدمة البحث تكمن مشكلة البحث الحالى في ضعف مهارات وكفايات استخدام التابلت التعليمي لدى الهيئة التدريسية بدولة الكويت، لذا تحاول الباحثة تنمية كفايات عينة من المعلمين فى المرحلة الثانوية بدولة الكويت لإستخدام التابلت التعليمى عن طريق بناء برنامج تدريبى لتدريب المعلمين على بعض هذه الكفايات وإيصالهم للمستوى المطلوب، مما يقودنا للتساؤل الرئيسي التالي:

كيف يمكن بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض كفايات استخدام التابلت التعليمي للهيئة التدريسية بوزارة التربية بدولة الكويت؟

ويتفرع من التساؤل الرئيسي أسئلة فرعية هى:

١. ما كفايات استخدام التابلت التعليمي للهيئة التدريسية بوزارة التربية بدولة الكويت ؟

٢. ما البرنامج المقترح لتنمية بعض كفايات استخدام التابلت التعليمي للهيئة التدريسية بوزارة التربية بدولة الكويت ؟

٣. ما أثر البرنامج التدريبى المقترح على تنمية بعض كفايات استخدام التابلت للهيئة التدريسية بوزارة التربية بدولة الكويت؟

أهداف البحث: تتمثل أهداف البحث فى النقاط التالية:

١. تحديد الكفايات اللازمة لاستخدام التابلت التعليمي في التدريس للمعلمين بالمرحلة الثانوية في دولة الكويت.

٢. التعرف على أثر البرنامج التدريبى فى تنمية كفايات استخدام التابلت التعليمي لدى معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت.

مواد وأدوات البحث:

١. قائمة بكفايات استخدام التابلت التعليمى.
٢. بطاقة ملاحظة: لملاحظة أداء بعض بعض أعضاء الهيئة التدريسية بوزارة التربية بدولة الكويت فى كفايات استخدام التابلت التعليمى، وضبطها.

فروض البحث:

١. لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات معلمى المرحلة الثانوية (مجموعة البحث) فى التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة الملاحظة لكفايات استخدام التابلت التعليمى لصالح التطبيق البعدى .
٢. لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات معلمى المرحلة الثانوية (مجموعة البحث) فى التطبيقين البعدى والتتبعى لبطاقة الملاحظة (الجانب الأدائى) لكفايات استخدام التابلت التعليمى.

أهمية البحث:

١. تقديم قائمة بالكفايات اللازمة لمعلمي المرحلة الثانوية في استخدام التابلت التعليمي. قد تفيد المسئولين عن العملية التعليمية بدولة الكويت.
٢. تقديم برنامج يسهم في تطوير كفايات معلمي المرحلة الثانوية في استخدام التابلت في العملية التعليمية.
٣. تحقيق مساهمة فعالة في تنمية مشروع التابلت وتحقيق أهدافه.

مصطلحات البحث:

التابلت التعليمى: تعرف الباحثة التابلت التعليمى بأنه " عبارة عن كمبيوتر لوحى يهدف إلى تطور البنية التحتية التعليمية من خلال تخفيف الحقيبة المدرسية وتوفير الوقت والجهد وتوفير بيئة ممتعة وجاذبة للطلاب، وسهولة طرح المادة العلمية والتنوع فيها والتواصل المستمر بين الطلاب والمعلمين وتوفير حلول أوسع للطلاب، للتعلم الذاتى وتنمية مهاراتهم التكنولوجية.

الكفاية: تعرف الباحثة الكفاية أنها مستوى تمكن المعلم من توظيف ما سبق له أن اكتسبه من معارف فكرية ومهارات حركية ومواقف سلوكية، توظيفا ملائما وناجحا في سياقات جديدة، تتطلب منه إيجاد حل لمشكلة أو تجاوز وضعية معينة.

البرنامج التدريبي: تعرف الباحثة البرنامج التدريبي بأنه إجراء يتم في زمن محدد ومحتوى واضح ومخطط يهدف إلى الوصول لمستوى معين من التمكن من المحتوى لفئة مستهدفة من المتدربين.

عينة البحث:

- يقتصر البحث الحالى على عينة من المعلمين فى المرحلة الثانوية بدولة الكويت.(عينة البحث)
- تم اختيار العينة (مجموعة البحث) بالطريقة العشوائية الطبقية المنتظمة، حيث تكونت عينة البحث من مجموعة تجريبية واحدة بإجمالي (٣٠) معلماً من المعلمين فى المرحلة الثانوية بدولة الكويت ليتم تدريبهم على كفايات استخدام التابلت التعليمى.

الإطار النظرى للبحث:

المحور الأول: كفايات استخدام التابلت التعليمى:

مفهوم الكفاية وأنواعها:

يتوقف نجاح العملية التعليمية على عدة عوامل، من أهمها المناهج الدراسية، والأنشطة التربوية، والبنية التحتية للمؤسسة التعليمية، والتقنيات الحديثة، لكن لا تتحقق الأهداف التربوية المرجوة مع وجود كل تلك العوامل ما لم يكن هناك معلم ذو كفايات تعليمية وخبرات، وسمات شخصية، يستطيع من خلالها نقل تلك المهارات والخبرات إلى طلابه، ليساعد على توسيع مداركهم وإغناء أساليب تفكيرهم، وتنمية شخصيتهم وقدراتهم المختلفة، من هنا كانت الحاجة إلى ظهور برامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات.

وتُعرف الكفايات التعليمية بعدة تعريفات، تكاد تتقارب معظم تعريفات الباحثين فى نظرتهم إلى معنى الكفاية، ولكنها تختلف فى إعطاء تعريف إجرائى محدد لها، وهذا الإختلاف يعود إلى سير التعريفات فى مسارات متقاربة، حيث يتم تعريف الكفاية من قبل البعض على أنها المهارة، أو القدرة، أو الإمكانية على أداء عمل معين، والبعض الآخر يرى أنها المهارة، أو القدرة، أو الإمكانية على أداء عمل معين ولكن بدرجة محددة من الإتقان.

- تُعرف الكفاية على أنها: " قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مهام معرفية مهارية ووجدانية، تكون الأداء النهائى المتوقع انجازه بمستوى معين مرضٍ من ناحية الفاعلية، والتى يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة " (سهيلة الفتلاوى، محسن كاظم، ٢٠٠٣، ٢٩).

- كما تُعرف على أنها: " مجموعة من الأهداف السلوكية المحددة بدقة، وتصف المهارات والمعارف الضرورية لشخص ما، لكى يكون قادراً على أداء مهام بعينها ". (أحمد قرشم، ٢٠٠٤، ٩٥)
- وتعرف أيضاً على أنها: " القدرات التى يمتلكها المعلم معرفياً ومهارياً ووجدانياً، والتى تظهر فى سلوكها بمستوي معين ومرضٍ من الإتقان، يمكنه من القيام بدوره المنوط به فى الموقف التعليمي، بما يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة ". (رؤي باخدلق، ٢٠١٠، ١٠)
- كما يمكن تعريفها على أنها: " القدرة على أداء المهام بمستوى مناسب من خلال توظيف مجموعة من المعارف والمهارات أثناء أداء المهام والأدوار التعليمية " (مساعد الزهراني، ٢٠١٢، ١٣)

إن ملاحظة التعريفات السابقة تمكننا من استخلاص النقاط التالية:

- الكفاية للمعلم تكتسب بفضل الإعداد الوظيفى، ويكون ذلك من خلال الإعداد الأولى للمعلم فى معاهد التكوين أو فى كليات التربية، أو من خلال التكوين والإعداد الوظيفى المستمر للمعلم فى إطار استراتيجية التكوين التى تقترحها وزارة التربية وتنفذها ميدانياً.
- تعبر الكفاية عن مجموع المعارف والمهارات والاتجاهات التى يمتلكها المعلم.
- تظهر الكفاية فى سلوكات المعلم التدريسية داخل الفصل.
- تعبر الكفاية عن مستوى معين من التمكن من أداء المعلم للسلوك التدريسى وإتقانه له.
- تعبر الكفاية عن أداء المعلم الوظيفة التدريسية بدرجة عالية من التمكن وبأقل وقت وجهد ممكن.

وعلى ضوء ما تقدم وتم عرضه من تعريفات لمفهوم الكفاية، يتضح أن تعريف وتحديد معنى الكفاية التعليمية ذو أهمية واسعة فى المجال التربوى، ويتضح ذلك من كون المعلم هو حجر الزاوية الرئيس فى العملية التعليمية، وهو ما يتطلب من المعلم أن يفهم الأهداف التربوية، ودوره داخل مكونات البيئة التعليمية المدرسية، وأن هذا الدور يمكنه تطويره من خلال مجموعة من المعارف المرتبطة بالقيم التربوية والاتجاهات الشخصية والاجتماعية، ومن خلال معرفته وإدراكه لما يتعلق بالتخطيط والتحليل والتطبيق والتقييم للأهداف.

أنواع الكفايات التدريبية:

يرى الكثير من التربويين أن الكفايات تحتل مكانة مهمة فى المنظومة التربوية الحديثة، وذلك لإهتمامها بفاعلية التدريس ووصف المخرجات المتوقعة من التعليم، ومهارات وخبرات المعلم، التى تساعده على القيام بواجباته على أكمل وجه، فإكساب المعلم الكفايات اللازمة يؤدى إلى تحسين العملية التعليمية، وبالتالى ينعكس على أداء الطلاب بشكل إيجابى، وهناك أربعة أنواع من الكفايات يمكن عرضها كما يلى: (عبدالله الفهد، ٢٠٠٧، ٢٥٠)

١. **الكفايات المعرفية:** وتشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء الفرد أو المعلم فى شتى مجالات عمله سواء التعليم أو التعلم.
٢. **الكفايات الوجدانية:** وتشير إلى استعدادات الفرد (المعلم) وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته، وهذه الكفايات تغطى جوانب متعددة مثل: حساسية الفرد أو المعلم، وثقته بنفسه واتجاهه نحو المهنة أو التعليم.
٣. **الكفايات الأدائية:** وتشير إلى كفاءات الأداء التى يُظهرها الفرد أو المعلم، وتتضمن المهارات النفس حركية (كتوظيف وسائل وتكنولوجيا التعليم وإجراء

العروض العملية.....الخ)، وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله الفرد أو المعلم سابقاً من كفايات معرفية.

٤. **الكفايات الإنتاجية:** تشير إلى أثر أداء الفرد أو المعلم للكفاءات السابقة فى الميدان التعليمى، أى أثر كفايات المعلم فى المتعلمين، ومدى تكيفهم فى تعلمهم المستقبلى أو فى مهنهم.

ويرى (حاتم الحصينى، ٢٠٢٠، ٣٣٦) أن التصنيف الأكثر شيوعاً واستخداماً كما يلى:

- **كفايات ثقافية:** وتشمل الجوانب العلمية والدينية والاجتماعية والتربوية.
- **كفايات مهنية تربوية:** وتشمل المناهج وطرق التدريس وأصول التربية ونظريات التعلم وعلم النفس التربوى، والتكنولوجيا التعليمية.
- **كفايات التخصص:** وهى الكفايات المرتبطة بعملية التدريس والاتقان وفهم المعلم للطلاب وميولهم واتجاهاتهم والفروق الفردية بينهم، وتشمل كل ما يزود المعلم بقدر من الخبرات فى تخصصه.
- **كفايات شخصية:** وهى الكفايات المتعلقة بشخصية المعلم، سواء من ناحية مظهره وهيئته أو من ناحية خبرته وسماته، وتشمل أخلاقيات المهنة والقدرة على تحمل المسؤولية وتنمية المهارات التربوية .
- **كفايات اجتماعية:** وهى الكفايات التى تتعلق بدور المعلم الاجتماعى وامتلاكه للمهارات الاجتماعية المختلفة، فعلى المعلم أن يكون ودوداً اجتماعياً، وأن يمتلك العطف الأبوى، وأن يكون مصلحاً اجتماعياً، ويكون له القدرة على التكيف الاجتماعى.

الكفايات اللازمة للمعلم العصري:

إن التحول من نظام التعليم التقليدى والذى يعتبر المعلم محور العملية التعليمية، وبالتالى فإن له وظائف معروفة ومحددة، إلى نظام تعليمى يستخدم التقنية الحديثة، والذى يقوم على مبدأ هام هو الوصول بالتعلم للمتعلم، بصرف النظر عن مكانه وفى أى وقت يناسبه، عادة يتطلب تحولاً جذرياً فى أدوار المعلم المتعارف عليها فى ظل التعليم التقليدي، إلى أدوار ووظائف جديدة، ينبغى على المعلم أن يتقن هذه الأدوار والوظائف، حيث أصبحت أدوار المعلم تأخذ مسميات جديدة ومهام حديثة، مثل (باحث، ومصصم للخبرات التعليمية، وتكنولوجى، ومقدم للمحتوى، ومرشد وميسر للعمليات، ومقوم، ومدير أو قائد للعملية التعليمية)، كل هذه الأدوار والوظائف المستقبلية تحتاج إلى معلم يمتلك بعض الكفايات اللازمة للتعليم فى عصر التقنية الحديثة، ومن أهم تلك الكفايات ما يلى: (نبيل عزمي، ٢٠٠٦، ٤٢)

١- كفايات متعلقة بالثقافة الكمبيوترية:

مثل معرفة المكونات المادية للتقنية الحديثة وملحقاتها، التعرف على برمجيات التشغيل والوسائط التى تعمل بها، الاستخدامات المختلفة للتقنية فى العملية التعليمية والحياتية المختلفة، الفيروسات وطرق الوقاية منها، معرفة المصطلحات المستخدمة فى مجال التقنيات الحديثة.

٢- كفايات متعلقة بمهارات استخدام التقنيات الحديثة:

مثل كيفية التعامل مع وحدات الإدخال والإخراج، وكيفية التعامل مع الملفات والبرامج سواء بالحفظ أو النقل أو الحذف أو التعديل، وكيفية التغلب على المشكلات الفنية التى تواجهه أثناء الاستخدام.

٣- كفايات متعلقة بالثقافة المعلوماتية:

مثل التعرف على مصادر المعلومات الإلكترونية، استخدام شبكة الإنترنت فى العملية التعليمية من بحث وبريد إلكتروني وغيرها من استخدامات الإنترنت التعليمية، القدرة على تقييم مصادر المعلومات الإلكترونية المتاحة عبر الإنترنت، معرفة المبادئ الأساسية للتصميم التعليمي، تصميم ونشر الصفحات التعليمية على إنترنت، استخدام الوسائط المتعددة في عملية التعلم، واستخدام المصطلحات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات.

المحور الثانى: أثر برامج تدريب المعلمين القائمة على الكفايات

يُعد تدريب المعلمين القائم على الكفايات من أبرز ملامح التربية المعاصرة، وأكثرها شيوعاً وشعبية فى الأوساط التربوية المهتمة بتدريب المعلمين، حيث يُعد توفير المعلم الجيد التزاماً، نحو الطلاب، ونحو مستوى مهنة التعليم، كما يُعد ظهور مهارات مستجدة للتدريس مرتبطة باستخدام التقنيات الحديثة، يدفعنا إلى إعادة النظر فى برامج إعداد المعلم بين الحين والآخر لتمكين المعلم على اتقان تلك المهارات التى أصبح أمر استخدامها ضرورياً.

لذلك توجد مجموعة من النقاط التى توضح أهم ملامح البرامج التدريبية القائمة على الكفايات، يمكن حصرها كما يلى: (عبدالله الفهد، ٢٠٠٧، ٢٦١)

١. التأكيد على الأداء، إذ يتوقع من المعلم امتلاك الكفاية بمستوى الأداء المحدد.
٢. التأكيد على نتائج عملية التعليم المختلفة وتطبيقاتها الفعلية بدلاً من العناية فقط بالمعرفة اللفظية.
٣. العناية بالتدريب بدلاً من التدريس لمساعدة الطلاب على امتلاك القدرة على الأداء العملي المنتج، وليس امتلاك المعلومات والمعارف النظرية فحسب.

٤. الإفادة من تكنولوجيا التعليم.

٥. العناية بالعمل الميدانى لتسهيل عملية اكتساب الكفايات التى تؤدى فى المواقف التعليمية.

٦. التنويع فى طرائق وأساليب التعليم والتدريب، إما عن طريق تفريد التدريب بصوره المختلفة، أو التعليم والتدريب المباشر بأساليب مختلفة أيضاً.

وترتكز برامج تدريب المعلمين القائمة على الكفايات على أربع عناصر، يمكن حصرها كالتالى: (مصطفي عبدالسميع، سهير حوالة، ٢٠٠٥، ٢٦)

١. تحديد الكفايات المطلوبة من المعلم فى برنامج الإعداد بشكل واضح حتى نضمن تحقق المعلم منها.

٢. تدريب المعلم على الأداء والممارسة، وليس على أساس المعارف النظرية.

٣. تزويد برنامج الإعداد بخبرات تعليمية فى شكل كفايات محددة تساعد المعلم على أداء أدواره التعليمية الجديدة.

٤. تزويد برنامج الإعداد بالمعيار الذى سيتم بموجبه تقويم كفايات المعلم.

مميزات برامج تدريب المعلم القائمة على أساس الكفايات:

توجد العديد من المميزات الخاصة بأسلوب تدريب المعلمين القائم على الكفايات من أهمها: (عبدالله الفهد، ٢٠٠٧، ٢٦٢)

١. عندما يعلم المعلمون الكفايات التى يتطلبها عملهم، فإنهم يستطيعون تحديد الأهداف التى يتعلمون من أجلها، وما ينبغى لهم أن يتعلموه لتحقيق تلك الأهداف.

٢. توضع الكفايات فى صورة أهداف سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها.

٣. الاهتمام بالفروق الفردية والاهتمامات والحاجات الذاتية للمعلمين.

٤. تمتاز مجموعة الكفايات بالتدرج والانتظام فى مجموعات مما يسهل ترجمتها إلى خبرات تعليمية.

٥. يعتمد تقدم المعلم على سرعته، وهو يعرف مسبقاً أنه لا سبيل لتخرجه من دون انجازه عملياً للمهارات التى يحددها البرنامج.

٦. الاهتمام بتضييق الفجوة بين التنظير والتطبيق، وذلك بإحكام الترابط والتكامل بين المجالين النظرى والتطبيقى.

٧. ترتكز هذه البرامج على العديد من الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة.

٨. العناية بالعمل الميدانى.

٩. يتم التقويم من خلال الأداء النظرى والعملى.

١٠. يستدل على كفاية المعلم من ملاحظة واقع سلوكه وتصرفاته وأدائه المهنى.

خطوات بناء البرامج القائمة على الكفايات:

هناك العديد من المحاولات من قبل الباحثين والمهتمين بميدان إعداد وتدريب المعلمين، من خلال البرامج القائمة على أساس الكفايات، وكانت أهم خطوات بناء البرامج كما يلى: (مصطفى عبدالسميع، سهير حوالة، ٢٠٠٥، ٢٩)

١. تحديد وكتابة أهداف الأداء بصورة عامة، ثم تحويلها إلى أهداف إجرائية (مهارية، وجدانية، معرفية).

٢. تحديد محتوى المنهج التدريبى وأساليب التدريب والوسائل والنشاطات التدريبية المناسبة.

٣. كتابة وإعداد المادة التدريسية وتحقيق صلاحيتها.

٤. ضبط البرنامج وعرضه على مجموعة من المتخصصين للتأكد من محتوى البرنامج وقدرته على تحقيق الأهداف المطلوبة.

٥. تنفيذ البرنامج، ويتم فيها اختيار المعلمين – تحديد المكان وتجهيزاته – وتوفير الموارد المالية والمادية، وتحديد مواعيد بدء البرنامج.
٦. تقويم البرنامج، ويمكن استخدام أكثر من أسلوب لتقويم البرنامج.

من خلال ما سبق عرضه من خطوات يمكن للدراسة الحالية الاستفادة من تلك الخطوات فى تحديد الأهداف المرجوة من وراء البرنامج التدريبى المقترح، وتحديد المحتوى التعليمى الذى يتناسب ومعلمى المرحلة الثانوية، ووضع البرنامج فى صورت الأولية، ومن ثم عرضه على السادة المحكمين، والعمل على تفادى الأخطاء التى أوضحتها آراءهم، ومن بعده ضبط البرنامج وتنفيذه، وأخيراً تقويم البرنامج من خلال الوقوف على ما تم تحقيقه من جراء ذلك البرنامج التدريبى، ومدى نجاحه فى تحقيق التنمية اللازمة للمعلمين سواء فى الجانب المعرفى أو الأدائى، من خلال تنمية كفاياتهم ومهاراتهم المختلفة.

الفروض التى تُبني عليها برامج تدريب المعلم القائمة علي أساس الكفايات:

هناك مجموعة من الفروض التي يمكن من خلالها إقامة البرامج القائمة علي الكفايات فى تدريب المعلمين، وهى كما يلى: (سهيلة الفتلاوى، محسن كاظم، ٢٠٠٣، ٥٥)

١. أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من الكفايات، والتى إذا أجادها الفرد زاد من احتمال أن يصبح معلماً ناجحاً.
٢. البرامج النظرية سواء المتخصصة أو التربوية لا تضمن لوحدها اكتساب المعلم الكفايات التدريسية واتقان مهاراته.

٣. أن أهداف البرامج والكفايات التدريسية يمكن تحليلها وتصنيفها، وتحديد الخبرات والنشاطات، التى يمكن عن طريقها تحقيق الأهداف، وتعلم وإتقان هذه الكفايات.

٤. يصبح التعليم والتعلم أكثر فاعلية عندما يراعى الفوارق بين المتعلمين فى الاهتمامات والقابليات والحاجات.

٥. اشتراك المتعلم بنشاط فى الخبرات التعليمية تجعل التعلم أكثر فاعلية.

خطة البحث وإجراءاتها :

أولاً : إعداد قائمة كفايات استخدام التابلت التعليمى.

١. **تحديد الهدف من إعداد القائمة.**

٢. **تحديد محتوى القائمة من خلال:**
   - الإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة.
   - الإطلاع على بعض برامج تنمية الكفايات لدى المعلمين.

٣. **إعداد الصورة المبدئية لقائمة الكفايات:**
   - توصلت الباحثة من المصادر السابقة إلى وضع الصورة المبدئية لقائمة الكفايات اللازم توافرها لدى المعلمين فى المرحلة الثانوية بدولة الكويت لاستخدام التابلت التعليمى، وتم تنظيم وترتيب تلك الكفايات فى جدول اشتمل على (٤) كفايات رئيسية و (٦٣) كفاية فرعية، وذلك تمهيداً لعرضها على المحكمين.
   - **التحقق من الصدق الظاهرى للقائمة:** تم عرض القائمة فى صورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين.
   - **إعداد الصورة النهائية لقائمة كفايات استخدام التابلت التعليمى:**

تم إجراء التعديلات التى اقترحها السادة المحكمون على قائمة الكفايات، وبذلك كانت القائمة فى صورتها النهائية، تحتوى على (٤) كفايات رئيسية، و(٦٣) كفاية فرعية.

ثانياً: إعداد مواد التجريب المتمثلة فى:

المرحلة الأولى: تصميم البرنامج التدريبى لتنمية كفايات استخدام التابلت التعليمى:

لبناء البرنامج التدريبى المقترح لتنمية كفايات استخدام التابلت التعليمى لدى المعلمين فى المرحلة الثانوية بدولة الكويت استعانت الباحثة بعدد من المراجع والبحوث، من أهمها: دراسة (محمد شويعي، ٢٠١١)، ودراسة (ممدوح بن مفلح، ٢٠١٦)، ودراسة (Perihan Savas ،2014)، ودراسة (Diana Bannister، 2015)، ودراسة (ناصر العجمي، حنان المطيري، ٢٠١٧)، ودراسة (نجلا منصور العجمي، ٢٠١٨). **ثم اتبعت الخطوات التالية:**

١- **مرحلة التحليل (Analysis):**

- **تحديد الأهداف العامة للبرنامج التدريبى:**

الأهداف العامة هى الأهداف المنشودة والمرجو الوصول إليها عند إتمام التدريب، وتُعد عملية تحديد الأهداف خطوة رئيسية فى مرحلة التحليل، فمن خلالها يتم تحديد المحتوى التعليمى والمهارات والأنشطة وأساليب التقويم، كما تيسر هذه الخطوة التعرف على مدى نجاح التدريب، والهدف العام هنا هو تنمية كفايات استخدام التابلت التعليمى وتشغيله لدى معلمى المرحلة الثانوية، وذلك عقب دراسة موديولات البرنامج التدريبى.

٢- مرحلة التصميم (Design):

هى مرحلة تعتمد مدخلاتها على مخرجات مرحلة التحليل؛ حيث يتم من خلالها التخطيط لكيفية بناء محتوى البرنامج التدريبى، وذلك لتحقيق الأهداف المحددة مسبقاً، من خلال صياغة الأهداف السلوكية للبرنامج التدريبى، وإعداد قائمة كفايات استخدام وتشغيل التابلت التعليمى؛ حيث تم تحديد الهدف من إعداد قائمة الكفايات، وإعداد قائمة كفايات استخدام التابلت التعليمى فى صورتها الأولية، ثم تم عرض قائمة الكفايات فى صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، ومن ثم الاستقرار على الصورة النهائية لقائمة كفايات استخدام وتشغيل التابلت التعليمى، ومن بعدها تم وضع استراتيجية لتنظيم المحتوى التعليمى للبرنامج المقترح، وفيها اعتمدت الباحثة على طريقة التنظيم التتابعى فى تنظيم محتوى موديولات البرنامج التدريبى المقترح؛ حيث قامت الباحثة بترتيب الأداءات المكونة للكفايات الفرعية ترتيباً منطقياً حسب تسلسل ممارستها، وذلك بهدف تنمية كفايات تشغيل واستخدام التابلت التعليمى، لدى معلمى المرحلة الثانوية، وقد تم تحديد المحتوى فى صورة (٥) موديولات أساسية، وهى كالتالى:

الموديول الأول: التابلت التعليمى: المفهوم وطبيعة وأهداف ومزايا إدخاله العملية التعليمية.

الموديول الثانى: مهارات تشغيل التابلت التعليمى واستخدامه.

الموديول الثالث: مهارات استخدام التابلت التعليمى فى تصفح شبكة الإنترنت.

الموديول الرابع: مهارات استخدام التابلت التعليمي فى تدريس مادة دراسية وإدارة الصف.

الموديول الخامس: مهارات استخدام التابلت التعليمي فى عملية تقويم الطلاب.

٣- مرحلة التنفيذ: (Implementation):

هى المرحلة التى يتم من خلالها تنفيذ البرنامج التدريبى المقترح على عينة استطلاعية بهدف التعرف على الصعوبات التى يمكن أن تواجه الباحثة عند التطبيق الفعلى وذلك كما يلى:

- إجراء التجربة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بإجراء تجربة استطلاعية للبرنامج التدريبى على عينة استطلاعية (بخلاف مجموعة البحث الفعلية)، فى الفصل الدراسى الأول للعام الدراسى ٢٠٢٠/ ٢٠٢١، وذلك قبل البدء فى التطبيق الفعلى لتجربة البحث الرئيسية؛ حيث تم التأكد من جاهزية معمل الحاسب الآلى بالمدرسة، من خلال التأكد من سلامة أجهزة الكمبيوتر وسلامة اتصالها بشبكة الإنترنت، وأوضحت نتيجة التجربة الاستطلاعية تفاعل المعلمين مع البرنامج التدريبى وتحمسهم للتدريب.

المرحلة الثانية: إعداد دليل المستخدم:

تم إعداد دليل المتدرب فى البرنامج التدريبى المقترح، بحيث يتيح لمعلمى عينة البحث اكتساب كفايات استخدام التابلت التعليمى.

- استطلاع آراء السادة المتخصصين حول دليل المستخدم: تم عرض الدليل على السادة الخبراء والمتخصصين فى المناهج وطرق التدريس لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح الدليل، وصحة المحتوى، ومدى مناسبته للمعلمين، وقد تم إجراء التعديلات طبقاً لما أشار إليه السادة المتخصصين، وبذلك أصبح الدليل فى صورته النهائية صالحاً للتطبيق.

ثالثاً : إعداد أدوات البحث :

١- **بطاقة ملاحظة الجانب العملى (التطبيقى):**

- **تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة**: تهدف إلى قياس الكفايات اللازمة لاستخدام التابلت التعليمى لدى المعلمين فى المرحلة الثانوية بدولة الكويت.
- **تحديد الأداءات التى تتضمنها البطاقة**: تشتمل بطاقة الملاحظة فى صورتها النهائية على (٤) مهارات أدائية رئيسية وعدد (٥٨) مهارة أدائية فرعية.
- **تحديد نظام تقدير درجات البطاقة**: تم تحديد نظام تقدير البطاقة بمستويين فقط: أدى المهارة (١) يحصل المتدرب على درجة واحدة فقط، لم يؤدى المهارة (٠) يحصل المتدرب **على صفر.**
- **إعداد تعليمات بطاقة الملاحظة:** تم إعداد تعليمات البطاقة بحيث تكون واضحة ومحددة فى الصفحة الأولى لبطاقة الملاحظة.
- **ضبط بطاقة الملاحظة:** للتحقق من صدق البطاقة وثباتها لمعرفة مدى صلاحية استخدامها كأداة لتقويم الكفايات المطلوب أدائها فى هذا البرنامج، وقد تم التحقق من ذلك وفق الإجراءات التالية:

- **التحقق من صدق البطاقة:** تم عرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء المتخصصين فى مجالات (المناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم) بهدف التأكد من الصياغة الإجرائية لمفردات البطاقة، ووضوحها، وملاءمتها.
- **التحقق من ثبات البطاقة:** تم حساب ثبات البطاقة بأسلوب التجزئة النصفية، حيث تعمل تلك الطريقة على حساب معامل الارتباط بين درجات نصفى بطاقة الملاحظة، حيث يتم تجزئة بطاقة الملاحظة إلى نصفين متكافئين ، يتضمن القسم الأول مجموع درجات المعلمين فى العبارات الفردية، ويتضمن القسم الثانى مجموع درجات المعلمين فى العبارات الزوجية، ثم حساب معامل الارتباط بينهما، وتوصلت الباحثة إلى الجدول التالى :

جدول (١) ثبات بطاقة الملاحظة بإستخدام التجزئة النصفية

المفردات	العدد	معامل الارتباط	معامل الثبات لسبيرمان براون	معامل الثبات لجتمان
الجزء الأول	٣٠	٠,٨٦٢	٠,٨٦٦	٠,٨٦٧
الجزء الثانى	٢٩			

يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات الاختبار التحصيلى يساوى (٨٦,٧٪) ، وهو معامل ثبات يشير إلى أن بطاقة الملاحظة على درجة عالية من الثبات، وهو يعطى درجة من الثقة عند استخدام بطاقة الملاحظة كأداة للقياس فى البحث الحالى، وهو يعد مؤشراً على أن بطاقة الملاحظة يمكن أن تعطى النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقها على العينة وفى ظروف التطبيق نفسها.

- **الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة:** بعد التأكد من صدق وثبات بطاقة الماحظة، أصبحت البطاقة فى صورتها النهائية وجاهزة للتطبيق.

رابعاً: التجربة الميدانية للبحث:

١- **التصميم التجريبى للبحث:** فى ضوء أهداف البحث تم اختيار التصميم التجريبى " المجموعة الواحدة ذو التطبيقين القبلى والبعدى " .

٢- **عينة البحث:** تكونت عينة البحث من مجموعة تجريبية واحدة قوامها (٣٠) معلماً من معلمى التعليم فى المحلة الثانوية بدولة الكويت، ليتم تدريبهم على كفايات استخدام التابلت التعليمى.

٣- **إجراءات البحث:**

أ. **التطبيق القبلى لأدوات البحث:** تم تطبيق أدوات البحث (بطاقة الملاحظة) تطبيقاً قبلياً على عينة البحث (٣٠) معلماً قبل بداية تدريس (البرنامج التدريبى المقترح).

ب. **استخدام البرنامج التدريبى المقترح:** دخول عينة البحث على البرنامج التدريبى المقترح على شبكة الإنترنت.

ج. **دراسة البرنامج التدريبى المقترح:** تواصل المعلمون مع الباحثة عن طريق رسائل البريد الإلكترونى للاستفسار عن بعض الأمور وتقوم الباحثة بالرد على كافة الاستفسارات المختلفة.

د. **التطبيق البعدى لأدوات البحث:** بعد الانتهاء من استخدام البرنامج التدريبى المقترح، تم تطبيق أدوات البحث (بطاقة الملاحظة) تطبيقاً بعدياً على عينة البحث (٣٠) معلماً.

خامساً: نتائج البحث وتفسيرها:

١. **نتائج تطبيق بطاقة الملاحظة:**

اختبار صحة الفرض الأول: الذى ينص على أنه **لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطى درجات التطبيق القبلى ومتوسطى درجات التطبيق البعدى فى الجانب الأدائى (بطاقة الملاحظة) لكفايات استخدام التابلت التعليمى لدى** معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت **لصالح التطبيق البعدي.**

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بتطبيق بطاقة الملاحظة على عينة البحث وبعد رصد النتائج وتحليلها باستخدام (Paired-Samples T Test) (بما يتفق مع العينات المتصلة ذات المجموعة الواحدة التى عدد أفراد عيناتها أكبر من ٣٠ فرد) عن طريق برنامج (SPSS)، وتوصلت الباحثة إلى:

جدول رقم (٢) : الفرق بين التطبيق القبلى والبعدى لأفراد العينة فى بطاقة الملاحظة

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	د.ح	قيمة "ت"	الدلالة	مستوى الدلالة
القبلى	٣٠	٦٤,٨٠	١١,٧١٠	٢٩	٥١,٧٧٧	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى (٠,٠١)
البعدى		٢٠٥,٧٠	١٠,٣٨٦				

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة جاء مساوياً (٠,٠٠) ، وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات معلمى الثانوية العامة في التطبيق القبلى والتطبيق البعدى فى **بطاقة ملاحظة كفايات استخدام التابلت التعليمى** لصالح التطبيق البعدى عند مستوي الدلالة (٠,٠١)، حيث بلغ متوسط درجات المعلمين قبلياً (٦٤,٨٠) ، ومتوسط درجات المعلمين بعدياً (٢٠٥,٧٠). لذلك فأن إرتفاع الأداء المهارى لمعلمى المرحلة الثانوية يرجع إلى فاعلية البرنامج التدريبى لكفايات استخدام التابلت التعليمي.

ومما سبق تؤكد النتائج على رفض الفرض الصفري الأول للبحث وقبول الفرض البديل الذي ينص على: **يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات التطبيق القبلى ومتوسطى درجات التطبيق البعدى فى الجانب الأدائى (بطاقة الملاحظة) لكفايات استخدام التابلت التعليمى لدى** معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت **لصالح التطبيق البعدى.**

٢. التحقق من حجم أثر البرنامج التدريبى من خلال التطبيق التتتبعى:

اختبار صحة الفرض الثانى: الذى ينص على أنه " **لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطى درجات التطبيق البعدى ومتوسطى درجات التطبيق التتبعى فى الجانب الأدائى (بطاقة الملاحظة) لكفايات استخدام التابلت التعليمى لدى** معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت" .

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بتطبيق بطاقة الملاحظة على عينة البحث وبعد رصد النتائج وتحليلها باستخدام (Paired-Samples T Test) (بما يتفق مع العينات المتصلة ذات المجموعة الواحدة التى عدد أفراد عيناتها أكبر من ٣٠ فرد) عن طريق برنامج (SPSS)، وتوصلت الباحثة إلى:

جدول رقم (٣) : الفرق بين التطبيق البعدى والتتبعى لأفراد العينة فى بطاقة الملاحظة

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	د.ح	قيمة "ت"	الدلالة	مستوى الدلالة
البعدى	٣٠	٢٠٥,٧٠	١٠,٣٨٦	٢٩	١,٦٩٧	٠,١٠١	غير دالة
التتبعى		٢٠٢,٣٧	٧,٣١٨				

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة جاء أكبر من (٠,٠٥) ، وهذا يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات معلمى الثانوية العامة في التطبيق البعدى والتطبيق التتبعى فى **بطاقة ملاحظة كفايات استخدام التابلت التعليمى**، حيث بلغ متوسط درجات المعلمين بعدياً (٢٠٥,٧٠)، ومتوسط درجات المعلمين التتبعى (٢٠٢,٣٧). لذلك فأن ثبات مستوى الأداء المهارى يرجع إلى فاعلية

البرنامج التدريبى لكفايات استخدام التابلت التعليمي فى إنتقال أثر التدريب لدى معلمى المرحلة الثانوية

مما سبق تؤكد النتائج على رفض الفرض الصفري الثانى للبحث **وقبول الفرض البديل الذي ينص على: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات التطبيق البعدى ومتوسطى درجات التطبيق التتبعى فى الجانب الأدائى (بطاقة الملاحظة) لكفايات استخدام التابلت التعليمى لدى** معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت.

تفسير النتائج:

في حدود طبيعة مجال البحث والهدف منه وفي حدود الفروض والمنهج المستخدم والإطار المرجعى من الدراسات النظرية والعملية، وطبيعة العينة ومن خلال التحليل الإحصائى للبيانات أمكن التوصل لاستنتاجات التالية:

٣. عرض البرنامج التدريبى المقترح لبعض كفايات استخدام التابلت التعليمى بالاعتماد على عناصر الوسائط المتعددة المتمثلة فى النصوص والصور والفيديوهات أسهم فى فهم معلمى مجموعة الدراسة لتلك الكفايات واكتسابها بسهولة ويسر أثناء فاعليات البرنامج التدريبى.
٤. احتواء البرنامج التدريبى على مجموعة من الفيديوهات التى تتضمن تصوير لشاشة الحاسوب الخاص بالباحثة مرفق بتعليق صوتى لها أثناء أداء هذه الكفايات زاد من تمكن معلمى مجموعة الدراسة لهذه الكفايات واتقانها بسهولة.
٥. تقسيم الكفايات الرئيسية إلى مجموعات من الكفايات الفرعية أسهم فى اتقان معلمى مجموعة الدراسة لأداء هذه الكفايات وتنفيذها بسهولة.
٦. التدريب العملى على هذه الكفايات داخل معمل الحاسوب الآلى أثناء الجلسات التنفيذية أسهم فى اتقان أداء الكفايات وتنميتها لدى معلمى مجموعة الدراسة.

٧. بتحليل نتائج الدراسة يتضح وجود لوجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطى درجات التطبيق القبلى ومتوسطى درجات التطبيق البعدى فى الجانب الأدائى (بطاقة الملاحظة) لكفايات استخدام التابلت التعليمى لدى معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت لصالح التطبيق البعدى؛ حيث أن مستوى الدلالة جاء مساوياً (٠,٠٠) ، وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات معلمى الثانوية العامة في التطبيق القبلى والتطبيق البعدى فى بطاقة ملاحظة كفايات استخدام التابلت التعليمى لصالح التطبيق البعدى.

٨. كان للبرنامج التدريبي المقترح أثر فى تنمية بعض كفايات استخدام التابلت التعليمي لدي معلمي المرحلة الثانوية بمعدلات نسب للتغير بين القياسين القبلي والبعدي فى الجانب الأدائي (بطاقة الملاحظة) لصالح القياس البعدي، حيث بلغ متوسط درجات المعلمين قبلياً (٦٤,٨٠) ، ومتوسط درجات المعلمين بعدياً (٢٠٥,٧٠). لذلك فأن إرتفاع الأداء المهارى لمعلمى المرحلة الثانوية يرجع إلى فاعلية البرنامج التدريبى لكفايات استخدام التابلت التعليمي.

٩. بتحليل نتائج الدراسة يتضح عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطى درجات التطبيق البعدى ومتوسطى درجات التطبيق التتبعى فى الجانب الأدائى (بطاقة الملاحظة) لكفايات استخدام التابلت التعليمى لدى معلمى المرحلة الثانوية بدولة الكويت.

١٠. حقق البرنامج التدريبي المقترح أثر فى تنمية بعض كفايات استخدام التابلت التعليمي لدي معلمي المرحلة الثانوية بمعدلات نسب للتغير بين القياسين القبلي والبعدي في الجانب الأدائي (بطاقة الملاحظة)، حيث بلغ مستوى الدلالة جاء أكبر من (٠,٠٥) ، وهذا يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات معلمى الثانوية العامة في التطبيق البعدى والتطبيق التتبعى فى بطاقة ملاحظة كفايات استخدام التابلت التعليمى، حيث بلغ متوسط درجات المعلمين بعدياً (٢٠٥,٧٠)، ومتوسط درجات المعلمين التتبعى (٢٠٢,٣٧). لذلك فأن ثبات

مستوى الأداء المهارى يرجع إلى فاعلية البرنامج التدريبى لكفايات استخدام التابلت التعليمي فى إنتقال أثر التدريب لدى معلمى المرحلة الثانوية.

١١. احتوى البرنامج التدريبى المقترح على العديد من المهارات العملية المرتبطة بكفايات استخدام التابلت التعليمى، وقد تم تقديم هذه المهارات من خلال تقسيمها إلى أداءات فرعية ومتسلسلة ومنظمة ومرتبطة، لتسهيل عملية تعلمها وإتقانها، كما أتاح البرنامج التدريبى للمعلمين الحرية فى تعلمها وممارستها حتى إتقانها.

توصيات البحث:

١. تعميم البرنامج التدريبي المقترح علي مستوي وزارة التربية فى دولة الكويت.
٢. ضرورة إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تهتم بالجانب المعرفي والعملي لدي معلمي المرحلة الثانوية لتنمية كفايات استخدام التابلت التعليمي لديهم.
٣. استخدام البرنامج التدريبي المقترح عند تدريب وتطوير مهارات معلمي المرحلة الثانوية نحو استخدام التابلت التعليمي فى العملية التعليمية.
٤. عقد دورات تدريبية وورش عمل لتدريب المعلمين والهيئة الإدارية والفنية علي استخدام التابلت التعليمي بنجاح.
٥. العمل علي إدخال التابلت فى العملية التعليمية بجميع مدارس وزارة التربية بدولة الكويت وخاصة مدارس المرحلة الثانوية، وذلك لمواكبة التطور المستمر والتغيرات التي تحدث بشكل دوري وسريع.
٦. العمل علي نشر ثقافة استخدام التابلت التعليمي في العملية التعليمية، بين الطلاب وأولياء الأمور، وكذلك بين المعلمين.
٧. تغذية التابلت التعليمي بمناهج ومحتويات دراسية تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتواكب التقدم العلمي حتي يمكنه أن يثري العملية التعليمية، ويحقق أهدافها.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. إبراهيم خضاري علي عوض (٢٠١٧): " تأثير استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية فى تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير المتشعب والدافعية للانجاز لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة عين شمس، كلية البنات، قسم مناهج وطرق تدريس.

٢. إدريس راشد إدريس عسيري (٢٠١٤): أهمية استخدام الهواتف النقالة والحواسيب اللوحية فى تدريس مادة الأحياء من وجهة نظر مشرفى ومعلمى مادة الأحياء بمحافظة محايل عسير، **رسالة ماجستير**، جامعة أم القري، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.

٣. أسعد محمد مصطفي الشرع (٢٠١٨): الاحتياجات التدريبية للمعلمين الجدد من وجهة نظر مديري المدارس الأساسية فى مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد، **مجلة العلوم التربوية والنفسية- المحلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث**، ع١٨، مج٢.

٤. إيمان حمدي رجب زهران (٢٠١٦): تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التعليم الأساسي الخاص علي ضوء احتياجاتهم التدريبية، **مجلة التربية**، ع١٧١، ج٤، جامعة الأزهر، كلية التربية.

٥. حاتم عبدالله الحصينى (٢٠٢٠): الكفايات التربوية لدى أعضاء هيئة التدريس ببعض كليات جامعة الطائف فى ضوء بعض المعايير القياسية، **مجلة العلوم التربوية**، مج٣، ع ١، جامعة جنوب الوادى، كلية التربية بالغردقة.

٦. رضا مسعد السعيد (٢٠١٥): المعمل الافتراضى: مدخل مقترح لتوظيف التابلت فى تنمية المهارات العلمية فى الرياضيات بالمرحلة الثانوية، **المؤتمر العلمى**

السنوى الخامس عشر للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات بعنوان: تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية مهارات القرن الحادى والعشرين، القاهرة.

٧.رؤي بنت فؤاد محمد باخدلق (٢٠١٠): " الكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لعرض وإنتاج الوسائط المتعددة لدى معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة "، **رسالة ماجستير**، جامعة أم القري، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.

٨.سهيلة الفتلاوي، محسن كاظم (٢٠٠٣): " **الكفايات التدريسية – المفهوم – التدريب – الأداء**"، ط١، سلسلة طرائق التدريس، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

٩.عبدالفتاح محمود دويدار (٢٠٠٠): أصول علم النفس المهني والتنظيمي وتطبيقاته "، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

١٠. عبدالله العنزي (٢٠٠٨): **تصميم البرامج التدريبية للقيادات التربوية**، الأردن: عالم الكتب الحديث.

١١. عبدالله بن سليمان الفهد (٢٠٠٧): الكفايات اللازمة لإعداد المعلمين فى ضوء الإعداد التكاملى"، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، مج١٣، ع١، جامعة حلوان، كلية التربية.

١٢. عصام عطاالله حسين (٢٠١٠): " تحديد الاحتياجات التدريبية لضمان فاعلية البرامج التدريبية "، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

١٣. فهد بن سعود بن دليم، أحمد بن زيد المسعد (٢٠١٦): أثر استخدام تطبيقات الهواتف الذكية علي التحصيل الدراسي فى مادة اللغة الإنجليزية لدي طلاب الصم بالمرحلة الثانوية ، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ١٨١، القاهرة.

١٤. ماجد بن محمد طوهري، ماجد بن غرم الله الزهراني (٢٠٢٠): **متطلبات استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس من وجهة نظر معلم الحاسب الآلي**، المجلة التربوية، ع٧٦، كلية التربية، جامعة أسيوط.

١٥. محمد السيد شعبان السعداوي (٢٠١٦): المهارات اللازمة لاستخدام الكمبيوتر اللوحي فى التدريس لدي معلمي مرحلة التعليم الأساسي ، **مجلة دراسات فى التعليم الجامعي**، العدد ٣٤، القاهرة.

١٦. محمد عبدالفتاح الصيرفي (٢٠٠٩): " **التدريب الإداري وتحديد الاحتياجات التدريبية وتصميم البرامج التدريبية** "، القاهرة، دار المناهج للنشر والتوزيع.

١٧. مصطفي عبدالسميع، سهير حوالة (٢٠٠٥): " إعداد المعلم وتنميته وتدريبه"، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.

١٨. ناصر بن سعد العجمي، حنان بنت ياسر المطيري (٢٠١٧): أهمية استخدام الأجهزة اللوحية Ipad فى تنمية بعض مهارات القراءة لدي التلميذات ذوات الاعاقة الفكرية البسيطة من منظور المعلمات، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، المجلد ٥، العدد ١٨، الجزء الأول، القاهرة، مايو.

١٩. نبيل جاد عزمي (٢٠٠٦): " كفايات المعلم وفقاً لأدواره المستقبلية فى نظام التعليم الإلكترونى عن بعد "، **المؤتمر الدولى للتعلم عن بعد**، مسقط، ٢٧-٢٩ مارس.

٢٠. نجلا منصور العجمي (٢٠١٨): دور موجهي العلوم فى تفعيل استخدام الكمبيوتر اللوحي (التابلت) باستراتيجيات التدريس بمنطقة الأحمدي التعليمية فى دولة الكويت، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Ali, S. M. (2013): Challenges and Benefits of Implementing Tablets in Classroom for e-Learning in a K-12 Education Environment–Case Study of a School in United Arab Emirates. Research Inventy: International Journal of Engineering and Science, 3(4).

2. Andrea Lynn Halabi.(2015): Understanding the use of tablet devices in the classroom when teaching a group of learners diagnosed with autism. Iowa State University.

3. Bannister, D.& Wilden, Sh (2013): Tablets and Apps in Your School. Oxford University Press English Language Teaching - Great Clarendon Street -Oxford OX2 6DP.

4. Diana Bannister & Shaun Wilden (2013): Tablets and Apps in Your School, PHD, Oxford University Press.

5. Hakan Dundar & Murat Akcayir.(2014) : Implementing tablet PCs in schools: Students' attitudes and opinions, MAS, Kırıkkale University, Faculty of Education, Departmenf of Computer Education and Instructional Technology.
6. Koile, K., & Singer, D.(2008) : Assessing the impact of a tablet-pc-based classroom interaction system. The Impact of Tablet PCs and Pen-based Technology on Education. Evidence and Outcomes.

7. Rana Tamim, & et.al.(2015): Tablets for teaching and learning: A systematic review and meta-analysis, Tablets for teaching and learning: A systematic review and meta-analysis

تطوير نظام إعداد معلم التعليم الثانوي العام بدولة الكويت في ضوء خبرة هونج كونج

ريم عبدالله جابر

أ.د. محمد أحمد حسين ناصف
استاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية
كلية التربية- جامعة الزقازيق

د. حنان زاهر عبدالخالق
استاذ التربية المارنة والإدارة التعليمية المساعد
كلية التربية- جامعة الزقازيق

خلاصة البحث

ترتبط جودة نتائج الطلاب والمخرجات التعليمية بدرجة كبيرة بجودة إعداد معلمي التعليم الثانوي قبل الخدمة، فجودة المعلم الناتجة عن تميز برامج الإعداد قبل الخدمة هي محدد رئيسي لخبرات الطلاب ونتائج التعليم المدرسي، وتفوق جميع المؤثرات المدرسية الأخرى كمدير المدرسة والبيئة التعليمية والمناهج الدراسية وغيرها.

ومن ثم هدف البحث إلى التوصل إلى إجراءات مقترحة لتطوير نظام إعداد معلم التعليم الثانوي العام في دولة الكويت في ضوء خبرة هونج كونج. واتبع البحث المنهج الوصفي من خلال التعرف على الإطار التنظيري الذي يحكم نظام إعداد المعلم، وإلقاء الضوء على أهم أهم ملامح نظام إعداد معلم التعليم الثانوي العام في دولة الكويت وهونج كونج، والتوصل إلى إجراءات مقترحة لتطوير نظام إعداد معلم التعليم الثانوي العام في دولة الكويت في ضوء خبرة هونج كونج.

وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: اختيار أفضل العناصر التي ترغب في مزاولة مهنة التدريس مستقبلًا من بين الثلث الأفضل من طلاب المرحلة الثانوية، ومطالبة المرشحين لمهنة التدريس بحضور مقابلات مصممة لتقييم قدراتهم

الشخصية ومهارات الاتصال وكفاءة اللغة لديهم، وتطلعاتهم المهنية ودوافعهم لمهنة التدريس، والتركيز بقوة على تعلم نظريات وطرق التدريس المختلفة في الفصول الدراسية أثناء فترة الإعداد، وإخضاع الطلاب المعلمين لفترة تدريب كافية على مهنة التدريس أثناء برنامج الإعداد وكذلك بعد التخرج، ومساعدة المعلمين الجدد على فهم أدوارهم المهنية، وإظهار القيم والسلوك المهني، ومواكبة أحدث التطورات في سياسات وممارسات التعليم لتطبيقها في التدريس.

الكلمات المفتاحية: إعداد المعلم- التعليم الثانوي- هونج كونج

Abstract

The quality of students' results and educational outcomes is largely linked to the quality of the preparation of the secondary education teacher before service, as the quality of the teacher resulting from the excellence of preparation programs before service is a major specification for students' experiences and school education results, and the excellence of all other school factors such as the principal, the educational environment, the curricula and others.

The goal of research is to reach proposed procedures to develop the system of preparing a general secondary education teacher in the State of Kuwait in light of Hong Kong experience. The research followed the descriptive approach by identifying the theoretical framework that governs the system of preparing the teacher, and shedding light on the most important features of the system of preparing the general secondary education teacher in the State of Kuwait and Hong Kong, and reaching proposed procedures to develop the system of preparing the general secondary education teacher in the State of Kuwait in in light of Hong Kong experience.

The research reaches a set of results, the most important of which are: to choose the best elements that want to practice the

teaching profession in the future from among the best third of the high school students; to demand the candidates for the teaching profession to attend interviews designed to assess their personal abilities, communication skills and language efficiency they have, their professional aspirations and their motives for the teaching profession; to focus strongly on learning the different theories and methods of teaching in the classroom during the preparation period; to make student teachers to a sufficient training period on the teaching profession during the preparation program as well as after graduation; to help new teachers to understand their professional roles, showing vocational values and behavior, and keeping pace with the latest developments in policies and practices education to apply it in teaching.

Keywords: Teacher's Preparation - Secondary Education- Hong Kong.

مقدمة:

من الواضح خلال الآونة الأخيرة تزايد الاهتمام بتحسين جودة برامج إعداد معلم التعليم الثانوي العام - كأحد أهم مشاريع الإصلاح المدرسي الشامل- بما يتوافق والمتطلبات الوطنية والتحديات العالمية، والتي أدت إلى تطوير معظم دول العالم لنظام إعداد معلميها.

وقد تطورت فلسفة إعداد معلم التعليم الثانوي من مجرد مفهوم قاصر على مجال التدريس إلى مفهوم واسع يتضمن مكونات عدة، هي: الجوانب الأكاديمية، الجوانب الإدارية، والجوانب الفنية، ولا بد أن تشتمل برامج إعداد المعلم على تلك المكونات لضمان فاعليتها (٧: ٢٣٨)*.

* يشير الرقم الأول إلى رقم المرجع، بينما يشير الرقم الثاني إلى رقم الصفحة.

ولذا، يتطلب العصر الحالي معلم ثانوي من نوع خاص، فهو لا يتطلب فقط متخصصاً مؤهلاً تأهيلاً عالياً، ولكن يتطلب أيضاً معلماً قادر على: (٥٢: ١٢٣٤)

- التنوع والتوجيه الشخصي للعملية التعليمية (عرض مسارات تعليمية فردية للطلاب لتمكينهم من استكمال مستقبلهم التعليمي وبناء المهارات والكفاءات اللازمة لاستمرار التعليم بنجاح في المسار المختار).
- التركيز العملي على العملية التعليمية من أجل تكوين الكفاءات الأساسية للطلاب المحددة على مستوى الدولة.
- استكمال تقرير المصير الشخصي لطلاب المدارس الثانوية، وتكوين المهارات والكفاءات المطلوبة لمواصلة تعليمهم في مجال التعليم العالي.

ويتوقف نجاح برامج إعداد المعلم قبل الخدمة على جودة العناصر البشرية المرشحة للالتحاق بمهنة التعليم وممارستها، الأمر الذي يتطلب وجود معايير واضحة لانتقاء وقبول الطلبة المرشحين لكليات التربية، وهذا يتطلب تشكيل فريق من المراكز العلمية لإعداد قائمة بالمواصفات المطلوبة التي تمثل كفاءات معلم الغد، والتي يتم في ضوئها تقويم الطلبة الراغبين في الالتحاق بالمهنة (١٣: ٦٦).

ويعتبر الدعم المهني المستمر أكثر أهمية للمعلمين الجدد في السنوات القليلة الأولى من خدمتهم للاحتفاظ بهم في نظام التعليم، وقد يشمل الدعم المهني للمعلمين فرص للدراسة، وورش العمل التدريبية، والدعم من المستشارين والموجهين أثناء الخدمة، والزيارات بين المدارس، واستشارة الأقران من خلال مجموعات المعلمين(٥٣: ١٩).

ومن ثم ترتبط جودة نتائج الطلاب والمخرجات التعليمية بدرجة كبيرة بجودة إعداد معلمي التعليم الثانوي قبل الخدمة، فجودة المعلم الناتجة عن تميز برامج الإعداد قبل الخدمة هي محدد رئيسي لخبرات الطلاب ونتائج التعليم المدرسي، وتفوق

جميع المؤثرات المدرسية الأخرى كمدير المدرسة والبيئة التعليمية والمناهج الدراسية وغيرها.

وفي هونج كونج، سعت الحكومة إلى وضع برنامج إعداد متميز للمعلمين قبل الخدمة لتزويدهم بالكفاءة والقدرة اللازمة للتعامل مع تعقيدات ممارسة المهنة، وكذلك لتلبية المطالب والتحديات الجديدة التي يفرضها إصلاح النظام التعليمي في هونج كونج (٤٤: ٤٩).

وفى الكويت عملت وزارة التربية بدولة الكويت على رفع مستوى المعلمين مهنياً قبل وأثناء الخدمة من خلال مراكز التطوير أثناء الخدمة وبعد تخرج الطالب المعلم للرفع من كفاءته المهنية، هذا بالإضافة إلى برامج التدريب العملي في السنة الأخيرة للطالب الخريج من كلية التربية وكلية التربية الأساسية. وقد تمت إضافة برامج آخرى وهي برامج تأهيل المعلم قبل ممارسة المهنة مباشرة، وهو عبارة عن دورة تأهيل للمعلمين الجدد يتخلله التعريف بالمهنة، ويتعرف المعلم على أهم واجباته وحقوقه، وهذا تابع لإدارة التطوير والتنمية بوزارة التربية (٢٩: ٥١٠).

وبالتالي، سعت دولة الكويت لتطوير برامج إعداد معلمي التعليم الثانوي بها، مع التركيز على تخريج معلمين أكفاء لديهم القدرة على تحسين نتائج الطلاب والمخرجات التعليمية للمدارس الثانوية في الكويت بشكل يرضى الآباء وأصحاب المصلحة فى المجتمع.

مشكلة البحث:

اتخذت دولة الكويت خطوات واسعة نحو تطوير برامج إعداد معلمي التعليم الثانوي العام، ورغم كل هذه الجهود ما زالت هناك فجوة بين ما سعت إليه وما يتمتع به المعلمون الجدد من كفاءات أكاديمية ومهنية تؤهلهم لأداء أدوارهم بفعالية، وتحقيق الأداء المدرسي المتميز.

وعلى الرغم من الجهود الكبيرة التي تبذلها دولة الكويت لتطوير برامج إعداد معلم التعليم الثانوي العام، إلا أن واقع إعداد معلم التعليم الثانوي العام في الكويت يشير إلى وجود عدة مشكلات تؤثر سلباً على جودة برامج الإعداد، ويمكن أن يعزى هذا الوضع إلى مجموعة من العوامل المتداخلة، أهمها:

١. **بالنسبة لسياسات القبول وعملية الاختيار:**

- سوء اختيار كلية التربية للطلاب الملتحقين لإعدادهم كمعلمين (٢٦: ٤٩).
- تدني مستوي الطلاب الملتحقين بمؤسسات إعداد المعلمين، وتدني فعالية طرائق التدريس المستخدمة في تلك المؤسسات (٣: ٢٨).

٢. **بالنسبة لمؤسسة إعداد المعلم:**

- قلة مناسبة عدد ومساحة القاعات الدراسية والورش والمختبرات في كلية التربية مع أعداد الطلاب، وكذلك قلة مناسبة الأثاث المتوافر في الكلية مع طبيعة المقررات المطروحة (٤: ٤٦).
- غلبة الطابع النظري الأكاديمي عوضاً عن العملي التطبيقي، وافتقار برامج الإعداد إلى البيانات والمهارات التي تواكب المستحدثات التربوية الجديدة (١٨: ١١٩).

٣. بالنسبة لبرنامج إعداد المعلم:

- بعض المقررات الدراسية بكليات إعداد المعلم لا تخدم مهنة التدريس، وقلة توفير التجهيزات التدريسية بالكلية، وكذلك قلة ساعات التربية العملية بالمدارس (٢١: ٢٦٤).

- يفتقر محتوى البرامج إلى مقررات تزود الطلاب بقدر مناسب من الثقافة القانونية العامة أو الخاصة التي تعنى بالقوانين التي تنظم أدوار المعلم داخل وخارج نطاق المؤسسة التعليمية، كما أن محتوى البرنامج يهمل الجانب الشخصي والاجتماعي للمعلم، حيث لا يؤهله ليكون مبتكراً وقائداً (٤: ٤٥- ٤٦).

- طرق التدريس في معظمها تلقينية، تفتقد إلى الأسلوب الحديث التطبيقي المبني على أساليب التفكير العلمي وحل المشكلات (١٠: ٢٨٣).

٤. بالنسبة لترخيص واعتماد المعلم:

- ضعف الصلة بين مؤسسات ومعاهد ما قبل الخدمة، وخريجيها العاملين في المهنة، وازدحام خطة الدراسة الأكاديمية بالمقررات النظرية التي تفوق المقررات العملية، وتدني مستوي تلك المقررات، بالإضافة إلى فقدان التعاون بين مصادر الإعداد والمدارس المجاورة (٣: ٢٨).

- لا يتم استطلاع آراء أولياء أمور طلاب المدارس في مستوى أداء المعلمين حديثي التعيين في المدارس وبالتالي جودة برامج الإعداد التي تقدم لهم، وكذلك آراء الطلاب في المدارس في نوعية الخدمة التعليمية المقدمة لهم من قبل هؤلاء المعلمين الجدد (٢: ٥٢- ٥٣).

٥. بالنسبة لتدريب وتأهيل المعلم:

- ضعف الإعداد المهني، وقلة معرفة المعلم بالمسؤوليات الموكلة إليه، وكذلك قلة معرفته بالقوانين والأنظمة الإدارية (٢٦: ٤٩- ٥٠).

- قلة كفاءة بعض مشرفي التربية العملية وضعف الخبرة التربوية لديهم، ووجود فصل دراسي واحد غير كافٍ لتطبيق برنامج التربية العملية(١٤: ١٧٢).
- القصور في مساعدة الطلاب المعلمين على إحداث الروابط بين الأهداف والمخرجات، وقلة تزويد المشرفين على التربية العملية بدليل خاص يكون مرشداً لهم خلال المتابعة والتوجيه والتقويم(٢٧: ٣٤١).

مما سبق يتضح وجود الكثير من المشكلات المتعلقة بنظام إعداد معلمي التعليم الثانوي بكلية التربية في الكويت، والتي تعوق تخريج معلم ثانوي متميز ذو جودة يحقق طموحات دولة الكويت في النهوض بالتعليم ومواكبة الدول المتقدمة. ومن ثم سعى هذا البحث للتغلب على هذه المشكلات في ضوء الاستفادة من خبرة هونج كونج.

وفي ضوء ما سبق، يمكن بلورة مشكلة البحث من خلال الأسئلة التالية:

١. ما طبيعة إعداد معلم التعليم الثانوي العام في الفكر التربوي المعاصر؟
٢. ما أهم ملامح نظام إعداد معلم التعليم الثانوي العام في خبرة هونج كونج؟
٣. ما أهم ملامح نظام إعداد معلم التعليم الثانوي العام في دولة الكويت؟
٤. ما أوجه الشبه والإختلاف بين كل من هونج كونج والكويت في إعداد معلم التعليم الثانوي العام؟
٥. كيف يمكن تطوير نظام إعداد معلم التعليم الثانوي العام في دولة الكويت في ضوء خبرة هونج كونج؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى:

١. التعرف على الإطار التنظيري لنظام إعداد معلم التعليم الثانوي العام.

٢. إلقاء الضوء على أهم ملامح نظام إعداد معلم التعليم الثانوي العام في خبرة هونج كونج.

٣. إلقاء الضوء على أهم ملامح نظام إعداد معلم التعليم الثانوي العام في دولة الكويت.

٤. الوقوف على أوجه الشبه والإختلاف بين كل من هونج كونج والكويت في إعداد معلم التعليم الثانوي العام.

٥. التوصل إلى إجراءات مقترحة لتطوير نظام إعداد معلم التعليم الثانوي العام في دولة الكويت في خبرة هونج كونج.

أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

١. **الأهمية النظرية**: المتمثلة في تناول البحث الحالي بالوصف والتحليل لنظام إعداد المعلم، وهو من الركائز الأساسية في علم الإدارة التربوية.

٢. **الأهمية التطبيقية**: المتمثلة في تطوير نظام إعداد معلمي التعليم الثانوي العام في دولة الكويت.

٣. يأتي هذا البحث تزامنًا مع حرص وزارة التربية في دولة الكويت على تعزيز وتطوير نظام إعداد المعلم بها، حيث قامت الوزارة بوضع الخطط والسياسات التربوية والتعليمية والمشروعات والبرامج اللازمة لتحسين جودة الأداء المدرسي.

منهج البحث:

اتبع البحث المنهج المقارن؛ حيث يتضمن التحليل المقارن لطبيعة نظام إعداد معلمي التعليم الثانوي في كل من هونج كونج والكويت، وذلك من أجل التوصل إلى إجراءات مقترحة لتطوير نظام إعداد معلم التعليم الثانوي العام في دولة الكويت في خبرة هونج كونج.

مصطلحات البحث:

يمكن عرض مصطلح البحث الرئيس على النحو التالي:

إعداد المعلم: برامج تركز على تزويد المعلمين قبل الخدمة بخبرات مهنية حقيقية تساعدهم على تكامل النظرية والتطبيق، ودعم ممارساتهم داخل الفصول الدراسية[٤٧: ٧٢].

أما التعريف الإجرائى لإعداد المعلم فهو: برامج تزويد معلمي التعليم الثانوي العام في دولة الكويت بالمعارف والمهارات والخبرات العملية اللازمة لممارسة مهنة التعليم داخل الفصول الدراسية.

الدراسات السابقة:

١. **هدفت دراسة بدور خالد الصقعبي**[٤] إلى رصد واقع برامج إعداد المعلم في دولة الكويت، والتحديات التي تواجهها، وتقديم مجموعة من التوصيات، والمقترحات الإجرائية؛ لتطوير برامج إعداد المعلم في دولة الكويت كمدخل لإصلاح التعليم وتحقيق رؤية الكويت ٢٠٣٥. **واستخدمت الدراسة** المنهج الوصفي، وصممت استبانة موجهة إلى أعضاء هيئة التدريس في كل من كلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية في دولة الكويت، تم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (١٤٣) عضو هيئة تدريس، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي

٢٠٢٠/٢٠١٩ . **وتوصلت الدراسة** إلى أن كل من المحور الأول (واقع برنامج إعداد المعلم) بجميع مجالاته الأربعة، والمحور الثاني (تحديات إعداد المعلم) قد حصلا على درجة متوسطة، وأن أبرز التحديات التي تواجه إعداد المعلم في ظل البرامج هي عدم مناسبة عدد القاعات الدراسية والورش والمختبرات في الكلية مع أعداد الطلاب. وفي ضوء النتائج قدمت الباحثة عدداً من التوصيات.

٢. **هدفت دراسة غدير عبدالقادر خالد العبدالجادر**[١٨] إلى وضع تصور مقترح لتطوير برنامج إعداد المعلم بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت، **واستخدمت الدراسة** المنهج الوصفي. **وتوصلت الدراسة** إلى وضع تصور مقترح لتطوير برنامج إعداد المعلم بكلية التربية الأساسية في الكويت، ويتكون من خمسة محاور: سياسة قبول الطلبة، ونظام الدراسة، ومحتوى البرنامج، وجوانب البرنامج، والتربية العملية.

٣. **هدفت دراسة مريم على عيد مصلح المطيري**[٢٤] إلى إجراء دراسة مقارنة لنظام إعداد معلم المرحلة الإبتدائية في كل من دولة الكويت وفنلندا بغرض الاستفادة من خبرات فنلندا في مجال إعداد معلم المرحلة الإبتدائية، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الإجراءات المقترحة عن كيفية الاستفادة من خبرة فنلندا في تطوير نظام إعداد معلم المرحلة الإبتدائية في دولة الكويت، أهمها الاشتراك بين وزارة التعليم والثقافة ومؤسسات إعداد المعلم في تخطيط وتنفيذ عملية الإعداد، ويتم تقييم برنامج الإعداد في أوقات مختلفة على المستوى المحلي والعالمي.

٤. **هدفت دراسة أحمد حمود ميس الشمري** [١] إلى التوصل إلي بعض الآليات المقترحة لتطوير نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في الكويت في ضوء خبرة فنلندا، **واستخدمت الدراسة** المنهج الوصفي. **وتوصلت الدراسة** إلى مجموعة من الآليات المقترحة لتطوير نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في الكويت في ضوء خبرة دولة فنلندا، منها: اشراك المعلمين في تصميم المناهج الدراسية،

والدعوة لإنشاء مجلس خاص بشؤون مهنة التدريس، وبناء مدارس تجريبية تكون ملحقة بكليات التربية لممارسة منهجيات التدريس الجديدة والتجارب الجديدة.

٥. **هدفت دراسة عبدالله سعيد سعيد الهاجري** [١٥] إلى وضع تصور مقترح لبرنامج إعداد معلم التربية الدينية الإسلامية في ضوء التحديات الحضارية المعاصرة في دولة الكويت، **واستخدمت الدراسة** المنهج الوصفي مع تطبيق استبانة على القائمين على إعداد المعلمين والمهتمين بالمناهج وطرق التدريس. **وتوصلت الدراسة** إلى وضع تصور مقترح لبرنامج إعداد معلم التربية الدينية الإسلامية في الكويت في ضوء معايير الجودة.

٦. **هدفت دراسة حصة عبدالله محمد نصار الشمري** [٩] إلى إجراء دراسة مقارنة لنظم إعداد معلم المرحلة الإبتدائية في كل من اليابان وتركيا وإمكانية الاستفادة منها في دولة الكويت في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة، **واستخدمت الدراسة** المنهج المقارن. **وتوصلت الدراسة** إلى مجموعة من الإجراءات المقترحة عن كيفية الاستفادة من خبرتي اليابن وتركيا في تطوير نظم إعداد معلم المرحلة الإبتدائية في دولة الكويت.

٧. **هدفت دراسة مساعد محمد الهزاني** [٢٥] إلى إجراء دراسة مقارنة لنظم وبرامج إعداد معلم التعليم الثانوي في الكويت وماليزيا من خلال عرض أهم أهداف المرحلة الثانوية، والتطور التاريخي لإعداد معلم المرحلة الثانوية، ومؤسسات الإعداد ونظم القبول والدراسة بها، وأهداف ونظم وجوانب عملية الإعداد، والتربية العملية، وأهم معوقات إعداد معلم المرحلة الثانوية. **واستخدمت الدراسة** المنهج المقارن. **وتوصلت الدراسة** إلى تصور مقترح لتطوير نظم إعداد معلم المرحلة الثانوية في دولة الكويت في ضوء الاستفادة من التجربة الماليزية في برامج إعداد معلم المرحلة الثانوية.

٨. **هدفت دراسة** Selda Aras [٥١] إلى التعرف على أنظمة التعليم وأنظمة تعليم المعلمين والتنمية المهنية لهم في هذه البلدان الثلاثة: كوريا الجنوبية وأستراليا وسنغافورة، والتوصل إلى الأسباب الكامنة وراء نماذجهم الفعالة ونجاحاتهم، **واستخدمت الدراسة** المنهج المقارن من خلال تقديم دراسة مقارنة تعتمد على دراسة الحالة لأوضاع تعليم المعلمين في تلك الدول الثلاثة. **وتوصلت الدراسة** إلى أن جودة المعلمين تعد أحد العوامل الحاسمة التي تؤثر على نمو الطلاب، كما أن هناك علاقة قوية بين أداء المعلمين وجودة رأس المال البشري، ومن ثم أوصت الدراسة بإعطاء أهمية أكبر لإعداد المعلمين.

٩. **هدفت دراسة** Linda Darling-Hammond [٤٥] إلى التعرف على أنظمة تعليم المعلمين في بعض الدول حول العالم التي لديها أنظمة متطورة لتطوير المعلمين. **واستخدمت الدراسة** المنهج المقارن من خلال تقديم دراسة مقارنة لسياسات وممارسات تعليم المعلمين في أستراليا (مع التركيز على فيكتوريا ونيو ساوث ويلز) وكندا (مع التركيز على ألبرتا وأونتاريو) وفنلندا وسنغافورة، مع التركيز على سياسات التوظيف والإعداد والتعيين والتنمية المهنية المستمرة وتحسين الممارسة، مع مقارنة تلك الدول بالولايات المتحدة الأمريكية. **وتوصلت الدراسة** إلى توضيح الجهود التي تبذلها تلك الدول في تطوير أنظمة تعليم المعلمين بها، وكيفية الاستفادة منها في الولايات المتحدة.

التعليق على الدراسات السابقة:

باستقراء الدراسات السابقة بمزيد من التدقيق العلمي، يتضح أنها اهتمت ببرامج إعداد المعلمين، وآثرها فى تحسين أداء المدارس. ويعد ذلك الجوهر الأساس لأوجه التشابه بينها وبين البحث الحالي، وقد استفاد الباحثة من الدراسات السابقة عند مراجعة مشكلة الدراسة، مع الاستعانة بها في تحليل ومناقشة نتائج

الدراسة الحالية، إلا أن مكامن مضامين الاختلاف الرئيسة بين الدراسات السابقة والبحث الحالي يمكن تبيانها على النحو التالي:

- ركزت بعض الدراسات على تطوير برامج إعداد معلمي التعليم الثانوي في دولة الكويت في ضوء التوجهات الحديثة (دراسة عبدالله سعيد الهاجري في ضوء معايير الجودة- دراسة بدور خالد الصقعبي في ضوء رؤية الكويت)، أو في ضوء خبرات بعض الدول (مثل دراسة أحمد حمود الشمري ودراسة مريم على عيد مصلح المطيري في ضوء خبرة فنلندا- دراسة مساعد محمد الهزاني في ضوء خبرة ماليزيا- دراسة حصة عبدالله الشمري في ضوء خبرتي اليابان وتركيا)، بينما تركز الدراسة الحالية على تطوبر برامج إعداد معلمي التعليم الثانوي بدولة الكويت في ضوء خبرة هونج كونج.

- تناولت بعض الدراسات تطوير برامج إعداد معلم التعليم الثانوي في دول أخرى (دراسة سيلدا أراس في كل من استراليا وسنغافورة وكوريا الجنوبية- دراسة ليندا دارلينج في استراليا وكندا وسنغافورة وفنلندا والولايات المتحدة)، بينما تتناول الدراسة الحالية تطوير برامج إعداد معلم التعليم الثانوي في دولة الكويت في ضوء خبرة هونج كونج.

- يختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة في التناول المنهجي لإعداد المعلم؛ إذ أن البحث الحالي يتناوله من المنظور التحليلي الإجرائي، مرتكزا على الوضعية الراهنة والرؤى المستقبلية لبرامج إعداد معلمي التعليم الثانوي في دولة الكويت، رغبة في تحسين المخرجات التعليمية بالمدارس الثانوية. ومن ثم، جاءت أهداف البحث الحالي وأهميته ومراميه المنهجية ومنطلقاته الفكرية وإجراءاته التطبيقية مختلفة عن الدراسات السابقة.

خطوات البحث:

تحقيقا لأهداف البحث وإجابة عن أسئلته، يسير البحث وفقا للخطوات التالية:

- نظام إعداد المعلم في الفكر التربوي المعاصر.
- أهم ملامح نظام إعداد معلمي التعليم الثانوي العام في هونج كونج.
- أهم ملامح نظام إعداد معلمي التعليم الثانوي العام في دولة الكويت.
- إجراء تحليل مقارن بين إعداد معلم التعليم الثانوي العام في كل من هونج كونج والكويت.
- أهم الإجراءات المقترحة لتطوير نظام إعداد معلمي التعليم الثانوي العام في دولة الكويت في ضوء خبرة هونج كونج.

وسوف نعرض لهذه الخطوات كما يلي:

الخطوة الأولى: إعداد المعلم في الفكر التربوي المعاصر

يمكن عرض جوانب إعداد المعلم في الفكر التربوي المعاصر من خلال ما يلي:

أولاً: مفهوم إعداد المعلم

ينظر إلى عملية الإعداد على أنها السياسات والإجراءات المصممة لتزويد المعلمين المحتملين بالمعرفة والمواقف والسلوكيات والمهارات التي يحتاجونها لأداء مهامهم بفعالية في الفصل والمدرسة والمجتمع الأوسع(٥٠: ١٩٩٥).

ومن المؤكد أن برامج إعداد المعلم تكسب المعلمين المحتملين أساساً مناسباً من المعرفة حول أصول التدريس والمادة الدراسية، بالإضافة إلى الممارسة المبكرة لخبرات عملية في الفصول الدراسية(٤٨: ١).

ومن الضروري تحديث برامج إعداد المعلم بصورة مستمرة في ضوء التطورات العملية والتربوية المستمرة لتصبح هذه البرامج قادرة باستمرار على تحقيق أهدافها وإكساب الطلاب المعلمين ما يكفيهم من مهارات للعمل في مجال مهنة التعليم.

ثانياً: فلسفة إعداد المعلم

تعد فلسفة إعداد معلم التعليم الثانوي وتدريبه من الغايات التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها من خلال نظامه التربوي والتعليمي. وتؤكد فلسفة إعداد المعلم على أن المعلم الجيد هو العنصر الأساس لتعليم يحقق أهداف المجتمع وتطوره، كما أن تحسين إعداد المعلم ورفع مستواه يشكل الخطوة الأساسية في إصلاح النظام التعليمي، واختيار أفضل العناصر ملاءمة لمهنة التدريس من خلال معايير وضوابط تضمن انضمام العناصر الملائمة نفسياً ومهنياً وعلمياً لمهنة التدريس(٢٣: ١٥).

ويتم إعداد معلم التعليم الثانوي كموجه تربوي وكموجه مهني من خلال تقديم الأدوات والمهارات التي يحتاجون إليها ليكونوا فعالين في دعم تعلم الطلاب، ويتجاوز هذا الإعداد الجديد مجرد تزويد المعلمين بمهارات التدريس والإدارة، وإنما يسعى أيضاً إلى ضمان أن يكون لدى المعلمين معرفة واسعة بالسياقات الاجتماعية والسياسية التي يعملون فيها فيما يعرف بـ "أصول المعرفة"(٤٣: ١٢).

ثالثاً: أهداف إعداد المعلم

لم يعد معلم التعليم الثانوي مجرد ملقن وناقل للمعرفة إلى طلابه، بل تعددت أدواره ليصبح المعلم مدير للصف الدراسي، وباحث عن الجديد في مجال التخصص والتربية، وميسر لعملية التعليم والتعلم، ومعد ومنفذ لعملية التعليم بالصف، وغيرها من الأدوار الأخرى الحالية والمستقبلية. وهذا يلقئ عبئاً ثقيلاً على برامج إعداد معلم التعليم الثانوي لتخريج معلم قادر على أداء تلك الأدوار بكفاءة.

ولذا يهدف إعداد معلمي التعليم الثانوي إلى دعم اكتساب المعلمين قبل الخدمة للمعرفة المهنية للتدريس، وبالتالي توفر مؤسسات إعداد وتعليم المعلمين فرص التعلم ذات الصلة بالمادة الدراسية والمعرفة التربوية، وكذلك الفرص العملية داخل المدرسة لممارسة مهنة التدريس(٤٢: ١٢٣).

رابعاً: أهمية إعداد المعلم

لقد أصبح الإعداد الجيد لمعلمي التعليم الثانوي هو الأساس لضمان توفير معلمين ذوي جودة عالية في جميع الفصول الدراسية. ويلقي الإعداد الجيد للمعلمين بظلاله على تعليم الطلاب وبقاء المعلمين بالمهنة، فالمعلمون ذوى الإعداد الجيد لديهم قدرة أكاديمية أكبر، ويتم تصنيفهم على أنهم أكثر فاعلية من قبل مديري المدارس والمشرفين والزملاء، ويبقون في مهنة التعليم بأعداد أكبر. وفي المقابل، يواجه المعلمون ذوى الإعداد الضعيف صعوبات أكبر في الفصل الدراسي، ويتم تصنيفهم على أنهم أقل فاعلية من قبل مديري المدارس والمشرفين والزملاء، ويتركون مهنة التعليم بمعدلات أعلى بكثير في مراحل معينة من حياتهم المهنية(٤١: ١٥).

خامساً: معايير الاختيار وسياسات القبول لمعلم التعليم الثانوي العام

ويتوقف نجاح برامج إعداد المعلم قبل الخدمة على جودة العناصر البشرية المرشحة للالتحاق بمهنة التعليم وممارستها، الأمر الذي يتطلب وجود معايير واضحة لانتقاء وقبول الطلبة المرشحين لكليات التربية، وهذا يتطلب تشكيل فريق من المراكز العلمية لإعداد قائمة بالمواصفات المطلوبة التي تمثل كفاءات معلم الغد، والتي يتم في ضوئها تقويم الطلبة الراغبين في الالتحاق بالمهنة(١٣: ٦٦).

سادساً: مؤسسات إعداد معلم التعليم الثانوي

وتقوم كليات وأقسام التربية في مؤسسات التعليم العالي بالدور الأساسي في إعداد وتأهيل المعلمين في كافة المراحل والمستويات التعليمية، ولكن هناك أربعة

عوامل رئيسة لنجاح مؤسسات إعداد المعلم في تحقيق أهداف البرامج التي تقدمها، وهي: (٣٣: ١٣)

١. وضع رؤية واضحة للتدريس الفعال، والتي يتم في ضوئها تحديد الأولويات وتخصيص الموارد، مع ضمان أن جميع المشاركين في إعداد المعلمين قبل الخدمة يقدمون رسالة قيمة.

٢. دمج النظرية والممارسة بحيث تكون الخبرة المهنية في المدارس مكان تطبيقي للبرنامج النظري في كلية التربية.

٣. توفير ودعم معلمين ومشرفين ذي مهارات عالية، ومجهزين لأداء الدور المحوري الذي تم تكليفهم به في هذه البرامج.

٤. شراكات مستدامة وقابلة للتطوير مع مؤسسات أخرى تجلب موارد وقدرات إضافية لمؤسسة إعداد المعلمين.

وتتعد نظم إعداد معلم التعليم الثانوي العام بكليات ومعاهد وأقسام التربية التابعة للجامعات، ولكن يمكن تصنيف نظم برامج إعداد معلم التعليم الثانوي في أغلب النظم التعليمية من حيث البناء الأكاديمي إلى نوعين هما: النظام التكاملي والنظام التتابعي.

سابعاً: برنامج إعداد معلم التعليم الثانوي

يتم إعداد المعلم في القرن الحادي والعشرين من خلال برامج تعليم وإعداد المعلم قبل الخدمة، وتتضمن البرامج معرفة محتوى المادة التي سيقوم بتدريسها، وكذلك فهم الشخصية والروح لدى كل طفل وطفلة لكي يتمكن من رعايتهم، وتعلم المهارات اللازمة لبناء وإدارة أنشطة الفصل الدراسي بكفاءة، والتواصل بشكل جيد مع الأطفال، واستخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم، والتفكير في الممارسات التعليمية للتعلم منها وتحسين أدائه باستمرار (٣٤: ٦٠).

ومهنة التدريس مهمة صعبة وتتطلب إعداداً مهنياً متكاملاً يضم في جوانبه المساقات الأكاديمية (التخصصية) ومساقات الإعداد المهني (التربوي) والثقافي (العام) بهدف إكساب الخريجيين مهارات على مستوى عالٍ من الأداء المهني وبجانبه النفسي التربوي(١٦: ٢٣٤).

ثامناً: ترخيص واعتماد معلم التعليم الثانوي

ويعتبر الاعتماد المهني للمعلم مدخل لتطوير التعليم وإصلاحه؛ وذلك لأن تمهين التعليم وإصدار رخصة لممارسة المهنة يضمن كفاءة وفاعلية المعلمين، ويضمن تحديد المعايير المطلوبة، مما يساعد مؤسسات إعداد المعلمين في تعيين وتطوير برامجها(٢٢: ١٥٣).

كما يعتبر ترخيص واعتماد المعلم عنصر مهم لضمان الجودة في القوى العاملة التعليمية، فهو يرسي القاعدة المخصصة للتمييز بين من لديهم المستوى المطلوب من الكفاءة لبدء ممارسة مهنة التدريس وبين غيرهم الذين يفتقرون إلى الحد الأدنى من الكفاءة المطلوبة. وبالتالي يعتبر تسجيل واعتماد المعلم مقياس لمعرفة مدى امتلاك الجديد للمهارات الأساسية، والمحتوى التعليمي، وكيفية التدريس الفعال(٣١: ٧٤).

تاسعاً: تدريب وتأهيل معلم التعليم الثانوي

تحدد جودة إعداد معلم التعليم الثانوي إلى حد كبير مدى نجاح المعلم المبتدئ في السنة الأولى من عمله المهني، كما أن تدريب المعلم المبتدئ تحت إشراف معلم خبير متميز بالمدرسة تساعده على تجنب العديد من أخطاء المعلمين المبتدئين، مما ينتج عنه مكاسب للطلاب لا تُرى عادةً حتى يمر المعلمون بثلاث سنوات من الخبرة التدريسية(٣٨: ٣).

ويعتبر تدريب وتأهيل المعلمين قبل الخدمة مكوناً محورياً في برنامج إعداد معلمي التعليم الثانوي، فالتدريب العملي قبل الخدمة يحدث عندما تلتقي النظرية بالممارسة وتلتقي المثالية بالواقع. ومن خلال التدريب العملي، يتعلم الطلاب المعلمون، ويفكرون في أدوار ومسؤوليات المعلم داخل المدرسة(٤٦: ٢٦٧).

عاشراً: الاتجاهات الحديثة في إعداد معلم التعليم الثانوي

لقد مرت برامج إعداد المعلم باتجاهات وفلسفات مختلفة، ومن أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد معلم التعليم الثانوي ما يلي:

١- **إعداد المعلم في ضوء الكفايات**: ظهرت حركة إعداد المعلمين المبنية على الكفايات في السبعينيات من القرن الماضي. وتتحدد أهداف برامج إعداد المعلم في ضوء الكفايات التعليمية التي يجب أن يكتسبها ليؤدي دوره بكفاءة وفعالية، ويتضمن مجموعة من الإجراءات والعمليات والممارسات التي ينبغي أن يتمكن منها المعلم تحت الإعداد، وذلك تحت إشراف وتوجيه مجموعة من المتخصصين في مجال إعداد المعلم، وتصنف هذه الكفايات إلى خمسة أنواع هي: معرفية وأدائية وإنتاجية ووجدانية واستقصائية(٨: ٤٠).

٢- **إعداد المعلم على أساس المعايير**: تعرف معايير إعداد المعلم بأنها عبارات تبين ما يجب على المعلم أن يعرفه ويكون قادرًا على أدائه وتنفيذه بغض النظر عن التخصص الذي ينتمي إليه، وتحتوي المعايير على ما يمكن أن يمتلكه الطالب المعلم من معارف ومهارات واتجاهات مرتبطة بعمليات التدريس للمحتوى، بحيث يتحقق الهدف المنشود من عملية التعلم بوصفها مسؤولًا عن تنمية المتعلمين تنمية شاملة(٢٣: ١٦).

٣- **إعداد المعلم على أساس المهارات**: ظهر هذا الاتجاه في السبعينيات من القرن الماضي نتيجة لقصور في إعداد المعلم، وآثار المتغيرات العالمية من ظهور مصادر جديدة ومتنوعة وأساليب جديدة للتدريس. وتتلخص الفكرة الرئيسة له في أن كفاءة المعلم وأداءه وتدريبه قبل وأثناء الخدمة هما أساس عملية التدريس التي يمكن تحليلها إلى مجموعة من المهارات التدريسية. ويمثل هذا الإتجاه تطوراً لأهداف إعداد المعلم، فبعد أن كانت البرامج تركز في الماضي على الجانب المعرفي، ولا تعطي عناية كافية للمهارات التدريسية وسلوك المعلم

أصبحت تهدف إلى الشمول والوظيفية، وترتبط بتحسين الأداء داخل حجرة الدراسة[١٧: ١٠٠- ١٠١].

٤- **إعداد المعلم من خلال الاهتمام بالمتعلم:** ينطلق هذا الاتجاه من فكرة أن المتعلم هو محور العملية التعليمية وغايتها، ويهدف إلى تزويد المتعلم بالمهارات التى تمكنه من إشباع حاجاته الانفعالية والجسمية والاجتماعية والعقلية. ويحتوي برنامج إعداد المعلم في ضوء هذا الاتجاه على العلوم التربوية والسلوكية على المستويين النظري والتطبيقي، وهذا الاتجاه بطبيعته يهمل النمو الذاتي للمعلم كشخص، وبالتالي يتعامل معه كوسيلة وليس غاية[١١: ٣٥٨].

وبالتالي تختلف الاتجاهات الحديثة لإعداد معلم التعليم الثانوي عن الاتجاه التقليدي السائد في عملية الإعداد القائم على المعرفة فقط، وتركز تلك الاتجاهات على التكامل بين جوانب الإعداد المختلفة في ضوء معايير أو مهارات أو كفايات إعداد المعلم، كما تركز كذلك على الاهتمام بالمتعلم كأهم مكونات العملية التعليمية.

الخطوة الثانية: أهم ملامح نظام إعداد معلمي التعليم الثانوي العام في هونج كونج

تقع هونج كونج في الطرف الجنوبي الشرقي للصين وفي قلب شرق آسيا الذي يتميز بسرعة التطور، مما يمنحها أهمية اقتصادية واستراتيجية لا تتناسب مع حجمها. وتتألف من جزيرة هونج كونج وشبه جزيرة كولون والأراضي الجديدة – والتي تتضمن الجزء الريفي الأكبر من هونج كونج - وحوالي ٢٦٠ جزيرة بعيدة[٣٩: ٤].

ومنطقة هونج كونج الإدارية الخاصة هي جزء من جمهورية الصين الشعبية، ومع ذلك يتمتع الكونجرس الوطني في منطقة هونج كونج الإدارية الخاصة بممارسة درجة عالية من الحكم الذاتي والتمتع بالسلطة القضائية والتنفيذية والتشريعية المستقلة[٤٠: ١- ٢].

ويتكون النظام التعليمي في هونج كونج من التعليم الابتدائي، وهو تعليم إلزامي ومجاني يستمر لمدة ٦ سنوات للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٦- ١٢، يليه التعليم الثانوي، ويتضمن الهيكل الأكاديمي الجديد للتعليم الثانوي المطبق منذ عام ٢٠٠٩ ثلاث سنوات بالمدرسة الثانوية الدنيا، وثلاث سنوات أخري بالمدرسة الثانوية العليا(٤٩: ٧).

استناداً إلى إحصاءات العام الدراسي ٢٠٢٠- ٢٠٢١ ، يوجد في هونغ كونغ ٥٨٩ مدرسة ابتدائية محلية و ٥٠٦ مدرسة ثانوية محلية، كما بلغ العدد الإجمالي لمعلمي المدارس الابتدائية والثانوية ٢٨٠٦٩ و٢٩٦٠٢ على التوالي. وتقريباً جميع معلمي المرحلة الابتدائية (٩٥,٩٪) والثانوي (٩٥,٧٪) مدربون تدريباً مهنياً وحاصلين على مؤهلات أكاديمية متعلقة بالتعليم(درجة البكالوريوس على الأقل). وفي العقود الأخيرة، عززت هونج كونج بشكل كبير الجودة والوضع الاجتماعي لمعلميها، وتضمنت بعض الاستراتيجيات التي اعتمدها مكتب التعليم تعزيز برامج إعداد المعلمين، ووضع شروط قبول أعلى، وإنشاء بنية تحتية قوية للتنمية المهنية للمعلمين(٣٢: ٤).

ويمكن تناول واقع نظام إعداد معلم التعليم الثانوي العام في هونج كونج من خلال تناول الأبعاد التالية: وسياسات القبول، ومؤسسات الإعداد، وبرنامج الإعداد، وكيفية تسجيل واعتماد المعلم، وأخيراً تدريب وتأهيل المعلم، وهي على النحو التالي:

أولاً: سياسات القبول

تهدف حكومة هونج كونج إلى إنشاء مهنة تدريس عالية الجودة، بهدف تقديم تعليم متميز لطلابها، من خلال وضع المعايير المهنية للالتحاق بمهنة التدريس. ولزيادة تعزيز الكفاءة المهنية والوضع المهني للمعلمين، قامت الحكومة بإجراء دراسة حول تطوير كفاءات المعلمين وإطار التنمية المهنية الذي من شأنه أن يساهم في إثراء التنمية المهنية المستمرة للمعلمين(٣٥).

ويعتمد القبول في برامج إعداد المعلمين جزئيًا على درجات الامتحانات في مرحلة الثانوية للمرشحين، وعادة ما يتمتع المتقدمون الحاصلون على درجات متقدمة ضمن أعلى ٣٠٪ من بين طلاب المدارس الثانوية بفرص جيدة للقبول. كما يطالب المرشحين بحضور مقابلات مصممة لتقييم خبرتهم السابقة ومهارات الاتصال وكفاءة اللغة والتطلعات المهنية والدوافع لمهنة التدريس. ويتم دعوة كبار المتخصصين في المدارس (مثل المديرين ونواب المديرين والمعلمين) للمشاركة في عملية الاختيار(٣٢: ٤).

ثانياً: مؤسسات الإعداد

يتم تقديم برامج إعداد معلمي التعليم الثانوي (للحصول على درجات جامعية مثل بكالوريوس التربية أو دبلوم الدراسات العليا في التربية) في دولة هونج كونج من قبل خمس جامعات، هي: جامعة هونج كونج التعليمية، وجامعة هونج كونج، والجامعة الصينية في هونج كونج، وجامعة هونج كونج للفنون، وجامعة متروبوليتان بهونج كونج (الجامعة المفتوحة سابقاً) (٣٢: ٤).

ثالثاً: برنامج الإعداد

عادة ما يتم إكمال الطلاب المعلمون برامج بكالوريوس التربية بدوام كامل، في حين يمكن إكمال برامج الدراسات العليا في التربية إما بدوام كامل للمتفرغ أو بدوام جزئي لمن يعمل كمعلم في مدرسة بهونج كونج خلال مدة البرنامج. وهذه البرامج تمولها الحكومة، وتركز بقوة على نظريات وطرق التدريس في الفصول الدراسية، ويطلب من الطلاب المعلمين الخضوع لفترة تدريب كافية على مهنة التدريس. ويحصل المرشحون الذين يكملون هذه البرامج على مؤهل تعليمي معترف به من قبل مكتب التعليم(٣٢: ٤).

رابعاً: تسجيل واعتماد المعلم

تنص المادة ٤٢ من قانون التعليم على أن أي شخص يقوم بالتدريس في مدرسة ما يجب أن يكون إما مدرسًا مسجلاً أو مدرسًا مصرح له بالتدريس، وأن يكون من حملة الشهادات الجامعية، وقد تلقى تدريباً مهنياً كافياً. وبالنسبة للمعلم المسجل Registered Teacher، فهو معلم حاصل على مؤهل تربوي مناسب (شهادة جامعية تربوية محلية أو شهادة جامعية أكاديمية ودبلوم دراسات عليا في التربية) ومقيم دائم في هونغ كونغ. ويتقدم المعلم بعد التخرج إلى مكتب تسجيل المعلم لاعتماده كمعلم مؤهل للعمل بالمدارس الثانوية. أما المعلم المصرح له بالتدريس Permitted Teacher، فهو معلم لديه مؤهلات أكاديمية فقط (لا يحمل مؤهلات تربوية ولم يتلقى تدريباً على مهنة التدريس)، ويسعى هذا المعلم إلى الحصول على وظيفة في مدرسة بعد تقديم دليل وثائقي على أنه قادر على تدريس المادة (المواد) المطلوب تدريسها، ويتولى مشرف المدرسة تدريبه حتى يحصل على رخصة لمزاولة المهنة من قسم التعليم، وعندما ينتهي عمله بالمدرسة يتم إلغاء الرخصة تلقائياً[٣٧].

خامساً: تدريب وتأهيل المعلم

لمساعدة المعلمين الجدد على فهم أدوارهم المهنية، وإظهار القيم والسلوك المهني، ومواكبة أحدث التطورات في سياسات وممارسات التعليم لتطبيقها في التدريس، طور مكتب التعليم برنامجاً تدريبيًا للمعلمين الجدد، والذي يشمل التدريب الأساسي والاختياري. بدءً من العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١ ، يُطالب المعلمين الجدد في مدارس القطاع العام بإكمال ٣٠ ساعة من التدريب الأساسي خلال السنوات الثلاث الأولى من الخدمة ، وما لا يقل عن ٦٠ ساعة من التدريب الاختياري القائم على احتياجات التنمية المهنية الفردية[٣٦: ٥].

الخطوة الثالثة : أهم ملامح نظام إعداد معلمي التعليم الثانوي العام في دولة الكويت

يعتبر التعليم في دولة الكويت الزامياً مجانياً لجميع الاطفال الكويتيين من ذكور وإناث من بداية المرحلة الابتدائية حتى المرحلة المتوسطة وتلتزم الدولة بتوفير المباني المدرسية والكتب والمعلمين وكل ما يضمن نجاح التعليم الإلزامي من قوى بشرية ومادية(٢٠: ١).

ويتألف نظام التعليم الحكومي العام الحالي في الكويت من تسع سنوات من التعليم الأساسي الإلزامي (٥ سنوات ابتدائي و ٤ سنوات متوسط) تليها ثلاث سنوات من التعليم الثانوي العام، وهو الخيار الوحيد للطالب، وسمي بالنظام الموحد الذي تم تغييره في العام ٢٠٠٦/٢٠٠٧م(٣٠: ١٩- ٢٠).

ويمكن تناول واقع نظام إعداد معلم التعليم الثانوي العام في دولة الكويت من خلال تناول الأبعاد التالية: وسياسات القبول، ومؤسسات الإعداد، وبرنامج الإعداد، وكيفية تسجيل واعتماد المعلم، وأخيراً تدريب وتأهيل المعلم، وهي على النحو التالي:

أولاً : سياسات القبول

تعتمد مدخلات كلية التربية بجامعة الكويت على مخرجات الثانوية العامة وفقاً لاحتياجات سوق العمل والقدرة الاستيعابية لتلك الكلية وفقاً للشروط والمعايير التي تحددها الكلية، والمتمثلة بنسبة الثانوية العامة والتي تتراوح بين ٧٠- ٧٥٪ للتخصصات العلمية والأدبية، و٦٥٪ في بعض التخصصات التطبيقية للبنين. وبالإضافة إلى اختبارات القدرات والتي تجرى لبعض التخصصات ذات الطبيعة التطبيقية بالإضافة إلى المقابلات الشخصية لجميع التخصصات، كما تقبل كلية التربية طلبة التحويل من كليات أخرى بشرط تحقيق معدل التحويل، وتنخفض نسبة الثانوية العامة لدى بعض المحولين إلى ما دون ٦٠٪ (٢٨: ٣).

وتطبق كلية التربية بجامعة الكويت في عملية اختيار المعلمين وانتقائهم الأدوات الثلاث التالية: (٥: ١٨- ١٩)

الأداة الأولى: استمارة المقابلة الشخصية

وتهدف إلى جمع معلومات عن مظهر الطالب، وحواسه، وقدرته على التعبير اللغوي.

الأداة الثانية: مقياس الاتزان الإنفعالي

ويهدف إلى معرفة مستوى الثبات، أو الاستثارة الإنفعالية للطالب.

الأداة الثالثة: مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

يهتم المقياس بالتعرف على موقف الطالب من مهنة التعليم، وسلوكيات المعلم، والرغبة في العطاء والمساعدة.

ثانياً: مؤسسات الإعداد

يتم إعداد معلمي التعليم الثانوي في الكويت من خلال مؤسسة وحيدة هي كلية التربية بجامعة الكويت، وتتمثل رسالة ورؤية الكلية فيما يلي:(١٩)

الرسالة: تسعى كلية التربية إلى تقديم تعليم تربوي يتصف بالجودة لكل متعلم

الرؤية: "إعداد وتنمية معلمين واختصاصيين مهنيين تربويين أكفياء، ومهتمين، ومتأملين، يمتلكون المعرفة النظرية والتطبيقية الحديثة، والمهارة في استخدام تكنولوجيا التعليم، ومتحلين بأخلاق المهنة، ولديهم الرغبة في استمرار تعلمهم وتطوير خبراته المهنية، ويسعون لتحسين حياة الآخرين من خلال عملية التعليم والتعلم، وتحكم تصرفاتهم ثوابت المجتمع وأخلاقه ومبادئ العدل والسلام والإخاء والمساواة والديمقراطية. وتسعى كلية التربية إلى تحقيق ذلك عبر تقديمها لبرامج

تعليمية قائمة على الأداء، وإجراء البحوث التربوية، وخدمة المجتمع، وعبر تعاونها مع المؤسسات والهيئات التربوية المحلية والدولية".

وقد انتهجت كلية التربية بجامعة الكويت – بإعتبارها المؤسسة الوحيدة لإعداد معلمي التعليم الثانوي في دولة الكويت- سياسات للإلتزام بالمعايير الدولية الواجب توافرها في مؤسسات إعداد المعلم، والتي من أبرزها: (٢٨: ٢)

أ- تحسين مستوى المدخلات لكليات إعداد المعلم بوجه عام.

ب- تحسين نوعية المخرجات للوفاء بمتطلبات التعليم.

ثالثاً: برنامج الإعداد

تعد كلية التربية بجامعة الكويت الجهة الجامعية الوحيدة المسئولة عن برامج إعداد المعلم للتعليم المتوسط والثانوي، كما تشترك مع كلية التربية الأساسية في إعداد معلمي التعليم الإبتدائي، وتعد كلية التربية بجامعة الكويت (١٥) تخصصاً للمراحل التعليمية الثلاثة، وتدرس المواد النظرية في الإعداد الثقافي والتربوي والمهني في مباني كلية التربية بجامعة الكويت بكيفان، أما الإعداد الأكاديمي تقوم بتدريسه الكليات التخصصية كالعلوم، والآداب، ومراكز اللغة(١٠: ٢٣٨- ٢٣٩).

وتتراوح المقررات الدراسية التي يضمها برنامج إعداد المعلم في كلية التربية الأساسية ما بين (١٣٠- ١٣٤) وحدة دراسية، ويتراوح زمن الوحدة الدراسية من ساعة إلى ساعتين، وتنقسم من حيث نوع المقرر إلى: مقررات الثقافة العامة، مقررات تخصصية ومهنية، ومقررات مساندة، ومقررات اختيارية(١٨: ١١٥- ١١٦).

وتعتمد الدراسة في كلية التربية على نظام المقررات الذي يقوم على تعيين عدد من الوحدات الدراسية التي يشترط إكمالها والنجاح فيها بالمستوى الذي تقرره الكلية كشرط للتخرج في أي قسم من أقسامها العلمية، وتحديد المجالات الدراسية التي توزع عليها هذه الوحدات، حسب أحكام هذه اللائحة، ثم يترك

للطالب حرية التقدم في دراسته للمقررات المطلوبة منه حسب تقديره لحاجته اليها واستعداده لها وفقاً لنظام الأولويات المقترح لها ضمن الحدود الدنيا والعليا من الوحدات الدراسية المأذون بأخذها في كل فصل دراسي وفقاً لأحكام اللائحة[٦: ١٥].

رابعاً: تسجيل واعتماد المعلم

يشرف المركز الوطني لتطوير التعليم بالتعاون مع وزارة التربية على مشروع رخصة المعلم، والذي يهدف لبناء نظام لرخصة المعلم بشكل متكامل للارتقاء بمهنة التعليم في البلاد[٣٠: ٨١].

ويتطلب مشروع رخصة المعلم وضع برنامج واضح ودقيق لنشر الثقافة المطلوبة حول رخصة المعلم في مدارس دولة الكويت، وإعداد المعلمين وتدريبهم للتقدم للاختبارات المتعلقة برخصة المعلم عن طريق المحاضرات والندوات والمؤتمرات وورش العمل. كما يتطلب المشروع تطوير برامج كليات التربية في دولة الكويت لتصبح متوافقة مع شروط ومتطلبات رخصة المعلم[١٢: ٢٣٨- ٢٣٩].

ومن المتوقع أن يؤثر تطبيق نظام رخصة المعلم في دولة الكويت إيجابياً على أداء المعلمين في المدارس الثانوية، وبالتالي مساعدة الطلاب على تلقي فرص أفضل للتعليم والتعلم، وضمان مخرجات ذات جودة وكفاءة حقيقية[١٢: ٢٣٨].

خامساً: تدريب وتأهيل المعلم

تقوم إدارة التطوير والتنمية التابعة لوزارة التربية بدولة الكويت، بتدريب كافة فئات المعلمين الجدد أو المعلمين المستمرين في عملهم أو الذين ترقوا للوظائف الإشرافية (رئيس قسم أو موجه). وتقوم الإدارة بتأهيل المدرسين الجدد فى مختلف التخصصات والمراحل سواء الوافدين منهم أو المعينين حديثآ، لتعريفهم بالمناهج الدراسية المقررة، وطرق تدريسها وتقويمها[١: ٦٥٤].

ويتم تدريب معلمي التعليم الثانوي الجدد قبل الخدمة في مركز التربية العملية بجامعة الكويت، ويتضمن التدريب على ثلاثة برامج هي: (٢٨: ٩- ١٠)

- البرنامج الأول: لطلبة الكلية الملتحقين بها من الثانوية العامة، وفي هذا البرنامج يداوم الطالب المعلم خمسة أيام من الأحد إلى الخميس أسبوعياً في خلال التدريب، لطلبة جامعة الكويت.
- البرنامج الثاني: للمعلمين خريجي معاهد التربية (دبلوم الملتحقين بالكلية)، وفي هذا البرنامج يداوم الطالب المعلم ثلاثة أيام: الأحد، الثلاثاء، الخميس أسبوعياً خلال التدريب، لطلبة جامعة الكويت.
- البرنامج الثالث: للطلبة الحاصلين على الليسانس أو البكالوريوس العام، والملتحقين بالكلية للحصول على دبلوم الإعداد التربوي ولديهم خبرة تدريسية، ويداوم الطالب المعلم يومي الاثنين والأربعاء أسبوعياً خلال التدريب، أما الطلبة الذين لم يسبق لهم التدريس فينطبق عليهم ما ينطبق على طلبة البرنامج الأول خاصة طلبة المنح والبعثات) خاص بجامعة الكويت.

الخطوة الرابعة : تحليل مقارن لإعداد معلم التعليم الثانوي العام في كل من هونج كونج والكويت

يمكن إجراء المقارنة بين هونج كونج والكويت في إعداد معلم التعليم الثانوي العام من خلال توضيح أوجه التشابه والإختلاف في خمسة محاور أساسية قام عليها البحث، وهي:

أولاً: أوجه التشابه والإختلاف بين هونج كونج والكويت فيما يتعلق بسياسات القبول

يلاحظ وجود عدة أوجه للتشابه والاختلاف بين دولتي المقارنة فيما يتعلق بسياسات القبول، ويمكن بيان ذلك فيما يلي:

١- أوجه التشابه وتفسيرها:

تتشابه هونج كونج والكويت في:

- اعتماد القبول على درجات الامتحانات في مرحلة الثانوية للمرشحين.
- إجراء اختبارات قبل الالتحاق لتقييم قدرات الطلاب المرشحين.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء: اهتمام كل من هونج كونج والكويت باختيار أفضل الطلاب من المرحلة الثانوية بناء على درجاتهم كمعيار مهم للحكم على تميزهم، وكذلك التعرف على مدى قدراتهم على الوفاء بمتطلبات مهنة التدريس من خلال عقد اختبارات قبل الالتحاق.

٢- أوجه الاختلاف وتفسيرها:

- يطالب المرشحين في هونج كونج بحضور مقابلات مصممة لتقييم خبرتهم السابقة ومهارات الاتصال وكفاءة اللغة والتطلعات المهنية والدوافع لمهنة التدريس؛ ويرجع ذلك إلى سعي هونج كونج لضمان انتقاء أفضل الطلاب للعمل بمهنة التدريس.
- يتم تطبيق اختبارات القدرات في الكويت، والتي تجرى لبعض التخصصات ذات الطبيعة التطبيقية بالإضافة إلى المقابلات الشخصية لجميع التخصصات (وإن كان معظمها شكلية لا تحقق أهدافها)؛ ويرجع ذلك إلى حرص الكويت على التأكد من ملائمة الطلاب المرشحين للوفاء بالمتطلبات الجديدة لمهنة التدريس.

ثانياً : أوجه التشابه والإختلاف بين هونج كونج والكويت فيما يتعلق بمؤسسات الإعداد

يلاحظ وجود عدة أوجه للتشابه والاختلاف بين دولتي المقارنة فيما يتعلق بمؤسسات الإعداد، ويمكن بيان ذلك فيما يلي:

١- **أوجه التشابه وتفسيرها:**

تتشابه هونج كونج والكويت في ضرورة إعداد معلم التعليم الثانوي العام من قبل مؤسسات جامعية.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء: أهمية توفير مهنة تدريس متميزة تسهم بدورها في تحقيق التطور الاجتماعي والتقدم الاقتصادي الذي تنشده كل دولة. ومع تعقد جوانب المهنة، يتعين تولي مؤسسات جامعية دون غيرها مهمة إعداد المعلم قبل الخدمة.

٢- **أوجه الاختلاف وتفسيرها:**

- يتم تقديم برامج إعداد معلمي التعليم الثانوي في هونج كونج من قبل خمس جامعات مختلفة، ويرجع ذلك إلى توفير فرص متنوعة وأكبر لإعداد معلم التعليم الثانوي.
- تم إعداد معلمي التعليم الثانوي في الكويت من خلال مؤسسة وحيدة هي كلية التربية بجامعة الكويت، ويرجع ذلك إلى صغر مساحة الكويت، وقلة **عدد الطلاب الراغبين في مزاولة مهنة التدريس.**

ثالثاً : أوجه التشابه والإختلاف بين هونج كونج والكويت فيما يتعلق ببرنامج الإعداد

يلاحظ وجود عدة أوجه للتشابه والاختلاف بين دولتي المقارنة فيما يتعلق ببرنامج الإعداد، ويمكن بيان ذلك فيما يلي:

١- أوجه التشابه وتفسيرها:

تتشابه هونج كونج والكويت في:

- إكمال الطلاب المعلمون برامج بكالوريوس التربية بدوام كامل.
- تركز برامج الإعداد بقوة على نظريات وطرق التدريس في الفصول الدراسية.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء: الدور الفعال لبرنامج الإعداد قبل الخدمة في تخريج معلمين أكفاء، ومن ثم تحسين مخرجات العملية التعليمية بالمدارس الثانوية.

٢- أوجه الاختلاف وتفسيرها:

- يطلب من الطلاب المعلمين في هونج كونج الخضوع لفترة تدريب كافية على مهنة التدريس؛ ويرجع ذلك إلى رغبة هونج كونج في مساعدة الطلاب المعلمين على تطبيق ما درسوه من نظريات وطرق التدريس المختلفة بالجامعة.
- تعتمد الدراسة في كلية التربية بدولة الكويت على نظام المقررات الذي يقوم على تعيين عدد من الوحدات الدراسية التي يشترط إكمالها والنجاح فيها بالمستوى الذي تقرره الكلية؛ ويرجع ذلك إلى اعتماد الكويت على الدراسة النظرية بشكل كبير في الإعداد الثقافي والتربوي والمهني.

رابعاً: أوجه التشابه والإختلاف بين هونج كونج والكويت فيما يتعلق بتسجيل واعتماد المعلم

يلاحظ وجود عدة أوجه للتشابه والاختلاف بين دولتي المقارنة فيما يتعلق بتسجيل واعتماد المعلم، ويمكن بيان ذلك فيما يلي:

١- أوجه التشابه وتفسيرها:

تتشابه هونج كونج والكويت في: ضرورة منح ترخيص يصرح لمجموعة محددة

بالتدريس في المدارس الثانوية. **ويمكن تفسير ذلك في ضوء:** سعي كل من الدولتين بشكل متكامل للارتقاء بمهنة التعليم في البلاد.

٢- أوجه الاختلاف وتفسيرها:

- أي شخص يقوم بالتدريس في مدرسة بهونج كونج ما يجب أن يكون إما مدرسًا مسجلاً أو مدرسًا مصرح له بالتدريس، وأن يكون من حملة الشهادات الجامعية، وقد تلقى تدريباً مهنياً كافياً؛ ويرجع ذلك إلى التأكد من جودة برامج الإعداد قبل الخدمة، وكذلك التأكد من امتلاك المعلمين الجدد للقدرات والكفايات اللازمة لمهنة التدريس.
- يشرف المركز الوطني لتطوير التعليم بالتعاون مع وزارة التربية في دولة الكويت على مشروع رخصة المعلم، والذي يهدف لبناء نظام لرخصة المعلم؛ ويرجع ذلك إلى سعي الكويت لمواكبة مشروعات ترخيص المعلمين في الدول المتقدمة، والتي ساعدت بشكل كبير في تقييم جودة برامج الإعداد والعمل على تحسينها.

خامساً: أوجه التشابه والإختلاف بين هونج كونج والكويت فيما يتعلق بتدريب وتأهيل المعلم

يلاحظ وجود عدة أوجه للتشابه والاختلاف بين دولتي المقارنة فيما يتعلق بتدريب وتأهيل المعلم، ويمكن بيان ذلك فيما يلي:

١- أوجه التشابه وتفسيرها:

تتشابه هونج كونج والكويت في: تدريب معلمي التعليم الثانوي الجدد قبل الخدمة من خلال إكمال ساعات من التدريب المهني ببعض المدارس الثانوية. **ويمكن تفسير ذلك في ضوء:** أهمية التدريب المهني للمعلمين الجدد في توفير الاحتياجات المهنية لهؤلاء المعلمين.

٢- أوجه الاختلاف وتفسيرها:

- طور مكتب التعليم في هونج كونج برنامجًا تدريبيًا للمعلمين الجدد، والذي يشمل التدريب الأساسي والاختياري. بدءً من العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١ ، يُطالب المعلمين الجدد في مدارس القطاع العام بإكمال ٣٠ ساعة من التدريب الأساسي خلال السنوات الثلاث الأولى من الخدمة ، وما لا يقل عن ٦٠ ساعة من التدريب الاختياري القائم على احتياجات التنمية المهنية الفردية. **ويرجع ذلك** إلى حرص هونج كونج على تأهيل معلمي التعليم الثانوي الجدد بشكل متميز، مع مراعاة وجود فروق في الاحتياجات المهنية للمعلمين الجدد.
- تقوم إدارة التطوير والتنمية التابعة لوزارة التربية بدولة الكويت في مركز التربية العملية بجامعة الكويت؛ **ويرجع ذلك** إلى إيمان دولة الكويت بأهمية التدريب العملي في إعداد المعلم بشكل متكامل، ومساعدته على تطبيق النظريات التي تعلمها خلال فترة الإعداد الأكاديمي بكلية التربية.

الخطوة الخامسة: أهم الإجراءات المقترحة لتطوير نظام إعداد معلمي التعليم الثانوي العام في دولة الكويت في ضوء خبرة هونج كونج

مما سبق، توصل البحث إلى مجموعة من الإجراءات المهمة لتطوير نظام إعداد معلمي التعليم الثانوي العام في دولة الكويت في ضوء خبرة هونج كونج، ومن أهم هذه الإجراءات ما يلي:

١- فيما يتعلق بسياسات القبول:

- اختيار أفضل العناصر التي ترغب في مزاولة مهنة التدريس مستقبلًا من بين الثلث الأفضل من طلاب المرحلة الثانوية.
- وضع المعايير المهنية للمرشحين للعمل بمهنة التدريس.

- مطالبة المرشحين لمهنة التدريس بحضور مقابلات مصممة لتقييم قدراتهم الشخصية ومهارات الاتصال وكفاءة اللغة لديهم، وتطلعاتهم المهنية ودوافعهم لمهنة التدريس.

٢- **فيما يتعلق بمؤسسات الإعداد:**

- تنوع مؤسسات إعداد معلم التعليم الثانوي العام.
- إعادة النظر في البنية التحتية الخاصة بالمختبرات وورش العمل والمكتبات والوسائل التكنولوجية في كلية التربية بدولة الكويت.
- توفير ورش العمل وقاعات التدريب بالكلية.

٣- **فيما يتعلق ببرنامج الإعداد:**

- التركيز بقوة على تعلم نظريات وطرق التدريس المختلفة في الفصول الدراسية أثناء فترة الإعداد.
- إعادة النظر في مناهج محتوى المقررات الدراسية لبرنامج إعداد المعلم.
- التوزان بين الجوانب النظرية والعملية في برامج إعداد المعلم.

٤- **فيما يتعلق بتسجيل واعتماد المعلم**

- وضع معايير التخرج لاعتماد جميع برامج تعليم المعلمين الجدد.
- يتم الترخيص للمعلم بالتدريس في المدارس الثانوية في حالة إذا كان من حملة الشهادات الجامعية، وقد تلقى تدريباً مهنياً كافياً.
- منح المعلمين المبتدئين عقوداً تشمل عامين من التدريب مع كبار المعلمين الخبراء لمساعدتهم على تعلم المزيد عن التدريس.

٥- **فيما يتعلق بتأهيل وتدريب المعلم**

- إخضاع الطلاب المعلمين لفترة تدريب كافية على مهنة التدريس أثناء برنامج الإعداد وكذلك بعد التخرج.
- مساعدة المعلمين الجدد على فهم أدوارهم المهنية، وإظهار القيم والسلوك المهني، ومواكبة أحدث التطورات في سياسات وممارسات التعليم لتطبيقها في التدريس.
- مطالبة المعلمين الجدد بإكمال ٣٠ ساعة من التدريب الأساسي خلال السنوات الثلاث الأولى من الخدمة، وما لا يقل عن ٦٠ ساعة من التدريب الاختياري القائم على احتياجات التنمية المهنية الفردية.

قائمة المراجع

أولًا : المراجع العربية

١- أحمد حمود ميس الشمري: "آليات مقترحة لتطوير نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في الكويت في ضوء خبرة فنلندا"، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ع (١٨)، ج (٢)، ٢٠١٧، ص ص ٦٤١- ٦٦٧.

٢- أماني محمد السيد قنديل: "مقترحات لتطوير برامج إعداد المعلم في الدول العربية على ضوء اللوائح والتشريعات الجديدة لبرامج إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية"، مستقبل التربية العربية، المركز العربى للتعليم والتنمية، مج (٢٣)، ع (١٠٥)، ديسمبر ٢٠١٦، ص ص ٥٢- ٥٣.

٣- بدرية المفرج وعفاف المطيري ومحمد حمادة: "الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا"، وزارة التربية، الكويت، ٢٠٠٦/٢٠٠٧، ص ٢٨.

٤- بدور خالد الصقعبي: "تطوير برامج إعداد المعلم في دولة الكويت كمدخل لإصلاح التعليم وتحقيق رؤية الكويت ٢٠٣٥"، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مج (٣٠)، ع (٢)، ٢٠٢٠، ص ٤٦.

٥- جاسم يوسف محمد الكندري: "إعداد المعلم بجامعة الكويت : الواقع والمأمول"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مركز النشر العلمي، جامعة البحرين، مج (٣)، ع (٣)، سبتمبر ٢٠٠٢، ص ص ١٨- ١٩.

٦- جامعة الكويت: "دليل الطالب ٢٠١٦/٢٠١٧"، جامعة الكويت، الكويت، ٢٠١٦، ص ١٥.

٧- جمال محمد أبو الوفا وجيهان عبدالسلام معوض وسلامة عبدالعظيم حسين: "تصور مقترح لتفعيل نظم إعداد المعلم الجامعي في مصر"، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج (٢٥)، ع (٩٨)، ٢٠١٤، ص ٢٣٨.

٨- جودة السيد جودة إبراهيم شاهين: تصور مقترح لإعداد الطالب المعلم بكلية التربية للتعلم الاجتماعي الوجداني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ع (١٧١)، ج (٢)، ديسمبر ٢٠١٦، ص ٤٠.

٩- حصة عبدالله محمد نصار الشمري: "دراسة مقارنة لنظم إعداد معلم المرحلة الإبتدائية في كل اليابان وتركيا وإمكانية الاستفادة منها في دولة الكويت"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، ٢٠١٤.

١٠- حياة عبدالرسول المجادي ونبيل عبدالله راشد القلاف: "مدى ملائمة برامج إعداد المعلم لمتطلبات الجودة التربوية في القرن الحادي والعشرين لكلية التربية الأساسية بدولة الكويت"، الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، السنة الحادية عشر، ع (٤٠)، يناير ٢٠١١، ص ٢٨٣.

١١- الرشيد حبوب محمد الحسن: "نماذج عالمية في إعداد معلم التعليم العام"، مجلة كلية التربية، جامعة الخرطوم، مج (٩)، ع (١٠)، سبتمبر ٢٠١٧، ص ٣٥٨.

١٢- سلطان غالب الديحاني: "إمكانية تطبيق رخصة المعلم بدولة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل- العلوم الإنسانية والإدارية، مج (٢٠)، ع (٢)، ٢٠١٩، ص ص ٢٣٨- ٢٣٩.

١٣- صلاح أحمد عبدالهادي الناقة وإيهاب محمد مرزوق أبو ورد: إعداد المعلم وتنميته مهنياً في ضوء التحديات المستقبلية، من أعمال المؤتمر التربوي:

المعلم الفلسطيني – الواقع والمأمول، الجامعة الاسلامية، غزة، يومي ١٥-١٦ أغسطس ٢٠٠٩، ص ٦٦.

١٤- عايدة عبدالكريم عيدان وفهد سماوي الضفيري: "تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية الأساسية من وجهة نظر الطالب المعلم بدولة الكويت"، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، السنة الثامنة والثلاثون، ع (١٤٤)، يناير ٢٠١٢، ص ١٧٢.

١٥- عبدالله سعيد سعيد الهاجري: "تطوير برنامج إعداد معلم التربية الإسلامية وفق معايير الجودة بدولة الكويت"، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية – جامعة عين شمس، ع (١٦٠)، فبراير ٢٠١٥، ص ص ٨٩- ١٥٣.

١٦- عبدالله عبده سليم القباطي: "بناء برنامج مقترح للإعداد المهني (التربوي) والثقافي (العام) للمعلم قبل الخدمة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة- دراسة ميدانية"، مجلة التواصل، نيابة الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة عدن، ع (٢٣)، يناير ٢٠١٠، ص ٢٣٤.

١٧- عصام الدين برير آدم: "تدريب المعلم و إعداده في ضوء التحديات المحلية و المعاصرة"، مجلة دراسات تربوية، المركز القومي للمناهج والبحث التربوي، السودان، مج (١٠)، ع (٢٠)، يونية ٢٠٠٩، ص ص ١٠٠- ١٠١.

١٨- غدير عبدالقادر خالد العبدالجادر: "تصور مقترح لتطوير برنامج إعداد المعلم بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت"، مجلة الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، السنة العشرون، ع (١٤٧)، ديسمبر ٢٠١٩، ص ١١٩.

١٩- كلية التربية (جامعة الكويت): "رؤية ورسالة الكلية"، متاح (في ٢٠٢١/١٠/١٠)
على:
http://kuweb.ku.edu.kw/COE/ar/CollegeManagement/CollegeDean/index.htm

٢٠- الكويت: قانون رقم ١١ لسنة ١٩٦٥ في شأن التعليم الالزامي، المادة (١).

٢١- محسن حمود الصالحي وأبوبكر زيدان عبيد: "المشكلات التعليمية التي يواجهها طلاب وطالبات كليات إعداد المعلم بدولة الكويت"، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ج (٢٨)، يوليو ٢٠١٠، ص ٢٦٤.

٢٢- محمد مزمل البشير والطيب عبدالوهاب محمد مصطفى: "تمهين مهنة المعلم- الدواعي والمبررات"، مجلة دراسات تربوية، المركز القومي للمناهج والبحث التربوي، مج (١٣)، ع (٢٥)، يناير ٢٠١٢، ص ١٥٣.

٢٣- المركز الإقليمي للجودة والتميّز في التعليم : واقع برامج إعداد المعلمين في العالم العربي، المركز الإقليمي للجودة والتميّز في التعليم، الرياض، السعودية، ٢٠١٧، ص ١٥.

٢٤- مريم على عيد مصلح المطيري: "دراسة مقارنة لنظام إعداد معلم المرحلة الإبتدائية في كل من دولة الكويت وفنلندا"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، ٢٠١٨.

٢٥- مساعد محمد الهزاني: "دراسة مقارنة لنظم إعداد معلم التعليم الثانوي في الكويت وماليزيا"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، ٢٠١٤.

٢٦- مطلق مهيل العنزي: "تصورات مديري المدارس حول توظيف المعلم للقيم التنظيمية المضمنة في برامج إعداد المعلم للمرحلة الإبتدائية بكليات التربية بدولة الكويت"، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، مج (٣٤)، ع (١٣٧)، ديسمبر ٢٠٢٠، ص ٤٩.

٢٧- منى أسعد يوسف وشافي فهد شافي المحبوب: "تقويم برنامج إعداد المعلم في بعض تخصصات كلية التربية الأساسية في ضوء الكفاءات المهنية من وجهة نظر الطلاب المعلمين بدولة الكويت"، مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربى للتعليم والتنمية، مج (١٢)، ع (٤٣)، أكتوبر ٢٠٠٦، ص ٣٤١.

٢٨- نبيل عبدالله القلاف: "تصور مقترح لبرنامج تكاملي لإعداد المعلم قبل الخدمة في كليات إعداد المعلم بدولة الكويت"، المنتدى الثاني للمعلم بعنوان "رؤية جديدة نحو تطوير أداء المعلم، كلية التربية الأساسية، الكويت، أبريل ٢٠٠٩، ص ٣.

٢٩- هديل يوسف الشطي وفهد أحمد الفليكاوي وبدر حمد العازمي: "تقييم كفاءة معلم رياض الأطفال في المدارس الحكومية والخاصة بدولة الكويت: دراسة مقارنة"، مجلة البحث العلمى فى التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ع (٢٠)، ج (٣)، ٢٠١٩، ص ٥١٠.

٣٠- وزارة التربية والتعليم العالي (دولة الكويت): "تقرير الاستعراض الوطني للتعليم للجميع بحلول عام ٢٠١٥"، الكويت، ٢٠١٥، ص ص ١٩- ٢٠.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

31- Alexander S. Acosta and Imee C. Acosta: "Does Teacher Licensure Matter? Basic Education Reform in the Philippine Education System", International Journal of Education, Vol. 8, No. 4, 2016, p. 74.

32- Alfredo Bautista et al: "Teacher Professional Development in Hong Kong: Describing the Current Infrastructure", International Journal for Research in Education, Vol. 46, No. 2, 2022, p. 4.

33- D. Chitra: "Emerging Trends in Teacher Education in India", The Excellence in Education Journal, Volume 8, Issue 2, Summer 2019, p. 13.

34- David Melita Ole Katitia: "Teacher Education Preparation program for the 21st Century. Which way forward for Kenya?", Journal of Education and Practice, Vol. 6, No. 24, 2015, p. 60.

35- Education Bureau (Hong Kong): " Teacher Training & Qualifications", available (on 24/5/2022) on,

https://www.edb.gov.hk/en/teacher/qualification-training-development/qualification/teacher-training-qualifications/index.html

36- Education Bureau (Hong Kong): "Education Bureau Circular No. 6/2020- Implementation of the Recommendations of the Task Force on Professional Development of Teachers", Education Bureau, 10 June 2020, p. 5.

37- Education Bureau (Hong Kong): "Teacher Registration", available (on 24/5/2022) on, **https://www.edb.gov.hk/en/teacher/qualification-training-development/qualification/teacher-registration/index.html**

38- Hannah Putman and Kate Walsh: "Teacher Preparation Policy", National Council on Teacher Quality, March 2021, p. 3.

39- Hong Kong Asia's World City: "Hong Kong in brief", the Information Services Department, September 2017, p. 4.

40- Hong Kong Special Administrative Region Government: "The Basic Law of the Hong Kong Special Administrative Region of the People's Republic of China", The Constitutional and Mainland Affairs Bureau, May 2021 Edition, Article 1-2.

41- James M. Cooper and Amy Alvarado: "Preparation, recruitment, and retention of teachers", The International Institute for Educational Planning and International Academy of Education, UNESCO, Education Policy Series No. 5, 2006, p. 15.

42- Johannes König, Rudy Ligtvoeta, Stefan Klemenz and Martin Rothland: "Effects of opportunities to learn in teacher preparation on future teachers' general pedagogical knowledge: Analyzing program characteristics and outcomes", Studies in Educational Evaluation, No. 53, 2017, p. 123.

43- Ken Zeichner: "Two Visions of Teaching and Teacher Education for the Twenty-First Century", in Xudong Zhu and Kenneth Zeichner: Preparing Teachers for the 21st Century, Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 2013, p. 12.

44- Ko Po Yuk: "Critical conditions for pre-service teachers' learning through inquiry The Learning Study approach in Hong Kong", International Journal for Lesson and Learning Studies, Vol. 1, No. 1, 2012, p. 49.

45- Linda Darling-Hammond: "Teacher education around the world: What can we learn frominternational

practice?", European Journal of Teacher Education, Vol. 40, No. 3, 2017, pp. 291–309.

46- Lydia Pungur: "Mentoring As The Key To A Successful Student Teaching Practicum: A Comparative Analysis", in T. Townsend and R. Bates (eds.): Handbook of Teacher Education, Springer, Netherlands, 2007, p. 267.

47- Michael Cavanagh: "Pre-service Teacher Reflection and Feedback Using an Online Video Platform During Professional Experience", Australian Journal of Teacher Education, Volume 46, Issue 2, Article 5, February 2021, p. 72.

48- Michael J. Feuer, Robert E. Floden, Naomi Chudowsky and Judie Ahn: "Evaluation of teacher preparation programs: Purposes, methods, and policy options", National Academy of Education, Washington, 2013, p. 1.

49- Nuffic: "The education system of Hong Kong described and compared with the Dutch system", Nuffic, 1st edition, version 1, December 2018, p. 7.

50- Samsujjaman: "Principle And Significance Of Teacher Education", International Journal of Engineering Development and Research, Volume 5, Issue 2, 2017, p. 1995.

51- Selda Aras: "Teacher Education Systems of Australia, Singapore, and South Korea: A Case-Oriented Comparative Study", Başkent University Journal of Education, Vol. 5, No. 2, 2018, pp. 233-242.

52- Ulzhamal Konakbeyeva, Zholdasbekova Saule Abdrazahovna,Mehmet Erdogan: Preparation of future

teachers for the organization of profile training in 12-year school, International Conference on Education & Educational Psychology 2013 (ICEEPSY 2013), Procedia - Social and Behavioral Sciences, No. 112, 2014, p. 1234.

53- UNESCO Bangkok Office: "Education Systems in ASEAN+6 Countries: A Comparative Analysis of Selected Educational Issues", Education Policy Research Series, Discussion Document No. 5, Education Policy and Reform Unit, UNESCO Bangkok, 2014, p. 19.

المرونة النفسية وعلاقتها بقلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام

إيمان حلمي محمد إسماعيل

أ.د/ محمد أحمد دسوقي د/ سمية أحمد محمد علي

د/ إيناس محمد صفوت مصطفى خريبه

ملخص:

هدف البحث إلى التعرف على مستوى المرونة النفسية و مستوى قلق الاختبار باستخدام التابلت والكشف عن العلاقة بين المرونة النفسية ،وقلق الاختبار باستخدام التابلت لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي بلغت (٢٦٠) طالبًا وطالبةً وطبق عليهم مقياس المرونة النفسية (إعداد الباحثة) ومقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت من إعداد (إيناس خريبه، ونصر أحمد، ٢٠٢٠) وتم حساب بعض الخصائص السيكومترية للتحقق من الصدق والثبات والاتساق الداخلي لمقياسي البحث على عينة عشوائية بلغت (١٨٠) طالبًا وطالبةً وباستخدام الأساليب الإحصائية **المناسبة** ، أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من المرونة النفسية لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام ،ووجود مستوى متوسط من قلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام ؛كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين المرونة النفسية وقلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام.

الكلمات المفتاحية: المرونة النفسية ، قلق الاختبار باستخدام التابلت ،المرحلة الثانوية العامة.

Psychological resilience and its relationship to tablet- based test anxiety in first-grade general secondary students

Abstract:

The current research aims to identify the level of psychological resilience and the level of a tablet - based anxiety in first grade general high school students, the current research aims to detect the relationship between psychological resilience and tablet-based test anxiety in a sample of first-grade high school students with a sample of 260 students and applied to them research tools, a psychological resilience scale (researcher preparation), and tablet - based anxiety scale for Inas Khrebeh, and Nasr Ahmed, 2020, and some sequometry characteristics of the instruments of the test were calculated to verify the honesty, stability and internal consistency of the two measurements On a random sample of 180 students by Using statistical methods Calculating Pearson's correlation facto has been calculated between total grades of psychological resilience, dimensions and overall grades of tablet –based test anxiety and their dimensions among first-grade general secondary students, the results showed a high level of psychological resilience in first-grade general secondary students and an average level of tablet - based test anxiety in first-grade general high school students, and the results showed a statistically negative correlation between psychological resilience and tablet- based test anxiety in first-grade general secondary students

Keywords: Psychological resilience, tablet- based test anxiety, high school.

مقدمة البحث:

تختلف قدرة الناس على تحمل المشاق والصعوبات التي تواجههم في الحياة؛ فكثيرًا ما نجد من يصاب بالإحباط نتيجة أي تغير غير متوقع في مجريات الأمور أو فشله في الحصول على ما يريد (هشام ربابعه، ٢٠١٨، ١٢)؛ فقد نجد شخصين عانا من نفس الموقف أو البيئة الصعبة فقد يتأقلم أحدهما بشكل فعال وإيجابي في حين أن الشخص الآخر يصاب بالإحباط (Collins,2009,32) والتساؤل هنا ما الذي يمكن الأفراد من ذلك التأقلم والتوافق ؟ببساطة الذي يحقق التوافق النفسي والإيجابي مع ظروف الحياة الصعبة والأحداث الضاغطة ما يعرف بالمرونة النفسية (محمد أبو حلاوة، ٢٠١٤، ٢)، فالمرونة النفسية تعرف بأنها قدرة الفرد على التعامل بفعالية مع الاجتهاد والضغوط والتعامل مع التحديات والصدمات والشدائد بإيجابية (Lightsey,2006,96) وتعتبر المرونة النفسية أحد العوامل اللازمة لحدوث التكيف الشخصي والاجتماعي كما تتضح أهميتها للطلبة بشكل خاص حيث تساعدهم علي التقييم الصحيح للمواقف وتقلل من التوتر والقلق الناجم من المشكلات والأزمات وتزيد من صفاء الذهن كما تساعده على تحقيق أهدافه بنجاح (يحيى شقورة، ٢٠١٢، ٣٨)، ويعتبر قلق الاختبار بشكل عام من أهم العوامل التي تؤثر علي أداء الطلبة داخل الاختبارات ويجعلهم ينجزون أقل من مستوى قدراتهم الفعلية (قدوري خليفة، وحورية عمروني، ٢٠١٥، ٢٢٢)؛ فقلق الاختبار يعد مشكلة حقيقة تواجه كثير من الطلبة، وهي مصدر أرق ليس للطلبة فقط بل قد يمتد أثرها إلى الأسرة والإدارة المدرسية بل وإلى المجتمع كله (سليمة سايحي،٢٠١٢، ٧٧)، ويخوض طلبة الصف الأول الثانوي العام تجربة جديدة في نظام تقويم الاختبارات التحصيلية القائم على استخدام التابلت تمهيدًا لاستخدامه في جميع المراحل الدراسية (إيناس خريبه، ونصر أحمد ،٢٠٢٠، ٥٧) ويعرف قلق الاختبار بشكل عام بأنه حالة انفعالية وشعور غير سار ينتاب بعض الطلبة قبل وأثناء الاختبار مصحوبًا بتوتر المشاعر والضيق مما يؤدي إلى ظهور أعراض جسمية انفعالية أو انشغالات عقلية سالبة مما

يؤثر سلبًا على المهام العقلية في موقف الاختبار(فاطمة خشبة، ٢٠١٨، ٥٠٠)، أما قلق الاختبار باستخدام التابلت يعرف بأنه توتر موقفي ينتاب الطالب قبل أو أثناء تناول الاختبارات باستخدام التابلت ويتسبب في صعوبة التركيز أثناء أداء الاختبار وتداخل المعلومات ،و صعوبة استرجاعها وينتج عنه شعور الطالب بالضيق والتوتر والانزعاج وبعض الأعراض الفسيولوجية (إيناس خريبه ، ونصر أحمد ،٢٠٢٠، ٤٨)، وقد أظهرت العديد من البحوث العلاقة بين المرونة النفسية والقلق بشكل عام وقلق الاختبار بشكل خاص وأن الطلبة الذين يضبطون انفعالاتهم ولديهم مرونة نفسية تؤهلهم لمسايرة الموقف يحصلون على درجات أعلى في اختباراتهم مقارنة مع غيرهم ممن لا يمتلكون مرونة نفسية ويعتريهم قلق الاختبار (هشام ربابعة، ٢٠١٨، ٨)، ومن هنا جاءت فكرة البحث للكشف عن العلاقة بين المرونة النفسية وقلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام فالمرحلة الثانوية من أهم المراحل التعليمية ويتعرض الطالب في تلك المرحلة إلى العديد من الضغوطات وينتابه الشعور بالقلق حول قدرته على اجتياز الاختبار خاصة بعد استخدام التابلت حيث تعد طريقة حديثة لم يعتاد عليها الطالب في المراحل السابقة مما دفع الباحثة للقيام بهذا البحث .

مشكلة البحث يمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١ - ما مستوى المرونة النفسية لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام؟
٢ - ما مستوى قلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام؟
٣ - هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين المرونة النفسية وقلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام؟

أهداف البحث يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

١ - مستوى المرونة النفسية لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام من خلال وصف وعرض مستوى المرونة النفسية لدى طلبة الصف الأول الثانوى العام.

٢ - مستوى قلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام من خلال وصف وعرض مستوى قلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلبة الصف الول الثانوي العام..

٣ - العلاقة الارتباطية بين المرونة النفسية وقلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام من خلال وصف العلاقة الارتباطية بين المرونة النفسية وقلق الاختبار باستخدام التابلت وتفسير تلك العلاقة في ضوء نتائج البحث .

أهمية البحث تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي:

١ - إلقاء الضوء على متغيرات حديثة نسبيًا في البيئة العربية مثل المرونة النفسية ،وقلق الاختبار باستخدام التابلت.

٢ - يمكن أن تسهم نتائج البحث الحالي في لفت نظر القائمين على تطوير التعليم بضرورة البحث عن حلول واستراتيجيات فعالة لخفض قلق الاختبار باستخدام التابلت لدى الطلبة.

٣ - يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي في إعداد برامج تدريبية للطلبة تهدف إلي تحسين المرونة النفسية لديهم.

٤ - يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي في إعداد دورات تدريبية للطلبة تنمي لديهم المرونة النفسية وتخفض الإجهاد والقلق وتجعلهم أكثر مرونة وأقل قلق.

مصطلحات البحث

المرونة النفسية Psychological resilience

تعرف الباحثة المرونة النفسية بأنها قدرة الفرد على التعامل بإيجابية مع البدائل والخيارات المختلفة عند التعرض للأزمات والشدائد والقدرة على مشاركة الآخرين في مواجهة الضغوط والمشكلات سواءً مع الأسرة أو المجتمع أو المدرسة أو الأصدقاء والثقة

بالله وبالنفس في تخطي الصعاب والقدرة على تغيير منظور الأفكار بشكل إيجابي للوصول إلى حالة من التوافق والاتزان النفسي.

قلق الاختبار باستخدام التابلت Tablet –based test anxiety

يعرف قلق الاختبار باستخدام التابلت بأنه توتر موقفي ينتاب الطالب قبل أو أثناء تناول الاختبارات باستخدام التابلت ويتسبب في صعوبة التركيز أثناء أداء الاختبار وتداخل المعلومات، و صعوبة استرجاعها وينتج عنه شعور الطالب بالضيق والتوتر والانزعاج وبعض الأعراض الفسيولوجية (إيناس خريبه ، ونصر أحمد ،٢٠٢٠، ٤٨).

الإطار النظري:

أولاً: المرونة النفسية:

يعد مصطلح المرونة النفسية من المصطلحات المهمة في مجال علم النفس لارتباطه بالتوافق النفسي والقدرة على الحفاظ على مستوى مستقر من الثبات عند التعرض للأزمات والشدائد والمحن (رياض العاسمي، و نغم جمال، ٢٠١٨، ٣٨١)،

ويتعامل علماء النفس مع المرونة النفسية كسمة وليست حالة سلوكية تميز الفرد؛ حيث تمثل قدرة مضادة ومقاومة للانخفاض الحاد في التماسك والاتزان الذاتي حال التعرض لأحداث ضاغطة أو مواقف صادمة (محمد أبوحلاوة، ٢٠١٨، ١٣)،

كما أن المرونة النفسية ملازمة للحياة وقوة كامنة خلقها الله تعالى في الإنسان ولا يمكن أن تتحول إلى ميزة إلا إذا قام الفرد بتفعيلها بالتجربة والممارسة، ويبدأ ذلك عندما ينظر الفرد إلى الأمور بمناظير و وجهات نظر مختلفة بدلًا من وجهة نظر وحيدة (هالة إسماعيل، ٢٠١٧، ٢٨٩).

ويعرف Lightsey (2006, 96) المرونة النفسية بأنها "قدرة الفرد على التعامل بفعالية مع الإجهاد والضغط والتعامل مع التحديات اليومية والانتعاش

من خيبات الأمل والصدمات والشدائد والتعامل بشكل ملائم مع الآخرين ومعاملة الذات والآخرين باحترام وكرامة"،

وتعرف جمعية علم النفس الأمريكية للأمراض النفسية المرونة النفسية بأنها "عملية التوافق الجيد ومواجهة الأزمات بإيجابية سواءً كانت متعلقة بأزمات الحياة الاقتصادية أو الفشل في العلاقات مع الآخرين أو مرتبطة بالأزمات الصحية" (علي شعيب، ٢٠٢٠، ٧٥)،

كما تعرف بأنها "القدرة على التكيف الجيد بمرور الوقت مع المواقف المتغيرة أو المجهدة"؛ فهي التكيف الناجح مع الظروف المعاكسة (Pidgeon & Keye, 2014, 27).

وتعرف المرونة النفسية بأنها "الاستجابة الانفعالية والعقلية التي تمكن الإنسان من التكيف الإيجابي مع مواقف الحياة المختلفة سواءً كان هذا التكيف بالتوسط أو القابلية للتغير أو الأخذ بأيسر الحلول (هالة إسماعيل، ٢٠١٧، ٢٩٤)، وقد أشار Connor & Davidson (2003, 77) أن المرونة النفسية يمكن وصفها كمؤشر ومقياس للقدرة على التعامل مع الضغوط والإجهاد ومواجهة التوتر ويمكن أن تكون هدفًا مهمًا لبرامج المعالجة لحالات القلق والاكتئاب،

وتتكون المرونة النفسية من وجهة نظر Singh & Nan Yu (2010, 25) من أربعة أبعاد، وهي:

- **الصلابة:** وهي عملية بموجبها يستطيع الفرد تحويل المواقف الضاغطة إلى مواقف أقل تهديدًا، وعليه فإنه يكون أقل عرضة للآثار السلبية المرتبطة بالضغوط ،كما ينظر إلى تلك الضغوط على أنها نوع من التحدي وليس تهديدًا للفرد.

- **التفاؤل:** وهو عبارة عن نوع من النظرة الإيجابية إلي الجانب المشرق للأحداث وتوقع أفضل النتائج

- **الهدف:** وهو ما يسعى الفرد إلى تحقيقه وهو نهاية عملية لبداية نظرية لتحقيق الغاية المرجوة.

- **تعدد المصادر:** وهو التنوع الذي يمتلكه الفرد من أجل الوصول إلى الهدف بكل إيجابية وسلاسة معتمداً بذلك على قدراته الخاصة والظروف المحيطة.

وقد أشار Connor & Davidson (2003, 78) أن المرونة النفسية تتكون من أربعة مكونات: الكفاية الفردية، والثقة بالذات والقدرة على التحمل، التقبل الإيجابي للتغيير، والسيطرة على الذات.

كما قامت أميرة إمام (٢٠١٦، ٣٢٠) بتقسيم المرونة النفسية للمراهقين (١٤-١٦ عامًا) إلى أربعة أبعاد:

- **المهارات العقلية:** وتتضمن القدرة على حل المشكلات ومواجهة الأحداث الضاغطة ، والمثابرة في تحقيق الأهداف.

- **المهارات النفسية:** وتتضمن تقدير الذات والمرح والفكاهة والأمل.

- **المهارات الروحية:** وتتضمن الإحساس بمعنى الحياة ومسئوليته عن أفعاله، والرضا بقضاء الله وقدره، والتكيف في المواقف الحياتية.

- **المهارات الاجتماعية:** وتتضمن التواصل والتفاعل مع الآخرين، وتفهم مشاعرهم والمساندة الاجتماعية والتعاطف معهم.

وتحدد الباحثة أبعاد المرونة النفسية كالتالي:

١- الكفاءة الشخصية:

وتتمثل في قدرة الفرد وكفاءته في التعامل بإيجابية مع الأزمات والأحداث الضاغطة والمثابرة والاحساس بالقوة وإدراك هدف الحياة ومعناها.

٢- الكفاءة الاجتماعية:

وتتمثل في قدرة الفرد وكفاءته في مشاركة الآخرين لمواجهة الضغوطات والمشكلات سواءً مع (الأسرة، أو المجتمع، أو المدرسة، أو الأصدقاء) كما تتمثل في التعاطف والتقدير الإيجابي للآخرين.

٣- الثقة:

وتتمثل في إدراك الفرد لقدراته وإمكاناته والفخر بالإنجازات التي يحققها والإيمان بالقضاء والقدر والاستعانة بالله في مواجهة المصائب والمشكلات.

٤-القبول الإيجابي للتغيير:

ويتمثل في قبول الرأي الآخر وقبول النقد بصدر رحب والتعامل مع المواقف الجديدة بإيجابية والنظرة الإيجابية للأمور والقدرة على تغيير منظور الأفكار بشكل إيجابي، وتعد المرونة النفسية الركيزة الأساسية لصحة الفرد النفسية؛ حيث تمثل له القوة الدافعة لمواجهة الأحداث الضاغطة اليومية بما يولد لديه الإحساس بالرضا والهدوء والاستقرار والاتزان من خلال التحكم في المشاعر والانفعالات والتعبير عنها بصورة إيجابية (علي شعيب ، ٢٠٢٠، ٧٦)، فالمرونة كعملية تؤدي إلى "قوة الوعي"؛ بل يمكن القول بأن المرونة النفسية هي وعي القوة بحد ذاته أي الاعتقاد بأنه يمكن للفرد المثابرة لتحقيق الأهداف عبر التحديات والواقف المعاكسة؛ حيث يقوم الفرد بتقييم الضغوط البيئية وخيارات التأقلم الخاصة به

قبل اتخاذ قرار بشأن استراتيجيات التكيف للتعامل مع الضغوطات (Lightsey, 2006, 100).

ويتصف الأفراد ذوو المرونة النفسية بالاعتماد على الذات والإبداع والثقة بالنفس والشعور بالبهجة والميول الإبداعية وتقدير الذات والضبط الداخلي، كما أن لديهم مهارات متعددة لحل المشكلات التي تواجههم ويكون تحصيلهم الأكاديمي مرتفعًا (هالة إسماعيل، ٢٠١٧، ٢٩٥).

كما أن الأفراد الذين يتمتعون بسمات مثل الجرأة والالتزام بتحديد هدف في الحياة والشعور بالكفاءة الفردية والاعتقاد بأن المرء يمكنه أن يتعلم وينمو من تجارب الحياة الإيجابية وكذلك المؤلمة يكونون أكثر مرونة من أولئك الذين لا يتمتعون بهذه السمات (Parsons & Fox, 2016, 300).

فالمرونة النفسية من أهم مستلزمات الكائن الحي لكي يحيا حياة متوافقة ومن أهم فوائدها :

١- **الصحة النفسية:** النضج الانفعالي والاجتماعي وتوافق الفرد مع نفسه ومع الآخرين والقدرة على تحمل مسئوليات الحياة.

٢- **النظرة الإيجابية للحياة :** كلما كان الإنسان أكثر مرونة كان أكثر إيجابية في تعامله مع كل ما يدور حوله.

٣- **الاستمرارية في العطاء:** يكتسب الإنسان المرن استمرارية لا تعرف الانقطاع وعمله لا يعرف الكآبة والملل فهو يواصل عمله بحماس وروح وإتقان.

٤- **الاتصال الفعال:** يقوم الإنسان بعملية الاتصال بالعالم من حوله سواء أراد ذلك أم لم يرد، وهذا الاتصال هو الذي يكوِّن العلاقات الإنسانية، فالمرونة تساعده على نجاح علاقاته الإنسانية مع نفسه ومع العالم من حوله (رياض العاسمي ،و نغم جمال، ٢٠١٨، ٣٨٥).

مما سبق يتضح أن المرونة النفسية ترتبط بخصائص الفرد الشخصية؛ من حيث قدرة الفرد وكفاءته في التعامل بايجابية مع الأزمات والمشكلات في شتي مجالات الحياة،وكذلك كفاءته الاجتماعية مع الآخرين حيث يكون الفرد متوازنًا في علاقاته ،ويبتعد عن التطرف في الحكم على الأموررويكون قادرًا على التعايش مع الاختلاف والقبول الايجابي للتغيير للوصول إلى حالة من التوافق النفسي مع نفسه ومع الآخرين.

ثانيًا: قلق الاختبار باستخدام التابلت:

القلق ليس شيئًا طارئًا على بني البشر فهم لا يزالون يعانونه منذ أقدم العصور إلا أن القلق الذي يستحوذ على أبناء القرن العشرين قد فاق الأولين والآخرين (حسين سباهي، وحواس محمود، ٢٠٠٠، ٧٤)، فالقلق شعور غامض يزداد سوءًا عندما يواجه الفرد ضغوطًا طويلة بدون حل أو اجتهادات متعددة (Bamber & Schneider, 2015, 4).

وعندما يكون القلق غير مبرر ومفرط ومستمر ويعوق الأداء اليومي يمكن تصنيفه علي أنه اضطراب نفسي واضطرابات القلق هي الخوف الذي ينتج عنه مستويات عالية من الضيق الذاتي ومظاهر الأعراض الجسدية واضطراب الحياة اليومية (Kabat-Zinn, 2009, 175).

وقد أدرك علماء النفس منذ الخمسينيات أهمية دراسة العلاقة بين القلق والتعلم ،وكشفت كثير من الدراسات أن بعض الطلبة ينجزون أقل من مستوى قدراتهم الفعلية في بعض المواقف التي تتسم بالضغط والتقويم كمواقف الاختبارات وأطلقوا على القلق في هذه المواقف قلق الاختبار (قدوري خليفة ، وحورية عمروني،٢٠١٥، ٢٢٢).

ويعتبر قلق الاختبار من المصادر الأساسية لزيادة مستوى القلق لدى الطلبة مما يؤثر سلبًا على سلوك الطالب ونفسيته خاصة قرب أو أثناء تأدية الاختبارات وقد

يوجد بدرجة كبيرة فيؤثر علي أداء الفرد للاختبار؛ ويسمى حينئذ بالقلق المعطل (هبه الله سالم ، ٢٠١٦، ٣٣٠).

كما أكدت العديد من الدراسات أن قلق الاختبار يعد مشكلة حقيقية تواجه كثير من الطلبة، وهي مصدر أرق ليس للطلبة فقط بل قد يمتد أثرها إلى الأسرة والإدارة المدرسية بل وإلى المجتمع كله (سليمة سايحي، ٢٠١٢، ٧٧).

ويعرف قلق الاختبار بأنه حالة انفعالية وشعور غير سار يعتري بعض الطلبة قبل وأثناء الاختبار مصحوبًا بتوتر المشاعر والضيق الناجم عن إدراك الطالب للمواقف التقويمية على أنها مصدر تهديد للشخصية مما يؤدى إلى ظهور أعراض جسمية انفعالية أو انشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الاختبار مما يؤثر سلبًا على المهام العقلية في موقف الاختبار (فاطمة خشبة، ٢٠١٨، ٥٠٠).

كما يعرف بأنه حالة يمر بها الطالب في موقف محدد ويتكون من الانزعاج والانفعال ،ويطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بموقف الاختبار ،بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورًا بالخوف والهم عند مواجهتها، وإذا زادت درجته لدى الفرد أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان وكانت استجابته غير متزنة (سليمة سايحي، ٢٠١٢، ٧٧).

ويخوض طلبة الصف الأول الثانوي العام تجربة جديدة في نظام تقويم الاختبارات التحصيلية القائم على استخدام التكنولوجيا فالتقويم الإلكتروني الجيد يساعد على تطوير العملية التعليمية، ويعد من أحدث التوجهات في مجال التقويم النفسي والتربوي حيث يقوم على استخدام اختبارات ومقاييس إلكترونية تقدم من خلال الكمبيوتر أو التابلت وقد استخدم التابلت المدرسي مؤخرًا في تقويم طلبة الصف الأول الثانوي العام ثم تطبيقه في تقويم طلبة المرحلة الثانوية بالصفوف الثلاثة؛ ومن ثم أصبح قلق الاختبار باستخدام التابلت خبرة عامة في المجتمع التربوي المصري المعاصر (إيناس خريبه، نصر أحمد، ٢٠٢٠، ٥٧).

وقد عرف إيناس خريبه، ونصر أحمد(٢٠٢٠، ٤٨) قلق الاختبار باستخدام التابلت بأنه: "توتر موقفي ينتاب الطالب قبل أو أثناء تناول الاختبارات باستخدام التابلت ويتسبب في صعوبة التركيز أثناء أداء الاختبار وتداخل المعلومات وصعوبة استرجاعها وينتج عنه شعور الطالب بالضيق والتوتر والانزعاج وبعض الأعراض الفسيولوجية".

ويشير المهتمون بهذا المجال إلى أن قلق الاختبار يتضمن مكونين أساسين:

- **المكون المعرفي:** أو الانزعاج حيث ينشغل الفرد بالتفكير في تبعات الفشل مثل فقدان المكانة والتقدير وهذا يمثل سمة القلق.

- **المكون الانفعالي:** أو الانفعالية حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع من الامتحانات بالإضافة إلى مصاحبات فسيولوجية ،وهذا يمثل حالة القلق (قدوري خليفة، حورية عمروني، ٢٠١٥، ٢٢٣).

وقد اتفق كل من إيناس خريبه (٢٠١٥، ١٦)، وBrom (2016, 48) في أن قلق الاختبار الإلكتروني يتكون من مكونين هما: المكون المعرفي: ويتمثل في الانزعاج وانشغال الطالب بالتفكير في تبعات فشله في الاختبارات الإلكترونية مثل فقدان المكانة أو التقدير، والمكون الانفعالي: ويتمثل في شعور الطالب بالضيق والتوتر والخوف من الاختبارات الإلكترونية وما يصاحبه من تغيرات فسيولوجية سلبية، وقد أشار إيناس خريبه، نصر أحمد(٢٠٢٠، ٤٨) إلى أبعاد قلق الاختبار باستخدام التابلت إلى ثلاثة أبعاد هي: البعد المعرفي: ويتمثل في الانزعاج وانشغال الطالب بالتفكير في تبعات فشله في الاختبار باستخدام التابلت، والبعد الانفعالي: ويتمثل بشعور الطالب بالضيق والتوتر والخوف من الاختبار باستخدام التابلت، والبعد الفسيولوجي: ويتمثل في ما يصاحب الاختبار باستخدام التابلت من تغيرات فسيولوجية سلبية.

تفسير قلق الاختبار من وجهات النظر المختلفة في علم النفس التربوي:

قلق الاختبار من وجهة النظر المعرفية في أن لدى الطلبة أصحاب القلق المرتفع في الاختبار قدرات منخفضة وعادات دراسية سيئة وأن الإنجاز الأكاديمي السيئ لهؤلاء الطلبة ربما يعود إلى معرفة أقل بالمواد الدراسية، بينما تفسر المدرسة السلوكية قلق الاختبار أن الأفراد يستخدمون استراتيجيات سلبية أو إيجابية للتعامل مع الضغوط والمشكلات ،وقلق الاختبار استراتيجية سلبية تتمثل في الانسحاب النفسي والجسدي من الوضع المثير وتظهر في أنماط سلوكية مثل زيادة إفراز الأدرنالين والبكاء وعدم القدرة على مسك القلم والتشنج (نائل أبو عزب، ٢٠٠٨، ٦٢).

ومن وجهة نظر النظرية السلوكية المعرفية Cognitive behavioral theory وهي خليط من مبادئ النظرية السلوكية والنظرية المعرفية أن الاختبارات تنشط المخططات طويلة الأمد التي تفترض الفشل المؤكد ،فعندما يدرك الطالب مرتفع قلق الاختبار أن موقف الاختبار مهدد لا يؤدي بشكل جيد ويتم تدعيم الأفكار غير التكيفية مما يسبب إزعاج وجداني ومشكلات سلوكية (Carr, 2016, 7).

وهناك نظرية معالجة المعلومات Information processing theory والتي تقارن التفكير الإنساني بالوظائف المتعددة للحاسوب، ولها ثلاثة مكونات: المسجلات الحسية، والذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى، وما يقابلهم من مكونات في الحاسوب وهي المسجلات أو الأدوات ووحدة المعالجة المركزية ووحدة التخزين وتفترض النظرية أن مرتفعي قلق الاختبار يواجهون صعوبة في معالجة المعلومات أثناء الاختبارات نتيجة لفشلهم في الترميز والاسترجاع مما يؤدي إلى عجز أدائهم في الاختبار (إيناس خريبة، نصر أحمد، ٢٠٢٠، ٥١).

ومن الأعراض التي تنتاب الفرد أثناء تعرضه لقلق الاختبار: التوتر والأرق وفقدان الشهية وتسلط بعض الأفكار الوسواسية، وكثرة التفكير في الامتحانات والانشغال قبل وأثناء الاختبار في النتائج المترتبة عليها، وتسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق

والشفتين وسرعة التنفس وتصبب العرق وألم البطن والغثيان، والشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الاختبار(قدوري خليفة، وحورية عمروني، ٢٠١٥، ٢٢٤).

كما قد يتسبب قلق الاختبار في سلوكيات متنوعة مثل البكاء أو القيء وانفعالات مثل التوتر والخوف والضغوط مما قد يدفع بعض الطلبة للتعجل في إجابة الاختبار ليهربوا من الخبرة غير السارة - خبرة أداء الاختبار باستخدام التابلت - وبعض الطلبة قد يرفضون تكملة جزء من أجزاء الاختبار والبعض الآخر قد ينسحب بعد إكمال القليل من الأسئلة، كما قد يتبع الطلبة السلوك التجنبي مثل الحملقة في المكان، أو اللعب بالقلم وتتسبب هذه السلوكيات في تشتيت الطلبة عن المهمة وإعاقة أدائهم (إيناس خريبه، ونصر أحمد، ٢٠٢٠، ٥٩).

ويرى المهتمون في مجال علم النفس والأخصائيون في المجال التربوي أن قلق الاختبار يعزى إلى العديد من العوامل من أبرزها: نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية، ونقص الرغبة في النجاح والتفوق، ووجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الاختبار أو استدعائها في موقف الاختبار ذاته، والتمركز حول الذات ونقص الثقة بالنفس، وصعوبة الامتحانات والشعور بأن المستقبل يتوقف على الاختبارات، والضغوط البيئية وخاصة الأسرية لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب ،ومحاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق، والعجز المتعلم وتوقع الفشل ونقص السيطرة (قدوري خليفة، و حورية عمروني، ٢٠١٥، ٢٢٥).

وبالرغم من مميزات الاختبارات باستخدام التابلت حيث تمثل تجديداً وابتكاراً في أنظمة التعليم كما أنها تبعد عن الطريقة التقليدية وتوفر وقت وجهد المعلم في المراقبة والتصحيح والتقليل من التكلفة المالية وعرض الاختبار بطريقة مشوقة ومحببة للطلبة باستخدام الصوت والصور والأشكال وسرعة إرسال النتائج للجهات المختصة والتصحيح الخالي من الأخطاء بالإضافة إلى زيادة الدافعية للتعلم وتعدد

وتنوع الأسئلة، كما يسمح باختبار أكبر عدد ممكن من الطلبة مع سهولة التصحيح فضلًا عن أنه يضمن ثبات التقييم وعدالته وموضوعية التصحيح (إيناس خريبه، ونصر أحمد، ٢٠٢٠، ٦٢).

مما سبق يتضح أن قلق الاختبار بصفة عامة يمثل عائق أمام كثير من الطلاب نحو تحقيق أهدافهم وطموحاتهم وخاصة بعد استخدام التابلت في الاختبارات في المرحلة الثانوية تمهيدًا لاستخدامه في جميع المراحل الدراسية مما جعل تجربة تطبيق التابلت في الاختبارات مرتبطة بالقلق والارتباك لدى كثير من الطلاب باعتباره متغيرًا جديدًا في البيئة العربية ؛ كما أن المستويات المرتفعة من قلق الاختبار باستخدام التابلت قد يكون لها العديد من الآثار السلبية على الطلاب؛ فقد يؤثر على التحصيل الدراسيي،ومستوى الأداء في الاختبار كما يؤثر سلبًا على الذاكرة،والتركيز ،والانتباه وقد يؤدى إلى الإصابة بالمرض والاكتئاب وعدد من المشكلات النفسية والجسدية .

البحوث المرتبطة

أولاً : بحوث تناولت المرونة النفسية :

- بحث Pidgeon,et al.(2014)

وهدف إلى الكشف عن خصائص المرونة النفسية لدى طلبة الجامعة وتكونت العينة من (٢١٤) طالبًا وطالبةً وأشارت النتائج إلى أن الطلاب لديهم مستويات متوسطة من المرونة النفسية ومستويات عالية من العجز النفسي والضائقة النفسية.

- بحث علا محمد (٢٠١٤)

وهدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين التسويف الأكاديمي وكل من المرونة النفسية وقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي ،وتكونت العينة من (٢٩٠) طالبة من

طالبات كلية التربية قسم رياض الأطفال بجامعة الجوف، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة سلبية بين التسويف الأكاديمي والمرونة النفسية وعلاقة إيجابية بين التسويف الأكاديمي وقلق الاختبار وعلاقة سلبية بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي.

- بحث بريقة علي (٢٠١٦)

وهدف إلى الكشف عن العلاقة بين المرونة النفسية ومتغيري الجنس والسن لطلبة معهد علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية وتكونت العينة من (٩٥) طالبًا وطالبةً وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في المرونة النفسية تعزى لمتغير الجنس(ذكور ،إناث) ،ووجود فروق دالة إحصائيًا في المرونة النفسية تعزى لمتغير السن.

- بحث ميس عجيب (٢٠١٨)

وهدف إلى دراسة كل من الاستقلالية والمرونة النفسية وعلاقتهما بالضغوط النفسية لدى عينة من المراهقين وتكونت العينة من (٣٥٣) طالبًا وطالبةً وأظهرت النتائج أن مستوى المرونة النفسية متوسط كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين الاستقلالية والمرونة النفسية أن هناك فروق في مقياس المرونة النفسية لصالح الإناث.

- بحث فاتن الحربي (٢٠١٩)

وهدف إلى التعرف على المرونة النفسية لدى عينة من الطالبات في المرحلة الثانوية الممارسات وغير الممارسات للرياضة في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية وتكونت العينة من(٥٧٤) طالبة وتوصلت النتائج أن هناك مستوى متوسط من المرونة النفسية لدى الطالبات الممارسات للرياضة أو غير المممارسات للرياضة وأن الطالبات الممارسات للرياضة يتمتعن بمرونة نفسية أكثر في الاستبصار والتوازن وتكوين العلاقات .

بحث سهام خليفة (٢٠٢٢)

وهدف إلى التعرف على المرونة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية والكشف عن العلاقة بين المرونة النفسية والانفعالات الأكاديمية وتكونت العينة من (٣٧٤) طالبًا وطالبةً من طلاب المرحلة الثانوية وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من المرونة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المرونة النفسية والانفعالات الأكاديمية السلبية ، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين المرونة النفسية والانفعالات الأكاديمية الموجبة.

ثانيًا : بحوث تناولت قلق الاختبار باستخدام التابلت

- بحث نائل أبو عزب (٢٠٠٨)

وهدف البحث إلى التعرف على أثر بعض المتغيرات النفسية والديموجرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة،وتكونت العينة من (٣٠) طالبًا وطالبة وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من قلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى قلق الاختبار تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

- بحث حنان أبو فودة (٢٠١١)

وهدف إلى التعرف على العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى الطلبة وتكونت العينة من (٣١٧) طالبًا من طلاب الصف العاشر في مدارس متنوعة في عمان وأظهرت النتائج أن مستوى قلق الاختبار كان مرتفع وجاء المجال الانفعالي في المرتبة الأولى بينما جاء المجال الجسمي في المرتبة الأخيرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود اختلافات دالة إحصائيًا تعزى لمتغير التحصيل الدراسي.

- بحث فهد الخزي (٢٠١٣)

وهدف إلى الكشف عن أثر قلق الاختبار على أداء عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الكويت في الاختبارات الإلكترونية وتكونت العينة من (٢٣٥) طالبًا وطالبةً وأظهرت النتائج وجود درجة قلق اختبار أعلى من المتوسط لدى الطلبة ووجود اختلافات في قلق الاختبار تعزى لمتغير التخصص والنوع كما أظهرت النتائج وجود ارتباط سالب بين قلق الاختبار الالكتروني والأداء في الاختبار الإلكتروني.

- بحث هبه سالم (٢٠١٦)

وهدف إلى استقصاء العلاقة بين قلق الاختبار وموضع الضبط والضغوط النفسية والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية وتكونت العينة من (٢٥١) طالبة وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيًا بين قلق الاختبار وموضع الضبط الخارجي، ووجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيًا بين قلق الاختبار والضغوط النفسية، ووجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيًا بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي.

- بحث محمد العتيبي (٢٠١٨)

وهدف إلى استقصاء العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية (الجنس، والتخصص، والمستوي الدراسي، والمعدل الدراسي) وتكونت العينة من (٢١٦) طالبًا وطالبةً من طلاب وطالبات كلية التربية جامعة شقراء وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في جميع أبعاد مقياس قلق الاختبار لدى الطلاب تعزي لمتغير الجنس وكانت الفروق لصالح الإناث.

- بحث إيناس خريبه ، ونصر أحمد (٢٠٢٠)

وهدف إلى استكشاف تأثير وجود التحكم الانتباهي كمتغير وسيط بين التفكير السلبي وقلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام وتكونت العينة من (٣٦٩) طالبً وطالبة وأظهرت النتائج أنه لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للتفكير السلبي وأبعاده الفرعية على التحكم الانتباهي، ولا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للتحكم الانتباهي على قلق الاختبار باستخدام التابلت بينما يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًا للتفكير السلبي علي قلق الاختبار باستخدام التابلت في حالة وجود التحكم الانتباهي كمتغير وسيط لدى طلبة الأول الثانوي العام.

ثالثًا : بحوث تناولت العلاقة بين المرونة النفسية وقلق الاختبار باستخدام التابلت

- بحث Putwain, et al., (2013)

وهدف إلى الكشف عن العلاقة بين المرونة النفسية وقلق الاختبار لدى طلبة التعليم الابتدائي ودور المرونة النفسية في خفض قلق الاختبار وتكونت العينة من (١٢٣) طالبًا وطالبةً وأظهرت النتائج وجود علاقة عكسية سالبة بين المرونة النفسية وقلق الاختبار وأن وجود مرونة نفسية أعلى لدى الأطفال تعني قلقًا وأداءً أفضل وكلما قلت المرونة النفسية كان قلق الاختبار عاليًا وانخفض مستوى الأداء في الاختبار.

- بحث Rajiah & Ying (2014)

وفحص العلاقة بين قلق الاختبار والضغوط النفسية والدافعية الأكاديمية لدى عينة من طلبة كلية الصيدلة في إحدى جامعات ماليزيا وتكونت العينة من (١٤٤) طالبًا وأظهرت النتائج أن (٤٧) طالبًا كان لديهم قلق الاختبار مرتفع وأن (٨٨) طالبًا يعانون من الضغوط النفسية كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين قلق الاختبار والضغوط النفسية.

- بحث هشام ربابعة (٢٠١٨)

وهدف إلى الكشف عن مستوى المرونة النفسية ومستوى قلق الاختبار ومدى اختلافهما باختلاف الجنس والمستوي الدراسي والتخصص واستقصاء العلاقة الارتباطية بين المرونة النفسية وقلق الاختبار وتكونت العينة من (٥٩٤) طالبًا وطالبةً من طلبة الجامعة الأردنية وتم استخدام مقياس المرونة النفسية لـ Connor–Davidson والمعد من قبل Singh & Nan Yu, (2010) ومقياس قلق الاختبار لـ Sarason (1978) ومن الأساليب الإحصائية المستخدمة معامل الارتباط لبيرسون واختبار ت (T-test) وتحليل التباين المتعدد وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط للمرونة النفسية لدى طلبة الجامعة ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى المرونة النفسية لصالح الذكور ولصالح السنة الرابعة كما بينت النتائج أن مستوى قلق الاختبار جاء متوسطًا وفيما يخص العلاقة بين المرونة النفسية وقلق الاختبار فقد بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية سالبة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين المرونة النفسية وقلق الاختبار.

بحث Clipa et al.,(2021)

وهدف إلى الكشف عن العلاقة بين المرونة النفسية وقلق الاختبار وتكونت العينة من (٩٦) طالبًا وطالبةً تتراوح أعمارهم (٩ -١١) عامًا ومن أربعة صفوف للمرحلة الإبتدائية وتم استخدام مقياس المرونة النفسية لـ Oshio et al.,(2015) ،ومقياس قلق الاختبار لـ Douglas&Benson

وأظهرت النتائج علاقة ارتباطية موجبة بين قلق الاختبار ومستوى المرونة النفسية وأن مستوى المرونة النفسية مختلف لجميع الصفوف الأربعة التي شاركت في الدراسة وأكبر قيمة تنتمي إلى الصف الأول .

تعليق على البحوث المرتبطة:

- من حيث الأهداف:

يتضح من عرض البحوث السابقة تنوعها من حيث الأهداف فمنها ما تناول التعرف على مستوى المرونة النفسية والفروق في المرونة النفسية والتي تعزى لمتغير الجنس مثل بحوث كل من Pidgeon, et al., (2014)، وبريقة علي (٢٠١٦) وميس عجيب (٢٠١٨)، وفاتن الحربي(٢٠١٩) ، كما تناولت بعض البحوث التعرف على مستوى قلق الاختبار والفروق في قلق الاختبار والتي تعزى لمتغير الجنس مثل بحوث كل من نائل أبو عزب (٢٠٠٨)، ومحمد العتيبي(٢٠١٨)، وفهد الخزي (٢٠١٣)، كما تناولت بعض البحوث العلاقة بين المرونة النفسية والضغوط النفسية مثل بحث ميس عجيب (٢٠١٨)، والمرونة النفسية والتحصيل الدراسي مثل بحث علا محمد (٢٠١٤)، كما تناولت بحوث أخرى العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي مثل بحوث كل من حنان أبو فوده (٢٠١١)، وفهد الخزي (٢٠١٣)، ومحمد العتيبي(٢٠١٨)، كما تناولت بعض البحوث العلاقة بين المرونة النفسية وقلق الاختبار مثل بحوث كل من Putwain, et al., (2013)، وRajiah & Ying (2014)، وهشام ربابعه (٢٠١٨) وسوف تتناول الباحثة العلاقة بين المرونة النفسية وقلق الاختبار باستخدام التابلت وهو ما لم يتم تناوله أي بحث سابق سواء كان عربيً أو أجنبيًا – في حدود علم الباحثة -.

- من حيث العينات:

انحصرت عينات البحوث السابقة ما بين طلبة الجامعة مثل بحوث كل Rajiah & Ying (2014)، Pidgeon, et al., (2014) وعلا محمد (٢٠١٤)،وهبه سالم (٢٠١٦)، ومحمد العتيبي(٢٠١٨)،و من وتناولت بحوث أخرى فئة المراهقين وطلبة المرحلة الثانوية مثل بحوث كل حنان أبو فوده (٢٠١١)، و Putwain, et al., (2013)، ميس عجيب(٢٠١٨)، وفاتن الحربي(٢٠١٩)، وإيناس خريبه، ونصر أحود

(٢٠٢٠)، وسوف تتناول الباحثة فئة طلاب المرحلة الثانوية وبالتحديد الصف الأول الثانوي العام حيث يمر الطلبة بتجربة جديدة وهي التقييم باستخدام التابلت ولم يعتاد عليه الطلبة في المراحل التعليمية السابقة مما يجعلها تجربة تتصف بالغموض والقلق وبالتالي تنعكس على قلق الاختبار باستخدام التابلت.

- من حيث النتائج

توصلت معظم البحوث السابقة والتي تناولت المرونة النفسية لدى المراهقين أو طلبة المرحلة الثانوية إلى أن مستوى المرونة النفسية كان متوسط لدى الطلبة بينما البحوث التي تناولت قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية أظهرت نتائجها وجود مستوى مرتفع من قلق الاختبار لدى الطلبة كما أظهرت وجود فروق في كل من المرونة النفسية، و قلق الاختبار تعزى لمتغير الجنس، وقد أظهرت نتائج البحوث التي تناولت العلاقة بين المرونة النفسية وقلق الاختبار ،وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين المرونة النفسية وقلق الاختبار.

فروض البحث:

١ - لا يوجد مستوى متوسط من المرونة النفسية لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام.

٢ - لا يوجد مستوى مرتفع من قلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام.

٣ - لا توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين المرونة النفسية وقلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام.

إجراءات البحث:

منهج البحث: استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي باعتباره المنهج الملائم للتعرف على مستوى كل من المرونة النفسية وقلق الاختبار باستخدام التابلت

والعلاقة بين المرونة النفسية وقلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام .

مجتمع البحث والعينة: تكون مجتمع البحث من جميع طلبة الصف الأول الثانوي العام بمدارس محافظة الشرقية المقيدين خلال العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢م أما عينة البحث فتكونت من عينة الخصائص السيكومترية من (١٨٠) طالبًا وطالبةً في حين تكونت عينة البحث الأساسية من (٢٦٠) طالبًا وطالبةً بالصف الأول الثانوي العام بمحافظة الشرقية من مدارس(اللغات التجريبية بنين ،واللغات التجريبية بنات، ومدرسة الشهيد حمادة فهمي الثانوية المشتركة بالقنايات ،ومدرسة النخاس الثانوية المشتركة) وطبقت عليهم أدوات البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي٢٠٢١/٢٠٢٢م.

أدوات البحث:

- مقياس المرونة النفسية (إعداد الباحثة)

قامت الباحثة بإجراء مسح لعدد من المقاييس العربية والأجنبية فيما يخص المرونة النفسية والتي تناولت فئة المراهقين وطلبة المرحلة الثانوية – عينة البحث الحالي - مثل بحوث كل، و Hjemdal, et al., (2006)، و Wagnild & Friborg (2006) Young (1993)، Bulut, et al., (2013)، ورشا عبد الستار (٢٠١٥)، وآمال أباظة (٢٠١٦)، أميرة إمام (٢٠١٦)، وسارة السحراوي (٢٠١٩)، وفاتن الحربي (٢٠١٩)، و(Anderson, et al., (2020 وتم تحديد أبعاد مقياس المرونة النفسية وهم الكفاءة الشخصية، والكفاءة الاجتماعية، والثقة، والقبول الإيجابي للتغير وقد اعتمدت الباحثة في تحديد الأبعاد وعدد عبارات كل بعد من خلال الأوزان النسبية للأبعاد في المقاييس التي أطلعت عليها الباحثة وتكون المقياس من ٣٦ عبارة موزعة على أربعة أبعاد ويشتمل كل بعد على تسع عبارات ويجاب على المقياس

باختيار استجابة واحدة من ثلاث استجابات: دائمًا، أحيانًا، أبدًا وتعطى الدرجات (٣، ٢، ١) على الترتيب وجميع عبارات المقياس إيجابية.

مقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت لـ إيناس خريبه ، ونصر أحمد(٢٠٢٠)

أعد المقياس إيناس خريبه، ونصر أحمد (٢٠٢٠) وطبق على طلبة الصف الأول الثانوي العام ويتكون المقياس من ٢١ عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي البعد المعرفي والبعد الانفعالي، والبعد الفسيولوجي ويشتمل كل بعد على ٧ عبارات ويجاب على العبارات باختيار استجابة واحدة من ثلاث استجابات : تنطبق تمامًا وتنطبق أحيانًا ولا تنطبق تمامًا وتعطى الدرجات (٣ ،٢، ١) على الترتيب وجميع العبارات إيجابية.

الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة النفسية :

- **صدق المحكمين (الصدق الظاهري):** قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين وعددهم (١٠) محكمين من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، وذلك لأخذ آرائهم في مدى صحة الفقرات وملائمتها لقياس المرونة النفسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، و تم الإبقاء على الفقرات التي حظيت بنسبة اتفاق تراوحت من (٨٠٪) و(١٠٠٪)، كما تم تعديل صياغة بعض الفقرات بناءً على رأي المحكمين، ليصبح المقياس (في صورته الأولية قبل التحقق من الخصائص السيكومترية إحصائياً) مكوناً من (٣٦) فقرة.

- **صدق البناء والثبات لمقياس المرونة النفسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام :**

أولاً: الاتساق الداخلي: لمعرفة الاتساق الداخلي لفقرات مقياس المرونة النفسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، تم استخراج ارتباط الفقرة في كل فقرة ببعدها أي بمجموع القيمة التي تمثلها واستخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون للتحقق من ذلك والجدول التالي يوضح هذه العلاقة كمؤشر لاتساق فقرات كل بعد.

جدول رقم (١) معاملات ارتباط فقرات كل بعد من أبعاد مقياس المرونة النفسي مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن=١٨٠)

البعد الأول الكفاءة الشخصية		البعد الثاني الكفاءة الاجتماعية		البعد الثالث الثقة		البعد الرابع القبول الإيجابي للتغيير	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٤٠٨**	١٠	٠,٤٨٠**	١٩	٠,٥٩٦**	٢٨	٠,٣٢٠*
٢	٠,٥١٧**	١١	٠,٥٥٠**	٢٠	٠,٦٥٨**	٢٩	٠,٤١١**
٣	٠,٥٩١**	١٢	٠,٤٣١**	٢١	٠,٥٦٩**	٣٠	٠,٥٣٢**
٤	٠,٥٧٣**	١٣	٠,٤٢٠**	٢٢	٠,٦٨٥**	٣١	٠,٣٢٢**
٥	٠,٤٢٩**	١٤	٠,٤٢٠**	٢٣	٠,٦٤٢**	٣٢	٠,٥٠٨**
٦	٠,٤٦٧**	١٥	٠,٥١٢**	٢٤	٠,٦٠٧**	٣٣	٠,٦٠٥**
٧	٠,٤٤٦**	١٦	٠,٣٢٤**	٢٥	٠,٥١٦**	٣٤	٠,٥١٧**
٨	٠,٦٢٩**	١٧	٠,٤٨٨**	٢٦	٠,٢٩٩**	٣٥	٠,٥١٠**
٩	٠,٥٥٥**	١٨	٠,٤٨٨**	٢٧	٠,٣٨٠**	٣٦	٠,٦٣٧**

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

يتضح من الجدول السابق وجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لكل فقرة من فقرات الأبعاد الأربعة لمقياس المرونة النفسية (البعد الأول: الكفاءة الشخصية، البعد الثاني: الكفاءة الاجتماعية، البعد الثالث: الثقة، البعد الرابع: القبول الإيجابي للتغيير) مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، حيث **امتدت** بين (٠,٢٩٩ -٠,٦٨٥) وهذه النتائج تعني اتساق جميع فقرات الأبعاد الأربعة لمقياس المرونة النفسية في قياس ما يقيسه كل بعد من الأبعاد الأربعة. ثم قامت الباحثة بالتحقق من الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس المرونة النفسية من خلال حساب معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول رقم (٢) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس المرونة النفسية والدرجة الكلية للمقياس

(ن=١٨٠)

البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
الأول: الكفاءة الشخصية	٠,٨١٧**	الثالث: الثقة	٠,٨٤٦**
الثاني: الكفاءة الاجتماعية	٠,٦٠٧**	الرابع: القبول الإيجابي للتغيير	٠,٧٩٥**

** دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول السابق وجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لكل بعد من أبعاد المقياس الأربعة والدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية، حيث تراوحت بين (٠,٦٠٧ -٠,٨٤٦) وهذه النتائج تعني اتساق جميع الأبعاد في قياس ما يقيسه المقياس ككل وهو: المرونة النفسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام.

ثانياً: الثبات: تم التأكد من ثبات المقياس بطريقة ألفا لكرونباخ (في حال حذف الفقرة)، وطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان – جتمان) على نفس عينة الخصائص السيكومترية المكونة من (١٨٠) طالبا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي العام، والنتائج موضحة بالجداول التالية:

جدول رقم (٣) معاملات ثبات ألفا لكرونباخ

لأبعاد مقياس المرونة النفسية (مع حذف الفقرة) (ن=١٨٠)

البعد الأول الكفاءة الشخصية		البعد الثاني الكفاءة الاجتماعية		البعد الثالث الثقة		البعد الرابع القبول الإيجابي للتغيير	
الفقرة	معامل ألفا	الفقرة	معامل ألفا	الفقرة	معامل ألفا	الفقرة	معامل ألفا
١	٠,٦٣٥	١٠	٠,٤٨٨	١٩	٠,٦٩٧	٢٨	٠,٦٠٩
٢	٠,٦٢٦	١١	٠,٤٦٩	٢٠	٠,٦٨٣	٢٩	٠,٥٧٧
٣	٠,٦٠٩	١٢	٠,٤٩١	٢١	٠,٧١٢	٣٠	٠,٥٤٧
٤	٠,٦٠٧	١٣	٠,٤٩٤	٢٢	٠,٦٧٥	٣١	٠,٦٢٤
٥	٠,٦٣٩	١٤	٠,٥١٠	٢٣	٠,٦٩٣	٣٢	٠,٥٦٠

البعد الأول الكفاءة الشخصية		البعد الثاني الكفاءة الاجتماعية		البعد الثالث الثقة		البعد الرابع القبول الإيجابي للتغيير	
الفقرة	معامل ألفا	الفقرة	معامل ألفا	الفقرة	معامل ألفا	الفقرة	معامل ألفا
٦	٠,٦٢٨	١٥	٠,٤٧٤	٢٤	٠,٦٩٥	٣٣	٠,٥٢٩
٧	٠,٦٥٠	١٦	٠,٥٤٢	٢٥	٠,٧٠٩	٣٤	٠,٥٤٩
٨	٠,٥٨٩	١٧	٠,٤٩٤	٢٦	٠,٧٢٧	٣٥	٠,٥٥٦
٩	٠,٦٠٩	١٨	٠,٤٩٦	٢٧	٠,٧٢٢	٣٦	٠,٥١٢
معامل ألفا لكرونباخ للبعد ككل = ٠,٦٥٠		معامل ألفا لكرونباخ للبعد ككل = ٠,٥٢٦		معامل ألفا لكرونباخ للبعد ككل = ٠,٧٢٧		معامل ألفا لكرونباخ للبعد ككل = ٠,٦٢٤	

يتضح من نتائج الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لكل بعد (في حال حذف درجة الفقرة) أقل من أو يساوي قيمة معامل ألفا كرونباخ للبعد ككل، وكانت قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس المرونة النفسية (البعد الأول: الكفاءة الشخصية، البعد الثاني: الكفاءة الاجتماعية، البعد الثالث: الثقة، البعد الرابع: القبول الإيجابي للتغيير) هي: (٠,٦٥٠، ٠,٥٢٦، ٠,٧٢٧، ٠,٦٢٤) على الترتيب، بينما كانت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس المرونة النفسية ككل (٠,٨٣٤)، مما يدل على ثبات جميع فقرات أبعاد مقياس المرونة النفسية.

وتم حساب معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان – جتمان) لكل بعد من أبعاد مقياس المرونة النفسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام والمقياس ككل والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول رقم (٤) معاملات ثبات مقياس المرونة النفسية وأبعاده بطريقة التجزئة النصفية

(سبيرمان – جتمان) (ن=١٨٠)

البعد/ المقياس	معامل ثبات التجزئة النصفية	
	جتمان	سبيرمان
الأول: الكفاءة الشخصية	٠,٥٥٨	٠,٥٦٢
الثاني: الكفاءة الاجتماعية	٠,٦٧٩	٠,٦٨٠
البعد الثالث: الثقة	٠,٦٩٧	٠,٦٩٤
البعد الرابع: القبول الإيجابي للتغيير	٠,٧٦٨	٠,٧٧٠
مقياس المرونة النفسية ككل	٠,٨١٥	٠,٨١٦

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات أبعاد مقياس المرونة النفسية والمقياس ككل، جيدة ومرتفعة. من الإجراءات السابقة تحقق للباحثة صلاحية المقياس وموثوقيته لقياس المرونة النفسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام والتحقق من فروض البحث.

الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت:

- **صدق البناء والثبات لمقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام:**

أولاً: الاتساق الداخلي: لمعرفة الاتساق الداخلي لفقرات مقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، تم استخراج ارتباط الفقرة في كل فقرة ببعدها أي بمجموع القيمة التي تمثلها واستخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون للتحقق من ذلك والجدول التالي يوضح هذه العلاقة كمؤشر لاتساق فقرات كل بعد.

جدول رقم (٥) معاملات ارتباط فقرات كل بعد من أبعاد مقياس قلق الاختبار باستخدام التابل
ت مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن=١٨٠)

البعد الأول: المعرفي		البعد الثاني: الانفعالي		البعد الثالث: الفسيولوجي	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٥٨٩**	٢	٠,٥١٦**	٣	٠,٦١١**
٤	٠,٦٤٦**	٥	٠,٤٥٨**	٦	٠,٦١١**
٧	٠,٦٥٢**	٨	٠,٥٧٣**	٩	٠,٥٤٤**
١٠	٠,٦٢٨**	١١	٠,٦٧٠**	١٢	٠,٦٥٩**
١٣	٠,٧٢٤**	١٤	٠,٦٦٦**	١٥	٠,٧٠٣**
١٦	٠,٧٦٨**	١٧	٠,٧٢٥**	١٨	٠,٧٠٧**
١٩	٠,٤٦٩*	٢٠	٠,٥٩٠**	٢١	٠,٥٩٩**

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

يتضح من الجدول السابق وجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لكل فقرة من فقرات الأبعاد الثلاثة لمقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت (البعد الأول: المعرفي، البعد الثاني: الانفعالي، البعد الثالث: الفسيولوجي) مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، حيث تراوحت بين (٠,٤٥٨ -٠,٧٦٨) وهذه النتائج تعني اتساق جميع فقرات الأبعاد الثلاثة لمقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت في قياس ما يقيسه كل بعد من الأبعاد الثلاثة. ثم قامت الباحثة بالتحقق من الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت من خلال حساب معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول رقم (٦) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت
والدرجة الكلية للمقياس (ن=١٨٠)

البعد	الأول: المعرفي	الثاني: الانفعالي	الثالث: الفسيولوجي
معامل الارتباط	٠,٨٨٨**	٠,٨٤٠**	٠,٨٦٠**

** دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول السابق وجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لكل بعد من أبعاد المقياس الثلاثة والدرجة الكلية لمقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت، حيث تراوحت بين (٠,٨٤٠ -٠,٨٨٨) وهذه النتائج تعني اتساق جميع الأبعاد في قياس ما يقيسه المقياس ككل وهو: قلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام.

ثانياً: الثبات: تم التأكد من ثبات المقياس بطريقة ألفا لكرونباخ (في حال حذف الفقرة)، وطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان – جتمان) على نفس عينة الخصائص السيكومترية المكونة من (١٨٠) طالبا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي العام، والنتائج موضحة بالجدولين التاليين:

جدول رقم (٧) معاملات ثبات ألفا لكرونباخ

لأبعاد مقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت (مع حذف الفقرة) (ن=١٨٠)

البعد الأول: المعرفي		البعد الثاني: الانفعالي		البعد الثالث: الفسيولوجي	
الفقرة	معامل ألفا	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٧٧٤	٢	٠,٦٨٩	٣	٠,٧٣٣
٤	٠,٧٦٢	٥	٠,٧٢٠	٦	٠,٧٣٠
٧	٠,٧٥٨	٨	٠,٦٧٨	٩	٠,٧٤٠
١٠	٠,٧٧١	١١	٠,٦٤٨	١٢	٠,٧١٠
١٣	٠,٧٣٧	١٤	٠,٦٥٥	١٥	٠,٦٩٩
١٦	٠,٧٣٢	١٧	٠,٦٢٨	١٨	٠,٦٩٨
١٩	٠,٧٧٠	٢٠	٠,٦٧٢	٢١	٠,٧٢٦
معامل ألفا لكرونباخ للبعد ككل = ٠,٧٨٥		معامل ألفا لكرونباخ للبعد ككل = ٠,٧٢٠		معامل ألفا لكرونباخ للبعد ككل = ٠,٧٥٠	

يتضح من نتائج الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لكل بعد (في حال حذف درجة الفقرة) أقل من أو يساوي قيمة معامل ألفا كرونباخ للبعد ككل، وكانت قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس قلق الاختبار باستخدام

التابلت (البعد الأول: المعرفي، البعد الثاني: الانفعالي، البعد الثالث: الفسيولوجي) هي: (٠,٧٨٥، ٠,٧٢٠، ٠,٧٥٠) على الترتيب، بينما كانت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت ككل (٠,٨٧٧)، مما يدل على ثبات جميع فقرات أبعاد مقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت.

وتم حساب معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان – جتمان) لكل بعد من أبعاد مقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام والمقياس ككل والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول رقم (٨) معاملات ثبات مقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت وأبعاده بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان – جتمان) (ن=١٨٠)

البعد/ المقياس	معامل ثبات التجزئة النصفية	
	جتمان	سبيرمان
الأول: المعرفي	٠,٨٠٨	٠,٨١٣
الثاني: الانفعالي	٠,٦٤٨	٠,٦٥٢
البعد الثالث: الفسيولوجي	٠,٧٢٥	٠,٧٣٦
مقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت ككل	٠,٨٣٩	٠,٨٣٩

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات أبعاد مقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت والمقياس ككل، جيدة ومرتفعة؛ من الإجراءات السابقة تحقق للباحثة صلاحية المقياس وموثوقيته لقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام والتحقق من فروض البحث.

يتناول هذا الجزء عرضا لنتائج البحث من خلال اختبار صحة فروض البحث الثلاثة، وينتهي هذا الجزء بمناقشة نتائج البحث وتفسيرها في ضوء ما اطلعت عليه الباحثة من الإطار النظري والدراسات السابقة بالإضافة للخبرة الشخصية للباحثة. وتفصيل ذلك فيما يلي:

أولاً : نتائج البحث

- التحقق من التوزيع الطبيعي للدرجات الكلية لكل من مقياس المرونة النفسية ومقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام:

للتحقق من فروض البحث، قامت الباحثة بالتحقق من التوزيع الطبيعي للدرجات الكلية لكل من مقياس المرونة النفسية ومقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، من خلال حساب معاملي الالتواء والتفرطح والخطأ المعياري لكل منهما، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٩) : معاملا الالتواء والتفرطح والخطأ المعياري لكل من مقياس المرونة النفسية ومقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام (ن= ٢٦٠)

المتغيرات	الإحصاءات			
	معامل الالتواء	الخطأ المعياري لمعامل الالتواء	معامل التفرطح	الخطأ المعياري لمعامل التفرطح
الدرجات الكلية لمقياس المرونة النفسية	٠,٠٩٧	٠,١٨١	٠,٥٨٦	٠,٣٦٠
الدرجات الكلية لمقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت	٠,١٩٤	٠,١٨١	٠,٢١٥	٠,٣٦٠

يتضح من النتائج بالجدول السابق ما يلي:

- كانت قيمة معامل الالتواء للدرجات الكلية لكل من مقياس المرونة النفسية ومقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام هي (٠,٠٩٧، ٠,١٩٤) على الترتيب وتقع هاتين القيمتين بين (+١) و(-١)، كما أن قيمة معامل الالتواء أقل من ضعف الخطأ المعياري لمعامل الالتواء لكل منهما، كما أن قيمة معامل التفرطح للدرجات الكلية لكل من مقياس المرونة النفسية ومقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام هي (٠,٥٨٦، ٠,٢١٥) على الترتيب وتقع هاتين القيمتين بين (+٣) و(-٣)، كما أن قيمة معامل التفرطح أقل من ضعف الخطأ المعياري لمعامل التفرطح لكل منهما، مما يعني تحقق شرطي التوزيع الاعتدالي للبيانات وهما التماثل والتفرطح على الترتيب

للدرجات الكلية لكل من مقياس المرونة النفسية ومقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، لذا فإن الأساليب الإحصائية الاستدلالية البرامترية هي الأساليب المناسبة للتحقق من فروض البحث.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

- نتائج التحقق من الفرض الأول ومناقشته وتفسيره: ينص الفرض الأول للبحث على: " لا يوجد مستوى متوسط من المرونة النفسية لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام". للتحقق من الفرض الأول للبحث تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي للحكم على مستوى تحقق الدرجة الكلية للمرونة النفسية والدرجات الكلية لأبعادها لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (١٠) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن للدرجة الكلية للمرونة النفسية والدرجات الكلية لأبعادها لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام (ن=٢٦٠)

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	مستوى التحقق*
البعد الأول: الكفاءة الشخصية	٢١,٥٨٣	٢,٩٤١	٢,٣٩٨	مرتفع
البعد الثاني: الكفاءة الاجتماعية	٢٠,٤٠٦	٢,٧٥٦	٢,٢٦٧	متوسط
البعد الثالث: الثقة	٢٤,٠٧٢	٢,٧٤٤	٢,٦٧٤	مرتفع
البعد الرابع: القبول الإيجابي للتغيير	٢١,١٩٤	٢,٧٣٨	٢,٣٥٤	مرتفع
المرونة النفسية ككل	٨٧,٢٥٦	٨,٥٧٥	٢,٤٢٤	مرتفع

❖ من (١,٠٠٠) حتى أقل من (١,٦٧٠) منخفض. من (١,٦٧٠) حتى أقل من (٢,٣٤٠) متوسط.

، من (٢,٣٤٠) حتي (٣) مرتفع

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم متوسطات المرونة النفسية ككل وأبعادها لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام تشير إلى تحققها بدرجة مرتفعة ما عدا البعد الثاني (الكفاءة الاجتماعية) حيث تحقق بدرجة متوسطة، وبالتالي تحقق الفرض الأول للبحث، وتتناقض نتائج هذا الفرض مع نتائج بحث.

بحث فاتن الحربي Pidgeon, et al., (2014)

- وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن طلبة الصف الأول الثانوي العام قد يركزون انتباههم على تحقيق أهدافهم والوصول إليها بصرف النظر عن الضغوطات التي يتعرضون لها ولا ينتبهون للأفكار السلبية التي قد يتعرضون إليها أو قد يكتسب الطلاب في تلك المرحلة العمرية العديد من الوسائل والطرق التي تساعدهم على مواجهة المشكلات والتصدي لها بإيجابية خاصة بعد انتشار وسائل التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت حيث تنمي لديهم المهارات الايجابية حيث يمثل التواصل الاجتماعي عبر الانترنت جزءًا كبيرًا في حياة المراهقين.

نتائج التحقق من الفرض الثاني ومناقشته وتفسيره:

ينص الفرض الثاني للبحث على: " لا يوجد مستوى مرتفع من قلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام". للتحقق من الفرض الثاني للبحث تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي للحكم على مستوى تحقق الدرجة الكلية لقلق الاختبار باستخدام التابلت والدرجات الكلية لأبعادها لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (١١) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الوزني للدرجة الكلية لقلق الاختبار باستخدام التابلت والدرجات الكلية للأبعاد لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام (ن=٢٦٠)

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	مستوى التحقق*
البعد الأول: المعرفي	١٤,٨٦٧	٢,٩٩٨	٢,١٢٤	متوسط
البعد الثاني: الانفعالي	١٥,٧٢٢	٣,٠٢٣	٢,٢٤٦	متوسط
البعد الثالث: الفسيولوجي	١٢,٩٢٨	٣,٣٦٤	١,٨٤٧	متوسط
قلق الاختبار باستخدام التابلت ككل	٤٣,٥١٧	٨,٠٩٣	٢,٠٧٢	متوسط

❖ من (١,٠٠٠) حتى أقل من (١,٦٧٠) منخفض. من (١,٦٧٠) حتى أقل من (٢,٣٤٠) متوسط.

من (٢,٣٤٠) حتى (٣,٠٠٠).

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم متوسطات الدرجات الكلية لقلق الاختبار باستخدام التابلت ككل وأبعادها لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام تشير إلى تحققها بدرجة متوسطة، وبالتالي تحقق الفرض الثاني للبحث وتتناقض نتائج هذا الفرض مع نتائج بحث نائل أبو عزب(٢٠٠٨) وحنان أبو فوده (٢٠١١) وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى مهارة الطلاب في التعامل مع التكنولوجيا واكتسابهم الخبرة للتعامل مع التابلت المدرسي من الطلاب الأكبر سنًا والذين خاضوا تجربة الاختبارات باستخدام التابلت من قبلهم كما أصبح المراهقين في تلك الأيام يمتلكون مهارة فائقة في التعامل مع الأجهزة الإلكترونية، وقد لا يكون لديهم مستوى مرتفع من قلق الاختبار باستخدام التابلت لقناعتهم بمدى جدوى وأهمية الاختبارات باستخدام التابلت حيث تحقق المصداقية والموضوعية والحيادية في التصحيح مما يجعلهم يشعرون بالاطمئنان إلى حد ما أثناء الاختبار باستخدام التابلت. .

نتائج التحقق من الفرض الثالث ومناقشته وتفسيره:

ينص الفرض الثالث للبحث على: " لا توجد علاقة ارتباطية سالبة بين المرونة النفسية وقلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام". للتحقق من الفرض الثالث للبحث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات الكلية للمرونة النفسية وأبعادها والدرجات الكلية لقلق الاختبار باستخدام التابلت وأبعادها لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (١٢) معاملات الارتباط بين درجات المرونة النفسية ، ودرجات قلق الاختبار باستخدام التابلت لدي طلبة الصف الأول الثانوي العام

قلق الاختبار / المرونة النفسية	البعد الأول: المعرفي	البعد الثاني: الانفعالي	البعد الثالث: الفسيولوجي	قلق الاختبار باستخدام التابلت ككل
البعد الأول: الكفاءة الشخصية	-٠,٣٣١**	-٠,١٧٠*	-٠,٣٣٢**	-٠,٣٢٤**
البعد الثاني: الكفاءة الاجتماعية	-٠,٠٤١	-٠,٠٥٩	-٠,٠١٥	-٠,٠٤٤
البعد الثالث: الثقة	-٠,٢٢١**	-٠,٠٨٨	-٠,٢٠٨**	-٠,٢٠١**
البعد الرابع: القبول الإيجابي للتغيير	-٠,١٦٨*	-٠,٠٩٤	-٠,١٦٦*	-٠,١٦٦*
المرونة النفسية ككل	-٠,٢٥١**	-٠,١٣٦	-٠,٢٣٨**	-٠,٢٤٣**

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

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين البعد الأول للمرونة النفسية (الكفاءة الشخصية) والدرجة الكلية لقلق الاختبار باستخدام التابلت وجميع أبعادها لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام.

- لا توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين البعد الثاني للمرونة النفسية (الكفاءة الاجتماعية) والدرجة الكلية لقلق الاختبار باستخدام التابلت وجميع أبعادها لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام.
- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين البعد الثالث للمرونة النفسية (الثقة) والدرجة الكلية لقلق الاختبار باستخدام التابلت وجميع أبعادها لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام، ما عدا البعد الانفعالي حيث كانت العلاقة غير دالة إحصائياً.
- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين البعد الرابع للمرونة النفسية (القبول الإيجابي للتغيير) والدرجة الكلية لقلق الاختبار باستخدام التابلت وجميع أبعادها لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام، ما عدا البعد الانفعالي حيث كانت العلاقة غير دالة إحصائياً.
- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الدرجات الكلية للمرونة النفسية والدرجات الكلية لقلق الاختبار باستخدام التابلت وجميع أبعادها لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام، ما عدا البعد الانفعالي حيث كانت العلاقة غير دالة إحصائياً.
- وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج البحوث السابقة مثل بحث هبه سالم (٢٠١٦)، و(Putwain, et al., (2013، وبحث Rajiah&Ying (2014)، وبحث هشام ربابعه (٢٠١٨) وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن امتلاك الطالب لقدر من المرونة النفسية قد يساعده على التكيف الايجابي مع المشكلات والمواقف الضاغطة مثل موقف الاختبار باستخدام التابلت، وبالتالي تساعده المرونة النفسية على تقليل القلق لديه أو على الأقل التعامل معه بايجابية ومرونة وفي المقابل الطالب الذي يفتقد للمرونة النفسية يواجه مشكلات في التعامل مع المواقف الصعبة والضغوطات التي قد تسبب له القلق والتوتر كموقف الاختبار باستخدام التابلت وقد يعيق هذا القلق من أدائه في الاختبار.

التوصيات:

بناء على ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي عن أهمية متغيرات البحث (المرونة النفسية، قلق الاختبار باستخدام التابلت) وضرورة بحث العلاقة بينهم ثم تقديم مجموعة من التوصيات التي يمكن من خلالها إبراز دور هذه المتغيرات في حياة الطلبة والتي نأمل أن تؤخذ بعين الاعتبار ويتم العمل بها والاستفادة منها وتكمن هذه التوصيات في:

١ -تصميم برامج تدريبية تهدف لخفض قلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة.

٢ -تزويد طلبة الصف الأول الثانوي العام بدورات نفسية وتربوية للتوعية بالآثار المترتبة على زيادة قلق الاختبار باستخدام التابلت وطرق خفض هذا القلق.

٣ -توجيه المسئولين إلى ضرورة الاهتمام بكل ما يتسبب في إثارة القلق لدى طلبة المرحلة الثانوية وتوفير كل المعلومات الكافية والتدريب الكافي لاستخدام التابلت في الاختبارات.

٤ -الاهتمام بالتربية النفسية لطلبة المرحلة الثانوية العامة وإدراج مناهج تعمل على تنمية الوعي والتعامل بايجابية مع الضغوطات والأزمات .

البحوث المقترحة:

ويمكن في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج اقتراح بعض الموضوعات البحثية مثل:

١ - قلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة.

٢ - المرونة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة.

٣ - العلاقة بين المرونة النفسية وقلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة.

٤ - فعالية برنامج تدريبي قائم على ممارسة المرونة النفسية لخفض قلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

آمال عبد السميع مليجي أباظه (٢٠١٦). مقياس المرونة النفسية ،القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أميرة محمد إمام (٢٠١٦). الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة الإيجابية لعينة من المراهقين، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٦(٤٥)،٣٠٥ -٣٣٢.

إيناس محمد صفوت مصطفي خريبه (٢٠١٥). قلق الاختبار الالكتروني والاتجاه نحوه في ضوء كل من التحصيل الدراسي والتفضيل الاختباري لدي طالبات قسم علم النفس بكلية التربية، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ١٦٢(٣)، ١١ - ٥٠.

إيناس محمد صفوت مصطفي خريبه، نصر محمود صبري أحمد (٢٠٢٠). التحكم الانتباهي كمتغير وسيط بين التفكير السلبي وقلق الاختبار باستخدام التابلت لدي طلبة الصف الأول الثانوي العام، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، ٣٥(١٠٨)، ٣٩ -١١٤.

بريقة علي (٢٠١٦). علاقة المرونة النفسية بمتغيري الجنس والسن، دراسة ميدانية لطلبة معهد علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

حسين سباهي، حواس سلمان محمود (٢٠٠٠). سيكولوجية القلق عند الكبار والصغار، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، ٣٦(٤٠٩)، ٧٤ - ٧٦.

حنان أبو فودة (٢٠١١). العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

رشا محمد عبد الستار(٢٠١٥). مقياس مرونة التكيف (المرونة النفسية)،القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

رياض العاسمي، نغم جمال (٢٠١٨). اليقظة العقلية وعلاقتها بالمرونة النفسية لدي عينة من طلاب الإرشاد النفسي في كلية التربية الثانية في جامعة دمشق بمحافظة السويداء، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات، ٤٠(٣)، ٣٧٩ - ٣٩٧.

سارة محمد عبده السيد السحراوي (٢٠١٩). الدعم الاجتماعي المدرك وعلاقته بالمرونة النفسية لدى المراهقين مرضي الربو، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٤(١٠٦)، ١١٥٣ -١١٩١.

سليمة سايحي (٢٠١٢). قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدي التلاميذ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٧)، ٧٤ - ٨٩.

سهام محمد عبد الفتاح خليفة(٢٠٢٢) المرونة النفسية وعلاقتها بالانفعالات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية،المجلة النفسية للدراسات النفسية،٦(٣٢)،٩٧ -١٤٠.

صابر سلامة أحمد شطناوي (٢٠١٦). أثر الإرشاد المعرفي السلوكي الجمعي في خفض الاكتئاب والقلق وتحسين المرونة النفسية لدي الطلبة اللاجئين السوريين في مدينة إربد، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية.

علا عبد الرحمن علي محمد (٢٠١٤). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالمرونة النفسية ، وقلق الاختبار، والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة الجوف، مجلة الدراسات العربية التربوية والنفسية، ٤٨(٤)، ٧٧ -١٠١.

علي محمود شعيب (٢٠٢٠). اليقظة العقلية والمرونة النفسية والذكاء الانفعالي كمنبئات بالتعلم الانفعالي الاجتماعي لدي عينة من الطلاب المعلمين بكلية التربية، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، ٣(٢)، ٦٥ - ١٠٤.

فاتن هادي صالح الحربي (٢٠١٩). المرونة النفسية لدى عينة من الطالبات في المرحلة الثانوية الممارسات وغير الممارسات للرياضة في منطقة القصيم، المجلة الدولية للعلوم النفسية والرياضية،١ -٢٢.

فاطمة السيد حسن خشبة (٢٠١٨). التنبؤ بمستوي اليقظة العقلية من خلال بعض المتغيرات النفسية لدي طالبات الجامعة ، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ١(١٧٩)، ٤٩٥ – ٥٩٧.

فهد الخزي(٢٠١٣). أثر قلق الاختبار على أداء عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الكويت في الاختبارات الإلكترونية: دراسة وصفية ارتباطية، المجلة الدولية للأبحاث التربوية،٣٣، ١ - ٢٩.

قدوري خليفة، وحورية تارزولت عمروني (٢٠١٥). ظاهرة قلق الامتحان بالمرحلة الثانوية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (١٨)، ٢٢١ -٢٢٩.

محمد السعيد أبو حلاوة (٢٠١٤). الطريق إلي المرونة النفسية، مجلة أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة،١ -٩.

محمد السعيد أبو حلاوة (٢٠١٨). المرونة النفسية ماهيتها ومحدداتها وقيمتها الوقائية، إصدارات مؤسسة العلوم النفسية العربية،١٥(١)، ١١ -١٧.

محمد حوال العتيبي (٢٠١٨). قلق الاختبار والتحصيل الدراسي في علاقتهما ببعض المتغيرات الديموجرافية لدي عينة من طلاب كلية التربية بعفيف بجامعة شقراء، المجلة التربوية، (٥٣)، ٦٥٤ - ٦٨٨.

ميس عجيب(٢٠١٨).الاستقلالية والمرونة النفسية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى المراهقين في مدارس محافظة دمشق، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

نائل إبراهيم أبو عزب (٢٠٠٨). فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدي طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

هالة خير سناري إسماعيل (٢٠١٧). المرونة النفسية وعلاقتها باليقظة العقلية لدي طلاب كلية التربية، مجلة الإرشاد النفسي، ١(٥٠)، ٢٨٧ -٣٣٥.

هبه الله محمد الحسن سالم (٢٠١٦). قلق الاختبار وعلاقته بمواضع الضبط والضغوط النفسية والتحصيل الدراسي لدي طالبات كلية التربية جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية، ١(٣)، ٣٢٧ -٣٥٦.

هشام عبد الحافظ ربابعة (٢٠١٨). المرونة النفسية وعلاقتها بقلق الاختبار لدي طلبة الجامعة الأردنية ،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

يحيي عمر شعبان شقورة (٢٠١٢). المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدي طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة، رسالة استكمالا لمتطلبات الحصول علي درجة الماجستير في علم النفس كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Anderson, J., Killian, M., Hughes, J. & Trivedi, M. (2020); The adolescent resilience questionnaire: validation of a shortened version in U.S. youths, Frontiers in psychology, 6(11),1-8.

Bamber, M. & Schneider, J. (2015); Mindfulness-based meditation to decrease stress and anxiety in college students: A narrative synthesis of the research, educational research review, (18),1-32.

Brom, M. W. (2016); A correlational analysis of test anxiety and response time on a computerized adaptive math test among seventh grade students by gender. A dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree Doctor of Education, Liberty University.

Bulut, S., Dogan, U. & Altundag, Y. (2013); Adolescent psychological resilience scale: Validity and reliability study, Suvremena Psychologija, 16 (1),21-32.

Carr, A. M. (2016); An exploratory study of test anxiety as it relates to the National Clinical Mental Health Counseling examinations. A dissertation submitted in partial submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy inn Curriculum and Instruction with an emphasis in Counselor Education, College of Education, University of South Florida.

Clipa,O.,Duca,D.,Padurariu,G.(2021) Test anxiety and students resilience in the context of school assessment,Revista Romaneasca Pentru Educatie,13(1),397-413.

Collins, A., B. (2009); Life experiences and resilience in college students: A relationship influenced by hope and mindfulness, partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy, Texas A&M university.

Connor, K., M., & Davidson, J., R. (2003); Development of new resilience scale, The connor-davidson resilience scale (CD-RISC), depressiom and anxiety journal, 18, 76-82.

Friborg, O. (2006); Validation of a scale to measure resilience in adults,Doctoral thesis submitted to the department of psychology,Faculty of social science.

Hjemdal, O., Friborg, O. Stiles, T & Martinussen, M. (2006); Anew scale for adolescent resilience: Grasping the central protective resources behind healthy development, Measurement and evalution in counseling and development, 6(39),83-96.

Kabat-zinn, J. (2009); Clinical handbook of mindfulness, library of Congress, New York, USA.

Lightsey, O., R. (2006); Resilience, meaning,and well-being, the counseling psychologist journal, 34(1), 96-107.

Parsons, S., Kruijt, A., & Fox, E. (2016); Acognitive model of psychological resilience, journal of experimental psychopathology, 7 (3), 296-310.

Pidgenon, A., Rowe, N., Stapleton, P., Magyar, H., & Lo, B. (2014); Examining characteristics of resilience among University students: An international study. Open journal of social sciences, 2, 14-22.

Pidgeon, A., M., & Keye, M. (2014); Relationship between resilience, mindfulness, and psychological well-being in university students, international journal of liberal arts and social science, 2 (5),27-32.

Putwain, D., Nicholson, L., Connors, L., & Woods, K. (2013); Resilient children are less test anxious and perform better in tests and the end of primary schooling, learning and individual differences, journal of psychology and education,28,41- 46.

Rajiah, K., Coumaravelou, S., & Ying, O.(2014); Relationship of test anxiety,psychological ditress and

academic motivation among first year undergraduate pharmacy students,international journal of applied psychology, 4 (2), 68-72.

Singh, K., & Nan Yu, X. (2010); Psychometric evaluation of the connor-davidson resilience scale (CD-RISC) in a sample of Indian students, journal of psychology, 1 (1), 23- 30.

Thompson, R., W., Arnkoff, D., B. & Glass, C., R. (2011); Conceptualizing mindfulness as components of psychological resilience to trauma, trauma, violence & abuse journal, 12 (4), 220-235.

Wagnild, G. M. & Young, H. (1993); Development and psychometric evaluation of the resilience scale, Journal of Nursing Measurement1(2),165-178.

ملحق (١)

مقياس المرونة النفسية

البيانات الشخصية

الاسم:.....الصف.....

.....

العمر.....النوع

ذكر.....أنثي.....

عزيزي الطالب.....عزيزتي الطالبة .....

رجاء الإجابة علي مفردات هذا المقياس علما بأنه ليس هناك إجابة صواب أو خطأ والمطلوب معرفة ما تعتقده بالفعل حول كل مفردة من مفردات المقياس من خلال الانطباع الأول الذي يرد عل ذهنك نحو العبارة

لا تستغرق وقتًا طويلًا في التفكير في كل عبارة وإنما ضع علامة(√) في الخانة التي تعبر عن رأيك بمجرد فهمك لها.

لا تضع أكثر من علامة أمام العبارة الواحدة.

رجاء عدم ترك عبارة دون الاستجابة عليها.

لن يسمح لأحد بالإطلاع علي هذه البيانات ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي مع جزيل الشكر

م	العبارة	دائمًا	أحيانًا	أبدًا
١	أجد طريقًا للخروج من المواقف الصعبة.			
٢	أستطيع التعامل مع الأفكار والمشاعر السلبية.			
٣	أزداد قوة عند مواجهة الضغوط.			
٤	أري أنني امتلك شخصية قوية.			

٥	أحاول حل المشكلات التي تواجهني بنفسي.			
٦	أواجه المشكلات التي أتعرض لها ولا أهرب منها.			
٧	أحافظ علي هدوئي في المواقف الصعبة.			
٨	أجد لحياتي هدفًا ومعني.			
٩	أبذل قصاري جهدي لبلوغ أهدافي.			
١٠	أشارك اسرتي في مواجهة المشكلات وحلها.			
١١	أتحدث مع أفراد أسرتي في مشاكلي الخاصة.			
١٢	أشارك الاخرين في مناسباتهم السعيدة والحزينة.			
١٣	أمتلك القدرة على التعاطف مع الأخرين.			
١٤	أعتمد على اصدقائي في الأوقات الصعبة.			
١٥	أستطيع التواصل مع أساتذتي.			
١٦	أكون صداقات جديدة بسهولة.			
١٧	أحب المشاركة في الأنشطة الإجتماعية.			
١٨	أجد شخصًا يخفف عني همومي.			
١٩	أري أنني شخصية ذو قيمة.			
٢٠	أثق بقدرتي علي تخطي الصعاب.			
٢١	أشعر بالفخر لما حققته في حياتي.			
٢٢	أتقبل نفسي بكل ما فيها من مميزات وعيوب.			
٢٣	مواجهة الضغوط تزيد ثقتي بنفسي.			
٢٤	أحمل معتقدات إيجابية عن نفسي.			
٢٥	اسعي إلي تطوير ثقتي بنفسي.			
٢٦	أؤمن بقضاء الله وقدره.			
٢٧	ثقتي بالله تساعدني علي تخطي الأزمات.			

٢٨	أتقبل النقد من الأخرين بصدر رحب.			
٢٩	أستطيع التعامل مع المواقف الجديدة المتغيرة.			
٣٠	أنظر إلى الجانب الإيجابي للأشياء.			
٣١	أغير رأيي إذا اقتنعت بوجهة النظر المضادة.			
٣٢	تفاؤلي يخفف عني صعوبة الموقف.			
٣٣	أتوقع الأفضل إذا ما واجهتني مشكلة.			
٣٤	أستفيد من المواقف والتجارب التي مررت بها.			
٣٥	أنظر إلي الموقف أو المشكلة من جميع الزوايا.			
٣٦	أتعامل مع ضغوط الحياة بإيجابية.			

ملحق (٢)

مقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت

Tablet-based test anxiety scale

إعـــــداد

د. إيناس محمد صفوت مصطفى خريبه
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية - جامعة الزقازيق

د. نصر محمود صبرى أحمد
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة الزقازيق

الاسم :	**المدرسة :** .....
النوع : □ ذكر □ أنثى :	**العمـــر:** .....

تعليمات:

يتكون هذا المقياس من مجموعة من العبارات التي تعبر عن تصرفاتك في مواقف معينة، سوف تجد أمام كل عبارة ثلاث احتمالات للتصرف الذي ينطبق عليك، والمطلوب منك اختيار الاستجابة التي تناسبك بوضع علامة (✓) في الخانة أمام كل عبارة وأسفل الاختيار الذي يعبر عن سلوكك. مع مراعاة ما يلى:

- أجب بصراحة عن جميع العبارات، ولا تترك أي عبارة دون إجابة.

- اختر استجابة واحدة فقط في كل عبارة.

- إجابتك تعبر عن وجهة نظرك؛ ولا توجد إجابة صحيحة، وأخرى خطأ.

مع العلم بأن هذه البيانات والإجابات ستكون سرية ولن يطلع عليها أحد سوى الباحثان، ولن تستخدم إلا فى أغراض البحث العلمي.

مثال توضيحى :

م	العبـــارة	تنطبق تماما	تنطبق أحيانا	لا تنطبق إطلاقا
	أشعر بالارتباك أثناء أداء الاختبار باستخدام التابلت			

فإذا كانت هذه العبارة تنطبق عليك ١٠٠٪ فضع علامة (✓) أسفل الاختيار تنطبق تماما، وإذا كانت العبارة تنطبق عليك في بعض الأحيان فضع علامة (✓) أسفل الاختيار الثانى تنطبق أحيانا، أما إذا كانت العبارة لا تنطبق عليك على الإطلاق فضع علامة (✓) أسفل الاختيار "لا تنطبق تماما".

م	العبـــارة	تنطبق تماما	تنطبق أحيانا	لا تنطبق إطلاقا
١	أجد صعوبة في التركيز عند أداء الاختبار باستخدام التابلت.			

٢	أشعر بالانزعاج قبل إرسال إجابات أسئلة الاختبار باستخدام التابلت خوفًا من أنني لم أؤد بصورة جيدة.			
٣	أشعر ببرودة شديدة في جسمي قبل أداء الاختبار باستخدام التابلت.			
٤	تتداخل بعض المعلومات لدي أثناء أداء الاختبار باستخدام التابلت.			
٥	أثور لأبسط الأسباب قبل أداء الاختبار باستخدام التابلت.			
٦	أشعر بألم في المعدة قبل أداء الاختبار باستخدام التابلت.			
٧	يصعب علي تذكر بعض المعلومات أثناء أداء الاختبار باستخدام التابلت.			
٨	أشعر بالارتباك أثناء أداء الاختبار باستخدام التابلت.			
٩	أشعر بالرغبة في القيء قبل أداء الاختبار باستخدام التابلت.			
١٠	تفكيري في الحصول على درجات منخفضة يعوق أدائي في الاختبار باستخدام التابلت.			
١١	أقلق من حدوث عطل بالإنترنت أثناء أداء الاختبار باستخدام التابلت.			
١٢	يتصبب مني العرق أثناء أداء الاختبار باستخدام التابلت.			
١٣	يصعب علي التركيز أثناء الإجابة على الاختبار باستخدام التابلت.			
١٤	أخشى أن ينقطع شحن جهاز التابلت أثناء أداء			

	الاختبار باستخدام التابلت.			
١٥	أشعر بالصداع الشديد أثناء أداء الاختبار باستخدام التابلت.			
١٦	يصعب علي ربط المعلومات ببعضها نتيجة لخوفي من أداء الاختبار باستخدام التابلت.			
١٧	أتخوف أن يتعطل التابلت أثناء أداء الاختبار.			
١٨	ترتعش يدي أثناء أداء الاختبار باستخدام التابلت.			
١٩	أخشى أن أرتكب أخطاء من الصعب تصويبها في الاختبار باستخدام التابلت.			
٢٠	أخشى أن أضغط على زر خطأ مما يفسد عملية حفظ الإجابات أو إرسالها أثناء أداء الاختبار باستخدام التابلت.			
٢١	تتسارع ضربات قلبي قبل أداء الاختبار باستخدام التابلت.			

مقياس الخوف من تفويت الاحداث " فومو " لدى طلاب الجامعة

أ/ غادة عبد المنعم عبد العزيز إبراهيم

المعيدة بقسم الصحة النفسية

ghada.monem96@gmail.com

أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن د./ أميرة محمد الهادى

أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية التربية الأسبق مدرس الصحة النفسية

كلية التربية – جامعة الزقازيق كلية التربية – جامعة الزقازيق

الملخص:

هدف البحث الحالى إلى محاولة إعداد مقياس الخوف من تفويت الاحداث " فومو " ملائم لبيئتنا وثقافتنا المصرية، والتحقق من خصائصه السيكومترية (صدقه، وثباته) لدى طلاب الجامعة، وتحقيقاً لهذا الهدف تكونت عينة البحث من (١٦٠) طالباً وطالبة من التخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية جامعة الزقازيق تم اختيارهم بطريقة عشواقية، واستخدمت الباحثة مقياس الخوف من تفويت الاحداث "فومو" (إعداد/ الباحثة) في صورته الأولية بعد عرضه على مجموعة من المحكمين ويتكون من (٤٩) مُفردة موزعين على خمسة أبعاد رئيسية وهى الخوف من فقدان المعلومات ويندرج تحته (١٠) مُفردات، الخوف من فقدان القدرة على الاحتفاظ بالمتابعين ويندرج تحته (١٠) مُفردات، الخوف من فقدان التفاعل في الوقت المناسب ويندرج تحته (٩) مُفردات، الخوف من فقدان القدرة على التعامل مع الشبكات الاجتماعية المختلفة ويندرج تحته (١٠) مُفردات، الخوف من فقدان الخبرات والتجارب ويندرج تحته (١٠) مُفردات، وباستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة من خلال البرنامج الإحصائي(SPSS): الاتساق الداخلي، صدق المُفردات عن طريق حساب مُعاملات الارتباط لكل مُفردة

والبعد الذي تنتمي إليه، معامل ثبات ألفا كرونباخ، أسفرت نتائج البحث الحالي عن إعداد مقياس قادر على قياس الخوف من تفويت الاحداث "فومو" مكون من (٤٢) مُفردة في صورته النهائية، وملائم للبيئة والثقافة المصرية، ويتمتع بالكفاءة السيكومترية الجيدة من الصدق والثبات والاتساق الداخلي حيث اتضح وجود معاملات ارتباط دالة إحصائيًا، وبالتالي فهو صالح للتطبيق والاستخدام في البحوث والدراسات المستقبلية للتعرف على علاقة الخوف من تفويت الاحداث "فومو" بالاضطرابات النفسية لدى طلاب الجامعة.

الكلمات المفتاحية: الخوف من تفويت الاحداث " فومو" ، طلاب الجامعة.

Fear Of Missing Out "FOMO" Scale for university students

Abstract:

The current research aimed to prepare a scale of Fear Of Missing Out "FOMO" that is appropriate for our Egyptian environment and culture, and also to verify its psychometric properties. To achieve this aim the researcher selected randomly (160) students from different majors at the Faculty of Education, Zagazig University. The researcher used Fear Of Missing Out "FOMO" scale (the researcher preparation) in its initial form which consists of (49) items divided into five dimensions: (a) Fear of missing information, (b) Fear of missing the ability to keep followers, (c) Fear of missing a timely interaction, (d) Fear of missing the ability to deal with diferent social networks, (e) Fear of missing experience and expertise. Using the appropriate statistical methods in the statistical program(SPSS) such as internal consistency, Item validity, Cronbach's alpha coefficient, the most important results showed that the scale is capable of

measuring Fear Of Missing Out "FOMO" consisting of (42) items in its final form and has good psychometric competence of validity, reliability, and internal consistency. Hence, it is recommended to be administered in future studies to identify the association of Fear Of Missing Out "FOMO" with psychological disorders.

Keywords: Fear Of Missing Out "FOMO", University Students.

مقدمة:

يعتبر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي حاليًا أحد أكثر الأنشطة الترفيهية شيوعًا بين طلاب الجامعات (Bányai, F., Zsila, Á., Király, O., Maraz, A., Elekes, Z., Griffiths, M. D., & Demetrovics, Z. 2017,1)، حيث يستخدمها الأفراد لفوائدها الجمة التى يجنيها الفرد منها والتى تتمثل في متابعة المنشورات، ونشر الصور والفيديوهات، والتعرف على أصدقاء جدد، والتواصل مع الأصدقاء والمعارف، وقضاء أوقات الفراغ، وتبادل الأفكار (محمد مصطفي،٢٠٢١، ١٥).

وعلى الرغم من إتاحة وسائل التواصل الاجتماعي الوصول الفوري إلى جميع الأخبار والمعلومات إلا أنها لها جانب مظلم وهو أن الاستخدام غير الواعى ويمكنه تغيير العادات اليومية للأفراد (Can, G., & Satici, S. A.2019, 1)، ومن ثم أدت المخاوف بشأن عواقب استخدامها بين طلاب الجامعات إلي زيادة وعى طلاب الجامعة مؤخرا بظهور ظواهر جديدة (Alt, D.2015, 111) ، حيث أدى الاهتمام المتزايد بوسائل التواصل الاجتماعي والشعبية المتزايدة لها إلى ظهور رغبة إندفاعية بين المراهقين للبقاء على اتصال دائم بما يفعله الآخرون (Metin, I. 2020, 68)، مما يجعل التواصل مع الآخرين في أي وقت والتحقق من نشاطهم ممكنًا باستمرار ومن السهل القلق بشأن التجارب والخبرات المجزية التي يفتقدها المرء.

وأدى الوصول السهل والسريعً إلى الخبرات والتجارب والأنشطة في الوقت الحالى إلي ظهور ظاهرة جديدة تسمى الخوف من تفويت الاحداث Fear of Missing Out (FOMO) في جميع أنحاء العالم وتعد ظاهرة جديدة تجعل الافراد يقضون وقتًا طويلاً جدًا على الشبكات الاجتماعية بسبب الخوف من الضياع وعدم الوعي بالتطورات التى تحدث عليها (Gökler, M. E., Aydın, R., Ünal, E., & Metintaş, S. 2016, 54).

ويري محمد مصطفي (٢٠٢١، ١٦) أن الفومو ينتج من الخوف من أن يكون للآخرين حياة أكثر إرضاء عن أنفسهم من الحياة التي يعيشها الفرد ويمكن الاستدلال عليها من خلال بعض المؤشرات السلوكية التى يقوم بها الأفراد وتتمثل في الآتى: (١) عدم إيقاف تشغيل الهاتف أثناء النوم، (٢) فحص الهاتف المحمول بشكل متكرر، (٣) النوم مع الهاتف والحفاظ على بطارية الهاتف المحمول ممتلئة بشكل باستمرار.

مشكلة البحث:

نبعت مشكلة البحث الحالى من الحداثة النسبية لمتغير البحث وعدم توافر أي أداة لقياس الخوف من تفويت الاحداث (فومو) لدى طلاب الجامعة في البيئة المصرية والوطن العربي، ويرجع ذلك إلى ندرة البحوث والدراسات التي اهتمت بظاهرة الفومو، ويتم تحديد مشكلة البحث في دراسة الخصائص السيكومترية للصورة المُعدة من مقياس الخوف من تفويت الاحداث (فومو) لدى طلاب الجامعة، من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية:

١) ما مدى قوة التماسك الداخلي لُمفردات الصورة المُعدة من مقياس الخوف من تفويت الاحداث "فومو" لدى طلاب الجامعة؟
٢) ما مؤشرات ودلالات الصدق التي تعطيها الصورة المُعدة من مقياس الخوف من تفويت الاحداث "فومو" لدى طلاب الجامعة؟

٣) ما معاملات ثبات الاستقرار للصورة المُعدة من مقياس الخوف من تفويت الاحداث "فومو" لدى طلاب الجامعة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالى إلى ما يلي:

١) إعداد نسخة عربية صالحة للتطبيق من مقياس الخوف من تفويت الاحداث "فومو"، حتى يتسنى استخدامها في البيئة المصرية بشكل خاص والبيئة العربية بشكل عام كأداة لقياس الفومو.

٢) التحقق من الخصائص السيكومترية للصورة المُعدة لمقياس الفومو لدى طلاب الجامعة؟

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية الخاصة بهذا البحث في النواحى الآتية:

١. يستمد البحث أهميته كونه أول بحث في البيئة المصرية والعربية يتناول التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الفومو.

٢. الحاجة الملحة إلى إعداد مقياس الفومو بهدف توظيفه في خدمة مجالات الارشاد النفسي والباحثين في القياس النفسي والممارسات الإكلينيكية.

٣. يتناول هذا البحث إحدى الأدوات التي أعطت مؤشرات سيكومترية مرضية عموماً، والتي تعتبر أداة اقتصادية سهلة الاستعمال للغاية حيث يستغرق تطبيقها حوالي خمس دقائق في أغلب الحالات، وهي بذلك تتماشى مع الاتجاه الجديد في تطوير المقاييس واستخدامها والذي ينطلق من ضرورة مواءمتها لعصر السرعة واختزال الوقت اللازم لإجرائها إلى الدرجة القصوى.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

يستمد هذا البحث أهميته التطبيقية في إعداد مقياس الفومو الخاص بقياس خوف الأفراد من فقدان الاحداث والأخبار الجيدة الخاصة بالأخرين على وسائل التواصل الاجتماعى والتوصل إلى أفضل العبارات التي تصلح للاستخدام في الدراسات المستقبلية، ويُعتبر هذا المقياس مفيدا وذلك حيث يتم توفيره في المكتبة السيكولوجية العربية لاستخدامه في المجالات التشخيصية والارشادية المختلفة.

مصطلحات الدراسة:

الخوف من تفويت الاحداث (فومو) Fear Of Missing Out

يعتبر برزيبيلسكي أول من صاغ تعريف للفومو، ويتم تعريفه بأنه: التخوف المنتشرمن أن الآخرين قد يكون لديهم تجارب مجزية لا يغيب عنها المرء ، ويتميز بالرغبة في البقاء على اتصال مستمر مع ما يفعله الآخرون (Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V., 2013).

كما عرفه sette وآخرون (٢٠٢٠) على أنه حاجة الشخص إلي التفاعل مع آشخاص آخرين والبقاء على اتصال دائما بما يفعلونه، ويتربط هذا المفهوم بشكل متزايد بمواقع التواصل الاجتماعى مثل الفيس بوك – الواتساب وغيره (Sette, C. P., Lima, N. R., Queluz, F. N., Ferrari, B. L., & Hauck, N., 2020, 20).

التعريف الإجرائي للخوف من تفويت الاحداث (فومو):- وتعرفه الباحثة بأنه خوف الفرد من فقدان المعلومات والاحداث والخبرات الإيجابية والمُرضية التى يمر بها الآخرون مما يؤدى إلي إنشغال الفرد بالحفاظ على صلات مستمرة بما يفعله الآخرون من خلال الرد على منشورات أصدقائهم بشكل فورى والتفاعل معهم ومتابعة كل ما يحدث حتى في حالة الانشغال بأشياء آخرى.

طلاب الجامعة :

تعرف الباحثة الطالب الجامعى هو ذلك الطالب الذي تسمح له قدراته وكفائته العلمية الانتقال من مرحلة الثانوية العامة ناجحا إلي المرحلة الجامعية ليكمل دراسته في تخصص ما.

محددات الدراسة :

١- المحددات المنهجية :

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، ويعتبرهذا المنهج ملائم لطبيعة هذا البحث والأهداف التى يسعي إلي تحقيقها.

٢- المحددات المكانية :

تم تطبيق هذا المقياس بكلية التربية جامعة الزقازيق، محافظة الشرقية، جمهورية مصر العربية.

٣- المحددات الزمنية:

تم تطبيق المقياس خلال الفصل الدراسي الثاني، للعام الدراسي (٢٠٢١ - ٢٠٢٢) م.

الإطار النظرى:

أولا تعريف الخوف من تفويت الاحداث (فومو) :

يعرفه Hamutoglu على أنه نوعً جديدً من الإدمان خاصةً بعد دخول الهواتف الذكية في حياة الأفراد والذي يجعلهم يقضون وقتًا طويلاً على الشبكات الاجتماعية بسبب خوفهم من عدم القدرة على مواكبة التطورات في الشبكات الاجتماعية (Hamutoglu, N. B., Gezgin, D. M., Sezen, G., & Gemikonakli, O.2018, 552).

كما عرفه Fuster على أنه إحساس غير سار ناتج عن معرفة الفرد بأن الآخرين يمرون بخبرات وتجارب سارة والتى لا يكون الفرد جزء منها، مما يجعل الفرد لديه الرغبة الدائمة في البقاء على اتصال مستمر بما يفعله الآخرون (Fuster, H., Chamarro, A., & Oberst, U. 2017, 23).

ويعرفه Perna على أنه إنشغال الفرد بالحفاظ على إتصالات مستمرة بما يفعله الآخرون على وسائل التواصل الاجتماعى، وينبع ذلك من الخوف المستمر من أن يغيب الفرد عن الخبرات والاحداث الجيدة (Perna, L. K.2020, 13).

كما يعرفه Elhai على أنه خوف الفرد من أن يكون لدى الآخرين خبرات جيدة أفضل منه أو أنهم يكتسبون معلومات ومعارف أكثر منه، مما يتطلب الحاجة للبقاء باستمرار على اتصال بالشبكات الاجتماعية للفرد (Elhai, J. D., Gallinari, E. F., Rozgonjuk, D., & Yang, H.2020, 1).

ثانيا أعراض الفومو:

توجد مجموعة من الأعراض التى تظهر على الشخص الذي يعانى من الفومو ويمكن توضيحها كالآتى:

١. تعد من الأعراض الرئيسية هى الرغبة في مراقبة ما يفعله الآخرون على وسائل التواصل الاجتماعى (Gugushvili, N., Täht, K., Rozgonjuk, D., Raudlam, M., Ruiter, R., & Verduyn, P., 2020, 3).

٢. الاستيقاظ طوال الليل في انتظار تحديثات حالة الفيس بوك أوالواتساب (Beyens, I., Frison, E., & Eggermont, S., 2016, 18).

٣. استخدام وسائل التواصل الاجتماعى مثل (الفيس بوك – الوتساب – الانستجرام – التليجرام) وغيرها، فورا الاستيقاظ من النوم أو مباشرة قبل النوم من خلال إبقاء هواتفهم بجانبهم أو تحت وسائدهم لتجنب فقدان أو تفويت

الرسائل (Riordan, B. C., Flett, J. A., Hunter, J. A., Scarf, D., & Conner, T. S.2015, 1).

ثالثا أسباب الفومو:

يحدث الفومو للفرد نتيجة مجموعة من العوامل والأسباب المتعددة منها ما يلي:

١. الاحتياجات الاجتماعية الغير ملباه حيث يلجأ الأفراد الذين لا يتلقون الدعم العاطفي في البيئة المحيطة بهم إلي وسائل التواصل الاجتماعى للحصول عليه، وعند حصولهم على ذلك الدعم العاطفي نجدهم يتوقعون المزيد والمزيد من ذلك الدعم على سبيل المثال الإعجابات والتعليقات الإيجابية على المنشورات ونتيجة لذلك يخافوا من تفويت هذا الدعم العاطفي من أصدقائهم عند مغادرة وسائل التواصل الاجتماعى ومن ثم يرتفع مستوى الفومو لديهم (سامية محمد ، ٢٠٢١، ٦).

٢. الافراط في استخدام وسائل التواصل الاجتماعى (Przybylski ,et al.,2013, 184) حيث يلعب دورًا في حدوث الفومو من خلال زيادة احتمالية معرفة المرء بالأنشطة البديلة والمفقودة.

٣. ويري Yuan أن الأفراد الذين يعانون من أعراض الاكتئاب بدرجة مرتفعة ليس لديهم القدرة على الانضمام مع الآخرين في الانشطة الاجتماعية المختلفة ومن ثم يخافون من تفويت تلك الانشطة والاحداث الجيدة والقيمة مما يترتب عليه مستويات مرتفعة من الفومو (Yuan, G., Elhai, J. D., & Hall, B. J.2021, 1).

٤. الاشعارات التلقائية و المستمرة من وسائل التواصل الاجتماعى تحفز الأفراد على الحاجة إلى التحقق مما يفعله الأصدقاء مما بدورة يؤدى إلي الخوف من

تفويت الاحداث، واستخدام الأفراد لوسائل التواصل الاجتماعى يوفر لهم إمكانيات غير محدودة للحصول على المعلومات وإجراء الإتصالات المختلفة مما قد يزيد من احتمالات خوف الأشخاص من تفويت تلك المعلومات ذات الصلة بالآخرين والتى قد تكون نفسية أو اجتماعى (Coco, 2020, 6).

٥. الشعور بالملل والوحدة النفسية والتجارب الاجتماعية السلبية التى يمر بها الفرد (Abel, J. P., Buff, C. L., & Burr, S. A.2016, 34).

رابعًا النظريات المفسرة للفومو:

يوجد مجموعة من النظريات التى تفسر ظاهرة الفومو ويتم عرض ذلك كالتالى:

١. نظرية الحاجة إلي الانتماء Need to Belong Theory

تشرح هذه النظرية الدافع البشري الأساسى لتشكيل و الحفاظ على الحد الأدنى من العلاقات مع الآخرين والشعور بأنهم مقبولين من قبل الآخر (Seidman, G.,2013, 402).

حيث يشكل تعرض الفرد للأحداث الفائتة على وسائل التواصل الاجتماعى تهديدا اجتماعيا، وبالتالى يخفض حاجته للانتماء ومن ثم يزيد الأفراد من استخدامهم لوسائل التواصل الاجتماعى لتلبية تلك الحاجة عن طريق متابعة الأخبار والاحداث وتحديثات الحالة (محمد مصطفي،٢٠٢١، ١٧).

٢. نظرية تقرير المصير self-determination theory

نظرية تقرير المصير هى نظرية عن الدوافع البشرية والتي تعتبر الاحتياجات النفسية الفطرية مفتاحًا لاكتساب فهم عميق للدوافع البشرية (Alwerthan, T., 2016, 15)، وتستند نظرية تقرير المصير على إشباع ثلاثة احتياجات نفسية أساسية: (الكفاءة، والاستقلالية، والعلاقات مع الآخرين) (Casale, S., & Fioravanti, G.2015, 34)، وأوجه القصور في اشباع تلك الاحتياجات النفسية

تؤدى إلي زيادة حساسية الأفراد للخوف من فقدان الأشياء، والتى بدورها تدفع الأفراد نحو وسائل التواصل الاجتماعى، ، حيث توفر وسائل التواصل الاجتماعي للأفراد أداة فعالة للتنظيم الذاتي لتلبية احتياجاتهم النفسية ، كما توفر الطبيعة الديناميكية لها تدفق ثابت من المكافآت الاجتماعية والمعلوماتية للأفراد ومن ثم ينشأ الفومو (Franchina , V.et al., 2018).

كما يري محمد مصطفي (٢٠٢١، ١٨) أن الفهم الأساسي لنظرية تقرير المصير ترتكز على فهم دوافع الفرد والتركيز على الدوافع المستقلة والدوافع الخاضعة للرقابة، حيث يوجد الدافع المستقل عندما يكون الفرد مدفوعا بأهداف جوهرية وموجهة نحو الذات، مما يؤدى إلي رضا الفرد عن أفعاله بغض النظر عن أراء الآخرين، بينما يوجد الدافع الخاضع للرقابة عندما يكون الفرد مدفوعًا بقوى ودوافع خارجية مثل المكافأة أو العقوبة، ويحدث الفومو نتيجة ضغوط الدوافع الخاضغة للرقابة مثل الضغط الناتج عن العمل والتفكير فيه بشكل متكرر يؤدى إلي خوف وقلق الفرد من فقدان الفرص عندما لا يكون جزء من العمل مما يترتب عليه خوف الفرد من تفويت االحداث والخبرات التى تحدث للآخرين في العمل.

خامسا الآثار السلبية للفومو:

هناك مجموعة من الآثار السلبية المترتبة على ظاهرة الفومو حيث يتضح أنه يسبب عدد من المشكلات (١) إدمان الهواتف الذكية، (٢) استخدام الهواتف الذكية أثناء المواقف التى لا تستدعى ذلك؛ فمثلا: أثناء المحاضرات وأثناء القيادة، (٣) تدنى تقديمدفوعُر الفرد لذاته وذلك بسبب مشاهدته الكثير من الاحداث والأخبار الجيدة والممتعة التى يمر بها الآخرين (Tomczyk, Ł., & Selmanagic-Lizde, E.2018, 544). كما أنها تسبب عدد من الاضطرابات النفسية ومن أبرزها كلا من (القلق، الاكتئاب، إدمان الكحولى، والعصابية) (Blackwell, D., Leaman, C., Tramposch, R., Osborne, C., & Liss, M.2017, 70). كما يؤدى إلي إنخفاض جودة الحياة ، وزيادة التأثير السلبي (Elhai, J. D.et al., 2018, 20).

سادسًا الاضطرابات النفسية التي تم دراستها مع الخوف من تفويت الاحداث (فومو) :

تم دراسة مصطلح الخوف من تفويت الاحداث (فومو) مع العديد من الاضطرابات النفسية والتى هدفت إلي بحث العلاقة بين الخوف من تفويت الاحداث (فومو) وكلا من القلق والاكتئاب واضطرابات الأكل واضطربات النوم وإدمان الهواتف الذكية وإدمان الإنترنت ورهاب فقدان الهاتف المحمول (النوموفوبيا).

(١) القلق الاجتماعى:

هدفت دراسة (Elhai, J. D., Gallinari, E. F., Rozgonjuk, D., & Yang, H., 2020) إلي التعرف على العلاقة بين الفومو والقلق الاجتماعى، والكشف عن الدور الوسيط للخوف من تفويت الاحداث (فومو) في العلاقة بين الاكتئاب وادمان الهواتف الذكية، وتحقيقا لهذا الهدف أجريت الدراسة على عينة قوامها (٣١٦) طالبا جامعيا تتراوح أعمارهم ما بين (١٨- ٢٥) عاما بمتوسط عمر زمنى ١٩,٢١ وانحراف معياري ١,٧٤، وبعد تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس القلق الاجتماعى ومقياس الخوف من تفويت الاحداث إعداد (Przybylski et al., 2013) ومقياس ادمان الهواتف الذكية إعداد (Kwon, Kim, Cho, & Yang, 2013) ومقياس الاكتئاب، أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الفومو والقلق الاجتماعى، فكلما ارتفع الفومو ارتفع القلق الاجتماعى، وتوسط الخوف من تفويت الاحداث في العلاقة بين الاكتئاب وإدمان الهواتف الذكية.

كما استهدفت دراسة (Dempsey, A. E., O'Brien, K. D., Tiamiyu, M. F., & Elhai, J. D., 2019) الكشف عن الدور الوسيط للفومو في العلاقة بين القلق الاجتماعى والرضا عن الحياة وإدمان الفيس بوك، وتحقيقاً لهذا الهدف أجريت الدراسة على عينة قوامها ٢٩٦ طالبا جامعيا تتراوح أعمارهم ما بين (١٨- ٢٥) عاما متوسط العمر الزمنى ٢٠ وانحراف معيارى ٣,٠٦ ، وطبقت أدوات

الدراسة المتمثلة في مقياس الفومو إعداد (Przybylski et al., 2013) ومقياس القلق الاجتماعى إعداد ماتيك وكلارك (١٩٩٨)، ومقياس الرضا عن الحياة إعداد دينير وإيمونز ولارسن (١٩٨٥) و مقياس إدمان الفيس بوك الذي طور بواسطه اندريسون وتورشيم (٢٠١٢)، توصلت النتائج إلي توسط الفومو في العلاقة بين القلق الاجتماعى والرضا عن الحياة وإدمان الفيس بوك.

(٢) الاكتئاب:

استهدفت دراسة (Yuan, G., Elhai, J. D., & Hall, B. J., 2021) إلي التعرف على العلاقة بين الخوف من تفويت الاحداث (فومو) والاكتئاب، والكشف عن الدور الوسيط للفومو في العلاقة بين الاكتئاب واضطراب الألعاب عبر الإنترنت وتحقيقا لهذا الهدف أجريت الدراسة على عينة قوامها (٣٤١) طالبا جامعيا، وطبقت أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس الفومو إعداد (Przybylski et al., 2013) ومقياس الاكتئاب إعداد (Lovibond & Lovibond, 1995) ومقياس اضطراب الألعاب عبر الإنترنت، أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الفومو والاكتئاب عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، وتوسط الفومو في العلاقة بين الاكتئاب واضطراب الألعاب عبر الإنترنت.

تناولت دراسة Elhai, J. D., Levine, J. C., Dvorak, R. D., & (Hall, B. J., 2016) الكشف عن العلاقة بين الفومو والاكتئاب، وتحقيقا لهذا الهدف أجريت الدراسة على عينة قوامها (٣٠٨) ١٦٥ من الذكوربنسبه (٥٣,٦٪) و١٤٣ من الإناث بنسبة (٤٦,٤٪) بمتوسط عمر ٣٣,١٥ عام وانحراف معياري ١٠,٢١، وبعد تطبيق مقياس الفومو إعداد (Przybylski et al., 2013) ومقياس الاكتئاب إعداد (Lovibond & Lovibond, 1995)، أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الفومو والاكتئاب عند مستوى دلالة ٠,٠١.

(٣) إدمان الهواتف الذكية

استهدفت دراسة (Aygul, T. A., & Akbay, S. E., 2019) إلى التعرف على العلاقة بين الخوف من تفويت الاحداث (فومو) وإدمان الهواتف الذكية، والكشف عن مدى تنبؤ كلا من إدمان الهواتف الذكية والخوف من تفويت الاحداث (فومو) والكفاءة الاجتماعية والأكاديمية المتصورة بإدمان وسائل التواصل الاجتماعى لدى طلاب المدارس الثانوية، على عينة قوامها ٢٩٦ (١٣٦ إناث، ١٦٠ذكور) ، وبعد تطبيق مقياس إدمان الهواتف الذكية تم تطويره بواسطه (Kwon et al., 2013). ومقياس إدمان وسائل التواصل الاجتماعى إعداد فان دن وإيجندن وآخرون (٢٠١٦) ومقياس الفومو (Przybylski, et al.,2013)، ومقياس الكفاءة المتصورة إعداد (Ozer, et al.,2016) ، أسفرت النتائج عن وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الفومو وإدمان الهواتف الذكية لدى طلاب المدارس الثانوية عند مستوى دلالة ٠,٠١، تنبأ كلا من إدمان الهواتف الذكية والفومو والكفاءة الاجتماعية والاكاديمية بإدمان وسائل التواصل الاجتماعى، فكلما إزداد إدمان المراهقين للهواتف الذكية وخوفهم من تفويت الاحداث زاد إدمانهم على وسائل التواصل الاجتماعى ومع انخفاض كفاءتهم الاجتماعية والاكاديمية يزداد أيضا إدمانهم لوسائل التواصل الاجتماعى.

كما تناولت دراسة (Gezgin, D. M., 2018) الكشف عن العلاقة بين الخوف من تفويت الاحداث (فومو) وإدمان الهواتف الذكية، وتحقيقا لهذا الهدف أجريت الدراسة على عينة قوامها ١٧٨ طالبا في المرحلة الثانوية وتم استبعاد ١٧ طالبا من الدراسة وذلك لأن المقياس الخاص بهم غير مكتمل بشكل كافى وعليه فأصبحت العينة الأساسية ١٦١ ٦٧(إناث بنسبة ٤١,٦٪، ٩٤ ذكوربنسببة ٥٨,٤٪) ومتوسط عمر الطلاب (١٦,٢٢) وانحراف معياري (٠,٩٩)، وتم تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس إدمان الهواتف الذكية (SAS-SF) إعداد (Kwon.et al.,2013) ومقياس الخوف من تفويت الاحداث (Przybylski, et al.,2013)، أسفرت النتائج عن وجود علاقة

ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الفومو وإدمان الهواتف الذكية عندى مستوى دلالة ٠,٠١ وبناءا على هذا عند زيادة إدمان الطلاب للهواتف الذكية يزداد الفومو والوقت الذي يقضيه الطالب يوميا في استخدام الهاتف الذكي والتكرار اليومي للتحقق من حسابات الوسائط الاجتماعية.

كما استهدفت دراسة (Omer, O. Z. E. R., 2020) التعرف على العلاقة بين إدمان الهواتف الذكية والخوف من تفويت الاحداث (فومو) والأداء الاكاديمي لدى طلاب الجامعة، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من النوع (ذكر –إنثي) في مستوى الفومو وإدمان الهواتف الذكية، على عينة قوامها ١٣٩ طالبا جامعيا (٥٩ إناث –٨٠ ذكور) تتراوح أعمارهم ما بين (١٨- ٢٦) عام بمتوسط عمر زمنى ١٩,٨٨ وانحراف معياري ١,٥٩، وتم تطبيق مقياس الفومو (Przybylski, et al.,2013) ومقياس إدمان الهواتف الذكية إعداد (Kwon.et al.,2013) واختبار تحديد المستوى تم تطويره بواسطه بيرسون لتقييم مهارات التحدث والاستماع والقراءة والكتابة، توصلت النتائج إلي وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين إدمان الهواتف الذكية والأداء الاكاديمي أى أن إدمان الهواتف الذكية يقوم بتقويض الأداء الاكاديمي للفرد، بينما توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين إدمان الهواتف الذكية والفومو، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفومو تعزى لأثر النوع، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر النوع في مستوى إدمان الهواتف الذكية وكانت الفروق لصالح الإناث.

وتناولت دراسة (Traş, Z., & Öztemel, K., 2019) البحث عن وجود علاقة بين كثافة استخدام الفيس بوك وكل من الخوف من تفويت الاحداث (فومو) وإدمان الهواتف الذكية لدى طلاب الجامعة، وتحقيقا لهذا الهدف أجريت الدراية على عينة قوامها ٦٠٨ طالبا وطالبة من طلاب الجامعة (٤٣٧) بنسبة ٧٢٪ (١٧١) ذكور بنسبة ٢٨٪ تتراوح أعمارهم ما بين (١٨ – ٣٧) عام بمتوط عمر زمنى ٢١,٣٤ وانحراف معيارى ٢، ، وطبقت مقياس كثافة استخدام الفيس بوك إعداد إيلسون وآخرون

(٢٠٠٧) ومقياس الفومو إعداد (Przybylski, et al.,2013) ومقياس إدمان الهواتف الذكية (Kwon.et al.,2013)، أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين كثافة استخدام الفيس بوك وكل من الفومو وإدمان الهواتف الذكية عند مستوى دلالة ٠,٠١.

كما استهدفت دراسة (Buyukbayraktar, C. G., 2020) إلي الكشف عن العلاقة بين إدمان الهواتف الذكية والخوف من تفويت الاحداث (فومو)، والكشف عن العلاقات التنبؤية بين إدمان الهواتف الذكية والخوف من تفويت الاحداث (فومو) والقلق من التفاعل الاجتماعى لدى طلاب الجامعة، وتناولت الدراسة عينة قوامها ٦١٠ من طلاب الجامعة ٣٢٥ إناث بنسبة ٥٣,٣٪ و٢٨٥ ذكور بنسبة ٤٦,٧٪ تتراوح أعمارهم بين (٢١- ٢٣)عام، وتم تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس الخوف من تفويت الاحداث (فومو) إعداد (Przybylski, et al.,2013) ومقياس إدمان الهواتف الذكية إعداد (Kwon.et al.,2013) ومقياس القلق التفاعلى إعداد (Leary.et al.,1993)، أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين إدمان الهواتف الذكية والفومو عند مستوى دلالة ٠,٠١، وتنبأ الفومو بإدمان الهواتف الذكية والقلق التفاعلى.

(٤) اضطرابات النوم:

هدفت دراسة (Adams, S. K., Murdock, K. K., Daly-Cano, M., & Rose, M., 2020) إلي الكشف عن علاقة كل من الاجهاد الشخصي والخوف من تفويت الاحداث (فومو) والأرق بالصحة النفسية لدى طلاب الجامعة، وتناولت الدراسة عينة قوامها ٢٨٣ طالبا جامعيا وكان غالبية المشاركين من الإناث بنسبة ٩٠٪ والباقي ذكور، وتم تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مؤشر شدة الأرق وذلك لتقييم أعراض الأرق ومقياس الفومو (Przybylski. et al., 2013)وتم إنشاء استبيان الاجهاد الشخصي مكون من ٢٥ فقرة لهذه الدراسة بناءا على مقياس الاجهاد الاجتماعى (SSQ)، أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة

إحصائية بين كل من الاجهاد الشخصي والفومو والأرق بالصحة النفسية، أى ارتبطت المستويات العليا من الاجهاد الشخصي والفومو بمستويات أعلى بالأرق والتى بدورها أرتبطوا بمستويات أقل بالصحة النفسية لدى الطلاب.

(٥) اضطرابات الأكل:

هدفت دراسة (Qutishat, M. G., Al Dameery, K., Al Omari, O., & Al Qadire, M., 2022) إلي التعرف على العلاقة بين الخوف من تفويت الاحداث (فومو) واضطرابات الأكل لدى طلاب الجامعة، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر النوع (ذكور،إناث) في مستوى الخوف من تفويت الاحداث، وتحقيقا لهذا الهدف تناولت الدراسة عينة قوامها ٢٦٦ طالبا جامعيا تتراوح أعمارهم ما بين (١٨- ٣٠) عام بمتوسط عمر زمنى ٢١,١٥ وانحراف معياري ١,٩٧، وتم تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس الفومو إعداد (Przybylski. et al., 2013) وإجراء مسح الأكل الليلي إعداد (Allison. Et al., 2008)، أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الفومو واضطرابات الأكل، فالطلاب الذين يعانون من الفومو ينخرطون في مقارنات اجتماعية مقصودة أو غير مقصودة مما يؤدى بهم إلي الشعور بالدونية ولديهم تقييمات سلبية لأنفسهم كما يتأثرون بشكل جسم المشاهير مما قد يؤدى بهم إلي اضطرابات الاكل مثل فقدان الشهية العصبي أو الانشغال بالأكل وغيرها، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر النوع (ذكور،إناث) في مستوى الفومو وكانت الفروق لصالح الذكور.

منهجية البحث وإجراءاته:

أولا منهج البحث: اعتمد البحث الحالى على المنهج الوصفي التحليلي، ويعتبرهذا المنهج ملائم لطبيعة هذا البحث والأهداف التى يسعي إلي تحقيقها.

ثانيا عينة البحث:

تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (١٦٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الأولى والثانية من التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية بكلية التربية جامعة الزقازيق، بحيث تنقسم العينة إلى (٩٠) من الإناث و (٧٠) من الذكور، وتم اختيار العينة عشوائياً واستخدمت بياناتها في التحقق من الاتساق الداخلي وصدق وثبات هذا المقياس، والجدول (١) التالي يوضح توزيع عينة الدراسة بالتفصيل.

جدول (١)

(توزيع عينة الدراسة من حيث النوع، التخصص الأكاديمي، المرحلة الدراسية)

م	التخصص الأكاديمي	النوع		الفرقة الدراسية	المجموع
		ذكر	أنثى		
١	رياضيات عام	٥	١٥	الأولى	٢٠
٢	كمياء	٦	٨	الثانية	١٤
٣	فيزياء	٢	٤	الأولى والثانية	٦
٤	بيولوجي	١٧	٨	الأولى والثانية	٢٥
مجموع الشعب العلمية		٣٠	٣٥		٦٥
٥	انجليزي عام	٨	٢٥	الأولى والثانية	٣٣
٦	انجليزي أساسي	١٤	-	الثانية	١٤
٧	علم النفس	٥	١١	الأولى	١٦
٨	أساسي مواد اجتماعية	١٣	١٩	الثانية	٣٢
مجموع الشعب الأدبية		٤٠	٥٥		٩٥

ثالثًا أدوات البحث:

سوف تتضمن أدوات البحث: مقياس الفومو (إعداد / الباحثة).

تقنين المقياس في البيئة المصرية:

قامت الباحثة بعرض الهدف من المقياس، خطوات بناء المقياس، والتعريف الإجرائي لكل بعد من أبعاد المقياس، طريقة تصحيح المقياس، طريقة تطبيق المقياس، تحديد الخصائص السيكومترية للمقياس والتى تتمثل فى الاتساق الداخلي والصدق والثبات، توزيع مفردات المقياس بما تتضمنه من صورة أولية وصورة نهائية.

(١) الهدف من المقياس:

قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس بهدف استخدامه في قياس مستوى الخوف من تفويت الاحداث (فومو) لدى طلاب الجامعة أى قياس مدى خوف الطلاب من تفويت الاحداث والاخبار والتجارب الممتعة والمرضية التى يمر بها الآخرون، ويتكون المقياس من (٤٩) مُفردة موزعة على خمسة أبعاد فرعية على النحو التالي: (الخوف من فقدان المعلومات، والخوف من فقدان القدرة على الاحتفاظ بالمتابعين، والخوف من فقدان التفاعل في الوقت المناسب، والخوف من فقدان القدرة على التعامل مع الشبكات الاجتماعية المختلفة، والخوف من فقدان الخبرات والتجارب).

(٢) خطوات بناء المقياس:

لقد قامت الباحثة بإعداد المقياس من خلال الآتى:

(أ) مراجعة الإطر النظرية والدراسات السابقة التى تناولت الخوف من تفويت الاحداث (فومو):

بهدف الاستفادة منها في تحديد مفهومه وأبعاده والتعريف الإجرائي لكل بعد ، مما ساعد الباحثة في بناء المقياس الحالى.

(ب) الاطلاع على المقاييس المتاحة المتصلة بالخوف من تفويت الاحداث ومنها التالي:

- مقياس الخوف من تفويت الاحداث إعداد برزيبيلسكى Przybylski, A. K., (2013).
- مقياس الخوف من تفويت الاحداث إعداد (Ma, J. P., 2021).
- استبيان الخوف من تفويت الاحداث إعداد كالوتى (Kaloeti, D. V. S., 2021).
- مقياس الخوف من تفويت الاحداث إعداد شانغ (Zhang, Z., 2020).
- مقياس الفومو إعداد جيلي ليكي (GEÇERLİLİK, Ü. G. K. K. Ö., 2017).

وراعت الباحثة عند إعداد المقياس دقة ووضوح العبارات وسهولتها وعدم وجود عبارت مركبة والتى تحمل أكثر من معنى.

(ج) ثم عرض المقياس في صورته الأولية على(١١) من المحكمين هم من المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية، وهم من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية والآداب بجامعة الزقازيق.

وذلك للتأكد من صحة وسلامة العبارت قبل القيام بتطبيقها على عينة الدراسة، واشتملت الصورة المبدئية للمقياس على التعريف الإجرائي للفومو وتعريف لكل بعد من أبعادها وما يقيس هذا البعد، ويتم الحكم على المقياس من خلال الآتى: مدى انتماء العبارت لكل بعد من أبعاد المقياس، مدى ارتباط وملائمة عبارات كل بعد بالمقياس ، الصياغة الملائمة للعبارات، إضافة أى ملاحظات أو عبارت تفيد في تحسين المقياس.

وفيما يلي تعريفاً إجرائياً لكل بعد من أبعاد الفومو متعدد الأبعاد:

البُعد الأول: الخوف من فقدان المعلومات: وتعنى رغبة الفرد المستمرة في متابعة المعلومات الموجودة أولا بأول على وسائل التواصل الاجتماعى والذي بدوره يتطلب وقتًا طويلاً للبحث عن هذه المعلومات، ويتكون من (١٠) مفردات أرقامها (١ – ٦ – ١١ – ١٦ – ٢١ – ٢٦ – ٣١ – ٣٦ – ٤١ – ٤٦).

البُعد الثاني الخوف من فقدان القدرة على الاحتفاظ بالمتابعين: : انشغال الفرد الدائم بالحفاظ على التواصل المستمر مع المتابعين له من خلال التحقق من صفحاتهم الشخصية على وسائل التواصل الاجتماعى المختلفة ، واستخدام زر الاعجاب أوالتعليق على منشوراتهم ، والقيام بالتحديثات المستمرة لأدق تفاصيل حياتهم اليومية لضمان استمرار متابعتهم له، ويتكون من (١٠) مفردات وأرقامها (٢ – ٧ – ١٢ – ١٧ – ٢٢ – ٢٧ – ٣٢ – ٣٧ – ٤٢ – ٤٧).

البُعد الثالث الخوف من فقدان التفاعل في الوقت المناسب (وقت حدوثه): شعور الفرد بالقلق عند تفويت فرصة تفاعله مع الآخرين ، ومما يجعل الفرد يقوم بمتابعة كل ما يحدث باستمرار حتى في حاله انشغاله بأشياء آخرى، والاستجابة الفورية على منشورات أصدقائه منعا لسوء الفهم وخوفه من ترك انطباعات سلبية لديهم، ويتكون من (٩) مفردات أرقامها (٣ – ٨ – ١٣ – ١٨ – ٢٣ – ٢٨ – ٣٣ – ٣٨ – ٤٣).

البُعد الرابع الخوف من فقدان القدرة على التعامل مع الشبكات الاجتماعية المختلفة: شعور داخلى ينتاب الفرد ناجم من احساسه بعدم القدرة على مواكبة التطورات التى تحدث على الشبكات الاجتماعية المختلفة مما يترتب عليه مواكبة ما يحدث على وسائل التواصل الاجتماعى وتفقد الرسائل المختلفة عليها وترتيبها حسب أولويتها، ويتكون من (١٠) مفردات وأرقامها (٤ – ٩ – ١٤ – ١٩ – ٢٤ – ٢٩ – ٣٤ – ٣٩ – ٤٤ – ٤٨).

البُعد الخامس الخوف من فقدان الخبرات والتجارب: رغبة الفرد في معرفه التجارب والخبرات المُجزية والمُرضية للآخرين التى يمرون بها في حياتهم وشعورالفرد بالقلق والحزن والضيق عند تفويتها، ويتكون من (١٠) مفردات أرقامها (٥ – ١٠ – ١٥ – ٢٠ – ٢٥ – ٣٠ – ٣٥ – ٤٠ – ٤٥ – ٤٩).

(٣) طريقة التصحيح:

(١) يجيب المفحوص على المقياس في نفس ورقة الأسئلة، حيث توجد أمام كل عبارة ثلاث اختيارت هى (دائما – أحيانا – نادرا).

٢. يطلب من المفحوص وضع علامة (√) أسفل الاختيار أمام العبارة التى يختارها ،ولا يوجد زمن محدد للإجابة ولكن يفضل الإجابة بسرعة، كما يتم التوضيح للمفحوص بأنه لابد أن تكون إجابته معبرة عن رأيه وليس هناك إجابة صحيحة وإجابة خاطئة.

٣. تتراوح درجات الاستجابة لكل عبارة ما بين درجة واحدة وثلاث درجات، حيث تحصل الاجابة نادرا على (١) درجة واحدة، وأحيانا على (٢)، ودائما على (٣)، مع ملاحظة عكس الدرجات في العبارت السالبة وهى عبارتين (٢١ – ٣٤)، والدرجة المرتفعة للمقياس تدل على إرتفاع درجة الخوف من تفويت الاحداث (فومو) لدى طلاب الجامعة.

تطبيق المقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (١٦٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق أثناء تواجدهم في الدراسة بالكلية، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية وتم شرح التعليمات الخاصة بالمقياس للمستجيبين شفهياً وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس.

تحديد الخصائص السيكومترية لمقياس الفومو متعدد الأبعاد:

ولتحديد الخائص السيكومترية لمقياس الفومو متعدد الأبعاد قامت الباحثة باستخدام الاتساق الداخلى وذلك للكشف عن مدى التماسك الداخلى للمقياس، كما قامت الباحثة باستخدام أيضاً صدق المفردات والصدق الظاهري كأحد الأساليب الإحصائية المستخدمة في حساب الصدق، وأما بالنسبة لحساب الثبات استخدمت معامل ألفا كرونباخ ويتم عرض ذلك بالتفصيل فيما يلي:

أولا الاتساق الداخلى للمقياس:

يستخدم الاتساق الداخلى وذلك للتعرف على مدى التماسك الداخلى للمقياس، ومدى اتساق بنود كل بعد.

وتم حساب الاتساق الداخلى للبنود بحساب معامل الارتباط بين كل مَفردة في أبعاد المقياس ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المُفردة من الدرجة الكلية، واستخرجت مستويات الدلالة الإحصائية، كما هو موضح في الجدول (٢) حيث أسفرت عن ارتباط جمع مفردات المقياس بالبعد الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة ٠,٠١ فيما عددا المفردتين رقم (٢١ ، ٣٤)غير دالة.

جدول (٢) معامل الارتباط بين كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه لمقياس الفومو متعدد الأبعاد (ن= ١٦٠)

البعد الثالث			البعد الثاني			البعد الاول		
الدلالة	معامل الارتباط	رقم المفردة	الدلالة	معامل الارتباط	رقم المفردة	الدلالة	معامل الارتباط	رقم المفردة
،٠١	**٠,٥٨٦	٣	،٠١	**٠,٥٧٨	٢	،٠١	**٠,٤٨٦	١
،٠١	**٠,٥١٣	٨	،٠١	**٠,٤٢٢	٧	،٠١	**٠,٦٧٦	٦

البعد الاول			البعد الثاني			البعد الثالث		
رقم المفردة	معامل الارتباط	الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	الدلالة
١١	٠,٥٧٧**	٠,٠١	١٢	٠,٣٧٣**	٠,٠١	١٣	٠,٥٠٣**	٠,٠١
١٦	٠,٤٥٣**	٠,٠١	١٧	٠,٥٤٠**	٠,٠١	١٨	٠,٥٢٥**	٠,٠١
٢١	٠,٠١٤	غير دالة	٢٢	٠,٥٥٣**	٠,٠١	٢٣	٠,٥٩٢**	٠,٠١
٢٦	٠,٤٨٥**	٠,٠١	٢٧	٠,٥٥٠**	٠,٠١	٢٨	٠,٥٧١**	٠,٠١
٣١	٠,٣١٨**	٠,٠١	٣٢	٠,٥٤١**	٠,٠١	٣٣	٠,٤٩٢**	٠,٠١
٣٦	٠,٥٢٠**	٠,٠١	٣٧	٠,٥٠٦**	٠,٠١	٣٨	٠,٤٣٨**	٠,٠١
٤١	٠,٥٤١**	٠,٠١	٤٢	٠,٤١٢**	٠,٠١	٤٣	٠,٤٠٥**	٠,٠١
٤٦	٠,٤٦٤**	٠,٠١	٤٧	٠,٤٥٩**	٠,٠١			

البعد الخامس		البعد الرابع		البعد الثالث		البعد الثاني		البعد الاول	
الدلالة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	الدلالة	رقم المفردة	الدلالة	معامل الارتباط	الدلالة	رقم المفردة
٠,٠١	٠,٤٩٦**	٥٠	٠,٤٤٤**	٠,٠١	٣٠	٠,٠١	٠,٤٥٠**	٠,٠١	٢٩
٠,٠١	٠,٤٥٧**	٤٥	٠,٤٧٤**	٠,٠١	٣٥	٠,٠١	٠,٤٥٠**	٠,٠١	٣٤
٠,٠١	٠,٥٤٧**	٤٩	٠,٤٣٤**	٠,٠١	٤٠	٠,٠١	٠,٤٥٠**	٠,٠١	٣٩
٠,٠١	٠,٦٠٨**	٢٠	٠,٥٢١**	٠,٠١	٢٥	٠,٠١	٠,٤٥٠**	٠,٠١	٤٤
٠,٠١	٠,٥٥٩**	٢٥	٠,٥٦٥**	٠,٠١	٣٠	٠,٠١	٠,٤٥٠**	٠,٠١	٤٩

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع مفردات المقياس بالأبعاد التي تنتمي لها عند مستوى دلالة ٠,٠١، فيما عدا المفردة رقم (٢١) غير دالة فتم حذفها من المقياس وذلك بعد حساب الاتساق الداخلي (ارتباط البنود بالأبعاد) في الصورة النهائية لعدم وصولها إلى مستوي الدلالة.

ثانياً: صدق المقياس Validity:

- **الصدق الظاهري:**

تم حساب الصدق الظاهرى للمقياس من خلال العرض على المحكمين، حيث قامت الباحثة ببناء مقياس الفومو بمكوناته ثم عرض المقياس في صورته الأولية على (١١) من المحكمين هم من المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية، وهم من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية والآداب بجامعة الزقازيق، واشتملت الصورة المبدئية للمقياس على التعريف الإجرائي للخوف من تفويت الاحداث، وتعريفا لكل بعد من أبعادها وما يقيس هذا البعد، **ويتم الحكم على المقياس من خلال الآتى:**

- مدى انتماء العبارت لكل بعد من أبعاد المقياس.
- مدى ارتباط وملائمة عبارات كل بعد بالمقياس.
- الصياغة الملائمة للعبارات.
- إضافة أى ملاحظات أو عبارت تفيد في تحسين المقياس.

والجدول التالى يوضح العبارات التى تم إعادة صياغتها على مقياس الفومو.

جدول (٣) يوضح العبارات التى تم تعديلها على مقياس الفومو

البعد	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
الخوف من فقدان المعلومات	أشعر بالفضول لمعرفة خبرات الآخرين على الإنترنت	أشعر بالفضول لمعرفة المعلومات الخاصة بالآخرين على وسائل التواصل الاجتماعى
	استيقظ طوال الليل في انتظار تحديثات حالة الواتساب أو الفيس بوك	استيقظ طوال الليل في انتظار تحديثات حالة الواتساب أو الفيس بوك لأعرف كل جديد
الخوف من فقدان القدرة على الاحتفاظ بالمتابعين	أتابع تعليقات أصدقائي على منشوراتى وأرد عليها	أتابع تعليقات أصدقائي على منشوراتى وأرد عليها بسرعة
	أقطع مكالمة واردة لتلقي آخرى حتى لو لم أعرف من على الخط الآخر	أرد على كل من يراسلني مهما كانت الظروف
الخوف من فقدان التفاعل في الوقت المناسب	أبقي هاتفي بجانبي ليلا لأتجنب فقدان الرسائل	أبقي هاتفي بجانبي ليلاً حتى لا أفقد الرسائل الواردة
	أنا حزين عندما لا استطيع المشاركة في الحدث	أشعر بالحزن إذا رأيت حدث لأصدقائي على وسائل التواصل الاجتماعى ولم أشارك فيه
	استجيب على الفور عند رؤيتي لأى إشعار	استجيب على الفور عند رؤيتي أو سماعي لأى إشعار
الخوف من فقدان القدرة على التعامل مع الشبكات الاجتماعية المختلفة	أحتفظ بهاتفي معى خارج المنزل	أحرص بشدة على الاحتفاظ بالهاتف معى خارج المنزل
	أحاول معرفة ما فاتنى على الانستجرام	أحاول معرفة ما فاتنى على وسائل التواصل الاجتماعى

❖ صدق المفردات Item validity:

تم الاعتماد على صدق المفردات للتأكد من صدق الاستبيان (تحقيق الغرض الذي وضع لأجله)، وأسفر ذلك عن الجدول رقم (٤) التالي:

جدول (٤)

)نتائج صدق المفردات لمقياس الفومو متعدد الأبعاد (ن=١٦٠)

الخوف من فقدان التفاعل في الوقت المناسب			الخوف من فقدان القدرة على الاحتفاظ بالمتابعين			الخوف من فقدان المعلومات		
مستوى الدلالة	معامل الارتباط	م	الدلالة	معامل الارتباط	م	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	م
٠,٠١	٠,٤٢٤	٣	٠,٠١	٠,٤٣٢	٢	٠,٠١	٠,٣٢٠	١
٠,٠١	٠,٣٣٧	٨	٠,٠١	٠,٢٣٣	٧	٠,٠١	٠,٥١٠	٦
٠,٠١	٠,٣٢٥	١٣	٠,٠١	٠,١٧٦	١٢	٠,٠١	٠,٣٩٢	١١
٠,٠١	٠,٣٤٢	١٨	٠,٠١	٠,٣٦٧	١٧	٠,٠١	٠,٢٢٦	١٦
٠,٠١	٠,٤١١	٢٣	٠,٠١	٠,٤٠٠	٢٢	٠,٠١	٠,٢١٤	٢١
٠,٠١	٠,٣٧٥	٢٨	٠,٠١	٠,٣٨٣	٢٧	٠,٠١	٠,٣١٧	٢٦
٠,٠١	٠,٢٩٤	٣٣	٠,٠١	٠,٣٦٤	٣٢	غير دالة	٠,١٣٥	٣١
٠,٠١	٠,٢٥٤	٣٨	٠,٠١	٠,٢٨٦	٣٧	٠,٠١	٠,٣٢٧	٣٦
٠,٠٥	٠,٢٠٧	٤٣	٠,٠١	٠,٢٦٠	٤٢	غير دالة	٠,١٤٩	٤١
			٠,٠١	٠,٢٨٣	٤٧	٠,٠١	٠,٢٨٨	٤٦

الخوف من فقدان الخبرات والتجارب			الخوف من فقدان القدرة على التعامل مع الشبكات الاجتماعية المختلفة		
مستوى الدلالة	معامل الارتباط	م	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	م
٠,٠١	٠,٢٩٨	٥	٠,٠١	٠,٣٩٨	٤
٠,٠١	٠,٢٥٧	١٠	٠,٠١	٠,٢٤٦	٩
٠,٠١	٠,٣٨٢	١٥	٠,٠١	٠,٣٥٥	١٤
٠,٠١	٠,٤٦٠	٢٠	٠,٠١	٠,٣٤٥	١٩
٠,٠١	٠,٣٨٠	٢٥	٠,٠١	٠,٤٠٨	٢٤
٠,٠٥	٠,١٧٢	٣٠	٠,٠١	٠,٤٠٣	٢٩
٠,٠١	٠,٤٢٣	٣٥	غير دالة	٠,١١٥	٣٤
غير دالة	٠,١٤١	٤٠	٠,٠١	٠,٢٦٥	٣٩
غير دالة	٠,٠٢١	٤٥	٠,٠١	٠,٤٢٦	٤٤
٠,٠١	٠,٣٣١	٤٩	٠,٠١	٠,٤٨٢	٤٨

يتضح من الجدول السابق: السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) و(٠,٠٥) وهذا يدل على الصدق التجريبي لمقياس الفومو متعدد الأبعاد، فيما عدا الأرقام التالية (٤٥،٤٠،٣٤،٤١،٣١) كانت معاملات الارتباط غير دالة.

ثبات المقياس Reliability :

اعتمدت الباحثة على معادلة ألفا - كرونباخ (Alpha – Cronbach) في حساب معامل الثبات للمقياس الحالى من خلال البرنامج الإحصائي SPSS مع

استبعاد المفردة ، أى أن الثبات يتعلق بمدى استقرار استجابات المفحوص على البنود واحدة تلو الآخرى.

جدول (٥)

حساب معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لمقياس الفومو (ن=١٦٠ طالباً وطالبة)

البعد الأول قيمة ألفا كرونباخ قبل استبعاد المفردات (٠,٥٤٣)			البعد الثاني قيمة ألفا كرونباخ قبل استبعاد المفردات (٠,٦٥٢)			البعد الثالث قيمة ألفا كرونباخ قبل استبعاد المفردات (٠,٦٥٣)		
رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ	الحالة	رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ	الحالة	رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ	الحالة
١	،٤٩٧	----	٢	،٦٠٥	-----	٣	،٦٠٥	----
٦	،٤٢٩	----	٧	،٦٤٤	-----	٨	،٦٢٤	----
١١	،٤٧٠	----	١٢	،٦٥٦ *	تستبعد	١٣	،٦٢٧	----
١٦	،٥١٩	----	١٧	،٦١٦	-----	١٨	،٦٢٣	----
٢١	،٦٢١ *	تستبعد	٢٢	،٦١١	-----	٢٣	،٦٠٦	----
٢٦	،٤٩٧	----	٢٧	،٦١٣	-----	٢٨	،٦١٥	----
٣١	،٥٤٠	----	٣٢	،٦١٦	-----	٣٣	،٦٣٥	----

البعد الأول قيمة ألفا كرونباخ قبل استبعاد المفردات (٠,٥٤٣)			البعد الثاني قيمة ألفا كرونباخ قبل استبعاد المفردات (٠,٦٥٢)			البعد الثالث قيمة ألفا كرونباخ قبل استبعاد المفردات (٠,٦٥٣)		
رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ	الحالة	رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ	الحالة	رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ	الحالة
		-						-
٣٦	،٤٩٠	---- -	٣٧	،٦٣٧	-----	٣٨	،٦٤٢	---- -
٤١	،٥٥٧*	تستبعد	٤٢	،٦٣٨	-----	٤٣	،٦٥٣	---- -
٤٦	،٥٠٤	---- -	٤٧	،٦٣٤	-----		-----	---- -

*مفردات تم حذفها

تابع جدول (٥) يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ لمقياس الفومو

البعد الرابع قيمة ألفا كرونباخ قبل استبعاد المفردات (٠,٦٨٨)			البعد الخامس قيمة ألفا كرونباخ قبل استبعاد المفردات (٠,٦٠٨)		
رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ	الحالة	رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ	الحالة
٤	،٦٥٥	-----	٥	،٥٧٨	-----
٩	،٦٨١	-----	١٠	،٥٨٨	-----
١٤	،٦٦٣	-----	١٥	،٥٦٠	-----

البعد الرابع قيمة ألفا كرونباخ قبل استبعاد المفردات (٠,٦٨٨)			البعد الخامس قيمة ألفا كرونباخ قبل استبعاد المفردات (٠,٦٠٨)		
رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ	الحالة	رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ	الحالة
١٩	،٦٦٥	-----	٢٠	،٥٤٢	-----
٢٤	،٦٥٣	-----	٢٥	،٥٥٨	-----
٢٩	،٦٥٣	-----	٣٠	*،٦٠٩	تستبعد
٣٤	*،٦٩٩	تستبعد	٣٥	،٥٤٩	-----
٣٩	،٦٨٠	-----	٤٠	*،٦١١	تستبعد
٤٤	،٦٥٠	-----	٤٥	*،٦٤٥	تستبعد
٤٨	،٦٣٧	-----	٤٩	،٥٧٠	-----

***مفردات تم حذفها**

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **بالنسبة للبعد الأول الخوف من فقدان المعلومات :** قيمة معامل ألفا العام (٠,٥٤٣) وبناءا على ذلك فإن المفردات التى تزيد عن هذه القيمة يتم حذفها لعدم ثباتها، ويتضح من الجدول أنه بمقارنة معاملات ألفا في حالة حذف درجة المفردة بمعامل ألفا للبعد وجد أن جميعها أقل منه ما عدا المفردات أرقام (٢١ – ٤١) ، ولذلك تم استبعاد هذه المفردات من الصورة النهائية.
- **بالنسبة للبعد الثاني الخوف من فقدان القدرة على الاحتفاظ بالمتابعين :** قيمة معامل ألفا العام (٠,٦٥٢) وبناءا على ذلك فإن المفردات التى تزيد عن هذه القيمة يتم حذفها لعدم ثباتها، ويتضح من الجدول أنه بمقارنة معاملات ألفا في حالة حذف درجة المفردة بمعامل ألفا للبعد وجد أن جميعها أقل منه

ما عدا المفردة رقم (١٢) ، ولذلك تم استبعاد هذه المفردات من الصورة النهائية.

- **بالنسبة للبعد الثالث الخوف من فقدان التفاعل في الوقت المناسب (وقت حدوثه)** : قيمة معامل ألفا العام (٠,٦٥٣)، وبناءا على ذلك فإن المفردات التى تزيد عن هذه القيمة يتم حذفها لعدم ثباتها، ويتضح من الجدول أنه بمقارنة معاملات ألفا في حالة حذف درجة المفردة بمعامل ألفا للبعد وجد أن جميعها أقل منه مما يدل على ثبات البعد.
- **بالنسبة للبعد الرابع الخوف من فقدان القدرة على الاحتفاظ بالمتابعين** : قيمة معامل ألفا العام (٠,٦٨٨) وبناءا على ذلك فإن المفردات التى تزيد عن هذه القيمة يتم حذفها لعدم ثباتها، ويتضح من الجدول أنه بمقارنة معاملات ألفا في حالة حذف درجة المفردة بمعامل ألفا للبعد وجد أن جميعها أقل منه ما عدا المفردة رقم (٣٤)، ولذلك تم استبعاد هذه المفردة من الصورة النهائية.
- **بالنسبة للبعد الخامس الخوف من فقدان الخبرات والتجارب** : قيمة معامل ألفا العام (٠,٦٠٨) وبناءا على ذلك فإن المفردات التى تزيد عن هذه القيمة يتم حذفها لعدم ثباتها، ويتضح من الجدول أنه بمقارنة معاملات ألفا في حالة حذف درجة المفردة بمعامل ألفا للبعد وجد أن جميعها أقل منه ما عدا المفردات أرقام (٣٠ - ٤٠ - ٤٥) ، ولذلك تم استبعاد هذه المفردات من الصورة النهائية.
- وقد أظهرت تلك المقارنة أن معاملات ألفا لسبعة مفردات أعلى من قيمة ألفا الكلية للأبعاد التى تنتمى إليها، وهذه المفردات هى (١٢ – ٢١ – ٣٠ – ٣٤ - ٤٠ – ٤١ – ٤٥)، ومن ثم تم استبعادهم من المقياس لأن وجود تلك المفردات يقلل أو يضعف ثبات المقياس وعند حذفهم كان له تأثير إيجابي على قيمة معامل ألفا والذي يمثل معامل الثبات ، كما ظهرت بعض هذه المفردات

ارتباطا غير دال إحصائيا بدرجة البعد الذي ينتمى إليه وهى المفردة رقم (٢١).

توزيع مفردات المقياس:

❖ الصورة الأولية للمقياس:

تكونت الصورة الأولية لمقياس الفومو متعدد الأبعاد من (٤٩) مُفردة موزعة على خمسة أبعاد فرعية، كما هو موضح في الجدول التالي (٦):

جدول (٦) توزيع مُفردات مقياس الفومو متعدد الأبعادد على أبعاده وفقًا للصورة الأولية

م	أبعاد الخوف من تفويت الاحداث	العبارات	عدد المفردات
١	الخوف من فقدان المعلومات	١–٦–١١–١٦–٢١–٢٦–٣١–٣٦–٤١–٤٦	١٠
٢	الخوف من فقدان القدرة على الاحتفاظ بالمتابعين	٢–٧–١٢–١٧–٢٢–٢٧–٣٢–٣٧–٤٢–٤٧	١٠
٣	الخوف من فقدان التفاعل في الوقت المناسب (وقت حدوثه)	٣–٨–١٣–١٨–٢٣–٢٨–٣٣–٣٨–٤٣	٩
٤	الخوف من فقدان القدرة على التعامل مع الشبكات الاجتماعية المختلفة	٤–٩–١٤–١٩–٢٤–٢٩–٣٤–٣٩–٤٤–٤٨	١٠
٥	الخوف من فقدان الخبرات والتجارب	٥–١٠–١٥–٢٠–٢٥–٣٠–٣٥–٤٠–٤٥–٤٩	١٠
المجموع الكلى للعبارت			٤٩

يتكون المقياس في صورته الأولية من (٤٩) مفردة موزعة على خمسة أبعاد فرعية وهى: الخوف من فقدان المعلومات، والخوف من فقدان القدرة على الاحتفاظ

بالمتابعين، والخوف من فقدان التفاعل في الوقت المناسب، والخوف من فقدان القدرة على التعامل مع الشبكات الاجتماعية المختلفة، والخوف من فقدان الخبرات والتجارب.

- **الصورة النهائية للمقياس:**

بعد التأكد من كفاءة المقياس أصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٤٢) مُفردة موزعة على خمسة أبعاد هى الأبعاد التى يتكون منها المقياس وتم حذف (٧) مفردات من أصل (٤٩) مفردة. والجدول التالى يوضح أبعاد المقياس والمفردات المكونة لكل بُعد ، بعد إعادة ترقيم عبارات الأبعاد الخمسة كما في الجدول رقم (٧) التالى:

جدول (٧) توزيع العبارات لمقياس الخوف من تفويت الاحداث على أبعاده وفقًا للصورة النهائية

م	أبعاد الخوف من تفويت الاحداث	العبارات	عدد العبارت
١	الخوف من فقدان المعلومات	١-٦-١١-١٦-٢١-٢٦-٣١-٣٦	٨
٢	الخوف من فقدان القدرة على الاحتفاظ بالمتابعين	٢-٧-١٢-١٧-٢٢-٢٧-٣٢-٣٧-٤٠	٩
٣	الخوف من فقدان التفاعل في الوقت المناسب (وقت حدوثه)	٣-٨-١٣-١٨-٢٣-٢٨-٣٣-٣٨-٤١	٩
٤	الخوف من فقدان القدرة على التعامل مع الشبكات الاجتماعية المختلفة	٤-٩-١٤-١٩-٢٤-٢٩-٣٤-٣٩-٤٢	٩
٥	الخوف من فقدان الخبرات والتجارب	٥-١٠-١٥-٢٠-٢٥-٣٠-٣٥	٧
	المجموع الكلى للعبارت		٤٢

وبناءً على ذلك يتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٢) مُفردة ، موزعة على خمسة أبعاد وهى كالآتى: الخوف من فقدان المعلومات، الخوف من فقدان القدرة على الاحتفاظ بالمتابعين، الخوف من فقدان التفاعل في الوقت المناسب (وقت حدوثه)، الخوف من فقدان القدرة على التعامل مع الشبكات الاجتماعية المختلفة، الخوف من فقدان الخبرات والتجارب.

ملخص النتائج:

تكون مقياس الفومو في صورته النهائية من (٤٢) عبارة موزعة على خمسة أبعاد وهى: (الخوف من فقدان المعلومات، والخوف من فقدان القدرة على الاحتفاظ بالمتابعين، والخوف من فقدان القدرة على التفاعل في الوقت المناسب، والخوف من فقدان القدرة على التعامل مع الشبكات الاجتماعية المختلفة، والخوف من فقدان الخبرات والتجارب). وقد تحقق للمقياس الخصائص السيكومترية على النحو التالي:

للتحقق من صدق المقياس تم استخدام صدق المحكمين، وصدق الإتساق الداخلى، حيث أكد صدق الاتساق أن معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى ٠,٠١ والذي يؤكد الاتساق الداخلى للمقياس ككل، وللتحقق من ثبات المقياس تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ وأتضح أن جميع معاملات الثبات مرتفعة باستثناء عبارات وعند حذفهم يرتفع معامل الثبات للمقياس، ومن ثم تستخلص الباحثة أن مقياس الخوف من تفويت الاحداث "فومو" ذو خصائص سيكومترية من معاملات صدق وثبات عالية ومن ثم فهو يصلح لقياس الفومو لدى طلاب الجامعة.

توصيات البحث:

١. تشجيع الباحثين على إستخدام برامج إرشادية وعلاجية لخفض أعراض الفومو.

٢. توجية اهتمام المعنيين نحو خطورة ظاهرة الفومو على صحة الفرد وسلامته.

٣. تشجيع الباحثين على القيام بالمزيد من الدراسات حول العوامل المسببة لظاهرة الفومو.

بحوث مقترحة:

١. العلاقة بين الخوف من تفويت الاحداث وبعض المتغيرات الديموغرافية.

٢. الخوف من تفويت الاحداث وعلاقته بالاجترار.

٣. النموذج السببي للعلاقة بين الفومو والسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة.

٤. فعالية برنامج معرفي سلوكي لخفض أعراض الفومو لدى طلاب الجامعة.

٥. إجراء المزيد من الدراسات المقارنة لمستوى الفومو لدى الذكور والإناث.

المراجع

سامية محمد صابر (٢٠٢١). الخوف من فوات شئ ما " الفومو" " FOMO" واستخدام الهاتف الذكي المشكل. **المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج**، ١(٨٢)، ١- ٩.

محمد مصطفي عبدالرازق، وعمر محمد سليمان، وأحمد على طلب (٢٠٢١). الخوف من الضياع وعلاقته برهاب فقدان الهاتف المحمول (النوموفوبيا) لدى المراهقين المغتربين. **المجلة التربوية**،١(٨٢)، ١٢ – ٦٩.

Alt, D. (2015). College students' academic motivation, media engagement and fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, *49*, 111-119.

Aygul, T. A., & Akbay, S. E. (2019). Smartphone addiction, fear of missing out, and perceived competence as predictors of social media addiction of adolescents. *European Journal of Educational Research*, *8*(2), 559-566.

Adams, S. K., Murdock, K. K., Daly-Cano, M., & Rose, M. (2020). Sleep in the social world of college students: Bridging interpersonal stress and fear of missing out with mental health. *Behavioral sciences*, *10*(2), 54.

Abel, J. P., Buff, C. L., & Burr, S. A. (2016). Social media and the fear of missing out: Scale development and assessment. *Journal of Business & Economics Research (JBER)*, *14*(1), 33-44.

Beyens, I., Frison, E., & Eggermont, S. (2016). "I don't want to miss a thing": Adolescents' fear of missing out and its

relationship to adolescents' social needs, Facebook use, and Facebook related stress. *Computers in Human Behavior*, *64*, 1-31.

Bányai, F., Zsila, Á., Király, O., Maraz, A., Elekes, Z., Griffiths, M. D., ... & Demetrovics, Z. (2017). Problematic social media use: Results from a large-scale nationally representative adolescent sample. *PloS one*, *12*(1), e0169839.

Buyukbayraktar, C. G. (2020). Predictive relationships among smartphone addiction, fear of missing out and interaction anxiousness. *European Journal of Educational Sciences*, *7*(2), 1-16.

Blackwell, D., Leaman, C., Tramposch, R., Osborne, C., & Liss, M. (2017). Extraversion, neuroticism, attachment style and fear of missing out as predictors of social media use and addiction. *Personality and Individual Differences*, *116*, 69-72.

Can, G., & Satici, S. A. (2019). Adaptation of fear of missing out scale (FoMOs): Turkish version validity and reliability study. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *32*..

Casale, S., & Fioravanti, G. (2015). Satisfying needs through Social Networking Sites: A pathway towards problematic Internet use for socially anxious people?. *Addictive Behaviors Reports*, *1*, 34-39.

Dempsey, A. E., O'Brien, K. D., Tiamiyu, M. F., & Elhai, J. D. (2019). Fear of missing out (FoMO) and rumination mediate relations between social anxiety and problematic Facebook use. *Addictive Behaviors Reports*, *9*, 100150.

Elhai, J. D., Levine, J. C., Dvorak, R. D., & Hall, B. J. (2016). Fear of missing out, need for touch, anxiety and depression are related to problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior*, *63*, 509-516.

Elhai, J. D., Gallinari, E. F., Rozgonjuk, D., & Yang, H. (2020). Depression, anxiety and fear of missing out as correlates of social, non-social and problematic smartphone use. *Addictive behaviors*, *105*, 106335.

Elhai, J. D., Levine, J. C., Alghraibeh, A. M., Alafnan, A. A., Aldraiweesh, A. A., & Hall, B. J. (2018). Fear of missing out: Testing relationships with negative affectivity, online social engagement, and problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior*, *89*, 289-298.

Franchina, V., Vanden Abeele, M., Van Rooij, A. J., Lo Coco, G., & De Marez, L. (2018). Fear of missing out as a predictor of problematic social media use and phubbing behavior among Flemish adolescents. *International journal of environmental research and public health*, *15*(10), 2319.

Fuster, H., Chamarro, A., & Oberst, U. (2017). Fear of Missing Out, online social networking and mobile phone addiction: A latent profile approach. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, *35*(1), 22-30.

Gökler, M. E., Aydın, R., Ünal, E., & Metintaş, S. (2016). Sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu ölçeğinin Türkçe sürümünün geçerlilik ve güvenilirliğinin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *17*(1), 52-59.

Gezgin, D. M. (2018). Understanding patterns for smartphone addiction: Age, sleep duration, social network use and fear of missing out. *Kıbrıslı Eğitim Bilimleri Dergisi*, *13*(2), 166-177.

Gugushvili, N., Täht, K., Rozgonjuk, D., Raudlam, M., Ruiter, R., & Verduyn, P. (2020). Two dimensions of problematic smartphone use mediate the relationship between fear of missing out and emotional well-

being. *Cyberpsychology: journal of psychosocial research on cyberspace*, *14*(2).1-22.

Hamutoglu, N. B., Gezgin, D. M., Sezen-Gultekin, G., & Gemikonakli, O. (2018). Relationship between nomophobia and fear of missing out among Turkish university students. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *13*(4), 549-561.

Metin-Orta, I. (2020). Fear of missing out, internet addiction and their relationship to psychological symptoms. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, *7*(1), 67-73.

Omer, O. Z. E. R. (2020). Smartphone addiction and fear of missing out: Does smartphone use matter for students' academic performance?. *Journal of Computer and Education Research*, *8*(15), 344-355.

Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in human behavior*, *29*(4), 1841-1848.

Perna, L. K. (2020). *Need to belong, fear of missing out, and social media use: predictors of perceived social rejection* (Doctoral dissertation, Walden University).

Qutishat, M. G., Al Dameery, K., Al Omari, O., & Al Qadire, M. (2022). Correlation between Fear of Missing out and Night Eating Syndrome among University Students. *Iranian Journal of Psychiatry*, *17*(2), 224.

Riordan, B. C., Flett, J. A., Hunter, J. A., Scarf, D., & Conner, T. S. (2015). Fear of missing out (FoMO): The relationship between FoMO, alcohol use, and alcohol-related consequences in college students. *Annals of Neuroscience and Psychology*, *2*(7), 1-7.

Seidman, G. (2013). Self-presentation and belonging on Facebook: How personality influences social media use and motivations. *Personality and individual differences*, *54*(3), 402-407.

Sette, C. P., Lima, N. R., Queluz, F. N., Ferrari, B. L., & Hauck, N. (2020). The online fear of missing out inventory (ON-FoMO): Development and validation of a new tool. *Journal of Technology in Behavioral Science*, *5*(1), 20-29.

Traş, Z., & Öztemel, K. (2019). Examining the relationships between Facebook intensity, fear of missing out, and smartphone addiction. *Addicta*, *6*, 91-113.

Tomczyk, Ł., & Selmanagic-Lizde, E. (2018). Fear of Missing Out (FOMO) among youth in Bosnia and Herzegovina—Scale and selected mechanisms. *Children and Youth Services Review*, *88*, 541-549.

Yuan, G., Elhai, J. D., & Hall, B. J. (2021). The influence of depressive symptoms and fear of missing out on severity of problematic smartphone use and Internet gaming disorder among Chinese young adults: A three-wave mediation model. *Addictive Behaviors*, *112*, 106648.

مقياس الخوف من تفويت الاحداث (فومو) متعدد الأبعاد في البيئة العربية

م	العبارة	دائما	أحيانا	نادرا
١	أقضي وقتًا طويلًا على وسائل التواصل الاجتماعى لمواكبة ما يحدث.			
٢	استخدم زر الاعجاب بشكل متكرر خوفا من فقدان متابعة أصدقائي.			
٣	أتحقق من أنشطة الآخرين بشكل متكرر على الفيس بوك.			
٤	أشعر بالقلق عند عدم قدرتى على الاتصال بوسائل التواصل الاجتماعى المختلفة.			
٥	أشعر بالقلق عند فقدانى التجمعات الاجتماعية مع أقاربي.			
٦	استخدم الهاتف باستمرار خوفاً من تفويت الاحداث الهامة.			
٧	أشعر بالسعادة عند حصولي على تعليقات من أصدقائي.			
٨	أشعر بالاحباط لعدم إدراكى للأحداث المنتشرة على وسائل التواصل الاجتماعى وقت حدوثها.			
٩	أحرص بشدة على الاحتفاظ بالهاتف معى خارج المنزل.			
١٠	أخشي عدم قدرتى على فعل ما يفعله الآخرون في الحياة اليومية.			
١١	أشعر بالفضول لمعرفة المعلومات الخاصة بالآخرين على وسائل التواصل الاجتماعى.			
١٢	أرد على كل من يراسلني مهما كانت الظروف.			
١٣	استجيب على الفور عند رؤيتي أو سماعي لأى إشعار.			
١٤	أفحص الرسائل الواردة على وسائل التواصل الاجتماعى حتى أثناء المحاضرات.			
١٥	أنزعج عندما يفوتني لقاء مخطط له مع أصدقائي.			
١٦	أشعر بالسعادة عند معرفة الخطط المستقبلية للآخرين.			
١٧	أتابع تعليقات أصدقائي على منشوراتي وأرد عليها بسرعة.			
١٨	أتفقد وسائل التواصل الاجتماعى باستمرار لمعرفة ما يشاركه أصدقائي.			
١٩	أحرص على معرفه ما يفعله الآخرون على التيك توك حتى أثناء السفر في عطلة (أجازة).			
٢٠	أشعر بالضيق لعدم معرفتي ما يفعله أصدقائي أثناء غيابي.			
٢١	أبتعد عن متابعة الأخبار الخاصة بالآخرين على وسائل التواصل الاجتماعى.			
٢٢	أشارك كل تفاصيل حياتي على وسائل التواصل الاجتماعى ليطلع عليها			

م	العبارة	دائما	أحيانا	نادرا
	متابعيني.			
٢٣	أتحقق من الاشعارات حتى لو كنت مشغولا .			
٢٤	أشعر بالخوف عند عدم الوعى بالتطورات التى تحدث على وسائل التواصل الاجتماعى.			
٢٥	أحرص على متابعة أصدقائي عند الذهاب معهم في رحلة.			
٢٦	استيقظ طوال الليل في انتظار تحديثات حالة الواتساب أوالفيس بوك لأعرف كل جديد.			
٢٧	أقوم بتحديث ملفي الشخصي بشكل متكرر للحصول على إعجابات من الآخرين.			
٢٨	أبقي هاتفي بجانبي ليلاً حتى لا أفقد الرسائل الواردة.			
٢٩	من المهم لى فهم المصطلحات والرموز أثناء التواصل مع أصدقائي على الفيس بوك أو الواتساب.			
٣٠	أشعر باستمتاع الآخرين بحياتهم أكثر مني.			
٣١	أشعر بالسعادة عند تلقي معلومات جديدة.			
٣٢	أقبل دعوات الانضمام للجروبات (الصفحات – المجموعات) المختلفة دون تفكير.			
٣٣	أشعربالحزن إذا رأيت حدث لأصدقائي على وسائل التواصل الاجتماعى ولم أشارك فيه .			
٣٤	أشعر بالانزعاج عند تلقي رسائل من أصدقائي.			
٣٥	أشعر بالحزن لضياع فرصه للتفاعل الاجتماعى مع الآخرين.			
٣٦	أشارك بفاعلية في تبادل المعلومات على الصفحات المختلفة (مثل الفيس بوك) .			
٣٧	أشعر بالانزعاج عندما يحظرني أحد الأصدقاء.			
٣٨	أحرص بالرد الفورى على رسائل أصدقائى.			
٣٩	اهتم بمتابعة ما يفعله أصدقائي على وسائل التواصل الاجتماعى خوفا من الاستبعاد.			
٤٠	أفكر في الخبرات الإيجابية التى يمر بها أصدقائي.			
٤١	أشعر بالاحباط عند استبعادى من التحديث المستمر للمعلومات.			

م	العبارة	دائما	أحيانا	نادرا
٤٢	أقوم بنشر أحداث غريبة على وسائل التواصل الاجتماعى لجذب أصدقائي.			
٤٣	أشعر بالضيق عند ملاحظة استمتاع أصدقائي بأوقاتهم دونى.			
٤٤	أحاول معرفه ما فاتنى على وسائل التواصل الاجتماعى.			
٤٥	أخشي أن يمتلك الآخرون خبرات جيدة أكثر مني.			
٤٦	اهتم بمعرفه أحدث الأخبار المنتشرة على وسائل التواصل الاجتماعى.			
٤٧	أشعر بالضيق عند رؤية الآخرين يحصلون على إعجابات أكثر مني.			
٤٨	أسهر لساعات متأخرة للدردشة مع أصدقائي على وسائل التواصل الاجتماعى.			
٤٩	أشعر بالانزعاج لعدم استطاعتى حضور مناسبة اجتماعية مع أصدقائي.			

برنامج قائم على إستراتيجية المتشابهات في اللغة العربية لتنمية مهارات كتابة القصة لدى طلبة الصف الأول الثانوي

افنان سعيد اسماعيل الهلالي

باحثة ماجستير – مناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية جامعة الزقازيق

ملخص الدراسة

د. عيطة عبد المقصود يوسف

استاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

المتفرغ بكلية التربية – جامعة الزقازيق

د. نهي محمد عبد الرحمن

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

المتفرغ بكلية التربية – جامعة الزقازيق

استهدف البحث تنمية مهارات كتابة القصة من خلال بناء برنامج قائم على إستراتيجية المتشابهات في اللغة العربية لدى طلبة الصف الأول الثانوي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالبًا وطالبة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما ضابطة وعددها(٣٢) طالبًا وطالبة ، تم تدريسها بالطريقة التقليدية والأخرى تجريبية وعددها (٣٢) طالبًا وطالبة، تم تدريسها بالبرنامج القائم على إستراتيجية المتشابهات، في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢م في مدرسة الشهيد عبد الوهاب جمال الدين الثانوية المشتركة التابعة لإدارة منيا القمح التعليمية لمحافظة الشرقية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء قائمة بمهارات كتابة القصة، واختبارًا لمهارات كتابة القصة ، مرشد رقمي لمهارات كتابة القصة ، كما تم إعداد كتاب للطالب، ودليلًا للمعلم لتنفيذه، وبعد تطبيق هذه الأدوات، توصل البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات كتابة لقصة ككل وفي كل مهارة فرعية على حدة لصالح المجموعة التجريبية، وجود فروق دالة

إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات كتابة القصة ككل وفي كل مهارة فرعية على حدة لصالح التطبيق البعدي، يوجد حجم تأثير كبير جدًا للبرنامج القائم على إستراتيجية المتشابهات في تنمية مهارات كتابة القصة للمجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة من طلبة الصف الأول الثانوي.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية المتشابهات ، مهارات كتابة القصة ، اللغة العربية .

A Program Based on strategy of analogy in Arabic in Developing Story Writing skills among the 1st Grade High School Students

Abstract

This study aimed at identifying the effectiveness of a program based on the strategy of analogy in Arabic language in developing story writing skills among the 1st grade high school students. The sample comprised (64) male and female students. They were assigned into two matched groups. The first group was control consisting of (32) male and female students traditionally taught. The other group was experimental including (32) male and female students taught according to the strategy of analogy. The study was conducted during the first semester of the scholastic year 2020/2021 within Al-Shaheed Abdul-Wahab Gamal El-Din mixed school in Minya Al-Qamh educational district, Sharika. To achieve the study objectives, a checklist of story writing skills, a test of story writing skills and a story writing skills evaluation form were designed. Additionally, both student's book and teacher's guide were prepared. Administering the aforementioned tools, results indicated that there were

statistically significant differences between the mean scores obtained by the experimental and control groups on the post-measurement of story writing skills (total score – sub-dimensions), in favor of the experimental group. There were statistically significant differences between the mean scores obtained by the experimental group on the pre- and post-measurements of story writing skills (total score – sub-dimensions), in favor of the post measurement. There was also a great effect size of the program based on the strategy of analogy in developing story writing skills among the experimental group members compared their counterparts in the control one.
Keywords: strategy of analogy , story writing skills

مقدمة

اللغة العربية من أغنى لغات العالم، ومن أكثرها ثراء ودقة وجمالاً واتساعًا؛ ولذلك حُقَّ لها أن تكون لغة القرآن الكريم وأن يكون إعجازه فيها، وحُقَّ لها – أيضاً – أن يسميها العقاد اللغة الشاعرة، وكأنه يشي لنا بأن هذه اللغة بين اللغات بمثابة الشاعر وسط الناس.

وتزدهر اللغة العربية بما تشتمل عليه من فنون ومهارات مختلفة ومتنوعة يخدم كلٌّ منها الآخر؛ لتصب جميعها في مصلحة الفرد؛ فيستخدمها بما يخدم أغراضه المختلفة، ويعبر بها عن خلجات نفسه وما يجول بذهنه.

فمثلاً "فن الكتابة لا يستقيم ولا يجود إلا إذا أتقن العلوم المختلفة للغة من: نحو وصرف وبلاغة وما يتصل بآدابها في مختلف العصور إبداعاً وتاريخاً فبالنحو يبحث في القواعد العامة والأساسية التي تتعلق بتركيب الجملة وبالصرف يبحث في بناء الكلمة المفردة ومشتقاتها وأصولها وما اعتراها من تغيير أو تبديل، أما البلاغة؛ فتبحث في وسائل تجويد المعنى واللفظ وفنون التعبير الخيالي واختيار الكلمات

والأساليب الملائمة للموضوع ولأحوال السامعين؛ فيثير في المتلقي نفسه الشعور والانفعال بالتجربة فإتقان هذه العلوم وما يتصل بها من المبادئ الأساسية للكتابة للإجادة فيها".(محمد صالح ،25،2001) (١)

فالتمكُّن من هذه المهارات جميعاً هو الركيزة الأولى التي يبني عليها المتعلم تعلمه، والتغلب على المشكلات التي تواجهه في تعلمه بعد ذلك، ومواصلة تعليمه ومواجهه الحياة بمتطلباتها المتعددة، فالتمكن منها يضيف عمقاً وثراءً وتنوعاً لنمو الشخصية والذات لدى الإنسان، فتحقيق ذلك الهدف لا يعني إلا إعداد رجل كبير واع متمكن من لغته قادر على التعبير عن فكره وأغراضه بأيسر السبل ومن أقصر المسالك وأعمقها. (محمد محمود ، محمد السيد، سامية علي،2008، 246)

"فلم يكن بالشعر وحده ثروة المجالس الأدبية ولم تكن الأيام وحدها خزين الرواة الذين حفظوا وقائعها وتداولوا ذكرياتها وإنما كانت القصص رافداً آخر يعطي الحياة العربية نبضاً جديداً"(نوري حمودي، 1990،١١)

وقد احتلت القصة في القرآن الكريم دوراً بارزاً، في تبليغ الرسالة السماوية؛ فقد كان لها أبلغ الأثر في إقرار العقيدة وإشاعة الإيمان؛ فالقصص القرانى لون من ألوان الإعجاز في القرآن، فهي تجمع بين إثارة العواطف وإقناع العقول، وهذه ميزة خص بها الأسلوب القرآني، وامتاز بها عن الأدب العربي. (حسين عبد القادر، 2014، 378)

وتعد القصة فنًا تعبيريًا أدبيًا وشكلًا من أشكال الكتابة الإبداعية ولهذه الكتابة أهمية بالغة، فقد أشار (فيصل حسين،2008) إلى بعض أهميتها منها:

---

(١) اتبعت الباحثة في توثيق المراجع قواعد الإصدار السادس لجمعية علم النفس الأمريكية APA وهي كالتالي: (اسم المؤلف، السنة، رقم الصفحة).

١. الوسيلة التي ينفس بها الإنسان عن انفعالاته وتجاربه الشعورية المختلفة وبها يخرج الإنسان ما بذَّهنه إلى حيز الوجود في صورة جمالية.

٢. تساعد الطلبة على الغوص في الخيال وتسجيل الخواطر، في شتى الموضوعات في مختلف المناسبات بأسلوب شيق وبصياغة بليغة.

٣. تؤدي دوراً مهماً في المحافظة على اللغة من حيث روعة الأساليب وبلاغتها وفصاحة التراكيب وجزالتها وحيويتها وقوة الصياغة اللغوية وسلامتها.

٤. تترك الفرصة للطالب ليكتب قصة؛ فيعتبر ذلك متنفساً عن مشاعره وإحساسه وطريقاً يحقق ذاته من خلالها والتعبير عن نفسه بشكل أصيل.

٥. يتعود الطالب التفكير المنطقي المنظم السليم من خلال ترتيب أحداث القصة.

وللقصة من بين الكتابة الإبداعية أهمية بالغة؛ لأنها:

- تسهم في تنمية القدرة التواصلية ونمو قدرات التفكير لدى الطلبة، وبخاصة التفكير الإبداعي؛ فكتابة القصة تتطلب القدرة على التخيل في رسم الأحداث واختيار الشخصيات، والقدرة على التعبير عن الأحداث في تتابع وترابط والتأليف بينها في إطار قصصي متناسق، وكل هذه المهارات ضرورية لنمو التفكير والتأكيد عليها في كتابة القصة تأكيد لقيمة التفكير. (مصطفى إسماعيل،2002،218)

- فن من فنون الأدب العربي الذي به يكشف الإنسان عن خلجات النفس بآلامها وآمالها فللأدب مكانة مهمة في حياتنا لما له من انطباع عميق في النفس بفنونه المتنوعة وأساليبه الرائعة. (آمنه الطروش،2017،129)

وبالرغم من هذه الأهمية للقصة العربية وما يمكن أن تقدمه للفرد؛ ليعبر بها عما في نفسه، وما يجول بخاطره وبالأخص لطلبة المرحلة الثانوية حيث إنه قد تكون لديه من المفردات والتراكيب ما يثري حصيلته اللغوية؛ فيستطيع استخدامها لمواجهه المواقف المتعددة في حياته العلمية والعملية إلا أن واقع تدريسها يعاني بالكثير من الصعوبات وإهمالها في الكثير من الأحيان أشار إلى ذلك العديد من الدراسات منها:

فقد أشارت دراسة (مصطفى إسماعيل، 2002): إلى أن هناك ضعفاً في قدرات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في الكتابة الإبداعية في مجال القصة وقصور الوعي القصصي لديهم ، ويرجع هذا الضعف إلى غياب البرامج العلمية المعدة لتدريس الكتابة الإبداعية بصفة عامة ، وفي مجال تدريس مهارات كتابة القصة بصفة خاصة؛ فاقتصر وعيهم بالنسبة لمقومات القصة على الشخصيات والأفكار والأسلوب، ولم يشيروا إلى الأحداث أو الزمان أو المكان، ودراسة (فيصل حسين ، 2008): ترى وجود ضعف في قدرات طلبة الصف التاسع الأساسي في كتابة القصة كمجال من مجالات التعبير الإبداعي وعدم معرفتهم بالمهارات اللازمة لكتابة القصة، ودراسة (خالد خاطر،2009): ترى أن تدريس التعبير يعاني من ضعف في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ وأن هناك صعوبة في التعامل مع آليات التعبير الكتابي الإبداعي وخصوصاً فيما يتعلق بمهارات كتابة القصة وأن بعض المعلمين يستخدمون طرق التدريس التقليدية التي لا تأخذ بمبدأ التعلم النشط في تفعيل دور المتعلم، ودراسة (مروان السمان،2011) : ترى أن هناك قصورًا في الاهتمام بمهارات

الكتابة الإبداعية في المرحلة الثانوية والافتقار إلى مداخل تدريسية يمكن من خلالها علاج هذا الضعف وتنمية هذه المهارات.

فكان لابد من البحث عن إستراتيجيات حديثة تتجاوز ذلك الواقع في تدريس القصة وتتخطى الصعوبات وتنظر إلى القصة من منظور التطبيق العملي لها في ميدان الحياة فيعيش الطالب ويتخيل أحداثها ووقائعها فيكتسب من مهاراتها ما يستطيع به التعبير و التحدث عن نفسه بلا خجل أو ارتباك، من منظور يسعى إلى تقريب المفاهيم المجردة وتحديد أوجه الشبه والاختلاف بين مهارات هذا الفن وربط بين معارف ومعلومات الطالب السابقة بمعلوماته الجديدة، لذلك تسعى الدراسة الحالية بتدريس القصة العربية من منظور جديد قائم على إستراتيجية المتشابهات لتنمية مهارات كتابة القصة، فمن خلال الدراسات والبحوث السابقة لم تقع الباحثة في حدود علمها على دراسة استخدمت إستراتيجية المتشابهات في تنمية مهارات كتابة القصة.

وتستند إستراتيجية المتشابهات على النظرية البنائية التي تجعل من المعرفة القبلية للمتعلم شرطًا أساسيًا لبناء تعلم ذو معنى؛ فاستخدام المعلومات السابقة الموجودة في البنية المعرفية للمتعلم ومواقف مادية من الحياة، يساعد على حسن تقريب المعلومة الجديدة واستيعابها.

وتهدف هذه الإستراتيجية إلى تنمية قدرة المتعلم على التأمل والتمعن في كل ما يعرض عليه من تشبيهات بحيث يستطيع من خلاله أن يميز بين موضوع التشبيه والمشبه به من خلال تحديد أوجه الاختلاف بينهما. (عبد العزيز القطراوي،٦،٢٠١٠)

وتعتبر إستراتيجية المتشابهات قنطرة تفسيرية بين الموضوعات غير المألوفة والمعرفة المختزنة في بنية المتعلم المعرفية حيث تعمل على نقل المعلومة الموجودة إلى المعلومة الجديدة المتصلة بالموضوع المراد دراسته. (فاروق فهمي، منى عبد الصبور، ٢٠٠٢، ١٢٤)

وبناء على فاعلية هذه الإستراتيجية ودورها الفعال الذي أشارت إليه العديد من الدراسات مثل دراسة إيمان إسحق (٢٠٠٧) ودراسة يوسف بن عقلا (٢٠٠٩)، ودراسة سماح عبد الحميد (٢٠١٧) يسعى البحث الحالي إلى الاستفادة منها في تنمية مهارات كتابة القصة لدى طلبة الصف الأول الثانوي، نظرًا لأنها تراعي القدرات العقلية لكل طالب فضلًا على أنها تراعي الفروق الفردية بينهم في التدريس.

الإحساس بمشكلة البحث:

بالرغم من أهمية القصة العربية ومن كونها شكلًا من أشكال الكتابة الإبداعية يمكن للطالب كتابتها ليعبر بها عن أهدافه وطموحاته وما يجول بخاطره إلا أن واقع تدريسها يعاني بالكثير من الصعوبات ويرجع ذلك إلى الطرق التقليدية المستخدمة في تدريسها وأكد ذلك:

١ - الاطلاع على الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن هناك ضعفاً في قدرات الطلاب في كتابة القصة كمجال من مجالات التعبير الإبداعي وعدم معرفتهم بمهاراتها ومن هذه الدراسات دراسة: (**مصطفى إسماعيل، ٢٠٠٢**): التي هدفت إلى إعداد برنامج لتنمية بعض مهارات كتابة القصة لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي، بينما استهدفت دراسة (**فيصل حسين، ٢٠١١**): تطوير بعض مهارات كتابة القصة لدى طلبة التاسع الأساسي من خلال برنامج مقترح بأسلوب المناقشة، وسعت دراسة (**خالد خاطر٢٠٠٩**): إلى التعرف على فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، وهدفت دراسة (**مروان السمان ٢٠١١**): إلى بناء برنامج لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية المتمثلة في المهارات العامة للكتابة الإبداعية ومهارات كتابة القصة القصيرة ومهارات كتابة المقال الأدبي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي وهذه الدراسات جميعها أشارت إلى ضعف المتعلمين في كتابة القصة.

٢ - طبقت الباحثة اختباراً على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي بمدرسة الألفي الثانوية المشتركة التابعة لإدارة منيا القمح التعليمية، بلغ عددها (٣٠) طالبًا وطالبة، وقد تتضمن الاختبار ثلاثة موضوعات على أن يتخير الطالب ما يريد الكتابة فيه وتعينه حصيلته اللغوية لذلك بغرض قياس مدى توافر مهارات كتابة القصة لديهم، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك انخفاضًا في درجات الطلاب وكان هناك قصور جلي في مهارات كتابة القصة المرتبطة بعناصر القصة وأسلوبها فضلاً عن الأخطاء اللغوية والإملائية والنحوية والاستخدام الخطأ لعلامات الترقيم مما أخل بالبناء والشكل للقصة.

٣ - المقابلة مع بعض المعلمين وحضور حصص تدريس التعبير فاتضح أن هناك قصورًا واضحًا في تدريس القصة الأدبية حيث تم تدريسها بشكل عام ضمن فنون الكتابة الإبداعية دون النظر إلى أنه فن له أسسه وقواعده وأن طلبة الصف الأول الثانوي في حاجة ماسة إليه للتعبير والغوص بخيالهم في مكنون أفكارهم وخبايا أسرارهم وخاصة بعد أن تكون لديهم من المفردات والتراكيب ما يؤهلهم لذلك.

كل ذلك دفع الباحثة إلى إجراء البحث الحالي رغبة في مساعدة الطلبة على معرفتهم بعناصر بناء القصة ومهاراتها بشكل صحيح فيستطيع الطالب التعبير عن إحساساته وانفعالاته في قصص من إنشائه متخيلاً أحداثها.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

تتحدد مشكلة الدراسة في ضعف مستوى طلبة الصف الأول الثانوي في مهارات كتابة القصة العربية ويمكن صياغة هذه المشكلة في السؤال الرئيس التالي: كيف يمكن تنمية مهارات كتابة القصة باستخدام برنامج قائم على إستراتيجية المتشابهات؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١ - ما مهارات كتابة القصة اللازمة لطلبة الصف الأول الثانوي؟

٢ - ما البرنامج القائم على إستراتيجية المتشابهات في اللغة العربية لتنمية مهارات كتابة القصة؟

٣ - ما فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية المتشابهات في اللغة العربية في تنمية مهارات كتابة القصة؟

حدود البحث:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

١ - الحدود الموضوعية: تنمية بعض مهارات كتابة القصة العربية اللازمة لطلبة الصف الأول الثانوي؛ مما ستسفر عنه الاستبانة وآراء المحكمين.

٢ - الحدود البشرية والمكانية: عينة من طلبة الصف الأول الثانوي بلغ عددهم (٦٤) طالبًا وطالبة من مدرسة الشهيد عبد الوهاب جمال الدين التابعة لإدارة منيا القمح التعليمية؛ حيث تقيم الباحثة.

٣ - الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة على طلبة الصف الأول الثانوي خلال الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٢١/ ٢٠٢٢.

فروض البحث:

سعى البحث الحالي إلى اختبار صحة الفروض التالية:

١ -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج القائم على إستراتيجية المتشابهات والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات كتابة القصة.

٢ -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فيما بين التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات كتابة القصة.

٣ -للبرنامج القائم على إستراتيجية المتشابهات في اللغة العربية فاعلية في تنمية مهارات كتابة القصة.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

١ - تحديد مهارات كتابة القصة المناسبة لطلبة الصف الأول الثانوي، ووضع قائمة بهذه المهارات.

٢ - تنمية مهارات كتابة القصة لطلبة الصف الأول الثانوي، من خلال برنامج قائم على إستراتيجية المتشابهات في اللغة العربية.

أهمية البحث:

تحددت أهمية البحث الحالي فيما يلي:

بالنسبة للطلاب: مساعدتهم على فهم القصة بطريقة منهجية نظامية، واستيعاب عناصر كتابتها بطريقة سلسة وإتقان مهاراتها، ويمكن الاستعانة بهذه الطريقة مع مختلف المواد الدراسية.

بالنسبة للمعلمين: تقديم مادة تعليمية قائمة على إستراتيجية المتشابهات، يمكن استخدامها في تجاوز الصعوبات الناتجة من استخدام الطرق التقليدية المتبعة في تدريس القصة، وتقديم قائمة بمهارات كتابة القصة.

بالنسبة للقائمين على تطوير وتخطيط المناهج: توجيه أنظارهم نحو اتجاه حديث في تدريس القصة العربية، يمكن الاستعانة به في مختلف فروع اللغة العربية والمواد الدراسية.

بالنسبة للباحثين: السعي لإجراء بحوث قائمة على إستراتيجية المتشابهات مع مختلف المواد والمراحل الدراسية، الإفادة من أدوات الدراسة الحالية.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة في البحث الحالي كل من:

المنهج الوصفي: لفحص واستقراء الدراسات السابقة وأدبيات التخصص وذلك للتأصيل النظري لمتغيرات الدراسة ومناقشة النتائج وتفسيرها.

المنهج التجريبي: لتحديد مدى فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية المتشابهات في تنمية مهارات كتابة القصة العربية.

أدوات البحث:

اختبار لمهارات كتابة القصة.

بطاقة لتقييم مهارات كتابة القصة لطلبة الصف الأول الثانوي.

تحديد مصطلحات الدراسة:

١- استراتيجية المتشابهات:

عرفتها (أماني مصطفى،٢٠١٠، ٣٣): هي أسلوب تدريس يقوم على تسهيل عملية البناء المعرفي للمتعلم من خلال جعل المواقف والظواهر والمفاهيم الغريبة مألوفة لدى الطلاب وذلك من خلال عقد مقارنة وربط للمفاهيم المراد تعلمها بتلك المألوفة أو المشابهة في بنيتهم المعرفية السابقة.

وتعرفها الباحثة إجرائيًا: إحدى الاستراتيجيات الحديثة للنظرية البنائية التى تقوم على ربط مهارات كتابة القصة (الغير مألوفة) للمتعلم ببعضها البعض وفق محاور وهياكل تخطيطية متشابهة ليتسنى للطالب دراستها وإتقانها بسهولة وتوظيفها مستخدمًا ما لديه من مفردات وتراكيب في حصيلته اللغوية.

٢- القصة :

تعرفها الباحثة بأنها:

فنٌّ أدبيّ نثريّ سرديّ يقوم علي قصّ وحكاية مجموعة من الأحداث على لسان عددٍ من الشّخصيات في إطار زمني ومكاني بأسلوب لغوي أدبيّ يلفت الانتباه، ويُثير في النّفس الرّغبة إلى السّماع أو استكمال القراءة لمعرفة مجريات الأمور والأحداث والتّشوّق لمعرفة النهاية متخذًا من الخيال أداة له للتصوير ونقل المشاهد للسامع أو القارئ.

مهارات القصة:

وتعرفها الباحثة إجرائياً: الجانب الأدائي والتطبيق العملي في الواقع لما اكتسبه الطالب من معرفة نظرية حول القصة وما ترتبط به من جوانب إبداعية لمهارات أدائها حول البناء الداخلي لها (المضمون) والشكل الخارجي لها أداءً يتسم بالجودة والدقة والسرعة.

الإطار النظري للبحث:

تتناول الباحثة في هذا الجزء التّأصيل النّظري لمحوريْ الدّراسة والمفاهيم النّظرية المرتبطة بهما، في محورين؛ حيث تتناول في المحور الأول إستراتيجية المتشابهات من حيث: المفهوم لغة واصطلاحًا، الأسس والافتراضات التي تقوم عليها ودور المعلم فيها، عوامل النجاح في استخدامها والدراسات التي تناولتها، استراتيجيات التدريس بالمتشابهات، خطوات استخدامها أما المحور الثاني فقد تتضمن: القصّة، من حيث المفهوم لغة واصطلاحاً، أنماط الفن القصصي، أهمية القصة، عناصر ومهارات بنائها.

المحور الأول: إستراتيجية المتشابهات:

أولًا: مفهوم إستراتيجية المتشابهات (لغة- اصطلاحًا) :

المتشابهة لغة:

لم يكن أسلوب التشبيه وليد العصور الحديثة؛ فقد استخدمه القرآن الكريم في العديد من الآيات، ومن ذلك قوله تعالى في سورة النور:" الله نور السماوات والأرض مثل نوره كمشكاة فيها مصباح المصباح في زجاجة الزجاجة كأنها كوكب دري...الآية" (النور :٣٥)

ويستعمل اللغويون مادة شبه في التماثل والمتشاكل والمتناظر والذي يؤدي غالبًا إلى الالتباس وعند ابن منظور: الشَّبلُ والشَبَلَ والشَّبيل والجمع: أشباه وأشبه الشيء الشئ: ماثله. (ابن منظور: ١٣/ ٥٠٣)

اصطلاحًا:

يعرفها (كمال زيتون، ٢٠٠٢،٢٥٥) بأنها: أسلوب للتدريس يقوم على توضيح المفاهيم غير المألوفة للطلاب وذلك بمقارنتها بمواقف أو خبرات مألوفة لديهم.

وتعرفها الباحثة إجرائيًا: إحدى الاستراتيجيات الحديثة للنظرية البنائية التى تقوم على ربط مهارات كتابة القصة (الغير مألوفة) للمتعلم ببعضها البعض وفق محاور وهياكل تخطيطية متشابهة ليتسنى للطالب دراستها وإتقانها بسهولة وتوظيفها مستخدمًا ما لديه من مفردات وتراكيب في حصيلته اللغوية.

ثانيًا: الأسس والافتراضات التي تقوم عليها إستراتيجية المتشابهات ودور المعلم فيها:

ولكون إستراتيجية المتشابهة مندرجة عن النظرية البنائية فإن أولى أسسها هو إحداث التعلم ذي المعنى وضرورة الربط بين المعارف والخبرات الجديدة للطالب غير المألوفة بمعارفه وخبراته السابقة ويلخص

(كمال زيتون،٢٠٠٣، ١٨٩) هذه الأسس:

١ - التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه.

٢ - المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى.

٣ - الهدف من عملية التعلم هو إحداث تكيف يتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد.

٤ - يجب إعطاء الأولوية لنمو المعنى والفهم بدلًا من تدريب السلوك.

ويشير أيضًا (كمال زيتون، ٢٠٠٣، ٦٦) إلى **دور المعلم:**

١ -منظم لبيئة التعلم ويضفي عليها جو من الانفتاح العقلي وإصدار القرارات والسماح بالتعبير عن الرأي.

٢ -مصدر احتياطي للمعلومات إذا لزم الأمر.

٣ - نموذج يكتسب منه الطلاب الخبرة.

٤ - مشارك في إدارة التعلم وتقويمه.

ثالثًا: عوامل النجاح في استخدام إستراتيجية المتشابهات والدراسات التي تناولتها:

تعتمد إستراتيجية المتشابهات على اختيار المتشابه المناسب للطالب من أجل تقريب المفهوم المستهدف قد يكون المتشابه واقعيًا ونموذجًا حيًا وقد يكون في اللفظ وقد يكون في التخطيط والهيكلة وقد حدد (حمادة عبد المعطي، ٢٠٠٠، ٥٤) المتشابهات في النقاط التالية:

١. الواقعية: يقصد بها أن تكون المتشابهات من واقع الحياة اليومية للطلاب.

٢. التشابه اللفظي: يقصد بها استخدام عبارات متشابهة للمعنى.

٣. التشابة البنائي: ويقصد به أن تكون المتشابهات المستخدمة تتضمن نفس تركيب أو شكل الموضوع.

وقد أثبتت إستراتيجية المتشابهات دورها الفعال في التدريس والتحصيل، فقد تناولتها العديد من الدراسات العربية والأجنبية من العربية:

دراسة إيمان إسحق (٢٠٠٧): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية المتشابهات على اكتساب المفاهيم العلمية لدى الطالبات في مادة العلوم وتوصلت الدراسة إلى فاعلية إستراتيجية المتشابهات في اكتساب المعرفة العلمية وأوصت بتوظيف إستراتيجية المتشابهات من قبل المعلمين في تدريس العلوم للطلبة في المستوى التحصيلي المرتفع والمنخفض.

بينما هدفت دراسة يوسف بن عقلا (٢٠٠٩) إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية المتشابهات في تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير الاستدلالي ومهارة قراءة الخريطة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعوية وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام إستراتيجية المتشابهات لها أثر كبير في نمو المفاهيم الجغرافية ومهارة قراءة خرائط العالم الإسلامي وكذلك نمو مستوى التفكير الاستدلالي وأوصت الدراسة بتدريب معلمي الاجتماعيات في المرحلة المتوسطة على استخدام إستراتيجية المتشابهات.

دراسة سماح عبدالحميد (٢٠١٧): استهدفت إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية قائمة على المتشابهات والمتناقضات في تدريس الرياضيات على تنمية التحصيل ومهارات ماوراء المعرفة لتلاميذ المرحلة الإعدادية وتوصل البحث إلى فاعلية الإستراتيجية القائمة على المتشابهات والمتناقضات في تدريس الرياضيات على تنمية التحصيل ومهارات ماوراء المعرفة لتلاميذ المرحلة الإعدادية وأوصت باستخدام المتشابهات في تدريس الرياضيات للتقليل من تجريد المادة العلمية وتقريبها من واقع المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية بالصورة التي تسهل دراستها.

ومن الدراسات الأجنبية:

دراسة (White,2005) : استهدفت الدراسة تقصي فعالية التدريس القائم على مدخل المتشابهات المنهجي والاستراتيجي في تعزيز مستويات القراءة والفهم القرائي وقام المعلمون باستخدام (١٥٠) من الدروس الكتابية التي صممت خصيصاً لتحسين قدرات الطلاب على ترميز الكلمات غير المألوفة باستخدام إستراتيجية المتشابهات وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً موجبة بين عدد الدروس المقدمة ودرجات الطلاب على الاختبارات المقننة للقراءة والفهم القرائي وذلك بعد ضبط مستوى الإنجاز القرائي السابق وهذا إنما يشير إلى فعالية مدخل المتشابهات في تحسين مستوى القراءة والفهم القرائي.

دراسة (Evans;2013): هدفت الدراسة إلى تقصي فعالية أحد البرامج القائمة على إستراتيجية المتشابهات في تدريس مهارات القراءة والهجاء وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية مدخل المتشابهات في تحسين معرفة الحرف ،الوعي الفونيمي ومهارات الترميز والمهارات الهجائية.

دراسة (Samara;2016): استهدفت الدراسة تقصي فعالية إستراتيجية المتشابهات في اكتساب المفاهيم الخاصة بالكيمياء العضوية لدى طلاب الجامعة وأشارت النتائج إلى فعالية التدخل القائم على إستراتيجية المتشابهات في تنمية التحصيل الأكاديمي فيما يتعلق باكتساب المفاهيم الكيميائية لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة.

رابعًا: استراتيجيات التدريس بالمتشابهات:

أشار (يوسف بن عقلا، ١٢،٢٠٠٩) إلى استراتيجياتها المختلفة وهي:

١ -استراتيجية تقديم المتشابهة عن طريق التلاميذ:

ويقوم التلميذ فيها بتقديم متشابهة من تفكيره للمفهوم الجديد.

٢ -استراتيجية التدريس الموجه:

وفيها يقوم المعلم بشرح المفهوم المراد وينتقي المتشابهة الملائم ويعطي الفرصة للطلاب كي يمارسوا عملية التشابه فيستنتجوا الصفات المناسبة وغير المناسبة.

٣ -استراتيجية التدريس العرضية:

تقع هذه الاستراتيجية على عاتق المعلم فهو الذي يقارن ويفسر ويوضح المفهوم ويشرح العلاقات.

خامسًا: خطوات استخدام إستراتيجية المتشابهات:

١ -ربط المهارات المتشابهة مع بعضها البعض وفق محاور متسقة.

٢ -تحديد خلفية المتعلمين عن المهارات المستهدفة.

٣ -تقديم المهارة الجديدة للطلبة.

٤ -مناقشة الطلبة في المهارات المستهدفة.

٥ -تقديم خلاصة للمهارات وتعليق عليها.

فبذلك تجعل إستراتيجية المتشابهات المعلومات المجردة أكثر حسية، وتساعد على بناء معلومات جديدة من خلال تكاملها مع الخبرات المتعلمة السابقة في البنية المعرفية للمتعلم.

المحور الثاني: مهارات كتابة القصّة وتنميتها لدى طلاب المرحلة الثّانوية:

أولًا: مفهوم القصّة:

١- القصّة لغة:

جاء في (لسان العرب) لابن منظور في مادة (قصّ) معان مختلفة منها:

القطع؛ فيقال: قَصَّ الشَّعر والصُّوف والظُّفر يقُصُّه قَصّاً وقَصّصَه وقَصّاه.. قَطعَه وقُصاصةُ الشَّعر ما قُصّ منه هذه، والقَصُّ أَخذ الشّعر بالمِقَصّ وأَصل القَصِّ القَطْعُ يقال قصَصْت ما بينهما أَي قطعت والمِقَصُّ ما قصَصْت به أَي قطعت.

التّتبُّع؛ فيقال: قصصت الشّيء، إذا تتبعت أثره شيئاً بعد شيء، ومنه قوله تعالى:

[ھ ے ۓ](٢)، أي اتبعي أثره وقال تعالى: [چ چ چ چ](٣)، أي رجعا من الطّريق الذي سلكاه يقصان الأثر أي يتبعانه.

الخبر، فيقال: قصّ عليه الخبر قصصاً، ويقال قصصت الرُّؤيا على فلان إذا أخبرته بها، ونحوُه قوله تعالى: [ۓ ۓ ڭ ڭ ڭ](٤)، أَي نُبَيّن لك أَحسن البيان، فالقصّ: البيان والقَصَص، بالفتح: الخبر المقصوص والقاصّ: الذي يأتي بالقصة من فَصِّها، كأنه يتتبع معانيها وألفاظها والقِصَص بكسر القاف: جمع القصّة. (ابن منظور المصري، مادة قصص)

وهذه المحاور الثّلاثة التي أشار إليها لسان العرب تصلح منطلقاً لفهم المصطلح، فالقصة تقوم على القطع أي اختيار الحدث الصالح وفصله عن سياق الأحداث الأخرى، والاختيار هو مناط الفن، ثم تتبع الأثر أي استقصاء تفاصيله وهذه خطوة تالية ضرورية لتصوير الحدث ثم الإخبار هو الإبلاغ، أي عقد الصلة مع المتلقي، فالركائز الثلاث السابقة ضرورية لفن القصة. (محمد صالح الشنطي،١٨٣،٢٠٠٣)

٢- القصّة اصطلاحًا:

يذكر (ركان الصفدي،٢٠،٢٠١١) بأن (القصة) تعني: الخبر الذي يتألف من أحداث يتبعها القاص بالألفاظ والمعاني ويوردها على مسامع الناس فيحفظونها وقد تكتب أيضًا.

---

(٢) سورة القصص /١١.

(٣) سورة الكهف /٦٤.

(٤) سورة يوسف/٣.

وتستنتج الباحثة من التطور الدلالي لمصطلح القص في لسان العرب الذي بدأ مرتبطاً بعملية القطع ثم التّتبُّع واقتفاء الأثر لأمر أو حدث ما، ثمّ الإخبار عنه، بأنها مرتبطة في الاصطلاح بعملية السّرد والحكاية فتعرفها الباحثة بأنها:

فنٌّ أدبيّ نثريّ سرديّ يقوم علي قصّ وحكاية مجموعة من الأحداث على لسان عددٍ من الشّخصيات في إطار زمني ومكاني بأسلوب لغوي أدبيّ يلفت الانتباه، ويُثير في النّفس الرّغبة إلى السّماع أو استكمال القراءة لمعرفة مجريات الأمور والأحداث والتّشوّق لمعرفة النهاية متخذًا من الخيال أداة له للتصوير ونقل المشاهد للسامع أو القارئ.

ثانيًا: أهمية القصّة:

تعد القصة شكلاً من أشكال الكتابة الإبداعية وهي من أقوى وأقرب أشكال الكتابة الإبداعيّة إلى النّفس الإنسانيّة ولها أهميّةٌ كبيرةٌ في حياة النّاس فهي من مظاهر تلبية الحاجات النفسية والاجتماعية ؛ إذ إنها تتيح الفرصة للتّعبير عن مشاعر وخلجات النّفس الإنسانيّة وما يعتريها من آمالٍ وآلامٍ أو غرس بعض القيم العليا من خلالها في المجتمع فيأخذ الإنسان منها الدُّروس والعبر إلى الواقع العملي في حياته اليوميّة،؛ فعادة القصّ والسَّمر أقوى تأثيراً على الإنسان فضلاً على أنّها أسلوب من أساليب التّعليم وتهذيب النّفوس.

وتلخص الباحثة هذه الأهمية للقصة في مختلف النواحي (اللغوية والنفسية والفكرية والاجتماعية) في نقاط رئيسة:

١ - الأهمية اللغوية:

- تثري الثّروة اللُّغوية للنّاشئة من خلال المفردات والتّراكيب والصُّور والأخيلة التي تحتويها القصّة.
- تُؤهّل الطّالب لإجادة المهارات اللُّغوية المختلفة للغة العربية؛ من استماعٍ للقصص المختلفة المُعَدَّة مُسْبقاً، وتحدُّثٍ عن المهارات التي تحتويها

القصة، ثم تشويق الطّالب للقراءة ثم إطلاق العنان للكتابة.

٢ - الأهمية النفسية:

- تساعد على ثقة الفرد بنفسه من خلال إجادة مهارات الكتابة وتوظيفها في مهارات الاتصال مع الآخرين.
- تساعد القصّة كاتبها على التّنفيس عن المشاعر والعواطف والأحاسيس والتّعبير عن الأفكار والآراء والمعتقدات اتجاه قضية ما.
- تمثل عاملًا مهمًا في رقي الوجدان وتهذيب المشاعر وذلك بما تمد الطالب من قيم واتجاهات وخبرات وثقافة. (**إيناس علي،٤،٢٠١٨**)

٣ - الأهمية الفكرية:

- تساعد على تكوين الشّخصيّة العقليّة والعلميّة والأدبيّة والأخلاقيّة والثقافيّة للنّاشئة.
- تُمكّن القارئ من معرفة الاتجاهات والميول التي يعتنقها كاتبها.
- وتسهم القصص في إطلاق العنان للخيال وتسمح للنّاس بتبادل العواطف وقد أشارت (**أميرة هامل،٢٠١٢،٢١٣**) إلى أن القصة تثير العمليات العقلية المعرفية كالتخيل والإدراك والتفكير فتنمي الخيال وتوسع الإدراك فتجعل الطالب يدرك الجو الثقافي والاجتماعي المحيط به فتربطه بعادات وتقاليد القيم السائدة في مجتمعه وتوحي له باحترامها والالتزام بها فتنمي فيه ذوقًا أدبيًا رفيعًا.

٤ - الأهمية الاجتماعية:

- تُعَدّ القصة وسيلة لمعرفة أخبار الأُمم السابقة التي تحكي عنهم عاداتهم وتقاليدهم.
- تُعَدّ أقوى الأساليب الأدبيّة التي تساعد على غرس القيم والمبادئ الأخلاقيّة في النّفوس فهي أقرب وسائل التّربيّة للنّفوس، ولذا تتقبَّلها النّفس بشكل أسرع.

- كذلك تُسهم القصّة في رسم صورة للمستقبل، ليست قابلة للتّحدّي فحسب، بل أيضًا بتفاصيل كافية للسّماح للجميع بفهم دورهم في تحقيق الهدف المنشود منهم عبر قصص مؤثرة.

ثالثًا: أنماط الفنّ القصصي:

كان للعرب تراث زاخر في الفن القصصي الذي حكي عن أيامهم وأمجادهم ثم بدأت القصة تتطور عبر العصور الزمنية شيئًا فشيئًا إلى أن ظهر أنماط عديدة في الفن القصصي تمثله وتعبر عنه.

وبالنّظر إلى طبيعة الفنّ القصصي يتبين أنّه لا ينحصر في نمط واحد، وإنّما له عدة أنماط تنتمي إليه وتُمثّله، وهذه الأنماط وإن جمعها الفنّ القصصي في العناصر والتشويق والحبكة إلا أنها مختلفة فيما بينها، وهي: (الرّواية - القصة القصيرة - الأُقصوصة) ويكمن الاختلاف فيما بينهم في طريقة الصياغة فالروائي يسهب في الأحداث والقاص يوجز حتى يظهر الاختلاف فيما بينهما قائمًا على مبدأ الكثافة والإيجاز، ويرجع فرانك أوكونور،١٩٩٣،٧) إلى أن الفرق ما بين الرواية والقصة القصيرة ليس فرقًا في الطول إنما هو فرق بين القصص التطبيقي والقصص الخالص فيشير إلى الفرق مابين الرواية والقصة القصيرة:

أ - الرّواية (القصص التطبيقي):

هي صوت المجتمع أي أنها تهتم بقطاع عادي كامل من المجتمع مما يجعل أن يلازم الروائي الإحساس العادي بالمجتمع فكاتبها يعول كثيرًا على تجويد تصوير الشخصيات وهذه الشخصيات تتدرج صعودًا حتى تصل إلى شخصية البطل.

تستنتج الباحثة من ذلك بأن الرواية هي: فنّ أدبي نثري سردي يُعالج الروائي فيها موضوعًا واقعيًا ويسهب فيه متعرضًا لجميع جوانبه فتعدد الشخصيات والأحداث عبر تسلسل زمني طويل وتنقل مكاني مختلف.

ب - القصّة القصيرة (القصص الخالص):

هي صوت الفرد فالإحساس الذي يلازم كاتب القصة القصيرة هو جلوسه وحيداً يناجي أشجانه الخاصة ويعبر عن موقفه من المجتمع في قالب قصصي ويترتب على هذا أن فن القصة القصيرة من حيث طبيعته لا من حيث قالبه هو أقرب الفنون إلى (الشعر الغنائي) والجامع بينهما هو (الوعي الحاد بالتفرد الإنساني).

وتستنتج الباحثة من ذلك بأن القصة القصيرة فن أدبي نثري سردي موجز، يقوم على وحدة الأثر أو الانطباع، فلا تتعدَّد فيها الشّخصيّات ولا الأحداث ولا الأمكنة، وهي وليدة الاحتكاك والاتصال بالأدب الأُوروبي عن طريق الترجمة، وقد أشار الدّكتور (**محمد صالح الشّنطي**،،١٨٤،٢٠٠١) إلى أنّ وحدة الانطباع في القصّة القصيرة، تُؤدي إلى التّخلُّص من الزّوائد والتّكرار والاستطراد، الأمر الذي يفضي في النّهاية إلى وحدة الأثر النّفسي لدى القارئ، أما الحَدَث فيها فيجب أن تتصل تفاصيله وأجزاؤه ؛ بحيث تُفْضي إلى معنى أو أثرٍ كُلِّي، ولكي تتضح الدوافع وراء تلك الأحداث يجب التعرف على الشخصيات التي قامت بتلك الأحداث ووراء كلّ حدث معنى فلا يمكن أن يخلو حدثٌ من معنى فعندما ينكشف المعنى ويتجلّى ما وراءه من مغزى تنبثق لحظة التنوير وبذلك يتشكل البناء للقصة القصيرة، يشير (الطّاهر أحمد مكي١٩٩٩،٩٨) إلى أن القصة القصيرة: "حكاية أدبيّة تُدْرَك لتُقَص، قصيرة نسبيًا، ذات خطة بسيطة وحدث محدد يدور حول جانب من الحياة لا في واقعها العادي والمنطقي وإنّما طبقًا لنظرة مثالية و رمزيّة لا تنمي أحداثًا وبيئات وشخوصًا، وإنَّما تُوجز في لحظة واحدة حدثًا ذا معنى كبير".

ج- الأُقْصُوصة :

وهي فنٌ أدبي نثري سردي بسيط، لا يحتوي على كثير من التفاصيل قد يتضمن شخصية واحدة، ويعرض لها الأحداث الخاصة بها وعادة يكون غرضها موعظة أو حكمة، وقد أوضح (**أحمد الهمداني**،٧،٢٠٠٢) بأنّ الأُقصوصة تقف على الحادثة المباشرة وعلى الفعل المباشر، وتقوم على السّرد المتواصل، ولا تخرج مواضيع الأُقصوصة عن مجرى الحياة اليومية العادي والرتيب فهي لا تبحر في أعماق القضايا التاريخية

والاجتماعية.

ثالثًا: عناصر بناء القصّة:

لكي يكتمل الإطار الفنّي للقصّة، ويتحقّق غرضها الأساسيّ بشحذ انتباه القارئ وتشويقه ونقل ما يريد إيصاله له، وتتضح معالمها بشكلٍ واضحٍ، لابد لها من مكوّنات وعناصر، إذا أُتقنت هذه المكونات والعناصر، وصِيغت بشكل جيد، انتقل القارئ أو السّامع من عالمه إلى عالم القصّة الخيالي، ومن أبرز عناصر القصة:

أ -الفكرة والأحداث: هناك فكرة محورية تدور حولها القصّة، فالقصّة بدون فكرة أو مغزى أساسي لا قيمة لها وهناك أفكار ثانوية تتحرك بها القصّة، ثم يأتي دور الأحداث بالرّبط بين هذه الأفكار؛ فيكتمل النسيج الخيالي للقصّة، فالفكرة هي السبب لوجود الأحداث، ثم تأتي دور الأحداث في محاكاة واقع القصّة.

ب -الحَبْكة والسّرد: وبالحبكة تختلف قصة عن أخرى فهي التي تربط الشّخصيات بالأحداث في زمان ومكان ما؛ فيظهر بها العقدة للقصة ويكتمل بها الإبداع الفني للقصّة فهي الطريقة التي يتبعها الكاتب أو القاص في التعبير عن الأحداث وترتيبها وتسلسلها والنطق بها وتحريكها وقد ميز الدكتور (**عز الدين إسماعيل، ١٠٥،٢٠١٣**) بين صورتين لبناء الحبكة القصصية:

الصورة الأولى (الصورة الانتقائية): ولا يشترط فيها أن تكون بين الوقائع علاقة كبيرة منتظمة وتعتمد وحدة السرد فيها على شخصية البطل فهو من يجمع بين العناصر المتفرقة.

الصورة الثانية (الصورة البنائية العضوية): لكل حادثة فيها دور حيوي مهما امتلأت بالحوادث الجزئية المنفصلة وتؤدي كل الخطوط فيها إلى النهاية.

وقد عبر (**محمد ناصر ،١٨،٢٠١٩**) عن الحبكة بشكل آخر فقسمها إلى نوعين:

الحبكة المفككة: وهي التي تقوم على سلسلة من الحوادث والمواقف المنفصلة التي لا ترتبط برباط واحد، ووحدة العمل القصصي فيه لا يعتمد على تسلسل الحوادث بل يعتمد على النتيجة العامة التي ستنجلي عنها الأحداث أو الفكرة العامة.

الحبكة المتماسكة: تقوم على حوادث مترابطة فيما بينها وتسير في خط مستقيم حتى تصل إلى نهايتها.

وأما السّرد فتتنقل القصّة به من عالم الكلمات المجردة إلى عالم ما وراء المعاني حيث الخيال الذي تغوص فيه النَّفْس، وينجذب إليه القلب، فعندما يستخدم الكاتب اللُّغة المعبرة، والمفردات والتّراكيب الواضحة، والصُّور والأخيلة المقنعة؛ ليجذب إليها القارئ أو السّامع ويتفاعل معها تتشوّق النّفس إلى معرفة المزيد.

وقد أشار (**عز الدين إسماعيل،١٠٥،٢٠١٣**) بأن السرد هو نقل الحادثة من صورتها الواقعة إلى صورة لغوية فالسرد يكسب الأفعال في القصة عنصرًا نفسيًا لتصويرها وميز بين ثلاث طرق للسرد:

- الطريقة المباشرة الملحمية: وفيها يكون الكاتب مؤرخًا يسرد من الخارج.
- طريقة السرد الذاتي: يجعل الكاتب من نفسه واحد من شخوص القصة ويكتب على لسانه.
- طريقة الوثائق: تتحقق القصة عن طريق الخطابات أو اليوميات والوثائق المختلفة.

ج -البيئة الزّمنيّة والمكانيّة: لكُلّ قصةٍ زمانٌ تعاصره، ومكانٌ تنشأ فيه وتأتي متأثرة منصبغة بسماتهما وثقافتهما، فهما أبعاد القصّة والجو الذي تحاكيه.

د -الشّخصيّات (أساسية وثانوية): الشّخصية الأساسيّة، وهو البطل عادة ما يُمثّل رمز الخير أو الشّر وشخصيّات أخرى مساعدة للبطل(ثانوية) تعمل الشّخصيّات بنوعيها على إظهار المغزى الأساسيّ من القصّة.

ه - الصّراع والعُقْدة والحَلّ: لابد في النّص القصصيّ من غموض حتى يدفع بالسّامع أو القارئ إلى بذلّ المزيد من العمليّات العقليّة للتّفكير في أحداث القصّة، هذا الغموض هو ما يؤدي إلى الصّراع بين أبطال القصّة وأحداثها المختلفة فقد أشار (**محمد أيوب ،٢٣،٢٠١٦**) "إلى أنّ جماليّات النّص القصصيّ تكمن في انزياحات لغته وعتمتها، وذلك باعتمادها على مجموعة من المجازات والاستعارات التي تبتعد عن

التّوافق وتبحث عن الاختلاف والتّنافر؛ لأنّه حيث توجد الاستعارة يوجد الصّراع، ومن طبيعة الصّراع خلخلة الفكر ودفع القارئ إلى توسيع المعنى لاستعارة الأنساق الثّانوية في باطن النّصّ " فبالصراع تصل الأحداث إلى ذروتها وتتعقد، ثمّ ما تلبث أن تنفك شيئًا فشيئًا وتنحل، وهناك من الكُتاب ما يضع نهاية لقصته والبعض يتركها مفتوحة للقارئ ليتخيّل ويضع نهاية من وحي خياله.

وقد أشار (**ثاني سويد العنزي،٢٠١٥،١٦**)[إلى عدد من العناصر الأخرى التي تحويها القصة وهي:

١ - الرمزية: وهي تجاوز المعنى الحرفي للشخص أو العناصر أو الصور أو الكلام حينما يعطي الشخص كلمات لها معنى ضمني وليس حرفي.

٢ - التشويق والإثارة: ويوجد الكاتب أو القاص الإثارة والتشويق في قصصه من خلال إدراج الأسئلة في كتاباته حول ما يمكن أن يحصل آنفًا مما يجعل القارئ أو السامع في حالة استمرارية من التشويق لمتابعة الأحداث.

٣ - المفاجأة: وهي النتيجة التي لا يتوقعها القارئ.

٤ - المفارقة: وتحدث عندما يكون هناك تباين في الآراء أو المفاهيم أو الأفكار أو عندما يكون هناك اختلاف بين الواقع والمعتقد وقد تكون مفارقة لفظية أو درامية.

وتستنتج الباحثة من ذلك بأن هناك عناصر مباشرة لبناء القصة وهي (الفكرة والأحداث، الحبكة والسرد، البيئة بنوعيها زمنية ومكانية، الصراع والعقدة والحل) وهي ليست مقصودة بذاتها بقدر ما الإشارة من خلالها إلى معاني ضمنية لم يصرح بها الكاتب أو القاص بشكل مباشر فتمثل هذه العناصر المباشرة العامل المساعد لعناصر أخرى غير ظاهرة بشكل مباشر وهي (الرمزية، التشويق والإثارة، المفاجأة، المفارقة) وتشكل هذه العناصر الأعمدة الأساسية للقصة.

رابعًا: مهارات القصّة:

تمثل مهارات القصة الجانب الأدائي والتطبيق العملي في الواقع لما اكتسبه الطالب من معرفة نظرية حول القصة وما ترتبط به من جوانب إبداعية فهناك

العديد من المهارات للقصّة التي إذا امتلكها الكاتب أو تحلّى بها القاصّ فقد تُمكّنه من جذب انتباه القارئ أو السّامع ثم إيصال الغرض الأساسي من القصّة ومن أبرز هذه المهارات:

١ - وضع عنوان جذّاب ومشوّق للقصّة.

٢ - تجويد الفكرة المحورية وأصالتها ويذكر (محمد ناصر،٢٠١٩،١٦) إلى أن الفكرة يشترط فيها أن تكون واضحة ومحددة بعيدة عن الغموض والسطحية حتى تحقق أهدفها فعلى الكاتب المتمكن إتباع المعايير التالية لاختياره فكرته وهي:

[أ] تحديد أفكاره بدقة وبصورة فنية.

[ب] ثراء القصة بالتفاصيل التي تجلي الفكرة العامة للقصة.

[ج] ترابط الأفكار وتسلسلها بطريقة تحقق الهدف من القصة.

٣ - تنويع الأسلوب واستخدام اللُّغة المشوّقة المقنعة التي تجذب القارئ أو السّامع وتجعله ينفعل بالأحداث. فاستخدام العبارات المشوِّقة في اللُّغة السرديّة مثل (يحكى أن أو من قديم الزمان) تثير الانتباه، وتجعل النّفس تهفو وتصمت إلى معرفة مجريات الأحداث والأمور.

٤ - التّشويق والتخييل ممّا يتيح الفرصة للقارئ أو السّامع للإبداع والتّفكير من جميع الجوانب في أحداث القصّة ونهايتها.

٥ - الترابط ما بين الخيال والواقع، فلا يستطيع القارئ أو السّامع الفصل أو التّفرقة فيما بينهما، فهي واقعيّة بموضوعها وأحداثها، خياليّة في تفكيرها وصورها.

٦ - القدرة على التّعبير عن الأحداث والرّبط بينها، والانتقال بشكل جيد؛ فيبدأ بالتّمهيد والتّشويق؛ ليجذب القارئ أو السّامع، ثم ما يلبث أن تتصارع الأبطال؛ فيصل إلى قمّة العُقْدة وذروتها، ثمّ يأخذ بالتّدرُّج في فكّ هذه العقدة، ويصل إلى الحلّ في النهاية

٧ - (فالبداية مشوّقة، والأحداث متسلسلة ومثيرة للتفكير، والنّهاية قوية تربطهم حبكة أدبية بلاغية مقنعة).

٨ - التمييز ما بين الشّخصيّات الأساسيّة والثّانويّة، وتوزيع الأدوار فيما بينهم بشكلٍ مناسبٍ.

٩ - توظيف عنصريْ الزّمان والمكان المناسبين لأحداث القصّة بشخصيّاتها وقيمها التي تسعى إلى غرسها.

١٠ - البراعة في استخدام الأساليب الأدبيّة والبلاغيّة المؤثرة والمقنعة للقارئ أو السّامع.

١١ - مراعاة قيم وعادات المجتمع المُقدَّم لهم القصة، ودعوتهم إلى قيمٍ ومُثُلٍ عليا من خلال القصّة.

١٢ - استخدام الألفاظ والصُّور والأخيلة المناسبة، وملائمة المفردات والتّراكيب للعمر الزّمني والمستوى الثّقافي للقرّاء أو المستمعين.

١٣ - استخدام اللُّغة السّليمة الخالية من الأخطاء اللغوية والنّحويّة والإملائية.

وقد أشارت الدراسات السابقة إلى ضعف الطلاب في مهارات كتابة القصة وحددت مهارات كتابة القصة منها:

دراسة إيناس الحاطي (٢٠١٨) : التي هدفت الدراسة إلى تنمية بعض مهارات كتابة القصة والوعي بها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت إيناس الحاطي قائمة بمهارات كتابة القصة واختبارًا بمهارات كتابة القصة، مقياس الوعي بمهارات كتابة القصة، وإعداد كتاب الطالب ودليل المعلم لتنفيذه وتمثلت هذه المهارات في خمس مجالات رئيسة وهي: (موضوع القصة، بيئة القصة، حبكة القصة، شخصيات القصة، أسلوب القصة).

دراسة رهام الصراف، محمد خيال (٢٠١٨): التي هدفت الدراسة إلى تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية منها: (مهارة كتابة أكبر عدد ممكن من العناوين لموضوع

ما، مهارة تقسيم الفكرة الرئيسية لأكبر عدد ممكن من الفكر الفرعية لموضوع ما، مهارة تفسير موقف معين بوجهتي نظر مختلفتين، مهارة تدعيم الفكر بالشواهد المناسبة في أثناء كتابة الموضوع، مهارة تقديم حلول متنوعة لمشكلة ما نكتب عنها، مهارة كتابة نهايات جديدة وغير مألوفة لقصة أو موضوع ما، مهارة كتابة قصة قصيرة مكتملة العناصر الفنية) لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال إعداد برنامج قائم على التعلّم بالتعاقد.

دراسة نجوى سلامة (٢٠١٨): التي هدفت الدراسة إلى التعرّف على فاعلية استراتيجية التخيل الحر في تنمية بعض مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، واستخدمت نجوى سلامة قائمة بمهارات كتابة القصة المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي واختبارًا بمهارات كتابة القصة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، المحتوى التدريسي وفق استراتيجية التخيل الحر (دليل المعلم لتنمية مهارات كتابة القصة وفق استراتيجية التخيل الحر وكذلك دليل للتلميذ)، المهارات التي تم تنميتها في الدراسة السابقة هي (عناصر القصة الفنية) وهي المهارات المتعلقة بالعنوان والمقدمة والمهارات المتعلقة بالحبكة والمهارات المتعلقة بالشخصيات والمهارات المتعلقة بالبيئة الزمانية والمكانية، (أسلوب القصة) وهي المهارات المتعلقة بأسلوب القصة من القواعد النحوية وعلامات الترقيم وأسلوبا السرد والحوار.

دراسة محمد الرويلي (٢٠١٩)[ ]: التي هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية الكتابة التفاعلية ودورها في تحسين مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق هدف الدراسة قام محمد الرويلي بإعداد قائمة بمهارات كتابة القصة وبطاقة تصحيح المهارات ودليل المعلم لتدريس المجموعة التجريبية وفق استراتيجية الكتابة التفاعلية واختبار لمهارات كتابة القصة يتضمن المهارات الفرعية الآتية: فكرة القصة وبيئة القصة وشخصيات القصة وحبكة القصة وأسلوب القصة.

دراسة ميليكوغلو وأغولوس Melekoglu & Ögulmus. (2021): التي استهدفت الدراسة تحديد فاعلية برنامج قائم على استراتيجية (C– + POW SPACE) المنبقة من مدخل التعلم المنتظم ذاتيًا في تحسين مهارات كتابة القصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة بتركيا ومنها (تنظيم الأفكار، تحديد الهدف من الكتابة، تحديد الموضوع السياق والأشخاص والأحداث والختام).

ومن خلال الدراسات والبحوث السابقة توصلت الباحثة إلى قائمة بمهارات كتابة القصة مصنفة في محورين:

المحور الأول: مهارات الشكل: ويتضمن:

١ - تنظيم كتابة القصة وتناسق فقراتها.

٢ - خلو الكتابة من الأخطاء اللغوية والإملائية والنحوية.

٣ - الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم.

٤ - اتباع نظام الفقرات في الكتابة.

المحور الثاني: مهارات المضمون: ويتضمن:

(أ): عناصر القصة:

١ - وضع عنوان جيد وجذاب.

٢ - توضيح الفكرة المحورية وأصالتها في القصة.

٣ - تنويع الأفكار وطلاقتها.

٤ - تقمص الشخصيات الدور المنوط بها بشكل طبيعي دون تكلف.

٥ - توظيف البيئة المكانية المناسبة للقصة بأحداثها وشخصياتها المشوقة للقارئ.

٦ - توظيف البيئة الزمانية المناسبة للقصة بأحداثها وشخصياتها المشوقة للقارئ.

٧ - كتابة بداية مهيئة ومشوقة للقارئ (براعة الاستهلال).

٨ - اتباع التسلسل المنطقي المقنع لعرض أحداث القصة (الحبكة الأدبية المقنعة).

٩ - إظهار عقدة القصة نتيجة لذروة تسلسل أحداث القصة (حسن التخلص).

١٠ - وضوح الهدف والمغزى من القصة.

(ب) : أسلوب القص:

١ - التنويع بين الأساليب الخبرية والإنشائية بما يخدم أحداث القصة.

٢ - استخدام الصور البيانية المعبرة في كتابة القصة.

٣ - استخدام أدوات الربط بين المفردات والتراكيب والفقرات.

إعداد أدوات البحث:

اختبار مهارات كتابة القصة لطلبة الصف الأول الثانوي:

١ - هدف الاختبار:

إلى قياس مدى تمكن طلبة الصف الأول الثانوي من مهارات كتابة القصة، التي تم تحديدها وضبطها، في قائمة مهارات كتابة القصة التي حددها البحث الحالي.

٢ - مصادر بناء الاختبار:

اعتمدت الباحثة في بناء اختبار مهارات كتابة القصة، واشتقاق مادته على المصادر التالية:

أ - قائمة مهارات كتابة القصة التي توصل إليها البحث الحالي.

ب - المصادر والمراجع العلمية المتخصصة في بناء الاختبارات.

ج -البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في مجال كتابة القصة.

د - آراء المختصين والخبراء في مجال تصميم الاختبارات، ومواصفاتها، وشروطها، وطرائق إعدادها.

كل ذلك مع مراعاة خصائص نمو طلبة الصف الأول الثانوي وميولهم ومفردات حصيلتهم اللغوية.

٣ - وصف الاختبار:

يحتوي الاختبار في صورته الأولية على:

أ - صفحة الغلاف: مكتوب بها عنوان الاختبار، وبيانات الباحثة، ولجنة الإشراف.

ب - صفحة المقدمة: وبها تعريف المحكم بالهدف من البحث الحالي بشكل عام، والهدف من هذا الاختبار بشكل خاص، والمرجو من المحكم عمله.

ج - صفحة التعليمات: وضع مكان مخصص لوضع معلومات عن الطالب، والتعليمات الخاصة بالاختبار.

د - الاختبار: ويتضمن سؤالًا واحدًا مقاليًا لا يتقيد فيه الطالب بالكتابة في موضوع محدد بل أنه يعتمد على حرية تفكير الطالب في الموضوع الذي يريد الكتابة فيه وقدرته على اختيار الأفكار وتنظيم قصته فيكشف عن معارفه وخبراته ومهاراته السابقة.

٤ - صدق الاختبار:

صدق المحكمين:

للتأكد من صدق الاختبار، عرضته الباحثة على عدد من المحكمين، بلغ عددهم (٢٠) محكمًا، للاستفادة من آرائهم وإبداء ما يرونه مناسبًا بشأنه من حيث:

أ - مدى دقّة الصّياغة اللُّغوية.

ب - مدى مناسبة الاختبار لمستوى طلبة الصّف الأُول الثّانوي.

ج - حذف ما يرونه مناسبًا أو تعديله أو إضافته لتطوير الاختبار وتجويده.

وقد أبدى المحكمون رضاهم عن موضوع الاختبار؛ حيث إنّه لا يقيد الطالب بموضوع محدد، بل إنه يتيح له حرية التفكير فيما يريد الكتابة فيه.

٥ - التجربة الاستطلاعية لاختبار مهارات كتابة القصة:

أجرت الباحثة التّجربة الاستطلاعية للاختبار على عيّنة من طلاب الصّف الأوّل الثّانوي - ليست من العيّنة التّجريبية والضّابطة - بمدرسة طلعت حرب الثانوية المشتركة، بقرية العزيزية التابعة لإدارة منيا القمح التعليمية بمحافظة الشرقية، بلغ عددها (٣٢) طالبًا وطالبة وذلك لحساب صدق الاختبار وزمنه وثباته وقد تم تطبيق الاختبار الأول يوم الموافق ٢٠٢١/١٠/١٣ وقد تم تطبيق الاختبار الثاني يوم ٢٠٢١/١٠/٣٠:

أ - الصدق التجريبي:

تم حساب صدق الاختبار لمهارات كتابة القصة (صدق **الارتباط بالمحك**) ، بحساب معاملات الارتباط بين درجات الاختبار ، ودرجات المحك (درجات التحصيل في اللغة العربية في الفصل الدراسي الأول – يناير ٢٠٢٢م) ، والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجات اختبار مهارات كتابة القصة، ودرجات المحك (درجات التحصيل في اللغة العربية في الفصل الدراسي الأول – يناير ٢٠٢٢م) (ن=٦٤ فرد)

اختبار مهارات كتابة القصة	معاملات الارتباط مع درجات المحك
مهارات شكل الكتابة (الدرجة الكلية)	٠,٥٣٨ ❖❖
استيفاء عناصر القصة (الدرجة الكلية)	٠,٤٢١ ❖❖
استيفاء أسلوب الكتابة (الدرجة الكلية)	٠,٥٧٦ ❖❖
الدرجة الكلية لمهارات مضمون الكتابة	٠,٥١٤ ❖❖
الدرجة الكلية لمقياس مهارات كتابة القصة	٠,٥٢٦ ❖❖

❖ دال عند مستوي ٠,٠٥ ❖ ❖ دال عند مستوي ٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً (عند مستوي ٠,٠١) ، وهذا يعني صدق اختبار مهارات كتابة القصة.

ب - زمن الاختبار:

تم حساب زمن الاختبار من خلال رصد الزمن، الذي استغرقه أول طالبٍ انتهى من الاختبار، وكذلك زمن آخر طالب، وذلك وفق ما يلي:

متوسط زمن الاختبار= الأزمنة التي استغرقها الطلاب

عدد الطلاب

كان الزمن المستغرق من قبل جميع الطلاب (١٥٠٠) ثم قسمته الباحثة على عدد الطلاب، فكان متوسط الزمن (٤٦,٨)، وبإضافة ١٥ دقائق إلى متوسط الزمن، لقراءة تعليمات الاختبار، فإنّ الزّمن المناسب للتّطبيق هو٦٠ دقيقة.

ج - ثبات الاختبار:

تم حساب الثبات للاختبار بطريقة إعادة تطبيق الاختبار، فقد تم تطبيق الاختبار مرتين على العينة الاستطلاعية، المكونة من ٣٢ طالب وطالبة، ثم حساب معاملات الارتباط بين متوسط درجات التطبيقين في (المهارات الرئيسة، والدرجة الكلية) والنتائج، موضحة كما يلي:

جدول(٢) يوضح معاملات الارتباط بين درجات التّطبيقين لاختبار مهارات كتابة القصة (ن) = ٣٢ طالب وطالبة

اختبار مهارات كتابة القصة	معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين
مهارة الشكل	٨٧٥,❖❖
مهارة المضمون (عناصر القصة)	٩١٥,❖❖
مهارة المضمون (الأسلوب)	٨٩٨,❖❖
الدّرجة الكليّة	٩٣٢,❖❖

❖ دال عند مستوى (٠٥,) ❖❖ دال عند مستوى (٠١,)

ويتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على ثبات اختبار مهارات كتابة القصة.

٦ - الصورة النهائية لاختبار مهارات كتابة القصة لطلبة الصف الأول الثانوي:

بعد التأكد من حساب صدق الاختبار وثباته والانتهاء من ضبطه وحساب الزمن المناسب له جاء الاختبار في سؤال مقالي واحد يكتب فيه الطالب قصة من إنشائه مراعيًا عناصر القصة ومهاراتها.

٧ - موضوعية التصحيح: وحتى تتمكن الباحثة من تصحيح الاختبار، وتقدير درجات الطلبة بطريقة محددة وواضحة أعدت الباحثة بطاقة لتصحيح الاختبار وفقًا لما يأتي:

١ - بطاقة التقييم التي أعدتها الباحثة ومثلت معيارًا للتصحيح بمؤشراتها السلوكية وصححت قصص الطلبة في ضوئها.

٢ - كانت الدرجة النهائية للاختبار (٨٥) درجة، ووزعت الدرجات وفق المهارات الفرعية المندرجة عن المهارات الرئيسة للكتابة القصصية فيحصل الطالب على العلامة للقصوى للمهارة (٥) درجات في المستوى الأعلى بينما يحصل على (٣) درجات في المستوى المتوسط، وإذا لم يأتي الطالب بأي مؤشر سلوكي يدل على تحقق المهارة لديه فلا يعطى درجة.

بطاقة تقييم مهارات كتابة القصة لطلبة الصف الأول الثانوي:

أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة لتقييم مهارات كتابة القصة لطلبة الصف الأول الثانوي، وإعطاء كل منهم المستوى المناسب لأدائه في الكتابة، وفقًا لمعيار التصحيح المتفق عليه، وتكونت هذه البطاقة من قائمة مهارات كتابة القصة في صورتها النهائية، وأمام كل مهارة منها المؤشرات السلوكية الدالة على تحقق كل مهارة، وفقًا لثلاثة مستويات من الأداء:

أ - الأداء الجيّد: وهو أن يأتي الطالب بالمؤشرات السلوكية اللازمة لتحقيق المهارة جميعها،

فيعطى الدرجة الكلية (٥ درجات).

ب - الأداء المتوسط: وهو أن يأتي الطالب ببعض المؤشرات السلوكية اللازمة لتحقيق المهارة دون البعض الآخر، فيعطى (٣ درجات).

ج - الأداء الضعيف: وهو ألا يأتي الطالب بأيّ مؤشر سلوكي يدل على تحقيق المهارة لديه، فيعطى صفراً.

وللتأكد من صدق البطاقة عرضتها الباحثة على مجموعة من المحكمين، للاستفادة من آرائهم وإبداء ما يرونه مناسبًا بشأنها من حيث:

أ - مدى دقّة الصّياغة اللُّغوية.

ب - مدى مناسبة المؤشرات السُّلوكية للمهارات الفرعية.

ج - مدى مناسبة المؤشرات السُّلوكية لمستوى كلّ أداء (الجيد - المتوسط - الضعيف).

د - حذف ما يرونه مناسبًا أو إضافته أو تعديله لتطوير البطاقة.

أبدى المحكمون رضاهم على بطاقة التقييم؛ حيث أنها تناولت المؤشرات السُّلوكية المناسبة لمستوى كلّ أداء، فضلًا على أنها وسيلة مساعدة على عملية التّصحيح؛ لكون الاختبار (مقاليًا)؛ فيعطى الطالب الدرجة المناسبة بظهور المؤشر المناسب للمهارة.

بناء برنامج البحث الحالي القائم على إستراتيجية المتشابهات في اللُّغة العربية لتنمية مهارات كتابة القصة، لدى طلبة الصّف الأول الثّانوي:

يتمثّل **الهدف العام** للبرنامج القائم على إستراتيجية المتشابهات في اللغة العربية، في تنمية مهارات كتابة القصة، لدى طلبة الصّف الأوّل الثّانوي.

وتتمثل **الأهداف الخاصة** للبرنامج فيما يأتي: على الطالب بعد دراسته للبرنامج أن يكون قادرًا على أن:

المجال الأول: الأهداف الإدراكية المعرفية تتمثل في أن:

١ - يوضح الفكرة المحورية في القصة التي سيكتبها.

٢ - يذكر الأفكار الثّانوية للقصّة التي سيكتبها.

٣ - يذكر عنواناً جيّداً وجذّاباً لقصته.

٤ - يوضّح الهدف أو المغزى من قصته.

٥ - يفرق بين الشّخصيات في قصته التي سيكتبها.

٦ - يُميّز بين نوعيْ الشّخصيات في قصته.

٧ - يميز بين نوعي البيئة المكانية والزمانية المناسبة لقصته بأحداثها وشخصياتها.

٨ - يُقدّم البداية المهيّئة المشوّقة لقصته.

٩ - يتعرف على التّسلسل المنطقي المقنع لعرض قصته.

١٠ - يُميّز عقدة قصته عند ذروة تسلسل أحداث قصته.

١١ - يذكر الأساليب الإنشائية والخبرية التي تخدم أحداث قصته.

١٢ - يدرك أهمية الصور البيانية المعبرة في كتابة قصته.

١٣ - يذكر أدوات الربط بين المفردات والجمل والفقرات استخدامًا صحيحًا.

١٤ - يوضح علامات الترقيم بشكل صحيح.

١٥ - يعرف القواعد الصحيحة لكتابة القصة وتناسق فقراتها.

المجال الثاني: الأهداف الوجدانية تتمثل في أن:

١. يشبع حاجاته النفسية والفكرية بالكتابة الأدبية القصصية.

٢. يقبل على دراسة الفن القصصي بشكل أدبي.

٣. يقدر قيمة القصة كفن له مكانته في الكتابة النثرية.

٤. يتذوق قيمة استخدام الصورة البيانية المعبرة وما تضيفه للقصة من جمالًا.

٥. يقدر قيمة الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم وما تكسبه للقصة من وضوح وقوة.

٦. يظهر شعوره الشخصي نحو فن القصة.

٧. يعبر عن أفكاره وشعوره بآماله وآلامه في شكل أدبي قصصي صحيح.

المجال الثالث: الأهداف المهارية تتمثل في أن:

١ - يوظف الفكرة المحورية في قصته التي يكتبها.

٢ - ينوع في الأفكار التي تشتمل عليها قصته.

٣ - يضع عنواناً جيداً وجذاباً.

٤ - يوضح الهدف أو المغزى من قصته.

٥ - يوزع الشخصيات للدور المنوط بها بشكل طبيعي دون تكلف.

٦ - يوظف البيئة المكانية المناسبة للقصة بأحداثها وشخصياتها والمشوقة للقارئ.

٧ - يوظف البيئة الزمانية المناسبة للقصة بمكانها وأحداثها وشخصياتها المشوقة للقارئ.

٨ - يكتب بداية مهيئة ومشوقة للقارئ (براعة الاستهلال).

٩ - يتبع التسلسل المنطقي المقنع لعرض أحداث القصة (الحبكة الأدبية المقنعة).

١٠ -يظهر عقدة القصة نتيجة لذروة تسلسل أحداث القصة (حسن التخلص).

١١ -ينوع بين الأساليب الخبرية والإنشائية ما يخدم أحداث القصة.

١٢ -يستخدم الصّور البيانية المُعبّرة في كتابة القصة.

١٣ -يستخدم أدوات الرّبط بين المفردات والأساليب استخدامًا سليمًا.

١٤ -يستخدم علامات التّرقيم استخدامًا صحيحاً.

١٥ -يُخْلِي قصته من الأخطاء اللغوية والإملائية والنحوية.

١٦ -ينظم كتابة القصة وينسق فقراتها.

١٧ -يتبع نظام الفقرات في الكتابة.

١٨ -ينتج قصة أدبية صحيحة.

توصيف لمحتوى البرنامج:

(الخطة والمواقف التدريسية:

تكون البرنامج القائم على إستراتيجية المتشابهات من ستة دروس، ويستغرق اثنتي عشرة حصة، ووزعت الباحثة مهارات كتابة القصة بشكل مناسب مع بعضها

البعض، وهذا ممّا يسهل على الطالب استيعابها، وفيما يلي توزيع المهارات على دروس البرنامج وعدد الحصص اللازمة لكل درس:

جدول (٣)

توزيع الخطة الدراسية والزمنية

م	الدُّروس	المهارات المستهدفة	الزّمن اللازم
١	شكل القصّة	١- الاستخدام الصّحيح لعلامات التّرقيم. ٢- خلو الكتابة من الأخطاء اللُّغوية والإملائيّة والنّحويّة. ٣- تنظيم كتابة القصّة وتناسق فقراتها. ٤- إتباع نظام الفقرات في الكتابة.	حصتان
٢	فكرة القصّة	٥- توضيح الفكرة المحوريّة وأصالتها في قصة يكتبها. ٦- تنويع وطلاقة الأفكار التي تشتمل عليها القصّة. ٧- وضع عنوان جيّد وجذّاب. ٨- توضيح الهدف أو المغزى من القصّة.	حصتان
٣	شخصيّات القصّة	٩- تقمّص الشّخصيّات الدّور المنوط بها بشكل طبيعي دون تكلّف.	حصتان
٤	بيئة القصّة	١٠- توظيف البيئة المكانية المناسبة للقصة بأحداثها وشخصيّاتها المُشوّقة للقارئ. ١١- توظيف البيئة الزّمانية المناسبة للقصّة بمكانها وأحداثها وشخصيّاتها المشوّقة للقارئ.	حصتان
٥	حَبْكة القصّة	١٢- كتابة بداية مُهيّئة ومُشوّقة للقارئ (براعة الاستهلال). ١٣- إتباع التّسلسل المنطقي المُقْنع لعرض أحداث القصّة (الحبكة الأدبية المُقْنعة). ١٤- إظهار عُقْدة القصّة نتيجة لذروة تسلسل أحداث القصة (حسن التخلص).	حصتان
٦	أسلوب القصّة	١٥- التّنويع بين الأساليب الخبرية والإنشائية بما يخدم أحداث القصّة. ١٦- استخدام الصُّور البيانيّة المُعبّرة في كتابة القصّة. ١٧- استخدام أدوات الرّبط بين المفردات والتراكيب والفقرات استخدامًا سليمًا.	حصتان

استراتيجيات تدريس البرنامج:

تتحدد إجراءات استراتيجية تدريس برنامج الدراسة الحالي القائم على إستراتيجية المتشابهات في مرحلتين أساسيتين، هما: مرحلة النموذج والتحليل، ومرحلة المحاكاة والإنتاج:

المرحلة الأولى: مرحلة النّموذج والتّحليل:

وفيها يُدرِّب الطّالب على مهارات كتابة القصة لموضوعات البرنامج، من خلال نموذج قصة معدّ مسبقًا، وتتم هذه المرحلة من خلال ثلاث مستويات؛ حتى تتأصل المهارات في عقلية الطّالب، وتأتي هذه المستويات على النّحو التّالي:

المستوى الأوّل: (التّهيئة والتّنشيط):

١ - وفيه يُهيئ المعلم الطّالب؛ ليُكوّن تصورًا ذهنيًا عن الأهداف والمهارات المستهدفة، من دراسة موضوعات البرنامج ولكي يُستثار فهمه.

٢ - يُحدّد المعلّم للطّالب الأهداف المستهدفة من دراسة البرنامج الحالي.

٣ - يَعْرض المعلّم على الطّالب قصص موضوعات البرنامج.

المستوى الثّاني: (التّنظيم):

ويتمّ في هذا المستوى الشّرح والتّحليل والتّطبيق لمهارات كتابة القصة، ومن ثمّ بناء الرّوابط ما بين هذه المهارات، في كلّ درسٍ على حِدَةٍ وبين مهارات دروس البرنامج جميعًا، وبالتّالي يتم سهولة إتقانها والممارسة والتطبيق عليها من قبل الطّالب وربط هذه المهارات وفقًا لمحاورها في بنيته المعرفيّة والتّطبيق عليها، ويقوم على:

١ - عرض المعلّم على طلابه المهارات المقصودة بطريقة منظمة، تساعدهم على عملية إتقانها، ومن ثم الممارسة والتّطبيق عليها.

٢ - يربط المعلّم بين مهارات كتابة القصة المقررة وواقع تطبيقها في النموذج محل الدراسة

(إستراتيجية التنظيم).

المستوى الثّالث: (التّطبيق):

في هذا المستوى يتم تقويم أداء الطلاب للتأكد من إتقانهم لمهارات القص التي درسوها، وهذا المستوى يقوم على خطوة واحدة، وهي أن يُحلّل المعلّم وطلابه مهارات كتابة القصّة لهذا الدّرس في مضمون قصّة أخرى.

المرحلة الثّانية: مرحلة المحاكاة والإنتاج:

تتدرّج الأنشطة في هذه المرحلة حتى يكتب الطّالب قصة مكتملة الأُسس الفنية، مشتملة على عناصر ومهارات بنائها، مستخدمًا استراتيجيتين هما:

أ - إستراتيجية التّخيُّل أو التّصوّر العقلي: وهو ما يخص المستوى العميق، وبها يكون الطّلاب صورًا ذهنية لأفكار تَصْلح أن تكون قصصًا تطبيقًا على مهارات كتابة القصة التي درسوها.

ب - إستراتيجية التّوليف القصصي: وهو ما يخصّ المستوى الأعمق، وبها يُؤلّف الطّلاب قصص من إنشائهم في قالبٍ فنيٍّ صحيحٍ، طبقًا لما درسوه من عناصر ومهارات القصة.

الوسائل التّعليمية في البرنامج:

تعمل الوسائل التّعليمية على تسهيل عملية التّعلّم للطّالب(بالاستقبال للمعلومة) وللمعلّم(بالشّرح والإيضاح) لذلك حرصت الباحثة على توفير هذه الوسائل التعليمية، في كلّ موضوعات البرنامج، وأن تكون هذه الوسائل مرتبطة بالأهداف التّعليمية لكل موضوع، وكذلك محتواه وأساليب تقويمه، ومن هذه الوسائل المرئية: السُّبورة - الأقلام الملونة - كتاب الطّالب - بعض النّماذج أو الرُّسومات التي تُعرض على الطّلاب أو تّوزع عليهم (قد تتضمن صورًا تساعد الطّالب على تخيّل أحداث قصة أو إبداع فكرة تصلح أن تكون قصة) - ومن الوسائل التي تستخدم أيضاً (الوسائل اللّفظية) وتشمل: قراءة المعلّم للقصة التي بين يدي الطّلاب، قراءة واضحة مفصلة، تُبيّن الاستعارات والتّشبيهات، والفكرة المحورية، والأفكار الثانوية وغير ذلك من مهارات وعناصر للقصة.

أنشطة البرنامج:

وتتمثّل الأنشطة في البرنامج بتكليف الطّالب:

١ - القراءة الصّامتة لقصص البرنامج، والاستماع لشرح معلمه؛ لاكتشاف ما بها من مهارات.

٢ - يطبق على ما تعلمه من مهارات كتابة القصة في قصص البرنامج.

٣ - الإجابة عن الأسئلة الموجودة في أثناء كل درس ونهايته.

٤ -كتابة قصة مشتملة على القواعد الفنية لكتابة القصص الأدبية.

أساليب التّقويم في البرنامج:

جاءت أساليب التّقويم في ثلاثة أشكال للحكم على مدى اكتساب الطّلاب للمهارات، ومن ثم تقديم التّغذية الرّاجعة إن احتاج الأمر، وهي:

١ - التّقويم القبلي: ويتم قبل عرض نموذج الدّرس، لمعرفة ما يمتلكه طالب الصّف الأوّل الثّانوي من مهارات كتابة القصّة.

٢ - التّقويم التّكويني أو البنائي: ويسير هذا النوع في مضمون الدّرس خطوة بخطوة، للتأكد من اكتساب الطّالب لمهارات كتابة القصة في كلّ درس.

٣ - التّقويم النّهائي: ويتمثّل هذا النوع من التّقويم في أسئلة التّقويم النّهائية لكلّ درس، وفيها يكتب كلّ طالب قصة من إنشائه، مراعيًا مهارات كتابة القصّة وأسسها التي تناولها البرنامج القائم على نظرية تجهيز المعلومات في اللّغة العربية؛ لتنمية مهارات كتابة القصة، لدى طلاب الصّف الأوّل الثانوي.

ولتنفيذ التّجربة وتطبيق البرنامج بشكل فعّال تطلب ذلك إعداد كتاب للطّالب ودليل للمعلم:

إعداد كتاب الطّالب[1]

١ - الهدف من كتاب الطالب:

كان الهدف العام من هذا الكتاب، تنمية مهارات كتابة القصة لدى طلبة الصف الأوّل الثّانوي، من خلال توفير مادة علمية متضمنة قصصًا مراعية عادات المجتمع

وقيمه، ووفق عناصر القصة ومهاراتها والأُسس الفنية اللازمة لكتابتها فيصل الطالب إلى مستوى يتمكّن فيه من أن:

أ - يحلل قصة مكتوبة إلى عناصرها الأساسية ومهاراتها الفنيّة اللازمة.

ب - يصدر حكمًا على قصص مكتوبة في ضوء عناصرها ومهاراتها الفنية اللازمة، والأُسس التي ينبغي مراعاتها لكتابة فنّ القصّة.

ج - يبدع أفكارًا تصلح لأن تكون موضوعات قصصية.

د - يستخدم ما لديه في الحصيلة اللّغوية من مفردات وتراكيب وصور وأخيلة؛ ليخدم كتابة قصته.

هـ - يربّط بين فروع اللّغة العربية جميعًا لخدمة كتابة قصته.

و - يكتب قصة مكتملة العناصر، فنيّة القواعد والأُسس والمهارات، مستمدة فكرتها من واقعه، منسوجة أحداثها من خياله، متناسبة مع مستواه العقلي.

ز - يظهر ميلًا إلى الأسلوب الأدبي في الكتابة.

ح - يظهر حبًّا وميولًا حقيقية إلى استخدام اللّغة الفصحى في الكتابة.

٢ - مصادر إعداد كتاب الطالب:

تم إعداد هذا الكتاب من خلال الرجوع إلى:

أ - قائمة مهارات كتابة القصة التي تم إعدادها.

ب - المصادر والمراجع العلمية المتخصصة في إعداد كتاب الطالب.

ج - الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بإستراتيجية المتشابهات.

د - الأدبيات المرتبطة بمهارات كتابة القصة.

هـ - البرنامج القائم على إستراتيجية المتشابهات في اللغة العربية لتنمية مهارات كتابة القصة.

و - طبيعة طلاب الصف الأول الثانوي وخصائص نموهم.

٣ - مكونات كتاب الطالب:

أ - جانب نظري يتكون من: مقدمة _ الهدف من كتاب الطالب_نبذة عن القصة وأهميتها ومهاراتها.

ب - جانب تطبيقي: وهو العرض التطبيقي للدروس، وقد تتضمن كلّ درس من دروس كتاب الطّالب ما يلي:(الأهداف الإجرائية المراد تنميتها من الدّرس، تنظيم المحتوى وفقًا لإستراتيجية المتشابهات، تصميم أنشطة متنوعة ومتدرجة وفقًا لإستراتيجية المتشابهات، التّقويم لقياس ما تمّ تحقيقه).

إعداد دليل المعلّم:

١ - الهدف من دليل المعلم:

تمثل الهدف العام من إعداد دليل المعلم مساعدة المعلم على تطبيق البرنامج القائم على إستراتيجية المتشابهات في اللّغة العربية، وبالتّالي تحقيق أهدافه بالشّكل المرجو؛ فيعمل على:

١ - تمكين المعلّم من خطوات تنفيذ استراتيجية تدريس البرنامج بكافة أبعادها ومراحلها ومستوياتها.

٢ -تزويده بمهارات كتابة القصّة المطلوب تنميتها لدى طلاب الصّف الأوّل الثّانوي.

٣ - تزويده بالأهداف السّلوكية لكلّ درسٍ من دروس البرنامج.

٤ - اقتراح الوسائل التّعليمية المناسبة لدروس البرنامج.

٥ - تزويده بأساليب التّقويم المناسبة لكلّ فقرات الدرس.

٢ - مصادر إعداد دليل المعلم:

أ - قائمة مهارات كتابة القصة التي توصل إليها البحث الحالي.

ب - المصادر والمراجع العلمية المتخصصة في إعداد دليل المعلم.

ج - الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بإستراتيجية المتشابهات.

د - الأدبيات المرتبطة بمهارات كتابة القصة.

هـ - البرنامج القائم على إستراتيجية المتشابهات في اللغة العربية لتنمية مهارات كتابة القصة.

٣ - مكونات دليل المعلم:

ودليل المعلّم في هذا البرنامج يتكوّن من جانبين، كما يلي:

جانب نظريّ: تُوضّح الباحثة فيه للمعلّم أهمية كتابة القصة لطلبة الصّف الأوّل الثّانوي، وعرض موجز لإستراتيجية المتشابهات ماهيتها وأسسها وأهميتها التربوية لطلبة الصّف الأوّل الثّانوي، وكذلك تتضمن الجانب النّظري شرح للخطوات التي تساعد المعلم على التّطبيق لكلّ درس من دروس البرنامج والأهداف، المهارات التي يتضمنها كلّ درس، وعدد الحصص اللازمة لكل درس.

جانب تطبيقيّ: يقدّم للمعلّم (عنوان الدّرس، الأهداف السّلوكية، تحليل محتوى الدّرس، الوسائل التّعليمية، الأساليب التّقويمية).

التطبيق الميداني للبحث: ويتمثّل في الإجراءات التّالية:

أ - عمل الإجراءات الإدارية الضرورية.

ب - اختيار عينة البحث.

ج - التّطبيق القبلي لاختبار مهارات كتابة القصّة على عينة البحث.

د - تطبيق البرنامج القائم على إستراتيجية المتشابهات في اللّغة العربية؛ لتنمية مهارات كتابة القصة على طلاب المجموعة التّجريبية.

هـ - التّطبيق البعدي لاختبار مهارات كتابة القصّة على عينة البحث.

أولًا: عمل الإجراءات الإدارية الضرورية:

عقب انتهاء الباحثة من إعداد أدوات البحث وتقنينها، شرعت في تنفيذ

الإجراءات الإدارية بشأن وتسهيل إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية بالحصول على موافقة تطبيق البرنامج الحالي محل الدراسة فحصلت على موافقة وكيل الوزارة التعليمية ومن ثم إدارة منيا القمح التعليمية

ثانيًا: اختيار عيّنة الدّراسة:

تكوّنت العيّنة من (٦٤) طالبًا وطالبة بالصّف الأوّل الثّانوي، جميعهم من المقيدين بمدرسة الشّهيد عبد الوهاب جمال الدّين الثّانوية بقرية الجُدَيّدة، التّابعة لإدارة منيا القمح التّعليمية، محافظة الشّرقية:

(٦٤) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
	طالبًا وطالبة (٣٢)	طالبًا وطالبة (٣٢)

وتم التأكد من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الوسيطة وضبطها حتى لا تؤثر على نتائج البحث كما يأتي:

أ - مستوى مهارات كتابة القصة قبل الإجراءات التجريبية:

تمّ التأكد من التّكافؤ بين المجموعتين التّجريبية والضّابطة في القياس القبلي لاختبار مهارات كتابة القصة، بحساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين باستخدام **اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين من البيانات**، والنتائج كما يلي:

جدول (٤) الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التّجريبية والضّابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات كتابة القصة في الأبعاد الرئيسة

الأبعاد الرئيسة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
مهارات شكل الكتابة (الدرجة الكلية)	التجريبية	٣٢	٣,٥٦	٢,٩٤٠	٠,١٢٦	غير دالة
	الضابطة	٣٢	٣,٥٠	٢,٦٦٤		
استيفاء عناصر القصة (الدرجة الكلية)	التجريبية	٣٢	٨,٢٢	٤,٥٠٦	٠,٢٩٠	غير دالة
	الضابطة	٣٢	٧,٨٨	٤,٩٦٩		
استيفاء أسلوب الكتابة (الدرجة الكلية)	التجريبية	٣٢	١,٨٧	٢,٣٩٣	١,٢٥١	غير دالة
	الضابطة	٣٢	٢,٦٨	٢,٧٨٨		
الدرجة الكلية لمهارات مضمون الكتابة	التجريبية	٣٢	١٠,٠٩	٥,١٣٣	٠,٣٢٩	غير دالة
	الضابطة	٣٢	١٠,٥٦	٦,٢٢٧		
الدرجة الكلية لاختبار مهارات كتابة القصة	التجريبية	٣٢	١٣,٦٥	٥,٦٤٨	٠,٠٥٩	غير دالة
	الضابطة	٣٢	١٤,٠٦	٧,٠٦٦		

يتضح من الجدول أن جميع قيم (ت) للمجموعتين المستقلتين غير دالة إحصائياً، وهذا يعني أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات كتابة القصة ، وهذا يعني تكافؤ المجموعتين في مهارات كتابة القصة قبل الإجراءات التجريبية.

ب - العمر الزمني:

وقد تمّ اختيارهم عشوائيًا ممن تمتد أعمارهم (١٥:١٦) سنة، وتم توزيعهم عشوائيًا في مجموعتين، مع مراعاة أن يتساوى عدد الذّكور والإناث في كلا المجموعتين، كلّ مجموعة مكونة من ٣٢ طالبًا وطالبة، منهم ١٦ طالبًا، ١٦ طالبة.

ج - المستوى الاقتصادي والاجتماعي:

تم اختيار العينة من مدرسة واحدة وهي مدرسة الشهيد عبد الوهاب جمال الدين الثانوية التابعة لإدارة منيا القمح التعليمية من منطقة سكنية واحدة أي أنها ذات طبيعة اقتصادية واجتماعية واحدة.

د - المدة الزمنية للتجريب:

كانت المدة الزمنية للتجريب متساوية للمجموعتين التجريبية والضابطة بواقع حصتين دراسيتين

(في الأسبوع)..

ثالثًا: التّطبيق القبلي لاختبار مهارات كتابة القصّة:

طبقت الباحثة الاختبار القبلي لمهارات كتابة القصّة على عيّنة البحث كلتا المجموعتين: التجريبية والضابطة في يوم الثلاثاء الموافق ١٦/ ١١/ ٢٠٢١ وذلك لتحديد المستوى المبدئي للطلبة قبل البدء في تطبيق البرنامج وكذلك لتحديد تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات كتابة القصة.

رابعًا: تطبيق البرنامج القائم على إستراتيجية المتشابهات في اللّغة العربية لتنمية مهارات كتابة القصة على طلاب المجموعة التجريبية:

وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبار القبلي لكلتا المجموعتين، اعتمدت الباحثة في التدريس لمجموعتي الدراسة كما يلي:

أ - المجموعة التجريبية: شرعت الباحثة في تطبيق البرنامج القائم على إستراتيجية المتشابهات في اللّغة العربية؛ لتنمية مهارات كتابة القصة لطلبة الصف الأوّل الثّانوي على المجموعة التجريبية، في يومي الاثنين والأربعاء من كل أسبوع.

ب - المجموعة الضابطة: تم حجب المتغير المستقل عن المجموعة الضابطة وتم التدريس لهم بالطريقة الاعتيادية في يومي الثلاثاء والخميس.

وقد استمرت الدراسة اثنتي عشرة حصة في الفترة الممتدة ما بين (٢٠٢١/١١/٢٣ إلى ٢٠٢٢/١/٥) بواقع حصتين في كلّ أسبوع.

ملاحظات عند تطبيق البرنامج:

- لاقت الباحثة ترحابًا من قبل إدارة المدرسة بشكل عام وبشكل خاص من قبل أسرة اللغة العربية متعاونين مع الباحثة في سبيل تحقيق البرنامج بشكل خاص واستخدام استراتيجيات حديثة من شأنها النهوض بالعملية التعليمية بشكل عام.
- أبدى طلاب المجموعة التجريبية حماساً ومشاركة تعاونية فيما بينهم وبين الباحثة في سبيل تطبيق البرنامج وكذلك لأن القصص المختارة ذات مغزى وتشويق وإثارة وهو ما يتناسب مع ميولهم.
- حرصت الباحثة على استخدام وسائل تعليمية مختلفة من لوحات تتضمن قصصًا أو تسجيلات صوتية للقصص بغرض جذب انتباه الطلاب والمشاركة مع الباحثة.
- كذلك حرصت الباحثة على إجراء مختلف أنواع التقويم (التمهيدي_ البنائي_ النهائي) للتأكد من سير العملية التعليمية وتحقيق الأهداف بالشكل المرجو.

خامسًا : التّطبيق البعدي لاختبار مهارات كتابة القصة على طلاب عينة البحث:

وبعد انتهاء من تطبيق البرنامج تم تطبيق الاختبار مرة أخرى بعديًا، لاستخلاص النتائج ومعالجتها إحصائيًا وتفسيرها في ضوء البرنامج القائم على إستراتيجية المتشابهات، بهدف تعرف فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية المتشابهات في اللّغة العربية لتنمية مهارات كتابة القصة لدى طلبة الصف الأوّل الثّانوي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

١ - اختبار(ت) للمجموعات المستقلة Independent – Samples T- test لحساب الفرق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة.

٢ - اختبار(ت) للمجموعات المرتبطة Paired- Samples – T-test لحساب الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية للتطبيقين القبلي والبعدي.

٣ - وللكشف عن فاعلية المتغير المستقل تم استخدام معادلة مربع " إيتا " لحساب حجم التأثير ومستواه.

نتائج البحث وتفسيرها:

أولًا: نتائج اختبار صدق الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض علي أنه: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج القائم على إستراتيجية المتشابهات والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات كتابة القصة لصالح المجموعة التجريبية" ولاختبار صحة هذا الفرض، تم حساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين

التجريبية والضابطة باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين من البيانات_

(T_test independent _Samples T_test)

وتم استخدام (مربع إيتا) لحساب حجم ومستوي التأثير، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٥) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات كتابة القصة (الأبعاد الرئيسة والدرجة الكلية للاختبار ككل)

مهارات كتابة القصة	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مستوى التأثير
البعد الأول: مهارات شكل الكتابة	التجريبية	٣٢	١٨,٨٥	١,٦٦٨	١٩,٠٧٤	٠,٠١	٠,٨٥٢	كبير جداً
	الضابطة	٣٢	٤,٨٥	٣,٨٠٢				
البعد الثاني: المضمون: (أ) : مهارات استيفاء عناصر القصة ككل	التجريبية	٣٢	٤٧,٣١	٣,١٥٧	٣٩,٣٧٦	٠,٠١	٠,٩٦١	كبير جداً
	الضابطة	٣٢	١٠,٢٥	٤,٢٨٨				
(ب) : مهارات استيفاء الأسلوب	التجريبية	٣٢	١٤,٠٤	١,٧٥٠	٢١,٠٩٩	٠,٠١	٠,٨٧٦	كبير جداً
	الضابطة	٣٢	٢,٥٣	٢,٥٤٠				
الدرجة الكلية لمهارات المضمون:	التجريبية	٣٢	٦١,٣٥	٣,٦١٥	٤٣,٧٤٢	٠,٠١	٠,٩٦٨	كبير جداً
	الضابطة	٣٢	١٢,٧٨	٥,١٣٥				
الدرجة الكلية لمهارات كتابة القصة:	التجريبية	٣٢	٨٠,٢٠	٤,٩١٥	٤١,٢٢٧	٠,٠١	٠,٩٦٤	كبير جداً
	الضابطة	٣٢	١٧,٦٣	٧,٠٣٨				

(ت) الجدولية عند مستوى(٠,٠١) ودرجة حرية (٦٢) = (٢,٦٦)

(ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية(٦٢) = (٢)

بقراءة الجدول؛ يتضح بالنسبة:

(مهارات الشكل) أن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في مهارات كتابة القصة المرتبطة بمهارات الشكل (١٨,٨٥) و متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في مهارات كتابة القصة المرتبطة بمهارات الشكل(٤,٨٥) أي أنها كانت بفارق (١٤) وتبين

أن قيمة(ت) المحسوبة (١٩,٠٧٤) أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢,٦٦) فبالتالي هي دالة إحصائيًا عند(٠,٠١).

(مهارات المضمون):

(أ) استيفاء عناصر القصة: كان متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في مهارات كتابة القصة المرتبطة باستيفاء عناصر القصة ككل (٤٧,٣١) بينما كان متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في مهارات كتابة القصة المرتبطة باستيفاء عناصر القصة ككل (١٠,٢٥) أي أنها كانت بفارق (٣٧,٠٦) وتبين أن قيمة(ت) المحسوبة والتي بلغت (٣٩,٣٧٦) أكبر من (ت) الجدولية (٢,٦٦) وبالتالي فهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

(ب) استيفاء الأسلوب: كان متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في مهارات كتابة القصة المرتبطة بمهارات استيفاء الأسلوب (١٤,٠٤) بينما كان متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في مهارات كتابة القصة المرتبطة بمهارات استيفاء الأسلوب (٢,٥٣) أي أنها كانت بفارق (١١,٥١) وتبين أن قيمة (ت) المحسوبة والتي بلغت (٢١,٠٩٩) أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢,٦٦) وبالتالي فهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)

(الدرجة الكلية لمهارات المضمون): كان متوسط الدرجة الكلية لطلبة المجموعة التجريبية في مهارات المضمون (٦١,٣٥) ومتوسط الدرجة الكلية لطلبة المجموعة الضابطة في مهارات المضمون (١٢,٧٨) أي أنها كانت بفارق (٤٨,٥٧) وتبين أن قيمة (ت) المحسوبة والتي بلغت (٤٣,٧٤٢) أكبر من بقيمة (ت) الجدولية (٢,٦٦) وبالتالي فهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

(الدرجة الكلية لمهارات كتابة القصة ككل): بينما كان متوسط الدرجة الكلية لطلبة المجموعة التجريبية في جميع مهارات كتابة القصة (٨٠,٢٠)، في حين كان متوسط الدرجة الكلية لطلبة المجموعة الضابطة في جميع مهارات كتابة القصة (١٧,٦٣) أي أنها كانت بفارق (٦٢,٥٧) وتبين أن قيمة (ت) المحسوبة والتي بلغت

(٤١,٢٢٧) أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢,٦٦) وبالتالي فهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

وبالتالي يمكن القول بأن هناك فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات اختبار مهارات كتابة القصة في (الأبعاد الرئيسة_ الدرجة الكلية) لطلبة المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

ولمعرفة الفروق بشكل تفصيلي في المهارات الفرعية المندرجة عن الأبعاد الرئيسة السابقة في اختبار مهارات كتابة القصة فهي كما يلي:

جدول (٦) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في كل مهارة من مهارات كتابة القصة على حدة

اختبار مهارات كتابة القصة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة	حجم التأثير	مستوي التأثير
الشكل:								
(١) تنظيم كتابة القصة وتناسق فقراتها.	التجريبية	٣٢	٤,٢٥	٠,٩٨٤	١١,١٧٢	٠,٠١	٠,٦٦٥	كبير جداً
	الضابطة	٣٢	٠,٦٩	١,٥١٢				
(٢) الخلو من الأخطاء اللغوية والإملائية والنحوية	التجريبية	٣٢	٤,٩٤	٠,٣٥٤	٩,٠٩١	٠,٠١	٠,٥٧٥	كبير جداً
	الضابطة	٣٢	١,٧٢	١,٩٧١				
(٣) الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم.	التجريبية	٣٢	٤,٨٨	٠,٤٩٢	٨,٥٨٠	٠,٠١	٠,٥٣٩	كبير
	الضابطة	٣٢	١,٨١	١,٩٥٨				
(٤) اتباع نظام الفقرات في الكتابة.	التجريبية	٣٢	٤,٧٨	٠,٩٤١	١٢,٩٠٠	٠,٠١	٠,٧٢٥	كبير جداً
	الضابطة	٣٢	٠,٦٣	١,٥٦١				
المضمون:								
(أ) استيفاء عناصر القصة:	التجريبية	٣٢	٤,٥٠	٠,٨٨٠	٣,٨١٥	٠,٠١	٠,١٨٨	كبير
	الضابطة	٣٢	٣,٥٣	١,١٣٥				

اختبار مهارات كتابة القصة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة	حجم التأثير	مستوي التأثير
(٥) وضع عنوان جيد وجذاب.								
(٦) توضيح الفكرة المحورية وأصالتها في القصة.	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٢	٤,٩٤ ٠,٩٤	٠,٣٥٤ ١,٤١٣	١٥,٥٣٧	٠,٠١	٠,٧٩٣	كبير جداً
(٧) تنويع الأفكار وطلاقتها.	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٢	٤,٨٨ ٠,٥٦	٠,٤٩٢ ١,٥٤٤	١٥,٠٥٧	٠,٠١	٠,٧٨٣	كبير جداً
(٨) تقمص الشخصيات الدور المنوط بها بشكل طبيعي.	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٢	٤,٧٢ ٠,٩٤	٠,٩٩١ ١,٤١٣	١٢,٣٩٣	٠,٠١	٠,٧٠٩	كبير جداً
(٩) توظيف البيئة المكانية المناسبة للقصة بأحداثها وشخصياتها والمشوقة للقارئ.	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٢	٤,٣٨ ١,٦٩	٠,٩٤٢ ١,٨٠٤	٧,٤٧١	٠,٠١	٠,٥١٣	كبير
(١٠) توظيف البيئة الزمانية المناسبة للقصة بأحداثها وشخصياتها والمشوقة للقارئ.	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٢	٤,٩٥ ٠,٨٥	٣٧٠	١٦,٣٦٣	٠,٠١	٠,٨١٠	كبير جداً
(١١) كتابة بداية مهيئة ومشوقة للقارئ (براعة الاستهلال).	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٢	٤,٩٤ ٠,٧٥	٠,٣٥٤ ١,٣٢٠	١٧,٣٣٧	٠,٠١	٠,٨٢٧	كبير جداً
(١٢) اتباع التسلسل	التجريبية	٣٢	٤,٦٨	١,٠٣٥	١٧,١٨٥	٠,٠١	٠,٨٢٦	كبير

اختبار مهارات كتابة القصة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة	حجم التأثير	مستوي التأثير
المنطقي المقنع لعرض أحداث القصة (الحبكة الأدبية المقنعة).	الضابطة	٣٢	٠,٢٥	١,٠١٦				جداً
(١٣) إظهار العقدة نتيجة لذروة تسلسل أحداث القصة.	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٢	٤,٤٤ ٠,٤٧	٠,٩١٨ ١,١٠٧	١٥,٦٤٤	٠,٠١	٠,٧٩٥	كبير جداً
(١٤) وضوح الهدف والمغزى من القصة.	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٢	٤,٩٧ ٠,٢٨	٠,٣٥٤ ١,٤١٣	٢٧,٥٤٦	٠,٠١	٠,٩٢٣	كبير جداً
المضمون: (ب) استيفاء الأسلوب: (١٥) التنويع بين الأساليب الخبرية والإنشائية بما يخدم أحداث القصة.	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٢	٤,٩٤ ١,١٦	٠,٣٥١ ١,٦٨٧	١٢,٤١٠	٠,٠١	٠,٧١٠	كبير جداً
(١٦) استخدام الصور البيانية المعبرة في كتابة القصة.	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٢	٤,٦٦ ٠,٨٤	١,٠٣٥ ١,٣٧٠	١٢,٥٥٨	٠,٠١	٠,٧١٥	كبير جداً
(١٧) استخدام أدوات الربط بين المفردات والتراكيب والفقرات استخداماً سليماً.	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٢	٤,٤٤ ٠,٥٣	٠,٩١٤ ١,٥٩٥	١٣,٩٤٥	٠,٠١	٠,٨١٥	كبير جداً

(ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠١) ودرجة حرية (٦٢) = (٢,٦٦)

(ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية(٦٢) =(٢)

يتضح من الجدول السابق أن:

(١) جميع قيم (ت) دالة إحصائياً (عند مستوي ٠,٠١)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات كتابة القصة في كل مهارة على حدة لصالح المجموعة التجريبية.

(٢) جميع قيم مربع إيتا (حجم التأثير) قيم مرتفعة، ومستوي التأثير يتراوح مابين (كبير إلى كبير جداً) لجميع الفروق.

أي أنه عند مقارنة أداء المجموعة التجريبية بأداء المجموعة الضابطة فيما يرتبط بتنمية مهارات كتابة القصة؛ كان أداء المجموعة التجريبية قد تحسن بشكل ملحوظ وبناء علي هذه النتائج يتم قبول فرض الدراسة الأول الذي ينص على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج القائم على إستراتيجية المتشابهات والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات كتابة القصة لصالح المجموعة التجريبية "

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن ممارسة طلاب المجموعة التجريبية لمهارات كتابة القصة بالبرنامج القائم على إستراتيجية المتشابهات قد ساعدهم على تنمية المهارات لديهم من خلال ما توفره الإستراتيجية بشكل متدرج من تنشيط للعمليات العقلية المختلفة عند دراستهم للمهارات والتطبيق عليها في بيئة تعليمية تتسم بالحرية في التفكير وإطلاق العنان لمخزون أفكارهم في التعبير وإثارة ما لديهم من معرفة حول الموضوع وكذلك ربط الخبرات ببعضها البعض وذلك بخلاف زملائهم في المجموعة الضابطة الذين تم حجب المتغير المستقل عنهم (إستراتيجية المتشابهات) وتم التدريس لهم بالطريقة الاعتيادية.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فيما بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات كتابة القصة، لصالح التطبيق البعدي**" ، ولاختبار هذا الفرض تم حساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبليًا وبعديًا باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مرتبطتين من البيانات، وتم استخدام (مربع إيتا) لحساب حجم التأثير ومستواه، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٧)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات كتابة القصة (الأبعاد الرئيسة، والدرجة الكلية)

اختبار مهارات كتابة القصة	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
البعد الأول: الدرجة الكلية لمهارات شكل الكتابة	القبلي	٣٢	٣,٥٦	٢,٩٤٠	٢٢,٨٨١	٠,٠١
	البعدي	٣٢	١٨,٨٥	١,٦٦٨		
البعد الثاني: المضمون (أ) مهارات استيفاء عناصر القصة ككل	القبلي	٣٢	٨,٢٢	٤,٥٠٦	٤٠,٣١٧	٠,٠١
	البعدي	٣٢	٤٧,٣١	٣,١٥٧		
(ب) مهارات استيفاء الأسلوب	القبلي	٣٢	١,٨٧	٢,٣٩٣	٢٤,٠١٣	٠,٠١
	البعدي	٣٢	١٤,٠٤	١,٧٥٠		
الدرجة الكلية لمهارات المضمون	القبلي	٣٢	١٠,٠٩	٥,١٣٣	٤٣,٧٣٨	٠,٠١
	البعدي	٣٢	٦١,٣٥	٣,٦١٥		
الدرجة الكلية لمهارات كتابة القصة	القبلي	٣٢	١٣,٥٦	٥,٦٤٨	٤٥,٢٨١	٠,٠١
	البعدي	٣٢	٨٠,٢٠	٤,٩١٥		

(ت) الجدولية عند مستوى(٠,٠١) ودرجة حرية (٣١)= (٢,٧٥)

(ت) الجدولية عند مستوى(٠,٠٥) ودرجة حرية (٣١)= (٢,٠٤)

فيتضح من الجدول السابق:

(**مهارات الشكل**): أن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في مهارات كتابة القصة المرتبطة بمهارات شكل الكتابة في التطبيق القبلي (٣,٥٦)، وأن متوسط درجات طلبة المجموعة نفسها في مهارات كتابة القصة المرتبطة بمهارات شكل الكتابة في التطبيق البعدي (١٨,٨٥) بفارق (١٥,٢٩) وتبين أن قيمة (ت) المحسوبة والتي بلغت (٢٢,٨٨١) أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢,٧٥) وبالتالي فهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

(مهارات المضمون):

(أ) استيفاء عناصر القصة ككل:

كان متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في مهارات كتابة القصة المرتبطة بمهارات استيفاء عناصر القصة ككل في التطبيق القبلي (٨,٢٢) بينما جاء متوسط درجات طلبة المجموعة نفسها في مهارات كتابة القصة المرتبطة بمهارات استيفاء عناصر القصة ككل في التطبيق البعدي (٤٧,٣١) أي أنها كانت بفارق(٣٩,٠٩)وتبين أن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت(٤٠,٣١٧) أكبر من قيمة (ت) الجدولية(٢,٧٥) وبالتالي فهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة(٠,٠١).

(ب) مهارات استيفاء الأسلوب:

كان متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في مهارات كتابة القصة المرتبطة بمهارات استيفاء الأسلوب في التطبيق القبلي (١,٨٧) بينما جاء متوسط درجات طلبة المجموعة نفسها في مهارات كتابة القصة المرتبطة بمهارات استيفاء الأسلوب في التطبيق البعدي (١٤,٠٤) أي أنها كانت بفارق (١٢,١٧) وتبين أن قيمة (ت)

المحسوبة والتي بلغت (٢٤,٠١٣)أكبر من قيمة (ت) الجدولية(٢,٧٥) وبالتالي فهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

(الدرجة الكلية لمهارات المضمون):

كان متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في مهارات المضمون ككل في التطبيق القبلي (١٠,٠٩) بينما كان متوسط الدرجات لطلبة المجموعة نفسها في مهارات المضمون ككل للتطبيق البعدي(٦١,٣٥) أي أنها كانت بفارق (٥١,٢٦) وتبين أن قيمة (ت) المحسوبة والتي بلغت (٤٣,٧٣٨) أكبر من قيمة (ت) الجدولية(٢,٧٥) وبالتالي فهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

(الدرجة الكلية لمهارات كتابة القصة ككل):

جاء متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في مهارات كتابة القصة ككل في التطبيق القبلي (١٣,٥٦) بينما كان متوسط درجات طلبة المجموعة نفسها في مهارات كتابة القصة ككل في التطبيق البعدي(٨٠,٢٠) أي أنها كانت بفارق (٦٦,٦٤) وتبين أن قيمة (ت) المحسوبة والتي بلغت (٤٥,٢٨١) أكبر من قيمة (ت) الجدولية(٢,٧٥) وبالتالي فهي دالة إحصائيًاعند مستوى دلالة (٠,٠١).

وبالتالي يمكن القول بأن هناك فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات اختبار مهارات كتابة القصة في (الأبعاد الرئيسة_ الدرجة الكلية) لطلبة المجموعة التجريبية قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي.

ولمعرفة الفروق بشكل تفصيلي في المهارات الفرعية المندرجة عن الأبعاد الرئيسة السابقة في اختبار مهارات كتابة القصة فهي كما يلي:

جدول (٨)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية فيما بين التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات كتابة القصة (المهارات الفرعية)

اختبار مهارات كتابة القصة	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة	حجم التأثير	مستوى التأثير
الشكل: (١) تنظيم كتابة القصة وتناسق فقراتها.	القبلي	٣٢	٠,٤٧	١,١٠٧	١٤,٢٨٩	٠,٠١	٠,٨٦٨	كبير جداً
	البعدي	٣٢	٤,٢٥	٠,٩٨٤				
(٢) خلو الكتابة من الأخطاء اللغوية والإملائية والنحوية.	القبلي	٣٢	١,٤٧	١,٩٠٠	١٠,٤١٨	٠,٠١	٠,٧٧٨	كبير جداً
	البعدي	٣٢	٤,٩٤	٣٥٤,				
(٣) الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم.	القبلي	٣٢	١,١٦	١,٩٥٣	١٠,٠٢٦	٠,٠١	٠,٧٦٤	كبير جداً
	البعدي	٣٢	٤,٨٨	٠,٤٩٢				
(٤) اتباع نظام الفقرات في الكتابة.	القبلي	٣٢	٠,٤٧	١,١٠٨	١٥,٤٩١	٠,٠١	٠,٨٨٦	كبير جداً
	البعدي	٣٢	٤,٧٨	٠,٩٤١				
المضمون: (أ) : استيفاء عناصر القصة: (٥) وضع عنوان جيد وجذاب.	القبلي	٣٢	٢,٠٩	١,٨٩٠	٦,٨١٤	٠,٠١	٠,٦٠٠	كبير جداً
	البعدي	٣٢	٤,٥٠	٠,٨٨٠				
(٦) توضيح الفكرة المحورية وأصالتها في القصة.	القبلي	٣٢	٠,٩٧	١,٦٣٦	١٧,٧٢٣	٠,٠١	٠,٩١٠	كبير جداً
	البعدي	٣٢	٤,٩٤	٠,٣٥٤				
(٧) تنويع الأفكار وطلاقتها.	القبلي	٣٢	٠,٣٤	١,١٢٥	٢١,٥٢٣	٠,٠١	٠,٩٣٧	كبير جداً
	البعدي	٣٢	٤,٨٨	٠,٤٩٢				

اختبار مهارات كتابة القصة	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة	حجم التأثير	مستوى التأثير
(٨) تقمص الشخصيات الدور المنوط بها بشكل طبيعي دون تكلف.	القبلي البعدي	٣٢ ٣٢	٠,١٠٣ ٤,٧٢	١,٤٤٨ ٠,٩٩١	١١,٢٣٤	٠,٠١	٠,٨٠٣	كبير جداً
(٩) توظيف البيئة المكانية المناسبة للقصة بأحداثها وشخصياتها المشوقة للقارئ.	القبلي البعدي	٣٢ ٣٢	١,٤٤ ٤,٣٨	١,٧٢٢ ٠,٩٤٢	٩,٩٨٤	٠,٠١	٠,٧٦٣	كبير جداً
(١٠) توظيف البيئة الزمانية المناسبة للقصة بمكانها وأحداثها وشخصياتها المشوقة للقارئ.	القبلي البعدي	٣٢ ٣٢	٠,٨٤ ٤,٩٥	٣٧٠، ٠,٣٥٤	١٦,٨٢٦	٠,٠١	٠,٩٠١	كبير جداً
(١١) كتابة بداية مهيئة ومشوقة للقارئ (براعة الاستهلال).	القبلي البعدي	٣٢ ٣٢	٠,٣٨ ٤,٩٤	١,٠٠٨ ٠,٣٥٤	٢١,٢١٦	٠,٠١	٠,٩٣٦	كبير جداً
(١٢) اتباع التسلسل المنطقي المقنع لعرض أحداث القصة (الحبكة الأدبية المقنعة).	القبلي البعدي	٣٢ ٣٢	٠,٣٨ ٤,٦٨	١,٢١٢ ١,٠٣٥	٢١,١٩٧	٠,٠١	٠,٩٣٥	كبير جداً
(١٣) إظهار عقدة القصة نتيجة لذورة تسلسل أحداث القصة (حسن التخلص).	القبلي البعدي	٣٢ ٣٢	٠,٣٨ ٤,٤٤	١,٠٠٨ ٠,٩١٨	١٩,٣١٧	٠,٠١	٠,٩٢٣	كبير جداً
(١٤) وضوح الهدف أو المغزى من القصة.	القبلي البعدي	٣٢ ٣٢	٠,٣٨ ٤,٩٧	١,٠٠٨ ٠,٣٥٤	٢٤,٦٩٠	٠,٠١	٠,٩٥٢	كبير جداً
المضمون:	القبلي	٣٢	٠,٩٤	١,٥٦٤	١٤,٤٥١	٠,٠١	٠,٨٧١	كبير

اختبار مهارات كتابة القصة	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة	حجم التأثير	مستوى التأثير
(ب) :استيفاء الأسلوب (١٥) التنويع بين الأساليب الخبرية والإنشائية بما يخدم أحداث القصة.	البعدي	٣٢	٤,٩٤	٠,٣٥١				جداً
(١٦) استخدام الصور البيانية المعبرة في كتابة القصة.	القبلي البعدي	٣٢ ٣٢	٠,٥٦ ٤,٦٦	١,١٩٠ ١,٠٣٥	١٦,٨٢٦	٠,٠١	٠,٩٠١	كبير جداً
(١٧) استخدام أدوات الربط بين المفردات والتراكيب والفقرات استخداماً سليماً.	القبلي البعدي	٣٢ ٣٢	٠,٣٨ ٤,٤٤	١,٠٠٨ ٠,٩١٤	١٩,٣١٧	٠,٠١	٠,٩٢٣	كبير جداً

(ت) الجدولية عند مستوى(٠,٠١) ودرجة حرية (٣١)= (٢,٧٥)

(ت) الجدولية عند مستوى(٠,٠٥) ودرجة حرية (٣١)= (٢,٠٤)

يتضح من الجدول أن:

جميع قيم (ت) دالة إحصائياً (عند مستوي ٠,٠١)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية فيما بين التطبيقين القبلي والبعدي علي اختبار مهارات كتابة القصة في (جميع المهارات الفرعية والأبعاد الرئيسة والدرجة الكلية) لصالح التطبيق البعدي.

وهذه النتائج تظهر فروقًا في جميع المهارات الفرعية والأبعاد والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي وبالتالي تحقق فرض الدراسة الذي ينص على أنه: " **يوجد**

فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فيما بين التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات كتابة القصة لصالح التطبيق البعدي"

وتفسرها الباحثة بأن إستراتيجية المتشابهات كان لها دور فعال في مراعاة الفروق الفردية وسمحت لكل طالب بالتقدم بناءً على قدراته وما لديه من مفردات في حصيلته اللغوية من خلال ما توفره من استراتيجيات مختلفة في مستوياتها المتدرجة التي تناسبت مع القدرات العقلية لكل طالب كذلك ساعدت في معرفة ما لدى الطالب من معلومات ومعارف سابقة وربطها بالمعلومات الجديدة في بنيته المعرفية، فوفرت لهم فرصًا واسعة للتفكير حول الأفكار التي تصلح لكتابة القصص ثم إعطائهم المعلومات حول عناصر الكتابة القصصية وأسلوبها ليتشكل البنيان القصصي وإكسابه الجمال بمعلومات ومعارف حول مظاهر التنسيق الداخلي والخارجي.

فقد استخدمت استراتيجيات متنوعة وفي نفس الوقت متدرجة فهي تبدأ بالتهيئة والتنشيط ومن ثم الربط والتنظيم ومن ثم التحليل والتطبيق ثم بعد ذلك تأتي مرحلة أخرى للمحاكاة والإنتاج متضمنة استراتيجية التخيل والتصور العقلي واستراتيجية التوليف القصصي.

نتائج الفرض الثالث:

الذي ينص على أنه:" **للبرنامج القائم على إستراتيجية المتشابهات في اللغة العربية فاعلية في تنمية مهارات كتابة القصة**". ولاختبار الفرض استخدمت الباحثة

"إيتا تربيع" لحساب حجم تأثير البرنامج الحالي على تنمية مهارات كتابة القصة وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول () قيمة "إيتا تربيع" لتأثير البرنامج القائم على إستراتيجية المتشابهات في البحث الحالي على تنمية مهارات كتابة القصة لدى طلبة المجموعة التجريبية

	مهارات كتابة القصة	حجم التأثير	مستوى التأثير
البرنامج القائم على إستراتيجية المتشابهات	مهارات شكل الكتابة:	٠,٩٤٤	كبير جداً
	المضمون: (أ) مهارات استيفاء عناصر القصة ككل:	٠,٩٨١	كبير جداً
	(ب) مهارات استيفاء الأسلوب:	٠,٩٤٩	كبير جداً
	الدرجة الكلية لمهارات المضمون:	٠,٩٨٤	كبير جداً
	الدرجة الكلية لمهارات كتابة القصة:	٠,٩٨٥	كبير جداً

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة إيتا تربيع مرتفعة ومستوى التأثير كبير جداً حيث تراوحت قيمتها بين (٠,٩٤٤، ٠,٩٨٥) وهذا راجع لتأثير البرنامج القائم على إستراتيجية المتشابهات، مما يعني ارتفاع فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية المتشابهات في اللغة العربية لتنمية مهارات كتابة القصة لدى طلبة الصف الأول الثانوي وتتفق هذه النتيجة مع فرض الدراسة الذي ينص على أنه:" **للبرنامج القائم على إستراتيجية المتشابهات في اللغة العربية فاعلية في تنمية مهارات كتابة القصة**".

في ضوء النتائج السابقة للبحث الحالي، والتي أوضحت فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية المتشابهات في اللغة العربية لتنمية مهارات كتابة القصة لدى طلبة الصف الأول الثانوي من المجموعة التجريبية في القياس البعدي؛ ترى الباحثة أن من أهم العوامل التي أسهمت في تحقيق هذه النتائج، ما يلي:

١ - ما تتميز به إستراتيجية المتشابهات في البرنامج الحالي، من حيث كونها وصفًا مفصلاً للمعلومات في العقل البشري وما يحدث لها من عمليات عقلية مختلفة ومتدرجة في محاورها فجعلت المهارة في محاور متسقة تساعد الطالب على إتقانها بالإدراك والاستيعاب ومن ثم التطبيق عليها.

٢ - تراعي إستراتيجية المتشابهات الفروق الفردية بين المتعلمين وتسمح لكل طالب بالتقدم في مستواه الدراسي وفقًا لقدراته العقلية ومستوى ثقافته وتعليمه وذلك لتحقيق أكبر قدر من الاستفادة والوصول إلى أعلى مستويات الفهم.

٣ - وفرت إستراتيجية المتشابهات بيئة تعليمية تتسم بالحرية والمرونة في التفكير وإطلاق العنان لمخزون الأفكار.

٤ - دمج مهارات كتابة القصة داخل البرنامج الحالي وفق محاور متسقة تساعد الطالب على سهولة إتقانها.

٥ - وضوح الأهداف السلوكية في كل درس من دروس البرنامج التي جعلت المعلم والمتعلم كل منهم واع بالدور المطلوب منه تحقيقه.

٦ - تنويع الوسائل والأنشطة التعليمية في دروس البرنامج التي تقوم بالدور المساعد للمعلم بتسهيل الشرح وللمتعلم بسهولة استقبال للمعلومة.

٧ - تنوع القصص المقدمة في البرنامج وإثارتها ومراعاتها لميول ومستوى الثقافة لطلاب الصف الأول الثانوي فضلًا على تضمينها قيم ومثل عليا ومراعاتها قيم وعادات مجتمعهم.

٨ - تنوع أساليب التقويم مما ساعد على التأكد من تحقيق الأهداف بالشكل المرجو.

٩ - طبيعة طلاب الصف الأول الثانوي فهم أكثر نضجًا وقد تكون لديهم من المفردات والتعبيرات ما يؤهلهم لكتابة قصة.

التوصيات:

وبناءً على ما تم خلال البحث من إعداد لأدوات بحثية (قائمة ببعض مهارات كتابة القصة – اختبار لمهارات كتابتها – بطاقة لتقييم هذه المهارات - وتطبيقها ب (البرنامج القائم على إستراتيجية المتشابهات – كتاب الطالب – دليل المعلم) وما أسفرت عنه من نتائج؛ فقد تم التوصل إلى عدد من التوصيات، وكان من أهمها:

١. ضرورة الاهتمام بتدريس مهارات كتابة القصة في مراحل دراسية مبكرة ومن خلال الاستفادة من الدراسة كما يلي:

أ - القائمة التي تم إعدادها وتضمين المناهج الدراسية لهذه المهارات.

ب - الاختبار وبطاقة التقييم وذلك عند قياس مهارات كتابة القصة لطلبة الصف الأول الثانوي وتقويمهم.

ج - المحتوى التدريسي في البرنامج القائم على إستراتيجية المتشابهات عند تدريس مختلف فنون التعبير وبالتالي تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات حديثة من شأنها النهوض بالعملية التعليمية والارتقاء بها ومنها إستراتيجية المتشابهات.

٢. توفير بيئة تعليمية تتسم بالحرية والمرونة في التفكير للإبداع في الوصول إلى مخزون أفكار الطلبة وإعطائهم الحرية في الكتابة القصصية.

٣. زيادة الوقت المخصص لتدريس مادة التعبير بشكل عام والكتابة الإبداعية بشكل خاص.

٤. ضرورة استخدام البرامج والاستراتيجيات والمداخل الحديثة في تدريس مهارات كتابة القصة على نحو يشجع الطلبة على الكتابة القصصية بشكل صحيح متبعين الأسس القوالب والأسس الفنية الصحيحة.

٥. تدريب معلمي اللغة العربية قبل وأثناء الخدمة على إستراتيجية المتشابهات.

٦. تشجيع الطلاب على كتابة القصة في المراحل الدراسية المختلفة واكتشاف المبدع منهم وإثراء روح الموهبة لديه من خلال المسابقات والأنشطة الجماعية.

٧. توفير أنشطة تعلم في كتب اللغة العربية، على نحو يشجع الطلبة على عمليات التفكير العليا والبحث والتقصي في الكتابة القصصية مما يساعد على تنميتها لديهم.

٨. عقد مجموعة من الدورات التدريبية لتنمية مهارات كتابة القصة لدى معلمي اللغة العربية في المراحل الدراسية المختلفة.

المقترحات:

وفي ضوء نتائج البحث واستكمالًا لتوصياته، تم اقتراح عدد من البحوث وهي:

١. أثر استخدام إستراتيجية المتشابهات في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

٢. أثر إستراتيجية المتشابهات في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لطلبة الصف الأول الثانوي.

٣. برنامج قائم على إستراتيجية المتشابهات في اللغة العربية لتنمية مهارات الخطابة وفن القول لطلبة الصف الأول الثانوي.

٤. برنامج قائم على إستراتيجية المتشابهات في اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لطلبة الصف الأول الثانوي.

٥. برنامج قائم على إستراتيجية المتشابهات في اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية لطلبة الصف الأول الثانوي.

٦. برنامج قائم على إستراتيجية المتشابهات في اللغة العربية لتنمية مهارات التعبير الإبداعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

المراجع

أولًا: القرآن الكريم.

ثانيًا: المراجع العربية:

١. ابن منظور المصري: **لسان العرب**، القاهرة، طبعة دار المعارف، تحقيق: عبدالله علي الكبير و محمد احمد حسب الله و هاشم محمد الشاذلي.

٢. أحمد علي الهمداني(٢٠٠٢): فنّ الأُقصوصة والقصة والرواية، جامعة عدن، **نيابة الدراسات العليا والبحث العلمي**، ع (٨)،ص ص ١ -١٦.

٣. الطّاهر أحمد مكي (١٩٩٩):**القصّة القصيرة دراسة ومختارات**، ط ٨، دار المعارف، القاهرة، مصر.

٤. أماني مصطفى السيد(2010): التساؤل الذاتي والمتشابهات وتدريس الدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥. آمنة لطروش(2017): دور القصة في اكتساب اللغة عند الأطفال، مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، **مركز جيل البحث العلمي**، الجزائر، العدد(27)،ص128 - ص135.

٦. أميرة هامل **(٢٠١٢)**: القصة كوسيلة لتسهيل اللغة الفرنسية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي: مهارة القراءة كنموذج، كلية التربية، جامعة الأزهر، **مجلة التربية**، ع(١٥٠)،ج(١)،ص ص ٢١٣ -٢٤١.

٧. إيمان إسحق الأغا (2007): أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في اكتساب المفاهيم العلمية والاحتفاظ بها لدى طالبات الف التاسع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير ، كلية التربية للدراسات العليا ، الجامعة الإسلامية بغزة.

٨. ثاني سويد العنزي (٢٠١٥): أثر استراتيجية خريطة القصة في تحسين مهارات كتابة القصة القصيرة لدى طلاب الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

٩. حسن شحاته وزينب النجار وحامد عمار (٢٠٠٣): **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، ط(١)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.

١٠. حسين عبدالقادر الشريف (٢٠١٤):عناصر القصة في القرآن الكريم، المجلة الليبية للدراسات، **دار الزاوية للكتاب**، ليبيا، العدد(٦)،ص ص ٣٧٧ - ٣٨٨.

١١. حمادة عبد المعطي (٢٠٠٠): فعالية استخدام إستراتيجية المتشابهات في تصحيح التصورات الخاطئة عن بعض المفاهيم البيولوجية للمرحلة الابتدائية، **رسالة ماجستير**، كلية البنات، جامعة عين شمس.

١٢. خالد بن خاطر بن سعيد العبيدي (٢٠٠٩): فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات القصة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

١٣ -ركان الصفدي (٢٠١١): **الفن القصصي في النثر العربي حتى مطلع القرن الخامس الهجري**، مطابع وزارة الثقافة (الهيئة العامة السورية للكتاب)، دمشق، سوريا.

١٤ - رهام ماهر نجيب الصراف، محمد ماجد خيال (٢٠١٨): برنامج مقترح قائم على التعلم بالتعاقد لتنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، كلية التربية، جامعة عين شمس، **الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، ع ١٩٩، ص ص١٢٥ -٢١٦.

١٥ -سماح عبد الحميد سليمان أحمد (٢٠١٧): فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على المتشابهات والمتناقضات في تدريس الرياضيات على تنمية التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة تربويات الرياضيات، ج(٢٠)،ع(٦)، ص ص١٧١ -٢٧١.

١٦ - عبد العزيز جميل عبد الوهاب القطراوي(2010): أثر استخدام المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، **رسالة ماجستير**، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

١٧ - عزّ الدّين إسماعيل (٢٠١٣): **الأدب وفنونه دراسة ونقد**، دار الفكر العربي، الطبعة التاسعة، القاهرة، مصر.

١٨ -فاروق فهمي ومنى عبدالصبور(٢٠٠٢): **المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية**، دار المعارف، القاهرة.

١٩ - فرانك أوكونور(١٩٩٣): **الصوت المنفرد مقالات في القصة القصيرة**، ترجمة (محمود الربيعي)، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٢٠ - فيصل حسين محمد أبو سعدة (٢٠٠٨):فاعلية برنامج مقترح بأسلوب المناقشة لتطوير بعض مهارات كتابة القصة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

٢١ -كمال زيتون(٢٠٠٣): تصميم التعليم من منظور البنائية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢٢ - محمد أيوب (٢٠١٦): هيرمينيوطيقا السرد القصصي القصير جداً، **المركز الدولي للأبحاث والدراسات العربية**، جمعية مدرسي اللغة العربية للتنمية الثقافية والاجتماعية، ج (١)،ع(٢)،ص٢٣ ص -٢٦.

٢٣ - محمد صالح الشّنطي (٢٠٠٣): **فنّ التّحرير العربيّ ضوابطه وأنماطه**، ط٦، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، السعودية.

٢٤ -مروان أحمد محمد السمان (٢٠١٤): نموذج تدريسي قائم على تجهيز المعلومات في ضوء الذاكرة العاملة لتنمية مهارات القراءة للدراسة والكتابة الأكاديمية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكليات التربية، كلية التربية، جامعة عين شمس،

الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع(٢٠٤)، ص٥١ص -٩٧.

٢٥ - مصطفى إسماعيل موسى(2002): أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة والوعي القصصي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**،، العدد(77)،ص 259-213،جامعة المنيا، مصر.

٢٦ - محمد ناصر طاهر الرويلي (٢٠١٩): أثر استراتيجية الكتابة التفاعلية في تحسين مهارات كتابة القصة لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

٢٧ - نجوى سليمان عوض سلامة (٢٠١٨) استخدام استراتيجية التخيل الحر في تنمية بعض مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، **مجلة البحث العلمي في التربية**، ع(١٩)،ج(٩)، ص ص ٢٥ -٥٧.

٢٨ - نوري حمودي(1990): **أولية القصة في الأدب العربي**، مجلة كلية الآداب، جامعة بغداد، العراق، العدد(38)،ص ص ٧ -٢٢.

٢٩ - يوسف بن عقلا محمد المرشد(2009): **أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير الاستدلالي ومهارة قراءة الخريطة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية**، كلية التربية، جامعة الجوف.

ثالثًا: المراجع الأجنبية:

1-Evans, A. (2013) .The effects of teaching analogy-based reading and spelling strategies to children in years three and four,(Master dissertation) Massey University.

2- Ögulmus, K., & Melekoglu, M. A. (2021). The Impact of POW+ C-SPACE Strategy on Story Writing Skills of Turkish Students with Specific Learning Disabilities. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, *16*(1), 287-305.

3-Samara, N.A.H. (2016). Effectiveness of Analogy Instructional Strategy On Undergraduate Students Acquisition of Organic Chemistry Concepts in Mutah University,Jordan.Journal Of Education and Practice,7(8),70-74.

4-White,T.G .(2005)Effects of systematic and strategic analogy-based phonics on grade 2 students word reading and reading comprehension Reading Research Quarterly,40(2),234-255.

مقرر موك (MOOC) مقترح في التعلم الرقمي للطالب المعلم بكلية التربية في ضوء معايير كوالتي ماترز

رحاب أشرف مجاهد محمد

rehabashraf13@gmail.com

أ.د / أحمد محمد أحمد سالم

أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم السابق

ووكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب – جامعة الزقازيق

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تصميم مقرر مفتوح المصدر واسع الانتشار (MOOC) مقترح في التعلم الرقمي للطالب المعلم بكلية التربية في ضوء معايير كوالتي ماترز (Quality Matters)، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وذلك لوصف متغيرات الدراسة نظرًا لمناسبته لأهدافها وتساؤلاتها وتحليل بيانتها، وتكونت أدوات الدراسة من استبانة لتحديد محتوى مقرر التعلم الرقمي، وبطاقة تقييم جودة مقرر التعلم الرقمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلبة كلية التربية، وتم تحديد محتوى مقرر التعلم الرقمي للطالب المعلم بكلية التربية وتوصيفه، وتم تصميم المقرر بإتباع نموذج التصميم التعليمي العام (ADDIE)، وقد تكونت عينة الدراسة من بعض أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في تكنولوجيا التعليم وبعض طلبة كلية التربية، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج من أبرزها: تحديد معايير جودة التعليم الإلكتروني، والتوصل إلى قائمة بمحتوى مقرر التعلم الرقمي، تحديد جودة مقرر التعلم الرقمي، وأوصت الدراسة بأهمية تصميم وإنتاج المقررات مفتوحة المصدر واسعة الانتشار المقدمة لطلبة كلية التربية للاستفادة من مميزاتها وخصائصها في ضوء معايير الجودة العالمية.

الكلمات المفتاحية: مقرر موك (MOOC) – مقرر التعلم الرقمي- معايير كوالتي ماترز- الطالب المعلم بكلية التربية.

Proposed a Massive Open Online Course (MOOC) in Digital Learning Course for Faculty of Education Teacher Student in Light of Quality Matters Standards

Abstract:

The current study aimed to design a proposed MOOC course in digital learning for the student teacher at the Faculty of Education in the light of Quality Matters standards. The content of the digital learning course for the student teacher at the Faculty of Education was determined and described, and the course was designed by following the General Instructional Design Model (ADDIE), and the study sample consisted of some faculty members specialized in educational technology and some students of the Faculty of Education, and the study reached a number of results from Most notably: defining e-learning quality standards, preparing a description of the proposed digital learning course, arriving at a list of the content of the digital learning course, e-learning, determining the quality of the digital learning course.

المقدمة:

نعيش الآن في عصر الانفجار المعرفي أو ما يطلق عليه العصر الرقمي فلم تعد المعرفة ثابتة بل متطورة ومتغيرة ومتضاعفة مع مرور الوقت حيث أصبح التأثير بالبيئة الرقمية أمرًا لابد منه لكافة أفراد المجتمع، فقد أحدثت الثورة الهائلة والسريعة في مجال التكنولوجيا الرقمية تطورًا كبيرًا في تسيير أمور الجامعات وفي كافة مجالاتها البحثية والتعليمية والخدمية؛ وأدى هذا التطور إلى ضرورة تفعيل دورها في خلق وإيجاد أنماط تعليمية قادرة على التفاعل مع بيئتها ومجتمعها؛ من أجل تلبية التحديات والمتغيرات المؤثرة في فرص بقائها وازدهارها.

وأدى هذا التطور السريع إلى ظهور العديد من المستحدثات التكنولوجيا، والتي أصبح توظيفها ضرورة ملحة في العملية التعليمية، ومن تلك المستحدثات التعلم الرقمي الذي أحدث نقلة نوعية في التعليم، وأعاد صياغة جميع العناصر التعليمية. (عبد الحسيب، ٢٠٢١، ١٠٨).(*)

فيؤثر التعلم الرقمي على الممارسات التدريسية للمعلم، فطلبة كلية التربية بحاجة إلى التعرف على التكنولوجيا التعليمية واستخدامها بشكل فعال في الفصول الدراسية ويشير الواقع إلى ضرورة معرفة وتحديد الممارسات التدريسية للمعلمين في ظل التعلم الرقمي، حتى يمكن بناء برامج تدريبية تهدف إلى إكسابهم مهارات التعلم الرقمي والقدرة على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة وإدارتها وتوظيفها في العملية التعليمية.

ويعرف التعلم الرقمي بأنه التعليم الذي يحدث في بيئة رقمية تعتمد على استخدام التكنولوجيا بمختلف أنواعها في إحداث التعلم المطلوب، وتقديم المحتوى وما يتضمنه من أنشطة واختبارات، مع وجود الاتصال المتزامن وغير المتزامن بين عناصر العملية التعليمية. (صبري، ٢٠٢٠، ٤٧٩).

وقد أسهم التطور والتقدم في تطوير مفهوم التعلم الرقمي بسبب ظهور المستحدثات الرقمية في الفترة الأخيرة من بيئات التعلم الرقمي المتنوعة وتقنياته واستراتيجياته التي أصبحت ثمة حاجة ملحة لإعداد طلبة كلية التربية لمواكبة هذه التطورات، باعتبارهم العامل الرئيس والعنصر الفعال الرئيس في التوظيف والاستخدام والدمج للتطبيقات والتقنيات والرقمية التعليمية الحديثة سواء في مرحلة التعليم أو ما بعدها؛ فأصبح إتقان الطلبة لها مطلبًا أساسيًا من متطلبات العصر الرقمي، وقد

(*) اتبعت الباحثة في التوثيق والاقتباس توثيق الجمعية الأمريكية لعلم النفس الإصدار السادس (APA V6).

اتفقت دراسة كل من عبد الرؤف (٢٠٢١)؛ ومحمد (٢٠٢١) على ضرورة إعداد طلبة كلية التربية بمفاهيم ومستجدات التعلم الرقمي، وإكسابهم بالتقنيات والمعارف الرقمية.

وكذلك أوصى المؤتمر العلمي الدولي الأول للتعليم الرقمي بعنوان "التعليم الرقمي في الوطن العربي – تحديات الحاضر ورؤى المستقبل (للمؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ديسمبر ٢٠١٨) بضرورة العمل على إصدار كتيب يضم مختلف المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالرقمنة وتطبيقاتها المختلفة في مجال التعليم وإدماج مقرر التعليم الرقمي في العملية التعليمية بهدف إكساب مهارات التعامل مع الرقمنة والاستفادة من تطبيقاتها في مجال التدريس وإعداد المحتوى الإلكتروني وفق الضوابط والشروط التربوية لضمان جودة التعليم.

ولقد زاد الاهتمام في الآونة الأخيرة من جانب المتخصصين في مجال التعليم بالتعلم الإلكتروني كمنظومة في التعليم تساعد في حل بعض المشكلات التي تواجه التعليم الاعتيادي؛ لما يتميز به من سمات خاصة جعلت منه نظامًا يمكن الاعتماد عليه في حل مشكلات التعليم الاعتيادي؛ لذا اتجهت الجامعات إلى تطوير العملية التعليمية من خلال إنشاء منظومة للتعليم الإلكتروني تسير بالتوازي مع التعلم الاعتيادي، كما سعت إلى تطوير المقررات الدراسية في ضوء جودة المقررات الإلكترونية. (زناتي، التلباني، عقل، مصطفى،٢٠١٠، ١٦٢).

والمقررات الإلكترونية هي نتيجة لتنوع خدمات التعليم الإلكتروني والخدمات التي تقدم عبر الإنترنت ومن أحدث أنواع المقررات الإلكترونية: المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر واسعة الانتشار (Massive Open Online Courses (MOOCs فهي مقررات مجانية تُعرض لعدد كبير من المتعلمين في وقت واحد عن طريق محاضرات الفيديو، وتُقدم الواجبات والاختبارات على الشبكة العنكبوتية". (O'Prey, 2013, 2).

وبالنظر لهذه المقررات نجد العديد من الفوائد المهمة التي تحققها فالمقررات المفتوحة المصدر واسعة الانتشار فتتميز بضخامة أعداد الملتحقين بها، وانتشارها حول العالم، وإتاحة التسجيل فيها لكل من يرغب، وتعرض العديد من الجامعات العريقة، مثل: هارفارد، وستانفورد، وكاليفورنيا مقرراتها عبر منصات تعلم المقررات المفتوحة، وهذا يعني إمكانية الوصول لتلك الجامعات في أي مكان وأي زمان، بصورة مجانية غالبًا دون قيود. (Ma, lee, 2019, 91).

وأكدت عديد من الدراسات والبحوث إلى أهمية المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر واسعة الانتشار (MOOCs) من بينها دراسة (Chew, 2015) التي أكدت على أن هناك عدد من ممارسات التعليم و التعلم في الموك؛ مما يساعد على استمرارية التعلم مدى الحياة، كما أنها ذات استراتيجيات ومنهج مناسب يمكن إشراك الطلاب بها من شتى دول العالم، ودراسة (Ebner, Schon, 2020) التي أشارت إلى الأسباب الجوهرية التي أدت إلى إقبال عدد كبير من الطلاب إلى الالتحاق بالمقررات مفتوحة المصدر وأنواعها ومرونتها.

لذا قامت الباحثة بتصميم وإنتاج مقرر موك (MOOC) في التعلم الرقمي لطلبة كلية التربية في ضوء معايير كوالتي ماترز.

الإحساس بالمشكلة:

نظرًا لأهمية مواكبة التطور التكنولوجي واستخدام منتجاته لتطوير العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها، فإن توظيف المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار في المؤسسات التعليمية بشكل عام وفي الجامعات والكليات بشكل خاص يعتبر فرصة كبيرة للرفع من مستوى التعليم الجامعي، وتمثل الموك مرحلة جديدة من مراحل عصر المعلوماتية والثورة التكنولوجية حيث يتوقع أن تُحدث ثورة حقيقة في المقررات الإلكترونية.

وجاءت الحاجة إلى موضوع الدراسة الحالية من خلال توصيات بعض المؤتمرات العلمية، فأوصت بعض المؤتمرات في مجال تكنولوجيا التعليم بضرورة استخدام المقررات الإلكترونية ومن هذه المؤتمرات: المؤتمر العلمي الثالث لقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة بنها بتاريخ ٢١ مايو ٢٠٢٢ بعنوان " التطور التكنولوجي كمتطلب لجامعات الجيل الرابع" الذي أوصى بضرورة إعداد معلم وأخصائي تكنولوجيا التعليم في ظل الثورات الصناعية المتعاقبة، وتطوير أنظمة التعلم الإلكتروني للتحول لجامعات الجيل الرابع.

وأوصى المؤتمر الدولي الأول عن بعد Online لجامعة الأزهر الذي عقد في الفترة من ٦- ٨ أبريل٢٠٢١م بعنوان "تعليم الوافدين والتحول الرقمي.. التطلعات – التحديات" بضرورة رقمنة المناهج في ضوء التحديات العصرية، والتدريس في ضوء توظيفات تقنيات التعلم الرقمي.

كما جاءت الحاجة إلى الدراسة الحالية من خلال نتائج وتوصيات بعض الدراسات السابقة والبحوث ذات الصلة بالدراسة مثل دراسة الشمراني (٢٠١٩)، ودراسة الجهني (٢٠١٧)، ودراسة روبيريز فالينتي (Ruiperez-Valiente, 2017)، ودراسة يونج (Young, 2014)، ودراسة جابل (Gabel, 2013) التي أكدت على أهمية استخدام المقررات الإلكترونية خاصة المقررات مفتوحة المصدر واسعة الانتشار في العملية التعليمية ومدى فاعليتها وأهميتها وهذا ما جعل التوجه نحوها ضرورة تنطلق منها الدراسة الحالية.

وقامت الباحثة بدراسة استطلاعية عبارة عن استبانة تم تطبيقها على عينة من الطلبة بكلية التربية وعددهم (٢٠) طالب وطالبة وتبين من خلالها وجود صعوبات في معرفة بعض المفاهيم الخاصة بالتعلم الرقمي وتطبيقاته وافتقار الطلبة للوصول لمعلومات وثيقة الصلة ببعض الموضوعات والمفاهيم الخاصة بالتعلم الرقمي.

وفي ظل إعداد الطالب المعلم بكليات التربية للمستقبل الرقمي وإعداده ليصبح معلم رقمي يستطيع استخدام وتطبيق أدوات التعلم الرقمي في المنظومة التعليمية التي تسعى وزارة التربية والتعليم لتطويرها؛ لذا كان لزامًا على البحث العلمي تلبية هذه الغاية من تقديم نموذج لأحد المقررات التربوية التي تشترك في إعداد الطلبة المعلمين بكلية التربية بشكل يحقق ما تنشده كليات التربية من تحقيقه في إعداد معلم المستقبل الرقمي، لذا فإن الدراسة الحالية تسعى إلى تصميم ومقرر موك (MOOC) مقترح في التعلم الرقمي للطالب المعلم بكلية التربية في ضوء معايير كوالتي ماترز.

مشكلة الدراسة:

أصبح المقرر الإلكتروني طابعًا أساسيًا لكثير من واجهات التعليم الإلكتروني في مراحله المختلفة، وقد تميز هذا العصر بالتغيرات السريعة؛ لذا فقد أصبح من الضروري مواكبة العملية التربوية لهذه التغيرات التي أدت إلى نقل المقررات التقليدية إلى مقررات إلكترونية؛ لذلك تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تصميم مقرر موك (MOOC) مقترح في التعلم الرقمي للطالب المعلم بكلية التربية في ضوء معايير كوالتي ماترز؟

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما معايير جودة مقرر موك (MOOC) مقترح في التعلم الرقمي للطالب المعلم بكلية التربية؟

٢. ما نموذج تصميم التعليم الذي يمكن اتباعه في تصميم مقرر موك (MOOC) مقترح في التعلم الرقمي للطالب المعلم بكلية التربية؟

٣. كيف يمكن تصميم مقرر موك (MOOC) مقترح في التعلم الرقمي للطالب المعلم بكلية التربية في ضوء نموذج التصميم التعليمي ومعايير الجودة؟

٤. ما مدى جودة مقرر موك (MOOC) مقترح في التعلم الرقمي للطالب المعلم بكلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة بكلية التربية؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. تحديد معايير جودة مقرر موك (MOOC) المقترح في التعلم الرقمي للطالب المعلم بكلية التربية.

٢. تبني أحد نماذج التصميم التعليمي لتصميم وإنتاج المقررات مفتوحة المصدر واسعة الانتشار، والسير وفق خطواته في تصميم وإنتاج المقرر بشكل منظومي.

٣. تصميم مقرر موك (MOOC) مقترح في التعلم الرقمي للطالب المعلم بكلية التربية في ضوء نموذج التصميم التعليمي.

٤. تحديد جودة مقرر موك (MOOC) مقترح في التعلم الرقمي للطالب المعلم بكلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة بكلية التربية.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في النقاط التالية:

١. قد تفيد طلبة كلية التربية في توسيع دائرة الإفادة من خلال مقررات MOOCs وتبادل الخبرات بين المتخصصين في دول العالم المختلفة، مما يحقق مفهوم عولمة التعليم.

٢. لفت أنظار القائمين على العملية التعليمية إلى أهمية استخدام المقررات المفتوحة المصدر في تقديم المحتوى التعليمي بشكل جديد مما قد يزيد من فاعلية العملية التعليمية.

٣. قد تفيد طلبة كلية التربية للوصول لمقرر التعلم الرقمي بسهولة من خلال (MOOC).

٤. قد تسهم الدراسة في إثراء البحث العلمي إلى جانب البحث التربوي بدراسات في مجال التعلم الرقمي وبالأخص المقررات المفتوحة واسعة الانتشار (MOOC's)؛ للنهوض بالعملية التعليمية بما يتمشى مع متطلبات العصر الحديث.

حدود الدراسة :

الحدود الموضوعية: تصميم مقرر موك (MOOC) مقترح في التعلم الرقمي للطالب المعلم بكلية التربية في ضوء معايير كوالتي ماترز على منصة Edx.

الحدود البشرية: الطلبة المعلمين بكلية التربية.

الحدود الزمانية: تم التأكد من جودة المقرر في العام الدراسي ٢٠٢١- ٢٠٢٢م

أدوات الدراسة:

- استبانة لتحديد محتوى مقرر التعلم الرقمي.
- بطاقة تقييم جودة مقرر التعلم الرقمي.

منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي لوصف متغيرات الدراسة نظرًا لمناسبته لأهدافها وتساؤلاتها وتحليل بياناتها فتقوم على جمع المعلومات والبيانات وتصنيفها وتحليلها وذلك من خلال دراسة الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.

مصطلحات الدراسة :

المقررات مفتوحة المصدر واسعة الانتشار Massive Open Online Courses (MOOCs): يعرفها الحسن (٢٠١٩، ١٨٩) بأنها: "منظومة برمجية تعليمية تفاعلية متعددة المصادر على شبكة الإنترنت لتقديم المقررات الإلكترونية في أي وقت وأي مكان

بشكل متزامن وغير متزامن باستخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التفاعلية".

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: مقررات تعليمية تتضمن أهداف ومحتوى وأنشطة متنوعة وأدوات تقييم يستخدمها المتعلمون لاجتياز المقررات، تكون غنية بمصادر متنوعة من كائنات التعلم الرقمية من مقاطع فيديو وصور ومؤثرات صوتية وعروض تقديمية، وتكون مفتوحة المصدر لأعداد كبيرة من المتعلمين دون التقيد بشروط للالتحاق بها، ومتاحة في أي وقت وأي مكان بشكل تزامني وغير تزامني.

مقرر التعلم الرقمي Digital Learning Course: يعرف إجرائيًا بأنه مقرر مفتوح المصدر واسع الانتشار يسمح لأعداد هائلة من الطلاب للانضمام به، يتضمن أهداف ومحتوى وأنشطة ومصادر تعلم رقمية وأدوات تقييم للتعلم الرقمي يستكملها الطلبة لاجتياز المقرر، ويكون غني بكائنات التعلم الرقمية من صور ومؤثرات صوتية ومقاطع فيديو وعروض تقديمية، وتكون مرتبة ومنظمة يتم تقديمها للطلبة بكلية التربية وذلك لإكسابهم المعرفة والمعلومات والمهارات لتوظيف تقنيات وأدوات التعلم الرقمي بصورة مناسبة في العملية التعليمية.

معايير كوالتي ماترز Quality Matters Standards: تعرف بأنها " مجموعة من ثمانية معايير لتوجيه وتصميم وتطوير المقررات الإلكترونية والمدمجة، وتستخدم كأداة تقييم لعملية مراجعة النظراء؛ للتحسين المستمر". (Budzick, 2014, 11)

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها مجموعة من المحددات والأسس والإجراءات المتبعة التي يمكن في ضوئها تطبيق بعض المواصفات الإجرائية المتفق عليها من الناحية التكنولوجية والفنية والتربوية عند تصميم مقرر مفتوح المصدر واسع الانتشار (MOOC)، حتى الانتهاء منه على الصورة المناسبة لعرضها وتتضمن عدة اشتراطات توضح جميع المكونات والأجزاء التي يجب أن يتضمنها المقرر بعد إنشائه وقبل عرضه.

أدبيات الدراسة

المحور الأول: التعلم الرقمي

مفهوم التعلم الرقمي:

يعرف التعلم الرقمي بأنه: التعلم الذي يحدث في بيئة رقمية تعتمد على استخدام التكنولوجيا الرقمية بمختلف أنواعها في إحداث التعلم المطلوب وتقديم المحتوى وما يتضمنه من أنشطة ومهارات واختبارات، وتحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة، مع وجود الاتصال المتزامن وغير المتزامن بين عناصر العملية التعليمية. (شلبي، المصري، أسعد، الدسوقي، ٢٠١٨، ٦٢٤).

ويعرف صبري (٤٩٧،٢٠٢٠) التعلم الرقمي بأنه: "طريقة تعلم حديثة تعتمد على استخدام المستحدثات التكنولوجية من البنية الأساسية للشبكات والإنترنت والسحابة الإلكترونية والهواتف المحمولة والذكية، بجانب تدريب المتعلم على سبل الوصول للمعلومة وتوظيفها والاستفادة منها، بخلق بيئة محفزة لبناء مهارات الإبداع والابتكار والمشاركة الاجتماعية وتنمية الثقافة الفكرية والتواصل الفعال بين عناصر العملية التعليمية".

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف التعلم الرقمي بأنه: شكل من أشكال التعلم الذي تدعمه وتعززه مجموعة من التقنيات الرقمية، يتضمن المحتوى التعليمي والتفاعلات وأنظمة البيانات والتقييم ومنصات التعلم والدورات عبر الإنترنت والبرامج التكيفية وتقنيات تمكين التعلم الشخصي وأنظمة إدارة البيانات، ويتيح للمتعلمين التفاعل النشط سواء بصورة تزامنية أو غير تزامنية.

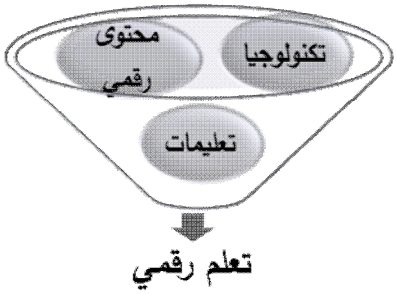
مكونات التعلم الرقمي:

أشار باساك ووتو وبلانجر (Basak, Wotto & Belanger, 2018, 194) إن التعلم الرقمي هو مزيج من التكنولوجيا والمحتوى الرقمي والتعليمات:

التكنولوجيا: التكنولوجيا هي أداة ولكنها ليست تعليمات وهي آلية توفر المحتوى وتمكن المتعلمين من تلقي المحتويات، وتتضمن الوصول إلى الإنترنت والأجهزة التي يمكن أن تكون أي جهاز للوصول إلى الإنترنت من سطح المكتب إلى الكمبيوتر المحمول إلى iPad إلى الهاتف الذكي.

المحتوى الرقمي: المحتوى الرقمي هو مادة أكاديمية عالية الجودة يتم تسليمها من خلال التكنولوجيا وليس مجرد ملف (Pdf) للنص أو عرض (PowerPoint)، وهي تتراوح من البرامج التفاعلية والتكيفية إلى محاضرات الفيديو إلى الألعاب.

التعليمات: يمكن للتكنولوجيا أن تغير دور المعلم، لكنها لن تنتهي أبدًا بمتطلبات المعلم، من خلال التعلم الرقمي، سيتمكن المعلمون من تقديم التوجيه والدعم الشخصي للتعلم والبقاء على المسار فيكون المعلم مرشدًا وحكيمًا وموجهًا.



شكل (١) مكونات التعلم الرقمي

أدوار المعلم في العصر الرقمي:

في العصر الرقمي حدث تغيير في أدوار المعلم الوظيفية بحيث تحول دور المعلم، فالمعلم الرقمي هو الذي لديه القدرة على استخدام المعلومات والاتصالات الرقمية والتقنيات والوسائط المتعددة والأدوات والمواد بطرق وظيفية وحاسمة ومبتكرة في العملية التعليمية، ويمكن تحديد الأدوار التي يقوم بها المعلم في العصر الرقمي: (عزمي، ٢٠٠٨، ١٨٥- ٢٠٥؛ Collier, Burkholder & Branum, 2013, 2-5 ؛ حسانين، ٢٠٢٠، ٩)

١. **ميسر للعمليات:** يتحول دور المعلم من المحاضر الذي يمتلك المحتوى إلى دور المصمم والميسر الذي يخلق تجارب التعلم ويوجهها، من خلال تقديم الإرشادات للطلاب أثناء العملية التعليمية ويتيح للمتعلمين اكتشاف مواد التعلم بأنفسهم، ويشارك المعلم بعض الطلاب في القيادة، مما يعزز استقلالية المتعلم، فلم يعد المعلم ملقنًا بل أصبح ميسرًا، ومع وجود هذا المعلم الميسر سنضمن النمو الشخصي للطلاب.

٢. **تكنولوجي:** يجب على المعلم أن يكون على دراية بأحدث التكنولوجيات التعليمية والتقنيات الرقمية، والقدرة على استخدامها وتوظيفها في عملية التعليم وإدارتها، لتوجيه الطلاب وتخصيص الأنشطة لتلبية الأفراد احتياجات الطلاب، ومساعدتهم على استخدام التكنولوجيا والتقنيات بشكل فعال، كما أنه مطالب بتحديث معلوماته وتطوير مهاراته التي تمكنه من القدرة على استيعاب واستخدام التكنولوجيا الحديثة والإنترنت في عملية التعليم.

٣. **مصمم للخبرات التعليمية:** فدور المعلم أساسي في تصميم المقررات التعليمية إلكترونيًا، والتنوع في أساليب عرض المحتوى للمتعلمين بطرق جذابة، وتصميم أدوات التقويم كالاختبارات التقويمية إلكترونيًا، والعمل على تطبيق التغذية الراجعة الفورية، حيث توفر التكنولوجيا والتعلم الرقمي للمعلمين القدرة على جمع وتفسير النقاط المختلفة لتقييم الطلاب البيانات.

٤. **باحث:** يتيح البحث للمعلم تطويره واكسابه للمعرفة والمهارات، وإتاحة الفرص له للتجريب والابتكار والبحث عن أسباب المشكلات التي قد تواجهه، والقيام بتجريب ما يراه مناسبًا للتطوير، فدور المعلم هنا لا يقتصر على التشخيص ومعرفة مواطن القصور، بل يمتد دوره ليكون قادرًا على وضع التصورات لحل المشكلات.

٥. **قائد:** فالمعلم هو صاحب القرار في العملية التعليمية، حيث يسمح للمتعلمين التفاعل وطرح الأسئلة والتحاور مع بعضهم البعض، والتعبير عن آرائهم بحرية، ويحفزهم على التعلم الجاد وتحقيق الأهداف التعليمية.

٦. **مرشد وناصح:** فوظيفة المعلم في التعليم عن بعد عبر الشبكات إرشاد وتوجيه المتعلمين أثناء تعاملهم مع البرمجيات والمواقع التعليمية والمحتوى التعليمي المقدم من خلالها، فيرد المعلم على استفسارات المتعلمين، ومساعدة ونصح المتعلمين بما يحتاجونه من مهارات لاستخدام هذه البرمجيات والتقنيات التعليمية، وتوضيح السلوك الذي يجب اتباعه في عملية التعلم عن بعد وما تنص عليه أخلاقيات الشبكة وآداب التعامل مع الآخرين.

٧. **مقوم:** دور المعلم كمقوم يتم من خلال وضع معايير التقويم الخاصة بالمقرر، واختيار أنماط الاختبار والتقويم المناسبة للمحتوى، وتدريب الطلاب على كيفية التفاعل والتعامل مع أساليب الاختبارات الإلكترونية، وإعداد ملفات الإنجاز للمتعلمين، وتقديم التغذية الراجعة الفورية لإرشادهم إلى مستواهم الأكاديمي وتقدمهم الدائم في المقرر، بالإضافة إلى تقييم أداء البرمجيات المستخدمة في النظام والاتصالات المتعلقة بها.

٨. **تقديم الخبرة الفنية:** حيث يقدم الخبرة الفنية للمتعلمين للتنقل بين التكنولوجيا والموارد الرقمية بسهولة ودعم عملية التعلم.

المحور الثاني: المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر واسعة الانتشار (MOOCs)

مفهوم المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر واسعة الانتشار (MOOCs):

كما عرفها جانسين وشوير (Jansen & Schuwer,2015,4) بأنها: "مقررات عبر الإنترنت مصممة لأعداد كبيرة من المشاركين، والتي يمكن الوصول إليها من قبل أي شخص في أي مكان عن طريق الاتصال بالإنترنت، وهي مفتوحة للجميع دون مؤهلات دخول، وتقدم تجربة مقرر كامل عبر الإنترنت مجانًا".

وعرفها بورتر (Porter,2015,3) بأنها: "مقررات محددة عبر الإنترنت متاحة بشكل مفتوح لأعداد غير محدودة من المشاركين مجانًا، وهي أيضًا شكل من أشكال

التعلم عبر الإنترنت وتستخدم التقنية التعليمية لكي تعمل، وأيضًا يمكن استخدم الموارد التعليمية المفتوحة (OER) كمصدر رئيسي للمحتوى".

فأحرف كلمة (MOOC) هي اختصار للعبارة الإنجليزية Massive Open Online Courses والاختصار مكون من أربع حروف لأربع كلمات لها مدلولها الخاص:

- ضخم أو هائل (Massive) وتعني أعداد الطلاب المشاركين بها هائلة وكبيرة بدون حدود.
- مفتوح (Open) وتدل على سهولة التسجيل والوصول مجاني، والمحتوى مفتوح للجميع، ونشر المعرفة للجميع، بغض النظر عن أصلهم الجغرافي.
- عبر الإنترنت (Online) يتم إجراؤها عبر الإنترنت من خلال تقديم المحتوى والأدوات التفاعلية مثل مقاطع الفيديو والعروض التقديمية والصوت عبر الإنترنت.
- مقررات أو دورات (Courses) لها أهداف تعليمية ويتوفر من خلالها المادة المطروحة والمحتوى بمكوناته والأنشطة التعليمية.

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر واسعة الانتشار (MOOCs) بأنها: "بيئات تتضمن أهداف ومحتوى وأنشطة متنوعة وأدوات تقييم يستخدمها المتعلمون لاجتياز المقررات، تكون غنية بكائنات التعلم الرقمية من مقاطع فيديو وصور ومؤثرات صوتية وعروض تقديمية، مفتوحة المصدر لأعداد كبيرة من المتعلمين دون التقيد بشروط للالتحاق بها متاحة في أي وقت وأي مكان عبر الإنترنت، تزامنية وغير تزامنية".

أسس تصميم المقررات مفتوحة المصدر واسعة الانتشار (MOOCs):

هناك العديد من الأسس التي تتبع في تصميم المقررات مفتوحة المصدر واسعة الانتشار أهمها:

(Ma, 2018,57); (Jung, Kim, Yoon, Park & Oakley, 2019,379)

- **الانتشار والوصول:** يجب أن تتيح المقررات مفتوحة المصدر واسعة الانتشار التسجيل والمشاركة بها بشكل مجاني، ويصل إليها أعداد كبيرة غير محدودة من المشاركين ويمكن الوصول إليها في أي وقت ومن أي مكان.
- **المرونة:** من خلال تنوع مواد التعلم المقدمة للمتعلمين، وعرضها بأكثر من أسلوب لتتوافق مع اتجاهات وقدرات المتعلمين.
- **التنظيم الذاتي:** بحيث تحتوي المقررات مفتوحة المصدر واسعة الانتشار العديد من الأدوات التي تتيح مشاركة وتفاعل المتعلمين مع المهام التعليمية، مما يتيح لهم الانخراط في التعلم والاستقلالية.
- **ضمان الجودة:** حيث تعتمد المقررات مفتوحة المصدر واسعة الانتشار على معايير الجودة العالمية في تصميم المحتوى والوسائط الرقمية التي تحقق أهداف المحتوى.
- **التقييم:** تتيح المقررات مفتوحة المصدر واسعة الانتشار تقييم أداء كل متعلم من خلال الاختبارات التي تقدم من خلالها وأسئلة التقويم الذاتي والتقويم النهائي، حيث تزود المتعلمين بمؤشرات عادلة وواقعية لتقييم أداء المتعلمين وذلك لتعدد مصادر التقويم الداخلية والخارجية.
- **التشارك:** يتشارك جميع المتعلمين في عملية التعلم وأداء المهام والأنشطة التعليمية من خلال تكوين مجموعات تعاونية وتشاركية تتواصل مع بعضها من خلال استخدام الاتصال والتواصل المختلفة.

تصنيف المقررات مفتوحة المصدر واسعة الانتشار (MOOCs):

بالرغم أن جميع الموك ذات نطاق مشترك ووصول وتواصل حر؛ إلا أن هناك تفاوت ملحوظ في طبيعتها ومضمونها، وتختلف من ناحية نظرية التعلم والنموذج التربوي الذي يتبع، ودور المعلم في العملية التعلمية والوسائط المستعملة في التواصل بين المدرسين والطلاب، وقد صنفت هذه المقررات إلى تسعة أنواع: (أبو خطوة ٢٠١٦،٤؛ Conole, 2013, 7)

١. **موك ترابطية cMOOCs:** يعتمد هذا النوع على الاتصالات عبر الشبكة، وتركز على إنتاج المعرفة، وتشمل المقررات المبنية على مفاهيم التعلم الترابطي (Connectivism Learning) التي تؤكد على ارتباط المتعلم والتعلم التعاوني، وتوفر مساحة للتعلم عبر الشبكات حيث يمكن للمتعلمين تحديد أهدافهم الخاصة، وتقديم وجهة نظرهم الخاصة، وإنشاء المعارف ومشاركتها بشكل تعاوني، وتعتمد على التواصل من أجل بناء المعرفة.

٢. **موك توسعية مبنية على المحتوى xMOOCs:** التي تؤكد على مداخل التعلم المعتادة باستخدام الفيديو والعروض والصور التي تستكمل باختبارات قصيرة، وتحتوي على محتوى عالي الجودة، وتتبع نهج تصميم تعليمي واضح، وهذا النوع من MOOC هو الأكثر شعبية، ولديه أكبر عدد من المستخدمين المسجلين.

٣. **موك قائمة على النقل Transfer MOOC:** توضع المقررات في هذا النوع على مواقع إلكترونية أو في أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني، وتتم العملية التعليمية بوجود المعلم، وتعتمد على جذب أعداد كبيرة من المتعلمين على اسم المؤسسة أو الأكاديمية، وتستخدم هذه المقررات أساليب تقليدية مثل

المحاضرات المسجلة، والنصوص، والاختبارات القصيرة ومجموعة من طرق التقييم، وموقع Coursera يعتبر ضمن هذه الفئة.

٤. **موك قائمة على الإنتاج Made MOOC**: هذه المقررات تعتمد على استخدام الفيديو التعليمي بشكل مبتكر، وتوظف أساليب التعلم التشاركي مع استخدام برمجيات تفاعلية متطورة، وتقييم الأقران، ويمكن أن تتضمن مقررات رسمية وغير رسمية، ومن هذه الفئة أكاديمية خان Khan Academy وUdacity.

٥. **موك تزامنيةSynchronous MOOC**: يعتمد هذا النوع من المقررات المتزامنة على وجود تواريخ محددة للبدء في التعلم، ويتم تحديد مواعيد نهائية لتنفيذ الأنشطة والمهام والتقييمات، وغالبًا ما تلتزم بالتقويم الأكاديمي، وهذه المقررات تشجع عمل المعلمين مع المتعلمين في فريق، وقد يشكك البعض في مدى نجاح ذلك، حيث أنه يصعب تحقيق التزامن في جميع عمليات التعلم المرتبطة بالمقرر.

٦. **موك لا تزامنية Asynchronous MOOC**: لا يتقيد هذا النوع من المقررات بتواريخ محددة، ولا تلتزم بمواعيد لبدء تنفيذ الأنشطة وانتهائها، ومن مزايا هذا النوع من المقررات المرونة حيث أنه يمكن تعلمها في أي وقت، وتناسب اختلاف التوقيت الزمني بين الدول.

٧. **موك قائمة على التكيف Adaptive MOOC**: تعتمد على استخدام الخوارزميات للتكيف وتقديم خبرات التعلم الشخصية، على أساس جمع البيانات المتعلقة بالمتطلبات القبلية وتقديم مستويات أصعب للمتعلمين، وقد حُدد هذا من قبل مؤسسة Gates باعتبارها مجالًا جديدًا مهمًا للإنتاجية على نطاق واسع في المقررات عبر الإنترنت، ويسمح هذا النوع من MOOC

للمتعلمين بالانتقال داخل بنيان المعرفة، ووفقاً لخبراتهم فإنهم يتقدمون ويتحركون داخل المقرر، ويتم تطوير هذه المقررات مستقبليًا من خلال استطلاعات الرأي ونتائج التقييم.

٨. **موك قائمة على المجموعات Group MOOC**: هذا النوع من المقررات لا يسمح بوجود أعداد كبيرة من المتعلمين، حيث تعتمد على تكوين مجموعات تشاركية صغيرة من الطلاب لزيادة اكتسابهم للمعلومات واحتفاظهم بها، وتعمل على تنمية مهارات ترتبط بأعمال خاصة مثل مقررات الأعمال التجارية، ويتم اختيار المجموعات باستخدام برامج على أساس المكان، والاستعداد، والنوع، ويكون لكل مجموعة مرشدون يتابعون التزام المتعلمين بخطة تعلم المقرر وتنفيذ ما به من تكليفات، وقد استخدمتStanford هذا النوع من المقررات.

٩. **موك قصيرة الأجل Mini MOOC**: عادة تكون مقررات MOOCs مرتبطة مع الجامعات، وتأخذ العديد من المقررات عدة أسابيع، ومع ظهور مقررات Mini MOOC قصيرة المدى والتي تستمر لعدد من الأيام والساعات، لتنمية مهارات قليلة، أصبحت منتشرة بشكل كبير، كما أنها أكثر مناسبة للمجالات النوعية الدقيقة.

وللمقررات مفتوحة المصدر واسعة الانتشار الترابطية التفاعلية (cMOOCs) والمقررات مفتوحة المصدر واسعة الانتشار التوسعية المبنية على المحتوى التقليدية (xMOOCs) سمات، وجدول (١) يوضح سماتهما، والفروق بينهما: (Porter, 2015, 6); (Gonzalez, 2016, 209); (Waks, 2016, 41); (Pfeiffer,2015, 64)

جدول (١) سمات وفروق المقررات الترابطية(cMOOCs) والمقررات التقليدية(xMOOCs)

xMOOCs	cMOOCs
ظهرت عام ٢٠١١، وتعتمد المعرفة على المحاضرات، والأنشطة فردية، ويحصل المتعلمون على القليل من الدعم، ويتم التقييم على ما تعلموه	ظهرت عام ٢٠٠٨ بالتوازي مع تطور الشبكات الاجتماعية، حيث تغير طريقة التدريس بشكل عميق من خلال توفير الوصول المجاني إلى المحتوى المقدم من قبل المعلمين والمتعلمين، وهدفت إلى تسهيل التبادل داخل مجتمع التعلم من خلال المنصات الاجتماعية والتعاونية
حرف (x) يشير إلى المنصات (Edx, Coursera, Miridiax,..) أي توسعية مبنية على المحتوى	حرف (c) اختصار لكلمة (Connectivism) الاتصالية والترابطية
نهج تعليمي أكثر تقليدية من خلال عروض الفيديو والنصوص والاختبارات القصيرة، ويتم استخدام النظرية السلوكية التي تستند على محتوى المقررات	يستخدم منهجية تشاركية وتعاونية، تستند على مبدأ التواصل وعلى النظرية الاتصالية، ويحتاج المشارك إلى امتلاك الكفاءة الرقمية والمشاركة في الوقت المناسب
تركز على ازدواجية المعرفة، هي في الأساس ملحقات للنماذج التربوية التي تمارس داخل مؤسسات التعليم العالي نفسها، وتستخدم الخبرة الموجودة داخل المنظمة، وتوفر محتوى رسمي منظم ومحدد؛ تتبع نهجًا تقليديًا في التعلم والتعليم	تركز على إنشاء وتوليد معارف جديدة من خلال مجموعات من الأفراد ذوي التفكير المماثل الذين يتعلمون من بعضهم البعض ومعهم بطريقة متصلة وتعاونية، يقع هذا النهج على الحواف البعيدة لممارسة التعليم العالي الحالية حيث أنها عادة ما تكون مستقلة عن القيود المؤسسية، وتساهم بشكل كبير في إنشاء المحتوى؛ توفر القدرة على تجربة مناهج تعليمية جديدة تتجاوز إعدادات الفصول الدراسية التقليدية
التفاعل بين المشاركين محدود، يتم التركيز من خلالها على المتعلم والمحتوى والتقييم التقليدي وتكرار المعرفة مع الطلاب الآخرين الذين يعتمد تعليمهم على التعليم التقليدي، تنفذ الأنشطة بشكل فردي ويمكن	التفاعل كبير بين المشاركين غير محدود، وهذا يرجع إلى استخدام موارد مختلفة مثل تبادل الوثائق عبر الإنترنت وإرسال واستقبال تغذية من أجل تعزيز خبرات التعلم والطلاب، ونظام التقييم في هذا النموذج أكثر انفتاحًا

التحقق منها تلقائيًا	ويستجيب للشكل التكويني والشخصي، ولا يتم تنفيذ الأنشطة بشكل فردي ولكن بطريقة تعاونية
تركز على تكرار المعرفة.	تركز على إنشاء المعرفة وتوليدها
الوصول مفتوح — ترخيص مقيد	فتح الوصول والترخيص

في ضوء ما سبق يتضح أن المقررات التوسعية المبنية على المحتوى (xMOOCs) تحتوي على محتوى رسمي منظم عالي الجودة، وتتبع نهج تصميم تعليمي واضح، وتتضمن مهامًا وأنشطة وأدوات تقويم محددة، أما المقررات التواصلية (cMOOCs) فتركز على الابتكار والإبداع في إنتاج المعرفة من خلال تفاعل ومشاركة المتعلمين داخل المقرر، والمقارنة السابقة لا تعني أنه يوجد نوع أفضل من الآخر، أو أن المقررات التوسعية المبنية على المحتوى (xMOOCs) متفوقة بطبيعتها وسماتها على المقررات التواصلية (cMOOCs)، وإنما هي خيارات متعددة من خلال الأدوات ومن ناحية نظرية التعلم والنموذج التربوي المتبع لتلبية احتياجات المتعلمين والوسائط المستعملة في التواصل بين المدرسين والمتعلمين.

أشكال تطبيق المقررات مفتوحة المصدر واسعة الانتشار (MOOCs):

١. تطبيق الموك بشكل كامل عبر الإنترنت:

يتم فيها تقديم المحتوى عبر الإنترنت، ويمكن للطلاب المشاركة في المقررات مفتوحة المصدر واسعة الانتشار (MOOCs) من أي مكان وفي أي وقت.

٢. تطبيق الموك بشكل مختلط:

برزت MOOC المختلطة (bMOOCs) لتحسين التدريس والتعلم في منظومة التعليم العالي، فتهدف إلى الجمع بين التفاعلات داخل الفصل (أي وجهًا لوجه) ومكونات التعلم عبر الإنترنت معًا كنموذج (MOOC) بديل للتعليم والتعلم في

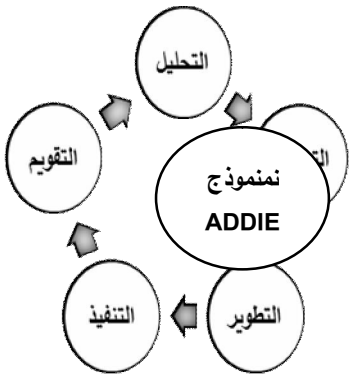
سياق التعليم العالي، ويتضمن هذا النوع الجمع بين استخدام (MOOC) المدعومة بالأنشطة والمحتوى النصي والقائم على الفيديو مع الأنشطة الصفية وجهًا لوجه، ويقترح على المتعلمين مشاهدة محتوى (MOOC) في المنزل، وبعد ذلك إجراء مناقشات في القاعات الدراسية على محتوى المحاضرة ومناقشته بشكل تعاوني، ويطبق هذا النوع وفق متطلبات الموقف التعليمي.

إجراءات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

تصميم وإنتاج مقرر التعلم الرقمي:

تم الاعتماد في تصميم وبناء مقرر التعلم الرقمي المقترح على النموذج العام للتصميم التعليمي (ADDIE)، حيث تتلخص مراحل هذا النموذج كما هو موضح بالشكل في المراحل التالية:



شكل (٢) المراحل الخمس لنموذج (ADDIE)

وفيما يلي عرض لمراحل التصميم:

المرحلة الأولى مرحلة التحليل Analysis:

تشمل هذه المرحلة: تحديد خصائص المتعلمين، تحديد الحاجات التعليمية، تحديد الأهداف العامة للمقرر، تحليل البيئة التعليمية، وفيما يلي عرض لخطوات هذه المرحلة:

١) تحديد خصائص المتعلمين:

تم تحليل خصائص المتعلمين من خلال تحديد وتوصيف الخصائص العلمية والعمرية فالمستخدمون طلبة كلية التربية، من أهم خصائصهم: تقارب الأعمار الزمنية بين (٢٠- ٢٢) عام، تقارب مستواهم المعرفي إلى حد كبير، ومن خلال تحديد المهارات اللازمة للتعلم كالقدرة على التعامل مع بيئة ويندوز، والقدرة على الاتصال بالإنترنت، ومهارة استقبال وارسال البريد الإلكتروني.

٢) تحديد الحاجات التعليمية:

تمثلت الحاجات التعليمية في حاجة الطالب المعلم بكلية التربية لمقرر التعلم الرقمي في مرحلة إعدادهم بكلية التربية، ولتحديد الاحتياجات التعليمية لمقرر التعلم الرقمي، قامت الباحثة ببناء استبانة لتحديد محتوى مقرر التعلم الرقمي تكونت من تسعة محاور تتضمن مائة وست عبارات، بحيث شملت الاستبانة على جميع المفردات في مجال التعلم الرقمي التي يحتاجها طلبة كلية التربية بقدر الإمكان، وتم إعداد الاستبانة وفقاً للخطوات التالية:

أ. تحديد الهدف من الاستبانة:

هدفت هذه الدراسة إلى تصميم مقرر موك (MOOC) مقترح في التعلم الرقمي للطالب المعلم بكلية التربية في ضوء معايير كوالتي ماترز عن طريق استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس من متخصصي تكنولوجيا التعليم.

ب. مصادر اشتقاق الاستبانة:

تم الاطلاع على عدد من الأدبيات والبحوث والدراسات التي تناولت التعلم الرقمي وتصميم وإنتاج المقررات، والاطلاع على المقررات الأجنبية الخاصة بالتعلم الرقمي وتكنولوجيا التعليم، وفي ضوء ذلك تم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية.

ج. إعداد الصورة المبدئية للاستبانة:

قامت الباحثة بإعداد الصورة المبدئية للاستبانة، والتي تكونت من تسعة محاور رئيسة تمثل المحتوى التعليمي لمقرر التعلم الرقمي، وقد جاءت على النحو التالي:

المحور الأول (التعلم الرقمي) ويشتمل على (١٠) عبارات.

المحور الثاني (تقنيات التعلم الرقمي) ويشتمل على (١٣) عبارة.

المحور الثالث (استراتيجيات التعلم الرقمي) ويشتمل على (١٢) عبارة.

المحور الرابع (بيئات التعلم الرقمي) ويشتمل على (٣٠) عبارة مقسمة على أربعة أبعاد كما يلي:

- بيئات التعلم الافتراضية تشتمل على (١٠) عبارات.
- بيئات التعلم الشخصية تشتمل على (٩) عبارات.
- بيئات التعلم التكيفية تشتمل على (٦) عبارات.
- بيئات التعلم الذكية تشتمل على (٥) عبارات.

المحور الخامس (مصادر التعلم الرقمية) ويشتمل على (٨) عبارات.

المحور السادس (الحوسبة السحابية وتطبيقاتها في التعليم) ويشتمل على (٦) عبارات.

المحور السابع (التعلم الرقمي الذكي) ويشتمل على (٩) عبارات.

المحور الثامن (التعلم المصغر الرقمي) ويشتمل على (٧) عبارات.

المحور التاسع (التعلم السلس) ويشتمل على (١١) عبارة.

د. صدق الاستبانة

للتحقق من مدى الصدق الظاهري للاستبانة والتأكد من صلاحيتها للتطبيق، تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس وتم استطلاع آرائهم من حيث:

- أهمية المحاور والعبارات.
- مدى ارتباط ومناسبة العبارة للمحور.
- دقة ووضوح صياغة العبارة.
- إضافة أو حذف أي تعديلات أو اقتراحات مناسبة.

وفي ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون، قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة بحذف وتعديل صياغة بعض العبارات حتى تزداد الأداة وضوحًا وملائمةً لقياس ما وضعت من أجله.

ه. ثبات الاستبانة

قامت الباحثة بتجميع آراء أعضاء هيئة التدريس لتحديد محتوى مقرر التعلم الرقمي عن طريق التحليل التجميعي (Cluster Analysis) وأظهرت النتائج ما يلي:

جدول (٢) توزيع آراء أعضاء هيئة التدريس على المجموعات

رقم عضو هيئة التدريس	المجموعة
١	١
٢	١
٣	١
٤	٢

٥	١
٦	١
٧	١

يتضح من جدول (٢) وجود توافق كبير في آراء أعضاء هيئة التدريس حيث تجمع رأي (٦) من أصل (٧) من أعضاء هيئة التدريس في المجموعة الأولى بينما اختلف فقط العضو رقم (٤)؛ وهذا يعني ثبات آراء أعضاء هيئة التدريس.

و. الصورة النهائية للاستبانة:

بعد الانتهاء من إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمين والمتخصصين، تم التوصل إلى الاستبانة في صورتها النهائية وتكونت من تسعة (٩) محاور، وسبعة وتسعين (٩٧) عبارة.

٣) تحديد الأهداف العامة للمقرر

تتمثل الأهداف العامة لمقرر التعلم الرقمي لطلبة كلية التربية في الآتي:

١. إكسابهم المعارف والمفاهيم والمعلومات اللازمة لاستخدام التعلم الرقمي وتوظيفه في عملية التعليم والتعلم.
٢. التعرف على تقنيات واستراتيجيات وبيئات التعلم الرقمي وتوظيفها بصورة مناسبة في عملية التعليم والتعلم.

٤) تحليل البيئة التعليمية

تمثلت بيئة التعلم في استخدام منصة (Edx)، باعتبارها منصة عالمية مفتوحة المصدر تتيح من خلالها إضافة ورفع مقررات إلكترونية مفتوحة المصدر واسعة الانتشار.

المرحلة الثانية مرحلة التصميم Design :

تشمل هذه المرحلة: تحديد الأهداف الإجرائية للمقرر، تحديد المحتوى التعليمي، تحديد استراتيجيات التعلم، تحديد الأنشطة التعليمية ووسائل التقويم، تحديد عناصر الوسائط المتعددة، تصميم سيناريو المقرر، وفيما يلي عرض تفصيلي لخطوات هذه المرحلة:

١) تحديد الأهداف الإجرائية للمقرر

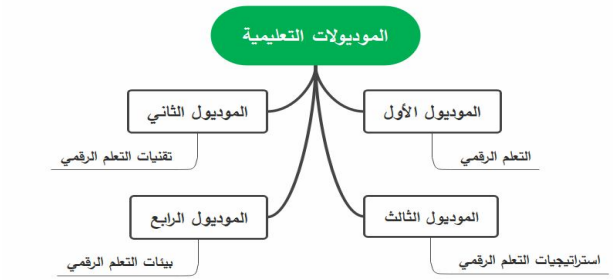
تم تصنيف أهداف المقرر وفقاً لتصنيف بلوم، حيث تم تصنيف نوع الهدف ومستواه (تذكر، فهم، تطبيق)

٢) تحديد المحتوى التعليمي

يتكون المحتوى التعليمي من المعلومات والمعارف والمفاهيم التي يتم تقديمها للمتعلمين والتي تحقق الأهداف التعليمية للمقرر، ويمر تحديد المحتوى وتنظيمه بالإجراءات الآتية:

أولًا اختيار المحتوي التعليمي:

بناءً على تحديد احتياجات طلبة كلية التربية من قبل أعضاء هيئة التدريس من خلال الاستبانة السابق تطبيقها، قامت الباحثة باختيار أربعة محاور لبناء مقرر التعلم الرقمي، وتم تقسيم فصول مقرر التعلم الرقمي إلى موديولات كما يلي:



شكل (٣) تقسيم محاور مقرر التعلم الرقمي

ثانيًا تنظيم المحتوى:

تم تنظيم المحتوى التعليمي ليناسب المتعلمين فتم مراعاة التسلسل من العام للخاص والتسلسل من السهل إلى الصعب، وتضمن تحديد عناصر المحتوى اللازمة بتحقيق الأهداف ما يلي:

- المادة التعليمية: وهي مجموع المعارف والمهارات المراد اكسابها للطلبة.
- الوسائط الرقمية: وتمثلت في صور ثابتة وإنفوجرافيك متحرك وفيديو وملفات صوتية وذلك أثناء تصميم السيناريو.
- المراجع: وهي المراجع التي تم الاستعانة بها في إعداد المادة التعليمية للمقرر وموثقة بطريقة معتمدة وتتضمن مراجع ورقية وإلكترونية.
- معلومات إضافية توجد في أنشطة، وفي نهاية بعض الدروس تتمثل في الروابط وهي عناوين مواقع الويب التي تتضمن معلومات حول موضوع الدرس.
- ملفات الفيديو.

٣) تحديد استراتيجيات التعلم

تم اختيار عدة استراتيجيات منها: استراتيجية التعلم الذاتي، وذلك من خلال تعلم المعارف والمهارات التي يتضمنها مقرر التعلم الرقمي، استراتيجية التعلم التعاوني، وذلك من خلال تنفيذ الأنشطة التي تتطلب مهام تعاونية لتحقيق أهداف الأنشطة التعليمية، استراتيجية التعلم الإلكتروني التشاركي، لتلبي حاجات المتعلم في التفاعل والاتصال مع المعلم والمتعلمين والمؤسسة ومصادر التعلم والتعليم الإلكترونية المتاحة على الإنترنت، وإمكانية التنقل فيها تبعًا لخطوه الذاتي.

٤) تحديد الأنشطة التعليمية ووسائل التقويم

أولًا تحديد الأنشطة التعليمية:

تم تحديد مجموعة من الأنشطة المتنوعة التي تسهم في تحقيق أهداف المحتوى مع مراعاة ارتباطها بالمحتوى التعليمي لكل جزء من أجزاءه، والتي تتطلب أن يؤديها

الطلبة أثناء دراستهم للمحتوى داخل مقرر التعلم الرقمي (الموك) وتمثلت الأنشطة في: تصفح المواقع الإلكترونية، لقطات فيديو إضافية تتعلق بمحتوى التعلم الرقمي، جمع المعلومات من محركات البحث عبر الإنترنت، تحليل المعلومات وتلخيصها، قائمة بالمراجع والقراءات الإضافية، إرسال الرسائل الإلكترونية عبر البريد الإلكتروني للمعلم.

ثانيًا تصميم وسائل التقويم:

تمثلت في الاختبار القبلي واختبارات التقويم الذاتي والاختبار البعدي لكل موديول، حيث شملت أسئلة الاختبارات على معظم عناصر المحتوى لكل موديول، وشملت أسئلة الاختبارات أسئلة موضوعية تتمثل في أسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة الاختيار من متعدد وتبدو الأهمية العظمى لوضع تلك الأسئلة في إمكانية تغطيتها لقدر كبير من المحتوى الدراسي، وتم مراعاة شروط ومعايير إعداد هذه الأسئلة.

٥) تحديد عناصر الوسائط المتعددة

تمثلت في النصوص والصور ومقاطع الفيديو التي تتناسب مع خبرات المتعلمين والأنشطة التعليمية لمقرر التعلم الرقمي، فقامت الباحثة بكتابة جميع مفردات المقرر على برنامج معالج النصوص (Microsoft Word) وتنسيقها في موديولات تعليمية، وحفظها في مجلدات منفصلة تمهيدًا لاستخدامها لاحقًا، وتجميع الصور ولقطات الفيديو من الإنترنت لاستخدامها لاحقًا.

٦) تصميم سيناريو المقرر

يضم سيناريو المقرر توصيف لشاشات كل موديول مكونة من عمودين متمثلين في: الجانب المرئي ويشتمل على النصوص والصور الثابتة/ الإنفوجرافيك المتحرك، والجانب المسموع ويشتمل على الفيديو والصوت، وقد تم تصميم السيناريو بناء على الأهداف التعليمية والمحتوى التعليمي الذي تم تحديده، وتم عرضه في صورته المبدئية

على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي حول مدى صلاحيته، وفي ضوء الملاحظات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة.

المرحلة الثالثة مرحلة التطوير(الإنتاج) Development :

تشمل هذه المرحلة: تجهيز مواد وأدوات المقرر، الإنتاج المبدئي للمقرر، بناء وتنفيذ المحتوى، إعداد دليل استخدام منصة Edx لدراسة المقرر، وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه المرحلة:

١) تجهيز مواد وأدوات المقرر

تم في هذه الخطوة إنتاج عناصر الوسائط المتعددة وكائنات التعلم الرقمية لإنتاج الموديولات التعليمية بصورة رقمية، مثل: النصوص المكتوبة والصور الثابتة والإنفوجرافيك المتحرك ولقطات الفيديو الشارحة للمحتوى، وذلك في ضوء السيناريو التعليمي للمقرر والمعد مسبقاً.

٢) الإنتاج المبدئي للمقرر

تم في هذه المرحلة عدة إجراءات على النحو الآتي:

١. تحديد نوع البيئة التعليمية التي يتم رفع المقرر بها، وكذلك تصميم وإعداد محتوى مقرر التعلم الرقمي في ضوء خطوات ومبادئ التعلم في المقررات مفتوحة المصدر واسعة الانتشار (MOOCs).
٢. تجهيز مقدمة المقرر وتضمنت المعلومات الأساسية والأهداف العامة والمحتوى وذلك في ضوء معايير الجودة، وتم تصميم فيديو توضيحي يتضمن المعلومات والبيانات السابقة، وتم تصميم بانر (Banner) معبر عن أهداف المقرر بشكل واضح ومناسب، كذلك وضع شعارات الجامعة والكلية والقسم في أعلى الصفحة الرئيسة لبيئة التعلم.

٣. وصف مكونات مقرر الموك وهي: نصوص، وألبوم الصور، والملفات الصوتية، وقناة الفيديو.

٤. تم إنتاج المقرر وفقًا لمعايير كوالتي ماترز (Quality Matters, 2017) التي تضمنت ثمانية معايير يندرج ضمنها (٤٣) مؤشر وهي: المعيار الأول النظرة العامة لتقديم المقرر، المعيار الثاني أهداف التعلم، المعيار الثالث القياس والتقييم، المعيار الرابع المواد التعليمية، المعيار الخامس أنشطة المقرر وتفاعل الطلاب، المعيار السادس تقنيات المقرر، المعيار السابع دعم الطالب، المعيار الثامن سهولة الاستخدام والوصول كما في الجدول التالي:

جدول (٣) مصفوفة موائمة كل معيار من معايير الجودة مع مكونات المقرر وتصميمه

م	المعيار	المؤشرات	خطوات تنفيذه في المقرر
١	النظرة العامة لتقديم المقرر	– وضوح التعليمات الإرشادية المقدمة لكيفية البدء في دراسة المقرر وتحديد أماكن العثور على مكوناته.	– تم وضعها في صفحة البداية
		– التعريف بالغرض من تقديم المقرر وبنيته التنظيمية.	– تم وضعها في صفحة البداية
		– وضوح قواعد السلوك الرقمي للتواصل عبر الإنترنت، والتوقعات المنشودة لالتزام المعنيين بها في المناقشات ووسائل البريد الإلكتروني وغير ذلك من أنماط وقوالب الاتصال الأخرى.	– تم وضعها في صفحة أدوات المقرر

م	المعيار	المؤشرات	خطوات تنفيذه في المقرر
		– وضوح السياسات المؤسسية التي يتوقع من الطلاب الالتزام بها ووضوح رابط لها. – التحديد الدقيق للحد الأدنى للمتطلبات التقنية، وتقديم التعليميات الإرشادية المتعلقة بالاستخدام العملي. – التحديد الدقيق للحد الأدنى للمعارف والكفايات القبلية المتطلبة للمادة الدراسية والواجب توافرها لدى الطلاب قبل دراسة المقرر. – التحديد الدقيق للحد الأدنى من المهارات الفنية الواجب توافرها لدى الطلاب. – توافر مقدمة ذاتية مناسبة للتعريف بأستاذ المقرر يعدها المحاضر عن نفسه. – طلب تعريف الطلاب بأنفسهم.	– تم وضعها في صفحة البداية – تم وضعها في صفحة أدوات المقرر – تم وضعها في صفحة دليل المقرر – تم وضعها في نشاط في المقرر – تم وضعها في صفحة معلومات أستاذ المقرر – تم وضعها في صفحة المناقشات
٢	أهداف التعلم	– أهداف المقرر تصف مخرجات تعلم قابلة للقياس	– تم وضعها في صفحة أهداف المقرر
		– أهداف المقرر على مستوى الوحدات (الموديولات) تصف مخرجات تعلم قابلة للقياس ومتسقة مع الأهداف التعليمية العامة للمقرر. – وضوح صياغة كافة أهداف التعلم من منظور الطلاب.	– تم صياغة أهداف الموديولات قبل عرض المحتوى – تم مراعاة ذلك في بناء الأهداف انطلاقًا من وصف المقرر

م	المعيار	المؤشرات	خطوات تنفيذه في المقرر
		– وضوح العلاقة التي تربط بين أهداف التعلم وأنشطة المقرر. – مناسبة أهداف التعلم لمستوى المقرر	– تم بناء الأنشطة التعليمية للمقرر انطلاقًا من أهدافه وفق توصيف المقرر
٣	القياس والتقييم	– قياس وسائل التقييم المستخدمة مدى تحقق الأهداف.	– تم وضع اختبارات بنائية في كل موديول وفقًا لأهدافه
		– وضوح السياسة المتبعة في رصد وتقدير درجات المقرر. – تقديم معايير ومؤشرات أداء محددة لتقويم أداء الطلاب وربطها بسياسة رصد وتقدير درجات المقرر. – مراعاة تسلسل وتتابع وتنوع أدوات التقييم المختارة لأداء الطلاب والمهام التي يتم تقييمها. – يتيح المقرر للطلاب فرصًا لمتابعة مدى تقدمهم الذاتي في المقرر.	– تم وضعها في دليل المقرر – تم وضعها في دليل المقرر – تم بناء أدوات متعددة للقياس – يستطيع الطالب معرفة مستوى تقدمه من خلال مركز التقديرات
٤	المواد التعليمية	– تسهم المواد التعليمية في تحقيق أهداف التعلم المعلنة على مستوى المقرر وعلى مستوى الوحدات. – توافر شرح واضح للغرض من الاستعانة المواد التعليمية، وكيفية استخدامها في أنشطة تعلم المقرر. – توثيق كافة المواد التعليمية المستخدمة في المقرر	– تم تصميم موديولات المقرر بثلاثة أنماط إلكترونية نصوص وتصاميم إنفوجرافيك وفيديو – تم شرح ذلك في دليل

م	المعيار	المؤشرات	خطوات تنفيذه في المقرر
		على نحو مناسب. – المواد التعليمية للمقرر مواكبة. – التنوع في المواد التعليمية المستخدمة بالمقرر.	المقرر – جميع المواد التعليمية بالمقرر موثقة – المواد التعليمية حديثة مصممة من قبل الباحثة
٥	أنشطة المقرر وتفاعل الطلاب	– أنشطة التعلم تشجع على تحقيق الأهداف التعليمية المعلنة مسبقًا للمقرر	– تم وضع أنشطة متنوعة
		– تتيح أنشطة التعلم المستخدمة فرصًا إيجابية، بما يدعم أنشطة التعلم النشط. – توضيح خطة واضحة لتوقيت الرد على المتعلمين، وتقديم التغذية الراجعة لأنشطة وتكليفات المقرر. – توضيح متطلبات تفاعل الطلاب لكل نشاط.	– تم وضع أنشطة متنوعة – تم وضع أنشطة متنوعة – موضحة بصفحة المناقشات – موضحة بصفحة المناقشات
٦	تقنيات المقرر	– تدعم الأدوات المستخدمة في تحقيق أهداف المقرر. – تعزز أدوات المقرر المشاركة والتفاعل والنشاط للطلاب. – تسهيل وصول الطلاب للتقنيات المطلوبة في المقرر. – حداثة وجودة تقنيات المقرر. – توفير روابط لسياسات الخصوصية المتعلقة بكافة	– تم استخدام البريد الإلكتروني وصفحة المناقشات – تم استخدام البريد الإلكتروني وصفحة المناقشات – تم التأكد من جميع

م	المعيار	المؤشرات	خطوات تنفيذه في المقرر
		الأدوات الخارجية المطلوب استخدامها في المقرر.	روابط المقرر ومراجعتها – تم تفعيل البريد الإلكتروني
٧	دعم الطالب	– تقديم التعليمات الإرشادية التي تتيح وصفًا واضحًا، وكيفية الحصول عليها. – تقديم التعليمات الإرشادية لذوي الفئات الخاصة لتسهيل سرعة الوصول للمقرر ومحتوياته. – تقديم التعليمات الإرشادية التي توضح الخدمات وموارد الدعم الأكاديمي بالمؤسسة، وتساعد الطلاب على النجاح في المقرر. – تقديم التعليمات الإرشادية للخدمات والموارد الطلابية التي تقدمها المؤسسة لمساعدة الطلاب على النجاح في المقرر.	– تم وضعها في صفحة دليل المقرر – تم وضعها في صفحة دليل المقرر – تم وضعها في صفحة البداية عن طريق روابط – تم وضعها في صفحة دليل المقرر
٨	سهولة الاستخدام والوصول	– طريقة الإبحار والتنقل بين مكونات المقرر، تحقق عمليًا سهولة الاستخدام. – تقديم معلومات حول تسهيل وصول للطلاب ذوي الفئات الخاصة لكافة التقنيات المطلوب استخدامها في المقرر. – يقدم المقرر وسائل بديلة لتسهيل وصول الطلاب لموارد التعلم وتلبية الاحتياجات المتنوعة للطلاب. – تصميم المقرر يضمن سهولة القراءة. – سهولة استخدام الوسائط المتعددة في المقرر.	– تتميز (Edx) بسهولة التنقل بين مكونات المقرر – تم تصميم صفحات المقرر بإمكانية تكبير شاشات العرض والفيديو – تم وضع روابط محتوية على هذه المواد – تم مراعاة ذلك في

م	المعيار	المؤشرات	خطوات تنفيذه في المقرر
			التصميم وإتاحة تكبير النص – تم التنوع بين الوسائط المرئية والفيديوهات

٣) بناء وتنفيذ المحتوى

تم في هذه المرحلة مراجعة النسخة النهائية من المقرر من حيث مراجعة النصوص من مصدرها الأصلي، والمراجعة اللغوية للمقرر، ومراجعة الاختبارات والإجابات الصحيحة، ومراجعة ومطابقة السيناريو التعليمي بالموديولات التعليمية، وتجهيز الوسائط المتعددة من صور ونصوص ولقطات الفيديو وملفات Pdf، وإنتاج مقرر الموك وفق الأهداف المحددة والسيناريوهات المعدة لذلك وتضمن المقرر الصفحات التالية: صفحة البداية للمقرر، صفحة تسجيل الدخول، الصفحة الرئيسة لبيئة التعلم، صفحة الموديولات التعليمية، منتدى النقاش.

٤) إعداد دليل استخدام منصة Edx لدراسة المقرر

هدف هذا الدليل إلى بيان كيفية السير داخل المقرر، وتم عرض الدليل على مجموعة من المحكمين، وأجمع المحكمون على صلاحية الدليل في التعريف بمقرر الموك للتعلم الرقمي، وخطوات دراسة المقرر.

وبعد إنتاج النموذج الأول قامت الباحثة بإجراء العديد من المراجعات؛ للتأكد من عمل المنصة بشكل سريع وسلس، وخلو مقرر التعلم الرقمي من أي أخطاء فنية أو لغوية، استعدادًا لمرحلة التقويم البنائي.

المرحلة الرابعة والخامسة : مرحلتي التنفيذ Implementation والتقويم Evaluation :

بعد الانتهاء من تصميم وانتاج المقرر الرقمي ونشره عبر الإنترنت؛ لزم التأكد من صلاحية وكفاءة المقرر، ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الباحثة ما يلي:

١. عرض المقرر على مجموعة من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، والتعلم الرقمي والتصميم التعليمي، للحكم على جودته وصلاحيته للاستخدام، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات المطلوبة، والمشار إليها.

٢. تجريب استخدامه عن طريق عينة صغيرة من طلبة كلية التربية حيث تم اختيار (١٠) طلاب من كلية التربية للعام الدراسي ٢٠٢١- ٢٠٢٢م بشكل عشوائي وتزويدهم برابط المقرر على الإنترنت، وطلب منهم الاطلاع على المقرر وتصفح المحتوى ومن ثم تسجيل ملاحظتهم، ثم التعديل في ضوئها.

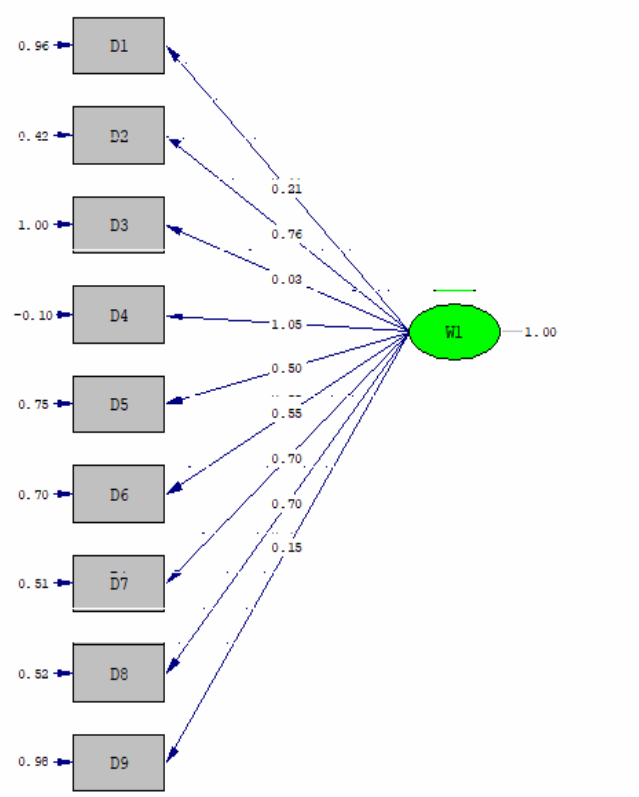
وتم تطبيق البطاقة وفقاً للخطوات التالية:

أ. تحديد الهدف من بطاقة تقييم جودة المنتج:

هدفت البطاقة إلى تقييم جودة مقرر التعلم الرقمي المقترح للطالب المعلم بكلية التربية، وتحديد جوانب ومعايير التقييم التي يتم الحكم في ضوئها على جودة المنتج.

ب. صدق بطاقة تقييم جودة المقرر:

تم حساب الصدق التوكيدي لبطاقة تقييم جودة المقرر على (١٦) من أعضاء هيئة التدريس ومن طلبة كلية التربية، عن طريق المعادلة البنائية الخطية المعروفة اختصارًا (LISREL) لاختيار النموذج التساعي (٩ محاور تفيد كامن واحد)، وكانت النتائج كما يلي:



شكل (٤) معاملات المسار للنموذج التساعي لبطاقة تقييم جودة المقرر

يتضح من شكل (٤) وجود مسارات من جميع المحاور إلى المتغير الكامن، وهذا يعني أن تلك المحاور تقيس ظاهرة واحدة أطلقت عليها الباحثة (جودة مقرر الموك في التعلم الرقمي).

ج. ثبات بطاقة التقييم:

قامت الباحثة بتجميع آراء وتقييمات أعضاء هيئة التدريس من حيث جودة المقرر عن طريق التحليل التجميعي (Cluster Analysis) وأظهرت النتائج ما يلي:

جدول (٤) توزيع آراء أعضاء هيئة التدريس على المجموعات

رقم عضو هيئة التدريس	المجموعة
١	١
٢	١
٣	١
٤	١
٥	٢
٦	١

يتضح من جدول (٤) وجود توافق كبير في آراء أعضاء هيئة التدريس حيث تجمع رأي (٥) في أصل (٦) من أعضاء هيئة التدريس في المجموعة الأولى بينما اختلف فقط العضو رقم (٥)؛ وهذا يعني ثبات التقييم بين أعضاء هيئة التدريس.

ثم قامت الباحثة بتجميع آراء وتقييمات طلبة كلية التربية من حيث جودة المقرر عن طريق التحليل التجميعي (Cluster Analysis) وأظهرت النتائج ما يلي:

جدول (٥) توزيع آراء طلبة كلية التربية على المجموعات

رقم الطالب	المجموعة
١	١
٢	١
٣	١
٤	١

٥	٢
٦	١
٧	١
٨	١
٩	١
١٠	٣

يتضح من الجدول السابق (٥) وجود توافق كبير في آراء الطلبة حيث تجمع رأي (٨) من أصل (١٠) طلبة في المجموعة الأولى بينما اختلف فقط الطالب رقم (٥) والطالب رقم (١٠)؛ وهذا يعني ثبات التقييم بين الطلبة.

ومن خلال ثبات آراء كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول جودة المقرر، فقد تأكدت الباحثة من ثبات التقييم بالإضافة إلى جودة المقرر.

ملخص النتائج:

١. إعداد تصميم لمقرر الموك للتعلم الرقمي لطلبة كلية التربية متضمنًا تصميم وإنتاج مقرر التعلم الرقمي في صورة نموذج التصميم التعليمي العام، ومعايير جودة كوالتي ماترز.
٢. تقييم جودة مقرر الموك للتعلم الرقمي لطلبة كلية التربية.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عدة عوامل من أهمها ما يلي:

- تصميم مقرر الموك للتعلم الرقمي وفق معايير ساعدت الطلبة على سهولة التنقل بين صفحات المقرر واستخدامه، وسهولة الوصول للمعلومات بالمحتوى.

- تنظيم مقرر الموك للتعلم الرقمي في شكل موديولات تعليمية، لها مكونات وعناصر محددة، وهذا يتفق مع مبادئ وتوجهات التصميم التعليمي؛ حيث قسم المحتوى إلى سلسلة من الوحدات التعليمية، ولكل وحدة أهدافها ومتطلباتها السابقة لتعلمها، مع مراعاة تنظيم الموضوعات بطريقة منطقية.
- تقديم المحتوى بشكل متنوع ما بين النصوص والصور مقاطع الفيديو والصوتيات، بالإضافة إلى تنوع قوالب تصميم المحتوى داخل منصة edx، وما يوفره من أدوات ساعدت على عرض المحتوى بأشكال مختلفة.
- تنوع الأنشطة التعليمية الهادفة داخل محتوى المقرر، وتوظيف العديد من الأنشطة الإثرائية؛ مما يزيد من تفاعل الطلبة مع المقرر للبحث عن المعلومات وإثرائها.

وتتفق نتائج تقييم جودة المقرر مع نتائج دراسة آدم (٢٠٢٠)؛ (Trumbore, A, 2020)؛ الرابغي (٢٠١٩)؛ شجراوي (٢٠١٧)؛ شلتوت (٢٠١٧)؛ والتي أكدت جميعها على أن تصميم مقررات الموك في ضوء معايير التصميم التعليمي الجيد يساعد على تصفح المحتوى المقدم عبر الإنترنت بسهولة، يشجع الطلبة على الاستمرار في التعلم.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن التوصية بالآتي:

- مراعاة معايير تصميم المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر واسعة الانتشار (MOOCs) عند التصميم؛ لتؤدي الغرض المرجو من تصميمها.
- التوسع في عدد المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر التي تفيد الطلبة، المطروحة على مستوى كلية التربية وبرنامج الإعداد المهني الأكاديمي من قبل أعضاء هيئة التدريس والمسئولين عن مراكز الاتصالات وتقنية المعلومات.

- تطوير مقررات كلية التربية لتصبح في صورة رقمية في ضوء معايير جودة تصميم المقررات الإلكترونية.

مقترحات ودراسات وبحوث مستقبلية:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية والتوصيات السابقة، تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

- قياس فاعلية مقرر موك مقترح في التعلم الرقمي في تحقيق أهداف المقرر (دراسة تجريبية).
- تصميم مقرر موك (MOOC) في فروع دراسية أخرى وفقاً لمعايير جودة تصميم المقررات الإلكترونية ودراسة أثره في تحقيق الأهداف.
- دراسة فاعلية مقررات الموك (MOOCs) في تنمية الكفايات الرقمية لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية.

مراجع الدراسة

أولاً المراجع العربية:

أبو الغنم، سارة نويران عبد المحسن. (٢٠١٩). فاعلية استخدام المقررات الإلكترونية المفتوحة المصدر(MOOCs) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مقرر الرياضيات في محافظة مأدبا. *رسالة ماجستير*، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

أبو خطوة، السيد عبد المولى. (٢٠١٦). المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار "MOOC"وعولمة التعليم. *مجلة التعليم الإلكتروني*، (١٤). تم استرجاعه ٢٠٢٠/٦/٢١م على الرابط: http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=466.

آدم، جاد الله حامد جاد الله. (٢٠٢٠). معايير تصميم المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار MOOCs. *مجلة البحث العلمي في التربية*،٢١ (٧)، ٤٨٠- ٥١١.

الجهني، ليلى سعيد سويلم. (٢٠١٧). المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار MOOCsودورها في دعم الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً .*مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: الجامعة الإسلامية بغزة - شئون البحث العلمي والدراسات العليا*، ٢٥ (٤)، ٢٢٨- ٢٥٧.

حسانين، بدرية محمد محمد. (٢٠١٩). تطوير برنامج إعداد معلم العلوم في العصر الرقمي وفقا لإطار تيباك TPACK Framework. *المجلة التربوية: جامعة سوهاج – كلية التربية*، (٧٠)، ٢- ٥٨.

الحسن، عصام إدريس كمتور. (٢٠١٩). توظيف المقررات الإلكترونية الجماعية مفتوحة المصدر MOOCs في تطوير برنامج إعداد المعلمين ومعوقات تطبيقها بكلية التربية جامعة الخرطوم .*مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي: اتحاد الجامعات العربية - الأمانة العامة*، ٣٩(١)، ١٨٩- ٢٠٩.

الرابغي، منيرة محمد. (٢٠١٩). استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs)في التنمية المهنية لمعلمات العلوم في مدينة جدة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة*،٣ (١٠)، ٩٥- ١٢٦.

زناتي، النيمري علام؛ التلباني، محمد؛ عقل، سمير محمد؛ مصطفى، أشرف عفيفي. (٢٠١٠). إعداد مقررات المستوي الأول بكلية الحاسبات والمعلومات باستخدام التعلم الإلكتروني في ضوء معايير ضمان الجودة. *مجلة الثقافة والتنمية*، ٣٩، ١٥٨- ٢٣٣.

شجراوي، لينا خالد عمر. (٢٠١٧). أثر المساقات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) في تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الهاشمية ومعيقات استخدامها. *رسالة ماجستير*، كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، الزرقاء- الأردن.

شلبي، ممدوح جابر؛ المصري، إبراهيم جابر؛ أسعد، حشمت رزق؛ الدسوقي، منال أحمد. (٢٠١٨). *تقنيات التعليم وتطبيقاتها في المناهج*. القاهرة: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

شلتوت، محمد شوقي. (٢٠١٧). أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على المقررات مفتوحة المصدر (MOOCS) لتنمية مهارات توظيف شبكات التواصل الاجتماعي

كمنصات تعليمية لمعلمي مدارس التعليم العام. *العلوم التربوية- جامعة القاهرة كلية الدراسات العليا للتربية*، ٢٥ (٢)، ٣٧٤- ٤٠٨.

الشمراني، شرعاء علي. (٢٠١٩). التعليم الرقمي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. *المجلة العربية للتربية النوعية: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، (٦)، ١١٩- ١٢٤.

صبري، رشا السيد. (٢٠٢٠). برنامج مقترح قائم على نظريتي تعلم لعصر الثورة الصناعية الرابعة باستخدام استراتيجيات التعلم الرقمي وقياس فاعليته في تنمية البراعة الرياضية والاستمتاع بالتعلم وتقديره لدى طالبات السنة التحضيرية. *المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية*، (٧٣)، ٤٣٩ - ٥٣٩.

صبري، رشا السيد. (٢٠٢٠). برنامج مقترح قائم على نظريتي تعلم لعصر الثورة الصناعية الرابعة باستخدام استراتيجيات التعلم الرقمي وقياس فاعليته في تنمية البراعة الرياضية والاستمتاع بالتعلم وتقديره لدى طالبات السنة التحضيرية. *المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية*، (٧٣)، ٤٣٩ - ٥٣٩.

عبد الحسيب، جمال رجب. (٢٠٢١). اتجاهات طلاب كليتي التربية جامعة الأزهر بأسيوط نحو التعلم الرقمي ومعوقات تطبيقه من وجهة نظرهم، *مجلة كلية التربية جامعة المنيا*، ٣٦(١)، ١٠٥- ١٣٠.

عبد الرؤف، مصطفى محمد الشيخ. (٢٠٢١). برنامج تدريبي في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة لتنمية الوعى بتوجه تعليم٤,٠(Edu4.0) والأدوار المستقبلية لمعلم الجيل الرابعTeacher4.0 لدى الطلاب المعلمين الشعب العلمية بكلية التربية، *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ٩١، ٣٣- ١٥٤.

عزمي، نبيل جاد. (٢٠٠٨). *تكنولوجيا التعليم الإلكتروني*. القاهرة: دار الفكر العربي.

محمد، رشا هاشم عبد الحميد. (٢٠٢١). فاعلية برنامج مقترح في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة بالاستعانة ببيئة تعلم ذكية قائمة على إنترنت الأشياء لتنمية مهارات التدريس الرقمي واستشراف المستقبل والتقبل التكنولوجي لدي الطالبات معلمات الرياضيات .*مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، ٢٤ (١)، ١٨٢- ٢٧١.

ثانيًا المراجع الأجنبية

Basak, S., Wotto, M., & Belanger, P. (2018). E-learning, M-learning and D-learning: Conceptual definition and comparative analysis. *E-Learning and Digital Media*, *15* (4), 191-216.

Budzick, D. V. (2014). Examining the relationship between the Quality Matters Rubric workshop and faculty knowledge and perceptions of course design: An action research study (Doctoral dissertation, Capella University).

Chew, L. K. (2015). Instructional strategies and challenges in MOOCs. *Advances in the Scholarship of Teaching and Learning*, *2*(1), 41-50.

Collier, D., Burkholder, K., & Branum, T. (2013). Digital Learning: Meeting the Challenges and Embracing the Opportunities for Teachers. Issue Brief. *Committee for Economic Development*.

Conole, G. (2013). MOOCs as disruptive technologies: strategies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs. *Revista de Educación a Distancia*, (39),9-17. Retrieved from https://www.um.es/ead/red/39/

Ebner, M., Schön, S., & Braun, C. (2020). More than a MOOC—seven learning and teaching scenarios to use

MOOCs in Higher Education and Beyond. In *Emerging Technologies and Pedagogies in the Curriculum*, 75-87, Springer, Singapore.

Gaebel, M. (2013). MOOCs: Massive Open Online Courses. EUA Occasional Papers. *European University Association*. Retrieved from:http://www.eua.be/Libraries/publication/EUA_Occasional_papers_MOOC.

Gonzalez, R. (2016). *User-Centered Design Strategies for Massive Open Online Courses (MOOCs)*. IGI Global, USA.

Goodwin, M. A. L. (2011). The Open Course Library: Using open educational resources to improve community college access. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for *the degree of DOCTOR OF EDUCATION*, Washington State University. Gaebel, M. (2013). MOOCs: Massive Open Online Courses. EUA Occasional Papers. *European University Association*. Retrieved from: http://www.eua.be/Libraries/publication/EUA_Occasional_papers_MOOC.

Jansen, D., & Schuwer, R. (2015). Institutional MOOC strategies in Europe. *Status Report Based on a Mapping Survey Conducted in October-December 2014*.

Jung, E., Kim, D., Yoon, M., Park, S., & Oakley, B. (2019). The influence of instructional design on learner control, sense of achievement, and perceived effectiveness in a supersize MOOC course. *Computers & Education*, *128*, 377-388.

Ma, L. (2018). Cross-cultural MOOCs: Designing MOOCs for Chinese students. A Thesis Submitted in Partial

Fulfillment of the Requirements for the *Degree Doctor of Philosophy*, Boston University.

Ma, L., & Lee, C. S. (2019). Investigating the adoption of MOOC s: A technology–user–environment perspective. Journal of Computer Assisted Learning, 35(1), 89-98.

O'Prey, P. (2013). Massive open online courses: *Higher education's digital moment*. Universities UK.

Pfeiffer, L. (2015). *MOOC, COOC: la formation professionnelle à l'ère du digital*. Dunod, Paris.

Porter, S. (2015). *To MOOC or Not to MOOC: how can online learning help to build the future of higher education?*.Chandos Publishing, USA.

Porter, S. (2015). *To MOOC or Not to MOOC: how can online learning help to build the future of higher education?*.Chandos Publishing, USA.

Ruipérez-Valiente, J. A. (2017). Analyzing the behavior of students regarding learning activities, badges, and academic dishonesty in MOOC environment.

Trumbore, A. M. (2020). Learner Behavior and Career Benefits in Massive Open Online Courses. *Doctoral dissertation*, University of Pennsylvania.

Waks, L. J. (2016).*The evolution and evaluation of massive open online courses: MOOCs in motion*. Temple University Philadelphia, Pennsylvania, USA.

Young, H. (2014). Putting the U in MOOCs. The importance of usability in course design. *Invasion of the MOOCs–the promises and perils of massive open online courses*, 167-179.

رقم الإيداع بدار الكتب ١٨٣١٣ / ٢٠٠٩

الترقيم الدولى 1110 – 3914

The Online ISSN 2686-3772