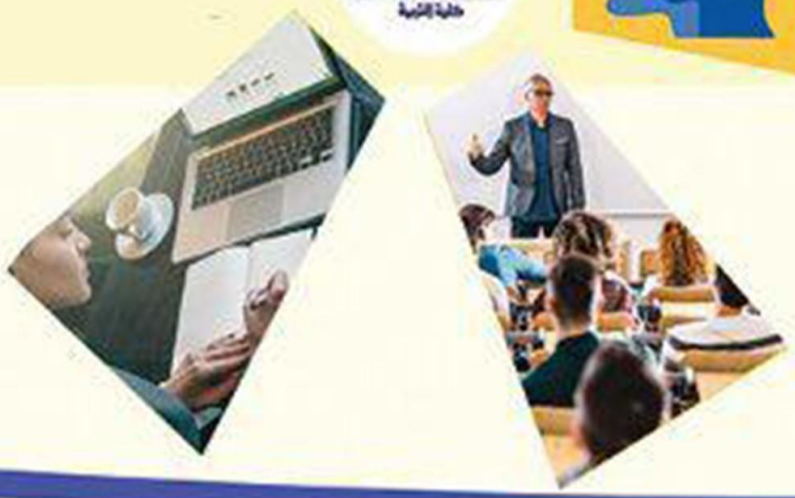
مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية

مجلة تربوية دورية محكمة

المجلد (٦) – العدد (٨) – جزء ثان – أكتوبر ٢٠٢٤ م



مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية

تصدر عن

كلية التربية – جامعة مطروح

مجلة علمية نصف سنوية

(ابريل – اكتوبر)

الرقم المطبوع (2735-5845)

الرقم الالكتروني (2735-5853)

نشر الابحاث المحكمة في مجال العلوم التربوية (المناهج وطرق التدريس –تكنولوجيا التعليم – الصحة النفسية – علم النفس التربوي – أصول التربية (جودة النظم التعليمية والاعتماد الاكاديمى) – تربية الطفل) – الإدارة والتربية المقارنة–اقتصاديات التعليم) وتقبل المجلة الابحاث باللغات العربية والانجليزية والفرنسية بموضوعات لها علاقة بقضايا معاصرة تؤثر على المنظومة التربوية بعناصرها المتنوعة.

المجلد السادس	العدد الثامن- الجزء الأول	اكتوبر 2024م

مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية

الرؤيـة:	مجلّة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية (مجلة تربوية علميَّة عالمية رائدة، تهتم بنشر البحوث المحكمة في العلوم التربوية لخدمة وتطوير العلوم الإنسانية والاجتماعية).
الرسالة:	ترمي المجلة للحصول على معامل تأثير عالي، وان تكون وعاءً لنشر البحوث والدراسات التربوية المحكَّمة، ومرجعاً علمياً ثرياً للباحثين وفق محكات عالمية من حيث الأصالة، والمنهجية، والحفاظ على القيم التربوية.
الأهداف:	✍ تحقيق قدرا من الريادة والانتشار عبر شبكة المعلومات الدولية للمجلة التربوية. ✍ تحقيق قدرا من الاسهام الموثق في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية المحكمة من المتخصصين. ✍ الاسهام المتنامي في سد حاجات الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال بحوث التربية. ✍ توفير وعاء نشر بحثي علمي إلكتروني متخصص لخدمة الباحثين في المجالات التربوية. ✍ توفير مرجعية علمية للباحثين في مجال بحوث التربية بمجالاتها التربوية الأصيلة. ✍ توفير الفرصة للباحثين والدارسين لنشر الابحاث النظرية والعملية في مختلف المجالات التربوية. ✍ نشر الابحاث الأصيلة ذات البعد الابتكاري والتطويري بما يخدم المجتمع المصري على المستوى المحلى والعالمي، مع التأكيد على القيم (العلمية – الوطنية – الامنية – الاقتصادية...
القيم:	١). الامانة العلمية. ٢). الشفافية. ٣). الابداع. ٤). التعاون. ٥). الاتقان. ٦). المواطنة الرقمية. ٧). الأمن الفكرى.

هيئة تحرير مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية

تم تدشينها في عهد:	
معالي الأستاذ الدكتور / مصطفي يوسف النجار	رئيس جامعة مطروح
رئيس التحرير:	
أ.د/ أيمن مصطفى مصطفى عبد القادر.	قائم بعمل عميد الكلية
نائب رئيس تحرير المجلة:	
أ.د/ عايدة الشحات فرج.	قائم بعمل وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث.
مدير تحرير المجلة:	
أ.د/ كرامي محمد بدوي عزب أبو مغنم	أستاذ المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم
هيئة التحرير:	
أ.م.د/ شادي محمد أحمد أبو السعود	أستاذ الصحة النفسية المساعد.
أ.م.د/ السيد رمضان محمد بريك.	أستاذ علم النفس التربوي المساعد.
د/ فتحي محمد خليل الشرقاوي.	مدرس الصحة النفسية.
د/ محمد أحمد ابو بكر	مدرس النحو والصرف.
د/ ناهد محمد أحمد مقلاش	مدرس اللغة الانجليزية.
د/ محمود عبد الحميد مبروك	مدرس أصول التربية.
د/ سمر أحمد محمد الكيلاني	مدرس علم النفس التربوي
د/ محمد جمال طلعت إسماعيل	مدرس مساعد الصحة النفسية.
مستشارو التحرير:	
اعضاء اللجان العلمية الدائمة في الجامعات المصرية	

كلمة الأستاذ الدكتور/ أيمن مصطفي مصطفي عبد القادر

عميد كلية التربية – جامعة مطروح

رئيس هيئة تحرير المجلة

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

ٱللَّهُمَّ إِنَّا نَسْتَوْهِبُ مِنْكَ تَوْفِيْقًا قَائِدًا إِلَى ٱلرُّشْدِ، وقَلْبًا مُتَقَلِّبًا مَعَ ٱلْحَقِّ، وَ لِسَانًا مُتَحَلِّيًا بِٱلصِّدْقِ، وَنُطْقًا مُؤَيَّدًا بِٱلْحُجَّةِ ! .

وبعد: فإذا كان من المقرر أن العلم هو أحد الفضائل الكبرى وأعظمها في دنيا الناس – فإن من المؤكد أن هذه الفضيلة لن تبلغ غرضها ولن تستقصي كمالها – ما لم تنشر بين أهلها، وتعرض على أعين البُصراء، والنقاد المتخصصين؛ وحينئذ يَتَنَسَّم العلم مكانته، ويستعلي سلطانه، فتنهض به المجتمعات وترتقي.

ومن هنا ما حرصت الجامعات – من قديم – على إنشاء دوريات علمية متخصصة، عملًا على نشر البحوث الرصينة في مختلف العلوم، وتشجيعا على التواصل العلمي المحمود بين الباحثين. علاوة على ذلك، فإن هذه الدوريات هي أحد أهم الأدوات والمعايير الدقيقة التي يُرجع إليها في التقييمات المحلية والعالمية للنشاط العلمي والإنتاجية البحثية للجامعات.

وإيمانا بهذا المبدأ، وانطلاقا منه – عَمِلت (جامعة مطروح الواعدة) على إنشاء (مجلة العلوم التربوية والنفسية المحكمة) ، ومعلوم أنها باكورة دوريات الجامعة، لكن على وَعْدٍ أن سيتلوها – بإذن الله – أخواتٌ لها عن قريب ، فإنّ (أَوّلَ الغيثِ قَطْرٌ ثم يَنْهَمِر) .

هذا، وتغطي دوريتنا تلك عددا من مجالات العلوم التربوية والنفسية؛ المتمثلة في: أصول التربية، والتربية المقارنة، والإدارة التربوية والمدرسية، والمناهج وطرق التدريس بتخصصاتها كافة، وتكنولوجيا التعليم؛ كما تُعنى – أيضا – بالعلوم النفسية بتخصصاتها المختلفة، والصحة النفسية والإرشاد النفسي، وعلم النفس التعليمي.

وكيف دار الأمر، وأين بلغت القصة، فإن الهدف الأكبر لهيئة تحرير المجلة – هو السعي الدؤوب الجاد إلى نشر البحوث بعد خضوعها لتحكيم علمي دقيق، وفقا للآليات الصارمة للبحث العلمي. ومن ثَمَّ تدعو المجلة الباحثين من داخل الجامعات المصرية وخارجها بالدول العربية إلى التواصل معها والنشر بها، كي تظلّ منبرًا علميًا ومَعْلَمًا مرموقا للدراسات الأكاديمية والتربوية والنفسية الجادة المبدعة.

بقي أن نؤكد على أن أسرة المجلة ترحب – بل تسعد – بآراء القراء الوجيه المتخصصة، وملاحظات النقاد التربويين التي تدعو إلى مزيد من الضبط والإتقان؛ كي تخرج المجلة في صورة مثلى راقية.

وفي الختام، لا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل لكل من أعان على إخراج عدد المجلة الأول بهذه الحلة البهية المشرقة.

والله ولي التوفيق....

مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية

اعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية

الاسم	الكلية / الجامعة	التخصص
أ.د / ابراهيم بن مقحم المقحم.	كلية التربية – جامعة الامام محمد بن سعود	مناهج وطرق تدريس الجغرافيا
أ.د / ابراهيم محمد عبدالله حسن.	كلية التربية – جامعة العريش	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د / أحلام حسن محمود عبدالله.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	الصحة النفسية والتربية الخاصة
أ.د / احمد السيد عبدالحميد مصطفى.	كلية التربية – جامعة المنيا	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د / احمد جابر احمد.	كلية التربية – جامعة سوهاج	مناهج وطرق تدريس التاريخ
أ.د / احمد عبدالرحمن ابراهيم عثمان.	كلية التربية – جامعة الزقازيق	علم نفس التربوى والتعليمي
أ.د / احمد محمد رجائي الرفاعي.	كلية التربية – جامعة طنطا	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د / أحمد نجم الدين عيداروس.	كلية التربية – جامعة الزقازيق	الادراة التربوية والتعليمية
أ.د / اسماء عبد المنعم مصطفى.	كلية التربية – جامعة المنصورة	مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية
أ.د / أشرف أحمد عبد القادر السيد.	كلية التربية – جامعة بنها	الصحة النفسية – ارشاد نفسي
أ.د / أشرف عبدالمنعم محمد حسين.	كلية التربية – جامعة اسيوط جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية	مناهج وطرق تدريس العلوم
أ.د / أشرف محمد عبد الحميد.	كلية التربية – جامعة الزقازيق	التربية الخاصة – الصحة النفسية
أ.د / أشرف محمد عبدالغنى شريت.	كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة الاسكندرية	التربية الخاصة – الصحة النفسية والتربية الخاصة
أ.د / إيمان فوزى سعيد شاهين.	كلية التربية – جامعة عين شمس	الصحة النفسية – العلاج والارشاد النفسي /علم نفس الاكلينيكي
أ.د / ايمان محمد عبدالوارث.	كلية البنات للآداب والعلوم والتربية	مناهج وطرق تدريس الاجتماعيات(الجغرافيا)
أ.د / ايهاب عبدالعزيز عبدالباقي الببلاوي.	كلية علوم ذوى الاعاقة والتأهيل	التربية الخاصة
أ.د / تهانى محمد عثمان منيب.	كلية التربية – جامعة عين شمس	التربية الخاصة – جميع الفئات الخاصة
أ.د / جابر محمد عبدالله عيسي.	كلية التربية – جامعة جنوب الوادى– جامعة الطائف	علم النفس التربوى والتعليمى– قياس وتقويم – صعوبات تعلم

الاسم	الكلية / الجامعة	التخصص
أ.د / جمال احمد عبد المقصود السيسي.	جامعة القصيم – جامعة مدينة السادات	أصول التربية
أ.د / جمال شفيق أحمد.	كلية الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس	الصحة النفسية – ارشاد نفسي
أ.د / حسن سعد محمود عابدين.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	علم النفس التربوى والتعليمى، علم النفس التربوى
أ.د / حسن على حسن سلامة.	كلية تربية – جامعة سوهاج	مناهج وطرق تدريس رياضيات
أ.د / حسنى زكريا السيد النجار.	كلية التربية – جامعة كفر الشيخ	علم النفس التربوى والتعليمى، علم النفس التربوى وصعوبات التعلم
أ.د / حسين محمد احمد عبدالباسط.	كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادى	مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية
أ.د / خالد بن محمد الخزيم.	كلية التربية – جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية	مناهج وطرق تدريس رياضيات
أ.د / خالد عبد اللطيف محمد عمرآن.	كلية التربية – جامعة سوهاج	مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية(جغرافيا)
أ.د / خديجة ضيف الله القرشي.	كلية الآداب/ جامعة الطائف	علم نفس
أ.د / دعاء عوض سيد احمد.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	الصحة النفسية – التربية الخاصة
أ.د / دعاء محمد احمد ابراهيم.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	أصول التربية
أ.د / رجاء فؤاد غازي	كلية التربية – جامعة كفر الشيخ	أصول التربية وتعليم الكبار
أ.د / رضا مسعد أحمد الجمال.	كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة	صحة نفسية– مرحلة الطفولة
أ.د / رضا مسعد السعيد ابوعصر.	كلية التربية – جامعة دمياط	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د / رفعت عمر عزوز.	كلية التربية – جامعة العريش	أصول تربية– تربية اسلامية واجتماعيات تربية
أ.د / زينب أحمد عبدالغنى خالد.	كلية التربية – جامعة المنيا	مناهج وطرق تدريس الرياضيات وتصميم المناهج لذوى الاحتياجات الخاصة وذوى صعوبات التعلم والفائقين والموهوبين
أ.د / زينب محمود أبو العنين شقير.	كلية التربية – جامعة طنطا	التربية الخاصة – الصحة النفسية
أ.د / سعيد على الزهرانى.	كلية التربية – جامعة الطايف	التربية الخاصة

الاسم	الكلية / الجامعة	التخصص
أ.د / سلوي محمد عبدالباقي.	كلية التربية – جامعة حلوان	الصحة النفسية – كلينيكى وعلم نفس اجتماعى
أ.د / سمير عبدالحميد القطب	كلية التربية – جامعة كفر الشيخ	أصول التربية وتعليم الكبار
أ.د / سميرة محمد ابراهيم شند.	كلية التربية – جامعة عين شمس	الصحة النفسية وعلم نفس اجتماعى
أ.د / السيد كامل الشربينى منصور.	كلية التربية – جامعة العريش	الصحة النفسية – التربية الخاصة
أ.د / شحاته سليمان محمد سليمان.	كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة	الصحة النفسية وتربية خاصة
أ.د / صلاح الدين محمد توفيق السيد	كلية التربية – جامعة بنها	أصول التربية و التخطيط التربوي
أ.د / طه طه شومان	كلية التربية – جامعة قناة السويس	أصول التربية وتعليم الكبار
أ.د / ظافر فراج هزاع الشهرى.	كلية التربية – جامعة الملك خالد	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د / عبدالفتاح رجب على محمد مطر.	كلية التربية – جامعة الازهر / جامعة الطائف	التربية الخاصة
أ.د / عبدالقادر محمد عبدالقادر السيد.	كلية التربية – جامعة بنها جامعة ظفار، سلطنة عمان	مناهج وطرق تدريس رياضيات وتكنولوجيا التعليم
أ.د / عبدالله بن سليمان الفهد.	كلية التربية – جامعة الامام محمد بن سعود	مناهج وطرق تدريس – تطوير التعليم
أ.د / على جودة محمد عبدالوهاب.	كلية التربية – جامعة بنها	مناهج وطرق تدريس تاريخ
أ.د / على بن يحي آل سالم.	كلية التربية – جامعة الامام محمد بن سعود – المملكة العربية السعودية	مناهج وطرق تدريس الاجتماعيات
أ.د / عماد صموئيل وهبة جرجس.	كلية التربية – جامعة سوهاج	أصول تربية– تخطيط تربوى واجتماعيات تربية
أ.د / عنتر صلحي عبد اللاه طلبة.	كلية التربية – جامعة المنصورة	مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية
أ.د / فاروق شوقى صادق البوهى.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	أصول تربية – التربية المقارنة والادارة التعليمية
أ.د / ماجدة حبشي محمد سليمان.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	مناهج وتعليم العلوم
أ.د / ماهر مفلح أحمد الزيادات.	كلية التربية – جامعة آل البيت	مناهج الدراسات الاجتماعية واساليب تدريسها
أ.د / محمد اسماعيل سيد حميدة.	كلية التربية – جامعة عين شمس	علم النفس التربوى والتعليمى – علم النفس المعرفى – علم النفس

الاسم	الكلية / الجامعة	التخصص
		اللغوى – علم النفس الايجابي – علم النفس الاجتماعى
أ.د / محمد انور ابراهيم فراج.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	علم النفس التربوي والتعليمى – القياس والتقويم
أ.د / محمد حسن احمد جمعة	كلية التربية – جامعة دمياط	أصول التربية وتعليم الكبار
أ.د / محمد عبد الظاهر الطيب مصري.	كلية التربية – جامعة طنطا	الصحة النفسية – علم النفس الاكلينيكى.
أ.د / محمد عثمان بشاتوه.	كلية التربية – جامعة الطائف	الصحة النفسية – التربية الخاصة
أ.د / محمد غازي الدسوقي.	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية	علم النفس التربوى والتعليمى– التربية الخاصة(الموهبة)
أ.د / محمد مصطفى مصطفى الديب.	كلية التربية – جامعة الازهر	علم النفس التربوي والتعليمى
أ.د / محمود ابراهيم عبد العزيز.	كلية التربية – جامعة كفر الشيخ	مناهج وطرق تدريس التربية العملية وتدريس العلوم
أ.د / مختار عبدالخالق عبد اللاه عطية.	كلية التربية – جامعة الملك سعود	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية
أ.د / مصطفى محمد احمد رجب.	كلية التربية – جامعة سوهاج	أصول تربية
أ.د / منصور أحمد عبدالمنعم.	كلية التربية – جامعة الزقازيق	مناهج وطرق تدريس جغرافيا
أ.د / منى حلمي عبدالحميد طلبة.	كلية التربية – جامعة الطائف	التربية الخاصة
أ.د / مهني محمد ابراهيم غنايم	كلية التربية – جامعة المنصورة	أصول التربية (الادارة التربوية والتخطيط التربوي واقتصاديات التعليم)
أ.د / ناجي محمد قاسم الدمنهورى.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	علم النفس التربوى والتعليمى – علم النفس التعليمى
أ.د / نبيل جاد عزمى.	كلية التربية – جامعة حلوان	تكنولوجيا التعليم
أ.د / نجاة حسن أحمد شاهين.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	مناهج وطرق تدريس العلوم
أ.د / نجلاء مجد مجد محمود النحاس.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية
أ.د / نرمين عونى محمد محمد.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	علم النفس التربوى والتعليمى – علم النفس المعرفى
أ.د / هانئ عبدالستار فرج.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	أصول تربية– فلسفة التربية وتاريخ الفكر التربوى

الاسم	الكلية / الجامعة	التخصص
أ.د / هشام بركات بشر حسين	كلية التربية – جامعة الملك سعود	مناهج وطرق تدريس رياضيات
أ.د / هنادى حسين آل هادى القحطانى.	جامعة تبوك	التربية الخاصة – الاعاقة الفكرية
أ.د / هيثم محمد اسماعيل الطوخي	كلية التربية للدراسات العليا –جامعة القاهرة	أصول التربية وتعليم الكبار
أ.د / وائل عبدالله محمد على.	كلية الدراسات العليا للتربية – جامعة القاهرة	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د / وحيد حامد عبدالرشيد عبدالوهاب.	كلية التربية – جامعة جنوب الوادي	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الاسلامية
أ.د / ياسر مصطفى على الجندى.	كلية التربية – جامعة كفر الشيخ	أصول تربية
أ.د / يحيي عطية سليمان.	كلية التربية – جامعة عين شمس	مناهج وطرق تدريس تاريخ
أ.د / يوسف الحسينى الإمام.	كلية التربية – جامعة طنطا	مناهج وطرق تعليم الرياضيات (تربويات الرياضيات)
أ.د / يوسف سيد محمود عيد	كلية التربية – جامعة الفيوم	أصول التربية وتعليم الكبار

محتويات العدد (8)ج2

م	عنوان البحث	رقم الصفحة
1	برنامج مقترح في الجغرافيا قائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والوعي بالثقافة الجغرافية لدى الطالبة معلمة الجغرافيا. د.نجوى إبراهيم راغب الجالي.	1 – 90
2	الخصائص السيكومترية لمقياس المناعة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة مطروح. أ.د محمد غازي الدسوقي أ.م.د شادي محمد أبو السعود د.فتحي محمد الشرقاوي أ. شيماء عبد الوهاب سعدة	91 – 128
3	إجهاد الشفقة وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الاخصائي الاجتماعي المدرسي. أ.د حسن سعد عابدين أ.د أيمن مصطفى عبد القادر د.فتحي محمد الشرقاوي أ. أماني عبد المنعم محمود	129-169
4	الابداع الوظيفي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمطروح في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. أ.د حسن سعد عابدين أ.د أيمن مصطفى عبد القادر د.فتحي محمد الشرقاوي أ. هويدا محمد عيد	170-208
5	التفاعل بين نمط المحفزات(الشارات/قوائم المتصدرين) والتغذية الراجعة(موجزة/تفصيلية) في بيئة الصف المعكوس وأثره على تنمية الانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية. أ.د نبيل جاد عزمي أ.د أيمن مصطفى عبد القادر أ.د كرامي بدوي أبو مغنم أ. إيمان محمود عاطف	209-248
6	أنموذج تطبيقي مقترح لقراءة كتب التراث التربوي الإسلامي قائم على مدخل التحليل. د. فوزية بنت عبد المحسن العبد الكريم	249-288
7	الخصائص السيكومترية لمقياس اضطرابات النطق للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمرحلة الروضة أ.د وليد السيد أحمد خليفة أ.م.د غادة صابر أبو العطا د. دعاء إمام الفقي أ.سماح طلعت مرقص	289-321
8	فاعلية برنامج تدريسي قائم على المدخل الإنساني في تنمية مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (استماع/تحدث) د.سعادة بنت صالح بن عثمان المحيميد	322-372

البحث الأول

برنامج مقترح في الجغرافيا قائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والوعي بالثقافة الجغرافية لدى الطالبة معلمة الجغرافيا.

A proposed Program in Geography based on Learning with Electronic Projects to Develop Higher-Order Thinking Skills and Awareness of Geographical Culture among the preservice Geography Teacher.

إعداد: –

د/ نجوى إبراهيم راغب الجالي

مدرس بقسم المناهج وطرق التدريس

كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر، القاهرة

nagwa.ragheb@women.asu.edu.eg

٢٠٢٤ م–١٤٤٥هـ

مستخلص البحث:

استهدف البحث الحالي تقصي فاعلية برنامج مقترح في الجغرافيا قائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والوعي بالثقافة الجغرافية لدى الطالبة معلمة الجغرافيا وفي ضوء ذلك تم اختيار عينة البحث ، وقد تكونت من (٦٠) طالبة من شعبة الجغرافية بالفرقة الرابعة بكلية البنات – جامعة عين شمس – بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٣-٢٠٢٤ م ، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، قوام كل مجموعة (٣٠) طالبة ، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبيّ ذي التصميم شِبْه التجريبيّ، ثم قامت الباحثة بالتدريس للمجموعة التجريبية باستخدام البرنامج المقترح ، أما المجموعة الضابطة درست بالطريقة المعتادة في التدريس ، وطبقت عليهن أدوات البحث (اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة – مقياس الوعي بالثقافة الجغرافية) ثم دُرس البرنامج المقترح لعينة البحث ، وبعد الانتهاء منه تم تطبيق أدوات البحث البعدية، وتم التوصل إلى تفوق طالبات مجموعة البحث في التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي بفرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) من حيث اكتساب مهارات التفكير عالي الرتبة والوعي بالثقافة الجغرافية ، وجاء حجم تأثير البرنامج المقترح في الجغرافيا كبيرًا في اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة (٠.٩٩)، ومقياس الوعي بالثقافة الجغرافية (٠.٩٨) ، وتم تقديم بعض التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، ومنها الاهتمام بتضمين مهارات التفكير عالي الرتبة في مناهج الجغرافيا بالمراحل الدراسيَّة المختلفة، وأوصت بالاهتمام بتوظيف التعلم الإلكتروني التشاركي في المقررات الدراسية ؛ بما يساعد على تنمية قدرات الطلبة ومهاراتهم من خلال تطبيق المعرفة التشاركية ، كما أوصت بأهمية توظيف تقنيات الحوسبة السحابية لخدمة العملية التعليمية ، ونشر الأساليب المستحدثة للتعلم الإلكتروني على مستوى الجامعات المصرية.

الكلمات المِفتاحية: التعلم بالمشروعات الإلكترونية – الحوسبة السحابية – مهارات التفكير عالي الرتبة – الوعي بالثقافة الجغرافية – الجغرافيا .

A proposed Program in Geography based on Learning with Electronic Projects to Develop Higher-Order Thinking Skills and Awareness of Geographical Culture among the preservice Geography Teachers.

research Abstract:

The current research aimed to investigate the effectiveness of a proposed program in geography based on learning with electronic projects in developing higher-order thinking skills and awareness of geographical culture among preservice geography teachers. In light of this, the research sample was chosen, and it consisted of (60) students from the Geography Division in the fourth year at the Girls' College - Ain Shams University - in the first semester of the academic year 2023-2024 AD, and they were divided into two groups, one experimental and the other control, the strength of each group is (30) students , The researcher used the experimental method with a quasi-experimental design, then the researcher taught the experimental group using the proposed program, while the control group studied in the usual way of teaching, and the research tools were applied to them (a test of higher-order thinking skills - a measure of awareness of geographic culture), Then the proposed program was taught to the research sample, after its completion, the post-research tools were applied, and it was concluded that the female students of the research group in the post-application were superior to the pre-application with a statistically significant difference at the level (0.05) in terms of acquiring higher-order thinking skills and awareness of geographical culture. Also, the size of the effect of the proposed program in geography was large in the test of higher-order thinking skills (0.99) and the measure of awareness of geographical culture (0.98); some recommendations and proposals were presented in light of the results reached, including interest in including higher-order thinking skills in geography curricula at the various academic levels, and recommended attention to employing participatory e-learning in academic curricula. To help develop students' abilities and skills through the application of participatory knowledge, it also recommended the importance of using cloud computing technologies to serve the educational process and disseminating new e-learning methods at the level of Egyptian universities.

Keywords: Learning with Electronic Projects - Cloud Computing - Higher-Order Thinking Skills - Awareness of Geographical Culture – Geography.

مقدمة:

يحظى التعلم الإلكتروني باهتمام متزايد، حيث أحدث تحولا كبيرا في أنماط التعليم والتعلم في القرن الحادي والعشرين حيث أتاح الفرصة لاستيعاب كميات هائلة من المعلومات يصعب قياسها؛ فضلا عن ذلك يتسم التعلم الإلكتروني بتوفير ميزة التفاعلية في عملية التعلم، والتي تتجاوز عملية نقل المحتوى ذي الاتجاه الواحد إلى التواصل بين البشر المتعلمين والعملية التعليمية، حيث يتفاعل المتعلمون في هذه البيئة مع المحتوى والمصادر والموارد التعليمية الإلكترونية ومع المعلم ومع بعضهم البعض سواء أكانت بيئة تعلم الكترونية مبنية على الكمبيوتر، أم مبنية على الشبكات الإلكترونية؛ ولأن التكنولوجيا الحديثة أصبحت تشكل طرق تفكير الأجيال الناشئة، فالتمسك بالطرق التدريسية التقليدية المعتادة في التعليم؛ سيؤدي إلى فصل حاد بين الطرق التي يتعلم بها الطلبة في المؤسسات التعليمية وبين طرق تفكيرهم في العالم الخارجي؛ مما يحتم على رجال التربية والقائمين عليها بالاستفادة من قوة تلك التكنولوجيا لتحقيق مكاسب تربوية إيمانا بضرورة التحول الجوهري في الأنظمة التعليمية للتكيف مع المحيط الجديد .

ومن المؤكد أن تحقيق ذلك يقتضي ألا يكون الهدف من التعليم اكتساب المعرفة وملء العقول بالمعلومات والمهارات ، وإنما الإعداد للحياة بحيث يستطيع الفرد بعد إنهاء تعلمه أن يطبق ما اكتسبه في مواقف الحياة العملية والمشكلات التي يصادفها ليجد لها الحلول الملائمة ، فالتعلم الجيد يقتضي بالضرورة أن نتجول في المعارف والمعلومات ونثير التساؤلات عنها ونعيد صياغتها بما يؤدي إلى التوصل لرؤية جديدة واستخدامات جديدة ، وتعد مهارات التفكير عالي الرتبة من المهارات الوظيفية الأساسية التي تساعد الطلاب على اكتساب ومعالجة المعلومات والحقائق .

ويعتبر التفكير عالي الرتبة من مجالات البحث التي وجدت اهتماما كبيرا لدى الباحثين في مجال التربية باعتباره أحد المفاتيح المهمة؛ لتحقيق الأهداف التربوية لعملية التعليم والتعلم ، ولضمان التطور المعرفي الفعال الذي يسمح للمتعلم بالتكيف السليم مع المواقف المختلفة، ومن هنا نادى البعض بضرورة تهيئة وتنظيم مواقف تعليمية تتطلب من الطالب التوصل إلى النتائج المتوقعة، وتشجيعه على استدعاء الأفكار التي ترتبط بحل المشكلة ، والقيام بالمناقشات الجماعية ، كما تعد مهارات التفكير عالي الرتبة من أهم المهارات التي يجب أن يكتسبها الطلاب في العصر الحالي؛ لما تحققه من فوائد كالتالي: تعمل على تعميق فهم المتعلمين لمحتوى المناهج الدراسية ، وبقاء أثر التعلم، وتنمية قدرة المتعلم على التحليل والابتكار؛ نظرا لطبيعة الأنشطة التعليمية

التي يمارسها من نقاشات وحوارات وإبداء آرائه مع زملائه ومعلميه، وتعد أداة يستخدمها كل من المعلم والمتعلم في اكتساب المعرفة وتطويرها، فلا يمكن الانتقال من معرفة إلى معرفة جديدة إلا باستخدام مهارات التفكير؛ لتجعل المعلم يقضي على الملل والروتين داخل الموقف التعليمي، كما أنها تعمل على رفع مستوى الثقة بالنفس وتقدير الذات لدى المتعلمين، وتساعدهم على ضبط انفعالاتهم، وتساعد المتعلم على التعرف على قدراته العقلية وتنميتها مما يجعله قادرا على اتخاذ القرارات المختلفة بعقلانية وثقة بالنفس، كما أنها تمكن المتعلم من التواصل إلى التنبؤات محتملة الحدوث تجاه القضايا والمشكلات التي تواجهه في حياته، تعلمه، وتشجعه على توليد الأفكار وحل المشكلات التي تواجهه أثناء عملية التعلم. (المبيضين ، ٢٠١١)، (أبو الحاج ، ٢٠١٦)، (عبدالحميد، ٢٠١٨).

وإذا كان تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة قد أضحى من أهم نواتج التعلم المنصوص عليها ضمن المعايير العالمية للتعلم في مختلف مجالات المعرفة ، فإن الأهمية تتضاعف بالنسبة للدراسات الاجتماعية عامة والجغرافيا خاصة، فالجغرافيا كمجال معرفي وكمادة دراسية تحتل مركزا هاما في خطط الدراسة في مختلف المراحل التعليمية، حيث تهتم الجغرافيا كعلم بدراسة المجال الجغرافي بكافة عناصره الطبيعية والبشرية والعلاقات المختلفة بين تلك العناصر بهدف الإجابة عن أسئلة : أين ؟ ولماذا ؟ ومتى ؟ وكيف ؟ وما النتائج المتوقعة ؟ وذلك لفهم وإدراك العالم الذي نعيش فيه، وتجسيم المشهد الجغرافي بكافة ظواهره ، وأبعاده ومؤثراته، ومن ثم يعد تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة متطلبا أساسيا للدراسة الجغرافيا، فالجغرافيا علم التحليل والربط، وإدراك العلاقات، والتفسير، والتعليل، حيث تتناول البيئة بمكوناتها الطبيعية والبشرية كوحدة متكاملة، وتتسم الجغرافيا بطبيعة خاصة حيث تربط بين بُعدي الزمان والمكان، والنظرة الكلية للأحداث والظواهر البيئية المختلفة من خلال الدراسة الجغرافية لها في إطار البعد الطبيعي والبشري وفي إطار البُعد الزمني والبُعد المكاني، ومن ثم تتيح الجغرافيا الفرص المتعددة للمتعلمين لإعمال العقل في تعرف وتدبر الظواهر الجغرافية المتنوعة: من ملاحظة، وتحديد للعلاقات القائمة بين تلك الظواهر، واستنباط أنواع التفاعل بين الإنسان وبيئته، والقيام بعمليات التحليل، والربط، والاستنتاج، والتعليل، والتأمل (سليمان ، ٢٠١٥).

وبات إعداد المواطن الصالح القادر على مواجهة تحديات العصر والمشاركة الفعالة والمحافظة على ثقافته هدفًا لكل مجتمع ما، والتعليم المتميز هو الذي يستند على مبدأ الجودة الشاملة والمشاركة المجتمعية؛ مما يؤدي إلى تنشئة الفرد على مواجهة تحديات عصرنا الحديث الذي اتصف بالعمليات التحويلية الثقافية

الهائلة والتي لا يمكن أن تفهم على نحو صحيح إلا إذا أدركنا المفردات المفاهيمية للثقافة والتي تؤثر في إحساسنا بالهوية الحقيقية للثقافة في عصر العولمة. (توملیسون، ٢٠٠٨)

وتعد الثقافة الجغرافية أحد مجالات الثقافة الضرورية لكل متعلم من أفراد المجتمع يعيش في مكان ما؛ لاعتمادها على المعرفة الجغرافية التي تشتمل على الحقائق والمفاهيم والتعميمات والقوانين والنظريات المرتبطة بالقضايا والمشكلات والموضوعات الجغرافية التي تسهم في تنمية مهارات التفكير الجغرافي ومهارات عمليات العلم مما يساعد في حل تلك المشكلات التي تواجه مجتمعه؛ ومن هنا وجب على المنهج الدراسي تخطيطا وتنفيذا وتقويما مراعاة أبعاد الثقافة الجغرافية وتنميتها لدى المتعلمين من مراحل التعليم الأولى؛ حيث يتطلب امتلاك المتعلم لجوانب الثقافة الجغرافية التمكن من ذلك الكل المركب من مجموعة المعارف والأفكار والمهارات والعادات والتقاليد والقيم، حيث يمثل الإنسان محور بناء المجتمع وجزء أساسي يؤثر ويتأثر بما يملك من جوانب ثقافية توجه سلوكاته وتفرض متطلبات، وهو ما قد يعود عليه بالإيجاب أو السلب، وبالتالي تصبح تنمية جوانب الثقافة الجغرافية لدى المتعلم من العناصر المهمة التي يمكن أن تنعكس عليه، وعلى مجتمعه في نفس الوقت (عبد الجليل ، ٢٠١٦)

وقد أقرت ندوة الجغرافيا في التعليم العام بالمجلس الأعلى للثقافة عام ٢٠٠٢ م التأكيد على أهمية نشر الثقافة الجغرافية ليس فقط بين المعلمين والمتعلمين، وإنما بين قطاعات المجتمع وضرورة العمل على الحد من مخاطر غياب الثقافة الجغرافية التي تعتبر أحد المكونات الهامة في ثقافة المواطن الملتزم والمنتج المتوجه دائمًا لخدمة قضايا وطنه (زارع ، ٢٠٠٩، ٥٦٧-٦٣٠).

وبذلك فإن وعي المواطن المصري بالثقافة الجغرافية يجعله يشارك في اقتراح حلول لمعظم المشكلات: الاقتصادية، والاجتماعية، والبيئية، ولا تعد الثقافة الجغرافية في مصر جزءا من الحياة اليومية للمواطن المصري، ويظهر ذلك في كم المشكلات البيئية التي سببها ويعيش فيها ويعاني من آثارها السلبية غالبية شعب جمهورية مصر العربية، ومن أمثلة هذه المشكلات ما يلي: انخفاض مستوى الوعي البيئي لدى المواطن المصري بخطورة مشكلة الزحف العمراني على الأراضي الزراعية، وكذلك انعدام الوعي بالحفاظ على مياه نهر النيل من التلوث، وهناك العديد من المشكلات الأخرى منها المشكلة السكانية، ومشكلة الهجرة الريفية الحضرية، مشكلة التصحر، وغيرها الكثير من المشكلات، لهذا فإن غياب الثقافة الجغرافية لدى الأجيال تضعف

من عاطفة الانتماء، وتفقر من ثقافة الولاء؛ مما يجعلهم فريسة لعمليات التجنيد المضاد ضد أوطانهم، ويحبط من عزمهم على النهوض بقدراته مقدمين الصالح الشخصي على الصالح العام (مصلحي، ٢٠٠٢).

ونتيجة لما سبق أصبح من الضروري البحث عن الطرق والمداخل والاستراتيجيات التدريسية الجديدة التي تعتمد على التقنيات الإلكترونية؛ لتناسب ميول وحاجات طلاب هذا العصر التكنولوجي المتسارع، ومنها مدخل التعلم القائم على المشروعات الإلكترونية، ويرتبط مدخل التعلم القائم على المشروعات ارتباطا وثيقا بالنظرية البنائية التي تؤكد على النشاط والتفاعل المستمر للمتعلم، كما تؤكد على دور التوجيه والإشراف للمعلم فهو ميسِّر لعمل الطلاب وليس ناقل للمعرفة، وتؤكد البنائية أيضا على أن الطالب يبني معرفته بذاته من خلال مهام حقيقية، وبذلك تتفق البنائية مع الأساس الفلسفي للتعلم القائم على المشروعات الإلكترونية.

وتتمثل أهمية التعلم بالمشروعات في أنها تنمي لدى المتعلمين الشعور بالمسؤولية وحب الاستطلاع، ومساعدتهم على البحث المنظم ، كما يعمل على إظهار الفروق الفردية بين المتعلمين؛ مما يساعد في مراعاة هذه الفروق، ويؤدي إلى الربط بين الجانب النظري والجانب العملي التطبيقي، كما أن التصميم الجيد للمشروعات يمنح المتعلمين الفرصة لمواجهة مشكلات معقدة ومثيرة للتحدي؛ مما يشجع البحث النشط، فهي تساعد في تحسين الأداء الأكاديمي للمتعلمين من خلال مشاركتهم في التخطيط والتنفيذ والإشراف والتقويم للعملية التعليمية، كما أنها تنمي لدى الطلاب بعض العادات الجيدة مثل : التعاون ، والتحمس للعمل ، وتحمل المسؤولية والاستعانة بالمصادر والمراجع المختلفة، وتتيح للمتعلم حرية التفكير، وتؤدي إلى تنمية مهارات الحوار والمناقشة من خلال مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها بعد الانتهاء من المشروع ، وتجعل عملية تقويم أداء الطلبة عملية مستمرة، وتسمح للطلاب باتخاذ أدوار قيادية؛ حيث إن المتعلم هنا مسؤول عن بناء تعلمه بنفسه، وتحول المواد التعليمية من الصورة الجامدة إلى المتعة في التعلم (الجباصات، ٢٠١٧)، (الحسيني، ٢٠٢١).

وأشارت العديد من الدراسات إلى أهمية التعلم بالمشروعات الإلكترونية في عمليتي التعليم والتعلم، وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات: (التعبان وناجي، ٢٠٢٠)، (الشمراني، ٢٠٢٠)، (عبدالحميد والعمري ،٢٠٢٠)، دراسة (علي، ٢٠١٨) ، (Hariadi,2016) ، (Soparat,2015) .

مشكلة البحث:

الإحساس بالمشكلة:

نَبَع الإحساس بمشكلة البحث من خلال:

- الاطِّلاع على الدِّراسات السابقة التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة في مادة الدراسات الاجتماعية بصفة عامة ، و(الجغرافيا) بصفة خاصة مثل : دراسة كل من : (2011) Polly ، طه (٢٠١٤) ، عبدالفتاح (٢٠١٨) ، حمزة (٢٠١٩) ، علاوي (٢٠٢٠) ، كما تم تناولها في التخصصات المختلفة بصفة عامة ومن هذه الدراسات : الحبشي (٢٠١٧) ، الأشقر (٢٠١٧) ، عبدالحميد وعبد السلام (٢٠١٧) محمد (٢٠١٧) ، عبدالحميد (٢٠١٨) ، هليل (٢٠١٩) ، إبراهيم (٢٠١٩) ، السعدي (٢٠١٩) ، تركي وآخرون(٢٠١٩) ، محمود (٢٠١٩) ، محمد(٢٠١٩) ، سيد (٢٠٢٠) ، عبدالمجيد (٢٠٢٠)،محمود (٢٠٢٠) ، **ويتضح مما سبق** أهمية تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى الطلاب ، حيث تعددت الدراسات التي أكدت على أهمية تنمية تلك المهارات في جميع المراحل التعليمية سواء في الجغرافيا (الدراسات الإجتماعية) بصفة خاصة أو في التخصصات المختلفة بصفة عامة ، وهذا ما يؤكد أهمية تدريس وتنمية تلك المهارات لدى الطلاب .

وقد أوصت تلك الدراسات بالآتي :

– ضرورة تحديد هذه المهارات وتنميتها لدى الطالبات.

– ضرورة دمجها في المناهج الدراسية لمختلف المراحل العمرية ؛ لإمكانية التعايش مع متطلبات هذا القرن بتحدياته المتلاحقة.

– ضرورة اتباع الطرق والاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تحث الطلاب على استخدام مهارات التفكير عالي الرتبة.

- الاطِّلاع على الدِّراسات التي اهتمت بتنمية الثقافة الجغرافية ومن هذه الدراسات ما يلي :

محمد (١٩٩٩) ، زهران (٢٠٠٢) ، Vaughn (2003) ، (2007) Hinde ، النحاس (، ٢٠٠٨) ، عبدالحميد (٢٠١٠) ، صالح (٢٠١١) ، Brian Baskerville(2014) ، (National Geograpic 2014)، Gillette(2015) ، علي (٢٠١٥) ، خميس (٢٠١٦) ، عبدالجليل (٢٠١٦) ، هيكل ، عمر ، وشلبي (٢٠٢٠) ، إبراهيم ويوسفاني (٢٠٢٢)، **وإتضح مما سبق** أهمية تنمية الثقافة الجغرافية لدى الطلاب ، وقد تعددت الدراسات التي تناولت الثقافة الجغرافية وأكدت على ضرورة إلمام الطلاب بالمعارف والحقائق والمفاهيم والمهارات والقيم الجغرافية التي تعد من المتطلبات الأساسية للثقافة الجغرافية.

وقد أوصت تلك الدراسات بما يلي:

- أهمية نشر الثقافة الجغرافية ليس فقط بين المعلمين والمتعلمين بل بين قطاعات المجتمع ككل.
- ضرورة الاهتمام بتنمية الثقافة الجغرافية لدى الطلاب ؛ لأن غيابها يُضعف من عاطفة الانتماء وتفقر من ثقافة الولاء لديهم.
- ضرورة تمكن الفرد من الأبعاد المحلية والقومية والعالمية والمهارات للثقافة الجغرافية.
- تطوير المناهج الجغرافية في مراحل التعليم العام بما يتناسب مع تعليم الثقافة الجغرافية.

- الاطِّلاع على الدِّراسات التي اهتمت بتوظيف التعلم القائم على المشروعات الإلكترونية والكشف عن فاعليته ، ومن هذه الدراسات ما يلي : (Piccinini (2006 ، (Tuncer (2009، الصيعري (٢٠١٠) ، عفيفي (٢٠١٠) ، محمد (٢٠١٣) ، الضبة (٢٠١٤) ، العتيبي (٢٠١٦) ، الكلثم (٢٠١٦) ، إبراهيم (٢٠١٧) ، عبدالعزيز (٢٠١٧) ، حجاب ، العربي ، عمار وصبري (٢٠١٨) ، فارس (٢٠١٨) ، أبو زيد (٢٠١٩) ، منصور (٢٠١٩) ، العنزي (٢٠٢٠) ، الجندي (٢٠١٥) ، عبد العزيز (٢٠١٧) ، حرفوش ، أبو الغيط ، خالد و زين العابدين (٢٠٢٠) ، عبدالمجيد و العمري (٢٠٢٠) ، حسين (٢٠٢١) ، حسانين (٢٠٢٢) ، الأسود ، كفافي و الصفي (٢٠٢٣)، **وإتضح مما سبق** فاعلية استخدام التعلم القائم على المشروعات الإلكترونية في العملية التعليمية ، حيث تناولته عديد من الدراسات في جميع المراحل الدراسية سواء في الجغرافيا (الدراسات الإجتماعية) أو في التخصصات المتعددة ، وحثت على أهمية توظيفه بالعملية التعليمية ؛ لما يحققه من مكاسب تربوية.

وقد أوصت تلك الدراسات بالتالي :

- ضرورة توظيف التعلم القائم على المشروعات الإلكترونية في العملية التعليمية.
- التعلم القائم على المشروعات نموذج تعليم وتعلم يركز على التعلم المتمحور حول المتعلم.
- أهمية الإعتماد على التعلم القائم على المشروعات الإلكترونية ؛ حيث أنه يعد من الأساليب التعليمية الفعالة والتي له دور كبير في تعلم الطلاب وتنمية المهارات والاتجاهات لديهم.
- أثبت التعلم بالمشروعات الإلكترونية فاعليته ؛ حيث أنه يعزِّز مستوى الدافعية لدى المتعلمين في إنجاز المهام التعليمية بنجاح ، ويزيد من التطور والارتقاء المعرفي ، والوصول للأهداف بطرق مختلفة.

- الاطِّلاع على الدِّراسات التي اهتمت بتوظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في العملية التعليمية ، ومن هذه الدراسات ما يلي : Pang(2009) ، Erkoc& kert (2010) ، عطا (٢٠١١) ، (Aldakheel 2011)، Round (2011) ، Tomas (2011)، (Masud, Huange (2012 ، ذكي (٢٠١٢) ، (Liu& lee (2013، بندر(٢٠١٣) ، الشيتي (٢٠١٣) ، المصالحي (٢٠١٣) ، العمري والرحيلي (٢٠١٤) ، المطيري و العبيكان (٢٠١٥) ، كمتور(٢٠١٦) ، عبدالجليل ، المليجي ، منصور ومحي الدين(٢٠١٨) ، **وإتضح مما سبق** تعدد الدراسات التي أكدت على أهمية توظيف خدمات الحوسبة السحابية في العملية التعليمية ؛ حيث أثبتت الحوسبة السحابية فاعليتها في جميع المراحل التعليمية ، وأصبح بالإمكان تسخير تطبيقات الحوسبة السحابية في خدمة الأهداف التعليمية ؛ وبالتالي فهي تساهم في تقليل الجهد والوقت والتكاليف ، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة من العملية التعليمية بسهولة ويسر، **وقد أوصت تلك الدراسات بالتالي :**
  - أهمية استخدام الحوسبة السحابية وفاعليتها في التعليم.
  - ضرورة الحث على توظيف خدمات الحوسبة السحابية في العملية التعليمية.
  - تعد الحوسبة السحابية بتطبيقاتها المختلفة أُسلوب يساعد على تحقيق التعلم والابتكار وحل المشكلات بطرق ذاتية وجماعية.
  - تعد وسيلة فعالة لتواصل المتعلمين مع بعضهم البعض .
- الخبرة العملية للباحثة : حيث لاحظت الباحثة بحكم عملها كمدرس المناهج وطرق تدريس الجغرافيا ، وبواقع تعاملها مع الطالبات معلمات الجغرافيا ؛ اتضح لها التالي :
  - عدم الاعتماد على المداخل والطرق الإلكترونية الحديثة في العملية التعليمية ؛ والاعتماد على الطريقة التقليدية التي لا تحقق سوى التحصيل في أدنى مستوياته ؛وبالتالي إغفال الجوانب العملية التكنولوجية في التدريس ، مما يترتب عليه ضعف في قدرة الطالبات على مسايرة كل ما هو جديد في عصر يتسم بالانفجار التكنولوجي ؛ وبالتالي عدم تحقيق الأهداف المنشوده من التكنولوجيا وحيثيات التحول الرقمي.
  - وجود قصور في مستوى امتلاك الطالبة معلمة الجغرافيا لمهارات التفكير عالي الرتبة ؛ والتي يعد ضرورة ملحة في هذا العصر الذي نعيشه ؛ والذي يتسم بعصر الانفجار المعرفي.

- وجود ضعف شديد في مستوى المام الطالبة معلمة الجغرافيا بالثقافة الجغرافية، مما يجعلها فريسة لعمليات التجنيد المضاد ضد وطنها.

➢ وما يؤكد الخبرة العملية للباحثة فقد أشارت دراسة كلٍّ من : عفيفي (٢٠١٠) ، عبداللطيف (٢٠١٣) ، الحلفاوي (٢٠٠٩) إلى أن تدريس المقررات في المرحلة الجامعية مازال يتبع الطريقة التقليدية القائمة على التلقين من قبل الأستاذ الجامعي، وهناك حاجة ماسة إلى استخدام طرق وأساليب وتقنيات جديدة تعتمد على التطبيقات التكنولوجية في تقديم تلك المقررات بالإضافة إلى مراعاة التغيير في أساليب التصميم التعليمي من أجل مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين فالمتعلم هو المحور الأساس الذي تدور حوله العملية التعليمية ؛ لذا يجب أن يكيَّف كل شيء وفق ميوله واستعداداته ، وقدراته ، ومستواه الأكاديمي والتربوي.

ولتدعيم الإحساس بالمشكلة قامت الباحثة بالآتي :

- **دراسة استكشافية(١):** والتي هدفت إلى قياس مستوى امتلاك الطالبات لمهارات التفكير عالي الرتبة ، وذلك بتطبيق اختبار يتكون من (١٢) سؤالا مقاليا على مجموعة من طالبات الفرقة الرابعة شعبة الجغرافيا بكلية البنات ، بلغ عددهم (٣٠) طالبة ، وكانت الدرجة النهائية (٣٦) درجة ، وقد تبين من تطبيق الدراسة الاستكشافية (١) ما يلي : أن الطالبات لديهن ضعف في مستوى امتلاك مهارات التفكير عالي الرتبة (صياغة التنبؤات ، التنظيم ، التفسير ، التحليل ، الحل الإبداعي للمشكلات ، اتخاذ القرار) ؛ حيث تراوحت درجاتهن ما بين ١٨٪ – ٢٩٪.
- **دراسة استكشافية (٢):** والتي هدفت إلى قياس مستوى الوعي بالثقافة الجغرافية لدى الطالبات ، وذلك بتطبيق مقياس يتكون من (١٦) عبارة على مجموعة من طالبات الفرقة الرابعة شعبة الجغرافيا بكلية البنات ، بلغ عددهم (٣٠) طالبة ، وكانت الدرجة النهائية (٤٨) درجة وقد تبين من تطبيق الدراسة الاستكشافية (٢) ما يلي: جاءت استجابات الطالبات حول المفردات الخاصة بأبعاد مقياس الثقافة الجغرافية في مستوى ضعيف ؛ حيث تراوحت الدرجات ما بين ٢٠٪ – ٣٠٪ ، وهو مستوى ضعيف مقارنة بأهمية ترسيخ هذه الأبعاد لكونها من المتطلبات الأساسية لقيام أي مجتمع.

وفي ظل نتائج الدراسة الاستكشافية التي أجرتها الباحثة وما أظهرته من قصور في مستوى امتلاك طالبات الفرقة الرابعة شعبة جغرافيا تربوي لمهارات التفكير عالي الرتبة والوعي بالثقافة الجغرافية ، وتعزيزا

لإثراء نتائج دراسات سابقة سارت في هذا المنحى ، واستجابة لما نادت به توصيات عديدة من الدراسات السابقة جاء هذا البحث للتعرف على فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والوعي بالثقافة الجغرافية لدى الطالبة معلمة الجغرافيا.

تحديد المشكلة :

تحددت مشكلة البحث في ضعف مستوى امتلاك مهارات التفكير عالي الرتبة والوعي بالثقافة الجغرافية لدى الطالبة معلمة الجغرافيا ، ويتمثل السؤال الرئيس للبحث الحالي فيما يلي :

- كيف يمكن بناء البرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والوعي بالثقافة الجغرافية لدى الطالبة معلمة الجغرافيا؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما صورة البرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والوعي بالثقافة الجغرافية لدى الطالبة معلمة الجغرافيا؟

٢- ما مهارات التفكير عالي الرتبة الواجب تنميتها لدى الطالبة معلمة الجغرافيا؟

٣- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم التعلم بالمشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى الطالبة معلمة الجغرافيا ؟

٤- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية في تنمية الوعي بالثقافة الجغرافية لدى الطالبة معلمة الجغرافيا ؟

أهداف البحث:

يَهدِفُ البحث الحالي إلى:

- بناء برنامج مقترح في الجغرافيا قائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والوعي بالثقافة الجغرافي لدى الطالبة معلمة الجغرافيا.
- الكشف عن فاعلية البرنامج المقترح في الجغرافيا القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى الطالبة معلمة الجغرافيا.
- الكشف عن فاعلية البرنامج المقترح في الجغرافيا القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية في تنمية الوعي بالثقافة الجغرافية لدى الطالبة معلمة الجغرافيا.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

- بعض المشكلات والقضايا الجغرافية المقترح تدريسها للطالبات، وتَضمَّنَتْ (مشكلة تلوث المياه ، المشكلة السكانية ، مشكلةَ الجفاف، مشكلة حرائق الغابات، قضية التغير المناخي)، والتي تم تحديدها في ضَوء الأسباب الآتية : محاولاً لإيجاد حُلولٍ تطبيقيَّةٍ لها، اهتمام الطالبات بهذه القضايا والمشكلات ، ارتباطها بالبيئة المحليَّة، تماشيًا مع الأحداث الجارية في المجتمع، مناسبتها مع أهداف التنمية المستدامة، تناسبها مع رؤية مصر ٢٠٣٠.
- طالبات الفرقة الرابعة شعبة جغرافيا تربوي بكلية البنات جامعة عين شمس: وقد اختيرت هذه المرحلةُ لأنها المرحلةُ التي سوف تتخرج بعدها الطالبة ، فكان لابد من إعداد الطالبة المُعلِّمة وصقلها بالمهارات التي تمكنها من التَّعَلُّم الفعَّال، وتطبيق ما تعلمَتْه في حياتها العمليَّة، وبالتالي فهي في حاجةٍ إلى تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة التي تؤهِّلُها لمواجهة ما يقابلها من مشكلات.
- تم التطبيق في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٢٣م –٢٠٢٤م.
- مهارات التفكير عالي الرتبة : (مهارة صياغة التنبؤات، مهارة التنظيم، مهارة التفسير، مهارة التحليل، ومهارة الحل الإبداعي للمشكلات، مهارة اتخاذ القرار) في ضوء ما أسفرت عنه نتائج قائمة مهارات التفكير عالي الرتبة، وذلك للأسباب التالية : لما لتلك المهارات من أثر واضح على مستقبل حياة الطالبات إذا ما أحسن توظيفها، بالإضافة إلى أن هذه المهارات تؤهل الطالبة للتعايش مع تلك التحديات التي يتطلبها تلك القرن المعقد ، كما أنها تؤهلها أيضا لسوق العمل.
- أبعاد الثقافة الجغرافية التالية : (البعد المعرفي ، البعد المهاري ، البعد الوجداني ، البعد القيمي)، وذلك للأسباب التالية : لأن بتنمية تلك الأبعاد لدى الطلاب تزيد من عاطفة الانتماء وتعزز ثقافة الولاء لديهم ؛ مما يساهم في إعداد المواطن القادر على مواجهة تحديات العصر ولا يتوقف الأمر على ذلك ؛ بل والمشاركة في اقتراح الحلول الممكنة لمعظم المشكلات التي تواجهه في الحياة بصفة عامة .
- أدوات الحوسبة السحابية التالية (خدمة مستندات جوجل، خدمات البريد الإلكتروني، خدمات التخزين السحابي، خدمات التواصل الاجتماعي الإلكترونية، منصة كلية البنات Https://asu2learn.asu.edu.eg ، **وقامت الباحثة بإنشاء ما يلي عليها:**

- منتدي (هيا نتواصل): **الغرض منه:** إرسال ملفات وصور وروابط تعليمية تتعلق بموضوعات البرنامج المقترح.
- محادثات تعليمية : **الغرض منها:** التناقش حول الموضوعات المقترح دراستها بالبرنامج.

أهمية البحث:

قد يُفيد البحث الحالي في التالي:

- تقديم إطار نظري وافي يشمل متغيرات البحث.
- تقديم قائمة مهارات التفكير عالي الرتبة التي ينبغي تنميتها لدى الطالبة معلمة الجغرافيا ، يمكن الاسترشاد بها عند تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.
- تقديم تصور لبرنامج مقترح قائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية وبناء موضوعاته تفصيليا، يمكن الاسترشاد به لتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بصفة عامة والجغرافيا بصفة خاصة.
- تقديم اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة ، يمكن الاسترشاد به في إعداد اختبارات أخرى.
- تقديم مقياس الوعي بالثقافة الجغرافية ، يمكن الاسترشاد به في إعداد مقاييس أخرى.
- تقديم دليل المعلم الذي يتضمن تخطيط الموضوعات وفق مدخل التعلم بالمشروعات الإلكترونية.
- إمداد مُصَمِّمِي ومُطَوِّرِي المناهج الدراسية بأُسُس بناء برنامج تدريسي باستخدام التعلم بالمشروعات الإلكترونية يمكن أن يكون دليلا لهم لبناء العديد من البرامج التدريسية الأخرى في ضَوء التعلم القائم على المشروعات الإلكترونية.
- إمداد المعلمين والمعلمات بكيفية تطبيق التعلم القائم على المشروعات الإلكترونية في دروس الجغرافيا؛ مما يمكنهم من تطبيقه في الدروس المختلفة.
- توجيه مُصَمِّمِي ومُطَوِّرِي المناهج إلى ضرورة إدراج مهارات التفكير عالي الرتبة بالمناهج الدراسية والعمل على تنميتها داخل المناهج.
- قد يكون البحث نقطة انطلاق لمزيد من البحوث والدراسات باستخدام استراتيجيات ومداخل التعلم الإلكتروني بوجه عام ، والتعلم القائم على المشروعات الإلكترونية بوجه خاص في مراحل دراسية مختلفة وفي متغيرات أخرى.

– مسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة التي تتطلب استخدام وتفعيل التعلم الإلكتروني؛ بما يتماشى مع مستحدثات العصر التكنولوجي الحالي ومتطوراته.

منهج البحث:

استَخدمَتِ الباحثةُ ما يلي:

- المنهج الوصفيّ التحليليّ، وذلك عند إعداد الجانب النظريّ من البحث.
- المنهج التجريبيّ ذو التصميم شِبْه التجريبيّ في إجراء التجرِبة، وذلك عند تطبيق البرنامج المقترح وأدوات القياس على مجموعة البحث ، وقد تم استخدامه في تحديد فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والوعي بالثقافة الجغرافية لدى الطالبة معلمة الجغرافيا.

فروض البحث:

يسعى البحث للتحقق من صحة الفروض التالية:

١– لا يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة والمجموعة والضابطة في اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة القبليّ ككل ، وفي كل مهارة على حدة.

٢– لا يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة والمجموعة الضابطة في مقياس الوعي بالثقافة الجغرافية القبليّ ككل ، وفي كل بعد على حدة .

٣– يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة ككل ، ولكل مهارة على حدة لصالح طالبات المجموعة التجريبيَّة.

٤– يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة ككل ، ولكل مهارة على حدة لصالح التطبيق البعدي.

٥– يوجد فرق دالٌّ إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بالثقافة الجغرافية ككل ، ولكل بعد على حدة لصالح طالبات المجموعة التجريبيَّة.

٦- يوجد فرق دالٌّ إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة في التطبيق القبلي والبعدي في مقياس الوعي بالثقافة الجغرافية ككل ، ولكل بعد على حدة لصالح التطبيق البعدي.

٧- يحقق تدريس البرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية فاعلية مقبولة علميًّا في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى الطالبة معلمة الجغرافيا.

٨- يحقق تدريس البرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية فاعلية مقبولة علميًّا في تنمية الوعي بالثقافة الجغرافية لدى الطالبة معلمة الجغرافيا.

خُطُواتُ البحث و إجراءاتُه:

للإجابة على تساؤلات البحث والتحقق من صحة الفروض ، سار البحث في الخطوات التالية:

أولاً: دراسة نظرية تتضمن :

- الاطلاع على الأدبيات التربوية والبحوث والدراسات السابقة التي لها صلة بمتغيرات البحث الحالي ، وإعداد دراسة نظرية عن تلك المتغيرات.

ثانيًا: دراسة عملية تتضمن الإجابة عن التساؤلات التالية :

- الإجابة عن السؤال الأول:

- ما صورة البرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والوعي بالثقافة الجغرافية الطالبة معلمة الجغرافيا ؟

تم القيام بعمل الإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث.
- تحديد الإطار العام للبرنامج، وذلك من خلال تحديد الفلسفة والأسس التي يقوم عليها بحيث تشمل الآتي:
  - أهداف البرنامج .
  - محتوى البرنامج .
  - أنشطة البرنامج .
  - استراتيجيات التدريس .
  - مصادر التعلم.
  - أساليب التقويم.

- الإجابة عن السؤال الثاني :

- ما مهارات التفكير عالي الرتبة الواجب تنميتها لدى الطالبة معلمة الجغرافيا ؟

تم القيام بالإجراءات الآتية:

- دراسة الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير عالي الرتبة.
- مراعاة أهداف تدريس الجغرافيا.
- دراسة خصائص طالبات الفرقة الرابعة.
- إعداد قائمة مبدئية بمهارات التفكير عالي الرتبة ، وعرضها على المحكمين وضبطها.
- وضع القائمة النهائية لمهارات التفكير عالي الرتبة.

➢ الإجابة عن السؤال الثالث والرابع :

- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى الطالبة معلمة الجغرافيا ؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية في تنمية الوعي بالثقافة الجغرافي لدى الطالبة معلمة الجغرافيا ؟

تم القيام بعمل الإجراءات الآتية:

١- إعداد دليل المعلم وفقا للتعلم القائم على المشروعات الإلكترونية. (من إعداد الباحثة)

٢- إعداد أوراق النشاط الخاصة بالطالبات. (من إعداد الباحثة)

٣- إعداد اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة . (من إعداد الباحثة)

٤- إعداد مقياس الوعي بالثقافة الجغرافية. (من إعداد الباحثة)

ولتطبيق تجربة البحث اتبعت الباحثة الخطوات التالية :

١- تحديد مجموعة البحث.

٢- تطبيق أدوات القياس تطبيقًا قبليًّا على المجموعتين:(التجريبية والضابطة)

٣- تطبيق البرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية على المجموعة التجريبية والتدريس بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة.

٤- تطبيق أدوات القياس تطبيقا بعديًّا على المجموعتين:(التجريبية والضابطة)

٥- رصد النتائج والبيانات وإجراء المعالجة الإحصائية لها، وتحليلها، وتفسيرها في ضوء فروض البحث وأسئلته.

٦- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما تفسر عنه نتائج البحث.

تحديد مصطلحات البحث:

- **التعلم بالمشروعات الإلكترونية (Learning Through Electronic Projects):**

ويُعرَّف إجرائيًّا بأنَّه: " مدخل للتعلم يعمل على تحفيز الطالبات على بناء معرفتهن الخاصة ودمجهن في مشكلات حقيقية، عن طريق تنفيذ مجموعة من الأنشطة والمهام التي تتم وفق خطوات منهجية والتي تعتمد على مجموعة تطبيقات الحوسبة السحابية يتمكن من خلالها الطالبات من إنتاج مخرجات التعلم المستهدفة من خلال مشروعات جماعية مستمدة من الواقع التعليمي، ويتم ذلك من خلال وضع الموضوعات في صورة مشكلة وتقدم الحلول للمشكلة في صورة واقعية ومعالجة مشكلات حقيقية؛ بما يساهم في زيادة دافعية الطالبات نحو التعلم وتكوين خبرات مرتبطة بالمحتوى التعليمي ".

- **الحوسبة السحابية(Cloud Computing):**

وتُعرف إجرائيًّا بأنها: " منظومة تقنية خدمية تتضمن مجموعة من الأدوات والتطبيقات والخدمات التي تحقق المشاركة والتعاون ، بما يسمح للطالبات بإجراء التفاعلات فيما بينهم من أجل تنفيذ العديد من الأنشطة والمهام التعليمية من أجل تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة، كما أنها تتيح للطالبات تخزين ملفاتهم وبياناتهم على خوادم الحوسبة السحابية في صورة ملفات يمكنهم الوصول إليها عن طريق الإنترنت من أي مكان وفي أي زمان دون أن يهتموا بالكيفية التي تعمل بها هذه الخدمة ".

- **مهارات التفكير عالي الرتبة (Higher order thinking skills):**

وتعرِّف إجرائيًّا في بأنها : "مجموعة من الأنشطة العقلية التي تقوم بها الطالبة لتوسيع حدود المعرفة وإقتراح الحلول غير التقليدية للمشكلات والقضايا التي تتعرض لها في الجغرافيا، والتنبؤ بما يمكن أن يحدث من خلال الخبرات السابقة، وتحليل المعلومات وتفسيرها وصولا إلى إقتراح الحلول واتخاذ القرارات المناسبة بشأن تلك القضايا والمشكلات المطروحة للدراسة، ويقاس ذلك بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة المعد لذاك.

- **الوعي بالثقافة الجغرافية (Awareness of Geographical Culture):**

وتعرِّف إجرائيًّا بأنها: " كل ما تمتلكه الطالبة من المعارف والمفاهيم والمهارات والقيم المرتبطة بالقضايا والمشكلات الجغرافية المعاصرة؛ بما يمكنها من فهم العالم المحيط بها والإلمام بثقافته الجغرافية والوعي بها ، ويقاس ذلك بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة بمقياس الوعي بالثقافة الجغرافية المعد لذلك".

الإطار النظريُّ للبحث : برنامج مقترح في الجغرافيا قائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والوعي بالثقافة الجغرافية لدى الطالبة معلمة الجغرافيا.

- **المحور الأول : مهارات التفكير عالي الرتبة (المفهوم ، التصنيف ، الأهمية) .**

- **مفهوم التفكير عالي الرتبة**

ولقد تعددت المفاهيم التي تناولت مهارات التفكير عالي الرتبة نذكر منها ما يلي :

- عرَّفه العتوم وآخرون (٢٠٠٧) بأنه : "التفكير الجيد ، والذي يشمل التفكير الناقد والإبداعي ، فهو تفكير استدلالي ومنتج تأملي وغير تقييمي ".
- عرَّفه العمري (٢٠١٢) بأنه : "التفكير الغني بالمفاهيم والذي يتضمن تنظيما ذاتيا لعملية التفكير التي يقوم بها الفرد ؛ حيث يسعى باستمرار إلى الاستكشاف والتساؤل من خلال القيام بالبحث أو التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة ".
- و عرَّفه طه (٢٠١٤) بأنه : " نمط تفكير مستقل يتضمن عمليات عقلية يقوم بها الطالب للوصول إلى حلول مناسبة للمشكلات من خلال تحليلها والتفكير في طرح حلول إبداعية لها ".
- في حين عرَّفه (Sonya,Adithan (2015 بأنه : " القدرة على الاستخدام الواسع للعمليات العقلية ، ويحدث هذا عندما يقوم الطالب بالآتي : تفسير المعلومات المتاحة وتحليلها ومعالجتها من أجل الإجابة على السؤال المثار أو التوصل إلى حل للمشكلة المطروحة ، والتي لا يمكن حلها من خلال الاستخدام الروتيني للمعلومات التي تم تعلمها سابقا ، ويشتمل هذا النمط من التفكير : مهارات التفكير الناقد والاستدلالي والإبداعي والتأملي والتباعدي ".
- في حين عرَّفه (Oley (2015 بأنه : " نمط من أنماط التفكير الذي يشتمل على عمليات عقلية معقدة وواسعة ، وتختلف عن أنماط التفكير الأخرى التي تمكن المتعلم من الفهم العميق لمحتوى المادة،

وإتاحة الفرصة له لممارسة عدد من عمليات عقلية تساعده على حل المشكلات المعقدة، وتحليل المواقف المركبة ".

- وعرَّفه محمد (٢٠١٦) بأنه : " القدرة على إصدار الأحكام المنطقية القائمة على العديد من المهام والأنشطة والتي تتطلب من الطالب تحليل القضايا والمشكلات والمواقف التي تواجهه ".
- وكذلك عرَّفه محمد (٢٠١٧) بأنه : " مجموعة الأنشطة العقلية التي تتطلب من الطالب تحليلا لأوضاع معقدة ، ويعتمد على الاستخدام الواسع لعدد من العمليات والمهارات العقلية ، وتتمثل في : تحليل البيانات وصياغة التنبؤات ، وحل المشكلات مفتوحة النهاية ، والتركيب ، والتطبيق ".
- وكذلك عرَّفه الأشقر (٢٠١٧) بأنه : " نوع متقدم من أنواع التفكير القائم على التحليل الدقيق للمعلومات بهدف حل المشكلات من خلال الدمج بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي".
- وعرَّفه الحبشي (٢٠١٧) بأنه : " نشاط عقلي يقوم به الفرد ويمكن عن طريقه إيجاد خصائص مشتركة بين الأشياء والأفكار والقضايا ، وتحديد أوجه الشبة والاختلاف بينهما ، وتوقع حدوث أمر ما في المستقبل بناء على ما يتوافر لديه من معلومات راهنة ".
- وعرَّفه أيضا إبراهيم (٢٠١٩) بأنه : " قدرة الطلاب الدراسية لمادة الفلسفة بالمرحلة الثانوية على تحليل الآراء والقضايا والمشكلات والظواهر المطروحة ، ثم القيام بعملية التركيب من خلال إعادة ربط الأجزاء التي قام بتحليلها بطريقة جديدة أو لإنتاج شيء جديد ، وتوظيف المعلومات والمعارف المتاحة أمامه وتطبيقها في معالجة المشكلات والجواهر التي تواجهه ، وطرح الحلول التي تتسم بالأصالة والطلاقة والمرونة" .

وبنظرة تحليلية للتعريفات السابقة وغيرها الكثير التي لم يتسع المجال لعرضها يتضح أن مهارات التفكير عالي الرتبة:

- تزود الطالب بالمعرفة والمهارات اللازمة لإجراء البحوث الجغرافية بطريقة منظمة وهادفة.
- تهتم بتدريب الطلاب على توظيف المعلومات ومعالجتها وتفسيرها أكثر من المعلومات في حد ذاتها.
- تحتوي على سلسلة من الإجراءات التي يجب أن يكتسبها الطالب ، وهذه الإجراءات تعمل معًا.
- تقدم للطالب مجموعة من المهارات التي يجب تنميتها واكتسابها لديه.
- تشجع الطالب على البحث والتقصي وحب العلم.

➢ **تصنيف مهارات التفكير عالي الرتبة**

قدمت الدراسات السابقة العديد من التصنيفات لمهارات التفكير عالي الرتبة، والتي تباينت فيما بينها وفقا لطبيعة مجال الدراسة وهدفها، والمرحلة العمرية للمتعلمين، فعلى مستوى الأدبيات والدراسات العربية والأجنبية ، حيث :

- صنَّفت دراسة (2010) Brookhart مهارات التفكير عالي الرتبة إلى ثلاث مهارات أساسية وهي : تطبيق المعرفة في مواقف جديدة ، التفكير الناقد ، حل المشكلات.
- كما صنف (2013) Coffman مهارات التفكير عالي الرتبة إلى ثلاث مهارات أساسية وهي التحليل ، والتقييم ، والإبداع.
- وصنفت دراسة طه (٢٠١٤) مهارات التفكير عالي الرتبة إلى ثلاث مهارات أساسية ، يندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية ، وهي كالتالي :

(أ) مهارات تحليل العلاقات : تمثلت في عدة مهارات فرعية هي تحديد الفكرة الرئيسة والأفكار المدعمة لها – علاقة السبب والنتيجة – التمييز بين العناصر غير وثيقة الصلة بالموضوع.

(ب) مهارات تحليل العناصر : تمثلت في عدة مهارات فرعية وهي التعرف على الافتراضات غير المعلنة – تحديد النتائج والشواهد التي تدعمها – تحديد دلائل يبرهن بها الكاتب عن وجهة نظره – ومهارة التساؤل الناقد.

(ج) المهارات التي تتطلب أن يقوم الفرد بحل إبداعي للمشكلات واشتملت على مهارات الأصالة – الطلاقة اللفظية – الطلاقة الارتباطية – الطلاقة الفكرية – المرونة التكيفية – المرونة التلقائية .

- كما صنف محمد (٢٠١٦) مهارات التفكير عالي الرتبة إلى مهارة التساؤل – مهارة المقارنة – مهارة توليد الاحتمالات – مهارة التنبؤ – مهارة اتخاذ القرار – مهارة حل المشكلات .
- كما صنف (2019) Kelly مهارات التفكير عالي الرتبة إلى المهارات التالية :
  - تحديد وتحليل وتقييم المواقف ، والأفكار والمعلومات لصياغة الاستجابات للمشكلات.
  - القدرة على تحليل وابتكار طرق جديدة ومبتكرة لمعالجة المشكلات
  - التطبيق والتوليف وإعادة توظيف المعرفة.

- كذلك صنفت سيد (٢٠٢٠) مهارات التفكير عالي الرتبة إلى الملاحظة ، والوصف ، والتنظيم ، والتساؤل الناقد ، وحل المشكلات مفتوحة النهاية ، وتحليل البيانات ونمذجتها ، وصياغة التنبؤات ، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم.

وفي ضوء التصنيفات السابقة أعدت الباحثة قائمة مبدئية بمهارات التفكير عالي الرتبة المناسبة لمستوى الطالبات عينة الدراسة من خلال دراستهم لمحتوى البرنامج المقترح لبعض القضايا والمشكلات الجغرافية، وأسفرت تلك القائمة على المهارات التالية: مهارة صياغة التنبؤات ، مهارة التنظيم ، مهارة التفسير، مهارة التحليل ، مهارة الحل الإبداعي للمشكلات ، مهارة اتخاذ القرار.

➢ **أهمية تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة**

وحدد الأدب التربوي والدراسات السابقة مثل دراسة كلٍّ من : المبيضين (٢٠١١)، أبو الحاج (٢٠١٦) ، عبدالحميد(٢٠١٨)، الحبشي(٢٠١٧) ، محمد (٢٠١٧) ، محمد (٢٠١٦) ، عبدالحميد و عبدالسلام (٢٠١٧)، إبراهيم (٢٠١٩)، هليل (٢٠١٩) ، محمود (٢٠٢٠) ، على العديد من جوانب الأهمية لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية ، وذلك على النحو التالي :

- تعمل على تعميق فهم المتعلمين لمحتوى المناهج الدراسية وبقاء أثر التعلم وتنمية قدرة المتعلم على التحليل والابتكار ؛ نظرا لطبيعة الأنشطة التعليمية التي يمارسها من نقاشات وحوارات وإبداء آرائه مع زملائه ومعلميه.
- تعد أداة مناسبة يستخدمها كل من المعلم والمتعلم في اكتساب المعرفة وتطويرها ، فلا يمكن الانتقال من معرفة إلى معرفة جديدة إلا باستخدام مهارات التفكير .
- تمكن المتعلم من القضاء على الملل والروتين داخل الموقف التعليمي ، كما أنها تعمل على رفع مستوى الثقة بالنفس وتقدير الذات لدى المتعلمين وتساعدهم على ضبط انفعالاتهم.
- تمكن المتعلم من التعرف على قدراته العقلية وتنميتها ؛ مما يجعله قادرا على اتخاذ القرارات المختلفة بعقلانية وثقة بالنفس.
- تمكن المتعلم من التوصل إلى التنبؤات محتملة الحدوث تجاه القضايا والمشكلات التي تواجهه في حياته.

- تمكن المتعلم من إصدار الأحكام على صحة المعلومات المتاحة ، وربط المعلومات الجديدة بالمسابقة وفهم استراتيجيات تفكيره وتعلمه.
- تمكن المتعلم من تحليل المواقف المختلفة وتقييمها ، والنظر إلى القضايا من وجهات نظر الآخرين.
- تمكن المتعلم من تقييم آراء الآخرين في القضايا والظواهر المطروحة ، وإصدار الحكم عليها بوضوح ودقة.
- تعمل على زيادة الدافعية لدى المتعلم نحو تعلمه.
- تشجيع المتعلم على توليد الأفكار ، وحل المشكلات التي تواجهه أثناء عملية التعلم.
- تكسب المتعلم فهما أعمق للمحتوى المعرفي للمقرر الدراسي .
- تساعد المتعلم على تصنيف مهارات التفكير في سياقات ومواقف مختلفة .
- تسعى إلى تحرير عقل المتعلم وتفكيره من القيود عند الإجابة عن الأسئلة الصعبة.
- يعمل تنمية التفكير عالي الرتبة لدى الطلاب في إعدادهم لمواجهة ظروف الحياة ومشكلاتها ، وتنمية قدرتهم على تحديد ما ينفعهم وما يضرهم ، وإتاحة الفرص أمامهم لرؤية الأشياء بشكل أوضح ، وتكوين شخصيتهم وبنائها بطريقة سليمة.
- يعمل التفكير عالي الرتبة إلى زيادة عمق تفكير المتعلم في أثناء التعلم ؛ مما يؤدي إلى إحداث تعلم فعَّال ، فالفكر والمعارف التي يكتسبها من أسلوب التدريس القائم على خطوات فكرية واضحة ، تنعكس على تحسين مستوياته في عملية التذكر وحل المشكلات.
- يساعد المتعلم على التعرف على امكاناته العقلية ، ومن ثم تنميتها ؛ مما يؤهله لاتخاذ القرارات بعقلانية وزيادة ثقته بنفسه.
- تنمية تقدير الذات لدى المتعلم نتيجة السيطرة الواعية على التفكير ، وقدرته على التوظيف في مجالاته المختلفة.
- يمكن المتعلم من الحكم على ما هو أمامه من حقائق ومعلومات متنوعة ، وبالتالي اختيار الأفضل والأنسب لحل المشكلات المتعددة.

وبناءً على ما سبق تستخلص الباحثة أن المتعلم الذي يمتلك مهارات التفكير عالي الرتبة يمتاز بقدرته على : الدراسة والبحث والتقصي وسعية الدائم نحو العلم والمعرفة ، وإجادة العمل سواء بمفرده أو

بالتعاون مع الآخرين ، والسلاسة في استخدام أدوات البحث الإلكترونية ، والأمانة العلمية في جمع المعلومات من المصادر المختلفة ، وقدرته على تقبل النقد من الآخرين ، والسعي لتطوير ذاته باستمرار، وقدرته على تطبيق المعارف والمعلومات في المواقف الجديدة ، وقدرته على جعل حياته تتسم بالترتيب والتنظيم ، وبالتالي قدرته على مواجهه المشكلات التي تواجهه ، والعمل على حلها بكل سهولة وبدون تعقيد.

ويمكن القول : أصبح من الضروري تنمية مهارات التفكير بصفة عامة ومهارات التفكير عالي الرتبة بصفة خاصة ؛ وفي إطار هذا التوجه إلى الاهتمام بتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة في مختلف فروع المعرفة فقد تعددت الدراسات السابقة من قبل الباحثين لبحث واستقصاء آليات وسبل تنميتها لدى المتعلمين في مختلف مراحل التعلم ، ومن هذه الدراسات ما يلي: دراسة Polly (2011) : فقد استخدمت المهام المصممة بالتقنيات التكنولوجية لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى طلاب المرحلة الابتدائية في مادتي : الرياضيات والدراسات الاجتماعية ، دراسة (Dresner& et al (2014 :فقد استهدفت هذه الدراسة تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى طلاب الجامعة من خلال مقرر العلوم البيئية، دراسة (عبدالفتاح ، ٢٠١٨) : هدفت إلى قياس فاعلية تدريس التاريخ باستخدام إستراتيجية سوم (Swom) في تنمية التفكير عالي الرتبة وبعض عادات العقل لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، دراسة محمد (٢٠١٩) : والتي استهدفت قياس فاعلية برنامج تعليمي قائم على تكنولوجيا النانو في تنمية نزعات التفكير الابتكاري ومهارات التفكير عالي الرتبة في الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسة تركي وآخرون (٢٠١٩) : استخدمت برنامج قائم على التدريس التخيلي في تنمية بعض مهارات التفكير عالي الرتبة والفاعلية الذاتية لدى الطلاب المعاقين بصريا في المرحلة الثانوية في مادة علم النفس والاجتماع، دراسة (Marquez (2019 : واستهدفت هذه الدراسة قياس فاعلية استخدام التفاعلات الشفوية والتفكير بصوت عال في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة في فصول اللغة الانجليزية ،دراسة حمزة (٢٠١٩) :أوضحت فاعلية مهارات التفكير عالي الرتبة في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافيا واستبقائها .

المحور الثاني: الوعي بالثقافة الجغرافية (المفهوم، الأبعاد ، الأهمية)

➢ مفهوم الثقافة الجغرافية

تعددت تعريفات الثقافة الجغرافية تبعا لآراء متناوليها ، ومن هذه التعريفات ما يلي:

- عرَّفها صالح (٢٠١١) بأنها :"ذلك القدر من المعرفة الجغرافية والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها الفرد نحو المشكلات والقضايا الجغرافية ، والقدرة على إعمال العقل فيها لإعداد الفرد للحياة اليومية التي تواجهه في بيئته ومجتمعه ، كما يشير إلى إدراك طبيعة وأهداف الجغرافيا وتطبيقاتها ، وما يترتب على ذلك من امتلاك للحقائق والمفاهيم الجغرافية والقوانين والنظريات والعلاقة بين الجغرافيا وتطبيقاتها والمجتمع ، وكيفية تأثير كل منهم في الأخر ، ويتطلب ذلك وجود اتجاهات إيجابية نحو الجغرافيا".
- وتعرِّفها ناشيونال جيوغرافيك (2014) National Geograpic بأنها : "ذلك المصطلح الذي يشير إلى فهم الأفراد في العصر الحديث لكيف يعمل عالمنا، والقدرة على تفسير الأنظمة الأرضية ومدى الترابط بينها لاتخاذ قرارات بعيدة المدى حول اختيار مكان للعيش أو الاحتياطات اللازمة لمواجهة الأخطار الطبيعية ، ويتطلب اتخاذ هذه القرارات طوال حياتنا امتلاك أبعاد الثقافة الجغرافية".
- كما عرَّفتها (2014) National oceanic and atmospheric administration بأنها :" تشير إلى تعزيز مهارات الفهم والتفسير والمواطنة الضرورية لممارسة حياة مهنية مسؤولة ووفق هذا التعريف ؛ فإن الثقافة الجغرافية تطلب الإلمام بثلاث جوانب هي كالتالي: التفاعلات: كيف يعمل العالم ، الترابط: كيف يتم توصيل العالم، الآثار : كيف يتم التفاعل والترابط وتحديد نتائج الأعمال" .
- وعرفها جيليت (2015) Gillette بأنها : "الحقل الذي يهدف إلى فهم الإنسان وتفاعله مع البيئة ؛ فضلا عن دراسة وتفسير التوزيعات المكانية".
- وتعرِّفها علي (٢٠١٥) بأنها : " ذلك القدر من المعارف والاتجاهات التي تتصل بطبيعة الجغرافيا وعلاقتها بالبيئة والمجتمع الذي نعيش فيه الإنسان ، واللازمة لإعداد الطالبة المعلمة لتنمية إدراكها

ووعيها بالقضايا الجغرافية البيئية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي تواجهها في بيئتها ومجتمعها ".

- في حين عرفتها عبدالجليل (٢٠١٦) بأنها : " امتلاك التلميذ القدرة على التعبير عن معرفة وخصائص الظواهر الطبيعية والبشرية والأدوات الجغرافية للمكان الذي نعيش فيه والأماكن الأخرى".
- ويعرفها كلٌّ من إبراهيم و يوسفاني (٢٠٢٢) بأنها : " ما يمتلكه طالب قسم الجغرافيا من المعارف والمهارات الجغرافية الطبيعية والبشرية التي تمكن من حل المشكلات الجغرافية ، ويمكن قياسها بالدرجة الكلية التي يحصل عليها طالب السنة الأولى في قسم الجغرافيا من خلال اجابته على فقرات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية ".

ويمكن من خلال ما سبق أن نستخلص أن الثقافة الجغرافية تتكون من الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية التي توجه سلوكات الفرد في المجتمع ، كما أن للثقافة الجغرافية أبعادها المحلية والقومية والعالمية والمهارات التي يجب أن يتمكن منها الفرد، وأيضا تتطلب الثقافة تضامن بعض العوامل معا ، والتي ينبغي علينا الإلمام بها ، من المعارف والحقائق والمفاهيم الجغرافية والقوانين والنظريات المختلفة.

- **أبعاد الثقافة الجغرافية**

- ولقد حدد صالح (٢٠١٠) أبعاد الثقافة الجغرافية في الأبعاد الآتية :

طبيعة الجغرافيا – المفاهيم الجغرافية الأساسية (المعرفة الجغرافية) – العلاقة بين الجغرافيا وتطبيقاتها والمجتمع والبيئة – المهارات الجغرافية – الاتجاهات الجغرافية – القيم الجغرافية.

- فيما يرى جودي (Jodi (2004 أن الثقافة الجغرافية تتمثل في ثلاثة أبعاد، وهي كالتالي:

توضيح مهارات قراءة الخريطة – معرفة مواقع الأماكن – فهم الأنظمة البشرية والمجتمع والبيئة الطبيعية.

- وتشير الكتابات في مجال بناء مناهج الدراسات الاجتماعية عامة ومناهج الجغرافيا بشكل خاص مثل : كوجك (١٩٩٧) ، سعادة (٢٠٠١) ، إبراهيم (٢٠٠٤) ، عبدالسلام (٢٠٠٩) ، زيدان (٢٠٠٧) ، عمران (٢٠٠٩) ، السيد (٢٠٠٩) ، المسعودي(٢٠١٣) إلى أن أبعاد الثقافة الجغرافية فيما يمكن إيجازه في التالي :

١- **التمكن من الجوانب المعرفية** : ويتطلب بناء الثقافة الجغرافية لدى الفرد امتلاك المعرفة التي توجه سلوكياته وتحكم عاداته ؛ فهي ظل ما تشهده الجغرافيا من تطور في القرن الواحد والعشرين ، وما نلاحظه من تطورات تكنولوجية ومعرفية وعلمية من توالد كم هائل من المعرفة التراكمية والتي تكونت عبر مراحل طويلة من تاريخ البشرية ، ومن ثم فقد أصبحت الجغرافيا مصدرا لإثراء معرفة المتعلم من خلال تقديم معارف ومعلومات عن البيئة الطبيعية من مظاهر السطح من حيث دراسة الجبال والهضاب والسهول والظروف المناخية والحياة النباتية على سطح الأرض ؛ بما يساعده على فهم البيئة الطبيعية ، والتعرف على مصادر المياه وطرق استغلالها في حياة الإنسان ، كما تساعده على فهم طبيعة النشاط الاقتصادي ومصادر الثروة وكيفية استغلالها واهميتها ، وطرق التبادل التجاري ، وتسهيل فهم العلاقات الإنسانية بين الأفراد في داخل الدولة وكذلك العلاقات بين الدولة والدول الأخرى ، والمشكلات والقضايا العالمية ، كما تدرس مظاهر الحياة الإنسانية وتوضيح مدى تأثرها بالظواهر الطبيعية في البيئة التي يعيش فيها الإنسان، ويمثل امتلاك الجانب المعرفي عنصرا ضروريا لبناء ثقافة الفرد الجغرافية وموجها لسلوكياته ؛ حيث يهتم الجانب المعرفي بالعمليات العقلية والنشاطات الذهنية والتي ترتبط بطبيعة الجغرافيا كعلم تكاملي يجمع كل العلوم بما له من جوانب التحليل والتنبؤ التي يتضمنها ويساهم بها في تنمية المجتمع المحلي والدولي ؛ ومن ثم تصبح تنمية المعرفة بالمجتمع المحلي والقومي والعالمي للمتعلم ضرورة يتطلبها استمرار تعلمه ونموه .

٢- **الجانب المهاري (السلوك)** :

تظل المعرفة بلا قيمة ما لم يمتلك المتعلم المهارة التي تمكنه من توظيفها ، وتسعى الجغرافيا إلى تنمية عديد من المهارات التي تساعد الفرد في الحصول على المعارف والمعلومات التي يريدها ، وتكون لديه القدرة على استيعاب هذه المعارف والمعلومات ، وتشمل كيفية الحصول على المعلومات والمعارف من مصادرها المتنوعة مثل المراجع والكتب ، ومصادر المعرفة التكنولوجية ، وتصنيف هذه الحقائق وتسجيلها ، والقدرة على المقارنة بين الأشياء والأفكار والأحداث والمواقف على أساس أوجه التشابه والاختلاف ، والتصنيف وطرح أسئلة مناسبة وفاحصة ، واستنتاج النتائج والأدلة ، ومهارات استخدام الخرائط والرسوم البيانية والأشكال التوضيحية والصور، ومن ثم فالجغرافيا لا تقتصر على المعرفة الجغرافية فحسب بل تشمل أيضا اتقان مهارات استخدام الأساليب والأدوات التي تساهم في الحصول على المعرفة الجغرافية ، فإجادة المتعلم للمهارة يعتمد

على ما يمتلكه من المعرفة النظرية التي سبق وتعلمها ، وكذلك نوع التدريب الذي تلقاه وكيفية توظيف تلك المعرفة .

٣- الجانب الوجداني

ويعد الموجه لسلوكات الفرد وأداءاته في المواقف المتباينة ؛حيث تعمل الجغرافيا على تنمية الاتجاهات المتعددة مثل التفاهم العالمي وحب الوطن والسلام العالمي والوعي العالمي ، كما تسهم الجغرافيا في تنمية القيم بجميع أنواعها ومنها القيم الاقتصادية : عن طريق تعريف الطلاب بالموارد الاقتصادية في العالم من حيث توزيعها وتباينها وانتاجها واستهلاكها وطرق نقلها وتجارتها الدولية ، القيم السياسية: من خلال دراستها للوحدات السياسية على سطح الكرة الأرضية ، القيم الجمالية : التي تتضح في تدريس الجغرافيا والتي تبدو من خلال دراسة جمال الطبيعة ، وكذا دراسة العلاقات الإنسانية وتأثيراتها على التفاعل البشري لتحديد العلاقات بين الإنسان والأرض، ويرتبط هذا الجانب بالأحاسيس والمشاعر والانفعالات ، وكذلك بتكوين الاتجاهات والميول والقيم ، وتتدرج مستوياته من السهل إلى الصعب حيث يتكامل هذا الجانب مع الجانب المعرفي تكاملا تاما ، فالمدخل الأساسي إلى المجال الوجداني هو عقل الإنسان الذي يمثل الجانب المعرفي وهو ما يفرض علينا عند بناء الثقافة الجغرافية ، وتقديم الجوانب المعرفية في إطارها القيمي والمجتمعي مع توضيح الفوائد التي تعود على الفرد والمجتمع من ذلك.

- وسعى البحث الحالي تنمية أبعاد وجوانب الثقافة الجغرافية المتمثلة في التالي : البعد المعرفي، البعد المهاري، البعد الوجداني، البعد القيمي.

➢ **أهمية تنمية الثقافة الجغرافية :**

يمثل الإنسان محور بناء المجتمع وجزء أساسي يؤثر ويتأثر بما يمتلك من جوانب ثقافية توجه سلوكياته وتفرض متطلبات ، وهو ما قد يعود عليه بالإيجاب أو السلب ، ومن هنا تصبح تنمية جوانب الثقافة الجغرافية لدى المتعلم من العناصر المهمة التي يمكن أن تنعكس عليه ، وعلى مجتمعه في نفس الوقت ؛ ولقد اتفقت دراسة كل من: زهران (٢٠٠٢) ، (Alan (1968 ، Hinde (2007) ، Torrens (2001) ، صالح (٢٠١١) ، عبدالعال (٢٠٠٩) ، العوفي (٢٠٠٥) ، الفريجات (٢٠٠٩) ، على أنه تتضح أهمية الثقافة الجغرافية في مساعدة الطلاب على :

- معرفة العوامل الطبيعية والبشرية ، وسوف تتغير الأماكن بمرور الوقت.

- فهم الظواهر الطبيعية المميزة لسطح المكان الذي يعيش عليه.
- التمكن من معرفة ترابط الأماكن وكيف يؤثر هذا الترابط على معالم كل مكان.
- التمكن من استخدام الأدوات الجغرافية.
- فهم دورهم الاجتماعي من خلال دراسة طبيعة مجتمعه وما به من ثروات يجب الحفاظ عليها واستخدامها الاستخدام الرشيد والحفاظ على البيئة.
- زيادة القدرة على اختراق الحواجز والجسور بين البشر ، مما زاد معرفتهم بأنفسهم وبغيرهم مما يستطيع توجه سلوكه الجغرافي.
- تنمية وعي الأفراد بما يدور حولهم من أحداث في المحيط الذي يعيشون فيه.
- تفسير الأحداث والأنشطة في ضوء إطار عام قائم على الوعي بمواد المجتمع واحتياجاته.
- تنمية قيم الانتماء للمجتمع والالتزام بقواعد ومعايير الحياة فيه.
- اتباع السلوكات والعادات التي تفرضها عليهم ثقافة المجتمع الذي ينتمي له.
- تحديد مجالات الاهتمام المشتركة محليا وإقليميا ودوليا.
- تسهيل مهمة مؤسسات المجتمع لتأكيد وتطبيق السلوك المطلوب.

من خلال العرض السابق لأهمية الثقافة الجغرافية يلاحظ أن هناك علاقة بينها وبين الجغرافيا كمادة دراسية ؛ حيث أنها تهتم أهدافها ومحتواها بشكل مباشر بالإنسان وعلاقاته وتفاعلاته على كافة المستويات بعد أن كان من المعتاد أن تكون الجغرافيا وصف للمناظر الطبيعية من خلال قصص الرحلات ودوائر المعارف الخاصة بالأماكن والأقاليم ، ولذلك يمكن وصف الطالب المثقف جغرافيا بأنه الشخص الذي يملك صورة شاملة عن بيئته الجغرافيا من معلومات واتجاهات ونظريات ومهارات تساعده على الفهم والتفسير لكل ما يتصل بهذا المجال ، كذلك يمكن نقل المفاهيم الجغرافية إلى مستوى التطبيق في الحياة اليومية ؛ بل يصبح قادرا على التخطيط واختزال المعرفة ، وبالتالي لا يمكن حفظ المعارف واستيعابها ونقلها إلى العقول هو الغاية المرجوة ، وإنما قدرة الطلاب على استخدام المعرفة الجغرافية وتطبيقها في مواقف الحياة اليومية المختلفة (سليمان والحسيني ، ٢٠٠٢).

ولقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية تنمية الثقافة الجغرافية لدى الطالبات ومن هذه الدراسات دراسة كلا من : صالح (٢٠١١) ، (2014) National Geograpic، (2015) Gillette ، علي (٢٠١٥) ، خميس (٢٠١٦) ، عبدالجليل (٢٠١٦) ، إبراهيم ويوسفاني (٢٠٢٢).

❖ **المحور الثالث : التعلم القائم على المشروعات الالكترونية.project- Based Learning**

➢ **مفهوم التعلم القائم على المشروعات الإلكترونية:**

ولقد تعددت التعريفات للتعلم القائم على المشروعات نذكر منها ما يلي:

- عرفته الصيعري (٢٠١٠) بأنه : " إحدى طرق التعليم التي يقوم بها مجموعة من المتعلمين بالاشتراك مع بعضهم البعض في عملية تعلم وحدة مقدمة في البرمجة وصياغة حل المسائل ووحدة لغة الفيجوال بيسك وإنتاج مشاريع باستخدام لغة الفيجوال بيسك داخل الفصل الدراسي ".
- وكذلك عرَّفه محمد(٢٠١٣) بأنه : " طريقة تعلم تقوم على فكرة توزيع الأدوار في إطار من العمل التعاوني داخل حقيبة الكترونية ، وذلك للوصول إلى هدف عام موحد ، ويتم ذلك من خلال وضع الموضوعات في صورة مشكلة وتقدم الحلول للمشكلة في صورة ممارسة تجارب عملية واقعية ومعالجة مشكلات حقيقية ".
- وعرَّفه الفقي (٢٠١٧) بأنه : " إستراتيجية للتعليم والتعلم قائمة على الويب تتمركز حول المتعلم لتصميم وبناء مشروعات الكترونية من قبل الطلاب بشكل مستقل أو عبر العمل في مجموعات ثنائية أو صغيرة ، بهدف تنمية دافعيتهم للإتقان وزيادة مستوى التحصيل والتمكن من اكتساب الخبرات والتقبل التكنولوجي اعتمادا على الاستعانة بكافة المصادر التعليمية الإلكترونية المتوفرة ، وعلى التفاعل القائم في بيئة تعلم إلكترونية".
- وعرَّفه عبدالجليل وآخرون (٢٠١٨) بأنه : " نموذجا للتعليم يركز على المفاهيم والمبادئ الأساسية التي تعمل على تحفيز الطلاب على بناء معرفتهم الخاصة ودمجهم في مشكلات حقيقية ، بما ينمي قدراتهم من خلال المشاركة في إنتاج المشروع التعليمي بما يساهم في زيادة دافعية المتعلمين نحو التعلم وتكوين خبرات مرتبطة بالمحتوى التعليمي ".

- وعرفته (Mahasneh& Alwan (2018 بأنها : " طريقة تدريس فعالة ، حيث يتم توجيه المتعلمين من قبل معلميهم خلال إجراءات حل المشكلة خطوة بخطوة وهي تحديد المشكلة ، ووضع الخطة ، وإجراء تقييم حقيقي للخطة ، وتأمل المتعلمين للخطة أثناء تصميم وتنفيذ المشروع ".
- في حين عرَّفها أيكولت وآخرون (Eickholt, et al (2019 بأنها : " نمط من أنماط التعلم النشط الذي يتمحور حول بناء المتعلم لمعرفته ، ويركز على تطبيق المعرفة والتوجيه الذاتي للمتعلم ".
- وكذلك عرَّفها بركات (٢٠٢٠) بأنه : " عبارة عن مجموعة من الأنشطة الصفية واللاصفية التي يقوم بها التلاميذ بشكل فردي أو مجموعات من أجل تحقيق أهداف محددة، وتكون على صورة منتج.
- و عرَّفه التعبان و ناجي (٢٠٢٠) بأنه : " منظومة من الإجراءات والفنيات المنظمة التي تعتمد على معرفة ومهارات المتعلم الشخصية أو الجماعية بناء على قواعد وإجراءات مدروسة تبدأ باختيار الفكرة والتخطيط والتنفيذ والتقويم وصولا لإنتاج مشاريع إلكترونية ".

ومن خلال التعريفات السابقة تمكنت الباحثة من التوصل إلى مجموعة من النقاط التي تشترك في تعريف التعلم القائم على المشروعات ، ومن أبرزها ما يلي :

- المتعلم هو محور العملية التعليمية .
- المعلم دوره يقتصر على الإشراف والتوجيه والمساعدة فقط.
- التعلم يتم في بيئة اجتماعية.
- مشاركة المتعلم في أنشطة هادفة تتطلب حل مشكلات حقيقية ترتبط بحياته ومجتمعه .
- ينمي لدى المتعلم الشعور بالمسؤولية ، حيث يبنى المتعلم معرفته بنفسه.
- التأكيد على تحقيق الأهداف التعليمية والارتباط بالمحتوى.
- يعتمد على العمل التشاركي التعاوني.
- يزيد من التواصل الاجتماعي بين الطلاب وبعضهم البعض.
- يساعد في زيادة دافعية المتعلمين نحو التعلم.
- التعلم وفق خطوات محددة وهي التخطيط والتنفيذ والتقويم ، وينتهي بمنتج تعليمي يقدمه المتعلم.

❖ **الفلسفة التي يبني عليها التعلم القائم على المشروعات**

التعلم القائم على المشروعات هو أحد الطرق التي ظهرت في بداية هذا القرن ، وقد ظلت استخدامات هذه الطرق محدودة ؛ حيث اقتصرت على الامور العلمية والأشكال اليدوية والزراعية إلى أن أدخلها كلباترك kilpatrick إلى المدارس كطريقة للتدريس للطالبات ، وتقوم فلسفة التعلم بالمشاريع على العديد من المنطلقات التربوية والتعليمية منها ما يلي:

- النظرية البنائية : هي فلسفة تعليمية تقوم على فكرة أن الطالب يبني معرفته من خلال التجارب الخاصة به ، ويتعلم بشكل أفضل عندما يشارك في أنشطة تعليمية بدلا من أن يتلقى المعلومة بطريقة سلبية، والتعلم بالمشاريع هي إحدى الطرق التي تمكن الطالب من بناء معرفته الشخصية من خلال الممارسة ، ومعالجة مشاكل حقيقية (Schneider,2005).
- نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة : وهي أن كل شخص لديه أنواع مختلفة من الذكاءات مثل الذكاء الموسيقي ، والذكاء اللغوي ، والذكاء المنطقي والرياضي ، ويمكن تعزيز هذه الذكاءات المختلفة من خلال التعليم المناسب والتجربة ، ويؤيد جاردنر التعلم بالمشاريع كمنهج يمكن الطالب من معالجة المشاكل والتحديات الحقيقية التي تنمي لديه ذكاءات متعددة (NFIE,2000,53-55).
- التعلم التعاوني : هي إستراتيجية تدريسية يستخدمها المعلم داخل الصف لتحقيق أهداف محددة بمساعدة الطلاب أنفسهم من خلال تعاونهم فيما بينهم في مجموعات لكل عضو فيها مهمة محددة ، ونجاح الفرد من نجاح المجموعة ، والتعلم بالمشاريع يوفر بيئة تنمي لدى الطلاب مهارات التعلم وحل المشكلات من خلال تعاون الطلاب لإتمام المشروع بشكله النهائي (عبيد، ٢٠٠٩).

والتعلم القائم على المشروعات نموذج تعليم وتعلم يركز على التعلم المتمحور حول المتعلم عن طريق إجراء المشروعات التعليمية المختلفة ، وهي طريقة تسمح للمتعلم بشكل مستقل أو عبر العمل في مجموعات تعاونية صغيرة ببناء التعلم الخاص به ، ويبلغ ذروته في الناتج (المنتجات) الواقعية التي أنتجها المتعلم .

وفي التعلم القائم على المشاريع يطبق الطلاب بصفة أساسية المعرفة التي اكتسبوها سابقا على الموقف الحالي ، ويكون التركيز على إنتاج المنتج النهائي للمشروع كأساس للتقييم ، بخلاف الطلاب في التعلم المستند على المشكلة ، فالطلاب قد لا يتلقون التعليم الرسمي في مادة دراسية كخلفية سابقة ضرورية ، وتكون عملية الحل أكثر أهمية من المنتج النهائي .

- **تصنيف المشروعات الإلكترونية**

ولقد تعددت تصنيفات المشروعات الإلكترونية، نذكر منها ما يلي:

- ويشير عبد الجليل ، وآخرون (٢٠١٨) أن هناك العديد من التصنيفات الخاصة بالمشروعات الإلكترونية ، وهي كالتالي :

١- مشروعات نهائية : وهي تستهدف الأعمال التي تغلب عليها الصبغة العلمية في الدرجة الأولى ، كأن يطلب من جميع الطلاب القيام بعمل واحد كتمثيل مسرحية أو رواية أو المشاركة في تنفيذ الاحتفالات المدرسية .

٢- مشروعات استمتاعية : وهي التي يقصد المتعلم من ورائها التمتع كالاستماع للموسيقى مثلا.

٣- مشروعات المشكلات : وهي الهدف منها حل مشكلة تواجه التلاميذ وتثيرهم لحلها.

٤- مشروعات لتعلم بعض المهارات : وهي تهدف للحصول على بعض المعرفة وتنمية مهارات التلاميذ.

٥- مشروعات حسب عدد المشاركين : وهي تنقسم إلى :

أ) مشروعات جماعية : وهي قيام الطلاب في الصف بعمل واحد أو بتنفيذ مهمة واحدة.

ب) مشروعات فردية : وتنقسم بدورها إلى نوعين ، وهما :

- النوع الأول: يطلب من جميع التلاميذ القيام بتنفيذ المشروع نفسه كلا على حده.
- النوع الثاني : يطلب من كل تلميذ اختيار وتنفيذ مشروع معين مختلف عن المشروعات التي ينفذها زملائه.

- بينما تم تصنيف المشروعات في برنامج إنتل للتعليم (٢٠٠٣) كالتالي :

١- من حيث طبيعتها :

أ) مشروعات بنائية (إنشائية) : وهي المشروعات التي تغلب عليها الصبغة العلمية.

ب) مشروعات استمتاعية : يكون الهدف منها الاستمتاع أو الترويج عن النفس مثل الرحلات والزيارات الميدانية.

ج) مشروعات في صورة مشكلات : تهدف لحل مشكلة فكرية معقدة أو حل مشكلة من المشكلات التي يهتم بها التلاميذ أو محاولة الوصول إلى أسبابها.

د) مشروعات يقصد منها كسب مهارة: الغرض منها التعرف إلى مهارة أو اكتسابها.

٢- من حيث منظمها وواضع أهدافها:

- منظمة : المعلم هو لذي يضع الأهداف.
- غير منظمة : التلاميذ هم من يضعون الأهداف.
- نصف منظمة : المعلم والتلاميذ يعرفون المشاريع وينظمونها معا.

ويمكن تنفيذ جميع أنواع المشروعات السابقة في صورة مشروعات جماعية حيث يتم تكليف كل مجموعة بمشروع معين ، ويتم توزيع المهام على أفراد المجموعة ويقوم كل متعلم بالدور المنوط به ، وهي المشروعات التي لا يمكن تنفيذها بشكل فردي ؛ نظراً لضيق الوقت أو لكثرة عدد الطلاب بالفصل ، ومشروعات فردية تنقسم إلى نوعين النوع الأول : يختار كل طالب مشروع مختلف عن المشروعات التي يختارها زملاؤه، والنوع الثاني: يقوم كل الطلاب بتنفيذ المشروع نفسه كلا على حدة (عزمي و المحمدي ، ٢٠١٨).

وركزت الدراسة الحالية على استخدام المشروعات الإلكترونية الجماعية التي تركز على تعلم المهارات ، حيث يتم تقسيم الطالبات إلى مجموعات صغيرة وكل مجموعة تنجز عملا .

- **أهمية التعلم القائم على المشروعات الإلكترونية**

للتعلم القائم على المشروعات فعالية في زيادة دافعية الطلاب ، واكتسابهم المهارات وتحسين قدرة الطلاب على حل المشكلات وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم ، وقد أوضح كل من : عمر (٢٠٠٣) ، سعادة وآخرون (٢٠٠٦) ، (pearl Chen , Huei-lien Chen (2007 ، Christopher cheong Shui-Font , Cheng .R. Choy. H ،Quek (2010)، Lang (2010) ، &other (2010) (2010)) ، الجباصات (٢٠١٧) ، السيد (٢٠١٨) ،علي (٢٠١٨) ،الحسيني (٢٠٢١) ، أهمية التعلم القائم على المشروعات في النقاط الآتية:

- إكسابهم القدرة على تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس.
- إكسابهم مهارات حل المشكلات والتعلم التعاوني والتواصل.
- تنمية مهارات التفكير العليا لديهم .
- تنمية اتجاهات إيجابية للطلاب نحو المادة التعليمية.
- إكسابهم المرونة في عملية التعلم.

- تزويد الطالب بمهارات إدارة الذات ، وتزويده بطرق حل المشكلات ؛ وذلك من خلال اشتراك الطالب ذو القدرات المنخفضة في مجموعة مع الطلاب ذوي الانجاز الأعلى مما يساعدهم على تحسين الأداء.
- تحسين مهارات التفكير العليا في حل المشكلات والتعامل مع مشاكل الحياة الواقعية من خلال شرح وتحليل المشكلات وتقديم الحلول المناسبة لها.
- المساهمة في تجميع معرفة أعمق لكل موضوع من موضوعات الحياة ؛ مما يؤدي إلى سهولة حل المشكلات التي تواجه المتعلمين أثناء العملية التعليمية.
- مشاركة المتعلمين في التعلم القائم على المشروعات فيما بينهم في التعرف على المفاهيم المركزية واستراتيجيات ومبادئ أي مجال من مجالات التعليم.
- إكسابهم كيفية طرح الأسئلة الصحيحة المتولدة من خلال البحوث التي يقومون بها ، والاهتمام لاستكشاف مواضيع حقيقية.

وتستخلص الباحثة من العرض السابق أهمية التعلم القائم على المشروعات الإلكترونية تتمثل في الآتي:

- المساهمة في تحسين وزيادة التوجيه الذاتي ، التنظيم الذاتي ، الدوافع الذاتية واحترام الذات لدى المتعلمين بالمشروعات الإلكترونية ؛ لأنهم يقومون بابتكار الفكرة وتنفيذها وحل المشكلات التي تواجههم بأنفسهم ؛ مما يؤدي إلى خلق بيئة تفاعل ذاتي وخلق أهداف ذاتيه لديهم.
- تنمية قدرتهم على استخدام بيئات التفاعل الإلكتروني وسرعة التواصل مع المجموعة ومع المعلم وسرعة تحليل الأفكار والآراء ونقاشها ؛ مما يشكل تغذية مهمة وسريعة تزيد من معرفة وخبرة المتعلمين القائمين على المشروع.
- اقتصار دور المعلم في التعلم الإلكتروني القائم على المشروعات في كونه المراقب والمشرف دون تدخل في التفاعل بين الطلاب ، ويستخدم في هذه الحالة نظم الحوار المباشر ومنتديات النقاش والبريد الإلكتروني وأدوات الحوسبة السحابية وتقنيات الويب التفاعلية كأدوات أساسية للتواصل.
- في نموذج التعلم الإلكتروني القائم على المشروعات يتم تشكيل مجموعات العمل وفقا لمستويات الطلاب بحيث يتم تكليف كل مجموعة بمشروع معين يتم تنفيذه ، ويتم تقسيم العمل داخل المجموعة الواحدة ؛

بحيث يقوم كل فرد فيها بدور محدد، ومن ثم يتقابل كل أعضاء المجموعة معا بعد فترة محددة لتجميع العمل وتداول الآراء حوله ، ولابد من وجود قائد لكل مجموعة يتم انتخابه من قبل أفرادها ، ويكون مسؤولا عن الوصول إلى القرارات الجماعية ومسؤول عن تنظيم النقاش وتنظيم التفاعل والتواصل إلكترونيا.

- المساعدة على تطوير مستويات التفكير الذهنية المرتبطة بالتعلم مدى الحياة.
- إكساب الطلاب المهارات التقنية والاجتماعية التي تساعدهم على النجاح في الاتجاه العلمي أو العملي
- المساعدة على دمج المقرر بقضايا المجتمع.
- المساعدة في سد احتياجات الطلاب من ذوي المستويات المختلفة من المهارات واساليب التعلم.
- المساعدة في دعم الطلاب للتعلم وممارسة المهارات في حل المشكلات والتواصل وإدارة الذات.
- المساعدة في نمو المعرفة بالإنترنت ومهارات الكمبيوتر التي تساعد المتعلمين طوال حياتهم. .
- توفير جو من التعاون بين المتعلمين.

ولقد أكدت عديد من الدراسات على أهمية التعلم القائم على المشروعات الإلكترونية في العملية التعليمية ،ومن هذه الدراسات ما يلي : دراسة فارس (٢٠١٨) : والتي أكدت على استخدام التعلم الإلكتروني القائم على المشروعات عبر نظم إدارة التعلم الاجتماعية وأثره على المثابرة الأكاديمية وتنمية مهارات إنتاج مشروعات جماعية إبداعية، دراسة هداية (٢٠١٩): والتي أكدت على فاعلية التعلم القائم على المشروعات الإلكترونية التشاركية باستخدام تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية مهارات انتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، دراسة عبدالمجيد (٢٠٢٠) : والتي أثبتت فاعلية استخدام المشروعات الإلكترونية لتنمية مهارات ريادة الأعمال التكنولوجية والانهماك في تعلم " مقرر الحاسوب في التعليم " لدى طلاب كلية التربية، دراسة عبدالمجيد، العمري (٢٠٢٠):والتي أثبتت فاعلية إستراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات انتاج وتصميم وحدات التعلم الرقمية والاقتصاد المعرفي لدى شمس، طلاب كلية التربية، دراسة عبدالعزيز ، السيد وعبدالجيد (٢٠٢١): أكدت فعالية إستراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، دراسة خلف و الكبش (٢٠٢١): والتي أوضحت فاعلية إستراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري والتحصيل في مادة الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الأول المتوسط ، دراسة حسانين (٢٠٢٢) : والتي أكدت فاعلية إستراتيجية

المشروعات الإلكترونية في بيئة الواقع المعزز لتنمية مهارات البرمجة والدافعية للإنجاز لدى طلاب مدارس التكنولوجيا والرياضيات STEM،دراسة الأسود ، كفافي والصفي(٢٠٢٣) : والتي أكدت أيضا على فاعلية التعلم بالمشروعات القائم على الويب في تطوير مهارات مصممي التقنيات التعليمية في دولة الكويت.

❖ **مراحل التعلم القائم على المشروعات الإلكترونية**

وتشير كل من (ponsner & Applegrath (2008 ، Rails back (2002) ، سليمان(٢٠١٣) لاشين(٢٠٠٩) إلى أن التعلم القائم على المشروعات يمر بعدة مراحل أساسية ، وهي كما يلي:

١- **اختيار المشروع:** هي الخطوة الأساسية وأهم مرحلة من مراحل المشروع إذ يتوقف عليها مدى نجاح المشروع ، وتبدأ هذه الخطوة بإثارة المعلم موضوعا ليكون موضع النقاش بين الطلاب ، حول حل مشكلة أو صعوبة تواجه المتعلمين ،أو مشكلة من حياة الطلاب المدرسية والبيئية أو غير ذلك مما يقع في مجال اهتمام المتعلمين

٢- **التخطيط للمشروع:** بعد اختيار المشروع يقوم الطلاب تحت إشراف المعلم بوضع خطة مفصلة لسير العمل أثناء تنفيذ المشروع بداية من تحديد الأهداف الخاصة بالمشروع وانتقاء الأنشطة والوسائل المتبعة في تنفيذ النشاط ، وتحديد مراحل تنفيذ المشروع وتحديد متطلبات العمل في كل مرحلة.

٣- **تنفيذ المشروع :** في هذه المرحلة يتم ترجمة الجانب النظري المتمثل في بنود خطة المشروع إلى واقع عملي محسوس ، حيث يقوم الطلاب بتنفيذ بنود خطة المشروعات تحت مراقبة المعلم وإشرافه وتوجيهاته ، ويكون لكل طالب دور محدد.

٤- **تقويم المشروع:** تتضمن عملية تقويم المشروع الحكم على كل خطوة من خطواته ؛ حيث يقوم المعلم بالاطلاع على كل ما أنجزه المتعلمون موضحا لهم أوجه الضعف والقوة والأخطاء التي وقعوا بها ، كما يقوم المعلم بتقديم تغذية راجعة لهم ،ويتم الحكم على المشروع من خلال النقاش الجماعي للمشروع وذلك بذكر العقبات واقتراح الحلول للمشروعات القادمة ، ويجب أن تكون عملية التقويم مستمرة وتشمل جميع خطوات المشروع قبل تنفيذ المشروع وأثناء العمل في المشروع وبعد الانتهاء من المشروع ،وتستخلص الباحثة من العرض السابق لمراحل التعلم القائم على المشروعات الإلكترونية أن تلك الخطوات السابقة هي خطوات ديناميكية ومتداخلة ومتسلسلة ولا تنفصل عن بعضها ، فقد يحدث في مرحلة التنفيذ بعض التعديلات على عمل الطالبات وأدائهن ، وهنا يتم اتباع خطط بديلة لإتمام المشروع بشكله النهائي.

❖ **خصائص التعلم القائم على المشروعات الإلكترونية**

ويتميز التعلم بالمشروعات الإلكترونية بمجموعة من الخصائص تتحدد في الآتي:

➢ حيث أشارت عارف (٢٠١٥) إلى الخصائص التالية:

- يعتمد على وضع المتعلم في خبرات تعليمية تتضمن مجموعة من الأنشطة والإجراءات المتسلسلة التنفيذ داخل بيئات التعلم الإلكترونية.
- يقوم المتعلم بالبحث والاستكشاف والتحليل واقتراح الحلول المتنوعة للمشكلة المطروحة بهدف انجاز المشروع المكلف به.
- يمارس من خلاله المتعلم مهارات التواصل الاجتماعي الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن .

➢ كما أضافت علي (٢٠١٨) عدة خصائص للتعلم بالمشروعات الإلكترونية ، وهي كالتالي :

- تعلم متمركز حول المتعلم ويجعل المعلم ميسِّر وموجه لعملية التعلم وليس ناقلاً للمعرفة.
- يركز على الأهداف التعليمية المتوافقة مع المعايير المحلية والعالمية.
- يقدم للطلاب أسئلة تتطلب النظر بعمق في المحتوى التعليمي وإدراك العلاقات.
- يحفز المتعلمين على التفاعل والمشاركة وتوظيف الوسائط التكنولوجية في المشروعات الخاصة بهم.

➢ وفي هذا السياق أضاف (Rachel Ralph (2015 الخصائص التالية :

- يعتمد على خطوات التعلم بالمشروعات لكن بمصادر التعلم الإلكترونية التفاعلية ، أي أنه يدمج بين المنهج الدراسي والتكنولوجيا.
- يعد المعلم أحد مصادر الحصول على المعلومات وليس المصدر الرئيس ، فلا يقتصر دوره على نقل المعرفة فهو مشرف وميسِّر وموجه في العملية التعليمية.
- يهدف إلى تحقيق التواصل الاجتماعي بين الطلاب وذلك بشكل متزامن أو غير متزامن من خلال استثمار أدوات التفاعل الإلكترونية.
- يجمع بين أساسيات التعلم التعاوني وبين التعلم الفردي من خلال توزيع المهام على الطلاب لتنفيذ المشروع.

وتري الباحثة أن من أهم خصائص التعلم القائم على المشروعات الإلكترونية ما يلي: مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، تنمية الشعور بالمسؤولية لديهم، بث روح الاستكشاف لدى المتعلم، تحقيق المتعة في

التعلم، يسعي لتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، وينمي الدافعية للإنجاز من خلال العمل التعاوني، وتعلم كل طالب حسب قدراته وسرعته الخاصة ، ويعد المتعلم محور العملية التعليمية، وتنوع مصادر التعلم، والتركيز على أهداف عملية التعلم، التنويع في الأنشطة التعليمية الملائمة للمتعلمين لتحقيق الأهداف التعليمية ،التنويع في عمليات التقييم، ويتركز التعلم بالمشروعات حول المشكلات فيختار الطلاب مشكلة تفتقر إلى حل محدد مسبقا، يقوم الطلاب بالمساعدة في تصميم عملية التوصل إلى حل، يقوم الطلاب باتخاذ القرارات، وهم المسؤولين عن الوصول إلى المعلومات وإدارتها، ويضيف نوعا من الحيوية والمتعة للتعلم، ويجري التقويم بشكل مستمر، يوفر جو من تحمل المسؤولية لدى الطلاب، يتم الخروج بمنتج نهائي وتقويمه.

❖ **المحور الرابع الحوسبة السحابية cloud computing :**

➢ **مفهوم الحوسبة السحابية :**

- عرَّفها خفاجة (٢٠١٠) بأنها : "تكنولوجيا تعتمد على نقل المعالجة ومساحة التخزين الخاصة بالحاسوب إلى ما يسمى السحابة وهي جهاز خادم يتم الوصول إليه عن طريق الإنترنت".
- عرَّفها المصالحي (٢٠١٣) بأنها : "تقنية تعتمد على نقل المعالجة ومساحة التخزين الخاصة بالحاسوب إلى ما يسمى السحابة التي يتم الوصول إليها عبر شبكة الإنترنت".
- وتعرِّفها الشيتي (٢٠١٣) : بأنها : " تقنية تعتمد على نقل المعالجة ومساحة التخزين والبيانات الخاصة بالحاسب إلى ما يسمى بالسحابة ، وهي جهاز خادم يتم الوصول إليه عن طريق الإنترنت ، أي أنها حولت برامج تقنية المعلومات من صفحات إلى خدمات ، كما أنها تتميز بحل مشاكل وصيانة وتطوير البرامج عن الشركات المستخدمة لها ، وبالتالي يتركز مجهود الجهات المستفيدة على استخدام هذه الخدمات فقط ".
- وذكر (Trivedi (2013 تعريف المعهد الوطني للمعايير والتكنولوجيا (NIST) للحوسبة السحابية بأنها : "أنموذج تمكين شائع ملائم للوصول على الشبكة بناء على الطلب لمجموعة مشتركة من موارد الحوسبة التي تمت تهيئتها مثل (الشبكات والخوادم ووحدات التخزين والتطبيقات .....) ويمكن توفيرها وإطلاقها بسرعة وبأقل جهد إداري أو تفاعل مع موفر الخدمة ".
- وتعرِّفها بندر (٢٠١٣) بأنها : "هي الخدمات التي تتم عبر أجهزة وبرامج متصلة بشبكة خوادم تحمل بياناتها في سحابة افتراضية تضمن اتصالها بشكل دائم دون انقطاع مع أجهزة مختلفة (

كمبيوتر ،جهاز لوحي ، هواتف ذكية ، وغيرها) بعد وضع كود خاص لفتح قفل الشبكة ، وبالتالي يتم الدخول إليها من أي مكان وفي أي زمان".

واستخلصت الباحثة من خلال التعاريف السابق ذكرها أن تلك التعاريف تتفق مع تعريف الحوسبة السحابية بوجود الشبكات والخوادم للوصول إلى مساحات التخزين وتطبيقات الحوسبة السحابية ، لكن من الملاحظ اختلافه في نوع الحوسبة السحابية ، فقد ذكر البعض أنها تقنية أو تكنولوجيا أو خدمة أو أنموذج للتقنية ، وترى الباحثة أن الحوسبة السحابية هي عبارة عن خدمة أو تطبيق ، ويتضح ذلك من خلال التعريف الإجرائي للحوسبة السحابية في هذه الدراسة .

- **أنواع الحوسبة السحابية :**

يمكن تصنيف الحوسبة السحابية كما ذكرها (Shaw (2013 إلى أربعة أنواع ، وهي كما يلي :

١- الحوسبة السحابية العامة (public cloud computing) :

إن مصطلح الحوسبة السحابية العامة لا يعني دائمًا بأنها مجانية على الرغم من أنها يمكن أن تكون مجانية أو رخيصة نسبيًا للاستخدام ، وإنما يصف الحوسبة السحابية من منظور تقليدي ؛ حيث يتم توفير الأجهزة والشبكات والتخزين والخدمات والواجهات التي يتم تملكها وتشغيلها من طرف ثالث مزود للخدمة بعيدًا عن الموقع ، وذلك من خلال تطبيقات الويب وخدماته ، وهي متاحة للاستخدام العام ويمكن الوصول إليها من قبل الجميع.

٢- الحوسبة السحابية الخاصة (private cloud computing) :

"هي عبارة عن شبكة ذات ملكية خاصة ، حيث يتم تشغيل البنية التحتية داخل المؤسسة لتبادل معلومات محددة بين المستخدمين داخل المؤسسة".

٣- الحوسبة السحابية الهجينة (hybrid cloud computing) :

"هي مزيج من التعامل بين الحوسبة العامة والخاصة ؛ إذ يمكن لمؤسسة أن يكون لها سحابة خاصة تقوم من خلالها بتوفير بعض الخدمات للمستفيدين ، بينما تلجأ إلى حلول السحابة العامة لتأمين خدمات أخرى".

٤- الحوسبة السحابية المجتمعية (community cloud computing):

إن التحكم بهذا النوع من السحابة واستخدامها يتم من قبل مجموعة من المنظمات ؛ حيث من الممكن إنشاء سحابة مشتركة للعديد من المنظمات ذات نفس المطلب ، وتسعى إلى مشاركة البنية التحتية بهدف

تحقيق بعض المصالح والفوائد التي تعود من وراء الحوسبة السحابية ، فعلى سبيل المثال يمكن أن يكون لجامعة واحدة أو لعدة جامعات سحابة مجتمعية ، لكن بشرط أي يكون لديهم اهتمامات مشتركة مثل : المهمة الخاصة بهم ، السياسات ، المصادر على الإنترنت ، الفهارس الموحدة ، متطلبات الأمن ، .....وغيرها.

- **مكونات استخدام الحوسبة السحابية :**

لتتمكن من دخول الحوسبة السحابية ينبغي توفير المتطلبات التالية :

- جهاز حاسب شخصي : يسمح بالاتصال بالإنترنت.
- نظام تشغيل : يسمح بالاتصال بشبكة الإنترنت .
- اتصال ذو سرعة عالية بشبكة الإنترنت يكون حلقة وصل بين المستخدم وبين بياناته وكل البرمجيات التي يستخدمها.
- متصفح إنترنت يسمح باستخدام خدمات السحابة (يس ، ٢٠١٤).

شكل (٢) المكونات الأساسية اللازمة للحوسبة السحابية

- **فوائد توظيف الحوسبة السحابية في العملية التعليمية :**

تعد خدمات الحوسبة السحابية أحد أشكال البرمجيات الافتراضية الحديثة المستخدمة على نطاق واسع في قطاعات الأعمال والخدمات والتعاملات الإلكترونية الحكومية في غالبية دول العالم ، إلا أنها طرحت مؤخرا كفكرة لاستخدامها في مجالات التعليم عن بُعد والتعليم الإلكترونية ، مع انتشار الحوسبة السحابية لم يعد الأمر

مجرد مفهوم نظري بل تحول إلى تطبيق ملموس نشهده في عدد من الخدمات المشاعة في الويب وخاصة في مجال التعليم الإلكتروني.

- **وذكرت الشيتي (٢٠١٣) في استخدام الحوسبة السحابية في التعليم عدة نقاط ، ومنها ما يلي :**

- تمكن المستخدم من الدخول على ملفاته وتطبيقاته من خلال السحابة دون الحاجة لتوفير التطبيق في جهاز المستخدم ، بالتالي تقلل المخاطر الأمنية وموارد الأجهزة المطلوبة .
- الاستفادة من الخدمات الكبيرة جدا في إجراء العمليات المعقدة التي قد تتطلب أجهزة بمواصفات عالية.
- توفر الكثير من المال اللازم لشراء البرمجيات التي يحتاجها المستخدم ، فكل ما يحتاجه المستخدم هو جهاز حاسب متصل بخط الإنترنت سريع ، وأن يكون متصلًا بأحد المواقع التي تقدم البرمجيات التي يحتاجها.
- تقليل التكاليف وذلك من خلال تقليل عدد الأجهزة الخاصة بالبنية التحتية ، وتوفير عدد العاملين في صيانة الأجهزة والبرمجيات في المؤسسة.
- تتضمن البنية التحتية الحالية للحوسبة السحابية توافر مراكز البيانات والتي تكون قادرة على تقديم الخدمة للعملاء الموجودين على مستوى العالم كله.
- لا تمتلك غالبية مؤسسات التعليم عن بعد الموارد والبنية التحتية المطلوبة لتشغيل تطبيقات التعليم الإلكتروني وشراء الإصدارات الحديثة والتي تتطور بشكل سريع جدا ؛ لذلك فإن استخدام تقنية الحوسبة السحابية يساعد هذه المؤسسات على استخدام الإصدارات الحديثة مع الأجهزة والبرامج.
- تستخدم خدمات التعليم الإلكتروني لمدة زمنية محدودة (أسابيع – ربع سنوية – فصل دراسي) فإن توفير التكاليف مهم جدا.

وفي هذا السياق فقد انعقد مؤخرا العديد من المؤتمرات تناولت ما يمكن أن تقدمه الحوسبة السحابية للتعليم منها مؤتمر الحوسبة السحابية في جامعة طيبة والذي كان من أبرز توصياته ضرورة الاستفادة من الحوسبة السحابية في التعليم العالي ، وكذلك المؤتمر الدولي الثاني للجمعية العمانية لتقنيات المعلومات والذي كان أحد محاوره الحوسبة السحابية واستخداماتها التعليمية.

وتستخلص الباحثة أنه يوجد العديد من التطبيقات الأخرى للحوسبة السحابية مثل : إجراء الاختبارات مباشرة (online) ، وسهولة إرسال التدريبات والمشروعات للمتعلمين ، وسهولة الوصول للاختبارات والتدريبات

والمشروعات المقدمة من الطلبة ، بالإضافة إلى التغذية الراجعة بين الطلبة والمعلمين ، وسهولة التواصل بين الطلبة ، والمساعدة على تعليم الطلاب بطرق جديدة ، والمساعدة على إدارة مشروعاتهم وواجباتهم، وكذلك مساعدة الطلاب والمدرسين على استخدام تطبيقات بدون تحميلها على أجهزتهم وتساعدهم على الوصول للملفات المخزنة من أي حاسب بواسطة الاتصال بالإنترنت ، في حين تمكن الطلاب والطالبات في الجامعات الوصول لكل البرامج في أي وقت وفي أي مكان ، وبعد كل ما تم عرضه عن الحوسبة السحابية يمكن القول بأن السحابة الحاسوبية وتطبيقاتها المتعددة حل مثالي للمؤسسات التعليمية التي ترغب في التوسع الديناميكي المرتبط بتقديم خدمات التعليم الإلكتروني في إطار من التشاركية والتكلفة المنخفضة .

- **كما ذكرت حايك (٢٠١٣) بعض من القيم التربوية التعليمية المحتملة للحوسبة السحابية ، نذكر منها ما يلي :**
  - اختفاء الطابع الشخصي للتعلم.
  - زيادة فرص الوصول والتنقل.
  - القدرة على تبادل المعلومات ونشرها على الفور.
  - المرونة وتحفيز الابتكار والتعاون.
  - تجربة عالمية حقيقية.

وتستخلص الباحثة مما سبق أنه أصبح بالإمكان تسخير خدمة الحوسبة السحابية في خدمة الأهداف التعليمية في عدة مجالات منها ما يلي : تقديم المحاضرات أو الحصص الدراسية عن بُعد ؛ بحيث تكون مرفوعة على السحابة الافتراضية (التي قد تكون على شكل موقع إلكتروني أو تطبيق على الأجهزة الذكية اللوحية أو المتنقلة) ، وبهذا تكون متوفرة ومخزنة للاطلاع عليها وتصفحها بعيدًا عن حواجز الزمان والمكان ، وكذلك مشاركة المقرر الدراسي أو جزء منه عبر أدوات المشاركة التي توفرها خدمات الحوسبة السحابية ؛ فضلا عن إيجاد إمكانية للتواصل بين المعلم والطالب في المدرسة أو في مرحلة التعليم العالي ، وأيضا استخدام ميزة المزامنة مع الآخرين لمزامنة التغيرات التي يقوم بها المعلم في جهاز الكمبيوتر الخاص به مع النسخ التي يخزنونها في الحوسبة السحابية ؛ والتي تمكنهم من الحفاظ على ملفاتهم بشكل محدد وبعيدة عن التلف والضياع التي قد تصيب أجهزة الكمبيوتر ، وأيضا تقدم المحاكاة والتفاعل والمرونة في مصادر

التعليم ، وهذه الخصائص تزود المعلم والمتعلم بأدوات الإبداع والابتكار والمشاركة وتوصيل التقنية إلى بيئات التعليم ، وكذلك يعتبر تخزين ومشاركة الملفات وإنشاء المستندات تعاون مع الآخرين في البحث والكتابة .

وما يؤكد رؤية الباحثة أنه نشرت " صحيفة الشرق الأوسط " استطلاع يبين بوضوح آراء بعض الطلاب الجامعين في السعودية حول تقييمهم لاستخدام خدمات الحوسبة السحابية ؛ حيث رأى غالبيتهم أهميتها في تسليم الواجبات والتكاليف المطلوبة ومتابعتها مع أستاذ المقرر بشكل يخفف عن كاهلهم عبء طباعته بشكل ورقي ، وتسليمه وإعادته من جديد ، أي تقليل الكلفة المادية مع الطلاب ، علاوة على خدمة الطلاب في مجال التعليم التعاوني عبر الدراسة بشكل جماعي على الإنترنت (بندر ، ٢٠١٣).

كما أكدت العديد من الدراسات على أهمية استخدام الحوسبة السحابية بتطبيقاتها المتعددة في العملية التعليمية ومن هذه الدراسات ما يلي : عطا (٢٠١١) ، (2011) Aldakheel ، ذكي (٢٠١٢) ، (Liu& lee (2013، الشيتي (٢٠١٣)، العمري والرحيلي (٢٠١٤) ، المطيري والعبيكان (٢٠١٥) ، كمتور(٢٠١٦)، عبد الجليل وآخرون (٢٠١٨)

أدوات البحث وإجراءاته :

للإجابة عن أسئلة البحث وتحقيق ما ترمى إليه من أهداف قامت الباحثة بالخطوات التالية:

أولا: قائمة مهارات التفكير عالي الرتبة :

- **تحديد الهدف من إعداد القائمة:** تحديد مهارات التفكير عالي الرتبة، والتي يسعى البحث الحالي إلى تنميتها لدى الطالبات.
- **اشتقاق المهارات** : حيث تم اشتقاق قائمة مهارات التفكير عالي الرتبة من خلال الرجوع إلى المصادر التالية : البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير عالي الرتبة في مجال الدراسات الاجتماعية (الجغرافيا) والكتابات النظرية والمراجع المتخصصة ، وأهداف تدريس الجغرافيا ، واستطلاع آراء المتخصصين في مجال تدريس الجغرافيا .
- **ضبط القائمة** : من خلال عرضها بصورتها المبدئية على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس لإبداء الرأي حول مدى ارتباط المهارات الفرعية بمهارات التفكير عالي الرتبة الرئيسة ، ومدى مناسبتها للطالبات.

- **الصورة النهائية للقائمة** : في ضوء التعديلات التي أجراها المحكمون ، تم التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة مهارات التفكير عالي الرتبة اللازمة لطالبات الفرقة الرابعة جغرافيا تربوي (عينة البحث) ؛ بحيث أصبح العدد الكلي للمهارات الرئيسة (٦) مهارات رئيسة يندرج تحتها مجموعة من المهارات الفرعية، كما يوضحها الملحق الخاص بقائمة مهارات التفكير عالي الرتبة.

ثانيا: إعداد المواد التعليمية الخاصة بالبحث:

١ – البرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية

تم بناء البرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والوعي بالثقافة الجغرافية لدى الطالبة معلمة الجغرافيا ، وفق الخطوات التالية :

أ) الأهداف العامة للبرنامج:

يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والوعي بالثقافة الجغرافية لدى الطالبة معلمة الجغرافيا من خلال ما يلي:

- تعطي تعريفا صحيحا للمفاهيم والمصطلحات الواردة في محتوى البرنامج المقترح.
- تجمع المعلومات المناسبة عن تلك القضايا والمشكلات المطروحة للدراسة.
- تقدم تفسيرات علمية للمشكلات والقضايا المطروحة للدراسة.
- تستخلص الآثار السلبية الناجمة عن تلك الظواهر الجغرافية.
- تضع التنبؤات المستقبلية لتلك القضايا المطروحة للدراسة.
- تصمم مخططات تنظيمية تلخص فيها ما تم دراسته عن تلك الظواهر والقضايا المطروحة للدراسة.
- ترسم أشكال بيانية توضح بها العلاقة بين تلك القضايا المطروحة للدراسة.
- تقترح حلولا للحد من الآثار المترتبة على تلك المشكلات المطروحة للدراسة.
- توظف ما اكتسبته من معارف ومعلومات في مواقف جديدة.
- تحدد الأفكار الرئيسة والأفكار المدعمة لتلك القضايا المطروحة للدراسة.
- تحلل المعلومات الجغرافية الواردة في مضمون تلك القضايا والمشكلات المطروحة للدراسة.
- تنظم المعلومات المقروءة عن هذه الظاهرات في وحدات مترابطة.
- تتخذ القرارات المناسبة تجاه تلك المشكلات المطروحة للدراسة.

- تقدر أهمية الجهود التي تبذلها الدولة للتغلب على هذه المشكلات الجغرافية المطروحة للدراسة.
- تقدر عظمة الله وحكمته في حدوث التوازن البيئي .

ب) الأسس العامة للبرنامج : يستند هذا البرنامج على مجموعة من الأسس والمبادئ ، وهي كالتالي:

- الوظيفة الأساسية للتربية .
- المجتمع وحاجاته واهتماماته.
- قضايا البيئة ومشكلاتها.
- تناسب طبيعة طالبات المرحلة الجامعية وخصائص نموهن.
- تتفق مع الأهداف العامة للجغرافيا.
- الأسلوب العلمي في بناء البرامج التعليمية.
- مدخل التعلم القائم على المشروعات وما تتضمنه من استراتيجيات.

ج) محتوى البرنامج المقترح:

تم إعداد محتوى البرنامج في ضوء الأسس الخاصة بمحتوى البرنامج، وبالرجوع إلى المراجع ذات الصلة؛ حيث يحتوى البرنامج على مجموعة من القضايا والمشكلات الجغرافية ،والأنشطة التي تتطلب مهارات البحث والتفكير لتعلم دروس الجغرافيا، وقد تألف البرنامج من(١١) محاضرة، بواقع فصل دراسي كامل والجدول التالي يوضح محتوى البرنامج المقترح والتوزيع الزمني لتدريسه.

جدول (١) التوزيع الزمنى لمحتوى البرنامج المقترح

التسلسل	محتوى البرنامج	عدد المحاضرات
١-	المحاضرة التمهيدية	١
٢-	قضية تلوث المياه في مصر.	٢
٣-	قضية التغير المناخي في مصر	٢
٤-	المشكلة السكانية في مصر.	٢
٥-	مشكلة الجفاف في مصر.	٢
٦-	مشكلة حرائق الغابات في مصر.	٢
المجموع	٥ موضوعات	١١

د) تحديد استراتيجيات وطرق التدريس المستخدمة في البرنامج:

استخدمت الباحثة مجموعة متنوعة من طرائق واستراتيجيات التدريس في تنفيذ هذا البرنامج، والتي يمكن أن تحقق الأهداف العامة والإجرائية للبرنامج؛ بما ينمي مهارات التفكير عالي الرتبة والوعي بالثقافة الجغرافية، ومن أمثلة ذلك: التعلم القائم على المشروعات الإلكترونية، إستراتيجية جدول التعلم .K.W.L ، الحوار والمناقشة ، طرح الأسئلة، التعلم التعاوني، التعلم الذاتي، العصف الذهني، الفهم القرائي، السؤال والجواب، التعلم معا.

و) الأنشطة التعليمية المصاحبة:

ومن أمثلة هذه الأنشطة التي يمكن تضمينها بالبرنامج المقترح بما يسهم في تحقيق أهداف البرنامج المقترح: وقد تم تصميم مجموعة من الأنشطة التعليمية؛ والتي يمكن الاستعانة بها؛ لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى الطالبة معلمة الجغرافيا (عينة البحث)، وذلك على النحو التالي:

- **الأنشطة التمهيدية:** وقد تنوعت لتشمل الصور التالية: الجدول الذاتي لتحديد المعرفة السابقة فيما يتعلق بموضوع التعلم ، استخدام الصور، طرح الأسئلة الشفهية، أنشطة معتمدة على توظيف مصادر التعلم الإلكترونية ، التفاعل مع المجموعة الصغيرة في المناقشات المختلفة ، البحث الذاتي عن بعض المعلومات سواء من خلال بعض المواقع العلمية على الإنترنت أو القراءات الخارجية ، إجراء المناقشات والتفاوض حول القضايا المطروحة للدراسة.
- **الأنشطة التقويمية:** وقد تنوعت لتشمل الأنشطة المعروضة في أوراق النشاط.
- **الأنشطة الختامية:** وقد تنوعت هي الأخرى لتشمل ما يلي: تعاون وأعدَّ بحثًا، إعداد التقارير، تنظيم حملات لنشر الوعي، عرض نتائج الأعمال أمام باقي الزملاء ومناقشتهم فيها.

ع) مصادر التعلم :

استعانت الباحثة في تدريس البرنامج المقترح ببعض مصادر التعلم ، والتي تتمثل في التالي:

- شبكة المعلومات الدولية.
- استخدام المجلات العلمية للحصول على مقالات لتغطية الموضوعات والتطورات العلمية والتكنولوجية المختلفة.
- مكتبة الكلية.
- المواد التعليمية المعروضة .

- القراءات الخارجية.

هـ) أساليب تقويم البرنامج:

لقد روعي أن يكون التقويم متنوعا ما بين تقويم: مبدئي، وبنائي، وختامي، كما يجب أن يكون متعدد الأساليب والأدوات، ويجب أن يتسم بالاستمرارية والتنوع؛ حيث يقوم التقويم على مراحل، وهي:

- **التقويم المبدئي** : ويتم قبل بدء تطبيق البرنامج المقترح ، ويكون هذا من خلال تطبيق مقياس مهارات التفكير عالي الرتبة ، ومقياس الوعي بالثقافة الجغرافية على المتعلمين ؛ بهدف تحديد مستوى المتعلمين قبل التطبيق عليهم.
- **التقويم البنائي:** ويتم أثناء تطبيق البرنامج لعمل تغذية راجعة حتى يتسنى معرفة نقاط القوة لتعزيزها أو نقاط الضعف لمعالجتها قبل الانتقال لجزئية جديدة ؛ وذلك من خلال أسئلة وأنشطة وتكليفات أوراق النشاط والعمل التي توزع عليهم في أثناء المحاضرة.
- **التقويم الختامي** : ويتم بعد تطبيق البرنامج لقياس محصلة نواتج التعلم التي تم تحصيلها عقب تنفيذه في كل من تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والوعي بأبعاد الثقافة الجغرافية.

٢- **إعداد دليل المعلم للتدريس وفقًا للتعلم بالمشروعات الإلكترونية : تم إعداد دليل للمعلم وتضمن الدليل ما يلي:**

- مقدمة الدليل. – فلسفة الدليل.
- توجيهات عامة للمعلم للاسترشاد بها . – الأهداف العامة والإجرائية .
- مصادر التعلم ووسائله. – الأنشطة التعليمية.
- أساليب التقويم. – الجدول الزمني لتنفيذ تلك القضايا الجغرافية.
- نماذج عملية لتخطيط الدروس ، هذا وقد اشتمل كل موضوع على ما يلي: عنوان الموضوع – الأهداف الإجرائية – الأفكار الرئيسية – مصادر التعلم ووسائله – خطة السير في الموضوع.

٣- **إعداد أوراق النشاط المعدة للطالبات** : في ضوء الأهداف العامة والإجرائية تم إعداد أوراق النشاط المعدة للطالبات وفقًا للتعلم بالمشروعات الإلكترونية ؛ بحيث تتضمن الأنشطة الخاصة بكل موضوع أو قضية من القضايا المتناولة في الدراسة ، كما تتضمن أسئلة للتقويم لكل موضوع والتي تمكن المتعلم من التقويم الذاتي.

- **تحديد صلاحية البرنامج المقترح** : بعد الانتهاء من إعداد دليل المعلم ، وأوراق النشاط الخاصة بالبرنامج ، تم عرضهم جميعا على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الجغرافيا ؛ بغرض التحقق من صلاحيته ، وقد تم تعديله في ضوء آراء السادة المحكمين ؛ وبذلك أصبح البرنامج في صورته النهائية صالحًا للتطبيق.

ثالثا: إعداد أدوات القياس للبحث ، والمتمثلة في:

١- إعداد اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة:

- **الهدف من الاختبار**: يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى اكتساب طالبات الفرقة الرابعة شعبة جغرافيا لمهارات التفكير عالي الرتبة ، والتي تضمنت مهارات (مهارة صياغة التنبؤات – مهارة التنظيم – مهارة التفسير – مهارة التحليل – مهارة الحل الإبداعي للمشكلات – مهارة اتخاذ القرار) كما هدف إلى استقصاء فاعلية البرنامج المقترح في الجغرافيا القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى الطالبة معلمة الجغرافيا (عينة البحث).
- **أبعاد الاختبار** : قامت الباحثة بتحديد ستة أبعاد (مهارات) للاختبار وهي: (مهارة صياغة التنبؤات – مهارة التنظيم – مهارة التفسير – مهارة التحليل – مهارة الحل الإبداعي للمشكلات – مهارة اتخاذ القرار)، وذلك من خلال الرجوع للأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير عالي الرتبة دراسة نظرية .
- **صياغة مفردات الاختبار**: وتم صياغة مفردات الاختبار بحيث اشتملت أسئلة الاختبار على الأسئلة المقالية التي تتطلب إنتاج الإجابة ، وتم تحديد نوع السؤال والغرض منه وَفقًا للمهارة التي يقيسها كل سؤال ، بواقع (٣٠) سؤالا مقاليًا، وتم توزيعها على أبعاد الاختبار على النحو التالي:

- **مهارة صياغة التنبؤات:** وتهدف إلى قياس قدرة الطالبة على استقراء الصورة المستقبلية المحتملة الحدوث والمتعلقة ببعض القضايا والمشكلات المعاصرة اعتمادًا على بيانات ومعلومات معطاة لها ثم استخدامها من أجل الوصول إلى تنبؤات محتملة تتجاوز حدود تلك البيانات والمعلومات المعطاة ، بواقع (٥) أسئلة مقالية.

- **مهارة التنظيم:** وتهدف إلى قياس قدرة الطالبة على تنظيم المعلومات الجغرافية المطروحة للدراسة باستخدام الجداول والرسوم البيانية وباستخدام أدوات التمثيل البصري الجغرافي وتلخيص تلك المعلومات بأسلوبها ، بواقع (٥) أسئلة مقالية.
- **مهارة التفسير** : وتهدف إلى قياس قدرة الطالبة على تفسير البيانات والمعلومات المعروضة عن الظاهرات الجغرافية والخروج باستنتاجات ذات معنى ، وتحديد أسباب ونتائج الظاهرات الجغرافية المطروحة للدراسة، بواقع (٥) أسئلة مقالية.
- **مهارة التحليل:** وتهدف إلى قياس قدرة الطالبة على تحليل المعلومات الجغرافية المطروحة للدراسة بما يمكنها من استخلاص المعني الضمني وتحديد الفكرة الرئيسة والأفكار المدعمة لها، وتنمية قدرتهن على التمييز بين العناصر غير وثيقة الصلة بالموضوع فيما يعرض عليهن من معلومات، بواقع (٥) أسئلة مقاليه.
- **مهارة الحل الإبداعي للمشكلات:** وتهدف إلى قياس قدرة الطالبة على تقديم مجموعة من الحلول الإبداعية غير التقليدية لبعض المشكلات الحياتية اليومية وتنطوي هذه المهارة على مجموعة من المهارات الفرعية التي تمكن الفرد من الإبداع في مواجهة المشكلات وهي مهارة تحديد المشكلة، مهارة جمع المعلومات اللازمة عنها، مهارة صياغة البدائل لحل المشكلة (اقتراح الحلول الإبداعية)، ومهارة الموازنة بين البدائل المقترحة لحل المشكلة، بواقع (٥) أسئلة مقالية.
- **مهارة اتخاذ القرار:** وتهدف إلى قياس قدرة الطالبة على التفاعل مع موقف معين من أجل الوصول إلى قرار سليم ، وتنطوي هذه المهارة على مجموعة من المهارات الفرعية التي تمكن الفرد من إصدار حكم لما ينبغي القيام به لحل مشكلة ما وهي مهارة طرح البدائل لحل المشكلة ومهارة تقييم البدائل المقترحة ومهارة اختيار أفضل البدائل(اتخاذ القرار)، بواقع (٥) أسئلة مقالية.

- وقد تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المختصين للحكم على صلاحيته، وقامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة وفقا لآرائهم.
- **تقدير درجات الاختبار:** تم إعداد نموذج إجابة لتصحيح اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة.

- **جدول مواصفات الاختبار**

جدول (٢) مواصفات اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة

م	المهارات	المفردات التي تقيس كل مهارة	عدد المفردات	الوزن النسبي
١	مهارة صياغة التنبؤات	٣، ١٠ ،١٣، ٢٢، ٢٧	٥	١٦.٦٦٪
٢	مهارة التفسير	٢، ٨، ١٤، ٢٠، ٢٥	٥	١٦.٦٦٪
٣	مهارة التنظيم	٤، ٩، ١٥، ٢١، ٣٠	٥	١٦.٦٦٪
٤	مهارة التحليل	١ ، ٧، ١٦، ١٩، ٢٦	٥	١٦.٦٦٪
٥	مهارة الحل الإبداعي للمشكلات	٥ ، ١١، ١٧، ٢٣، ٢٨	٥	١٦.٦٦٪
٦	مهارة اتخاذ القرار	٦، ١٢، ١٨، ٢٤، ٢٩	٥	١٦.٦٦٪
٧	المجموع	٣٠	٣٠	١٠٠٪

- **تعليمات الاختبار**

وقد راعت الباحثة عند صياغتها لتعليمات الاختبار أن تكون واضحة ومباشرة بحيث تفهمها الطالبات المعلمات ، وكانت كالتالي:

- أعد الاختبار لأغراض البحث العلمي؛ لذا توخي الدقة في إجابتك.
- إقرئي كل سؤال بعناية قبل البدء في الإجابة.
- لا تتركي سؤال دون الإجابة عليه.
- إبدئي في الإجابة حين يسمح لك بذلك.
- سجلي بياناتك في ورقة الإجابة قبل البدء في الإجابة.

- **تقنين الاختبار**

بعد الانتهاء من إعداد اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة ووضع تعليماته، كان لابد من التأكد من صلاحية الصورة الأولية للاختبار؛ لذلك قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من السادة المحكمين للتأكد من صلاحيته ، وقد تمثلت آراء السادة المحكمين فيما يلي:

- وجود اتفاق في الآراء من حيث الاختبار وأسئلته.
- ملائمة تعليمات الاختبار.
- ملائمة أسئلة الاختبار للمهارات المحددة ولمستوى الطالبات.

- ملائمة الصياغة اللفظية لمستوى الطالبات المعلمات.

وقد تم إجراء التعديلات على اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة؛ وذلك في ضوء آراء السادة المحكمين؛ وبذلك أصبح الاختبار جاهزا للتطبيق على عينة البحث.

التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من طالبات الفرقة الرابعة شعبة الجغرافيا للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤ م، بكلية البنات جامعة عين شمس، بلغ عددهن (٦٠) طالبة، وكان الهدف من التجربة الاستطلاعية ما يلي:

- التأكد من وضوح ومناسبة أسئلة الاختبار لمستوى الطالبات.
- قياس ثبات الاختبار: قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار وقد بلغ معامل الثبات (٠.٧٩) وهي درجة عالية من الثبات؛ مما يدل على أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه.
- قياس صدق الاختبار: تم حساب الصدق الذاتي للاختبار، وذلك من خلال الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وقد بلغ معامل الصدق الذاتي (٠.٨٨) وهو يمثل درجة عالية من الصدق الذاتيّ، كما تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المختصين والذين أكدوا صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه.
- تحديد زمن الاختبار: وتم حساب زمن الاختبار من خلال المعادلة التالية :

زمن الاختبار = زمن إجابة الطالبة الأولى + زمن إجابة الطالبة الأخيرة

٢

= ٧٠ دقيقة + ٩٠ دقيقة = ١٦٠ = ٨٠ دقيقة ،

٢ ٢

- وبذلك يكون زمن الاختبار (٨٠) دقيقة بالإضافة إلى (١٠) دقائق للتعليمات وتوزيع الأوراق ، وبالتالي أصبح الزمن المناسب للاختبار هو (٩٠) دقيقة .

- تحديد الصورة النهائية للاختبار: بعد الانتهاء من إجراء التعديلات في ضَوء آراء المحكمين ونتائج التجربة الاستطلاعية للاختبار، وتقدير درجاته وتجربته استطلاعيًّا وضبطه إحصائيًّا ، ثم التوصل لصورته النهائية .

٢- بناء مقياس الوعي بالثقافة الجغرافية:

- **الهدف من المقياس:** يهدف المقياس إلى قياس مدى وعي طالبات الفرقة الرابعة جغرافيا تربوي (عينة البحث) بالثقافة الجغرافية ، كما هدف إلى استقصاء فاعلية البرنامج المقترح في الجغرافيا القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية لتنمية الوعي بالثقافة الجغرافية لدى الطالبة معلمة الجغرافيا (عينة البحث).
- **تحديد أبعاد المقياس:** تناول المقياس أبعاد الوعي بالثقافة الجغرافية الآتية : البُعد المعرفي ، البُعد المهاري ، البُعد الوجداني ، البُعد القيمي ، وعملت الباحثة على تنمية تلك الأبعاد لدى الطالبات (عينة البحث) ، وقد انقسم المقياس إلى أربعة أجزاء ، وتنوعت مفرداته بتنوع الأبعاد التي يعالجها المقياس ، فقد صِيغت مفرداته في صورة عبارات ، دُرِّجت على مقياس ليكرت الثلاثي (تنطبق – تنطبق إلى حد ما – لا تنطبق) بواقع (١٢) مفردة للبُعد المعرفي ، و(١٤) مفردة للبُعد المهاري ، و (١٠) مفردات للبُعد الوجداني ، و(١٢) مفردة للبُعد القيمي .
- **تقدير درجات المقياس:** تم تقدير درجات مقياس الوعي بالثقافة الجغرافية بحيث تم التدرج على النحو الآتي : (٣) درجات لكل عبارة تنطبق ، و(٢) درجتان لكل عبارة تنطبق إلى حد ما ، و(١) درجة واحدة لكل عبارة لا تنطبق ، و(٠) لكل عبارة فارغة بدون إجابة ، وبلغت عدد عبارات المقياس (٤٨) عبارة ، وتساوت عدد العبارات الايجابية والعبارات السلبية في كل بُعد ، وبلغ درجات الحد الأعلى للمقياس (١٤٤) درجة والحد الأدنى من درجات المقياس (٤٨) درجة.
- **جدول مواصفات المقياس**

جدول (٣) مواصفات مقياس الوعي بالثقافة الجغرافية

م	ابعاد مقياس الوعي بالثقافة الجغرافية	المفردات التي تقيس كل بعد	عدد العبارات	الوزن النسبي
١	البعد المعرفي	١، ٥، ٧، ١٤، ١٦، ٢٠، ٢٥، ٢٨، ٣٢، ٣٩، ٤٢، ٤٥	١٢	٢٥٪

٢	**البعد المهاري**	٣، ٨، ١١، ١٥، ١٨، ٢٢، ٢٤، ٢٩، ٣١، ٣٥، ٣٨، ٤٣، ٤٦،٤٨	١٤	٢٩٪
٣	**البعد الوجداني**	٤، ١٠، ١٣، ١٩، ٢٣، ٢٦، ٣٣، ٣٦، ٤٠، ٤٤	١٠	٢١٪
٤	**البعد القييمي**	٢، ٦، ٩، ١٢، ١٧، ٢١، ٢٧، ٣٠، ٣٤، ٣٧، ٤١، ٤٧	١٢	٢٥٪
٥	**المجموع**	٤٨	٤٨	١٠٠٪

- **تعليمات المقياس:** وقد راعت الباحثة عند صياغتها لتعليمات المقياس أن تكون واضحة ومباشرة بحيث تفهمها الطالبات المعلمات، وكانت كالتالي:
  - أعد المقياس لأغراض البحث العلمي لذا توخي الدقة في إجابتك .
  - إقرئي كل مفردة بعناية قبل البدء في الإجابة .
  - لا تتركي مفردة دون الإجابة عليها .
  - إبدئي في الإجابة حين يسمح لك بذلك.
  - سجلي بياناتك أولاً قبل البدء بالإجابة على المقياس.
- **تقنين المقياس**

بعد الانتهاء من إعداد مقياس الوعي بالثقافة الجغرافية ووضع تعليماته ، كان لابد من التأكد من صلاحية الصورة الأولية للمقياس ؛ لذلك قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من السادة المحكمين للتأكد من صلاحيته ، وقد تمثلت آراء السادة المحكمين فيما يلي:

- وجود اتفاق في الآراء من حيث المقياس ومفرداته.
- ملائمة تعليمات المقياس.
- ارتباط كل مفردة من مفردات المقياس بالبعد الذي تقيسه.
- تعديل صياغة بعض أسئلة الاختبار من الناحية اللغوية.

➢ وقد تم إجراء التعديلات على مقياس الوعي بالثقافة الجغرافية؛ وذلك في ضوء آراء السادة المحكمين؛ وبذلك أصبح المقياس جاهزا للتطبيق على عينة البحث.

- **التجربة الاستطلاعية للمقياس:** تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طالبات الفرقة الرابعة جغرافيا، للعام الدراسي ٢٠٢٣ /٢٠٢٤ بكلية البنات جامعة عين شمس، بلغ عددهم (٦٠) طالبة، وكان الهدف من التجربة الاستطلاعية ما يلي:

- التأكد من وضوح ومناسبة مفردات المقياس لمستوى الطالبات.
- حساب ثبات المقياس: قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة تطبيق المقياس وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٠) وهي درجة عالية من الثبات ؛ مما يدل على أن المقياس يقيس ما وضع لقياسه
- حساب صدق المقياس: تم حساب الصدق الذاتي للاختبار ، وذلك من خلال الجذر التربيعي لمعامل الثبات ، وقد بلغ معامل الصدق الذاتي (0,89) وهو يمثل درجة عالية من الصدق الذاتيّ، كما تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين والذين أكدوا صلاحية المقياس لقياس ما وضع لقياسه.
- حساب زمن المقياس : تم حساب زمن المقياس من خلال المعادلة التالية :

$$\text{زمن المقياس} = \frac{\text{زمن إجابة الطالبة الأولى} + \text{زمن إجابة الطالبة الأخيرة}}{٢}$$

$$= \frac{٢٥ \text{ دقيقة} + ٣٥ \text{ دقيقة}}{٢} = \frac{٦٠}{٢} = ٣٠ \text{ دقيقة}$$

- وبذلك يكون زمن المقياس (٣٠) دقيقة بالإضافة إلى (١٠) دقائق للتعليمات وتوزيع الأوراق ، وبالتالي أصبح الزمن المناسب للاختبار هو (٤٠) دقيقة .

- تحديد الصورة النهائية للمقياس: بعد الانتهاء من إجراء التعديلات في ضَوء آراء المحكمين ونتائج التجربة الاستطلاعية للمقياس، وتقدير درجاته وتجربته استطلاعيًّا وضبطه إحصائيًّا ، ثم التوصل لصورته النهائية .

- **تحديد عينة البحث والتصميم التجريبي المستخدم:**

تمَّ اختيارُعيِّنةٍ عشوائيَّةٍ من طالبات الفرقة الرابعة جغرافيا تربوي بكلية البنات جامعة عين شمس، بمحافظة القاهرة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: أحداهما كمجموعة ضابطة والأخر كمجموعة تجريبية، وذلك في العام

الدراسي (٢٠٢٣/٢٠٢٤)، حيث اتبعت الباحثة المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (التجريبية – الضابطة)، مع القياس القبلي والبعدي، وقد بلغ إجمالي عدد طالبات عينة الدراسة (٦٠) طالبة، موزعة على النحو التالي (٣٠) المجموعة التجريبيَّة التي درست باستخدام التعلم القائم على المشروعات الإلكترونية، و(٣٠) المجموعة الضابطة درست بالطريقة المعتادة ، وقد تم اختيار هذه العينة للأسباب السابق ذكرها في حدود البحث.

- **التطبيق القَبْلِيّ لأدوات البحث:**

تم تطبيق أداتَي القياس تطبيقا قَبليًّا على الطالبات (عينة البحث) ؛ وذلك بأن يكون التطبيق على المجموعتين التجريبية والضابط في نفس اليوم ؛ وللتأكد من تكافؤ المجموعتين قامت الباحثة بمقارنة نتائج التطبيق القبلي لأدوات البحث على المجموعتين ، وجاءت النتائج كما توضحها الجداول التالية :

الفرض الأول :" لا يوجد فرق دالّ إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة والمجموعة والضابطة في اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة القبليّ ككل ولكل مهارة على حدة".

جدول (٤) نتيجة التطبيق القبلي في اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة لدى مجموعتي البحث ن=٣٠

	المهارة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د.ح	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
١	صياغة التنبؤات	ضابطة	٥٣.٥	٧٣٠.	٥٨	٠.٣١٦	٠.٧٥٣ غير دالة
		تجريبية	٦٠.٥	٨٩٤.			
٢	التنظيم	ضابطة	١٠.٦	٤٨٠.	٥٨	٠.٢٢٨	٠.٨٢٠ غير دالة
		تجريبية	٠٦.٦	٦٣٩.			
٣	التفسير	ضابطة	٢٦.٦	٦٣٩.	٥٨	٠.٣٩٧	٠.٨٣٩ غير دالة
		تجريبية	٣٣.٦	٦٦٠.			
٤	التحليل	ضابطة	٥٦.٥	.٥٠٤	٥٨	١.٩٣٩	٠.٧١٧ غير دالة
		تجريبية	٨٦.٥	٦٨١.			
٥	الحل الإبداعي للمشكلات	ضابطة	٢٦.٦	٧٣٩.	٥٨	١.٠١٦	٠.٧٤٧ غير دالة
		تجريبية	٠٦.٦	٧٨٤.			
٦	اتخاذ القرار	ضابطة	١٣.٦	٤٣٤.	٥٨	٠.٢٤٩	٠.٨٠٤

		تجريبية	١٦.٦	٥٩٢.			غير دالة
٧	الاختبار ككل	ضابطة	٣٥,٨٦	١,٢٢٤	٥٨	٠,٦٤٤	,٨١٥ غير دالة
		تجريبية	٣٦,١٠	١,٥٦١			

يتضح من جدول (٤) الخاص بنتائج التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة أن قيمة (ت) (٠.٦٤٤) وقيمة الدلالة (٠.٨١٥) أي أنها أكبر من (٠.٠٥)، وهذا يعني عدم وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار ككل ولكل مهارة، وبالتالي تصبح المجموعتين متكافئتين.

الفرض الثاني :" لا يوجد فرق دالّ إحصائيًّا عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة والمجموعة الضابطة في مقياس الوعي بالثقافة الجغرافية القبليّ ككل ولكل بعد على حدة".

جدول (٥) نتيجة (ت) في التطبيق القبلي لمقياس الوعي بالثقافة الجغرافية لدى مجموعتي البحث ن=٣٠

م	الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د.ح	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
١	البعد المعرفي	ضابطة	١٨.٦٠	٢,١١٠	٥٨	٠.٣٥٩	٠.٧٢١ غير دالة
		تجريبية	١٨,٤٠	٢,٢٠٦			
٢	البعد المهاري	ضابطة	٢٠,١٦	٨٧٦.١	٥٨	١,٦٣٥	٠.٩١٤ غير دالة
		تجريبية	١٩,٤٠	١,٧٥٣			
٣	البعد الوجداني	ضابطة	١٥,٤٦	١,٦٧٦	٥٨	٠.٦١٩	٠.٦١١ غير دالة
		تجريبية	١٥,٧٣	١,٦٥٩			
٤	البعد القيمي	ضابطة	١٦,٩٣	٢,٠٦٦	٥٨	١,٠٩٤	٠.٧٧٣ غير دالة
		تجريبية	١٧,٥٠	١,٩٤٣			
٥	المقياس الكلي	ضابطة	٧١,١٦	٧٤٢.٥	٥٨	٠.٠٨٨	٠.٩٣٠ غير دالة
		تجريبية	٧١,٠٣	**٩٣٩.٥**			

يتضح من الجدول (٥) الخاص بنتائج التطبيق القبلي لمقياس الوعي بالثقافة الجغرافية أن قيمة (ت) المحسوبة (٠.٠٨٨) وقيمة الدلالة (٠.٩٣٠) أي أكبر (٠,٠٥) وهذا يعني عدم وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الوعي بالثقافة الجغرافية ككل ولكل بعد على حدة، وبالتالي تصبح المجموعتين متكافئتين.

- **تنفيذ تجربة البحث (تدريس البرنامج المقترح) :**

استغرق تدريس البرنامج المقترح على الطالبات فصلا دراسيا كاملا ، بواقع (١١) محاضرة ، وقد تم الالتزام بالوقت المحدد لتدريس البرنامج المقترح بالنسبة للمجموعتين التجريبية والضابطة ، وتم تدريس البرنامج المقترح للمجموعة التجريبية باستخدام مدخل التعلم بالمشروعات الإلكترونية ، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة في التدريس .

- **التطبيق البعدي لأدوات البحث :**

بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج المقترح تم تطبيق أدوات البحث تطبيقا بعديًّا على الطالبات عينة البحث.

- **نتائج البحث:**

تم تحليل النتائج باستخدام معادلة اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات وقد استخدم في ذلك حزمة البرامج الإحصائية (spss) ، وفيما يلي عرض لأهم النتائج التي تم التوصل إليها للإجابة عن أسئلة البحث وللتحقق من صحة الفروض المنبثقة منها مع تفسيرها و مناقشتها.

الفرض الثالث:" يوجد فرق دالّ إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة ككل ولكل مهارة على حدة لصالح طالبات المجموعة التجريبيَّة ".

جدول (٦) نتيجة (ت) فى التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة لدى مجموعتي البحث ن = ٣٠

	المهارة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د.ح	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
١	صياغة التنبؤات	ضابطة	٧,٢٠	٠.٦٦٤	٥٨	٢١,٢١٣	,٠٠٠ دالة
		تجريبية	١٣,٢٠	١,٣٩٩			

٢	التنظيم	ضابطة	٧,٧٠	٠.٥٣٤	٥٨	٣٨,٠٣٧	,٠٠٠ دالة
		تجريبية	١٤,٢٣	٠.٧٧٣			
٣	التفسير	ضابطة	٨,٢٣	٠.٦٢٦	٥٨	٣٩,٩٤٥	,٠٠٠ دالة
		تجريبية	١٤,٦٣	٠.٦١٤			
٤	التحليل	ضابطة	٧,٥٦	٠.٥٠٤	٥٨	٣٥,٤٦٠	,٠٠٠ دالة
		تجريبية	١٤,٠٦	٠.٨٦٨			
٥	الحل الإبداعي للمشكلات	ضابطة	٨,١٦	٠.٨٧٤	٥٨	١٨,٧٥٣	,٠٠٠ دالة
		تجريبية	١٣,٦٦	١,٣٤٧			
٦	اتخاذ القرار	ضابطة	٧,٨٦	٠.٤٣٤	٥٨	٣١,٩٦٧	,٠٠٠ دالة
		تجريبية	١٣,٩٣	٠.٩٤٤			
٧	الاختبار ككل	ضابطة	٤٦,٧٣	١,٣٦٢	٥٨	٥٦,٣٠٢	,٠٠٠ دالة
		تجريبية	٨٣,٧٣	٣,٣٣١			

يتضح من الجدول (٦) الخاص بنتائج التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة ككل أن قيمة (ت) (٥٦,٣٠٢) ، وقيمة الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) ، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة؛ وذلك لصالح المجموعة التجريبية ، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية (٨٣,٧٣) ، أما متوسط المجموعة الضابطة فقد بلغ (٤٦,٧٣).

- **أما بالنسبة للمهارات الفرعية الأخرى (صياغة التنبؤات، التنظيم ، التفسير ، التحليل، الحل الإبداعي للمشكلات، اتخاذ القرار) فقد جاءت نتائجها على النحو التالي:**

- **بالنسبة لمهارة صياغة التنبؤات** :يتضح من الجدول (٦) أن قيمة "ت" (٢١,٢١٣) وقيمة الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة في مهارة صياغة التنبؤات ؛ وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

- **بالنسبة لمهارة التنظيم** :يتضح من الجدول (٦) أن قيمة "ت" (٣٨,٠٣٧) وقيمة الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة في مهارة التنظيم ؛ وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- **بالنسبة لمهارة التفسير** :يتضح من الجدول (٦) أن قيمة "ت" (٣٩,٩٤٥) وقيمة الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة في مهارة التفسير ؛ وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- **بالنسبة لمهارة التحليل** :يتضح من الجدول (٦) أن قيمة "ت" (٣٥,٤٦٠) وقيمة الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة في مهارة التحليل ؛ وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- **بالنسبة لمهارة الحل الإبداعي للمشكلات** :يتضح من الجدول (٦) أن قيمة "ت" (١٨,٧٥٣) وقيمة الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة في مهارة الحل الإبداعي للمشكلات ؛ وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- **بالنسبة لمهارة اتخاذ القرار** :يتضح من الجدول (٦) أن قيمة "ت" (٣١,٩٦٧) وقيمة الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة في مهارة اتخاذ القرار ؛ وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك يكون الفرض قد ثبت صحته.

الفرض الرابع :" يوجد فرق دالّ إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة ككل ولكل مهارة على حدة لصالح التطبيق البعدي".

جدول (٧) نتيجة (ت) في اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ن=٣٠

	المهارة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د.ح	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة	حجم التأثير
١	صياغة التنبؤات	القبلي	٥,٦٠	,٨٩٤	٢٩	٢٤,٥٧٦	٠,٠٠٠ دالة	٠.٩٥٤
		البعدي	١٣,٢٠	٣٩٩.١				
٢	التنظيم	القبلي	٦,٠٦	,٦٣٩	٢٩	٤١,٢١٠	٠,٠٠٠ دالة	٠.٩٨٣
		البعدي	١٤,٢٣	,٧٧٤				
٣	التفسير	القبلي	٦,٣٣	,٦٦٠	٢٩	٤٩,٦٦٣	٠,٠٠٠ دالة	٠.٩٨٨
		البعدي	١٤,٦٣	,٦١٤				
٤	التحليل	القبلي	٥,٨٦	,٦٨١	٢٩	٣٦,٩٧٠	٠,٠٠٠ دالة	٠.٩٧٩
		البعدي	١٤,٠٦	,٨٦٨				
٥	الحل الإبداعي للمشكلات	القبلي	٦,٠٦	,٧٨٤	٢٩	٢٥,٨٥٠	٠,٠٠٠ دالة	٠.٩٥٨
		البعدي	١٣,٦٦	١,٣٤٧				
٦	اتخاذ القرار	القبلي	٦,١٦	,٥٩٢	٢٩	٣٩,٦٥٩	٠,٠٠٠ دالة	٠.٩٨١
		البعدي	١٣,٩٣	,٩٤٤				
٧	الاختبار ككل	القبلي	٣٦,١٠	١,٥٦١	٢٩	٦٨,٨٠٥	٠,٠٠٠ دالة	٠.٩٩٣
		البعدي	٨٣,٧٣	٣,٣٣١				

يتضح من الجدول (٧) الخاص بنتائج المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة ككل أن قيمة (ت) (٦٨,٨٠٥)، وقيمة الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) ، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيا بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة ؛ وذلك لصالح التطبيق البعدي ، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٨٣,٧٣)، أما متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (٣٦,١٠)، كما يتضح من جدول (٧) أنه تم حساب قيمة حجم التأثير (d) للبرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية في

تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة ، حيث بلغ حجم التأثير لها (٠,٩٩٣) وهي نسبة مرتفعة فاقت النسبة المحددة (٠,١٤) لبيتا سكوير، مما يدل على الأثر الكبير للبرنامج المقترح المستخدم في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة.

- **أما بالنسبة للمهارات الفرعية الأخرى: (صياغة التنبؤات ، التنظيم ، التفسير، التحليل، الحل الإبداعي للمشكلات، اتخاذ القرار) فقد جاءت نتائجها على النحو التالي:**

- **بالنسبة لمهارة صياغة التنبؤات** : فقد كانت قيمة (ت) (٢٤,٥٧٦) وقيمة الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) ، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في مهارة صياغة التنبؤات؛ وذلك لصالح التطبيق البعدي ؛ حيث بلغ متوسط التطبيق البعدي في مهارة صياغة التنبؤات (١٣,٢٠) ، أما متوسط التطبيق القبلي (٥,٦٠) ، وقد تم حساب قيمة حجم التأثير (d) للبرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية في تنمية مهارة صياغة التنبؤات ، حيث بلغ حجم التأثير لها (٠,٩٥٤) وهي نسبة مرتفعة جدا فاقت النسبة المحددة (٠,١٤) لبايتا سكوير؛ مما يدل على الأثر الكبير للبرنامج المقترح المستخدم في تنمية مهارة صياغة التنبؤات .
- **بالنسبة لمهارة التنظيم** : فقد كانت قيمة (ت) (٤١,٢١٠) وقيمة الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) ،وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في مهارة التنظيم؛ وذلك لصالح التطبيق البعدي حيث بلغ متوسط التطبيق البعدي في مهارة التنظيم (١٤,٢٣) ، أما متوسط التطبيق القبلي (٦,٠٦) ، وقد تم حساب قيمة حجم التأثير (d) للبرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية في تنمية مهارة التنظيم ، حيث بلغ حجم التأثير لها (٠,٩٨٣) وهي نسبة مرتفعة جدا فاقت النسبة المحددة (٠,١٤) لبيتا سكوير؛ مما يدل على الأثر الكبير للبرنامج المقترح المستخدم في تنمية مهارة التنظيم
- **بالنسبة لمهارة التفسير** : فقد كانت قيمة (ت) (٤٩,٦٦٣) وقيمة الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في مهارة التفسير ؛ وذلك لصالح التطبيق البعدي حيث بلغ متوسط التطبيق البعدي في مهارة التفسير (١٤,٦٣)، أما متوسط التطبيق القبلي (٦,٣٣)، وقد تم حساب قيمة حجم التأثير (d)

للبرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية في تنمية مهارة التفسير، حيث بلغ حجم التأثير لها (٠,٩٨٨) وهي نسبة مرتفعة جدا فاقت النسبة المحددة (٠,١٤) لبيتا سكوير؛ مما يدل على الأثر الكبير للبرنامج المقترح المستخدم في تنمية مهارة التفسير .

- **بالنسبة لمهارة التحليل** : فقد كانت قيمة (ت) (٣٦,٩٧٠) وقيمة الدلالة(٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠٥) ، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في مهارة التحليل ؛ وذلك لصالح التطبيق البعدي حيث بلغ متوسط التطبيق البعدي في مهارة التحليل (١٤,٠٦)، أما متوسط التطبيق القبلي (٥,٨٦) ، وقد تم حساب قيمة حجم التأثير (d) للبرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية في تنمية مهارة التحليل، حيث بلغ حجم التأثير لها (٠,٩٧٩) وهي نسبة مرتفعة جدا فاقت النسبة المحددة (٠,١٤) لبيتا سكوير؛ مما يدل على الأثر الكبير للبرنامج المقترح المستخدم في تنمية مهارة التحليل .
- **بالنسبة لمهارة الحل الإبداعي للمشكلات** : فقد كانت قيمة (ت) (٢٥,٨٥٠) وقيمة الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) ، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في مهارة المسؤولية الاجتماعية؛ وذلك لصالح التطبيق البعدي ؛ حيث بلغ متوسط التطبيق البعدي في مهارة الحل الإبداعي للمشكلات (١٣,٦٦)، أما متوسط التطبيق القبلي (٦,٠٦) ، وقد تم حساب قيمة حجم التأثير (d) للبرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية في تنمية مهارة الحل الإبداعي للمشكلات ، حيث بلغ حجم التأثير لها (٠,٩٥٨) وهي نسبة مرتفعة جدا فاقت النسبة المحددة (٠,١٤) لبيتا سكوير ؛ مما يدل على الأثر الكبير للبرنامج المقترح المستخدم في تنمية مهارة الحل الإبداعي للمشكلات .
- **بالنسبة لمهارة اتخاذ القرار** : فقد كانت قيمة (ت) (٣٩,٦٥٩) وقيمة الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في مهارة اتخاذ القرار ؛ وذلك لصالح التطبيق البعدي حيث بلغ متوسط التطبيق البعدي في مهارة اتخاذ القرار (١٣,٩٣) ، أما متوسط التطبيق القبلي (٦,١٦) ، وقد تم حساب قيمة حجم التأثير (d) للبرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية في تنمية مهارة اتخاذ القرار، حيث بلغ

حجم التأثير لها (٠.٩٨١) وهي نسبة مرتفعة جدا فاقت النسبة المحددة (٠.١٤) لبيتا سكوير ؛ مما يدل على الأثر الكبير للبرنامج المقترح المستخدم في تنمية مهارة اتخاذ القرار .

الفرض الخامس :"يوجد فرق دالّ إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بالثقافة الجغرافية ككل ولكل بعد على حدة لصالح طالبات المجموعة التجريبيَّة.

جدول (٨) نتيجة التطبيق البعدي في مقياس الوعي بالثقافة الجغرافية لدى مجموعتي البحث ن=٣٠

م	الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د.ح	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
١	**البعد المعرفي**	ضابطة	٢١,٨٠	١,٦٤٨	٥٨	١٩,٢٢٧	٠,٠٠٠ دالة
		تجريبية	٣٢,٢٣	٢,٤٧٣			
٢	**البعد المهاري**	ضابطة	٢٦,٨٦	٤,١٦٦	٥٨	١٤,٦٢٢	٠,٠٠٠ دالة
		تجريبية	٣٩,١٦	١,٩٦٦			
٣	**البعد الوجداني**	ضابطة	١٦,٥٣	١,٢٥٢	٥٨	٢٥,٠٩٠	٠,٠٠٠ دالة
		تجريبية	٢٧,٠٦	١,٩٢٨			
٤	**البعد القيمي**	ضابطة	٢٢,٢٣	٢,٦٢١	٥٨	١٢,١٣٢	٠,٠٠٠ دالة
		تجريبية	٣١,٠٦	٣,٠٠٤			
٥	**المقياس الكلي**	ضابطة	٨٧,٤٣	٧,٩٨٥	٥٨	٢٤,٤٦٢	٠,٠٠٠ دالة
		تجريبية	١٢٩,٥٣	٥,٠٠٨			

يتضح من الجدول (٨) الخاص بنتائج التطبيق البعدي لمقياس الوعي بالثقافة الجغرافية ككل أن قيمة (ت) (٢٤,٤٦٢) ، وقيمة الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) ، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي لمقياس الوعي بالثقافة الجغرافية ؛ وذلك

لصالح المجموعة التجريبية ، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية (١٢٩,٥٣) ، أما متوسط المجموعة الضابطة فقد بلغ (٨٧,٤٣).

- **أما بالنسبة للأبعاد الفرعية لمقياس الوعي بالثقافة الجغرافية : (البعد المعرفي ، البعد المهاري، البعد الوجداني ، البعد القيمي) فقد جاءت النتائج على النحو التالي:**

- **بالنسبة للبعد المعرفي** : يتضح من الجدول (٨) أن قيمة "ت" (١٩,٢٢٧) وقيمة الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بالثقافة الجغرافية في البعد المعرفي؛ وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- **بالنسبة للبعد المهاري** : يتضح من الجدول (٨) أن قيمة "ت" (١٤.٦٢٢) وقيمة الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بالثقافة الجغرافية في البعد المهاري ؛ وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- **بالنسبة للبعد الوجداني** : يتضح من الجدول (٨) أن قيمة "ت" (٢٥,٠٩٠) وقيمة الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بالثقافة الجغرافية في البعد الوجداني؛ وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- **بالنسبة للبعد القيمي** : يتضح من الجدول (٨) أن قيمة "ت" (١٢,١٣٢) وقيمة الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بالثقافة الجغرافية في البعد القيمي ؛ وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك يكون الفرض قد ثبت صحته.

الفرض السادس :" يوجد فرق دالّ إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة في التطبيق القبلي والبعدي في مقياس الوعي بالثقافة الجغرافية ككل ولكل بعد على حدة لصالح التطبيق البعدي.

جدول (٩) نتيجة (ت) في مقياس الوعي بالثقافة الجغرافية القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ن=٣٠

م	الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د.ح	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة	حجم التأثير
١	البعد المعرفي	القبلي	١٨,٤٠	٢,٢٠٦	٢٩	٢٥,١٠٤	٠,٠٠٠ دالة	٠.٩٥٦
		البعدي	٣٢,٢٣	٢,٤٧٣				
٢	البعد المهاري	القبلي	١٩,٤٠	١,٧٥٣	٢٩	٤٣,٠٥٦	٠,٠٠٠ دالة	٠.٩٨٤
		البعدي	٣٩,١٦	١,٩٦٦				
٣	البعد الوجداني	القبلي	١٥,٧٣	١,٦٥٩	٢٩	٢٠,٢٤٤	٠,٠٠٠ دالة	٠.٩٣٣
		البعدي	٢٧,٠٦	١,٩٢٨				
٤	البعد القيمي	القبلي	١٧,٥٠	١,٩٤٣	٢٩	٢٣,٣٦٣	٠,٠٠٠ دالة	٠.٩٤٩
		البعدي	٣١,٠٦	٣,٠٠٤				
٥	المقياس الكلي	القبلي	٧١,٠٣	٥,٩٣٩	٢٩	٣٩,٦٧٥	٠,٠٠٠ دالة	٠.٩٨١
		البعدي	١٢٩,٥٣	٥,٠٠٨				

– يتضح من الجدول (٩) الخاص بنتائج المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالثقافة الجغرافية ككل أن قيمة (ت) (٣٩,٦٧٥) ، وقيمة الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) ،وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيا بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الوعي بالثقافة الجغرافية ؛ وذلك لصالح التطبيق البعدي ؛ حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (١٢٩,٥٣) ، أما متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (٧١,٠٣)

– ويتضح من الجدول (٧) أنه تم حساب قيمة حجم التأثير (d) للبرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية في تنمية الوعي بالثقافة الجغرافية ، حيث بلغ حجم التأثير له (٠,٩٨١) وهي نسبة مرتفعة فاقت النسبة المحددة (٠,١٤) لبيتا سكوير؛ مما يدل على الأثر الكبير للبرنامج المقترح المستخدم في تنمية الوعي بالثقافة الجغرافية .

- **أما بالنسبة للأبعاد الفرعية لمقياس الوعي بالثقافة الجغرافية : (البعد المعرفي، البعد المهاري، البعد الوجداني، البعد القيمي) فقد جاءت النتائج على النحو التالي:**

- **بالنسبة للبعد المعرفي** : فقد كانت قيمة (ت) (٢٥,١٠٤) وقيمة الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وهذا يعنى وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في البعد المعرفي؛ وذلك لصالح التطبيق البعدي؛ حيث بلغ متوسط التطبيق البعدي فى البعد المعرفي (٣٢,٢٣)، أما متوسط التطبيق القبلي (١٨,٤٠)، وقد تم حساب قيمة حجم التأثير (d) للبرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية في تنمية البعد المعرفي ، حيث بلغ حجم التأثير له (٠,٩٥٦) وهي نسبة مرتفعة جدا فاقت النسبة المحددة (٠,١٤) مما يدل على الأثر الكبير للبرنامج المقترح المستخدم في تنمية البعد المعرفي .
- **بالنسبة للبعد المهاري** :فقد كانت قيمة (ت) (٤٣,٠٥٦) وقيمة الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وهذا يعنى وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في البعد المهاري ؛ وذلك لصالح التطبيق البعدي ؛ حيث بلغ متوسط التطبيق البعدي في البعد المهاري (٣٩,١٦) ، أما متوسط التطبيق القبلي (١٩,٤٠) ، وقد تم حساب قيمة حجم التأثير (d) للبرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية في تنمية البعد المهاري ، حيث بلغ حجم التأثير له (٠,٩٨٤) وهي نسبة مرتفعة جدا فاقت النسبة المحددة (٠.١٤) مما يدل على الأثر الكبير للبرنامج المقترح المستخدم في تنمية البعد المهاري .
- **بالنسبة للبعد الوجداني** : فقد كانت قيمة (ت) (٢٠,٢٤٤) وقيمة الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وهذا يعنى وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في البعد الوجداني؛ وذلك لصالح التطبيق البعدي حيث بلغ متوسط التطبيق البعدي فى البعد المعرفي (٢٧,٠٦)، أما متوسط التطبيق القبلي (١٥,٧٣)، وقد تم حساب قيمة حجم التأثير(d) للبرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية في تنمية البعد الوجداني ، حيث بلغ حجم التأثير له (٠,٩٣٣) وهي نسبة مرتفعة جدا فاقت النسبة المحددة (٠.١٤) مما يدل على الأثر الكبير للبرنامج المقترح المستخدم في تنمية البعد الوجداني .

- **بالنسبة للبعد القيمي** : فقد كانت قيمة (ت) (٢٣,٣٦٣) وقيمة الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠٥) وهذا يعنى وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في البعد القيمي؛ وذلك لصالح التطبيق البعدي حيث بلغ متوسط التطبيق البعدي فى البعد القيمي (٣١,٠٦) ، أما متوسط التطبيق القبلي (١٧,٥٠) ، وقد تم حساب قيمة حجم التأثير (d) للبرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية في تنمية البعد القيمي ، حيث بلغ حجم التأثير له (٠,٩٤٩) وهي نسبة مرتفعة جدا فاقت النسبة المحددة (٠.١٤) مما يدل على الأثر الكبير للبرنامج المقترح المستخدم في تنمية البعد القيمي .

الفرض السابع :" يحقق تدريس البرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية فاعلية مقبولة علمياً في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والوعي بالثقافة الجغرافية لدى الطالبة معلمة الجغرافيا.

جدول (١٠) حساب نسبة الكسب المعدل لماك جوجيان McGugian للمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة.

المهارات	متوسط الدرجات في التطبيق القبلي	متوسط الدرجات في التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدل لماك جوجيان	الفاعلية
صياغة التنبؤات	٥,٦٠	١٣,٢٠	١٥	٠,٨٠٨	ذو فاعلية
التنظيم	٦,٠٦	١٤,٢٣	١٥	٠,٩١٣	ذو فاعلية
التفسير	٦,٣٣	١٤,٦٣	١٥	٠,٩٥٧	ذو فاعلية
التحليل	٥,٨٦	١٤,٠٦	١٥	٠,٨٩٧	ذو فاعلية
الحل الإبداعي للمشكلات	٦,٠٦	١٣,٦٦	١٥	٠,٨٥٠	ذو فاعلية
اتخاذ القرار	٦,١٦	١٣,٩٣	١٥	٠,٨٣٣	ذو فاعلية
الاختبار ككل	٣٦,١٠	٨٣,٧٣	٩٠	٠,٨٨٣	ذو فاعلية

يتبين من الجدول (١٠) أن تدريس البرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية كان له فاعلية عالية في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى طالبات المجموعة التجريبية ، ويؤكد ذلك نسبة الكسب المعدل لماك جوجيان حيث بلغت في مهارة صياغة التنبؤات (٠,٨٠٨)، وبلغت في مهارة التنظيم (٠,٩١٣)، وبلغت في مهارة التفسير (٠,٩٥٧) ، وبلغت في مهارة التحليل (٠,٨٩٧) ، وبلغت في مهارة الحل الإبداعي للمشكلات (٠,٨٥٠) ، وبلغت في مهارة اتخاذ القرار (٠,٨٣٣) ، وبلغت نسبة الكسب في الاختبار ككل (٠,٨٨٣) وهذه النسب أعلى من المدى الذي حدده ماك جوجيان للفاعلية (٠,٦) ، ويدل ذلك على فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية المستخدم في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى الطالبات عينة البحث.

- وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات الذي أكدوا على أهمية تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة مثل دراسة كل من: علي (٢٠١٢) ، محمد (٢٠١٧) ،عبدالحميد (٢٠١٨) ، هليل (٢٠١٩) ، إبراهيم (٢٠١٩) ، السعدي (٢٠١٩) ، تركي وآخرون (٢٠١٩) ، محمود (٢٠١٩) ، محمد (٢٠١٩) ، سيد (٢٠٢٠) ، محمود (٢٠٢٠) ، عبدالمجيد (٢٠٢٠)

الفرض الثامن :" يحقق تدريس البرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية فاعلية مقبولة علمياً في تنمية الوعي بالثقافة الجغرافية لدى الطالبة معلمة الجغرافيا.

جدول (١١) حساب نسبة الكسب المعدل لماك جوجيان McGugian للمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالثقافة الجغرافية .

الأبعاد	متوسط الدرجات في التطبيق القبلي	متوسط الدرجات في التطبيق البعدي	النهاية العظمى للمقياس	نسبة الكسب المعدل لماك جوجيان	الفاعلية
البعد المعرفي	١٨,٤٠	٣٢,٢٣	٣٦	٠,٧٨٥	ذو فاعلية
البعد المهاري	١٩,٤٠	٣٩,١٦	٤٢	٠,٨٧٤	ذو فاعلية
البعد الوجداني	١٥,٧٣	٢٧,٠٦	٣٠	٠,٧٩٤	ذو فاعلية
البعد القيمي	١٧,٥٠	٣١,٠٦	٣٦	٠,٧٣٣	ذو فاعلية
المقياس ككل	٧١,٠٣	١٢٩,٥٣	١٤٤	٠,٨٠٢	ذو فاعلية

يتبين من الجدول (١١) أن تدريس البرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية كان له فاعلية عالية في تنمية الوعي بالثقافة الجغرافية لدى طالبات المجموعة التجريبية ، ويؤكد ذلك نسبة الكسب المعدل لماك جوجيان حيث بلغت في البعد المعرفي (٠,٧٨٥) ، وبلغت في البعد المهاري (٠,٨٧٤) ، وبلغت في البعد الوجداني (٠,٧٩٤) ، وبلغت في البعد القيمي (٠,٧٣٣) ، وبلغت نسبة الكسب في المقياس ككل (٠,٨٠٢) وهذه النسب أعلى من المدى الذي حدده ماك جوجيان للفاعلية (٠,٦) ، ويدل ذلك على فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية المستخدم في تنمية الوعي بالثقافة الجغرافية لدى الطالبات عينة البحث.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية تنمية الوعي بالثقافة الجغرافية لدى الطالبات ومن هذه الدراسات دراسة كل من: Brian Baskerville(2014) ، (National Geograpic 2014) ، Gillette(2015) ، علي (٢٠١٥) ،عبدالجليل (٢٠١٦) ، هيكل وآخرون (٢٠٢٠)

ملخص عام لعرض النتائج :

يتضح من نتائج الدراسة أن استخدام البرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية ذات فاعلية وكفاءة وأقوى تأثيرا من الطريقة المعتادة في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والوعي بالثقافة الجغرافية لدى الطالبة معلمة الجغرافيا ؛ فقد أسفرت عن نتائج إيجابية بفروق جوهرية دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، وأيضًا بفروق دالة إحصائيًا بين التطبيقين : القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ؛ وذلك في متغيرات البحث على النحو التالي :

- **بالنسبة لمهارات التفكير عالي الرتبة :**

١- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة ككل ولكل مهارة على حدة لصالح المجموعة التجريبية ؛ حيث بلغ متوسط طالبات المجموعة التجريبية (٨٣,٧٣) ، والانحراف المعياري (٣,٣٣١) ، بينما بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٤٦,٧٣) ، والانحراف المعياري (١,٣٦٢) ، وبلغت قيمة (ت) للاختبار ككل (٥٦,٣٠٢) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠٥).

٢- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة في كل مهارة على حدة : (صياغة التنبؤات ، التنظيم

، التفسير ، التحليل ، الحل الإبداعي للمشكلات ، اتخاذ القرار) لصالح المجموعة التجريبية ، وهذه النتائج الإيجابية يمكن أن نرجعها للبرنامج المستخدم وما يتميز به من مشاركة الطالبات في العملية التعليمية ، كما أنه يتيح العديد من الفرص لتعلم إيجابي وفعال.

٣- أثبتت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين : القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة ككل لصالح التطبيق البعدي ؛ حيث بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي (٣٦,١٠) ، والانحراف المعياري (١,٥٦١) ، بينما بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي (٨٣,٧٣)، والانحراف المعياري (٣,٣٣١) ، وبلغت قيمة (ت) (٦٨,٨٠٥)، وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥) وبلغ حجم التأثير المصاحب للدلالة الإحصائية (٠,٩٩٣) وهي قيمة كبيرة تعدت النسبة المحددة (٠,١٤) لبيتا سكوير؛ كما بلغت نسبة الكسب المعدل للمجموعة التجريبية لماك جوجيان (0.883) الأمر الذي يدل على فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية المستخدم وانخفاض فاعلية الطريقة المعتادة في التدريس في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة ، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية له تأثير كبير على تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى طالبات المجموعة التجريبية .

٤- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة في كل مهارة على حدة : (صياغة التنبؤات ، التنظيم ، التفسير ، التحليل ، الحل الإبداعي للمشكلات ، اتخاذ القرار) لصالح التطبيق البعدي ، وفاقت نسبة الكسب المعدل لكل مهارة من هذه المهارات النسبة التي حددها ماك جوجيان(٠,٦) مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح المستخدم في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة ، مقارنة بالطريقة المعتادة في التدريس في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى الطالبات .

- **بالنسبة لمقياس الوعي بالثقافة الجغرافية :**

١- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين : البعدي لمقياس الوعي بالثقافة الجغرافية ككل لصالح المجموعة التجريبية ؛ حيث بلغ متوسط طالبات المجموعة التجريبية (١٢٩,٥٣) ، والانحراف الانحراف المعياري (٥,٠٠٨) ، بينما بلغ متوسط درجات طالبات

المجموعة الضابطة (٨٧,٤٣) ، والانحراف الانحراف المعياري (٧,٩٨٥) ، وبلغت قيمة (ت) للمقياس ككل (٢٤,٤٦٢) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥).

٢- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين : البعدي لمقياس الوعي بالثقافة الجغرافية في كل بعد على حدة : (البعد المعرفي ، البعد المهاري ، البعد الوجداني ، البعد القيمي) لصالح المجموعة التجريبية ، وهذه النتائج الإيجابية يمكن أن نرجعها للبرنامج المستخدم وما يتميز به من مشاركة الطالبات في العملية التعليمية ، كما أنه يتيح العديد من الفرص لتعلم إيجابي وفعال لديهم .

٣- أثبتت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين : القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالثقافة الجغرافية ككل لصالح التطبيق البعدي ، حيث بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي (٧١,٠٣) والانحراف المعياري (5.939) ، بينما بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي (١٢٩,٥٣)، والانحراف المعياري (٥,٠٠٨) ، وبلغت قيمة (ت) (٣٩,٦٧٥)، وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥) وبلغ حجم التأثير المصاحب للدلالة الإحصائية (٠,٩٨١) وهي قيمة كبيرة تعدت النسبة المحددة (٠,١٤) ، كما بلغت نسبة الكسب المعدل لماك جوجيان للمجموعة التجريبية (٠,٨٠٢) الأمر الذي يدل على فاعلية البرنامج المقترح مقارنة بالطريقة المعتادة في التدريس في تنمية أبعاد الوعي بالثقافة الجغرافية .

٤- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين : القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالثقافة الجغرافية في كل بعد على حدة : (البعد المعرفي ، البعد المهاري ، البعد الوجداني ، البعد القيمي) لصالح التطبيق البعدي ، الأمر الذي يؤكد على انخفاض فاعلية الطرق المعتادة في التدريس في تنمية الوعي بالثقافة الجغرافية لدى الطالبات ، وفاقت نسبة الكسب المعدل لكل بعد من هذه الأبعاد النسبة التي حددها ماك جوجيان للفاعلية (٠,٦) مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية المستخدم في تنمية الوعي بالثقافة الجغرافية لدى الطالبات عينة البحث.

تفسير النتائج ومناقشتها :

أولاً: النتائج الخاصة بمهارات التفكير عالي الرتبة:

أوضحت النتائج الخاصة بتطبيق اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة على كل من المجموعة التجريبية والضابطة بعديًّا أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وأوضحت نتائج حجم التأثير أن البرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية المستخدم له تأثير كبير في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة ككل ولكل مهاراته لدى طالبات المجموعة التجريبية ، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية في التدريس قد ساعد الطالبات في المجموعة التجريبية على استخدام أنماط متنوعة من التفكير ، كما كان للإجراءات التدريسية التي تم إعدادها وفقا للبرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية دورًا بارزًا في تفاعل الطالبات ومشاركتهم للمواقف والأنشطة التي تم تنفيذها ؛ مما أتاح فرصة لتوفير بيئة تعلم نشطة ساعدت على تحقيق مشاركة وتفاعل أفضل من الطريقة التقليدية التي تقتصر على التدريس المباشر للمعلومات، فطريقة التدريس باستخدام التعلم بالمشروعات الإلكترونية ساعدت الطالبات على زيادة الثقة بأنفسهم من خلال توفير فرص متعددة للتفكير والاقتراحات والحلول والبدائل وفق إطار من الحرية والاطمئنان وهذا انعكس على اهتمامات الطالبات وطريقة تفكيرهم .

ثانيًا : النتائج الخاصة بتنمية الوعي بالثقافة الجغرافية :

أوضحت النتائج الخاصة بتطبيق مقياس الوعي بالثقافة الجغرافية على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة بعديًّا وعلى المجموعة التجريبية قبل التدريس باستخدام المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية وبعد التدريس به أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية ولصالح التطبيق البعدي، وقد أوضحت نتيجة حجم التأثير فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية المستخدم له تأثير كبير في تنمية الوعي بالثقافة الجغرافية لدى طالبات المجموعة التجريبية؛ ويمكن إرجاع ذلك إلى المميزات التي يتسم بها هذا البرنامج المستخدم القائم على التعلم بالمشروعات الإلكترونية .

- **وقد ترجع الباحثة الفروق في نتائج البحث إلى ما يلي :**

- البرنامج المقترح المستخدم في التدريس للمجموعة التجريبية.
- التنوع في الاستراتيجيات المستخدمة أثناء التدريس والتي تعمل على توفير بيئة ثرية تدعم التفاؤل ولا تقتصر على طريقة واحدة .

- إتاحة الفرصة للطالبات لإبداء آرائهم والمشاركة الفعالة في الأنشطة المختلفة .
- التنوع في أساليب التدريس أثناء شرح المحتوى ليلائم طبيعة كل طالبة على حدة .
- مراعاة خصائص طالبات المرحلة الجامعية، وكذلك مراعاة الفروق الفردية بينهم.
- استخدام الأنشطة التعليمية المختلفة لتدريبهم على كيفية تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والوعي بالثقافة الجغرافية.
- إتاحة جو من الحب والألفة والتعاون بين الطالبات بعضهم البعض من ناحية وبينهم وبين المعلم من ناحية أخرى .
- حثهم على التفكير في إيجاد الحلول للمشكلات الجغرافية بطريقة إبداعية .
- بث القدرة في نفوس الطالبات على تحمل نتائج أفعالهن.
- تنمية القدرة لديهم على اتخاذ القرارات المناسبة تجاه ما يقابلهن من مشكلات.
- تجعل من الطالبات أشخاصا منظمين وباحثين عن المعرفة من مصادرها المختلفة.
- نمو الناحية الوجدانية والمهارية والقيمية لدي الطالبات وعدم الاقتصار على الجانب المعرفي فقط.
- تجعل الطالبات يقدرن قيمة الوقت بل ويعملن على استغلاله واستثماره من خلال حسن إدارة أوقاتهم.
- استخدام أساليب التقويم المتنوعة لإبراز جوانب الضعف ومعالجتها وجوانب القوى ودعمها.

التوصيات والمقترحات :

في ضَوء نتائج هذا البحث، تُوصِي الباحثةُ بما يلي:

- استخدام المشروعات الإلكترونية في تحسين المنتج التعليمي لدى طلاب المرحلة الجامعية.
- الاهتمام بتوظيف التعلم الإلكتروني التشاركي في المقررات الدراسية ؛ بما يساعد على تنمية قدرات الطلبة ومهاراتهم من خلال تطبيق المعرفة التشاركية.
- توظيف تقنيات الحوسبة السحابية لخدمة العملية التعليمية ونشر الأساليب المستحدثة للتعلم الإلكتروني على مستوى الجامعات المصرية.
- تضمين مهارات التفكير عالي الرتبة في مناهج الدراسات الاجتماعية (الجغرافيا) بالمراحل الدراسيَّة المختلفة.

- بناء وحدات تدريسية في مادة الجغرافيا باستخدام الطرق والمداخل التدريسية الجديدة التي تهتم بتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة وتراعي احتياجات الطلاب.
- إعداد نماذج توضيحية لكيفية تخطيط التدريس باستخدام استراتيجيات ومداخل وطرق التعلم التكنولوجية الحديثة وتوزيعها على المعلمين بالمدارس.
- إعداد أدلة للمعلمين توضح الكيفية التي يتم من خلالها تخطيط وتنفيذ التدريس وفقًا لاستراتيجيات ومداخل التعلم الحديثة التكنولوجية الهادفة.
- إعداد برامج ودورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة ؛ لتدريبهم على كيفية تخطيط وتنفيذ التدريس وفقًا لنماذج واستراتيجيات التعلم الحديثة.

كما يقترح البحث إجراءَ الدراسات التالية:

- برنامج مقترح في الجغرافيا قائم على تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية التحصيل ومهارات التفكير المنظومي لدى الطالبة معلمة الجغرافيا.
- أثر استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية مهارات إدارة المعرفة لدى الطالبة معلمة الدراسات الاجتماعية.
- فاعلية استخدام إستراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية القيم الأخلاقية الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة الجغرافيا.
- تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية (الجغرافيا) في المراحل الدراسية المختلفة في ضَوء مهارات التفكير عالي الرتبة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية :

إبراهيم ، رشا أحمد (٢٠١٧). توظيف إستراتيجية المشروعات الإلكترونية في التدريس الإلكتروني عن بعد وأثره على تنمية مهارات إنتاج الأنشطة الإلكترونية لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة . مجلة كلية التربية ،٢(١٧٣). ٧٢٤-٧٧٩.

إبراهيم ، سماح محمد (٢٠١٩). برنامج في الفلسفة قائم على استراتيجيات اقتصاد المعرفة لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة وأبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلاب المرحلة الثانوية . مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، (١١٢).٦٩-١١٠.

إبراهيم ، فاضل خليل ؛ يوسفاتي ، داليا فاروق عبدالكريم (٢٠٢٢) . أثر استخدام نموذج (والاس) في تنمية التفكير الماهر والثقافة الجغرافية لدى طلبة قسم الجغرافيا في كلية التربية الأساسية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية ، ١١(١). ١٦٧-١٨٥.

إبراهيم ، مجدي عزيز (٢٠٠٤). إستراتيجيات التعليم والتعلم . القاهرة : الانجلو المصرية .

أبو الحاج ، سها أحمد (٢٠١٦). مفاتيح التفكير العشرون . الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

أبو زيد ، بشرى عبدالباقي (٢٠١٩). أنماط التشارك داخل المجموعات بمنصات التعلم التفاعلية القائمة على المشروعات الإلكترونية وأثرها على تنمية مهارات انتاج مجلات الأطفال الإلكترونية لطالبات كلية التربية النوعية . مجلة تكنولوجيا التربية " دراسات وبحوث "، (٤١). ١٥٥- ٢١٦.

الأسود، مشاري محمد ؛ كفافي ، وفاء مصطفى ؛ الصفي ، منى محمد (٢٠٢٣). فاعلية إستراتيجية التعلم بالمشروعات القائمة على الويب في تطوير مهارات مصممي التقنيات التعليمية في دولة الكويت . المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية ، (١٩). ٦٦-١١٣.

الأشقر، نيفين رياض (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على استخدام شبكات التفكير البصري في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة في العلوم لدى طالبات الصف التاسع بغزة (رسالة ماجستير) . كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة.

بركات ، عبد الحافظ عمران (٢٠٢٠). استخدام إستراتيجية التعليم القائم على المشروعات المدعومة بأدوات الويب ٢.٠ في تدريس مقرر الحاسب الآلي لتنمية مهارات تصميم المواقع الإلكترونية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . المجلة التربوية لتعليم الكبار ، ٢(٣).٦٩-١١٣.

بندر ، أشواق (٢٠١٣) . أربعة فوائد لإشراك خدمات الحوسبة السحابية في العملية التعليمية . جريدة الشرق الأوسط ، متاح على الرابط :

http://www.aawsat.com/details.asp?section=55&article=371896&issueno=12613.

تركي ، ريحاب السيد وآخرون (٢٠١٩). برنامج قائم على التدريس التخيلي في تنمية بعض مهارات التفكير عالي الرتبة والفاعلية الذاتية لدى الطلاب المعاقين بصريا في المرحلة الثانوية في مادة علم النفس والاجتماع (رسالة دكتوراه) . كلية التربية ، جامعة المنصورة.

التعبان ، محمد عبدالله ؛ ناجي، انتصار محمود (٢٠٢٠). فاعلية إستراتيجية التعلم القائم على المشروع في تنمية مهارات التفكير المنظومي وإنتاج المشروعات الإلكترونية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى . مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، ٢٨(٢).٤٠٠-٤٢٣.

توملیسون ، جون (٢٠٠٨). العولمة والثقافة ، ترجمة إيهاب عبدالرحيم محمد ، (٣٥٤). الكويت : عالم المعرفة.

الجباصات ، محمد عبدالرازق (٢٠١٧). برنامج مقترح في العلوم قائم على مدخل التعلم بالمشروع ونظرية الذكاءات المتعددة وأثره في تنمية بعض قدرات الذكاء العلمي والمهارات الحياتية لتلاميذ المرحلة الأساسية بالأردن. مجلة العلوم التربوية ، ٣(١).٢٦٣-٣١٠.

الجندي ، هبة عادل (٢٠١٥). فاعلية التعلم الإلكتروني القائم على المشروعات في تنمية مهارات المقررات الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم . مجلة دراسات في التعليم الجامعي ، (٣١). ٤٢٣-٤٦٨.

حايك ، هيام (٢٠١٣). الحوسبة السحابية تغزو مؤسسات التعليم العالي . مدونة نسيج الإلكترونية ، متاح على الرابط : http://blog.naseej.com.

الحبشي ، فوزية أحمد محمد (٢٠١٧). فاعلية استخدام نموذج تدريس قائم على التعلم المستند للدماغ في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والتحصيل الدراسي في العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي . المجلة المصرية للتربية العلمية ، ٢٠(٧).١٥٩-١٩٩.

حجاب ، عادل عرفة ؛ العربي، زينب محمد ؛ عمار ، حنان محمد السيد ؛صبري ، ماهر اسماعيل (٢٠١٨). أثر استخدام التعليم القائم على المشروعات في بيئة التعلم الإلكترونية الفردية التشاركية على تنمية بعض مهارات برمجة الروبوت لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، (١٠٢). ١١٣-١٣٤.

حرفوش ، دعاء جابر عبد القوي ؛ أبو الغيط ، إيمان علي محمد ؛خالد، زينب عاطف مصطفى ؛ زين العابدين ،عوني محمد (٢٠٢٠). أثر حقيبة إلكترونية في علم نفس النمو على التحصيل الدراسي والتفكير عالي الرتبة والاتجاه نحو المستحدثات التكنولوجية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر . مجلة كلية التربية ، ٣١ (١٢٤).١٥٤-١٩٦.

حسانين ، رؤيات أحمد (٢٠٢٢). فاعلية إستراتيجية المشروعات الإلكترونية في بيئة الواقع المعزز لتنمية مهارات البرمجة والدافعية للإنجاز لدى طلاب مدارس التكنولوجيا والرياضيات STEM. المجلة التربوية ، (٩٣). ١١٧١- ١٢١٤.

حسين ، سماح أحمد (٢٠٢١): استخدام التعلم القائم على المشروعات الإلكترونية التشاركية المدعومة بتطبيقات الجوجل التعليمية في تدريس التربية البيئية لتنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى طلاب الدراسات العليا ، مجلة كلية التربية ، ٣٧(١٢)،١- ٤٢.

الحسيني ، فايزة أحمد (٢٠٢١). مداخل واستراتيجيات وطرائق حديثة في تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية . الإسكندرية : دار التعليم الجامعي.

الحلفاوي ، وليد سالم محمد (٢٠٠٩). تقييم نظام تعليم الكتروني قائم على بعض تطبيقات الويب ٢,٠ وفاعليته في تنمية التحصيل المعرفي والتفكير الابتكاري والاتجاه نحو استخدامه لدى طلاب تكنولوجيا التعليم . الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، ١٩(٤)، ج٢. ٦٣-١٥٧.

حمزة ، جنان مرزة (٢٠١٩). فاعلية مهارات التفكير عالي الرتبة في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافيا واستقبالها. مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، مركز بابل للدراسات الحضارية والتاريخية ، جامعة بابل ، ٧(١).٩٧-١٣٤.

خفاجة، أحمد ماهر (٢٠١٠). الحوسبة السحابية وتطبيقاتها في مجال المكتبات .CYBRARIANS JOURNAL ، دورية الكترونية فصلية محكمة متخصصة في مجال المكتبات ، متاح على الرابط : http://www.journalcybrarians.org/index.

خلف، عبدالرحمن محمد ؛الكبش، إبراهيم عبدالله (٢٠٢١). فاعلية إستراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الابتكارية والتحصيل في مادة الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الأول المتوسط . مجلة كلية التربية ، ٣٧(١٠)، ١٠١-١٢٥.

خميس ، محمد خميس (٢٠١٦). فاعلية برنامج مقترح قائم على الجولات الافتراضية عبر الويب في تدريس الجغرافيا لتنمية أبعاد الثقافة الجغرافية لدى طلاب المرحلة الإعدادية . مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، (٧٣).٧١-١٠٩.

ذكي ، مروة ذكي توفيق (٢٠١٢). تطوير نظام تعليم الكتروني قائم على بعض تطبيقات السحب الحاسوبية لتنمية التفكير الابتكاري والاتجاه نحو البرامج التي تعمل كخدمات . مجلة كلية التربية ، ٢(١٤٧). ٥٤٣-٦٠٠.

زارع ، أحمد زارع أحمد (٢٠٠٩). فاعلية توظيف شبكة الإنترنت في تنمية الثقافة الجغرافية وقيمة احترام الملكية الفكرية لطلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية جامعة أسيوط ، المؤتمر العلمي السابع لتحديات التكنولوجيا وتطوير منظومة التعليم ، جامعة الزقازيق ، كلية التربية والتربية النوعية ، قسم المناهج وطرق التدريس . ٥٦٧-٦٣٠.

زهران ، هناء حامد (٢٠٠٢). فاعلية برنامج لتنمية الثقافة السياحية لدى طلاب جامعة المنصورة (دكتوراه غير منشورة) . كلية التربية ، دمياط.

زيدان ، محمد سعيد (٢٠٠٧). اتجاهات حديثة في مناهج علم النفس بالمرحلة الثانوية ، ط٢ .القاهرة،: سفير للإعلام والنشر .

سعادة ، جودت أحمد (٢٠٠١). تدريس مهارات الخرائط ونماذج الكرة الأرضية . عمان : دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع.

سعادة ، جودت أحمد وآخرون (٢٠٠٦). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق ، القاهرة: مكتبة الشروق.

السعدي ، السعدي الغول (٢٠١٩). برنامج إثرائي قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والحس العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . مجلة كلية التربية جامعة أسيوط ، ٣٥(٢) .١-٦١.

سليمان ، أمل نصر الدين (٢٠١٣). تصور مقترح لتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي في التعلم القائم على المشروعات وأثره في زيادة دافعية الإنجاز والاتجاه نحو التعلم عبر الويب . المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد ،٣.١-٣٠.

سليمان ، علي محمد (٢٠١٥). اتجاهات حديثة في تدريس الجغرافيا ، ط (١). عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

سليمان، يحيى عطية ؛ الحسيني، فايزة أحمد (٢٠٠٢). الدراسات الاجتماعية طرائق تدريسها وتطبيقاتها . المنيا: دار الصفا للطباعة.

السيد ، محمد (٢٠٠٩). اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس .القاهرة: دار المعارف.

السيد ، ولاء عبدالفتاح أحمد (٢٠١٧). فاعلية إستراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة على مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طالبات قسم التربية الخاصة جامعة الأمير سلطان بن عبدالعزيز. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، السعودية ،(٤٨). ٢٣-٤٤.

سيد، هبة فؤاد (٢٠٢٠). برنامج مقترح في العلوم قائم على المرونة المعرفية لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . مجلة البحث العلمي في التربية ، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس ، ٧ (٢١). ٢٨٩-٣٣٤.

الشمراني ، صالحة سعيد (٢٠٢٠). أثر استخدام إستراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى طالبات الصف الأول الثانوي ، (١٢٤).١٥١-١٧٠.

الشيتي ، إيناس محمد (٢٠١٣) : إمكانية استخدام تقنية الحوسبة في التعليم الإلكتروني في جامعة القصيم ، المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد ، ١-٢٨.

صالح ، إدريس سلطان (٢٠١١). الثقافة الجغرافية وكيفية تنميتها لدى معلمي الجغرافيا . Decides Arliboges.com.geoculture .

الصيعري ، هيفاء سعيد صالح (٢٠١٠). التعلم بالمشاريع القائم على الويب وأثره على تنمية مهارة حل المشكلات والتحصيل في مادة الحاسب الآلي ، المؤتمر الدولي الخامس – مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة

تجارب ومعايير ورؤى ، مج١، القاهرة ، المركز العربي للتعليم والتنمية (أسد)، الجامعة العربية المفتوحة بالقاهرة. ٩٠٩-٩٥٩.

الضبة ، مرام جمال (٢٠١٤). فاعلية إستراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية التفاعل والتشارك الإلكتروني والاتجاه نحوها لدى طالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة (رسالة ماجستير غير منشورة).كلية التربية بالجامعة الإسلامية ، غزة.

طه ، مروة حسين إسماعيل (٢٠١٤).برنامج مقترح قائم على نموذج التفكير الجانبي لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والأداء التدريسي لدى الطالبة معلمة الدراسات العليا . مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، (٥٤).

عارف ، أحلام دسوقي (٢٠١٥). فاعلية نمطي التعلم القائم على المشروعات عبر الويب فردي – تشاركي في تنمية مهارات تطوير الكتب الإلكترونية لدى الطالبات المعلمات واتجاهاتهن نحو إستراتيجية التعلم . مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، (٥٩). ٦٩-١١٨.

عبدالجليل ، رجاء محمد (٢٠١٦). فاعلية وحدة دراسية مقترحة في ضوء المعايير الدولية والقومية لتعليم الجغرافيا في تنمية الثقافة الجغرافية . مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، (٧٠). ٣٩٧-٤٢٦.

عبدالجليل، علي سيد ؛ المليجي، حسنية محمد ؛ منصور، ماريان ميلاد ؛ محي الدين، سعد حسن (٢٠١٨): أثر استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية بعض مهارات المشروعات الإلكترونية لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة أسيوط . مجلة كلية التربية ، ٣٤ (٢).٢٣٤-٢٥١.

عبدالجليل، علي سيد ؛ محي الدين ، سعد حسن ؛ أحمد ، محمد عبدالحكيم (٢٠١٨). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني نماذج وتطبيقات ، كلية التربية جامعة أسيوط ، مصر، رقم الإيداع بدار الكتب ٥١٥٨/ ٢٠١٨.

عبدالحميد ، محمد رمضان ؛ عبدالسلام ، شيماء عبدالسلام (٢٠١٧). استخدام مدخل العلوم المتكاملة STEAM لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى الطلاب المعلمين بكليتي التربية والتربية النوعية. مجلة كلية التربية جامعة بنها ،٢٨ (١١١). ٣٧٤-٤٢٦.

عبدالحميد ، محمد كمال (٢٠١٨). تطوير مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) وفعاليته في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة (رسالة دكتوراه). كلية التربية جامعة المنصورة ، المنصورة.

عبدالحميد ، ياس يحيى (٢٠١٠). أثر برنامج في الثقافة الجغرافية على تنمية المفاهيم الجغرافية ومهارة فهم الخريطة والوعي بالقضايا العالمية المعاصرة لدى طلاب شعبة الجغرافية بكلية التربية (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية جامعة المنيا، المنيا.

عبدالسلام ، عبدالسلام مصطفى (٢٠٠٩). تدريس العلوم وإعداد المعلم وتكامل النظرية والممارسة . القاهرة: دار الفكر العربي .

عبدالعال ، أحمد (٢٠٠٩). الثقافة الجغرافية في حياة المواطن . جريدة الأهرام " قضايا وآراء"، ١٣٢ (٤٤١٠٠)، ٣ سبتمبر.

عبدالعزيز ، أماني محمد (٢٠١٧). تطوير برنامج تدريبي إلكتروني تشاركي قائم على الويب باستخدام إستراتيجية المشروعات الإلكترونية لتنمية مهارات إنتاج القصص الرقمية لدى معلمات رياض الأطفال . مجلة تكنولوجيا التعليم ، ٢٧(٤).٣-١١٤.

عبدالعزيز، محمود إبراهيم ؛ السيد ، سامح شمس ؛ عبدالجيد ، يوسف السيد (٢٠٢١). فعالية إستراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم . مجلة كلية التربية ، (١٥١). ٣٠٣- ٣٢٧.

عبدالفتاح ، فاطمة أحمد (٢٠١٨). فاعلية تدريس التاريخ باستخدام إستراتيجية سوم (swom) في تنمية التفكير عالي الرتبة وبعض عادات العقل لدى طلاب الصف الثاني الثانوي .مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، (١٠٣). ٨٢-١٢٢.

عبداللطيف ، أشرف(٢٠١٣).دراسة فاعلية اختلاف بعض أنماط التفاعل بالمدونات في تنمية مهارات تشغيل واستخدام أجهزة العروض الضوئية والتواصل الاجتماعي لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكليات التربية .مجلة كلية التربية ببنها، ٢(٩٦).٥١-٩٧.

عبدالمجيد، أحمد صادق (٢٠٢٠). استخدام إستراتيجية الإلكترونية لتنمية مهارات ريادة الأعمال التكنولوجية والانهماك في تعلم مقرر " الحاسوب في التعليم " لدى طلاب كلية التربية. مجلة عجمان للدراسات والبحوث، ١٨(٢). ١-٣٧.

عبدالمجيد ، أحمد صادق ؛ العمر عبدالله بن سعيد (٢٠٢٠). فاعلية إستراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات إنتاج وتصميم وحدات التعلم الرقمية والاقتصاد المعرفي لدى طلاب كلية التربية . مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، ٢٨(٦). ٥٠٣-٥٠٢٢.

عبدالمجيد ، عبدالله إبراهيم (٢٠٢٠). استخدام إستراتيجية محطات التعلم في تدريس الفلسفة لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والتوجه نحو الهدف لدى طلاب المرحلة الثانوية . مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية ، ١ (١٤). ١-٩٧.

عبيد ، وليم (٢٠٠٩). استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان وآخرون (٢٠٠٧). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العتيبي ، ضحى بنت حباب (٢٠١٦). فاعلية نموذج مقترح للتعلم بالمشروعات قائم على التعلم التشاركي باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير الناقد وفاعلية الذات لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن . مجلة الدراسات التربوية والنفسية بعمان ، ١٠ (٥٧٦). ٣-٥٦١.

عزمي ، نبيل جاد ؛المحمدي، مروة (٢٠١٨). بيئات التعلم التكيفية . القاهرة: دار الفكر العربي .

عطا ، أميرة (٢٠١١). الحوسبة السحابية تكلفة حسب الاستخدام وآمال بأن تسبح في فضاء الإنترنت . مجلة التعليم الإلكتروني ، (٢٧). ١٩.

عفيفي ، محمد كمال (٢٠١٠). سقالات التعلم كمدخل لتقييم وتطوير المقررات الإلكترونية ومدى فاعليتها على كل من أداء الطلاب في التعلم القائم على المشروعات والرضا عن التعلم في البيئة الإلكترونية . مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية " دراسات وبحوث". ٦٣-١٠٧.

علاوي ، محمود خليل حمد (٢٠٢٠). أثر إستراتيجية المحطات العلمية في تنمية التفكير عالي الرتبة لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة الجغرافيا . مجلة الدراسات التاريخية والحضارية ،(١١).١-٤٣.

علي ، انتصار شحاته (٢٠١٥). مقرر مقترح في الثقافة الجغرافيا قائم على التعليم النشط لتنمية الوعي بالقضايا الجغرافية المعاصرة لدى الطالبة المعلم غير المتخصص . مجلة البحث العلمي في التربية ، (١٦).٥٧-٨٣.

علي ، إيمان حلمي (٢٠١٧): أثر اختلاف بيئة التعلم الإلكتروني (الافتراضية / الشخصية) على تنمية مهارات توظيف مصادر التعلم لدى معلمي المرحلة الابتدائية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٨٩ (٨٩)،٢١٣-٢٨٤.

علي ، حسين عباس حسين (٢٠١٢).إستراتيجية مقترحة قائمة على خرائط التفكير في تدريس الكيمياء لتنمية التفكير التأملي ومهارات التفكير عالي الرتبة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية . مجلة التربية العلمية ، ١١٤ (٤).١-٦٤.

عمر ، فدوى فاروق (٢٠٠٣). استخدام شبكة الإنترنت في إدارة مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية (رسالة دكتوراه). كلية التربية للبنات جامعة الملك عبدالعزيز ، جدة.

عمران ، خالد عبداللطيف (٢٠٠٩).المهارات الوظيفية في الجغرافيا في عصر المعلوماتية رؤى تنظيرية . دسوق: دار العلم والأيمان للنشر والتوزيع.

العمري ،ربيع (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي في التفكير عالي الرتبة في أساليب التدبر في الضغوط النفسية مجلة جمعية الثقافة من أجل التنمية ، ١٢ (٥٤) .١١٥-١٩٦.

العمري، عائشة بليهش ؛ الرحيلي ، تغريد عبدالفتاح (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الحوسبة السحابية التشاركية في تعزيز الأداء التقني . المجلة الدولية للتربية المتخصصة ،٣(١١).

العنزي ، شريفه مطيران علي (٢٠٢٠). بيئات التعلم التشاركية القائمة على المشروعات الإلكترونية لتنمية مهارات تصوير الفيديو التعليمي في المرحلة الجامعية بدولة الكويت . مجلة كلية التربية جامعة المنصورة ، ٤ (١١١). ١٥٩٢-١٦١٨.

العوفي ، محمد بن غالب (٢٠٠٥). الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام الوظيفي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض.

فارس ، نجلاء محمد (٢٠١٨). استخدام التعلم القائم على المشروعات عبر نظم إدارة التعلم الاجتماعية وأثره على المثابرة الأكاديمية وتنمية مهارات إنتاج مشروعات جماعية إبداعية لدى طلاب كلية التربية النوعية . مجلة كلية التربية بأسيوط ، ٣٤ (٦٤٠). ٣-٦٧٧.

الفريجات ، خضير كاظم محمود (٢٠٠٩). السلوك التنظيمي "المفاهيم معاصرة "، ط١ .عمان: إثراء للنشر والتوزيع.

الفقي ، ممدوح سالم (٢٠١٧). التفاعل بيت حجم مجموعات التشارك والكفاءة الذاتية باستخدام التعلم بالمشروعات القائم على الويب وأثره على دافعية الإتقان ومستوى التقبل التكنولوجي لطلاب الدبلوم التربوي بجامعة الطائف ، مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، ٢٧(٤). ١٨٩-٢٥٥.

الكلثم ، حمد بن مرضي (٢٠١٦). فاعلية أنموذج تعلم قائم على المشروعات باستخدام الويكي في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين تخصص تربية إسلامية. مجلة كلية التربية ببور سعيد ، (١).٢٠-٣٨.

كمتور، عصام إدريس (٢٠١٦). فاعلية تقنية الحوسبة السحابية في تعزيز التعلم القائم على المشاريع لدى طلاب كلية التربية جامعة الخرطوم. مجلة كلية التربية ، ١ (١٦٩). ١٣٦-١٧٧.

كوجك ، كوثر (١٩٩٧). المناهج اتجاهات حديثة وطرق التدريس "التطبيقات في مجال التربية الأسرية والاقتصاد المنزلي ". القاهرة : عالم الكتب.

لاشين ، سمر (٢٠٠٩). فاعلية نموذج التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والأداء الأكاديمي في الرياضيات. مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بجامعة عين شمس ، (١٥١).

المبيضين ، لانا محمد (٢٠١١). التفكير خارج الصندوق من خلال برنامج الكورتيزون. عمان: دار ديبونو للطباعة والنشر.

محمد ، إيهاب أحمد (٢٠١٩). فاعلية برنامج تعليمي قائم على تكنولوجيا النانو كمتطلب للتوجه نحو عصر الثورة الصناعية الرابعة في تنمية نزعات التفكير الابتكاري ومهارات التفكير عالي الرتبة في الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية . المجلة المصرية للتربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، ٢٢ (١١).٥٩-١١٧.

محمد ، حاتم علي (٢٠١٦). أثر إستراتيجية سوم "SWOMفي التفكير عالي الرتبة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مادة الرياضيات ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، مجلة الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية ، (١٢٦). ٢٥٢-٢٨٤.

محمد ، رانيا محمد إبراهيم (٢٠١٦). استخدام نظرية المخططات العقلية في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير البصري والتفكير عالي الرتبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، (٢٠١٧). ديسمبر.

محمد ، شيماء أحمد (٢٠١٧). فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا في العلوم لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة ومهارات التنظيم الذاتي لدى طالبات المرحلة الإعدادية .المجلة المصرية للتربية العلمية ، ٢٠(١).

محمد، فارعة حسن (١٩٩٩). التنور العلمي لمعلم الجغرافيا. مجلة دراسات والبحوث في المناهج وتكنولوجيا التعليم ، ط١ . القاهرة: عالم الكتب.

محمد، نبيل السيد (٢٠١٣). تصميم حقيبة الكترونية وفق التعلم القائم على المشروعات لتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم . مجلة كلية التربية ، ٢٤(٩٦).٣٥٣-٤٠٨.

محمود ، كريمة عبد اللاه (٢٠٢٠). استخدام نموذج نيدهام البنائي في تدريس العلوم لتنمية عمق المعرفة العلمية ومهارات التفكير عالي الرتبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . المجلة التربوية ، كلية التربية جامعة سوهاج ، ٧٦. ١٠٤٧-١١٢٥.

محمود، رائد إدريس (٢٠١٩). أثر أنموذج بارمان في تنمية التفكير عالي الرتبة لدى طلاب الصف الخامس الإعدادي في مادة التربية الإسلامية في دولة العراق . المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية "مركز رقاد للدراسات والأبحاث "، ٥(٢) .١٧٨-١٩٢.

المسعودي ، محمد حميد مهدي (٢٠١٢). طرائق تدريس الجغرافيا . بابل : الحلي للنشر والتوزيع.

المصالحي ، حمدي الحبيب (٢٠١٣). الحوسبة السحابية ، مدونة التقنية ، متاح على الرابط :

https://www.tvt.c.gov.sa/arabic/departments/facultycouncils/it/pages/default.aspx.

مصيلحي ، فتحي محمد (٢٠٠٣). الجغرافيا في التعليم العام ، المجلس الأعلى للثقافة ، لجنة الجغرافيا . القاهرة، مصر.

المطيري ، منى عائض ؛ العبيكان، ريم عبدالمحسن (٢٠١٥). أثر التدريس باستخدام بيئة الحوسبة السحابية في الدافعية نحو التعلم . المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، ٤(٩).

منصور ، محمد زايد (٢٠١٩). تصميم بيئة تدريب الكترونية قائمة على المشروعات وأثرها في تنمية كفايات إنتاج الدروس الإلكترونية لمعلمي المدارس الثانوية (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا جامعة الخليج العربي ، البحرين.

النحاس ، نجلاء مجد محمود (٢٠٠٨). فاعلية برنامج مصاحب قائم على التطبيقات الجغرافية الحياتية في تنمية الحس المكاني والثقافة الجغرافية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي(رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية جامعة الإسكندرية ، الإسكندرية.

هداية ، رشا حمدي (٢٠١٩). فاعلية التعلم القائم على المشروعات الإلكترونية التشاركية باستخدام تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية مهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية . مجلة كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ،٢(١٠٥). ٧٢٤-٧٧٧.

هليل، غازي صلاح (٢٠١٩). أثر برنامج قائم على مشروع SFAA2061 في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة وفهم طبيعة العلم لدى طلاب العلوم المتفوقين بجامعة أم القرى . مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية ، ١٠(٢).١٥-٨١.

هيكل ، سحر عبداللطيف ؛ عمر، حنان عبدالسلام ؛ شلبي ، أحمد إبراهيم (٢٠٢٠). برنامج مقترح في الجغرافيا قائم على التعلم المدمج لتنمية الثقافة الجغرافية المصرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ،(١٢٣). ١٠٨ -١٣٤.

يس ، نجلاء أحمد (٢٠١٤) . " الحوسبة السحابية للمكتبات حلول وتطبيقات " ط١ . القاهرة: دار العربي للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Aldakheel, E. (2011). Aloud computing framework for computer science Education , unpublished master's thesis, Bowling Green state university .

Alan, Backler& Stoltman, (1968). the nature of Geograpic literacy. Eric, Digest, No.35.Bloomingtio, Eric, clearing house for social studies/social science Education.

Bbrookhart, S. (2010). How to assess higher – order thinking skills in your classroom .Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum Development (ASCD).r

Chen, p.& Chen, H. (2007) . knowledge building and technology dynamicsinan online project _based learning community .International Journal of technology in teaching and learning .

Cheong, C., Tandon. R., cheong, F. (2010): Aproject- based learning internship for ITUN-Dergraduates with social support from a social Networking site, Information system Educators conference Nashville Tennessee, USA.

Coffman, D. (2013). Thinking about thinking: An Exploration of preservice teachers' views about Higher order thinking skills. P.H.D, university of Kansas.

Dresner, M& et.al. (2014). Improving Higher – order thinking and Knowledge Retention in Environment al science teaching ,Bioscience,64(1).40-48.

Eckhalt, J., Jogiparthi., seeling, V.,P.& Hinton ,Q.(2019).supporting project -Based learning though Economical and flexible learning spaces , education science ,vol.9,n212.1-14.

Erkoc, M., &Kert, S.(2010): "cloud computing for Distributed university campus: Aprototype "http://www.pixel-online.net/edufuture /common/download/paper pdf/ENT30-Erkoc.pdf.

Gillette, (2015). The nature and process of science and Application to Geography .international Research in Geography and Environmental,Education,1(29).6-12.

Hariadi, Bambang. (2016).in fluence of web Based cooperative learning strategy and Achiever motivation on student study outcome, international Journal of Evalution and Reserch in Education ,vol.5,n.3.189-199.

Hinde, Elizabeth, R. et.al. (2007). The integration of literacy and geography ,the comprehensions ,theory and research in social Education, vol 35n3.343-365.

Intel R teach to the Future.(2003).project-based classroom :Bridging the gap between education and technology .training materials for regional and master

Jodi, M. Winship, (2004). Geographic literacy Ina Globalized world : without it ,we're lost (at :http://geography.about.com/od/study geography /a/Geographical -literacy . Htm.

Kelly, M. (2019). Pedagogical changes in Higher education to promote higher-order thinking: An Exploration of practice in a federal university in the UAE: Ph. D, university of Liverpool, England.

Lang. Q. (2010). Analysing high school students' participation and interaction in an Asynchornous online project -Based Learning Environment. Australasion Journal of Educational technology ,26(3).327-340.

Liu, L. &Lee, A., (2013). Exploring the Effective use of cloud Resources in online classesinT .Bastiaens &G. marks (Eds), Procce dings of world conference on Elearning in corporate ,Government , Healthcare , and Higher Education (1235-1242).Chesapeake, VA: AACE. Retrieved online from: http: //www.editlib.org/p/115042.

Mahasneh, A. M. &Alwan, A. F. (2018). The Effect of project -Based learning on student teacher self-Efficacy and Achievement. international Journal of instruction, vol.11, n3.511-524.

Masud, A. & Huang, X. (2012). An E learning system Architecture based on cloud computing, world Academy of science Engineering and technology ,62,74- . Retrieved online :http:www.waset.org/Journals /Waset /V62.2-15.pdf,1.

Marquez, M. (2019). Integrating thinking Routinges as a tool to promote Higher order thinking During the Development of ESL speaking skills .master's Carolina (U.S.A).

National Geographic (2014). what is Geoliteracy? at: http:// eduction/ media/what is geo-literacy/? ar-a=1

National oceanic and Atmospheric Administration (2014). Defining Environmental and geographic literacy.

NFIE. (2000). connecting the Bits: A reference for using technology in teaching and learning in K-12 Schools. Washington, DC: the National foundation for the Improvement of Education – Retrieved from: http: // www. Nea foundation. org/downloads/NEA. Connecting the Bits.pdf.

Oley, T. (2015). computer- mediated A assessment of Higher-order thinking Development tilchin , international Journal of higgher Education.

Pang, L. (2009). Asurvey of web 2,0 technologies for classroom learning, the international JournaL of learning ,16(9).743-760.

Piccinini, Nicola& Scollo, Giuseppe (2006). Cooperative project -based learning in a web – based software Engineering course. Educational technology &society, VOL.9, No.4.54-62.

Polly, D. (2011). Developing student's Higher – order thinking skills (Hots) through technology -Rich tasks: the Influence of technological pedagogical and content knowledge (TPACK). Educational technology ,51(4).20-26.

Posner, K. & Applegarth., M. (2008). The project management pocket book. Riyadh, Saudi Arabia: Jarir Book store.

Quek, choon, l. (2010). Analyzing high school students' participation and interaction in an asynchronous online project -based learning environment. Australasian Journal of Educational technology ,26(3).327-340.

Rails back, J. (2002). Project-Based learning instruction:]creating Excitement for learning .Northwest Regional Education laboratory -Retrieved from: http://education northwest: org/web fm send /460.

Rachel Ralph. (2015). Post -secondary project -Based learning in science, technology, Engineering and mathematics ,Journal of technology and science Education,vol,6,n1.26-35.

Round, K. (2011). E-learning 2,0 cloud computing and the online Learner.Journal of Applied learning technology, 1(4).24-27.

Schnenider, D. (2005). Project-based learning, Edutech wiki -Retrieved from: http://edutech wiki.unige.ch/En/project-based learning.

Shaw, A. (2013); cloud computing for libraries; an economic strategy in international conference on Academic libraries, India, 12th -15th February, Available at http;//eprints.rclis.org/19359/.

Shui-font, Cheng. R, choy. H. (2010): school support and teacher motivation to implement project - Bassed Learning.

Soparat, Sasithorn. (2015). The Development of Thai Learne's key competencies by project Based learning using ICT, international Journal of Research in Education and science, vol.1, n.1.11-22.

Sonya, Adithan, M. (2015). Analysis of question papers in engineering courses with respect to hots, Higher order thinking skills, American Journal of Engineering Education, V6, N1.

Thomas, P. Y. (2011). Cloud computing Apotential paradigm for practicing the scholarship of teaching .and learning Electronic library ,29(2).22-214.

Torrens, Paul, m. (2001): where the world? Exploring the factors driving place location knowledge among secondary level students in Dublin ? Lreland , Journal of Geography,100,49-60.

Trivedi, Hrishikesh, R. (2013). cloud Adoption model for Government and large Enterprises, master thesis, Massachusetts institute of technology, Cambridge.

Tuncer, M. (2009). The effect of presenting the electronic circuits lesson on virtual environment according to the project- based learning approach on the views of the Studenfs. world conference on Educational sciences, Procedia– social and Behavioral sciences, 1(1). 2156-2163._

Vaughn, Cynthiak. (2003). Exploration and mapping: Geographical literacy in the primary gracles , Available on line at: http :// www. Find articles. com/p./ articles / maiga33/is 2003ot/aing/18424.

البحث الثاني

الخصائص السيكومترية لمقياس المناعة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة مطروح

Psychometric Properties of the Scale of Psychological Immunity among Secondary School Students in Matrouh Governorate

إعداد: -

أ. د./ محمد غازي الدسوقي
أستاذ علم النفس التربوي
عميد شعبة السياسات التربوية
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة

د./ شادي محمد أبو السعود
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية – جامعة مطروح

د./ فتحي محمد الشرقاوي
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة مطروح

أ/ شيماء عبد الوهاب سعده
باحثة ماجستير- الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة مطروح

٢٠٢٤م – ١٤٤٥هـ

الخصائص السيكومترية لمقياس المناعة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة مطروح

المستخلص:

هدف البحث إلى إعداد مقياس المناعة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، والتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس المناعة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة مطروح، وقدُ طبق المقياس على **عينة** مكونة من (١٥٠) طالباً وطالبةً من طلاب المرحلة الثانوية بمدرسة مطروح الرسمية المتميزة للغات، بواقع (٥٤) طالبًا، و(٩٦) طالبةً تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٦- ١٨) عامًا، بمتوسط (١٧,١٦) وانحراف معياري قدره (٠.٥٩)، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس باستخدام صدق المفردات والصدق البنائي (التحليل العاملي التوكيدي)، وحساب الاتساق الداخلي؛ في حين تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة معامل ثبات ألفا كرونباخ وأوميجا ماكدونالد، وقد أسفرت النتائج تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق والاتساق الداخلي ودرجة عالية من الثبات؛ تدل على صلاحية المقياس في قياس مستوى المناعة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: المناعة النفسية– طلاب المرحلة الثانوية.

Psychometric Properties of the Scale of Psychological Immunity among Secondary School Students in Matrouh Governorate

Abstract:

This research aims to develop a scale for measuring psychological resilience among secondary school students and to validate the psychometric properties of the psychological resilience scale among secondary school students in Matrouh Governorate. The scale was administered to a sample of 150 male and female students from a distinguished official language school in Matruh, consisting of 54 male students and 96 female students, with ages ranging from 16 to 18 years, with a mean age of 17.16 and a standard deviation of 0.59. Appropriate statistical methods were used to validate the scale, including content and construct validity (confirmatory factor analysis) and calculating internal consistency. The scale's reliability was also assessed using Cronbach's alpha and McDonald's omega coefficients. The results indicated that the scale had good levels of validity, internal consistency, and reliability, indicating its suitability for measuring psychological resilience among secondary school students.

Keywords Psychological Immunity – Secondary School Students.

مقدمة البحث:

تعتبر فترة المراهقة من أكثر المراحل التي تشهد تغيرات جسدية وعقلية واجتماعية كبيرة في حياة الإنسان، تتميز بثورة هرمونية ونفسية تجعل الشخص يعيش حالة من الانتقال والتحول.

تعتبر فترة المراهقة فترة حساسة تتصف بالتناقضات والتحديات، حيث يبحث المراهق خلالها عن الهوية والانتماء، ويواجه ضغوطاً متعددة من المجتمع والأصدقاء والعائلة. كما تتزايد الرغبة في استكشاف العالم الخارجي وتجربة أشياء جديدة، مما يجعل فترة المراهقة تحمل في طياتها أيضًا العديد من التحديات النفسية والاجتماعية.

تشير العديد من التقديرات إلى أن (١٠٪ إلى ٢٠٪) من المراهقين على الصعيد العالمي يعانون من مشكلات الصحة النفسية، بيد أن مستوى تشخيص وعلاج هذه الاعتلالات لا يزال متدنٍ (Kessler, Angermeyer, Anthony, et al. 2007).

إضافة إلى ذلك، شهدت المؤسسات التعليمية في مصر بشكل عام والتعليم ما قبل الجامعي بشكل خاص، تغيرات سريعة ومتلاحقة في كثير من الجوانب التقنية والتطورات التربوية، وذلك بهدف النهوض بالعملية التعليمية ومخرجاتها، ولهذا أصبحت الحياة المدرسية تتطلب أشخاصاً على درجة عالية من التأهيل والتدريب، يتسمون بمهارات سلوكية ونفسية تمكنهم من التعلم السريع، ليكونوا أشخاصاً قادرين على المساهمة في التطورات العلمية والتكنولوجية المعاصرة(رحاب العذب، ٢٠٢١، ١٦١).

مما يشكل تحدياً جديداً وعاملاً ضاغطاً شديد التأثير فى نفسية أبنائنا الطلبة فى مرحلة الثانوية العامة، حيث تتأثر صحتهم النفسية نتيجة عدم قدرة البعض على تحمل الضغوط الدراسية ونتيجة افتقار بعض الطلاب القدرة على مسايرة التوقعات الوالدية إضافة إلى عدم إشباع أحد أو بعض أو كثير من الحاجات النفسية فى هذه المرحلة العمرية شديدة التأزم. لذا يتوجب على الباحثين والمربين البحث عن أسباب اعتلال الصحة النفسية لكثير من طلاب هذه المرحلة والوقوف على جوانب التغيرات الفسيولوجية التى تحدث لأجهزة الجسم المختلفة، وكذلك التغيرات التي تطرأ على صحتهم النفسية.

حيث تتأثر المناعة النفسية لهؤلاء الطلاب بعدة عوامل منها: سمات عامة يتسم بها كل المراهقين، وسمات خاصة بطلاب المرحلة الثانوية تميزهم عن غيرهم من المراهقين.

فالسمات العامة المميزة لمرحلة المراهقة بشكل عام تتلخص في التالي:

– التفكير فى أنفسهم بصورة أعمق، وفي والديهم، وفي أقرانهم، وفي الأحداث الواقعية وفي العالم من حولهم وفي تحديد أهدافهم التى يسعون إليها فى المستقبل ويمكن أن يبنوا كذلك مجموعة من المعايير المتصله بالأسرة، كالدين والمدرسة والدور الجنسي. كما يحتاج المراهقون إلى إشباع كثير من الحاجات النفسية ليحققوا نموا نفسيا سليما، من أهمها:

– الحاجة إلى الأمن،(Need for Security) الحاجة إلى الحب والمحبة، (Need for Affection)

– الحاجة إلى الانتماء، (Need for Affiliation) الحاجة إلى الحرية ،Need for Freedom)(

– الحاجة إلى تحقيق الذات،(Need for Actualization) الحاجة إلى المسايرة (Need for Conformity)

– الحاجة إلى الظهور ، (Need for Exhibition) الحاجة إلى المخاطرة، (Need for Adventure)

– الحاجة إلى الشعور بقيمة الذات (نجوى غالب،٢٠١١، ١٩).(Need for personal Worth)

أما السمات الخاصة للطلاب فى المرحلة الثانوية فتتمثل فيما يلي:

اعتبار هذه المرحلة التعليمية أهم المراحل الدراسية فى حياتهم حتى أن البعض يطلق عليها (عنق الزجاجة)؛ لما لها من تأثير فارق فى تحديد مستقبلهم فى المرحلة الجامعية، وبالتالي فى حياتهم المهنية أيضاً؛ مما يشكل تحدياً شديد التأثير على مناعتهم النفسية، إضافة إلى عدم قدرة البعض على تحمل الضغوط الدراسية وكذلك افتقار بعض الطلاب القدرة على مسايرة التوقعات الوالدية.

ومن المعروف أن مجموعة معقدة من المثيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية تسهم مجتمعة فى إيصال الشخص إلى حالات من الانزعاج والتوتر النفسى، هذا التوتر إذا ما أصبح مزمناً وفشل المرء فى خفضه وفق آليات معروفة فى علم النفس بآليات خفض التوتر، فإن هذا التوتر المزمن سوف يؤثر على العضوية وفق الآليات الهرمونية والمناعية والعصبية مما يؤدى إلى إصابة الفرد بالمرض الجسمى ذو المنشأ النفسى، ولكن هل لابد من حدوث النتيجة (المرض) فى حال التعرض للمثيرات والضغوط المختلفة؟

تبين الملاحظة أن درجة الإصابة تختلف من إنسان لآخر، فيمكن أن يظهر التوتر المزمن على شكل اضطراب سيكوسوماتى كالقرحة الهضمية أو ارتفاع ضغط الدم، أو من المحتمل ظهور هذا التوتر فى صورة اضطراب اجتماعى كالخلافات العائلية المستمرة أو من الممكن أن يظهر التوتر فى شكل اضطراب نفسى كعصاب القلق وقد لا يتعرض للإصابة أبدا، فما من حتمية فى حدوث الاعتلال أو المرض فى حال تعرض الشخص للمثيرات النفسية والاجتماعية المختلفة(ناصر محيى الدين، ٢٠٢٠، ٢٥).

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الإنسان لديه قدر عال من القوة لمجابهة أعراض التوتر والقلق والخوف، حيث أوضحت دراسة Bhardwaj and Agrawal (2015) وجود جهاز مناعة فى العقل البشرى تماما كوجود جهاز المناعة فى الجسم، هذه المناعة تعرف بالمناعة النفسية أو المناعة العقلية، وهي طبقة الحماية للعقل والذى يوفر للفرد القوة لمحاربة التوتر والخوف وإنعدام الأمن.

وأوضحت دراسة Bredács (2016) على أهمية المناعة النفسية وما تؤديه من دور فى حياة طلاب المدارس الثانوية فى ظل تغير الجيل الجديد والذى لا يزال يتغير حتى اليوم، ولذلك يزداد تدريبهم صعوبة؛ لأننا لا نعرفهم بما فيه الكفاية ولا يمكن الكشف عن سلسلة إخفاقاتهم فى ظل عدم الحضور، والذى بات أمرا سائدا وأوضح أنه لا يوجد لدى الكثير منهم أى خطط للمستقبل بعد المدرسه الثانوية، ليس لديهم أى أهداف على المدى الطويل. ولذلك فإن الطلاب لا يهتمون بدروسهم، تنقصهم المثابرة، تنخفض لديهم القدرة على التحكم، كما أن معرفتهم بأنفسهم غير كاملة وبالطبع فإن هذه العوامل جميعها تكون مصدرا للصراعات.

مشكلة البحث:

نبعت مشكلة البحث الحالي من خلال ملاحظة الباحثين أثناء عملهم، واحتكاكهم بالطلاب وملاحظة سلوكهم، تدنى مستوى المناعة النفسية للطلاب والطالبات بالمرحلة الثانوية وذلك من خلال مؤشرات هامة مثل اللامبالاه، فقدان الهدف أو المعنى فى الحياة، فقدان الإرادة لمواجهة ظروف وتحديات الحياة، ضعف الأمل، عدم القدرة على التفكير المنطقى، عدم الثقة بالذات.

كما لاحظ الباحثون من خلال اطلاعهم على المقاييس الأجنبية والعربية التي تناولت المناعة النفسية اختلافاً واضحاً بين الباحثين فى رؤيتهم لأبعاد المناعة النفسية كماً ونوعاً ومسمي، وهذا يرجع بالطبع إلى اختلاف منطلقاتهم النظرية وبالتالى اختلاف الأبعاد التى تبناها كل منهم.

١- على سبيل المثال أشارت مقاييس المناعة النفسية إعداد اتيلا أولاه Olah على مدى سنوات (١٩٩٥- ٢٠٠٠- ٢٠٠٤) إلى ستة عشر بعدًا تقيس المناعة النفسية وهذة الأبعاد موزعة على تلاتة أنظمة فرعية (الإقدام- الرصد، التنفيذ- الإبداع، القدرة على التنظيم الذاتى) فى تفاعل ديناميكى رائع بين كل من هذه الأبعاد، وتمثل هذه الأبعاد الموارد أو الامكانيات التي تؤدي وظائف التكيف والتنمية الذاتية للفرد وهي: (التفكير الإيجابي، الشعور بالسيطرة، الشعور بالتماسك، مفهوم الذات الابداعية، الإحساس بنمو الذات، التحدى، المراقبة الاجتماعية، القدرة على حل المشكلات، فاعلية الذات، القدرة

على الحشـــد الاجتماعي، القدرة على الإبداع الاجتماعي، التزامن، التوجه نحو الهدف، التحكم فى الاندفاع، الضبط الانفعالي، السيطرة على الغضب) (Dubey & Shahi, 2011,39) .

٢- مقياس المناعة النفســية إعداد Choochom (2013) ، ويتكون من (٥) أبعاد هي الصـــمود resilience، اليقظة العقلية mindfulness، التأقلم (التعايش) coping، الأمل hope، والاعتماد على الذات self-reliance

٣- مقياس المناعة النفســية إعداد Bhardwaj and Agrawal (2015) ، ويتكون من خمس أبعاد هي: (الثقة بالنفس، التوافق العام، النضج الانفعالي، الرفاهة النفسية، الذكريات الايجابية للماضي).

٤- مقياس ميرفت ياســر ســويعد (٢٠١٦)، ويتكون من خمســة أبعاد هي: (الالتزام الدينى، التفاؤل، حل المشكلات، المبادرة الذاتية، الثقة بالنفس).

٥- مقياس ناهد أحمد فتحى (٢٠١٩)، ويتكون من إثنى عشــر بعدًا هي: (التفكير الإيجابي، الضـــبط الانفعالى، المبادرة والتوكيدية، الإبداع وحل المشكلات، الصمود والصلابة، إدارة وفاعلية الذات، التوجه نحو الهدف، التكيف والمرونة النفسية، التدين، المسئولية الاجتماعية، التفاؤل، كفاءة الذات).

٦- مقياس خالد أحمد المالكى (٢٠١٩)، ويتكون من تســعة أبعاد هي: (التفكير الإيجابى، الابداع وحل المشكلات، ضبط النفس والإتزان، الصمود والصلابة النفسية، فاعلية الذات، الثقة بالنفس، التحدى والمثابرة، المرونة النفسية والتكيف، التفاؤل). وقد تم صياغة البنود التى تمثل كل بعد من الأبعاد التسعة ليصل عدد بنود المقياس إلى (٥٤) بند، وبلغت الدرجة الصغرى للمقياس ٥٤ درجة، أما الدرجة العظمى فبلغت (٢١٦) درجة. تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٥٩) طالباً بالصف الأول الثانوى، وأسفرت نتائج التحليل عن ارتفاع مؤشرات الصدق بين البنود والأبعاد التى تنتمى إليها ما يعنى صدق المقياس وثباته.

٧- كما طبق مقياس المناعة النفســية كلاً من عبد المنعم أحمد الدردير وهيبة ممدوح محمود وجاكلين أحمد أحمد (٢٠٢٣) على عينة مكونة من (١٧٠) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الاعدادية، وقد تكون المقياس من (٣٢) عبارة موزعة على (٥) أبعاد، هي: (قوة الاعتقاد- ضـــبط الانفعالات- التفكير الايجابى- حل المشكلات- الوصول إلى الأهداف)، وتم استخدام صدق التحليل العاملى الاستكشافى بالتدوير المائل بطريقة البروماكس وهي طريقة مناسبة للتدوير المائل لعبارات المقياس، وكانت معاملات ثبات الأبعاد بمعامل (ألفا) جميعها قوية ودالة.

٨- كما صاغ مفلح الغالطى (٢٠٢٤) (١٦) بندًا لمقياس المناعة النفسية تندرج تحت أربعة عوامل للمناعة النفسية والتي تتمثل في البعد الأول الإبداع والتفكير الإيجابي، إضافة الى ضبط النفس والصلابة النفسية، أيضا بعد المرونة النفسية والتقبل، وأخيرا بعد التحدي والمثابرة. وأكد التحليل العاملى الاستكشافى على الصدق البنائى لمقياس المناعة النفسية كما أظهرت النتائج أن المقياس يتمتع بصدق تمييزى مرتفع. كما أثبتت نتائج الدراسة أنه يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

٩- أيضاً تم تطبيق مقياس المناعة النفسية بواسطة شيماء سليمان ومحمد المري إسماعيل ونصر محمود أحمد وإبراهيم محمد أحمد (٢٠٢٤) المكون من (٣٧) موقفًا، موزعين على ستة أبعاد هى: (التفكير الإيجابى- الإبداع وحل المشكلات- المرونة النفسية- فاعلية الذات- الضبط الانفعالى- الالتزام الدينى). وباستخدام برنامج "spss" لكشف نتائج السيكومترية، تم حساب الصدق العاملي وصدق الموقف للمقياس، وتم حساب دلالات مؤشرات ثبات المقياس بطريقة "ألفا كرونباخ" والثبات الطبقي للمقياس ككل، كما تم حساب دلالات مؤشرات الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل موقف من مواقف المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى ينتمى إليه وكذلك بين الأبعاد والمقياس ككل ومستوى دلالتها. وتوصلت النتائج إلى توافر الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لمقياس المناعة النفسية لدى عينة من طلبة التعليم الثانوي العام والأزهري بدرجة جيدة.

١٠- كما تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس محمد غازى وغادة صابر وجيهان زيدان (٢٠٢٤)، حيث طُبق المقياس على عينة قوامها (٣٠) طالبةً من طالبات الجامعة المتعافيات من كورونا، ممن تراوحت أعمارهن الزمنية بين (٢٠,٨- ٢١,٨) عامًا. وتكون المقياس من (٤٨) عبارة موزعة على (٦) أبعاد هي: (التفكير الإيجابى- حل المشكلات- الاتزان النفسى- الفاعلية الذاتية- الصلابة النفسية- التفاؤل)، وأشارت النتائج إلى تمتع عبارات المقياس بدرجة مقبولة من الاتساق، كما تم التحقق من ثبات المقياس وصدقه؛ مما يشير إلى صلاحية المقياس وتحقق الخصائص السيكومترية له.

وعلى الرغم من تناول الباحثين للمناعة النفسية مع العديد من الفئات والأعمار، إلا أن الباحثة لمست قلة شديدة فى البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت مقياس المناعة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، فعلى سبيل المثال هناك عديد من الدراسات والبحوث التي تناولت مقياس المناعة النفسية في المرحلة الجامعية مثل: رانيا خميس (٢٠١٩)، نادرة جميل (٢٠٢١)، حسام محمود (٢٠٢١)، وفاطمة

الزهراء عبد الباســـط (٢٠٢١) ، حنان خليل (٢٠٢١)، ليلى بابكر عمر (٢٠٢١)، محمود رامز (٢٠٢١)، Abass (2022) ، أيضـاً تناولت بعض من البحوث والدراسـات المناعة النفسـية لدى المسـنين مثل: دراسـة Choochom , Sucaromana , Chavanovanich , and Tellegen (2019) ، كما تناولت بعض الدراســـات المناعة النفســـية لدى المراهقين بشـــكل عام مثل: دراســـة كل من Djabbarov (2017) ، Karim(2021)، خالد المالكي وفتحى نصـــر (٢٠١٩)، كما تناولت بعض البحوث والدراســـات لدى الفئات الخاصــة مثل دراســة نســمة لطفى (٢٠٢٠) التى تناولت عينة من المراهقين المعاقين بصــرياً، ودراســة ناهد فتحى (٢٠١٩) التى تناولت المكونات العاملية لمقياس المناعة النفسية لدى الطلاب المتفوقين دراسياً.

وبالتالي لم تتطرق أي من الدراسات السابقة –في حدود اطلاع الباحثة– إلى إعداد مقياس للمناعة النفسية يخاطب هذه الفئة من المراهقين تحديداً (طلاب المرحلة الثانوية)، بمحافظة مطروح، وهى محافظة حدودية ذات طبيعة خاصة تتميز بالمحافظة على العادات والتقاليد الأصيلة، كما أن سكان هذه المحافظة يتألفون من نسيج فريد من عرب وقبائل جنباً إلى جنب مع وافدين من شتى محافظات مصر.

وعليه فإن مشــكلة البحث الحالي تتبلور في إعداد أداة لقياس المناعة النفســية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة مطروح حيث لم يسفر البحث الدقيق –في حدود اطلاع الباحثة– عن وجود أي دراسـة اهتمت ببناء مقياس للمناعة النفسية والتحقق من خصائصه السيكومترية لدى طلاب المرحلة الثانوية فى محافظة مطروح؛ مما يبرز الحاجة الماسـة إلى إجراء بحث يتضـمن إعداد أداة لقياس مسـتوى المناعة النفسـية لدى طلاب تلك المرحلة بمحافظة مطروح.

وتأسيساً على ما سبق، تتحدد مشكلة البحث فى السؤال التالي:

– ما الخصائص السيكومترية لمقياس المناعة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة مطروح؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى إعداد مقياس المناعة النفســـية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة مطروح، والتحقق من خصـائصـه السـيكومترية من حيث مؤشـرات الصـدق والثبات والاتسـاق الداخلي، ومدى صلاحيته للاستخدام مع طلاب المرحلة الثانوية.

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث الحالي في تقديم أداة قياس تصلح للتطبيق، تتحقق فيها الشروط العلمية اللازمة لقياس المناعة النفسية، والذي يمكن الوثوق به من حيث ملاءمته – من الناحية السيكومترية– لطبيعة طلاب المرحلة الثانوية، ويمكن استخدامها في الدراسات المستقبلية.

المفاهيم الإجرائية لمتغيرات البحث:

١- الخصائص السيكومترية Psychometric Properties

يتبنى البحث الحالي مفهوم الخصائص السيكومترية ل: صلاح الدين محمود (٢٠٠٠) والذي يعرفها بأنها :دلائل أو مؤشرات إحصائية عن مدى جودة المقياس ومفرداته؛ إذ توجد خصائص سيكومترية للمفردات هى تمييز المفردة واتساقها الداخلي، وتوجد خصائص سيكومترية للمقياس هي صدقه وثباته وحساسيته وشكل التوزيع التكراري للدرجات.

٢- المناعة النفسية Psychological Immunity

أشار Olah (2002) إلى المناعة النفسية على أنها نظام متكامل من أبعاد الشخصية السلوكية والتحفيزية والمعرفية التى تمد الإنسان بحصانة ضد التوتر، كما تعزز التطور النفسى الصحى حيث تعمل كموارد مقاومة للتوتر أو كأجسام مضادة نفسية.

لذلك فإن المناعة النفسية هى طبقة القوة أو الحماية للعقل التى تمد الفرد بالقوة ليحارب ضد التوتر، الخوف، عدم الأمان، الدونيه والفيروسات النفسية مثل الأفكار السلبية وكذلك إنشاء التوازن العقلى بإمداده بالدفاع مستخدما نقاط القوة مثل الثقه بالنفس، التنظيم، النضج العاطفي(Bhardwaj & Verma, 2014).

وتُعرَّف المناعة النفسية في البحث الحالي على أنها: "وحدة متكاملة من القدرات الشخصية التكيفية التى تعمل على إكساب الفرد معاملات حماية ضد التأذى النفسى ومقاومة فريدة فى مواجهة ضغوط الحياة، ونظام المناعة النفسية يعمل بالتوازى إلى جانب نظام المناعة البيولوجية، حيث يمد الفرد بأجسام نفسية مضادة مع التعرض لعثرات ومشكلات الحياة، ما يؤدى بالفرد إلى مستوى عال من مؤشرات الصحة النفسية"، وتتحدد بالأبعاد التالية: الالتزام الدينى، الصمود، اليقظة العقلية، التأقلم، الأمل، الاعتماد على الذات.

وتتضح أبعاد مقياس المناعة النفسية فيما يلي:

البعد الأول: الالتزام الديني:

يُعرَّف بأنه: سلوك يعكس تمسك الفرد بتعاليم الدين ويظهر فى ممارسات حياته اليومية مع الآخرين، كالأمر بالمعروف والنهى عن المنكر، صلة الرحم، احترام الكبير والرحمة بالصغير أو الضعيف، عدم السخرية أو التنمر على الآخرين، الصبر على البلاء، مساعدة الآخرين، الإحسان إلى الجار، إماطة الأذى عن الطريق وغير ذلك من قيم ومبادئ إنسانية راقية.

البعد الثاني: الصمود:

يُعرَّف بأنه: قدرة الفرد على استعادة التوازن فى حياته بعد أى فشل أو خسارة أو صدمة، وهى إحدى أهم مهارات الحياة التى يحتاج إليها الفرد لحماية ودعم وجوده بصحة نفسية فى هذه الحياة.

البعد الثالث: اليقظة العقلية:

تُعرَّف بأنها: هي حالة من الوعى الحسى الإدراكى المتوازن بالخبرات والأفكار والانفعالات المؤلمة وغير السارة، وإدراكها بشكل منفتح ومتوازن بحيث يجعل الفرد متقبلا للواقع الذى يعيش فيه قادراً على حل مشكلاته.

البعد الرابع: التأقلم (التعايش):

يُعرَّف بأنه: قدرة الفرد على مواجهة المواقف والصعوبات المحيطة به والقدرة على متابعة الحياة، والحفاظ على وجوده بصحة نفسية جيدة.

البعد الخامس: الأمل:

يُعرَّف بأنه: إيمان الفرد بقدرته على تحقيق الأهداف المرجوة مع وجود الدافعية والإرادة لذلك.

البعد السادس: الاعتماد على الذات:

يُعرَّف بأنه: قدرة الفرد على تحمل المسئولية والشعور بالاستقلالية والاكتفاء بذاته فى تسيير أموره بنفسه، ومواجهة مشكلات حياته بطريقة إيجابية؛ مما يزيد من ثقته بنفسه.

محددات البحث:

١- **المحددات المكانية:** تم تطبيق أداة أو مقياس البحث داخل مدرسة مطروح الرسمية المتميزة للغات بمرسى مطروح.

٢- **المحددات الزمنية:** تم تطبيق أداة أو مقياس البحث خلال يومي الثلاثاء ٩ يناير والأربعاء ١٠ يناير عام ٢٠٢٤م.

٣- **المحددات البشرية:** طلاب الصفوف الأول والثاني والثالث الثانوي بمدرسة مطروح الرسمية المتميزة للغات، ومن الجنسين (طلبة/ طالبات).

الإطار النظري للبحث:

مفهوم المناعة النفسية:

أظهر مفهوم المناعة النفسية Psychological Immunity فى نهاية التسعينات من القرن العشرين وبداية الألفية الحالية، وقد تعددت المسميات التى أطلقت على هذا المفهوم منها: نظام المناعة السلوكية Behavioral Immunity System, والمناعة العقلية (الفكرية) Mental Immunity ، وكفاءة (استعداد) المناعة النفسية Psychological Immunity Competence, والمناعة الانفعالية Emotional Immunity System ، ونظام المناعة الوجدانية Affective Immunity System ونظام المناعة النفسية Psychological Immunity System وقد أصبح استخدام مصطلح المناعة النفسية أكثر شيوعا وأكثر استخداما لسهولته وبساطته وشموله ودقته (جمعه فرغلى، ولاء بدوى، ٢٠١٦).

عرف Olah (2002) المناعة النفسية بأنها وحدة متكاملة متعددة الأبعاد فى شخصية الفرد، ترتبط بالجوانب المعرفية والدافعية والسلوكية، وتوفر للفرد حصانة ضد الضغوط وتعزز النمو النفسى الصحي، وتكون بمثابة موارد مقاومة لهذه الضغوط أو أجسام نفسية مضادة(Bhardwaj & Agrawal,2015,8)

أشار Vasudevan (2003) إلى أنه مثل جهاز المناعة في الجسم هناك أيضا جهاز مناعة في العقل، وفي روح الفرد. والصحة العاطفية والعقلية العامة تعني قدرة الفرد على مواجهة تجارب ومحن الحياة للحد من الضغوط اليومية ولادارة القلق والمواقف غير المرغوبة بطريقة فعالة. هذه العملية التي تحفظ الصحه العقلية العامة، وتعرف بالمناعة العقلية أو النفسية.

ووفقا لـ Vasudevan (2003) فإن المناعة النفسية تتمثل فيما يلي:

- القدرة على التعامل مع المشاعر أوالعواطف المتصارعة، والقدرة على تجربة السعادة دون صراع.
- أن يكون مرنا وأن يتبنى أو يتأقلم مع البيئه المتغيرة.
- قوة الشخصية، والقدرة على العيش دون خوف أو قلق أو شعور بالذنب.

– أن يتحمل الفرد مسؤلية نتاج أفعاله، وأن يميز الفرد بين الخير والشر، وأيضا بين الجيد والأفضل.

– العقلانية وتسخير العواطف وعدم التصرف بناء على اندفاعات عاطفية، وكذلك تحقيق البصيرة فى نفس الفرد.

ويتفق تعريف كلا من Dubey and Shahi (2011) مع تعريف Lorincz, Kadar and Marton(2012) بأنها تعد جهاز حماية يقى الفرد من التعرض للإصابات النفسية ويرفع من قدرته على التأقلم فالمناعة النفسية تمثل عملية تحصين ضد العدوى وضد الإصابة بالأمراض النفسية والاضطرابات، وكذلك الانفعالات الحادة التى قد يواجهها فى حياته.

كما أوضح Rachman (2016) أن جهاز المناعة النفسي The psychological immunity يعمل بالتوازى إلى جانب جهاز المناعة البيولوجية The biological immunity system ، حيث أن كلاهما نظام دفاعى تكيفى، ومع ذلك فإن نظام المناعة النفسية ينطوى على نهج معرفي استباقي من أجل تعزيز الهناء النفسى؛ لأن هذه المناعة الذاتية هى بمثابة عامل وقائي مهم ضد المشكلات السلوكية والشدائد مثل العجز والقلق. ويلاحظ أن الأفراد الذين يتمتعون بمناعة ذاتية عالية قادرين على تبنى استراتيجيات تكيفية للتعامل مع المشكلات.

كما عرفها "ألبرت" على أنها مجموعة من السمات الشخصية التي تجعل الفرد قادرًا على تحمل الآثار الناتجة عن الضغط والإرهاق النفسي، ودمج كل الخبرات المكتسبة منهم لاستخدامها فى مواقف مشابهة، حيث تنتج أجسام مضادة نفسية التى تحمى الفرد من التأثيرات السلبية (Ghosh, Chan, Manuel, & Dilimulati, 2017).

والمناعة النفسية متعددة الأبعاد، ولكنها وحدة متكاملة من مصادر المرونة الشخصية أو القدرات التكيفية التى تزود الفرد بمناعة ضد الأذى وضد القلق. هذه المصادر مثل التفكير الإيجابى، والشعور بالترابط، والشعور بالنمو الذاتى، حيث توفر للفرد القدرة على التحمل والتعامل مع الضغوط بشكل فعال (Cruz–Pereira, Rea, Nolan, O'Leary, Dinan, & Cryan, 2020).

وتُعرف المناعة النفسية إجرائيًا في البحث الحالي بأنها: "وحدة متكاملة من القدرات الشخصية التكيفية التي تعمل على إكساب الفرد معاملات حماية ضد التأذى النفسى ومقاومة فريدة في مواجهة ضغوط الحياة، والنظام المناعى النفسي يعمل بالتوازى إلى جانب نظام المناعة البيولوجي، حيث يمد الفرد بأجسام نفسية

مضـــادة مع التعرض لعثرات ومشـــكلات الحياة؛ مما يؤدي بالفرد إلى مســـتوى عالٍ من مؤشـــرات الصـــحة النفسية.

أهمية المناعة النفسية:

أشـــار Gilbert, et al.(1998) إلى أن أهمية المناعة النفســـية تكمن في أنها تســـاعد الفرد على تحويل الفشـــل إلى نجاح، أيضـــاً التبرير العقلانى المنطقى للأمور، مواجهة الأحداث الســـلبية فى المســـتقبل، دعم التفكير الإيجابى، وبالتالي مواجهة الأفكار والتوقعات السلبية.

وأضاف Kagan(2006) إلى أن المناعة النفسية تساعد الفرد على مواجهة المشاعر السلبية في أحداث الحياة اليومية، وتمكنهم من تقييم النتائج وردود الأفعال بشكل إيجابي.

كما أكدت زينب نوفل (٢٠٠٨) أن المناعة النفسية تساعد الأفراد على مواجهة الأزمات وتحمل الصعاب، ومقاومة ما ينتج عنها من أفكار ومشاعر غضب وعداوة وعجز ويأس وانهزامية، كما أنها تمد الجسم بمناعة إضافية تنشط أجهزته المناعية.

حدد Olah, Nagy, and Toth (2010) أهم وظائف المناعة النفسية فى الآتي: دعم السلوك الإيجابى، تفسير واستيعاب المشاعر السلبية، استعادة التوازن الانفعالى للأفراد بعد التعرض للأزمات، واختيار أساليب التوافق المناسبة لطبيعة الموقف وخصائص الأفراد.

وتعتبر المناعة النفســـية إحدى أهم أهداف علم النفس الايجابى إن لم تكن أهمها على الإطلاق، ظهرت المناعة النفسية حديثا لتكشف عن كثير من أسباب القصور والضعف فى النواحى الفكرية والنفسية والجسمية، ولذلك أصبحت المناعة النفسية أهم مطالب الانسان فى هذه الحياة، بل ومن أهم أهدافه التى يسعى لتحقيقها (سليمان عبد الواحد، ٢٠١٩، ٥٣٢).

مكونات وأبعاد المناعة النفسية:

أشـــار Olah على مدى عدة ســـنوات (١٩٩٥- ٢٠٠٠- ٢٠٠٤) إلى ســـتة عشـــر بعدًا تقيس المناعة النفســـية، وهذه الأبعاد موزعة على ثلاثة أنظمة فرعية (الإقدام- الرصـــد، التنفيذ- الإبداع، القدرة على التنظيم الذاتى) في تفاعل ديناميكى رائع بين كل من هذه الأبعاد، وتمثل هذه الأبعاد الموارد أو الامكانيات التي تؤدي وظائف التكيف والتنمية الذاتية للفرد، وهي:

(التفكير الايجابى، الشعور بالسيطرة، الشعور بالتماسك، مفهوم الذات الابداعية، الإحساس بنمو الذات، التحدي، المراقبة الاجتماعية، القدرة على حل المشكلات، فاعلية الذات، القدرة على الحشد الاجتماعي، القدرة على الإبداع الاجتماعى، التزامن، التوجه نحو الهدف، التحكم فى الاندفاع، الضبط الانفعالى، والسيطرة على الغضب) (Dubey & Shahi, 2011, 39).

ومن بين العوامل التي تمد الانسان بالمناعة ضد التوتر ومقاومة أمام ضغوط الحياة حيث تسهم فى تعزيز المناعة النفسية هو الالتزام الدينى؛ لأن الدين هو مصدر للسعادة والصحة العقلية، كما أنه مفيد في زيادة الوعى ضد التطرف الديني في المواقف العصيبة والمستوى العالي من المناعة النفسية، أيضا راجع إلى تكرار المواقف العصيبة التي تواجه الأفراد وحجم هذه المواقف ومدى صعوبتها هو الذي ينمى مستوى المناعة النفسية لديهم (Hall, Podawiltz, Mummert, Jones, & Mummert, 2012).

وفي بحث Karim (2021) المناعة النفسية لطلبة المدارس فى مواجهة الفكر المتطرف، هدف الباحث إلى التحصين النفسي لطلبة المدارس في مواجهة الفكر المتطرف. وقد قام البحث بتغطية ثلاثة محاور أساسية، هي: تعريف المناعة النفسية وتحقيقها في فكر الفرد، تعريف الفكر المتطرف وأسبابه وأساليب علاجه، ودور المؤسسات التعليمية في بناء المناعة النفسية. وقد خلصت المقالة البحثية إلى أهمية إضافة مناهج جديدة خاصة بالتحصين أو المناعة النفسية لطلاب المدارس خاصة فى المرحلة الثانوية، وأوضح الباحث فيها أهمية وجود مثل هذه المناهج فى تحصين الطلاب من الجريمة والبعد عن ممرات الرذيلة وطرق الانحراف والجريمة.

وفى دراسة عصام زيدان (٢٠١٣) أشارت إلى تسع أبعاد هي: (التفكير الايجابى، الإبداع وحل المشكلات، ضبط النفس والاتزان، الصمود والصلابة، فاعلية الذات، الثقة بالنفس، التحدى والمثابرة، المرونة النفسية والتكيف، التفاؤل).

والمناعه النفسية هي مركب نفسي يصف القدرة على تناول المحنة، ويتكون من (٥) أبعاد هي الصمود resilience، اليقظة العقلية mindfulness ،التأقلم (التعايش) coping،الأمل hope، والاعتماد على الذات self-reliance (2013) Choochom.

بينما حدد Bhardwaj and Agrawal (2015) خمس أبعاد، هي: (الثقة بالنفس، التوافق العام، النضج الانفعالي، الرفاهة النفسية، الذكريات الايجابية للماضي).

كما ذكرت إيمان حسنين (٢٠١٦) أن مكونات المناعة النفسية تتمثل فى : قدرة الفرد للدفاع عن نفسه، المساندة الذاتية، التفكير الإيجابى المحفز، تأكيد الذات، والتحكم فى المخاوف والاتساق الداخلى للفرد.

أما عن دراسة مرفت سويعد (٢٠١٦) فاشتملت على خمسة أبعاد هي: (الالتزام الدينى، التفاؤل، حل المشكلات، المبادرة الذاتية، الثقة بالنفس).

وأشارت أمل محمد (٢٠١٨) إلى أن مكونات المناعة النفسية هي: الالتزام الدينى، التفاؤل، القدرة على حل المشكلات، التوافق الذاتى، والثقة بالنفس.

وفي دراسة ناهد فتحي (٢٠١٩) إثنى عشر بعدًا هي: (التفكير الإيجابى، الضبط الانفعالى، المبادرة والتوكيدية، الإبداع وحل المشكلات، الصمود والصلابة، إدارة وفاعلية الذات، التوجه نحو الهدف، التكيف والمرونة النفسية، التدين، المسئولية الاجتماعية، التفاؤل، كفاءة الذات).

بعض الدراسات السابقة ذات الصلة:

١- دراسة خالد أحمد المالكى (٢٠١٩)

هدف الدراسة إلى تحديد مستوى المناعة النفسية لدى طلاب الصف الأول الثانوى، والتحقق من خصائصه السيكومترية، ويتألف المقياس من تسعة أبعاد هى : التفكير الإيجابى- الإبداع وحل المشكلات- ضبط النفس والاتزان- الصمود والصلابة النفسية- فاعلية الذات- الثقة بالنفس- التحدى والمثابرة- المرونة النفسية والتكيف- التفاؤل)، وقد تم صياغة البنود التى تمثل كل بعد من الأبعاد التسعة ليصل عدد بنود المقياس إلى (٥٤) بند، وبلغت الدرجة الصغرى للمقياس ٥٤ درجة، أما الدرجة العظمى فبلغت (٢١٦) درجة. تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٥٩) طالباً بالصف الأول الثانوى، وأسفرت نتائج التحليل عن ارتفاع مؤشرات الصدق بين البنود والأبعاد التى تنتمى إليها ما يعنى صدق المقياس وثباته.

٢- دراسة عبد المنعم أحمد الدردير وهيبة ممدوح محمود وجاكلين أحمد أحمد (٢٠٢٣)

هدفت الدراسة إلى التعرف على الخصائص السيكومترية لمقياس المناعة النفسية لدى طلاب المرحلة الاعدادية بمحافظة أسوان مركز ادفو للعام الدراسى ٢٠٢٢، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق المقياس على عينة مكونة من (١٧٠) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الاعدادية، وقد تكون المقياس من (٣٢) عبارة موزعة على (٥) أبعاد، هي: (قوة الاعتقاد- ضبط الانفعالات- التفكير الايجابى- حل المشكلات- الوصول إلى الأهداف)، وتم استخدام صدق التحليل العاملى الاستكشافى بالتدوير المائل بطريقة البروماكس وهي

طريقة مناســـبة للتدوير المائل لعبارات المقياس، وكانت معاملات ثبات الأبعاد بمعامل (ألفا) جميعها قوية ودالة.

٣- دراسة مفلح محمد الغالطي (٢٠٢٤)

هدفت الدراسة الحالية الى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس المناعة النفسية لدى عينة بلغت (١٩٢) فرداً، وتوصلت نتائج الدراسة الى (١٦) بندًا لمقياس المناعة النفسية تندرج تحت أربعة عوامل للمناعة النفسية والتي تتمثل في البعد الأول الإبداع والتفكير الإيجابي، إضافة الى ضبط النفس والصلابة النفسية، أيضا بعد المرونة النفسية والتقبل، وأخيرا بعد التحدي والمثابرة. وأكد التحليل العاملى الاستكشافى على الصدق البنائى لمقياس المناعة النفسية كما أظهرت النتائج أن المقياس يتمتع بصدق تمييزى مرتفع. كما أثبتت نتائج الدراسة أنه يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

٤- دراسة شيماء سليمان ومحمد المري إسماعيل ونصر محمود أحمد وإبراهيم محمد أحمد (٢٠٢٤)

هدفت الدراسة إلى التعرف على الخصائص السيكومترية لمقياس المناعة النفسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام والأزهري. ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة استطلاعية عشوائية مكونة من (٢٠٦) طالباً وطالبةً مقسمين إلى (٩٢) طالبًا، و (١١٤) طالبةً من طلبة الصف الأول الثانوي العام والأزهري بمحافظة الشرقية بإدارتي (ديرب نجم، وغرب الزقازيق) التعليمية للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢٣/ ٢٠٢٤م)، حيث تم تطبيق مقياس المناعة النفسية المكون من (٣٧) موقفًا، موزعين على ستة أبعاد هى: (التفكير الإيجابى- الإبداع وحل المشكلات- المرونة النفسية- فاعلية الذات- الضبط الانفعالى- الالتزام الدينى). وباستخدام برنامج "spss" لكشف نتائج السيكومترية، تم حساب الصدق العاملي وصدق الموقف للمقياس، وتم حساب دلالات مؤشرات ثبات المقياس بطريقة "ألفا كرونباخ" والثبات الطبقي للمقياس ككل، كما تم حساب دلالات مؤشرات الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل موقف من مواقف المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى ينتمى إليه وكذلك بين الأبعاد والمقياس ككل ومستوى دلالتها. وتوصلت النتائج إلى توافر الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لمقياس المناعة النفسية لدى عينة من طلبة التعليم الثانوي العام والأزهري بدرجة جيدة.

٥- دراسة محمد غازي الدسوقى و غادة صابر أبو العطا و جيهان يوسف زيدان (٢٠٢٤)

هدفت الدراسة إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس المناعة النفسية لدى طالبات الجامعة المتعافيات من كورونا، طُبق المقياس على عينة قوامها (٣٠) طالبةً من طالبات الجامعة المتعافيات من كورونا، ممن تراوحت أعمارهن الزمنية بين (٢٠,٨- ٢١,٨) عامًا. وتكون المقياس من (٤٨) عبارة موزعة على (٦) أبعاد هي: (التفكير الإيجابى- حل المشكلات- الاتزان النفسى- الفاعلية الذاتية- الصلابة النفسية- التفاؤل)، وأشارت النتائج إلى تمتع عبارات المقياس بدرجة مقبولة من الاتساق، كما تم التحقق من ثبات المقياس وصدقه؛ مما يشير إلى صلاحية المقياس وتحقق الخصائص السيكومترية له.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث

استخدم البحث المنهج الوصفى لمناسبته لطبيعة البحث، وحساب الخصائص السيكومترية.

ثانياً: عينة البحث (المشاركون في البحث):

تكونت عينة البحث (المشاركين) من (١٥٠) طالباً وطالبةً من طلاب المرحلة الثانوية بمدرسة مطروح الرسمية المتميزة للغات، بواقع (٥٤) طالبًا، و(٩٦) طالبةً تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٦- ١٨) عامًا، بمتوسط (١٧,١٦) وانحراف معياري قدره (٠.٥٩)، ويوضح جدول (١) توزيعهم على الصفوف الدراسية كالتالي:

جدول (١) توزيع العينة المشاركة على الصفوف الدراسية

الصف الدراسي	عدد الطلاب	النسبة المئوية
الأول الثانوي	٥٤	٣٦٪
الثانى الثانوي	٨٦	٥٧,٣٣٪
الثالث الثانوي	١٠	٦,٦٧٪
الإجمالي	١٥٠	١٠٠٪

ثالثاً: أداة البحث:

- مقياس المناعة النفسية إعداد الباحثون: قام الباحثون فى سبيل إعداد مقياس المناعة النفسية بالخطوات التالية:

أولاً: الاطلاع على الأدب السيكولوجى ذات الصلة بمفهوم المناعة النفسية وهو قليل إلى حد ما وذلك لحداثة المفهوم والدراسات السابقة المرتبطة بالمناعة النفسية، وكذلك الاطلاع على عدد من المقاييس المرتبطة بالمناعة النفسية، ويمكن إجمال المقاييس التى اعتمد عليها الباحثون كما يلى:

١- مقاييس المناعة النفسية إعداد اتيلا أولاه Olah على مدى سنوات (١٩٩٥- ٢٠٠٠- ٢٠٠٤) إلى ستة عشر بعدًا تقيس المناعة النفسية وهذة الأبعاد موزعة على تلاتة أنظمة فرعية (الإقدام- الرصد، التنفيذ- الإبداع، القدرة على التنظيم الذاتى) فى تفاعل ديناميكى رائع بين كل من هذه الأبعاد، وتمثل هذه الأبعاد الموارد أو الامكانيات التي تؤدي وظائف التكيف والتنمية الذاتية للفرد وهي: (التفكير الإيجابي، الشعور بالسيطرة، الشعور بالتماسك، مفهوم الذات الابداعية، الإحساس بنمو الذات، التحدى، المراقبة الاجتماعية، القدرة على حل المشكلات، فاعلية الذات، القدرة على الحشد الاجتماعي، القدرة على الإبداع الاجتماعي، التزامن، التوجه نحو الهدف، التحكم فى الاندفاع، الضبط الانفعالي، السيطرة على الغضب) (Dubey & Shahi, 2011,39).

٢- مقياس المناعة النفسية إعداد Choochom (2013) ، ويتكون من (٥) أبعاد هي الصمود resilience، اليقظة العقلية mindfulness، التأقلم (التعايش) coping، الأمل hope، والاعتماد على الذات self-reliance

٣- مقياس المناعة النفسية إعداد Bhardwaj and Agrawal (2015) ، ويتكون من خمس أبعاد هي: (الثقة بالنفس، التوافق العام، النضج الانفعالي، الرفاهة النفسية، الذكريات الايجابية للماضي).

٤- مقياس ميرفت ياسر سويعد (٢٠١٦)، ويتكون من خمسة أبعاد هي: (الالتزام الدينى، التفاؤل، حل المشكلات، المبادرة الذاتية، الثقة بالنفس).

٥- مقياس ناهد أحمد فتحى (٢٠١٩)، ويتكون من إثنى عشر بعدًا هي: (التفكير الإيجابي، الضبط الانفعالى، المبادرة والتوكيدية، الإبداع وحل المشكلات، الصمود والصلابة، إدارة وفاعلية الذات، التوجه نحو الهدف، التكيف والمرونة النفسية، التدين، المسئولية الاجتماعية، التفاؤل، كفاءة الذات).

٦- مقياس خالد أحمد المالكى (٢٠١٩)، ويتكون من تسعة أبعاد هي: (التفكير الإيجابى، الابداع وحل المشكلات، ضبط النفس والإتزان، الصمود والصلابة النفسية، فاعلية الذات، الثقة بالنفس، التحدى والمثابرة، المرونة النفسية والتكيف، التفاؤل).

وبناء على المراجعة الدقيقة للبحوث والدراســـات العربية والأجنبية تم عمل حصـــر بجميع أبعاد المناعة النفســـية التي تم تناولها من قبل الباحثين؛ وذلك للوقوف على أهم هذه الأبعاد وأكثرها تناولاً فى البحوث والدراسات. وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٢):

جدول (٢) حصر لكل أبعاد المناعة النفسية فى الدراسات السابقة

م	اسم البعد	عدد الدراسات التى تناولته	الدراسات التى تناولت ذلك البعد
١	الالتزام الديني	٥	- Hall, J. M., Podawiltz, A., Mummert, D. I., Jones, H., & Mummert, M. E. (2012). Psychological stress and the cutaneous immune response: roles of the HPA axis and the sympathetic nervous system in atopic dermatitis and psoriasis. Dermatology research and practice Journal, New York, 2012, 1-11. - Abass, I. F. (2022). The Effectiveness of a Program for Developing Psychological Immunity among University Students. International Journal of Early Childhood Special Education, 14(2), 60-76. - أمل محمد غنايم (٢٠١٨). برنامج إرشادى نفسى دينى لتنشيط المناعه النفسيه وأثره فى تحقيق الأمن الفكرى لدى الموهوبين بالمرحله الثانويه.مجلة الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس، ٥٥(٥٥)، ٣٨١-٤٢٦. - مرفت ياسر سويعد (٢٠١٦). الحصانة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل وجودة الحياة لدى الشباب فى مراكز الإيواء فى قطاع غزة. رسالة ماجستير. كلية التربية، الجامعة الإسلامية. - ناهد أحمد فتحى (٢٠١٩). الكفاءة الذاتية المدركة والقدرة على حل المشـــكلات والتوجه نحو الهدف كمنبئات بالمناعة النفسية لدى المتفوقين دراسيًا (المكونات العاملية لمقياس المناعة النفسية). مجلة دراسات نفسية، جمعية رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ٢٩(٣)، ٥٥٩-٦٢٨.
٢	الصمود	٦	- Choochom, O. (2013). The development of a self-immunity scale. Journal of Psychology Kasem Bandit University, 3(3), 52-61. - Choochom, O. (2014). Antecedents and consequences of psychological immunity. Humanities and Social Sciences Review, 3(3), 191-197. - Keng, S., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. Clinical Psychology Review, 31(6), 1041-1056. - Dubey, A. & Shahi (2011). Psychological immunity and coping strategies: A study on medical professionals. Indian Journal of Social Science Researches, 8 (1-2) 36-47.

			– عصـام محمد زيدان (٢٠١٣). المناعة النفسـية مفهومها وأبعادها وقياسـها دراسـة عاملية ، مجلة كلية التربيه، جامعة طنطا، ٥١، ٨١١-٨٨٢. – ناهد أحمد فتحى (٢٠١٩). الكفاءة الذاتية المدركة والقدرة على حل المشـكلات والتوجه نحو الهدف كمنبئات بالمناعة النفسية لدى المتفوقين دراسيًا (المكونات العاملية لمقياس المناعة النفسية). مجلة دراسات نفسية، جمعية رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ٢٩(٣)، ٥٥٩-٦٢٨.
٣	اليقظة العقلية	٧	– Choochom, O. (2013). The development of a self-immunity scale. Journal of Psychology Kasem Bandit University, 3(3), 52-61. – Choochom, O. (2014). Antecedents and consequences of psychological immunity. Humanities and Social Sciences Review, 3(3), 191-197. – Keng, S., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. Clinical Psychology Review, 31(6), 1041-1056. – أمل محمد غنايم (٢٠١٨). برنامج إرشـادى نفسـى دينى لتنشـيط المناعه النفسـيه وأثره فى تحقيق الأمن الفكرى لدى الموهوبين بالمرحله الثانويه.مجلة الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس، ٥٥(٥٥)، ٣٨١-٤٢٦. – عصـام محمد زيدان (٢٠١٣). المناعة النفسـية مفهومها وأبعادها وقياسـها دراسـة عاملية ، مجلة كلية التربيه، جامعة طنطا، ٥١، ٨١١-٨٨٢. – مرفت ياسر سويعد (٢٠١٦). الحصـانة النفسـية وعلاقتها بقلق المسـتقبل وجودة الحياة لدى الشـباب فى مراكز الإيواء فى قطاع غزة. رسالة ماجستير. كلية التربية، الجامعة الإسلامية. – ناهد أحمد فتحى (٢٠١٩). الكفاءة الذاتية المدركة والقدرة على حل المشـكلات والتوجه نحو الهدف كمنبئات بالمناعة النفسية لدى المتفوقين دراسيًا (المكونات العاملية لمقياس المناعة النفسية). مجلة دراسات نفسية، جمعية رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ٢٩(٣)، ٥٥٩-٦٢٨.
٤	التأقلم (التعايش)	٥	– Choochom, O. (2013). The development of a self-immunity scale. Journal of Psychology Kasem Bandit University, 3(3), 52-61. – Choochom, O. (2014). Antecedents and consequences of psychological immunity. Humanities and Social Sciences Review, 3(3), 191-197. – Keng, S., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. Clinical Psychology Review, 31(6), 1041-1056. – عصـام محمد زيدان (٢٠١٣). المناعة النفسـية مفهومها وأبعادها وقياسـها دراسـة عاملية ، مجلة كلية التربيه، جامعة طنطا، ٥١، ٨١١-٨٨٢. – ناهد أحمد فتحى (٢٠١٩). الكفاءة الذاتية المدركة والقدرة على حل المشـكلات والتوجه نحو الهدف كمنبئات بالمناعة النفسية لدى المتفوقين دراسيًا (المكونات العاملية لمقياس المناعة النفسية). مجلة دراسات نفسية، جمعية رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ٢٩(٣)، ٥٥٩-٦٢٨.
٥	الأمل	٧	– Choochom, O. (2013). The development of a self-immunity scale. Journal of Psychology Kasem Bandit University, 3(3), 52-61.

			- Choochom, O. (2014). Antecedents and consequences of psychological immunity. Humanities and Social Sciences Review, 3(3), 191-197. - Keng, S., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. Clinical Psychology Review, 31(6), 1041-1056. - أمل محمد غنايم (٢٠١٨). برنامج إرشادى نفسى دينى لتنشيط المناعه النفسيه وأثره فى تحقيق الأمن الفكرى لدى الموهوبين بالمرحله الثانويه.مجلة الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس، ٥٥(٥٥)، ٣٨١-٤٢٦. - عصام محمد زيدان (٢٠١٣). المناعة النفسية مفهومها وأبعادها وقياسها دراسة عاملية ، مجلة كلية التربيه، جامعة طنطا، ٥١، ٨١١-٨٨٢. - مرفت ياسر سويعد (٢٠١٦). الحصانة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل وجودة الحياة لدى الشباب فى مراكز الإيواء فى قطاع غزة. رسالة ماجستير. كلية التربية، الجامعة الإسلامية. - ناهد أحمد فتحى (٢٠١٩). الكفاءة الذاتية المدركة والقدرة على حل المشكلات والتوجه نحو الهدف كمنبئات بالمناعة النفسية لدى المتفوقين دراسيًا (المكونات العاملية لمقياس المناعة النفسية). مجلة دراسات نفسية، جمعية رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ٢٩(٣)، ٥٥٩-٦٢٨.
٦	الاعتماد على الذات	٧	- Choochom, O. (2013). The development of a self-immunity scale. Journal of Psychology Kasem Bandit University, 3(3), 52-61. - Choochom, O. (2014). Antecedents and consequences of psychological immunity. Humanities and Social Sciences Review, 3(3), 191-197. - Keng, S., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. Clinical Psychology Review, 31(6), 1041-1056. - إيمان حسنين عصفور (٢٠١٦). تنشيط المناعة النفسية وتقوية التفكير الإيجابى رؤية تربوية، القاهرة، مصر: المكتب المصرى للتوزيع. - عصام محمد زيدان (٢٠١٣). المناعة النفسية مفهومها وأبعادها وقياسها دراسة عاملية ، مجلة كلية التربيه، جامعة طنطا، ٥١، ٨١١-٨٨٢. - مرفت ياسر سويعد (٢٠١٦). الحصانة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل وجودة الحياة لدى الشباب فى مراكز الإيواء فى قطاع غزة. رسالة ماجستير. كلية التربية، الجامعة الإسلامية. - ناهد أحمد فتحى (٢٠١٩). الكفاءة الذاتية المدركة والقدرة على حل المشكلات والتوجه نحو الهدف كمنبئات بالمناعة النفسية لدى المتفوقين دراسيًا (المكونات العاملية لمقياس المناعة النفسية). مجلة دراسات نفسية، جمعية رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ٢٩(٣)، ٥٥٩-٦٢٨.
٧	الثقة بالنفس	٤	- Bhardwaj, A. K., & Agrawal, G. (2015). Concept and applications of psycho-immunity (defense against mental illness): Importance in mental health scenario. Online Journal of Multidisciplinary Researches (OJMR), 1(3), 6-15. - أمل محمد غنايم (٢٠١٨). برنامج إرشادى نفسى دينى لتنشيط المناعه النفسيه وأثره فى تحقيق الأمن الفكرى لدى الموهوبين بالمرحله الثانويه.مجلة الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس، ٥٥(٥٥)، ٣٨١-٤٢٦.

			– عصـام محمد زيدان (٢٠١٣). المناعة النفسـية مفهومها وأبعادها وقياسـها دراسـة عاملية ، مجلة كلية التربيه، جامعة طنطا، ٥١، ٨١١-٨٨٢. – مرفت ياسر سويعد (٢٠١٦). الحصانة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل وجودة الحياة لدى الشباب فى مراكز الإيواء فى قطاع غزة. رسالة ماجستير. كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
٨	التوافق العام	٢	– Bhardwaj, A. K., & Agrawal, G. (2015). Concept and applications of psycho-immunity (defense against mental illness): Importance in mental health scenario. Online Journal of Multidisciplinary Researches (OJMR), 1(3), 6-15. – أمل محمد غنايم (٢٠١٨). برنامج إرشـادى نفسـى دينى لتنشـيط المناعه النفسـيه وأثره فى تحقيق الأمن الفكرى لدى الموهوبين بالمرحله الثانويه.مجلة الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس، ٥٥(٥٥)، ٣٨١-٤٢٦.
٩	النضج الانفعالى	١	– Bhardwaj, A. K., & Agrawal, G. (2015). Concept and applications of psycho-immunity (defense against mental illness): Importance in mental health scenario. Online Journal of Multidisciplinary Researches (OJMR), 1(3), 6-15.
١٠	الرفاهة النفسية	١	– Bhardwaj, A. K., & Agrawal, G. (2015). Concept and applications of psycho-immunity (defense against mental illness): Importance in mental health scenario. Online Journal of Multidisciplinary Researches (OJMR), 1(3), 6-15.
١١	الذكريات الايجابية للماضى	١	– Bhardwaj, A. K., & Agrawal, G. (2015). Concept and applications of psycho-immunity (defense against mental illness): Importance in mental health scenario. Online Journal of Multidisciplinary Researches (OJMR), 1(3), 6-15.
١٢	قدرة الفرد للدفاع عن نفسه	١	– إيمان حسـنين عصـفور (٢٠١٦). تنشـيط المناعة النفسـية وتقوية التفكير الإيجابى رؤية تربوية، القاهرة، مصر: المكتب المصرى للتوزيع.
١٣	التفكير الايجابى المحفز	٣	– إيمان حسـنين عصـفور (٢٠١٦). تنشـيط المناعة النفسـية وتقوية التفكير الإيجابى رؤية تربوية، القاهرة، مصر: المكتب المصرى للتوزيع. – عصـام محمد زيدان (٢٠١٣). المناعة النفسـية مفهومها وأبعادها وقياسـها دراسـة عاملية ، مجلة كلية التربيه، جامعة طنطا، ٥١، ٨١١-٨٨٢. – ناهد أحمد فتحى (٢٠١٩). الكفاءة الذاتية المدركة والقدرة على حل المشـكلات والتوجه نحو الهدف كمنبئات بالمناعة النفسية لدى المتفوقين دراسيًا (المكونات العاملية لمقياس المناعة النفسية). مجلة دراسات نفسية، جمعية رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ٢٩(٣)، ٥٥٩-٦٢٨.
١٤	تأكيد الذات	١	– إيمان حسـنين عصـفور (٢٠١٦). تنشـيط المناعة النفسـية وتقوية التفكير الإيجابى رؤية تربوية، القاهرة، مصر: المكتب المصرى للتوزيع.
١٥	التحكم فى المخاوف	١	– إيمان حسـنين عصـفور (٢٠١٦). تنشـيط المناعة النفسـية وتقوية التفكير الإيجابى رؤية تربوية، القاهرة، مصر: المكتب المصرى للتوزيع.
١٦	الاتساق الداخلى للفرد	١	– إيمان حسـنين عصـفور (٢٠١٦). تنشـيط المناعة النفسـية وتقوية التفكير الإيجابى رؤية تربوية، القاهرة، مصر: المكتب المصرى للتوزيع.

١٧	ضبط النفس والاتزان	٢	– عصام محمد زيدان (٢٠١٣). المناعة النفسية مفهومها وأبعادها وقياسها دراسة عاملية ، مجلة كلية التربيه، جامعة طنطا، ٥١، ٨١١-٨٨٢. – ناهد أحمد فتحى (٢٠١٩). الكفاءة الذاتية المدركة والقدرة على حل المشكلات والتوجه نحو الهدف كمنبئات بالمناعة النفسية لدى المتفوقين دراسيًا (المكونات العاملية لمقياس المناعة النفسية). مجلة دراسات نفسية، جمعية رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ٢٩(٣)، ٥٥٩-٦٢٨.
١٨	التحدى والمثابرة	١	– عصام محمد زيدان (٢٠١٣). المناعة النفسية مفهومها وأبعادها وقياسها دراسة عاملية ، مجلة كلية التربيه، جامعة طنطا، ٥١، ٨١١-٨٨٢.

وعليه فقد استفاد الباحثون من المقاييس السابقة، وقاموا بإعداد مقياس جديد للمناعة النفسية ليكون مناسباً للفئة العمرية للمشاركين في الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية، حيث هناك قلة فى مقاييس المناعة النفسية لهذه المرحلة تحديداً؛ وأيضاً ليتناسب مع الطبيعة الخاصة لمحافظة مطروح، فقاموا بإعداد ذلك المقياس استناداً إلى الدراسات السابقة، وجاءت النتائج أن أكثر الأبعاد تناولاً هي: (الالتزام الدينى- الصمود- اليقظة العقلية- التأقلم- الأمل- الاعتماد على الذات).

ثانياً: تم صياغة مفردات المقياس في صورته المبدئية في (٥٨) مفردة موزعة على الأبعاد الستة؛ (١٠) مفردات لبعد الالتزام الدينى، و(١٠) مفردة لبعد الصمود، و(١٠) مفردة لبعد اليقظة العقلية، و(٩) مفردات لبعد التأقلم (التعايش)، و(٩) مفردات لبعد الأمل، و(١٠) مفردات لبعد الاعتماد على الذات. ونوع الإجابة على مفردات المقياس: من النوع التقريري الذاتي في صورة مفردات يتحدد من خلالها مستوى مناعتهم النفسية في ضوء مقياس رباعي الاستجابة وتوضع علامة أمام كل عبارة على حدة، وأمام كل عبارة أربعة بدائل هي: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً).

ثالثاً: تم عرض المقياس بصورته المبدئية على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في التربية الخاصة والصحة النفسية، وعلم النفس التربوي، بلغ عددهم (١١) محكماً بغية إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول سلامة الصياغة اللغوية والعلمية للمفردات ومدى ارتباطها بالبعد الذي تندرج تحته، وتم حساب نسبة الاتفاق والاختلاف حول كل مفردة من مفردات المقياس؛ مع الإبقاء على المفردات التي اتفق عليها (١٠) محكمين فأكثر، وفي ضوء ذلك تم حذف (١٩) مفردة، كما تم تعديل وإعادة صياغة (٢٠) مفردة وفقا لآراء ومقترحات المحكمين، ليصبح إجمالي عدد مفردات المقياس بعد التحكيم وقبل التحقق من خصائصه السيكومترية (٤٦) مفردة، وقد تراوحت نسب الاتفاق عليها ما بين (٩٠,٩١٪ - ١٠٠٪).

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث: بتفريغ البيانات وتحليلها باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS,V.27) استخدم الباحثون الأساليب والمعالجات الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ثبات ألفا كرونباخ. وكذلك الصدق البنائي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج (AMOS,V.22).

نتائج البحث:

للإجابة عن سؤال البحث: **ما الخصائص السيكومترية لمقياس المناعة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟**

تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس لدى طلاب المرحلة الثانوية كالتالي:

أولًا: حساب صدق المفردات (Item Validity)

تعتمد هذه الطريقة على معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمجال أو البُعد الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبُعد، ويبين جدول (٣) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من درجة البُعد الذي تنتمي إليه.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات العينة على المفردة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من درجة البُعد (ن= ١٥٠)

م	الالتزام الديني	م	الصمود	م	اليقظة العقلية
١	٠,٦٨**	٩	٠,٠٩	١٦	٠,٢٠
٢	٠,٧٥**	١٠	٠,٦٥**	١٧	٠,٦٠**
٣	٠,١٢	١١	٠,٧١**	١٨	٠,٤٥**
٤	٠,٦٢**	١٢	٠,١٥	١٩	٠,٥٤**
٥	٠,١٩	١٣	٠,٠٥	٢٠	٠,٤٨**
٦	٠,٧١**	١٤	٠,٦٨**	–	----
٧	٠,٧١**	١٥	٠,٥٤**	–	-----
٨	٠,٥٦**	–	-----	–	-----
م	**التأقلم أو التعايش**	**م**	**الأمل**	**م**	**الإعتماد على الذات**
٢١	٠,٦٢**	٢٧	٠,٤٤**	٣٣	٠,٦٤**
٢٢	٠,٤٨**	٢٨	٠,٥١**	٣٤	٠,٥٨**

٢٣	**٠,٥٨	٢٩	**٠,٤٦	٣٥	**٠,٥٤
٢٤	**٠,٥٧	٣٠	٠,١٨	٣٦	**٠,٧٥
٢٥	**٠,٧١	٣١	**٠,٥٠	٣٧	**٠,٦١
٢٦	٠,٠٣	٣٢	**٠,٦١	٣٨	**٠,٥٦
–	----	–	----	٣٩	٠,١٥

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٣) تمتع مقياس المناعة النفسية بصدق مفرداته، حيث تراوحت معاملات ارتباط درجات العينة بين المفردات ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة بين (٠,٠٣، ٠,٧٥)، ويلاحظ أن معامل ارتباط غالبية المفردات بالبُعد الذي تنتمي إليه دالاً عند مستوى (٠,٠١) باستثناء المفردتين (٣، ٥) من البُعد الأول، والمفردات (٩، ١٢، ١٣) من البُعد الثاني، والمفردة (١٦) من البُعد الثالث، والمفردة (٢٦) من البعد الرابع، والمفردة (٣٠) من البعد الخامس، والمفردة (٣٩) من البعد السادس؛ حيث كانت معامل ارتباطهم غير دال إحصائيًا، وبحذف هذه المفردات؛ أصبح إجمالي عدد المفردات الصادقة لمقياس المناعة النفسية (٣٠) مفردة صادقة.

ثانيًا: الصدق البنائي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis):

وذلك من خلال اختبار صدق البنية للمقياس كما حددها الباحثون بناءً على ما كشفت عنه الأدبيات النظرية والبحوث ذات الصلة، وذلك عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية؛ لمصفوفة معاملات الارتباط بين عوامل مقياس المناعة النفسية؛ وذلك باستخدام برنامج (AMOS, V.22)، وطريقة أقصى احتمال (Maximum Likelihood)؛ بهدف اختبار مدى مطابقة نموذج المقياس السادسي للبيانات (للتأكد من صحة ما توصل إليه الباحثون من البنية السادسية لمقياس المناعة النفسية)، حيث تم افتراض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس المناعة النفسية تنتظم حول عامل كامن عام، وتتشبع عليه مفردات كل بُعد من أبعاد المقياس.ويوضح جدول (٤) مؤشرات جودة المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي.

جدول (٤) مؤشرات جودة المطابقة المحسوبة والمثالية لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المناعة النفسية

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج	القيمة المحسوبة للمؤشر	القيمة المثالية للمؤشر
قيمة كا٢ (Chi^2)	٣٨٥,١٤٤	–

درجات الحرية (DF)	٣٩٨	–
مستوى الدلالة	٠,٦٦٩	أن تكون غير دالة
نسبة كا٢ إلى درجات الحرية (CMIN/DF)	٠,٩٦٨	أن تقل عن ٣
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠٩١٢	٠ إلى ١
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	١,٠٠٠	٠ إلى ١
مؤشر المطابقة المعيارى (NFI)	٠,٧٩٣	٠ إلى ١
مؤشر المطابقة النسبى (RFI)	٠,٧٧٤	٠ إلى ١
مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	١,٠٠٩	٠ إلى ١
مؤشر توكر لويس (TLI)	١,٠١٠	٠ إلى ١
مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٠٠	أقل من ٠,٠٦
مؤشر محك المعلومات (AIC) للنموذج المفترض	٥١٩,١٤٤	أن تكون القيمة للنموذج المفترض أقل من القيمة للنموذج المشبع
مؤشر محك المعلومات (AIC) للنموذج المشبع	٩٣٠	
مؤشر الصدق الزائف (ECVI) للنموذج المفترض	٣,٤٨٤	
مؤشر الصدق الزائف (ECVI) للنموذج المشبع	٦,٢٤٢	

باستقراء جدول (٤) يتضح أن قيم مؤشرات المطابقة التي يتم قبول النموذج المفترض للبيانات أو رفضه في ضوئها جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة، حيث جاءت قيمة (كا٢) (٠,٦٦٩) غير دالة إحصائيًا، وجاءت النسبة بين كا٢ ودرجات الحرية (CMIN) في المدى المثالي وهي (٠.٩٦٨)، فإذا كانت هذه القيمة أقل من (٣) فإنه يتم قبول النموذج، بالإضافة إلى مؤشر حسن المطابقة GFI، ومؤشر المطابقة المقارن CFI ومؤشر المطابقة المعياري NFI، ومؤشر المطابقة النسبي RFI، ومؤشر المطابقة المتزايد أو التزايدي IFI، مؤشر توكر لويس TLI، وجميعها قيم مرتفعة تصل إلى حد تساويها مع الحد الأقصى لهذه المؤشرات (واحد صحيح)، بالإضافة إلى مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA وهو من أهم مؤشرات جودة المطابقة في التحليل العاملي التوكيدي، وبلغت قيمته (٠.٠٠٠) وهو معدل مقبول، ويدل على أن النموذج يطابق بشكل كبير البيانات، ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (نموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية) أقل من نظيرتها للنموذج المشبع، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار، ويوضح جدول (٥) معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية.

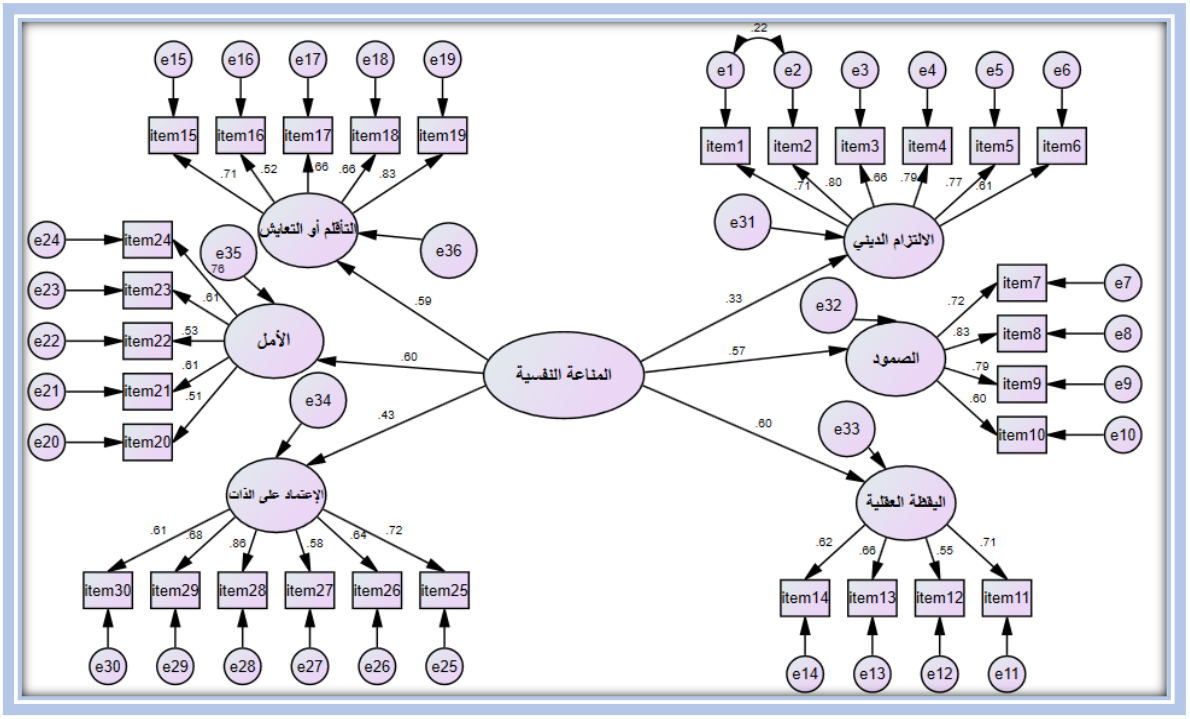
جدول (٥) معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمفردات مقياس المناعة النفسية

البُعد	المفردة	الوزن الانحداري		الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
		المعياري	اللامعياري		
الالتزام الديني	١	٠,٧٠٧	١,٠٠٠		
	٢	٠,٨٠٠	١,١٦٧	٠,١١٧	**٩,٩٧٢
	٣	٠,٦٦٣	١,٠٤٣	٠,١٤٣	**٧,٢٨٧
	٤	٠,٧٩٣	١,٢٥١	٠,١٤٧	**٨,٤٩٠
	٥	٠,٧٧٠	١,١٦٩	٠,١٤١	**٨,٣٠٠
	٦	٠,٦١١	٠,٨٩١	٠,١٣٢	**٦,٧٥٤
الصمود	٧	٠,٧٢٠	١,٠٠٠		
	٨	٠,٨٢٦	١,٢٣٧	٠,١٤١	**٨,٧٦٥
	٩	٠,٧٨٩	١,١٦٩	٠,١٣٧	**٨,٥٣٩
	١٠	٠,٦٠٤	٠,٩٦٢	٠,١٤٣	٦,٧٠٩
اليقظة العقلية	١١	٠,٧٠٨	١,٠٠٠		
	١٢	٠,٥٥١	٠,٧٧٠	٠,١٤٣	**٥,٣٧٤
	١٣	٠,٦٥٦	٠,٨٩٩	٠,١٤٨	**٦,٠٧١
	١٤	٠,٦٢٣	٠,٨٥٨	٠,١٤٦	**٥,٨٨٤
التأقلم أو التعايش	١٥	٠,٧١٠	١,٠٠٠		
	١٦	٠,٥٢٢	٠,٨٢٩	٠,١٤٤	**٥,٧٤٦
	١٧	٠,٦٦١	٠,٩٥٤	٠,١٣٣	**٧,١٧٠
	١٨	٠,٦٦٠	٠,٩٠٦	٠,١٢٦	**٧,١٦٦
	١٩	٠,٨٢٩	١,١٧٠	٠,١٣٨	**٨,٥٠٤
الأمل	٢٠	٠,٥١٢	١,٠٠٠		
	٢١	٠,٦٠٨	١,٢٦٦	٠,٢٥٩	**٤,٨٩٠
	٢٢	٠,٥٣٢	١,١١٩	٠,٢٤٧	**٤,٥٣٠
	٢٣	٠,٦١٣	١,٣٢٣	٠,٢٦٩	**٤,٩١٢
	٢٤	٠,٧٥٦	١,٤٨٢	٠,٢٧٧	**٥,٣٤٠
الإعتماد على الذات	٢٥	٠,٧١٦	١,٠٠٠		
	٢٦	٠,٦٣٧	٠,٩٨٢	٠,١٣٧	**٧,١٥٩

٢٧	٠,٥٧٧	٠,٨٦٦	٠,١٣٣	**٦,٤٩٨
٢٨	٠,٨٥٨	١,٢٧٧	٠,١٣٨	**٩,٢٣٢
٢٩	٠,٦٧٩	١,٠٧٥	٠,١٤١	**٧,٦٠٨
٣٠	٠,٦٠٧	٠,٩٤٠	٠,١٣٨	**٦,٨٣٢

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٥) أن المفردات (١، ٧، ١١، ١٥، ٢٠، ٢٥) تم تثبيت تشبعاتها اللامعيارية بالقيمة (١) قبل إجراء التحليل العاملي التوكيدي وبالتالي لا يظهر لها قيم الخطأ المعياري أو مستوى الدلالة، وأن تشبعات المفردات المعيارية تراوحت ما بين (٠,٥١٢- ٠,٨٥٨)، وقيم التشبعات اللامعيارية تراوحت ما بين (٠.٧٧٠- ١,٣٢٣)، ويتضح أيضًا أن النسبة الحرجة وهي قيمة "ت" المستخرجة من قسمة معامل الانحدار اللامعياري على الخطأ المعياري لكل مفردة جاءت جميعها أعلى من القيمة (٢,٥٨)، ومن ثم فالمفردات دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يدل على صدق جميع العوامل المشاهدة المكونة لمقياس المناعة النفسية، أي أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قد دلت دليلًا قويًا على صدق البناء الكامن لمقياس المناعة النفسية؛ وهو عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حوله ستة عوامل فرعية. ويوضح شكل (١) المسار التخطيطي للبنية العاملية لمقياس المناعة النفسية، بأبعاده الستة.



شكل (٦) المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المناعة النفسية

يتضح من شكل (٦) أن التحليل العاملي التوكيدي لمتغير المناعة النفسية قد بين لنا تشبع المفردات على العامل أو البُعد الذي تنتمي إليه، مع الأخذ بالاعتبار مؤشرات جودة المطابقة للنموذج، ويتضح مما سبق تمتع مقياس المناعة النفسية بدرجة مقبولة من الصدق.

ثالثًا: حساب الاتساق الداخلي للمقياس Internal Consistency:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس المناعة النفسية عن طريق معاملات ارتباط بيرسون بين درجات المشاركون على كل مفردة من مفردات المقياس وكل من درجات الأبعاد الفرعية للمقياس، ومن خلال تحديد مدى ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمقياس، ودرجة كل بُعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، ويبين جدول (٦) قيم هذه المعاملات:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجات المشاركون على كل مفردة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس المناعة النفسية (ن= ١٥٠)

البعد	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الالتزام الديني	١	**٠,٨٠	**٠,٤٦	٤	**٠,٨١	**٠,٥٠
	٢	**٠,٨٤	**٠,٤٣	٥	**٠,٨١	**٠,٤٨
	٣	**٠,٧٥	**٠,٤٣	٦	**٠,٦٩	**٠,٤٣
الصمود	٧	**٠,٨٠	**٠,٤٦	٩	**٠,٨٣	**٠,٥٢
	٨	**٠,٨٥	**٠,٥٠	١٠	**٠,٧٥	**٠,٤٨
اليقظة العقلية	١١	**٠,٧٩	**٠,٣٩	١٣	**٠,٧٥	**٠,٤١
	١٢	**٠,٧٠	**٠,٤٠	١٤	**٠,٧٢	**٠,٤٥
التأقلم أو التعايش	١٥	**٠,٧٦	**٠,٤٨	١٨	**٠,٧٣	**٠,٤٧
	١٦	**٠,٦٩	**٠,٣٢	١٩	**٠,٨٣	**٠,٥١
	١٧	**٠,٧٥	**٠,٤٦	–	----	----
الأمل	٢٠	**٠,٦٤	**٠,٤١	٢٣	**٠,٧١	**٠,٤٠
	٢١	**٠,٧١	**٠,٣٨	٢٤	**٠,٧٧	**٠,٤٧
	٢٢	**٠,٦٨	**٠,٣٧	–	----	-----
الإعتماد على الذات	٢٥	**٠,٧٥	**٠,٥٢	٢٨	**٠,٨٤	**٠,٥٣
	٢٦	**٠,٧٢	**٠,٤٨	٢٩	**٠,٧٥	**٠,٤٥

	٢٧	**٠,٦٩	**٠,٣٦	٣٠	**٠,٧١	**٠,٣٧

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية لمقياس المناعة النفسية (ن= ١٥٠)

قيم معاملات الارتباط	الالتزام الديني	الصمود	اليقظة العقلية	التأقلم أو التعايش	الأمل	الإعتماد على الذات
الدرجة الكلية لمقياس المناعة النفسية	**٠,٥٩	**٠,٦١	**٠,٥٦	**٠,٥٩	**٠,٥٨	**٠,٦١

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدولي (٦)، (٧) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه وكذلك ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس كانت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، أي أن هناك اتساقاً بين كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البُعد والدرجة الكلية للمقياس، كما أن معاملات ارتباط مكونات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى تمتع مقياس المناعة النفسية بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي لمفرداته.

رابعًا: حساب ثبات المقياس:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية للمقياس والمقياس ككل بطريقتى Omega McDonald ومعامل الفا كرونباخ Cronbach's Alpha بعد تطبيقة على المشاركين في حساب الخصائص السيكومترية وجاءت النتائج كما هو موضحاً بجدول (٨):

جدول (٨) معاملات الثبات لمقياس المناعة النفسية بطريقتي Cronbach's Alpha and Omega McDonald (ن= ١٥٠)

الأبعاد	عدد المفردات	Omega McDonald	Cronbach's alpha
الالتزام الديني	٦	٠,٨٧	٠,٨٧
الصمود	٤	٠,٨٢	٠,٨٢
اليقظة العقلية	٤	٠,٧٣	٠,٧٣
التأقلم أو التعايش	٥	٠,٨١	٠,٨٠
الأمل	٥	٠,٧٤	٠,٧٤
الإعتماد على الذات	٦	٠,٨٤	٠,٨٤
المقياس ككل	٣٠	٠,٨٦	٠,٨٦

يتضح من جدول (٨) أن قيمة معامل Cronbach's alpha and Omega McDonald لأبعاد المقياس جاءت جميعها مرتفعة، حيث تراوحت من (٠,٧٣) إلى (٠,٨٧)، وهي تعبر عن مستوى جيد ومرضي من الثبات، وجميعها قيم أعلى من الحد الآدني المقبول لمعامل الثبات، وهو (٠,٧٠) (Field, 2009)، ويشير ذلك إلى ارتفاع مستوى الثبات لمقياس المناعة النفسية وكافة أبعاده. كما تم حساب قيمة معامل ثبات Omega McDonald للمفردات في حالة حذف المفردة ويوضح جدول (٩) ذلك:

جدول (٩) قيمة مُعامل ثبات Omega McDonald في حالة حذف المفردة من المقياس (ن= ١٥٠)

المفردة	مُعامل ثبات Omega McDonald					
	الالتزام الديني	الصمود	اليقظة العقلية	التأقلم أو التعايش	الأمل	الإعتماد على الذات
١	٠,٨٥	٠,٧٨	٠,٦٣	٠,٧٦	٠,٧٢	٠,٨١
٢	٠,٨٤	٠,٧٤	٠,٧٠	٠,٨١	٠,٧٠	٠,٨٢
٣	٠,٨٦	٠,٧٦	٠,٦٨	٠,٧٧	٠,٧٢	٠,٨٣
٤	٠,٨٤	٠,٨٢	٠,٦٩	٠,٧٨	٠,٧٠	٠,٧٨
٥	٠,٨٥	---	---	٠,٧٣	٠,٧٠	٠,٨١
٦	٠,٨٧	---	---	----	----	٠,٨٣

باستقراء جدول (٩) يتضح أن قيم معاملات ثبات المقياس تظل جيدة ومقبولة في حالة حذف أي مفردة من مفردات المقياس، وتراوحت قيمة معامل الثبات للمقياس في حالة حذف المفردة لجميع المفردات بين (٠,٦٣، ٠,٨٧)، وهي قيم مقبولة إحصائيًا، ومن خلال حساب ثبات المقياس بطريقتي: ميجا ماكدونلد وألفا كرونباخ؛ يتضح أن مقياس المناعة النفسية يتمتع بدرجة مُرضية من الثبات؛ مما يشير إلى إمكانية استخدامه مع المشاركين في الدراسة الحالية وفي البحوث والدراسات المستقبلية، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها.

تفسير نتائج البحث:

في ضوء مشكلة البحث الحالي، وما كشفت عنه البحوث والدراسات ذات الصلة، وفي ضوء النتائج السابقة؛ يمكن القول أن مقياس المناعة النفسية قد استوفى المتطلبات السيكومترية الأساسية اللازمة من صدق المفردات والاتساق الداخلي والثبات، حيث أنه يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والاتساق الداخلي ويطمئن الباحثين من تطبيقه على العينة، والثبات فضلا عن القيمة النظرية والتطبيقية للمقياس، حيث تتعلق

القيمة النظرية للمقياس بتغطية المقياس الأبعاد الظاهرة المقاســـة كما وردت بالإطار النظري، وتتعلق القيمة التطبيقية بالقدرة التشـخيصـية للمقياس والمرتبطة بصـدق المقياس وثباته، بالإضـافة إلى التوصـيات البحثية التي تشـير إلى إمكانية تطبيق المقياس في بحوث ودراسـات مسـتقبلية، ويؤكد صـلاحيته في الاسـتخدام في البيئة المصرية والعربية للتطبيق على طلاب المرحلة الثانوية، والوثوق بالنتائج التي سيُسفر عنها استخدامه.

توصيات ومقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث يمكن التوصية بما يلى:

١- الاستفادة التربوية من نتائج البحث الحالي في قياس المناعة النفسية من خلال تطبيق المقياس على طلاب المرحلة الثانوية.

٢-إظهار جوانب القوة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتنميتها حتى تزداد ثقتهم بأنفسهم.

٣-عمل دورات وورش تدريبية للمعلمين لتدريبهم على كيفية تنمية وتحسين المناعة النفسية لدى طلابهم في هذه المرحلة.

بحوث مقترحة ودراسات مستقبلية:

١- إعداد وتصـميم برامج تدريبية وإرشـادية لتحسـين المناعة النفسـية لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة بصفة عامة، ولدى طلاب المرحلة الثانوية بصفة خاصة.

٢- إعداد وبناء أدوات ومقاييس تقيس المناعة النفسـية لدى تلاميذ وطلاب مختلف المراحل التعليمية، بحيث تناسب البيئة المصرية وخصائص كل مرحلة نمائية.

٣- دراسـة العلاقة بين المناعة النفسـية والمتغيرات النفسـية والاجتماعية الأخرى على فئات عمرية وتعليمية مختلفة.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية:

أحمد جلال حسن (٢٠٢٢). فعالية برنامج إرشادى قائم على إستراتيجيات تنظيم الإنفعالات لتحسين المناعه النفسية لدى المراهقين. *مجلة كلية التربية، جامعة بنى سويف*، *١٩* (١١٤)، ١٩١-٢٢٠.

أمل محمد غنايم (٢٠١٨). برنامج إرشادى نفسى دينى لتنشيط المناعه النفسيه وأثره فى تحقيق الأمن الفكرى لدى الموهوبين بالمرحله الثانويه.*مجلة الإرشاد النفسى، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس*، ٥٥ (٥٥)، ٣٨١-٤٢٦.

إيمان حسنين عصفور (٢٠١٦). *تنشيط المناعة النفسية وتقوية التفكير الإيجابى- رؤية تربوية*، القاهرة: المكتب المصرى للتوزيع.

جمعه فاروق فرغلى، ولاء بدوى محمد (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على المناعة النفسية لخفض قلق المستقبل لدى أمهات الاطفال التوحديين. *مجلة بحوث كلية الآداب، جامعة المنوفية*، *٢٧* (١٠٧)، ٦٢١-٦٦٠.

حسام محمود ذكى (٢٠٢١). فاعلية الإرشاد البنائي الذاتي في تنمية المناعة النفسية لطلاب الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسى، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس*، ٦٨ (٢)، ١-٥٤.

حنان خليل الحلبى (٢٠٢١). المناعة النفسية والمساندة الاجتماعية كمنبئات بالتوجه الإيجابي نحو المستقبل لدى عينة من طالبات جامعة القصيم. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، *٩* (٢)، ٤٦٩-٤٨٧.

خالد أحمد المالكي، فتحى مهدي نصر(٢٠١٩). الخصائص السيكومترية لمقياس المناعة النفسية. *مجلة بحوث التربية النوعية*، (٥٥)، ١٩٥-٢٠٦.

رانيا خميس الجزار خميس. (٢٠١٩). المناعة النفسية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالذكاء الأخلاقى والأداء الأكاديمى. *مجلة البحث العلمي في الآداب*، *١٩* (العدد التاسع عشر الجزء السابع)، ١-٤٢.

رحاب أمين العذب (٢٠٢١). التوافق الأكاديمى وعلاقته بعادات العقل لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة (النظام التعليمى الجديد). م*جلة كلية التربية فى العلوم النفسية، جامعة عين شمس*، ٤٥ (٢) ،١٥٩-٢٥٨.

زينب نوفل راضى (٢٠٠٨). *الصلابة النفسية لدى أمهات شهداء انتفاضة الأقصى وعلاقتها ببعض المتغيرات*. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٩). أساليب التفكير وأنماط معالجة المعلومات المرتبطة بنصفى المخ لدى مرتفعى ومنخفضى المناعة النفسية من المسنين مرضى باركينسون "دراسة نيوروسيكولوجية فى إطار التفاعل بين المخ وجهاز المناعة. *المؤتمر الدولى الأول: "مشكلات المسنين بين الواقع والآفاق"*، والذى نظمته كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة آكلى محند أولحاج، البويرة، الجزائر، خلال الفترة من ١٧-١٨ نوفمبر،٢١٩- ٢٥٠.

شيماء سليمان، محمد المري محمد إسماعيل، نصر محمود صبري أحمد، وإبراهيم محمد علي أحمد (٢٠٢٤). الخصائص السيكومترية لمقياس المناعة النفسية لدى عينة من طلبة التعليم الثانوي العام والأزهري. *المجلة العربية للقياس والتقويم*, ٥ (١٠)، ١- ٣٨.

عبد المنعم أحمد الدردير، هيبة ممدوح محمود، وجاكلين أحمد اسماعيل أحمد (٢٠٢٣). الخصائص السيكومترية لمقياس المناعة النفسية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *المجلة العربية للقياس والتقويم*, ٤ (٧)، ١- ٢٠.

عصام محمد زيدان (٢٠١٣). المناعة النفسية مفهومها وأبعادها وقياسها دراسة عاملية. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، ٥١، ٨١١-٨٨٢.

فاطمة الزهراء عبد الباسط عبد الواحد (٢٠٢١). فعالية برنامج لتنمية مهارات إدارة الذات وأثره فى دعم المناعة النفسية لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان. *مجلة البحث العلمى فى التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس*، ٢٢ (٩)، ١٤٩-٢٠١.

ليلى بابكر عمر (٢٠٢١). المناعة النفسية لدى طالبات كلية التربية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعى. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، ٣٧ (٧)، ٦١-٩٥.

محمد غازي الدسوقي، غادة صابر أبو العطا، جيهان يوسف أحمد (٢٠٢٤). الخصائص السيكومترية لمقياس المناعة النفسية لدى طالبات الجامعة المتعافيات من كورونا. *مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية*, ٥ (٧), ١٩٧-٢٣٢.

محمود رامز يوسف (٢٠٢١). المناعة النفسية وعلاقتها بالتوجه الإيجابى نحو الحياة وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من شباب جامعة عين شمس. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣١ (١١٣)، ٣٠٧-٣٦٨.

مرفت ياسر سويعد (٢٠١٦). *الحصانة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل وجودة الحياة لدى الشباب فى مراكز الإيواء فى قطاع غزة*. رسالة ماجستير. كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

مفلح بن محمد مفلح غالطي (٢٠٢٤). الخصائص السيكومترية لمقياس المناعة النفسية The psychometric properties of the Psychological Immunity Scale. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*, ٢٤ (١), ٣١-٦٠.

نادرة جميل حمد (٢٠٢١). أثر برنامج ارشادى فى تنمية المناعة النفسية لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية*، ١٤٦، ٢٤٥-٢٨٠.

ناصر محيى الدين ملوحى (٢٠٢٠). *الجهاز المناعى النفسي قوة وإبداع*، السلمية، سوريا: دار الغسق للنشر.

ناهد أحمد فتحى (٢٠١٩). الكفاءة الذاتية المدركة والقدرة على حل المشكلات والتوجه نحو الهدف كمنبئات بالمناعة النفسية لدى المتفوقين دراسيًا (المكونات العاملية لمقياس المناعة النفسية). *دراسات نفسية*، ٢٩ (٣)، ٥٥٩-٦٢٨.

نسمة لطفى شعبان (٢٠٢٠). المناعة النفسية وعلاقتها بالاكتئاب لدى عينة من المراهقين المعاقين بصرياً. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا*، ٣٥ (٢)، ٤١ – ٥٨.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abass, I. F. (2022). The Effectiveness of a Program for Developing Psychological Immunity among University Students. *International Journal of Early Childhood Special Education, 14*(2), 60-76.

Bhardwaj, A. K. & Verma, N. K. (2014). Psycho-immunity: Concept and its dimensions. *Behavioral Research Review, 6*(1), 190-196.

Bhardwaj, A. K., & Agrawal, G. (2015). Concept and applications of psycho-immunity (defense against mental illness): Importance in mental health scenario. *Online Journal of Multidisciplinary Researches (OJMR), 1*(3), 6-15.

Bhardwaj, A. K., & Agrawal, G. (2015). Concept and applications of psycho-immunity (defense against mental illness): Importance in mental health scenario. *Online Journal of Multidisciplinary Researches (OJMR), 1*(3), 6-15.

Bredács, A. M. (2016). Psychological Immunity Research to the Improvement of the Professional Teacher Training's National Methodological and Training Development. *Practice and Theory in Systems of Education*, *11*(2), 118-141.

Choochom, O. (2013). The development of a self-immunity scale. *Journal of Psychology Kasem Bandit University, 3*(3), 52-61.

Choochom, O., Sucaromana, U., Chavanovanich, J., & Tellegen, P. (2019). Model of Self-Development for Enhancing Psychological Immunity of the Elderly. *The Journal of Behavioral Science, 14*(1), 84-96.

Cruz-Pereira, J. S., Rea, K., Nolan, Y. M., O'Leary, O. F., Dinan, T. G., & Cryan, J. F. (2020). Depression's unholy trinity: dysregulated stress, immunity, and the microbiome. *Annual review of psychology*, 71, 49-78.

Djabbarov, K. (2017). The influence of psychological protective mechanisms in the formation of the ideological immunity in adolescents. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences, 5*(4), 69-75.

Dubey, A. & Shahi (2011). Psychological immunity and coping strategies: A study on medical professionals. *Indian Journal of Social Science Researches, 8* (1-2) 36-47.

Ghosh, R., Chan, W. A., Manuel, A., & Dilimulati, M. (2017). Can education counter violent religious extremism?. *Canadian Foreign Policy Journal, 23*(2), 117-133.

Gilbert ,D,; Pinel,E.; Wilson,T,; Blunbrg,S.& Whealthy ,T.(1998) . Immune neglect: A source of durability bais in affective forecasting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 617- 638.

-Gilbert, D. T., Pinel, E. C., Wilson, T. D., Blumberg, S. J., & Wheatley, T. P. (1998). Immune neglect: a source of durability bias in affective forecasting. *Journal of personality and social psychology, 75*(3), 617.

Hall, J. M., Podawiltz, A., Mummert, D. I., Jones, H., & Mummert, M. E. (2012). Psychological stress and the cutaneous immune response: roles of the HPA axis and the sympathetic nervous system in atopic dermatitis and psoriasis. *Dermatology research and practice Journal*, New York, 1-11.

Kagan, H. (2006). *The Psychological Immune System: A New Look at Protection and Survival*, Indiana, Author House.

Karim, N, A. (2021) Psychological immunization for school students in facing extremist ideology. *Review of International Geographical Education (RIGEO), 11*(3), 887-892.

Kessler, R. C., Angermeyer, M., Anthony, J. C., De Graaf, R. O. N., Demyttenaere, K., Gasquet, I., & Üstün, T. B. (2007). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of mental disorders in the World Health Organization's World Mental Health Survey Initiative. *World Psychiatry Journal, 6* (3), 168-176.

Lorincz.A , Kadar.A, marton.K. (2012). Relashionship between the characteristics of the psychological Immune system and the Emoripnal tone of personality in Adolescents. *The New Educational Review, 23*(1), 103-123.

Oláh, A. (2002). Positive traits: flow and psychological immunity. *Paper Presented at The First International Positive Psychology Summit,* 3-6 October 2002, Washington D.C.

-Olah,A.; Nagy,H. & Toth,K.(2010).Life expectancy and psychological immune competence in different cultures. *ETC-Empirical Text and Culture Research*, 4,102-108.

Rachman, S. J. (2016). Invited essay: Cognitive influences on the psychological immune system. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 53, 2-8.

Vasudevan, M. (2003). *Emotional Stress*, New Delhi, India: Jaypee Brothers Medical Publishers Pvt. Ltd.

البحث الثالث

إجهاد الشفقة وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الأخصائي الاجتماعي المدرسي

Compassion fatigue and its relationship with Big Five Factors of Personality for the School Social worker

إعداد: -

أ. د/ حسن سعد عابدين
أستاذ علم النفس التربوي ووكيل
كلية التربية لشئون التعليم والطلاب
جامعة الإسكندرية

أ. د/ أيمن مصطفى عبد القادر
أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات
والقائم بعمل عميد كلية التربية
جامعة مطروح

د. فتحي محمد الشرقاوي
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية جامعة مطروح

أ/ أماني عبد المنعم محمود
باحثة ماجستير– قسم الصحة النفسية
كلية التربية جامعة مطروح

٢٠٢٤م – ١٤٤٥هـ

إجهاد الشفقة وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الأخصائي الاجتماعي المدرسي

مستخلص البحث

هدف البحث إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين إجهاد الشـــفقة والعوامل الخمســـة الكبرى للشخصية لدى الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمدارس بمطروح، وأيضًا بحث الفروق بينهم في إجهاد الشفقة باختلاف النوع وبيئة الميلاد وسنوات الخبرة، وكذلك الكشف عن أكثر عوامل الشخصية إسهاما في التنبؤ بإجهاد الشفقة وبعديه لدى الأخصائيين الاجتماعيين. **وتكونت عينة البحث** (المشاركين) من (٢٦٠) أخصائيًا وأخصائية اجتماعيا ببعض المدارس بمطروح، بواقع (١١٤) أخصائيًا و(١٤٦) أخصائية، ووفق بيئـة الميلاد: (١٥٢) من مواليـد مطروح، و(١٠٨) من مواليـد خـارج مطروح، ووفق ســـنوات الخبرة التدريسية: (٩٤) أخصـائيًا وأخصـائيةً من ذوي خبرة ١٠ سنوات فأقل، و(١٦٦) أخصـائيًا وأخصـائيةً من ذوي خبرة أكثر من ١٠ سـنوات، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٣٠ – ٥٩) عامًا، بمتوسـط (٤٣,٣٠) وانحراف معياري (٦,٠٦). **ولتحقيق ذلك** اعتمد البحث على المنهج الوصفي (الارتباطي المقارن) والطريقة التنبؤيـة. **وتم اســـتخدام** مقياس إجهاد الشـــفقة إعداد الباحثين، وقائمـة العوامل الخمســـة الكبرى إعداد Costa& McCrae (1992) تعريب بدر محمد الأنصاري (١٩٩٧). وتوصلت **نتائج البحث** إلى: وجود علاقة ارتباطية دالة بين إجهاد الشـفقة ببعديه (الاحتراق النفسـي، كرب الصـدمة الثانوي) والعوامل الخمسـة الكبرى للشـخصـية (سـالبا مع عامل العصـابية، وموجبًا مع باقي عوامل الشـخصـية) لدى عينة البحث الأسـاسـية (المشـاركين في البحث)، وعدم وجود فروق دالة في إجهاد الشـفقة وبعديه (الاحتراق النفسي، كرب الصدمة الثانوي) تبعاً للنوع وبيئة الميلاد وسنوات الخبرة، كما أسهم عامل العصابية (موجبًا) في التنبؤ بإجهاد الشفقة كدرجة كلية وبعد الاحتراق النفسي، بينما أسهم عاملي العصـابية (موجبًا) وعامل يقظة الضمير (سالبًا) في التنبؤ ببعد كرب الصدمة الثانوي لدى الأخصائيين الاجتماعيين المدرسيين.

الكلمات المفتاحية: إجهاد الشفقة – العوامل الخمسة الكبرى للشخصية– الأخصائي الاجتماعي المدرسي.

Compassion fatigue and its relationship with Big Five Factors of Personality for the School Social worker

Abstract:

The current research purposed to identify the correlational relationship between compassion fatigue and big five factors of personality for social workers who work in schools in Matrouh, also investigate the differences between them in compassion fatigue by differ in gender, birth environment, and years of experience, and also detect the most personality factors contribute in prediction of compassion fatigue and its two sub-dimensions. **The research Sample** (participants) consist of (183) school social workers from some schools in Matrouh, (١١٤) males and (١٤٦) females, according birth environment: (152) born in Matrouh and (108) born outside Matrouh, and according to years of experience: (94) school social worker with 10 years and less, and (166) school social worker with more than 10 years, ages between (30 - 59) years, M. (43.30) and S.D. (6.06)**. The research depended** on the descriptive (Correlational – Comparative) and predictive methods, and **used scale** of compassion fatigue prepared by Researchers, and Big Five Factors of Personality Inventory Prepared by Costa & McCrae (1992) Translate into Arabic by Badr Mohammed Al-Ansary (1997)**. The results** of research reached to there was significant correlational relationship between compassion fatigue and its two sub-dimensions (burnout, secondary traumatic stress) and big five factors of personality (negative with neuroticism, and positive with other personality factors) among research sample (participants), there were no significant differences in compassion fatigue as total score and its tow sun-dimansions (burnout, and secondary traumatic stress) due to gender, birth environment, and years of experience. Also neuroticism factor contributed positively in prediction significantly to compassion fatigue as total score and dimension of burnout, while each of neuroticism dimension (positively) and conscientiousness dimension (negatively) contributed in prediction significantly to dimension of secondary traumatic stress among school social workers.

Key-words: Comassion Fatigue – Big Five Factors of Personality – the School Social Worker.

مقدمة البحث:

يؤثر المناخ المدرسي تأثيرًا ملحوظًا على الطلاب والمعلمين، وعلى التفاعلات الإنسانية والاجتماعية بينهم، ويتأثر هذا المناخ، أو يضطرب أحيانًا فيواجه الطلاب العديد من الصعوبات والمشكلات على الصعيد النفسي والاجتماعي التي تلقي بظلالها على العملية التعليمية ككل.وتقع مسئولية حل هذه المشكلات ومواجهة تلك التحديات على عاتق على الأخصائي الاجتماعي Social worker تحديدًا؛ لما له من رسالة تربوية جديرة بالأهمية؛ وما عليه من مسئوليات كالسعي لمعالجة المشكلات النفسية والاجتماعية للطلاب داخل المدرسة وخارجها، بالإضافة لمساعدة المعلمين والإداريين لأداء رسالتهم التعليمية والتربوية على أكمل وجه؛ ولهذا فالأخصائي الاجتماعي يمثل ركنًا أساسيًّا من أركان العمل التربوي.

في هذا الصدد؛ أشار محمد عباس (٢٠١٤) إلى أن أهمية عمل الأخصائي الاجتماعي داخل المجال المدرسي؛ ترجع لكونه يعمل مع قطاعات كبيرة من أبناء المجتمع، كما أنه يحظى باهتمام من كافة المسئولين، بالإضافة لكونه المسئول المهني عن ممارسة الخدمة الاجتماعية المدرسية والمسئول عن التخطيط لتحقيق الأهداف الوقائية والإنمائية والعلاجية ليصبح قادرًا على إشباع أكبر قدر ممكن من الاحتياجات الاجتماعية للطلاب داخل المجتمع المدرسي.

ويعمل الأخصائيون الاجتماعيون في المجال المدرسي كخبراء في معالجة المشكلات المدرسية، وكقادة في التنمية الاجتماعية داخل المجتمع المدرسي، ويتعاملون مع الكثير من المشكلات النفسية بشكل مستمر؛ بالتالي فإنّ هناك احتمالات كبيرة لأن يشعروا بالإجهاد والضغط؛ بسبب عملهم مع الطلاب الذين يعيشون معاناة ما في حياتهم؛ بالتالي يتأثر أداؤهم المهني؛ ويزداد شعورهم بالإجهاد مع استمرار تعرضهم للتجارب المؤلمة التي تواجه الطلاب يومًا بعد يوم، وهو ما يُسمى بـ: "إجهاد الشفقة Compassion Fatigue" (Newell, & MacNeil, 2010, 58).

ويحدث إجهاد الشفقة بسبب أن مقدمي الرعاية ومن بينهم الأخصائيين الاجتماعيين يتعايشون مع خبرات وأحداث مؤلمة، محملة ببطانة وجدانية بائسة من قبل طلابهم على نحو يومي، وربما يندمجون فيها، ويجتهدون باستمرار في تلطيفها، ومساعدة طلابهم والشفقة بهم، إلا أن التعرض والتواجد المتواصل في مثل هذه السياقات؛ يتسبب في معاناتهم من أعراض إجهاد الشفقة (Coles, 2017, 1). بالتالي فإن إجهاد

الشـفقة هو ظاهرة سـلبية يعاني منها مقدمو الخدمات الذين تتركز مهام وظيفتهم في التعامل مع المشـاكل الجسدية، والنفسية، والفكرية، والعاطفية، ومنهم: الخدمة الاجتماعية (Gardner, 2014, 96).

وتحتل الشخصية Personality في علم النفس مكانًا بارزًا؛ إذ يفترض أنها تقدم إطارًا تفسيريًا لمدى واسع من التباين في متغيرات نفسية عديدة، إلا أن مفهوم الشخصية لم يلق كثيرًا من الاتفاق حول منحى التناول وكيفيته؛ مما أفرز نظريات متباينة المناحي، حيث توصل "كاتل" Cattell إلى (١٦) عاملًا، وتوصل "أيزنك" Eysenck إلى ثلاثة عوامل فقط، ومن هنا – ومع نهاية الثمانينيات وبداية التسعينيات من القرن العشرين – ظهر نموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية Big Five Factors of Personality كتفسير جديد للشخصية (عبد الله الرويتع، ٢٠٠٧، ٢-٣).

ونموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية يُعد من أهم النماذج وأحدثها التي فسرت سمات الشخصية، حيث إنه لقى اهتمامًا مُتزايدًا من الباحثين في مجال الشخصية في السنوات الأخيرة، وأشار عادل هريدي وطريف فرج (٢٠٠٢، ٦٠) إلى أن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية هي خمسة تجمعات لأبرز سمات الشخصية، يُمثل كل عامل تجريدًا لمجموعة من السمات المتناغمة، وهي: العُصابية والانبساطية والانفتاح على الخبرة والمقبولية، ويقظة الضمير.

ومما سبق يتضح أن إجهاد الشفقة لدى الأخصائي الاجتماعي المدرسي يتأثر بعوامل عديدة، ولذا يجب عليه مواجهة المشكلات المختلفة بفاعلية؛ وبذلك يستطيع مواصلة عمله أداء مهامه؛ ولذا فالبحث هو محاولة جادة من الباحثين لتسليط الضوء على مشكلة إجهاد الشفقة لدى الأخصائي الاجتماعي المدرسي وعلاقتها بسماتهم الشخصية.

مشكلة البحث:

نبُعت مشكلة البحث من عدة مصادر منها ما اتصل بالخبرة الشخصية، والمعايشة الواقعية للباحثة من خلال عملها كأخصائية اجتماعية؛ حيث لاحظت الباحثة أن عدد غير قليل من الأخصائيين الاجتماعيين تبدو عليهم أعراض إجهاد الشفقة؛ نتيجة للضغوط التي يتعرضون لها في مجال العمل، وذلك من خلال مقابلة مفتوحة مع عدد من الأخصائيين الاجتماعيين خلال لقاء عمل مشترك، حيث رصدت الباحثة عددًا من الحالات تبدو معاناتهم من إجهاد الشفقة.

في هذا السياق؛ أشار Wilson (2020) إلى أنه في سياق العمل اليومي للأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس؛ يتواصل الأخصائيون بشكل متكرر مع الطلاب المتأثرين بالصدمات والذين يواجهون بانتظام ظروف صعبة ومؤلمة تتعلق بالإساءة والإهمال والعنف والفقر، ولأن الأخصائيين هم من يقدمون تقارير رسمية عن الطلاب ومشكلاتهم، ونتيجة لعملهم فإنهم معرضون لكثير من الآثار السلبية التي تسبب لهم الإجهاد.

ليس هذا فحسب؛ بل إن نتائج بعض الدراسات التي تناولت إجهاد الشفقة قد بيَّنت مدى انتشار هذه الظاهرة لدى فئة الأخصائيين الاجتماعيين، على سبيل المثال: أظهرت نتائج دراسة Newell and MacNeil (2010) أن الأخصائيين الاجتماعيين يعانون من ظاهرة إجهاد الشفقة خاصة عند تعرضهم باستمرار لمواقف تتطلب قدرًا كبيرًا من التعاطف، وأصبح التعاطف مستنزفًا بمرور الوقت خاصة عندما يقترن بوجود ضغوط أخرى. كما كشفت نتائج دراسة(2007) Brid, عن انتشار إجهاد الشفقة لديهم وذلك من خلال فحص الأعراض الفردية، حيث انتشر إجهاد الشفقة بينهم؛ نتيجة زيادة الطلب عليهم في مساعدة الأطفال المعتدي عليهم، والمعرضين للعنف الأسري وسوء المعاملة الوالدية.

كما أشارت دراسة كل من (2015) Wagaman, ;Geiger, Shockley, and Segal, (Ivicic, 2017) and Motta إلى أن الأخصائيين الاجتماعيين يعانون من مستويات مرتفعة من إجهاد الشفقة عندما يعملون بشكل مباشر مع الناجين من الصدمة على مدى فترة طويلة من الزمن. وبيَّنت دراسة Boscarino, (2004) Figley and Adamsأن الأخصائيين الاجتماعيين عادة ما يقدموا الدعم بعد الأزمة لأولئك الذين تعرضوا لأحداث صادمة؛ فهم يتأثرون بشكل غير مباشر بتلك التجارب المؤلمة، بالتالي فهم معرضون أيضًا لخطر إجهاد الشفقة. وتوصل (2013) Thomas, إلى أن الأخصائيين الاجتماعيين الذين لديهم مستويات أعلى من الضيق الشخصي يرتبطون بمستويات أعلى من إجهاد الشفقة، وهذا ما أكدته أيضًا نتائج دراسة (2009) Adams, Boscarino and Figley.

ورغم وجود بحوث مستفيضة تناولت إجهاد الشفقة في مهن الرعاية الأخرى، بما في ذلك الأخصائي النفسي العيادي، مثل: طالب بوعافية (٢٠١٣)، والمستجيبون الأوائل للصدمات (2017) ,Burnett، والأخصائيون الاجتماعيون في المجال الصحي Kreitzer, Brintnell, and Austin, (2020); Fox, et

(2021) .al، ومعلمو الفصول الدراسية ومعلمو التربية الخاصة (2012) ,Abraham-Cook، والأخصائيون الاجتماعيون في البيئات السريرية (2019) ,Quinn and Nackerud، إلا أنه هناك قلة في البحوث – في حدود علم الباحثين– التي تتعلق بإجهاد الشفقة لدى الأخصائيين الاجتماعيين في المجال المدرسي.

والشخصية هي نمط نمط فريد ينتج عن التفاعل الكلي للخصائص العقلية والوجدانية والجسمية والاجتماعية، تميز الفرد عن غيره (عبد الله المناحي، ٢٠١٣، ١٧١)، وتتأثر الشخصية بالعوامل الوراثية والبيئية والتفاعل بينها (حامد زهران، ٢٠٠٥، ٧٥– ٧٨)، كما تتأثر بالعوامل الثقافية والعصبية والبيولوجية وهذا ما أكدته نتائج دراسة McCrae (2001a).

ونظرًا لتأثير إجهاد الشفقة في عدد من المتغيرات، بالإضافة إلى قلة الدراسات السابقة – في حدود علم الباحثين– وخاصة الدراسات العربية التي تناولت علاقة إجهاد الشفقة بسمات الشخصية، فإن هناك حاجة للقيام بإجراء البحث؛ بهدف التعرف على العلاقة الارتباطية بين إجهاد الشفقة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الأخصائي الاجتماعي المدرسي بمطروح.

ولذا يمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

١– ما العلاقة الارتباطية بين إجهاد الشفقة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الأخصائي الاجتماعي المدرسي بمطروح؟

٢– هل يختلف إجهاد الشفقة ببعديه (الاحتراق النفسي، كرب الصدمة الثانوي) لدى الأخصائي الاجتماعي المدرسي بمطروح تبعًا لكل من النوع وبيئة الميلاد وسنوات الخبرة؟

٣– ما أكثر عوامل الشخصية إسهاما في التنبؤ بإجهاد الشفقة لدى الأخصائي الاجتماعي المدرسي بمطروح؟

أهداف البحث:

١– التعرف على العلاقة الارتباطية بين إجهاد الشفقة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الأخصائي الاجتماعي المدرسي بمطروح.

٢– الكشف عن الاختلافات والفروق في إجهاد الشفقة وبعديه (الاحتراق النفسي، كرب الصدمة الثانوي) لدى الأخصائي الاجتماعي المدرسي بمطروح تبعًا للنوع وبيئة الميلاد وسنوات الخبرة.

٣- تحديد أكثر عوامل الشخصية إسهاما في التنبؤ بإجهاد الشفقة لدى الأخصائي الاجتماعي المدرسي بمطروح.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث على المستويين النظري والتطبيقي فيما يلي:

أولًا: الأهمية النظرية:

١- تنبع أهمية البحث من تناول متغير حديث وهو: (إجهاد الشفقة)، وهذا يعد إضافةً وإثراءً إلى المكتبة النفسية والأطر النظرية في المجال.

٢- تنبع أهمية البحث من أهمية دراسة الفئة التي تتناولها، وهي: فئة الأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس، وما يُواجهونه من مشكلات نفسية ومهنية واجتماعية، والمتغيرات ذات الصلة بها.

٣- تعود أهمية البحث إلى قلة الدراسات السابقة – في حدود علم الباحثين – وخاصة الدراسات العربية والتي تناولت التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية وخاصة التنبؤ بها بين إجهاد الشفقة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الأخصائي الاجتماعي المدرسي.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١- تقديم بعض المقاييس للباحثين المهتمين بإجراء دراسات وبحوث على الأخصائي الاجتماعي المدرسي، وهو مقياس إجهاد الشفقة.

٢- يمكن للقائمين والمسئولين عن رعاية وتدريب الأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس الاستفادة من النتائج التي سوف يتوصل إليها ذلك البحث؛ للتعرف على طرق التعامل مع المشكلات المهنية والنفسية والاجتماعية التي يواجهونها.

٣- يمكن للنتائج والتوصيات التي سوف يسفر عنها البحث أن تساعد المسئولين والمهتمين برعاية الأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس على الوعي بمتغير إجهاد الشفقة من خلال تقديم الندوات وورش العمل التي تُنمي معرفتهم ووعيهم ودرايتهم بهذا المتغير وذلك المفهوم.

المفاهيم الإجرائية لمتغيرات البحث:

١- الأخصائي الاجتماعي المدرسي School Social Worker

يقصد بالأخصائي الاجتماعي المدرسي في البحث بأنه الشخص الممارس الفني والمهني الذي تم إعداده مهنياً وعلمياً وعملياً في إحدى الكليات أو أقسام الخدمة الاجتماعية المعترف بها في المجتمع وأدواتها الأساسية؛ وذلك لمزاولة المهنة في المدارس وفق الأسس والمبادئ التوجيهية والمعايير الأخلاقية التي تفرضها عليه المهنة؛ بهدف مساعدة التلاميذ على بناء شخصياتهم وتطويرها وتحقيق النمو والتوافق مع البيئة المدرسية، ودراسة مشكلاتهم ورعايتهم من الجوانب النفسية والاجتماعية والتربوية، والمشاركة في تعزيز العلاقة بين الأسرة والمدرسة، ومساعدة المدرسة في تحقيق أهدافها التربوية والتعليمية والاجتماعية والإنتاجية لإعداد أبنائها للمستقبل.

٢- العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية Big Five Factors of Personality

التزم الباحثون إجرائيًا في البحث الحالي بقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (NEO) إعداد "كوستا وماكري"(1992) Costa & McCrae، تعريب بدر محمد الأنصاري (١٩٩٧)، وقد وصف " ماكري " هذا النموذج بأنه هو تصنيف شامل لسمات الشخصية، يعرض أنماطًا متسقة من الأفكار والمشاعر والسلوكيات، داخل نموذج مفاهيمي عام يصف بناء الشخصية في مدى واسع ومتنوع من الثقافات المختلفة (McCrae, 2002, 2).

والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية هي: عامل العصابية Neuroticism (N)، وعامل الانبساطية (E) Extraversion، وعامل الانفتاح على الخبرة Openness to Experience (O)، وعامل المقبولية Agreeableness (A)، وعامل يقظة الضمير Conscientiousness (C). وتقدر وتُقاس هذه العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من خلال الدرجة التي يحصل عليها الأخصائي الاجتماعي المدرسي على قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية إعداد "كوستا وماكري"(1992) Costa & McCrae تعريب بدر محمد الأنصاري (١٩٩٧).

٣- إجهاد الشفقة Compassion Fatigue (CF)

يُعرف إجهاد الشفقة في البحث على أنه: "حالة من حالات الاستنزاف والإعياء والإرهاق الجسمي والعقلي والانفعالي تفضي إلى تناقص القدرة على التعاطف والتراحم مع الآخرين وعدم تحمل معاناة الآخر وانخفاض القدرة على التوافق مع بيئة الحياة اليومية والحد من القدرة على الاندماج في العلاقات، وتنتج عن الاتصال والرعاية الطويلة والمستمرة والمكثفة مع الآخرين والتعرض للإجهاد". ويُقاس ويُقدر إجرائيًّا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الأخصائي الاجتماعي المدرسي على مقياس إجهاد الشفقة المعد لذلك (من إعداد الباحثة).

محددات البحث:

تم تطبيق أدوات ومقاييس البحث خلال شهر سبتمبر عام ٢٠٢٤م، على الأخصائيين الاجتماعيين الذين يعملون ببعض المدارس بمطروح، ذكورًا وإناثًا، وحسب بيئة الميلاد: من مواليد مطروح ومواليد خارج مطروح، وحسب سنوات الخبرة التدريسية: من ذوي خبرة تدريسية ١٠ سنوات فأقل، ومن ذوي خبرة تدريسية أكثر من ١٠ سنوات.

الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة ذات الصلة:

أولًا: الأخصائي الاجتماعي المدرسي School Social Worker:

هو المحترف المستعد، في إطار القدرات والقيم المعرفية، للعمل مع العملاء المختلفين، سواء كانوا أفرادًا أو عائلات أو مجموعات أو منظمات أو مجتمعات؛ لمساعدتهم على تلبية احتياجاتهم والتعامل مع مشاكلهم (ماهر علي، ٢٠٠٦، ١٢٩). وهو الشخص الذي تم إعداده مهنياً وعلمياً وعملياً في إحدى الكليات أو أقسام الخدمة الاجتماعية المعترف بها في المجتمع وأدواتها الأساسية مثل المقابلات والتسجيل. ولا شك أن الإعداد المهني يشمل التدريب والنشاط المهني والنظري في مجال الخدمة الاجتماعية المدرسية، بالإضافة إلى الإعداد كممارس عام في مجالات الخدمة الاجتماعية في المدارس (عبد الرحمن الخطيب، ٢٠٠٩، ١٩).

ويعرّف دليل عمل الأخصائي الاجتماعي المدرسي الذي أعدته وزارة التربية والتعليم الأخصائي الاجتماعي المدرسي من الناحية الإجرائية بأنه: الممارس الفني والمهني الذي تم إعداده علمياً وعملياً لمزاولة المهنة في المدارس وفق الأسس التوجيهية ومعايير أخلاقية تفرضها عليه المهنة تهدف إلى القيام بالأدوار، منها ترسيخ القيم الدينية والوطنية لدى الطلاب، وبناء شخصية الطالب وتطويرها، ومساعدته على تحقيق النمو والتكيف

مع البيئة المدرسية، ودراسة المشكلات ورعاية الطلاب من النواحي الاجتماعية والنفسية والتربوية، والمشاركة في تعزيز العلاقة بين الأسرة والمدرسة، ودعم المدرسة في تحقيق أهدافها التربوية من أجل إعداد أبنائها للاستعداد للمدرسة مستقبل (دليل عمل الاخصائي الاجتماعي بالمدارس، ٢٠١٠).

ذلك الشخص المهني الذي يمارس الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي، في ضوء أهداف وفلسفة وقيم المهنة، وملتزما بمبادئها المهنية؛ بهدف مساعدة التلاميذ بكافة أنماطهم (مثل المتفوقون والمعاقون والمتعثرون في تعليمهم ....)، ومساعدة المدرسة على تحقيق أهدافها التعليمية والاجتماعية والانتاجية، لإعداد ابنائها للمستقبل (مدحت أبو النصر، ٢٠١٧، ١٠٠).

في ضوء ما سبق فإنه يمكن تعريف الأخصائي الاجتماعي المدرسي في البحث بأنه الشخص الممارس الفني والمهني الذي تم إعداده مهنياً وعلمياً وعملياً في إحدى الكليات أو أقسام الخدمة الاجتماعية المعترف بها في المجتمع وأدواتها الأساسية؛ وذلك لمزاولة المهنة في المدارس وفق الأسس والمبادئ التوجيهية والمعايير الأخلاقية التي تفرضها عليه المهنة؛ بهدف مساعدة التلاميذ على بناء شخصياتهم وتطويرها وتحقيق النمو التوافق مع البيئة المدرسية، ودراسة مشكلاتهم ورعايتهم من الجوانب النفسية والاجتماعية والتربوية، والمشاركة في تعزيز العلاقة بين الأسرة والمدرسة، ومساعدة المدرسة في تحقيق أهدافها التربوية والتعليمية والاجتماعية والإنتاجية لإعداد أبنائها للمستقبل.

ثانيًا: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية Bige Five Factors of Personality:

تحتل الشخصية مكانًا كبيرًا في علم النفس، فهي تقدم إطارًا تفسيريًا لمدى واسع من الاختلاف في متغيرات نفسية كثيرة، وبهذا تتحقق أهداف العلم ضبطًا وفهمًا وتفسيرًا، إلا أن مفهوم الشخصية لم يلق كثيرًا من الاتفاق حول كيفية تناوله، مما أفرز نظريات مختلفة ومتعددة، بل نجد داخل التيار الواحد تباينًا كبيرًا. وأشار Benet–Martinez (2006,3) إلى أن الشخصية تشكلت بواسطة العوامل الجينية والوراثية والبيئية وتفاعلها معًا، كما أن للتأثيرات الثقافية أهمية كبرى في تشكيل الشخصية، وهذا ما أكدته دراسة كل من McCrae, et al. (2000) ، ودراسة فيصل يونس وإلهام خليل (٢٠٠٧)، من أن تلك العوامل لها تأثير في سمات الشخصية، لكن أضافت دراسة "ماكري" McCrae (2001a) تأثير البناءات العصبية والعمليات العصبية البيولوجية، وكذلك تتفاعل تلك العوامل مع البيئة لتحديد السلوك.

تعريف نموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية ومكوناته:

عرفه McCrae (2002, 2) بأنه: "تصنيف شامل لسمات الشخصية، يعرض أنماطًا متسقة من الأفكار والمشاعر والسلوكيات، داخل نموذج مفاهيمي عام يصف بناء الشخصية في مدى واسع ومتنوع من الثقافات المختلفة". وبذلك يرمي نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في النهاية كما أشار علي كاظم (٢٠٠١، ٢٧٨)- إلى الكشف عن وجود أبعاد أساسية في الشخصية ذات استقرار وثبات على المستوى الجغرافي (برغم تباين المواقع والثقافات)، أو على المستوى الأفقي (داخل بناء شخصية الفرد الواحد أو الجماعة التي يعيش فيها هذا الفرد).

أبعاد قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

يمكن تناول السمات والصفات التي يتضمنها كل عامل من هذه العوامل الخمسة كما يلي:

١- **عامل العصابية** ويتضمن السمات التالية: القلق، الغضب بعدائية، الاكتئاب، الشعور الذاتي، الاندفاعية، والاستسلام للنقد والاستهجان.

٢- **عامل الانبساطية** ويتضمن السمات التالية: الدفء، الاجتماعية، توكيد الذات، النشاط أو الحيوية، البحث عن الإثارة، والانفعالات الإيجابية.

- **عامل الانفتاح على الخبرة** ويتضمن السمات التالية: الخيال، الحس الجمالي أو الجماليات، الانفتاح على المشاعر والأفعال والأفكار والقيم، حُب الاستطلاع، وسرعة البديهة.

- **عامل المقبولية** ويتضمن السمات التالية: الثقة، الوضوح أو الصراحة، الإيثار، الإذعان أو القبول، التواضع، اعتدال الرأي والعقل الحساس أو الرقيق، العطف، والتعاطف.

- **عامل يقظة الضمير** ويتضمن السمات التالية: الكفاءة،النظام، الالتزام والقيام بالواجبات، الكفاح في سبيل الإنجاز، ضبط الذات، والتأني أو التروي(McCrae, Costa & Martin (2005, 267، وقد أكدت نتائج دراسة Rosellini and Brown (2011) هذه المظاهر وتلك الأوجه الخاصة بكل عامل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

وحيث أن الباحثين في البحث الحالي يستخدمون قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية إعداد "كوستا وماكري" Costa& McCrae (1992) تعريب بدر الأنصاري (١٩٩٧)، فإنهم يأخذون بالتعريف الخاص بها وعواملها، وهي نفسها تتطابق مع التعريف والعوامل السابق ذكرها.

ثالثًا: إجهاد الشفقة Compassion Fatigue:

مفهوم إجهاد الشفقة:

ظهر مصطلح إجهاد الشفقة لأول مرة في عام ١٩٩٢، عندما استخدمته الممرضة كارلا جوينسون لوصف نوع معين من الإرهاق الذي تشعر به الممرضات اللواتي أصبحن منهكات عاطفيًّا من رعاية الآخرين لدرجة أن رعايتهن الذاتية عانت في وقت لاحق، قام عالم النفس والباحث في علم الصدمات تشارلز فيجلي (١٩٩٥) بتوسيع تعريف إجهاد الشفقة ليشمل المعالجين وأفراد الأسرة كضحايا محتملين لنفس البلاء، على الرغم من أنه لم يُقدم أي دليل تجريبي لدعم الإدعاء، أكد فيجلي أن إجهاد الشفقة قابل للعلاج بشكل كبير (Sorenson, Bolick, Wright, & Hamilton, 2017, 559).

يُعرف إجهاد الشفقة بأنه "حالة من حالات الاستنزاف والإعياء الجسمي والانفعالي تفضي إلى تآكل وتناقص القدرة على التعاطف مع الآخرين، أو الشفقة بهم والتراحم معهم، وقد يشار إلى هذه الحالة المرضية في بعض الأحيان باستخدام مصطلح "كرب الصدمة الثانوي"Secondary Traumatic Stress (Figley, 2002, 75). كما عرفه Adams, et al. (2009) بدلالاته السلبية بأنه "حالة تناقص قدرة واهتمام مقدم الرعاية بالتعاطف، أو تحمل معاناة العميل، وأفادوا بأنّ هذه سلوكيات وانفعالات طبيعية تالية من معرفته بحدث صادم، أو معاناة تعرض لها ذلك العميل.

وعرَّف Coetzee and Kloppe (2010) إجهاد الشفقة بأنه: "النتيجة النهائية لعملية تدريجية وتراكمية ناتجة عن اتصال طويل ومستمر ومكثف مع المرضى، واستخدام الذات، والتعرض للإجهاد. كما عرفه كل من Todaro and Franceschi, (2013) بأنه: "حالة من الإجهاد تنشأ من علاقة مقدم الرعاية مع الأفراد المعانين من الألم الجسدي أو النفسي أو من الصدمة، وتعبر عن نفسها فجأة وبشكل غير متوقع أثناء رعايته لهم" (في: أمل ميرة؛ وميسون طاهر، ٢٠١٨، ١٢٢٠).

ويعد إجهاد الشفقة صيغة من صيغ الاحتراق النفسي، يعاني منها أو يمر بها من يقدمون خدمات الرعاية والمساندة للآخرين مثل: المعالجون النفسيون، وغيرهم من العاملين في قطاعات الصحة النفسية" (Negash & Sahin, 2011, 1).

ووصف Cocker and Joss (2016) إجهاد الشفقة في إطار ما يعرف بالتفاعل ما بين أعراض كرب الصدمة الثانوي أو الاحتراق النفسي التراكمي، وعلى ذلك عرفوا إجهاد الشفقة بأنه"حالة من الإعياء والاستنزاف الجسمي والانفعالي؛ نتيجة تآكل القدرة على توافق الفرد مع بيئة حياته اليومية"، وأكدوا على أن العاملين الذين يتعرضون باستمرار للتعامل مع ذوي الخبرات الصادمة عن طريق تقديم الرعاية لهم: مثل العاملين في مجال الرعاية الصحية، ووحدات الطوارئ، والتمريض، وأخصائيو الخدمة الاجتماعية هم الفئات الأكثر عرضة لإجهاد الشفقة.

وأشار Vargas, et al. (2016) إلى أن إجهاد الشفقة كحالة عاطفية تسهم في العواقب السلبية لأخصائي الرعاية الذي يمتص ضائقة العميل. بينما أوضح Nolte, Downing, Temane, and Hastings-Tolsma (2017) أن إجهاد الشفقة هو حالة من الإرهاق تحد من القدرة على الانخراط في علاقات الرعاية. في المقابل؛ عرَّف Bouchard (2019) إجهاد الشفقة بأنه نتيجة سلبية للرعاية المستمرة المقدمة للعملاء المصابين بالصدمة، أو التعرض لمدة طويلة لمعاناة الآخرين؛ ممّا يعني أنها حالة من الإرهاق البدني والعقلي، والانفعالي.

في ضوء ما سبق يعرف الباحثون إجهاد الشفقة في البحث على أنه: "حالة من حالات الاستنزاف والإعياء والإرهاق الجسمي والعقلي والانفعالي تفضي إلى تناقص القدرة على التعاطف والتراحم مع الآخرين وعدم تحمل معاناة الآخر وانخفاض القدرة على التوافق مع بيئة الحياة اليومية والحد من القدرة على الاندماج في العلاقات، وتنتج عن الاتصال والرعاية الطويلة والمستمرة والمكثفة مع الآخرين والتعرض للإجهاد".

أبعاد إجهاد الشفقة:

وفقًا لما ورد في "مقياس جودة الحياة المهنية"؛ يُعد الاحتراق النفسي وكرب الصدمة الثانوي بعدين في بنية إجهاد الشفقة (Stamm, 2010, 8)، وأشار Milutinovi, Marcinowicz, Jovanovi, and Dragni,

(2022) أنه وفقًا لنظرية إجهاد الشفقة والرضا عن الشفقة التي طورتها stamm (2010) ينظر إلى إجهاد الشفقة على أنها بنية تتكون من بُعدين هما: الاحتراق، وكرب الصدمة الثانوي.

١- بعد الاحتراق Burnout (BO): هو حالة من الإرهاق العاطفي التي يتعرض لها الفرد والناجمة عن بيئة العمل الضاغطة، مثل ساعات العمل الطويلة، وأعباء العمل الثقيلة، ونقص الوقت، ونقص الموارد (Zeng et al, 2020, 1).

٢- كرب الصدمة الثانوي Secondary Traumatic Stress (STS)، تحدد شبكة الإجهاد الوطنية لصدمة الطفل كرب الصدمة الثانوي بأنه "الإكراه العاطفي الذي ينتج عندما يسمع الفرد عن الصدمة المباشرة لتجارب أخرى، وتكون أعراض الإجهاد الصادم الثانوي مماثلة لتلك الأعراض الخاصة باضطراب ما بعد الصدمة، وتشمل الأرق، واسترجاع الذكريات الشخصية المؤلمة، والخوف، والإرهاق (Wilson, 2020, 10).

ووفقًا للتعريف الإجرائي الذي صاغه الباحثون لمفهوم إجهاد الشفقة في البحث، فإن إجهاد الشفقة يتمثل في البعدين التاليين:

١- **الاحتراق النفسي:** وهو عبارة عن حالة من الانهاك البدني والعقلي والانفعالي وغياب الارتباط بالعمل وانخفاض العلاقات الإنسانية في العمل والكفاءة المهنية المنخفضة والتبلد الانفعالي ووجود مشاعر سلبية تجاه العمل، وهو نتاج للانهماك في العمل والفشل في التوافق مع ضغوط العمل، فضلً عن الاستجابات لسلبية وغير الملائمة نحو الذات والآخرين.

٢- **إجهاد أو كرب الصدمة الثانوي:** وهو عبارة عن سلوكيات متعاقبة طبيعية وانفعالات ناجمة عن المعرفة بالأحداث الصادمة للآخرين أو ناتجة من مساعدة أو الرغبة في مساعدة شخص آخر يعاني من الصدمة، ومن أعراضه الشعور بالشلل العاطفي وخفقان القلب وصعوبة النوم والإحباط تجاه المستقبل والانزعاج والقلق والتوتر وقلة النشاط وفقدان الاهتمام بالآخرين.

ونظرًا لأهمية متغير إجهاد الشفقة للأخصائي الاجتماعي المدرسي، فقد تناولته بعض الدراسات في علاقته بمتغيرات أخرى، مثل: دراسة Harr, Brice, Riley and Moore (2014)، ودراسة Cuartero and Campos-Vidal (2018)، ودراسة أمل ميرة وميسون طاهر (٢٠١٨)، ودراسة Hannah and

Woolgar (2018)، ودراسة Denne, Stevenson and Petty (2019)، ودراسة رجاء محمود مريم (٢٠١٩)، ودراسة Armes, Lee, Bride and Seponsk (2020)، ودراسة Eng, Nordstrom and Schad (2020)، ودراسة Ondrejkova and Halamova (2021)، ودراسة سارة المليحي ورجاء مريم (٢٠٢٣)، والتي أشارت في مجملها إلى أن إجهاد الشفقة المرتفع لدى الأخصائيين الاجتماعيين ينتج من التعرض التراكمي والمستمر للصدمة الثانوية، ووجود علاقة عكسية بين إجهاد الشفقة وكل من الذكاء الوجداني والتوافق المهني والمرونة النفسية، وأيضًا وجود علاقة ارتباطية بين الاحتراق النفسي والعوامل الخمسة للشخصية، وارتباط إجهاد الشفقة بشكل مرتفع بالاحتراق وكرب الصدمة الثانوية، كما أن إجهاد الشفقة ارتبط بالنقد الذاتي.

كما تناولت بعض الدراسات بحث الفروق في إجهاد الشفقة لدى الأخصائيين الاجتماعيين وفقًا لبعض المتغيرات، حيث أشارت دراسة أمل ميرة وميسون طاهر (٢٠١٨) إلى وجود فروق دالة في إجهاد الشفقة تبعًا لاختلاف النوع، وذلك لصالح الإناث، ودراسة Denne, et al. (2019) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة لصالح الأخصائيين الاجتماعيين ذوي سنوات الخبرة الأكثر، ودراسة Eng, et al. (2020) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة في إجهاد الشفقة تبعا لاختلاف النوع والعمر الزمني، ولكن وُجدت فروق دالة في إجهاد الشفقة تبعا لسنوات الخبرة، وذلك لصالح ذوي الخبرة العملية الأكبر، ودراسة أنوار عيدان وفاتن عوده (٢٠٢١) حيث أشارت إلى عدم وجود فروق دالة في إجهاد الشفقة باختلاف النوع وسنوات الخبرة.

وتناولت بعض الدراسات –رغم قلتها– التنبؤ بإجهاد الشفقة من خلال متغيرات أخرى، مثل: دراسة Ondrejkova and Halamova (2021)، ودراسة سارة المليحي ورجاء مريم (٢٠٢٣) والتي أشارت إلى إمكانية التنبؤ به من خلال الذكاء الوجداني (سالبًا) والنقد الذاتي (إيجابيًا).

تعقيب عام على الدراسات السابقة ذات الصلة:

من خلال إطلاع الباحثين على الأدبيات والدراسات السابقة فقد لاحظوا ما يلي:

١– قلة الدراسات –في حدود علم الباحثين– وخاصة العربيةالتي تناولت العلاقة وخاصة التنبؤية بين إجهاد الشفقة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الأخصائي الاجتماعي المدرسي.

٢– وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين إجهاد الشفقة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

٣- تباينت الدراسات رغم قلتها -في حدود علم الباحثين- فيما يتعلق بوجود فروق دالة في إجهاد الشفقة باختلاف المتغيرات الديموجرافية (النوع وبيئة الميلاد وسنوات الخبرة)، حيث أشارت بعضها إلى وجود فروق دالة، بينما أشارت البعض الآخر إلى عدم وجود فروق دالة في إجهاد الشفقة.

فروض البحث:

١- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين إجهاد الشفقة ببعديه (الاحتراق النفسي، كرب الصدمة الثانوي) والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الأخصائي الاجتماعي المدرسي بمطروح.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في إجهاد الشفقة وبعديه (الاحتراق النفسي، كرب الصدمة الثانوي) لدى الأخصائي الاجتماعي المدرسي باختلاف النوع وبيئة الميلاد وسنوات الخبرة.

٣- تسهم العوامل الخمسة الكبرى للشخصية إسهامًا دالًا إحصائيًا في التنبؤ بإجهاد الشفقة ببعديه (الاحتراق النفسي، كرب الصدمة الثانوي) لدى الأخصائي الاجتماعي المدرسي بمطروح.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث على استخدام المنهج الوصفي للكشف عن العلاقة الارتباطية بين إجهاد الشفقة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وبحث الفروق في إجهاد الشفقة لدى الأخصائي الاجتماعي المدرسي باختلاف كل من النوع وبيئة الميلاد وسنوات الخبرة، بالإضافة إلى الطريقة التنبؤية للتنبؤ بإجهاد الشفقة من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

ثانياً: عينة البحث: وتشمل: -

١- **عينة حساب الخصائص السيكومترية لأدوات ومقاييس البحث**، وتكونت من (٨٠) من الأخصائيين الاجتماعيين ببعض المدارس بمطروح، بواقع (٣٠) أخصائيًا و(٥٠) أخصائية، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٣٠ - ٥٩) عامًا، بمتوسط (٤٤,٤٠) وانحراف معياري (٦,٥٨).

٢- **عينة البحث الأساسية (المشاركون في البحث)**، وتكونت من (٢٦٠) من الأخصائيين الاجتماعيين ببعض المدارس بمطروح، بواقع (١١٤) أخصائيًا و(١٤٦) أخصائية، ووفق بيئة الميلاد: (١٥٢) من مواليد مطروح، و(١٠٨) من مواليد خارج مطروح، ووفق سنوات الخبرة: (٩٤) أخصائيًا وأخصائيةً من ذوي خبرة

١٠ سنوات فأقل، و(١٦٦) أخصائيًا وأخصائيةً من ذوي خبرة أكثر من ١٠ سنوات، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٣٠ – ٥٩) عامًا، بمتوسط (٤٣,٣٠) وانحراف معياري (٦,٠٦).

ثالثاً: أدوات ومقاييس البحث:

فيما يلي وصف الأدوات والمقاييس المستخدمة:

١- مقياس إجهاد الشفقة للأخصائي الاجتماعي المدرسي إعداد الباحثين:

هدف المقياس: هدف هذا المقياس إلى قياس إجهاد الشفقة ببعديه: الاحتراق النفسي، وكرب الصدمة الثانوي لدى الأخصائي الاجتماعي المدرسي بمطروح.

خطوات بناء المقياس:

– تم إعداد وبناء مقياس إجهاد الشفقة ببعديه بعد أن قام الباحثون بالاطلاع على الكتابات الأدبية في مجال إجهاد الشفقة (الاحتراق النفسي، كرب الصدمة الثانوي)، وكذلك مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولتها، وكذلك الاطلاع على عدد من مقاييس إجهاد الشفقة أو الاحتراق النفسي أو كرب الصدمة الثانوي، والتي أدرجت ضمن الدراسات الحديثة، مثل مقياس إجهاد الشفقة إعداد(2009) .Adams, et al، مقياس الاحتراق النفسي المهني إعداد فرج طه والسيد راغب (٢٠١٠)، مقياس الإجهاد النفسي إعداد حسام الدين عزب ومحمود حسين ومحمد شحاته (٢٠١٦)، مقياس الاحتراق النفسي إعداد وسام الحديد (٢٠١٩)، مقياس إجهاد الشفقة إعداد (2020).Eng, et al، مقياس الاحتراق النفسي إعداد مريم أبو الغنم (٢٠٢٢)، مقياس إجهاد أو كرب الصدمة الثانوي إعداد(2023) Carvalho, Cunha, Teles and Ribeirinh، مقياس الاحتراق المهني إعداد منال عبد المتجلي (٢٠٢٣).

– **وقد تم عرض المقياس** في صورته الأولية –المكون من (٤٢) مفردة موزعة على بعدين، هما: الاحتراق النفسي وكرب الصدمة الثانوي– على (٩) محكمين من المتخصصين في مجالي الصحة النفسية وعلم النفس التربوي؛ لمراجعة صياغة المفردات ودرجة ارتباطها بمفهوم إجهاد الشفقة، والحكم على الدقة اللغوية لصياغة المفردات، وملائمتها لخصائص عينة البحث، وإضافة أو حذف أو إعادة صياغة أي مفردات غير ملائمة، وقد أجروا بعض التعديلات على بعض المفردات. وقد بلغت نسب اتفاق المحكمين (١٠٠٪) على كل مفردات المقياس، باستثناء المفردتين أرقام (٩)، (١٤) للبعد الأول، والمفردتين أرقام (٢٨)، (٣٦) للبعد

الثاني؛ حيث لم تصـــل عدد مرات الاتفاق فيهما إلى (٨) محكمين، كما بلغت قيم معاملات صـــدق لوش للمفردات بعد حذف تلك المفردتين (١)، وبذلك أصبح المقياس مكونًا من (٣٨) مفردة.

وصف المقياس:

اشـتمل مقياس إجهاد الشـفقة بعد التحكيم على (٣٨) مفردة موزعة على بعدين: البعد الأول (الاحتراق النفسي) وقد اشتمل على (١٩) مفردة، والبعد الثاني (كرب الصدمة الثانوي) وقد احتوى على (١٩) مفردة.

تطبيق المقياس وطريقة تقدير درجاته:

حدد الباحثون الإجابة التي يختارها الأخصائي الاجتماعي المدرسي إما بـ (دائمًا) أو (غالبا) أو (أحيانًا) أو (قليلًا) أو (نادرًا)، فالإجابة بـــ (دائمًا) تُقدر بـــ (٥) درجات، بينما تُقدر الإجابة بـــ (غالبا) تقدر بـــ (٤) درجات، وتقدر الإجابة بـــ (أحيانًا) بـــ (٣) درجات، كما تقدر الإجابة بـــ (نادرا) بـــ (٢) درجات، بينما تُقدر الإجابة بـــ (أبدا) بـــ (درجة واحدة)، وجميع مفردات المقياس موجبة، وبذلك تكون الدرجة العظمى للمقياس (١٩٠) درجة، والدرجة الصُغرى (٣٨) درجة.

حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولًا- حساب الاتساق الداخلي للمقياس:

قام الباحثون بحســـاب الاتســـاق الداخلي للمقياس من خلال حســـاب معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس ودرجات أبعاده، وبين درجات المفردات والمقياس ككل، وحســـاب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والمقياس ككل، والجدولان (١)، (٢) يوضحان ذلك:

أ- حســـاب معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس ودرجات الأبعاد التي تنتمي إليها وبين درجات المفرات والدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه جدول (١):

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس والأبعاد وبين درجات المفردات والدرجة الكلية للمقياس (ن = ٨٠)

رقم المفردة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس
١	٠,٧٨	٠,٧٤	١١	٠,٦٩	٠,٦٥	٢١	٠,٧١	٠,٧٠	٣١	٠,٧٠	٠,٦٤
٢	٠,٧٢	٠,٧٠	١٢	٠,٧٤	٠,٧٢	٢٢	٠,٧٥	٠,٧٢	٣٢	٠,٧٣	٠,٧٢
٣	٠,٧٤	٠,٧٢	١٣	٠,٧٦	٠,٧٣	٢٣	٠,٧٣	٠,٦٩	٣٣	٠,٧١	٠,٦٧
٤	٠,٧١	٠,٦٨	١٤	٠,٧٣	٠,٧٤	٢٤	٠,٧٠	٠,٧١	٣٤	٠,٧٢	٠,٧٠
٥	٠,٦٧	٠,٦٥	١٥	٠,٧١	٠,٧٠	٢٥	٠,٦٩	٠,٦٧	٣٥	٠,٦٨	٠,٧١
٦	٠,٧٢	٠,٧٣	١٦	٠,٧٤	٠,٧٠	٢٦	٠,٧٢	٠,٧١	٣٦	٠,٧١	٠,٧٠
٧	٠,٧٣	٠,٧٤	١٧	٠,٧٥	٠,٧٣	٢٧	٠,٧٠	٠,٦٨	٣٧	٠,٧٤	٠,٧٢
٨	٠,٧٤	٠,٧١	١٨	٠,٦٨	٠,٦٩	٢٨	٠,٧٤	٠,٧٥	٣٨	٠,٧١	٠,٦٨
٩	٠,٦٩	٠,٧٠	١٩	٠,٧٠	٠,٦٨	٢٩	٠,٧٥	٠,٧٣			
١٠	٠,٧٣	٠,٧٤	٢٠	٠,٧١	٠,٧٢	٣٠	٠,٧٣	٠,٧٢			

يتضـــح من جدول (١) أن قيم معاملات الارتباط لدرجات مفردات البعد الأول (الاحتراق النفســـي) مع الدرجة الكلية للبعد تراوحت ما بين (٠,٦٧- ٠,٧٨)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط لدرجات مفردات البعد الثاني (كرب الصـــدمة الثانوي) مع الدرجة الكلية للبعد ما بين (٠,٦٨- ٠,٧٥)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة؛ ما يدل على اتساق المفردات مع الأبعاد، وكذلك تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس والمقياس ككل ما بين (٠,٦٤- ٠,٧٥)، وهي قيم مرتفعة؛ مما يدل على اتساق مفردات المقياس مع المقياس ككل.

ب- حساب معاملات الارتباط بين درجات بعدي المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه جدول (٢):

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجات بعدي المقياس والدرجة الكلية للمقياس (ن = ٨٠)

البعد	الأول: الاحتراق النفسي	الثاني: كرب الصدمة الثانوي
معامل الارتباط مع المقياس كدرجة كلية	٠,٨٣	٠,٨١

يتضـــح من جدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات بعدي المقياس والدرجة الكلية للمقياس بلغت على الترتيب (٠,٨٣، ٠,٨١)، وهي قيم مرتفعة؛ ما يدل على اتساق المقياس.

ثانيًا- حســاب ثبات المقياس: قام الباحثون بحســاب ثبات المقياس وبعديه باســتخدام أســلوب معامل ألفا كرونباخ، وجدول (٣) يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمقياس وأبعاده:

جدول (٣) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس إجهاد الشفقة وبعديه (ن = ٨٠)

البعد	الأول: الاحتراق النفسي	الثاني: كرب الصدمة الثانوي	مقياس إجهاد الشفقة كدرجة كلية
معامل ثبات ألفا كرونباخ	٠,٨٥	٠,٨٧	٠,٩٦

يتضـــح من جدول (٣) أن قيم معاملات ثبات بعدي المقياس بلغت (٠,٨٥، ٠,٨٧)، وبلغ معامل ثبات المقياس (٠,٩٦)، وهي قيم مرتفعة؛ مما يدل على ثبات المقياس بدرجة مرتفعة.

ثالثًا- حساب صدق المقياس:

قام الباحثون بحســـاب صـــدق المحك الخارجي للمقياس، حيث تم حســـاب معامل الارتباط بين درجات المقياس ودرجات مقياس الاحتراق النفســـي المهني إعداد فرج طه والســـيد راغب (٢٠١٠)، وقد بلغ معامل الارتباط (٠,٨٢)، وهي قيمة مرتفعة؛ مما يدل على صدق المقياس.

٢- قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية إعداد Costa and McCrae (1992) تعريب بدر محمد الأنصاري (١٩٩٧):

هدف القائمة: تهدف هذه القائمة إلى قياس العوامل الأساسية الكبرى للشخصية بواسطة مجموعة من البنود (٦٠ بندًا)، تم اســتخراجها عن طريق التحليل العاملي، واعتمدت على منهج الاســتخبارات التي تعتمد على عبارات في قياسها للشخصية، وقد ظهرت الصيغة الأولى عام ١٩٨٩ وتتكون من (١٨٠ بندًا)، ثم أُدخلت

عليها بعض التعديلات عام ١٩٩٢ والتي تتكون من (٦٠ بندًا)، وتشتمل على خمسة مقاييس فرعية هي: العُصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، المقبولية، ويقظة الضمير (بدر محمد الأنصاري، ٢٠٠٢، ٧١٠).

وصف القائمة: تتكون هذه القائمة من خمسة عوامل، هي: العُصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، المقبولية، ويقظة الضمير. وقد تناول الباحثون هذه العوامل بالتفصيل مسبقاً.

ويتضمن عامل العصابية (١٢) مفردة، منها ثمانِ مفردات موجبة، هي: أرقام (٦، ١١، ٢١، ٢٦، ٣٦، ٤١، ٥١، ٥٦)، وأربع مفردات سالبة، هي: أرقام (١، ١٦، ٣١، ٤٦).

ويتضمن عامل الانبساطية (١٢) مفردة، منها ثمانِ مفردات موجبة، هي: أرقام (٢، ٧، ١٧، ٢٢، ٣٢، ٣٧، ٤٧، ٥٢)، وأربع مفردات سالبة، هي: أرقام (١٢، ٢٧، ٤٢، ٥٧).

ويتضمن عامل الانفتاح على الخبرة (١٢) مفردة، منها خمس مفردات موجبة، هي: أرقام(١٣، ٢٨، ٤٣، ٥٣، ٥٨)، وسبع مفردات سالبة، هي: أرقام (٣، ٨، ١٨، ٢٣، ٣٣، ٣٨، ٤٨).

ويتضمن عامل المقبولية (١٢) مفردة، منها أربع مفردات موجبة، هي: أرقام (٤، ١٩، ٣٤، ٤٩)، وثمانِ مفردات سالبة، هي: أرقام (٩، ١٤، ٢٤، ٢٩، ٣٩، ٤٤، ٥٤، ٥٩).

ويتضمن عامل يقظة الضمير (١٢) مفردة، منها ثمانِ مفردات موجبة، هي: أرقام (٥، ١٠، ٢٠، ٢٥، ٣٥، ٤٠، ٥٠، ٦٠)، وأربع مفردات سالبة، هي: أرقام (١٥، ٣٠، ٤٥، ٥٥).

تطبيق القائمة وطريقة تقدير درجاتها: تُطبق قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ذاتيًا، وتعد التعليمات المُدونة في ورقة الإجابة كافية لتوجيه التلاميذ، والقائمة مُكونة من (٦٠) عبارةً، وأمام كل عبارة مقياس خماسي (غير موافق على الإطلاق، غير موافق، محايد، موافق، موافق جداً). ويبدأ المقياس بأقل تقدير (١)، في حالة عدم موافقة العبارة له على الإطلاق، وينتهي بأعلى تقدير (٥)، في حالة موافقة العبارة جدًا، وذلك في جميع بنود المقياس ماعدا البنود المعكوسة والتي تُصحح في الاتجاه العكسي (٥-١)، ثم يتم بعد ذلك جمع الدرجة الكلية على المقياس الفرعي الواحد (بدر محمد الأنصاري، ٢٠٠٢، ٧٤١).

حساب الخصائص السيكومترية لقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

أولًا: حساب ثبات القائمة:

لقد أشار بدر محمد الأنصاري (٢٠٠٢، ٧١٠) إلى أنه فيما يختص بالصيغة الأجنبية للقائمة لـ (Costa & McCrae,1992)– يصل ثبات إعادة التطبيق على عينة قوامها (٢٠٨) طلابٍ إلى: (٠,٧٩) للعُصابية، (٠,٧٩) للانبساطية، (٠,٨٠) للانفتاح على الخبرة، (٠,٧٥) للمقبولية، (٠,٨٣) ليقظة الضمير، بينما تراوحت قيم معامل ثبات "ألفا كرونباخ" لهذه المقاييس الفرعية ما بين (٠,٨٦ – ٠,٩٠)، وجميع هذه المعاملات تشير إلى ثبات مرتفع للقائمة.

وقام الباحثون في البحث الحالي بحساب ثبات ألفا كرونباخ للمقاييس الفرعية للقائمة، وذلك بعد تطبيقه على المشاركين في حساب الخصائص السيكومترية، وجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤): معاملات ثبات ألفا كرونباخ للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (ن= ٨٠)

العامل	العصابية	الانبساطية	الانفتاح على الخبرة	المقبولية	يقظة الضمير
معامل ثبات ألفا– كرونباخ	٠,٨٠	٠,٨٢	٠,٧٨	٠,٧٦	٠,٧٥

يتضح من جدول (٤): أن قيم معاملات ثبات ألفا– كرونباخ تراوحت بين (٠,٧٥– ٠,٨٢)، وهي قيم مرتفعة؛ مما يدل على ثبات القائمة، وصلاحية استخدامها مع عينة البحث.

ثانيًا: حساب صدق القائمة:

لقد أشار بدر محمد الأنصاري (٢٠٠٢، ٧١٠) إلى أن Costa and McCrae (1992) حسبا صدقًا عامليًا لهذه المقاييس على عينات متعددة، وقد كشف هذا الصدق العاملي عن استخلاص خمسة عوامل راقية للشخصية.

وقام الباحثون في البحث الحالي بحساب صدق المحك الخارجي للقائمة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات المقاييس الفرعية للقائمة، ودرجات المقاييس الفرعية لقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية إعداد Goldberg (1999) تعريب السيد أبو هاشم (٢٠٠٧)، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط للمقاييس الفرعية للقائمة بين (٠,٨٣– ٠,٨٧)، وهي قيم مرتفعة؛ مما يدل على صدق القائمة، وصلاحية استخدامها مع عينة البحث (المشاركين في البحث).

وقد أشار بدر محمد الأنصاري (٢٠٠٢، ٧٣٩) أن قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تتمتع بمعاملات ثبات وصدق مقبولة، على الرغم من اختلاف الحضارات.

خطوات البحث:

١- دراسة نظرية للمفاهيم الأساسية التي يتناولها البحث.

٢- دراسة وتحليل الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيري البحث، وصياغة فروض البحث.

٣- تصميم وبناء مقياس إجهاد الشفقة للأخصائي الاجتماعي المدرسي، وعرضها على عدد من المتخصصين في مجالي الصحة النفسية وعلم النفس التربوي.

٤- التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، ووضعها في صورتها النهائية.

٥- اختيار عينة البحث (المشاركين) من الأخصائيين الاجتماعيين ببعض المدارس بمطروح.

٦- تطبيق أدوات البحث على عينة البحث (المشاركين في البحث).

٧- معالجة وتحليل بيانات البحث واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة (برنامجSPSS) لاختبار فروض الدراسة والتوصل إلى النتائج.

٨- مناقشة نتائج البحث وتفسيرها، وتقديم بعض التوصيات والمقترحات والبحوث المستقبلية في ضوء ما تسفر عنه نتائج البحث.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات البحث:

استخدم الباحثون الأساليب الإحصائية التالية في معالجة وتحليل بيانات البحث:

١- معادلة ألفا كرونباخ.
٢- معامل ارتباط بيرسون.
٣- اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين.
٤- تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise.

نتائج البحث:

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين إجهاد الشفقة ببعديه (الاحتراق النفسي، كرب الصدمة الثانوي) والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الأخصائي الاجتماعي المدرسي بمطروح، وذلك عند مستوى (٠,٠١)، وهذا ما يوضحه جدول (٥):

جدول (٥) نتائج استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الارتباط بين إجهاد الشفقة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى عينة البحث (المشاركين في البحث) (ن= ٢٦٠)

المتغير	العوامل الخمسة الكبرى للشخصية				
	عامل الانبساطية	عامل العصابية	عامل الانفتاح على الخبرة	عامل المقبولية	عامل يقظة الضمير
البعد الأول: الاحتراق النفسي	-٠,٦١**	٠,٧٧**	-٠,٥٢**	-٠,٥٤**	-٠,٦٠**
البعد الثاني: كرب الصدمة الثانوي	-٠,٦٥**	٠,٧٧**	-٠,٥٧**	-٠,٥٧**	-٠,٦٥**
إجهاد الشفقة ككل	-٠,٦٣**	٠,٧٧**	-٠,٥٥**	-٠,٥٦**	-٠,٦٢**

** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من جدول (٥): وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين إجهاد الشفقة وبعديه من ناحية وعوامل الانبساطية والانفتاح على الخبرة والمقبولية ويقظة الضمير من ناحية أخرى، وأيضًا وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين إجهاد الشفقة وبعديه من ناحية وعامل العصابية من ناحية أخرى لدى عينة البحث (المشاركين في البحث). **وبذلك تم قبول الفرض الأول.**

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة طالب بوعافية (٢٠١٤)، ودراسة أمل ميرة وميسون طاهر (٢٠١٨)، ودراسة Hannah and Woolgar (2018)، ودراسة رجاء محمود مريم (٢٠١٩)، ودراسة Eng, et al.(2020)، ودراسة Ondrejkova and Halamova (2021)، ودراسة سارة المليحي ورجاء مريم (٢٠٢٣)، حيث أشارت في مجملها إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين إجهاد الشفقة وكل من الذكاء الوجداني والتوافق المهني والرضا الوظيفي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بينه وبين النقد الذاتي، ووجود علاقة ارتباطية بين إجهاد الشفقة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية

ويفسر الباحثون وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين إجهاد الشفقة وبعديه من ناحية وعامل العصابية من ناحية أخرى إلى أن الأخصائي الاجتماعي المدرسي حينما يؤدي مهامه وجها لوجه مع تلاميذه فإنه يعاني من اعراض التعب البدني والعقلي والانفعالي فضلا عن ارتفاع عدد الحالات التي يتعامل معها، وفي ظل الضغوط المهنية فإنه بمرور الوقت يتعرض للإنهاك المستمر والتراكمي، وتبدو عليه أعراض الغضب

واللامبالاة والإحباط، والضعف العام، والتي بدورها ترتبط بالعصابية وما يتضمنه من سمات كالقلق والغضب بعدائية والاكتئاب والاندفاعية.

كما يفسر الباحثون وجود علاقة سالبة (عكسية) ودالة إحصائيًا بين إجهاد الشفقة وبعديه من ناحية وعوامل الانبساطية والانفتاح على الخبرة والمقبولية ويقظة الضمير من ناحية أخرى إلى أن الأخصائي الاجتماعي المدرسي حينما يشعر بالإنهاك والإعياء البدني والعقلي والانفعالي ولا يستطيع تحمل معاناة الآخرين وتناقص قدرته على التوافق المهني، ويفقد اهتمامه بالآخرين، فإن ذلك يرتبط سالبًا بنشاطه وحيوته وانخفاض انفعالاته الإيجابية تفاؤله، وتتولد لديه اتجاهات ومشاعر سلبية نحو مهنته وذاته والآخرين، وكذلك يقل تعاطفه وتنخفض كفاءته وإنجازه.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في إجهاد الشفقة وبعديه (الاحتراق النفسي، كرب الصدمة الثانوي) لدى الأخصائي الاجتماعي المدرسي باختلاف النوع وبيئة الميلاد وسنوات الخبرة، وهذا ما توضحه جداول (٦)، (٧)، (٨):

أولًا: فيما يتعلق بالفروق تبعًا للنوع (أخصائي/ أخصائية)، وهذا ما يوضحه جدول (٦):

جدول (٦) نتائج استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق في إجهاد الشفقة وبعديه لدى عينة البحث (المشاركين في البحث) تبعًا للنوع (ن = ٢٦٠)

المتغير أو البعد	النوع				قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	أخصائيون ن = ١١٤		أخصائيات ن = ١٤٦				
	م	ع	م	ع			
البعد الأول: الاحتراق النفسي	٥٣,٥٧	١٦,٠١	٥٢,٤٨	١٦,٥٦	٠,٥٤	٢٥٨	٠,٥٩
البعد الثاني: كرب الصدمة الثانوي	٥٢,٦٣	١٣,٦١	٥٢,٧٣	١٤,٣٩	٠,٠٦	٢٥٨	٠,٩٥
إجهاد الشفقة ككل	١٠٦,٢٠	٢٩,٥١	١٠٥,٢١	٣٠,٨٥	٠,٢٦	٢٥٨	٠,٧٩

يتضح من جدول (٦): عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث (المشاركين) في إجهاد الشفقة وبعديه تبعا لاختلاف النوع (أخصائي/ أخصائية).

اتفقت هذه النتيجة فيما يتعلق بالفروق تبعا للنوع مع نتائج بعض الدراسات مثل: دراسة Eng, et al. (2020)، ودراسة أنوار عيدان وفاتن عوده (٢٠٢١) حيث أشارتا إلى عدم وجود فروق دالة في إجهاد الشفقة تبعا للنوع. **ولكن اختلفت تلك النتيجة مع نتائج** دراسة أمل ميرة وميسون طاهر (٢٠١٨) حيث أشارت إلى وجود فروق دالة لصالح الإناث.

ويفسر الباحثون عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في إجهاد الشفقة وبعديه تبعا لمتغير النوع إلى أن كل من الأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس سواء ذكورًا أو إناثًا فإنهم عندما يؤدون مهامهم المهنية مع تلاميذهم فإنهم يعانون من أعراض التعب البدني والنفسي والعاطفي ويتعرضون باستمرار للضغوط والإنهاك والكثير من الأحداث الصادمة التي يمر بها التلاميذ؛ مما يترتب على ذلك آثار سلبية، منها: الغضب والإحباط وفقدان الاهتمام بالأنشطة، والشعور بالعزلة والانسحاب، وعدم القدرة على تخفيف المعاناة، وانخفاض القدرة على الأداء وعدم الرضا.

ثانيًا: فيما يتعلق بالفروق تبعًا لبيئة الميلاد، وهذا ما يوضحه جدول (٧):

جدول (٧) نتائج استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق في إجهاد الشفقة لدى عينة البحث (المشاركين في البحث) تبعًا لبيئة الميلاد (ن = ٢٦٠)

المتغير أو البعد	بيئة الميلاد				قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	مواليد مطروح ن = ١٥٢		مواليد خارج مطروح ن = ١٠٨				
	م	ع	م	ع			
البعد الأول: الاحتراق النفسي	٥٢,٤٣	١٥,٩٨	٥٣,٦٩	١٦,٧٨	٠,٦١	٢٥٨	٠,٥٤
البعد الثاني: كرب الصمة الثانوي	٥٢,١٧	١٣,٧٥	٥٣,٤٢	١٤,٤٥	٠,٧١	٢٥٨	٠,٤٨
إجهاد الشفقة ككل	١٠٤.٦٠	٢٩,٦١	١٠٧,١١	٣١,١٣	٠,٦٦	٢٥٨	٠,٥١

يتضح من جدول (٧): عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث (المشاركين في البحث) في إجهاد الشفقة وبعديه تبعا لاختلاف بيئة الميلاد.

ونظرًا لقلة الدراسات – في حدود علم الباحثين– فإنه يمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في إجهاد الشفقة وبعديه تبعا لمتغير بيئة الميلاد إلى أن الأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس سواء الذين وُلدوا داخل مطروح أو الذين وُلدوا خارج مطروح فإنه يعملون في نفس المدارس ويؤدون نفس المهام التعليمية والاجتماعية والمهنية، ويتعرض لنفس الضغوط ونفس الخبرات، ويتعاملون مع نفس التلاميذ الذين يمرون بأحداث صادمة ومواقف بها معاناة وضغوط؛ وبالتالي فإنهم بذلك على حد سواء يعانون من أعراض الإعياء والإنهاك البدني والعقلي والانفعالي؛ مما ينتج عنه شعورهم بالغضب والإحباط والقلق والتوتر والضيق وفقدان الاهتمام بالأنشطة وعدم القدرة على تخفيف المعاناة، وانخفاض كفاءتهم وقدرتهم على الإنجاز.

ثالثًا: فيما يتعلق بالفروق تبعًا لسنوات الخبرة، وهذا ما يوضحه جدول (٨):

جدول (٨) نتائج استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق في إجهاد الشفقة وبعديه لدى عينة البحث (المشاركين في البحث) تبعًا لسنوات الخبرة (ن = ٢٦٠)

المتغير أو البعد	سنوات الخبرة				قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	١٠ سنوات فأقل ن = ٩٤		أكثر من ١٠ سنوات ن = ١٦٦				
	م	ع	م	ع			
البعد الأول: الاحتراق النفسي	٥١,٦٢	١٦,٠٤	٥٣,٧١	١٦,٤٤	٠,٩٩	٢٥٨	٠,٣٢
البعد الثاني: كرب الصدمة الثانوي	٥١,٣٣	١٣,٧٥	٥٣,٤٦	١٤,١٧	١,١٨	٢٥٨	٠,٢٤
إجهاد الشفقة ككل	١٠٢,٩٥	٢٩,٦٧	١٠٧,١٧	٣٠,٤٨	١,٠٨	٢٥٨	٠,٢٨

يتضح من جدول (٨): عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث (المشاركين في البحث) في إجهاد الشفقة وبعديه تبعا لاختلاف سنوات الخبرة.

اتفقت هذه النتيجة فيما يتعلق بالفروق تبعا لسنوات الخبرة مع نتائج بعض الدراسات مثل: دراسة أنوار عيدان وفاتن عوده (٢٠٢١)، ودراسة سارة المليحي ورجاء مريم (٢٠٢٣) حيث أشارتا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في إجهاد الشفقة باختلاف سنوات الخبرة. ولكن اختلفت تلك النتيجة مع نتائج دراسة Denne,

(2019) .et al، ودراسة Eng, et al (2020) حيث أشارتا إلى وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح ذوي سنوات الخبرة الأكثر.

ويفسر الباحثون عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في إجهاد الشفقة وبعديه تبعا لاختلاف سنوات الخبرة، إلى أن الأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس سواء الذين تزيد سنوات خبراتهم المهنية أو من هم أقل في خبراتهم المهنية فإنهم حينما يقومون بمهامهم في علاج مشكلات تلاميذهم والتي تتصف بالاستمرارية والشدة نسبيًا فإنهم ربما يعانون من أعراض الاحتراق والإعياء الجسمي والعقلي والانفعالي وخاصة عند سماعهم للأحداث الصادمة التي يمر بها تلاميذهم، فتبدو عليهم مشاعر سلبية نحو ذواتهم ونحو تلاميذهم ونحو مهنتهم، ويزداد عدم توافقهم المهني والشخصي والاجتماعي وتنمو لديهم اتجاهات ومشاعر سلبية، ويفقدون الاهتمام بالأنشطة، ولا يستطيعون القدرة على تحمل المعاناة وتنخفض كفاءاتهم وقدرتهم على الإنجاز. **وفي ضوء النتائج السابقة، تم قبول الفرض الثاني جزئيًا.**

٣- تسهم العوامل الخمسة الكبرى للشخصية إسهامًا دالًا إحصائيًا في التنبؤ بإجهاد الشفقة ببعديه (الاحتراق النفسي، كرب الصدمة الثانوي) لدى الأخصائي الاجتماعي المدرسي بمطروح، وهذا ما توضحه جداول (٩ إلى ١٤):

أولًا: التنبؤ بإجهاد الشفقة كدرجة كلية من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

جدول (9) تحليل تباين الانحدار (ن = ٢٦٠)

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
١	الانحدار	١٣٩٤٤٩,٢٢	١	١٣٩٤٤٩,٢٢	**٣٧٠,٩٥	٠,٠١
	البواقي	٩٦٩٨٨,٢٣	٢٥٨	٣٧٥,٩٢		
	كلي	٢٣٦٤٣٧,٤٥	٢٥٩			

جدول (١٠) الانحدار التدريجي لتأثير العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على بعد الاحتراق النفسي لدى عينة البحث الأساسية (المشاركين في البحث) (ن= ٢٦٠)

المتغيرات المستقلة	معامل الارتباط R	معامل التحديد R2	معامل التحديد R2 المعدل	النسبة المئوية للإسهام	ثابت المعادلة	معامل الانحدار B	قيمة "ت" ودلالتها
النموذج	٠,٧٦٨	٠,٥٩٠	٠,٥٨٨		٤٣٩,٥		١,٠١٩

عامل العصابية			٥٨,٨٪		٢,٧٦٩		١٩,٢٦٠**

يتضح من الجدولين (٩)، (١٠): أن قيمة "ف" المحسوبة بلغت (٣٧٠,٩٥) ودالة عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يدل على وجود علاقة انحدارية بين العصابية وبين إجهاد الشفقة كدرجة كلية، كما أن قيمة "ت" دالة عند مستوى (٠.٠١)؛ ومن ثم يمكن التنبؤ بدرجات عينة البحث على إجهاد الشفقة من درجاتهم على العصابية، ويمكن صياغة معادلة الانحدار كما يلي:

المعادلة التنبؤية للدرجات على إجهاد الشفقة كدرجة كلية لدى عينة البحث = ٥,٤٣٩+ (٢,٧٦٩ × عامل العصابية).

وقد تم حساب قيم معاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة (عامل العصابية) والمتغير التابع (إجهاد الشفقة)، وقيمة معاملات التحديد التي تعبر عن مقدار الإسهام النسبي الذي يسهم به عامل العصابية في التنبؤ بإجهاد الشفقة، وذلك ما يوضحه جدول (١٠)، وبذلك أسهم عامل العصابية في تفسير (٥٨,٨٪) من تباين المتغير التابع (إجهاد الشفقة)، بينما النسبة المتبقية من التباين ترجع إلى متغيرات أخرى (البواقي) لم تؤخذ في الاعتبار في معادلة الانحدار.

ثانيًا: التنبؤ ببعد الاحتراق النفسي من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

جدول (١١) تحليل تباين الانحدار (ن = ٢٦٠)

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
١	الانحدار	٤٠٢٧٠,٥٧	١	٤٠٢٧٠,٥٧	٣٦٤,٢٢**	٠,٠١
	البواقي	٢٨٥٢٥,٩٧	٢٥٨	١١٠,٥٧		
	كلي	٦٨٧٩٦,٥٤	٢٥٩			

جدول (١٢) الانحدار التدريجي لتأثير العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على بعد الاحتراق النفسي لدى عينة البحث (المشاركين في البحث) (ن= ٢٦٠)

المتغيرات المستقلة	معامل الارتباط R	معامل التحديد R2	معامل التحديد R2 المعدل	النسبة المئوية للإسهام	ثابت المعادلة	معامل الانحدار B	قيمة "ت" ودلالتها
النموذج	٠,٧٦٥	٠,٥٨٥	٠,٥٨٤		٠,٨٩٢-		٠,٣٠٨
عامل العصابية				٥٨,٤٪		١,٤٨٨	١٩,٠٨٥**

يتضح من الجدولين (١١)، (١٢): أن قيمة "ف" المحسوبة بلغت (٣٦٤,٢٢) ودالة عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يدل على وجود علاقة انحدارية بين عامل العصابية وبين الاحتراق النفسي، كما أن قيمة "ت" دالة عند مستوى (٠.٠١)؛ ومن ثم يمكن التنبؤ بدرجات عينة البحث على الاحتراق النفسي من درجاتهم على العصابية، ويمكن صياغة معادلة الانحدار كالتالي:

المعادلة التنبؤية للدرجات على بعد الاحتراق النفسي لدى عينة البحث = -٠,٨٩٢+ (١,٤٨٨× عامل العصابية).

وقد تم حساب قيم معاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة (عامل العصابية) والمتغير التابع (الاحتراق النفسي)، وقيمة معاملات التحديد التي تعبر عن مقدار الإسهام النسبي الذي يسهم به عامل العصابية في التنبؤ بالاحتراق النفسي، وذلك ما يوضحه جدول (١٢)، وبذلك أسهم عامل العصابية في تفسير (٥٨,٤٪) من تباين المتغير التابع (الاحتراق النفسي)، بينما النسبة المتبقية من التباين ترجع إلى متغيرات أخرى (البواقي) لم تؤخذ في الاعتبار في معادلة الانحدار.

ثالثًا: التنبؤ ببعد كرب الصدمة الثانوية من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

جدول (١٣) تحليل تباين الانحدار (ن = ٢٦٠)

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
٢	الانحدار	٣٠٤٩٨,٠٠	٢	١٥٢٤٩,٠٠	١٩١,٣٤	٠,٠١
	البواقي	٢٠٤٨١,٧٦	٢٥٧	٧٩,٧٠		
	كلي	٥٠٩٧٩,٧٦	٢٥٩			

جدول (١٤) الانحدار التدريجي لتأثير العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على بعد كرب الصدمة الثانوي لدى عينة البحث (المشاركين في البحث) (ن= ٢٦٠)

المتغيرات المستقلة	معامل الارتباط R	معامل التحديد R2	معامل التحديد R2 المعدل	النسبة المئوية للإسهام	ثابت المعادلة	معامل الانحدار B	قيمة "ت" ودلالتها
النموذج	٠,٧٧٣	٠,٥٩٨	٠,٥٩٥		٣١,١٠١		٣,٤٦٠**
عامل العصابية				٥٨,٤٪		١,٠٦٨	١٠,٧١٨**

عامل يقظة الضمير			٪١,,١			-٠,٤٦٥	**٢,٨٦٥

يتضح من الجدولين (١٣)، (١٤): أن قيمة "ف" المحسوبة بلغت (١٩١,٣٤) ودالة عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يدل على وجود علاقة انحدارية بين بعض عوامل الشخصية (عامل العصابية، عامل يقظة الضمير) وبين كرب الصدمة الثانوي، كما أن قيمة "ت" دالة عند مستوى (٠.٠١)؛ ومن ثم يمكن التنبؤ بدرجات عينة البحث على كرب الصدمة الثانوي من درجاتهم على عاملي العصابية ويقظة الضمير، ويمكن صياغة معادلة الانحدار كما يلي:

المعادلة التنبؤية للدرجات على بعد كرب الصدمة الثانوي لدى عينة البحث = ٣١,١٠١+(١,٠٦٨× عامل العصابية) + (-٠,٤٦٥× عامل يقظة الضمير).

وقد تم حساب قيم معاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة (عاملي العصابية ويقظة الضمير) والمتغير التابع (كرب الصدمة الثانوي)، وقيمة معاملات التحديد التي تعبر عن مقدار الإسهام النسبي الذي تسهم به بعض عوامل الشخصية (العصابية ويقظة الضمير) في التنبؤ بكرب الصدة الثانوي، وذلك ما يوضحه جدول (١٤)، وبذلك أسهم عامل العصابية في تفسير (٥٨,٤٪) بينما أسهم عامل يقظة الضمير في تفسير (١,١٪)، كما أسهم هذان البعدان مجتمعان في تفسير (٥٩,٥٪) من تباين المتغير التابع (كرب الصدمة الثانوي)، بينما النسبة المتبقية من التباين ترجع إلى متغيرات أخرى (البواقي) لم تؤخذ في الاعتبار في معادلة الانحدار. **وفي ضوء هذه النتائج، تم قبول الفرض الرابع جزئيًا.**

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات – رغم قلتها – التي تنبأت بإجهاد الشفقة من مغيرات أخرى، مثل: دراسة Ondrejkova and Halamova (2021) والتي أشارت إلى إمكانية التنبؤ بإجهاد الشفقة من خلال النقد الذاتي، كما اتفقت مع نتائج دراسة سارة المليحي ورجاء مريم (٢٠٢٣) والتي أشارت إلى إمكانية التنبؤ بإجهاد الشفقة من خلال الذكاء الوجداني.

ويفسر الباحثون إسهام عامل العصابية (إسهامًا موجبًا كبيرًا) في التنبؤ بإجهاد الشفقة وبعديه (الاحتراق النفسي، كرب الصدمة الثانوي) لدى عينة البحث (المشاركين) إلى أن الأخصائي الاجتماعي المدرسي عندما يغلب عليه الشعور بالقلق والغضب والإحباط والاكتئاب والاندفاعية، والشعور بالأسى والحزن؛ فإن ذلك ينبئ بتعرضهم لحالات الإنهاك والإعياء البدني والعقلي والانفعالي والتي تؤدي بدورها إلى انخفاض قدرته على

التراحم والتعاطف وعدم تحمل معاناة الآخرين، وكذلك انخفاض قدرته على التوافق المهني والحياتي، كما يقل انخراطه في الأنشطة، بل يفقد الاهتمام بها، وكذلك تنخفض لديه العلاقات الإنسانية وتقل كفاءته، وتنمو لديه اتجاهات ومشاعر سلبية تجاه العمل وتجاه ذاته وتجاه الآخرين بما فيهم تلاميذه.

كما يفسر الباحثون إسهام عامل يقظة الضمير (إسهامًا سالبا صغيرًا) في التنبؤ بكرب الصدمة الثانوي) لدى عينة البحث (المشاركين) إلى أن الأخصائي الاجتماعي المدرسي نظرا لتعرضه ضغوط مهنية تراكمية ومستمرة وتقل لديه الكفاءة والنظام ويتناقص التزامه بقيامه بمهامهم، ويقل ضبطه لذاته وانفعالاته ويقل تركيزه؛ فإن ذلك بدوره يساهم في التنبؤ بإحساسه بإجهاد الصدمة الثانوي والناشئ عن معرفته بالأحداث الصادمة والتي مر بها الآخرون ويشعره بالتبلد الانفعالي والإحباط تجاه المستقبل والانزعاج، وقلة النشاط وفقدان الاهتمام بالآخرين.

توصيات ومقترحات البحث:

فيما يلي بعض التوصيات التي خلص الباحثون إليها من خلال نتائج البحث، وهي:

١- ضرورة الاهتمام بخفض وتقليل الجوانب السلبية لدى الأخصائي الاجتماعي المدرسي وتنمية أو تحسين الجوانب النفسية والشخصية والاجتماعية والمهنية لديه، مثل الصمود النفسي وضبط الذات والتوافق الشخصي والاجتماعي والنفسي والمهني وغيرها من السمات الإيجابية.

٢- ضرورة تقديم ندوات وبرامج ودورات تدريبية وإرشادية وتوعوية لتحسين الجوانب النفسية والشخصية والاجتماعية والمهنية لدى الأخصائي الاجتماعي المدرسي؛ مما ينعكس بدوره على تنمية توافقه وتكيفه الشخصي والاجتماعي والمهني والنفسي.

٣- لفت وتوجيه أنظار مدراء التربية والتعليم والموجهين والمشرفين والمهتمين بتنمية قدرات ومهارات وكفاءات الأخصائي الاجتماعي المدرسي إلى وجوب رعايته والعناية به وتحسين مهاراته الشخصية والاجتماعية والتعليمية والمهنية؛ بهدف مواجهة ما يقابله من مشكلات.

بحوث مقترحة ودراسات مستقبلية:

١- دراسة العلاقة بين إجهاد الشفقة والمثابرة والكفاءة الذاتية لدى الأخصائي الاجتماعي المدرسي.

٢- الدافعية المهنية وعلاقتها بكل من فاعلية الذات والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الأخصائي الاجتماعي المدرسي.

٣- الإسهام النسبي لأبعاد إجهاد الشفقة في التنبؤ بالتوافق المهني لدى الأخصائي الاجتماعي المدرسي.

٤- تقدير الذات كمتغير وسيط في العلاقة بين إجهاد الشفقة وسمات الشخصية لدى الأخصائي الاجتماعي المدرسي.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية:

أمل كاظم حمد ميرة، وميسون حامد طاهر (٢٠١٨). إجهاد الشفقة وعلاقته بالتوافق المهني عند العاملين في الرعاية الاجتماعية. *مجلة العلوم النفسية، مركز البحوث النفسية- جامعة بغداد*، (٢٨)، ج٢، ١٢٢٥-١٢٤٢.

أنوار عيدان، وفاتن غائب عوده (٢٠٢١). إجهاد الشفقة وعلاقته بمعنى الحياة. *مجلة الفلسفة*، ٢٣، ١١٥ – ١٣٨.

بدر محمد الأنصاري (١٩٩٧). مدى كفاءة قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في المجتمع الكويتي. *دراسات نفسية*، ٧(٢)، ٢٧٧-٣١٠.

بدر محمد الأنصاري (٢٠٠٢). *المرجع في مقاييس الشخصية- تقنين على المجتمع الكويتي*، الكويت: دار الكتاب الحديث.

حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٥). *الصحة النفسية والعلاج النفسي*، القاهرة: عالم الكتب.

حسام الدين محمود عزب ومحمود رامز يوسف، ومحمد علي شحاته (٢٠١٦). فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض الإجهاد النفسي لدى عينة من الأمهات متعددات الأبناء الصم. *مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس*، (٤٥)، ٤٠٧ – ٤٥٦,

دليل عمل الاخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي،٢٠١٠

رجاء محمود مريم (٢٠١٩). الاحتراق النفسي وعلاقته بالعوامل الخمسة للشخصية لدى العاملين في مهنة التمريض: دراسة في مستشفى المواساة في محافظة دمشق. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١٠٩، ٢٣ – ٤٨.

سارة عبد العزيز المليحي، ورجاء محمود مريم (٢٠٢٣). القدرة التنبؤية للذكاء الوجداني بإجهاد الشفقة والازدهار النفسي لدى الممرضات. *المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات*، ٥(٤٩)، ٢٦ – ٥٤.

طالب حنان بوعافية (٢٠١٣). الأخصائي النفسي العيادي الممارس بين إجهاد الشفقة والجلد. *عالم التربية*، ١٤(٤٢)، ٢٨٥- ٣٠٣.

طالب حنان بوعافية (٢٠١٤). *الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من إجهاد الشفقة والجلد لدى الأخصائيين النفسانيين العياديين الممارسين*. رسالة دكتوراه، جامعة سطيف، الجزائر.

عادل محمد هريدي وطريف شوقي فرج (٢٠٠٢). مصادر ومستويات السعادة المدركة في ضوء العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والتدين، وبعض المتغيرات الأخرى. *مجلة علم النفس*، ٦١، السنة (١٦)، ٤٦-٧٨.

عبد الرحمن الخطيب (٢٠٠٩). *الخدمة الاجتماعية كممارسة تخصصية مهنية في المؤسسات التعليمية*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الله صالح الرويتع (٢٠٠٧). إعداد مقياس للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية: دراسة على عينة سعودية. *دراسات عربية في علم النفس*، ٦(٢)، ١-٣٦.

عبد الله عبد العزيز المناحي (٢٠١٣). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسياً في المرحلة الثانوية (دراسة مقارنة). *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٣ (٧٩)، ١٦٥-٢٠٧.

علي مهدي كاظم (٢٠٠١). نموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية: مؤشرات سيكومترية من البيئة العربية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١١(٣٠)، ٢٧٧-٢٩٩.

فرج عبد القادر طه والسيد مصطفى راغب (٢٠١٠). *مقياس الاحتراق النفسي المهني*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فيصل عبد القادر يونس وإلهام عبد الرحمن خليل (٢٠٠٧). نموذج العوامل الخمسة للشخصية: التحقق من الصدق وإعادة الإنتاج عبر الحضاري. *دراسات نفسية*، ١٧(٣)، ٥٥٣-٥٨٣.

ماهر أبو المعاطي علي (٢٠٠٦). *الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي*، الكتاب الثامن عشر، سمسمة مجالات وطرق الخدمة الاجتماعية، ط٣، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

محمد سيد عباس (٢٠١٤) آليات تفعيل دور الأخصائي الاجتماعي بالمجال المدرسي في إطار نظام الجودة: دراسة من منظور طريقة العمل مع الجماعات، *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان*، ٦ (٣٦)، ٢٢١٣ - ٢٣٠١.

مدحت أبو النصر (٢٠١٧). *الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي*، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

مريم علي كريم أو الغنم (٢٠٢٢). *الاحتراق النفسي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية ونوعية الحياة لى مقدمي رعاية المسنين في اقليم الوسط في الأردن*. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة، مؤتة، الأردن.

منال مبروك عبد المتجلي (٢٠٢٣). فعالية برنامج تدريبي لخفض مستوى الاحتراق المهني لدى الأخصائيين الاجتماعيين العاملين مع مرضى الاكتئاب. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية*، ٦٣ (٣)، ٥٦٩ – ٦٠٨.

وسام محمد الحديد (٢٠١٩). *الفاعلية الذاتية والاحتراق النفسي لدى المرشدين في مدارس البادية الأردنية*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abraham-Cook, S. (2012). *The prevalence and correlates of compassion fatigue, compassion satisfaction, and burnout among teachers working in high-poverty urban public schools*. Doctoral Dissertation, Seton Hall University.*https://www.proquest.com/openview/ca1deb61a1cfbc1dc9f9c763df28815a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750*

Adams, R. E., Boscarino, J. A., & Figley, C. R. (2009). Compassion fatigue and psychological distress among social workers: A validation study. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(1), 103–108.

Armes, S.E., Lee. J.J., Bride, B.E. & Seponsk, D.M. (2020). Secondary trauma and impairment in clinical social workers. *Child Abuse & Neglect.http://doi.org/10.1016/chiabu.2020.104540*

Benet- Martinez,V. (2006). Cross- cultural personality research: Conceptual and methodological issues, PP.1-46. In Robins,R.W.; Fraley,C. & Krueger, R.F. (Eds.). *Handbook of Research Methods in Personality Psychology*, New York, U.S.A: Guilford Press.

Boscarino, J. A., Figley, C. R., & Adams, R. E. (2004). Compassion fatigue following the September 11 terrorist attacks: A study of secondary trauma

among New York City social workers. *International journal of Emergency Mental Health*, 6(2), 57- 66.

Bouchard, L. (2019). Compassion fatigue in advanced practice registered nurses: Why don't we know more? *Nurs Clin North Am*., 54 (4), 625 – 637.

Bride, B. E. (2007). Prevalence of secondary traumatic stress among social workers. *Social Work*, 52(1), 63-70.

Burnett Jr, H. J. (2017). Revisiting the compassion fatigue, burnout, compassion satisfaction, and resilience connection among CISM responders. *Sage Open*, 7(3), 1- 10.

Carvalho, M.T., Cunha, S.M., Teles, H. & Ribeirinh, C. (2023). Secondary traumatic stress in Portuguese social workers. *Social Sciences*, 12 (240), 1 – 14.

Cocker, F., & Joss, N. (2016). Compassion fatigue among healthcare, emergency and community service workers: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(6), 1- 18.

Coetzee, S. K., & Klopper, H. C. (2010). Compassion fatigue within nursing practice: A concept analysis. *Nursing & Health Sciences*, 12(2), 235-243.

Coles, T. B. (2017). Compassion fatigue and burnout: History, definitions and assessment.*https://www.vmdtoday.com/journals/vmd/2017/october2017/compassion-fatigue- and-burnout-history-definitions-and-assessment*

Cuartero, M.E. & Campos-Vidal, J.F. (2018). Self- care behaviors and their relationship with satisfaction and compassion fatigue levels among social worker. *Social Work in Health Care.http://doi.org/10.1080/00981389.2018/1558164*

Denne, E., Stevenson, M., & Petty, T. (2019). Understanding how social worker compassion fatigue and years of experience shape custodial decisions. Child Abuse & Neglect, 95, Available online at: *https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0145213419302133*

Eng, L., Nordstrom, J. & Schad, E. (2020). Incorporating compassion into comassion fatigue: The development of a new scale. *Journal of Clinical Psychology*, 77, 2109 – 2129.

Figley, C. R. (2002). *Treating compassion fatigue*, London: Routledge .

Fox, M., Hopkins, D., Graves, J., Crehan, S., Cull, P., Birrell, B., Yeomans, P. (2021). Hospital social workers and their understanding of compassion fatigue

and vicarious trauma. *Asian Journal of Interdisciplinary Research*, 4(1), 22-34.

Gardner III, E. K. (2014). *Differences in perceptions of compassion fatigue, compassion satisfaction, and burnout among nursing faculty*. (Doctor of Education) Indiana University of Pennsylvania.

Hannah, B. & Woolgar, M. (2018). Secondary trauma and compassion fatigue in fosters cares. Clinical Child Psychology and Psychiatry, 1 – 15. *DOI:10.1177/1359104518778327journals.sagepub.com/home/ccp*

Harr, C.R., Brice, T.S., Riley, K. & Moore, B. (2014). The pact of comassion fatigue and comassion satisfaction on social work studenrs. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 5 (2), 233 – 251.

https://proqol.org/uploads/ProQOLManual.pdf

Ivicic, R., & Motta, R. (2017). Variables associated with secondary traumatic stress among mental health professionals. *Traumatology*, 23(2), 196–204.

Kreitzer, L., Brintnell, S. E., & Austin, W. (2020). Institutional barriers to healthy workplace environments: From the voices of social workers experiencing compassion fatigue. *The British Journal of Social Work*, 50(7), 1942-1960.

McCrae, R.R., Costa, P.T. Jr. & Martin, T.S. (2005). The NEO-PI-3: A more readable revised NEO personality inventory. *Journal of Personality Assessment*, 84(3), 261-270.

McCrae,R.R. (2001). 5 years of progress: a reply to block. *Journal of Research in Personality*, 35, 108-113.

McCrae,R.R. (2002). Cross-cultural research on the five-factor model of personality. On Line Readings in Psychology and Culture, Unit4. *Retrieved from http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol4/iss4/1*.

McCrae,R.R., Costa.P.T.Jr., Ostendorf,F., Angleitner,A., Hrebickova,M., Avia,M.D., Sanz,J., Sanchez- Bernardes,M.L., Kusdil,M.E., Woodfield,R., Sauders,P.R. & Smith,P.B. (2000). Nature over nurture: Temperament, personality, and life span development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 173-186.

Milutinović, D., Marcinowicz, L., Jovanović, N. B., & Dragnić, N. (2022) Impact of compassion satisfaction and compassion fatigue on satisfaction with life in Serbian and Polish nurses: A cross-sectional study. *International Nursing Review.1- 10. https://doi.org/10.1111/inr.12793*

Negash, S., & Sahin, S. (2011). Compassion fatigue in marriage and family therapy: Implications for therapists and clients. *Journal of Marital and Family Therapy*, 37(1), 1-13.

Newell, J. M., & MacNeil, G. A. (2010). Professional burnout, vicarious trauma, secondary traumatic stress, and compassion fatigue: A review of theoretical terms, risk factors, and preventive methods for clinicians and researchers. *Best Practice in Mental Health*, 6(2), 57–68.

Nolte, A. G., Downing, C., Temane, A., & Hastings-Tolsma, M. (2017). Compassion fatigue in nurses: A meta-synthesis. *Journal of Clinical Nursing*, 26 (23-24), 4364 - 4378.

Ondrejkova, N. & Halamova, J.(2021). Prevalence of compassion fatigue among helping profession and relationship to comassion for others, self- compassion and self- criticism. *Health and Social Care in the Community*, 30, 1680 – 1694.

Quinn, A., Ji, P., & Nackerud, L. (2019). Predictors of secondary traumatic stress among social workers: Supervision, income, and caseload size. *Journal of Social Work*, 19(4), 504-528.

Rosellini.A. & Brown,T.A. (2011). The NEO five- factor inventory: Latent structure and relationships with dimensions of anxiety and depressive disorders in a large clinical sample. *Assessment*, 18(1), 27-38.

Sorenson, C., Bolick, B., Wright, K., & Hamilton, R. (2017). An evolutionary concept analysis of compassion fatigue. *Journal of Nursing Scholarship*, 49(5), 557-563.

Stamm, B.H. (2010) The concise ProQOL manual. 2nd ed. Proqol.org. Available at:

Thomas, J. (2013). Association of personal distress with burnout, compassion fatigue, and compassion satisfaction among clinical social workers. *Journal of Social Service Research*, 39(3), 365-379.

Vargas, M.R., Mahtani-Chugani, V., Pallero, S.M., Jiménez, R.B., Domínguez, C.R., & Alonso, R.V. (2016). The transformation process for palliative care professionals: the metamorphosis, a qualitative research study. *Palliative Medicine*, 30(2), 161-170.

Wagaman, M. A., Geiger, J. M., Shockley, C., & Segal, E. A. (2015). The role of empathy in burnout, compassion satisfaction, and secondary traumatic stress among social workers. *Social Work*, 60 (3), 209 - 210.

Wilson, T. (2020). *School Counselor and School Social Worker Professional Quality of Life and Secondary Trauma Informed Practices in Missouri High Schools*. Doctoral dissertation, William Woods University.

Zeng, J.-.F., Xiao, Ai-X, Ye, J.-.R., Cai, H.-.T., Li, W.-.M., Xia, Z.-.C., et al. (2020) Occupational burnout in nurses: a concept analysis. *Frontiers of Nursing*, 7(1), 1– 8.

البحث الرابع

الإبداع الوظيفي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمطروح في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

Compassion fatigue and its relationship with Big Five Factors of Personality for the School Social worker

إعداد: -

أ. د/ حسن سعد عابدين
أستاذ علم النفس التربوي
ووكيل كلية التربية لشئون التعليم والطلاب
جامعة الإسكندرية

أ. د/ أيمن مصطفى عبد القادر
أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات
والقائم بعمل عميد كلية التربية
جامعة مطروح

د. فتحي محمد الشرقاوي
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية جامعة مطروح

أ/ هويدا محمد عيد
باحثة ماجستير- قسم الصحة النفسية
كلية التربية جامعة مطروح

٢٠٢٤م – ١٤٤٥هـ

الإبداع الوظيفي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمطروح في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

مستخلص البحث

هدف البحث إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين الإبداع الوظيفي والمرونة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمطروح، وأيضًا التعرف على الإسهام النسبي لأبعاد المرونة النفسية في التنبؤ بالإبداع الوظيفي لديهم، وكذلك بحث الفروق بينهم في الإبداع الوظيفي باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور– إناث) وبيئة الميلاد وسنوات الخبرة التدريسية. **وتكونت عينة البحث** (المشاركين) من (٣٢٠) معلما ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية ببعض المدارس الابتدائية بمطروح، بواقع (١٤٧) معلما، (١٧٣) معلمةً، ووفق بيئة الميلاد: (١٩٢) مواليد مطروح، و(١٢٨) مواليد خارج مطروح، ووفق سنوات الخبرة التدريسية: (١٢٣) معلما ومعلمة من ذوي خبرة ١٠ سنوات فأقل، و(١٩٧) معلما ومعلمة من ذوي خبرة أكثر من ١٠ سنوات، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٣٠ – ٥٩) عامًا، بمتوسط (٤٣,٤٤) وانحراف معياري (٦,١٢). **ولتحقيق ذلك** اعتمد البحث على المنهج الوصفي (الارتباطي المقارن) والطريقة التنبؤية. **وتم استخدام** مقياس الإبداع الوظيفي ومقياس المرونة النفسية إعداد الباحثين، وتوصلت **نتائج البحث** إلى: وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين درجات عينة البحث الأساسية (المشاركين) على مقياس الإبداع الوظيفي وأبعاده الفرعية من ناحية ودرجاتهم على مقياس المرونة النفسية وأبعاده الفرعية من ناحية أخرى، كما أسهم بعض أبعاد المرونة النفسية (المرونة الاجتماعية، والمرونة العقلية) في التنبؤ بالإبداع الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمطروح، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الإبداع الوظيفي وأبعاده تبعاً للنوع الاجتماعي وبيئة الميلاد، ولكن وُجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في الإبداع الوظيفي وأبعاده تبعا لسنوات الخبرة التدريسية، وذلك لصالح المعلمين ذوي سنوات الخبرة التدريسية أكثر من ١٠ سنوات.

الكلمات المفتاحية: الإبداع الوظيفي – المرونة النفسية– معلمو المرحلة الابتدائية.

Job creativity and its relationship with psychological flexibility among primary stage teachers in Matrouh according to some demographic variables

Abstract:

The current research purposed to identify the nature of the correlational relationship between job creativity and psychological flexibilty among primary stage teachers in Matrouh, also identify the relative contribution of psychological flexibility dimensions in prediction of job creativity, and also investigate the differences between them in job creativity by differ in gender (males- females), birth environment, and years of experience in teaching. **The research Sample** (participants) consist of (320) from primary stage teachers in Matrouh, (147) males and (173) females, according birth environment: (192) born in Matrouh and (128) born outside Matrouh, and according to years of experience in teaching: (123) teachers with 10 years and less in teaching and (197) teachers with more than 10 years in teaching, ages between (30 - 59) years, M. (43.44) and S.D. (6.12). **The research depended** on the descriptive (Comparative Correlational) and predictive methods, and **used** scale of job creativity and scale of psychological flexibility prepared by Researchers. **The results** of research reached to there was significant positive relationship at (0.01) between scores of research sample (participants) on scale of job creativity and its sub-dimensions, and their scores on scale of psychological flexibility and its sub-dimensions, also some sub-dimensions of psychological flexibility (social flexibility, and mental flexibility) contributed in prediction significantly to job creativity, and also there were no significant differences in job creativity and its sub-dimensions due to gender, birth environment, but there were significant differences in them according to environment years of experience in teaching, toward teachers with more than 10 years in teaching.

Key–words: Job Creativity– Psychological Flexibility – Primary Stage Teachers.

مقدمة البحث:

تواجه المنظمات في عصرنا الحالي الكثير من التغيرات المستمرة في شتى المجالات العلمية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية، ففي ظل ثورة علمية ومعلوماتية بالغة التعقيد، والتي أثرت في جميع أوجه الحياة، حتى أصبحت السرعة والكفاءة والإبداع هي السمة المسيطرة على إيقاع العصر، وحيث أن المورد البشري هو أساس موارد المنظمات ومصدر مهم لتحقيق الميزة التنافسية لها، فقد ناله الحظ الأوفر من التأثر بتلك الثورة العلمية والمعلوماتية.

وبالنظر إلى المؤسسة التعليمية يُعد الاهتمام بالمعلم وإعداده أحد الجهود التي تبذلها وزارتي التربية والتعليم، والتعليم العالي باعتباره مكوناً جوهرياً في المنظومة التعليمية ووجب الاهتمام به في ضوء التطورات الحديثة، حيث ظهرت اتجاهات تنادي بتنوع وسائل وأساليب إكساب الطلاب المعلومات؛ مما ساهم في زيادة الأعباء الوظيفية للمعلمين، وقد تطلب ذلك تنوع أدوارهم التعليمية والعمل على تطويرها بما يجعلها تتسم بالإبداع، وتحقيق التوازن الإيجابي بين متطلبات هذه الأدوار بما يملكه المعلم من يقظة عقلية ومرونة نفسية. ولذا أشار كل من عبيد الشمري وهاني القطان وخالد الكندري (٢٠١٨) إلى أهمية النظر للمعلم كأحد عناصر الموقف التعليمي، حيث أنه متى كانت المناهج جيدة، ومهما توفرت الإمكانات والمعامل والأدوات، فإن ذلك لا يحقق قيمة تذكر دون وجود معلم مبدع في سماته الشخصية، وفي تكوينه المهني والثقافي والعلمي، وفي امتلاكه كفايات تعليمية متنوعة، تمكنه من أداء أدواره المتعددة، مثل مهارات التخطيط وسلامة الأداء وأساليب التقويم.

ويُعزز علم النفس الإيجابي الموارد النفسية التي تؤدي إلى نتائج ايجابية مرغوبة في مجالات متنوعة، وخاصة النتائج المرتبطة بمكان العمل، والهدف منه هو تدعيم العوامل التي تركز على الصحة والنماء والفضائل بدلاً من الانشغال بجوانب الضعف (Schulz, Luthans & Messersmith, 2014, 632). وكذلك يركز على فهم هؤلاء الأفراد الذين يعيشون في سعادة وحكمة، وطيب حال على المستويين الجسمي والنفسي، ومساعدة الآخرين على اكتساب وتطوير قدراتهم الشخصية، وعلى الإيجابيات بدلًا من السلبيات (محمود العزيزي، ٢٠١٩، ٨).

ومن المتغيرات الإيجابية في شخصية المعلم: الإبداع الوظيفي، والذي يعتبر أحد المقومات الأساسية في عملية التغيير، ويشير الإبداع إلى توليد أفكار جديدة ومفيدة بشأن المنتجات والخدمات والعمليات والإجراءات في المنظمات، وعلاوة على ذلك فإن الإبداع قد يعني استخدام العاملين لمجموعة متنوعة من المهارات والقدرات والمعارف والآراء والخبرات لتوليد أفكار جديدة لاتخاذ القرارات وحل المشكلات وإتمام المهام بطرق أكثر كفاءة (Cheung & Wong, 2011).

ولكي يتحقق الإبداع الوظيفي Job Creativity للمعلمين في المدارس يجب منحهم حرية التصرف، وتحقيق المشاركة في اتخاذ القرارات، حتى يكون لديهم فرصة لإعمال العقل والإبداع في عملهم، ويعد ذلك بمثابة تمكين للمعلمين والسماح بتدفق المعلومات، وزيادة فرص الحوار والتفاهم؛ مما يساعدهم في إيجاد مناخ تعليمي مناسب يؤثر إلى حد بعيد في الأداء الوظيفي للمعلمين (مؤيد السعدي، ٢٠١٣ ، ٩٧). وهذا ما أكدته نتائج دراسة كل من رياض عزيز (٢٠١٧)، حسام أحمد (٢٠٢٠)، منى عكر (٢٠٢٠) أن المناخ التنظيمي وبيئة العمل وأبعاد أخلاقيات بيئة العمل ومظاهر الإبداع الوظيفي تعد أمور مهمة لدى العاملين والموظفين.

ويُعد الأداء الوظيفي للمعلمين جزءًا مهمًا من الناتج النهائي الذي تسعى لتحقيقه جميع المدارس، وهو مؤشر يدل على مدى نجاح المدرسة أو فشلها، كما إن الارتقاء به يتوقف على عدة عوامل تؤثر عليه منها: العوامل الشخصية كالمرونة النفسية Psychological Flexibility والمؤشرات المرتبطة بها بالإضافة الى العوامل البيئية. ذلك أن امتلاك معلمي المرحلة الابتدائية للمستويات المرتفعة من المرونة النفسية التي تمكنهم من التعامل مع تلاميذهم في المرحلة الابتدائية، وما يتصفون به من خصائص واحتياجات خاصة تتطلب من معلميهم تقديم الرعاية التي تتناسب مع تلك الخصائص والاحتياجات، بما يمكن المعلمين من تفهم تلك الخصائص والعمل على تلبية حاجات هؤلاء التلاميذ بالصورة السليمة وتحمل ضغوط العمل، حيث يشير مصطلح المرونة النفسية إلى قدرة الفرد على الاستمرار في العمل الإيجابي أو الفعال في وقت تعرضه للضغوط والأزمات (Soleimani & Tebyanian, 2011, 64).

وهذا ما يُوضح أهمية المرونة النفسية لمعلمي المرحلة الابتدائية من حيث الاستمرار في العمل والنجاح فيه رغم ما قد يتعرضون له من ضغوط نفسية واجتماعية ترتبط بظروف العمل؛ الأمر الذي يؤثر بالإيجاب في

أدائهم المهني من حيث التعامل مع تلاميذهم وأولياء أمورهم ورؤساء وزملاء العمل (فاطمة إبراهيم، ٢٠٢١، ٣٩).

وتُعد المرونة النفسية إحدى المكونات الرئيسة المتممة للصحة النفسية، والتي تؤدي دورًا أساسيًا في قدرة الأفراد على مواجهة المواقف الضاغطة (مارجريت عزيز، ٢٠٢٢، ٧٤)، وقد أشار Claus– Ehlers (2008)إلى أن الأفراد المتمتعين بالمرونة النفسية يكونون أكثر إيجابية عند مواجهة الضغوط. كما أوضح Gu (2014) أن المرونة النفسية تمكن الفرد من فهم نفسه وفهم الآخرين، وبالتالي سهولة التكيف مع المواقف المختلفة والتغلب على النتائج السلبية للضغوط، وضبط النفس عند التعرض لتلك الضغوط، والعمل بفاعلية. وأوضح(2004) Tugade; Fredrickson, and Feldman أن المعلمين في حاجة مُلحة للتمتع بالمرونة النفسية؛ نظرًا لما يواجهونه من ضغوط بسبب طبيعة عملهم، كما أوضح Bond and Flaxman (2006) أن الأفراد مرتفعي المرونة النفسية يتصفون بصفات تنعكس إيجابًا على علاقاتهم الشخصية وعلاقاتهم في العمل.

وفي مجال العمل مع التلاميذ بالمرحلة الابتدائية تؤدي العوامل الشخصية للمعلمين دورًا مهمًا، فبقدر كونهم شخصيات تتسم بالقدرة على مواجهة الظروف الضاغطة والتكيف معها، وبقدر مرونتهم النفسية وقدرتهم على مواجهة الإحباطات تكون تلك الخصائص دافعًا لاستمرارهم ورضاهم عن العمل في المجال، وعدم الانسحاب منه والإبداع فيه (نور أحمد، ٢٠٢١، ٩٩).

ومما سبق يتضح أيضًا أن نجاح المعلم عامةً ومعلم المرحلة الابتدائية خاصةً يستند على إبداعه الوظيفي، ولكن عليه أن يواجه المشكلات بمرونة؛ ولذا فالبحث هو محاولة جادة من الباحثين لتسليط الضوء على بعض الإيجابيات لدى معلمي المرحلة الابتدائية مثل الإبداع الوظيفي والمرونة النفسية، والتعرف على العلاقة الارتباطية والتنبؤية بينهما.

مشكلة البحث:

نبعت مشكلة البحث من خلال ما لاحظته الباحثة من خلال عملها في مدارس المرحلة الابتدائية، حيث لاحظت الباحثة أن هناك عديدًا من المعلمين يقاومون التغيير والتطور وكل ما هو جديد في مجال عملهم؛ مما يؤثر على إبداعهم الوظيفي، وذلك بسبب العديد من المشكلات التي تعوق العملية التعليمية، كما قامت

الباحثة بعمل دراسة استطلاعية (استكشافية) على (٥٠) معلمًا ومعلمة، وجاءت نتائجها لتؤكد عدم تقبل المعلمين للتطور والتغيير، وضعف مستوى الإبداع الوظيفي لديهم، وهذا ما أكدته نتائج بعض الدراسات، حيث أشارت نتائج دراسة محمد مهدي (٢٠١٧) إلى وجود علاقة بين السلوك الإيثاري والإبداع الوظيفي لدى المعلمين، كما أشارت نتائج دراسة كل من رياض عزيز (٢٠١٧)، حسام أحمد (٢٠٢٠) إلى أن كثيرًا من المعلمين يتعرضون لضغوط وظيفية تؤثر بدورها على أدائهم وإبداعهم الوظيفي، كما أوضحت دراسة كل من مؤيد الساعدي (٢٠١٣)، إيهاب خلف (٢٠٢١) إلى عدم وجود تقدير للإبداع الوظيفي لدى المعلمين من قبل الإدارة التعليمية، ولا تدعم الإبداع ولا تشجعه بشكل جدي.

وبينت نتائج دراسة Schwarzer and hallum (2018) أنه كلما كانت فاعلية الذات المدركة لدى المعلم كثيرة كلما قلت ضغوط العمل لديه. كما أوصت دراسة هاجر الشريف (٢٠٢١) بتطبيق المفاهيم الإدارية الحديثة لتطوير أساليب مختلفة لتشجيع الإبداع بين المعلمين، وأشارت دراسة Gu(2014)، ودراسة نعمة محمد (٢٠٢١) إلى ضرورة رفع مستوى الإبداع الوظيفي؛ وذلك لأهميته في تنمية المواهب وتحويل المواقف المتاحة إلى فرص إبداعية تمكن من مواجهة الضغوط المهنية.

وأشارت دراسة Yu, Li, Tsai and Wang (2019) إلى وجود علاقة ارتباطية بين المرونة النفسية كإحدى جوانب رأس المال النفسي والإبداع الوظيفي للموظفين، كما أوضحت دراسة Arnout and Almoied (2020) أن المرونة تساهم في التنبؤ بالإبداع الوظيفي لدى المرشدين النفسيين،كما أشارت دراسة كل من أحمد جنيدي (٢٠٢٠)، فاطمة الشمراني وثريا كدسه (٢٠٢٢) إلى وجود علاقة ارتباطية بين المرونة النفسية وجودة الحياة المدرسية وتقدير الذات لدى المعلمين.

ونظرًا لقلة الدراسات – في حدود إطلاع الباحثين – وخاصة الدراسات العربية التي تناولت بحث العلاقة الارتباطية والتنبؤية بين الإبداع الوظيفي والمرونة النفسية، فإن هناك حاجة ماسة للقيام بإجراء البحث؛ للتعرف على العلاقة بين هذين المتغيرين لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

ولذا يمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

١- ما طبيعة العلاقة بين الإبداع الوظيفي والمرونة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمطروح؟

٢- هل تسهم المرونة النفسية وأبعادها في التنبؤ بالإبداع الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمطروح؟

٣- هل يختلف الإبداع الوظيفي بأبعاده الفرعية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمطروح تبعًا للنوع الاجتماعي (ذكور – إناث) وبيئة الميلاد وسنوات الخبرة؟

أهداف البحث:

١- التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين الإبداع الوظيفي والمرونة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمطروح.

٢- التعرف على الإسهام النسبي لأبعاد المرونة النفسية في التنبؤ بالإبداع الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمطروح.

٣- الكشف عن الفروق في الإبداع الوظيفي وأبعاده لدى معلمي المرحلة الابتدائية تبعًا للنوع الاجتماعي (ذكور – إناث) وبيئة الميلاد وسنوات الخبرة.

أهمية البحث:

أولًا: الأهمية النظرية:

١- تنبع أهمية البحث من تناول متغيرات حديثة وهي: (الإبداع الوظيفي– المرونة النفسية)، وهذا يعد إضافةً وإثراءً إلى المكتبة النفسية والأطر النظرية في المجال.

٢- تنبع أهمية البحث من أهمية دراسة الفئة التي تتناولها، وهي: فئة معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، وما يُواجهونه من مشكلات تعليمية ومهنية وغيرها، والعوامل ذات الصلة بها.

٣- تعود أهمية البحث إلى قلة الدراسات السابقة – في حدود علم الباحثين – وخاصة الدراسات العربية والتي تناولت التعرف على العلاقة الارتباطية وخاصة التنبؤية بين الإبداع الوظيفي والمرونة النفسية لدى المعلمين عامةً، ولدى معلمي المرحلة الابتدائية خاصةً.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١- تقديم بعض المقاييس للباحثين المهتمين بإجراء دراسات وبحوث على معلمي المراحل التعليمية المختلفة، وهي مقياس الإبداع الوظيفي ومقياس المرونة النفسية.

٢- يمكن للقائمين والمسئولين عن رعاية وتدريب المعلمين الاستفادة من النتائج التي سوف يتوصل إليها هذا البحث للتعرف على سبل التعامل مع المشكلات المهنية التي يواجهونها.

٣- يمكن للنتائج والتوصيات التي سوف يسفر عنها البحث أن تساعد المسئولين والمهتمين برعاية المعلمين على الوعي بمتغيري الدراسة: الإبداع الوظيفي والمرونة النفسية من خلال تقديم الندوات وورش العمل التي تُنمي معرفتهم ووعيهم بهذه المفاهيم.

المفاهيم الإجرائية لمتغيرات البحث:

١- الإبداع الوظيفي Job Creativity:

يُعرف الإبداع الوظيفي في البحث على أنه: "نشاط إنساني عقلي متميز ينشأ من تفاعل مجموعة من العوامل العقلية والشخصية والاجتماعية لدى المعلم، حيث يؤدي ذلك التفاعل إلى إنتاج أفكار جديدة وغير تقليدية وتقديم حلول وبدائل جديدة مبتكرة ومميزة لمختلف المشكلات في المواقف التربوية والتعليمية، وأداء العمل بأساليب وطرائق جديدة". ويُقدر ويُقاس إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها معلم/معلم المرحلة الابتدائية على مقياس الإبداع الوظيفي المعد لذلك(من إعداد الباحثة).

٢- المرونة النفسية Psychological Flexibility:

وتُعرف المرونة النفسية في البحث بأنها: "قدرة المعلم على مواجهة وتجاوز مختلف المواقف الصعبة بفاعلية والتحكم في انفعالاته والضبط الداخلي، وقدرته على التواصل والمساندة مع زملائه والآخرين؛ لإنشاء علاقات اجتماعية واقعية وإيجابية، والتمسك بالجانب الديني والأخلاقي من أجل مواصلة الحياة بشكل أفضل" وتقدر وتقاس إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها معلم/ معلمة المرحلة الابتدائية على مقياس المرونة النفسية المعد لذلك (من إعداد الباحثة).

حدود البحث:

١- **حدود مكانية:** تم تطبيق أدوات ومقاييس البحث داخل بعض المدارس الابتدائية التي يعمل بها المعلمون والمعلمات الذين تم التطبيق عليهم.

٢- **حدود زمنية:** تم تطبيق أدوات ومقاييس البحث خلال شهر سبتمبر ٢٠٢٤م.

٣- **الحدود البشرية:** معلمو ومعلمات المرحلة الابتدائية بمطروح، وحسب بيئة الميلاد: من مواليد مطروح ومواليد خارج مطروح، وحسب سنوات الخبرة: من ذوي خبرة تدريسية ١٠ سنوات فأقل، ومن ذوي خبرة تدريسية أكثر من ١٠ سنوات.

الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة ذات الصلة:

أولًا: الإبداع الوظيفي Job Creativity:

مفهوم الإبداع الوظيفي:

الإبداع من أهم مقومات النجاح والتميز في الأداء وإنجاز المهام سواء على مستوى الفرد أو المؤسسة، حيث بالإبداع يسعى الجميع إلى إحداث نقلة نوعية وتغييرات جوهرية في أساليب العمل، بحيث تصبح ذات فعالية أعلى، والإبداع هو نوع من التغيير والتجديد في أسلوب العمل واستخدامه بتقنيات تواكب متطلبات البيئة والعصر الحديث؛ لتلبية حاجات المجتمع المتجددة.

ويعد مصطلح الإبداع من المصطلحات التي يصعب تعريفها تعريفاً محدداً، وبالتالي فإن الاتفاق على تعريف واحد وشامل للإبداع أمر في غاية الصعوبة حيث أنه ظاهرة سلوكية، ولكن هناك تعاريف عدة لظاهرة الإبداع إذا تكاملت يمكن أن تؤدي إلى وضوح المفهوم (ممدوح الكناني، ٢٠٠٥، ٩٣).

وقد عرف عادل محمد (٢٠٠٥) الإبداع بأن يكون الفرد ذا مهارات مميزة وعلى مستوى عالٍ من الذكاء، وأن يقوم هذا الفرد بتوظيف هذه المهارات في العمل الذي يقوم به؛ وذلك للحصول على مكانة مهنية مميزة وأفضل من الآخرين. كما عرفه عمر مساد (٢٠٠٥، ٩٩) بأنه ثمرة جهد عقلي بارز يتسم بالجد والسبق والابتكار والبعد عن الرقابة والروتين والأعمال المألوفة وينتهي بالغالب بتحقيق النفع الشامل لجمهور الناس وغالبا ما يكون متسماً بالمغامرة في الإنتاج، كما يُعرف بأنه التطبيق الناجح لتصور، اكتشاف، اختراع مع اعتباره نتيجة مفسرة بإرادة التغيير وليس للمصادفة (مجدي إبراهيم، ٢٠٠٥، ١٣٥).

وعرفه فتحي جروان (٢٠١١) بأنه: القدرات الإبداعية والمهارات والأفكار المبتكرة تتفاوت وتتباين من شخص لآخر، وهذا يرجع إلى أنواع الثقافات والتنشئة والتربية والتعليم، لكن هناك فئة معينة تهتم بإثبات ذاتها وتحقيق أهدافها ومحبة للابتكار وصنع أفكار جديدة تؤدى إلى الرقى بالمجتمع إلى نحو أفضل، وإذا كان الشخص مبدعًا في مجال معين لا يكتفى بعمله ومعرفته بل يسعى جاهدًا لتنميتها وتدريبها وتنشئتها بشكل أفضل.

ويُعد الإبداع الوظيفي نشاطاً إنسانياً ذهنياً راقياً ومتميزاً ناتجاً عن تفاعل عوامل عقلية وشخصية واجتماعية لدى الفرد، حيث يؤدي هذا التفاعل إلى نتاجات جديدة مبتكرة للمواقف النظرية أو التطبيقية في مجالات

علمية أو حياتية، وتتصف هذه المجالات بالحداثة والأصالة والمرونة والقيمة الاجتماعية (ناديا السرور، ٢٠٠٣، ١٤٠). كما عُرف الإبداع الوظيفي كذلك بأنه هو "قدرة عقلية تظهر على مستوى الفرد أو الجماعة أو المنظمة، وهو عملية ذات مراحل متعددة ينتج عنها فكر أو عمل جديد يتميز بالقدرة على تكوين ترابطات واكتشافات وعلاقات جديدة ويمكن تنميتها حسب قدرات وإمكانات الأفراد والجماعات والمنظمات" (Adebisi, 2013,166).

في ضوء ما سبق يعرف الباحثون الإبداع الوظيفي في البحث على أنه: "نشاط إنساني عقلي متميز ينشأ من تفاعل مجموعة من العوامل العقلية والشخصية والاجتماعية لدى المعلم، حيث يؤدي ذلك التفاعل إلى إنتاج أفكار جديدة وغير تقليدية وتقديم حلول وبدائل جديدة مبتكرة ومميزة لمختلف المشكلات في المواقف التربوية والتعليمية، وأداء العمل بأساليب وطرائق جديدة".

أبعاد الإبداع الوظيفي:

اتفق الأدب التربوي على وجود خمس أبعاد للإبداع، هي: الطلاقة (Fluency)، والمرونة (Flexibility)، والأصالة (Originality)، والتفاصيل (Elaboration)، والحساسية للمشكلات (Sensitivity to Problems) (عامر الشهراني، ٢٠١٢)، وهي كما يلي:

١- الطلاقة:

عرفت أميرة العنزي (٢٠١٣، ٢٧) الطلاقة بأنها القدرة على توليد عدد كبير من البدائل، أو المعاني، أو الأفكار، أو الحلول، أو الاستخدامات، كاستجابة لمثير معين، بسرعة وسهولة، وترى حنان حجازي (٢٠١٢، ١١) أن الطلاقة هي القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار الإبداعية، وفي هذا الصدد حددت مريم الصاعدي (٢٠٠٩، ٥٩) أنواع الطلاقة، في: الطلاقة اللفظية والطلاقة الفكرية، وطلاقة الأشكال.

٢- المرونة:

عرف علي دويدي (٢٠٠٦، ٦٨) المرونة بأنها هي: قدرة الطالب على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف، أي قدرته على التحرر من الأفكار النمطية وإنتاج استجابات تتسم بالتنوع واللانمطية، بينما عرفتها مريم الصاعدي (٢٠٠٩، ٣٦) بأنها القدرة على توليد أفكار متنوعة غير متوقعة، وتحويل أو توجيه مسار

التفكير مع تغير المثيرات أو متطلبات الموقف. وفي هذا الصدد، قسمت أميرة العنزي (٢٠١٣، ٥٩- ٦٠) المرونة إلى عدة أنواع تتضمن: المرونة التلقائية والمرونة التكيفية، وإعادة التعريف.

٣- الأصالة:

ووفقًا لتعريف حنان حجازي (٢٠١٢، ٣٩) فإن الأصالة يقصد بها الإتيان بأفكار جديدة غير متكررة وبعيدة عن الأفكار الشائعة والتقليدية، ويمكن الحكم على الفكرة بالأصالة في ضوء عدم خضوعها للأفكار الشائعة وتميزها، وأشارت مريم الصاعدي (٢٠٠٩) إلى أن الأصالة تعد عنصرًا أساسيًّا في التفكير الإبداعي؛ حيث إنها تقوم على إنتاج أفكار جديدة، أي أنها تعبر عن التميز في التفكير، والندرة على النفاذ إلى غير المألوف من الأفكار.

٤- التفاصيل:

أشار علي دويدي (٢٠٠٦، ٦٧) إلى أن قدرة التفاصيل تعني قدرة الطالب وقابليته على إعطاء تفصيلات لفكرة معينة أو إعطاء مزيد من الإضافات لهذه الفكرة، كما عرفت أميرة العنزي (٢٠١٣، ٥٨) قدرة التفاصيل بأنها القدرة على إضافة تفاصيل جديدة لفكرة ما، أو حل مشكلة، ما يؤدي إلى تطوير الفكرة وإثرائها وتنفيذها، حيث يمكن تطبيق قدرة التفاصيل من خلال توضيح العناصر والأفكار والمصطلحات والتوسع في الحديث عنها.

٥- الحساسية للمشكلات:

وتعني الوعي بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف (فتحي جروان، ٢٠٠٢)، وتعني قدرة الفرد على اكتشاف المشكلات وتحري المعلومات الناقصة بها، إذ يقوم الفرد بالتركيز على اختبار أنواع كثيرة من المعلومات والحقائق والانطباعات، وإنتاج طرق عديدة للتعبير عن المشكلة (نادية السرور، ٢٠٠٣).

ووفقًا للتعريف الإجرائي الذي صاغه الباحثون لمفهوم الإبداع الوظيفي، فإن أبعاده، هي:

١- **الطلاقة:** تتمثل في قدرة المعلم على تجاوز العقبات بمختلف الوسائل وطرح أكبر عدد من الأفكار الجديدة وتطوير النمو المهني في تعامله مع تلاميذه ومساعدتهم على الحوار والمناقشة واستخدام العصف

الذهني أثناء الدروس ولإثارة تفكيرهم، وفهم الموضوعات التعليمية المتعددة، فضلًا عن طرح الأسئلة ذات الإجابات مفتوحة النهايات حول الدروس.

٢- **المرونة:** تتمثل في قدرة المعلم على توظيف الخبرات السابقة في مواجهة المواقف الصفية واتخاذ القرارات المهمة وتحمل مسئولياتها، وتفسير القضايا التعليمية من زوايا متعددة والتنوع في أساليب الحوار والمناقشة وتنظيم الأفكار وربطها بخطط استراتيجية تربوية، ومساعدة تلاميذه على التعبير عن آرائهم، فضلًا عن إيصال المعلومات بأساليب متنوعة مبتكرة.

٣- **الأصالة:** تتمثل في قدرة المعلم على توظيف تكنولوجيا المعلومات في شرح الدروس والحصول على المعارف والمعلومات من مصادر بطرائق فريدة وجديدة، وتقبل الآراء الجديدة حول القضايا التعليمية المطروحة، وإعداد الخطط الفريدة والجديدة والابتعاد عن الأفكار التقليدية عند التعامل وتقديم الحلول بمنظور جديد، فضلا عن إنتاج الأفكار الجديدة وتطبيق الأبحاث التربوية في المواقف التعليمية.

٤- **الحساسية للمشكلات:** تتمثل في قدرة المعلم على ترتيب المشكلات وفق أهميتها في أولوية الحلول والتعامل بصبر معها واستخدام منهج التفكير العلمي ومهارات العصف الذهني في حلها، وإعداد الخطط الخاصة لمواجهتها مع البحث عن الحلول والبدائل الجديدة والمناسبة والمبتكرة، فضلا عن اختيار أمثل الحلول لتلك المشكلات.

ونظرًا لأهمية متغير الإبداع الوظيفي للمعلمين، فقد تناولته بعض الدراسات في علاقته بمتغيرات أخرى، مثل: دراسة رياض عزيز (٢٠١٧) حيث أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين المناخ التنظيمي وعملية الإبداع الوظيفي لدى العاملين التربويين، ودراسة Yu, et al (2019) حيث أشارت إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين الإبداع الوظيفي للموظفين ورأس المال النفسي، ودراسة حسام أحمد (٢٠٢٠) حيث أشارت إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين أبعاد أخلاقيات بيئة العمل ومظاهر الإبداع الوظيفي، ودراسة منى عكر (٢٠٢٠) والتي أشارت إلى أهمية بيئة العمل في زيادة وتطوير الإبداع الوظيفي في العمل، ودراسة Arnout and Almoied (2020) والتي أشارت إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين الإبداع الوظيفي وكل من الامتنان والمرونة النفسية لدى المرشدين النفسيين.

وتناولت بعض الدراسات – رغم قلتها – التنبؤ بالإبداع الوظيفي من خلال متغيرات أخرى، مثل دراسة Arnout and Almoied (2020) والتي أشارت إلى إسهام المرونة في التنبؤ بالإبداع الوظيفي لدى المرشدين النفسيين.

ثانيًا: المرونة النفسية Psychological Flexibility:

مفهوم المرونة النفسية:

يُعد مصطلح المرونة النفسية من المصطلحات الايجابية والمهمة والحديثة في مجال علم النفس الايجابي، وأحد المؤشرات الدالة على الصحة النفسية؛ لأنها ينطوي على جوانب متعددة، وله دور كبير في تحديد مدى قدرة الفرد على مواجهة أحداث الحياة الضاغطة بشكل فعّال، إلى جانب كونه عاملًا مهمًا في زيادة قدرة الفرد على التوافق النفسي، خاصة في ظل الضغوط والأحداث والمتغيرات المتلاحقة في حياتنا المعاصرة للوصول إلى قدرٍ مناسب من الصحة النفسية (يوسف عبد اللاه، شنودة بشاي، آمنة إسماعيل، وعبير محمد، ٢٠٢٠، ٩٨٩).

ولقد عرّفها Bergeman ; Ong and Bisconti (2006) بأنها قدرة الفرد على التأقلم مع مصاعب الحياة في ظل الظروف الاجتماعية الصعبة المتمثلة في مشكلات عائلية أو عاطفية أو أزمات صحية أو متاعب مهنية أو اقتصادية. وعرفها أنس الأحمدي (٢٠٠٧) بأنها: القدرة على التعافي من أحداث الحياة المؤلمة والصعبة، مع زيادة المعرفة بالمواجهة الكيفية للأحداث السلبية. كما عرفتها آمال باظة (٢٠١٢) بأنها: قدرة تمكن الإنسان من المواجهة الإيجابية والتوافق الإيجابي مع التهديدات أو النكبات التي يتعرض لها في حياته، وتحقيق نواتج حياتية إيجابية على الرغم من مثل هذا التعرض، والقدرة على التعبير عن مشاعره والتواصل الإيجابي مع الآخرين. وتم تعريفها أيضًا بأنها: عملية دينامية تمكن الأفراد من إظهار تكيف سلوكي عندما يواجهون مواقف عصيبة، أو صادمة، أو مأساوية، أو حتى مواقف ضاغطة (محمد أبو حلاوة، ٢٠١٣، ٥).

وتُعرف المرونة النفسية أيضاً بأنها: قدرة الفرد واستعداده على التكيف والتعامل مع الضغوط المتغيرة، والتي تنعكس على استجاباته المتنوعة والمختلفة لهذه الظروف والمواقف (Curtin; Schweitzer; Tuxbury, & D'Aoust ,2016 ,7). وعرفها كل من Parsons, Kruijit and Fox (2016) بأنها:

نظام قادر على تعزيز القدرة على الصمود أو التعافي في مواجهة التحديات الصعبة التي تواجه الفرد وتهدد استقراره واتزانه. كما عرفها كل من حسن عابدين وفتحي الشرقاوي (٢٠١٦) بأنها: مهارة الطالب في التعامل مع المواقف المختلفة بفاعلية، وتشمل المرونة العقلية والاجتماعية والانفعالية.

وتُعرف المرونة النفسية أيضًا بأنها: الاستجابة الانفعالية والعقلية التي تمكن الإنسان من التكيف الإيجابي مع مواقف الحياة المختلفة، سواء كان هذا التكيف بالتوسط أو القابلة للتغير أو الأخذ بأيسر الحلول (كنان الشيخ، ٢٠١٧، ٣٧)، وتعرف كذلك بأنها: سمة شخصية تتضمن حماية الفرد من الآثار السلبية للمخاطر والمحن، من خلال القدرة على استعادة التوازن بعد التعرض للفشل أو الخسارة أو الصدمة، وهي واحدة من أهم مهارات الحياة التي يحتاجها الفرد لحماية وإثراء وجوده في عالم اليوم (سامر رضوان، ٢٠١٧، ١١٢).

كما تم تعريفها على أنها "قدرة الإنسان على البقاء على قيد الحياة والنماء في مواجهة الشدائد والقدرة على استعادة لياقته النفسية والتعامل بشكل جيد في مواجهة المشاكل العميقة (Beightol, Jevertson, Carter & Gray,2021, 307). وعرفها Cuenca, Martiny and Garcia (2021) بأنها: القدرة على الاتصال الكامل باللحظة الحالية والأفكار والمشاعر التي تتضمنها دون دفاع لا داعي له، والاستمرار في السلوك للسعي إلى تحقيق الأهداف والقيم، حسب ما تقتضيه الحالة.

كما تم تعريفها بأنها: قدرة المعلمات على إظهار التوافق الجيد، والمواجهة الإيجابية، وتوظيف كافة المصادر الانفعالية والعقلية والاجتماعية لديهن؛ بهدف التفاعل الإيجابي مع الضغوط المهنية، فضلا عن التكيف الإيجابي الذي يجعلهن يتمتعن باتزان واستقرار انفعالي مع مواقف الحياة المختلفة، ومواصلة العمل بفاعلية واقتدار (فاطمة الشمراني وثريا كدسه، ٢٠٢٢، ٧٦١).

في ضوء ما سبق يعرف الباحثون المرونة النفسية في البحث على أنها: "قدرة المعلم على مواجهة وتجاوز مختلف المواقف الصعبة بفاعلية والتحكم في انفعالاته والضبط الداخلي، وقدرته على التواصل والمساندة مع زملائه والآخرين؛ لإنشاء علاقات اجتماعية واقعية وإيجابية، والتمسك بالجانب الديني والأخلاقي من أجل مواصلة الحياة بشكل أفضل".

أبعاد المرونة النفسية:

أشار كل من Martin and Marsh (2006) إلى اقتراح نموذج للمرونة النفسية يتضمن خمسة عوامل، هي: الثقة (الفاعلية الذاتية)، التنسيق (التخطيط)، التحكم، الهدوء (القلق المنخفض)، والالتزام (المثابرة). وأشار Brien, et al (2008) (في: صباح براهيمي، ٢٠٢٢) إلى أن المرونة النفسية تتكون من ثلاثة أبعاد، هي: تطور النمو، الفعالية الذاتية، والتفاؤل.

كما أشارت دراسة حسن عابدين وفتحي الشرقاوي (٢٠١٦) إلى ثلاثة أبعاد للمرونة النفسية، هي: المرونة العقلية، المرونة الاجتماعية، والمرونة الانفعالية. وأشارت دراسة أسماء صميده (٢٠١٩) إلى أن أبعاد المرونة النفسية هي: الاتزان الانفعالي، فعالية الذات، العلاقات الاجتماعية، الصبر، وحل المشكلات. وكذلك أوضحت دراسة عائشة العازمي (٢٠٢٢) إلى أن المرونة النفسية تتضمن الأبعاد التالية: الاتزان الانفعالي، فعالية الذات، العلاقات الاجتماعية، وحل المشكلات.

ومن خلال عرض الأبعاد الخاصة بالمرونة النفسية، نجد أنها اختلفت من باحث إلى آخر، لكنها في النهاية تصب في أن المرونة النفسية تعني: القدرة على مواجهة مختلف المواقف الصعبة بفاعلية وضبط الانفعالات، والقدرة على التواصل مع الآخرين لإنشاء علاقات اجتماعية إيجابية، والتمسك بالجانب الديني والأخلاقي من أجل مواصلة الحياة بشكل أفضل. وهي بدورها تعكس الأبعاد العقلية والاجتماعية والانفعالية، والدينية والأخلاقية للمرونة النفسية.

وبعد عرض الأبعاد المختلفة للمرونة النفسية، نجد أن هناك تنوعًا وتعددًا في هذه الأبعاد، ومن ثَم تعددت طرق القياس لهذا المتغير؛ لذا أعد الباحثون مقياسًا للمرونة النفسية، يتضمن المرونة في أبعادها الانفعالية والعقلية المعرفية والاجتماعية، الدينية والأخلاقية، وهي كما يلي:

١- **المرونة العقلية والمعرفية:** وتتمثل في قدرة المعلم على التفكير الاستراتيجي وبنظرة شمولية، وتكون تصوراته متسعة ومتجددة، كما تكون معلوماته غزيرة ووفيرة مع تعدد تجاربه وخبراته واعتماده على الحدس والبديهة والابتكار وحبه للاستكشاف والمغامرة، فضلا عن سرعة اتخاذه للقرارات الدقيقة.

٢- **المرونة الانفعالية:** وتتمثل في قدرة المعلم على التحكم في انفعالاته ومقاومته للتأثيرات السلبية التي تواجهه داخل الحقل التعليمي، واتصافه بالإصرار والتماسك عند مواجهته للمشكلات التعليمية، فضلا عن تقبله لزملائه وتلاميذه؛ مما يساعده في تحقيق أهدافه التعليمية.

٣- **المرونة الاجتماعية:** وتتمثل في قدرة المعلم على بناء علاقات جيدة مع التلاميذ وأسرهم، وامتلاكه لمهارات التعامل مع البيئة المحيطة لتنفيذ مهامه الوظيفية، وإدارته للمواقف الصعبة بصورة مقبولة وقدرته على التكيف معها بما لا يؤثربالسلب على وظيفته.

٤- **المرونة الدينية والأخلاقية:** وتتمثل في قدرة المعلم على تشجيع تلاميذه على المشاركة والتعاون مع الغير، وتنمية حب واحترام الآخر لديهم، وحثهم على أداء العبادات والفرائض واحترام العقائد مع تنوعها، وكذلك امتلاكه للحساسية العالية والبديهة الحسية واتباعه لسياسة المهادنة، وكذلك حب العمل بالفريق.

ونظرًا لأهمية متغير المرونة النفسية للمعلمين، فقد تناولته بعض الدراسات في علاقته بمتغيرات أخرى، مثل: دراسة جواد الخطيب (٢٠٠٧)، ودراسة سامي فحجان (٢٠١٠)، ودراسة محمد أبو النور وهناء محمد (٢٠١٦)، ودراسة عبد الناصر رمضان وزينب البركاوي (٢٠١٦)، ودراسة Yu, et al (2019)، ودراسة محمد ملحم وآخرون (٢٠٢٠)، ودراسة أحمد جنيدي (٢٠٢٠)، ودراسة(2020) Lucas and Moore، ودراسة محمد خضر ومحمد عبد الرحمن وسعيد أبو السعود (٢٠٢١)، ودراسة فاطمة الشمراني وثريا كدسه (٢٠٢٢)، ودراسة كنان الشيخ (٢٠٢٢)، ودراسة عائشة العازمي (٢٠٢٢)، حيث أشارت في مجملها إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين المرونة النفسية وكل من التوافق المهني والمسئولية الاجتماعية والرضا الوظيفي وجودة الحياة المدرسية والصحة النفسية والرضا عن الحياة ومواجهة الضغوط المهنية وتقدير الذات والتفكير الإيجابي، وأن المرونة النفسية تلعب دورًا وسيطًا بين التفاؤل والأمل والإبداع الوظيفي.

تعقيب عام على الدراسات السابقة ذات الصلة:

من خلال إطلاع الباحثين على الأدبيات والدراسات السابقة فقد لاحظوا ما يلي:

١- قلة الدراسات – في حدود علم الباحثين – وخاصة العربية التي تناولت العلاقة الارتباطية والتنبؤية بين متغيري الدراسة لدى المعلمين عامة، ولدى معلمي المرحلة الابتدائية خاصة.

٢- وجود علاقة دالة بين الإبداع الوظيفي والمرونة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

٣- لا توجد دراسات - في حدود علم الباحثين- تناولت بحث الفروق في متغيري الدراسة (الإبداع الوظيفي، المرونة النفسية) لدى المعلمين تبعا للنوع وبيئة الميلاد وسنوات الخبرة.

فروض البحث:

١- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الإبداع الوظيفي بأبعاده الفرعية والمرونة النفسية بأبعادها الفرعية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمطروح.

٢- تسهم أبعاد المرونة النفسية إسهامًا دالًا إحصائيًا في التنبؤ بالإبداع الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمطروح.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الإبداع الوظيفي وأبعاده لدى معلمي المرحلة الابتدائية باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور- إناث) وبيئة الميلاد وسنوات الخبرة.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث على استخدام المنهج الوصفي (الارتباطي والمقارن) للكشف عن العلاقة الارتباطية بين الإبداع الوظيفي والمرونة النفسية، بالإضافة إلى الطريقة التنبؤية للتنبؤ بالإبداع الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية من خلال المرونة النفسية وأبعادها.

ثانياً: عينة البحث: وتشمل: -

١- **عينة حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث**، وتكونت من (١١٠) معلمًا ومعلمة من معلمات المرحلة الابتدائية بمدارس السادات وطارق بن زياد (٢)، والباحثة البادية (٢) بمطروح، بواقع (٤٧) معلمًا و(٦٣) معلمة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٣٠ - ٥٩) عامًا، بمتوسط (٤٣,٧٠) وانحراف معياري (٦,٢٨).

٢- **عينة البحث الأساسية (المشاركون)**، وتكونت من (٣٢٠) معلما ومعلمة من معلمات المرحلة الابتدائية بمدارس عادل الصفتي (١) وعادل الصفتي (٢) وتحفيظ القرآن (١) وتحفيظ القرآن (٢) وطارق بن زياد (١) والمجاهد حميده (١)، والباحثة البادية (١) بمطروح، بواقع (١٤٧) معلمًا و(١٧٣) معلمة، ووفق بيئة الميلاد: (١٩٢) مواليد مطروح، و(١٢٨) مواليد خارج مطروح، ووفق سنوات الخبرة: (١٢٣) معلما ومعلمة

من ذوي خبرة ١٠ سنوات فأقل، و(١٩٧) معلما ومعلمة من ذوي خبرة أكثر من ١٠ سنوات، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٣٠ – ٥٩) عامًا، بمتوسط (٤٣,٤٤) وانحراف معياري (٦,١٢).

ثالثاً: أدوات البحث:

١- مقياس الإبداع الوظيفي لمعلمي المرحلة الابتدائية إعداد الباحثين:

هدف المقياس: هدف هذا المقياس إلى قياس الإبداع الوظيفي بأبعاده: الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمطروح.

خطوات بناء المقياس:

– تم إعداد مقياس الإبداع الوظيفي بعد أن قام الباحثون بالاطلاع على الكتابات الأدبية في مجال الإبداع الوظيفي، وكذلك الاطلاع على عدد من المقاييس، مثل: استبانة الإبداع الإداري إعداد عبد الرحمن جبر (٢٠١٠)، مقياس الإبداع الوظيفي إعداد رياض عزيز (٢٠١٧)، مقياس مهارات الإبداع المهني إعداد عبيد الشمري وآخرين (٢٠١٨)، مقياس الإبداع الوظيفي إعداد Yu, et (2019)، ومقياس الإبداع إعداد Arnout and Almoied (2020)، مقياس مظاهر الإبداع الوظيفي إعداد حسام أحمد (٢٠٢٠)، مقياس الإبداع الوظيفي إعداد منى عكر (٢٠٢٠).

– **وقد تم عرض المقياس** في صورته الأولية– المكون من (٣٨) مفردة موزعة على أربعة أبعاد، هي: الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات– على (٩) محكمين من المتخصصين في مجالي الصحة النفسية وعلم النفس التربوي؛ لمراجعة صياغة المفردات ودرجة ارتباطها بمفهوم الإبداع الوظيفي، وملائمتها لخصائص عينة البحث، وقد بلغت نسب اتفاق المحكمين (١٠٠٪) على كل مفردات المقياس، ما عدا المفردات أرقام (١٨)، (١٩)، (٢٧) لبعد الأصالة؛ حيث لم تصل عدد مرات الاتفاق فيهما إلى (٨) محكمين، كما بلغت قيم معاملات صدق لوش للمفردات (١)، وبذلك أصبح المقياس مكونا من (٣٥) مفردة.

وصف المقياس: اشتمل مقياس الإبداع الوظيفي بعد التحكيم على (٣٥) مفردة، موزعة على أربعة أبعاد، هي: البعد الأول (الطلاقة) واشتمل على (٧) مفردات، والبعد الثاني (المرونة) واشتمل على (٩) مفردات، كما اشتمل البعد الثالث (الأصالة) على (١١) مفردة، واشتمل البعد الرابع (الحساسية للمشكلات) على (٨) مفردات.

تطبيق المقياس وطريقة تقدير درجاته: حدد الباحثون الإجابة التي يختارها المعلم إما بـــ (دائمًا) أو(غالبا) أو(أحيانًا) أو(نادرًا) أو(أبدا)، وتُقدر وفق تدريج خماسي (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، وجميع المفردات موجبة، وبذلك تكون الدرجة العظمى (١٧٥) درجة، والدرجة الصغرى (٣٥) درجة.

حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولًا- حساب الاتساق الداخلي للمقياس:

قام الباحثون بحساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس ودرجات كل من الأبعاد والمقياس ككل، وحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والمقياس ككل، والجدولان (١)، (٢) يوضحان ذلك:

أ- حساب معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس ودرجات كل من الأبعاد والمقياس، وهذا ما يوضحه جدول (١):

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس ودرجات كل من الأبعاد والمقياس (ن = ١١٠)

رقم المفردة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس
١	٠,٧١	٠,٦٧	١٠	٠,٧٣	٠,٧٠	١٩	٠,٦٥	٠,٦٢	٢٨	٠,٧٤	٠,٧٠
٢	٠,٧٠	٠,٦٨	١١	٠,٧١	٠,٧٢	٢٠	٠,٧٠	٠,٦٧	٢٩	٠,٧١	٠,٧٣
٣	٠,٦٨	٠,٦٩	١٢	٠,٦٩	٠,٦٧	٢١	٠,٦٦	٠,٦٢	٣٠	٠,٦٦	٠,٦٤
٤	٠,٧٢	٠,٧٠	١٣	٠,٧٢	٠,٧٠	٢٢	٠,٦٩	٠,٦٤	٣١	٠,٦٩	٠,٦٥
٥	٠,٧١	٠,٧٢	١٤	٠,٧٤	٠,٦٩	٢٣	٠,٧٣	٠,٧٠	٣٢	٠,٧٤	٠,٧٥
٦	٠,٦٥	٠,٦٧	١٥	٠,٧١	٠,٧٢	٢٤	٠,٧٢	٠,٧٤	٣٣	٠,٧٥	٠,٧١
٧	٠,٦٧	٠,٦٦	١٦	٠,٦٨	٠,٦٥	٢٥	٠,٧٥	٠,٧٣	٣٤	٠,٦٨	٠,٦٦
٨	٠,٧٥	٠,٧٣	١٧	٠,٧٢	٠,٧٣	٢٦	٠,٧١	٠,٦٨	٣٥	٠,٧٤	٠,٧١
٩	٠,٧٣	٠,٧٠	١٨	٠,٧١	٠,٦٧	٢٧	٠,٦٧	٠,٦٦			

يتضـــح من جدول (١) أن قيم معاملات الارتباط لدرجات مفردات المقياس مع الأبعاد التي تنتمي إليها تراوحت ما بين (٠,٦٥ – ٠,٧٥)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات المفردات والمقياس ككل ما بين (٠,٦٢– ٠,٧٥)، وهي قيم مرتفعة؛ مما يدل على مفردات المقياس مع كل من الأبعاد والمقياس ككل.

ب– حساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والمقياس ككل، وهذا ما يوضحه جدول (٢):

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس (ن = ١١٠)

البعد	الأول: الطلاقة	الثاني: المرونة	الثالث: الأصالة	الرابع: الحساسية للمشكلات
معامل الارتباط مع المقياس ككل	٠,٧٨	٠,٨١	٠,٨٢	٠,٨١

يتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والمقياس ككل تراوحت ما بين (٠,٧٨– ٠,٨٢)، وهي قيم مرتفعة؛ مما يدل على اتساق الأبعاد مع المقياس.

ثانيًا– حســاب ثبات المقياس: قام الباحثون بحســاب ثبات المقياس وأبعاده باســتخدام أســلوب معامل ألفا كرونباخ، وجدول (٣) يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمقياس وأبعاده:

جدول (٣) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الإبداع الوظيفي وأبعاده (ن = ١١٠)

البعد	الأول: الطلاقة	الثاني: المرونة	الثالث: الأصالة	الرابع: الحساسية للمشكلات	مقياس الإبداع الوظيفي ككل
معامل ثبات ألفا كرونباخ	٠,٨٥	٠,٨٩	٠,٨٨	٠,٨٧	٠,٩٤

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات ثبات أبعاد المقياس تراوحت بين (٠,٨٥– ٠,٨٩)، كما بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٩٤)، وهي قيم مرتفعة؛ مما يدل على ثبات المقياس.

ثالثًا– حساب صدق المقياس:

قام الباحثون بحســاب صــدق المقياس (صــدق المحك الخارجي)، حيث تم حســاب معامل الارتباط بين درجات أبعاد المقياس الحالي ودرجات مقياس مهارات الإبداع المهني لمعلمي المرحلة الابتدائية إعداد عبيد الشمري وآخرين (٢٠١٨)، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط (معاملات الصدق) للأبعاد ما بين (٠,٧٥ – ٠,٨٠)، وهي قيم مرتفعة ومُرضية؛ مما يدل على صدق المقياس.

٢- مقياس المرونة النفسية إعداد الباحثين:

هدف المقياس: هدف هذا المقياس إلى قياس المرونة النفسية وأبعادها: المرونة العقلية، المرونة الانفعالية، المرونة الاجتماعية، المرونة الدينية والأخلاقية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمطروح.

خطوات بناء المقياس:

- تم إعداد مقياس المرونة النفسية بعد أن قام الباحثون بالاطلاع على الكتابات الأدبية في مجال المرونة النفسية، وكذلك الاطلاع على عدد من المقاييس، مثل: مقياس المرونة النفسية إعداد Conner and Davidson (2003) تعريب وترجمة سعادة الهاشمي (٢٠١٧)، مقياس Brien, et al. (2008)، مقياس المرونة النفسية إعداد فوقية رضوان (٢٠١٥)، ومقياس المرونة النفسية إعداد أماني عبد السلام (٢٠١٨)، مقياس المرونة النفسية إعداد أسماء صميده (٢٠١٩)، مقياس المرونة النفسية إعداد عائشة العازمي (٢٠٢٢)، مقياس المرونة النفسية إعداد فاطمة الشمراني وثريا كدسه (٢٠٢٢).

- **وقد تم عرض المقياس** في صورته الأولية -المكون من (٣٨) مفردة موزعة على أربعة أبعاد، هي: المرونة العقلية، المرونة الانفعالية، المرونة الاجتماعية، والمرونة الدينية والأخلاقية- على (٩) محكمين من المتخصصين في مجالي الصحة النفسية وعلم النفس التربوي؛ لمراجعة صياغة المفردات ودرجة ارتباطها بمفهوم المرونة النفسية، وملائمتها لخصائص عينة البحث، وقد بلغت نسب اتفاق المحكمين (١٠٠٪) على كل مفردات المقياس، باستثناء المفردتين أرقام (١٨)، (٢٢) للبعد الثالث (المرونة الاجتماعية)؛ حيث لم تصل عدد مرات الاتفاق فيهما إلى (٨) محكمين، كما بلغت قيم معاملات صدق لوش للمفردات (١)، وبذلك أصبح المقياس مكونا من (٣٦) مفردة.

وصف المقياس: اشتمل مقياس المرونة النفسية بعد التحكيم على (٣٦) مفردة موزعة على أربعة أبعاد: البعد الأول (المرونة العقلية) واشتمل على (٨) مفردات، والبعد الثاني (المرونة الانفعالية) واحتوى على (٨) مفردات، والبعد الثالث (المرونة الاجتماعية) واحتوى على (١٠) مفردات، والبعد الرابع (المرونة الدينية والأخلاقية) واشتمل على (١٠) مفردات.

تطبيق المقياس وطريقة تقدير درجاته: حدد الباحثون الإجابة التي يختارها المعلم إما بـــ (دائمًا) أو(غالبا) أو(أحيانًا) أو(نادرًا) أو(أبدا)، وتُقدر وفق تدريج خماسي (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، وجميع المفردات موجبة، وبذلك تكون الدرجة العظمى (١٨٠) درجة، والدرجة الصغرى (٣٦) درجة.

حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولًا- حساب الاتساق الداخلي للمقياس:

قام الباحثون بحساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس وكل من درجات أبعاده والمقياس ككل، وحســـاب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والمقياس ككل، والجدولان (٤)، (٥) يوضحان ذلك:

أ- حســـاب معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس ودرجات كل من الأبعاد والمقياس، وهذا ما يوضحه جدول (٤):

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس ودرجات كل من الأبعاد والمقياس (ن = ١١٠)

رقم المفردة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس
١	٠,٧٤	٠,٧١	١٠	٠,٦٩	٠,٦٦	١٩	٠,٦٥	٠,٦١	٢٨	٠,٧٥	٠,٧٢
٢	٠,٦٨	٠,٦٤	١١	٠,٧٣	٠,٧١	٢٠	٠,٧٠	٠,٦٧	٢٩	٠,٧٠	٠,٧١
٣	٠,٦٩	٠,٧٠	١٢	٠,٧٥	٠,٧٦	٢١	٠,٧٢	٠,٧٤	٣٠	٠,٧٢	٠,٧٠
٤	٠,٧٥	٠,٧٢	١٣	٠,٧٢	٠,٧٤	٢٢	٠,٧٤	٠,٧١	٣١	٠,٦٧	٠,٦٤
٥	٠,٦٨	٠,٦٦	١٤	٠,٧٤	٠,٧٢	٢٣	٠,٦٧	٠,٦٥	٣٢	٠,٧١	٠,٧٢
٦	٠,٧١	٠,٧٢	١٥	٠,٧٣	٠,٧٠	٢٤	٠,٧٠	٠,٧١	٣٣	٠,٦٩	٠,٦٧
٧	٠,٧٣	٠,٧٠	١٦	٠,٦٨	٠,٦٥	٢٥	٠,٦٦	٠,٦٤	٣٤	٠,٧١	٠,٧٠
٨	٠,٦٨	٠,٧٥	١٧	٠,٧٣	٠,٧١	٢٦	٠,٧٦	٠,٧٣	٣٥	٠,٧٠	٠,٧١
٩	٠,٧١	٠,٧٢	١٨	٠,٧٢	٠,٧٣	٢٧	٠,٦٨	٠,٦٦	٣٦	٠,٧٢	٠,٧٠

يتضـــح من جدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط لدرجات مفردات المقياس مع الأبعاد التي تنتمي إليها تراوحت ما بين (٠,٦٥ – ٠,٧٦)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات المفردات والمقياس ككل ما بين (٠,٦٤– ٠,٧٥)، وهي قيم مرتفعة؛ مما يدل على مفردات المقياس مع كل من الأبعاد والمقياس ككل.

ب- حساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه جدول (٥):

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس (ن = ١١٠)

البعد	الأول: المرونة العقلية	الثاني: المرونة الانفعالية	الثالث: المرونة الاجتماعية	الرابع: المرونة الدينية والأخلاقية
معامل الارتباط مع المقياس كدرجة كلية	٠,٨٢	٠,٨٤	٠,٨٥	٠,٨٤

يتضـــح من جدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والمقياس ككل تراوحت ما بين (٠,٨٢– ٠,٨٥)، وهي قيم مرتفعة؛ مما يدل على اتساق الأبعاد مع المقياس.

ثانيًا- حســاب ثبات المقياس: قام الباحثون بحســاب ثبات المقياس وأبعاده باســتخدام أســلوب معامل ألفا كرونباخ، وجدول (٦) يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمقياس وأبعاده:

جدول (٦) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الإبداع الوظيفي وأبعاده (ن = ١١٠)

البعد	الأول: المرونة العقلية	الثاني:المرونة الانفعالية	الثالث:المرونة الاجتماعية	الرابع: المرونة الدينية والأخلاقية	مقياس المرونة النفسية كدرجة كلية
معامل ثبات ألفا كرونباخ	٠,٨٦	٠,٨٧	٠,٩١	٠,٩١	٠,٩٥

يتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات ثبات أبعاد المقياس تراوحت بين (٠,٨٦– ٠,٩١)، كما بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٩٥)، وهي قيم مرتفعة؛ مما يدل على ثبات المقياس.

ثالثًا- حساب صدق المقياس:

قام الباحثون بحساب صدق المقياس (صدق المحك الخارجي)، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات أبعاد المقياس الحالي ودرجات مقياس المرونة النفسية إعداد فاطمة الشمراني وثريا كدسه (٢٠٢٢)، وقد تراوحت معاملات الارتباط (معاملات الصدق) للأبعاد ما بين (٠,٧٧ – ٠,٨١)، وهي قيم مرتفعة ومُرضية؛ مما يدل على صدق المقياس.

خطوات البحث:

١- دراسة نظرية للمفاهيم الأساسية التي يتناولها البحث: (الإبداع الوظيفي، المرونة النفسية).

٢- دراسة وتحليل الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيري البحث، وصياغة فروض البحث.

٣- تصميم وبناء أدوات البحث، وعرضها على عدد من المتخصصين في مجالي الصحة النفسية وعلم النفس التربوي.

٤- حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، ووضعها في صورتها النهائية.

٥- اختيار عينة البحث الأساسية (المشاركين) من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمطروح.

٦- تطبيق أدوات ومقاييس البحث على عينة البحث الأساسية (المشاركين).

٧- معالجة وتحليل بيانات البحث واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة (برنامجSPSS) لاختبار فروض الدراسة والتوصل إلى النتائج.

٨- مناقشة نتائج البحث وتفسيرها، وتقديم بعض التوصيات والمقترحات والبحوث المستقبلية في ضوء ما تسفر عنه نتائج البحث.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات البحث:

استخدم الباحثون الأساليب الإحصائية التالية في معالجة وتحليل بيانات البحث:

١- معامل ارتباط بيرسون.

٢- اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين.

٣- اختبار تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise

نتائج البحث:

١- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصـــائيًا بين الإبداع الوظيفي بأبعاده الفرعية والمرونة النفســـية بأبعادها الفرعية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمطروح، وذلك عند مســـتوى دلالة (٠,٠١)، وهذا ما يوضحه جدول (٧):

جدول (٧) نتائج استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الارتباط بين الإبداع الوظيفي والمرونة

الإبداع الوظيفي	المرونة النفسية				
	المرونة العقلية	المرونة الانفعالية	المرونة الاجتماعية	المرونة الدينية والأخلاقية	المرونة النفسية ككل
الطلاقة	٠,٥٧**	٠,٥٥**	٠,٦١**	٠,٥٧**	٠,٦٠**
المرونة	٠,٦٠**	٠,٥٨**	٠,٦٢**	٠,٦٠**	٠,٦٢**
الأصالة	٠,٥٧**	٠,٥٧**	٠,٦٠**	٠,٥٨**	٠,٦٠**
الحساسية للمشكلات	٠,٥٨**	٠,٥٧**	٠,٦٣**	٠,٦١**	٠,٦٢**
الإبداع الوظيفي ككل	٠,٥٩**	٠,٥٨**	٠,٦٣**	٠,٦١**	٠,٦٣

النفسية لدى عينة البحث (المشاركين) (ن= ٣٢٠)

**** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)**

يتضـــح من جدول (٧): وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصـــائيًا عند مســـتوى (٠,٠١) بين الإبداع الوظيفي والمرونة النفسية لدى عينة البحث. **وبذلك تم قبول الفرض الأول.**

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسـات مثل: دراسـة رياض عزيز(٢٠١٧)، ودراسـة Yu, et al (2019)، دراسة Arnout and Almoied (2020) والتي أشارت في مجملها إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين الإبداع الوظيفي للموظفين والمرونة النفســية كأحد أبعاد رأس المال النفســي. كما اتفقت تلك النتيجة مع نتائج بعض الدراســات التي أشــارت إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين المرونة النفســية والرضــا الوظيفي ومواجهة الضــغوط المهنية لدى المعلمين مثل: دراســة محمد خضــر وآخرون (٢٠٢١)، ودراســة فاطمة الشمراني وثريا كدسه (٢٠٢٢).

ويفسر الباحثون وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين الإبداع الوظيفي والمرونة النفسية لدى عينة البحث (المشاركين) من معلمي المرحلة الابتدائية إلى أن المعلم عندما يستطيع تجاوز ومواجهة المشكلات والمواقف الضاغطة بفاعلية وضبطه لانفعالاته، وتواصله مع الآخرين مع الاعتماد على خبراته، وتمسكه بالأخلاقيات، وتطويره لسلوكيات تلاميذه؛ فإن ذلك بدوره يساعده على إنتاج أفكار جديدة وتقديم بدائل مبتكرة لمختلف المشكلات التعليمية، وأداء العمل بأساليب جديدة، وتنظيم الأفكار وإعداد الخطط الجديدة وتجنب الأفكار التقليدية، فضلا عن استخدام التفكير العلمي في حل مختلف المشكلات؛ ويؤدي هذا بدوره إلى اختيار أنسب الحلول الفريدة.

٢- تسهم أبعاد المرونة النفسية إسهامًا دالًا إحصائيًا في التنبؤ بالإبداع الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية مطروح، وهذا ما توضحه جدولان (٨)، (٩):

جدول (٨) تحليل تباين الانحدار (ن = ٣٢٠)

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
٢	الانحدار	٨١٠٣٤,١٠٥	٢	٤٠٥١٧,٩٥٣	١٠٩,٢٦	٠,٠١
	البواقي	١١٧٥٥٤,٠٩٥	٣١٧	٣٧٠,٨٣٣	٠**	
	كلي	١٩٨٥٨٨,٢٠٠	٣١٩			

جدول (٩) الانحدار التدريجي لتأثير أبعاد المرونة النفسية على الإبداع الوظيفي ككل لدى عينة البحث (المشاركين) (ن= ٣٢٠)

المتغيرات المستقلة	معامل الارتباط R	معامل التحديد R2	معامل التحديد R2 المعدل	النسبة المئوية للإسهام	ثابت المعادلة	معامل الانحدار B	قيمة "ت" ودلالتها
النموذج	٠,٦٣٩	٠,٤٠٨	٠,٤٠٤		٣,٠٦١		٠,٤٣٣
المرونة الاجتماعية				٪٣٩,٨		٢,٢٣٥	٥,٤٨١**
المرونة العقلية				٪٠,٦		٠,٨٧٥	٢,١٣٧*

يتضح من الجدولين (٨)، (٩): أن قيمة "ف" المحسوبة بلغت (١٠٩,٢٦) ودالة عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يدل على وجود علاقة انحدارية بين كلا المرونة الاجتماعية والمرونة العقلية من جهة وبين الإبداع الوظيفي من جهة أخرى، كما أن قيمة "ت" دالة عند مستوى (٠.٠١)؛ ومن ثم يمكن التنبؤ بدرجات الإبداع الوظيفي من درجاتهم على كلا المرونة الاجتماعية والمرونة العقلية، ويمكن صياغة معادلة الانحدار كما يلي:

المعادلة التنبؤية للدرجات على الإبداع الوظيفي كدرجة كلية لدى عينة البحث = ٣,٠٦١+ (٢,٢٣٥× المرونة الاجتماعية) + (٠,٨٧٥× المرونة العقلية).

وقد تم حساب قيم معاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة (أبعاد المرونة النفسية) والمتغير التابع (الإبداع الوظيفي)، وقيمة معاملات التحديد التي تعبر عن مقدار الإسهام النسبي الذي تسهم به أبعاد المرونة النفسية في التنبؤ بالإبداع الوظيفي، وذلك ما يوضحه جدول (٩)، وبذلك أسهمت المرونة الاجتماعية في تفسير (٣٩,٨٪) بينما أسهمت المرونة العقلية في تفسير (٠,٦٪)، كما أسهما معًا في تفسير (٤٠,٤٪) من تباين المتغير التابع (الإبداع الوظيفي)، بينما النسبة المتبقية من التباين ترجع إلى متغيرات أخرى (البواقي) لم تؤخذ في الاعتبار في معادلة الانحدار. **وفي ضوء هذه النتائج، تم قبول الفرض الثاني جزئيًا.**

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات – رغم قلتها – التي تنبأت بالإبداع الوظيفي من خلال المرونة، مثل: دراسة Arnout and Almoied (2020) والتي أشارت إلى أن المرونة قد ساهمت بشكل مباشر في التنبؤ بالإبداع الوظيفي لدى المرشدين النفسيين.

ويفسر الباحثون إسهام كل من المرونة الاجتماعية والمرونة العقلية في التنبؤ بالإبداع الوظيفي إلى أن معلم المرحلة الابتدائية حينما يستطيع تكوين وبناء علاقات جيدة مع تلاميذه وأسرهم، وعندما يمتلك مهارات التعامل مع البيئة المحيطة حتى يستطيع تنفيذ مهامه الوظيفية، وإدارته للمواقف الصعبة بفاعلية، وكذلك عندما يفكر بشكل استراتيجي وتتسع دائرة معارفه ومعلوماته، وتتنوع خبراته واعتماده على الحدس والاستكشاف واتخاذه للقرارات المناسبة؛ فإن ذلك يتنبأ بأن يكون قادرًا على إنتاج الأفكار غير التقليدية

والجديدة، ويطرح بدائل جديدة مبتكرة، وأداء مهامه بأساليب ووسائل جديدة، وينظم الأفكار ويربطها بخطط استراتيجية تربوية فريدة وجديدة.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الإبداع الوظيفي وأبعاده لدى معلمي المرحلة الابتدائية باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور- إناث) وبيئة الميلاد وسنوات الخبرة، وهذا ما توضحه جداول (١٠)، (١١)، (١٢):

أولًا: فيما يتعلق بالفروق تبعًا للنوع الاجتماعي (ذكور- إناث)، وهذا ما يوضحه جدول (١٠):

جدول (١٠) نتائج استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق في الإبداع الوظيفي وأبعاده لدى عينة البحث (المشاركين) تبعًا للنوع الاجتماعي (ذكور- إناث) (ن = ٣٢٠)

الإبداع الوظيفي	النوع الاجتماعي				قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	معلمون ن = ١٤٧		معلمات ن = ١٧٣				
	م	ع	م	ع			
الطلاقة	٢٣,٦٢	٥,٧٧	٢٤,١٢	٥,٧٢	٠,٧٨	٣١٨	٠,٤٤
المرونة	٢٦,١٨	٧,١٢	٢٦,١٠	٦,٦٦	٠,١٠	٣١٨	٠,٩٢
الأصالة	٢٨,٤٨	٧,٧٥	٢٨,٨٢	٧,٢٦	٠,٤٠	٣١٨	٠,٦٩
الحساسية للمشكلات	٢٤,٨٢	٥,٤٧	٢٤,٩٤	٥,٥٩	٠,١٩	٣١٨	٠,٨٥
الإبداع الوظيفي ككل	١٠٣,١٠	٢٥,٤٣	١٠٣,٩٨	٢٤,٦٠	٠,٣١	٣١٨	٠,٧٦

يتضح من جدول (١٠): عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث (المشاركين) في الإبداع الوظيفي وأبعاده الفرعية تبعًا لاختلاف النوع (معلم/ معلمة).

ونظرًا لقلة الدراسات - في حدود علم الباحثين- فإنه يمكن تفسير عدم وجود فروق دالة في الإبداع الوظيفي تبعا لمتغير النوع إلى أن كل من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية يسعون بشكل متساوي تقريبا (أقل من المتوسط) إلى مواجهة المواقف الصعبة ومختلف المشكلات المهنية من خلال اقتراح بعض الحلول، وكذلك أدائهم لمهامهم ببعض الأساليب الجديدة، كما يسعون إلى تطوير نموهم المهني في تعاملهم مع غيرهم، وإنتاج بعض الأفكار وتنظيمها، بالإضافة إلى استخدامهم لبعض وسائل تكنولوجيا المعلومات

في الحصـــول على المعارف والمعلومات بطرائق فريدة، وإعداد بعض الخطط الاســـتراتيجية لمواجهة المشكلات.

ثانيًا: فيما يتعلق بالفروق تبعًا لبيئة الميلاد، وهذا ما يوضحه جدول (١١):

جدول (١١) نتائج استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق في الإبداع الوظيفي وأبعاده لدى عينة البحث (المشاركين) تبعًا لبيئة الميلاد (ن = ٣٢٠)

الإبداع الوظيفي	بيئة الميلاد				قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	مواليد مطروح ن = ١٩٢		مواليد خارج مطروح ن = ١٢٨				
	م	ع	م	ع			
الطلاقة	٢٤,١٩	٥,٧٨	٢٣,٤٤	٥,٦٧	١,١٣	٣١٨	٠,٢٦
المرونة	٢٦,٤٤	٦,٨٤	٢٥,٧٠	٦,٨٩	٠,٩٥	٣١٨	٠,٣٤
الأصالة	٢٨,٨١	٧,٤٣	٢٨,٤٤	٧,٥٩	٠,٤٤	٣١٨	٠,٦٦
الحساسية للمشكلات	٢٥,١٧	٥,٥٧	٢٤,٤٤	٥,٤٦	١,١٧	٣١٨	٠,٢٤
الإبداع الوظيفي ككل	١٠٤,٦١	٢٤,٩٣	١٠٢,٠٢	٢٥,٠٠	٠,٩١	٣١٨	٠,٣٦

يتضح من جدول (١١): عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث (المشاركين) في الإبداع الوظيفي وأبعاده تبعًا لاختلاف بيئة الميلاد (مطروح/ خارج مطروح).

ونظرًا لقلة الدراســـات – في حدود علم الباحثين– فإنه يمكن تفســـير عدم وجود فروق دالة في الإبداع الوظيفي تبعا لمتغير بيئة الميلاد إلى أنه ســـواء المعلمين والمعلمات الذين وُلدوا في مطروح أو أولئك الذين وُلدوا خارج مطروح (من محافظات أخرى) ونظرا لعملهم كمعلمين وفي نفس البيئة المدرسـية، فإنهم يحاولون بشكل متقارب (أقل من المتوسط) في تجاوز المشكلات الصعبة، وطرح بعض البائل الفريدة لحلها، ولتحقيق ذلك فإنهم يؤدون مهامهم ببعض الوســـائل والطرائق الجديدة، ويطورون من نموهم المهني وينتجون بعض الأفكار، فضـــلا عن محاولتهم في توظيف بعض الوســـائل التكنولوجية في معالجتهم للموضـــوعات، وإعداد الخطط الاستراتيجية.

ثالثًا: فيما يتعلق بالفروق تبعًا لسنوات الخبرة، وهذا ما يوضحه جدول (١٢):

جدول (١٢) نتائج استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق في الإبداع الوظيفي وأبعاده لدى عينة البحث

الإبداع الوظيفي	سنوات الخبرة				قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	١٠ سنوات فأقل ن = ١٢٣		أكثر من ١٠ سنوات ن = ١٩٧				
	م	ع	م	ع			
الطلاقة	٢٠,١٨	٥,٣٥	٢٦,٢١	٤,٦٦	١٠,٦٣	٣١٨	٠,٠١
المرونة	٢١,٦٤	٦,٥٣	٢٨,٩٥	٥,٤٣	١٠,٨٢	٣١٨	٠,٠١
الأصالة	٢٣,٦٨	٧,٢٣	٣١,٧٨	٥,٧٦	١٠,٥٢ في حالة عدم التجانس	٢١٦,٧٥ في حالة عدم التجانس	٠,٠١
الحساسية للمشكلات	٢١,٥٦	٥,٠٩	٢٦,٩٥	٤,٧٤	٩,٦٢	٣١٨	٠,٠١
الإبداع الوظيفي ككل	٨٧,٠٦	٢٣,٧٠	١١٣,٨٩	١٩,٦٣	١٠,٩٧	٣١٨	٠,٠١

(المشاركين) تبعًا لسنوات الخبرة (ن = ٣٢٠)

يتضح من جدول (١٢): وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات عينة البحث (المشاركين) في الإبداع الوظيفي وأبعاده تبعا لاختلاف سنوات الخبرة، لصالح المعلمين ذوي سنوات الخبرة التدريسية لأكثر من ١٠ سنوات.

ونظرًا لقلة الدراسات – في حدود علم الباحثين– فإنه يمكن تفسير وجود فروق دالة في الإبداع الوظيفي لصالح الذين تجاوزت سنوات خبرتهم في التدريس ١٠ سنوات، إلى أن هؤلاء الأكثر خبرة في مجال التدريس لديهم القدرة في مواجهة أي مشكلات، كما يستخدمون التفكير العلمي بصورة أكثر في إيجاد بعض الأفكار والحلول المناسبة للمشكلات، وكذلك مرورهم بتدريبات من قبل خلال عملهم بالتدريس ساعدتهم على توظيف بعض الوسائل التكنولوجية في اتخاذ بعض القرارات الملائمة. **وفي ضوء النتائج السابقة، تم قبول الفرض الثالث جزئيًا.**

توصيات ومقترحات البحث:

فيما يلي بعض التوصيات التي خلص الباحثون إليها من خلال نتائج البحث، وهي:

١- ضـرورة الاهتمام بتنمية وتحسـين الجوانب الإبداعية والمهنية لمعلمي المراحل التعليمية المختلفة عامةً، ومعلمي المرحلة الابتدائية خاصةً، مثل الصمود والإبداع الوظيفي وغيرها.

٢- ضـرورة تقديم ندوات وبرامج ودورات تدريبية وإرشـادية وتوعوية لتحسـين الجوانب المعرفية والإبداعية والشخصية والاجتماعية والمهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

٣- لفت وتوجيه أنظار مدراء التربية والتعليم والموجهين والمشرفين والمهتمين إلى ضرورة رعايتهم ووتحسين مهاراتهم الوظيفية والتعليمية والشخصية والاجتماعية والإبداعية.

بحوث مقترحة ودراسات مستقبلية:

١- العلاقة بين الإبداع الوظيفي والفاعلية الذاتية والقدرة على حل المشكلات لدى المعلمين.

٢- التنبؤ بحل المشكلات المهنية من خلال التوافق النفسي وسمات الشخصية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

٣- التنبؤ بالإبداع الوظيفي في ضوء فعالية الذات والرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية

٤- الدور الوسـيط لتقدير الذات في العلاقة بين المرونة النفسـية والإبداع الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية:

أحمد فوزي جنيدي (٢٠٢٠). جودة الحياة المدرسية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة وعلاقتها بالمرونة النفسية والسلوك الإيثاري لديهم. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٧* (١)، ١٧٣- ٢٢٠.

أسماء مصطفى عبد الله صميده (٢٠١٩). العلاقة بين المرونة النفسية والتدفق النفسي لدى عينة من المراهقين في ضوء المشاركة في الأنشطة اللاصفية. *دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان*، ٢٥ (٥)، ٢٩ – ٩٠.

آمال عبد السميع باظة (٢٠١٢). *جودة الحياة النفسية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أماني حسن حسين عبد السلام (٢٠١٨). *الأسى النفسي وعلاقته بالمرونة النفسية وأساليب مواجهة الضغوط للموظفين المقطوعة رواتبهم*. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

أميرة عبيد خلف العنزي (٢٠١٣). *فاعلية برنامج تعليمي مبني على المنظمات البصرية في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في العلوم لدى طالبات الصف التاسع في الكويت*. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

أنس سليم الأحمدي (٢٠٠٧). *المرونة – حدود المرونة بين الثوابت والمتغيرات، الرياض*، المملكة العربية السعودية: مؤسسة الأمة للنشر والتوزيع.

إيهاب طارق خلف (٢٠٢١). الإبداع الوظيفي لمعلمي التربية الرياضية لمديريات التربية في بغداد. *مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، ٥*(١١٢)، ٤٧٥ – ٤٩١.

جواد محمد الخطيب (٢٠٠٧). الاحتراق النفسي وعلاقته بمرونة الأنا لدى عينة من المعلمين الفلسطينيين بجامعة غزة. *المؤتمر التربوي الثالث*، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

حسام قرني أحمد (٢٠٢٠). أخلاقيات العمل ودورها في تعزيز مظاهر الإبداع الوظيفي. *المجلة العربية للإدارة، جامعة الدول العربية*، ٤٠ (٤)، ٢٢٥ – ٢٤٦.

حسن سعد عابدين، فتحي محمد الشرقاوي (٢٠١٦). مهارات تنظيم الذات والمرونة النفسية وعلاقتهما بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية– جامعة الإسكندرية. *مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية*، ٢٦ (٦)، ١٥٣ – ٢٣٤.

حنان أحمد حجازي (٢٠١٢). *أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية*.رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية بالأردن.

رياض ضياء عزيز (٢٠١٧). دور المناخ التنظيمي في تعزيز عملية الإبداع الوظيفي. دراسة استطلاعية في المديرية العامة لتربية ميسان. *مجلة القادسية للعلوم الادارية والاقتصادية، كلية الادارة والاقتصاد، جامعة القادسية بالعراق*، ١٩ (١)، ٨٠–٩٧.

سامر رضوان (٢٠١٧). *الصحة النفسية*، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سامي خليل فحجان (٢٠١٠). *التوافق المهني والمسئولية الاجتماعية وعلاقتهما بمرونة الأنا لدى معلمي التربية الخاصة*.رسالة ماجستير، كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

سعادة عيد خلفان الهاشمي (٢٠١٧). *المرونة النفسية وعلاقتها بمهارات التواصل والصحة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة نزوي بسلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات*.رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوي، ولاية نزوي، سلطنة عمان.

صباح براهيمي (٢٠٢٢). *المرونة النفسية وعلاقتها بالتدفق النفسي لدى أساتذة الجامعة– دراسة ميدانية بجامعة محمد خيضر بسكرة*. رسالة ماجستير. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥). *سيكولوجية* الموهبة. القاهرة: دار الرشاد للنشر والتوزيع.

عامر ناصر صالح الشهراني (٢٠١٢). *أثر برمجية تعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث ثانوي في منطقة بيشة التعليمية*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك بإربد، الأردن.

عائشة عبد الله العازمي (٢٠٢٢) المرونة النفسية وعلاقتها بالتفكير الإيجابي لدى المراهقين. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، ٤٦، ج٣، ١٣٣ – ١٧٣.

عبد الرحمن محمد جبر (٢٠١٠). *الإبداع الإداري وأثره على الأداء الوظيفي: دراسة تطبيقية على مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة*. رسالة ماجستير، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

عبد الناصر أنيس عبد الوهاب رمضان وزينب محمد شوقي البركاوي (٢٠١٦). المرونة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى معلمي المرحلة الإعدادية. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنصورة*، ٣ (١)، ٢٥٩ – ٣١٦.

عبيد محمد الشمري، هاني علي القطان، خالد عبد الرحيم الكندري (٢٠١٨). دور النمذجة التعليمية في تنمية مستوى مهارات الإبداع المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية بدولة الكويت من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ١٨٠ (٢)، ٨٢٦ – ٨٩٧.

علي محمد جميل دويدي (٢٠٠٦). أثر استخدام ألعاب الحاسب الآلي وبرامجه التعليمية في التحصيل ونمو التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي في مقرر القراءة والكتابة بالمدينة المنورة. *رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض، المملكة العربية السعودية*، ٢٥ (٩٢)، ٨٥ – ١١٨.

عمر حسن مساد (٢٠٠٥). *سيكولوجية الإبداع*. عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

فاطمة حسن إبراهيم (٢٠٢١). فاعلية برنامج إرشادي قائم على التفكير الإيجابي في تنمية المرونة النفسية والتوجه نحو الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، كلية التربية، جامعة دمنهور*، ١٣ (٢)، ١٩٠ – ٢٢٤.

فاطمة علي الشمراني وثريا عبد الخالق كدسه (٢٠٢٢). المرونة النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى معلمات رياض الأطفال. *المجلة العربية للنشر العلمي AJSP*، ٤٥، ٧٥٧ – ٧٨٧.

فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٢). *أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم*. عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠١١). *الموهبة والتفوق والإبداع*، ط٣، عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

فوقية حسن عبد الحميد رضوان(٢٠١٥).*مقياس المرونة النفسية*،القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.

كنان إسماعيل الشيخ (٢٠١٧). المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة. دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق. *مجلة جامعة تشرين- سلسلة الآداب والعلوم الانسانية، ٣٩* (٢)، ٣٧١- ٣٩٢.

مارجريت عوني عزيز (٢٠٢٢). فاعلية برنامج قائم على أبعاد الذكاء الاخلاقي لتحسين المرونة النفسية لدى معلمات رياض الأطفال. *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، ٣٧* (١)، ٢٥٣- ٢٩٢.

مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٥). *التدريس الإبداعي وتعلم التفكير*، القاهرة: عالم الكتب.

محمد السعيد أبو حلاوة (٢٠١٣). *المرونة النفسية وأهميتها ومحدداتها وقيمتها الوقائية*. الكتاب الإلكتروني الشبكة العلوم النفسية، *إصدارات شبكة العلوم النفسية العربية*،(٢٩)، ١-٤٥.

محمد أمين حسين ملحم وأميرة نمر عنبر ومهدي بدرانه وعبد الله محمد حمد ارشيد ووليد سليمان يوسف هياجنة (٢٠٢٠). العلاقة بين المرونة النفسية والتوافق الزواجي لدى عينة من المعلمين المتزوجين والمعلمات: دراسة تنبؤية. *المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، الجامعة الأردنية، عمادة البحث العلمي*، ١٣(١)، ٨١- ٩٦.

محمد عبد التواب أبو النور وهناء مصطفى محمد (٢٠١٦). المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية. جامعة طنطا*، ٦٣ (٣)، ١ – ٤٤.

محمد عبد الرحمن محمد خضر ومحمد السيد عبد الرحمن وسعيد طه حمو أبو السعود (٢٠٢١). المرونة النفسية وعلاقتها بمواجهة الضغوط المهنية لمعلمي المعاهد الأزهرية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، ٥(٢٢)، ١٠٣- ١٣٢.

محمد ياسر مهدي (٢٠١٧). السلوك الإيثاري وعلاقته بمستوى الإبداع الإداري والوظيفي لمدرسي التربية الرياضية في مدارس محافظة النجف من وجهة نظر مدراءها. *مجلة علوم التربية الرياضية، جامعة بابل*، ١٠ (٣)، ١٨٩ – ٢٠٩.

محمود عبده العزيزي (٢٠١٩). علم النفس الإيجابي، ماهيته، أسسه، وافتراضاته، تطبيقاته. *مجلة الأندلس للعلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الأندلس للعلوم والتقنية باليمن*، ٦ (٢٢)، ١- ٣٥.

مريم حميد حمدي الصاعدي (٢٠٠٩). *أثر استخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية في تدريس مقرر التاريخ على التحصيل وتنمية قدرات التفكير الإبداعي*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طيبة بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

ممدوح عبد المنعم الكناني (٢٠٠٥). *سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته*. عمان، الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

منى خالد عكر (٢٠٢٠). أهمية بيئة العمل في تحقيق الإبداع الوظيفي. *المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات، جامعة الجنان، لبنان*، ١ (١١)، ٤٥-٦٦.

مؤيد الساعدي (٢٠١٣). دور استراتيجيات الإبداع الإداري في تنمية الأداء الوظيفي. دراسة ميدانية في معمل سمنت الكوفة. *مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، جامعة القادسية*، ٤ (١٥)، ٢٥- ٤٩.

ناديا هايل السرور (٢٠٠٣). *مدخل الى تربية المتميزين والموهوبين*. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

نعمة بسيوني محمد (٢٠٢١). برنامج تدريبي لتنمية معايير الأداء المهني والأكاديمي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس*، ١ (٣)، ١٢-٣٦.

نور محمد أحمد (٢٠٢١). فاعلية برنامج إرشادي لتحسين المرونة النفسية لدى معلمي التربية الخاصة. *مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود*، ٣٣ (٢)، ٢٢٥ – ٢٥٥.

يوسف عبد الصبور عبد اللاه، شنودة حسب الله بشاي، آمنة قاسم إسماعيل، وعبير حامد محمد (٢٠٢٠). المرونة النفسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من المعاقين بصريًا. *مجلة شباب الباحث في العلوم التربوية للدراسات العليا بسوهاج*، ٥ (٥)، ٩٨٧- ١٠٤٠.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Adebisi, J. F. (2013). Time management practices and its effect on business performance. *Canadian Social Science*, *9*(1), 165-168.

American Psychological Association, (APA) (2010). *Resilience factors and strategies*, Washington, U.S.A: Discovery Heath Chanel.

Arnout, B.A. & Almoied, A.A. (2020). A structural model relating gratitude, resilience, psychological well-being and creativity among psychological counselors, *British association for counseling and psychotherapy, wileyonlinelibrary.com/journal/capr pp 471-489*.

Beightol, J., Jevertson, J., Carter, S. & Gray, S. (2021). Adventure education and resilience enhancement. *Journal of Experiential Education*, 35(2), 307- 325.

Bergeman, C., Ong, A., Bisconti, T. K. (2006). Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life. *Journal of Personality and Social Psychology*, *91*(4), 730–749.

Bond, F. W., & Flaxman, P. E. (2006). The ability of psychological flexibility and job control to predict learning, job performance, and mental health. *Journal of Organizational Behavior Management*, *26*(1-2), 113–130.

Cheung, M. F., & Wong, C. S. (2011). Transformational leadership, leader support, and employee creativity. *Leadership & Organization Development Journal*, 32(7), 656- 672.

Claus- Ehlers, C.S. (2008). Sociocultural factors, resilience, and coping: support for a culturally sensitive measure of resilience. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29 (3), 197-212.

Cuenca, M., Martíny, M., & García, M. (2021). Anxiety, depression, work-related stress and psychological flexibility in nurses: A correlational-comparative study. *European Journal of Health Research*, 7(3), 1-21.

Curtin, K. A., Schweitzer, A., Tuxbury, K., & D'Aoust, J. A. (2016). Investigating the factors of resiliency among exceptional youth living in rural underserved communities. *Rural Special Education Quarterly*, *35*(2), 3- 9.

Gu,Q. (2014).The role of relational resilience in teachers'career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching:Theory and Practice*,*20*(5), 502-529.

Lucas, J.J. & Moore, K.A. (2020). Psychological flexibility: Positive implications for mental health and life satisfaction. *Health Promotion International*, 35 (2), 312 – 320.

Martin, A.J. &Marsh, H.W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psycholoy in the Schools*, 43(3), 267-281.

Parsons, S., Kruijit, A., & Fox, E. (2016). A cognitive model of psychological resilience. *Journal of Experimental Psychology*, 7(3), 296 - 310.

Schulz, S. A., Luthans, K. W., & Messersmith, J. G. (2014). Psychological capital: A new tool for driver retention. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, 44(8), 621- 634.

Schwarzer,R. & Hallum,S.(2018). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, *75*(1), 152-171.

Soleimani, N., & Tebyanian, E. (2011). A Study of the relationship between principals' creativity and degree of environmental happiness in Semnan high schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 50-156.

Tugade, M., Fredrickson, B. & Feldman, B. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of Personality, 72* (6), 1161- 1190.

Yu, x., Li, D., Tsai, C.H. & Wang, C. (2019). The role of psychological capital in employee creativity, career development international emerald publishing limited, China, *full text archive of this journal is available on emerald insight at: www.emeraldinsight.com/1362-0436.hym*

البحث الخامس

التفاعل بين نمط المحفزات (الشارات/قوائم المتصدرين) والتغذية الراجعة (موجزة/ تفصيلية) في بيئة الصف المعكوس وأثره على تنمية الانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية

The interaction between the Gamification pattern (badges/leaderboards) and feedback (brief/detailed) in a flipped classroom environment and its effect on developing learning engagement among students of the faculty of Education

إعداد

أ.د نبيل جاد عزمي
أستاذ تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة حلوان

أ.د أيمن مصطفى عبد القادر
أستاذ المناهج وطرائق تدريس الرياضيات والقائم بأعمال عميد كلية التربية
جامعة مطروح

أ.د كرامي بدوي أبو مغنم
أستاذ مناهج وطرائق تدريس الجغرافيا بكلية التربية جامعة مطروح

أ. إيمان محمود عاطف
معيدة بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية
جامعة مطروح

٢٠٢٤م – ١٤٤٥هـ

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر التفاعل بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (الشارات / قوائم المتصدرين) والتغذية راجعة (موجزة/ تفصيلية) في بيئة الصف المعكوس وأثره على تنمية الانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية. وتكونت عينة البحث من ١٢٠ طالبًا بالمستوى الثالث بكلية التربية جامعة مطروح تم اختيارهم بطريقة عشوائية، استخدم الباحثون التصميم التجريبي المعروف باسم التصميم العاملي (٢*٢) مع القياس البعدي، وتضمنت أدوات البحث الآتي مقياس الانخراط في التعلم. وأسفرت نتائج البحث أنه يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ≤ (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية، وذلك في التطبيق البعدي لمقياس الانخراط في التعلم نتيجة لاختلاف نمط محفزات الألعاب (الشارات/ قوائم المتصدرين) في بيئة الصف المعكوس لصالح نمط قوائم المتصدرين. ويوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ≤(٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية، وذلك في التطبيق البعدي لمقياس الانخراط في التعلم نتيجة نوع التغذية الراجعة (الموجزة/ التفصيلية) في بيئة الصف المعكوس لصالح التغذية الراجعة التفصيلية. ولا توجد فروق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية، وذلك في التطبيق البعدي لمقياس الانخراط في التعلم نتيجة للتفاعل بين نمطي المحفزات (الشارات/ قوائم المتصدرين) والتغذية الراجعة (الموجزة/ التفصيلية) في بيئة الصف المعكوس

الكلمات المفتاحية: محفزات الألعاب الرقمية – التغذية الراجعة – الصف المعكوس – الانخراط في التعلم

The interaction between the Gamification pattern (badges/leaderboards) and feedback (brief/detailed) in a flipped classroom environment and its effect on developing learning engagement among students of the faculty of Education.

Abstract:

The current research aims to uncover the effect of the interaction between the Gamification pattern (badges/leaderboards) and feedback (brief/detailed) in a flipped classroom environment and its effect on developing learning engagement among students of the College of Education. The research sample consisted of 120 third-year students from the faculty of Education, Matrouh University, who were randomly selected. The researchers used an experimental design known as a factorial design (2*2) with dimensional measurement, The research tools included the Learning Engagement Scale. The results showed a statistically significant difference at a significance level ≤ (0.05) between the mean scores of the experimental groups in the post-application of the Learning Engagement Scale due to the difference in the Gamification pattern (badges/leaderboards) in the flipped classroom environment, in favor of the leaderboard pattern. There is a statistically significant difference at a significance level ≤ (0.05) between the mean scores of the experimental groups in the post-application of the Learning Engagement Scale due to the type of feedback (brief/detailed) in the flipped classroom environment, in favor of detailed feedback. There are no statistically significant differences at a significance level ≤ 0.05 between the mean scores of the experimental groups in the post-application of the Learning Engagement Scale as a result of the interaction between the Gamification pattern (badges/leaderboards) and feedback (brief/detailed) in the flipped classroom environment.

Key Words: Gamification _ feedback_ flipped classroom_ learning engagement

مقدمة:

نظرًا للتطور العلمي والمعلوماتي ولمواكبة متغيرات ومستحدثات الثورة التكنولوجية بما يخدم العملية التعليمية أصبح من الصعوبة الاعتماد على طرق التدريس التقليدية؛ مما يتطلب استخدام أساليب تدريس حديثة ومبتكرة تحفز المتعلم على المشاركة، وتدفعه إلى بذل جهد أكبر في عملية تعلمه، وتساعده على الشعور بالمتعة أثناء مواجهة تحديات التعلم.

ويؤكد علي سليمان (٢٠١٧) أن التدريس باستخدام استراتيجية الصف المعكوس قد وفر للطلاب بيئة تعليمية داعمة للتعلم النشط متمركزة حول المتعلم بالإضافة إلى مساعدة الطلاب في اكتساب مهارات التدريس وتنميتها لديهم. وتضيف نتائج دراسة مصطفى محمد (٢٠٢١) أن استراتيجية الصف المعكوس مكنت المتعلمين من الاستغلال الأمثل لوقت المحاضرة؛ الأمر الذي أنعكس على تحسين تحصيلهم الدراسي وتطوير قدراتهم واستيعابهم؛ أدى ذلك إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو المقرر. حيث يركز الصف المعكوس على نقل المعلومات للطلاب ومساعدتهم على الربط بين المعلومات وخبراتهم السابقة وترتيبها وتنظيمها وذلك ليتمكنوا من استرجاعها فيما بعد بسهولة من خلال تطبيق ما تعلموه من معرفة وحقائق من خلال الفيديوهات التعليمية. (يارا محب الدين، ٢٠٢١)

ورغم نجاح بيئة الصف المعكوس خاصة في مرحلة التعليم الجامعي إلا أنها تواجه بعد التحديات منها ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من Missildine et al (2013) أنه رغم وجود تحسن في مخرجات التعلم باستخدام بيئة الصف المعكوس إلا أن الطلاب كانوا أقل رضا ويرجع ذلك إلى فقدان التفاعل الاجتماعي والتحفيز المستمر. وتشير داليا عطية (٢٠١٩) إلى أن استخدام محفزات الألعاب الرقمية في السياقات التعليمية لا يعني إضافة لعبة بغرض تنمية الجوانب المعرفية والمهارات الآدائية، وإنما يعتمد على إضافة خصائص أو عناصر اللعب التي تلعب دورًا هامًا في جذب انتباه المتعلم وتحفيزه وزيادة انخراطه في بيئة التعلم.

ويوضح أبو بكر عبد الجواد (٢٠٢٤) أن محفزات الألعاب الرقمية من التقنيات ذات التأثير الفعال من خلال توفير مجموعة من العناصر تساعد المتعلم وتحفزه على المشاركة والانخراط، والاحتفاظ بالمعلومات وتعزيز خبرات تعلمه، بالإضافة إلى منح المتعلم حرية كبيرة في امتلاك آلية تعلمه مما يثير دافعيته نحو التعلم. ويعد نمطي الشارات وقوائم المتصدرين أكثر عناصر محفزات الألعاب الرقمية (Koivisto & Hamari, 2019)

حيث توفر الشارات للمتعلم هدفًا يسعى لتحقيقه. كما تتسم بالمرونة حيث يمكن تقديم العديد من أنواع الشارات لمختلف الأنشطة، كما تمثل أداة للتنظيم الذاتي حيث تساعد المتعلم على تنظيم تعلمه وإدارة وقت تعلمه وتمثل أداة لتتبع التقدم والإنجاز، كما تزيد من معدلات انخراط المتعلم ومشاركته في بيئة التعلم (Hartnett, 2021). كما تتميز قوائم المتصدرين بإمكانية الوصول إليها خارج الفصل الدراسي، وتوفر للمتعلمين فرصًا لمشاهدة ومقارنة إنجازاتهم بزملائهم بسرية، كما تساعد على تحفيز المنافسة، بالإضافة إلى كونها آداة للتنظيم الذاتي، تعمل على تحفيز المتعلم حيث تمكنه من رؤية عمله علنًا. (DomíNguez et al, 2013); (Hanus and Fox 2015); (Lo & hew, 2020)

وقد اختلفت نتائج الدراسات حول فاعلية نمطي الشارات وقوائم المتصدرين حيث أكدت دراسة كل من عايدة فاروق ونجلاء المحلاوي (٢٠١٩)، ودراسة نبيل حسن (٢٠١٩)، ودراسة زينب منصور (٢٠٢١) على تفوق نمط قوائم المتصدرين على نمط الشارات. بينما اكدت دراسات أخرى منها دراسة كل من: بشرى أبو زيد وشيماء عبد الوهاب (٢٠٢١) ودراسة زينب حافظ وآخرون (٢٠٢٣) على فاعلية نمط الشارات.

ونتيجة للتحول في دور المتعلم من متلقٍ للمعرفة إلى ناشئ لها، وزيادة الاهتمام ببيئات التعلم التفاعلية التي تركز على المتعلم في المقام الأول، كانت هناك حاجة ملحة لتقديم أنماط مختلفة من التغذية الراجعة للمتعلمين حيث تساعد على تحسين مستوى آداء المتعلم وتدفعه إلى بذل المزيد من الجهد في عملية تعلمه. (إيمان إبراهيم، ٢٠٢٠).

وأوضحت ميمي إسماعيل وأخرون (٢٠٢٤) أهمية التغذية الراجعة الإلكترونية حيث تتمثل في زيادة دافعية المتعلم وتحفيزه على بذل جهد أكبر وتشجيعه على الاستمرار في التعلم ورفع مستوى آداء المتعلم وزيادة مستوى مهاراته من خلال تعزيز السوك الصحيح وهنا تعمل التغذية الراجعة على تدعيم العملية التعليمية ككل. وتناولت العديد من الدراسات فاعلية أنماط التغذية الراجعة المختلفة منها دراسة (هاني رمزي وأخرون، ٢٠٢٤)، (Chan & Luo, 2022)، (Dawoson et al, 2019).

وقد اقتصر البحث الحالي على نمطي التغذية الراجعة الموجزة والتفصيلية وقد اختلفت نتائج البحوث والدراسات حول فاعلية هذين النمطين حيث أشارت العديد من الدراسات إلى فاعلية التغذية الراجعة الموجزة منها دراسة (Cáceres et al, 2019)، في حين أشارت دراسات أخرى إلى فاعلية نمط التغذية الراجعة التفصيلية منها دراسة: (إيمان إبراهيم، ٢٠٢٠)، (منى الجزار، ٢٠١٧). في المقابل أثبتت نتائج بعض الدراسات

عدم وجود فروق بين نتائج الطلاب الذين تلقوا نمطي التغذية الراجعة الموجزة أو التفصيلية مثل دراسة كل من: (هبه العزب وأخرون، ٢٠١٣)، ودراسة (Rüth et al, 2021)

ويشير نبيل حسن (٢٠٢٠) أن تحقيق بيئة التعلم أهدافها يتطلب مشاركة المتعلمين وانخراطهم في بيئة التعلم من خلال القيام بأنشطة ومهام التعلم المتضمنة داخل البيئة مما يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية وتحقيق فهم أعمق للمحتوى التعليمي. فالانخراط في التعلم يعد أحد جوانب التعلم الهامة حيث يؤثر في تشكيل سلوك ووجدان المتعلم لذلك يسعى خبراء التربية إلى توفير فرص مناسبة لتحقيق الانخراط في التعلم من خلال تطوير مناهج تعليمية تواكب التطورات التكنولوجية. (عاصم إبراهيم، ٢٠١٤)

ونظرًا لأهمية الانخراط في التعلم فقد استهدفت العديد من الدراسات تنميته لدى المتعلمين منها دراسة كل من (نبيل حسن، ٢٠٢١)، و(رحاب محمد وأخرون، ٢٠٢٢)، و(نبيل عزمي وأخرون، ٢٠٢٤).

ولندرة الدراسات التي تناولت أثر التفاعل بين نمط المحفزات (الشارات/قوائم المتصدرين) والتغذية الراجعة (الموجزة/التفصيلية) في بيئة الصف المعكوس؛ مما دفع الباحثون إلى دراسة هذا البحث.

مشكلة البحث:

أشتُقت مصادر الإحساس بمشكلة البحث الحالي من خلال أربعة محاور:

أولًا: الملاحظة الشخصية: خلال تدريس الجانب العملي لمقرر تكنولوجيا التعليم (٢) لطلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بجامعة مطروح؛ لاحظ الباحثون وجود تدنٍ في مخرجات تدريس المقرر وخاصة فيما يتعلق بمهارات إنتاج الدروس التفاعلية بالإضافة إلى وجود بعض الصعوبات لدى الطلاب في مشاركتهم في إكمال مهام وأنشطة المقرر.

ثالثًا: الدراسات والبحوث السابقة: أكدت نتائج العديد من الدراسات والبحوث على فاعلية بيئة الصف المعكوس في تحسين انخراط الطلاب في بيئة التعلم دراسة كل من (Beasley, 2020); (Smallhorn, 2017); (Mason et al, 2022)

كما أكدت نتائج العديد من الدراسات فاعلية محفزات الألعاب الرقمية في تحسين معدلات إنخراط الطلاب في بيئة التعلم منها دراسة كل من (داليا عطية، ٢٠١٩)، (أنهار ربيع، ٢٠٢٢) (Ding & Orey, 2018); (Bouchrika et al, 2021)

تحديد مشكلة البحث:

ومن خلال ما سبق عرضه يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في: الحاجة إلى تحديد أنسب نمط من بين أنماط محفزات الألعاب (الشارات ، قوائم المتصدرين) داخل بيئة الصف المعكوس والتفاعل بين نمط المحفزات والتغذية الراجعة (الموجزة/التفصيلية)، وأثر ذلك على تنمية الانخراط في التعلم.

أسئلة البحث:

يمكن معالجة مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر التفاعل بين محفزات الألعاب (الشارات/قوائم المتصدرين) والتغذية الراجعة (موجزة/تفصيلية) على تنمية الانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما معايير تصميم بيئة الصف المعكوس القائمة على محفزات الألعاب الرقمية والتغذية الراجعة؟
٢. ما التصميم التعليمي لبيئة الصف المعكوس القائمة على محفزات الألعاب الرقمية والتغذية الراجعة؟
٣. ما أثر التفاعل بين نمطي(الشارات/قوائم المتصدرين) والتغذية الراجعة(موجزة/تفصيلية) على تنمية الإنخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية؟

أهداف البحث:

تمثلت أهداف البحث في:

١. إعداد قائمة معايير تصميم بيئة الصف المعكوس القائمة على التفاعل بين محفزات الألعاب الرقمية والتغذية الراجعة.
٢. الكشف عن أثر اختلاف نمط المحفزات (الشارات / قوائم المتصدرين) في بيئة الصف المعكوس وأثره على تنمية الانخراط في التعلم.
٣. الكشف عن أثر اختلاف نمط التغذية الراجعة (الموجزة/التفصيلية) في بيئة الصف المعكوس وأثره في تنمية الإنخراط في التعلم.
٤. الكشف عن أثر التفاعل بين محفزات الألعاب (الشارات/قوائم المتصدرين) والتغذية الراجعة (موجزة/تفصيلية) على تنمية الانخراط في التعلم.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في الآتي:

١. تعزيز الإفادة من إمكانيات بيئة الصف المعكوس التعليمية.
٢. قد تسهم نتائج هذه الدراسة في تعزيز توظيف والإفادة من بيئات محفزات الألعاب الرقمية وعناصرها كأحدى الاستراتيجيات التكنولوجية في تدريس المقررات الدراسية المختلفة.
٣. تقديم أدوات بحثية وقياس للباحثين يمكن أستخدامها كمعايير تصميم بيئة الفصل المعكوس، ومقياس الانخراط في التعلم.

حدود البحث

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

١. حدود موضوعية:

- يقتصر البحث على نمطي المحفزات (الشارات/قوائم المتصدرين)، والتغذية الراجعة (الموجز/التفصيلية).
- يقتصر المحتوى العلمي على التطبيقات العملية لمقرر التكنولوجيا المتكاملة في التعليم.

٢. حدود بشرية: عينة من طلاب المستوى الثالث شعبة التعليم الآساسي بكلية التربية جامعة مطروح.

٣. حد مكاني: كلية التربية جامعة مطروح.

٤. حد زماني: العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤.

فروض البحث:

نظرًا لقلة الأبحاث والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، وعدم ما يشير إلى ترجيح تفوق مجموعة على مجموعة أخرى فقد تم صياغة الفروض بشكل صفري:

١. لا توجد فروق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية وذلك في التطبيق البعدي لمقياس الإنخراط في التعلم نتيجة لاختلاف نمط محفزات الألعاب(الشارات/ قوائم المتصدرين) في بيئة الصف المعكوس.
٢. لا توجد فروق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية وذلك في التطبيق البعدي لمقياس الإنخراط في التعلم نتيجة لاختلاف نوع التغذية الراجعة (الموجزة/ التفصيلية) في بيئة الصف المعكوس.

٣. لا توجد فروق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية وذلك في التطبيق البعدي لمقياس الإنخراط في التعلم نتيجة للتفاعل بين نمطي المحفزات (الشارات/ قوائم المتصدرين) والتغذية الراجعة(الموجزة/ التفصيلية) في بيئة الصف المعكوس.

مصطلحات البحث:

في ضوء اطلاع الباحثون على التعريفات التي وردت في عديد من الأدبيات التربوية والنفسية ذات العلاقة بمتغيرات البحث تم تحديد مصطلحات البحث إجرائيًا على النحو التالي:

- **الصف المعكوس (The Flipped Classroom):** ويقصد بالمصطلح إجرائيا أنه: نمط من أنماط التعلم المدمج يدمج بين التعلم الإلكتروني والتعلم وجهًا لوجه يعتمد على توظيف التقنيات الرقمية، حيث يقوم المتعلم بدراسة المحتوى العلمي من خلال المحاضرات التي قام المعلم برفعها على نظام إدارة التعلم والإفادة من وقت المحاضرة في ممارسة الأنشطة؛ وذلك لتحسين انخراط المتعلم في بيئة التعلم.
- **محفزات الألعاب الرقمية (Gamification):** ويقصد بالمصطلح إجرائيًا: ربط مدى إجادة المتعلم لآداء أنشطة المقرر بمنحه شارات أو بترقيته في قائمة المتصدرين، بغرض تحفيزه على الاستمرار في التعلم.
- **الشارات (Badges)** ويقصد بالمصطلح إجرائيا أنها: تمثيلات بصرية تدل على الإنجازات التي حصل عليها المتعلم عند إتمامه مهام وأنشطة التعلم.
- **قوائم المتصدرين (Leaderboards):** ويقصد بالمصطلح إجرائيًا أنها: قائمة توضح ترتيب طلاب المستوى الثالث بكلية التربية وفقًا لإنجازهم لأنشطة ومهام المقرر، وذلك وفقًا للنقاط التي حصلوا عليها.
- **التغذية الراجعة (Feedback):** ويقصد بالمصطلح إجرائيًا: كمية المعلومات (الموجزة والتفصيلية) والتي يحصل عليها الطالب في بيئة الصف المعكوس القائمة على نمطي المحفزات (الشارات/قوائم المتصدرين)، والتي ترتبط بمدى استجابته لمهام وأنشطة التعلم المكلف بها، وتؤكد له الاستجابات الصحيحة وتوجهه نحو تصحيح الاستجابات الخاطئة وعلاجها لتحقيق أهداف التعلم المرجوة.
- **التغذية الراجعة الموجزة (Brief Feedback):** ويقصد بالمصطلح إجرائيًا: المعلومات الموجزة التي تقدم للطالب في بيئة الصف المعكوس المدعومة بنمطي (الشارات/قوائم المتصدرين)، بهدف تحديد ما إذا كانت إجابته صحيحة أم خطأ، وذلك لتحسين مخرجات تعلمه وتحسين انخراطه في بيئة التعلم.

- **التغذية الراجعة التفصيلية (Detailed Feedback):** ويقصد بالمصطلح إجرائيًا: المعلومات المفصلة التي تقدم للطالب في بيئة الصف المعكوس المدعومة بنمطي (الشارات / قائمة المتصدرين)، بهدف تحديد ما إذا كانت إجابته صحيحة أم خطأ وذلك لتحسين مخرجات تعلمه وتحسين انخراطه في بيئة التعلم.
- **الانخراط في التعلم:** ويقصد بالمصطلح إجرائيًا: مقدار الوقت والجهد الذي يبذله طلاب المستوى الثالث بكلية التربية في إنجاز مهام وأنشطة التعلم في بيئة الصف المعكوس القائمة على التفاعل بين نمطي (الشارات/ قوائم المتصدرين) والتغذية الراجعة (الموجزة/ التفصيلية)، ويقاس بمقياس الانخراط في التعلم التي قام الباحثون بإعداده.

الإطار النظري للبحث:

أولًا: مفهوم الصف المعكوس:

تعرفه عبير أمين (٢٠١٩، ص١١٥٧) أنه استراتيجية من استراتيجيات التعلم المختلط المدمج النشط والتي يستخدم فيها المعلم التقنيات الحديثة في نقل المحتوى التعليمي من خلال قلب مهام التعلم بين الفصل والمنزل. كما يعرفه كوزيكوغلو (Kozikoglu, 2019, p852-853) أنه نموذج تعليمي يعتمد على توظيف الأدوات الرقمية حيث يتم تقديم المحتوى العلمي للمتعلمين في المنزل باستخدام الفيديو، والعروض التقديمية، والوثائق المكتوبة، ويخصص وقت الفصل الدراسي للمناقشات وممارسة الأنشطة العملية.

ثانيًا: خصائص الصف المعكوس:

أشار كل من Davies et al (2013) إلى مجموعة من الخصائص التي ترتكز عليها استراتيجية الصف المعكوس كما يلي :

- تقوم استراتيجية الصف المعكوس على عكس نظام التدريس حيث يخصص وقت المنزل لشرح المحتوى واكتساب المعلومات، أما وقت الفصل الدراسي فيخصص للممارسة وتنفيذ الأنشطة التعليمية.
- تقوم استراتيجية الصف المعكوس على توظيف مصادر التعلم الرقمية، وأهمها الفيديو التعليمي والذي يعتبر مصدرًا أساسيًا في شرح المحتوى التعليمي.
- يقوم الصف المعكوس على تفاعل المتعلم مع المحتوى التعليمي و تفاعله في الصف مع المعلم وزملائه خلال الأنشطة والمهام التعليمية.

- يتحول دور المتعلم من متلقٍ سلبي إلى مشارك نشط.
- يتقدم كل متعلم في تعلمه حسب سرعته الخاصة.
- يقدم المعلم للمتعلم محتوى سياقي واقعي.

ثالثا: أركان الصف المعكوس

لكي يتم تطبيق نمط الصف المعكوس بفاعلية وكفاءة لابد من التركيز على توافر أربعة دعائم أو أركان رئيسة (Hamdan et al, 2013); (Network, 2014) نذكرها فيما يلي:

١. توافر بيئة تعلم مرنة (flexibility).
٢. تغيير ثقافة التعلم (Learning Culture).
٣. تقديم محتوى مقصود (Intentional content).
٤. معلم ذو كفاءة عالية (professional actor).

رابعًا: أهمية الصف المعكوس :

للصف المعكوس مميزات تميزه عن الصفوف التقليدية، حيث عرضتها العديد من البحوث والدراسات منها دراسة كل من: (Aidoo et al, 2022); (Afzali and Izadpanah, 2022); (Lo et al, 2017); (Bajurny, 2014) ويمكن توضيحها في النقاط التالية:

- المرونة في اختيار الوقت والمكان المناسب للمتعلم.
- تعزيز ثقة المتعلم بنفسه.
- يوفر بيئة تفاعلية للمتعلم من خلال المشاركة النشطة.
- يشجع المعلم على استخدام التقنيات الحديثة.
- اتاحة الفرص للمتعلم في تكرار محتوى الدرس أكثر من مرة.
- تعميق فهم المتعلم لمحتوى التعلم.
- سهولة الوصول لمصادر التعلم.
- زيادة التفاعل بين المعلم والطلاب والطلاب وبعضهم.
-
-

المحور الثاني: محفزات الألعاب الرقمية:

أولًا مفهوم محفزات الألعاب:

يعرفها كل من (Deterding et al, 2011, p10) أنها "استخدام عناصر تصميم اللعبة في سياقات غير اللعبة. كما يعرفه كل من (Chapman and Rich, 2015, p2) أنها استخدام عناصر اللعبة في السياقات التعليمية لتحسين تجربة المستخدم وزيادة تفاعله مع المحتوى وأنشطة التعلم. ورغم تعدد تعريفات محفزات الألعاب الرقمية إلا أنها تتفق جميعها على جعل المتعلم أكثر متعة وأقل مللًا، كما تساعد في تحقيق الأهداف المنشودة من خلال تحفيز المتعلمين على التفكير أثناء اللعب والتنافس وحل المشكلات من خلال استخدام عناصر وأليات الألعاب، وتعد حلولًا لكثير من المشكلات في العملية التعليمية، كما تعمل على زيادة الدافع المعرفي ودافع الإنجاز. (حنان الشاعر وأخرون، ٢٠٢١)

ثالثًا: مميزات محفزات الألعاب الرقمية

ويمكن توضيح مميزات محفزات الألعاب الرقمية كالتالي:

- وسيلة فعالة لتحفيز المتعلم وزيادة دافعيته نحو التعلم. (Hakulinen et al, 2015)
- توفر بيئة تنافسية تزيد اهتمام المتعلمين بالدرس وتمكنهم من تعلم الكثير من الموضوعات الصعبة. (Bicen and Kocakoyun, 2018)
- توفر للمتعلمين بيئة ممتعة وخالية من المخاطر تتيح لهم رؤية العالم الحقيقي. (Pappas, 2014)
- تزيد من انخراط المتعلم في بيئة التعلم. (da Rocha Seixas et al, 2016)
- تساعد محفزات الألعاب الرقمية على تحسين استيعاب المعرفة من خلال ما توفره من مرح ومتعة للمتعلمين. (Pappas, 2014)

المحور الثالث: التغذية الراجعة الإلكترونية:

أولًا: مفهوم التغذية الراجعة الإلكترونية:

تعرفها حنان خليل (٢٠١٨) عملية يتم فيها تزويد المتعلم بمعلومات حول استجابته بشكل منتظم ومستمر وذلك لمساعدته في تعديل الاستجابات التي تكون بحاجة إلى تعديل وتثبيت الاستجابات الصحيحة. بينما يرى كل من Carless & Boud (2018) أنها عملية تقديم معلومات من مصادر مختلفة الزملاء أو المعلمون أو

الأنظمة الإلكترونية المعتمدة على الكمبيوتر والتي يستخدمها المتعلمون لتعزيز تعلمهم. ويسلط هذا التعريف الضوء على دور المتعلم في فهم والاستفادة من التغذية الراجعة لتحسين آدائه اللاحق.

ثالثًا: وظائف التغذية الراجعة:

ويشرح محمد عفيفي (٢٠١٥) المقصود بتلك الوظائف فيما يلي

- الوظيفة الإخبارية: وتتمثل في تزويد المتعلم بمعلومات تمكنه من معرفة ما إذا كانت استجابته صحيحة أم خاطئة.
- الوظيفة الدافعية: وتتمثل في أنها تجعل المتعلم يقظًا حيث تجعل الموقف التعليمي مثيرًا لاهتمامه مما يحفزه على بذل المزيد من الجهد لتحسين آدائه.
- الوظيفة التعزيزية: وتتمثل في تعزيز الاستجابات الصحيحة وزيادة احتمال تكرارها في المستقبل.

ثانيًا: أهمية التغذية الراجعة:

وقد أجملها أحمد عبد المنعم (٢٠١٦) فيما يلي:

- تدعيم اتجاهات الطلاب نحو التعلم.
- تعزيز المتعلم وتشجيعه للاستمرار في عملية التعلم.
- استثارة دافعية المتعلم نحو التعلم من خلال اكتشاف الاستجابة الصحيحة وتثبيتها.
- خفض توتر المتعلم من خلال إعلامه بنتيجة تعلمه.

المحور الثالث: الانخراط في التعلم:

أولًا: مفهوم الانخراط في التعلم:

ويعرفه كل من (Gunuc and Kuzu, 2015, p588) أنه نوعية ردود الفعل النفسية والمعرفية والعاطفية والسلوكية للمتعلمين على عملية التعلم، وكذلك الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية داخل وخارج الفصل الدراسي لتحقيق نتائج التعلم الناجحة. ويقصد به إجرائيًا: مقدار الوقت والجهد الذي يبذله طلاب المستوى الثالث بكلية التربية في إنجاز أنشطة ومهام التعلم في بيئة الصف المعكوس القائمة على التفاعل بين نمطي (الشارات/ قوائم المتصدرين) والتغذية الراجعة (الموجزة/ التفصيلية) لتنمية مهارات إنتاج الدروس التفاعلية، ويقاس بمقياس الإنخراط في التعلم الذي قام الباحثون بإعداده.

ثانيًا: أبعاد الانخراط في التعلم:

أشارت العديد من الدراسات إلى أبعاد الانخراط منها دراسة كل من: شريف يتيم (٢٠١٣)، ديكسون (Dixson, 2015) وهو ولي (Hu & Li, 2017) وأمين وزولفيتري (Amin & Zulfitri, 2022) ويمكن صياغتها في الثلاثة أبعاد التالية:

أ. **الانخراط السلوكي (Behavioral Engagement):** ويشمل مشاركة الطلاب في أنشطة ومهام التعلم المنهجية واللامنهجية والاجتماعية وتفاعلهم معها.

ب. **الانخراط المعرفي Cognitive Engagement)** : ويعني استثمار نفسي للطالب لما تعلموه مستقبلًا.

ج. **الانخراط العاطفي(Emotional Engagement)** : ويعني ردود الفعل العاطفية للطلاب والمشاعر بين زملاء الدراسة، كالشعور بالقلق والسعادة والحزن، والشعور بالرغبة في التعلم.

ثالثًا: مبادئ الانخراط في التعلم

يشير شريف يتيم (٢٠١٣) إلى مجموعة من المبادئ للانخراط في التعلم وهي كما يلي:

١. احترام التنوع في طرائق التعلم.
٢. تفاعل الطلاب مع المعلم.
٣. مستوى توقعات المعلم بالطلاب.
٤. زمن المكوث في المهام التعليمية.
٥. تعاون الطلاب مع زملائهم.
٦. التعلم النشط.

منهج البحث :

اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي: وذلك لوصف وتحليل الأدبيات ذات الصلة بموضوع المشكلة، والإطار النظري للبحث، وإعداد قائمة معايير تصميم بيئة الصف المعكوس وتفسير نتائج البحث. و**المنهج شبه التجريبي:** في تنفيذ كافة إجراءات البحث، والتعرف على أثر التفاعل بين نمطي المحفزات (الشارات/قوائم المتصدرين) والتغذية الراجعة (موجزة/تفصيلية) في بيئة الصف المعكوس على تنمية مهارات إنتاج الدروس التفاعلية والإنخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية.

التصميم التجريبي للبحث:

وقد اتبع البحث الحالي التصميم التجريبي المعروف باسم التصميم العاملي (٢*٢) والجدول التالي يوضح التصميم التجريبي للبحث

جدول (١) التصميم التجريبي للبحث

أدوات البحث وتطبيقها	المعالجة			أدوات البحث وتطبيقها
التطبيق القبلي	التغذية الراجعة	نمط المحفزات		التطبيق البعدي
		الشارات	قائمة المتصدرين	
مقياس الانخراط في التعلم.	موجزة	مج(١) نمط الشارات مع التغذية الراجعة الموجزة	مج(٢) نمط قائمة المتصدرين مع التغذية الراجعة الموجزة	مقياس الانخراط في التعلم.
	تفصيلية	مج(٣) نمط الشارات مع التغذية الراجعة التفصيلية	مج(٤) نمط قائمة المتصدرين مع التغذية الراجعة التفصيلية	

إجراءات البحث:

١. عرض أدوات البحث على السادة الخبراء والمحكمين في مجال تكنولوجيا التعليم وإجراء التعديلات اللازمة عليها، ثم حساب صدقها وثباتها.
٢. إجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة من طلاب المستوى الثالث بكلية التربية خارج العينة الأساسية.
٣. تطبيق أدوات البحث على عينة من طلاب المستوى الثالث بكلية التربية قبليًا.
٤. إجراء التجربة الآساسية للبحث.
٥. رصد درجات الطلاب في مقياس الانخراط في التعلم.
٦. معالجة البيانات إحصائيا وتحليلها، للوصول إلى النتائج.
٧. تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء النظريات والدراسات المرتبطة بمتغيرات البحث، وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوئها.

الإجراءات المنهجية للبحث:

وتتضمن المحاور الآتية:

أولًا: تم مسح الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بمجال البحث الحالي، وذلك بهدف إعداد الإطار النظري المناسب، وإعداد المعالجات التجريبية، وتصميم أدوات البحث وصياغة فروضه، وتفسير نتائجه.

ثانيًا: تحديد معايير تصميم بيئة الصف المعكوس القائمة على التفاعل بين محفزات الألعاب الرقمية والتغذية الراجعة.

ثالثًا: بناء بيئة الصف المعكوس القائمة على التفاعل بين نمط المحفزات والتغذية الراجعة: حيث تم اختيار أحد نماذج التصميم التعليمي المناسب لطبيعة البحث والعمل وفق إجراءاته المنهجية في تصميم المعالجات التجريبية وإنتاجها وهو نموذج ضبط جودة عمليات التصميم التعليمي (نبيل عزمي، ٢٠١٧)، وفيما يلي وصف تفصيلي للإجراءات التي اتبعت في كل مرحلة من المراحل:

أولًا: مرحلة التحليل: وتتضمن هذه المرحلة ما يلي:

١. **تحليل خصائص المتعلمين:** تم تحليل خصائص الفئة المستهدفة من البحث الحالي وهم طلاب المستوى الثالث بكلية التربية جامعة مطروح بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٣/٢٠٢٤، تتراوح أعمارهم (٢٠-٢١) سنة، ١٠٠٪ من الطلاب لديهم أجهزة هاتف محمول شخصي ذي إمكانيات عالية/ متوسطة، لديهم القدر الكافي من مهارات استخدام الكمبيوتر والتعامل مع شبكة الإنترنت، ليس لديهم أي خبرات سابقة في التعامل مع برنامج .Articulate Storyline

٢. **تحديد المعوقات:** تأكد الباحثون من عدم وجود معوقات تعليمية مثل وجود صعوبات تعلم أو إعاقات معينة لدى الطلاب (عينة البحث)، إنما تمثلت المعوقات الشخصية في عدم امتلاك الكثير من الطلاب لأجهزة الكمبيوتر بالإضافة إلى المعوقات البيئية التي تمثلت في عدم توفر العدد الكافي من أجهزة الكمبيوتر بمعمل الحاسب الألي بكلية التربية جامعة مطروح بالإضافة إلى عدم توافر بروجيكتور داخل المعمل.

٣. **تحليل الاحتياجات:** تم تحديد الحاجات والغايات العامة لمقرر إنتاج الدروس التفاعلية من خلال الخطوات التالية:

- الاطلاع على الدراسات والبحوث الأدبية المرتبطة بإنتاج الدروس التفاعلية.
- تم الاعتماد على المهارات التي اتفق المحكمون على ارتباطها بالمقرر في اشتقاق الأهداف العامة للمقرر حيث تعد كل مهارة بمثابة هدف من أهداف التعلم.
- كما تم تحديد الهدف العام المراد تحقيقه بعد دراسة الطلاب للمقرر من خلال بيئة الصف المعكوس القائمة على التفاعل بين (نمط المحفزات والتغذية الراجعة) وهو: تنمية الانخراط في التعلم.

٤. **تحليل المهام التعليمية:** تم تحديد مهام وأنشطة التعلم، وتم التأكد أن الأنشطة الخاصة بتنمية الانخراط في التعلم تربط بين المحتوى المقدم إلكترونيا وخطوت تنفيذها بشكل مفصل، وتم تقسيم المحتوى الخاص بتلك المهام إلى وحدات تعليمية وموضوعات فرعية.

٥. **تبصر الحلول الممكنة لها:** بالنسبة لعدم توافر أجهزة الكمبيوتر في المنزل للطلاب تم مراعاة سهولة وصول الطلاب لبيئة الصف المعكوس من خلال هواتفهم الذكية، كما تم الاتفاق مع بعض الطلاب عينة البحث الذين يتوافر معهم أجهزة كمبيوتر بمساعدة زملائهم وتوفير الأجهزة لهم لتطبيق مهام وأنشطة التعلم في المنزل، بالإضافة إلى فتح معمل الحاسب للطلاب يومين إضافيين ليتمكنوا من تطبيق ما درسوه وآداء مهام وأنشطة التعلم الإلكترونية.

ثانيًا: مرحلة التصميم: تهدف تلك المرحلة إلى توضيح الإجراءات العملية ذات الصلة بصياغة وتصميم المحتوى واختيار الوسائط والأنشطة وإعدادها، وكذلك اختيار الاستراتيجيات، وتصميم واجهات التفاعل، وأدوات التقييم والتقويم، وتتضمن تلك المرحلة الخطوات التالية:

١. **وضع الأهداف التعليمية:** يرتبط نجاح تفاعل المتعلمين مع بيئة التعلم وتحقيق التفاعل بين المتغيرات وبيئة التعلم ارتباطًا وثيقًا بتحديد الأهداف وتصميمها، كما أن تحديد الأهداف يساعد على اختيار مصادر التعلم والأنشطة وطرق التفاعل مع الطلاب، بالإضافة إلى أساليب التقويم. وتتمثل الغاية الأساسية من البحث الحالي في التعرف على أثر التفاعل بين نمط المحفزات (الشارات/قوائم المتصدرين) والتغذية الراجعة (الموجزة/التفصيلية) في بيئة الصف المعكوس على تنمية الانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية. وتفرع من هذه الغاية مجموعة من الأهداف العامة لموضوعات بيئة الصف المعكوس.

٢. **التأكد من صياغتها إجرائيًا:** تم ترجمة المهمات التعليمية إلى أهداف سلوكية تصف أنماط السلوك التي من المتوقع أن يمارسها المتعلم، حيث تم صياغتها صياغة إجرائية يمكن قياسها وملاحظتها واختيار الوسائل والطرق التي تحققها، وتراوحت بين مستويات التذكر والفهم والتطبيق حسب تصنيف بلوم للأهداف، كما تم تنظيم الأهداف في تسلسل هرمي من البسيط إلى المركب.

٣. **وضع بنود الاختبارات والمقاييس:** وفي تلك الخطوة تم وضع بنود أدوات البحث المتمثلة في مقياس الانخراط في التعلم. وقد تم مراعاة عددًا من المعايير عند صياغة العبارات الخاصة بتلك الأدوات وذلك كما يلي:

- أن تكون العبارات بسيطة غير مركبة.
- أن تحتوي كل عبارة على فكرة واحدة.
- أن تكون العبارات قصيرة محددة.
- أن تكون العبارة واضحة ومباشرة.

٤. **اقتراح استراتيجيات التعلم:** تم اختيار استراتيجية التعلم الذاتي، وتطبيقها من خلال اتباع الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من التعلم: من خلال النافذة الرئيسية للمقرر التعليمي يمكن للمتعلم التعرف على الأهداف العامة والأهداف الفرعية لكل وحدة دراسية.
- الاطلاع على محتوى بيئة التعلم: حيث يحدد المتعلم وقتًا يناسبه يشاهد فيه الفيديوهات التعليمية والصور والملفات النصية الموجودة ببيئة التعلم.
- يدون المتعلم الملاحظات حول ما قام بمشاهدته.
- التقييم الذاتي: حيث يقوم المتعلم بتقييم ذاته من خلال اجتيازه للاختبارات البنائية، وإتمامه لمهام وأنشطة التعلم المتاحة داخل البيئة.

٥. **فحص وتحديد المصادر التعليمية المناسبة:**

وتمر تلك المرحلة بعدد من الإجراءات:

٥-١- **تصميم محتوى بيئة الصف المعكوس:** تم تنظيم عناصر المحتوى التعليمي لبيئة الصف المعكوس بشكل هرمي بدءًا من المهمة الرئيسية وانتهاءًا بالمهام الفرعية، وينقسم المحتوى إلى ثلاث وحدات دراسية، وقد تكون المحتوى الإلكتروني من عدة عناصر أساسية:

- **الصفحة الرئيسة للمقرر:** يوجد بها مجموعة من الروابط التي تمكن الطالب من الإطلاع على محتويات المقرر، كما يوجد بكل وحدة روابط للإبحار داخل دروس الوحدة.
- **محتوى المقرر:** تم تنظيم موضوعات المقرر في شكل مجموعة من الفيديوهات التعليمية بالإضافة إلى مجموعة من النصوص والرسوم والصور التوضيحية.
- **التقويم البنائي الذي يلي كل وحدة من وحدات المقرر:** حيث تم إعداد أسئلة موضوعية من أسئلة الصواب والخطأ وأسئلة الاختيار من متعدد بعد كل وحدة من وحدات المقرر.

٥-٢- التصميم العام لأنشطة التعلم المستخدمة في بيئة الصف المعكوس: تهدف الأنشطة التعليمية التي يقوم بها المتعلم في بيئة الصف المعكوس إلى تنمية انخراط المتعلم في بيئة تعلمه، حيث يتم تنفيذ الأنشطة حسب موضوع الوحدة.

٥-٣- **التصميم الفعلي للاختبار/ المهام:** تم تصميم الاختبارات والأنشطة التعليمية التي تتضمنها بيئة الصف المعكوس من أجل التأكد من فهم المتعلمين للمحتوى التعليمي، وقد ساعد تقييم الوحدات في توجيه وإرشاد المتعلمين وإثارة دافعيتهم نحو التعلم ومساعدتهم على تحقيق عملية الانخراط في التعلم. وقد تم ذلك من خلال: الأنشطة والمهام التعليمية، والاختبارات البنائية عبر منصة التعلم الالكتروني، الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي والتي تم تصميمها في ضوء الأهداف الإجرائية التي بني عليها محتوى المقرر، والتغذية الراجعة، حيث تم تقديم التغذية الراجعة بنمطيها (الموجز / التفصيلي) عقب الانتهاء من أداء الاختبارات والأنشطة.

٥-٤- تصميم محفزات الألعاب داخل بيئة الصف المعكوس: تم تحديد نمط تصميم محفزات الألعاب الرقمية داخل بيئة الصف المعكوس والتي تمثلت في نمطي (الشارات/قوائم المتصدرين) وفيما يلي شرح لخطوات تصميم النمطين:

أولًا: تصميم نمط محفزات الألعاب (الشارات): يحصل كل طالب من طلاب المعالجة التجريبية القائمة على الشارات على شارة من شارات البيئة حسب النقاط التي حصلوا عليها من خلال الإجابة الصحيحة عن الأسئلة البنائية عقب كل درس من دروس الوحدات التعليمية، والقيام بالأنشطة المتضمنة داخل بيئة الصف المعكوس. حيث توجد أيقونة داخل بيئة التعلم تمكن كل متعلم من خلال النقر عليها من معرفة الشارات التي حصل عليها إلى جانب ظهور تلك الشارات في أيقونة الإشعارات.

ثانيًا: تصميم نمط قائمة المتصدرين: اعتلاء أي طالب من طلاب المعالجة التجريبية القائمة على قوائم المتصدرين لمركز من مراكز القائمة حسب عدد النقاط الحاصل عليها من خلال الإجابة الصحيحة عن الأسئلة البنائية عقب كل درس من دروس الوحدات التعليمية، والقيام بالأنشطة المتضمنة داخل بيئة الصف المعكوس.

رابعًا: مرحلة التطوير:

١. **وضع المخطط الأولي:** تشمل تلك الخطوة وضع مخطط تنفيذ بيئة الصف المعكوس القائمة على التفاعل بين نمط المحفزات والتغذية الرجعة وما تشتمل عليه تلك البيئة من أنشطة ومهام ومكونات كل نشاط. وتم ذلك من خلال الخطوات التالية:

١-١- **إعداد سيناريو بيئة الصف المعكوس:** يعد السيناريو وصف تفصيلي للشاشات التي تم تصميمها وما تتضمنه من نصوص ورسومات ولقطات فيديو، بالإضافة الى الأصوات والمؤثرات الصوتية وتم مراعاة بعض المواصفات عند كتابة السيناريو، ومنها التسلسل المنطقي في عرض المادة وترابطها، واستخدام نصوص ذات جمل قصيرة، وتجنب الحشو والتكرار، وتوظيف الوسائط المتعددة حسب الحاجة.

٢-١- **تنفيذ السيناريو وفقًا للمخطط:** بعد أن تم الاستقرار على مخطط تنفيذ بيئة الصف المعكوس الملائم لتنمية الانخراط في التعلم، حيث يتم البدء في الإنتاج الفعلي لبيئة الصف المعكوس وقد تم ذلك من خلال الخطوات التالية:

- **وضع التدريبات والتفاعلات:** تم وضع أنشطة بيئة الصف المعكوس وأنماط التغذية الراجعة وتجريب تفاعل المتعلم سواء مع المحتوى أو مع المعلم أو فيما بين المتعلمين ومتابعة تلك التفاعلات وتدوين الملاحظات.
- **تصميم البرمجيات والمواد:** وفي تلك المرحلة تم دمج كل عناصر بيئة الصف المعكوس والأنشطة التي تتضمنها وعناصر التفاعل والأزرار معًا.
- **تنفيذ شكلًا أوليًا لبيئة التعلم والتحقق المبدئي من تصميمه:** تم تنفيذ شكلًا أوليًا لبيئة الصف المعكوس القائمة على التفاعل بين نمط المحفزات والتغذية الراجعة من خلال إنتاج كل ما تم تصميمه في الخطوات السابقة وتجميعه ليظهر شكلًا أوليًا لبيئة التعلم المقترحة. ثم فحص ما تم إنتاجه لتعديل التصميم في أي جزئيه من جزئياته، وذلك لإعادة إنتاجها مرة أخرى.

خامسًا: التنفيذ: حيث تم في هذه المرحلة تنفيذ ما تم في مرحلتي التصميم والتطوير، وتتكون تلك المرحلة من الخطوات التالية:

١. **تحكيم الخبراء والمتخصصين:** بعد الانتهاء من وضع المحتوى الخاص ببيئة التعلم وأنشطته وأدوات البحث تم التحقق من صلاحيتها للتطبيق وذلك بعرضها عل مجموعة من السادة المحكمين والخبراء.

٢. **تدريب المستخدمين المستهدفين:** تم إجراء مقابلة مع المتعلمين قبل تطبيق التجربة لشرح كيفية التعامل مع البيئة والهدف منها وكيفية التعلم من خلالها، وتم التأكد من تفاعل المتعلم مع بيئة التعلم.

٣. **تجريب المواد والبرمجيات:** تم تطبيق بيئة الصف المعكوس على عينة استطلاعية ممثلة لعينة البحث الأصلية ومتفقة معاها في جميع الخصائص حيث تم اختيار (٢١) من طلاب المستوى الثالث بكلية التربية جامعة مطروح بهدف معرف مدى مناسبة البيئة وما تشتمل عليه من أنشطة تعليمية، وجودة الفيديوهات

التعليمية ومدى سهولة التجول، وسهولة التعامل والاستخدام بالإضافة إلى قياس الصدق والثبات لأدوات البحث.

٤. **جمع ملاحظات المستخدمين:** وتتمثل تلك الملاحظات في ملاحظات المتعلمين طلاب العينة الاستطلاعية والذين أبدوا إعجابًا ببيئة الصف المعكوس ورغبتهم في تعميمها بشكل أوسع في جميع المقررات ولكن كانت لديهم بعض الملاحظات المتعلقة بجودة بعض الفيديوهات وأنماط الإبحار داخل البيئة.

سادسًا: مرحلة التقويم

١. **إجراء التعديلات التي تم جمعها:** وفي هذه المرحلة تم إجراء التعديلات التي تم جمعها سواء من الطلاب أو المتخصصين الخبراء في مجال تكنولوجيا التعليم وعلم النفس التربوي.

٢. **ضبط بيئة الصف المعكوس:** حيث تم ضبط بيئة الصف المعكوس بما تشتمل عليه من محتوى وأنشطة وواجهات التفاعل بحيث تصبح جاهزة للاستخدام الفعلي على المستوى الموسع.

رابعًا: بناء أدوات البحث المتمثلة في: مقياس الإنخراط في التعلم

١. **تحديد الهدف من المقياس:** يهدف هذا المقياس إلى معرفة مدى انخراط الطلاب في بيئة الصف المعكوس القائمة على التفاعل بين نمط المحفزات والتغذية الراجعة.

٢. **إعداد مقياس الانخراط في التعلم:** تم إعداد مقياس الانخراط في التعلم الحالي بناءًا على

- الإطار النظري والتعريفات المختلفة لمهارات الانخراط في التعلم والدراسات والأدبيات السابقة.
- الاطلاع على بعض مقاييس الانخراط القريبة من المجال منها: فريدركس وماككلوسكي (Fredricks & McColskey, 2012) وشيرونوف وأخرون (Shernoff et al, 2014) وجونوك وكوزو (Gunuc & Kuzu, 2015)

٣. **تعليمات استخدام المقياس:** تم وضع تعليمات للمقياس يقوم الطالب بالاطلاع عليها قبل الإجابة على المقياس.

٤. **تقدير درجات مقياس الإنخراط في التعلم:** تم إعطاء درجة معينة لكل عنصر من عناصر الاستجابة للمقياس ويوضحها الجدول التالي:

جدول (٢) تقدير درجات مقياس الانخراط في التعلم

أوافق بشدة	أوافق إلى حد ما	محايد	لا أوافق إلى حد ما	لا أوافق بشدة
٥	٤	٣	٢	١

٥. تقنين مقياس الانخراط في التعلم

حساب الصدق والثبات:

١- **الصدق الظاهري:** وللتحقق من صدق المقياس تم عرضه في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين من الخبراء والمتخصصين في مجال علم النفس التربوي وذلك للحكم على:

- مدى مناسبة كل المفردات لما وضعت لقياسه
- صلاحية بنود المقياس.
- سلامة ووضوح تعليماته.
- صياغة المفردات

وتم التعديل بناء على آراء السادة المحكمين. والتي تمثلت في إعادة صياغة بعض العبارات، ومراعاة العبارات المركبة، وحذف بعض العبارات المتشابهة. وتم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس واشتمل على (٣٤) مفردة.

٢- **صدق المفردات:** وتعتمد هذه الطريقة على معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس أو المجال الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، باعتبار أن بقية المفردات محكًا للمفردة، ويوضح جدول (٣) حساب صدق مفردات مقياس الانخراط في التعلم كالتالي:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من مجموع درجات البعد لمقياس الانخراط في التعلم (ن= ٢١)

م	الانخراط العاطفي	م	الانخراط السلوكي	م	الانخراط المعرفي
١	٠,٣٤٥	١٢	*٠,٤٣٧	٢٢	**٠,٦٣٣
٢	**٠,٧٧٤	١٣	*٠,٥٤٣	٢٣	**٠,٥٥٨
٣	**٠,٧٣٨	١٤	*٠,٥١٧	٢٤	**٠,٧١٧
٤	**٠,٧٧٤	١٥	**٠,٧٣٠	٢٥	**٠,٧٣٤
٥	**٠,٥٦٢	١٦	٠,٣٥١	٢٦	**٠,٥٨٥
٦	*٠,٥١١	١٧	**٠,٨٨٣	٢٧	**٠,٧٤٥
٧	**٠,٥٧٦	١٨	**٠,٧٤٤	٢٨	**٠,٦٤٠
٨	**٠,٦١٧	١٩	٠,٣٦٦	٢٩	**٠,٦٠٦
٩	*٠,٥٠٧	٢٠	*٠,٥٣٦	٣٠	*٠,٤٦١

١٠	*٠,٥١٤	٢١	*٠,٤١٥	٣١	**٠,٨٣٣		
١١	*٠,٤٤٢	–	–	٣٢	**٠,٧٤٠		

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

اتضح من جدول (٣) ان معامل ارتباط غالبية المفردت بالبعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) و (٠,٠٥)، وبحذف المفردات ذات معامل الارتباط الأقل من (٠,٤) وفق محك جيلفورد، وهي المفردة (١) من البعد الأول، والمفردتين (١٦، ١٩) من البعد الثاني؛ حيث كان معامل ارتباطهم أقل من (٠,٤)، وبحذف هذه المفردات؛ أصبح إجمالي عدد المفردات الصادقة لمقياس الانخراط في التعلم (٢٩) مفردة صادقة، وبذلك تمتع مقياس الانخراط في التعلم بصدق مفرداته، حيث تراوحت معاملات ارتباط درجات المشاركين على المفردات ودرجة البعد الذي تنتمي إليه المفردة بعد حذف درجة المفردة بين (٠,٤١٥-٠,٨٨٣)، وهي قيم مقبولة لصدق المفردات.

٣- **الاتساق الداخلي (Internal Consistency)**: وذلك من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه مضافًا إليها درجة المفردة وبين المفردة والدرجة الكلية لمقياس الانخراط في التعلم، ويبين جدولي (٤)، (٥) قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لمقياس الانخراط في التعلم ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، ومعامل الارتباط بين أبعاد مقياس الانخراط في التعلم والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لمقياس الانخراط في التعلم ودرجة البعد الذي تنتمي إليه (ن= ٢١)

م	الانخراط العاطفي		م	الانخراط السلوكي		م	الانخراط المعرفي	
	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية		الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية		الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
١	**٠,٧٩٣	**٠,٨٠٢	١١	**٠,٥٨١	**٠,٦٠٤	١٩	**٠,٦٩٠	**٠,٥٩١
٢	**٠,٨٠٢	**٠,٧٧٥	١٢	**٠,٦٧٥	**٠,٥٦١	٢٠	**٠,٦٢٤	**٠,٥٩٥
٣	**٠,٨٢١	**٠,٨١٤	١٣	**٠,٧٠٧	**٠,٥٨٧	٢١	**٠,٧٧١	**٠,٦٥٨
٤	**٠,٧٣٥	*٠,٥٠٩	١٤	**٠,٧٩٠	**٠,٧٦٧	٢٢	**٠,٧٨٥	**٠,٧٥١
٥	**٠,٦٣٨	*٠,٥٤١	١٥	**٠,٩٢٢	**٠,٨٦١	٢٣	**٠,٦٨٧	*٠,٥٣٥

٦	**٠,٦٤١	**٠,٦٥٠	١٦	**٠,٨٠٣	**٠,٨٠٦	٢٤	**٠,٧٩٤	**٠,٧٣١
٧	**٠,٧٣٢	**٠,٦٨٤	١٧	**٠,٦٣٢	**٠,٧١٠	٢٥	**٠,٧٢٣	**٠,٦٨٧
٨	**٠,٥٥٢	*٠,٥٣٦	١٨	**٠,٥٥٨	*٠,٤٨١	٢٦	**٠,٦٨٢	**٠,٧٣٢
٩	**٠,٥٨١	*٠,٥٢٥	–	–	–	٢٧	**٠,٥٩٠	*٠,٥١٩
١٠	**٠,٥٧٧	**٠,٦٣٥	–	–	–	٢٨	**٠,٨٦٧	**٠,٨٤٨
–	–	–	–	–	–	٢٩	**٠,٧٩٠	**٠,٧٥١

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

جدول (٥) معامل ارتباط أبعاد مقياس الانخراط في التعلم والدرجة الكلية للمقياس (ن=٢١)

أبعاد المقياس	الانخراط العاطفي	الانخراط السلوكي	الانخراط المعرفي	الدرجة الكلية للمقياس
الانخراط العاطفي	----	**٠,٨٩٩	**٠,٧١٧	**٠,٩٢٠
الانخراط السلوكي		----	**٠,٧٩٢	**٠,٩٥٢
الانخراط المعرفي			----	**٠,٩٢٠

(**) دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدولي (٤)، (٥) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١)، وكذلك جاء ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (٠,٠١) و (٠,٠٥) وهي قيم مرتفعة ومقبولة؛ حيث تراوحت معاملات ارتباط المفردة بالبعد الذي تنتمي إليه بين (٠,٥٥٢- ٠,٩٢٢)، وتراوحت معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٤٨١- ٠,٨٦١)، وكذلك جاءت قيم معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد وبعضها البعض والدرجة الكلية لمقياس الانخراط في التعلم كانت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة، مما يشير إلى أن هناك اتساق بين كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد والدرجة الكلية للمقياس،وبين الأبعاد وبعضها البعض وبعضها والدرجة الكلية لمقياس الانخراط في التعلم؛ مما يدل على تمتع مقياس الانخراط في التعلم باتساق داخلي جيد ومرضي.

٤- **ثبات مقياس الانخراط في التعلم:** تم حساب الثبات بطريقة معامل الفا كرونباخ Cronbach's alpha ، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول:

جدول (٦) معاملات الثبات لمقياس الانخراط في التعلم بطريقة (ألفا كرونباخ) (ن= ٢١)

المهارة الرئيسية	عدد المفردات	معامل ألفا كرونباخ
الانخراط العاطفي	١٠	٠,٨٥٧
الانخراط السلوكي	٨	٠,٨٤٨
الانخراط المعرفي	١١	٠,٩٠٢
الاختبار ككل	٢٩	٠,٩٤٩

يتضح من جدول (٦) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لثبات مقياس الانخراط في التعلم قد بلغ (٠,٩٤٩)، كما أن معاملا الثبات لأبعاد المقياس جاءت جميعها مرتفعة، حيث تراوحت من (٠,٨٤٨) إلى (٠,٨٥٧) وهى تعبر عن مستوى جيد ومرضي من الثبات، وجميعها قيم أعلى من الحد الأدني المقبول لمعامل الثبات وهو (٠,٧٠) ويشير ذلك إلى ارتفاع مستوى الثبات لمقياس الانخراط في التعلم وكافة أبعادة، كما تم حساب قيمة معامل ثبات ألفا للمفردات في حالة حذف المفردة ويوضح الجدول التالى ذلك:

جدول (٧) قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ لمفردات مقياس الانخراط في التعلم في حالة حذف المفردة من المقياس

مفردات البعد الأول	معامل ألفا عند حذف المفردة	مفردات البعد الثاني	معامل ألفا عند حذف المفردة	مفردات البعد الثالث	معامل ألفا عند حذف المفردة
١	٠,٩٤٦	١١	٠,٩٤٧	١٩	٠,٩٤٧
٢	٠,٩٤٦	١٢	٠,٩٤٨	٢٠	٠,٩٤٧
٣	٠,٩٤٥	١٣	٠,٩٤٧	٢١	٠,٩٤٧
٤	٠,٩٥٠	١٤	٠,٩٤٦	٢٢	٠,٩٤٦
٥	٠,٩٤٨	١٥	٠,٩٤٥	٢٣	٠,٩٤٩
٦	٠,٩٤٧	١٦	٠,٩٤٥	٢٤	٠,٩٤٦
٧	٠,٩٤٧	١٧	٠,٩٤٦	٢٥	٠,٩٤٧
٨	٠,٩٤٨	١٨	٠,٩٤٩	٢٦	٠,٩٤٦
٩	٠,٩٤٨	–	–	٢٧	٠,٩٤٩
١٠	٠,٩٤٧	–	–	٢٨	٠,٩٤٥
–	–			٢٩	٠,٩٤٦

باستقراء جدول (٧) يتضح أن قيم معاملات ثبات المقياس تظل جيدة ومقبولة في حالة حذف أي مفردة من مفردات المقياس، وتراوحت قيمة معامل الثبات للمقياس في حالة حذف المفردة لجميع المفردات بين (٠,٩٤٥، ٠,٩٥٠)؛ وهي قيم مقبولة إحصائيًا، ومن خلال حساب ثبات المقياس بطريقة: ألفا كرونباخ؛ يتضح أن مقياس الانخراط في التعلم يتمتع بدرجة مرضية من الثبات، مما يشير إلى لإمكانية استخدامه مع المشاركين في الدراسة الحالية وفي البحوث والدراسات المستقبلية، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها.

٦. وضع مقياس الانخراط في التعلم في الصورة النهائية للتطبيق:

بعد حساب المعاملات الإحصائية أصبح المقياس جاهزًا للتطبيق في صورته النهائية بحيث اشتمل على (٢٩) مفردة، وكانت الدرجة العظمى للمقياس (١٤٥) درجة. وبذلك أصبح المقياس جاهزًا للتطبيق في شكله النهائي.

خامسًا: التجربة الاستطلاعية: بعد التحقق من صدق الاختبار التحصيلي أجريت التجربة الاستطلاعية على مجموعة من طلاب كلية التربية بلغ عددهم (١٢٠) طالبًا اختيروا بطريقة عشوائية لم يدخلوا ضمن المجموعة التجريبية للبحث وتم جمع الملاحظات التي أبداها الطلاب أثناء تصفحهم لبيئة الصف المعكوس، وذلك لإجراء كافة التعديلات اللازمة والتي تمثلت في تعديل أحجام بعض النصوص التي لم تكن واضحة لهم وذلك للتأكد من صلاحية استخدام بيئة الصف المعكوس للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

سادسًا: التجربة الأساسية للبحث:

١- **اختيار عينة البحث:** تم إجراء البحث على عينة من طلاب المستوى الثالث بكلية التربية جامعة مطروح للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤ وتم تقسيمهم عشوائيًا إلى أربعة مجموعات.

٢- **الاستعداد للتجربة:** تم الاعداد والتجهيز للتجربة من خلال:

- الحصول على موافقة الجهات المسئولة عن تطبيق تجربة البحث.
- تجهيز معمل الحاسب الآلي والتأكد من وجود إنترنت وتحميل برنامج Articulate Storyline على الأجهزة.
- مقابلة طلاب العينة الأساسية لتهيئتهم للتجربة وتعريفهم ببيئة التعلم وكذلك تعريفهم بمواد المعالجة التجريبية المستخدمة في التجربة.

٣- تطبيق أدوات البحث قبليًا: للتحقق من التكافؤ بين درجات طلاب المجموعات الأربعة في القياس القبلي ومقياس الانخراط في التعلم تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٨) نتائج درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل وبطاقة الملاحظة والانخراط في التعلم

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)
مقياس الانخراط في التعلم	بين المجموعات	١٦,٤٩٢	٣	٥,٨٣١	١,٥٣٦	٠,٢٠٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٤٠,٣٠٠	١١٦	٣,٧٩٦			
	التباين الكلي	٤٥٧,٧٩٢	١١٩	-----			

باستقراء النتائج من الجدول السابق يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات الأربع في التطبيق القبلي لمقياس الانخراط في التعلم؛ مما يدل على تجانس المجموعات

تطبيق أدوات البحث بعديًا:

بعد انتهاء مدة تجربة البحث قامت الباحثون بتطبيق أدوات البحث المتمثلة في مقياس الانخراط في التعلم على طلاب مجموعات البحث وتم رصد الدرجات لجميع الطلاب تمهيدًا لإجراء المعالجات الإحصائية.

نتائج البحث وتفسيرها والتوصيات والمقترحات:

وفيما يلي عرضًا للنتائج التي أسفر عنها التحليل الإحصائي وفق أسئلة البحث وفروضه:

١. **إجابة السؤال الأول:** ينص السؤال الأول على: ما معايير تصميم بيئة الصف المعكوس القائمة على محفزات الألعاب الرقمية والتغذية الراجعة؟

تم الإجابة عن هذا السؤال من خلال قيام الباحثون بإعداد استبانة لتحديد المعايير التصميمية لبيئة الصف المعكوس القائمة على التفاعل بين نمط الصف المعكوس والتغذية الراجعة وتم التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة معايير تصميم بيئة الصف المعكوس حيث تكونت من مجالين رئيسيين متفرع منهما (١٥) معيارًا مشتملة على (١٠٥) مؤشرًا للآداء.

٢. **إجابة السؤال الثاني:** ينص السؤال الثاني على: ما التصميم التعليمي لبيئة الصف المعكوس القائمة على محفزات الألعاب الرقمية والتغذية الراجعة؟

تم الإجابة عن هذا السؤال بتبني الباحثون لنموذج ضبط جودة عمليات التصميم التعليمي (٢٠١٧) وتطبيق جميع خطواته في بناء بيئة الصف المعكوس. وذلك للأسباب التالية

- سهولة تطبيقه، نتيجة وضوح الخطوات الإجرائية المتضمنة داخل كل مرحلة من مراحل النموذج
- المرونة في تطبيقه حيث يمكن تطبيقه على أي بيئة تعلم بغرض تحقيق الأهداف التعليمية.
- حداثة النموذج عند مقارنته بغيره من نماذج التصميم التعليمي

٣. **إجابة السؤال الثالث:** ينص السؤال الثالث على: ما أثر التفاعل بين نمطي(الشارات/قوائم المتصدرين) والتغذية الراجعة(موجزة/تفصيلية) على تنمية الإنخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية؟

فيما يلي عرض المتوسطات والانحرافات المعيارية بمتغير الانخراط في التعلم في القياس البعدي وذلك في توزيع متغيرات الدراسة المستقلة نمط محفزات الألعاب (الشارات/ قوائم المتصدرين) ونوع التغذية الراجعة (الموجزة/ التفصيلية) في بيئة الصف المعكوس

جدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس الانخراط في التعلم لمجموعات الدراسة

المجموعات		نمط محفزات الألعاب				المجموع	
		شارات		قوائم المتصدرين			
		م	ع	م	ع	م	ع
نوع التغذية الراجعة	الموجزة	١٢٨,٣٧	٤,٩١	١٣٣,٦٣	٣,٤٦	١٣١	٤,٩٨
	التفصيلية	١٣٨,٦٣	٢,١٣	١٤١,٦٠	٢,١٣	١٤٠,١٢	٢,٥٨
المجموع		١٣٣,٥٠	٦,٣٩	١٣٧,٦٢	٤,٩٢	١٣٥,٥٦	٦,٠٥

ونلاحظ من خلال الجدول السابق ما يلي:

الدرجة الكلية: المتغير المستقل الأول (نمط محفزات الألعاب) تفوق قوائم المتصدرين، حيث بلغ متوسط درجات الكسب لمجموعة قوائم المتصدرين (١٣٧,٦٢)، بينما بلغ متوسط درجات الكسب لمجموعة الشارات (١٣٣,٥٠)، كما نلاحظ تفوق مجموعة التغذية الراجعة التفصيلية على مجموعة التغذية الراجعة الموجزة، حيث بلغ متوسط درجات الكسب لمجموعة التغذية الراجعة التفصيلية (١٤٠,١٢) بينما بلغ متوسط درجات الكسب لمجموعة التغذية الراجعة الموجزة (١٣١)، وإذا نظرنا إلى الجدول السابق نلاحظ اختلاف متوسطات المجموعات التجريبية الأربعة في اطار التفاعل بينهم كما يلي، حصلت المجموعة الأولي قوائم متصدرين تفصيلية بمتوسط (١٤١,٦٠) يليها مجموعة شارات تفصيلية بمتوسط (١٣٨,٦٣)، يليها مجموعة قوائم متصدرين موجزة بمتوسط (١٣٣,٦٣)،

وتقع أخر المجموعات شارات موجزة بمتوسط (١٢٨,٣٧)، ويوضح جدول (١٠) نتائج التحليل التباين ثنائي الاتجاه بين المجموعات التجريبية الأربعة

جدول (١٠) تحليل التباين ثنائي الاتجاه بين المجموعات التجريبية في مقياس الانخراط في التعلم وفقًا لأثر التفاعل بين نمط محفزات الألعاب (شارات_ قوائم متصدرين) ونوع التغذية الراجعة (موجزة_ تفصيلية)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	مربع ايتا	حجم الأثر
نمط المحفزات (أ)	٥٠٨,٤٠٨	١	٥٠٨,٤٠٨	٤٥,٠٨٧**	دال	٠,٢٨٠	كبير
نوع التغذية الراجعة (ب)	٢٤٩٣,٤٠٨	١	٢٤٩٣,٤٠٨	٢٢١,١١١**	دال	٠,٦٥٦	كبير
(أ)×(ب)	٣٩,٦٧٥	١	٣٩,٦٧٥	٣,٥١٨	غير دال	٠,٠٢٩	ضئيل
الخطأ	١٣٠٨,١٠٠	١١٦	١١,٢٧٧				
المجموع	٢٢٠٩٤٧٧	١٢٠					

وباستخدام نتائج جدول (١٠) يمكن استعراض النتائج من حيث أثر المتغيرين المستقلين للدراسة؛ والتفاعل بينهما على ضوء مناقشة الفرض الأول والثاني والثالث للدراسة وهي كالتالي:

الفرض الأول " لا توجد فروق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤(٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية، وذلك في التطبيق البعدي لمقياس الانخراط في التعلم نتيجة لاختلاف نمط محفزات الألعاب (الشارات/ قوائم المتصدرين) في بيئة الصف المعكوس".

وباستقراء النتائج في جدول (١٠) في السطر الأول يتضح أنه يوجد فرق دال إحصائيًا فيما بين متوسطي درجات الكسب في مقياس الانخراط في التعلم نتيجة الاختلاف في نمط محفزات الألعاب (شارات _ قوائم المتصدرين) ولتحديد اتجاه هذا الفرق تم استقراء جدول (٨) ليتبين أن المتوسط الأعلى جاء لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نمط محفزات الألعاب (قوائم المتصدرين) حيث جاء متوسط درجات الكسب لها (١٣٧,٦٢) أما المجموعات التي درست باستخدام نمط محفزات الألعاب (الشارات) جاءت متوسط الكسب لها (١٣٣,٥٠)؛ وجاءت قيم حجم التأثير (مربع إيتا الجزئي) كبير حيث بلغت قيمته (٠,٢٨٠) وهي قيمة أكبر من (٠,٠١٤) ومن ثم يتم رفض الفرض وتوجيه، أي أنه " يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ≤ (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية، وذلك في التطبيق البعدي لمقياس الانخراط في

التعلم نتيجة لاختلاف نمط محفزات الألعاب (الشارات/ قوائم المتصدرين) في بيئة الصف المعكوس لصالح نمط قوائم المتصدرين.

الفرض الثاني " لا توجد فروق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤(٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية، وذلك في التطبيق البعدي لمقياس الانخراط في التعلم نتيجة لاختلاف نوع التغذية الراجعة (الموجزة/ التفصيلية) في بيئة الصف المعكوس".

وباستقراء النتائج في جدول (١٠) في السطر الثاني يتضح أنه يوجد فرق دال إحصائيًا فيما بين متوسطي درجات الكسب في مقياس الانخراط في التعلم نتيجة الاختلاف في نوع التغذية الراجعة (موجزة _ تفصيلية) ولتحديد اتجاه هذا الفرق تم استقراء جدول (٩) ليتبين أن المتوسط الأعلى جاء لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نوع التغذية الراجعة (التفصيلية) حيث جاء متوسط درجات الكسب لها (١٤٠,١٢) أما المجموعات التي درست باستخدام نوع التغذية الراجعة (الموجزة) جاءت متوسط الكسب لها (١٣١)؛ وجاءت قيم حجم التأثير (مربع إيتا الجزئي) كبير حيث بلغت قيمته (٠,٦٥٦) وهي قيمة أكبر من (٠,٠١٤) ، ومن ثم يتم رفض الفرض وتوجيه، أي أنه " يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ≤(٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية، وذلك في التطبيق البعدي لمقياس الانخراط في التعلم نتيجة نوع التغذية الراجعة (الموجزة/ التفصيلية) في بيئة الصف المعكوس لصالح التفصيلية.

الفرض الثالث: لا توجد فروق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية، وذلك في التطبيق البعدي لمقياس الانخراط في التعلم نتيجة للتفاعل بين نمطي المحفزات (الشارات/ قوائم المتصدرين) والتغذية الراجعة(الموجزة/ التفصيلية) في بيئة الصف المعكوس.

للتحقق من صحة هذا الفرض يتم استقراء جدول (١٠) السطر الثالث يتضح أن قيمة "ف" المحسوبة لأثر التفاعل بين نمط استخدام محفزات (الشارات/ قوائم المتصدرين) والتغذية الراجعة (الموجزة/ التفصيلية) على مقياس الانخراط في التعلم في القياس البعدي فقد بلغت "ف" (٣,٥١٨) وهي قيمة غير دالة؛ وجاءت قيم حجم التأثير (مربع إيتا الجزئي) ضئيل حيث بلغت قيمته (٠,٠٢٩) وهو أقل من (٠,٠١٤)، وبالتالي يتم قبول الفرض الصفري.

مناقشة وتفسير النتائج:

- **أشارات النتائج إلى تحسن انخراط الطلاب بالمجموعات الأربعة في بيئة الصف المعكوس. ويرجع البحث الحالي تلك النتيجة إلى الأسباب التالية:**
  - أضافت محفزات الألعاب إلى الموقف التعليمي أجواء من المتعة والتشويق. حيث أنها طريقة تعلم جديدة أثارت اهتمام الطلاب وزادت دافعيتهم نحو التعلم.
  - توفر بيئة الصف المعكوس للمتعلمين بيئة نشطة تجعل أغلبية الطلاب يميلون إلى التعاون والمشاركة في ممارسة الأنشطة التعليمية مما يشجع التلاميذ على الانغماس في التعلم .
  - الرجع الفوري المقدم للطلاب زاد من ارتباطهم بمحتوى التعلم
  - تتفق تلك النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات منها دراسة كل من: (داليا عطية، ٢٠١٩)، (رحاب محمد وأخرون، ٢٠٢٢)، (Ding & Orey, 2018); (Bouchrika et al, 2021)
- **أشارات النتائج إلى أن الطلاب الذين تعلموا باستخدام نمط قوائم المتصدرين كانوا أكثر انخراطًا في بيئة الصف المعكوس مقارنة بالطلاب الذين تعلموا باستخدم نمط الشارات، ويرجع البحث الحالي هذه النتيجة إلى الأسباب التالية:**
  - تضفي قائمة المتصدرين على عملية التعلم روح التحدي والمنافسة بين المتعلمين من خلال إظهار ترتيبهم وعدد النقاط التي حصلوا عليها.
  - تتفق تلك النتيجة مع مبادئ نظرية المقارنة الاجتماعية حيث توفر قوائم المتصدرين فرصًا للطلاب لمقارنة أنفسهم بالطلاب الاخرين. كما تتفق مع مبادئ نظرية ماسلو والتي تشير إلى أن تحقق تقدير الذات في الحصول على الإنجازات والظهور في قائمة المتصدرين يدفع المتعلم إلى بذل جهد أكبر في التعلم.
  - تتفق تلك النتيجة مع نتائج العديد من الدرسات منها دراسة (رشا الوشاحي، ٢٠٢٢)، (أنهار ربيع، ٢٠٢٢)
- **أشارت النتائج إلى تقدم المجموعة التي قدم لها نمط التغذية الراجعة التفصيلية عن المجموعة التي قدم لها نمط التغذية الراجعة الموجزة في التطبيق البعدي لمقياس الانخراط في التعلم.** ويرجع البحث الحالي تلك النتيجة للأسباب التالية:

- يمكن تفسير النتائج في ضوء بيئة الصف المعكوس القائمة على الدور النشط للمتعلم فهو مسئول عن عملية تعلمه؛ ولذلك يجب تزويد المتعلم بالكمية المناسبة من المعلومات والتي تساعده في فهم المحتوى.
- تتفق تلك النتيجة مع مبادئ النظرية البنائية فالمتعلم يصل بنفسه إلى المعرفة (التعلم) وبطريقته الخاصة حيث يحتاج المتعلم الى البحث عن المعلومات التفصيلية من خلال ممارسته لمهام وأنشطة التعلم وتقديم التغذية الراجعة التفصيلية عقب الانتهاء من آداء الأنشطة و حل الاختبارات البنائية الموجودة ببيئة التعلم
- **أشارت النتائج الى عدم وجود تفاعل بين نمط المحفزات والتغذية الراجعة في بيئة الصف المعكوس لمقياس الانخراط في التعلم.** ويرجع البحث الحالي تلك النتيجة إلى وضوح المحتوى المقدم من خلال بيئة الصف المعكوس.

توصيات البحث: بناء على ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

- ضرورة الاهتمام بتصميم البيئات الإلكترونية القائمة على محفزات الألعاب الرقمية بأنواعها لتنمية الكثير من مهارات التعلم بشكل تطبيقي.
- ضرورة تشجيع استخدام بيئات الصف المعكوس لما توفره من أنشطة واختبارات تهدف الى تحديد مستوى المتعلم باستمرار.
- الاستفادة من أدوات البحث الحالي وإمكانية البناء عليها في البحث المستقبلي.
- أهمية استخدام أنماط التغذية الراجعة في تصميم بيئات التعلم الالكترونية بما يتوافق مع خصائص المتعلم وسماته.

مقترحات بحثية: في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يقترح الباحثون البحوث التالية:

- اقتصر البحث الحالي على تناول أثر متغيراته المستقلة على طلاب المرحلة الجامعية، لذلك فمن الإفادة من نتائج البحث الحالي، وإجراء تجارب بحثية أخرى على مراحل عمرية متنوعة.
- إجراء المزيد من الدراسات حول استخدام محفزات الألعاب الرقمية وقياس أثرها على بعض نواتج التعلم الأخرى.
- دراسة تحديات استخدام محفزات الألعاب الرقمية في بيئات التعلم الإلكترونية.
- دراسة فاعلية اختلاف مصدر الدعم (معلم/أقران) ببيئة محفزات الألعاب على تنمية مهارات إنتاج الاختبارات الالكترونية والدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية:

أبو بكر ياسين محمد عبد الجواد. (٢٠٢٤). أثر تنوع مستوى كثافة عناصر محفزات الألعاب الرقمية في تنمية المهارات التكنولوجية المتطلبة لدراسة وتدريس العلوم الشرعية والاستمتاع بتعلمها لدى طلاب شعبة الدراسات الإسلامية. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، ١٠ (٥١)، ٥٢٩-٦٥٨.
https://doi.org/10.21608/jedu.2024.267510.2011

أحمد فهيم بدر عبد المنعم. (٢٠١٦). التفاعل بين توقيت تقديم التغذية الراجعة في بيئة شبكة التواصل الاجتماعي "الفيسبوك" والأسلوب المعرفي وأثره في تنمية مهارات البرمجة بلغة البيزك المرئي والتفاعل الاجتماعي لدى التعليم العالي. *الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، ٢٦ (٣). ٣-٧١.
https://doi.org/10.21608/TESR.2016.74581

أنهار علي الإمام ربيع ربيع. (٢٠٢٢). تصميمان للوحة المتصدرين في التقويم البنائي القائم على التلعيب ببيئة تعلم إلكتروني وأثرهما على تنمية التحصيل ودقة الإجابة وخفض قلق الاختبار والانخراط في التعلم لدى الطالبات المعلمات. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢٣ (٧). ١٩٤-٣٢٥.
https://doi.org/10.21608/jsre.2022.147072.1484

إيمان شعبان إبراهيم. (٢٠٢٠). أثر مستوى التغذية الراجعة الموجزة والتفصيلية في بيئة التعلو المصغر عبر الويب النقال على تنمية مهارات برمجة مواقع الإنترنت التعليمية لدى طلاب معلمي الحاسب الألي. *المجلة التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج*، ٧٣ (٧٣). ٦٩-١٣٧.
https://dx.doi.org/10.21608/edusohag.2020.85249

بشرى عبد الباقي أبو زيد أبو زيد، شيماء محمود محمد عبد الوهاب. (٢٠٢١). أثر استخدام محفزات الألعاب الرقمية في الاختبارات الإلكترونية على التحصيل المعرفى وخفض قلق الاختبارات الإلكترونية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة الدولية للتعلم الإلكتروني*، ٤ (٢). ٧٥٧-٨٤٣.
https://doi.org/10.21608/ijel.2021.207604

حنان حسن علي خليل. (٢٠١٨). أثر اختلاف أنماط تقديم التغذية الراجعة (إعلامية – تصحيحية – تفسيرية) في نظام لإدارة التعلم التكيفي على تنمية مهارات إنتاج الأنشطة الإلكترونية لدى طلاب كلية التربية. *الجمعية*

العربية لتكنولوجيا التربية، (٣٧). ٢١٥-٢٧٤.
https://search.mandumah.com/Record/932128

حنان محمد الشاعر، هناء رزق محمد، منى عبد الفتاح رمضان. (٢٠٢١). أنماط اللاعبين في بيئة تعلم قائمة على استراتيجية محفزات الألعاب وأثرها في تنمية مهارات البحث العلمي لطلاب المعارض العلمية. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، ٥٠(٥٠). ٤٢٥-٤٦٩.
https://doi.org/10.21608/deu.2021.187407

داليا أحمد شوقي كامل عطية. (٢٠١٩). نوع محفزات الألعاب "التحديات الشخصية / المقارنات المحدودة/ المقارنات الكاملة" في بيئة الفصل المقلوب وتأثيره على تنمية التحصيل ومهارات تصميم خدمات المعلومات الرقمية وتقديمها والانخراط في بيئة التعلم لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم. *المجلة التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج*، (٦٤). ٢١٩-٣٤١.http://dx.doi.org/10.12816/EDUSOHAG.2019.40764

رحاب خلف محمد، وليد يوسف محمد، نسرين عزت زكي. (٢٠٢٢). بيئة تعلم إلكترونية قائمة على محفزات الألعاب وأثرها في تنمية الانخراط في التعلم وبقاء أثره لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية منخفضي ومرتفعي الدافعية للانجاز. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، ٨(٤٣). ٣١٩-٣٧٥.
https://doi.org/10.21608/eaec.2021.102329.1057

رشا يسري محمد الوشاحي. (٢٠٢٢). *أثر نمط محفزات الألعاب التنافسية الرقمية في بيئة الفصل المعكوس في تنمية مهارات إنتاج الرسوم التعليمية والانخراط في التعلم لدى طالب قسم تكنولوجيا التعليم*. رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية التربية النوعية جامعة طنطا.

زينب حسن ميسون منصور، ميسون عادل منصور صالح. (٢٠٢١). أثر اختلاف تقديم نمطين لمحفزات الألعاب الإلكترونية (الشارات، وقوائم المتصدرين) القائمة على تحليلات التعلم لتحديد فاعليتهم في تنمية مهارات برمجة الروبوت التعليمي والدافعية للإنجاز لدي طلاب برنامج STEM بكلية التربية. *المجلة الدولية للتعليم الإلكتروني*. ٤(٣). ٦٠٧_٧٠٨. https://doi.org/10.21608/ijel.2021.213587

زينب نور الدين حافظ، خالد محمد فرجون، محمد أحمد فرج، خالد مصطفى مالك، محمد عنتر محمد. (٢٠٢٣). نمط محفزات الألعاب التعليمية (الشارات/ قائمة المتصدرين) ببيئة تدريب إلكتروني وآثارها في تنمية

المهارات البحثية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، ٢٩ (٦.١). ٧١-١٢٠. https://doi.org/10.21608/jsu.2023.336872

شريف سالم يتيم. (٢٠١٣، ٦-٧ مارس). الإنخراط في التعلم. *إصدارات إثرائية مقدمة للمؤتمر التربوي الثانوي ٢٦* . وزارة التربية والتعليم ممكلة البحرين.

عاصم محمد ابراهيم. (٢٠١٤). أثر استخدام الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية التنور المائي والإنخراط في التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، ٣٠(٣). ١-١٠٩.* https://search.mandumah.com/Record/675711

عبير صديق أمين. (٢٠١٩). دور استراتيجية التعلم المقلوب في إعداد رياض الأطفال في ضوء رؤية ٢٠٣٠. *مجلة الطفولة*، ٣١ (٢). ١١٤٧-١١٨٠. https://doi.org/10.21608/jchild.2019.73358

علي محمد حسين سليمان. (٢٠١٧). استراتيجية الصف المقلوب وتنمية المهارات التدريسية وتوكيد الذات المهنية لدى الطلاب المعلمين: دراسة تجريبية. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، ٣٦ (١٧٦). ١٣-٧٤. https://doi.org/10.21608/jsrep.2017.7477

محمد كمال عبد الرحمن عفيفي. (٢٠١٥). أثر التفاعل بين توقيت تقديم التغذية الراجعة "الفورية- المؤجلة" فى بيئة التعلم الإلكتروني عن بعد وأسلوب التعلم "النشط – التأملى" فى تحقيق بعض نواتج التعلم لدى طلاب الجامعة العربية المفتوحة. *الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، ٢٥ (٢). ٨١-١٦٦. https://search.mandumah.com/Record/699894

مصطفى محمد جمعة محمد. (٢٠٢١). فاعلية استخدام استراتيجية الصف المعكوس باستخدام الهاتف الذكي على التحصيل المعرفي والاتجاهات نحو مقرر التطبيقات التدريسية لطلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية الرياضية. مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، ٥٩ (٢)، ٦٦٥-٦٨٥. https://doi.org/10.21608/jprr.2021.216489

منى محمد الجزار. (٢٠١٧). مستويان للتغذية الراجعة التصحيحية (موجزة/ تفصيلية) بمقرر إلكتروني وأثر تفاعلهما مع الأسلوب المعرفي (الإندفاع/ التروي) في تحقيق نواتج التعلم والدافعية للإنجاز لدى طالبات الدراسات العليا. . *الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، ١ (٤). ٣-٩١. https://doi.org/10.21608/tesr.2017.141169

ميمي السيد أحمد إسماعيل، حمود بن عبد الله الشكري، هاشل بن سعد الغافري، عادل محمد محمود العدل، محمد قنديل عبد الله. (٢٠٢٤). أثر التفاعل بين التغذية الراجعة الإلكترونية والقوة المعرفية المسيطرة في تنمية التفكير فوق المعرفي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة التقنية والعلوم التطبيقي بالرستاق. المجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج. ١١٨ (١١٨). ٦٦٣-٧٢١.
https://doi.org/10.21608/edusohag.2024.249570.1372

نبيل السيد محمد حسن. (٢٠١٩). التفاعل بين نمطي محفزات الألعاب الرقمية "النقاط/قائمة المتصدرين" وأسلوب التعلم "الغموض/عدم الغموض" وأثره في تنمية مهارات الأمن الرقمي والتعلم الموجه ذاتيا لدى طلاب جامعة أم القرى. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، ٣٠ (١٢٠). ٤٩٥_٥٧٣.
https://doi.org/10.21608/jfeb.2019.100901

نبيل السيد محمد حسن. (٢٠٢١). التفاعل بين نمط عرض الإنفوجرافيك الثابت (الرأسي/ الأفقي) بتطبيقات الحوسبة السحابية والسعة العقلية (مرتفعة/ منخفضة) وأثره في تنمية المفاهيم العلمية والإنخراط في التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. *المجلة التربوية كلية التربية جامعة سوهاج*، ٨٨(٨٨). ٣٨٥-٤٩٨.
https://dx.doi.org/10.21608/edusohag.2021.180008

نبيل جاد عزمي، وليد يوسف محمد، نرمين مجدي نجيب حبيب. (٢٠٢٤). أثر التفاعل بين نمط الخرائط الذهنية الإلكترونية (ثنائية/ ثلاثية الأبعاد) وأسلوب التعلم (التحليلى/ الكلى) فى تنمية التفكير البصرى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ٣٠(٤). ٥٣٥-٦٠٧.
https://doi.org/10.21608/jsu.2024.363136

هاني شفيق رمزي، أحمد محمد مختار الجندي، إيهاب سعد المحمدي. (٢٠٢٤). التفاعل بين نمطي التغذية الراجعة (الضمنية–الصريحة) و أسلوب التعلم (الحسي–الحدسي) في بيئة الواقع المعزز لتنمية مهارات أنتاج الصور الرقمية. *المجلة العلمية للدراسات التربوية والنوعية*، ٩ (٢٩). ٢٤٨-٣٠٠.
https://doi.org/10.21608/sjse.2024.292496.1313

هبه عثمان فؤاد العزب، محمد عطية خميس، يسرية عبد الحميد فرج. (٢٠١٣). استراتيجيتان مقترحتان للتغذية الراجعة (موجزة/مفصلة) ببيئات التعلم الشخصية وفاعليتهما في التنظيم الذاتي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢٣ (٤). ٢٨٥-٣٥٠.
https://search.mandumah.com/Record/699768/Description

يارا أحمد محب الدين. (٢٠٢١). التفاعل بين نمط التغذية الراجعة (التفسيرية / التصحيحية) بالفيديو التفاعلي والمناقشة الالكترونية (الموجهة / التشاركية) في بيئة الفصل المقلوب على تنمية مهارات تصميم منصات التعلم الالكتروني لدى طلاب الدراسات العليا. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، ٤٠(١٩٢). ١٠١-١٦٦.
https://dx.doi.org/10.21608/jsrep.2021.205862

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Afzali, Z., & Izadpanah, S. (2022). The Effect of Implementing Flipped Classroom Model on Critical Thinking and Performance of Iranian EFL Learners in Learning Grammar. *Journal of Language Horizons*, *6*(1), 183-204. https://doi.org/10.22051/LGHOR.2021.32997.1362

Aidoo, B., Vesterinen, V. M., Macdonald, M. A., Gísladóttir, B., & Pétursdóttir, S. (2022). Perceptions of Ghanaian Student Teachers on Benefits and Challenges of the Flipped Classroom: A Case Study. *Contemporary Educational Technology*, *14*(4), ep377. https://doi.org/10.30935/cedtech/12163

Amin, F. M., & Zulfitri, Z. (2022). Emergency remote teaching during COVID-19 crisis: An analysis of EFL students' engagement in Aceh. *Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities*, *9*(2), 46-59. https://doi.org/10.22373/ej.v9i2.11722

Bajurny, A. (2014). *An Investigation into the Effects of Flip Teaching on Student Learning*. Master's Thesis, University of Toronto online. Retrieved from https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/67002

Beasley, Z. (2020). The Flipped Mastery Model in Secondary Mathematics Classroom: A Mixed Study to Determine the Effects on Student Satisfaction, Engagement, and Learning Achievement. https://knowledge.e.southern.edu/gradeducation/2/

Bicen, H., & Kocakoyun, S. (2018). Perceptions of students for gamification approach: Kahoot as a case study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *13*(2). http://doi.org/10.3991/ijet.v13i02.7467

Bouchrika, I., Harrati, N., Wanick, V., & Wills, G. (2021). Exploring the impact of gamification on student engagement and involvement with e-learning

systems. Interactive Learning Environments, 29(8), 1244-1257. https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1623267

Cáceres, M., Nussbaum, M., González, F., & Gardulski, V. (2019). Is more detailed feedback better for problem-solving?. *Interactive Learning Environments*, *29*(7), 1189-1210. https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1619595

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *43*(8), 1315-1325. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354

Chan, C. K. Y., & Luo, J. (2022). Exploring teacher perceptions of different types of 'feedback practices' in higher education: implications for teacher feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *47*(1), 61-76. http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2021.1888074

Chapman, J. R., & Rich, P. (2015). The design, development, and evaluation of a gamification platform for business education. In *Academy of Management Proceedings* (Vol. 2015, No. 1, p. 11477). Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management. https://doi.org/10.5465/ambpp.2015.185

da Rocha Seixas, L., Gomes, A. S., & de Melo Filho, I. J. (2016). Effectiveness of gamification in the engagement of students. *Computers in Human Behavior*, *58*, 48-63. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.021

Davies, R. S., Dean, D. L., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. Educational Technology Research and Development, 61, 563-580. https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-013-9305-6

Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., & Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: Staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *44*(1), 25-36. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1467877

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining" gamification". In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15). http://dx.doi.org/10.1145/2181037.2181040

Ding, L., Er, E., & Orey, M. (2018). An exploratory study of student engagement in gamified online discussions. *Computers & Education*, *120*, 213-226. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.02.007

Dixson, M. D. (2015). Measuring student engagement in the online course: The Online Student Engagement scale (OSE). *Online Learning*, *19*(4). http://dx.doi.org/10.24059/olj.v19i4.561

Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., De-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., & Martínez-Herráiz, J. J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & education*, *63*, 380-392 https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.020

Flipped Learning Network (FLN) (2014), "What is flipped learning? Retrieved from https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/

Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). Boston, MA: Springer US.

Gunuc, S., & Kuzu, A. (2015). Student engagement scale: development, reliability and validity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *40*(4), 587-610. https://doi.org/10.1080/02602938.2014.938019

Hakulinen, L., Auvinen, T., & Korhonen, A. (2015). The Effect of Achievement Badges on Students' Behavior: An Empirical Study in a University-Level Computer Science Course. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *10*(1). http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v10i1.4221

Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., & Arfstrom, K. M. (2013). A review of flipped learning. Flipped Learning Network. *George Mason University: Harper and Row Ltd*. http://dx.doi.org/10.4236/ce.

Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. Computers & education, 80, 152-161. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019

Hartnett, M. K. (2021). How and why are digital badges being used in higher education in New Zealand?. *Australasian Journal of Educational Technology*, *37*(3), 104-118. https://doi.org/10.14742/ajet.6098

Hu, M., & Li, H. (2017). Student engagement in online learning: A review. In *2017 International Symposium on Educational Technology (ISET)* (pp. 39-43). IEEE. http://dx.doi.org/10.1109/ISET.2017.17

Koivisto, J., & Hamari, J. (2019). The rise of motivational information systems: A review of gamification research. *International Journal of Information Management*, *45*, 191-210. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.10.013

Kozikoglu, I. (2019). Analysis of the studies concerning flipped learning model: a comparative meta-synthesis study. *International Journal of Instruction*, *12*(1), 851-868. https://eric.ed.gov/?id=EJ1201225

Lo, C. K., & Hew, K. F. (2020). A comparison of flipped learning with gamification, traditional learning, and online independent study: the effects on students' mathematics achievement and cognitive engagement. *Interactive Learning Environments*, *28*(4), 464-481. https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1541910

Mason, E. C. M., Dispenza, F., Placeres, V., Grad, R., Ray, M., Robertson, A., ... & Metzler, M. (2022). Student engagement and counseling skill self-efficacy: Comparing two course formats. *Counselor Education and Supervision*, *61*(3), 206-216. https://doi.org/10.1002/ceas.12243

Missildine, K., Fountain, R., Summers, L., & Gosselin, K. (2013). Flipping the classroom to improve student performance and satisfaction. *Journal of Nursing Education*, *52*(10), 597-599.

Pappas, C. (2014). The science and the benefits of gamification in eLearning. *Retrived from https://elearningindustry.com/science-benefits-gamification-elearning*

Rüth, M., Breuer, J., Zimmermann, D., & Kaspar, K. (2021). The effects of different feedback types on learning with mobile quiz apps. *Frontiers in Psychology*, *12*, 665144. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.665144

Shernoff, D., Hamari, J., & Rowe, E. (2014, June). Measuring flow in educational games and gamified learning environments. In *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 2276-2281). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Smallhorn, M. (2017). The flipped classroom: A learning model to increase student engagement not academic achievement. *Student Success*, *8*(2), 43-53. http://dx.doi.org/10.5204/ssj.v8i2.381

البحث السادس

أنموذج تطبيقي مقترح لقراءة كتب التراث التربوي الإسلامي قائم على مدخل التحليل

A proposed practical model for reading Islamic educational heritage books based on an analytical approach

إعداد: –

د. فوزية بنت عبدالمحسن العبدالكريم

أستاذ التربية الإسلامية المشارك بقسم أصول التربية بكلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

٢٠٢٤ م–١٤٤٥هـ

أنموذج تطبيقي مقترح لقراءة كتب التراث التربوي الإسلامي قائم على مدخل التحليل

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تقديم أنموذج تطبيقي مقترح لقراءة كتب التراث التربوي الإسلامي قائم على مدخل التحليل، وسعى البحث إلى تحقيق عدد من الأهداف الفرعية الآتية: التعرف إلى أسس قراءة كتب التراث التربوي الإسلامي في ضوء مدخل التحليل، وتحديد متطلبات قراءة كتب التراث في ضوء مدخل التحليل، والكشف عن التحديات التي تواجه القراءة التحليلية للنصوص التراثية، واستطلاع آراء الخبراء في النموذج المقترح من حيث أهميته وإمكانية تطبيقه. وقد تم تطبيق المنهج الوصفي الوثائقي والمنهج الوصفي المسحي وتم عرض الأنموذج على عدد ١٨ من المحكمين الخبراء لإبداء آراءهم حول مناسبته وإمكانية تحقيقه وأهميته، وقد وأظهرت النتائج أن قراءة كتب التراث تتطلب أسسًا معرفية متنوعة، مثل فهم السياق التاريخي والاجتماعي، والاعتماد على التحليل النقدي والتفسير الموضوعي. كما أكدت النتائج أهمية التدريب الأكاديمي المتخصص لمواجهة التحديات مثل صعوبة اللغة والتركيبات الفكرية المتعددة. وقد أبدى الخبراء موافقة عالية جدا بنسبة تتراوح بين ٨٨٪-١٠٠٪ على الأنموذج المقترح حيث تم تأكيد أهمية محاوره وإمكانية تطبيقه بشكل فعّال، مما يعزز من دوره كإطار منهجي لدراسة التراث التربوي الإسلامي وتحقيق التوازن بين التأصيل والتجديد في الفكر التربوي.

الكلمات المفتاحية: أنموذج تطبيقى – التراث التربوى الإسلامي – مدخل التحليل.

A proposed practical model for reading Islamic educational heritage books based on an analytical approach

Abstract:

The study aimed to present a proposed practical model for reading Islamic educational heritage books based on an analytical approach. The research sought to achieve several sub-objectives: (1) identifying the foundational principles for reading Islamic educational heritage through an analytical lens, (2) determining the cognitive and methodological requirements for reading this type of literature, (3) uncovering the challenges faced in analytically reading heritage texts, and (4) gathering expert opinions on the proposed model in terms of its significance and feasibility. The descriptive documentary method and survey method were applied, and the model was presented to 18 expert reviewers to assess its relevance, applicability, and importance .

Results indicated that reading heritage books necessitates a variety of foundational knowledge, such as understanding the historical and social contexts and relying on critical analysis and objective interpretation. Additionally, findings underscored the importance of specialized academic training to address challenges like language complexity and diverse intellectual frameworks. The experts expressed a high level of agreement on the proposed model, with approval rates ranging from 88% to 100%, confirming the significance of its components and its effective applicability. This endorsement supports the model's role as a methodological framework for studying Islamic educational heritage and achieving a balance between traditional authenticity and contemporary renewal in educational thought.

Keywords:

An applied model - Islamic educational heritage - analysis approach.

مقدمة:

يعد التراث التربوي الإسلامي ركيزة أساسية في تكوين الفرد والمجتمع المسلم، فهو ليس مجرد تاريخ وأحداث ماضية فحسب؛ بل هو إرث فكري وثقافي يمثّل هويّة الأمة، ويساهم في تحديد مسارها عبر الأجيال، وله أهميته الكبيرة لفهم تطور الفكر في التربية الإسلامية من حضارة ومدارس ومؤسسات وممارسات تربوية تعليمية.

وتمثل قراءة النصوص التراثية وتحليلها عملية ضرورية لاستيعاب الجوانب المختلفة من هذا الإرث، وفهم كيفية توظيفه في مواجهة التحديات الراهنة. ويؤكد أبو العينين (٢٠٠٢، ص ١٣٥) على أهمية تعرف الأجيال على إرثها الثقافي، وضرورة قراءة التراث التربوي قراءة واعية عميقة لاستبطان كافة جوانبه وفهم مكوناته، ومتطلباته، ومعطياته ليكون الاجتهاد على ضوء ذلك صحيحاً ومحققاً للمراد، ويبين الحاجة إلى القراءة الواعية بمنهجية صحيحة بإدراك الإبداعات المتقدمة في تراثنا التربوي بما يسهم في ترسيخ الجذور الثقافية والحضارية والفكرية والوعي بالذات الحضارية والمشاركة في إتمام مسيرتها.

ويبين العادلي (٢٠١٧، ص٦٣٠) في نتائج دراسته أن هناك تبايناً كبيراً بين الاتجاهات المختلفة في التعامل مع التراث، حيث تتراوح بين مداخل صحيحة وأخرى خاطئة، مؤكداً في نتائجه على أنه توجد حاجة ملحة لتجديد اجتهادات التراث الإسلامي بشكل مستمر لمواكبة التغيرات الزمنية، مع الحفاظ على جوهره الإسلامي الأصيل. ويمكن ذلك من خلال آليات ومنهجيات علمية.

وفي هذا السياق يشير ملكاوي (٢٠١٨) إلى أن قراءة التراث تتطلب مداخل تحليلية علمية دقيقة تتيح للباحثين تقديم تفسيرات ونظريات موضوعية للنصوص التراثية، وتدعم تأصيل القيم بما يتماشى مع روح الإسلام وتعاليمه من ناحية أخرى، كما يؤكد على هذا المعنى خطاطبة (٢٠١٩، ص ٧) مشيراً إلى أن التحليل لا يسهم فقط في تفسير النصوص بغية الوقوف عليها للإفادة منها في الحياة، بل يمكننا من بناء لبنة أساسية في حقل التربية الإسلامية، والارتقاء بصرحه الذي ما يزال بحاجة إلى الكثير من العمل التطبيقي لكي نصل لمرحلة النضج العلمي والحضاري.

وتمثل القراءة التحليلية وسيلة فاعلة تتيح للباحثين فهم السياقات التاريخية والفكرية التي تشكلت فيها النصوص، مع إبراز الأبعاد الاجتماعية والفكرية التي ساهمت في صياغة هذه الأفكار، ويشير ملكَاوي (٢٠١٨) على أن التحليل النقدي يسعى إلى استنباط القيم الأساسية وإبراز دورها في تشكيل الفكر والشخصية المسلمة المرتبطة بتاريخها وتطويرها بما يلائم السياق المعاصر.

وبذلك، فإن القراءة التحليلية لكتب التراث تمثل وسيلة لتحقيق التوازن بين احترام النصوص التراثية ومحاولة تقديمها بروح معاصرة، بحيث تصبح قادرة على إلهام الجيل الحالي وتوجيهه نحو تفعيل دوره الثقافي والاجتماعي على أسس ثابتة.

ويؤكد حسان (٢٠١٥، ص ٤٣٦) على أهمية السعي والوصول إلى منهجية راشدة في تحليل كتب التراث لتحقق الاستفادة القصوى من التراث التربوي الذي يمتلئ بمخزون معرفي استراتيجي كبير يمكن من خلاله المساهمة في تشكيل الشخصية المسلمة المعاصرة لتتحول إلى شخصية فاعلة ومؤثرة في الحركة الحضارية

وقد برزت في الأدبيات المعاصرة محاولات متعددة لاعتماد مداخل تحليلية في قراءة التراث، لكن هذه المحاولات غالبًا ما اقتصرت على التفسيرات النظرية، مع نقص ملحوظ في النماذج التطبيقية العملية التي تساعد الباحثين والمفكرين على التعامل مع النصوص التراثية بأسلوب شامل، وتشير جملة الدراسات إلى الحاجة لنماذج عملية تطبيقية مثل دراسة العادلي (٢٠١٧، ص ٦٣٠) حيث توصلت دراسته إلى أن الدراسات التراثية الحديثة تتطلب إيجاد تركيبة تمزج بين معطيات التراث الإسلامي وأحدث العلوم المعاصرة، مما يعزز دور التراث في تحقيق الأهداف الإسلامية. ودراسة النقيب (٢٠٠٢) وأبو العينين، وخطاطبة (٢٠١٩) في جملتها إلى أهمية دراسة التراث التربوي الإسلامي، ومؤكدة على الحاجة إليها، مما يشير إلى غياب النماذج التطبيقية التحليلية يمثل عقبةً أمام الباحثين، حيث يؤدي إلى تفسيرات مجتزأة أو مفرطة في التبسيط، لا تعكس العمق الفكري للنصوص التراثية ولا تُمكِّن من استخلاص الفوائد العلمية منها. كما توصلت دراسة حسان (٢٠١٥، ص٤٨٠) إلى ندرة الأبحاث في التراث التربوي الإسلامي.

ومما يؤكد أهمية العناية بالتراث ما أوصت به دراسة العادلي (٢٠١٧، ص٦٣١) على ضرورة إنشاء مراكز بحثية مختصة تعمل على دراسة التراث بموضوعية وتقديمه لجمهور أوسع من خلال ترجمته إلى لغات عالمية، كما دعت إلى توحيد الجهود المؤسسية في عملية نشر التراث وتنظيمها ضمن خطط واضحة وممنهجة.

ومن هنا تبرز الحاجة إلى الاهتمام بالتحليل لكتب التراث باستحداث نماذج تطبيقية، ليساعد الباحثين والمهتمين بالتراث والأجيال عامة لفهم الأفكار في النصوص التراثية وبناء النظريات وتوظيفها في الوقت المعاصر.

مشكلة الدراسة:

لقي موضوع قراءة التراث وإحياءه عناية كبيرة من قبل المؤسسات والباحثين لعلاقته بالتنمية المستدامة، وقد كان آخر هذه المؤتمرات العالمية مؤتمر" إحياء التراث: المسارات المبتكرة لحياة مستدامة "،والذي أقامته جامعة

عفت (٤-٥ نوفمبر ، ٢٠٢٤) ، ليؤكد ضرورة الكتابة البحثية والممارسات المتفاعلة بإيجابية مع التراث بنوعية المادي والثقافي وجاء في توصياته أولوية توجيه الباحثين نحو موضوعات التراث وربط الأجيال به لحياة مستدامة، كما جاءت توصيات الدراسات والأبحاث على أهمية العناية بالتراث أن وجود نموذج تحليلي تطبيقي في قراءة التراث يساعد على تحويل النظرية في قراءة كتب التراث إلى تطبيق عملي، ويتيح فرصة التفاعل المباشر مع النصوص باستخدام أدوات بحثية متقدمة، ويتيح هذا النهج للباحثين فهم أبعاد النصوص التاريخية بعمق ويساعدهم على تقديم تفسيرات يمكن توظيفها في قضايا الفكر التربوي الإسلامي المعاصر.

وقد أشارت دراسة حسان في توصياتها (٢٠١٥، ص ٤٨٢) إلى الكثير من الآليات للوصول إلى منهجية التحليل الراشدة للتعامل مع التراث برفع الوعي به، والعناية المادية والمعنوية بالبحث التربوي الإسلامي، وإعلاء قيمته في الميدان الأكاديمي، وفتح التخصصات في ذلك وتطوير المناهج البحثية لتمهير الباحثين، وغيرها من الآليات التي تُمكّن من قراءة التراث التربوي الإسلامي وفقًا لأصوله وأبعادها الفكرية الأصيلة، مما يتيح تقديم قراءات مستدامة تلبي حاجات الفكر التربوي الإسلامي المعاصر. من جانبه يشير ملكاوي (٢٠١٨) إلى ضرورة اعتماد منهجية علمية تحليلية في دراسة التراث تجمع بين التأصيل والتجديد، بحيث يمكن تقديم التراث بأسلوب يتلاءم مع التحديات الفكرية والاجتماعية الحالية. كما أوصت دراسة العادلي (٢٠١٧، ص ٦٣١) إلى أهمية توجيه الباحثين بضرورة اعتماد منهج منظم عند دراسة التراث لتيسير عملية عرضه وفهمه.

ومما سبق تتحدد مشكلة الدراسة بالوصول إلى أنموذج التطبيقي المقترح لقراءة كتب التراث التربوي قائم على مدخل التحليل.

أسئلة الدراسة: يتحدد تساؤل الدراسة الرئيس في الآتي:

ما النموذج التطبيقي المقترح لقراءة كتب التراث التربوي الإسلامي في ضوء مدخل التحليل؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

س١- ما أسس قراءة كتب التراث التربوي الإسلامي في ضوء مدخل التحليل؟

س٢- ما متطلبات قراءة كتب التراث التربوي الإسلامي في ضوء مدخل التحليل؟

س٣- ما التحديات التي تواجه قراءة كتب التراث التربوي الإسلامي في ضوء مدخل التحليل؟

س ٤- ما مضمون الأنموذج التطبيقي المقترح لقراءة كتب التراث التربوي الإسلامي في ضوء مدخل التحليل؟

س٥- ما آراء الخبراء في الأنموذج المقترح لقراءة كتب التراث التربوي القائم على مدخل التحليل من حيث أهميته وإمكانية تطبيقه؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التوصل إلى نموذج مقترح لقراءة كتب التراث التربوي قائم على المدخل التحليلي من خلال الأهداف الفرعية الآتية:

١. التعرف إلى أسس قراءة كتب التراث التربوي الإسلامي في ضوء مدخل التحليل.
٢. التعرف على متطلبات قراءة كتب التراث التربوي الإسلامي في ضوء مدخل التحليل.
٣. الكشف عن التحديات التي تواجه قراءة كتب التراث التربوي الإسلامي في ضوء مدخل التحليل.
٤. التوصل إلى مضمون الأنموذج التطبيقي المقترح لقراءة كتب التراث التربوي الإسلامي في ضوء مدخل التحليل.
٥. استطلاع آراء الخبراء في الأنموذج المقترح لقراءة كتب التراث التربوي القائم على مدخل التحليل من حيث أهميته وإمكانية تطبيقه.

أهمية الدراسة:

- تنبثق أهمية هذه الدراسة من أصالتها في الموضوع وبربطها النظرية بالتطبيق العلمي من خلال إسهامها في تقديم الأنموذج التطبيقي لتحليل كتب التراث، وتقدم الدراسة جوانب نظرية تتعلق بالعلم والإضافة المعرفية للتخصص في قراءة التراث بموضوع أصيل ويضع أسسًا لنماذج بحثية تدعم الباحثين في فهم النصوص وتحليلها بشكل علمي، فقد جاءت هذه الدراسة تلبية لحاجة الباحثين وقد عايشت الباحثة هذا الاحتياج من خلال تدريس مقرر القراءات في التراث التربوي الإسلامي وأسئلة الطالبات عن أداة تحليل لقراءاتهن بشكل شمولي، ومن ثم تم العمل على تصميم الأداة وتحكيمها في هذا البحث للخروج بأداة تحليل ونموذج تطبيقي يمكن للباحثين تطبيقه وتعميمه.
- تسهم هذه الدراسة في تعزيز الهوية الإسلامية ولبنة لبناء علم التربية الإسلامية من حيث عنايتها بالتراث التي تعد مكوناً أساسيا في الشخصية وأصبح موضوع الهوية مبحثاً مهماً بين القضايا والتحديات التربوي المعاصرة.

- تنبع الحاجة للدراسة من جهة الاهتمام العالمي بقضايا التراث والعودة إلى إحياءه كما في أهداف التنمية المستدامة بحفظ حقوق الأجيال القادمة الثقافية.
- تنبع أهمية تقديم أنموذج تطبيقي لتحليل النصوص التراثية من توصيات الدراسات السابقة التي تؤكد على ضرورة تبني منهجيات علمية شاملة في دراسة التراث في ضوء مدخل التحليل بحيث تسهم في تفكيك النصوص التراثية وفهم بنيتها الفكرية واللغوية، وأن غياب التحليل لكتب التراث بالقراءة التحليلية والنقدية يؤدي إلى التعامل مع النصوص على أنها وثائق جامدة، بدلاً من اعتبارها مصدرًا حيويًا يمكن تفعيله في معالجة قضايا الحاضر.
- تسهم هذه الدراسة إفادة المؤسسات الثقافية والاجتماعية ذات العلاقة كالجامعة، ومراكز الأبحاث والثقافة والتربية بمساعدتها في إحياء التراث الثقافي.

حدود الدراسة: تقتصر الدراسة في الحدود الموضوعية على دراسة الأسس والمتطلبات والتحديات ومضمون الأنموذج التطبيقي لقراءة كتب التراث الإسلامي في ضوء مدخل التحليل.

المصطلحات:

يقصد بالتراث في الفكر التربوي الإسلامي في هذه الدراسة كل ما كتبه العلماء المسلمون عبر العصور التاريخية الإسلامية في قضايا وموضوعات التربية سواء كان مخطوطاً، أم منشوراً، أو مكتوباً كمؤلفات ومصنفات، أو فكراً وتنظيراً مبثوثاً في مقالات الكتب، ويتضمن جوانب ومجالات التربية وعناصرها ومؤسساتها وممارساتها، وكان لها دور في إحداث حالة "التراكم" العلمي لذلك التراث التربوي.

منهج الدراسة:

نظرا لأن الدراسة تسعى لبناء أنموذج مقترح فقد طبقت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي لاستخراج أهم الأسس والتحديات، للإجابة عن الأسئلة الوثائقية الأول والثاني، والثالث، والرابع، والمنهج الوصفي المسحي للإجابة عن السؤال الخامس لاستطلاع آراء الخبراء حول أهمية الأنموذج وإمكانية تطبيقه.

مجتمع الدراسة: مجموعة من الخبراء لتحكيم الأنموذج التطبيقي المقترح بعدد (٢٠) وتم الحصول على ١٨ إجابة وذلك فيما يتعلق بالسؤال الأخير.

أداة الدراسة: تم بناء الأنموذج وهو أداة التحليل في صورتها الأولية لعرضها على المحكمين الخبراء والتأكد من صدقها وثباتها وقد بلغت نسبة عالية جداً، مما يؤكد موثوقية تطبيق الأداة.

إجراءات الدراسة: قامت الباحثة بالبحث عن استمارات التحليل وأنشطته في تواصيف مقررات قراءات في الفكر التربوي الإسلامي وقراءات خاصة في التخصص وقراءات في تاريخ التراث التربوي الإسلامي والبحث عن أدوات التحليل في مظانها.

وقد تم مسح الدراسات السابقة في مجال تحليل كتب التراث وقراءته ولم تعثر الباحثة على أداة محددة تمكن الباحثين من القراءة الشاملة الكلية للكتاب فقد كانت النتائج للدراسات تؤكد ضرورة إيجاد منهجية للتعامل مع التراث وعرض مداخل التعامل مع التراث خطوات إجرائية للتحليل التربوي وهي تعد بالنسبة للأنموذج المقترح أحد عناصره فهي جزئية متعمقة بينما الأداة الحالية مستعرضة شاملة.

مخطط الدراسة: سارت الدراسة لتحقيق أهدافها وفق المحاور والعناصر الآتية:

أولاً: مقدمة الدراسة من التمهيد ومشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها وحدودها ومصطلحاتها الإجرائية، ومنهجيتها.

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة.

ثالثاً: القسم الثالث: الإجابة على تساؤلات الدراسة: وكانت مقسمة على المباحث الآتية:

- المبحث الأول: أسس قراءة كتب التراث التربوي الإسلامي في ضوء مدخل التحليل.
- المبحث الثاني: متطلبات قراءة كتب التراث التربوي الإسلامي في ضوء مدخل التحليل.
- المبحث الثالث: التحديات التي تواجه قراءة كتب التراث التربوي الإسلامي في ضوء مدخل التحليل.
- المبحث الرابع: مضمون الأنموذج التطبيقي المقترح لقراءة كتب التراث التربوي الإسلامي في ضوء مدخل التحليل.
- المبحث الخامس: استطلاع آراء الخبراء في الأنموذج المقترح لقراءة كتب التراث التربوي القائم على مدخل التحليل من حيث أهميته وإمكانية تطبيقه.

الإطار النظري:

يشتمل الإطار النظري على بعض المفاهيم والمتغيرات في الدراسة وفيما يلي أهم المفاهيم:

مفهوم التراث:

يُمثل التراث الموروث الثقافي والحضاري للأمم، ويشمل كل ما تناقلته الأجيال من أفكار، وعادات، ومعتقدات، ونصوص، وعبر الزمن تشكلت ثقافات وقيم متجذرة في الوجدان الاجتماعي والفكري للمجتمعات. ويُعرف التراث في الأدبيات الإسلامية كحصيلة لتراكم المعرفة والفكر التي وضعها العلماء والمفكرون على مر القرون. يعتبر

هذا التراث جزءًا من الهوية الثقافية للمسلمين، حيث يعبر عن المبادئ والقيم التي أسهمت في بناء الحضارة الإسلامية وتوجيهها.

– تعريف التراث في اللغة والاصطلاح : التراث في اللغة : كلمة (التراث) جاءت عند ابن منظور (د ت) في لسان العرب أنها مشتقة من الفعل (وَرِثَ) وهو يعني : آل إليّ من طريق أحدٍ رحل من قبل، وأصله وِرْثٌ أَوْ وَارِثَ ، فأبدلت الواو تاء ، فالتراث والإرث والورث مترادفة ، وقيل : الورث والميراث في المال، والإرث في الحسب، مما يشير إلى الميراث الثقافي، لأن الحسب هو مفاخر الآباء وشرف الفعال التي يرثها الأبناء ويتغنون بها، وقد اعتبر (الزمخشري،١٤١٩) أن الاستعمال الأخير هو مجد الآباء من قبيل المجاز ، قَالَ تَعَالَى: ﴿ يَرِثُنِي ويرث مِنْ ءَالِ يَعْقُوبَ وَاجْعَلْهُ رَبِّ رَضِيًّا (سورة مريم : آية ٦)، أي يبقى بعدي، فيصير له ميراثي (الزبيدي، دت) ، وقد جاءت كلمة التراث مرة واحدة في القرآن الكريم في قوله تَعَالَى: (وَتَأْكُلُونَ التُّرَاثَ أَكْلًا لَّمًا) (سورة الفجر آية ١٩) .

التراث في الاصطلاح:

تنوعت أقوال العلماء حول مفهوم ومصطلح (التراث) وذلك بحسب السياق والمجال الذي تناقش فيه والمنظور التخصصي، ويمكن إيراد أهم التعاريف ثم الخروج بالمفهوم الاصطلاحي الذي يعبر التعبير الصحيح.

ما ذكره الزبيدي (دت) بأن التراث: " هو كل ما وصل إلينا مكتوباً في أي علم من العلوم أو فن من الفنون، أو هو بالتالي كل ما خلفه العلماء في فروع المعرفة المختلفة".

التراث: هو النتاج الإنساني الفكري والوجداني، الذي خلفته لنا أجيال الأمة الاسلامية السابقة من ثلاثة أقسام: التراث الديني، التراث الفكري، التراث الوجداني، ويصف العادلي (٢٠١٩، ص ٥٩٢–٥٩٣) هذه التعريفات للتراث بأنها مقيدة بأنها مكتوبة، وتختص بما كتبه أموات المسلمين وثالثها أنها تحوي وعاء مادي، مشيراً إلى المفهوم المرتبط بالتدرج الزمني في استعمال مصطلح التراث حيث استعمل للدلالة على الماضي والقديم من حضارة، وعلم وقصص وآداب. ويؤكد حسان (٢٠١٥، ص ٤٣٩) هذا المعنى للتراث الإسلامي بأنه كل ما تركه المسلمون من نتاجات علمية وفكرية نتجت من انتقاء العقل المسلم بمبادئ وأحكام الوحي، ومن ثم فالناتج جهد بشري غير مقدس، –إلا بقدر اقترابه من أحكام الوحي – فهو بذلك قابل للنقد والتطوير والاستفادة الموقوتة والموقوفة بشروط.

وتجدر الإشارة إلى أن التعريفات قد تضمن التراث النصوص المقدسة باعتبار أن العلماء ورثة الأنبياء، إلا أن المعنى الشائع والذي يراد به في الدراسة الحالية يقصد به نتاج عقول العلماء المستند على الوحي ولا يقصد به الوحي من القرآن والسنة.

ويمكن استخلاص معاني كلمة التراث في اللغة أنها تعني الميراث وهو يشمل المادي المال والمعنوي: ويشمل العلم والثقافة والحسب والحضارة والمعنى الاصطلاحي يشمل كل ما انتجته عقول العلماء المسلمين في عبر التاريخ مكتوباً أو مقروأً أو مسموعاً في مجال التراث التربوي والثقافي والمادي المعتمد على النصوص الشرعية من القرآن والسنة إلا أن هذه النصوص المقدسة من الوحي لا يشملها مصطلح التراث بالمفهوم المعاصر وذلك لخصوصيتها عن الفكر البشري القابل للنقد والتوجيه والتطوير والمعرض للنقص بطبيعته.

خصائص التراث:

يتميز التراث الإسلامي بمجموعة من الخصائص التي تجعله إطارًا حيًا للتفاعل مع الواقع، ومن أبرز هذه الخصائص:

١. الربانية والتراكمية والتواصل بين الأجيال: يُعتبر التراث الإسلامي نتاجًا تراكميًا يتوارثه الأجيال، ويشكل قاعدة معرفية تتفاعل مع كل جيل، حيث يُبنى على اجتهادات العلماء المسلمين الذين ينهلون من الوحي ويستنبطون منه على مر التاريخ. وهذا التراكم يجعل التراث الإسلامي الذي يشتق من المصادر الأصيلة المحفوظة مصدرًا للمعرفة المستمرة التي تستفيد منها المجتمعات في مختلف العصور، قال الله تعالى:(إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون) (سورة الحجر، آية ٩)، فطالما أن التراث الإسلامي يقوم على مصادر ثابته ومستمرة ومحفوظه فسيكون ربانياً محفوظاً.

٢. التنوع والشمول: يتضمن التراث الإسلامي مجالات متعددة كالتربية، والفلسفة، والفقه، والتاريخ، مما يثريه ويجعله ميدانًا خصبًا للتفاعل. يضيف النقيب (٢٠٠٢) ما يشير إلى أن هذا التنوع يمنح التراث مرونةً في معالجة قضايا المجتمع ويمكّنه من تقديم حلول متعددة الزوايا.

٣. التفاعل مع الزمن والقدرة على التجدد: التراث الإسلامي يتسم بسمات المصادر الإسلامية وهي الوحي فهو يصلح لكل زمان ومكان، فليس جامداً بل هو إطار ثابت في أصوله مرن وقابل للتجديد في فروعه، بحيث يمكن الاستفادة من القيم الفكرية فيه وتوظيفها بطرق تتناسب مع التحديات العصرية.

٤. تشكيل الهوية: يساعد التراث في بناء الهوية الثقافية والإسلامية، إذ يعزز ارتباط الأفراد بجذورهم، ولتشكيل المجتمع وفقًا للقيم الإسلامية الأصيلة، وهذا الجانب التكويني للتراث يُعد أحد مميزاته الأساسية في حفظ الهوية عبر الأجيال.

مفهوم قراءة كتب التراث:

تُعرف قراءة كتب التراث بأنها عملية تحليلية تهدف إلى استكشاف النصوص القديمة وفهمها ضمن سياقاتها التاريخية والثقافية. الهدف من هذه العملية هو تقديم تفسير عقلاني للنصوص يتماشى مع معطيات العصر، مع الاحتفاظ بجوهر الأفكار الأصلية. ويوضح النقيب (٢٠٠٢) أن القراءة الفعالة للتراث تتطلب فهمًا عميقًا للأبعاد الثقافية للنصوص، بحيث تتجاوز القراءة السطحية وتصل إلى الغايات الفكرية التي قصدها المؤلفون.

تتضمن قراءة التراث دراسة الأبعاد التاريخية للنصوص، وتحليل المصطلحات والمفاهيم ضمن السياق الذي ظهرت فيه. ويؤكد أبو العينين (٢٠٠٢) على ما يشير إلى ضرورة القراءة النقدية للنصوص التراثية لتجنب الإسقاطات المعاصرة على الماضي، مما يسهم في فهم النصوص بصورة متكاملة وتطبيقها بشكل صحيح على السياقات الحالية.

ويشير ملكاوي (٢٠١٨) إلى أن قراءة التراث ليست مجرد استرجاع للماضي فحسب، بل هي عملية تفكيك وفهم موضوعي يهدف إلى إحياء القيم التي تتماشى مع التعاليم الإسلامية، وتجديد الفكر بما يلبي احتياجات الحاضر. هذه القراءة النقدية تعتمد على إدراك أن التراث ليس مقدسًا بالكامل، بل هو ميدان مفتوح للتحليل والاستفادة.

تتطلب قراءة التراث كذلك أدوات معرفية محددة، منها النقد الموضوعي والتفسير العميق. يضيف خطاطبه (٢٠١٩) أن القراءة الفاعلة للتراث ترتكز على التحليل النقدي الذي يمكّن القارئ من فهم العناصر الجوهرية للنصوص ويؤهلها لتلبية الاحتياجات المعرفية المعاصرة دون تجاهل أبعادها التاريخية.

ويعرف خطاطبة (٢٠١٩، ص٤٢) المقصود بمصطلح التحليل التربوي النظري أو النوعي (الكيفي) للنصوص: "بأنه إجراء عمليات عقلية متنوعة من قراءة وتأمل وتفكيك ومقارنة تستهدف تركيبة النص؛ لأجل استنباط ما ينطوي عليه هذا النص من محاميل تربوية تزكوية وتعليمية ونفسية يمكن بعد ذلك تصنيفها، وتوظيفها في الميدان التربوي. فمثلا، قد يقوم باحث تربوي بدراسة بعنوان: التحليل التربوي لسورة الزلزلة. فهنا، يكون عمله البحثي العلمي مركز على آيات سورة الزلزلة (النص القرآني) ومحاولة فهمها وتحليلها والتأمل فيها وغير ذلك

من العلميات العقلية العليا، بقصد استنباط ما فيها من مضامين تربوية، يمكن تصنيفها إلى مجالات تربوية متعددة من القيم أو المبادئ أو الجوانب أو الأفكار أو الأهداف أو الأساليب أو غير ذلك، ثم محاولة ربطها بالوقع التربوي المعاصر إن كان يتجه ببحثه لذلك.

ومما سبق يمكن القول أن قراءة كتب التراث تتجاوز مجرد الاطلاع على النصوص إلى تحليل شامل يهدف إلى إحياء الفكر الإسلامي وتطويره، بما يضمن تواصله مع الحاضر والمستقبل، ويعزز من إمكانية الاستفادة من التراث كمرجعية ثقافية وحضارية مستدامة.

ويفرق خطاطبة (٢٠١٩، ص ٥٥) بين نوعين من القراءة التحليلية مشيراً إلى نوع القراءة التربوية اللازمة والمطلوبة في التحليل التربوي تنقسم إلى قسمين بالنسبة للموضوع الخاضع للتحليل التربوي، وهما:

١- القراءة التحليلية فقط: هذا النوع من القراءة يكون في حق نصوص القرآن والسنة النبوية، ويكون أيضا في حق مقولات التراث. وهذا النوع من القراءة هو المطلوب بالنسبة للتحليل التربوي وليس القراءة السطحية أو القراءة السريعة. وهو عبارة عن قراءة متأنية ومتعمقة، ومتدبرة وسياقية وتذوقية.

٢- القراءة التحليلية والنقدية:

بالنسبة للقراءة التحليلية فقد تقدمت وهي تكون في حق القرآن والسنة والتراث. وأما القراءة النقدية فهي تكون فقط في حق التراث. حيث يتم هنا قراءة المقولات التراثية بهدف نقدها وبيان الخطأ من الصواب فيها، وهذا لا يكون في حق النص القرآني أو النبوي.

أهداف قراءة التراث:

تعتبر قراءة التراث عملية تهدف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي تسهم في توجيه الفكر وتطوير المجتمع، وقد يظن البعض أنها دراسة تعارض التطور المعاصر ، والحق أنها تعد امتداد يرسخ الحاضر لبناء المستقبل، ويؤكد ذلك أبو العينين (٢٠٠٢، ص ٩٣) بأن طرح فكرة دراسة التراث ليست ضد التقدم إنما هدفها الأساسي إحياء فكر الأمة من أجل التقدم في ظل المتغيرات المعاصرة، مما يفرض دراسة الظاهرة التربوية في ضوء الخبرة التاريخية الإسلامية، الأمر الذي يجعل البحوث والدراسات في هذا المجال ضرورة وحاجة فكرية واجتماعية وحضارية على أهداف إحياء التراث منها وفقاً لأبو العينين (٢٠٠٢، ص ٩٥):

١. الوعي بحقيقة التراث التربوي الإسلامي ودوره في صنع الماضي والحاضر.
٢. تمييز الثوابت والمتغيرات في هذا التراث التربوي فلكل فائدة في مجاله.

٣. توضيح دور العلماء المسلمين وغيرهم وإسهاماتهم في الحضارة الإسلامية.

٤. تقريب وتوظيف التراث التربوي وخبراته للأجيال وفي مواجهة مشكلات وتحديات الواقع.

٥. استخلاص وتجلية المفاهيم والمدركات التراثية الشائعة عبر العصور.

كما يتفق الكثير من الباحثين على هذه الأهداف وأهمية السعي لتحقيقها منها:

١. إحياء القيم الإسلامية الأصيلة: من أهم أهداف قراءة التراث هو استكشاف القيم الإسلامية واستخراجها من النصوص التراثية لتقديمها بشكل يتناسب مع العصر الحالي، بحيث تساعد في توجيه السلوك الاجتماعي. يرى خطاطبه (٢٠١٩) أن عملية التحليل النقدي للتراث تهدف إلى اكتشاف هذه القيم وإعادة تقديمها وتوظيفها بما يناسب الواقع.

٢. التفاعل مع التحديات الفكرية الحديثة: قراءة التراث تتيح فهمًا عميقًا يساعد على مواجهة التحديات الفكرية المعاصرة من خلال الاستفادة من الحكمة المتجذرة في التاريخ الإسلامي. وبحسب حسان (٢٠١٥)، يهدف هذا التفاعل إلى بناء مجتمع إسلامي معاصر يحافظ على جذوره الثقافية والفكرية.

٣. التطوير المستمر للفكر الإسلامي: تسهم قراءة التراث في تعزيز تطوير الفكر الإسلامي من خلال تقديم نماذج من الاجتهادات والأفكار التي يمكن الاستفادة منها لإيجاد حلول مبتكرة للقضايا الحالية. إن عملية القراءة التحليلية تمنح المجتمع القدرة على استيعاب الدروس التاريخية وتطبيقها في سياقات جديدة.

تشكل خصائص التراث وأهداف قراءته إطارًا علميًا وعمليًا لدراسة التراث الإسلامي وتفعيله. هذا الإطار يساعد في بناء هوية إسلامية مستدامة، وتقديم أفكار مرنة تتوافق مع تغيرات العصر وتحدياته.

أهمية قراءة كتب التراث:

قراءة كتب التراث تعدّ من الأمور المحورية لتعزيز الهوية الثقافية والمعرفية للمجتمع. إذ توفر نافذةً على الماضي تمكّن من فهم تطورات الفكر البشري وأسسه، مما يساهم في إثراء الحاضر وتطوير واستشراف المستقبل، وقد أكد الكثير من مفكري التربية الإسلامية، وأشارت العديد من الدراسات السابقة قديما وحديثاً في مجال التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي: مثل دراسة أبو العينين (٢٠٠٢)، ودراسة النقيب (٢٠٠٢) ودراسة علي (٢٠٠٢)، ودراسة عبدالحليم (٢٠٠١)، ودراسة السيد عمر (٢٠٠١)، ودراسة حسان(٢٠١٥)،

ودراسة العادلي (٢٠١٧)، وخطاطبة (٢٠١٩)، وغيرها على أهمية قراءة التراث التربوي الإسلامي وتحليله التحليل الواعي النافع للواقع. وهنا نتناول أبرز الجوانب التي تبرز أهمية قراءة التراث التربوي الإسلامي:

- **ترسيخ الهوية الثقافية وتعزيز الانتماء الحضاري:**

تساهم قراءة التراث في تعريف الأجيال الحاضرة بتراثهم الثقافي والديني، مما يعزز من شعورهم بالهوية والانتماء) أن الكتب التراثية تُظهر القيم والمبادئ الأساسية التي شكلت المجتمع، وتساعد في توحيد أفراد المجتمع حول ماضيهم المشترك إلى أن التراث الإسلامي يشكل مصدر إلهام للتوجهات التربوية والأخلاقية، ويعزز الهوية الإسلامية، إذ يحتوي على العديد من التقاليد الفكرية والاجتماعية التي أسهمت في بناء الحضارة الإسلامية.

- **دعم القيم التربوية والأخلاقية:**

النصوص التراثية غنية بالمبادئ التربوية والأخلاقية التي لازالت تلهم الأجيال الحالية، أن هذه النصوص توضح دور القيم في تشكيل الأفراد والمجتمع، وتُبرز أخلاقيات الإسلام وتوجيهاته نحو التربية السليمة، مما يجعلها ذات فائدة كبيرة للمربين والموجهين في تقديم المبادئ الأخلاقية

- **تطوير الفكر النقدي وتحفيز التحليل:**

قراءة كتب التراث لا تتم بشكلٍ سطحي، بل تتطلب مستوى من التفكير النقدي والتحليلي لفهم النصوص في سياقها الزمني، وتفسير الأفكار المطروحة بدقه، وهذا النوع من القراءة يُعزز القدرة على التحليل والنقد، حيث يُمكّن القراء من مواجهة النصوص بموضوعية وبعيدًا عن التحيز، مما يجعلهم قادرين على استخراج المعاني الأساسية وتطبيقها في حياتهم المعاصرة.

- **اكتساب الوعي التاريخي والاجتماعي:**

تعدّ قراءة كتب التراث وسيلة لاستكشاف التاريخ الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للمجتمعات السابقة، حيث تقدم هذه النصوص لمحة عن كيفية تعامل الحضارات مع مشكلاتها وتحدياتها. أن ذلك يوفر الاطلاع على هذه الكتب فرصة للتمعن في التجارب الإنسانية السابقة، واستخلاص العبر والدروس التي يمكن تطبيقها في الحاضر والمستقبل

- **تعزيز الحوار الحضاري:**

تلعب كتب التراث دورًا هامًا في تعزيز الحوار بين الحضارات، إذ يُمكّن التعرف على التراث الإسلامي من فهم أعمق للقيم الإنسانية المشتركة التي قد تكون أساسًا للتفاهم بين الثقافات المختلفة. أن الاطلاع على التراث

يعزز القدرة على تقدير تجارب الآخرين والتفاعل معهم بموضوعية واحترام، مما يسهم في تحقيق تقارب ثقافي بين الشعوب المختلفة.

- **منع الانقطاع المعرفي وتحقيق التواصل بين الأجيال:**

قراءة كتب التراث تساهم في حفظ المعرفة عبر الأجيال، إذ تعتبر عملية نقل الموروث الثقافي والحضاري جزءًا أساسيًا في بناء مجتمعات واعية تتسم بالاستمرارية والتجديد. إن تواصل الأجيال مع التراث يحفظ الذاكرة الثقافية، ويمنع الانقطاع المعرفي، مما يعزز من إمكانية استدامة المعرفة ونقلها بشكل منظم ومتجدد.

ومما سبق يتبين أن قراءة كتب التراث تمثل عملية هامة وحيوية تُمكّن الأجيال من الارتباط بجذورهم وتساعد في بناء هوية ثقافية متماسكة. فهي ليست مجرد عملية لاسترجاع التاريخ، بل هي استثمار معرفي وأخلاقي يثري الحاضر ويعزز التقدم المستقبلي على أسس متينة من المعرفة والوعي.

التعامل مع التراث الإسلامي: مداخل واتجاهات:

يعد التعامل مع التراث الإسلامي مسألة محورية في البحث العلمي، خاصة في ظل الحاجة إلى معالجة النصوص التراثية بأساليب نقدية متوازنة، وقد تطرقت الدراسات السابقة والكتب العلمية في هذا المجال إلى تحليل المداخل المختلفة لقراءة التراث في الفكر التربوي الإسلامي، مثل دراسة حسان (٢٠١٥)، وأبو العينين (٢٠٠٢)، كما صنفت دراسة العادلي (٢٠١٧) هذه المداخل إلى خاطئة وصحيحة بناءً على طريقة وأسلوب التعامل مع التراث.

المداخل الخاطئة للتعامل مع التراث: تعددت المداخل لدراسة التراث وليست كلها على منهج صحيح، وعبر عنها بعض الباحثين بالخاطئة لتغييرها للهدف الأسمى من إحياء التراث بوعي أو بلاوعي بالمآلات، وقد بين العادلي (٢٠٠٢، ص ٥٦٩-٦١٦) هذه المداخل الخاطئة وهنا سيتم إيرادها بشكل مركز، وهي على النحو الآتي:

١. **رفض التراث بحجة المعاصرة:** يعتبر رفض التراث بدعوى عدم ملاءمته للعصر الحالي من المداخل الخاطئة، حيث يؤدي إلى الانفصال عن الهوية الثقافية الإسلامية. يذكر العادلي (٢٠١٧، ص٥٦٩) أن رفض التراث بشكل مطلق يساهم في تكوين فجوة معرفية، ويعيق الاستفادة من الماضي وتجاربه، مما يؤدي إلى فصام ثقافي ومعرفي يمكن أن يؤثر على تماسك المجتمع.

٢. **إعمال العقل بهدف الهدم:** يشير العادلي (٢٠١٧، ص ٦٠٠) إلى أن هذا الاتجاه يسعى إلى الانتقاء من التراث بما يناسب العقلانية الحديثة ويترك باقي الموروث، مما يؤدي إلى تقديم صورة غير متكاملة للتراث، وقد أوضح العادلي أن هذا التوجه لا يتوافق مع التكامل المنهجي بين النقل والعقل في الفكر الإسلامي، ويعتبره غير موضوعي وغير متوازن.

٣. **الانتقائية:** يتمثل هذا الاتجاه في اختيار أجزاء محددة من التراث لدعم اتجاهات فكرية معينة، سواء تقليدية أو حداثية، وقد انتقده العادلي (٢٠١٧، ص ٦٠٣) لكونه يفتقر إلى الشمولية ويؤدي إلى تحريف المعاني الأصلية للنصوص من خلال الاعتماد على اختيارات مجتزأة.

٤. **الخلل في مناهج البحث في التراث:** يرتبط هذا الخطأ في المدخل بما قبله وهو الانتقائية، ويعزو المبحث العادلي (٢٠١٧، ص٦٠٦-٦١١) الخلل في مناهج البحث في التراث إلى غياب منهجيات علمية دقيقة، خاصة عند بعض الحداثيين الذين تأثروا بالمناهج الغربية التي تركز على الماديات وينكر الأبعاد الروحية، والوحي. تمثل ذلك في محاولاتهم المزج بين مفاهيم إسلامية ومفاهيم غربية كالشورى والديمقراطية، والبيعة والعقد الاجتماعي، وقد أدى هذا التأثر الغير واعي إلى اعتماد مناهج غربية تقوم على أصول لا دينية، مما أدى إلى تفسيرات غير صحيحه وقاصرة ولبس بعض المفاهيم، ونتائج مختلطة حيث اعتمدت على نظريات فلسفية غربية بعيدة عن السياق الإسلامي. بعض المحاولات قامت على مقارنات سطحية بين النصوص التراثية والإسلامية والمفاهيم الغربية، مما أدى إلى استنتاجات متسرعة وغير دقيقة.

٥. **التقديس المطلق للتراث:** يرى بعض الباحثين ينظرون إلى التراث ككيان مقدس غير قابل للنقد، مما يمنع إعادة النظر فيه لتحقيق الفائدة في العصر الحالي، واعتبر العادلي أن هذا التقديس المفرط يعطل إمكانية تطوير الفكر الإسلامي ويقف عائقًا أمام التحديث المنهجي للنصوص التراثية العادلي (٢٠١٧، ص٥١٢) .

٦. **العشوائية وغياب التخطيط:** يشير العادلي (٢٠١٧) إلى أن عدم وجود خطة أو استراتيجية واضحة لإحياء التراث وتنظيم نشره يؤدي إلى ضعف في استدامة الهوية الثقافية الإسلامية ويعيق جهود الحفاظ على التراث بشكل منهجي، هذا التوجه غير المدروس يجعل الجهود في دراسة التراث تفتقر إلى التناسق ويعزز الفوضى في إدارته.

ثانياً: المداخل الصحيحة للتعامل مع التراث:

١. **اتجاه إحياء التراث:** يركز هذا المدخل على إعادة نشر المخطوطات والنصوص التراثية لضمان استمراريتها، يوضح حسان (٢٠١٥) والعادلي (٢٠١٧) أن إحياء التراث يهدف إلى وضع النصوص في متناول الأجيال الحالية للحفاظ على الهوية الثقافية وتقديم الفكر الإسلامي بصورة أصيلة، يعزز هذا المدخل وعيًا بالعلوم الإسلامية الكلاسيكية ويساعد في دعم الثقافة الإسلامية المستمرة أمام التغيرات.

٢. **اتجاه استلهام التراث:** يتعامل هذا الاتجاه مع التراث كمرجع مرن، يُستلهم منه القيم والأفكار والمواقف التي يمكن تطبيقها ودمجها في الواقع والحياة المعاصرة. يوضح حسان (٢٠١٥) أن هذا الاتجاه يسهم في تجديد الحياة الفكرية والاجتماعية من خلال التركيز على النصوص ذات الصلة بالعصر الحديث.

ويتمثل الهدف من هذا الاتجاه في الانتقاء للعناصر التراثية التي تدعم تطور المجتمعات الإسلامية المعاصرة، ويرى البعض أن هذا المدخل صوري وتسويفي لإحياء التراث. (أبو العينين، ٢٠٠٢، ص٩٩)

٣. **اتجاه النقد والتحليل:** يعتمد هذا المدخل على استخدام منهج نقدي متوازن يدرس النصوص التراثية في ضوء سياقاتها التاريخية. يوضح العادلي (٢٠١٧) وحسان (٢٠١٥) أن هذا الاتجاه يتطلب التحرر من الجمود الفكري ويسمح بإعادة تأويل النصوص بشكل يتماشى مع تطورات العصر، مما يعزز من تحديث الفكر الإسلامي وتكييفه مع الواقع المعاصر.

٤. **الاتجاه الحضاري:** يوفر هذا المدخل منظورًا حضاريًا للتفاعل الثقافي الذي شكّل الحضارة الإسلامية. يرى حسان (٢٠١٥) أن دراسة التراث يجب أن تتجاوز الجانب النظري لتشمل واقعه التطبيقي، بما يسمح بفهم أعمق لعمليات تطور الفكر الإسلامي وتأثيره على المجتمع الإسلامي. ويعتبر هذا المدخل وسيلة لفهم ديناميكية الفكر الإسلامي في سياق تطور الحضارة الإسلامية.

٥. **التأكيد على ملاءمة التراث للواقع:** يحتوي التراث على قيم ومبادئ صالحة للتطبيق في العصر الحديث، ويشير العادلي (٢٠١٧) إلى حيث يمكن توظيفها لدعم تطورات الحياة الاجتماعية والفكرية المعاصرة، مما يجعل من التراث ركيزة معرفية قادرة على مواكبة المتغيرات.

٦. **فهم المقاصد الأصلية:** من المداخل الصحيحة التركيز أهمية فهم النصوص التراثية في ضوء مقاصدها الأساسية، التي حددها العلماء الأوائل، مع التركيز على المبادئ الأخلاقية والدينية التي وضعت في سياقاتها الصحيحة. (العادلي، ٢٠١٧).

ومما سبق يمكن القول أن هذه المداخل تسهم في تقديم أطر متعددة لدراسة التراث، حيث تنوعت بين مداخل خاطئة تميل إلى إضعاف التراث أو تقديمه بصورة مشوهة، ومداخل صحيحة تسعى لتقديمه بأسلوب موضوعي يضمن استمراريته وتطبيقه المعاصر، يمثل هذا التعدد والاختلاف في المناهج مقاربات في مواقف الباحثين للتعامل مع التراث واتخاذ المداخل الصحيحة والنقدية في إثراء فهم التراث وتطويره بما يناسب احتياجات العصر الحالي.

الدراسات السابقة:

تم مسح الدراسات السابقة في مجال قراءات كتب التراث وتحليلها، وسيتم عرضها من الأحدث إلى الأقدم من حيث الهدف والمنهج والنتائج، وهي على النحو التالي:

دراسة العادلي (٢٠١٧): تناولت الدراسة التعامل مع التراث الإسلامي بين المداخل الصحيحة والخاطئة: دراسة تحليلية، وهدفت الدراسة إلى استعراض الطرق المختلفة للتعامل مع التراث وتقديم رؤية توازن بين المحافظة على الأصالة وإعادة التفسير بشكل يتماشى مع الحاضر. والدراسة موجهة بشكل أساسي لتفادي المداخل الخاطئة التي تتراوح بين تقديس التراث بشكل مفرط، مما يعطل التجديد، وبين محاولات هدمه بحجج حداثية، الأمر الذي قد يفضي إلى إنكار قيمة هذا التراث تمامًا. اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي لتفصيل أنواع المداخل إلى محاور رئيسية مفرقاً بين المدخل الخاطئ الذي يفتقر إلى العلمية ويميل إلى التطرف، والمدخل الصحيح الذي يتسم بالاعتدال والمنهجية العلمية. وقد شملت المداخل الخاطئة كلًا من: رفض التراث بدعوى المعاصرة، الانتقائية في دراسة التراث، التقديس المفرط الذي يمنع النقد، بالإضافة إلى العشوائية في دراسة وتوثيق التراث وغياب التخطيط. أما المداخل الصحيحة فهي التمسك بالتراث مع فهم مقاصده، وعدم اقتصار التعامل على نقل النصوص بل السعي إلى تطبيقها بما يتناسب مع الواقع المعاصر، مع ضرورة التقييم الناقد للتراث دون محاولة لهدمه. وكانت أهم النتائج: أن التعامل مع التراث الإسلامي يتطلب رؤية نقدية وعلمية تراعي القيم الأساسية للتراث الإسلامي وتلائم في ذات الوقت احتياجات العصر الحديث، حيث أن التطرف في تقديس التراث أو محاولة هدمه يمثلان عائقين كبيرين أمام الاستفادة من محتواه.

دراسة حسان (٢٠١٥): هدفت إلى تحليل منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي واستخدمت الدراسة أسلوب التحليل الفلسفي، حيث ركزت على كيفية الاستفادة من هذا التراث كأداة لبناء الشخصية الإسلامية المعاصرة، وتعزيز قيمها الثقافية في ظل التحديات الفكرية الحالية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج مهمة أبرزها أهمية اعتماد قراءة نقدية تُسهم في تجاوز الجمود الفكري الذي يرافق القراءات التقليدية للتراث، مشددة على ضرورة تصنيف الأفكار وتحليلها بموضوعية، مما يعزز من إمكانية الاستفادة منها في تحديث الفكر الإسلامي. كما أكدت الدراسة أن منهجية التعامل مع التراث يجب أن تكون شاملة، تأخذ في الاعتبار السياقات التاريخية والظروف التي أُنتجت فيها النصوص، مع التركيز على التمييز بين القيم الثابتة التي تمثل جوهر الفكر الإسلامي، وتلك القيم المتغيرة التي تأثرت بظروف عصرها.

دراسة النقيب (٢٠٠٢): هدفت هذه الدراسة إلى تبيين حالة التعامل البحثي والأكاديمي والعلمي والثقافي مع التراث التربوي الإسلامي، من خلال تتبع ورصد وتحليل أهم الاتجاهات الفكرية، والمعرفية نحو التعامل مع هذا التراث التربوي، واهتمت الدراسة بالتحديد المفاهيمي للتراث

كما قدمت الدراسة خطة شاملة لخدمة التراث التربوي والنفسي الإسلامي، تتحدد معالمها فيما يلي: ١- عمل مسح شامل لكل الإنتاج التربوي في التراث سواء داخل العالم العربي، والإسلامي، أو خارجه، ٢-جمع تلك المخطوطات في مركز خاص بدراسات التراث التربوي العربي الإسلامي،٣- ثم فهرست تلك المخطوطات وتحديد موضوعاتها، ورؤوس موضوعاتها ثم ٤-النشر والتحقيق بطريقة علمية تحليلية. ودعت الدراسة إلى ضرورة إنشاء مركز خاص لدرس التراث التربوي الإسلامي انطلاقاً من فكرة المؤسسية وضرورتها الواقعية، وأن تصدر مجلة لذلك وبحوث ودراسات عنه.

دراسة علي (٢٠٠٢): هدفت للتعرف على كيف تتعامل مع الموروث التربوي الإسلامي تناولت هذه الدراسة عدة موضوعات تتصل بطرق التعامل مع الموروث التربوي الإسلامي، محددة في ذلك من جهة التنظير لهذه المنهجية: القواعد المنهجية الأساسية للبحث في هذا التراث، والأسس المنهجية لنقد التراث التربوي، ومعايير الانتقاء والاختيار المضامين المترات التربوي الإسلامي، ونماذج لأبرز القضايا والموضوعات التي تتصل بواقعنا التربوي المعاصر ودور التراث في تقديم حلول لها من خلال استلهام القواعد، والأسس المعرفية المناسبة. ومن هذه النماذج التوجه بالعقيدة الدينية، وقيمة المعرفة التربوية، ونظام تمويل التعليم، والحرية، والعدل التربوي والتعلم للعمل، والانفتاح الحضاري. وقد أكدت هذه الدراسة على أن الأمم التي تريد أن يكون لها في المسيرة

الحضارية دور فاعل لا ينبغي لها أن تتخلى عن موروثها الحضاري كلية، ولا ينبغي كذلك أن تغرق فيه كلية، فكلا الموقفين انحراف عن التفكير السليم، الذي يشير إلينا بأن نقف من موروثنا التربوي موقفا نقديا تفحصه، وتحتوه، وتنتقده، ونقيسه على معطيات حاضرنا وتطلعات مستقبلنا، ما أفادنا في ذلك قبلناه واخترناه، وما تناقص واختلف نظرنا إليه على أنه مجرد أثر من أثار الماضي، وربما كان له دور فيما مضى، لكنه الآن قد فقد فاعليته.

دراسة أبو العينين (٢٠٠٢): أوضحت هذه الدراسة الحاجة إلى درس التراث التربوي الإسلامي ودوره في صياغة الشخصية المسلمة المعاصرة، وهوية الأمة، بشدها إلى مقوماتها الأساسية التي ينبغي أن تظل فاعلة فينا للمحافظة على وجودنا، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: إن الدراسات التي تنمو في ظل الجو الإسلامي بمعطياته إنما تتأثر حتما بالخلفية الفكرية، والثقافية الإسلامية ويعكس هذا كافة ما ورد بالتراث الفكري العربي الإسلامي، وفي دراسته يجب ألا تغفل هذا، وذلك أن التراث هو نتاج البشر في الزمان والمكان – إن الوصول إلى التراث التربوي في مظانه يحتاج إلى قراءة واعية تكشف عنه وتبرزه إلى الوجود.

– إن المنهجية التي تتعامل مع التراث يجب أن تكون منهجية متكاملة فاهمة وواعية، وتتعامل مع التراث من الداخل ومن الخارج، ويجب أن تكون متمثلة روح التراث التي تعكس روح الإسلام بلا تناقضات، وتهدف إلى بناء الإنسان لا أن تقدمه.

–إن هناك كثير من الأفكار المطروحة لدى المفكرين المسلمين تحتاج إلى توسع في الدراسة بالمنهجية الملائمة وتدقيق القراءة.

دراسة السيد عمر (٢٠٠١): بصائر منهجية في التعامل مع التراث إطلالة على العطاء المنهجي للعلامة منى أبو الفضل (٢٥). وهذه الدراسة تنتمي إلى الميدان المنهجي لدرس التراث، واهتمت بتقديم رسم أولى للخط المنهجي للرائدة منى أبو الفضل – صاحبة الكتابات المنهجية الدرس التراث الإسلامي في درس التراث الإسلامي والفكر الإنساني بصفة عامة، واستخدمت هذه الدراسة منهاجية التحليل السياقي، وحاولت الدراسة الإجابة على عدة تساؤلات أهمها: ما الميزان المنهجي للتعامل مع التراث الفكري الإنساني؟ وما خصائص التراث الفكري الإسلامي التي يجب مراعاتها عند تطبيق، وانتهت الدراسة إلى التأكيد على فكرة البدائل المستقبلية لبناء المنهاجية الإسلامية الراشدة، التي تقوم على وسيط التجدد والتواصل الحضاري المبنى على التوحيد،

وأكدت الدراسة أيضا على ضرورة الإيمان بدواعي ومتطلباته الخروج من داء التقليد للغرب ومن الأقدمين، ومن اتباع القوالب الفكرية السائدة.

دراسة عبد الحليم (٢٠٠١): يتناول هذا البحث منهجية التعامل مع الفكر التربوي الغربي المعاصر من خلال دراسة طبيعته ومحدداته وتقييمه قدم الباحث رؤية تتعلق بكيفية استيعاب واستجابة العالم الإسلامي للمفاهيم التربوية المستوردة من الحضارة الغربية، مع الأخذ في الاعتبار الهوية الثقافية الإسلامية والتحديات التي تواجهها يعتمد البحث على المنهج التحليلي وتوصل ويضع إطارًا لتقييم الفكر التربوي الغربي بناءً على معايير ذاتية ترتبط بالقيم الإسلامية ومعايير موضوعية تتعلق بالتربية بحد ذاتها. كما يستعرض التحديات التي تفرضها هذه المناهج الغربية على الهوية الثقافية للعالم العربي والإسلامي في سياق حوار الحضارات.

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة والحالية:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التركيز على أهمية التراث الإسلامي وضرورة فهمه بشكل نقدي ومتوازن، كما أن جميع الدراسات تناولت التراث باعتباره جزءًا أساسيًا من الهوية الثقافية، مع التأكيد على الحاجة إلى قراءة تحليلية تضمن الأصالة والتجديد دون الوقوع في الإفراط في التقديس أو محاولة الهدم. وتتفق أيضًا جميع الدراسات في استخدام المنهج التحليلي كأساس لفهم النصوص التراثية، إذ اعتمدت دراسات مثل العادلي وأبو العينين وعبد الحليم (٢٠٠١) هذا المنهج للتحليل النقدي وتفصيل مواقف التعامل مع التراث.

ومع ذلك، فقد تميزت الدراسة الحالية بتركيزها على نموذج تطبيقي لتحليل كتب التراث التربوي الإسلامي، فركزت على مجال التربية بينما ركزت الدراسات الأخرى على تحليل المواقف العامة تجاه التراث بشكل أوسع ليشمل العديد من المجالات، كما قدّمت الدراسة الحالية نموذجًا عمليًا مطبقًا للتحليل وناقشت أسسه ومتطلباته، ما جعلها تتسم ببعد عملي لم يكن بارزًا في الدراسات الأخرى.

وهناك اختلاف آخر هو أن الدراسة الحالية خصصت جهودها لمجال التراث التربوي تحديدًا، في حين كانت الدراسات السابقة، مثل دراسة العادلي ودراسة النقيب (٢٠٠٢)، شاملة لمجالات التراث بشكل أوسع. هذا التخصص أتاح للدراسة الحالية التركيز على تحديات معينة في قراءة التراث التربوي، وهي تحديات لم تُناقش بتفصيل في الدراسات الأخرى. كما أضافت الدراسة الحالية بُعدًا عمليًا جديدًا من خلال استطلاع آراء المحكمين الخبراء حول نموذج القراءة التحليلية، مما أعطى مصداقية أكبر لتوصياتها العملية وأبرز قابلية تطبيق النموذج

المقترح، وهو ما لم يكن موجودًا في الدراسات السابقة التي اعتمدت على التحليل النظري دون تطبيق عملي مباشر.

مناقشة النتائج:

الإجابة عن السؤال الأول: ما متطلبات قراءة كتب التراث التربوي الإسلامي في ضوء مدخل التحليل:

تتطلب قراءة كتب التراث التزامًا بمجموعة من المعارف والمهارات الأساسية التي تُمكن القارئ من استيعاب النصوص القديمة وفهمها في سياقها التاريخي والثقافي، وفيما يلي بعض المتطلبات الأساسية لهذا النوع من القراءة، مع الإشارة إلى بعض المصادر العلمية التي تناولت هذه الجوانب:

١. المعرفة اللغوية والتاريخية:

لفهم النصوص التراثية بشكل دقيق، يجب أن يكون لدى القارئ معرفة قوية باللغة الأصلية المستخدمة في الكتابة التراثية، بالإضافة إلى فهم المصطلحات والتعبيرات التي كانت شائعة في زمن كتابة النصوص. فهذه المعرفة اللغوية تمكّن القارئ من التقاط المعاني الدقيقة للنصوص القديمة دون تحريف أو إساءة تفسير، ويُشير حسان (٢٠١٥) إلى أن السياق التاريخي واللغوي للنصوص يلعب دورًا حاسمًا في إدراك المعاني والتفسيرات الصحيحة، مما يسهم في قراءة واعية ودقيقة للتراث.

٢. تطبيق المناهج النقدية والتحليلية:

من الضروري استخدام مناهج نقدية وتحليلية لفهم أعمق للنصوص، مثل المنهج التاريخي الذي يضع النص في سياقه الزمني والاجتماعي، والمنهج الفلسفي الذي يسعى لفهم الأفكار الفلسفية والنظريات التي أثرت على مؤلفي التراث. ويوضح عبد الحليم (٢٠٠١) أهمية النقد الموضوعي في التعامل مع النصوص التراثية، مشددًا على ضرورة عدم التسرع في إصدار الأحكام دون مراعاة السياق التاريخي والاجتماعي الذي تم فيه إنتاج النصوص.

٣. القدرة على التفسير بعيدًا عن الإسقاطات الحديثة:

تتطلب قراءة التراث الحفاظ على الموضوعية والقدرة على تفسير النصوص دون إسقاط مفاهيم العصر الحديث عليها، حيث يؤكد أبو العينين (٢٠٠٢) على أن أحد أكبر التحديات في قراءة التراث هو تجنب الإضافات التي قد تأتي من فكر القارئ المعاصر، ما قد يؤدي إلى تشويه أو إساءة فهم النصوص القديمة. يعزز هذا التوجه من فهم النصوص بالطريقة التي قصدها مؤلفوها، ويساهم في تقديم قراءة نزيهة وعلمية للتراث.

٤. إعداد الكوادر العلمية المتخصصة:

تعد الكفاءة الأكاديمية والتدريب على مناهج البحث التراثي من المتطلبات الأساسية لقراءة التراث، حيث يشير حسان (٢٠١٥) إلى أن دراسة التراث تتطلب مهارات بحثية متقدمة وقدرة على التوثيق الأكاديمي الصحيح، وهذا يساعد في تعزيز مصداقية الدراسة ويضمن أن تكون التحليلات والاستنتاجات قائمة على أساس علمي سليم.

٥. الإلمام بالثقافة التربوية الإسلامية:

يؤكد الباحثون في مجال التراث التربوي على أهمية الوعي الثقافي بمبادئ الفلسفة التربوية الإسلامية، التي تشكلت عبر العصور وتستند إلى إطار شامل من القيم الدينية والأخلاقية. فدراسة التراث التربوي تستلزم أن يكون القارئ على دراية بالمدارس الفكرية الإسلامية والتوجهات التربوية التي تعكس القيم الإسلامية الأصيلة، مما يساعد على توظيف الأفكار التراثية بفاعلية في إطار تعليمي حديث.

٦- الإعداد اللغوي والمعرفي العميق :يشير خطاطبة (٢٠١٩) إلى أهمية التمكن من اللغات التي كتبت بها النصوص التراثية مثل العربية والفارسية، إلى جانب فهم مصطلحاتها في سياقها التاريخي، لأن فهم اللغة يساعد على استيعاب النصوص التراثية بدقة ويجنب الباحث الوقوع في أخطاء الترجمة أو التفسير السطحي المجتزأ. مما سبق يتبين أن متطلبات قراءة كتب التراث تشمل فهم اللغة والسياق التاريخي، وتطبيق المناهج النقدية، والاحتفاظ بالموضوعية وتجنب الإسقاطات المعاصرة، إضافة إلى التدريب الأكاديمي المتخصص والوعي بالقيم التربوية الإسلامية. تساهم هذه المتطلبات في تقديم قراءة واعية، تضمن الاستفادة المثلى من التراث ونقله بصورة علمية ومعاصرة.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما أسس قراءة كتب التراث التربوي الإسلامي في ضوء مدخل التحليل:

تتطلب قراءة كتب التراث أسسًا معرفية ومنهجية لضمان الفهم الصحيح وتحقيق الاستفادة المثلى من النصوص التراثية. وفيما يلي عرض لأهم الأسس المعتمدة لقراءة واعية للتراث:

١. الإلمام والفهم العميق للسياق التاريخي والاجتماعي:

فهم السياق التاريخي والاجتماعي للنصوص التراثية هو الأساس الأول لضمان قراءة واعية. يشير حسان (٢٠١٥) إلى أن قراءة التراث دون إدراك للعوامل التاريخية والاجتماعية التي أثرت على تلك النصوص قد

يؤدي إلى تفسيرات غير دقيقة. فالتعامل مع النصوص التراثية بشكل صحيح يتطلب فهمًا للتفاعلات الاجتماعية والسياسية التي صاحبت كتابتها، ما يساعد في فهم المعاني المقصودة بشكل أعمق.

ويرى خطاطبة (٢٠١٩) أنه لابد من التأكيد على أن عملية التحليل التربوي تعتمد على استنباط المعاني والأفكار الرئيسية من النصوص التربوية أو التراثية بشكل يركز على فهم المضامين والمفاهيم المتضمنة بدلاً من التحليل الكمي الإحصائي، ويتضمن هذا النوع من التحليل فهم السياقات التي كُتبت فيها النصوص والأهداف التربوية التي تسعى لتحقيقها، بالإضافة إلى تحديد الأفكار الرئيسية وتحليلها من أجل استخلاص الدروس والمفاهيم التربوية. فالهدف من هذه القراءة هو فهم محتوى النصوص التراثية ضمن إطارها التاريخي، الثقافي، والاجتماعي، بالإضافة إلى تحليل الأهداف التربوية التي تعكسها هذه النصوص، والتي قد تتباين مع القيم التربوية الحديثة.

ومن ثم يمكن اعتبار التحليل النوعي عملية تحليلية تفصيلية تستخدم بشكل خاص في دراسة النصوص القديمة والمقامات الأدبية التي تتطلب تفسيراً معمقاً للمحتويات التربوية والنصوص التراثية.

٢. الموضوعية والنقد البناء:

يؤكد عبد الحليم (٢٠٠١) أن الموضوعية تُعد من أهم أسس قراءة التراث، حيث ينبغي التعامل مع النصوص بطريقة نقدية وبناءة بعيدًا عن التعصب أو الإسقاطات المعاصرة. هذا النهج النقدي يساعد في فهم طبيعة النصوص التي كُتبت في ظروف مختلفة عن العصر الحالي، مما يسمح للقارئ بإجراء مقارنة واعية تضمن تمييز المفاهيم التي قد تكون قديمة عن تلك التي لا تزال صالحة.

٣. التحليل العميق والتأويل المستند إلى العلم:

ينبغي أن تُعتمد على التحليل العميق والتأويل المدروس عند قراءة النصوص التراثية، وذلك لتفسير المعاني التي قد تكون مبهمة أو مشحونة بالتعبيرات الرمزية. يُشير النقيب (٢٠٠٢) إلى ضرورة استخدام المناهج العلمية التي تتيح فهمًا أوسع للنصوص، بما يتجاوز القراءة السطحية أو المباشرة، ما يضمن توجيه القراء نحو المعاني الأكثر عمقًا والتي تحمل أبعادًا فلسفية ودينية.

ويؤكد على هذا الأساس خطاطبة من حيث اتصاف المحلل التربوي بجملة من المهارات اللازمة من أجل القيام بالتحليل التربوي. وهذه المهارات بعضها مشترك بين كل النصوص والتراث، وبعضها خاص لبعض النصوص. مثل المهارات العلمية، واللغوية والعقلية ومهارات البحث التاريخي.

٤. توظيف الأدوات والمناهج العلمية المتنوعة:

إن الاعتماد على مناهج متنوعة مثل المنهج الفلسفي والتاريخي والاجتماعي يسهم في تقديم قراءة شاملة للنصوص التراثية، حيث يساعد ذلك على استيعاب الأفكار الفلسفية وتحديد الظروف التاريخية والمجتمعية المحيطة بالنصوص. ويشدد حسان (٢٠١٥) على أهمية هذه المنهجية المتعددة، حيث يتيح استخدام المناهج المتنوعة استنباط معانٍ أعمق وتحقيق فهم متكامل للنصوص.

٥. الاتزان بين التأصيل والمعاصرة:

تتطلب قراءة التراث توازنًا بين احترام القيم التراثية من جهة، وبين مراعاة متطلبات العصر من جهة أخرى. يشير هذا الأساس إلى أهمية تطوير القدرة على فهم النصوص التراثية بشكل يتناسب مع التحديات والقيم الحديثة، دون التنازل عن جوهر القيم والمبادئ الأساسية في التراث الإسلامي.

٦.التمييز بين القيم الجوهرية والقيم الزمنية:

يشير ملكاوي إلى ضرورة التمييز بين القيم الجوهرية المستمدة من المبادئ الإسلامية وبين القيم الزمنية التي تأثرت بالسياقات الثقافية المؤقتة. ويعني هذا التمييز القدرة على الحفاظ على جوهر النصوص التراثية وتجنب تفسيرات قديمة غير ملائمة للحاضر، مما يسمح باستفادة أكثر عمقًا من التراث من خلال الحفاظ على ثوابته وتجاوز ما هو غير جوهري.

ومما سبق يتضح أن قراءة كتب التراث تقوم على أسس دقيقة تضمن فهماً موضوعياً وشاملاً للنصوص، بما يشمل الإلمام بالسياق التاريخي والاجتماعي، والتحليل النقدي، وتوظيف مناهج علمية متنوعة. يساعد ذلك على تقديم قراءة متوازنة تلبي احتياجات العصر وتبرز القيم الجوهرية في التراث الإسلامي.

وكذلك فالأسس مهمة لتحديد معايير القراءة التحليلية للكتب التراث التربوي، حيث ترتكز معايير القراءة لكتب التراث التربوي على عدة أسس التي أوردناها منها الفهم العميق للنصوص من خلال عدة جوانب، تشمل السياق التاريخي، اللغة المستخدمة، والقيم التربوية المتضمنة.

الإجابة عن السؤال الثالث: ما التحديات والصعوبات التي تواجه قراءة كتب التراث التربوي الإسلامي في ضوء مدخل التحليل:

تواجه قراءة كتب التراث عدة تحديات تتطلب إعدادًا منهجيًا وأدوات تحليلية خاصة لتجاوز العقبات التي يمكن أن تؤثر على فهم النصوص واستيعاب مضامينها. فيما يلي توضيح لهذه التحديات والصعوبات التي تشكل جزءًا أساسيًا من دراسة التراث بشكل علمي ودقيق:

١. صعوبة بعض المصطلحات التراثية القديمة على الباحث المبتدئ:

النصوص التراثية تحتوي على مصطلحات قديمة وتعبيرات لغوية غير مألوفة للقارئ المعاصر، حيث أن الفهم الدقيق لهذه النصوص يتطلب إلمامًا باللغة الأصلية التي كتبت بها، ومعرفة بالمصطلحات التي كانت مستخدمة في السياقات الفكرية والدينية لتلك الفترات. يرى عبد الحليم (٢٠٠١) أن التفسير السليم لهذه النصوص يحتاج إلى العودة إلى المعاجم القديمة والتفسيرات المتاحة للنصوص الأصلية، وذلك لتجنب الفهم الخاطئ الذي قد ينتج عن التفسيرات السطحية أو الحديثة التي لا تراعي التحولات اللغوية عبر الزمن. ويؤكد النقيب (٢٠٠٢)، وأبو العينين (٢٠٠٢) على أهمية استيعاب السياقات اللغوية والفكرية للنصوص، وفهم المفاهيم والمصطلحات التراثية عبر العصور قبل توظيفها في السياق، حيث أن الجهل بها يمكن أن يؤدي إلى تفسيرات منحرفة للنصوص التراثية، ما قد يسبب تشويهًا لمعانيها الأساسية.

٢. التفسيرات المتعددة والتباينات الفكرية:

تعد التفسيرات المتعددة للنصوص التراثية إحدى التحديات الرئيسية في قراءتها، وذلك لأن هذه النصوص غالبًا ما نشأت ضمن مدارس فكرية متباينة وقدمت أفكارها بأساليب مختلفة. هذا التنوع في الطروحات الفكرية يتطلب من القارئ الإلمام بمختلف المدارس التي أثرت على تطور الفكر الإسلامي ومساهمتها في تفسير النصوص. وفقًا لحسان (٢٠١٥)، فإن الاطلاع على الخلفيات الفكرية المتنوعة يساعد القارئ على تبني منظور شامل يمكنه من استيعاب التعقيدات التي تنطوي عليها النصوص التراثية دون الوقوع في التبسيط أو الإغفال للمعاني المتعددة التي قد تحملها.

٣. الإسقاطات الحديثة على النصوص القديمة:

تجنب إسقاط القيم والمفاهيم المعاصرة على النصوص القديمة يعتبر من التحديات الجوهرية في قراءة التراث، حيث أن هذا الأسلوب قد يؤدي إلى تأويلات غير موضوعية للنصوص. يُشير أبو العينين (٢٠٠٢) إلى أن القارئ يجب أن يتعامل مع النصوص بحذر، ويجب عليه إدراك الفروق الثقافية بين العصور؛ إذ أن إسقاط الأفكار الحديثة على النصوص قد يؤدي إلى قراءة متحيزة أو غير متكاملة للنصوص التراثية. يشدد العلي

(٢٠١٨) على أن احترام السياق التاريخي للنصوص يساعد في تفادي هذه المشكلة ويضمن أن تكون التفسيرات أقرب إلى المقصود الأصلي للمؤلفين، مما يساهم في تقديم قراءة نزيهة وعلمية.

٤. التحيزات الشخصية وأثرها على القراءة:

التحيزات الشخصية والأحكام المسبقة يمكن أن تؤثر على قراءة النصوص التراثية وتجعل القارئ يرى الأمور من منظور ضيق قد لا يعكس المعاني الأصلية للنص. يُبرز حسان (٢٠١٥) أن التحيزات الفكرية قد تجعل القارئ يستبعد بعض الأفكار أو يركز على جوانب معينة دون غيرها، ما يؤدي إلى عدم الاتزان في تحليل النصوص، ويقلل من موضوعية القراءة. لذلك، يُنصح القارئ بأن يكون مدركًا لهذه التحيزات وأن يسعى إلى قراءة النصوص بموضوعية، محاولًا الاستفادة من التنوع الفكري الموجود في النصوص التراثية كإثراء لفهمه بدلاً من تقيده ضمن إطار فكري محدد.

٥. محدودية الوصول إلى مصادر أصلية وموثوقة:

يعد الوصول إلى مصادر أصلية وموثوقة أحد التحديات الرئيسية في دراسة التراث، حيث أن العديد من المخطوطات التراثية قد تكون نادرة أو غير متاحة بسهولة، مما قد يدفع الباحثين للاعتماد على طبعات حديثة أو نسخ مترجمة قد لا تكون دقيقة بشكل كامل. يوضح عبد الله (٢٠٢٠) أن هذا التحدي يؤكد على أهمية التوثيق الأكاديمي السليم والحاجة إلى الرجوع إلى النسخ الأصلية من النصوص كلما كان ذلك ممكنًا، إذ أن ذلك يُعد شرطًا لضمان الدقة والموثوقية في الدراسة والتحليل)، وأن اعتماد الطبعات الحديثة قد يؤدي إلى تغييرات غير مقصودة في بعض النصوص، مما يجعل الوصول إلى النسخ الأصلية عاملاً أساسيًا في ضمان استدامة المعرفة وتحقيق فهم حقيقي للنصوص. (النقيب، ٢٠٠٢).

تتطلب قراءة كتب التراث توازنًا بين المعرفة اللغوية والفكرية، وتجنب التحيزات الشخصية والإسقاطات الثقافية المعاصرة، إلى جانب ضرورة الحصول على مصادر أصلية موثوقة وتطبيق المناهج العلمية اللازمة. هذه التحديات تشكل جزءًا من أهمية قراءة التراث بوعي علمي، وتوضح حاجة القارئ إلى اعتماد منهجيات دقيقة لتجنب التحريف وضمان فهم صحيح للنصوص التراثية.

الإجابة عن السؤال الرابع: ما مضمون الأنموذج التطبيقي المقترح لقراءة كتب التراث التربوي الإسلامي في ضوء مدخل التحليل:

اشتمل النموذج التطبيقي على أهم المحاور المنطلقة من أسس ومتطلبات التحليل التربوي وقراءة كتب التراث بشكل شمولي، وهي أربعة محاور تضمنت أهم عناصر التحليل للكتاب، وهي على النحو التالي:

أولاً: المحور الأول: بيانات الكتاب والجوانب الفنية:

١. عنوان الكتاب.

٢. اسم المؤلف، وترجمة مختصرة عن المؤلف.

٣. اسم المحقق للكتاب، إن وجد.

٤. جوانب فنية (دار الطباعة والنشر، رقم الطبعة، حجم الكتاب وعدد صفحاته، تحقيقه).

٥. السلامة من الأخطاء المطبعية والإملائية.

ثانياً المحور الثاني: خطة الكتاب ومنهجيته:

١) خلاصة هدف الكتاب

٢) المحتويات أو الموضوعات التي حواها الكتاب.

٣) منهج المؤلف وطريقته.

٤) المهارات البحثية المستفادة من طريقة المؤلف.

٥) توظيف الاستشهاد والنقولات في الكتاب من حيث مصدرها وحجمها ومناسبتها.

ثالثا: المحور الثالث: فوائد الكتاب وعلاقته بالتربية:

١. الفئة المستهدفة تربوياً بالكتاب.

٢. لغة الكتاب ومناسبتها للفئة المستهدفة.

٣. أثر الكتاب في عصره والعصر الحالي.

٤. ارتباط المؤلف بالعصر: استقراء أهم الملامح التي ظهرت من خلال قراءة الكتاب عن ظروف عصر المؤلف واهتمامات العلماء والمربين وعامة الناس.

٥. علاقة الكتاب بالتربية والتعليم.

٦. الفوائد التربوية المستخرجة من القراءة. (أهم الآراء التربوية، والابتكارات العلمية ان وجدت).

٧. توظيف الفوائد والأفكار التربوية المناسبة للعصر وتطبيقها في الميدان التربوي أو الاجتماعي وإمكانية ذلك.

٨. طول الكتاب أو قصره بالنسبة للموضوع.

٩. إيجابيات أخرى.

رابعاً نقد الكتاب –ان وجد–:

١. التكرار في الكتاب إن وجد

٢. الملاحظات ونقاط الضعف على الكتاب (إن وجدت)

٣. نقد الكتاب علمياً بما يحفظ مكانة العالم.

٤. سلبيات أخرى.

الإجابة عن السؤال الخامس:

ما آراء الخبراء حول أهمية الأنموذج المقترح لقراءة كتب التراث التربوي القائم على مدخل التحليل وإمكانية تطبيقه؟

وللإجابة على هذا التساؤل قامت الباحثة بتطبيق استطلاع رأى على السادة الخبراء لاستطلاع رأيهم حول أهمية المحاور الأربعة وهي كما يلي:

١– أهمية محور بيانات الكتاب والجوانب الفنية وإمكانية تطبيقها.

٢– أهمية وإمكانية تطبيق محور خطة الكتاب ومنهجيته.

٣– أهمية وإمكانية محور فوائد الكتاب وعلاقته بالتربية ومناسبة عناصره.

٤– أهمية محور نقد الكتاب وإمكانية تطبيقه.

ويتم الاستجابة على كل محور من المحاور السابقة وفق أربع استجابات (مهمة وممكنة التطبيق– مهمة وغير ممكنة التطبيق – غير مهمة وممكنة التطبيق– غير مهمة وغير ممكنة التطبيق) وتم تطبيق استطلاع الرأي على (١٨) خبيرًا من المتخصصين في مجال التربية الإسلامية. وقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية لآراء الخبراء، وذلك كما في الجدول التالي رقم ١:

جدول (١) التكرارات والنسب المئوية لآراء السادة الخبراء حول محاور استطلاع الرأي (ن=١٨)

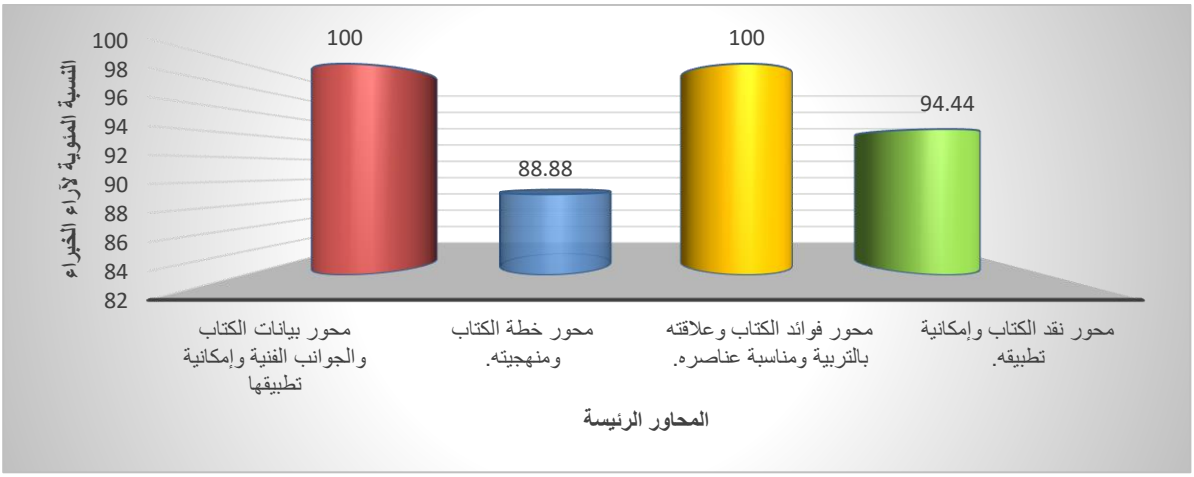
م	المحور	التكرارات والنسبة المئوية	فئات الاستجابة			
			مهمة وممكنة التطبيق	مهمة وغير ممكنة التطبيق	غير مهمة وممكنة التطبيق	غير مهمة وغير ممكنة التطبيق
١	أهمية محور بيانات الكتاب والجوانب الفنية وإمكانية تطبيقها.	ت	١٨	–	–	–
		%	١٠٠٪	–	–	–
٢	أهمية وإمكانية تطبيق محور خطة الكتاب ومنهجيته.	ت	١٦	٢	–	–
		%	٨٨,٨٨٪	١١,١٢٪	–	–
٣	أهمية وإمكانية محور فوائد الكتاب وعلاقته بالتربية ومناسبة عناصره.	ت	١٨	–	–	–
		%	١٠٠٪	–	–	–
٤	أهمية محور نقد الكتاب وإمكانية تطبيقه.	ت	١٧	١	–	–
		%	٩٤,٤٤٪	٥,٥٦٪	–	–

وتستنتج الباحثة من الجدول السابق أنه بالنسبة للمحور الأول والذي يتعلق "بأهمية محور بيانات الكتاب والجوانب الفنية وإمكانية تطبيقها" فكانت نسبة اتفاق السادة الخبراء على أهمية هذا المحور وإمكانية تطبيق ما تضمنه بنسبة اتفاق (١٠٠٪)؛ مما يدل على أهمية هذا المحور، أما بالنسبة للمحور الثاني والذي يتعلق "بأهمية وإمكانية تطبيق محور خطة الكتاب ومنهجيته" فكانت نسبة اتفاق السادة الخبراء على أهمية هذا المحور وإمكانية تطبيق ما تضمنه بنسبة اتفاق (٨٨,٨٨٪)، ونسبة اتفاق الخبراء على أهمية هذا المحور وعدم إمكانية تطبيقه (١١,١٢٪) وقد برر الخبراء عدم إمكانية تطبيقه على الرغم من أهميته بأنه لا ينطبق على واقع الأمة المعاصر.

أما بالنسبة للمحور الثالث والذي يتعلق "بأهمية وإمكانية محور فوائد الكتاب وعلاقته بالتربية ومناسبة عناصره" فقد أجمع السادة الخبراء على أهمية وإمكانية تطبيق ما تضمنه هذا المحور بنسبة اتفاق بلغت (١٠٠٪)؛ مما يدل على أهمية هذا المحور، أما بالنسبة للمحور الرابع، والذي يتعلق بأهمية محور نقد الكتاب وإمكانية تطبيقه" فكانت نسبة اتفاق السادة الخبراء على أهمية هذا المحور وإمكانية تطبيق ما تضمنه بنسبة اتفاق (٩٤,٤٤٪)، ونسبة اتفاق الخبراء على أهمية هذا المحور وعدم إمكانية تطبيقه (٥,٥٦٪) وقد برر الخبراء

عدم إمكانية تطبيقه على الرغم من أهميته بأنه لا بد من الالتزام بشروط النقد الداخلي والخارجي للكتاب كاملة وعدم الاكتفاء بما ذكر.

وفيما يلي رسم بياني يوضح النسب المئوية لاتفاق آراء الخبراء حول المحاور السابقة:



شكل (١) رسم بياني للنسب المئوية لآراء الخبراء حول المحاور الأربعة السابق ذكرها:

خلاصة النتائج والتوصيات والمقترحات:

١- يتبين من إجابة السؤال الأول أن قراءة كتب التراث تتطلب الالتزام بمجموعة من المتطلبات المعرفية والمنهجية التي تمكن الباحث والمحلل التربوي من فهم النصوص التراثية القديمة ضمن سياقاتها التاريخية والثقافية. كما أظهرت النتائج أهمية الإلمام باللغة والمصطلحات المستخدمة في زمن كتابة النصوص، بالإضافة إلى ضرورة تطبيق مناهج نقدية وتحليلية تسهم في فهم النصوص من زوايا متعددة بعيدًا عن التفسيرات المعاصرة أو الأحكام المسبقة. كما تبين أن الموضوعية في التحليل وتجنب الإسقاطات الحديثة يُعدان من المتطلبات الأساسية للحفاظ على أصالة النصوص التراثية وفهمها بالشكل المقصود. وأظهرت النتائج أن التدريب الأكاديمي المتخصص والمعرفة بالقيم التربوية الإسلامية يتيحان استثمار التراث في السياقات التعليمية والثقافية الحديثة بفعالية، مما يدعم نقل التراث بأسلوب علمي ومعاصر يلبي متطلبات الفكر والمجتمع.

٢- يتبين من إجابة السؤال الثاني أن قراءة كتب التراث تتطلب الاعتماد على عدة أسس تضمن فهمًا عميقًا وموضوعيًا للنصوص التراثية، وأهم هذا الأسس: فهم السياق التاريخي والاجتماعي، والتحليل النقدي والتفسير الموضوعي البعيد عن التحيزات، واستخدام مناهج علمية متنوعة كالتاريخية والفلسفية والاجتماعية. ومن الأسس أيضاً التمييز بين القيم الجوهرية والقيم الزمنية، والتوازن بين التأصيل والمعاصرة بالتركيز على القيم الأساسية.

٣- يتبين من الإجابة عن السؤال الثالث ما التحديات التي تواجه قراءة كتب التراث في ضوء المدخل التحليلي أن قراءة كتب التراث تواجه عدة تحديات أساسية، أبرزها: صعوبة اللغة والمصطلحات التراثية القديمة على الباحثين في هذا المجال، مما يتطلب فهمًا لغويًا دقيقًا للنصوص، كذلك، تُشكّل التفسيرات المتعددة والتباينات الفكرية تحديًا في استيعاب الأفكار المتنوعة للنصوص، بالإضافة إلى تحدي الإسقاطات الحديثة، فيعد تجنب الإسقاطات الحديثة على النصوص بلا وعي أمراً ضرورياً لضمان التحليل والتفسير الموضوعي. كما تشكل التحيزات الشخصية عقبة إضافية تؤثر على موضوعية القراءة، في حين أن محدودية الوصول إلى المصادر الأصلية قد يعيق دقة التحليل، مما يستدعي اعتماد مناهج علمية موثوقة وتوازنًا في القراءة.

٤- يتبين من الإجابة عن السؤال الرابع المتعلق مضمون الأنموذج التطبيقي المقترح لقراءة كتب التراث التربوي الإسلامي في ضوء مدخل التحليل أن مكونات النموذج التطبيقي تأتي منطلقة من الأسس والمتطلبات لقراءة كتب التراث، وهذا الأنموذج يتكون من أربعة محاور هي كما يلي:

أولاً: المحور الأول: بيانات الكتاب والجوانب الفنية:

١. عنوان الكتاب.

٢. اسم المؤلف، وترجمة مختصرة عن المؤلف.

٣. اسم المحقق للكتاب، إن وجد.

٤. جوانب فنية (دار الطباعة والنشر، رقم الطبعة، حجم الكتاب وعدد صفحاته، تحقيقه).

٥. السلامة من الأخطاء المطبعية والإملائية.

ثانياً المحور الثاني: خطة الكتاب ومنهجيته:

١) خلاصة هدف الكتاب

٢) المحتويات أو الموضوعات التي حواها الكتاب.

٣) منهج المؤلف وطريقته.

٤) المهارات البحثية المستفادة من طريقة المؤلف.

٥) توظيف الاستشهاد والنقولات في الكتاب من حيث مصدرها وحجمها ومناسبتها.

ثالثا: المحور الثالث: فوائد الكتاب وعلاقته بالتربية:

١. الفئة المستهدفة تربوياً بالكتاب،

٢. لغة الكتاب ومناسبتها للفئة المستهدفة.

٣. أثر الكتاب في عصره والعصر الحالي.

٤. ارتباط المؤلف بالعصر: استقراء أهم الملامح التي ظهرت من خلال قراءة الكتاب عن ظروف عصر المؤلف واهتمامات العلماء والمربين وعامة الناس.

٥. علاقة الكتاب بالتربية والتعليم.

٦. الفوائد التربوية المستخرجة من القراءة. (أهم الآراء التربوية، والابتكارات العلمية ان وجدت).

٧. توظيف الفوائد والأفكار التربوية المناسبة للعصر وتطبيقها في الميدان التربوي أو الاجتماعي وإمكانية ذلك.

٨. طول الكتاب أو قصره بالنسبة للموضوع.

٩. إيجابيات أخرى.

رابعاً نقد الكتاب – ان وجد–:

١. التكرار في الكتاب إن وجد

٢. الملاحظات ونقاط الضعف على الكتاب (إن وجدت)

٣. نقد الكتاب علمياً بما يحفظ مكانة العالم.

٤. سلبيات أخرى.

٥- يتبين من الإجابة على السؤال الخامس المتعلق برأي الخبراء عن الأنموذج التطبيقي والذي ينص على ما آراء الخبراء حول أهمية الأنموذج المقترح لقراءة كتب التراث التربوي القائم على المدخل التحليلي وإمكانية تطبيقه؟ النتائج الآتية: موافقة الخبراء على أهمية الأنموذج المقترح بمحاوره وفقراته وإمكانية تطبيقه بدرجة كبيرة جداً ؛ فبالنسبة للمحور الأول والذي يتعلق "بأهمية محور بيانات الكتاب والجوانب الفنية وإمكانية تطبيقها" كانت نسبة اتفاق الخبراء على أهمية هذا المحور وإمكانية تطبيق ما تضمنه بنسبة اتفاق (١٠٠٪)، أما بالنسبة للمحور الثاني والذي يتعلق "بأهمية وإمكانية تطبيق محور خطة الكتاب ومنهجيته" فكانت نسبة اتفاق الخبراء على أهمية هذا المحور وإمكانية تطبيق ما تضمنه بنسبة اتفاق (٨٨,٨٨٪)، أما بالنسبة للمحور الثالث والذي يتعلق "بأهمية وإمكانية محور فوائد الكتاب وعلاقته بالتربية ومناسبة عناصره" فقد أجمع الخبراء على أهمية وإمكانية تطبيق ما تضمنه هذا المحور بنسبة اتفاق بلغت (١٠٠٪)، أما بالنسبة للمحور الرابع والذي يتعلق بأهمية محور نقد الكتاب وإمكانية تطبيقه" فكانت نسبة اتفاق الخبراء على أهمية هذا المحور وإمكانية تطبيق ما تضمنه بنسبة

اتفاق (٩٤,٤٤٪). وهي نسب تدل على موافقة عالية جداً مما يدل على أهمية الأنموذج التطبيقي المقترح وإمكانية تطبيقه.

التوصيات:

١- ضرورة تطوير وتفعيل برامج التعليم العالي ذات العلاقة بتخصص التراث والتدريب الأكاديمي المتخصص التي تركز على تطوير المهارات المعرفية والمنهجية اللازمة لإعداد وتمهير الباحثين التربويين المتخصصين، وتشتمل على تطبيقات وتدريب مكثف للباحثين على المناهج النقدية والتحليلية

٢- إقامة ورش عمل ومنصات بحثية تدعم المعرفة والمهارة والقيم بتحليل التراث بما يُعزز من مهارات الباحثين من حيث إتقان المصطلحات التراثية، وحثهم على الاتصاف بالموضوعية

٣- ودعم الباحثين للوصول إلى مصادر المعرفة الأصلية، والعناية بنقل التراث بأسلوب علمي ومعاصر يلبي احتياجات الفكر والمجتمع.

٤- توصي الدراسة باعتماد الأنموذج التطبيقي المقترح لقراءة كتب التراث وتطبيقه بشكل عملي في الدراسات التراثية والتربوية، نظرًا لموافقة الخبراء العالية على أهمية محاوره وفقراته وفاعليته

المقترحات:

١- إجراء تدريبات وورش عمل للمختصين لتطبيق هذا النموذج بفعالية، وتطوير أدوات تساعد على تنفيذه.

٢- عمل دراسة بالمنهج شبه التجريبي عن أثر تطبيق النموذج التطبيقي على آداء الطالبات وعلاقته بالتحصيل الدراسي.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية

ابن منظور، محمد بن مكرم. (د. ت). لسان العرب (ج ٢، ص ١٩٩). بيروت: دار صادر.

أبو العينين، علي خليل مصطفى. (٢٠٠٢). منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي: طبيعته، محدداته، تقويمه. المسلم المعاصر، المجلد ٢٧، العدد (١٠٥)، ٨٥–١٣٧. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record183941/.

جامعة عفت، (٢٠٢٤). إحياء التراث: المسارات المبتكرة لحياة مستدامة، (٤–٥ نوفمبر ، ٢٠٢٤)، جدة ، جامعة عفت ، مسترجع من/https://www.effatuniversity.edu.sa/english/conferences/iadc/pages/default.aspx

حسان، حسان عبد الله. (٢٠١٥). منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي: دراسة تحليلية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد ٦١، ٤٢٩–٤٨٥. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/700292.

خطاطبة، عدنان محمد. (٢٠١٩). التحليل التربوي للتراث الإسلامي. إربد، الأردن: دار الأديب للنشر والتوزيع.

الزبيدي، محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني. (د. ت). تاج العروس من جواهر القاموس، (ج ٥، ص ٣٨١). دار الهداية.

الزمخشري. (١٤١٩ هـ). أساس البلاغة (تحقيق: محمد باسل عيون السود، ج ٢، ص ٣٢٧). بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.

العادلي، عطية السيد عطية. (٢٠١٧). التعامل مع التراث الإسلامي بين المداخل الصحيحة والخاطئة: دراسة تحليلية. مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بدمنهور، ١٠(٢)، ٥٨٦–٦٣٤. مسترجع من https://search.emarefa.net/detail/BIM-948302.

عبد الحليم، أحمد المهدي. (٢٠٠١). منهجية التعامل مع الفكر التربوي الغربي المعاصر: طبيعته ومحدداته وتقويمه ضمن المعايير المناسبة (الذاتية والموضوعية). المسلم المعاصر، ٢٥(١٠٠)، ٢٠٢–٢٠٤. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record1.

عبد الله، خالد. (٢٠٢٠). "التوثيق الأكاديمي في دراسة المخطوطات التراثية الإسلامية. مجلة التراث الإسلامي"، العدد ٤٧، ص ص ٢١٣–٢٢٩.

علي، سعيد إسماعيل. (٢٠٠٢). كيف نتعامل مع الموروث التربوي الإسلامي. المسلم المعاصر، ٢٦(١٠٤)، ٧٥–١٢٨. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record183474/.

العلي، محمد. (٢٠١٨). أصول التفسير والتراث الإسلامي. القاهرة: دار المعرفة.

عمر، السيد. (٢٠٠١). بصائر منهجية في التعامل مع التراث: إطلالة على العطاء المنهجي للعلامة منى أبو الفضل. في نادية مصطفى، سيف عبد الفتاح، وماجدة إبراهيم (محررون)، التحول المعرفي والتغيير الحضاري، (ص ٩٦–١٥٣). القاهرة: دار البشير.

ملكاوي، فتحي حسن. (٢٠١٨). التراث والتجديد في الفكر الإسلامي. القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

النقيب، عبد الرحمن. (د. ت). منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي: طبيعته وتقويمه. مجلة المسلم المعاصر، العدد ٩٩، ١–٤٦.

الملاحق

ملحق ١) أنموذج تطبيقي مقترح لتحليل لقراءة كتب التراث(في صورته الأولية) إعداد /د. فوزية عبدالمحسن العبدالكريم أستاذ التربية الإسلامية المشارك .

أولاً : بيانات الكتاب والجوانب الفنية :

١. **عنوان الكتاب.**
٢. **اسم المؤلف، وترجمة مختصرة عن المؤلف.**
٣. **اسم المحقق للكتاب. إن وجد**
٤. **جوانب فنية (دار الطباعة والنشر، رقم الطبعة، حجم الكتاب وعدد صفحاته، تحقيقه).**
٥. **السلامة من الأخطاء المطبعية والإملائية.**

ثانياً : خطة الكتاب وكتابته .

١. **خلاصة هدف الكتاب**
٢. **فهرست المحتويات يكتفى بنقل الفهرس كما هو إن لم يكن طويلاً جداً، وإلا فيختصر أهم المسائل التي حررت في الكتاب.**

١- منهج المؤلف وطريقته.

٢- توظيف الاستشهاد والنقولات في الكتاب من حيث مصدرها وحجمها ومناسبتها.

٣- المهارات البحثية المستفادة من طريقة المؤلف.

ثالثا: فوائد الكتاب وعلاقته بالتربية:

١. **الفئة المستهدفة تربوياً بالكتاب،**
٢. **لغة الكتاب ومناسبتها للفئة المستهدفة.**
٣. **أثر الكتاب في عصره والعصر الحالي.**
٤. **علاقة الكتاب بالتربية، والتعليم .**
٥. **الفوائد التربوية المستخرجة من القراءة . (أهم الآراء التربوية، و الإبتكارات العلمية ان وجدت)**
٦. **مدى إمكانية توظيف الفوائد والأفكار التربوية وتطبيقها في الميدان التربوي أو الاجتماعي.**
٧. **ارتباط المؤلف بالعصر: ذكر أهم الملامح التي ظهرت من خلال قراءة الكتاب عن ظروف عصر المؤلف واهتمامات العلماء والمربين وعامة الناس.)**
٨. **طول الكتاب أو قصره بالنسبة للموضوع.**
٩. **إيجابيات أخرى .**

رابعاً أبرز السلبيات – ان وجدت:

١. التكرار في الكتاب إن وجد

٢. الملاحظات ونقاط الضعف على الكتاب (إن وجدت) ونقده علمياً بما يحفظ مكانة العالم.

٣. سلبيات أخرى .

ملحق ٢: عناصر القراءة لكتب التراث / إعداد /د. فوزية عبدالمحسن العبدالكريم أستاذ التربية الإسلامية المشارك .

هذه عناصر للقراءة التحليلية لكتب التراث في الفكر التربوي الإسلامي، وقد روعي في هذه العناصر البناء المنهجي، الشمول، وعدم التكرار.

أولاً : بيانات الكتاب والجوانب الفنية :

١- عنوان الكتاب.

٢- اسم المؤلف، وترجمة مختصرة عن المؤلف.

٣- اسم المحقق للكتاب. إن وجد

٤- جوانب فنية (دار الطباعة والنشر، رقم الطبعة، حجم الكتاب وعدد صفحاته، تحقيقه).

٥- البناء المنهجي للكتاب (طريقته في التوثيق والتأليف).

ثانياً: خطة الكتاب ومنهجيته.

١. الموضوع العام للكتاب.

٢. المحاور الرئيسة للكتاب – الموضوعات الفرعية.

٣. منهج المؤلف وطريقته.

٤. المهارات البحثية المستفادة من طريقة المؤلف.

٥. توظيف الاستشهاد والنقولات في الكتاب من حيث مصدرها وحجمها ومناسبتها.

ثالثا: فوائد الكتاب وعلاقته بالتربية:

١- الفئة المستهدفة تربوياً بالكتاب،

٢- لغة الكتاب ومناسبتها للفئة المستهدفة.

٣- أثر الكتاب في عصره والعصر الحالي.

٤- ارتباط المؤلف بالعصر: استقراء أهم الملامح التي ظهرت من خلال قراءة الكتاب عن ظروف عصر المؤلف واهتمامات العلماء والمربين وعامة الناس.)

٥- علاقة الكتاب بالتربية والتعليم.

٦- الفوائد التربوية المستخرجة من القراءة. (أهم الآراء التربوية، أو الاجتهادات ، أو الابتكارات العلمية ان وجدت)

٧- توظيف الفوائد والأفكار التربوية المناسبة للعصر وتطبيقها في الميدان التربوي أو الاجتماعي وإمكانية ذلك.

٨- طول الكتاب أو قصره بالنسبة للموضوع.

٩- إيجابيات أخرى، وتعليق على الكتاب.

رابعاً أبرز السلبيات – ان وجدت:

١- التكرار في الكتاب إن وجد

٢- الملاحظات ونقاط الضعف على الكتاب (إن وجدت) ونقده علمياً بما يحفظ مكانة العالم.

٣- ملاحظات أخرى.

٤- **ملحق ٣)**

أسماء المحكمين:	الجهة والتخصص
١- أد. بدرية الميمان	أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
٢- أد, عبداللطيف بن عبدالعزيز الرباح	أأستاذ التربية الإسلامية بجامعة جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية سابقا
٣- د. خليل بن عبدالله الحدري	الأستاذ المشارك بجامعة ام القرى وجامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية سابقا
٤- د. نايف يوسف القاضي	الأستاذ بجامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية
٥- أد. بدرية خلف العنزي	الأستاذ بجامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية
٦- د. عائشة الزهراني	أستاذ أصول التربية الإسلامية المشارك بجامعة الملك خالد
٧- أد. أمل راشد الخليفة	الأستاذ بجامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية
٨- أد. وفاء ابراهيم الفريح	الأستاذ بجامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية
٩- أد. عبدالله بن محمد الرشود	الأستاذ بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية قسم أصول التربية
١٠- د. غادة حمزة الشربيني	أستاذ أصول التربية المشارك بجامعة الملك خالد
١١- د, سلمان الصغير	الأستاذ المشارك بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – تخصص أصول التربية
١٢- أد. ماجد بن عبدالله الحبيب	أستاذ أصول التربية بجامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية–مهتم بمجال التربية الإسلامية
١٣- د. بندر العسيري	دكتوراه تربية إسلامية – وزارة التعليم
١٤- د,مي الشديد	دكتوراه تربية إسلامية ومهتمة بالمجال
١٥- د. سارة محمد الهادي	دكتوراه تخصص ال تربية إسلامية
١٦- د. ميثاء السبعي	دكتوراه تخصص التربية إسلامية – جامعة الملك خالد
١٧- د. ريم السويلم	دكتوراه تربية إسلامية – وزارة العدل
١٨- د. نورة العبري	دكتوراه تربية إسلامية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

البحث السابع

الخصائص السيكومترية لمقياس اضطرابات النطق للأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد بمرحلة الروضة

Psychometric properties of the Speech Disorders Scale for Kindergarten Children with Autism Spectrum Disorder

إعداد: –

أ.د وليد السيد أحمد خليفة

أستاذ التربية الخاصة ورئيس قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي كلية التربية جامعة الأزهر

أ.م.د غادة صابر أبو العطا

أستاذ الصحة النفسية المساعد ووكيل الدراسات العليا كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة مطروح

د. دعاء إمام الفقى

مدرس بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة مطروح

أ. سماح طلعت مرقص

باحثة ماجستير كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة مطروح

٢٠٢٤ م–١٤٤٥هـ

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس اضطرابات النطق للأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد بمرحلة الروضة، وتكونت عينة البحث من (٢٥) طفلًا من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمرحلة الروضة، تراوحت أعمارهم الزمنية (٤-٥.٨) سنة بمتوسط (٤.٩٥٧٢) وانحراف معياري (.٦٠٧٩٥)، وتراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٨٠- ٨٥) بمتوسط (٨٢.٦٠) وانحراف معياري (١.٧٧٩٥١) على مقياس ستانفورد بينيه ، وتم إعداد مقياس اضطرابات النطق للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمرحلة الروضة(إعداد/ الباحثون)، وقد توصلت نتائج البحث إلى ما يلي تراوح نسبة اتفاق المحكمين على عناصر تحكيم المقياس ما بين (٨٣.٣- ١٠٠٪)، ومن حيث الصدق التمييزي للمقياس؛ فقد استخدم الباحثون اختبار(مان ويتني) لحساب صدق المقارنة الطرفية، وقد تبين أن الفرق بين الميزانين القوى والضعيف دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) وفي اتجاه مستوى الميزان القوي؛ مما يعني تمتع المقياس بصدق تمييزي قوي، كما تم التحقق من الصدق الداخلي للمقياس عن طريق حساب الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وتبين أنَّ جميع معاملات ارتباط عبارات المقياس موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، أي أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي، ومن حيث الثبات، فقد تبين أن جميع قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس مقبولة، فقد بلغت قيمة الدرجة الكلية (٠,٩٤)، مما يؤكد على صلاحية استخدام هذا المقياس، كما تم حساب الثبات مرة أخرى بطريقة إعادة التطبيق فبلغ معامل الثبات للدرجة الكلية عن طريق معامل ارتباط سبيرمان ما بين (٠,٩٦) وكانت كل القيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وأن هذه القيم مقبولة؛ مما يدعو إلى الثقة في نتائج المقياس.

الكلمات المفتاحية: اضطراب النطق – الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

Psychometric properties of the Speech Disorders Scale for Kindergarten Children with Autism Spectrum Disorder

Abstract:

The current research aimed to verify the psychometric properties of the Speech Disorders Scale for Children with Autism Spectrum Disorder in Kindergarten. The research sample consisted of (25) children with autism spectrum disorder in kindergarten, their ages ranged between (4-5.8) years with an average of (4.9572) and a standard deviation of (0. 60795), and their IQ ranged between (80-85) with an average of (82.60) and a standard deviation of (1.77951) on the Stanford-Binet scale. The Speech Disorders Scale for Children with Autism Spectrum Disorder in Kindergarten was prepared (prepared by/the researcher). The research results reached the following: The percentage of agreement of the arbitrators on the arbitration elements of the scale ranged between (83.3-100%), and in terms of the discriminant validity of the scale; The researcher used the Mann-Whitney test to calculate the validity of the one-way comparison. It was found that the difference between the strong and weak scales was statistically significant at the level of (0.01) and in the direction of the level of the strong scale; which means that the scale has strong discriminant validity. The internal validity of the scale was also verified by calculating the correlation between the score of each statement and the total score of the dimension to which it belongs. It was found that all correlation coefficients of the scale statements are positive and statistically significant at the level of (0.01), meaning that they have internal consistency. In terms of stability, it was found that all values of the Cronbach's alpha stability coefficients for the dimensions and the total score of the scale are acceptable. The total score value reached (94.0), which confirms the validity of using this scale. The stability was also calculated again by the re-application method, and the stability coefficient for the total score reached (96.0) through the Spearman correlation coefficient. All values were statistically significant at the level of (0.01), and these values are acceptable; which calls for confidence in the results of the scale.

Keywords: Speech Disorder - Children with Autism Spectrum Disorder.

المقدمة:

يعد اضـــطراب طيف التوحد من الاضـــطرابات النمائية الأكثر تعقيدًا؛ نظرًا لتنوع نماذج الأطفال المصابين بهذا الاضطراب، وتفاوت قدراتهم ومهاراتهم، ورغم وجود خصائص أساسية مشتركة بينهم؛ إلا أن الأعراض والخصـائص التي تشـير إلى اضـطراب التوحد تظهر على شـكل أنماط كثيرة ومتداخلة تتدرج من البسيط إلى المتوسط إلى الشديد، ويؤثر اضطراب طيف التوحد في الجوانب اللغوية لدى الأطفال ومن بين تلك الجوانب اضطرابات النطق.

وخلال السـنوات الماضـية بذل الباحثون جهدًا كبيرًا في مجال التربية الخاصـة بوجه عام واضـطراب طيف التوحد بوجه خاص؛ للبحث والتقصّي عن أسباب اضطرابات النطق والتعرف على العوامل التي لا يزال يعتريها الغموض والبحث عن التدخل الناجح مع تلك الفئة من الأطفال التي لم تكن بالقليلة وذلك حســـب التصنيفات والإحصائيات الرسمية التي اهتمت بهذا الشأن؛، وفي ضوء ذلك سعى الباحثون إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس اضطرابات النطق للأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد بمرحلة الروضة.

ويعد اضـــطرابات النطق وتأخر النمو اللغوي بوجه عام من أهم النتائج المترتبة على وجود اضـــطراب طيف التوحد لدى الأطفال؛ إذ إنهما يرتبطان بفهم اللغة وكيفية إخراجها ووضـــوح الكلام والصـــوت نظرًا لافتقارهم لسماع النماذج الكلامية الصحيحة من الكبار بسبب ضعف مهاراتهم الاجتماعية (القريطي، ٢٠٠٥، ص.٣٣٤)* ، ولذا يعانون من مشكلات لغوية بدرجات متفاوتة، ومن المعروف أن النطق هو الصورة التي تعبر عن اللغة اللفظية، فاضـــطرابات النطق تحدث نتيجة وجود أخطاء في إخراج الصـــوت وحروف الكلام ومخارجها وعدم تشكيلها بصورة واضحة وصحيحة، وتختلف درجات اضطرابات النطق من البسيطة إلى الحادة، حيث يخرج الكلام غير مفهوم نتيجة الحذف، والإبدال، والتشـــويه، والإضـــافة (Tomic et al., 2009).

وتتعدد اضطرابات النطق لدى الأطفال وتأخذ عدة صور فيمكن أن تكون في صورة اضطرابات نطق Dyslexia وتشـــمل حذف بعض الحروف Omission أو تعريف الصـــوت Distortion أو إبدال حرف

* اتبع الباحثون في التوثيق الإصدار السابع للجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA Style, 7th ed.) سواء للمراجع العربية أم الأجنبية.

بأخر أثناء النطق Substitution أو الإضافة في النطق Addition أو اضطرابات الضغط Pressure خاصة في نطق حرفي (اللام والراء)، وقد تظهر في شكل اضطرابات في الصوت Dysphonia وتتمثل في اضطرابات إيقاع الصوت كأن يكون الصوت Monotone أو مهتزًا مرتعشًا Shaky أو خشنًا غليظًا Harshness وأحيانًا يأخذ الاضطراب شكلًا آخر يتمثل في أن يتحدث الطفل بسرعة زائدة Cluttering لا تتضح معها بعض الكلمات والمقاطع وفي كثير من الأحيان يحدث العكس فنجد الطفل يتعثر ويتوقف عند النطق بالحروف أو المقاطع وقد يصل الأمر إلى صعوبة في نطق الكلمة كلية ويطلق على تلك الظواهر لفظه "التلعثم" Stuttering(قاسم وآخرون، ٢٠٢٣، ص.٩١).

ونظرًا لأهمية متغير اضطرابات النطق لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد فإن البحث الحالي يهدف إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس اضطرابات النطق للأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد بمرحلة الروضة.

مشكلة البحث:

نبع اهتمام الباحثون بمشكلة البحث الحالي من خلال اطلاعهم على الادب السيكولوجي حول الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى شيوع اضطرابات النطق لدى تلك الفئة من الأطفال ومنها دراسات: (سلامة وآخرون، ٢٠٢٣؛ قاسم وآخرون، ٢٠٢٣) والتي أظهرت نتائجها ارتفاع نسب شيوع اضطرابات النطق لديهم، وأكدت على ضرورة بذل المزيد من الجهود التدخلية لخفض حدة اضطرابات النطق لدى هؤلاء الأطفال.

ويُدعّم ما سبق ما أشار إليه Maksimović et al. (2023, p.122) أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من عدم النطق أو تأخره، أو فقد المكتسبات اللغوية، أو تكرار الكلام، أو عكس الضمائر، أو عدم القدرة على تسمية الأشياء، أو عدم القدرة على التواصل اللغوي مع الآخرين، أو عدم نمو لغة مفهومة حتى لو استطاع النطق، أو إعادة الكلمة أو الجملة عدة مرات أو نطق الجملة ناقصة.

ونظرًا لأهمية قياس اضطرابات النطق لأطفال الروضة ذوي اضطراب طيف التوحد وعدم وجود مقياس –في حدود اطلاع الباحثون– لقياس اضطرابات النطق يتناسب مع خصائص عينة البحث الحالي؛ فإن ذلك يقتضي ضرورة بناء أداة تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة لاضطرابات النطق لدى الأطفال ذوي اضطراب

طيف التوحد؛ بغرض توفير أداة سيكومترية مستمدة من البيئة المصرية تتناسب مع طبيعة تلك الفئة من الأطفال يمكن استخدامها في قياس اضطرابات النطق لدى عينة البحث الحالي أو مع عينات أخرى تتوفر فيهم نفس خصائص العينة الحالية.

وبناءً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

✍ **ما الخصائص السيكومترية لمقياس اضطرابات النطق للأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد بمرحلة الروضة؟**

وينبثق من السؤال الرئيس السابق؛ الأسئلة الفرعية التالية:

- ما صدق مقياس اضطرابات النطق للأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد بمرحلة الروضة؟
- ما الاتساق الداخلي لمقياس اضطرابات النطق للأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد بمرحلة الروضة؟
- ما ثبات مقياس اضطرابات النطق للأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد بمرحلة الروضة؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس اضطرابات النطق للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمرحلة الروضة.

أهمية البحث:

يمكن إيجاز أهمية البحث فيما يلي:

١. يُسهم البحث في إعداد مقياس في اضطرابات النطق يتناسب مع خصائص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمرحلة الروضة.
٢. توجيه نظر واهتمام القائمين على رعاية الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمرحلة الروضة لما قد يسفر عنه نتيجة البحث الحالي حول كيفية التعامل الأمثل مع ظاهرة اضطرابات النطق والكلام لدى تلك الفئة من الأطفال.

المفاهيم الإجرائية للبحث:

يقدم الباحثون تعريفًا إجرائيًا لمتغيرات البحث الرئيسة، وذلك على النحو التالي:

اضطرابات النطق Speech Disorders

يعرف الباحثون اضـــطراب النطق بأنه: خلل أو عدم قدرة الطفل عن نطق بعض الأصـــوات اللغوية بصـورة صـحيحة، وإخراجها بصـورة شـاذة أو غير عادية، وتظهر في صـورة حذف صـوت الحرف أو إبدال صـوت حرف بصـوت حرف آخر أو إضـافة صـوت حرف غير موجود بالكلمة للكلمة أو نطق الكلمة بصـورة غير مفهومة، ويقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصـــل عليها الطفل ذوي اضـــطراب طيف التوحد في مقياس اضطرابات النطق المستخدم.

ذوو اضطراب طيف التوحد بمرحلة الروضة Autism Spectrum Disorder in Kindergarten:

يعرفهم الباحثون بأنهم: أطفال الروضـــة الذين تم تشـــخيصـــهم بأن لديهم اضـــطراب طيف التوحد وفقًا لمعايير الدليل التشـــخيصـــي والإحصـــائي للاضـــطرابات (DSM- 5V) ولديهم معدل ذكاء أكثر من (٧٦) ويعانون من ارتفاع مستوى اضطرابات النطق. ويعرفهم الباحثون بأنهم: أطفال الروضة ذوي اضطراب طيف التوحد المترددين على المســتشــفى العســكري بمطروح الذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين(٤-٥.٨) ســنة بمتوســط (٤.٩٥٧٢) وانحراف معياري (.٦٠٧٩٥)، وتراوحت نســبة ذكائهم ما بين (٨٠- ٨٥) بمتوســط (٨٣.٤) وانحراف معياري (٣.٣١٦) ، وتراوحت درجاتهم ما بين (٧٣-٧٦)على مقياس جيليام لتشـــخيص التوحدية ترجمة وتقنين عبد الرحمن، وحسن/ ٢٠٢٠م.

محددات البحث:

١. **المحددات الموضوعية:** الخصائص السيكومترية لمقياس اضطرابات النطق للأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد بمرحلة الروضة.

٢. **المحددات المنهجية:** المنهج الوصفي للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس اضطرابات النطق لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد بمرحلة الروضة.

٣. **المحددات البشرية:** تم اختيار (٢٥) طفلًا من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

٤. **المحددات المكانية:** المستشفى العسكري بمطروح.

٥. **المحددات الزمنية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي٢٠٢٤/٢٠٢٥م.

المفاهيم النظرية والدراسات السابقة:

اضطرابات النطق:

نُعد اضطرابات النطق أكثر أشكال اضطرابات الكلام شيوعًا، ويسهُل التعرف على هذه الاضطرابات سواء في المدرسة أو المنزل، حيث يبدو كلام هؤلاء الأطفال غامضًا وغير مفهوم، وتُعرف اضطرابات النطق بأنها: مشكلة أو صعوبة في إصدار الأصوات اللازمة للكلام بالطريقة الصحيحة، ويمكن أن تحدث عيوب النطق في الحروف المتحركة أو الساكنة.

مفهوم اضطرابات النطق:

يعرف الببلاوي (٢٠١٢، ص.٢٧١) اضطرابات النطق بأنها عجز الطفل عن نطق بعض الأصوات اللغوية، ويبدو في واحد أو أكثر من الاضطرابات التالية: الحذف، أو التحريف، أو الإبدال، أو الإضافة، أو ضغط الأصوات.

كما عرفها Keegstra et al. (2010, p.274) بأنها تمثل صعوبات في مظاهر الإنتاج الحركي للكلام أو هي عدم القدرة على إنتاج أصوات كلامية محددة، فهي بمثابة أخطاء كلامية تكون ناتجة عن أخطاء في حركة الفك أو اللسان أو الشفاه، وهي تتصف لعدم تسلسلها بصورة مناسبة مما يحدث التشويه أو الإضافة أو الحذف، وهذه الاضطرابات قد لا تكون راجعة إلى أسباب عضوية ظاهرة، ولكنها راجعة إلى الحرمان البيئي والمشكلات الانفعالية وكذلك مشكلات الطفولة وتأخر النمو.

كما أشار Both and Richardson (2015, p.233) إلى أنها خلل في مستويات دقة إخراج أصوات الكلام بشكل أقل من التوقعات العادية، وتتراوح اضطرابات النطق والكلام هذه من عيوب خفيفة في النطق مع إنتاج القليل من الأصوات إلى مشكلات صوتية شديدة تؤدي إلى صعوبة فهم كلام الطفل.

ويرى مطر (٢٠١٦، ص.٧) أنها: خلل في طريقة نطق بعض أصوات حروف اللغة، نتيجة عدم القدرة على إخراجها من مخارجها الصحيحة، ويبدو ذلك في صورة إبدال صوت حرف بحرف آخر، أو حذف صوت الحرف، أو نطق الحرف بطريقة مشوهة، أو إضافة أصوات حروف غير موجودة في الكلام المنطوق.

وعرف الغزالي (٢٠١٨، ص.١١٥) اضـطرابات النطق بأنها خلل في نطق الطفل لبعض الأصـوات اللغوية يظهر في الاضـطرابات التالية: إبدال ويقصـد به نطق صـوت بدلاً من صـوت آخر، أو حذف والذي يعني نُطق الكلمة ناقصـة صـوتًا أو أكثر، أو تحريف نطق الصـوت بصـورة تشبه الصـوت الأصـلي ولكنه لا يماثله بالشكل الصحيح أو إضافة وتعني نطق الكلمة زائدة صوتًا عن أصواتها الأساسية.

كما أشـار Al-Dakroury (2020) بأنها عبارة عن قصـور في الإنتاج لأصـوات الكلام مما يجعل الطفل غير قادر على الاسـتخدام الصـحيح لأصـوات الكلام فتظهر أخطاء نطقية عند كلامه ولاضـطرابات النطق أربع مظاهر (الابدال – الحذف – التشوية – الاضافة).

ويعرفها المعيقل والمعيقل (٢٠٢٢، ص.٨٧) بأنها عبارة عن انحرافات فيما يصدر عن الفرد من نطق مقبول للآخرين وذلك خلال بيئة معينة، وقد تتمثل هذه الانحرافات في صـــعوبة فهم الآخرين والأشـــخاص المحيطين لحديث الشـخص المتكلم، والذي قد يتسـبب في أن الناتج النطقي واللغوي يؤدي إلى عدم الارتياح بالنسبة للمستمعين.

يتضح للباحثة من خلال ما سبق أن اضطرابات النطق هي: خلل بطريقة نطق بعض أصوات حروف الكلمة، وذلك لعدم قدرة الطفل على إخراجها من مخارجها الصـحيحة، ويظهر ذلك من خلال إضـافة أصـوات حروف غير موجودة في الكلام المنطوق، أو حذف صـــوت الحرف تمامًا، أو نطق صـــوت الحرف بطريقة مشوهة وغير مفهومة، أو إبدال صوت الحرف بصوت حرف أخر، أو ضغط في بعض الحروف.

أنواع اضطرابات النطق

تضم اضطرابات النطق أنواعًا متعددة يمكن الإشارة إليها فيما يلي:

أ- الإبدال Substitution

هو أحد أشكال اضطرابات النطق يتضمن التلفظ بصوت (حرف) غير صحيح من أصوات الكلمة بدلًا من الصوت (حرف) الصحيح، كأن يقول مثلًا (فأل) بدلًا من (فأر) أو (صال) بدلًا من (صار)، وبذلك يعني استخدام صوت بدلًا من صوت آخر أو إبداله به، ويأخذ الإبدال شكلان:

أ. إبدال صوت مكان صوت آخر ويكون كلا الصوتين من داخل الكلمة.

ب. إبدال صوت من خارج الكلمة بصوت من الكلمة (سليمان، ٢٠٠٩، ص.٦٥).

كما يحدث عندما يتم استبدال صوت بصوت آخر غير مناسب في المقطع أو الكلمة ويغير معناها، مثل (تاس) بدلًا من (كاس)، و(لاجل) بدلًا من (راجل)، و(دمل) بدلًا من (جمل)، وهذا الإبدال غير المعنى(الغامدي والداويدة، ٢٠٢٠، ص.٨).

ب- التحريف أو التشويه: Distortion

التحريف يعني نطق الصوت بطريقة تقربه من الصوت العادي تميز أنه لا يماثله تمامًا، أي يتضمن بعض الأخطاء وغالبًا يظهر في أصوات معينة مثل: (س، ش، ز)، وقد يحدث ذلك نتيجة تساقط الأسنان أو عدم وضع اللسان في موضعه الصحيح أثناء النطق أو انحراف وضع الأسنان أو تساقطها على جانبي الفك السفلي مما يجعل الهواء يذهب إلى جانبي الفك، وبالتالي يتعذر الطفل على نطق الصوت سليمًا (فتحي، ٢٠٠٤، ص.١٩).

ويعرف التحريف أو التشويه بأنه إبدال صوت موجود في الكلمة بصوت لا ينتمي إلى اللغة المحكية، وتتمثل مشكلة التشويه النطقي في أن مخارج الأصوات تكون غير سليمه، فالطفل يحاول أن يقلد الأصوات إلا أنه يخفق في ذلك فيكون كلامه منحرفًا أو مشوهًا مثل حدوث صفير عند محاولة نطق صوت السين( ) .Haynes et al. , 2006, p.153

ج – الحذف: omission

يتضمن الحذف نطق الكلمة الناقصة حرفا أو أكثر، وغالبًا يتم حذف الحروف الأخيرة من الكلمة مما يؤدي إلى صعوبة فهم كلام الأطفال، وقد يميل الطفل إلى حذف أصوات أو مقاطع معينة، وتحدث اضطرابات الحذف على المستوى الطفلي أكثر من عيوب الإبدال أو التحريف (باظة، ٢٠١٤، ص.١٤٢).

ويتم الحذف عند توالي صوتين ساكنين في أي موقع من الكلمة دون أن تكون هناك قاعدة حذف ثابتة ومحددة، أي أن الطفل قد يحدث الصوت الساكن الأول، فيقول "مرسة" أو "مدسه" بدلًا من "مدرسة"(البيلاوي، ٢٠١٢، ص.٣٨).

وتعد عملية الحذف واحدة من أكثر العمليات الفونولوجية التي تلاحظ عند الأطفال، ومن المفترض أن يتخلص منها الطفل في سن ثلاث سنوات أو أكثر قليلًا، وهي من العمليات التي تؤثر كثيرًا علي درجة وضوح الكلام، وقد تستمر إلي مراحل عمرية لاحقة.

د- الإضافة: Addition

وفيها يقوم الطفل بإضـافة صـوت زائد إلى الكلمة، مما يجعل كلامه غير واضـح المعالم وغير مفهوم للمستمع، مثل ذلك (سسمكة، ممروحة.... وغيرها) أو تكرار مقطع من كلمة أو أكثر مثل (واوا، دادا) ، وهذا الأمر الذي هو إضافة الأصوات للكلمات يعد أمرًا طبيعيًا ومقبولًا حتى سن دخول المدرسة(البيلاوي، ٢٠١٢، ص.٣٥٩).

كما يذكر Bemthal and Bankson (1998, p.177) أنه من أشهر اضطرابات النطق التي تتعلق بالإضافة هي: إضافة صوت متحرك بين الأصوات الساكنة أو إضافة صوت متحرك بعد الساكن الأخير للكلمات، أو إضافة صوت متحرك زائد على الصوت الأصلي أو ما يعرف بالمد غير الضروري في الصوت المتحرك، أو التنفس المبالغ فيه بعد الأصوات المتحركة، مما يعطيها صفات لأصواتها غير حقيقة.

وفي مراحل عملية الكلام والأجهزة المتضمنة فيها تأتي مرحلة الإنتاج أو الإرسال ممارسة الكلام والتي تشـمل إخراج الأصـوات وفقاً لأسـس معينه بحيث يخرج كل صـوت متميز عن الآخر وفقا للمخرج وطريقة التشـكيل والرنين وبعض الصـفات الأخرى، ثم تنظيم هذه الأصـوات طبقًا للقواعد المتفق عليها من الثقافة المحيطة بالطفل لتكون الكلمات والجمل، والفقرات وهكذا يتصل الكلم(زيد، ٢٠١٧، ص١٣٠).

وبناءً على ما سبق يتضح للباحثة أن حدة اضطرابات النطق تتفاوت من الاضطراب (التشويه: س- ش)، ويُلاحظ أن أخطاء الإبدال هي الأكثر شـيوعًا بين عيوب النطق، ويمكن أن يتضـمن كلام الطفل عيبًا واحدًا من عيوب النطق، أو يتضـمن مجموعة من هذه العيوب، فعيوب النطق غير ثابتة وتتغير من مرحلة إلى مرحلة أخرى، وقد ينطق الطفل الصـوت الواحد صـحيحًا في موقف، ولكنه قد يبدل أو يحذف أو يحرف هذا الصوت في موقف آخر.

العوامل المسببة لاضطرابات النطق لدى الأطفال:

تعد الأسـباب البيولوجية العضـوية والأسـباب المرتبطة بالإعاقات والأسـباب الوظيفية من أهم العوامل المسببة لاضطرابات النطق، وفيما يلي توضيح تلك الأسباب.

أولاً: الأسباب البيولوجية:

والأسباب البيولوجية تتعلق بسلامة الأجهزة العضوية المسئولة عن إصدار الأصوات، وهي تتسبب في الإرسال والاستقبال أو ممارسة الكلام، وعملية الكلام ليست سهلة وإنما تحتاج إلى أعضاء متعددة سليمه لكي يمارس الفرد الكلام بشكل طبيعي، إذ يحتاج الكلام الطبيعي إلى جهاز تنفسي وجهاز صوتي سليمين كذلك سلامة أجهزة الرئتين وأعضاء النطق(فتحي، ٢٠١٠، ص.٣٢)

ويرى (العربي، ٢٠١٠، ص.١٢٦؛ الكاشف، ٢٠١٠، ص.٢١) أن أجهزة النطق تعد من أهم الأجزاء الرئيسة في إخراج الكلام, ومن ثم فإن أي خلل يحدث بها يؤدي إلى اضطراب النطق.

- **اللسان:** يتصل اللسان بمؤخرة قاع الفم من خلال مجموعة من الأحبال والروابط، فإذا كانت الروابط قصيرة أو طويلة أكثر من اللازم فإن ذلك يعوق الحركة السهلة للسان.
- **تشوه الأسنان:** كلما كانت الأسنان سليمة البناء والتركيب (أي مصفوفة بصورة تخلو من التشوهات) كانت قدرة الطفل على إخراج الأصوات بصورة صحيحة أفضل.
- **شق الشفاه:** وتؤدي هذه الحالة إلى عدم احتباس الهواء عند نطق الحروف الاحتباسية الانفجارية، كما يصعب نطق الأصوات التي تشترك فيها الشفاه مثل (ف، م).
- **عدم تناسق الفكين وانطباقهم:** يلعب الفكان دورًا مهمًا في عملية إطباق الأسنان بصورة كاملة، ولذا فإن حركة الفكين تتحكم في وضوح الصوت وجودته.
- **تضخم اللوزتين:** وذلك نتيجة تعرضهما إلى الالتهاب الميكروبي أو الفيروسي المتكرر، الأمر الذي يُؤثر على التجويف البلعومي، والبلعوم الفمي ويُؤثر ذلك على كلام الفرد(الشخص، ٢٠١٩، ص.٢٢).

ثانيًا: الأسباب المرتبطة بالإعاقات:

- **الإعاقة السمعية:** يعد فقد السمع من أهم مسببات اضطرابات النطق، كما تزداد اضطرابات النطق كمًا وكيفًا بزيادة درجة فقد السمع، فقد يستطيع الطفل سماع بعض الأصوات دون الأخرى، وبالتالي يمارس ما يسمعه فقط (متولي، ٢٠١٥، ص.٩٠).
- **الإعاقة العقلية:** يشمل تدني القدرات العقلية قصور في المعالجة السمعية والبصرية في الدماغ، وقصورًا في الانتباه والذاكرة، مما ينعكس على نطق أصوات الحروف، فنجد أن المعاق عقليًا لا يتذكر صوت

الحرف، ولا يمكنه الربط بين شكل وصوت الحرف، ولا يميز بين أصوات الحروف، وأقل انتباهًا لطريقة نطقها؛ حيث إنه بزيادة شدة الإعاقة العقلية يزداد الاضطراب في النطق، فالعلاقة بينهم طردية(مطر، ٢٠١١، ص.٣٤).

ثالثًا: الأسباب الوظيفية:

وتتمثل الأسباب الوظيفية في المشاكل المرتبطة بالإدراك السمعي، وعدم التمكن من اكتساب قواعد وأسس تنظيم إنتاج المقاطع الصوتية، وعدم التمكن من الإدراك الحسي الجيد لهذه الأصوات، وأخطاء عمليات إصدار الصوت عن عدم اكتساب قواعد وتوزيع وترتيب الأصوات عبر مراحل النمو اللغوي(حوله، ٢٠١١، ص.٣١).

وبالتالي ترتبط الأسباب بالإطار الخارجي والبيئي حول الطفل، وهي تتضمن التقليد لنماذج التعلم الضعيفة، والحرمان البيئي، نقص الدوافع والحوافز، وتتضمن الأسباب الوظيفية ما يلي:

أ- عمر الوالدين:

يؤثر عمر الوالدين في اكتساب الطفل للغة وسلامة النطق تأثيرًا واضحًا, وربما تكون هناك عوامل انفعالية معينة هي المؤثرة في تطور الكلام(Stagg et al., 2023, p.41)

ب- الجو الأسري:

إن معرفة الأحوال المنزلية، وسرعة إيقاع الحياة، واتجاهات الأفراد فيها يعد أمرًا حيويًا لفهم مشكلة الطفل، فالبيت غير السعيد يجعل تصحيحنا للنطق صعبًا(سليمان، ٢٠٠٩، ص.٢٦).

ج- التقليد والمحاكاة:

يشير Michail (2023, p.1) إلى أن التقليد والمحاكاة غالبًا ما يكونا أحد العوامل المسببة لاضطرابات النطق لدى الطفل, فلو كانت الأم صماء وكان الأب يعاني من اضطرابات النطق أو كانت الأم مصابة بفرط إفراز الغدة الدرقية فتكون عصبية جدًا، وغير مستقرة لدرجة أنها تصرخ عندما يصدر الأطفال أي ضوضاء، أو يخطئون في نطق كلمة ما، فكل هذه النماذج يمكن أن يقلدها الطفل، فعند دراسة حالة خمسة أطفال لديهم لعثمة أنفية يعيشون في مزرعة معزولة, وبتتبع حالتهم وجد أن الأم كانت تعاني من

الحنك المشـــقوق "Cleft Palate"، بالرغم من أنهم كانوا لا يعانون من مثل هذه الحالة، وهكذا نجد أن الأطفال يقلدون من حولهم عند تعلمهم لأصوات الكلام.

د- دور المدرسة:

تعد المدرسة أحد المصادر التي يمكن أن تتسبب في اضطراب نطق الطفل بما فيها من خبرات قد لا تكون سارة للطفل، كنمط التربية المدرسية ونمط أو طرق التدريس المتبعة، وأنماط أو أشكال العقاب المتبعة، والمقارنات المتكررة بين الأطفال، وطبيعة المنهج المدرسي وطبيعة التركيز على النتائج المدرسية, وما يترتب عليها من إخفاق ورسوب متكرر, وأساليب معاملة المعلمين وإدارة المدرسة للأطفال (عبد الحفيظ وطنطاوي، ٢٠١٩، ص.٣٢٧).

محكات تشخيص اضطرابات النطق:

تتنوع محكات تشخيص اضطرابات النطق للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ومن أهمها ما يلي:

١. العمر الزمنى للفرد: وذلك لأن اضـطرابات النطق قد تكون نمائية ثم تختفى مع اكتمال النمو اللغوي عند الطفل، أو عند دخوله المدرسة أو بعدها بقليل، فلا يعد ذلك اضطراباً إلا إذا استمر بعد سن السابعة، وهنا يحتاج إلى التدخل العلاجي(البيلاوى،٢٠٠٣، ص.٤١).
٢. إعاقة التواصل مع الآخرين: أي يؤدى اضطراب النطق إلى فشل الفرد فى التواصل مع المحيطين به، أو اضطرابه.
٣. أن يسترعى الاضطراب انتباه المتحدث والمستمع.
٤. يسبب معاناة نفسية وسوء توافق لدى الفرد وخجل(الشخص، ١٩٩٧، ص.١٣٥).

وذكر Aimee and Brenstein (2018, p.47) ثلاثة محكات أخرى لتشـــخيص اضـــطرابات النطق، وهي:

١. العلاقة الارتباطية الطردية بين الصـــعوبة في إصـــدار الصـــوت الكلامي وبين التحصـــيل الأكاديمي والتواصل الاجتماعي.

٢. عدم قدرة الطفل على استخدام الأصوات الكلامية المناسبة لعمره الزمني، وجنسه، ومرحلة نموه بالشكل الصحيح، مما يولد لديه أخطاء التشكيل والتنظيم، وأخطاء النطق المتمثلة في الحذف والإبدال والإضافة والتشويه.

٣. تزايد اضطرابات النطق كلما ارتبطت بالإعاقة العقلية أو العجز الكلامي أو العجز الحسي أو الحرمان البيئي.

وتظهر اضطرابات النطق عند الأطفال بصورة واضحة في المراحل العمرية الأولى للطفل، والتي تتمثل في عدم قدرة الطفل على إخراج أصوات الحروف بالطريقة الصحيحة، فقد يحذف أو يبدل أو يحرف بعض الأصوات، فقد تتلاشى تلك الاضطرابات في الصغر وقد تستمر معه في الكبر ويصبح اضطرابًا.

علاج اضطرابات النطق:

يشير Thackery and Harris (2003, p.760) إلى أنه يتم علاج اضطرابات النطق بتدريب الطفل على ممارسة وإنتاج الأصوات مع مشاهدة الطرق الصحيحة لإصدارها مثل وضع اللسان، وشكل الشفتين أثناء نطق الأصوات المختلفة، مع التركيز على قيام الطفل بتكرار الأصوات التي لا تستطيع نطقها بطريقة صحيحة في أول ووسط ونهاية الكلمة.

ويشير محفوظ (٢٠١٢، ص.١٥٣) إلى علاج اضطرابات النطق في النقاط التالية:

١. القيام بالتدريب على التقليد والنمذجة، حيث يستطيع الطفل أن ينتج الصوت بالتقليد من خلال استثارة دافعيته.

٢. مراعاة التدرج في العلاج من السهولة إلى الصعوبة إذ يتم علاج الأخطاء الصوتية غير الثابتة قبل الأخطاء النطقية الثابتة، فيتم تدريب الأطفال على الأصوات التي تتسم بالسهولة والتي يمكن أن يكتسبها الطفل بسرعة قبل الأصوات القوية.

٣. التركيز على العلاج البيئي: ويتم فيه استخدام بيئة الطفل من خلال تدريب بيئة الطفل على إبراز المهارات التي يحتاجها الطفل لتنمية الأصوات اللغوية.

٤. مراعاة التدرج في علاج الأصوات من خلال تدريب الطفل على الأصوات التي يمكن أن ينطقها قبل غيرها.

٥. الأخذ بعين الاعتبار البدء بعلاج الأصوات التي تتكرر في كلام الطفل قبل غيرها.

الدراسات السابقة التي تناولت اضطرابات النطق لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

هدفت دراسة دهب وآخرون(٢٠١٨) إلى تصميم وبناء مقياس تقدير اضطرابات النطق لدى طفل الروضة بمحافظة أسوان، والتأكد من الشروط السيكومترية الخاصة به، والتحقق من فاعلية عبارات ودلالات صدقه وثباته، وتكونت عينه الدراسة من (٥٠) طفلاً من أطفال الروضة، وتوصلت الدراسة إلى أن مقياس النطق لدى أطفال الروضة، والذي تم إعداده يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، وتوافر الشروط السيكومترية للمقياس، وصلاحيته للاستخدام وقدرته على قياس تقدير اضطرابات النطق لدى أطفال الروضة بمحافظة أسوان.

وهدف بحث طعه وآخرون(٢٠٢٢) إلى إعداد مقياس لتشخيص اضطراب النطق لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي يتميز بخصائص سيكومترية مناسبة، ولتحقيق هدف البحث قام الباحثون بتصميم المقياس على الأسس العلمية المتبعة في تشخيص وتقييم هذه الفئة من الأطفال من خلال تطبيق هذا المقياس على مجموعة من الأطفال المترددين على مركزين متخصصين في علاج وتشخيص اضطرابات النطق والكلام، وتكونت عينة البحث من (١١) طفلًا من مركز كلمات ومركز رؤية بالفيوم تم اختيارهم بناء على الاختبارات التي يجريها كل مركز، تتراوح أعمارهم جميعًا ما بين (٦-٩) سنوات، وتوصلت نتائج البحث إلى بناء مقياس اضطراب النطق المصور ذو خصائص سيكومترية مناسبة حيث بلغ ثبات المقياس (٠.٦٤٪) وهى قيمة مقبولة تدل على ثبات المقياس واتساقه الداخلي، كما أسفرت نتائج البحث أيضًا عن فاعلية مقياس اضطراب النطق المصور في تشخيص اضطراب النطق لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

وهدفت دراسة قاسم وآخرون(٢٠٢٣) إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس اضطرابات النطق لدى الأطفال زارعي القوقعة، واشتملت عينة الدراسة على (٣٠) طفلًا وطفلة تم اختيارهم من أطفال الروضة ومدارس التعليم الابتدائي العام بمحافظة أسوان تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٤-٦) سنوات، طُبق عليهم مقياس اضطرابات النطق (إعداد الباحثين)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مقياس اضطرابات النطق

يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، مما يؤكد صلاحية هذه المقياس للاستخدام في البيئة المصرية والعربية والثقة في نتائجه.

وهدفت دراسة سلامة وآخرون(٢٠٢٣) إلى إعداد مقياس أبراكسيا الكلام لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والتحقق من خصائصه السيكومترية، وذلك على عينة مكونة من (١٢٠) تلميذًا وتلميذة بالصفين الخامس والسادس الابتدائي تراوحت أعمارهم بين (١٠) إلى (١١) عامًا تقريبًا بمدرسة المتانيا الابتدائية القديمة المشتركة التابعة لإدارة العياط التعليمية بمحافظة الجيزة بمتوسط عمر قدره (١٠.٥٨) وانحراف معياري (٠.٩٨)، وتوصلت الدراسة إلى أن البنية العاملية لمقياس أبراكسيا الكلام لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية تقع في أربعة عوامل: بعد الإيقاع والتحكم الحركي للأصوات، وبعد نطق أصوات الكلام، وبعد السمات السلوكية، وبعد التقليد الحركي، كما يتمتع المقياس بثبات مرتفع حيث بلغت قيم ألفا كرونباك لبعد الإيقاع والتحكم الحركي للأصوات (٠.٨٢١)، وبعد نطق أصوات الكلام (٠.٧٥٦)، وبعد السمات السلوكية (٠.٧٥٩)، وبعد التقليد الحركي (٠.٧٣٥)، والمقياس ككل (٠.٩١٠).

وهدف بحث عيسى وآخرون(٢٠٢٣) إلى التحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لمقياس التواصل اللغوي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، وتكونت العينة من (٣٠) طفلًا من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من مراكز التربية الخاصة بمحافظة أسيوط، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٦-١٢) سنة، وتم تطبيق مقياس التواصل اللغوي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد (إعداد الباحث) وأسفرت النتائج عن تمتع مقياس التواصل اللغوي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد بمؤشرات صدق وثبات مقبولة يمكن الاعتماد عليها، واستخدم في الصدق طريقة صدق المحكمين، والاتساق الداخلي، واستخدم في الثبات طريقة ألفا كرونباخ.

وهدفت دراسة Maksimović et al. (2023) إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس اضطرابات اللغة والكلام لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتكونت العينة من (٢٩) طفلًا تم تشخيص إصابتهم باضطراب طيف التوحد، تم توزيعهم إلى مجموعتين بناءً على أعمارهم الزمنية، حيث تكون المجموعة الأولى من (١٧) طفلًا تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٣٦-٤٧) شهرًا، والمجموعة الثانية من (١٢) طفلًا ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٤٨-٦٠) شهرًا، وتم تطبيق مقياس (GARS-

(3لتشـــخيص اضـــطراب طيف التوحد، ومقياس (ESLD) اضـــطرابات اللغة والكلام لدى الأطفال ذوي اضـطراب طيف التوحد، وأظهرت نتائج الدراسـة وجود تحسن ملحوظ دال إحصـائيًا على مقياس اضـطرابات اللغة والكلام في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

- هدفت الدراسـات السـابقة إلى التحقق من الخصـائص السـيكومترية لمقياس اضـطرابات النطق والكلام والاضـطرابات اللغوية لدى أطفال الروضـة ذوي اضـطراب طيف التوحد وبذلك تتفق أهدف الدراسـات السابقة مع هدف البحث الحالي وهو التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس اضطرابات النطق لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمرحلة الروضة.
- اقتصـرت العينة في أغلب الدراسـات السـابقة على أطفال الروضـة ذوي اضـطراب طيف التوحد، وشـملت دراسـة طعه وآخرون(٢٠٢٢) عينة من تلاميذ الحقلة الأولى من التعليم الأسـاسـي، وشـملت دراسـة قاسـم وآخرون(٢٠٢٣) على عينة من الأطفال زارعي القوقعة، وتراوح حجم العينة في معظم تلك الدراسـات ما بين (١٠-٥٠) طفلًا من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- تنوعت الأدوات المستخدمة في دراسات ذلك المحور، ومن أهمها: مقياس اضطراب النطق للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ومقياس جيليام لتشخيص اضطراب طيف التوحد.
- أشارت نتائج تلك الدراسات إلى تمتع مقياس اضطرابات النطق والكلام واضطرابات اللغة والتواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

واستفاد الباحثون من خلال عرض ومناقشة وتحليل الدراسات السابقة في تدعيم الإطار النظري للبحث الحالي، وفي اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب، وفي تفسير أهم النتائج التي توصل إليها البحث، وكذلك في إعداد مقياس اضـطرابات النطق المناسـب لعينة البحث الحالي وهم أطفال الروضـة ذوي اضـطراب طيف التوحد.

إجراءات البحث:

أولًا: منهج البحث:

اعتمد الباحثون على المنهج الوصـفي في إجراء البحث الحالي الذي يتضـمن جمع البيانات واسـتخراج النتائج وتحليلها بالاعتماد على الأساليب الإحصائية المناسبة.

ثانيًا: عينة حساب الخصائص السيكومترية:

تكونت عينة حساب الخصائص السيكومترية لمقياس اضطرابات النطق لدى الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمرحلة الروضة من (٢٥) طفلًا من أطفال الروضة ذوي اضطراب طيف التوحد، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين(٤-٥.٨) سنة بمتوسط (٤.٩٥٧٢) وانحراف معياري (.٦٠٧٩٥)، وتراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٨٠- ٨٥) بمتوسط (٨٢.٦٠) وانحراف معياري (١.٧٧٩٥١) على مقياس ستانفورد بينيه ، وتراوحت درجات مقياس جيليام لتشخيص التوحدية ما بين (٧٣-٧٦) بمتوسط(٧٤.٥٦٠٠) وانحراف معياري(١.١٥٧٥٨) وتعني تلك الدرجات تشخيص التوحد الخفيف.

ثالثًا: مقياس اضطرابات النطق لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب طيف التوحد (إعداد/ الباحثون):

قام الباحثون بتصميم وبناء مقياس اضطرابات النطق لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب طيف التوحد وفق عدد من الخطوات التالية:

أ. الهدف من المقياس:

الكشف عن مستوى اضطرابات النطق لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب طيف التوحد.

ب. الأساس النظري لمقياس اضطرابات النطق لدى أطفال الروضة ذوى اضطراب طيف التوحد:

اطلع الباحثون على كل من الأطر النظرية والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت متغير اضطرابات النطق لدى ذوى اضطراب طيف التوحد ؛ وذلك للوقوف على ما توصلت إليه هذه الأدبيات من أبعاد للتواصل اللغوي، وذلك للاستفادة منها في تصميم المقياس في الدراسة الحالية، ومن أهم الأدبيات والأطر النظرية التي تم الاطلاع عليها من قِبل الباحثون ما يلي: جمال (٢٠١٥) ، Neely et al. (2016)، أحمد (٢٠١٨) ، عمر وآخرون (٢٠١٨) ، عبد الحفيظ وطنطاوي (٢٠١٩) ، عبد الرازق (٢٠٢١) ، المليجي وآخرون (٢٠٢٢) ، Maksimović et al. (2023).

جـ. وصف مقياس اضطرابات النطق لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب طيف التوحد في صورته الأولية:

تكون المقياس في صورته الأولية من(١٠) أبعاد تتضمن (١٠٠) عبارة، حيث تم صياغة عبارات المقياس في صورته الأولية بحيث تقيس تلك العبارات الأبعاد التالية: (التوقف أثناء الكلام، تكرار الصوت

المفرد، تكرار المقاطع الصوتية، ترديد الألفاظ والعبارات، السرعة الزائدة في الكلام، عيوب الإبدال والاقلاب، عيوب الحذف، اللدغة، التردد أو الرتة في الكلام، عسر الكلام).

وفي ضوء ما تم الاطلاع عليه استطاع الباحثون تصميم مقياس اضطرابات النطق لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال الاستفادة مما سبق وتوظيفها، وقد راع الباحثون عند صياغة عبارات المقياس ما يلي:

- أن تكون لغة العبارات سهلة وبسيطة وواضحة.
- أن تغطى أبعاد المقياس الثلاثة.
- أن تنتمي كل عبارة للبعد الذي تندرج تحته.
- ألا توحى العبارات باختيار بديل معين.

نتائج البحث:

للتحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس اضطرابات النطق لدى أطفال الروضة ذوى اضطراب طيف التوحد؛ تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بعدة طرق، وذلك على النحو التالي:

أولًا: صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس من خلال ما يلي:

١.صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على مجموعة من السادة الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية والتربية الخاصة بلغ عددهم (١٢) محكمًا ، حيث تم تقديم المقياس مسبوقًا بتعليمات توضح الهدف من استخدامه، وطبيعة العينة التي سوف تطبق عليها، وطلب منهم إبداء الرأي حول صلاحية المقياس من حيث وضوح تعليماته وصياغة عباراته، ومدى تمثيل المقياس للهدف الذي وضع من أجله، ومدى ملاءمة صياغة عبارات المقياس لمستوى العينة والجدولين التاليين يوضحا نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم وعبارات المقياس:

جدول (١) نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم لمقياس اضطرابات النطق لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب طيف التوحد ن=١٢

عناصر التحكيم	نسب الاتفاق	قيمة Lawshe (CVR)
مدى دقة صياغة العبارات وملاءمتها لمستوى العينة	٨٣.٣٪	٠.٦٦٧
مدى صحة الصياغة اللغوية للعبارات	٩١.٦٪	٠.٨٣٣
مدى انتماء العبارات للهدف التي وضعت لقياسه	١٠٠ %	١.٠٠
مدى صحة إجابة كل عبارة عند مطابقتها بمفتاح التصحيح	١٠٠ %	١.٠٠

جدول (٢) النسب المئوية لاتفاق أراء السادة المحكمين على عبارات مقياس اضطرابات النطق لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب طيف التوحد ن=١٢

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	قيمة Lawshe (CVR)	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	قيمة Lawshe (CVR)	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	قيمة Lawshe (CVR)
١	١٠٠ %	١.٠٠	٣٥	٩١.٦٪	٠.٨٣٣	٦٩	١٠٠ %	١.٠٠
٢	١٠٠ %	١.٠٠	٣٦	٨٣.٣٪	٠.٦٦٧	٧٠	٨٣.٣٪	٠.٦٦٧
٣	١٠٠ %	١.٠٠	٣٧	٩١.٦٪	٠.٨٣٣	٧١	١٠٠ %	١.٠٠
٤	٩١.٦٪	٠.٨٣٣	٣٨	١٠٠ %	١.٠٠	٧٢	٩١.٦٪	٠.٨٣٣
٥	٨٣.٣٪	٠.٦٦٧	٣٩	٨٣.٣٪	٠.٦٦٧	٧٣	١٠٠ %	١.٠٠
٦	١٠٠ %	١.٠٠	٤٠	٩١.٦٪	٠.٨٣٣	٧٤	١٠٠ %	١.٠٠
٧	٩١.٦٪	٠.٨٣٣	٤١	٩١.٦٪	٠.٨٣٣	٧٥	٩١.٦٪	٠.٨٣٣
٨	١٠٠٪	١.٠٠	٤٢	١٠٠ %	١.٠٠	٧٦	١٠٠ %	١.٠٠
٩	٩١.٦٪	٠.٨٣٣	٤٣	٩١.٦٪	٠.٨٣٣	٧٧	٩١.٦٪	٠.٨٣٣
١٠	١٠٠٪	١.٠٠	٤٤	١٠٠٪	١.٠٠	٧٨	٨٨.٨٪	٠.٧٧٧
١١	٨٣.٣٪	٠.٦٦٧	٤٥	٩١.٦٪	٠.٨٣٣	٧٩	١٠٠٪	١.٠٠
١٢	٨٣.٣٪	٠.٦٦٧	٤٦	٨٣.٣٪	٠.٦٦٧	٨٠	١٠٠٪	١.٠٠
١٣	١٠٠ %	١.٠٠	٤٧	١٠٠ %	١.٠٠	٨١	١٠٠ %	١.٠٠
١٤	١٠٠ %	١.٠٠	٤٨	١٠٠ %	١.٠٠	٨٢	١٠٠ %	١.٠٠
١٥	٩١.٦٪	٠.٨٣٣	٤٩	٩١.٦٪	٠.٨٣٣	٨٣	٩١.٦٪	٠.٨٣٣

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	قيمة Lawshe (CVR)	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	قيمة Lawshe (CVR)	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	قيمة Lawshe (CVR)
١٦	% ١٠٠	١.٠٠	٥٠	٨٣.٣٪	٠.٦٦٧	٨٤	٨٣.٣٪	٠.٦٦٧
١٧	% ١٠٠	١.٠٠	٥١	٩١.٦٪	٠.٨٣٣	٨٥	٩١.٦٪	٠.٨٣٣
١٨	% ١٠٠	١.٠٠	٥٢	٨٣.٣٪	٠.٦٦٧	٨٦	% ١٠٠	١.٠٠
١٩	% ١٠٠	١.٠٠	٥٣	٩١.٦٪	٠.٨٣٣	٨٧	% ١٠٠	١.٠٠
٢٠	% ١٠٠	١.٠٠	٥٤	٨٣.٣٪	٠.٦٦٧	٨٨	٨٣.٣٪	٠.٦٦٧
٢١	٨٣.٣٪	٠.٦٦٧	٥٥	٩١.٦٪	٠.٨٣٣	٨٩	% ١٠٠	١.٠٠
٢٢	% ١٠٠	١.٠٠	٥٦	٨٣.٣٪	٠.٦٦٧	٩٠	٨٣.٣٪	٠.٦٦٧
٢٣	% ١٠٠	١.٠٠	٥٧	% ١٠٠	١.٠٠	٩١	٩١.٦٪	٠.٨٣٣
٢٤	٩١.٦٪	٠.٨٣٣	٥٨	٩١.٦٪	٠.٨٣٣	٩٢	١٠٠٪	١.٠٠
٢٥	% ١٠٠	١.٠٠	٥٩	٩١.٦٪	٠.٨٣٣	٩٣	% ١٠٠	١.٠٠
٢٦	٩١.٦٪	٠.٨٣٣	٦٠	٨٣.٣٪	٠.٦٦٧	٩٤	٨٣.٣٪	٠.٦٦٧
٢٧	٨٣.٣٪	٠.٦٦٧	٦١	% ١٠٠	١.٠٠	٩٥	% ١٠٠	١.٠٠
٢٨	% ١٠٠	١.٠٠	٦٢	٩١.٦٪	٠.٨٣٣	٩٦	٨٣.٣٪	٠.٦٦٧
٢٩	% ١٠٠	١.٠٠	٦٣	٨٣.٣٪	٠.٦٦٧	٩٧	% ١٠٠	١.٠٠
٣٠	٩١.٦٪	٠.٨٣٣	٦٤	% ١٠٠	١.٠٠	٩٨	١٠٠٪	١.٠٠
٣١	٨٣.٣٪	٠.٦٦٧	٦٥	٨٣.٣٪	٠.٦٦٧	٩٩	٩١.٦٪	٠.٨٣٣
٣٢	% ١٠٠	١.٠٠	٦٦	% ١٠٠	١.٠٠	١٠٠	% ١٠٠	١.٠٠
٣٣	% ١٠٠	١.٠٠	٦٧	٩١.٦٪	٠.٨٣٣			
٣٤	% ١٠٠	١.٠٠	٦٨	٨٣.٣٪	٠.٦٦٧			

يتضـــح من الجدولين (١، ٢) الســـابقين أن نســـب اتفاق المحكمين على عناصـــر التحكيم للمقياس والأسئلة المتضـمنة في المقياس تراوحت ما بين (٨٣.٣– ١٠٠٪)، كما تراوحت قيمةLawshe (CVR) ما بين (٠.٦٦٧–١.٠٠)لكل عبارة وعلى عناصـر التحكيم ، نجد أن الحد الأدنى المقبول لاتفاق المحكمين هو (١٠) من إجمالي (١٢) والقيمة الحرجة هي (٠.٦٦٧)، كما يدل على أنه لا توجد أي عبارة غير مهمة أو

غير ضرورية للمقياس، حيث يعتبر المحكمين جميع العبارات أساسية أو ضرورية للمقياس واكتمال عناصر التحكيم، مما يشير إلى صدق عبارات المقياس مقارنة إلى عدد المحكمين الذين أشاروا بأنها ضرورية.

٢. صدق المحك الخارجي:

تم استخدام صدق المحك الخارجي لتحديد العلاقة الارتباطية بين مقياس اضطرابات النطق لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب طيف التوحد (إعداد/ الباحثون)، ومقياس اضطرابات النطق لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب طيف التوحد إعداد/ خليفة (٢٠٢٣) فبلغ معامل الارتباط (٠.٨٠) وهو معامل دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ؛ مما يعني تمتع مقياس اضطرابات النطق لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب طيف التوحد بصدق مقبول.

ثانيًا: الاتساق الداخلي:

١- الاتساق الداخلي للعبارات:

وذلك من خلال حساب معاملات ارتباط سبيرمان بين العبارات والدرجة الكلية لأبعاد المقياس على عينة حساب الخصائص السيكومترية مكونة من (٢٥) طفلًا من أطفال الروضة ذوى اضطراب طيف التوحد، ويوضح جدول (٤) ذلك:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد على مقياس اضطرابات النطق لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب طيف التوحد ن= ٢٥

التوقف أثناء الكلام		تكرار الصوت المفرد		تكرار المقاطع الصوتية		ترديد الألفاظ والعبارات		السرعة الزائدة في الكلام	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٧١	١	**٠,٥٩	١	**٠,٧٠	١	**٠,٦٦	١	**٠,٧٠
٢	**٠,٦٤	٢	**٠,٥٦	٢	**٠,٦٥	٢	**٠,٧٢	٢	**٠,٧٥
٣	**٠,٧١	٣	**٠,٥٨	٣	**٠,٥٩	٣	**٠,٥٦	٣	**٠,٦٢
٤	**٠,٥٢	٤	**٠,٥٩	٤	**٠,٥٨	٤	**٠,٥٩	٤	**٠,٦٣
٥	**٠,٧٣	٥	**٠,٦٠	٥	**٠,٥٩	٥	**٠,٦١	٥	**٠,٧٠
٦	**٠,٥٢	٦	**٠,٦٨	٦	**٠,٥٦	٦	**٠,٥٩	٦	**٠,٧٤
٧	**٠,٥٦	٧	**٠,٦٩	٧	**٠,٧١	٧	**٠,٦٢	٧	**٠,٧٢

٨	**٠,٦٧	٨	**٠,٧٠	٨	**٠,٦٥	٨	**٠,٦٢	٨	**٠,٥٩
٩	**٠,٦٨	٩	**٠,٧٧	٩	**٠,٦٦	٩	**٠,٦٩	٩	**٠,٦٠
١٠	**٠,٥٩	١٠	**٠,٥٩	١٠	**٠,٦٩	١٠	**٠,٥٨	١٠	**٠,٦٨

عيوب الإبدال والإقلاب		عيوب الحذف والإضافة		اللدغة		التردد أو الرتة في الكلام		عسر الكلام	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٧٢	١	**٠,٥٨	١	**٠,٧٢	١	**٠,٧٣	١	**٠,٧٣
٢	**٠,٧٧	٢	**٠,٧٠	٢	**٠,٧٣	٢	**٠,٧٢	٢	**٠,٦٥
٣	**٠,٧٣	٣	**٠,٥٩	٣	**٠,٧٤	٣	**٠,٧٥	٣	**٠,٧٤
٤	**٠,٦٥	٤	**٠,٥٧	٤	**٠,٧٨	٤	**٠,٧٠	٤	**٠,٧٣
٥	**٠,٧٤	٥	**٠,٦٥	٥	**٠,٧١	٥	**٠,٧٢	٥	**٠,٧٠
٦	**٠,٧١	٦	**٠,٧٤	٦	**٠,٧٢	٦	**٠,٦٨	٦	**٠,٦٩
٧	**٠,٦٥	٧	**٠,٧٢	٧	**٠,٧٠	٧	**٠,٥٩	٧	**٠,٧٢
٨	**٠,٦٧	٨	**٠,٦٦	٨	**٠,٧٠	٨	**٠,٧٤	٨	**٠,٧٣
٩	**٠,٧٠	٩	**٠,٦٧	٩	**٠,٥٩	٩	**٠,٧٣	٩	**٠,٦٥
١٠	**٠,٧٧	١٠	**٠,٧٠	١٠	**٠,٧٠	١٠	**٠,٥٩	١٠	**٠,٧٢

(**) دال عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من جدول (٤) السابق؛ أنَّ جميع معاملات ارتباط عبارات مقياس اضطرابات النطق لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب طيف التوحد موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، أي أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

٢- الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكلية:

وذلك من خلال حساب معاملات ارتباط سبيرمان بين أبعاد مقياس اضطرابات النطق ببعضها البعض من ناحية، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى على عينة حساب الخصائص السيكومترية مكونة من (٢٥) طفلًا من أطفال الروضة ذوى اضطراب طيف التوحد، ويوضح جدول (٥) ذلك:

جدول (٥) مصفوفة ارتباطات مقياس اضطرابات النطق لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب طيف التوحد

ن=٢٥

الأبعاد	التوقف أثناء الكلام	تكرار الصوت المفرد	تكرار المقاطع الصوتية	ترديد الألفاظ والعبارات	السرعة الزائدة في الكلام	عيوب الإبدال والإقلاب	عيوب الحذف والإضافة	اللدغة	التردد أو الرتة في الكلام	عسر الكلام	الدرجة الكلية
التوقف أثناء الكلام	١	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
تكرار الصوت المفرد	٠,٧٢**	١	–	–	–	–	–	–	–	–	–
تكرار المقاطع الصوتية	٠,٧٢**	٠,٧٠**	١	–	–	–	–	–	–	–	–
ترديد الألفاظ والعبارات	٠,٧٤**	٠,٦٩**	٠,٦٨**	١	–	–	–	–	–	–	–
السرعة في الكلام	٠,٧٨**	٠,٧٥**	٠,٦٦**	٠.٧٧**	١	–	–	–	–	–	–
عيوب الإبدال والإقلاب	٠,٧٢**	٠,٥٥**	٠,٦٠**	٠,٧٦**	٠,٦٣**	١	–	–	–	–	–

الأبعاد	التوقف أثناء الكلام	تكرار الصوت المفرد	تكرار المقاطع الصوتية	ترديد الألفاظ والعبارات	السرعة الزائدة في الكلام	عيوب الإبدال والإقلاب	عيوب الحذف والإضافة	اللدغة	التردد أو الرتة في الكلام	عسر الكلام	الدرجة الكلية
عيوب الحذف والإضافة	٠,٧٢**	٠,٦٣**	٠,٥٩**	٠,٧١**	٠,٦٣**	٠,٥٨**	١	–	–	–	–
اللدغة	٠,٧١**	٠,٥٦**	٠,٥٨**	٠,٦٩**	٠,٦٦**	٠,٧٠**	٠,٧١**	١	–	–	–
التردد في الكلام	٠,٧٦**	٠,٦٧**	٠,٦٠**	٠,٧١**	٠,٦٣**	٠,٧٢**	٠,٧٦**	٠,٦٣**	١	–	–
عسر الكلام	٠,٧٣**	٠,٧١**	٠,٥٩**	٠,٧٦**	٠,٧٠**	٠,٦٤**	٠,٧١**	٠,٦٥**	٠,٦٢**	١	–
الدرجة الكلية	٠,٧٦**	٠,٧٢**	٠,٧٠**	٠,٧٩**	٠,٦٥**	٠,٦٠**	٠,٧٤**	٠,٦٦**	٠,٦٥**	٠,٧٣**	١

(**) دال عند مستوى (٠,٠١).

يتضـــح من جدول (٥) أنَّ جميع معاملات ارتباط عبارات مقياس اضـــطرابات النطق لدى أطفال الروضـة ذوي اضـطراب طيف التوحد موجبة ودالة إحصـائيًا عند مسـتوى (٠,٠١)، أي أنَّها تتمتع بالاتسـاق الداخلي.

ثانيًا: ثبات المقياس:

استخدم الباحثون أكثر من أسلوب لحساب الثبات، وذلك على النحو التالي:

١- **طريقة ألفا – كرونباخ**:

استخدم الباحثون معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات، ويوضح جدول (٦) معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية:

جدول (٦) معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس اضطرابات النطق لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب طيف التوحد ن=٢٥

م	البعد	معامل الثبات
١	التوقف أثناء الكلام	٠,٨٢
٢	تكرار الصوت المفرد	٠,٨٠
٣	تكرار المقاطع الصوتية	٠,٧٩
٤	ترديد الألفاظ والعبارات	٠,٧٧
٥	السرعة الزائدة في الكلام	٠,٧٥
٦	عيوب الإبدال والإقلاب	٠,٧٨
٧	عيوب الحذف والإضافة	٠,٧٩
٨	اللدغة	٠,٨٠
٩	التردد أو الرتة في الكلام	٠,٧٦
١٠	عسر الكلام	٠,٧٨
	الدرجة الكلية	٠,٨٥

باســتقراء جدول (٦) يتضــح أن جميع قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس اضطرابات النطق لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب طيف التوحد مقبولة، مما يؤكد على صلاحية استخدام هذا المقياس.

٢- طريقة إعادة تطبيق المقياس:

قام الباحثون بحســـاب ثبات المقياس بطريقة إعادة تطبيق المقياس التي قام الباحثون بتطبيقه من وجهه نظر المعلمة، والجدول (٧) يوضح ثبات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٧) ثبات مقياس اضطرابات النطق لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب طيف التوحد بطريقة إعادة التطبيق ن=٢٥

م	البعد	معامل الثبات
١	التوقف أثناء الكلام	٠,٩٢

٢	تكرار الصوت المفرد	٠,٨٩
٣	تكرار المقاطع الصوتية	٠,٨٨
٤	ترديد الألفاظ والعبارات	.٠,٨٧
٥	السرعة الزائدة في الكلام	٠,٩٢
٦	عيوب الإبدال والإقلاب	٠,٩٠
٧	عيوب الحذف والإضافة	٠,٩١
٨	اللدغة	٠,٩٠
٩	التردد أو الرتة في الكلام	٠,٨٨
١٠	عسر الكلام	٠,٨٩
الدرجة الكلية		٠,٩٤

(**) دال عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من جدول (٧) أنَّ جميع معاملات ثبات عبارات مقياس اضطرابات النطق لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب طيف التوحد في الأبعاد وفي الدرجة الكلية موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، مما يؤكد على صلاحية استخدام هذا المقياس.

هـ. طريقة تقدير الدرجات على مقياس اضطرابات النطق لدى أطفال الروضة ذوى اضطراب طيف التوحد:

تكون المقياس في صورته النهائية من (١٠٠) عبارة تم تصحيح المقياس على أساس الاختيار من متعدد، حيث تتدرج الإجابة على كل عبارة وفقًا لثلاثة بدائل وهي (دائمًا – أحيانًا – أبدًا)، وبذلك يكون اتجاه تقدير الدرجات على عبارات المقياس (٣، ٢، ١) درجة، وذلك بوضع علامة (√)، بحيث تساوي الإجابة (دائمًا) تساوي (٣) درجات، أما الإجابة (أحيانًا) تساوي (٢) درجة، أما الإجابة (أبدًا) تساوي (١) درجة ، وبذلك تراوحت درجات المقياس ما بين (١٠٠)، والنهاية العظمى للمقياس (٣٠٠) درجة، وتم تحديد المتوسط الفرضي كنقطة قطع لتحديد أطفال الروضة ذوي اضطراب طيف التوحد الذين يعانون من ارتفاع مستوى اضطرابات النطق، وذلك بضرب الدرجة المتوسطة (٢) في عدد عبارات المقياس، وبذلك فإن حصول الطفل على (٢٠٠) درجة فأكثر قد تكون كافية لكي يتم الحكم من خلالها بأنه يعاني من ارتفاع مستوى اضطرابات النطق والعكس صحيح، حيث طلب الباحثون من معلمات أطفال الروضة ذوى اضطراب طيف

التوحد أن تبدأ كل منهن بوضع علامة (√) في المكان الذي يوافق اتجاههن بالنسبة لكل عبارة تنطبق على أطفالهن.

و. وصف المقياس في صورته النهائية:

تكون المقياس في صورته النهائية من (١٠) أبعاد هم: بعد التوقف أثناء الكلام ويتكون من (١٠) عبارات، بعد تكرار الصوت المفرد ويتكون من (١٠) عبارات، بعد تكرار المقاطع الصوتية ويتكون من (١٠) عبارات، بعد ترديد الألفاظ والعبارات ويتكون من (١٠) عبارات، بعد السرعة الزائدة في الكلام ويتكون من (١٠) عبارات، بعد عيوب الإبدال والاقلاب ويتكون من (١٠) عبارات، بعد عيوب الحذف والإضافة ويتكون من (١٠) عبارات، بعد اللدغة ويتكون من (١٠) عبارات، بعد التردد أو الرتة في الكلام ويتكون من (١٠) عبارات، بعد عسر الكلام في الكلام ويتكون من (١٠) عبارات، أي أن العدد الكلي للمقياس هو (١٠٠) عبارة، والدرجة الكلية للمقياس هي (٣٠٠) درجة والصغرى هي (١٠٠) درجة.

وبذلك يتضح إن الخصائص السيكومترية التي تمتع بها مقياس اضطرابات النطق لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تدل على تمتعه بدلالات صدق داخلي ودلالات ثبات مرتفعة؛ تسمح باستخدامه في الغرض الذي صمم لأجله، مما يدعو للاطمئنان والثقة في نتائجه عند تطبيقه على عينة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أو مع عينات أخرى مشابهة.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية

البيلاوي، إيهاب عبدالعزيز (٢٠١٢). *اضطرابات النطق. ط٢* . المملكة العربية السعودية: دار الزهراء.

الشخص، عبد العزيز السيد (١٩٩٧) . *اضطرابات النطق والكلام*. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

الشخص، عبد العزيز السيد (٢٠١٩). *اضطرابات النطق والكلام (الخلفية – التشخيص – الأنواع – والعلاج)*. كلية التربية، جامعة عين شمس.

باظه، أمال عبدالسميع (٢٠١٤). سيكولوجية غير العاديين ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

حوله، محمد (٢٠١١). *الأرطفونيا علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت*. ط٤، الجزائر: دار هومه.

دهب، منى عبد الستار زكي، حامد، خيري أحمد حسن، وسليمان، عادل محمد الصادق(٢٠١٨). الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير اضطرابات النطق لدى طفل الروضة. مجلة كلية التربية، جامعة أسوان، ٣٣، ٢٥٧-٢٨٣.

زيد، العربي محمد علي.(٢٠١٧). *اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع: التشخيص والعلاج*. دار الكتاب الحديث.

سلامة، محمود حمدي شكري، علي، عبد الحميد محمد، ومنيب، تهاني محمد عثمان(٢٠٢٣). الخصائص السيكومترية لمقياس أبراسكا الكلام لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة العريش، ١١(٣٦)، ٢١٧-٢٥٢.

سليمان، جمال عبد الناصر.(٢٠٠٩). *اضطرابات النطق والكلام (فنيات علاجية وسلوكية)*. القاهرة: دار مصر للنشر والتوزيع.

طعه، نوران أحمد، الرمادي، نور أحمد محمد، وهليل، محمد حسنين، والشيخ، محمد عبد العال(٢٠٢٢). الخصائص السيكومترية لمقياس اضطرابات النطق المصور لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٦(١٠)، ٢٢٩-٢٦٤.

عبد الحفيظ، أميرة أحمد، وطنطاوي، أحمد عثمان.(٢٠١٩). فعالية برنامج إلكتروني قائم على مهارات الوعي الفونولوجي في خفض اضطرابات النطق لدى الأطفال ذوي الضعف السمعي. *مجلة علوم ذوي احتياجات الخاصة-جامعة بني سويف*، ١ (٢)، ٣١٦-٣٤٦.

العربي، محمد على زيد (٢٠١٠). *اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع (التشخيص – العلاج)*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

عيسى، عماد أحمد حسن، محمد، عفاف مرعي مراد، ومحمود، عبد الرحيم فؤاد(٢٠٢٣). الخصائص السيكومترية لمقياس التواصل اللغوي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد. المجلة التربوية لتعليم الكبار، جامعة أسيوط، ٥(٤)، ٩٤-١٢٣.

الغامدي، عبد الرحمن حامد ؛ والدوايدة أحمد موسي (٢٠٢٠). نسبة انتشار اضطرابات النطق لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمدينة مكة المكرمة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٠ (٣٧)، ١-٣٢.

الغزالي، سعيد كمال (٢٠١٨). *اضطرابات النطق والكلام (التشخيص والعلاج)*. ط٣، عمان: دار المسيرة.

فتحي، حنان (٢٠١٠). *اضطرابات اللغة والكلام*. عمان، الأردن: دار حنين للنشر والتوزيع.

فتحي، وليد محمد (٢٠٠٤). *التخاطب وعلاج مشكلات النطق والكلام*. القاهرة: دار الايمان.

قاسم، محمد أمين، حامد، خيري أحمد حسين، وأبو العلا، مدحت ألطاف عباس، وصالح، ناهد عوض(٢٠٢٣). الخصائص السيكومترية لمقياس اضطرابات النطق لدى الأطفال زارعي القوقعة. مجلة كلية التربية، جامعة أسوان، ٤٢، ٨٦-١٠٤.

الكاشف، إيمان (٢٠١٠). *التربية الخاصة "مشكلات ذوى الاحتياجات الخاصة وأساليب إرشادهم"*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

متولي، فكري لطيف (٢٠١٥). *اضطرابات النطق وعيوب الكلام: أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة*. موقع ومنتدى دراسات المعوقين، مكتبة الرشد ناشرون.

محفوظ، عبد الرؤوف اسماعيل محمود (٢٠١٢). فاعلية برنامج علاجي لمعالجة الاضطرابات الصوتية والنطقية في بعض رياض الأطفال بمحافظة الزرقاء بالأردن. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٢٣)*، الجزء الأول، ١٤٣-١٧٢.

مطر، أسماء إبراهيم محمد.(٢٠١٦). *فاعلية برنامج تدريبي في تخفيف بعض اضطرابات النطق والكلام لدى عينة من الأطفال ضحايا سلوك المشاغبة*. (رسالة دكتوراه غير منشورة) جامعة بنها.

مطر، عبد الفتاح رجب (٢٠١١). *اضطرابات النطق والكلام*. كلية التربية، جامعة الأزهر.

المعيقل، إبراهيم عبد العزيز؛ والمعيقل رغد إبراهيم (٢٠٢٢). *اضـــطرابات الكلام واللغة*. المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.

المليجي، ريهام رفعت محمد، كدواني، لمياء أحمد محمود، وحسـن، ابتسـام عبد الله محمد.(٢٠٢٢). برنامج أنشطة إلكترونية لتحسين بعض اضطرابات النطق والكلام لدى طفل الروضة. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية–جامعة أسيوط*، (٢٠)، ٣٤٦–٣٨٠.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Aimee, B., & Brenstein, N. (2018). *Syllable structure development of todders with expressive specific language Impairment***.** University of Maryland, 47-49.

Al-Dakroury, A. Wael. (2020).Communication Disorders in Pediatrics. In Mustafa. A. M. Salih (Eds), Clinical Child Neurology, (257-274). Retrieved from https://doi.org/10.1007/978-3-319-43153-6.

Al-Dakroury, A. Wael. (2020).Communication Disorders in Pediatrics. In Mustafa. A. M. Salih (Eds), Clinical Child Neurology, (257-274). Retrieved from https://doi.org/10.1007/978-3-319-43153-6.

Bemthal, J., & Bankson, N. (1998). ***Articulation and phonological disorders.*** Boston: Allyn and Bacon.

Both, A., & Richard Son, JD. (2015). Statistical, practical, clinical, and applications in speech. language pathoology, *International Journal of language*, 10(20), 233-242.

Haynes, W, O ; Moran, M, J. & Pind Zola, R, H. (2006). *Communication disorders in the class room an introduction for Professionals in school settings.* 4th ed, Jones & Bartlett publishers, U. S. A.

Keegstra, A. L., Post, W. J., & Goorhuis-Brouwer, S. M. (2010). The discrepancy hypothesis in children with language disorders: Does it

work?. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, *74*(2), 183-187.

Michail, E. I. (2023). A diagnostic venn diagram; A conceptual review on overlapping diagnoses between schizophrenia spectrum disorders and autism spectrum disorders and state-of-the-art approaches on how to tackle them.

Stagg, S. D., Thompson-Robertson, L., & Morgan, C. (2023). Primary school children rate children with autism negatively on looks, speech and speech content. *British Journal of Developmental Psychology*, *41*(1), 37-49.

Thackery, E., & Harris, M. (2003). *The gale encyclopedia of mental disorders.* (1), New york, The gale group Inc.

Tomic, B ; Stojanovic, M., & Pavlovic, A. (2009). Speech and language disorders secondary to diffuse sub cortical vascular lesions, Neurolinguistic and acoustic analysis, A case report, *Journal of the neurological Sciences.*

Tomic, B ; Stojanovic, M., & Pavlovic, A. (2009). Speech and language disorders secondary to diffuse sub cortical vascular lesions, Neurolinguistic and acoustic anal ysis, A case report, *Journal of the neurological Sciences.*

البحث الثامن

فاعلية برنامج تدريسي قائم على المدخل الإنساني في تنمية مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (استماع/تحدث)

The Effectiveness of an Educational Program Based on the Humanistic Approach in Developing Oral Communication Skills (Listening/Speaking)

إعداد

د.سعادة بنت صالح بن عثمان المحيميد

مشرفة في إدارة التعليم بمنطقة الرياض

2024م – 1446هـ

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء برنامج تدريسي قائم على المدخل الإنساني، وقياس فاعليته في تنمية مهارات التواصل الشفهي (استماع/ تحدث)، لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، وقد استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالبةً، تم تقسيمهن إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية: وعددهن (٣٥) طالبة، والمجموعة الضابطة: وعددهن (٣٥) طالبة، وقد تمثلت أدوات الدراسة في: اختبار مهارات التّواصل الشّفهي (استماع) وبطاقة ملاحظة مهارات التحدث، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: فاعلية البرنامج التدريسي القائم على المدخل الإنساني في تنمية مهارات التواصل الشفهي (استماع/ تحدث)، وفي ضوء ماتوصلت إليه الدراسة من نتائج تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات، واقتراح عدد من البحوث والدراسات.

الكلمات المفتاحية: البرنامج– المنهج الإنساني– مهارات الاتصال الشفهي.

The Effectiveness of an Educational Program Based on the Humanistic Approach in Developing Oral Communication Skills (Listening/Speaking)

Abstract:

The present study aimed at building a teaching program based on the humanistic approach and measuring its effectiveness in developing the oral communication skills (listening / speaking) and the among the ninth-grade female students. The current study used the descriptive approach and the experimental approach in its semi-experimental design. The study sample consisted of (70) female students. They were divided equally into two groups: the experimental group (35) and the control group (35). The study tools were; the oral communication skills (listening) test and the speaking skills notecard, The results of study: The effectiveness of the teaching program based on the humanistic approach in developing the skills of oral communication (listening / speaking), In light of the findings of the study, a number of recommendations was reached, and a number of research and studies were proposed.

Keywords: Program – humanistic approach – oral communication skills

مقدمة:

تَحتَّل فنون اللُّغَة العربيَّة ومهاراتها المختلفة مكانةً بارزةً بين المواد الدراسيَّة؛ لأَنَّها تُمثِّل بالنسبة للمتعلِّم أهم الوسائل؛ لتحقيق الوظائف المدرسيَّة، فاللُّغَة من أبرز وسائل الاتصال والتفاهُم بين المُتَعَلِّم والبيئة من حوله، ويعتمد عليها في كل نشاط يقوم به سواء أكان عن طريق الاستماع، أم التَّحدُّث، أم القراءة والكتابة.

ويُعَدُّ امتلاك المُتَعَلِّمين لمهارات اللُّغَة العربيَّة أمرًا أساسيًّا للدلالة على إتقانِهم اللُّغَة، وبشكل خاص مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (استماع، تحدث)، حيث ذكر المعبر (٢٠٠٦م) أنَّ الاستماع لوحده يشكل (٤٥٪) من نشاط المُتَعَلِّمين بينما يشكل التَّحدُّث (٣٠٪) منه، فالاستماع والتَّحدُّث يُعطيان المُتَعَلِّم فرصةً؛ لترجمة المواقف والمشاعر بصورة واضحة، تُسهِم فيها الكلمة والصوت والملمح، مع إثارة وإشباع الحاجات النَّفسيَّة، والتعليم وَالتَّعلُّم من خلال المناقشة والشرح والتوضيح.

ونظرًا، لارتباط عمليتي الاستماع والتَّحدُّث بنواحي عقليَّة ونفسيَّة ومعرفيَّة وبيئيَّة، فإنَّها تحتاج إلى تركيز الانتباه، والفهم، والتعامُل مع المسموع بنفس سرعة الحديث، حيث تُؤَكِّد فايزة عوض (٢٠١٥م) أنَّ الاستماع عبارة عن عمليَّة إنسانيَّة مُدَبَّرة ومُوَجَّهَة لغرض معين، وأَكَّدَت أنَّ التَّحدُّث له أهمية كبرى، فهو الأداء اللُّغَوِيّ الذي ينقسم إلى: تحدُّث وظيفي، وتحدُّث إبداعي.

كما أوصى زيد (٢٠١٢م)، والطيب (٢٠١٤م) بضرورة تدريس مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ في مواقف حيويَّة، وفي جو يملؤه الثّقة والاحترام والصبر، وأَنَّ المُعلِّم عليه توفير هذه البيئة التَّعليميَّة التي تبتعد عن جو العنف والتهديد، وتتيح للمتعلمين ممارسة التَّواصُل الشَّفهيّ الفعَّال، وتُشعرهم بالراحة والاطمئنان، في وقت كثُرت فيه المؤثرات المحيطة بالمُتَعَلِّمين؛ فَضَعُفت قِيَم التَّعاطُف والعدل والتسامح والاحترام، وارتفعت مؤشرات مشاهدة المُتَعَلِّمين للعنف والكراهيَّة والجرائم، وهذا ما أوصت به دراسة الخامسة العيد (٢٠١٦م) من ضرورة الاهتمام بالمناهج الدِّراسيَّة، بحيث تُرتِّبط بالحياة الواقعيَّة للطالبات؛ لِبَثِّ الرَّغبة والدافعيَّة في نُفُوسِهِنَّ من خلال منظومة المنهج بعناصره التي تدعو إلى الانتماء للمؤسسة التّعليميَّة، وتقدير العلاقات الإنسانيَّة، بالإضافة إلى حاجة الطّالبات في هذا الوقت إلى مراعاة حاجاتهن ومشاعرهن، وتنمية العلاقات الإنسانيَّة،

والعمل الجماعي بجانب روح الابتكار والإبداع والاكتشاف؛ مما يُشْعِرُهُنَّ بالرضا والسعادة أثناء حل مُشَكِلَاتِهِنَّ الاتي تُوَاجِهُهُنَّ.

كما يتطلب النجاح في المواد الدراسيَّة وبقاء أثر التَّعلُّم أن يتحلى المُتَعَلِّم بالعديد من المهارات التي تساعده على تحمل ضغوط عديدة منها ما يتعلق بمهارات المُتَعَلِّم الشخصيَّة وتواصله مع الآخرين واندفاعه، ومنها ما يتعلق بالجوانب الإنسانية التي تحيط به، لذلك فقد اتجهت الجهود في مجال تدريس اللُّغَة العربِيَّة في الآونة الأخيرة إلى الاعتماد على المداخل التي تحقق ذلك، وتُرتّبط باللُّغَة في آن واحد، وَيُعَدُّ المدخل الإنساني أحد هذه المداخل.

حيثُ يمكننا القول أن المدخل الإنساني يسهم في مساعدة المتعلمين علي التفاعل مع مهارات التواصل الشفهي من خلال استخدام أحاسيسهم ومشاعرهم وانفعالاتهم في فهم الخبرات المتضمنة فى النصوص الأدبية، كما يساعد المتعلمين في إبداع العديد من الأفكار من خلال المناهج الفعالة لربط مهارات التواصل الشفهي بالجوانب الإنسانية الشخصية للفرد، الأمر يسهم في تأكيد الجوانب الأنسانية لدى المتعلمين.

وقد أوصت الدّراسات باستخدام الإنساني بشكل ينعكس إيجابًا على تنمية مهارات المُتَعَلِّمين الحياتيَّة، ومهارات الحوار والتَّوَاصُل، مثل: دراسة جاب الله (٢٠٠٦م) ودراسة رجاء عبدالجليل (٢٠١٣م)، ودراسة أمل عيد (٢٠١٤م) ودراسة إيمان خليدي (٢٠١٧م)، دراسة ضياء الدين (٢٠١٤م).

مشكلة البحث:

بالرّغم من هذه الأهمية التي تنطوي عليها مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ التي تضمنتها وثيقة اللُّغَة العربِيَّة (١٤٢٨هـ) للمناهج المطورة، وكذلك ما دعت إليه توصيات المؤتمرات المتعلقة باللُّغَة العربِيَّة وفنونها ومهاراتها، والتحديات التي تواجهها في العصر الحالي، مثل توصيات مؤتمر سُبُل النّهوض باللُّغَة العربِيَّة (٢٠١٢م) الذي أَكَّدَ ضرورة الكشف عن أسباب الضّعف في جميع مهارات اللُّغَة العربِيَّة، وتقديم الحلول والمقترحات التي تساهم في النّهوض بها، مثل ورقة العمل التي كانت بعنوان: اللُّغَة العربِيَّة وتلقيها في العصر الرّقمي: في تحديات القراءة والكتابة والإعلام والتَّعلُّم، وكذلك ورقة العمل المقدمة للمؤتمر الدّولي مسالك الكتابة وآفاق التّلقّي في اللُّغَة والأدب والحضارة (٢٠١٦م) التي أوصت بربط اللُّغَة العربِيَّة ومهاراتها بالواقع

الإنساني للمتعلم، وضرورة احتواء مناهج التّعليم على ما يُقدم له العون في مواجهة الأخطار التي من حوله في هذا العصر الرّقمي، إلّا أنّ الواقع الحالي يظهر قصورًا في مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ لدى المُتَعَلِّمين في مراحل التّعليم المختلفة، والمرحلة المتوسطة على وجه الخصوص، وهذا ما أكّدته العديد من الدّراسات، كدراسة مدكور ومبارك ومحمد (٢٠١٤م)، لذا تنبع مشكلة الدراسة من وجود ضعف في تضمين المنهج والأنشطة التعليمية لكتب لغتي في تعزيز مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (استماع/ تحدث).

ويمكن صياغة أسئلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١. ما مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ المناسبة لطالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض؟
٢. ما البرنامج التدريسي القائم على المدخل الإنساني لتنمية مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ لدى طالبات الصّف الثّالث المتوسط بمدينة الرّياض؟
٣. ما فاعلية البرنامج التّدريسي القائم على المدخل الإنساني لتنمية مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (الاستماع) لدى طالبات الصّف الثّالث المتوسط بمدينة الرّياض؟
٤. ما فاعلية البرنامج التّدريسي القائم على المدخل الإنساني لتنمية مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (التَّحدُّث) لدى طالبات الصّف الثّالث المتوسط بمدينة الرّياض؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. تقديم قائمة بمهارات التَّواصُل الشَّفهيّ المناسبة لطالبات الصف الثالث المتوسط.
٢. تقديم برنامج تدريسي قائم على المدخل الإنساني لتنمية مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ لدى طالبات الصّف الثّالث المتوسط بمدينة الرّياض.
٣. الكشف عن فاعلية برنامج تدريسي قائم على المدخل الإنساني في تنمية مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (استماع) لدى طالبات الصّف الثّالث المتوسط بمدينة الرّياض.

٤. بيان فاعلية برنامج تدريسي قائم على المدخل الإنساني في تنمية مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (تحدث) لدى طالبات الصّف الثّالث المتوسط بمدينة الرّياض.

أهمية البحث:

الأهمية النظريَّة:

- يتوافق هذا البحث مع الاتِّجاهات الحديثة في استخدام المداخل التربويَّة في عملية التدريس وهو استخدام المدخل الإنساني في التدريس ذا العلاقة الوطيدة بمهارات التَّواصُل الشَّفهيّ.
- يسهم هذا البحث في إثراء المكتبة العربيَّة بأحد البحوث التي تجمع (المدخل الإنساني – التَّواصُل الشَّفهيّ)

الأهمية التطبيقيَّة:

١. يُفِيدَ هذا البحث طالباتِ المرحلةِ المتوسطة، في تنمية مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ لديهن.

٢. يُفِيدَ هذا البحث معلمات اللُّغَة العربيَّة في اكتساب مهارات الأداء التدريسي التي تيسر تدريس مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ لدى الطالبات.

٣. يسهم هذا البحث في تقديم نموذج لمدخل تدريسي (المدخل الإنساني) يتوافق مع مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ وهي تعاملات إنسانيَّة في المقام الأول مما يؤدي إلى تعزيز متعة التَّعلُّم لدى الطالبات.

٤. يُقدِّم هذا البحث برنامجًا تدريسيًا قائمًا على المدخلِ الإنساني في تدريس اللُّغَة العربيَّة في جميع فروع اللُّغَة باعتبارها (أي: فروع اللُّغَة العربيَّة) تنطلق من النشاط والسلوك والتَّواصُل الإنساني.

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعيَّة:**

تقتصِر الدِّراسةُ على الحدود الموضوعيَّة الآتية:

- **البرنامج القائم على المدخل الإنساني باعتباره المدخل الأساس لبناء البرنامج.**
- **مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (تحدث / استماع).**
- **الحدود المكانيَّة:** المدارس المتوسطة الحكوميَّة للبنات بمدينة الرّياض.

- **الحدود الزّمانيَّة:** الفصل الدّراسي من العام (١٤٣٩/١٤٤٠هـ).
- **الحدود البشريَّة:** طالباتُ الصف الثالث في المرحلة المتوسطة المنتظِمات في العامِ الدِّراسيِّ (١٤٣٩/١٤٤٠هـ) بمدينة الرياض في الصف الثالث المتوسط.

التعريفات الإجرائية:

البرنامج التّدريسي: منظومة تدريسيَّة تتضمن الأهداف والمحتوى، وطرق التّدريس، والوسائل والأنشطة التّعليميَّة المنظمة من قبل الباحثة، والمستندة إلى المدخل الإنساني؛ وقياس فاعليته لدى طالبات الصّف الثّالث المتوسط.

المدخل الإنساني: مجموعة من الخطوات التّفاعليَّة بين المُتَعَلِّم والمعلم؛ تقوم على الفحص والتحليل الدّقيق للمشاعر الشّخصيَّة، والعلاقات، والقِيَم الإنسانية المتضمنة، وتنمية الاستكشاف، والإبداع، وربط المعرفة السّابقة بالمعرفة الجديدة من أجل تنمية مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ لدى طّالبات الصّف الثّالث المتوسط.

مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ: أداء لّغوي يتسم بالكفاءة والاتقان ويشمل جانبي التَّواصُل (استماع وتحدث) مخطط له وفق أُسُس وخطوات المدخل الإنساني الذي يعتمد على تفاعل طالبات الصف الثالث المتوسط مع بعضهن البعض ومع المعلمة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:-

مبادئ المدخل الإنساني:

أَكَّدَ كل من يويان وتيند (Twyan and Tend، ٢٠٠٦م، ص ٧) أَنَّ المدخل الإنساني يقوم على خمسة مبادئ، هي:

-الإيمان بوحدة الطبيعة الإنسانية والخبرات.

-التأكيد على الحرية، والفردية في الابتكار.

-التوازن بين حاجات الإنسان البيولوجية، وبيئته الاجتماعية والثقافية.

-الدوافع لها أهمية في تعلُّم وتطوُّر الإنسان.

-تنطوي حياة الإنسان على أسئلة روحية ووجودية.

ويقوم المدخل الإنساني على عدة مبادئ أساسية اتضحت من الأدبيات المتصلة به، يمكن تلخيصها في الآتي: (ديان .Dian، ٢٠١٢م، ص ص ٦-١٠)؛ (هايت، Huitt، ٢٠١٢م، ص ٢)؛ (ادريان ودافيد، ٢٠١٠م، ص ١٦٤):

-الطالب هو محور الاهتمام في العَمَلِيَّة التَّدرِيسِيَّة.

-الاهتمام بالمُتَعَلِّم ككل من جميع الجوانب (العقلية- الوجدانية- الاجتماعية).

-اهتمام عمليات التَّعلُّم بالمشاعر بنفس القَدْر الموجَّه للجوانب المعرفية.

-تجنب أساليب القسوة والسيطرة والصرامة أثناء التدريس.

-إمداد الطلاب بفرص لتحقيق النجاح، وتشجيعهم على أن يكونوا طموحين.

أهمية المدخل الإنساني في مجال التَّعلُّم:

- يساعد على تحقيق تحصيل أكاديمي عالٍ.
- يُنمي لدى الطلاب الشعور بحب حجرة الدراسة والحفاظ على ممتلكاتها.
- يساعد على التَّواصُل المستمر بين الآباء والمدرسة لتحقيق صالح الأبناء.
- يُنمي لدى الطلاب القدرة على التفكير العميق، والأخذ في الاعتبار نتائج قراراتهم وعواقبها متحملين مسؤوليتها.

- يساعد على تنمية العديد من القِيَم لدى المُتَعَلِّمين، مثل: العدل، الاحترام، تحري الدقة، التسامح، احترام الذات واحترام الآخرين تحمل المسؤولية الاجتماعية، حب الآخرين وتقديرهم.

ويتضح مما سبق أَنَّ عناصر المنهج بشكل عام، وعلى رأسها المُتَعَلِّم في المدخل الإنساني تحتل مكانة هامة وجوهرية، حيثُ تُؤثِّر وتتأثر ببعضها، بحيث يمكننا النظر إلى التَّعلُّم في ضوء المدخل الإنساني على أَنَّه نظام شبكي، يشمل عمليات وإستراتيجيات تعمل على تحقيق الأهداف التعليمية.

أساليب وإستراتيجيات المدخل الإنساني:

ولأهمية المدخل الإنساني في التعليم والتَّعلُّم؛ يتم اختياره لتنمية مهارات عديدة، منها: مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ، ومهارات. ومن هذه الأساليب: (عبدالجليل، ٢٠١٣)

- الأسلوب المباشر: ويستخدم لتعليم وتنمية المهارة مباشرة وبطريقة مخطط لها.
- الأسلوب غير المباشر: ويستخدم لتعليم المهارة أثناء تعليم المادة العلمية.

ويُستنتج مما سبق أَنَّ الأساليب والإستراتيجيات المناسبة للمدخل الإنساني، شبيهة بإستراتيجيات النظرية البنائية التي تُعَدُّ إحدى النظريات التي يقوم عليها المدخل الإنساني، وذلك من خلال توفيرها فرصة للمتعلم، بأَنِّ يكون محور العَمَلِيَّة التعليمية من خلال تفعيل دوره، فالمُتَعَلِّم يكتشف ويبحث وينفذ الأنشطة، ولديه الفرصة للمناقشة والحوار مع زملائه المُتَعَلِّمين أو مع المُعلِّم؛ مما يساعد على نمو لغة الحوار السليمة لديه وجعله نشطًا.

أدوار المُعلِّم والمُتَعَلِّم في المدخل الإنساني:

تتعدد أدوار المُعلِّم التدريس وفقًا للمدخل الإنساني كما يلي: (إيمان الخليدي، ٢٠١٧م).

- المُعلِّم موجه ومُيسِّر لعملية التَّعلُّم.
- يهتم باحتياجات الطلاب ومشاعرهم، ويكون صديقًا لهم.
- يجتهد في إقامة علاقة تواصلية إيجابية مع طلابه تَقوم على الحب والاحترام المتبادل.
- يكون عادلًا في التَّعَامُل مع طلابه، محققًا مبدأ المساواة، مشجعًا جميع طلابه على المشاركة في عملية التَّعلُّم (حتى للطالب المعارض أو العنيد أو الضعيف).

- يشجع مبدأ الديمقراطية، ويتيح لطلابه قدرًا من الحرية.
- يشارك طلابه في إنجاز الأنشطة التعليمية، ويمدهم بالعديد من المصادر.
- يضمن في جوانب تدريسه ما يحقق التنمية الذاتية، والصحة النفسية والعقلية لطلابه.
- يكون خلوقًا في تعاملاته مع الطلاب، وقدرة حسنة، ويُنمي لديهم القِيَم الخلقية.

كما أن هناك عدة أدوار للمتعلم في المدخل الإنساني، هي: (إيمان عصفور، ٢٠١٤م).

- يمثل المحور الرئيس في عمليات التدريس والتَّعلُّم.
- يبني معرفته بنفسه.
- يتعلم وفقًا لقدراته الذاتية.
- يتحمل مسؤولية تعلمه وانضباطه الذاتي.
- يتعلم بطُرق مختلفة، سواء أكان ذاتيًا أم متعاونًا مع أقرانه (مشاركة الأتراب).
- يتحلى بالثقة بالذات عند التعبير عن رأيه دون قلق أو خوف. (ص٣١).

وبناءً على ذلك، يُمكِن تحديد الأدوار الرئيسة للمعلمين، وفقًا لمبادئ المدخل الإنساني في كيفية تهيئة بيئة التَّعلُّم؛ لتساعد المُتَعَلِّم حتى يبني معرفته بنفسه، وتوجيهه لاستخدام الوسائل والمصادر المختلفة، وتنمية قدراته، وإيجاد قدر من الدافعية والتحفيز لضمان استمرار المُتَعَلِّمين في العمل، مع إتاحة المزيد من الحرية لهم، ونقل بعض مسؤوليات التَّعلُّم إليهم. (ص٣١).

ويُستنتج من ذلك أَنَّ المُتَعَلِّم في المدخل الإنساني يقع على عاتقه مسؤولية التَّعلُّم، فهو باحث عن المعلومة من خلال مصادرها المتعددة، لديه إدراك لقدراته ومهاراته وقادر على توظيفها، بالإضافة إلى تفاعله مع محيطه من الزملاء والمعلمين والبيئة التعليمية، بحيث يصبح منتجًا للمعرفة لا مستقبلًا لها، كما أَنَّ ثقته بنفسه واستقلاليته تُنمِّي لديه القدرة على التقويم الناقد وفحص المعلومات.

مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ:

مفهوم التَّواصُل: لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور الاتصال والوصلة: ما اتصل بالشيء. قال الليث: كل شيء اتصل بشيء فيما بينهما وصلة، أي: اتصال وذريعة، ووصلت الشيء وصلًا وصلة والوصل ضد

الهجران، والوصل خلاف الفصل، وقوله في التنزيل: (ﭑ ﭒ ﭓ ﭔ) [القصص: ٥١] (ابن منظور، ٢٠١٣ م، ص ٩٣٦).

وفي المعنى الاصطلاحي للتواصل تشير هدى المجدلاوي (٢٠١٥م) أَنَّ التَّواصُل هو انتقال المعلومات، أو الأفكار، أو الاتجاهات، أو العواطف من شخص أو جماعة أخرى من خلال الرموز، والتَّوَاصُل هو أساس كل تفاعل اجتماعي، فهو يُمكِّننا من نقل معارفنا ويُيسِّر التفاهم بين الأفراد.

كما عرَّفه القاضي (٢٠١١م) على أَنَّه: "سلوك أفضل السبل والوسائل لنقل المعاني من المرسل إلى المستقبل باستعمال اللُّغَة، بحيث يتصل الإنسان بغيره اتصالًا لغويًا؛ بغية التعبير عن الذات، ونقل الأفكار والمشاعر، إما أن يكون متحدثًا، وإما أن يكون مستمعًا، وإما أن يكون كاتبًا، وإما أن يكون قارئًا، وفي كل الحالات يمر الإنسان بعمليات عقلية معقدة مضمونها اللُّغَة بما فيها من أسماء وأفعال وحروف". (ص٧).

وتشير التعريفات السابقة إلى أَنَّ التَّواصُل الشَّفهيّ عملية اجتماعية إنسانية تتسم بأَنَّها معقدة، تتم بين الإنسان والمحيط من حوله؛ بغية الاندماج وتبادل الخبرات، وفي العَمَلِيَّة التعليمية ينطوي التَّواصُل الشَّفهيّ على أهمية كبيرة في اتمام عملية التَّعلُّم، حيث إِنَّ المناقشات والتفاعلات التي تحدُث بين المُتَعَلِّمين بعضهم بعضًا أو بين المُتَعَلِّمين والمعلم داخل قاعة الدراسة؛ تُساعِد في نمو الخبرات التعليمية وزيادة في التعليم، كما يلعب الاتصال دورًا مهمًا في الحياة الإنسانية فالأفراد في حالة تعلُّم معظم الوقت، ويتم الاتصال بأساليب وفي مواقف مختلفة.

أهمية التَّواصُل الشَّفهيّ:

تمثل عملية التَّواصُل الإنساني محورًا أساسيًا في عملية التَّعلُّم؛ فبدون التَّواصُل لا يتم التَّعلُّم؛ كما أَنَّ المناقشات الشفهية، والتفاعلات التي تحدث داخل غرفة الدراسة سواء بين المُعلِّم والطلاب، أو بين الطلاب بعضهم بعضًا لها تأثير هام في التَّعلُّم. (قحوف، ٢٠١٤م).

وفي الوقت الحاضر تزداد أهمية الجانب الشَّفهيّ من اللُّغَة بسبب عدة عوامل، هي (السمان ٢٠١٨م):

- نعتمد اليوم أكثر فأكثر على الكلمة المسموعة كوسيلة للاتصال، فالهاتف يستخدم في كثير من المجتمعات أكثر من الخطاب في مناقشة الآراء وتبادلها، ومتى كان ذلك ممكنًا.
- يعتمد الجميع في المجتمع، ومنهم الأطفال والآباء والمعلمون على المذياع والتلفزيون في تتبع أخبار العالم، كذلك يستمع الناس إلى قادة مجتمعاتهم، وهم يقدمون آراءهم حول المسائل السياسية والاقتصادية والاجتماعية، ويشترك هؤلاء الناس في الغالب في مناقشة الشؤون المختلفة، حيث إِنَّ المناقشة الجماعية تزيد من فهم الناس للقضايا المختلفة، وتجعل من الممكن إيجاد عمل أكثر فعالية وأكثر جدوى.

- وسائل المواصلات التي سهلت كثيرًا للأفراد الانتقال لحضور المؤتمرات والندوات، لأَنَّهم متأكدون من أَنَّ حضور المناقشات وجهًا لوجه أفضل في حالات كثيرة من تبادل الآراء بالرسائل المكتوبة.

كما أنه يوجد عدم الاتفاق بين المفكرين والمنظرين حول مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ، رغم تكرار غالبية المهارات في معظم الأدبيات، كما أَنَّ طالبات المرحلة المتوسطة لهن خصائص خاصة بهُنَّ؛ وبناءً على ذلك قامت الباحثة باستخلاص المهارات اللازمة لهن من الأدبيات والدراسات المتعلقة بالموضوع تستعرضها فيما يأتي:

١- مهارة الاستماع وتتضمن المهارات الآتية:

- الاستماع الاستنتاجي:

- تستخلص المعلومات المهمة مما تسمع.
- تستنتج قِيَم ضمنية في النص المسموع.

- الاستماع الناقد:

- تُميِّز بين الفكرة الرئيسة والفرعية في النص المسموع.
- تُميِّز بين الحقيقة والرأي الشخصي في النص المسموع.

- الاستماع التذوقي:

- تستخرج مواطن الجمال في النص المسموع.
- تُحدِّد أغراض بعض الأساليب في النص المسموع.

- الاستماع الإبداعي:

- تقترح حلولًا جديدة لمشكلات وردت في النص المسموع.
- تضيف فكرة جديدة للنص المسموع.

٢-مهارة التَّحدُّث: وتتضمن المهارات الآتية:

- الجانب الفكري:

- اختيار الأفكار المناسبة لموضوع التَّحدُّث.
- إبداء وجهة النظر، وتحليل أحداث ووقائع والتعليق عليها.

- الجانب اللُّغَوِيّ:

- استخدام أدوات الربط المناسبة.
- استخدام التراكيب اللُّغَوِيَّة الصحيحة.

– الجانب الصوتي:

- استخدام النبر والتنغيم المناسب للمعنى.
- اختيار صيغة الرسالة الشفهية حسب المعنى والموقف (سرد، حوار، محاضرة).

– الجانب الملحمي (لغة البدن)

- توظيف حركات اليدين لتوصيل المعنى المقصود.
- توظيف ملامح الوجه لتقوية المعاني وتجسيدها.

– الجانب الشخصي:

- وصف أحداث تمت معايشتها أو السماع عنها.
- تقبل وجهات نظر الآخرين واحترامها.

وترى الباحثة أَنَّ المهارات السابقة تأتي بصورة متكاملة لا يمكن فصلها، وتؤثر ببعضها البعض، فإذا ظهر ضعف في جانب؛ فإِنَّ الضعف يشمل بقية المهارات؛ وبالتالي لا بد من مراعاة تنميتها بشكل كُلي متكامل.

دراسات تناولت المدخل الإنساني:

هدفت **دراسة ضياء الدين (٢٠١٤م)** قياس أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على المدخل الإنساني؛ لتنمية الجوانب الوجدانية لدى الطالب المُعلِّم بقسم التاريخ وأثره على أدائه التدريسي، اتبعت الباحثة المنهج التجريبي من خلال عينة من الطلاب المعلمين بكلية التربية، قسم التاريخ، جامعة عين شمس الفرقة الثالثة، واستخدمت الباحثة أدوات اختبار الجوانب الوجدانية وبطاقة الملاحظة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في كل من القياس القبلي والقياس البعدي في بطاقة الملاحظة ككل، وهذا يشير إلى أَنَّ للبرنامج التدريبي أثر في تنمية بعض الجوانب الوجدانية لدى الطالب المُعلِّم.

استهدفت دراسة **إيمان عصفور (٢٠١٤م)** التعرُّف على فاعلية برنامج في التربية بالحب قائم على مبادئ المدخل الإنساني؛ لتنمية الذكاء الأخلاقي، ومهارات التَّواصُل الصفي لدى الطالبة معلمة الفلسفة

والاجتماع، وقد اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وتم إعداد برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني، ومقياس الذكاء الأخلاقي، وبطاقة ملاحظة مهارات التَّواصُل الصفي، وتم تدريس البرنامج على عينة من طالبات الفرقة الثانية شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية البنات جامعة عين شمس، وبعد تطبيق أدوات القياس قبليًا وبعديًا، وإجراء التحليلات الإحصائية، أشارت النتائج إلى فاعلية برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني في تنمية الذكاء الأخلاقي ومهارات التَّواصُل الصفي لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع.

بينما أجرت **إيمان خليدي (٢٠١٧م)** دراسة بهدف معرفة فاعلية المدخل الإنساني في تدريس التاريخ؛ لتنمية بعض المهارات الحياتية والوجدانية لدى الطالب معلم التاريخ، واتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وقد أعدت قائمتين: الأولى للمهارات الحياتية. والثانية للمهارات الوجدانية المناسبة للطالبة معلمة التاريخ، وقدمت إستراتيجية مقترحة في ضوء المدخل الإنساني. فاعلية استخدام الإستراتيجية المقترحة في ضوء المدخل الإنساني في تنمية بعض المهارات الحياتية (مهارات الاتصال "استماع وتحدث"- اتخاذ القرار- تأكيد الذات- التخطيط السليم) لدى الطالبات، وفاعلية استخدام الإستراتيجية المقترحة في ضوء المدخل الإنساني في تنمية بعض مهارات (الوعي بالذات- الدافعية- إدارة الانفعالات- التَّعَاطُف- المهارات الاجتماعية) لدى الطالبات.

التعقيب على الدراسات التي تناولت المدخل الإنساني:

- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تبنيها للمدخل الإنساني كمدخل له فاعليته في تنمية المهارات لدى الطلاب.
- نوعت الدراسات في بحثها هذا المدخل، فقد بحثت دراسة إيمان عصفور (٢٠١٤م) عن فاعلية برنامج في التربية بالحب قائم على مبادئ المدخل الإنساني؛ لتنمية الذكاء الأخلاقي ومهارات التَّواصُل الصفي لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع.
- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اتِّباع المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي.
- اختلفت عينات الدراسة بالدراسات السابقة، حيث تراوحت بين طلاب من مختلف المراحل ومعلمين.
- تنوعت الأدوات المستخدمة في هذه الدراسات بين اختبارات تحصيلية، ومقاييس، وبطاقات ملاحظة كما في دراسة إيمان عصفور (٢٠١٤م) التي استخدمت مقياس الذكاء الأخلاقي، وبطاقة ملاحظة مهارات التَّواصُل الصفي، وتميزت الدراسة الحالية بإعدادها اختبار لمهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (استماع)، وبطاقة ملاحظة لمهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (تحدث)، ومقياس للذكاء الوجداني.

دراسات تناولت مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ:

أجرى **القلمجي (٢٠١٥م)** دراسة هدفت إلى فاعلية برنامج تعليمي قائم على مهارات الاستماع، في تنمية التعبير الشَّفهيّ لدى طلبة المرحلة الابتدائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (٤٠) طالبًا وطالبة من المرحلة الابتدائية، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدَّ الباحث معيار التعبير الشَّفهيّ الذي تكون من (١٠) فقرات مقسمة بالتساوي على (٥) مجالات هي: (مجال تقديم الأفكار، ومجال الأسلوب، ومجال الأصوات، ومجال الأداء، ومجال سمات المتحدث)، وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج من أهمها: تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق البرنامج التعليمي المقترح على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق البرنامج الاعتيادي في التعبير الشَّفهيّ، فضلًا عن تفوق الطالبات (الإناث) المجموعة التجريبية على الطلبة (الذكور) المجموعة نفسها في التعبير الشَّفهيّ.

بينما استهدفت دراسة **أمل علي والعابد (٢٠١٦م)** إلى قياس فاعلية نموذج زاهوريك في اكتساب مهارتي الاستماع والتحدث في ضوء الدافعية نحو تعلم اللُّغَة العربيَّة لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن، وقد اتبع الباحثان المنهج شبه التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (٥٢) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية بإحدى مدارس عَمَّان بالأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبارين: أحداهما لمهارة الاستماع، والآخر لمهارات التَّحدُّث، كما تم تطوير مقياس للدافعية نحو تعلم اللُّغَة العربيَّة، وقد أظهرت نتائج الدراسة، وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اكتساب مهارتي الاستماع والتحدث، لدى طالبات الصف السابع الأساسي، تُعزى لطريقة التدريس لمصلحة أفراد المجموعة التجريبية، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اكتساب مهارة التَّحدُّث، لدى طالبات الصف السابع الأساسي، تعزى إلى التَّفَاعُل في طريقة التدريس والدافعية نحو تعلم اللُّغَة العربيَّة لمصلحة أفراد المجموعة التجريبية.

بينما هدفت دراسة **مروة حسين (٢٠١٧م)** إلى تحديد مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ التي تناسب طلاب الصف الثاني الإعدادي، وقياس أثر برنامج قائم على نموذج جوردن لتألف الأشتات في تنمية هذه المهارات، واعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبًا، واستخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات وهي: استبانة لتحديد مهارات، واختبار الاستماع، واختبار التَّحدُّث، وبطاقة ملاحظة مهارات التَّحدُّث، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستماع ككل لصالح التطبيق البعدي،

ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التَّحدُّث ككل لصالح التطبيق البعدي.

التعقيب على الدراسات التي تناولت مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ:

- التقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في متغير مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ، وقد اكتفت الدراسات السابقة به كمتغير تابع وحيد.
- اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في أهمية تنمية مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ لدى عينة الدراسة.
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة أمل علي والعابد (٢٠١٦م)، ودراسة مروة حسين (٢٠١٧م) في المنهج المتبع وهو المنهج شبه التجريبي.
- وتختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المرحلة المستهدفة وهي المرحلة المتوسطة، بينما دراسة أمل علي والعابد (٢٠١٦م) ودراسة مروة حسين (٢٠١٧م) استهدفت طلاب المرحلة الثانوية،
- اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في الأدوات المستخدمة لتحقيق أهداف الدراسة، وهي إعداد قائمة بمهارات التَّواصُل الشَّفهيّ اللازمة، واختبار وبطاقة ملاحظة لمهارات التَّواصُل الشَّفهيّ.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:-

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة استخدام منهجين: المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبة التجريبي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طالبات الصف الثالث المتوسط التابعات لإدارة التعليم بمدينة الرياض للعام الدراسي (١٤٣٩-١٤٤٠هـ), ويبلغ عدد طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض في المدارس الحكومية (٣٠٢٩٩) طالبةً، وتم اختيار عينة عشوائية عنقودية متعددة المراحل؛ لاشتقاق عينة الدراسة تم الاختيار العشوائي لأحد مكاتب التعليم التابعة للإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض، حيث وقع الاختيار على مكتب النهضة، ويبلغ عدد طالبات الصف الثالث المتوسط التابعات لمكتب النهضة (٥٢١٥) طالبة، واختيار

مدرسة واحدة بشكل عشوائي من المدارس المتوسطة الحكومية في مكتب التعليم الذي وقع عليه الاختيار، حيث وقع الاختيار على المتوسطة (١٩٧)، ثم التعيين العشوائي بين فصلين من فصول الصف الثالث المتوسط بمدرسة متوسطة (١٩٧)؛ ليمثل أحدهما المجموعة التجريبية، والآخر المجموعة الضابطة؛ ليصبح إجمالي عدد الطالبات في عينة الدراسة (٧٠) طالبةً من طالبات الصف الثالث المتوسط، والجدول الآتي يوضح توزيع عينة الدراسة.

٤- متغيرات الدراسة:

تتمثل متغيرات الدراسة في الآتي:

١. المتغير المستقل: يتمثل في الدراسة الحالية بالبرنامج التدريسي القائم على المدخل الإنساني.

٢. المتغيرات التابعة: تتمثل في الدراسة الحالية في:

أ. **مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ: (الاستماع)**: وقد تم تطبيق اختبار (الاستماع) قبليًا علي مجموعتي الدراسة للتأكد من تكافؤ المجموعتين في مهارات الاستماع وذلك باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (١) دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لاختبار الاستماع باستخدام اختبار "ت"

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الاستماع الاستنتاجي	التجريبية	٣٥	٢.٦٠	١.٠٣	٦٨	٢.٠٠٠	٠.٩٧	٠.٣٤
	الضابطة	٣٥	٢.٣٤	١.١٩				
الاستماع الناقد	التجريبية	٣٥	٢.٣٤	١.٤٧			١.٨٨	٠.٠٦٤
	الضابطة	٣٥	١.٧١	١.٣٢				
الاستماع التذوقي	التجريبية	٣٥	٠.٦٩	٠.٦٣			٠.٧٤	٠.٤٦
	الضابطة	٣٥	٠.٥٧	٠.٦٥				
الاستماع الإبداعي	التجريبية	٣٥	١.٧٧	١.١٧			٠.٧٦	٠.٤٥
	الضابطة	٣٥	١.٩٧	١.٠٤				

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الاختبار ككل	التجريبية	٣٥	٧.٤٠	٢.٢٨			١.٤٣	٠.١٦
	الضابطة	٣٥	٦.٦٠	٢.٤٠				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الاستماع في مستوياته الأربع والاختبار ككل حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة لمستويات الاختبار والاختبار ككل (٠.٩٧ – ١.٨٨ – ٠.٧٤ – ٠.٧٥ – ١.٤٣) وهي قِيَم أقل من قيمة "ت" الجدولية مما يدل عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة وبالتالي تكافؤ المجموعتين في اختبار الاستماع.

مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ: (التَّحدُّث): وقد تم تطبيق اختبار (التَّحدُّث) قبليًا علي مجموعتي الدراسة للتأكد من تكافؤ المجموعتين في مهارات التَّحدُّث وذلك باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٢) دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لاختبار التَّحدُّث باستخدام اختبار "ت"

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الجانب الفكري	التجريبية	٣٥	٤.٨٠	١.٠٢	٦٨	٢.٠٠٠	٠.٥٢	٠.٦٠
	الضابطة	٣٥	٤.٦٩	٠.٨٠				
الجانب اللغوي	التجريبية	٣٥	٤.٣٤	٠.٤٨			١.٤٤	٠.١٥
	الضابطة	٣٥	٤.١٧	٠.٥١				
الجانب الصوتي	التجريبية	٣٥	٥.٤٦	٠.٧٠			٠.٦٦	٠.٥١
	الضابطة	٣٥	٥.٦٠	١.٠٦				
الجانب الملحمي	التجريبية	٣٥	٥.٠٠	٠.٨٧			٠.٦٤	٠.٥٣

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	الضابطة	٣٥	٥.١٤	١.٠٠٠				
الجانب الشخصي	التجريبية	٣٥	٦.٤٦	١.٢٢			١.٥٤	٠.١٣
	الضابطة	٣٥	٦.٠٠	١.٢٦				
الاختبار ككل	التجريبية	٣٥	٢٦.٠٦	٢.٣٠			٠.٧٩	٠.٤٣
	الضابطة	٣٥	٢٥.٦٠	٢.٥١				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة، في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التَّحدُّث في مستويات الاختبار والاختبار ككل، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة لمستويات الاختبار والاختبار ككل (٠.٥٢ – ١.٤٤ – ٠.٦٦ –٠.٦٤ – ٠.٢٨– ١.٥٤– ٠.٧٩) وهي قِيَم أقل من قيمة "ت" الجدولية مما يدل عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وبالتالي تكافؤ المجموعتين في اختبار مهارات التَّحدُّث.

أدوات ومواد الدراسة:

١–**قائمة مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ:**قامت الباحثة ببناء قائمتين بمهارات الاستماع والتحدث اللازم تنميتها لدى طالبات الصف الثالث المتوسط وفق الإجراءات الآتية:

أ. **تحديد الهدف من بناء القائمة:** هدفت القائمة تحديد مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (استماع) اللازم تنميتها لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

ب. **مصادر بناء القائمة:** اعتمدت الباحثة في بناء هذه القائمة على عدة مصادر هي:

- الأدب التربوي المتعلق بمهارات التَّواصُل الشَّفهيّ.
- الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ.
- الإطار النظري للدراسة الحالية وما تحتوي عليه من تحليل واستنتاج لما ورد في الدراسات والأدبيات المتعلقة بمهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (استماع– تحدث).

- آراء الخبراء والمتخصصين.

ج. **القائمة في صورتها الأولية:** توصلت الباحثة من خلال المصادر السابقة إلى قائمة أولية بمهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (استماع- تحدث) اللازم تنميتها لدى طالبات الصف الثالث المتوسط وقد قسمت الباحثة القائمة إلى قسمين قسم يشمل مهارات الاستماع وقسم يشمل مهارات التَّحدُّث.

د. تحكيم الصورة الأولية للقائمة:

حيث تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمختصين في المناهج وطرق التدريس، من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المختلفة تخصص مناهج وطرق تدريس، وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول القائمة من حيث:

- تحديد أهمية كل مهارة، ومدى مناسبتها لطالبات الصف الثالث المتوسط.
- تحديد مدى انتماء كل مهارة للعنصر الرئيس.
- مدى وضوح وصحة صياغة كل مهارة.
- التعديل على المهارات بالإضافة أو الحذف أو إعادة الصياغة.

هـ. التعديل على القائمة بناءً على آراء المحكمين:

حيث أبدى المحكمون عددًا من الملاحظات التي تم فحصها والإفادة منها. وفيما يأتي أبرز الملاحظات التي أبداها المحكمون على المهارات المضمنة في الاستبانة التي حكموها، وقد أخذت الباحثة بما رأت أَنَّ أغلب الآراء ووجهات النظر تميل إلى حذفه أو تغييره أو تعديله، وهي كالآتي:

- شكل الاستبانة وهدفها، وتنظيمها، يلائم الغرض منها.
- اتفق بعض الخبراء على صياغة وتعديل بعض المهارات.

جدول (٣) التعديلات والملحوظات التي ذكرها الخبراء على استبانة مهارات الاستماع

المستوى	المهارة قبل التعديل	التعديل
الاستماع الاستنتاجي	الاستماع باحترام للرأي الأخر.	تحذف المهارة لعدم انتمائها لمهارات الاستماع.
	الكشف عن القِيَم الصريحة.	تحذف المهارة لعدم انتمائها لمهارات الاستماع.
	تستنتج قيم ضمنية في النص المسموع.	تضاف المهارة لمهارات الاستماع الاستنتاجي.

الاستماع الناقد	تستخلص الجمل التي لا تُرتّبط بالموضوع.	تحذف المهارة لعدم أهميتها.
	التمييز بين الحقيقة والرأي الشخصي	التمييز بين الحقيقة والرأي الشخصي في النص المسموع
الاستماع التذوقي	تقترح عنوان للنص المسموع.	تحذف لعدم أهميتها، وعدم مناسبتها.
	تستخرج مواطن الجمال في النص المسموع.	تضاف لمهارات الاستماع التذوقي.
الاستماع الإبداعي	بيان أثر القِيَم السلبية في المجتمع	تحذف لعدم مناسبتها.

جدول (٤) التعديلات والملحوظات التي ذكرها الخبراء على استبانة مهارات التَّحدُّث

الجانب	المهارة قبل التعديل	التعديل
الفكري	اختيار الكلمات المعبرة عن الموضوع.	تحذف لأن ما بعدها يُغني عنها.
	ترتيب الأفكار ترتيبًا منطقيًا.	تضاف المهارة لمهارات الجانب.
اللغوي	استخدام أدوات الربط المناسبة.	استخدام أدوات الربط المناسبة أثناء التحدث.
	استخدام الأساليب اللغوية المناسبة.	استخدام الأساليب اللغوية المناسبة أثناء التحدث.
الصوتي	خلو الحديث من الأخطاء.	تحذف لعدم أهميتها.
	اختيار صيغة الرسالة الشفهية.	اختيار صيغة الرسالة الشفهية حسب المعنى والموقف(سرد، حوار، محاضرة).
الملمحي (لغة البدن)	استخدام الإشارات والإيماءات المعبرة عن الحديث.	تحذف ويغني عنها ما قبلها.
	استخدام إيماءات العين لدعم المنطوق.	توظيف إيماءات العين لدعم المنطوق.
الشخصي	التحدث بشكل متصل ينبئ عن جرأة وثقة بالنفس.	تضاف لمهارات الجانب الشخصي.

و. قائمة مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ بصورتها النهائية:

تم التَّوَصُّل بعد الإجراءات السابقة إلى القائمة النهائية لمهارات التَّواصُل الشَّفهيّ اللازم تنميتها لدى طالبات الصف الثالث المتوسط, وقد تكونت قائمة مهارات الاستماع من أربعة مهارات رئيسة يندرج تحتها (١٥) مهارة فرعية، بينما تكونت قائمة مهارات التَّحدُّث من خمسة جوانب رئيسة يندرج تحتها (٢٠) مهارة فرعية.

البرنامج التدريسي القائم على المدخل الإنساني:

قامت الباحثة ببناء البرنامج القائم على المدخل الإنساني وفقًا للخطوات الآتية:

أ- الاطلاع على الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة التي تناولت المدخل الإنساني، ومهارات التَّواصُل الشَّفهيّ، ومهارات، وبناء البرامج التَّدرِيسِيَّة.

ب- **بناء البرنامج المقترح في صورته الأولية**، ويشتمل ذلك على:

❖**تحديد الأسس التي يقوم عليها البرنامج:**

حددت الباحثة الأُسس التي يقوم عليها البرنامج وهي أُسُس مرتبطة بالمدخل الإنساني، وأُسس مرتبطة بخصائص المُتَعَلِّمات.

الأساس الفلسفي	الأساس المعرفي	الأساس الاجتماعي	الأساس النفسي
• ويمثل الإطار الفكري الذي يقوم عليه البرنامج بما يعكس صفات المجتمع واحتياجاته المتمثلة في عقيدته الإسلامية.	• ويتمثل في كل ما يتعلق بالموضوعات الدراسية من حيث طبيعتها ومصادرها ومستجداتها وعلاقتها بفروع المعرفة الأخرى، حيث تتناول موضوعات البرنامج كيفية تنمية مهارات التَّواصُل الشفهي في ضوء المدخل الإنساني ومبادئه.	• التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي يواجهها المجتمع السعودي. • الانفتاح على العالم الخارجي. • الثورة المعلوماتية والتقنية. • أهمية انفتاح قنوات الحوار وتبادل الرأي مع الآخرين.	• الخصائص النفسية لطالبات المرحلة المتوسطة : • الخوف من الخطأ. • التهيب من الحديث أمام الآخرين. • الميل للتعبير عن الذات. • محاولة إثبات الوجود. • القدرة على المناقشة والمجادلة وإبداء الرأي والبرهنة المنطقية.

❖**تحديد الهدف العام من البرنامج:**

حددت الباحثة الهدف العام من البرنامج وهو تنمية مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (استماع وتحدث)، وتنمية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؛ من خلال استخدام المدخل الإنساني في التدريس.

❖**تحديد موضوعات البرنامج:** حيث تم تحديد موضوعات البرنامج وفقًا لما توصلت إليه قائمة مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ.

❖**تحديد الأهداف التفصيلية للبرنامج:**

♦ **أهداف البرنامج في تنمية مهارات الاستماع:**

- تحسين الإنصات والتفاعل لدى الطالبات.
- تنمية الاستماع باحترام الرأي الآخر.
- تحسين قدرة الطالبة على الاهتمام بالتفاصيل.
- مساعدة الطالبة على الكشف عن القِيَم الصريحة.
- تستخدم الطالبة خرائط ذهنية؛ لتسجيل الأفكار الرئيسة للموضوع.
- تبرز الطالبة موطن جمال فيما استمعتْ إليه.

- تحليل ما استمعتْ إليه (أحداث، أعلام، أماكن).
- بيان أثر القِيَم الإيجابية في الطالبة وفي المجتمع.
- تصنيف الأفكار فيما استمعتْ إليه (رئيسة، فرعية، ضمنية).
- الحكم وفق مبدأ الكم (الجوهري، والعارض فيما استمعتْ إليه الطالبات).
- بيان أثر القِيَم السلبية في المجتمع.
- الحكم وفق مبدأ العلاقة (ما سمعته من المتحدث يناسب الموضوع المتحدث عنه).
- إصدار أحكام تتعلق بالأفكار المطروحة، ودعم تلك الأحكام بأدلة مقنعة.
- تعليل الرأي فيما استمعت إليه من حيث الحجج والبراهين.

♦ **أهداف البرنامج في تنمية مهارات التَّحدُّث:**

- إلقاء الطالبة خطبة أمام طالبات المدرسة.
- إضفاء المتعة في حديثها.
- مراعاة مناسبة الأدلة والشواهد لحديثها.
- البيان (صحة اللُّغَة وفصاحتها، ودقة دلالة المفردات، والتراكيب، والجمل).
- عرض الرأي والتلطُّف فيما تكتب.
- اختيار موضوع البحث.
- اختيار العنوان، وبناء المقدمة، وعرض الأفكار، وبناء الخاتمة.
- إبداء وجهة النظر، وتحليل أحداث ووقائع، والتعليق عليها.
- وصف المشاهدات اليومية في حدود (٥٠) كلمة.
- إدارة اجتماع.
- فتح قنوات الاتصال (بدء الحديث، المحافظة على استمرارية الحديث، إنهاء الحديث).
- الاستجابة لتداعيات الموقف التَّوَاصُلي (المجاملة، الإطراء، المواجهة، التخلص، المداراة).

❖ **تحديد محتوى المادة العلمية للبرنامج بما يتناسب مع الأهداف الخاصة بكل موضوع:**

حيث تم اختيار المحتوى والخبرات التي تحقق أهداف البرنامج التدريسي، بحيث يتضمن محتوى البرنامج موضوعات الاستماع والتحدث، الواردة في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط (كتاب الطالبة) الفصل

الدراسي الأول والثاني طبعة ١٤٣٩-١٤٤٠هـ، للعام ٢٠١٧ – ٢٠١٨م، وسوف يتضمن البرنامج كل معارف التَّعلُّم وخبراته المستهدفة التي يتوقع من الطالبة أن تكتسبها خلال الفصل الدراسي.

❖ **تحديد الأساليب التَّدرِيسِيَّة المتفقة مع المدخل الإنساني وإجراءاته:**

حيث تم تحديد إستراتيجيات التدريس في ضوء المدخل الإنساني التي تتيح الفرصة لجعل الطالبات مسؤولات عن تعليم أنفسهن، وزيادة دافعيتهن للتعلم، بما يضمن استثارة تفكيرهن، والتركيز على العلاقات الإنسانية المتضمنة فيها، مع ترك مزيد من الحرية للمعلمة؛ لإضافة أي إستراتيجية أخرى، تجدها مناسبة بدرجة أفضل في الموقف التعليمي، وهذه الإستراتيجيات هي: المناقشة، العصف الذهني، الاكتشاف، لعب الأدوار، التَّعلُّم التعاوني، التدريس التبادلي، مثلث الاستماع، إستراتيجية K. W. L.

❖**تحديد الوسائل التعليمية المساندة لتطبيق البرنامج:** اعتمدت الباحثة على العديد من الوسائل التعليمية لتنفيذ البرنامج ومنها: جهاز حاسب، داتا شو، جهاز مسجل، أشرطة التسجيل أو DVD.

❖**تحديد الأنشطة المصاحبة للبرنامج:** تنوعت الأنشطة المصاحبة للبرنامج بين أنشطة جماعية وفردية.

❖**تحديد أساليب التقويم:** حيث اعتمد التقييم في البرنامج على ثلاث مراحل هي:

- **تقويم قبلي:** ويهدف هذا النوع من التقييم إلى الوقوف على مستوى الطالبات، قبل البدء بتدريس البرنامج، وذلك من خلال الاختبار القبلي الذي أعدته الباحثة.
- **تقويم بنائي:** يهدف هذا النوع من التقييم، إلى تقديم التغذية الراجعة للطالبات، خلال سير جلسات البرنامج، وهو المصاحب للأنشطة التي تم إعدادها مسبقًا.
- **تقويم نهائي:** يهدف هذا النوع من التقييم إلى التعرُّف على المستوى العام للطالبات، بعد الانتهاء من دراسة البرنامج، وذلك بتطبيق الاختبار البعدي الذي تم إعداده.

❖**تحديد مدة البرنامج وعدد الحصص:**

حيث تم تحديد عدد الحصص اللازمة لكل درس بناءً على خطة الوزارة الزمنية كما يلي:

جدول (٥) عدد الحصص اللازمة لكل درس بناءً على خطة الوزارة الزمنية

م	عنوان الجلسة	مدة التنفيذ
١	الاختبار القبلي.	حصة دراسية
٢	الجلسة الأولى: نص الاستماع: "فئات تكلؤها عين الشريعة".	حصة دراسية
٣	الجلسة الثانية: نص الاستماع: "الشيخ حمد الجاسر علامة الجزيرة العربية".	حصة دراسية
٤	الجلسة الثالثة: نص الاستماع: "العمل التطوعي".	حصة دراسية
٥	الجلسة الرابعة: نص الاستماع: "ثلاث سنوات دون عمل".	حصة دراسية
٦	الجلسة الخامسة: نص الاستماع: "تجربتي مع المخدرات".	حصة دراسية
٧	الجلسة السادسة: مهارات التحدُّث: مهارات الجانب الفكري.	حصة دراسية
٨	الجلسة السابعة: مهارات الجانب اللُّغَوِيّ.	حصة دراسية
٩	الجلسة الثامنة: مهارات الجانب الصوتي.	حصة دراسية
١٠	الجلسة التاسعة: مهارات الجانب الملحمي (لغة البدن).	حصة دراسية
١١	الجلسة العاشرة: مهارات الجانب الشخصي.	حصة دراسية
١٢	الاختبار البعدي.	ثلاث حصص دراسية

أ- بناء وتصميم محتوى البرنامج التدريسي تعليميا وفنيا، بما يساعد على تحقيق أهداف البرنامج:

قامت الباحثة ببناء وتصميم محتوى البرنامج التدريسي القائم على المدخل الإنساني في تنمية مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ تعليميًّا وفنيًّا، بعد الرجوع إلى الكتب والبحوث والدراسات المختصة في المدخل الإنساني، ومهارات التَّواصُل الشَّفهيّ، بالإضافة إلى الرجوع إلى بعض الكتب والبحوث والدراسات التي تحدثت عن التصميم التدريسي والتعليمي للدروس؛ مما ساعدها على بناء البرنامج تعليميًّا وفنيًّا؛ فقد ابتدأت الباحثة البرنامج بذكر مقدمة وأهداف ودليل البرنامج بشكل عام.

❖ **تحكيم الصورة الأولية للبرنامج:**

بعد الانتهاء من بناء البرنامج التدريسي القائم على المدخل الإنساني في تنمية مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ، في صورته الأولية بعرضه على مجموعة من المختصين في المناهج وطرق التدريس، والتصميم التدريسي والتعليمي (الملحق رقم ١٠)؛ من أجل إبداء ملحوظاتهم وآرائهم حوله.

وقد قامت الباحثة بالإجراءات الآتية؛ للقيام بعملية التحكيم:

- صياغة خطاب للمحكِّم، يتضمن المهمة المطلوبة منه بالتحديد.
- تسليم البرنامج للمحكِّم مطبوعًا بتصميمه النهائي.

- إرفاق بطاقة تحكيم البرنامج التدريسي. (ملحق رقم ٩).
- أن يتضمن الخطاب أُسُس بناء البرنامج للمحكِّم في صورتها النهائية؛ من أجل أن يقوم المحكِّم بتحكيم البرنامج في ضوئها.

❖ **إخراج البرنامج التدريسي في صورته النهائية في ضوء آراء المحكمين:**

بعد أن تلقت الباحثة الملحوظات من المحكمين، التي أجمعوا فيها على توفر أُسُس بناء البرنامج التدريسي القائم على المدخل الإنساني في تنمية مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ

في هذا البرنامج، وأَنَّه صالح للتطبيق، وقد أبدى بعضهم بعض الملحوظات، وقامت الباحثة بتعديلها، وهي كما يأتي:

١. تعديل بعض الأخطاء اللُّغَوِيَّة والطباعية.
٢. تعديل بعض أفكار الأنشطة؛ حتى تحقق أهداف الموضوع بشكل أوضح.
٣. تعديل زمن تنفيذ بعض الأنشطة وطريقة تنفيذها.

وبذلك أصبح البرنامج صالحًا للتطبيق على طالبات الصف الثالث المتوسط.

١. **الإجراءات الخاصة بالإجابة عن السؤال الرابع: ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على المدخل الإنساني لتنمية مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (الاستماع) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض؟**

تم إعداد اختبار مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (الاستماع) لأغراض الدراسة والذي يهدف إلى قياس مدى توافر مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (الاستماع) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط وقد مرت عملية إعداد الاختبار بالخطوات الآتية:

أ. **تحديد الهدف من الاختبار:**

يهدف الاختبار إلى قياس مستوى اكتساب مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (الاستماع) لدى طالبات الصف الثالث متوسط في موضوعات الاستماع والتحدث، الواردة في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط (كتاب الطالبة) الفصل الدراسي الأول والثاني طبعة ١٤٣٩-١٤٤٠هـ، للعام ٢٠١٧ – ٢٠١٨م عند مستويات (الاستماع الاستنتاجي –الاستماع الناقد – الاستماع التذوقي – الاستماع الإبداعي).

ب. تحديد نوع الأسئلة في الاختبار:

قامت الباحثة ببناء اختبار مكون من (١١) سؤالًا، وتنوعت بين الأسئلة المقالية والموضوعية (الاختيار من متعدد – أكمل – الترتيب...إلخ) حيث يتم الاعتماد في الإجابة على تلك الأسئلة من خلال نص مسموع، وقد صيغت بنود الاختبار بحيث تم مراعاة الأمور الآتية:

- مراعاة الدقة اللُّغَوِيَّة والعلمية في محتوى الأسئلة ونصوص الاستماع.
- مناسبتها لمستوى الطالبات.
- وضوح البنود وخلوها من الغموض.

ج. الصورة الأولية للاختبار:

في ضوء ما تم سابقًا من إجراءات تكونت الصورة الأولية للاختبار من (١١) سؤالًا رئيسًا يندرج تحت بعض منها نقاط فرعية قد تمثِّل مستويات مختلفة لمهارات الاستماع؛ لذا تم احتساب هذه النقاط باعتبارها سؤالًا مستقلًا بذاته وبالتالي يكون عددها (١٥) سؤالًا موزعة على مستويات (الاستماع الاستنتاجي –الاستماع الناقد – الاستماع التذوقي – الاستماع الإبداعي). (ملحق رقم ٤).

د. صياغة تعليمات الاختبار:

بعد تحديد عدد فقرات الاختبار وصياغتها، قامت الباحثة بوضع تعليمات الاختبار التي تهدف لشرح هدف الاختبار، وتحديد المستويات التي يسعى الاختبار إلى قياسها لدى الطالبة، وتوضيح طريقة الإجابة لتسهيلها على الطالبة من خلال:

- بيانات الطالبة وهي: الاسم والفصل.

- تعليمات خاصة بوصف الاختبار، وتوضيح نوع وعدد الأسئلة والبدائل واختيار بديل واحد فقط هو الصحيح، وفي حالة اختيار أكثر من بديل واحد يتم إلغاء الدرجة، وكذلك كيفية إجابة الأسئلة المقالية وأسئلة التكملة والترتيب.

- وضع نموذج مبسط أمام الطالبة لطريقة الإجابة.

هـ. طريقة تصحيح الاختبار:

للتأكد من موضوعية تصحيح الاختبار؛ قامت الباحثة بإعداد مفتاح تصحيح أسئلة الاختبار على النحو الآتي:

- تخصيص درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، و(صفر) للإجابة الخاطئة لأسئلة الاختيار من متعدد.
- توزيع درجات لإجابات الأسئلة المقالية في مستويات أداء تتدرج من الفهم العميق إلى الفهم السطحي.

وقد قامت الباحثة بتصميم مفتاح التصحيح متضمنًا مستويات الأداء المتدرج، وتوزيع الدرجات عليها، وتم إرفاقه بصورته الأولية مع الاختبار وذلك للتعرف على آراء الخبراء والمختصين في المناهج وطرق التدريس، ومعلمات اللُّغَة العربِيَّة ومشرفيها، حول:

- دقة انتماء المؤشر للمهارة المستهدفة.
- مناسبة درجة المؤشر للمهارة المستهدفة.
- صحة الصياغة اللُّغَوِيَّة.
- تعديل ما يرونه مناسبًا.

و. عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين:

بعد كتابة فقرات الاختبار تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في المناهج وطرق تدريس اللُّغَة العربِيَّة، وبعض مشرفات ومعلمات اللُّغَة العربِيَّة بالمرحلة المتوسطة (ملحق رقم ٤) لاستطلاع آرائهم حول:

- مدى وضوح تعليمات الاختبار.
- مدى انتماء كل سؤال للمستوى الذي ينتمي إليه.
- مدى مناسبة الأسئلة لطالبات الصف الثالث المتوسط.

- سلامة الصياغة اللُّغَوِيَّة للأسئلة.

- إضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا.

وقد أشار بعض المحكمين بإجراء إعادة صياغة لبعض الأسئلة، وقد التزمت الباحثة بإجراء هذه التعديلات.

وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، أصبحت أسئلة الاختبار (١١) سؤالًا، وذلك تمهيدًا لإجراء التجربة الاستطلاعية.

تم تطبيق اختبار مهارات الاستماع في صورته الأولية – بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون– على عينة من طالبات الصف الثالث المتوسط قوامها (٣٢) طالبةً وذلك بهدف التحقق مما يلي:

❖ **حساب معامل ثبات اختبار مهارات الاستماع:**

يقصد بثبات الاختبار أَنَّ: نتائجه مستقرة وثابتة في حالة إعادة تطبيقه (العساف، ٢٠١٢، ص ٣٨٧). ولحساب ثبات اختبار مهارات الاستماع تم تطبيقه استطلاعيًا على عينة من الطالبات قوامها (٣٢) طالبةً وتم احتساب الدرجات وتفريغها في جداول لاستخدامها في حساب معاملات الثبات والصدق كما يلي:

- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية: *(spilt – half)***

تم استخدام طريقة التجزئة النصفية (spilt – half) باستخدام معادلة سبيرمان براون، ويوضح الجدول الآتي معاملات ثبات اختبار مهارات الاستماع:

جدول (٦) معاملات الثبات لاختبار مهارات الاستماع

مستويات الاختبار	معامل الارتباط	معامل الثبات
الاستماع الاستنتاجي	٠.٥٨	٠.٧٣
الاستماع الناقد	٠.٦٢	٠.٧٦
الاستماع التذوقي	٠.٧٠	٠.٨٢
الاستماع الإبداعي	٠.٧٥	٠.٨٦
الاختبار ككل	٠.٨١	٠.٨٩

من الجدول السابق يتضح أَنَّ اختبار مهارات الاستماع يتميز بدرجة عالية من الثبات حيث بلغ معامل الثبات للاختبار ككل (٠.٨٩).

- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:**

تم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول الآتي معاملات ثبات اختبار مهارات الاستماع باستخدام معادلة ألفا كرونباخ:

جدول (٧) معاملات الثبات لاختبار مهارات الاستماع باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

مستويات الاختبار	معامل الثبات
الاستماع الاستنتاجي	٠.٦٦
الاستماع الناقد	٠.٧٤
الاستماع التذوقي	٠.٧٢
الاستماع الإبداعي	٠.٨١
الاختبار ككل	٠.٨٦

من الجدول السابق يتضح أَنَّ اختبار مهارات الاستماع يتميز بدرجة عالية من الثبات حيث بلغ معامل الثبات للاختبار ككل (٠.٨٦).

❖ **حساب معامل صدق اختبار مهارات الاستماع:**

يقصد بالصدق: "شمول أداة الدراسة لكل العناصر التي يجب أَنَّ تحتويها الدراسة من ناحية، وكذلك وضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومه لمن يستخدمها" (عبيدات وآخرون،٢٠١٦م،ص١٧٩)، ولقد تم التأكد من صدق الاختبار من خلال ما يأتي:

- **الصدق الظاهري (صدق المحتوي) (*Face Validity*):**

ويقصد به أن يكون الاختبار صادقًا في قياس ما وضع لقياسه بالنظر لبنوده وتحليلها، وللتأكد من الصدق الظاهري للاختبار تم عرضه علي مجموعة من المحكمين، الذين أجمعوا علي أَنَّ كل عبارة من عبارات الاختبار تقيس ما وضعت لقياسه.

- **الصدق الذاتي (الإحصائي) (*Intrinsic Validity*):**

لحساب معامل الصدق الذاتي للاختبار تم حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات سبيرمان براون لكل بعد من أبعاد الاختبار والاختبار ككل وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٨) معاملات الثبات والصدق الذاتي لمستويات اختبار مهارات الاستماع والاختبار ككل

المستويات	معامل الثبات	معامل الصدق
الاستماع الاستنتاجي	٠.٧٣	٠.٨٥
الاستماع الناقد	٠.٧٦	٠.٨٧
الاستماع التذوقي	٠.٨٢	٠.٩١
الاستماع الإبداعي	٠.٨٦	٠.٩٣
الاختبار ككل	٠.٨٩	٠.٩٤

يتضح من الجدول السابق أَنَّ مستويات اختبار مهارات الاستماع والاختبار ككل علي درجة عالية من الصدق حيث بلغ معامل الصدق الذاتي للاختبار ككل (٠.٩٤).

- **صدق الاتساق الداخلي:**

لتحديد الاتساق الداخلي تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال بالدرجة الكلية للمستوى الذي تنتمي إليه ودرجة كل مستوى من مستويات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٩) معاملات ارتباط بيرسون لأسئلة اختبار مهارات الاستماع بالدرجة الكلية للمستوى الذي تنتمي إليه

** دال عند ٠.٠١

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١.	٠.٥٤**	٦.	٠.٧٥**	١١.	٠.٧٤**
٢.	٠.٧٠**	٧.	٠.٨٤**	١٢.	٠.٤٩**
٣.	٠.٨٠**	٨.	٠.٦٥**	١٣.	٠.٦٢**
٤.	٠.٧٩**	٩.	٠.٦٢**	١٤.	٠.٨٩**
٥.	٠.٧٦**	١٠.	٠.٩٣**	١٥.	٠.٨٢**

يتضح من الجدول السابق أَنَّ جميع قِيَم معاملات ارتباط أسئلة الاختبار بالدرجة الكلية للمستوى الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى (٠,٠١)، ومحصورة بين (٠.٤٩ – ٠.٩٣)؛ مما يُؤَكِّدُ تمتع الاختبار بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين درجة كل مستوى والدرجة الكلية لاختبار الاستماع

المستويات	معامل الارتباط
الاستماع الاستنتاجي	٠.٧٣**
الاستماع الناقد	٠.٨٢**
الاستماع التذوقي	٠.٧٠**
الاستماع الإبداعي	٠.٨٥**

** دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أَنَّ مستويات اختبار مهارات الاستماع علي درجة عالية من الاتساق الداخلي مع الدرجة الكلية للاختبار.

❖ **حساب زمن الاختبار:**

لتحديد زمن الاختبار تمّ استخدام المعادلة التالية: الزمن= (زمن انتهاء أول طالبة + زمن انتهاء آخر طالبة) ÷ ٢.

الزمن = (٢٥ + ٤٥) ÷ ٢.

الزمن = ٧٠ ÷ ٢ = ٣٥+ ٥ دقائق للتعليمات.

فيصبح زمن الاختبار الكلي = ٤٠ دقيقةً.

❖ **حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:**

تم حساب معامل السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار، عن طريق المعادلة الآتية: (زيتون، ٢٠٠٣، ص ٥٦٨).

معامل السهولة = (مجموع درجات الطالبات في السؤال/ عدد الطالبات × درجة السؤال).

معامل الصعوبة = ١- معامل السهولة.

وبعد تطبيق المعادلة السابقة كانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (١١) يوضح معاملات السهولة" والصعوبة" لكل فقرة من فقرات لاختبار الاستماع

م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة
١.	٠.٦٦	٠.٣٤	٩.	٠.٤٧	٠.٥٣
٢.	٠.٢٥	٠.٧٥	١٠.	٠.٣٨	٠.٦٣
٣.	٠.٦٣	٠.٣٨	١١.	٠.٤٤	٠.٥٦
٤.	٠.٢٣	٠.٧٧	١٢.	٠.٢٧	٠.٧٣
٥.	٠.٤٣	٠.٥٧	١٣.	٠.٣٣	٠.٦٧
٦.	٠.٢٨	٠.٧٢	١٤.	٠.٢٥	٠.٧٥
٧.	٠.٢١	٠.٧٩	١٥.	٠.٢٩	٠.٧١
٨.	٠.٣٠	٠.٧٠			

يتضح من الجدول السابق أَنَّ معاملات السهولة والصعوبة تراوحت بين (٠.٢١ – ٠.٧٩)، وهي معاملات سهولة وصعوبة مناسبة لغرض الدراسة.

❖ **حساب معاملات التمييز لفقرات الاختبار:**

تم حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار باستخدام تقسيم "كيلي" (Kelly) الذي يعتمد علي الخطوات الآتية (زيتون، ٢٠٠٣، ص ٥٧١):

- ترتيب أوراق الطلاب حسب الدرجات.
- فصل الـ ٢٧٪ من درجات أفراد العينة التي تقع في الجزء العلوي.
- فصل الـ ٢٧٪ من درجات أفراد العينة التي تقع في الجزء السفلي.

ثم استخدام معادلة جونسون:

معامل التمييز= (مجموع درجات الفئة العليا – مجموع درجات الفئة الدنيا)/ عدد إحدى الفئتين× درجة السؤال.

وقد بلغ عدد الـ ٢٧٪ (٨) طالبات.

وبتطبيق المعادلة السابقة تم حساب معامل تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (١٢) قِيَم معاملات تمييز فقرات اختبار مهارات الاستماع

م	معامل التمييز	م	معامل التمييز	م	معامل التمييز
١.	٠.٦٣	٦.	٠.٦٣	١١.	٠.٧٥
٢.	٠.٢٥	٧.	٠.٣٨	١٢.	٠.٢٩
٣.	٠.٨٨	٨.	٠.٥٠	١٣.	٠.٦٣
٤.	٠.٢٨	٩.	٠.٥٠	١٤.	٠.٤١
٥.	٠.٣٨	١٠.	٠.٧٥	١٥.	٠.٥٠

يتضح من الجدول السابق أَنَّ معاملات التمييز لعبارات اختبار مهارات الاستماع تراوحت بين (٠.٢٥ – ٠.٨٨) وهي تعد معاملات جيدة في التمييز بين الطالبات.

٢. **الإجراءات الخاصة بالإجابة عن السؤال الخامس: ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على المدخل الإنساني لتنمية مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (التَّحدُّث) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض؟**

للإجابة عن هذا السؤال أعدت الباحثة بطاقة تقييم أداء لقياس مهارات (التَّحدُّث) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، وقد اتَّبعت الباحثة الإجراءات الآتية:

أ. **تحويل قائمة المهارات إلى بطاقة تقييم الأداء:** لكي يتم الحُكم على مدى اكتساب الطالبات لمهارات التَّحدُّث، قامت الباحثة بتحويل قائمة مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (التَّحدُّث) إلى بطاقة تقييم أداء الطالبات.

ب. **تحديد الهدف من بطاقة تقييم الأداء:** يتمثل هدف بطاقة تقييم الأداء في قياس مدى اكتساب طالبات الصف الثالث المتوسط لمهارات التَّحدُّث.

ج. **تحديد مصادر بناء تقييم الأداء:** اعتمدت الدراسة الحالية في بناء البطاقة واشتقاق مادتها من المصادر نفسها التي تم في ضوئها إعداد قائمة المهارات.

د. **وصف تقييم الأداء:** تكونت بطاقة تقييم الأداء من المهارات اللازمة لطالبات الصف الثالث المتوسط في مهارات التَّحدُّث على النحو الآتي:

- تحتوي الصفحة الأولى على معلومات خاصة بالطالبة: الاسم، تاريخ الملاحظة.
- تضمنت البطاقة (٢٠) مهارة فرعية موزعة على جوانب مهارات التَّحدُّث.
- إعداد مقياس تقدير ثلاثي لتقدير أداء الطالبة أثناء التَّحدُّث من خلال الملاحظة المباشرة يمكن تفسيره على النحو الآتي: (مرتفع =٣، متوسط=٢، منخفض =١).

هـ. **تحديد موضوعات التَّحدُّث:** اختارت الباحثة عدد من الموضوعات تختار منها الطالبة موضوع للتحدث فيه وتقييمها بناءً على بطاقة تقييم الأداء المعدة لهذا الغرض.

و. **عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين:** للتأكد من صدق بطاقة تقييم الأداء تم عرضها علي مجموعة من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس؛ للاستفادة من آرائهم وتوجيهاتهم بخصوص صدق البطاقة وسلامتها وقد اعتبرت الباحثة نسبة (٨٠٪) أساسًا للحكم على اتفاق المحكمين على فقرات بطاقة تقدير الأداء وكانت آراء المحكمين قد أشارت إلي صدق البطاقة وسلامتها؛ لذا لم يقدموا إلا بعض الملاحظات أهمها: التخلص من العبارات المركبة والغامضة، وبالتالي تمت إعادة صياغتها في صورة بسيطة تسهل ملاحظتها.

ز. **التجربة الاستطلاعية لبطاقة تقييم الأداء:**

تم تطبيق بطاقة تقييم أداء الطالبات في مهارات التَّحدُّث في صورتها الأولية – بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون– على عينة من طالبات الصف الثالث المتوسط قوامها (٣٢) طالبةً وذلك بهدف التحقق مما يلي:

❖ **حساب ثبات بطاقة تقدير الأداء:**

تم حساب ثبات بطاقة تقدير الأداء من خلال حساب نسبة الاتفاق والاختلاف بين ملاحظة الباحثة وإحدى المعلمات باستخدام معادلة كوبر.

$$\text{الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠$$

جدول (١٣) نسبة الاتفاق والاختلاف بين الملاحظتان

الجانب	المهارة	الاتفاق	الاختلاف	النسبة المئوية
الجانب الفكري	اختيار الأفكار المناسبة لموضوع التحدث.	٢٣	٩	%٧١.٩
	وجهة النظر، وتحليل أحداث ووقائع والتعليق عليها.	٢٥	٧	%٧٨.١
	ترتيب الأفكار ترتيبًا منطقيًا.	٢٨	٤	%٨٧.٥
	إيصال الفكرة إلى المستمع بوضوح.	٢٩	٣	%٩٠.٦
	الجانب الفكري ككل	١٠٥	٢٣	%٨٢
الجانب اللغوي	استخدام أدوات الربط المناسبة.	٢٥	٧	%٧٨.١
	استخدام الأساليب اللغوية المناسبة.	٢٦	٦	%٨١.٣
	يار المفردات العربية الفصيحة للتعبير عن الأفكار.	٢٩	٣	%٩٠.٦
	التنويع في الأساليب اللغوية الصحيحة.	٣١	١	%٩٦.٩
	الجانب اللغوي ككل	١١١	١٧	%٨٧
الجانب الصوتي	استخدام النبر والتنغيم المناسب للمعنى.	٢٨	٤	%٨٧.٥
	صيغة الرسالة الشفهية حسب المعنى والموقف(سرد، حوار، محاضرة).	٢٧	٥	%٨٤.٤
	إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.	٢٥	٧	%٧٨.١
	حدث بصوت واضح متجنبًا ارتفاعه أو خفضه عن	٢٤	٨	%٧٥.٠

جانب	المهارة	الاتفاق	الاختلاف	النسبة المئوية
	المعقول.			
	الجانب الصوتي ككل	١٠٤	٢٤	%٨١.٣
الجانب الملمحي	وظيف حركات اليدين لتوصيل المعنى المقصود.	٢٦	٦	%٨١.٣
	توظيف ملامح الوجه لتقوية المعاني وتجسيدها.	٢٤	٨	%٧٥.٠
	توظيف إيماءات العين لدعم المنطوق.	٢٥	٧	%٧٨.١
	ل على فجوة طارئة في الحديث باتخاذ خطوة مناسبة.	٢٣	٩	%٧١.٩
	الجانب الملمحي ككل	٩٨	٣٠	%٧٦.٦
الجانب الشخصي	وصف أحداث تمت معايشتها أو السماع عنها.	٢٨	٤	%٨٧.٥
	تقبل وجهات نظر الآخرين واحترامها.	٢٥	٧	%٧٨.١
	تحدث بشكل متصل ينبئ عن جرأة وثقة بالنفس.	٢٦	٦	%٨١.٣
	الالتزام بالوقت المخصص للتحدث.	٢٧	٥	%٨٤.٤
	الجانب الشخصي ككل	١٠٦	٢٢	%٨٢.٨
	البطاقة ككل	٥٢٤	١١٦	%٨١.٩

يتضح من الجدول السابق أَنَّ بطاقة تقدير الأداء على درجة عالية من الثبات حيث بلغت نسبة اتفاق الملاحظتان لبطاقة تقدير الأداء ككل (٨١.٩٪).

❖ **حساب صدق بطاقة تقييم الأداء:**

- **صدق الاتساق الداخلي لبطاقة تقييم الأداء:**

تم حساب معامل صدق الاتساق الداخلي لعبارات بطاقة تقييم الأداء من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للجانب الذي تنتمي إليه باستخدام معامل ارتباط بيرسون.

جدول (١٤) معاملات ارتباط بيرسون لمهارات بطاقة تقييم الأداء بالدرجة الكلية للجانب الذي تنتمي إليه

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١.	**٠.٧٤	١١.	**٠.٥٠
٢.	**٠.٥٢	١٢.	**٠.٧٣
٣.	**٠.٥٨	١٣.	**٠.٦٣
٤.	**٠.٦٩	١٤.	**٠.٥١
٥.	**٠.٥١	١٥.	**٠.٤٨
٦.	**٠.٧٢	١٦.	**٠.٥١
٧.	**٠.٥٤	١٧.	**٠.٥٦
٨.	**٠.٥٨	١٨.	**٠.٥٠
٩.	**٠.٤٥	١٩.	**٠.٧٥
١٠.	**٠.٦٦	٢٠.	**٠.٥٤

** دال عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أَنَّ جميع قِيَم معاملات ارتباط مهارات بطاقة تقييم الأداء بالدرجة الكلية للجانب الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى (٠.٠١) حيث تراوحت بين (٠.٤٨ – ٠.٧٥)، مما يُؤَكِّدُ تمتع بطاقة تقييم الأداء بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

جدول (١٥) معاملات الارتباط بين درجة كل جانب والدرجة الكلية للبطاقة

المحور	معامل الارتباط
الجانب الفكري	**٠.٦٦
الجانب اللغوي	**٠.٨٢
الجانب الصوتي	**٠.٥٩
الجانب الملحمي	**٠.٧٣
الجانب الشخصي	**٠.٥٤

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).

يتضح من الجدول السابق أَنَّ محاور بطاقة تقييم الأداء على درجة عالية من الاتساق الداخلي مع الدرجة الكلية للبطاقة حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٥٤ – ٠.٨٢).

❖ **حساب زمن تطبيق بطاقة تقييم الأداء على كل طالبة:**

لتحديد زمن التحدث لكل طالبة تمّ استخدام المعادلة التالية: الزمن= (مجموع الزمن المستغرق من جميع الطالبات ÷ عدد الطالبات.

الزمن = ٩٦ ÷ ٣٢.

زمن التحدث لكل طالبة = ٣ دقيقةً.

الأساليب الإحصائية:

لتحليل البيانات التي سيتم جمعها في هذا البحث سوف تستخدم الباحثة بعض الأساليب الإحصائية المناسبة من برنامج الحِزَم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ومن أبرز تلك الأساليب:

–معاملات السهولة والصعوبة والتميز للمقياس والاختبار.

–معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار والمقياس وبطاقة تقييم الأداء.

–معادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس والاختبار.

–معادلة سبيرمان براون للتجزئة النصفية لحساب ثبات المقياس واختبار الاستماع.

–اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين؛ وذلك لحساب الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار والمقياس وبطاقة تقييم الأداء قبليًا وبعديًا.

–مربع إيتا لقياس حجم الأثر للمتغير المستقل، وهو (البرنامج التدريسي القائم على المدخل الإنساني) في المتغير التابع، وهو (مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ).

–الكسب المعدَّل لبلاك لحساب فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ.

عرْض النتائج:

للإجابة عن السؤال الثالث: ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على المدخل الإنساني لتنمية مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (الاستماع) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض؟

قامت الباحثة بصياغة الفرْض الآتي: "**يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطيْ درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، في اختبار مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (استماع) لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي**".

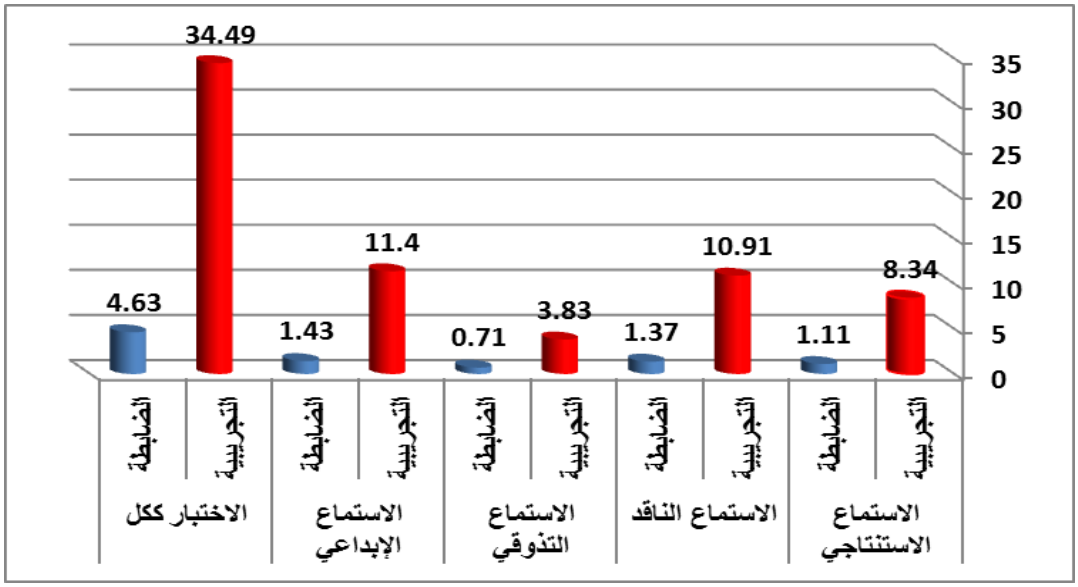
وللتحقق من هذا الفرض، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين ن١ = ن٢، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٦) دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار الاستماع باستخدام اختبار "ت"

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الاستماع الاستنتاجي	التجريبية	٣٥	٨.٣٤	٠.٨٤	٦٨	٢.٠٠	٣٢.٩	٠.٠٠٠	٠.٩٤
	الضابطة	٣٥	١.١١	٠.٩٩					
الاستماع الناقد	التجريبية	٣٥	١٠.٩١	١.١٥			٣٤.٩	٠.٠٠٠	٠.٩٥
	الضابطة	٣٥	١.٣٧	١.١٤					
الاستماع التذوقي	التجريبية	٣٥	٣.٨٣	٠.٣٨			١٨.٣٩	٠.٠٠٠	٠.٨٣
	الضابطة	٣٥	٠.٧١	٠.٩٣					
الاستماع الإبداعي	التجريبية	٣٥	١١.٤٠	٠.٧٧			٣٧.٣٢	٠.٠٠٠	٠.٩٥
	الضابطة	٣٥	١.٤٣	١.٣٨					
الاختبار ككل	التجريبية	٣٥	٣٤.٤٩	١.٧٤			٥٠.٦٧	٠.٠٠٠	٠.٩٧
	الضابطة	٣٥	٤.٦٣	٣.٠٢					

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيًا، بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستماع في مستوياته الأربع والاختبار ككل، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة لمستويات الاختبار والاختبار ككل (٣٢.٩- ٣٤.٩- ١٨.٣٩- ٣٧.٣٢- ٥٠.٦٧) وهي قِيَم أكبر من قيمة "ت" الجدولية مما يدل وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

شكل (١) المتوسطات الحسابية لدرجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستماع



وللتعرف على حجم تأثير البرنامج التدريسي القائم على المدخل الإنساني تم حساب حجم التأثير وذلك باستخدام مربع إيتا ($\eta 2$)، وقد حدد باهي وآخرون، ٢٠٠٦م، ص ٢٣٥)، مستويات حجم التأثير، كما هو مبين في جدول (٤-٤) الآتي:

جدول (١٧) مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير

الأداة المستخدمة	حجم التأثير		
	صغير	متوسط	كبير
$\eta 2$	٠.٠١	٠.٠٦	٠.١٤

ويتضح من جدول (٤-٤) أَنَّ حجم التأثير للاختبار ككل بلغ (٠.٩٧) مما يدل على وجود تأثير كبير للبرنامج التدريسي القائم على المدخل الإنساني في تنمية مهارات الاستماع.

وبذلك يقْبل الفرض الأول من فروض الدراسة، الذي نص على أَنَّه: "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطيْ درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، في اختبار مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (استماع) لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي".

ولحساب فاعلية البرنامج التدريسي القائم على المدخل الإنساني تم استخدام معادلة بلاك (Black) الذي يشير إلى أَنَّه إذا كانت نسبة الكسب المعدل تقع بين الصفر والواحد الصحيح (صفر-١)، فإنَّه يمكن الحكم بعدم فاعلية البرنامج في التدريس نهائيًا، مما يعنى أَنَّ الطالبات لم يتمكن من بلوغ نسبة (٥٠٪) من الكسب المتوقع، أما إذا زادت نسبة الكسب عن الواحد الصحيح ولم تتعد (١.٢)، فهذا يعني أَنَّ نسبة الكسب المعدل، وصلت إلى الحد الأدنى من الفاعلية، وهذا يدل على أَنَّ التدريس باستخدام البرنامج حقق فاعلية مقبولة، ولكن إذا تعدت نسبة الكسب (١.٢)، فهذا يعنى أَنَّ نسبة الكسب المعدل وصلت إلى الحد الأقصى للفاعلية، وهذا يدل على أَنَّ التدريس البرنامج حقق فاعلية عالية.

وقد حسبت نسبة الكسب من المعادلة الآتية: (الوكيل، والمفتي، ١٩٩٦م، ص٣٨٦).

نسبة الكسب المعدل ={ (ص- س) / (د- س) }+{ (ص- س) / د}

حيث إنَّ:

ص: متوسط درجة الاختبار البعدي.

س: متوسط درجة الاختبار القبلي.

د: الدرجة العظمى للاختبار.

وللتأكد من فعالية التدريس باستخدام البرنامج التدريسي القائم على المدخل الإنساني في تنمية مهارات الاستماع حسب المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستماع والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (١٨) معدل الكسب المعدل لاختبار مهارات الاستماع

المستوى	وسط القبلي	توسط البعدي	رجة العظمى	كسب المعدل	فاعلية
ستماع الاستنتاجي	٢.٦٠	٨.٣٤	٩	١.٥٤	كبيرة

المستوى	وسط القبلي	توسط البعدي	رجة العظمى	سب المعدل	فاعلية
الاستماع الناقد	٢.٣٤	١٠.٩١	١٢	١.٦٠	كبيرة
لاستماع التذوقي	٠.٦٩	٣.٨٣	٤	١.٧٣	كبيرة
لستماع الإبداعي	١.٧٧	١١.٤٠	١٢	١٧٤	كبيرة
الاختبار ككل	٧.٤٠	٣٤.٤٩	٣٧	١.٦٥	كبيرة

يتضح من الجدول السابق أَنَّ نسبة الكسب المعدل لمستويات الاختبار والاختبار ككل تراوحت بين بلغ (١.٥٤ – ١.٧٤) وهي أكبر من النسبة التي حددها بلاك وهي (١.٢) مما يدل على أَنَّ البرنامج التدريسي القائم على المدخل الإنساني له فاعلية كبيرة في تنمية مهارات الاستماع.

وباستخلاص الفرْق بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعْدي لاختبار مهارات الاستماع، واختبار الفرض الأول، وحساب الكسب المعدل لبلاك تكون الباحثة قد أجابت عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة الذي نص على: "ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على المدخل الإنساني لتنمية مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (الاستماع) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض؟".

تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث تنْمية مهارات الاستماع:

أثبتت نتائج الدراسة الخاصة بتطبيق اختبار مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (الاستماع) على كل من المجموعتيْن: التجْريبية والضابطة بعْديًّا – وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) لصالح المجموعة التجريبية، في جميع المهارات والاختبار ككل.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أَنَّ البرنامج القائم على المدخل الإنساني:

١. بُني على أساس من مبادئ ومنطلقات المدخل الإنساني الذي يركز على الجانب الاجتماعي المتمثل في تحقيق الذات وتنمية مهارات الاتصال بالآخرين، من خلال حُسن الاستماع إليهم حيث يعتمد على الحوار والمناقشة والعمل الجماعي الذي يتطلب ضرورة الاستماع إلى الآخرين ومناقشتهم بشيء من العقلانية.

٢. استخدم مواقف تعليمية اجتماعية ذات صلة بحياة الطالبات، وإدراك الحالة التي يكون عليها المتحدث؛ يجعل الانتباه والتركيز على بيئة الاستماع والتحدث، ومدى تنظيمها؛ لأَنَّ اللُّغَة تعتمد بشكل كبير على تلك المواقف الذي تستخدم فيه، والشخص الذي يستخدمها.

٣. يحتوي على العديد من الأنشطة التعاونية التي تتيح للطالبات التَّحدُّث والإصغاء إلى المتحدث وعدم مقاطعه وتسجيل النقاط لمناقشته فيها بعد الانتهاء من حديثة.

٤. يستخدم الإستراتيجيات التَّدرِيسِيَّة المتنوعة التي تتناسب مع موضوعات وجلسات البرنامج وتتوافق مع أسلوب تقديمه.

٥. الأسس التي يقوم عليها من حيث إنَّه يراعي الفروق الفردية بين الطالبات: الثقافية، العقلية، النفسية، اللُّغَوِيَّة، واحتياجات كل طالبة.

٦. تقديم المادة المسموعة والأنشطة المتعلقة بها، في إطار شائق يثير اهتمام الطالبات، ويجعلهن يشاركن في الموقف التعليمي، بالتالي يمكِّنهن اكتساب المعلومة بطريقة ترسُخ في أذهانهن واسترجاعها عند اللزوم.

٧. تعدد أدوار المعلمة القائمة على تطبيق البرنامج ومنها: توفير مناخ إيجابي يقوم على الدفء، والأمان، والتدعيم، والقبول، تكون موضع ثقة لطالباتها، محترمة لفردية كل طالبة وخصوصيتها، تتعرف على مستويات الطالبات، تحدد المهارات والقدرات الخاصة بكل طالبة، تتعرف على اهتمامات الطالبات، تحدد أساليب التَّعلُّم المناسبة، تستعين بإستراتيجيات متنوعة، توفر بيئة صفية آمنه خالية من التهديد، تبثُّ الثقة في نفوس طالباتها مشجعة إياهن على التَّوَصُّل لأفكار جديدة حول الموضوعات المطروحة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات التي استخدمت برامج تعليمية وكذلك المدخل الإنساني في تنمية المهارات بشكل عام ومنها: دراسة زيد (٢٠١٢م) التي توصلت إلى فاعلية البرنامج القائم على المواقف الحوارية في تنمية مهارات التَّواصُل اللُّغَوِيّ الشَّفهيّ لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ودراسة إيمان عصفور (٢٠١٤م) التي توصلت إلى فاعلية برنامج في التربية بالحب قائم على مبادئ المدخل الإنساني في تنمية مهارات التَّواصُل الصفي لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع، ودراسة القلمجي (٢٠١٥م) التي توصلت إلى فاعلية البرنامج التعليمي القائم على مهارات الاستماع في تنمية التعبير الشَّفهيّ لدى طلبة المرحلة الابتدائية، ودراسة إيمان خليدي (٢٠١٧م) التي توصلت إلى فاعلية المدخل الإنساني في تدريس التاريخ في تنمية بعض المهارات الحياتية والوجدانية.

للإجابة عن السؤال الرابع: ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على المدخل الإنساني لتنمية مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (التَّحدُّث) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض؟

قامت الباحثة بصياغة الفرْض الآتي: "**يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطيْ درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، في اختبار مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (التَّحدُّث) لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي**".

وللتحقق من هذا الفرض، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين ن١ = ن٢، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

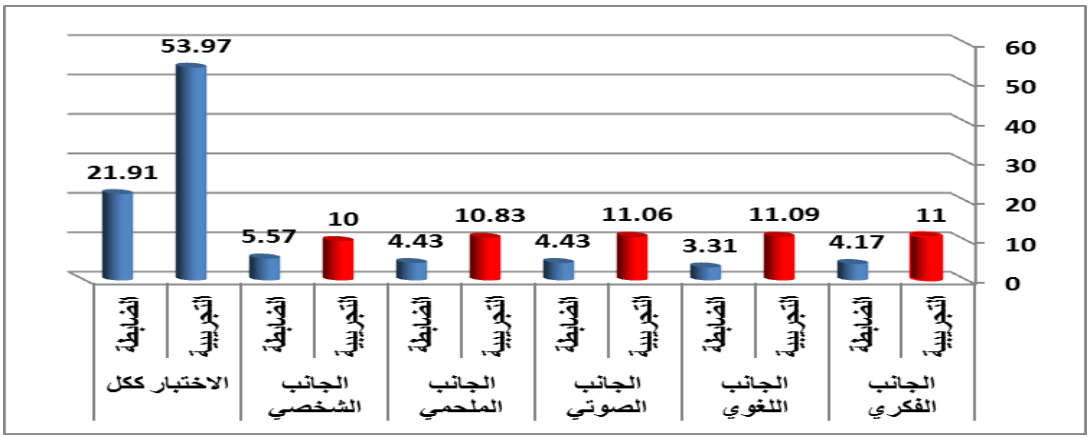
جدول (١٩) دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار التَّحدُّث باستخدام اختبار "ت"

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الجانب الفكري	التجريبية	٣٥	١١.٠٠	٢.٠٣	٦٨	٢.٠٠	١٨.١٢	٠.٠٠٠	٠.٨٣
	الضابطة	٣٥	٤.١٧	٠.٩٢					
الجانب اللغوي	التجريبية	٣٥	١١.٠٩	١.٨٥			٢٢.٧٩	٠.٠٠٠	٠.٨٨
	الضابطة	٣٥	٣.٣١	٠.٨٠					
الجانب الصوتي	التجريبية	٣٥	١١.٠٦	١.٧٥			١٧.٠٢	٠.٠٠٠	٠.٨١
	الضابطة	٣٥	٤.٤٣	١.٥٠					
الجانب الملحمي	التجريبية	٣٥	١٠.٨٣	١.٦٤			١٨.٩٦	٠.٠٠٠	٠.٨٤
	الضابطة	٣٥	٤.٤٣	١.١٤					
الجانب الشخصي	التجريبية	٣٥	١٠.٠٠	١.٦٤			١١.٥٦	٠.٠٠٠	٠.٦٦
	الضابطة	٣٥	٥.٥٧	١.٥٦					
الاختبار ككل	التجريبية	٣٥	٥٣.٩٧	٨.٣٠			٢١.٩٣	٠.٠٠٠	٠.٨٧
	الضابطة	٣٥	٢١.٩١	٢.٤٤					

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التَّحدُّث في مستوياته الخمس والاختبار ككل حيث بلغت قيمة "ت"

المحسوبة لمستويات الاختبار والاختبار ككل (١٨.١٢- ٢٢.٧٩ -١٧.٠٢- ١٨.٩٦- ١١.٥٦ - ٢١.٩٣) وهي قِيَم أكبر من قيمة "ت" الجدولية مما يدل وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

شكل (٢) المتوسطات الحسابية لدرجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التَّحدُّث



وللتعرف على حجم تأثير البرنامج التدريسي القائم على المدخل الإنساني تم حساب حجم التأثير وذلك باستخدام مربع إيتا ($\eta 2$) ويتضح من جدول (٤-٥) أَنَّ حجم التأثير لمستويات الاختبار والاختبار ككل تراوحت بين (٠.٦٦ - ٠.٨٨) مما يدل على وجود تأثير كبير للبرنامج التدريسي القائم على المدخل الإنساني في تنمية مهارات التَّحدُّث.

وبذلك يقْبل الفرض الأول من فروض الدراسة, الذي نص على أَنَّه: "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطيْ درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، في اختبار مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (التَّحدُّث) لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي".

وللتأكد من فعالية التدريس باستخدام البرنامج التدريسي القائم على المدخل الإنساني في تنمية مهارات التَّحدُّث حسب المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات التَّحدُّث والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٢٠) معدل الكسب المعدل لاختبار مهارات التَّحدُّث

المستوى	وسط القبلي	توسط البعدي	رجة العظمى	سب المعدل	فاعلية
الجانب الفكري	٤.٨٠	١١.٠٠	١٢	١.٣٨	كبيرة
الجانب اللغوي	٤.٣٤	١١.٠٩	١٢	١.٤٤	كبيرة
لجانب الصوتي	٥.٤٦	١١.٠٦	١٢	١.٣٢	كبيرة
لجانب الملحمي	٥.٠٠	١٠.٨٣	١٢	١.٣٢	كبيرة
جانب الشخصي	٦.٤٦	١٠.٠٠	١٢	٠.٩٣	قليلة
الاختبار ككل	٢٦.٠٦	٥٣.٩٧	٦٠	١.٢٩	كبيرة

يتضح من الجدول السابق أَنَّ نسبة الكسب المعدل لمستويات الاختبار (الجانب الفكري –الجانب اللُّغَوِيّ –الجانب الصوتي –الجانب الملحمي) والاختبار ككل تراوحت بين (١.٢٩– ١.٤٤) وهي أكبر من النسبة التي حددها بلاك وهي (١.٢) مما يدل على أَنَّ البرنامج التدريسي القائم على المدخل الإنساني له فاعلية كبيرة في تنمية مهارات التَّحدُّث، فيما عدا الجانب الشخصي ليس له فاعلية حيث بلغت قيمة الكسب المعدل (٠.٩٣) وهي أقل من النسبة التي حددها بلاك.

وباستخلاص الفرْق بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعْدي لاختبار مهارات الاستماع، واختبار الفرض الأول، وحساب الكسب المعدل لبلاك تكون الباحثة قد أجابت عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة الذي نص على: "ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على المدخل الإنساني لتنمية مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (التَّحدُّث) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض؟".

تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع تنْمية مهارات التَّحدُّث:

أثبتت نتائج الدراسة الخاصة بتطبيق اختبار مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (التَّحدُّث)، على كل من المجموعتيْن: التجْريبية والضابطة بعْديًّا – وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) لصالح المجموعة التجريبية، عند كل مهارة من مهارات التَّحدُّث, وعند مهارات التَّحدُّث ككل.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أَنَّ المدخل الإنساني:

١. اهتم بالجانب الاجتماعي في جو يسوده الحب والتَّعَاطُف؛ مما يشعر الطالبة بالاطمئنان أثناء التَّحدُّث وسط جماعتها، وفي بيئة صفية خالية من التهديد وكلمات التوبيخ، أو تقديم النصح أمام الآخرين، مما أسهم في

توسيع مدارك الطالبات واستقبالهن للأنشطة والموضوعات والأفكار الجديدة التي تضمنتها جلسات البرنامج، مما كان له الأثر في تنمية مهارات التَّحدُّث.

٢. اعتمد على التَّعلُّم ذي المعنى، واهتم بتنمية الاستكشاف والإبداع، وذلك بما قدمه من التعلم بإقامة المناقشات والمناظرات والتخاطب الذي يتم من طالبة إلى أخرى، أو من طالبة إلى مجموعة، وخاصة التي تشجع على بناء المعرفة من أجل صناعة المعنى، ودور المعرفة السابقة في بناء المعرفة الجديدة، مما أسهم في تنمية مهارات التَّحدُّث لدى الطالبات والثقة بالنفس أثناء التَّحدُّث، واستخدام لغة الجسد لتوصيل المعلومات لزميلاتهن، وحسن اختيار الألفاظ والتعبيرات.

٣. أسهم الرابط الذي وضعه البرنامج بين مهارات الاستماع ومهارات التَّحدُّث عند بناء وإعداد مراحله المختلفة في مساعدة الطالبات على بناء روابط بين مهارات المتغيرات الثلاثة ودمجها؛ مما ساهم في جعل الطالبة معالجة نشطة للمعلومات والأنشطة وليست مستقبلة فقط.

٤. وفَّر للطالبات تدريبًا جيدًا على استغلال إمكانيات التَّواصُل الاجتماعي بين الاستماع والتحدث والتعبير عن النفس، مما يدفع الطالبات نحو التَّحدُّث والتحاور وبالتالي يثري اللُّغَة.

٥. نوَّع في أساليب تقويم الطالبات بما يتناسب مع أهداف تنمية مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ، حيث اعتمد التدريس في البرنامج القائم على المدخل الإنساني في الدراسة الحالية على أسلوبي التقويم البنائي والختامي معًا، عقب أغلب أنشطة التَّحدُّث والمخاطبة والاستماع بين الطالبات من خلال قوائم التقييم الجماعية أو الفردية، والحوارات والنقاشات، والاختبارات، وخرائط المفاهيم التي تم توظيفها بشكل يتسق مع أهداف ومراحل البرنامج، وروعي فيها أن يكون أداء الطالبات خلال تناول موضوعات التَّحدُّث ومناقشتها وتفسيرها وتطبيقها في سياقات مختلفة هي مادة التقويم، وليست عملية تكرار وحفظ واسترجاع فقط، وقد ساعدت هذه الأدوات الطالبات على التأمل فيما تعلمنه في كل مرحلة من مراحل البرنامج، وتصحيح الأخطاء، وإبداء الآراء وتقبل الرأي الآخر والتَّوَاصُل مع الآخرين؛ من أجل التَّوَصُّل لطرق أفضل وأكثر نجاحًا.

٦. ساهم في تنمية أسلوب الحوار لدى الطالبات وتعويدهن عدم الاستسلام في المناقشة، مع التخطيط لعملية التَّحدُّث، والبعد عن التَّحدُّث العشوائي والثرثرة والحشو، وذلك بما قدمه في العديد من أنشطة التَّحدُّث التي تدفع لضبط الوقت، وترتيب الأفكار، وتوزيع المهام، والاستعانة بالقدرات والمهارات وتوظيفها.

٧. اعتمد على إتاحة الفرصة للطالبات لمعالجة المفاهيم والأفكار والآراء التي يتحدث بها الآخرون بطرق متنوعة، وربط موضوعات التَّحدُّث بواقع الطالبات وإتاحة الفرصة لهن لخلق توقعات لما سيحدث في المحادثات

التي يشاركن فيها في الواقع؛ الأمر الذي ساعد على جعل التَّعلُّم ذا معنى وهدف عند الطالبات، وزاد في رغبتهن في التَّحدُّث شفهيًا.

٨. وفر مستوى عالٍ من الدافعية لدى الطالبات بما أتاحه من فرص التَّعلُّم الذاتي، والبحث والاستكشاف لنصوص حوار ومناقشة عبر الإنترنت، بالإضافة إلى توليد حلول وأفكار لتطوير الأداء أثناء التَّحدُّث، أو للمشكلات التي تواجهها الطالبة أثناء الحوار، كل ذلك أسهم في تنمية مهارات التَّحدُّث لدى الطالبات.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات التي استخدمت برامج تعليمية وكذلك المدخل الإنساني في تنمية المهارات بشكل عام ومنها: دراسة زيد (٢٠١٢م) التي توصلت إلى فاعلية البرنامج قائم على المواقف الحوارية في تنمية مهارات التَّواصُل اللُّغَوِيّ الشَّفهيّ لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ودراسة إيمان عصفور (٢٠١٤م) التي توصلت إلى فاعلية برنامج في التربية بالحب قائم على مبادئ المدخل الإنساني في تنمية مهارات التَّواصُل الصفي لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع، ودراسة القلمجي (٢٠١٥م) التي توصلت إلى فاعلية البرنامج التعليمي القائم على مهارات الاستماع في تنمية التعبير الشَّفهيّ لدى طلبة المرحلة الابتدائية، ودراسة إيمان خليدي (٢٠١٧م) التي توصلت إلى فاعلية المدخل الإنساني في تدريس التاريخ في تنمية بعض المهارات الحياتية والوجدانية.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، تعرض الباحثة فيما يلي عددًا من التوصيات:

١. ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (استماع/ تحدث) لدى الطالبات بجميع المراحل التعليمية، وذلك من خلال المداخل المناسبة ومن ضمنها المدخل الإنساني.

٢. الاستعانة ببعض جلسات البرنامج الحالي في علاج جوانب الضعف التي تظهر لدى الطالبات في مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (استماع/ تحدث).

٣. عقد دورات تدريبية لمشرفي ومعلمي لغتي – بإشراف مدربين مؤهلين– لتعريفهم بمهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (استماع/ تحدث)، وكيفية تنميتها وتوظيفها في تدريس مقررات لغتي باستخدام البرنامج التدريسي القائم على المدخل الإنساني.

٤. أن يتضمن دليل المُعلِّم الذي تعده وزارة التعليم لمقررات لغتي نماذج لكيفية تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس لغتي باستخدام مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ في ضوء المدخل الإنساني وتطبيقاته وإستراتيجياته المختلفة.

٥. الإفادة من البرنامج الحالي في العناية بنظام التقويم في تعليم لغتي وعدم الاقتصار على قياس الحفظ والاستظهار.

مقترحات الدراسة:

١. إجراء المزيد من الدراسات المماثلة للدراسة الحالية على بقية المراحل الدراسية.

٢. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلاب المرحلة المتوسطة.

٣. الكشف عن درجة توافر مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (استماع/ تحدث) في مقررات لغتي للمرحلة المتوسطة.

٤. إجراء دراسة للمقارنة بين أداء الطلاب وأداء الطالبات في مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (استماع/ تحدث).

٥. إجراء دراسة للتعرف على أثر المدخل الإنساني في تدريس لغتي في تنمية مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (استماع/ تحدث).

٦. إجراء دراسة ارتباطية، لبحث العلاقة بين ضعف الطلاب في مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ (استماع/ تحدث) وبعض العوامل الأخرى ذات الصلة، مثل: (طُرُق التدريس، التحصيل الدراسي، إعداد المُعلِّم...)

٧. إجراء دراسة تقويمية لمنهج لغتي الخالدة الحالي بالمرحلة المتوسطة في ضوء مبادئ ومتطلبات المدخل الإنساني.

٨. إجراء دراسة تطويرية لمنهج لغتي الخالدة في الصف الثالث المتوسط في ضوء المدخل الإنساني.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم، هداية هداية. (٢٠١٢م). إستراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التَّوَاصُلي لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللُّغَة العربِيَّة الناطقين بغيرها، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ع (٢٤)، ١٣ – ٩٥.

ابن منظور، أبو الفضل. (٢٠١٣م). **لسان العرب**، الرياض، دار الفكر العربي، ج٦، ص ص ٩٣٦- ٩٣٧.

الأحمدي، مريم. (٢٠٠٣م). **برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الاتصال اللُّغَوِيّ الشَّفهيّ لدى طالبات كليات التربية للبنات بالمملكة العربِيَّة السعودية**، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية للبنات بتبوك، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربِيَّة السعودية.

باهي، مصطفي حسين وآخرون.(٢٠٠٦م). **الإحصاء التطبيقي باستخدام الحزم الجاهزة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

البجة، عبدالفتاح حسن. (٢٠٠١م). **أساليب تدريس مهارات اللُّغَة العربِيَّة وآدابها**، الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

البدوي، أحمد زكي. (١٩٨٥م). **معجم المصطلحات الإعلامية**، القاهرة: دار الكتاب المصري اللبناني.

البشري، محمد. (٢٠٠٩م). **جوانب الضعف في مهارات التعبير الشَّفهيّ لدى طلاب المرحلة المتوسطة وبرنامج مقترح لعلاجها**. رسالة دكتوراه منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

البشري، محمد. (٢٠١١م). **مدخل إلى التَّواصُل اللُّغَوِيّ**، القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

البشري، محمد. (٢٠١٧م). مهارات الاستماع في كتب اللُّغَة العربِيَّة المقررة على طلبة المرحلة المتوسطة في المملكة العربِيَّة السعودية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مج (١٨)، ع(١)، ص ص ٢١٧-٢٤٢.

جاب الله، علي سعيد علي. (٢٠٠٦م). فعالية برنامج قائم على المدخل الإنساني في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية: جامعة طنطا**، (٣٥)، ٦٠٤ -٥٦٢.

الجبوري، خالد ناجي. (٢٠١٢م). صعوبات تدريس التعبير الشَّفهيّ في المرحلتين المتوسطة والإعدادية من وجهة نظر المدرسين، **مجلة الفتح**، (٥١)، ٣٩٦- ٤٤٨.

الجمل، علي أحمد. (٢٠٠٨م). فاعلية استخدام المدخل الإنساني في بناء مناهج التاريخ وتدريسها في تنمية بعض الجوانب الوجدانية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، العدد (١٦)، سبتمبر.

الجندي، السعيد عبدالعزيز. (٢٠١١م). فعالية استخدام المدخل الإنساني في تدريس التاريخ على تنمية التَّعَاطُف التاريخي تجاه بعض القضايا العربيَّة لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية ببورسعيد**، ع٩، ج١، ص ص. ١-٣٧

حسين، مروة أحمد عبدالحميد. (٢٠١٧م). برنامج قائم على نموذج جوردن لتآلف الاشتات وفاعليته في تنمية مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة: مصر**، (١٨٥)، ٥٩-٢١.

خصاونة، نجوى أحمد؛ والعكل، إيمان أحمد. (٢٠١٢م). فاعلية الدراما المسرحية في تنمية مهارات المحادثة الشفهية لدى طالبات المرحلة الابتدائية، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ١ (٤)، ١٨٢ -٢٠٦.

خليدي، إيمان عبدالحكيم. (٢٠١٧م). **فاعلية استخدام المدخل الإنساني في تدريس التاريخ لتنمية بعض المهارات الحياتية والوجدانية لدى الطالب معلم التاريخ**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

درويش، حسن. (٢٠١٣م). **فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخلي التحليل اللُّغَوِيّ والتَّوَاصُل اللُّغَوِيّ في تنمية مهارات الكلام والتحدث لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

زيد، محمد مسعد. (٢٠١٢م). برنامج قائم على المواقف الحوارية لتنمية مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة اللُّغَة العربيَّة. **مجلة القراءة والمعرفة:** مصر، (١٣٢)، ١٣٨ – ١١٨.

سامر، أسامه فاروق مصطفى. (٢٠١٣م). **اضطرابات التَّواصُل بين النظرية والتطبيق**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت. (٢٠١٤م). **التَّعلُّم الخبراتي أو التجريبي**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

سعيد، محمد السيد. (٢٠٠٧م). برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى الطلاب معلمي اللُّغَة العربيَّة في ضوء التَّواصُل اللُّغَوِيّ، **مجلة القراءة والمعرفة**، ع (٦٣)، ص ص ٤٦-١١٦.

السليتي، فراس. (٢٠٠٨م). **فنون اللُّغَة المفهوم – الأهمية – المقومات – البرامج التعليمية**، ط١، عمان، الأردن: عالم الكتب الحديث.

السمان، مروان أحمد. (٢٠١٨م). برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات التعبير الشَّفهيّ والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة العلوم التربوية**، مج (١)، ع (١)، ص ص ٤٢-١٠٣.

شحاته، حسن والنجار، زينب. (٢٠١١م). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شريف، فاطمة عبدالعال. (٢٠٠٤م). **برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الشَّفهيّ الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، دكتوراه غير منشورة كلية البنات، جامعة عين شمس.

صالح، كامل فرحان. (٢٠١٦م). اللُّغَة العربيَّة وتلقيها في العصر الرقمي: في تحديات القراءة والكتابة والإعلام والتَّعلُّم. ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي مسالك الكتابة وآفاق التلقي في اللُّغَة والأدب والحضارة، جامعة ابن طفيل: القنيطرة.

الصغير، علي بن محمد؛ عبدالعزيز، صالح. (٢٠٠٢م). ممارسات المعلمين التَّدرِيسِيَّة في ضوء نظريات التَّعلُّم، مجلة القراءة والمعرفة، **كلية التربية، جامعة عين شمس**، العدد (١٨).

ضياء الدين، دعاء سيد كامل.(٢٠١٤م). أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على المدخل الإنساني لتنمية الجوانب الوجدانية لدى الطالب المُعلِّم بقسم التاريخ وأثره على أدائه التدريسي. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية –مصر**، ع٦٢، ص ص ٢٢٧ – ٢٤٧.

طعيمة، رشدي؛ الناقة، محمود كامل (٢٠٠٦م). تعليم اللُّغَة اتصاليًّا بين المناهج والإستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو).

طعيمة، رشدي؛ مناع، محمد السيد (٢٠٠٠م). **تدريس اللُّغَة العربيَّة في التعليم العام نظريات وتجارب**، ط١، القاهرة دار الفكر العربي.

الطيب، بدوي أحمد محمد. (٢٠١٤م). تنمية مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ في موقفي المقابلة وإدارة الاجتماعات في المرحلة الثانوية. **مجلة القراءة والمعرفة: مصر**، (١٥٧)، ٦٠ – ٢١.

عاشور، راتب؛ والحوامدة، يوسف. (٢٠١٤م). **أساليب تدريس اللُّغَة العربِيَّة بين النظرية والتطبيق**، ط٢، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد العظيم، ريم أحمد. (٢٠٠٤م). **برنامج مقترح لتنمية مهارات الحوار باللُّغَة العربِيَّة لدى طالبات الإعلام في ضوء التَّواصُل اللُّغَوِيّ**، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

عثمان، خلف الديب؛ وإبراهيم، هداية هداية. (٢٠١٣م). أثر التَّفَاعُل بين إستراتيجية التدريس واللُّغَة الأم في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى معلمي اللُّغَة العربِيَّة غير الناطقين بها. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ع (٤٢)، مج (١)، ص ص ١٠١ – ١٤٥.

عثمان، فاروق السيد. (٢٠٠٠م). **القلق وإدارة الضغوط النفسية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عصفور، إيمان حسنين. (٢٠١٤م). برنامج التربية بحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني لتنمية الذكاء الأخلاقي ومهارات التَّواصُل الصفي لدى الطالبة المعلمة شعبة الفلسفة والاجتماع. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس: السعودية**، (٥٤)، ٦٨ – ١٧.

عمران، حسن عمران؛ سيد، عبدالوهاب. (٢٠١٦م). أثر استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية بعض مهارات التعبير الشَّفهيّ الإبداعي لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية. **المجلة العلمية لكلية التربية– جامعة أسيوط**، مج (٣٢)، ع(٢)، ص ص ٤٣١–٤٦٠.

عمران، سارة عبدالعزيز عبدالرحمن. (٢٠٠٩م). **فاعلية برنامج في الأنشطة اللُّغَوِيَّة لتنمية مهارات الحوار على ضوء المدخل التَّوَاصُلي لدى طلاب شعبة اللُّغَة العربِيَّة بكليات التربية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

عوض، فايزة السيد محمد. (٢٠١٥م). **مداخل واتجاهات حديثة في تدريس اللُّغَة العربِيَّة والتربية الإسلامية**. القاهرة: مكتبة المتنبي.

العيد، الخامسة صالح. (٢٠١٦م). ظاهرة العنف الطلابي أشكاله وأسبابه من وجهة نظر أعضاء المجلس الاستشاري الطلابي في جامعة حائل (فرع الطالبات). **مجلة القراء والمعرفة: مصر**، (١٧٥)، ٢٦٠ – ٢١٧.

عيد، أمل عبدالمنعم. (٢٠١٤م). تطوير منهج الدراسات الاجتماعية في ضوء المدخل الإنساني وأثره في تنمية الجوانب الوجدانية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية: مصر**، (٦١)، ٢٦٩– ٢٤٩.

عيسى، عمرو محمد. (٢٠٠٥م). **تنمية مهارات التعبير الشَّفهيّ لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة**، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

القاضي، هيثم ممدوح. (٢٠١١م). أثر تدريس اللُّغَة العربيَّة باستخدام إستراتيجية التَّعلُّم المتمازج في تنمية مهارات التَّواصُل اللفظي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن. **مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية** والإنسانية، ع (٧)، ٣–١٤.

قحوف، أكرم إبراهيم السيد إبراهيم. (٢٠١٤م). أثر أنشطة مقترحة قائمة علي مدخل التَّواصُل اللُّغَويّ الشَّفهيّ في تحسين الكفاءة النحوية لديَّ طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة القراءة والمعرفة –مصر**، ع١٥٢، ص ص ٢١١ – ٢٥١.

القلمجي، عدي راشد. (٢٠١٥م). **فاعلية برنامج تعليمي قائم على مهارات الاستماع في تنمية التعبير الشَّفهيّ لدى تلامذة المرحلة الابتدائية**. رسالة دكتوراه، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.

اللبودي، مني إبراهيم. (٢٠٠٠م). **تنمية فنيات الحوار وآدابه لدى طلاب المرحلة الثانوية**، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

مجاور، محمد صلاح الدين. (٢٠٠٠م). **تدريس اللُّغَة العربيَّة في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية**، القاهرة، دار الفكر العربي.

المجدلاوي، هدى عبدالفتاح. (٢٠١٥م). **أثر توظيف الطرائف الأدبية في تنمية مهارات التَّواصُل الشَّفهيّ في مبحث اللُّغَة العربيَّة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية بجامعة الأزهر.

مجمع اللُّغَة العربيَّة الأردني. (٢٠١٢م- تشرين الثاني). توصيات مؤتمر سبل النهوض باللُّغَة العربيَّة- الموسم الثقافي الثلاثون لمجمع اللُّغَة العربيَّة الأردني، عمان.

مدكور، علي أحمد. (٢٠٠٩م). **تدريس فنون اللُّغَة العربيَّة**، القاهرة: دار الميسرة.

مدكور، علي أحمد؛ ومبارك، أحمد حمدي؛ ومحمد صابر عبدالمنعم. (٢٠١٤م). مهارات الأداء اللُّغَوِيّ الشَّفهيّ المناسبة لتلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في ضوء مدخلي التحليل اللُّغَوِيّ والتَّوَاصُل اللُّغَوِيّ ومدى توافرها لديهم. **مجلة العلوم التربوية**، ٣ (٤).

المعبر، سمير بن يحيى. (٢٠٠٦م). الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة مرتكزات أساسية لعلوم اللُّغَة العربيَّة. **مجلة علوم اللُّغَة: مصر**، ٩ (٢)، ١٠٧-٤٩.

معمارية، بشير. (٢٠٠٩م) **بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس**، الجزء الثالث، الجزائر، منشورات الحبر.

الهيئة العامة لضمان جودة التعليم والاعتماد. (٢٠٠٩م): **وثيقة معايير اللُّغَة العربيَّة**. جمهورية مصر العربيَّة.

وزارة التعليم. (١٤٢٨هـ). **وثيقة اللُّغَة العربيَّة**. وزارة التعليم، المملكة العربيَّة السعودية.

الوكيل، حلمي أحمد؛ والمفتي، محمد أمين (٢٠١٣م). **المناهج: المفهوم والعناصر والأسس والتنظيمات والتطوير**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

يوسف، سليمان عبدالواحد. (٢٠١٠م). **الذكاءات المتعددة نافذة على الموهبة والتفوق والإبداع**. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:-

Adrian, J. D. (2010). Revisiting humanistic approaches, squaring the circle in the ESP classroom, Journal of Macao Polytechnic Institute.

Chandreshwar, M. (2002). Humanistic approach to education, Journal of Nelta, 5 (2), December.

Dian, W., et al (2012). Humanistic approach, www.scribed.com.

Goldstein, G & .Fernald, P. (2009): Humanistic Education in a Capstone Course, College Teaching, 57, (1), Winter, PP: 27-36

Huitt, B. (2012). Humanistic approaches to teaching, www.garysturt.free.online.co.uk.

Jain, T. (2012). Humanistic approach to learning, www.preserveartiches.com.

Karthikeyan, P.(2013). Humanistic approaches of teaching and Learning, Indian Journal of Research, 2 (7), July.

Petroveska, S. (2012). Co-operative learning as a humanistic approach to the education process, www.eprints.ugd.eds.

Williams, Journal. (2006). Strategic processing of text Improving reading comprehension of student with learning disabilities Clearinghouse on disabilities and Gifted Education