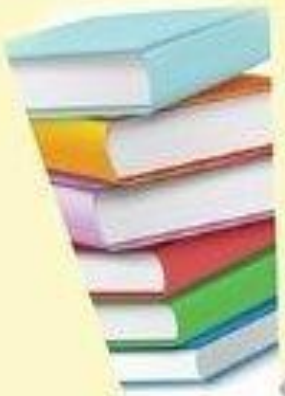
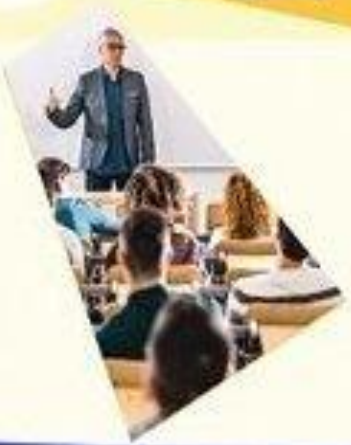
جامعة مطروح
Matrouh University
كلية التربية

مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية



مجلة تربوية دورية محكمة

المجلد (٣)- العدد (٥)- الجزء الأول - ابريل ٢٠٢٣



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 الثالث	العدد الخامس- الجزء الاول	ابريل ٢٠٢٣م

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 والنفسية

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.م.د/ كرامي محمد بدوي عزب أبو مغنم	أستاذ المناهج وتكنولوجيا التدريس المساعد
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.
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

تُعد الدوريات العلمية المتخصصة إحدى الوسائل التي يُعول عليها تشجيع التواصل العلمي بين الباحثين، وتوفير سبل هذا التواصل بما يؤدي إلى تسريع وتيرة تبادل المعارف وانتشارها بشكل يتناسب مع طبيعة العصر. فضلاً عن كونها تمثل أداة مهمة من أدوات التسويق العلمي للجامعة، وقيمة من القيم المعيارية التي يتم الرجوع إليها في التقييمات المحلية والعالمية للنشاط العلمي والإنتاجية البحثية للجامعات.

وتمثل مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية من المجلات العلمية المحكمة التي تم اصدارها في جامعة مطروح والتي تعنى بالعلوم التربوية في مجالات أصول التربية والتربية المقارنة والإدارة التربوية والمدرسية والمناهج وطرق التدريس بكافة تخصصاتها وتكنولوجيا التعليم وكذلك تعني بالعلوم النفسية بتخصصاتها المختلفة والصحة النفسية والإرشاد النفسي وعلم النفس التعليمي.

وتسعي هيئة تحرير المجلة إلى نشر البحوث المتميزة بعد تحكيمها بأسلوب علمي رصين وفق آليات محددة للنهوض بالبحث العلمي. وتدعو الباحثين من داخل الجامعات المصرية وخارجها بالدول العربية للنشر بالمجلة لتظل منبراً علمياً ومعرفياً للدراسات الأكاديمية والتربوية والنفسية الجادة والمبدعة في مجالات التربية.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل لكل من أعان وساهم في إخراج العدد الأول من المجلة بهذه الصورة الجيدة. وترحب أسرة المجلة بآراء القراء والباحثين التربويين حتى تخرج المجلة في صورتها المثلي.

والله ولي التوفيق....،

اعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية

الاسم	الكلية / الجامعة	التخصص
أ.د/ نجاة حسن أحمد شاهين.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	مناهج وطرق تدريس العلوم
أ.د/ حسن على حسن سلامة.	كلية تربية – جامعة سوهاج	مناهج وطرق تدريس رياضيات
أ.د/ منصور أحمد عبدالمنعم.	كلية التربية – جامعة الزقازيق	مناهج وطرق تدريس جغرافيا
أ.د على جودة محمد عبدالوهاب.	كلية التربية – جامعة بنها	مناهج وطرق تدريس تاريخ
أ.د/ خالد بن محمد الخزيم.	كلية التربية – جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية	مناهج وطرق تدريس رياضيات
أ.د/ هشام بركات بشر حسين	كلية التربية – جامعة الملك سعود	مناهج وطرق تدريس رياضيات
أ.د/ خالد عبد اللطيف محمد عمرآن.	كلية التربية – جامعة سوهاج	مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية(جغرافيا)
أ.د/ نجلاء مجد مجد محمود النحاس.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية
أ.د ايمان محمد عبدالوارث.	كلية البنات للآداب والعلوم والتربية	مناهج وطرق تدريس الاجتماعيات(الجغرافيا)
أ.د /محمود ابراهيم عبد العزيز.	كلية التربية – جامعة كفر الشيخ	مناهج وطرق تدريس التربية العملية وتدريس العلوم
أ.د /عبدالقادر محمد عبدالقادر السيد.	كلية التربية – جامعة بنها جامعة ظفار، سلطنة عمان	مناهج وطرق تدريس رياضيات وتكنولوجيا التعليم
أ.د/ احمد محمد رجائي الرفاعي.	كلية التربية – جامعة طنطا	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د/ أشرف عبدالمنعم محمد حسين.	كلية التربية – جامعة اسيوط جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية	مناهج وطرق تدريس العلوم
أ.د/ يوسف الحسينى الإمام.	كلية التربية – جامعة طنطا	مناهج وطرق تعليم الرياضيات (تربويات الرياضيات)
أ.د / ظافر فراج هزاع الشهرى.	كلية التربية – جامعة الملك خالد	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د/ ماهر مفلح أحمد الزيادات.	كلية التربية – جامعة آل البيت	مناهج الدراسات الاجتماعية واساليب تدريسها
أ.د/ يحيي عطية سليمان.	كلية التربية – جامعة عين شمس	مناهج وطرق تدريس تاريخ
أ.د/ ابراهيم محمد عبدالله حسن.	كلية التربية – جامعة العريش	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د/ زينب أحمد عبدالغنى خالد.	كلية التربية – جامعة المنيا	مناهج وطرق تدريس الرياضيات

الاسم	الكلية / الجامعة	التخصص
		وتصميم المناهج لذوى الاحتياجات الخاصة وذوى صعوبات التعلم والفائقين والموهوبين
أ.د/ احمد السيد عبدالحميد مصطفى.	كلية التربية – جامعة المنيا	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د/عبدالله بن سليمان الفهد.	كلية التربية – جامعة الامام محمد بن سعود	مناهج وطرق تدريس – تطوير التعليم
أ.د/ رضا مسعد السعيد ابوعصر.	كلية التربية – جامعة دمياط	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د/ حسين محمد احمد عبدالباسط.	كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادى	مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية
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/ محمد غازي الدسوقي.	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية	علم النفس التربوى والتعليمى– التربية الخاصة(الموهبة)
أ.د/ أشرف محمد عبدالغنى شريت.	كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة الاسكندرية	التربية الخاصة – الصحة النفسية والتربية الخاصة
أ.د/ زينب محمود أبو العنين شقير.	كلية التربية – جامعة طنطا	التربية الخاصة – الصحة النفسية
أ.د/ أشرف محمد عبد الحميد.	كلية التربية – جامعة الزقازيق	التربية الخاصة – الصحة النفسية
أ.د/ السيد كامل الشربينى منصور.	كلية التربية – جامعة العريش	الصحة النفسية – التربية الخاصة
أ.د/ أحلام حسن محمود عبدالله.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	الصحة النفسية والتربية الخاصة
أ.د/ نرمين عونى محمد محمد.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	علم النفس التربوى والتعليمى – علم النفس المعرفى
أ.د/ ناجي محمد قاسم الدمنهورى.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	علم النفس التربوى والتعليمى – علم النفس التعليمى
أ.د/ دعاء عوض سيد احمد.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	الصحة النفسية – التربية الخاصة
أ.د/ محمد عثمان بشاتوه.	كلية التربية – جامعة الطائف	الصحة النفسية – التربية الخاصة
أ.د/ جابر محمد عبدالله عيسي.	كلية التربية – جامعة جنوب الوادى– جامعة الطائف	علم النفس التربوى والتعليمى– قياس وتقويم – صعوبات تعلم
أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب مصري.	كلية التربية – جامعة طنطا	الصحة النفسية – علم النفس الاكلينيكى.
أ.د/ محمد اسماعيل سيد حميدة.	كلية التربية – جامعة عين شمس	علم النفس التربوى والتعليمى – علم النفس المعرفى – علم النفس اللغوى – علم النفس الايجابي – علم

الاسم	الكلية / الجامعة	التخصص
		النفس الاجتماعى
أ.د/ حسنى زكريا السيد النجار.	كلية التربية – جامعة كفر الشيخ	علم النفس التربوى والتعليمى، علم النفس التربوى وصعوبات التعلم
أ.د/ حسن سعد محمود عابدين.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	علم النفس التربوى والتعليمى، علم النفس التربوى
أ.د/سعيد على الزهرانى.	كلية التربية – جامعة الطايف	التربية الخاصة
أ.د/ سلوي محمد عبدالباقي.	كلية التربية – جامعة حلوان	الصحة النفسية – كلينيكى وعلم نفس اجتماعى
أ.د/ جمال شفيق أحمد.	كلية الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس	الصحة النفسية – ارشاد نفسي
أ.د/ تهانى محمد عثمان منيب.	كلية التربية – جامعة عين شمس	التربية الخاصة – جميع الفئات الخاصة
أ.د/ أشرف أحمد عبد القادر السيد.	كلية التربية – جامعة بنها	الصحة النفسية – ارشاد نفسي
أ.د/ شحاته سليمان محمد سليمان.	كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة	الصحة النفسية وتربية خاصة
أ.د/ إيمان فوزى سعيد شاهين.	كلية التربية – جامعة عين شمس	الصحة النفسية – العلاج والارشاد النفسي /علم نفس الاكلينيكي
أ.د/ سميرة محمد ابراهيم شند.	كلية التربية – جامعة عين شمس	الصحة النفسية وعلم نفس اجتماعى
أ.د/ عبدالفتاح رجب على محمد مطر.	كلية التربية – جامعة الازهر / جامعة الطائف	تربية خاصة
أ.د/ رضا مسعد أحمد الجمال.	كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة	صحة نفسية- مرحلة الطفولة
أ.د/ هنادى حسين آل هادى القحطانى.	جامعة تبوك	التربية الخاصة – الاعاقة الفكرية
أ.د/ محمد مصطفى مصطفى الديب.	كلية التربية – جامعة الازهر	علم النفس التربوي والتعليمى
أ.د/ محمد انور ابراهيم فراج.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	علم النفس التربوي والتعليمى – القياس والتقويم
أ.د/ منى حلمي عبدالحميد طلبة.	كلية التربية – جامعة الطائف	التربية الخاصة
أ.د/ احمد عبدالرحمن ابراهيم عثمان.	كلية التربية – جامعة الزقازيق	علم نفس التربوى والتعليمي
أ.د/ ايهاب عبدالعزيز عبدالباقي الببلاوي.	كلية علوم ذوى الاعاقة والتأهيل	التربية الخاصة
أ.د/ رفعت عمر عزوز.	كلية التربية – جامعة العريش	أصول تربية- تربية اسلامية واجتماعيات تربية
أ.د/ عماد صموئيل وهبة جرجس.	كلية التربية – جامعة سوهاج	أصول تربية- تخطيط تربوى واجتماعيات تربية

الاسم	الكلية / الجامعة	التخصص
أ.د/ هانئ عبدالستار فرج.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	أصول تربية– فلسفة التربية وتاريخ الفكر التربوى
أ.د/ مصطفى محمد احمد رجب.	كلية التربية – جامعة سوهاج	أصول تربية
أ.د/ ياسر مصطفى على الجندى.	كلية التربية – جامعة كفر الشيخ	أصول تربية
أ.د/ جمال احمد عبد المقصود السيسي.	جامعة القصيم – جامعة مدينة السادات	أصول تربية
أ.د/ دعاء محمد احمد ابراهيم.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	أصول تربية
أ.د/ أحمد نجم الدين عيداروس.	كلية التربية – جامعة الزقازيق	الادراة التربوية والتعليمية
أ.د/ فاروق شوقى صادق البوهى.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	أصول تربية – التربية المقارنة والادارة التعليمية
أ.د/ نبيل جاد عزمى.	كلية التربية – جامعة حلوان	تكنولوجيا التعليم
أ.د/ابراهيم بن مقحم المقحم.	كلية التربية – جامعة الامام محمد بن سعود	مناهج وطرق تدريس الجغرافيا
أ.د/ احمد جابر احمد.	كلية التربية – جامعة سوهاج	مناهج وطرق تدريس التاريخ
أ.د/ خديجة ضيف الله القرشي.	كلية الآداب/ جامعة الطائف	علم نفس
أ.د/ ماجدة حبشي محمد سليمان.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	مناهج وتعليم العلوم
أ.د/ اسماء عبد المنعم مصطفى.	كلية التربية – جامعة المنصورة	مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية
أ.د/ مختار عبدالخالق عبد اللاه عطية.	كلية التربية – جامعة الملك سعود	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية
أ.د/ عنتر صلحي عبد اللاه طلبة.	كلية التربية – جامعة المنصورة	مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية

محتويات العدد (٥- ج١)

م	عنوان البحث	رقم الصفحة
١	التوجهات المستقبلية للبحوث في علم النفس التربوي **أ.د/ محمد غازي الدسوقي**	١- ٢٨
٢	استخدام تطبيقات نظرية الذكاء الناجح في تنمية الدافعية العقلية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة بمطروح **أ. د/ عادل السعيد إبراهيم البنا** **أ.م. د/ غادة صابر أبو العطا** **أ.م. د / كرامي محمد بدوي عزب** **أ / طلعت كمال قبيصي**	٢٩- ٤٣
٣	مهارات إدارة الأزمات لدى القيادات التربوية لروضات المعاهد الأزهرية فى ضوء بعض الخبرات العالمية **أ.د/ انشراح إبراهيم محمد المشرفى** **أ. د/أيمن مصطفى مصطفى عبد القادر** **أ.م.د/ خالد صلاح حنفى محمود** **د/ هناء صلاح عبد الحليم عمر** **أ/ عبد الرحمن علوانى خميس موسى**	٤٤- ٦٦
٤	**الرحلات المعرفية ودورها في توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة** **أ.د/ انشراح إبراهيم محمد المشرفى** **أ.د/ أيمن مصطفى مصطفى عبد القادر** **أ/ سارة حسن عبد الحليم**	٦٧- ١٠١
٥	**فعالية برنامج قائم على استخدام وسائل الإعلام في تنمية مهارات ما وراء المعرفة للأطفال في مرحله الطفولة المبكرة بمحافظة مطروح** **أ.د/ طه عبد العاطي نجم** **أ.د/ إبراهيم زكي الصاوي** **د/ لبنى شعبان أحمد أبو زيد** **أ/ أم العز بريك صالح سليمان**	١٠٢- ١٢٥
٦	**فعالية برنامج تعليمي قائم على التصوير التجسيمي لتنمية التذوق الفني لدي الطالبة المعلمة كلية التربية للطفولة المبكرة** **أ.د/ أيمن مصطفي مصطفي عبد القادر** **أ.د/ جيهان فاروق أبو الخير** **أ/ وفاء صابر سنوسي حسين**	١٢٦- ١٤٦
٧	**فعالية برنامج لأنشطة الذكاء البصري – المكاني في تحسين اكتساب بعض المفاهيم الجغرافية لدى أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم** **أ.د / مصطفى عبد المحسن الحديبي** **أ.م. د/ غادة صابر أبو العطا** **د / دعاء إمام غباشي الفقي** **أ / محمد كمال محمد**	١٤٧-١٨٩

م	عنوان البحث	رقم الصفحة
٨	اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها أ.د/ صفاء محمد محمود إبراهيم أ.م. د/ كرامي محمد بدوي عزب أبو مغنم أ/ محمد لطفي عبد الرازق جراري	١٩٠-٢١٧
٩	مهارات القيادة الإبداعية لدى معلمات الروضة وأثرها على التفكير المنتج لدى أطفالهن أ.د / صمويل تامر بشرى أ.م. د/ غادة صابر أبو العطا أ.م. د / شادي محمد أبو السعود أ / نورهان سلامة عوض جبر	٢١٨-٢٣٨
١٠	المشكلات المهنية وعلاقتها بالصمود النفسي لدى معلمات الروضة أ.د / صمويل تامر بشرى أ.م. د/ غادة صابر أبو العطا أ.م. د / شادي محمد أبو السعود أ / كريستينا يسرى جبره معوض	٢٣٩-٢٦٢
١١	الذكاء الوجداني وعلاقته بالتقبل الاجتماعي لدى أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أ.د / عادل عبد الله محمد أ.م. د/ غادة صابر أبو العطا أ.م. د / شادي محمد أبو السعود أ / رانيا محمد حسين أبو السعود	٢٦٣-٢٨٠
١٢	تقويم برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائي بكلية التربية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين أ.د/ أيمن مصطفي مصطفي عبد القادر د/ محمد سعيد أحمد محمد عبد الوهاب أ/ أماني عبدالحفيظ أبو المجد جميل	٢٨١-٣١٣
١٣	العقلية الارتقائية لدى طلاب كلية التربية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية أ.د / محمد غازي الدسوقي أ.م. د/ شادي محمد أبو السعود د / فتحي محمد الشرقاوي أ / محمد جمال طلعت.	٣١٤-٣٣٤

البحث الأول

التوجهات المستقبلية للبحوث في علم النفس التربوي

إعداد

أ.د/ محمد غازي الدسوقي

أستاذ علم النفس التربوي وعميد شعبة السياسات التربوية بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

٢٠٢٣م – ١٤٤٤هـ

التوجهات المستقبلية للبحوث في علم النفس التربوي

إعداد

أ.د/ محمد غازي الدسوقي(*)

مستخلص البحث:

يحرص علماء النفس التربوي على تطوير بحوثهم وأنشطتهم الأكاديمية بما يواكب التطورات القائمة في الجوانب التقنية والرقمية وتوظيفها في التصدي للمشكلات التربوية والنفسية الناجمة عن تعاظم استخدام تكنولوجيا المعلومات وتعقدها، وما أحدثته الثورات المتسارعة في الذكاء الاصطناعي من سيطرة على المخ البشري والتحكم في أنشطته ووظائفه العقلية، جنبًا إلى جنب مع ما أحدثته التغيرات المناخية المتلاحقة في الظواهر والقضايا النفسية والتربوية، بالإضافة إلى تنامي مشكلات الطلاب الاجتماعية والنفسية وتنوعها بسبب تداعيات وسائل التواصل الاجتماعي.

وتسعى الورقة البحثية الحالية إلى تقديم رؤية مقترحة لتوجهات البحوث في علم النفس التربوي مستقبلاً، من خلال تبني قضايا بحثية تتعلق بالإطار المفاهيمي للبناءات السيكولوجية، وتطوير منهجية مستندة إلى البحوث البينية من خلال تعظيم الاستفادة من إسهامات فروع علم النفس الأخرى، وبالإضافة للتناول البحثي للقضايا المجتمعية والعالمية ذات الصلة بموضوعات علم النفس التربوي.

الكلمات المفتاحية: التوجهات المستقبلية، علم النفس التربوي.

(*) أستاذ علم النفس التربوي وعميد شعبة السياسات التربوية بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

Future Directions in the Educational Psychology Research

Abstract

Educational psychologists are always keen to develop their research and academic activities to be in line with the developments in the technological and digital aspects and employ them in addressing the educational and psychological problems resulting from the increasing use and complexity of information technology and repercussions of the rapid revolutions in artificial intelligence to control the human brain and its functions, along with what has been caused by successive climate changes pertaining the psychological and educational phenomena and issues in addition to the growth and diversity of students' social and psychological problems due to the use of social media.

The current research paper seeks to provide a proposed vision for research directions in educational psychology in the future by adopting research issues related to the conceptual framework of psychological constructs and developing a methodology based on interdisciplinary research by maximizing the benefit from the contributions of other branches of psychology in addition to following research approaches in dealing with the societal and global issues related to educational psychology.

Keywords: future directions, educational psychology

مقدمة

تحتل قضية تطوير العلم مكانة خاصة بين المشتغلين به، لاسيما في الآونة الأخيرة والتي تشهد تغيرات متلاحقة في شتى جوانب الحياة. ورغم ما تحقق للعلوم الطبيعية والإنسانية من تطور في موضوعاتها وقضاياها التي تتصدى لها، وطرق تناولها وعلاج مشكلاتها، وأساليب قياس ظاهراتها، إلا أن المشتغلين بهذه العلوم في سعي دائم لتطويرها واستحداث موضوعات وتبني نظريات تسهم بشكل أو بآخر في معالجة تلك الظواهر والقضايا بما يتفق والتغيرات الحياتية لا سيما التقنية والمناخية، وأحد هذه العلوم "علم النفس".

شهد علم النفس العديد من التطورات العلمية المتتالية لمفاهيمه ونظرياته وموضوعاته وطرق قياس ظواهره منذ بداية استقلاله عن الفلسفة وحتى الوقت الراهن، فمنذ آراء ديكارت (١٦٥٠) حتى فخنر (١٨٦٠)؛ حاول الباحثون خلال تلك الفترة ربط الفكر السيكولوجي بالتطورات في علوم الفيزياء والفلك، وبالتالي تميزت تلك المرحلة بمحاولة تطبيق نظريات الفيزياء ومبادئها في فهم السلوك الإنساني (طلعت منصور وآخرون، ١٩٨٤).

منذ أن وضع وليم ماكدوجل (١٨٠٩) أول تعريف لعلم النفس –والذي عرَّفه بأنه "علم السلوك" – بدأ علم النفس يأخذ طريقه بين العلوم؛ حيث ظهرت كتابات جالتون وتيرمان وشترن وسبيرمان وكاتل وفرنون وغيرهم. وصار يطلق عليه العلم الذي يهتم بدراسة الظواهر النفسية والعقلية والاجتماعية. ومع اقتراب القرن التاسع عشر من الأفول، بدأت وجهة Paradigm علم النفس التربوي في التحول نحو الاستناد للتجربة، وكان لإسهامات العالم الألماني فونت الأثر البالغ في تطور علم النفس الفسيولوجي التجريبي، حيث أنشأ أول معمل لعلم النفس التجريبي عام ١٨٧٩ في ليبزج بألمانيا، وأسس مجلة "الدراسات الفلسفية" عام ١٨٨١ (في موريس روكلان، ١٩٧٢).

كان أول اعتراف رسمي في الدوائر الأكاديمية باستقلالية علم النفس عن الفلسفة في عام ١٨٨٨ حينما عينت جامعة بنسيلفانيا جيمس كاتل أستاذًا لعلم النفس وهو أول منصب للأستاذية في علم النفس في العالم، وفي عام ١٨٨٧ أنشأ ستانلي هول المجلة الأمريكية لعلم النفس، كما تأسست أول هيئة علمية لعلماء النفس عام ١٨٩٢ وهي الجمعية الأمريكية لعلم النفس American Psychological Association (APA) (طلعت منصور وآخرون، ١٩٨٤).

في عام ١٩٠٠م ظهر الاهتمام بعلم النفس الفارق على يد العالم الألماني شترن Stern (موريس روكلان، ١٩٧٢)، وشهد النصف الأول من القرن العشرين غياب للبحوث التي اهتمت بدراسة الخصائص النفسية التي تجعل الحياة تستحق العيش، بينما احتلت الدراسات المتعلقة باضطراب الشخصية مركز الصدارة بسبب التغيرات المجتمعية آنذاك. ورغم أن تاريخ الاهتمام بموضوعات الشخصية الإيجابية يعود إلى كتابات ويليام جيمس William James's حول ما أسماه "التفكير السليم" عام ١٩٠٢م، واهتمام ألبورت Allport بالخصائص الإنسانية الإيجابية في عام ١٩٥٨م، ودعوة ماسلو Maslow عام ١٩٦٨م لدراسة الأشخاص الأصحاء بدلاً من تركيز الاهتمام على غير الأسوياء (Gable, & Haidt, 2005) إلا أن تلك الفترة لم تشهد من بحوث علم النفس سوى مظاهر وأعراض الشخصية غير السوية.

خلال العقد الخامس من القرن العشرين شهد علم النفس ثورة علمية في مناحي متنوعة ارتبطت بالظواهر النفسية قادت لظهور علم النفس المعرفي وما وراء المعرفة، كما شهد تطورًا في أساليب وطرق القياس، وظهر المنحى المتعدد السمة المتعدد المنهجية Multi trait-multi method في القياس. وكانت الثورة التكنولوجية أحد الأسباب التي أسهمت في تحول علم النفس إلى الاهتمام بطرق تجهيز المعلومات والاهتمام العلمي بدراسة الفروق الفردية.

في بداية القرن الحادي والعشرين أعاد علماء النفس الاهتمام بإيجابية الشخصية، وقدمت البحوث النفسية العديد من الموضوعات المرتبطة بالسعادة، وكيف يمكن أن يؤثر التفاؤل والأمل والتدفق على الصحة، وكيف أتت أشكال الحكمة والموهبة والإبداع ثمارها. وعكست نتائج تلك البحوث الإسهام الذي قدمه علم نفس الشخصية الإيجابية[*] Positive Psychology في سد الفجوة المعرفية لدى علماء النفس، والتقدم في موضوعاته وممارسته بشكل أسهم في فهم العوامل التي تُمكِّن الأفراد والجماعات والمجتمعات أن تزدهر وتحيا بطيب الحياة (Seligman, & Csikszentmihalyi, 2014).

لم يكن علم النفس التربوي –كأحد فروع علم النفس– بمنأى عن هذه التطورات التي شهدها العلم الأصل (علم النفس)، فقد نالت ظواهره وموضوعاته حظها من تلك التطورات، لا سيما مع ظهور ما

[*] آثر الباحث ترجمة مصطلح Positive Psychology إلى "علم نفس الشخصية الإيجابية" بدلاً من "علم النفس الإيجابي"، من منطق أنه لا يوجد ما يُسمى بـ: "علم النفس السلبي".

يُعرف بعلم نفس الشخصية الإيجابية، والذي وجه الاهتمام لسعادة ورفاهة الفرد، وعظَّم دور السمات الإيجابية في الشخصية، وأهمية تدعيم رأس المال النفسي وبناء الثقة في المستقبل لدى الفرد.

إذا كان علم نفس الشخصية الإيجابية يهتم بدراسة الظروف والعمليات التي تسهم في ازدهار الأفراد والجماعات والمجتمعات وأدائهم النفسي الأمثل (Gable, & Haidt, 2005)، فإنه يتناول جوانب الشخصية الإيجابية على مستوى الموضوعات، مثل: الهناء والرضا (في الماضي)؛ والتدفق والسعادة (في الحاضر)؛ والأمل والتفاؤل (في المستقبل)، بينما يتناول السمات الإيجابية على المستوى الفردي، مثل: القدرة على الحب والعمل، والمهارات الاجتماعية، والحس الجمالي، والتراحم، والأصالة، والسمو، والمثابرة، والانفتاح على المستقبل، والإبداع العالي، والحكمة. أما على مستوى الجماعات؛ فيتناول القيم المدنية، ودور المؤسسات في اكساب الفرد قيم المواطنة الصالحة، والمسؤولية، والفطنة، والعطف، والإيثار، والاعتدال، والتسامح، وأخلاقيات العمل (Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000).

هذا التناول الإيجابي للموضوعات الذي تمت تحت عباءة علم النفس جعل Kennedy, R. يشير إلى أن علم نفس الشخصية الإيجابية يمكن أن يُسَمى "الناتج الأكاديمي الإجمالي" لعلم النفس في نهاية القرن العشرين (as sited in Gable, & Haidt, 2005).

في الآونة الحالية؛ اقتضت الضرورة أن تتجه البحوث في علم النفس التربوي إلى مواكبة التطور التقني والرقمي لمواجهة المشكلات التربوية والنفسية الناجمة عن تعاظم استخدام تكنولوجيا المعلومات وتعقدها، والسعي الدؤوب من علماء الذكاء الاصطناعي لإحداث تغيير في أداء المخ الإنساني لأنشطته ووظائفه العقلية من خلال شرائح الكترونية داخل المخ للتحكم في وظائفه، هذا جنبًا إلى جنب مع ما أحدثته التغيرات المناخية المتلاحقة في الظواهر والقضايا النفسية والتربوية، بالإضافة إلى تنامي مشكلات الطلاب الاجتماعية والنفسية وتنوعها بسبب تداعيات وسائل التواصل الاجتماعي.

وتقدم الورقة الحالية رؤية مستقبلية لما ستكون عليه بحوث علم النفس التربوي في السنوات المقبلة، وذلك استنادًا إلى التطورات العالمية السياسية والتكنولوجية والمناخية التي باتت أمرًا واقعًا، وعلى المشتغلين بالعلوم والمنتسبين لها التعامل مع تلك التطورات بمعايير علمية لمواكبتها ومعالجة قضاياها.

معالم الرؤية المقترحة للتوجهات المستقبلية في بحوث علم النفس التربوي

مبررات الرؤية:

تتحدد مبررات الرؤية المقترحة فيما يلي:

- الثورات الصناعية التكنولوجية المتتالية والتقدم المذهل لما يعرف بالذكاء الاصطناعي (أجيال الثورة الصناعية)، وتوظيف نتاج تلك الثورات في العملية التعليمية سواء للتلاميذ العاديين أو التلاميذ ذوي الإعاقة القابلين للتعلم، حيث يمكن الاستعانة بمخرجات الذكاء الاصطناعي في عملية التعلم وتحسين الحالة المزاجية والنفسية للمتعلمين، وكذلك في تعزيز مهارات تواصلهم الاجتماعي مع الآخرين.
- توجه البحوث في الوقت الراهن لتناول جوانب الشخصية الإيجابية، الأمر الذي تطلب معه ضرورة تناول المتغيرات النفسية ذات الصلة بتحفيز عملية تعلم التلميذ، وزيادة دافعيته للتعلم، ودعم توجهه الإيجابي نحو المدرسة والمجتمع.
- ما كشفت عنه نتائج البحوث في المجال التربوي والنفسي من ظهور مشكلات تعليمية ونفسية صاحبت جائحة كورونا والأوبئة الفيروسية التي جاءت تباعًا حتى الوقت الراهن، والتي تتطلب رؤى مستقبلية للتنبؤ بالمشكلات التعليمية والنفسية والاجتماعية التي يمكن أن تحدث مستقبلاً نتيجة هذه الأوبئة وتعيق عملية التعلم، وتقديم الحلول العلمية لها بما يسهم في وضع برامج تدخل نفسية وتربوية وقائية.
- التغيرات المناخية والمخاطر المصاحبة لها في شتى المجالات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية سواء على مستوى الأفراد أو الجماعات أو المجتمعات، وما يترتب على تلك المخاطر من مشكلات نفسية وتربوية وأخلاقية وصحية. حيث يتطلب الأمر وضع آليات غير تقليدية وبرامج وقائية لمواجهة المشكلات –المحتمل ظهورها بسبب تلك التغيرات– مستقبلاً سواء المرتبطة بالعملية التعليمية أو بشخصية المتعلم.
- ما رصدته نتائج بعض البحوث الميدانية من معاناة معظم المؤسسات التعليمية عالميًا من انتشار سلوكيات العنف المدرسي، والتأثير السلبي لجماعات الأقران في سلوك التلميذ، وتدهور العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ بعضهم البعض، وبينهم وبين المعلمين. وافتقار الحوار بين أفراد

المجتمع المدرسي للقيم الأخلاقية الإيجابية، حيث أصبحت القيم السلبية سمة مميزة لتلاميذ المدارس، وأفرز هذا الواقع أطفالاً ومراهقين يتخذون من التنمر والعنف الجسدي وأعمال البلطجة وسيلة للتعامل مع الزملاء والمحيطين، وصارت الفوضى وعدم الانضباط وغياب المسؤولية الاجتماعية وتخريب الأثاث والأدوات التعليمية السمة الغالبة لمعظم البيئات المدرسية، حتى صارت المدرسة المحافظة على بعض القيم التربوية الأصيلة بيئة رجعية متأخرة حضاريًا من وجهة نظر التلاميذ، بل وغدت المدرسة بيئة تعليمية غير جاذبة لهم.

- تزايد مشاهد العنف وأعمال البلطجة في السينما والمنصات الإعلامية المتخصصة، وتدهور المنظومة القيمية للمشتغلين بالسينما والأعمال الدرامية، وانتشار الأعمال الفنية التي تُعلي من القيم السلبية، بالإضافة لتعظيم المنصات الإعلامية لأصحاب تلك القيم، وترويج منصات التواصل الاجتماعي الافتراضية والمواقع الالكترونية لها، في المقابل؛ انخفاض الدور المنوط به مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى في إعداد النشء.
- تزايد أعداد التلاميذ النازحين في المدارس، نتيجة الاضطرابات والحروب الإقليمية التي شهدتها بعض الدول، والتي أسهمت في نزوح الآلاف من مجتمعاتهم للإقامة في مجتمعات أخرى، وما صاحب ذلك من تنوع القيم والثقافة واللهجات، وانعكاس ذلك على فرص الإتاحة لتلاميذ المجتمعات المَضِيفة، وضعف الاستفادة من الخدمة التعليمية المدرسية، والتي ربما يؤدي لمزيد من مشكلات التلاميذ التعليمية والاجتماعية والنفسية في المراحل التعليمية المختلفة.
- التوجه الاستراتيجي لمعظم المجتمعات نحو تشجيع الدور التنموي للقطاع الخاص، والاهتمام بريادة الأعمال، وتعظيم دور البرامج التدريبية لتعليم ريادة الأعمال والتفكير الريادي، على سبيل المثال في مصر: ظهر ذلك واضحًا في المنتديات الشبابية السنوية التي تدعم المشروعات الصغيرة، وتنظيم بعض كليات التربية لعدد من الدورات والبرامج التدريبية والمقررات الدراسية التي تختص بهذا المجال.
- اتجاه المجتمعات لتوظيف التكنولوجيا بشكل أساسي في العملية التعليمية في المدارس، وما صاحب ذلك من ظهور بعض المشكلات التي ارتبطت بتوظيف التكنولوجيا في التقويم.
- الاهتمام العالمي بدمج التلاميذ ذوي الإعاقات في التعليم العام، وما صاحب ذلك من مشكلات تتعلق بالتحصيل الأكاديمي، وطرق التدريس، والتكيف والتفاعل الاجتماعي مع الأقران

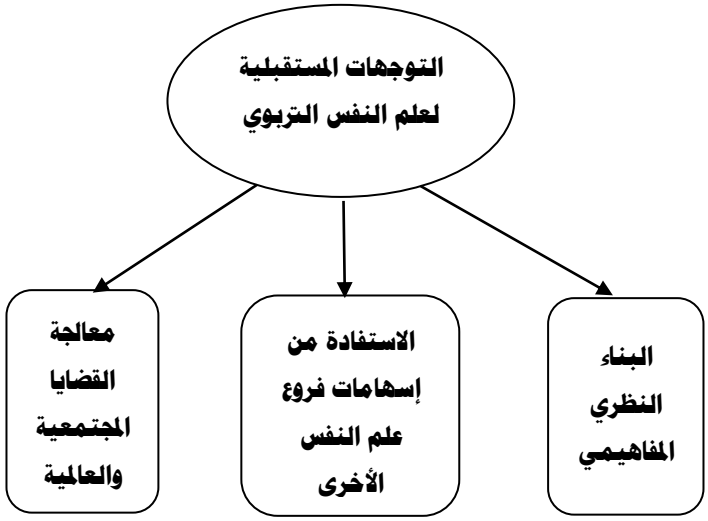
والمعلمين، والذي يتطلب تقديم برامج تدريبية للمعلمين لتوظيف استراتيجيات التدريس الحديثة، مثل التعليم متعدد الفواصل، وتعزيز الذكاء المرتبط بالأخلاق، والذكاء المختص بالتواصل الاجتماعي.

- التقدم العلمي والتقني في قياس نشاط المخ، وإمكانية الاستفادة منها للتحقق من دور الجينات الوراثية والعوامل الشخصية في الظواهر النفسية والاجتماعية لتلاميذ المدارس، وتعظيم الاستفادة من هذا التقدم في رصد النشاط التكاملي للمخ، وتتبع التغيرات التي تحدث في المخ خلال أداء المهام العقلية، سواء كانت المعلومات شخصية أم اجتماعية أم موضوعية.
- التقدم في البرامج والأساليب الإحصائية، وإمكانية الاستفادة منها في فهم وتفسير العلاقات البينية والسببية المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات النفسية وبين بعضها البعض، وهذا من شأنه الإسهام في حل المزيد من المشكلات التعليمية والنفسية المعقدة.

ولأن علم النفس التربوي يهتم بشكل خاص بالقضايا ذات الطابع النفسي في المؤسسات التعليمية، كان لزامًا على الباحثين والاختصاصيين تحديث نظرياته ومفاهيمه وإجراءاته من أجل التناول العلمي الصحيح للمتغيرات النفسية ذات الصلة بالعملية التعليمية لمواكبة التطورات العلمية والمجتمعية، بما يسهم في تحسين المخرجات التعليمية ورفع كفاءتها الأكاديمية والمهارية، واكساب التلاميذ المهارات الحياتية، وتحسين التحصيل الأكاديمي في مراحل التعليم المختلفة.

وبالأحرى؛ فإن على علماء النفس التربوي تبني وجهات جديدة New paradigms في البحث لمواجهة المشكلات النفسية والتربوية الآنية والمستقبلية التي نتجت عن تبني نظم تعليم جديدة، واستحداث أساليب تكنولوجية في التعليم وتقويم جوانب العملية التعليمية، وتعاظم الدور التأثيري لمنصات التواصل الاجتماعي في ظل تغيرات اجتماعية واقتصادية متلاحقة، بالإضافة للتغيرات البيئية والمناخية المتسارعة، والتي أسهمت بدورها في خلق تباين واضح بين البُنى النفسية والعقلية للتلاميذ، وأدت لظهور مشكلات تتعلق بغياب الرقابة الذاتية للتلميذ داخل المدرسة وخارجها، وكذلك المحاسبية سواء للتلميذ أو للمعلم، جنبًا إلى جنب مع ما ينادى به التربويون والمهنيون خلال المنتديات العلمية من أهمية إعطاء ترخيص لمن يزاول مهنة التعليم.

معالم الرؤية المقترحة



شكل (١) معالم الرؤية المقترحة لتوجه بحوث علم النفس التربوي مستقبلاً

أولاً: البناء النظري المفاهيمي

لا يمكن إنكار الجهود التي قادها الرواد الأوائل أمثال: Hall, Thorndike, James, and Dewey لتطوير علم النفس بشكل عام وعلم النفس التربوي على وجه التحديد، وأن جهودهم قادت إلى ظهور رؤى متنوعة تصدت لقضايا وموضوعات عديدة في هذا العلم حتى الوقت الراهن. وقدم Pintrich (1994) بعض القضايا التي حددت وجهة Paradigm البحوث المستقبلية في علم النفس التربوي، منها: (أ) تحديد البنى الأساسية المكونة للإطار المفاهيمي للعلم؛ (ب) تطوير نماذج تكاملية للربط بين البناءات النفسية التي يُحتَمل وجود ارتباط فيما بينها؛ (ج) العودة إلى بحث المشكلات المرتبطة بعملية اكتساب المعلومات والتعلم والتحول المعرفي؛ (د) الاسترشاد بنماذج من العلوم والرياضيات في معالجة قضايا علم النفس التربوي؛ (هـ) التعامل مع فجوات النماذج السياقية والثقافية المفسرة للظواهر النفسية، بما في ذلك المحتوى ووجهات النظر العلمية؛ (ز) التكيف مع التنوع والاختلاف بين النماذج المتعددة المفسرة للظواهر النفسية؛ (ح) تطوير وجهات النظر المختلفة باعتبارها وحدة لتحليل المشكلة النفسية القائمة، والدعوة إلى تقبل الاختلاف بين ممارسي علم النفس التربوي ووجهات نظرهم، والالتزام المهني بالنماذج النفسية المُؤَكدَة إمبيريقيًا، والسعي لتحسين عملية التعليم في ضوء نتائجها.

مع بداية الألفية الثالثة؛ شهد علم النفس التربوي تطورًا في التناول المفاهيمي لبعض هذه المتغيرات النفسية ذات الصلة بالعملية التعليمية، وكان لإسهام علم نفس الشخصية الإيجابية الدور

الأكبر في دعم هذا التناول، وطرح العديد من المفاهيم المهمة، والتي كشفت نتائج معظم البحوث عن أهميتها في تحسين جودة العملية التعليمية وزيادة التحصيل الأكاديمي للتلاميذ في مراحل التعليم المختلفة.

أشار بعض الباحثين إلى أن علم النفس التربوي يمتلك الكثير من الموضوعات والقضايا المهمة والمميزة التي تتعلق بتقديم السعادة للأفراد والمجتمع من خلال التعليم في المدارس والجامعات. ودعَّم آخرون هذه الرؤية المتفائلة والإيجابية، حينما أشاروا إلى أن هناك تكاملاً بين مفاهيم علم النفس التربوي وممارسته، وهذا يكشف أن علم النفس له أغراض مزدوجة مثل: السعي إلى فهم التجربة والسلوك البشري من جهة، وتعزيز رفاه الفرد وإمكاناته وطيب حياته من جهة أخرى. وإحدى طرق إسهامات علم النفس التربوي هي تحديد الفجوات الموجودة بالمجتمع المدرسي لتوفير طيب الحياة لتلاميذ المدارس، والاستفادة من معارف ومهارات مجموعات العمل المهنية الأخرى المشاركة في المدارس، وتعظيم دورها في تحسين جودة مخرجات العملية التعليمية (Norwich, 2005).

ولأهمية بناء الشخصية الإيجابية في التلميذ؛ بيَّن Gable, & Haidt (2005) أن بعض الباحثين تناولوا الأسس النفسية للسعادة والأخلاق، بينما تناول آخرون فنيات وطرق تحسينها، مثل: تفتح الذهن، والتأمل، والعلاج بالسعادة، وتذوقها. وأوضحا أن نتائج البرامج البحثية التي تناولت هذه المفاهيم جديرة بالاهتمام، وأن على الباحثين الاتفاق فيما بينهم على أن إسهام علم نفس الشخصية الإيجابية في فهم السعادة والتوجه الإيجابي المستقبلي سوف يسهم بشكل أعمق في فهم جوانب الشخصية السلبية كذلك.

إذا كان علم نفس الشخصية الإيجابية ركز بشكل رئيسي على تحسين قدرات الفرد الإيجابية (Ghanavati, Khanbani, Aghaei, & Golparvar, 2015)؛ فإنه يهتم بالفرد وفقًا لمستويين هما: الأول (المستوى الذاتي)، ويهتم فيه بدراسة الخبرات الذاتية الإيجابية كالهناء الشخصي، كما يهتم بالمتغيرات الإيجابية لدى الفرد سواء في الماضي (الرضا عما تم إنجازه)، أو في الحاضر (السعادة، والرضا)، أو في المستقبل (الأمل، والتفاؤل بأن الغد سيكون أفضل)، ويهتم كذلك بدراسة السمات الشخصية الإيجابية، مثل: القدرة على الحب، ومهارة إقامة علاقة إيجابية مع الآخر، والحس الجمالي، والمثابرة، والتسامح. والثاني (المستوى المجتمعي)، وفيه يهتم بدراسة الفضائل الحضرية المتقدمة التي تدفع الفرد نحو المواطنة، وتجعله ناجحًا في مجتمعه، ولديه الإحساس بالمسؤولية، والإيثار واللطف،

والوسطية في التعامل مع الآخرين، والتحمل ومراعاة أخلاقيات العمل (Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000) (هاني سعيد، ٢٠١٣).

هذه المتغيرات الإيجابية أدت دورًا مهمًا في تعزيز جودة حياة التلميذ الأكاديمية، وفي تنمية جوانب شخصيته ومعاونته على مواجهة مشكلاته، وبلوغ السعادة المنشودة. كما صارت مصدرًا لرفاهه داخل المدرسة وخارجها، فهي تساعده في إنجاح تفاعله مع الآخرين، وتمكنه من تحديد أهدافه، ومواجهة الصعاب، وهي وسيلة التلميذ إلى شحذ قوته وصموده ومقاومته. وسعت التوجهات الحديثة إلى فهم الحالة الإنسانية الكاملة، وهو الفهم الذي يستهدف تعرف نقاط قوة الفرد وضعفه بوضوح، وتحديد آلية الربط بينهما. ولعل النظرة المتوازنة القائمة على التجربة، والمشبعة من الناحية النظرية (الجانب التنظيري) بالخبرات البشرية يمكن أن تحقق رؤية علم النفس، كما وصفه William James's بأنه "علم الحياة العقلية الذي يتضمن فهم الظواهر العقلية وظروفها" (Gable, & Haidt, 2005).

تتطلب التغيرات المتسارعة على المستوى التقني والرقمي، والمستوى المناخي البيئي، والتحديات الاقتصادية العالمية إعادة النظر في الخصائص النمائية المميزة لكل مرحلة من مراحل النمو المختلفة، حيث ظهرت وسائل أخرى لتنشئة التلاميذ اجتماعيًا فرضت نفسها بدرجة كبيرة على الحياة المجتمعية، مثل: وسائل التواصل الاجتماعي الافتراضية، وما أسهمت به من تقديم معارف ومهارات واتجاهات جديدة لم تتمكن مؤسسات التنشئة الاجتماعية التقليدية من اكسابها للنشء، بالإضافة لتأثير المخاطر الاقتصادية والمناخية والصحية العالمية المستقبلية، في المقابل؛ تدني الدور الذي تؤديه حاليًا مؤسسات التنشئة مثل: المؤسسات الدينية والشبابية والإعلامية، وتعاظم أدوار الجماعات والصداقات الافتراضية.

بناءً على ما سبق؛ فإن إعادة النظر في المفاهيم المكونة لهذا العلم والمُشكِّلة لبنيته تعد مطلبًا جوهريًا في هذه الآونة ومتغيراتها المتلاحقة. فهناك حاجة إلى تعظيم جهود الباحثين وتركيز اهتماماتهم البحثية في تناول مفاهيم مثل:

- **رأس المال النفسي** Psychological Capital: والذي يعرف بأنه: الحالة النفسية الإيجابية لتطور الفرد وتتميز بما يلي: (١) الفعالية الذاتية (الثقة) في بذل الجهود اللازمة للنجاح في أداء المهام الصعبة؛ (٢) تقديم سند ودعم إيجابي (تفاؤل) حول النجاح في الوقت الحالي وفي المستقبل؛ (٣) المثابرة من أجل بلوغ الأهداف وعند الضرورة، وإعادة توجيه المسارات إلى الأهداف (الأمل) من أجل النجاح؛ و(٤) مقاومة الارتداد (المرونة) لأبعد من ذلك عند التعرض للمشكلات والشدائد لتحقيق

النجاح (Luthans, Youssef & Avolio, 2007). ومن ثم فإن هناك ضرورة لتعزيز **التفاؤل المُتَعَلم** Learned optimism أو **الأمل المُتَعَلم** Learned Hope بين تلاميذ المدارس، فتناول مفاهيم تختص بهناء المتعلم وإيجابيته بدلاً من الحديث عن العجز المتعلم لديه، يسهم بشكل فعال في تحسين جودة المخرجات التعليمية. بمعنى أن على المؤسسات التعليمية تحديد أهم أولوياتها في تنشئة التلاميذ من خلال التركيز على تعليمهم السلوك الإيجابي الذي ينبغي ممارسته داخل المدرسة وخارجها، بالإضافة إلى إعطاء أهمية لتعليمهم الصفات الإيجابية: كالتفاؤل والمثابرة والمرونة والأمل في المستقبل.

- **تعليم التفكير الريادي** Teaching entrepreneurial thinking: ويختص بتطوير التفكير الريادي واكتساب المعرفة والمهارات ذات الصلة لإجراء عملية التعليم لتطوير مهارات التلاميذ في ريادة الأعمال، والذي يعد أمرًا في غاية الأهمية في هذه الآونة. بالإضافة إلى إيجاد طرق مختلفة لقياس تأثير البرامج التدريبية والتعليمية المقدمة للتلاميذ على قدراتهم ومهاراتهم في ريادة الأعمال (Venesaar & Voolaid, 2011). ويعني التفكير الريادي: "التوجه الفكري نحو البحث عن الفرص من خلال مخاطر مدروسة تولد منافع تضمن إيجاد مشروع ما واستمراريته"، ويتضمن التفكير الريادي أربعة أبعاد أساسية هي: الإبداع Innovation، والمخاطرة adventure، والتفرد Uniqueness، والمبادأة (الاستباقية) Proactiveness (إدريس حسن، ٢٠١٤).
- **ذكاء القلب** Heart Intelligence: يشير إلى نوع من الفهم الحدسي أو الروحي، وغالبًا ما يرتبط بالأحاسيس التي يشعر بها الفرد في المنطقة المحيطة بالقلب المادي، ويعتمد على مجموعة واسعة من مصادر المعلومات، ويقوم بتجميع البيانات المعقدة في شكل بسيط وموثوق به من التوجيه الداخلي للفرد، والمصمم خصيصًا لتلبية احتياجاته من لحظة إلى أخرى. فذكاء القلب هو الإحساس التلقائي بما هو حقيقي أو ما الأفضل فعله، وهو نوع من المعرفة غالبًا ما يكون فوريًا، ويمثل تفاعلًا غريزيًا ومتناغمًا بين الجسد والعقل والروح، وهو يتيح للفرد رؤية ما هو مهم حقًا وما هو غير مهم (UK Extension's Universe of Possibilities, 2004).
- **التعلم متعدد الفواصل** Spacing-learning **لتنمية الذاكرة:** يعتمد هذا النوع من التعلم على الدور الذي يمكن أن يؤديه الوقت، وطبيعة المنبه (المثير) في بناء ذاكرة طويلة المدى لدى المتعلم، ويتألف التعلم متعدد الفواصل من كتل معرفية ذات محتوى مكثف يتم تكرارها ثلاث مرات، ويتخللها فترات راحة تتراوح من ١٠ إلى ٢٠ دقيقة، يتم خلالها تنفيذ التلميذ لأنشطة من أجل تشتيت الذهن، مثل النشاط البدني (يستند هذا النوع من التعلم على فكرة التدريب الموزع)، وأشارت نتائج البحوث أن هذا النوع من التعلم فعال في مجالات متنوعة مثل: المعارف التقليدية، أو اكتساب المهارات الحركية (Boettcher, Boettcher, Mietzsch, Krebs, Bergholz & Reinshagen, 2018). ويفيد

كذلك في زيادة كفاءة التلميذ التحصيلية، وتحسين مستواه الأكاديمي، ورفع كفاءة الذاكرة في الاستيعاب وتخزين المعلومات، وذلك من خلال إتاحة الفرصة لمزاولة أنشطة متنوعة خلال عملية التعلم قد لا ترتبط بالموضوع المتعلم. وأشار O'Hare, Stark, McGuinness, Biggart, & Thurston, (2017) إلى أن نتائج البحوث دعَّمت فكرة التعلم متعدد الفواصل بأدلة علمية من علم النفس العصبي وعلم النفس المعرفي، حيث أظهرت نتائج أدبيات علم النفسي العصبي أهمية استخدام مسافات قصيرة في عملية التعلم بين محتويات المادة المتعلمة (حوالي عشر دقائق)، وأيدت أدبيات علم النفس المعرفي المسافات الطويلة (حوالي ٢٤ ساعة)، لأنها تؤتي بنتائج إيجابية على التحصيل الدراسي، وتؤدي إلى رفع كفاءة الذاكرة، وتحسين عملية التعلم.

- **الذكاء التكنولوجي (الرقمي)** Technological (Digital) Intelligence: تعد أنظمة الذكاء التكنولوجي (الرقمي) بمثابة الإعداد لتقديم المعلومات التكنولوجية، وغالبًا ما يكون التطوير التكنولوجي مصدرًا للتغيرات المهمة التي تؤدي إلى فرص جديدة للتعلم أو إلى التوقف عن التعلم، حيث توفر أنشطة الذكاء التكنولوجي قدرات مهمة للفرد الذي يرغب في تحقيق ميزة تنافسية مع أقرانه. والذكاء التكنولوجي هو مصطلح واسع النطاق يستخدم لتغطية مجموعة متنوعة من المناهج والأهداف: مثل تحديد الاتجاهات الرئيسية والحديثة في التكنولوجيا لتوقع التغييرات المستقبلية، وتطوير المعرفة لدعم الاحتياجات التكنولوجية الحالية والأكثر أهمية لدى أفراد المجتمع (Norwich, 2005).
- **سيكولوجية الحكمة** The psychology of wisdom: وتعني الحكمة كما أشار Birren and Fisher, (1990) بأنها: "التكامل بين التأمل والإرادة والمعرفة كأشكال لقدرات الإنسان في الاستجابة لمهام الحياة ومشكلاتها". وعرَّفها Sternberg, (2003) بأنها: "تطبيق للذكاء والإبداع المحكومين بالقيم بهدف تحقيق المنفعة العامة من خلال التوازن بين الاهتمامات الشخصية، واهتمامات الآخرين، ومطالب البيئة المحيطة (في محمد الدسوقي، ٢٠١٦).

عرض Sternberg, (2001) للأسباب التي تدعو لأن تهتم المؤسسات التعليمية بالتربية من أجل الحكمة، من هذه الأسباب: ألا يقتصر هدف المدرسة على إكساب التلاميذ المعرفة، بل الاستخدام الحكيم لهذه المعرفة وتوظيفها واستخدامها للأحسن وليس للأسوأ، وأن يكون تدريس السلوك الحكيم ضمن محتوى المقررات الدراسية، وأن يتم تدريب التلاميذ في المدارس في مرحلة مبكرة على اتخاذ قرارات حكيمة في المواقف الحياتية التي تقابلهم خارج المدرسة. وبيَّن أن الأمل الوحيد لحقن الدماء الناجمة عن الحروب والصراعات التي تعاني منها البشرية هو التربية من أجل الحكمة.

- **الذكاء الذي يختص بالأخلاق (الذكاء الأخلاقي)** Moral Intelligence: بات ملحًا أن تهتم المؤسسات التعليمية بالتنشئة والتربية الأخلاقية. وما نشاهده ونسمعه هذه الأيام في الإعلام المرئي والمسموع ومواقع التواصل الاجتماعي الافتراضية عن انتشار حالات التنمر والاعتداء الجسدي المبرح على بعض الأطفال، والتي وصلت إلى حد إزهاق الأرواح والقتل العمد بين فئة المراهقين لخير دليل على أهمية الاهتمام بهذا النوع من الذكاء، والحرص على تنميته لدى التلاميذ.

ويشير مفهوم الذكاء الأخلاقي إلى قابلية الفرد لفهم الصواب من الخطأ من خلال توفر مجموعة معتقدات وقناعات أخلاقية في بنائه المعرفي تمكنه من التصرف بطريقة صحيحة. وتعتبر هذه القابلية Capacity أو الخاصية من الفضائل، ومن أمثلتها: قدرة الفرد على إدراك الألم الذي يصيب الآخرين، أو القدرة على ردع النفس عن القيام بأعمال غير مناسبة، وتقبل الفرد للآخرين مهما كانوا. ومثل هذه القابليات (الخصائص) تعد أساس الشخصية السليمة التي يمكن أن تقوم عليها المواطنة الصالحة، والتي يجب أن ينشأ عليها أطفال اليوم. ويتكون الذكاء الأخلاقي من (٧) مكونات هي: التعاطف أو التمثل العاطفي Empathy، والضمير Conscience، وضبط الذات Self-control، والاحترام Respect، والعطف Kindness، والتسامح Tolerance، والعدالة Fairness. وأُطلقت عليها فضائل Virtues، وتشكل هذه الفضائل منظومة أخلاقية تعمل على حماية الفرد وتحصينه من التصرف بشكل غير صحيح. هذه الفضائل يمكن أن تكتسب بالتعلم، وبالتالي يعظم دور الآباء والمعلمون والمربون في تعليم الأطفال هذه الفضائل باستخدام أفضل الأساليب التربوية (عبد الله القحطاني، ٢٠١٧).

- **الذكاء الذي يختص بالتواصل الاجتماعي** Intelligence for Social communication: لقد ترتب على التغيرات التكنولوجية المتسارعة ظهور مشكلات اجتماعية عديدة تعاني منها الأسر والمجتمعات على حد سواء، فهناك حاجة مُلحة للبحث في القدرات المسؤولة عن إعادة التواصل الاجتماعي بين أفراد المجتمع والأسرة الواحدة، وهي ما يطلق عليها بالذكاء التواصلي Communicative Intelligence والذي يتضمن (٤) أنواع للذكاء هي: الذكاء الفكاهي الذي يختص بالحس الفكاهي، وقدرة الفرد على إثارة مشاعر الفرح والسعادة لدى الآخرين وإضحاكهم. والذكاء اللغوي والذي يعتمد على التمكن من اللغة وتوظيف المهارات اللغوية في التواصل. والذكاء الاجتماعي، ويختص بالتعامل مع العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، وفهم رغبات ودوافع الآخرين. والذكاء الوجداني الذي يختص بفهم المشاعر والانفعالات والتحكم فيها (Nishida, 2004).

- **المواجهة النفسية للمخاطر** Psychological coping of risks: تستدعي التطورات السياسية والاقتصادية والمناخية والتكنولوجية الحالية ضرورة إعداد النشء للتعامل مع المخاطر الناجمة عن

تلك التطورات، لاسيما المرتبطة بالتغيرات المناخية غير المتوقعة، بحيث يتم تأهيل التلاميذ نفسيًا ومعرفيًا ومهاريًا للتعامل مع المخاطر، وذلك من خلال إعداد مقررات دراسية أو جامعية وتنفيذ برامج وأنشطة تربوية ونفسية وقائية قائمة على التنبؤ بالأحداث المستقبلية وما يصاحبها من مخاطر وآليات مواجهتها، وكيفية تحسين نوعية الحياة النفسية لتلاميذ المناطق المحتمل تعرضها لهذه المخاطر. على سبيل المثال: التدريب على كيفية إخلاء موقع افتراضي متأثر بالمخاطر البيئية الطبيعية، ووضع عدد من السيناريوهات للتعامل الآمن مع سياقاتها، بالإضافة لوضع خطط المواجهة النفسية للمخاطر وما يترتب عليها من آثار إيجابية أو سلبية، بدءًا من السلوكيات الصحية والبيئية إلى المشاركة في أعمال الإنقاذ الأرواح (Ariccio, Lema-Blanco, & Bonaiuto, 2021).

- **المناخ النفسي الأخضر** Green psychological climate: يشير المناخ النفسي الأخضر إلى تصور الفرد نحو مناخ بيئة التعلم. وينتج المناخ النفسي من التواصل الاجتماعي بين أعضاء العملية التعليمية، والتي يتم من خلالها اختيار النواحي الإيجابية للاستراتيجيات والممارسات والأساليب التربوية التي يقبلها الطرفين (المعلم والمتعلم) وربطها بمناخ التعلم، ويُشكَّل المناخ النفسي عندما يُتاح للمتعلم المشاركة في الأنشطة التعليمية كالمناقشة والتفاعل الاجتماعي. ومثل هذه الممارسات والمشاركات يمكن أن تساعد في بناء مناخ نفسي أخضر قوي. وحددت الدراسات السيكولوجية الراهنة الإبداع الأخضر على أنه "تشكيل أو إنتاج الفرد لحلول أو أفكار أصيلة جديدة للحفاظ على البيئة المدرسية، والتي يتم ترجمتها إلى عمليات أو مخرجات خضراء عمليًا". وخلُصت تلك الدراسات إلى أن الإبداع الأخضر مفهوم أساسي في معالجة القضايا البيئية المدرسية لتظل قادرة على المنافسة الخضراء المستدامة وحماية البيئة المدرسية (Srivastava, & Dhiman, 2022).

ثانيًا: تعظيم الاستفادة من إسهامات فروع علم النفس الأخرى

يجب ألا يقتصر اهتمام علم النفس التربوي في المستقبل على إدخال تحسينات للمفاهيم السيكولوجية أو إعادة طرحها بمسميات أخرى، أو حتى إضافة مفاهيم جديدة، بل من الأهمية تعظيم استفادته من نتائج البحوث الإمبيريقية لفروع علم النفس الأخرى، أو تلك العلوم تهتم بدراسة الظواهر العلمية المرتبطة بشكل مباشر بقدرات الإنسان وانفعالاته ومهاراته الحركية، وعمليتي التعليم والتعلم. وإجراء باحثيه لمزيد من البحوث البينية متعددة التخصصات في قياس الظواهر النفسية، لاسيما علوم: الاجتماع، والبيولوجي، والفسيولوجي، وعلم الأعصاب، وعلوم الحركة، وعلوم البيئة والمناخ، والجيولوجيا.

في هذا السياق؛ أشار James Deese, (1995) إلى أن التغيرات الحديثة في الأنثروبولوجيا الاجتماعية، واللغويات، والعلوم المتصلة بها بدأت تحدث أثرها في علم النفس، وأن الحواجز التقليدية بين

العلوم الاجتماعية بدأت تتراخى بعض الشيء، فليس غريبًا أن تجد نفسانيًا يقوم بدراسات في الصوتيات. كما أن الحدود بين العلوم الاجتماعية هي حدود قطعية مفروضة، ومن الأهمية أن تتلاشى الحواجز بين الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، وبيَّن Norwich (2005) أنه خلال الفترة المقبلة يجب أن يتجه المعنيون بعلم النفس إلى البحث عن نموذج أكثر تعقيدًا يناقش العلاقة بين الفروع المختلفة لعلم النفس وبين جوانبه النظرية والتطبيقية.

وتأتي أهمية تعظيم دور البحوث البينية في تطوير علم النفس التربوي، ودعم العمل البحثي التشاركي والتعاوني بين الباحثين من ذوي التخصص الواحد، أو من التخصصات المتداخلة، أو العلوم ذات الصلة، في كون هذه البحوث القائمة على العمل الفريقي (متعددي التخصصات) تتيح تنوع الخبرات، وزيادة فرص الاختلاف أو التحاور العلمي البناء، وبالتالي إنتاج عمل بحثي مكتملاً لأركانه الأكاديمية. وهذا من شأنه منح مصداقية علمية لنتائج البحوث، سواء اتفقت أو اختلفت مع بعضها البعض.

وبناءً على ما سبق؛ يمكن توجيه البحوث المستقبلية للباحثين بأقسام علم النفس التربوي في الجامعات المصرية والمراكز البحثية لتناول بعض موضوعاته في ضوء ما يلي:

أ) **نتائج بحوث علم النفس السيبراني (علم نفس الانترنت)** Cyber-psychology:

يهتم هذا العلم بالكيفية التي يغير بها الانترنت من سلوك البشر، ويختص بدراسة العقل والسلوك البشري داخل سياق التفاعل الإنساني، والتواصل من خلال الواقع الافتراضي والفضاء الإلكتروني في تأثيره على سيكولوجية الفرد والمجموعة. وأشار Piazza, and Bering (2009) إلى أنه رغم التاريخ المتطابق بين علم النفس الارتقائي والإنترنت تقريبًا، وأهمية الإنترنت في الحياة اليومية، فلا يزال هناك غياب واضح للمناحي النظرية النمائية لفهم سلوك الإنترنت. وبدلاً من ذلك، اعتمد معظم علماء النفس السيبرانيين (الذين تركز أبحاثهم النفسية على العمليات والسلوكيات التي تتم عبر الإنترنت) بشكل كبير على نماذج العلوم الاجتماعية، مثل نظرية المنبهات المحدودة، ونظرية إدارة الانطباعات، ونظرية الوعي الذاتي، ونظرية الهوية الاجتماعية، ونظرية معالجة المعلومات الاجتماعية في تفسير سلوك الإنترنت.

في ظل العيش في عالم رقمي تهيمن عليه أجهزة الكمبيوتر والإنترنت؛ فإن استخدام الوسائط الرقمية أسهم في تشكيل حياة الأفراد، والطريقة التي يعيشون بها، وأسلوب تفاعلهم مع الآخرين، بل ونمط

تعلمهم وأسلوب معالجتهم للمعلومات. والأطفال ليسوا استثناء لهذه القاعدة؛ فهم يعيشون اليوم من جميع الأعمار في بيئة شديدة التأثر بالوسائط، مع إمكانية الوصول إلى مجموعة متنوعة من الأجهزة الإلكترونية الرقمية سواء في المنزل وفي أماكن أخرى بما في ذلك المدرسة، حيث يقضي الأطفال معظم وقت فراغهم في التفاعل مع أجهزة الكمبيوتر وممارسة الألعاب الكمبيوترية (Aghlara, & Tamjid, 2011)، وهذا من شأنه أن يتدخل السيكولوجيين لتعرف مدى تأثير تلك التكنولوجيا ومواقع التواصل الافتراضية في التحصيل الدراسي للتلاميذ، وأساليب تعلمهم واستراتيجيات تفكيرهم، بل وعلى سوائهم النفسي، وتفاعلهم الاجتماعي داخل الأسرة وخارجها سواء في المدرسة أو غيرها من المؤسسات الاجتماعية والشبابية.

ودعَّم Le-Boon (2018) هذه العلاقة بين علم النفس التربوي وعلم النفس السيبراني، حينما أشار إلى إمكانية أن تعمل وظائف الذكاء الحدسي Intuitive intelligence مثل نظام التوجيه السيبراني المجازي A metaphoric cybernetic guidance system بطرق تعترف بإمكاناتها ودورها في تعزيز أداء المهمة. كما إن دور نظام التوجيه السيبراني للأشخاص فيما يتعلق بفهم الرسائل السيبرانية يمكن أن يشبه إلى حد كبير ما يمكن أن يقوم به دماغ الأمعاء (البطن)، من خلال تطوير "الحدس الجسدي"، حيث يمكن للفرد سماع جسده والإحساس به، ومعرفة ما الذي يحاول الجسد إخباره به. فالفرد ليس لديه وعيًا كافيًا لمعظم رسائل الجسد حتى تظهر كأعراض جسدية، وهذه الأعراض يمكن أن تكشف للفرد عن المسار الذي يجب أن يسلكه أو لا يسلكه في أداء المهمة. بمعنى؛ أن الفرد يستدعي وعيه للاستماع إلى رسالة اللاوعي لذكائه الحدسي.

ب) نتائج بحوث علم نفس النمو:

نتيجة التغيرات المتلاحقة تكنولوجيًا ورقميًا ومناخيًا، وظهور عوامل أكثر تأثيرًا في النشء من مؤسسات التنشئة الاجتماعية الافتراضية المعروفة مثل: منصات التواصل الاجتماعي ووسائل الإعلام الإلكترونية، بل والتغيرات المناخية المصاحبة للنشاطات البشرية غير الآمنة؛ فإن هناك ما يدعو لإجراء المزيد من البحوث الإمبيريقية للتحقق من نتائج النظريات النمائية لا سيما نظرية جان بياجيه في النمو المعرفي، ومدى تأثر افتراضات تلك النظريات بهذه التطورات التكنولوجية المتلاحقة وتغير المناخ، كما يجب إعادة النظر في مظاهر النمو العقلي والاجتماعي والنفسي لاسيما في مراحل الطفولة المختلفة.

وربما سيكون لنتائج البحوث في علم النفس العصبي وعلم النفس الفسيولوجي دورًا جوهريًا في الكشف عن التغيرات النمائية الحادثة في جوانب شخصية الفرد المتعددة خلال مراحل نموه المختلفة. وعلى علماء النفس التربوي تعظيم الاستفادة من نتائج تلك البحوث في تحسين قدرات التلميذ المعرفية وتحصيله الدراسي وتوافقه الدراسي، بل وذكائه أيضًا.

ج) نتائج بحوث علم النفس العصبي:

لعل التطور المذهل لعلوم المخ والأعصاب والفسيولوجيا والحاسبات الآلية وعلوم الاتصال ما جعل علماء النفس يطالبون بمراجعة المفاهيم والنظريات وأدوات التنظير السيكولوجي بما يواكب الثورة العلمية في تلك العلوم، وتلبية لذلك الامتزاج بين فروع المعرفة المختلفة بهدف تفسير السلوك والشخصية بالاستناد إلى وظائف المخ. حيث تحتاج البناءات النيروسيكولوجية دائمًا إلى مصادر الطاقة (المعلومات) حتى تستمر في تأدية الوظائف العقلية المعرفية والانفعالية والسيكو حركية، ويظل التعلم هو المسؤول عن تكوين وتعديل البناءات المنشأة والتي لها طبيعة نيروسيكولوجية، فهي ليست بناءً نفسيًا فقط أو بناءً عصبيًا فسيولوجيًا مستقلاً (عبد الوهاب كامل، ١٩٩٣).

أشار Le-Boon (2018) إلى أهمية الدماغ البشري في معالجة المعلومات، وبيَّن أن التركيز التقليدي لقيام المخ كمكون بيولوجي بالتفكير المنطقي فقط عند أداء المهام يعد منهجًا قاصرًا، وأوضح أن الفرد يمتلك ثلاثة أدمغة هي: دماغ الرأس (الرأس) The cephalic-brain (head)، ودماغ القلب (القلب) The cardiac-brain (heart)، ودماغ الأمعاء (البطن) The enteric-brain (gut). وأشار إلى أن هذه الأدمغة الثلاثة لديها شبكات عصبية معقدة تُمكِّنها من تخزين المعلومات ومعالجتها بصورة جيدة، ولكل منها القدرة على المرونة العصبية للتعامل مع المعلومات. وبيّن أن تركيز البحوث قديمًا كان يعتمد بشكل أساسي على التحقق من ذكاء الفرد الفطري، وهو الأكثر ارتباط بدماغ البطن (يقول المثل: أعرفها في بطني). وأوضح أنه خلال السنوات الأخيرة والتي شهدت تقدمًا ملحوظًا في التكنولوجيا وعلم الأعصاب؛ أظهرت النتائج صحة ما تناوله العلماء قديمًا حول ذكاء الفرد الفطري، وأنه لا يوجد لديه دماغًا واحدًا فقط، بل ثلاثة أدمغة، لكل منها طرقًا منفصلة للمعرفة والشعور والإحساس. ويؤدي كل من الأنواع الثلاثة دورًا مختلفًا ومُهمًا في أية مهام يؤديها الفرد، حيث يتحمل دماغ الرأس (العقل) المسؤولية عن منطق الفرد وتصوراته وتحليلاته والطريقة التي يجعل بها عالمه كما يراه وكيف يستخدم اللغة

لتعريفه. ويعالج دماغ القلب (القلب) ما هو مهم بالنسبة للفرد؛ عواطفه، وقيمه، وأحلامه، ورغباته، وتطلعاته. أما دماغ الأمعاء (البطن) فهو المسؤول عن هوية الفرد الأساسية وإحساسه بالذات، ويمثل حدس الفرد وغريزته ودوافعه وشجاعته وإرادته للعمل أو أداء المهام. وبناءً على مفهوم هذه الأنواع الثلاثة للدماغ؛ يمكن وضع إطار علمي يستند إلى علم الجسد (ما يصدر عن الجسد) القائم على علم الأعصاب، ويحدد طريقة تفكير الفرد الداخلي ليقود إلى معالجة مثالية للمهمة.

ويُعد اكتشاف الخلايا الجذعية Stem Cells أحد الاكتشافات الطبية الحديثة نسبيًا، وهذه الخلايا يمكنها التمايز والانقسام إلى خلايا نوعية ومتخصصة، وتتميز بتجديد نفسها باستمرار. ويُعول عليها أن تكون مصدرًا مهمًّا في علاج الكثير من الأمراض المزمنة والإصابات الخطيرة، كأمراض الكلى والكبد وإصابات الجهاز العصبي. ويتطلب الأمر التوجه في البحوث المستقبلية لعلم النفس التربوي أن تهتم بإجراء مزيد من البحوث التي قد تكشف عن دور الخلايا الجذعية في تحسين الذاكرة وعملية التعلم، ورفع كفاءة نشاط المخ وقدرات التفكير، وزيادة التحصيل الدراسي، أو حتى تعديل المزاج العام للتلميذ داخل المدرسة، وتحسين صحته النفسية وسعادته.

- **علم نفس مواجهة المخاطر** Risk coping psychology

يهتم علم نفس مواجهة المخاطر بدراسة جوانب الشخصية الإيجابية والتي تدعم البناء النفسي للفرد لمواجهة المخاطر وإدارتها، وأساليب مواجهة المخاطر المحتملة التي قد يتعرض لها الفرد سواء على المدى القريب أم المدى البعيد. ويعد إدراك المخاطر بمثابة ردود أفعال الأفراد الغريزية والبديهية تجاه الخطر، ويعتمد على تحليل المنطق والعقل والمناقشات العلمية للتأثير في طريقة إدراك وتقييم المخاطر واتخاذ القرار، وتوصف المشاعر المصاحبة لإدراك المخاطر بأنها الحالة المؤثرة على مجريات الأمور. فقد يصدر الفرد أحكامه المحتملة على الخطر من خلال تكرار نسبة حدوثه، كما أن تفكيره في إدراك المخاطر يتعلق بالصور الواقعية والقصص المرتبطة بمشاعره وأحاسيسه (Slovic, & Peters, 2006).

وقد تكون المخاطر التي يتعرض لها الفرد طبيعية أو من قبل التدخلات البشرية الخاطئة، وربما تكون نتاجًا لسلوكيات الفرد ذاته. لذلك فإن إدراك الفرد لتلك المخاطر يسهم بشكل جدير بالأهمية في قدرته على التعامل مع الأخطار الناجمة عنها، ومحاولة إعداد سيناريوهات لمواجهتها في حدود قدراته

وإمكانات البيئة المتاحة، وهذا يتطلب من الفرد امتلاك القدرة على التنبؤ واستشراف المستقبل بدون توفر معلومات كافية لديه، أي بمجرد الإحساس بالخطر أو ما يسمى بالتفكير الحدسي.

أشارت بعض الأدبيات أنه لايزال التفكير الحدسي هو الطريقة السائدة التي يدرك بها الفرد المخاطر المحيطة ويقيمها، ولا يمكن توقع أن يتم وضع عوامل الخطر التي تهدد حياة الإنسان مستقبلاً في جدول يضم قائمة بالمخاطر والعوامل التي تحد منها لتحديد أي منها يمكن مواجهته، حيث يدرك الفرد أن الناس في مثل هذه الحالة لن يكونوا أبدًا بهذه الطريقة من التفكير حتى لو كانت حياتهم على المحك، بل يتم إدراك معظم المخاطر والتعامل معها في الحياة اليومية بشكل تلقائي من خلال المشاعر الناشئة عما يعرف بأسلوب التفكير القائم على الخبرة أو التجربة (Slovic, & Peters, 2006).

ومن الأمثلة على الدراسات التي أجريت في هذا السياق؛ تلك التي قام بها Wachinger, Renn, Begg, & Kuhlicke, (2013)، والتي تناولت الأفكار الرئيسية من الأدبيات المختارة حول إدراك المخاطر، لا سيما فيما يتعلق بالمخاطر الطبيعية، حيث تناولت نتائج العديد من دراسات الحالة حول إدراك الفرد وسلوكه الاجتماعي الذي يتعامل مع الفيضانات والجفاف والزلازل وثورات البراكين والحرائق البرية والانهيارات الأرضية. وكشفت تلك النتائج أن التجربة الشخصية والثقة أو انعدام الثقة في السلطات والخبراء لها التأثير الأكبر على إدراك المخاطر، كما أن العوامل الثقافية والفردية مثل التغطية الإعلامية، والعمر، والنوع، والتعليم، والدخل، والحالة الاجتماعية، وغيرها لا تؤدي دورًا مهمًا لكنها تعمل كوسيط للعلاقات السببية الرئيسية بين الخبرة والثقة وإدراك المخاطر والاستعداد لاتخاذ إجراءات وقائية.

د) **نتائج بحوث علم النفس الأخضر** Green psychology:

يُشكل تغير المناخ العالمي Global climate change أحد أكبر التحديات التي تواجه البشرية مستقبلاً، فقد تغير مناخ الأرض من نواحٍ عديدة على مر الزمن الجيولوجي، وفي القرن الماضي كان النشاط البشري سببًا مهمًا لتغير المناخ من خلال الانخراط في أنشطة ملوثة للبيئة، حيث غيّر البشر التوازن الحراري للأرض، وسجل التاريخ البشري هذا التغير المناخي بأنه شكَّل مخاطر كبيرة –وفي كثير من الحالات أثر بالفعل– على نطاق واسع في النظم البشرية والطبيعية"، وسوف تستمر آثار تغير المناخ وعواقبه على البشرية لعقود عديدة، وفي بعض الحالات سيحدث تغير المناخ في سياق التحولات الاجتماعية والتكنولوجية والبيئية الشاملة الأخرى خلال القرن الحادي والعشرين.

ورغم تأثير التغيرات المناخية في النظم البيئية والعمليات الفيزيائية والكيميائية التي غيرت توازن حرارة الأرض، فقد تأثر علم ثان لتغير المناخ هو علم "**الأبعاد البشرية لتغير المناخ**"، حيث يهدف هذا العلم إلى فهم النشاطات البشرية التي تؤثر في المناخ، وعواقب تغير المناخ التي تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر في حياة البشر، والاستجابات البشرية لتغير المناخ المتوقع. وتعد الأبعاد النفسية جزءًا لا يتجزأ من الأبعاد البشرية لتغير المناخ، حيث كانت جزءًا من جهود أوسع قام بها علماء النفس، وربما أبرزهم علماء علم النفس البيئي Ecological psychology على مدار عدة عقود لفهم ومعالجة مجموعة من التغيرات والمشكلات البيئية (Swim, Stern, Doherty, Clayton, Reser, Weber, & Howard, 2011).

في عام (٢٠٠٩) تم تقديم ملخص للبحوث النفسية ذات الصلة في تقرير فرقة العمل التابعة للجمعية الأمريكية لعلم النفس والمعنية بالتفاعل بين علم النفس وتغير المناخ العالمي حول الأبعاد البشرية لتغير المناخ، وبعض الاقتراحات العامة لعلماء النفس الذين يرغبون في المساهمة في هذا المجال. وقد أظهرت نتائج تلك البحوث الأسباب البشرية المباشرة لتغير المناخ، والتي تعد نتيجة لمجموعة من الظروف والعمليات الثقافية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية، والتي تم تصويرها على أنها "أنظمة بشرية" في الشكل، ولاعتبارات نفسية فإنها تتضمن فهم الإنسان لتغير المناخ، والاستجابات الوجدانية له والدوافع النفسية.

وحول العلاقة بين علم النفس وتغير المناخ؛ كشفت نتائج البحوث النفسية أن النظم المناخية تؤثر في الحالة النفسية للبشر من خلال تغير الجوانب الأساسية للبيئة التي تمس جميع الكائنات الحية الأخرى، مثل: العواصف والجفاف، ونقص المياه، وسلامة المحاصيل الغذائية، والإصابة بالأمراض. كما إن تغير المناخ يتأثر أيضًا بالعلاقات بين المجموعات، والعمليات الإدراكية والوجدانية والتحفيزية داخل الفرد والبشرية بشكل عام (Swim, et al., 2011).

في هذا السياق؛ كشفت النتائج أن العوامل البيئية مثل المناخ النفسي الأخضر Green psychological climate، والثقافة التنظيمية الخضراء، والكفاءة البيئية المستدامة تتأثر بشكل إيجابي بإدارة الموارد البشرية الخضراء. بالإضافة إلى ذلك، فإن الثقافة التنظيمية الخضراء والمناخ النفسي

الأخضر يتوسطان بشكل إيجابي العلاقة بين ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء والكفاءة البيئية المستدامة أو النجاح البيئي (Shah, Jiang, Wu, Ahmed, Ullah, & Adebayo, 2021).

وخلاصة القول؛ فإن الجهود المبذولة للتخفيف من الآثار النفسية لتغير المناخ أو الحد منه تهدف في الأساس إلى تغيير الأسباب الرئيسية لتغير المناخ بشكل مباشر أو غير مباشر أو التكيف معه، ويشمل ذلك معالجة الآثار النفسية والاجتماعية لكل من التهديدات والعواقب المترتبة على تغير المناخ، حيث تؤثر العمليات المعرفية والوجدانية والتحفيزية في التكيف مع التغيرات المناخية من خلال تأثير العمليات النفسية في الإسهامات البشرية. وتوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لهذه العمليات النفسية أن الأبعاد البشرية لتغير المناخ هي بطبيعتها نفسية واجتماعية (Swim, et al., 2011)، وأن علم النفس التربوي يقدم المعرفة والمفاهيم العلمية والعمليات المعرفية وأساليب التفكير التي يمكن أن تساعد في تفسير وفهم الإنسان لتغير المناخ وأسبابه وعواقبه.

ثالثًا: معالجة القضايا المجتمعية والعالمية

ليس ثمة شك في أن الهدف الأسمى لأي علم من العلوم هو حل المشكلات المجتمعية المرتبطة بمفاهيمه ونظرياته، وبناءً عليه؛ يمكن أن يؤدي علم النفس التربوي دورًا مهمًا في تطبيق نظرياته ومبادئه وإجراءاته المنهجية في التعامل مع الظواهر النفسية والمشكلات التربوية ذات الصلة بالقضايا المجتمعية.

منذ سبعينيات القرن العشرين، شكك بعض علماء النفس في "الأهمية الاجتماعية" لعلم النفس في مجتمعاتهم، حيث كانت مسألة "الأهمية الاجتماعية" غير واضحة –على الأقل نظريًا– في ضبط السلوك البشري، وحاول Long (2017) تصحيح هذه الفكرة من خلال النقاط الثلاثة التالية:

- أن الخلافات التي أثيرت حول الاهتمام المعرفي بعلم النفس وموضوعاته البحثية خلقت بيئة أتاحت الفرصة لتأجيج اتهامات الآخرين للعلم بعدم أهميته الاجتماعية.
- أن اعتماد فروع علم النفس التطبيقي على موضوعات علم النفس العام جعل النقاش حول أهميته الاجتماعية أمرًا لا مفر منه، وأتاح الفرصة للحديث عن مدى جدواه، وذلك بسبب التركيز على الجوانب النظرية في العلم دون رصد فعلي للقضايا المجتمعية ومعالجتها إجرائيًا.
- أن فكرة ضبط الظواهر الاجتماعية، والتناقض بين نتائج البحوث التجريبية قديمًا، والاعتماد عليها في تفسير الظواهر الاجتماعية الحالية جعله عرضة لهذا النقاش، لا سيما في العقود الأخيرة التي شهدت تغيرًا اجتماعيًا سريعًا.

وهناك بعض المهن التي تتشارك مع المعلمين والأخصائيين النفسيين في الحاجة إلى توظيف معارف علم النفس التربوي وتطبيقاته في فهم كيفية التعامل مع المستفيدين من خدماتها، هؤلاء يجب إقامة شراكات مهنية معهم مثل: الأخصائيين الاجتماعيين، ومعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة والمستشارين التربويين والمدربين والموجهين ومساعدي التدريس (Norwich, 2005). وعلى المؤسسات الأكاديمية (أقسام علم النفس بالجامعات) والمراكز البحثية التخصصية تفعيل مهامها وأنشطتها الأكاديمية في تعظيم الاستفادة من نظريات علم النفس التربوي وتطبيقاتها في معالجة المشكلات والقضايا المجتمعية الحالية والمستقبلية داخل المؤسسات التعليمية المختلفة من مستوى مرحلة الطفولة المبكرة وحتى المرحلة الجامعية، سواء للمتعلمين أو المعلمين أو المهتمين بالمتعلمين.

ويمكن لعلم النفس التربوي أن يؤدي دورًا جوهريًا في معالجة القضايا المجتمعية من خلال:

- بحث القضايا التعليمية والنفسية للفئات التي تعاني من مشكلات الإقصاء (الاستبعاد) الاجتماعي، وذوي الإعاقات، والمهاجرين، واللاجئين، والاهتمام بالجوانب التي تعزز المواطنة والنتائج التعليمية الإيجابية في الشخصية والتفاعل الاجتماعي البناء (Norwich, 2005).
- تناول الموضوعات ذات الصلة بالفضاء السيكولوجي المرتبط بوسائل التواصل الاجتماعي الافتراضية وتأثيره على العمليات العقلية، وعملية التعلم، والعلاقات الاجتماعية المباشرة بين التلاميذ، ومعالجة ما يعرف بالتنمر الالكتروني وغيرها من مشكلات العنف المرتبطة بالتكنولوجيا.
- بحث القضايا النفسية والتعليمية والاجتماعية ذات الصلة بالتغيرات المناخية والمخاطر المصاحبة لها.
- تعظيم الاستفادة من نظريات علم النفس التربوي ومفاهيمه العلمية في معالجة قضاياه، لاسيما المتعلقة بالتحصيل الدراسي للتلاميذ، مع التركيز على فعالية العملية التعليمية داخل المدرسة (Norwich, 2005) من خلال تنمية رأس المال النفسي لدى التلاميذ، وتعزيز الجوانب الإيجابية، وتوفير بيئة مدرسية جاذبة، مع إعطاء أولوية لعوامل التنشئة الاجتماعية.
- بحث القضايا النفسية والتعليمية والاجتماعية ذات الصلة بتطوير التعليم الثانوي، والخاص بإدخال منظومة التقويم الالكتروني، والتفاعل من خلال السبورات الذكية في عملية التدريس. وأهمية اتجاه البحوث النفسية في المستقبل لتناول مشكلات التعليم الفني، والذي يعاني إهمالاً واضحًا من قبل باحثي علم النفس التربوي.

- بحث القضايا النفسية والتعليمية والاجتماعية ذات الصلة بتطوير نظام التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم الابتدائي، وما صاحب ذلك من إدخال مقررات وأنشطة تتعلق بتنمية المهارات الحياتية، وبناء الشخصية الابتكارية.
- توجيه الأقسام الأكاديمية بالجامعات والمراكز البحثية لتنبي فكرة القيام بالبرامج التنموية أو العلاجية أو الوقائية لمعالجة المشكلات التعليمية والمجتمعة، بحيث تأخذ هذه البرامج الطابع المؤسسي (توفر الإمكانات المادية والبشرية والدعم اللوجستي) بما يكفل إمكانية تنفيذها في المؤسسات التعليمية، وضمان مصداقية نتائجها في المعالجة الفعلية للمشكلات التعليمية التي صُممت من أجلها، وإعادة النظر في قيام بعض الباحثين منفردين بإجراء بحوث تتضمن تصميم وبناء برامج تدريبية لحل بعض المشكلات المجتمعية في ظل ضعف إمكاناته سواء المادية أو حتى الدعم اللوجستي لإجراء البرامج، لما قد يترتب على ذلك من احتمالية التشكك في مصداقية نتائج هذه البحوث، وضعف فرص الاستفادة منها على المستوى القومي، لكونها برامج فردية الإعداد والتنفيذ.

قائمة المراجع

- إدريس أحمد حسن (٢٠١٤). دور التفكير الريادي في تحقيق الميزة التنافسية دراسة ميدانية لآراء عينة من المديرين بشركة كورك للاتصالات في محافظة أربيل. **مجلة زانكو للعلوم الإنسانية**، ١٨ (٥)، ١١٣-١٣٠.
- جيمس ديز (١٩٩٥). **أزمة علم النفس المعاصر** (ترجمة: سيد أحمد عثمان). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- طلعت منصور وأنور الشرقاوي وعادل الأشول وفاروق أبو عوف (١٩٨٤). **أسس علم النفس العام**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد الله بن صالح القحطاني (٢٠١٧). **علم النفس التربوي**. الدمام: مكتبة المتنبي.
- عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٤). **علم النفس الفسيولوجي** "مقدمة في الأسس السيكوفسيولوجية والنيرولوجية للسلوك الإنساني"، ط٢. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- محمد غازي الدسوقي (٢٠١٦). **سيكولوجية الحكمة**. طنطا: دار لنابغة للنشر والتوزيع.
- موريس روكلان (١٩٧٢). **تاريخ علم النفس** (ترجمة: علي زيعور، وعلي مقلد). بيروت: عويدات للنشر.
- هاني سعيد حسن (٢٠١٣). الذكاء الوجداني والتفاؤل كمنبئات بالهناء الشخصي لدى المتزوجين وغير المتزوجين. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٣(٨٠)، ٤٦٧-٥٢٠.
- Aghlara, L., & Tamjid, N. (2011). The effect of digital games on Iranian children's vocabulary retention in foreign language acquisition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *29*, 552-560.
- Ariccio, S., Lema-Blanco, I., & Bonaiuto, M. (2021). Place attachment satisfies psychological needs in the context of environmental risk coping: Experimental evidence of a link between self-determination theory and person-place relationship effects. *Journal of Environmental Psychology*, *78*, 101716.
- Boettcher, M., Boettcher, J., Mietzsch, S., Krebs, T., Bergholz, R., & Reinshagen, K. (2018). The spaced learning concept significantly improves training for laparoscopic suturing: a pilot randomized controlled study. *Surgical endoscopy*, *32*(1), 154-159.

- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of general psychology*, *9*(2), 103-110.
- Ghanavati, M. C., Khanbani, M., Aghaei, A., & Golparvar, M. (2015). The Effectiveness of five factor positive thinking skills training on the attributional style in primary school male students. *An International Peer-reviewed Journal*, *4*(4), 564-570.
- Le-Boon, R. (2018). Rethinking Intuition: Using the Framework of an Integrative-Brain Assessment for Optimal Decision-Making.
- Long, W. (2017). Essence or experience? A new direction for African psychology. *Theory & Psychology*, *27*(3), 293-312.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. New York: Oxford University Press.
- Nishida, T. (2004). Social Intelligence Design and Communicative Intelligence for Knowledgeable Community, Invited Talk. In *International Symposium on Digital Libraries and Knowledge Communities in Networked Information Society DLKC* (Vol. 4, pp. 2-5).
- Norwich, B. (2005). Future directions for professional educational psychology. *School psychology international*, *26*(4), 387-397.
- O'Hare, L., Stark, P., McGuinness, C., Biggart, A., & Thurston, A. (2017). *Spaced Learning: The Design, Feasibility and Optimisation of SMART Spaces. Evaluation report and executive summary.* Centre for Evidence and Social Innovation at Queen's University Belfast. Northern Ireland.
- Piazza, J., & Bering, J. M. (2009). Evolutionary cyber-psychology: Applying an evolutionary framework to Internet behavior. *Computers in Human Behavior*, *25*(6), 1258-1269.
- Pintrich, P. R. (1994). Continuities and discontinuities: Future directions for research in educational psychology. *Educational Psychologist*, *29*(3), 137-148.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction* (Vol. 55, (1), p. 5). American Psychological Association.

- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. In *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 279-298). Springer, Dordrecht.
- Shah, S. M. A., Jiang, Y., Wu, H., Ahmed, Z., Ullah, I., & Adebayo, T. S. (2021). Linking green human resource practices and environmental economics performance: The role of green economic organizational culture and green psychological climate. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(20), 10953.
- Slovic, P., & Peters, E. (2006). Risk perception and affect. *Current directions in psychological science*, *15*(6), 322-325.
- Srivastava, S., & Dhiman, N. (2022). Does Green HRM Practices Infuse Green Behaviour Among Hotel Employees? The Mediating Role of Psychological Green Climate. *Vision*, 09722629221129759.
- Sternberg, R. (2001). How Wise is it to Teach for Wisdom? A Reply to five Critiques. *Educational Psychologist, 36* (4), 269 –272.
- Swim, J., Stern, P., Doherty, T. J., Clayton, S., Reser, J. P., Weber, E. U., ... & Howard, G. S. (2011). Psychology's contributions to understanding and addressing global climate change. *American psychologist*, *66*(4), 241.
- UK Extension's Universe of Possibilities (2004). *Skills for creating happiness and blessing others, heart intelligence.* Educational programs of the Kentucky Cooperative Extension Service.
- Venesaar, U., Ling, H., & Voolaid, K. (2011). Evaluation of the entrepreneurship education programme in university: a new approach. *Amfiteatru Economic*, *13*(30), 377-391.
- Wachinger, G., Renn, O., Begg, C., & Kuhlicke, C. (2013). The risk perception paradox-implications for governance and communication of natural hazards. *Risk analysis*, *33*(6), 1049-1065.

البحث الثاني

استخدام تطبيقات نظرية الذكاء الناجح في تنمية الدافعية العقلية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة بمطروح

إعداد

أ. د/ عادل السعيد إبراهيم البنا
أستاذ علم النفس التربوي ورئيس
قسم علم النفس وعميد كلية التربية الأسبق
جامعة دمنهور

أ.م. د/ غادة صابر أبو العطا
أستاذ الصحة النفسية المساعد ووكيل
الدراسات العليا والبحوث بكلية التربية
للطفولة المبكرة جامعه مطروح

أ.م. د / كرامي محمد بدوي عزب
أستاذ مساعد مناهج وطرق التدريس
بكلية التربية جامعة مطروح

أ / طلعت كمال قبيصي
موجه لغة عربية بالأزهر الشريف
باحث دكتوراة بكلية التربية للطفولة المبكرة

٢٠٢٣م – ١٤٤٤هـ

استخدام تطبيقات نظرية الذكاء الناجح في تنمية الدافعية العقلية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة بمطروح

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تنمية الدافعية العقلية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة مطروح من خلال برنامج إثرائي قائم على نظرية الذكاء الناجح، وأيضاً فهم طبيعة الفروق والاختلافات بين الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة مطروح في الدافعية العقلية بعد تطبيق البرنامج الإثرائي القائم على نظرية الذكاء الناجح وفقاً لمتغيري الحالة الاجتماعية، وبيئة الميلاد، وكذلك الكشف عن مدى استمرارية فعالية البرنامج الإثرائي القائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية الدافعية العقلية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة مطروح. وتكونت عينة الدراسة (المشاركات في الدراسة) من (٢٤) طالبة من الطالبات المعلمات بالفرقة الرابعة بكلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة مطروح، تراوحت أعمارهن الزمنية ما بين (٢١- ٢٢) سنة، بمتوسط عمر زمني (٢١,٤٨) سنة وانحراف معياري (٠,٣٣) سنة. واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس الدافعية العقلية للطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة إعداد الباحث، بالإضافة إلى برنامج إثرائي قائم على نظرية الذكاء الناجح إعداد الباحث. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين القياسين القبلي والبعدي لكل من مقياس الدافعية العقلية ، لصالح القياس البعدي؛ مما يدل على فعالية البرنامج الإثرائي في تنمية كل من الدافعية العقلية لدى المشاركات في الدراسة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لكل من مقياس الدافعية العقلية كدرجة كلية وأبعاده الفرعية باختلاف كل من الحالة الاجتماعية (متزوجات/ آنسات) مما يدل على استمرار فعالية البرنامج الإثرائي في تنمية كل من الدافعية العقلية ومهارات اتخاذ القرار ومستويات عمق المعرفة لدى المشاركات في الدراسة.

كلمات مفتاحية: نظرية الذكاء الناجح، الدافعية العقلية.

The Use of Applications of Successful Intelligence Theory in Developing the Mental Motivation of Female Teachers at the Faculty of Early Childhood Education in Matrouh

Abstract:

The current study aimed to develop the mental motivation of student teachers at the Faculty of Early Childhood Education at Matrouh University through an enrichment programme based on the theory of successful intelligence and also to understand the nature of differences and differences in mental motivation among student teachers at the Faculty of Early Childhood Education at Matrouh University after applying the existing enrichment program. on the theory of successful intelligence according to the variables of marital status and environment of birth, as well as revealing the continuity of the effectiveness of the enrichment programme based on the theory of successful intelligence in developing the mental motivation of female teachers at the Faculty of Early Childhood Education at Matrouh University. The study sample consisted of (participants in the study): From 24 female student teachers in their fourth year at the Faculty of Early Childhood Education at Matrouh University, their ages ranged between 21-22 years, with a mean age of 21.48% and a standard deviation of 0.33%. The study used the following tools: a scale of mental motivation for female teachers at the College of Education for Early Childhood, prepared by the researcher, in addition to an enrichment programme based on the theory of successful intelligence, also prepared by the researcher. The results of the study found that there were statistically significant differences at the level of 0.01 between the pre and post measurements of each mental motivation scale, in favour of the post measurement, which indicates the effectiveness of the enrichment programme in developing each of the mental motivations of the participants in the study. The absence of statistically significant differences in the post-measurement of each of the mental motivation scales as a total score and its sub-dimensions according to the marital status (married or female) also indicates the continued effectiveness of the enrichment program. in the development of each of the mental motivation and decision-making skills and levels of depth of knowledge of the participants in the study.

Keywords: successful intelligence theory, mental motivation.

مقدمة:

إن معلمات رياض الأطفال هن مربيات محترفات في مجال التربية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، وتعمل على حماية وتربية الأطفال ورعايتهم الرعاية الصحية السليمة، وتُسهم بقدر كبير في تنمية شخصية الطفل تنميةً شاملةً جسميًا وانفعاليًا واجتماعيًا ولغويًا وسلوكيًا.

يمثل النظام التعليمي أحد أهم مقومات التطوير لأي مجتمع، فقد اهتمت المجتمعات على اختلاف ثقافتها بقضية إعداد المعلمين والارتقاء بمستوى أدائهم وكفاءته وفاعليته، من خلال متابعة وتقييم برامج إعدادهم على أسس علمية، واعتبار ذلك من الأولويات الأساسية، إذ يعتبر التقييم الموضوعي والمنتظم مهمًا في المحافظة على فعالية البرامج من خلال تحديد جوانب القصور في عملية الإعداد؛ بغية التغلب عليها، وتصميم الاستراتيجيات اللازمة لتطويرها.

وبناءً عليه تولي الأنظمة التربوية في شتى البلدان اهتمامًا بمهنة التعليم وعمليات إعداد المعلمين وتدريبهم ورعايتهم؛ لرفع مستوى العاملين بالقطاع التربوي، وزيادة فاعليتهم وتحسين أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية، وذلك كإستراتيجية لإصلاح الأنظمة التعليمية، حيث أكد رجال الفكر في البلدان المتقدمة أن المعلم الجيد إلى جانب المنهاج السليم هما مفتاح التفوق على العالم (عيسى محمد شويطر، ٢٠٠٨).

ومن هنا صار لزامًا علينا إعادة النظر في عملية إعداد المعلم من حيث اختياره وتدريبه، فالواقع الذي يعيشه المعلم الآن يختلف كثيرًا عما كان عليه في الماضي، فالتغير السريع في الوقت الحاضر جعل من المتعذر على المعلم أن يكتفي بقدر محدد من المعرفة، ومن الصعب عليه الالتزام بطريقة واحدة أو أسلوب واحد في تدريبه، فلابد أن تتوافر في المعلم القدرة على التجديد والحركة، والقدرة على استخدام الجديد في الحقل التربوي، وهذه القدرات والكفايات ينبغي أن يتم تكوينها وتطويرها في مؤسسات إعداد المعلمين (عبد الباري إبراهيم دره، ٢٠١٤).

وتعد نظرية الذكاء الناجح والبرامج الخاصة بالارتقاء بالمستوى التدريبي في إعداد المعلمين من أهم النظريات الحديثة التي تطبق في الوقت الحاضر في ظل ثورة المعلومات.

هذا وتزداد الحاجة إلى برامج، ونظريات خاصة تساعد في تنمية مهارات المعلمين، وهذا يفتح الباب على مصراعيه للباحثين، والدارسين لتطوير البرامج التعليمية المبنية على أحدث النظريات القائمة على الذكاءات المتعددة، وواحدة من أهم النظريات هي نظرية الذكاء الناجح (The Theory of Successful Intelligence) لـ "ستيرنبرغ" (Sternberg).

ونجد أن هذه النظرية أثبتت فعاليتها في المساعدة على التعلم وتنمية مستويات المعرفة بفضل طرقها الكثيرة، والحقيقة أن الكثير من الطالبات المعلمات لديهم القدرة في التعلم إذا ما تم التدريس بطريقة تناسب قدرة الفهم والاستيعاب لديهن.

ومن هنا طور "ستيرنبرغ" نظرية الذكاء الناجح من أجل الوصول إلى تطوير منظومة من طرائق الكشف والتدريس والتقييم، لمساعدة جميع الطلبة للوصول إلى أقصى طاقاتهم، ثم النجاح في الحياة (Sternberg& Grigorinko, 2005).

وقد أشارت بعض نظريات الذكاء في معظمها على منظورين رئيسيين ، الأول الذي يمثل الاتجاه التقليدي في النظر إلي الذكاء وجود عامل عام مسئول عن معظم قدراتنا العقلية ، ففي عام (١٩٢٧) كان سبيرمان من أوائل علماء النفس الذين قالوا أن الذكاء يتضمن درجة عالية من القدرة العقلية ، إضافة إلي عدد من العوامل المحددة أو الخاصة التي ترتبط بموقف أو مهمة محددة (أبو جادو ، ٢٠٠٤) ، أما المنظور الرئيس الثاني في دراسة الذكاء فهو اتجاه العوامل المتعددة الذي يمثل الاتجاه الحديث في الذكاء الذي حظي بمزيد من الاهتمام في السنوات الأخيرة ويتعلق بدراسة القدرات الخاصة أو المحددة، ولا سيما من خلال ارتباطها بالنجاح في موضوعات دراسية متنوعة (Fetsco & McClure, 2005).

ويرى "ديس وريان" إن إثارة الدافعية لدى الطلبة يجعل من عملية تعلمهم أكثر فاعلية وزيادة اندماجهم في الأنشطة التعليمية، وأن التطور والنجاح وتحسن انجاز الفرد في مجتمعنا يتحدد في موقفه نحو التعلم ودافعيته (Deci& Ryan,1990, 212) والعلاقة بين الدافعية العقلية وتعليم الطالب علاقة ديناميكية معقدة وتتطلب تحديات التعلم لعالم اليوم للدراسة المنضبطة وحل المشكلات بدرجات عالية من الدقة وتتطلب من المتعلمين أن ينشغلوا في التفكير (Bransford ,Brown&Cocking,2000, 280).

ويعد الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم نقطة تحول في تناول المعرفة إذ أصبح من الضروري أن تبني المناهج الدراسية علي ضوء هذا الواقع لتنتقل من تعليم المعرفة إلى تعليم التفكير ، ومن هنا تكتسب شعارات تعليم الطالب كيف يتعلم وتعليم الطالب كيف يفكر أهمية خاصة (وسام يوسف عبد الغني، ٢٠١٠، ٢٦)، وظهر اتجاه الأداء المعرفي كأحد الاتجاهات الحديثة في دراسة فهم طبيعة علم العمليات العقلية ، والذي يجعلنا ننظر إلى النشاط العقلي على أنه مجموعة عمليات متبادلة التأثير فيما بينها أكثر من أنها مجرد عمليات منفصلة ومستقلة بعضها عن بعض (مصطفى الشرقاوي، ١٩٩٢، ٣٥)، والإدراك شرط

أساسي لحدوث التعلم وما يترتب على ذلك من نمو القدرات العقلية والمعرفية كالذكاء (Schunk & Towle, 2000, 135).

مشكلة البحث:

من خلال القراءات للدراسات السابقة والملاحظة على أرض الواقع بالحياة العملية، ومن خلال تعاملي في حياتي اليومية مع الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة لأن دراستي في كلية التربية للطفولة المبكرة، وبمتابعتهن في الدراسة ورؤية ما يقمن به من جهد مبذول وجدت أن لديهن قصور في إدراك وفهم المشاعر والانفعالات والتعبير عنها؛ وذلك ما جعل الباحث يسعى إلى القيام بإجراء الدراسة الحالية لتنمية الدافعية العقلية ومهارات اتخاذ القرار ومستويات عمق المعرفة لدى الطالبات من خلال نظرية الذكاء الناجح ومن هنا تتلخص مشكلة البحث الحالي في الأسئلة الأتية:

– ما فعالية البرنامج الإثرائي القائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية الدافعية العقلية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة مطروح؟

أهداف البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١– تنمية الدافعية العقلية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة مطروح من خلال برنامج إثرائي قائم على نظرية الذكاء الناجح.

٢– فهم طبيعة الفروق والاختلافات بين الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة مطروح في الدافعية العقلية بعد تطبيق البرنامج الإثرائي القائم على نظرية الذكاء الناجح وفقاً لمتغيري الحالة الاجتماعية، وبيئة الميلاد.

٣– الكشف عن مدى استمرارية فعالية البرنامج الإثرائي القائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية الدافعية العقلية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة مطروح.

أهمية البحث:

١–الأهمية النظرية للبحث:

أ– تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الموضوعات التي تتناولها ألا وهي الدافعية العقلية، وحيث أنها تعد متغيرات حديثة نسبياً، ومنها ما أكد عليها اتجاه علم النفس الإيجابي.

ب-إثراء المكتبة النفسية بمتغيرات مهمة ورئيسة وهي الدافعية العقلية، ومهارات اتخاذ القرار، ومستويات عمق المعرفة.

ج- كما أن الدراسة الحالية تهتم بفئة الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة، وهن في أشد الحاجة إلى دراسة حاجاتهن الوجدانية والاجتماعية، وتنمية خصائصهن وإبداعاتهن بصفة عامة والدافعية العقلية بصفة خاصة، حتى يستطعن أن يتوافقن مع أنفسهن ومع أطفال الروضة فيما بعد، وذلك من خلال مختلف البرامج التدريبية والتربوية والإثرائية والإرشادية.

٢- الأهمية التطبيقية للبحث:

أ- إن تنمية الدافعية العقلية ومهارات اتخاذ القرار ومستويات عمق المعرفة لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة مطروح من خلال برنامج إثرائي قائم على نظرية الذكاء الناجح سيساعدهن على التعبير عن مشاعرهن وانفعالاتهن بطلاقة ومرونة وأصالة، وكذلك توافقهن مع أنفسهن ومع أطفال الروضة فيما بعد، ومع الزميلات والآخرين.

ب- ترجع أهمية الدراسة إلى توجيه النظر للقائمين على الإشراف ومتابعة الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة مطروح إلى الاهتمام بالجوانب الوجدانية والابداعية لديهن كالدافعية العقلية ومهارات اتخاذ القرار ومستويات عمق المعرفة؛ حتى يستطعن التوافق بشكل انفعالي واجتماعي مع أنفسهن ومع بعضهن البعض.

المفاهيم الاجرائية مصطلحات البحث: -

١ - نظرية الذكاء الناجح (Theory of Successful Intelligence)

يعرفه ستيرنبرغ وجريجورينكو (٢٠٠٠) بأنه نظام متكامل من القدرات الازمة للنجاح في الحياة، يعرفه الشخص ضمن سياقه الثقافي الاجتماعي والشخص الذي يتمتع بالذكاء الناجح يميز نقاط القوة لديه، ويستفيد منها قدر الإمكان، وفي الوقت نفسه يميز نقاط ضعفه، ويحدد الطرائق لتصحيحها، أو التعويض عنها، كما يميز الأشخاص الذين يتمتعون بالذكاء الناجح أيضا بأنهم يتكيفون ويختارون البيئات من خلال التوازن في استخدامهم لمهارات اتخاذ القرار والقدرة العقلية.

٢- الدافعية العقلية: (Mental motivation):

هي حالة داخلية تحفز عقل الفرد وتوجه سلوكه العقلي نحو حل المشكلات التي تواجهه أو تقييم المواقف واتخاذ القرارات باستعمال العمليات العقلية العليا، وتعبر عن نزعته نحو التفكير، وتتسم هذه الحالة

بالثبات والتي تجعل منها عادة عقلية لدى الفرد وتمثل خصائص المفكر الناقد الجيد أو المثالي (قيس علي ووليد حموك، ٢٠١٣، ١٤).

وتُعرف الدافعية العقلية في الدراسة الحالية بأنها: "حالة ذهنية تحفز عقل الطالبة للاندماج والمشاركة في الأنشطة المعرفية التي تتطلب الاستخدام غير المحدود للعمليات العقلية والتي نجعلها قادرة على إيجاد الحلول الإبداعية للمشكلات التي تواجهها واتخاذ القرارات بناءً على وجهات النظر المختلفة، وتقييم المواقف". وتتضمن الأبعاد التالية: التركيز العقلي، التوجه نحو التعلم، حل المشكلات إبداعيًا، التكامل المعرفي. وتقاس إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة في المقياس المستخدم لذلك.

٣- الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة:

ويقصد بهن في الدراسة الحالية: "مجموعة الطالبات المعلمات بالفرقة الرابعة بكلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة مطروح، واللاتي سيقمن بعد تخرجهن بالتدريس لأطفال الروضة بالمستويين الأول والثاني، تتراوح أعمارهن الزمنية بين (٢١- ٢٢) سنة، وحسب الحالة الاجتماعية (متزوجات، آنسات)، وحسب بيئة الميلاد (الميلاد في مطروح، الميلاد خارج مطروح)، مع استبعاد الراسبات".

محددات البحث:

١- **محددات مكانية:** وتتمثل في تطبيق البرنامج القائم على نظرية الذكاء الناجح بكلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة مطروح.

٢- **محددات زمنية:** تم تطبيق أدوات ومقاييس الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي٢٠٢١/ ٢٠٢٢م، لمدة ثلاثة أشهر، حيث يتكون البرنامج لتنمية الدافعية العقلية من (٣٦) جلسة، بالإضافة إلى فترة متابعة لمدة شهرين.

٣- المحددات المنهجية:

أ- **المحددات البشرية:** وتتمثل في: الطالبات المعلمات بالفرق الأولى حتى الرابعة بكلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة مطروح، حيث تتراوح أعمارهن الزمنية بين (١٨- ٢٢) سنة، مع استبعاد الراسبات، ووفق الحالة الاجتماعية (متزوجات، غير متزوجات)، ووفق بيئة الميلاد (الميلاد في مطروح، الميلاد خارج مطروح).

ب-منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على استخدام المنهج شبه التجريبي ذي تصميم المجموعة الواحدة والقياسات القبلية والبعدية والتتبعية لمقاييس الدافعية العقلية، وذلك بما يتفق وطبيعة وأهداف الدراسة، حيث تسعى الدراسة الحالية إلى بحث فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية الدافعية العقلية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة مطروح.

وتتلخص متغيرات الدراسة فيما يلي:

١- **المتغير المستقل:** ويتمثل في برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح.

٢- **المتغير التابع:** ويتمثل في الدافعية العقلية.

٣- **المتغيرات الوسيطة:** العمر الزمني، الحالة الاجتماعية، بيئة الميلاد.

أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية الأدوات التالية:

١-مقياس الدافعية العقلية للطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة (إعداد الباحث).

٢-برنامج لتنمية الدافعية العقلية للطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة (إعداد الباحث).

خطوات البحث: وتتمثل خطوات السير في الدراسة فيما يلي:

١- دراسة نظرية للمفاهيم والمصطلحات والأطر النظرية التي تستند عليها الدراسة، وهي: برنامج، الدافعية العقلية، الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة.

٢- عرض البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، والقيام بدراسة ناقدة تحليلية لها، والاستفادة منها لصياغة فروض الدراسة.

٣- إعداد وتصميم أدوات الدراسة الحالية، وعرضها على السادة المحكمين وإجراء التعديلات عليها وفقاً لآراء المحكمين.

٤- إجراء الدراسة الاستطلاعية: وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية وحساب الصدق والثبات والاتساق الداخلي لأدوات ومقاييس الدراسة الحالية (مقياس الدافعية العقلية).

٥- تحديد واختيار عينة الدراسة (المشاركات) من الطالبات المعلمات بالفرقة الرابعة بكلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة مطروح.

٦- تطبيق القياس القبلي لكل من مقياس الدافعية العقلية على المشاركات من الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة مطروح خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢١.

٧- تطبيق البرنامج القائم على نظرية الذكاء الناجح على المشاركات من الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة مطروح لمدة ثلاثة أشهر بواقع (٣٦) جلسة.

٨- تطبيق القياس البعدي لكل من مقياس الدافعية العقلية على المشاركات من الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة مطروح.

٩- تطبيق القياس التتبعي لكل من مقياس الدافعية العقلية على المشاركات من الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة مطروح.

١٠- تصحيح أدوات الدراسة الحالية.

١١- تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيًا لاختبار فروض الدراسة.

١٢- التوصل إلى النتائج ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري ومدى الاتفاق والاختلاف مع نتائج الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة.

١٣- استخلاص مجموعة من التوصيات والمقترحات، والبحوث والدراسات المستقبلية، وذلك في ضوء ما تسفر عنه الدراسة الحالية من نتائج.

أ- المشاركات في حساب الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة مطروح ومن الفرقة الأولى حتى الرابعة، تتمثل في (١٠١) طالبة، بواقع (٢٧) طالبةً من طالبات الفرقة الأولى تراوحت أعمارهن الزمنية ما بين (١٨- ١٩) سنة، بمتوسط عمر زمني (١٨,٤٩) سنة، وانحراف معياري (٠,٣٦) سنة، و(٢٣) طالبةً من طالبات الفرقة الثانية تراوحت أعمارهن الزمنية ما بين (١٩- ٢٠) سنة، بمتوسط عمر زمني (١٩,٥٠) سنة، وانحراف معياري (٠,٣٢) سنة، و(٢٧) طالبةً من طالبات الفرقة الثالثة تراوحت أعمارهن الزمنية ما بين (٢٠- ٢١) سنة، بمتوسط عمر زمني (٢٠,٥٥) سنة، وانحراف معياري (٠,٣١) سنة، و(٢٤) طالبةً من طالبات الفرقة الرابعة تراوحت أعمارهن الزمنية ما بين (٢١- ٢٢) سنة، بمتوسط عمر زمني (٢١,٤٩) سنة، وانحراف معياري (٠,٣٠) سنة، ذلك لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات ومقاييس الدراسة (الصدق- الثبات- الاتساق الداخلي).

ب- المشاركات في الدراسة:

تم تطبيق البرنامج الإثرائية القائم على نظرية الذكاء الناجح على (٢٤) طالبة من الطالبات المعلمات بالفرقة الرابعة بكلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة مطروح، تراوحت أعمارهن الزمنية ما بين (٢١- ٢٢)

سنة، بمتوسط عمر زمني (٢١,٤٨) سنة وانحراف معياري (٠,٣٣) سنة، واختيار الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة مطروح، نظرا لأهمية الدافعية العقلية ومهارات اتخاذ القرار ومستويات عمق المعرفة لديهن، والتي يجب تنميتها من خلال برنامج إثرائي قائم على نظرية الذكاء الناجح.

د- محددات اختيار العينة (المشاركات في الدراسة):

ارتكز الباحثون في اختياره لعينة الدراسة (المشاركات في الدراسة) على عدد من المحددات على النحو التالي:

(١) أن يكن من الطالبات المعلمات بالفرقة الرابعة بكلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة مطروح.

(٢) أن تتراوح أعمارهن الزمنية ما بين (٢١- ٢٢) سنة.

(٣) أن يكون بعضهن متزوجات، والبعض الآخر آنسات (غير متزوجات).

(٤) أن يكون بعضهن من مواليد مطروح، والبعض الآخر من مواليد خارج مطروح.

وبناء على تلك المحددات بلغ عدد المشاركات في الدراسة الحالية (٢٤) طالبة من الطالبات المعلمات بالفرقة الرابعة بكلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة مطروح.

هـ- إجراءات التكافؤ بين المشاركات في الدراسة حسب الحالة الاجتماعية وبيئة الميلاد:

قام الباحث بالتأكد من التكافؤ بين أفراد مجموعة الدراسة (المشاركات) في متغير العمر الزمني، وكذلك في القياس القبلي لكل من مقياس الدافعية العقلية ومقياس مهارات اتخاذ القرار واختبار مستويات عمق المعرفة، وذلك على النحو التالي:

تم تصحيح أدوات الدراسة تمهيدا للمعالجة الاحصائية لها باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وذلك لاختبار صحة فروض الدراسة، وتمهيدا لمناقشتها وتفسيرها، وقد تم تحليل البيانات في الدراسة الحالية بالأساليب الإحصائية التالية:

١- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W) اللابارامتري لحساب دلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة.

٢- معامل الارتباط الثنائي المتسلسل للرتب، وذلك لحساب حجم تأثير البرنامج الإثرائية القائم على نظرية الذكاء الناجح.

٣- اختبار مان – ويتني Mann- Whitney (U) اللابارامتري للأزواج المرتبطة.

٤- اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات العينات المرتبطة.

٥- مربع إيتا لحساب حجم تأثير البرنامج الإثرائية القائم على نظرية الذكاء الناجح.

خلاصة نتائج الدراسة:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين القياسين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية العقلية وأبعاده الفرعية (التركيز العقلي- التوجه نحو التعلم- حل المشكلات ابداعيا- التكامل المعرفي)، لصالح القياس البعدي؛ مما يدل على فعالية البرنامج الإثرائية القائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية الدافعية العقلية لدى المشاركات في الدراسة.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات اتخاذ القرار كدرجة كلية وأبعاده الفرعية (مهارة تحديد المشكلة- مهارة جمع المعلومات عن المشكلة- مهارة طرح البدائل وتقييمها واختيار البديل الأفضل- مهارة اتخاذ القرار وتنفيذه وتقييمه)، لصالح القياس البعدي؛ مما يدل على فعالية البرنامج الإثرائية القائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى المشاركات في الدراسة.

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار مستويات عمق المعرفة كدرجة كلية وأبعاده الفرعية (مستوى التذكر وإعادة الإنتاج- مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات- مستوى التفكير الاستراتيجي- مستوى التفكير الممتد)، لصالح القياس البعدي؛ مما يدل على فعالية البرنامج الإثرائية القائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مستويات عمق المعرفة لدى المشاركات في الدراسة.

٤- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لمقياس الدافعية العقلية كدرجة كلية وأبعاده الفرعية باختلاف كل من الحالة الاجتماعية (متزوجات/ آنسات) وبيئة الميلاد (مطروح/ خارج مطروح).

٥- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لمقياس مهارات اتخاذ القرار كدرجة كلية وبعديه الثاني (مهارة جمع المعلومات عن المشكلة) والرابع (مهارة اتخاذ القرار وتنفيذه وتقييمه) باختلاف الحالة الاجتماعية (متزوجات/ آنسات)، ولكن وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في القياس البعدي للبعدين الأول (مهارة تحديد المشكلة) والثالث (مهارة طرح البدائل وتقييمها واختيار البديل الأفضل) باختلاف الحالة الاجتماعية (متزوجات/ آنسات)، وذلك لصالح الآنسات.

٦- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لمقياس مهارات اتخاذ القرار كدرجة كلية وأبعاده الفرعية باختلاف بيئة الميلاد (مطروح/ خارج مطروح).

٧- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في القياس البعدي لاختبار مستويات عمق المعرفة باختلاف الحالة الاجتماعية (متزوجات/ آنسات)، وذلك لصالح الآنسات، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لأبعاد اختبار مستويات عمق المعرفة (مستوى التذكر وإعادة الإنتاج- مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات- مستوى التفكير الاستراتيجي- مستوى التفكير الممتد) باختلاف الحالة الاجتماعية (متزوجات/ آنسات).

٨- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في القياس البعدي لاختبار مستويات عمق المعرفة كدرجة كلية وبعديه الثاني (مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات) والرابع (التفكير الممتد) باختلاف بيئة الميلاد (مطروح/ خارج مطروح)، لصالح مواليد خارج مطروح، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي للبعدين الأول (مستوى التذكر وإعادة الإنتاج) والثالث (مستوى التفكير الاستراتيجي) باختلاف بيئة الميلاد (مطروح/ خارج مطروح).

٩- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الدافعية العقلية وأبعاده الفرعية (التركيز العقلي- التوجه نحو التعلم- حل المشكلات ابداعيا- التكامل المعرفي)؛ مما يدل على استمرار فعالية البرنامج الإثرائي القائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية الدافعية العقلية لدى المشاركات في الدراسة.

١٠- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات اتخاذ القرار وأبعاده الفرعية (مهارة تحديد المشكلة- مهارة جمع المعلومات عن المشكلة- مهارة طرح البدائل وتقييمها واختيار البديل الأفضل- مهارة اتخاذ القرار وتنفيذه وتقييمه)؛ مما يدل على استمرار فعالية البرنامج الإثرائي القائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى المشاركات في الدراسة.

١١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي لاختبار مستويات عمق المعرفة وأبعاده الفرعية (مستوى التذكر وإعادة الإنتاج- مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات- مستوى التفكير الاستراتيجي- مستوى التفكير الممتد)؛ مما يدل على استمرار فعالية البرنامج الإثرائي القائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مستويات عمق المعرفة لدى المشاركات في الدراسة.

توصيات ومقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، فإنه يمكن وضع مجموعة من التوصيات والمقترحات على النحو التالي:

١- يمكن الاستفادة من البرنامج الإثرائي المستخدم في الدراسة الحالية وتطبيقه على شكل دورات؛ مما يساعد على تنمية الدافعية العقلية واتخاذ القرار ومستويات عمق المعرفة طلاب الجامعة بصفة عامة وطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة بصفة خاصة.

٢- توفير المناخ النفسي والاجتماعي والأكاديمي لمساعدة طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة على تنمية مهاراتهم وسلوكياتهم الإيجابية.

٣- ضرورة استخدام البرامج الإثرائية والتدريبية القائمة على نظرية الذكاء الناجح بأنواعه الثلاثة (الذكاء التحليلي- الذكاء الإبداعي- الذكاء العملي) لتنمية الدافعية العقلية ومهارات اتخاذ القرار ومستويات عمق المعرفة وخاصة مستوى التفكير الاستراتيجي ومستوى التفكير الممتد وتعميمها على طلاب الجامعة وخاصة ممن يتم إعدادهم كمعلمي ومعلمات للمراحل التعليمية من الروضة حتى المرحلة الثانوية.

٤- ضرورة تضمين المناهج والمقررات الدراسية المقدمة لطلاب الجامعة على موضوعات وأنشطة تنمي مهارات اتخاذ القرار ومستويات عمق المعرفة والتركيز العقلي والتكامل المعرفي وحل المشكلات بصورة إبداعية لدى طلابها، وخاصة أن طلاب الجامعة هم أمل ومستقبل الأمة كما أنهم يتم إعدادهم لتلبية متطلبات سوق العمل.

٥- توجيه نظر الوالدين والأساتذة إلى ضرورة استخدام استراتيجيات ومهارات الذكاء التحليلي والإبداعي والعملي كمدخل لتنمية وتحسين مهارات اتخاذ القرار لدى أبنائهم وطلابهم

٦- الاستفادة من نتائج الدراسات والأبحاث التي تجري في المرحلة الجامعية، وخاصة البرامج التدريبية والإرشادية وغيرها من النظريات والاستراتيجيات الحديثة في مجال التربية وتطبيقها تطبيقاً فعلياً.

قائمة المراجع

- عبد الباري إبراهيم دره (٢٠١٤). الإدارة الاستراتيجية في القرن الحادي والعشرين، عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

- عيسى محمد شويطر. (٢٠٠٨). التربية في الوطن العربي. كلية التربية- جامعة دمشق.

- قيس محمد علي ووليد سالم حموك (٢٠١٣). قياس الدافعية العقلية لدى طلبة جامعة الموصل. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية** جامعة الموصل، العراق،٣١.

- مصطفى خليل الشرقاوي (١٩٩٢). الأسس البيولوجية والنفسية للسلوك الاحباط والصراع وأساليب التكيف للصراع، بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.

- وسام يوسف عبد الغني (٢٠١٠). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتكيف الاجتماعي ومفهوم الذات لدى أطفال الروضة الموهوبين والعاديين في الأردن. رسالة دكتوراة، كلية العلوم التربوية والنفسية- جامعة عمان العربية بالأردن.

-Bransford, J.D.; Brown, A.L. &Cocking, R.R. (2000). How people learn: Brain, mind, experience, and school, Washington, USA: National Academy Press.

-Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1990). A motivational approach to self: Integration in personality. Nebraska Symposium on Motivation, 38, 237.

- Fetsco,T. & McClure,J.(2005).Educational psychology: An integrated approach to classroom decision, Boston, USA: Pearson Education, Inc.

-Schunk, R.C.& Towle, B. (2000). Artificial intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.). Handbook of intelligence (PP.341- 356), UK: Cambridge University Press.

-Sternberg, R.J. (2005). An Evaluation of Teacher Training for Triarchic Instruction and Assessment, http://drdc.uchicago.edu./community/Projects/Sternberg.html

-Sternberg, R.J. (2015). Successful intelligence: A model for testing intelligence beyond IQ tests. European Journal of Education and Psychology, (8), 76 -84

-Sternberg, R.J. & Grigorenko, E.L. (2000). The Theory of Successful Intelligence as a Basis for Gifted Education. Gifted Child Quarterly, 46 (4), 265 -277.

البحث الثالث

مهارات إدارة الأزمات لدى القيادات التربوية لروضات المعاهد الأزهرية فى ضوء بعض الخبرات العالمية

إعداد

أ.د/ انشراح إبراهيم محمد المشرفى
أستاذ مناهج وطرق تعليم الطفل بقسم العلوم التربوية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة الإسكندرية

أ.د/ أيمن مصطفى مصطفى عبد القادر
أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الإسكندرية – والقائم بعمل عميد كلية التربية – جامعة مطروح

أ.م.د/خالد صلاح حنفى محمود
أستاذ أصول التربية المساعد بقسم أصول التربية – كلية التربية – جامعة الإسكندرية

د/ هناء صلاح عبد الحليم عمر
مدرس بقسم العلوم التربوية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة مطروح

أ/ عبد الرحمن علوانى خميس موسى
معلم بالأزهر الشريف

٢٠٢٣م-١٤٤٤هـ

مهارات إدارة الأزمات لدى القيادات التربوية لروضات المعاهد الأزهرية فى ضوء بعض الخبرات العالمية

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر مهارات إدارة الأزمات لدى القيادات التربوية لروضات المعاهد الأزهرية بمحافظة مطروح، ومعرفة إذا كان هناك فروق بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات الدراسة، ودراسة بعض الخبرات العالمية في التدريب على إدارة الأزمات، ولكى تحقق الدراسة أهدافها استخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم اختيار عينة الدراسة بأسلوب الحصر الشامل، وقد بلغت العينة الأساسية التى أجريت عليها الدراسة (٤٦) من شيوخ ووكلاء ومشرفات روضات المعاهد الازهرية بمحافظة مطروح، وقد استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها أن درجة توافر مهارات إدارة الأزمات لدى القيادات التربوية لروضات المعاهد الأزهرية جاءت بدرجة منخفضة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع وذلك لصالح الإناث، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل الدراسي والفروق كانت لصالح المؤهل العالي التربوي، واستناداً إلى هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة توفير برامج ودورات تدريبية كافية لتحسين القدرات في إدارة الازمات.

الكلمات المفتاحية: مهارات إدارة الأزمات، القيادات التربوية، روضات المعاهد الأزهرية.

Crisis Management Skills for Educational Leaders for Kindergartens of Al-Azhar's Institutes in Light of Some International Experiences

Abstract:

The study aimed to identify the availability of crisis management skills among educational leaders of kindergartens institutes Azhar in Matrouh Governorate, and to find out if there are differences between the responses of the sample members attributed to the variables of the study, and the study of some international experiences in training on crisis management, and in order to achieve the study objectives use the researcher descriptive analytical approach, the sample of the study was selected in a comprehensive inventory method, and the basic sample on which the study was conducted reached (46) of elders, agents and supervisors of kindergartens of Azhar institutes in Matrouh Governorate, and The questionnaire was used as a tool for the study, and the study reached many results, the most important of which is that the degree of availability of crisis management skills among educational leaders of kindergartens of Al-Azhar institutes came to a low degree, and it also showed that there were statistically significant differences between the opinions of the members of the study sample attributed to the gender variable in favor of females, as well as the presence of statistically significant differences due to the variable of academic qualification and the differences were in favor of the higher educational qualification, and based on these results, the study recommended the need to provide adequate training programs and courses to improve Capacity in crisis management.

Keywords: Crisis management skills, Educational leaders, Kindergartens of Al-Azhar institutes.

مقدمة:

يعانى عالم اليوم من الكثير من الأزمات بأنواعها المختلفة بل أصبح من الصعب تصور مجتمع يخلو من الأزمات، حتى أنه يمكن القول بأن الأزمات أصبحت سمه من سمات الحياة المعاصرة والتطور البشرى، بل جزء من حياة الافراد، فقد أجبرت جائحة فيروس كورونا دول كثيرة على إغلاق روضاتها وتوقف عملية التعلم بها والتحول إلى التعلم الإلكترونى، والذى يمثل حلاً منطقياً لفرض التباعد الاجتماعى بين الأفراد، ليس هذا فقط بل مازلت تفرض تداعياتها على جميع المؤسسات التعليمية، والحقيقة أنه بإمكان الإجراءات الداخلية التعليمية أثناء الأزمات أن تدعم الوقاية وتعافى الصحة العامة مع تخفيف آثار الأزمات على الروضات، وتماشياً مع ما تم ذكره على القيادات التربوية التأهب المستمر لتجنب أخطار الأزمات، وهذا لن يتحقق إلا من خلال اكتساب الخبرات والمهارات والمعارف فى أساليب التعامل مع الأزمات والتى تمكنهم تحقيق بيئة آمنة بالروضات.

ومن هذا المنطلق يتزايد الاهتمام بإدارة الأزمات وذلك لما للأزمات من آثار بعيدة المدى، كما تتخطى آثارها الأجيال الحالية إلى الأجيال القادمة التي لم ترى النور بعد، وتعتبر إدارة الأزمات بمثابة فن تحاول من خلاله الأطراف تجاوز ما يترتب على الأزمات، وفي إدارة الأزمات تأتي مجموعة من الأدوات التي يمكن عن طريقها إدارة الأزمات على شكل يقلل أو يحد من المشاكل المترتبة عليها، كما تعد تلك الوظيفة المرتبطة بالعمل على تقليص آثار الأزمات ومساعدة المؤسسة على التحكم في موقفها، كما أنها تحاول الاستفادة من المزايا التي تحققها الأزمات، وجميع القرارات التي يتم اتخاذها أثناء الأزمات(لطفى، ٢٠١٨، ٥٨).

فى واقع الأمر أن غياب القدرة علي الابتكار والإبداع والمبادرة وسط القائمين على أمر إدارة الأزمات والكوارث، إذا أن أغلب القيادات المنوط بهم إدارة الأزمات يتعاملون معها من منطلق مهني أو وظيفي بحت يقومون من خلاله بأداء الواجب المكلفين به وقد يكون افتقارهم إلى المقدرة على الابتكار والإبداع عدم التأهيل والتدريب وغياب برامج رفع المهارات التي تساعد في توسيع مداركهم ومهاراتهم علي تحويل تهديدات الأزمات إلى فرص يستطيعون من خلالها تطبيق الاستراتيجيات والنظريات التي سبق وأن تلقوها من خلال ورش العمل، والدورات التدريبية وغيرها والاستفادة منها في إعادة صياغة الظروف البيئية والاجتماعية السائدة ببيئة الأزمة وتغييرها إلى الأحسن، لأن إدارة الأزمات ذات طبيعة خاصة ومتفردة لتعرضها لأحداث مفاجئة ودون مقدمات وربما ينقصها التخطيط والاستعداد المسبق، لهذا

تستدعي مواجهتها اتخاذ إجراءات عاجلة وحاسمة (أبو ريدة، ٢٠١٢، ٩٧).

وخلاصة القول يعد التدريب من الوسائل الفعالة في تحويل الموارد البشرية في المؤسسات من مجرد التعامل مع ردود الأفعال وإدارة الأزمات عند حدوثها إلي المشاركة بفاعلية في صنع واتخاذ القرارات الوقائية قبل وقوع الأزمات في المؤسسة وخصوصاً تلك التي تقع بسبب الأخطاء البشرية؛ حيث أن التدريب لم يعد نشاط فرعي أو ترف تمارسه المؤسسات متى ما شاءت أنما أصبح أمر حيوي ورئيسي لمواكبة التطورات التكنولوجية على المستوى المحلي والعالمي، وبذلك فإن التدريب ليس أمراً كمالياً بل نشاط أساسى تلجأ له المؤسسات برغبتها واختيارها، بالإضافة إلى أن التدريب نظام شامل أي يتضمن كافة المستويات الإدارية من إدارة عليا وإشرافية وتنفيذية وبذلك فهو لا يستثني أي إدارة من هذه الإدارات فلكل فئة من هذه الفئات أو المستويات الإدارية برامج تدريبية معينة حسب النتائج التي يتم الحصول عليها من فريق مسح وتحديد الاحتياجات التدريبية (الشرعة، ٢٠١٤، ٣١).

وتأسيساً على ما سبق يتضح أن هناك حاجة ملحة لمعرفة مدى ممارسة مهارات إدارة الأزمات لتنمية تلك المهارات واستجابة لما تتعرض له روضات المعاهد الازهرية من أزمات؛ ولتبني القيادات التعليمية لمرحلة رياض الأطفال بالأزهر الشريف بمحافظة مطروح مهارات فعالة في إدارة الأزمات التعليمية؛ لتسهم في التعامل مع هذه الأزمات وعدم السماح بانتشارها أو تطورها.

مشكلة الدراسة:

وهنا لابد من بيان أن مشكلة الدراسة الحالية نبعت من عدة مصادر منها ما يتصل بالخبرة الشخصية والمعايشة الواقعية للباحث من خلال عمله كمعلم بإحدى المعاهد الازهرية الملحق بها مرحلة رياض الأطفال بمحافظة مطروح، ومنها ما يتصل بنتائج الدراسات السابقة حيث اهتمت العديد من الدراسات العربية والأجنبية بالاستعداد والاستجابة للأزمات بمؤسسات رياض الأطفال، وكذلك اهتمت بأدوار وممارسات مديرى ومعلمات مؤسسات رياض الأطفال فى إدارة الأزمات وأهمية إدارة الأزمات التعليمية على مختلف المستويات لتحقيق معايير الروضة الآمنة، هذا ما أكدت عليه العديد من الدراسات العربية مثل دراسة كل من (حبيب، ٢٠١٧؛ المواضية والزغبى، ٢٠٢١؛ مجرشى، ٢٠٢٢)، والدراسات الاجنبية مثل دراسة كل من (Williams, 2019; Scott, 2020; LaMothe, 2021)، واستناداً إلى الدراسة الاستطلاعية التى قام بها الباحث من خلال المقابلة

الشخصية لمدير إدارة التدريب بالإدارة المركزية لمنطقة مطروح الأزهرية، والتى أشارت نتائج الدراسة أن هناك احتياجات تدريبية وندرة فى البرامج التدريبية فى مجال إدارة الأزمات التعليمية.

ومما سبق تتضح مشكلة الدراسة فى الحاجة إلى تنمية مهارات إدارة الازمات لدى القيادات التعليمية لمرحلة رياض الأطفال بالأزهر الشريف بمحافظة مطروح وذلك لمعالجة القصور، وتأسيساً على ما سبق تتبلور مشكلة الدراسة فى الإجابة عن السؤال الرئيس التالى: ما مدى توافر مهارات إدارة الازمات لدى القيادات التربوية لروضات المعاهد الأزهرية بمحافظة مطروح؟

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما تجارب بعض الدول فى التدريب على إدارة الأزمات التعليمية؟
٢. ما مدى توافر مهارات إدارة الأزمات لدى القيادات التربوية لروضات المعاهد الأزهرية بمحافظة مطروح، وذلك من وجهة نظرهم؟
٣. هل هناك اختلاف فى درجة توافر مهارات إدارة الأزمات لدى القيادات التربوية لروضات المعاهد الأزهرية بمحافظة مطروح يعزى إلى المتغيرات: النوع، المؤهل الدراسى؟

فروض الدراسة:

١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات القيادات التربوية لروضات المعاهد الأزهرية بمحافظة مطروح، لدرجة توافر مهارات إدارة الأزمات لديهم تعزى لمتغير النوع.

٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات القيادات التربوية لروضات المعاهد الأزهرية بمحافظة مطروح، لدرجة توافر مهارات إدارة الأزمات لديهم تعزى لمتغير المؤهل.

أهداف الدراسة:

- الكشف عن مدى توافر مهارات إدارة الأزمات لدى القيادات التربوية لروضات المعاهد الأزهرية بمحافظة مطروح وذلك من وجهة نظرهم، وكذلك التعرف على ما إذا كان هناك فروق بين أراء أفراد

العينة تعزى لمتغيرات الدراسة: النوع، المؤهل الدراسى، وأخيراً التعرف على بعض الخبرات العالمية فى التدريب على إدارة الأزمات التعليمية.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من خلال إسهاماتها على المستويين التطبيقى والفكرى على النحو الآتى:

- قد تسهم الدراسة في تحسين ممارسات القيادات التربوية لروضات المعاهد الأزهرية فى مهارات إدارة الأزمات، وخاصاً مع التوجه لنشر ثقافة الجودة الشاملة بالمعاهد الأزهرية بمحافظة مطروح.
- تستمد الدراسة أهميتها من أهمية روضات المعاهد الأزهرية بمحافظة مطروح، والتي قد تساهم فى التقليل من الأضرار الناتجة عن الأزمات داخلها وعلاجها وأمددها بطرق الوقاية منها.
- توجيه أنظار المسؤولين بقطاع المعاهد الأزهرية إلى درجة توافر مهارات إدارة الأزمات لدى القيادات التربوية لروضات المعاهد الأزهرية بمحافظة مطروح ما يساعد على تحديد احتياجات القيادات، وإعداد برامج تدريبية تساعدهم على تطوير قدراتهم على مواجهة الأزمات.
- يكمن أهمية الدراسة فى طبيعة موضوعها؛ حيث أصبح حديث الساعة فى عصرنا الحالى هو الأزمات خصوصاً مع انتشار الأوبئة مثل وباء كورونا وظروف التغييرات المناخية.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على بعض مهارات إدارة الأزمات على النحو الآتى: مهارة التنبؤ الوقائى للأزمة، مهارة الاستعداد الوقائى للأزمة، مهارة التدخل لمعالجة الأزمة، مهارة استعادة النشاط بالروضة، مهارة الاستثمار الأمثل لأزمات الروضة.
- **الحدود البشرية:** تجرى الدراسة الحالية على شيوخ ووكلاء ومشرفات روضات المعاهد الأزهرية.
- **الحدود المكانية:** تجرى الدراسة على روضات المعاهد الأزهرية بمحافظة مطروح.
- **الحدود الزمنية:** تجرى هذه الدراسة خلال العام الدراسى ٢٠٢٢_٢٠٢٣ م.

مصطلحات الدراسة:

- **مهارات إدارة الأزمات إجرائياً فى الدراسة:** بأنها مجموعة من الأداءات التي ينبغي أن يمارسها القيادات التربوية لروضات المعاهد الأزهرية بمحافظة مطروح لمواجهة الأزمات التعليمية والتى تتميز

بالدقة والسرعة بما يمكنهم من القيام بالأعمال المرتبطة بإدارة الموقف الأزموى، وانجاز المهام، وتحقيق الأهداف المطلوبة بالروضات.

- **القيادات التربوية تعرف إجرائياً في الدراسة الحالية:** يقصد بهم شيوخ ووكلاء ومشرفات روضات المعاهد الأزهرية بمحافظة مطروح ودورهم إدارة العملية التعليمية بروضات المعاهد، والإشراف العام على جميع الموظفين والأطفال والمرافق بروضات المعاهد الأزهرية.
- **روضات المعاهد الأزهرية تعرف إجرائياً في الدراسة الحالية:** يقصد بها تلك الروضات الملحقة بالمعاهد الأزهرية الابتدائية بمحافظة مطروح، وهى تابعة للأزهر الشريف بجمهورية مصر العربية.

الخلفية النظرية للدراسة:

تتنوع الأساليب التدريبية التى تطبقها دول العالم النامية والمتقدمة فى مؤسسات رياض الأطفال، نظراً لاختلاف الإمكانيات والموارد بها واحتياجات وأهداف العمل بها، فلكل أسلوب نقاط قوة وضعف ويتوقف نجاح الطريقة التدريبية على مدى استفادة المتدربين منها ومدى ملائمة الطريقة التدريبية للموضوع التدريبى، ومن هنا يمكننا عرض تجارب بعض هذه الدول بالتفصيل كما يلى:

(١) خبرات ألمانيا التدريبية في إدارة الأزمات:

-**التجربة الألمانية المتعلقة بلعبة DREAD-ED التدريبية:** فهى تجمع بين التفاعل والواقعية في المحاكاة؛ حيث القدرة على محاكاة الاضطراب العام لغرفة إدارة الأزمات الحقيقية، وتوفر إمكانيات مختلفة للتدريب، وتتميز بأن جميع الأشخاص يمكنهم المشاركة في المحاكاة فهى توفر النفقات بالمقارنة بالتمارين فى الواقع، فقد تم تصميم مشروع DREAD-ED من أجل (الاستعداد للأزمات من خلال التعليم والتدريب على الاتصالات الأزمات وتنمية مهارات الاتصال)، فهى تستند إلى مفهوم التعلم التجريبي القائم على حل المشكلات، ويواجه مستخدمي اللعبة تحت إشراف مدرب أزمة طبيعية وهمية، ويتم تحديد لكل عضو دور محدد على حسب قدراتهم، وتستند هذه الأدوار إلى أدوار أعضاء وحدات الأزمات في الواقع، وقد تم اختبار اللعبة في تجربتين في ألمانيا، وفى إصدارها الأخير تم حقن وسائط توضيح للأزمة (مثل تقرير تلفزيوني، تقارير إذاعية، رسائل بريد إلكتروني، رسائل نصية قصيرة الرسائل والمكالمات الهاتفية) (Dimitrova et al, 2010, 507-508).

وفى ظل تلك المؤشرات نجد أن الاستفادة من التجربة الألمانية واستخدام لعبة DREAD-ED فى

التدريب بمؤسسات رياض الأطفال يساعد فى محاكاة الواقع تساعد على مراقبة وتصويب السلوك لدى القيادات التربوية للروضات وبالتالى يتحقق تنمية مهارات إدارة الأزمات لديهم.

- **التدريب عبر منصة الألعاب الجادة SeCom2.0:** هى منصة تعليمية تعاونية تتعامل مع الفيضانات في كولونيا، ولتدريس إدارة مخاطر الفيضانات في ألمانيا، لتمكين المتدربين والمتخصصون من التدرب على إدارة مخاطر الفيضانات من خلال اللعب على مواجهة أحداث الفيضانات، ويمكن للمتدربين محاكاة أفعالهم باستخدام بيئة افتراضية ورؤية التأثير مباشرة، كما يمكن للمتعلمين تجربة سيناريوهات مختلفة للوقاية من الفيضانات، وتتكون المنصة من ثلاثة أجزاء نظام إدارة التعليم الإلكترونى ولعبة جادة ومكون التعاون، ويتضمن نظام إدارة التعليم الالكترونى مثل مقاطع الفيديو أو ملفات PDF أو الشرائح أو التقييمات الذاتية التي يمكن أن تكون مدمج في اللعبة، والمنصة قائمة على بيانات واقعية من مدينة كولونيا، ويبدأ المتدربين اللعبة في وضع متعدد سواء فردي أو تعاوني، وباختيار ملف سيناريو للعب، وبعد ذلك يتلقون موارد التدريب الأول، وقيمة مالية محددة، عليهم التخطيط للوقاية (Pyka et al, 2017, 1-4).

وبناء على تلك المعطيات يتضح أهمية استخدام منصات الألعاب الجادة فى تلبية الاحتياجات التدريبية بالروضات بغض النظر عن مكان وجودهم فهى تتخطى حواجز الزمن والمكان.

(٢) خبرات اليابان التدريبية فى إدارة الأزمات:

- **التدريبات القائمة على التعاون مع المؤسسات المحلية:** جميع المؤسسات التعليمية الحكومية فى بعض البلديات مثل كاجوشيما تنظم محاكاة زلزال مرة واحدة على الأقل كل عام ويصل العدد إلى ستة في طوكيو، كما تنظم تمارين الإخلاء، وتنظم ندوة سنوية للوقاية من الأزمات، كما فى أوكاياما يتم تقديم دورات حول الأزمات السابقة والمحلية وطرق الحفاظ على حياتك أثناء وقوع الأزمة، منذ عام ٢٠٠٣ أكثر من ١٠٠,٠٠٠ شخص تم اعتمادهم من قبل منظمة الوقاية للكوارث اليابانية كرؤساء للوقاية من الأزمات في أماكن العمل، ففى جامعة هيوغو وضعت مؤخراً برنامجاً تدريبياً متعلق بالمرونة والحوكمة بعد الأزمات، كما يوجد تمارين بحجم أكبر ففي كوبه يشارك فيها ٣٥٠.٠٠٠ من سكان المدينة في الاستجابة للزلزال، كما كل عام مدرسة هيجو نيشى (Heijô-nishi) في مدينة نارا باليابان تكون مفتوحة لجميع السكان من الحي، ويناقشون ويحددون ويقترحون تدابير، ويتم تنظيم أنشطة

مشتركة، بالإضافة إلى الدورات التدريبية المنفذة كل عام من قبل المنظمات التطوعية للوقاية من الأزمات (Heimburger, 2018, 84-85).

وجدير بالذكر أن التدريب القائم على الشراكة بين الروضات ومؤسسات المجتمع المحلى يعتبر من الأدوات الهامة التى قد يمكن من خلالها النهوض والارتقاء بالعاملين بالروضات وبناء القدرة على تطبيق التعلم والقدرات الاتصالية وقت الأزمات والقدرة على وضع خطط.

(٣) خبرة ماليزيا التدريبية فى إدارة الأزمات:

- **برنامج السلامة المدرسية بماليزيا:** بدأت وزارة التعليم البرنامج من خلال نشر مفهوم السلامة وتقييم قدرة كل مدرسة، بالإضافة إلى إصدار الكثير من السياسات والإرشادات المتعلقة بالسلامة المدرسية، كما أنضم العديد من الوزارات والمكاتب الحكومية واليونيسيف وميرسى ماليزيا ذات الصلة للعمل معاً فى تعزيز برنامج السلامة المدرسية وقدرة التأهب للأزمات للأطفال والمعلمين، وشملت التوصيات المدرجة تخصيص الميزانية السنوية للحد من مخاطر الأزمات لعدة سنوات، مما يجعلها إلزامية لدمج الحد من مخاطر الأزمات في برامج السلامة المدرسية الحالية، وتوزيع دليل عن التأهب للأزمات بناءً على النتائج المستخلصة من ورش العمل، كذلك تم اقتراح تصميم مشروع بناء على الثلاث سنوات القادمة لتنفيذ برنامج السلامة المدرسية قائم على التنسيق مع دول الآسيان الأخرى كخيار لأدوات التدريب، كما أن استخدام التكنولوجيا مثل الشبكات الاجتماعية قد تصبح جزءًا من التدريب في حالات الأزمات، وتحويل طريقة الاتصال والتعليم في حالات الأزمات من خلال تكنولوجيا المعلومات (Shaw & Izumi, 2014, 128-129).

ووفق تلك الرؤية ينبغى العمل على نشر ثقافة السلامة بالروضات وتوزيع أدلة الاستعداد للأزمات وتخصيص ميزانية لذلك، وتنسيق العمل التعاونى مع مؤسسات المجتمع المحلى فى التدريب، وأخيراً أهمية تفعيل تكنولوجيا المعلومات لحماية الروضات من المخاطر المحتملة.

منهج الدراسة وإجراءات الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة: ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي باعتباره الأنسب لطبيعة مشكلة الدراسة لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات التربوية لروضات المعاهد الأزهرية بمحافظة مطروح؛ حيث بلغ عددها (٧١) قائداً وقائدة تربوية روضة ممن يعملون فى المعاهد الأزهرية الملحق بها مرحلة رياض الأطفال بمحافظة مطروح، وذلك حسب إحصائيات الإدارة المركزية لمنطقة مطروح الأزهرية للعام الدراسى ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣ م، ونظراً لمحدودية حجم مجتمع الدراسة؛ فقد استخدمت الدراسة أسلوب الحصر الشامل والمتمثلة فى(شيوخ المعاهد ووكلاء المعاهد ومشرفات) روضات المعاهد الأزهرية بمحافظة مطروح، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية (٤٦) بنسبة (٦٤,٨٪) وقد تم إجراء التحليل الإحصائي على جميع استبانات الدراسة، وتم استبعاد (٢٥) استبانة استخدمت لإجراء الدراسة الاستطلاعية بغرض التأكد من صلاحيتها للتطبيق على العينة الأصلية، والجدول التالى يبن توزيع عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات المستقلة التالية (النوع، المؤهل الدراسى، سنوات الخبرة):

جـدول رقـم (١)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	مستوى المتغير	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكور	٢٦	٥٦,٥٪
	إناث	٢٠	٤٣,٥٪
المؤهل الدراسى	مؤهل عال تربوى	٢٩	٦٣,٠٪
	مؤهل عال غير تربوى	١٧	٣٧,٠ %
أجمالى عدد العينة الأساسية		٤٦	١٠٠٪

ويتضح من الجدول السابق، أن النسبة المئوية للذكور وصلت إلى (٥٦,٥٪) وللإناث(٤٣,٥٪)، وبالنسبة لمتغير المؤهل الدراسى يتضح أن النسبة المئوية لعينة الدراسة الحاصلين على مؤهل عال تربوى قد بلغت إلى (٦٣,٠٪)، وأما الحاصلين على مؤهلات غير تربوية (٣٧,٠ %).

أداة الدراسة: ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة تم بناؤها وتطويرها بعد الرجوع إلى الأدب التربوى والدراسات السابقة المتعلقة بعلم إدارة الأزمات، ومشكلة الدراسة، وتأسيساً على هذه الخطوة تكونت الأداة فى صورتها المبدئية من(٦٥) فقرة موزعة على خمس محاور.

والجدول التالي رقم (٢)

يوضح عدد فقرات الاستبانة فى صورتها النهائية موزعة حسب محاورها

م	المحور	عدد الفقرات
المحور الأول	مهارة التنبؤ الوقائى للأزمة.	١٢
المحور الثانى	مهارة الاستعداد الوقائى للأزمة.	١٢
المحور الثالث	مهارة التدخل لمعالجة الأزمة.	١٢
المحور الرابع	مهارة استعادة النشاط بالروضة.	١٢
المحور الخامس	مهارة الاستثمار الأمثل لأزمات الروضة.	١٢
مجموع الفقرات		٦٠

وصيغت العبارات بصورة إيجابية، وأعطى لكل عبارة من عبارتها وزناً مدرجاً وفق سلم ليكرت الرباعى لتقدير أهمية العبارة، وذلك على النحو التالى:

جدول رقم (٣)

بدائل المقياس (درجة ممارسة المهارات)				
التصنيف	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
الترميز	٤	٣	٢	١

واشتملت الاستبانة على المتغيرات المستقلة الآتية: النوع، المؤهل الدراسى، سنوات الخبرة.

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

(١) حساب صدق الاستبانة:

تم حساب صدق الاستبانة بطريقة صدق المحكمين؛ حيث تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين بلغ عددهم (١٦) محكماً، من السادة الأساتذة المتخصصين فى الإدارة التعليمية، والتربية المقارنة، وأصول التربية، ورياض الأطفال، فقد تم تقديم الاستبانة مسبوقة بتعليمات توضح الهدف من استخدامه، وطبيعة العينة التي سوف تطبق عليها.

ويوضح جدول (٤) نسبة اتفاق المحكمين على عبارات الاستبانة:

رقم العبارة	المحور الأول: مهارة التنبؤ الوقائى للأزمة.		المحور الثانى: مهارة الاستعداد الوقائى للأزمة.		المحور الثالث: مهارة التدخل لمعالجة الأزمة.		المحور الرابع: مهارة استعادة النشاط بالروضة.		المحور الخامس: مهارة الاستثمار الأمثل .	
	نسبة الاتفاق		نسبة الاتفاق		نسبة الاتفاق		نسبة الاتفاق		نسبة الاتفاق	
	الانتماء للمحور	صحة الصياغة	الانتماء للمحور	صحة الصياغة	الانتماء للمحور	صحة الصياغة	الانتماء للمحور	صحة الصياغة	الانتماء للمحور	صحة الصياغة
١	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	٩٣,٧٪	٩٣,٧٪
٢	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	٨٧,٥٪	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	٩٣,٧٪
٣	١٠٠٪	٩٣,٧٪	١٠٠٪	٨٧,٥٪	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	٩٣,٧٪	١٠٠٪	١٠٠٪
٤	١٠٠٪	٩٣,٧٪	١٠٠٪	٩٣,٧٪	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	٩٣,٧٪	١٠٠٪	١٠٠٪
٥	٩٣,٧٪	٩٣,٧٪	١٠٠٪	١٠٠٪	٩٣,٧٪	٩٣,٧٪	١٠٠٪	٩٣,٧٪	١٠٠٪	٩٣,٧٪
٦	٩٣,٧٪	٩٣,٧٪	٩٣,٧٪	٩٣,٧٪	١٠٠٪	٩٣,٧٪	١٠٠٪	١٠٠٪	٨٧,٥٪	١٠٠٪
٧	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	٩٣,٧٪
٨	٩٣,٧٪	٩٣,٧٪	٨٧,٥٪	٨٧,٥٪	١٠٠٪	٩٣,٧٪	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪
٩	٩٣,٧٪	٨٧,٥٪	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	٩٣,٧٪	٩٣,٧٪	١٠٠٪	١٠٠٪
١٠	٩٣,٧٪	٩٣,٧٪	١٠٠٪	٩٣,٧٪	١٠٠٪	٨١,٢٪	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	٩٣,٧٪
١١	٩٣,٧٪	٨٧,٥٪	١٠٠٪	٩٣,٧٪	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪
١٢	٨٧,٥٪	٨٧,٥٪	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	٩٣,٧٪	١٠٠٪	١٠٠٪	٨٧,٥٪

يتضح من الجدول السابق أن أعلى نسبة اتفاق على عبارات الاستبانة بين السادة المحكمين وصلت إلى (١٠٠٪)، وأقل نسبة اتفاق بلغت (٨٧,٥٪) ومن ثم بلغ متوسط نسبة الاتفاق بينهم (٩٣,٧٪) وهذه النسبة تدل على معامل صدق مرتفع، وصلاحية الاستبانة للتطبيق.

(٢) حساب ثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ: لقياس مدى ثبات أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) وقد تم استبعادها من العينة الاساسية، وكانت النتائج كما هى مبينة فى جدول (٥).

الجدول رقم (٥) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الإستبانة

المحاور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: مهارة التنبؤ الوقائى للأزمة.	١٢	٠,٩٦٤
المحور الثانى: مهارة الاستعداد الوقائى للأزمة.	١٢	٠,٩٦٦
المحور الثالث: مهارة التدخل لمعالجة الأزمة.	١٢	٠,٩٦١
المحور الرابع: مهارة استعادة النشاط بالروضة.	١٢	٠,٩٥٤
المحور الخامس: مهارة الاستثمار الأمثل لأزمات الروضة.	١٢	٠,٩٦٣
الثبات العام للاستبيان	٦٠	٠,٩٩٢

يتضح من الجدول رقم (٥) أن معامل الثبات العام لمحاور الدراسة مرتفع حيث بلغ (٠,٩٩٢) لإجمالي فقرات الاستبانة الستون، فيما تراوح ثبات المحاور مابين (٠,٩٥٤) كحد أدنى وبين (٠,٩٦٦) كحد أعلى، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليه فى التطبيق.

عرض نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها:

- **الإجابة عن السؤال الثانى:** ينص السؤال على: ما درجة توافر مهارات إدارة الأزمات لدى القيادات التربوية لروضات المعاهد الأزهرية بمحافظة مطروح، وذلك من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى والوزن النسبى، ويوضح الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لتقدير أفراد عينة الدراسة فى المحاور الخامسة مرتبة ترتيباً تنازلياً وفق قيمة المتوسط الحسابى لكل محور.

جدول (٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابى والوزن النسبى للمحاور ككل والترتيب لكل محور من محاور الاستبانة (ن= ٤٦)

م	محاور الاستبانة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الوزن النسبى	الترتيب	درجة التوافر
١	مهارة التنبؤ الوقائى للأزمة.	٢,١٩	٠,١٣٣	٥٤,٧٦	٥	منخفضة
٢	مهارة الاستعداد الوقائى للأزمة.	٢,٢١	٠,١٣٥	٥٥,٢٥	٤	منخفضة
٣	مهارة التدخل لمعالجة الأزمة.	٢,٥١	٠,١٨٦	٦٢,٧٣	١	متوسطة
٤	مهارة استعادة النشاط بالروضة.	٢,٣٨	٠,١٠٥	٥٩,٤٢	٢	منخفضة
٥	مهارة الاستثمار الأمثل لأزمات الروضة.	٢,٣٢	٠,١٠٨	٥٧,٨٨	٣	منخفضة
	الاستبانة ككل	٢,٣٢	٠,٠٦٤	٥٨,٠١		منخفضة

يتضح من المؤشرات الإحصائية لاستبانة مدى توافر مهارات إدارة الأزمات لدى القيادات التربوية لروضات المعاهد الأزهرية بمحافظة مطروح أن:

الاستبانة ككل: جاءت بدرجة منخفضة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابى (٢,٣٢)، مع انحراف معياري (٠.٠٦٤)، وبوزن نسبى بلغ(٥٨,٠١٪)؛ وهو يؤكد على وجود ميل في وجهة نظر عينة الدراسة على وجود توافر للاستبانة ككل بصورة منخفضة لوقوعها ضمن فئة المقياس (١,٧٥ إلى ٢,٤٩) وهي تعتبر درجة توافر بسيطة من وجهة نظر عينة الدراسة فى مدى توافر مهارات إدارة الأزمات لدى القيادات التربوية لروضات المعاهد الأزهرية بمحافظة مطروح، وهى تميل إلى الاتجاه السلبى على أرض الواقع، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى القصور فى ممارسة المنهجية العلمية الصحيحة المتبعة فى إدارة الأزمات، كما تنصب اهتمامات القيادات التربوية بصفة عامة على الأمور التى تمثل لهم أو عليهم تهديداً واضحاً والتى تحرك كل مهاراتهم وقدراتهم وإمكاناتهم، أما الجوانب التى تتعلق بالمخاطر أو الأزمات المستقبلية فهى تمثل الأقل اهتمام لدى القيادات التربوية.

المرتبة الأولى: يوجد مستوى توافر بدرجة متوسطة على نطاق المحور الثالث (مهارة التدخل لمعالجة الأزمة)؛ فقد جاء بمتوسط حسابى (٢.٥١)، وهو يعد من مؤشرات الفئة الثانية للمتوسط (٢,٥٠ إلى ٣,٢٤)، مع انحراف معيارى تراوح بين(٠.١٨٦)، وبوزن نسبى تراوح بين (٦٢,٧٣٪)، وقد جاء المحور لصالح (غالباً)، والتي تؤكد على وجود ممارسة من الدرجة المتوسطة على نطاق ذلك المحور في أرض الواقع، وأن وجهة نظر عينة الدراسة تميل إلى الاتجاه الإيجابي، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه قد يكون نتيجة الوعى بخطورة الصدمات والتوتر على الروضة؛ حيث يعطل مسيرتها التعليمية ويشغل التفكير ويشتت الأذهان؛ مما ينعكس سلباً على المستوى التعليمى والسلوكى لدى الأطفال.

المرتبة الثانية: يوجد مستوى توافر للمهارة بدرجة منخفضة على نطاق المحور الرابع(مهارة استعادة النشاط بالروضة)؛ فقد جاء بمتوسط (٢,٣٨)، وهو يعد من مؤشرات الفئة الثالثة للمتوسط (١,٧٥) إلى (٢,٤٩)، مع انحراف معيارى قدره (٠.١٠٥)، وبوزن نسبى بلغ (٥٩,٤٢%)، والتي تؤكد على وجود ممارسة بدرجة منخفضة على نطاق عبارات المحور، وهى تميل إلى الاتجاه السلبى على أرض الواقع، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه قد يكون هناك قصور فى وضع الخطط قصيرة ومتوسطة وطويلة

المدى المتعلقة باستعادة النشاط بالروضات، الأمر الذى قد يكون راجع لنقص التدريب المتعلق بذلك أو الانشغال بالإعمال الإدارية بالروضة، وناهيك عن ذلك عدم وجود لجان رقابية تطالب بالتنفيذ.

المرتبة الثالثة: يوجد مستوى توافر للمهارة بدرجة منخفضة على نطاق المحور الخامس(مهارة الاستثمار الأمثل لأزمات الروضة)؛ فقد جاء بمتوسط (٢,٣٢)، وهو يعد من مؤشرات الفئة الثالثة للمتوسط (١,٧٥) إلى (٢,٤٩)، مع انحراف معيارى قدره (٠.١٠٨)، وبوزن نسبى بلغ (٥٧,٨٨٪)، والتي تؤكد على وجود ممارسة بدرجة منخفضة على نطاق عبارات المحور، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضعف القدرة على التخطيط الاحتمالى؛ وذلك لنقص التدريب على ذلك، بالإضافة لندرة وجود قواعد معلومات المتعلقة بالأزمات بروضات المعاهد الأزهرية، وأخيراً ضعف الوعى بقيمة استثمار الموقف الأزموى واستثمار وجهات النظر والآراء المتعلقة بأزمات الروضة.

المرتبة الرابعة: يوجد مستوى توافر للمهارة بدرجة منخفضة على نطاق المحور الثانى(مهارة الاستعداد الوقائى للأزمة)؛ فقد جاء بمتوسط (٢,٢١)، وهو يعد من مؤشرات الفئة الثالثة للمتوسط (١,٧٥) إلى (٢,٤٩)، مع انحراف معيارى قدره (٠.١٣٥)، وبوزن نسبى بلغ (٥٥,٢٥٪)، والتي تؤكد على وجود ممارسة بدرجة منخفضة على نطاق عبارات المحور، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الافتقاد لثقافة الوعى بإجراءات التأهب للأزمات سواء من خلال رسم السيناريوهات المختلفة والتخطيط بأنواعه، وإجراء التدريبات على الخطط ومراجعتها من الانتفاع منها فى المستقبل، وخلاصة القول فهى إجراءات تقليدية؛ حيث يتركز الاهتمام بقوائم التليفونات بعمليات الطوارئ أو سجلات العهدة.

المرتبة الخامسة: يوجد مستوى توافر للمهارة بدرجة منخفضة على نطاق المحور الأول(مهارة التنبؤ الوقائى للأزمة)؛ فقد جاء بمتوسط (٢,١٩)، وهو يعد من مؤشرات الفئة الثالثة للمتوسط (١,٧٥) إلى (٢,٤٩)، مع انحراف معيارى قدره (٠.١٣٣)، وبوزن نسبى بلغ (٥٤,٧٦٪)، والتي تؤكد على وجود ممارسة بدرجة منخفضة على نطاق عبارات المحور، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضعف القدرة على التفكير المستقبلى بصفة عامة، كما هناك ضعف فى القدرة على تشخيص وتحليل مؤشرات وقوع الأزمات بصفة عامة، وأخيراً القصور التام فى تشكيل فرق إدارة الأزمات بالروضات.

- **الإجابة عن السؤال الثالث:**

ينص السؤال الثانى من أسئلة الدراسة الميدانية على: هل هناك اختلاف فى درجة توافر مهارات إدارة الأزمات لدى القيادات التربوية لروضات المعاهد الأزهرية بمحافظة مطروح يعزى إلى المتغيرات: النوع، المؤهل الدراسى؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار Mann-Whitney test لعينتين مستقلتين كما هو مبين فى الجداول (٧، ٨).

أولاً: للتحقق من صحة الفرض الصفرى الأول ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات القيادات التربوية لروضات المعاهد الأزهرية بمحافظة مطروح، لدرجة توافر مهارات إدارة الأزمات لديهم تعزى لمتغير النوع.

جدول (٧) العدد ومتوسط الرتب ومجموع الرتب وقيمة (U) وقيمة (Z) وقيمة الدلالة ومستوى الدلالة للتعرف على الفروق بين الذكور والإناث.

المحاور	النوع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة معامل ما ن ويتنى U	Z	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المحور الأول: مهارة التنبؤ الوقائى للأزمة.	ذكر	٢٦	١٧.٩٨	٤٦٧.٥٠	١١٦.٥٠٠	٣.١٩٣-	٠.٠٠١	دالة إحصائياً
	أنثى	٢٠	٣٠.٦٨	٦١٣.٥٠				
المحور الثانى: مهارة الاستعداد الوقائى للأزمة.	ذكر	٢٦	١٨.٠٦	٤٦٩.٥٠	١١٨.٥٠٠	٣.١٤٩-	٠.٠٠٢	دالة إحصائياً
	أنثى	٢٠	٣٠.٥٨	٦١١.٥٠				
المحور الثالث: مهارة التدخل لمعالجة الأزمة.	ذكر	٢٦	٢٣.٤٦	٦١٠.٠٠	٢٥٩.٠٠٠	٠.٠٢٢-	٠.٩٨٢	غير دالة إحصائياً
	أنثى	٢٠	٢٣.٥٥	٤٧١.٠٠				
المحور الرابع: مهارة استعادة النشاط بالروضة.	ذكر	٢٦	٢٠.٤٢	٥٣١.٠٠	١٨٠.٠٠٠	١.٧٧٨-	٠.٠٧٥	غير دالة إحصائياً
	أنثى	٢٠	٢٧.٥٠	٥٥٠.٠٠				
المحور الخامس: مهارة الاستثمار الأمثل للأزمات.	ذكر	٢٦	١٩.٥٠	٥٠٧.٠٠	١٥٦.٠٠٠	٢.٣١٣-	٠.٠٢١	دالة إحصائياً
	أنثى	٢٠	٢٨.٧٠	٥٧٤.٠٠				
الاستبانة ككل	ذكر	٢٦	١٨.٩٤	٤٩٢.٥٠	١٤١.٥٠٠	٢.٦٢٨-	٠.٠٠٩	دالة إحصائياً
	أنثى	٢٠	٢٩.٤٣	٥٨٨.٥٠				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة دلالة (Mann-Whitney) المحسوبة أصغر من ٠,٠٥ ، وذلك لمحاور: مهارة التنبؤ الوقائى للأزمة، ومهارة الاستعداد الوقائى للأزمة، ومهارة الاستثمار الأمثل لأزمات الروضة، وهي قيمة دالة عند مستوى($\alpha \leq 0,05$)، وبذلك يتضح أنه يوجد فروق ذات دالة إحصائية في ممارسة القيادات التربوية لروضات المعاهد الأزهرية بمحافظة مطروح لمهارات إدارة الأزمات تعزى لمتغير النوع؛ وذلك لصالح الإناث؛ وبذلك نقبل الفرض البديل ونرفض الفرض الصفرى، كما تشير المعطيات الواردة فى الجدول إلى أن قيمة الدلالة المحسوبة أكبر من ٠,٠٥ ؛ وذلك لمحاور: مهارة التدخل لمعالجة الأزمة، مهارة استعادة النشاط بالروضة وهي قيمة غير دالة؛ وبذلك يتضح أنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية في ممارسة القيادات التربوية لمهارات إدارة الأزمات تعزى لمتغير النوع؛ وبذلك نقبل الفرض الصفرى ونرفض الفرض البديل، وأخيراً يتضح من نتائج الجدول أن الاستبيان ككل بلغت قيمة (Mann-Whitney) المحسوبة(١٤١.٥٠٠)، وأن قيمة دلالتها الإحصائية تساوي (٠.٠٠٩) وهي دالة عند مستوى($\alpha \leq 0,05$)، وبذلك يتضح أنه يوجد فروق ذات دالة إحصائية في ممارسة القيادات التربوية، وذلك لصالح الإناث؛ وبذلك نقبل الفرض البديل ونرفض الصفرى.

ويمكن تفسير ذلك أن الإناث (المشرفات والوكيلات) فهم أكثر احتكاكاً بالروضة ومشكلاتها وأزماتها، كما قد يرجع ذلك إلى أنه يقع عاتقهن مسئولية سير العملية التعليمية بالروضات، وتنفيذ الأنشطة بها، وتوزيع المهام على المعلمات، وأنهن أكثر إحساساً بمسؤولياتهم الإدارية اتجاه روضة المعهد الأزهرى.

وتؤكد دراسة مجرشى (٢٠٢٢) من أن درجة ممارسة القائدات(الإناث) لمهارات إدارة الأزمات جاءت بدرجة مرتفع، بينما اختلفت الدراسة مع دراسة المشاقبة(٢٠١٨) من أن النتائج أظهرت عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠.٠٥) في درجة امتلاك مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء لمهارة إدارة الأزمات المدرسية تعزي لمتغير الجنس.

ثانياً: للتحقق من صحة الفرض الصفرى الثانى ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات القيادات التربوية لروضات المعاهد الأزهرية بمحافظة مطروح، لدرجة توافر مهارات إدارة الأزمات لديهم تعزى لمتغير المؤهل الدراسى.

جدول (٨) العدد ومتوسط الرتب ومجموع الرتب وقيمة (U) وقيمة (Z) وقيمة الدلالة ومستوى الدلالة للتعرف على الفروق بين المؤهل العال التربوى والمؤهل العال غير التربوى

المحاور	المؤهل	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة معامل ما ن ويتنى U	Z	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المحور الأول: مهارة التنبؤ الوقائى للأزمة.	عال تربوى	٢٩	٢٨.١٤	٨١٦.٠٠	١١٢.٠٠٠	-٣.٠٧٤	٠.٠٠٢	دالة إحصائياً
	عال غير تربوى	١٧	١٥.٥٩	٢٦٥.٠٠				
المحور الثانى: مهارة الاستعداد الوقائى للأزمة.	عال تربوى	٢٩	٢٦.٥٠	٧٦٨.٥٠	١٥٩.٥٠٠	-١.٩٨٩	٠.٠٤٧	دالة إحصائياً
	عال غير تربوى	١٧	١٨.٣٨	٣١٢.٥٠				
المحور الثالث: مهارة التدخل لمعالجة الأزمة.	عال تربوى	٢٩	٣٠.٧٩	٨٩٣.٠٠	٣٥.٠٠٠	-٤.٨٢٨	٠.٠٠٠	دالة إحصائياً
	عال غير تربوى	١٧	١١.٠٦	١٨٨.٠٠				
المحور الرابع: مهارة استعادة النشاط بالروضة.	عال تربوى	٢٩	٢٥.٧٦	٧٤٧.٠٠	١٨١.٠٠٠	-١.٤٩٥	٠.١٣٥	غير دالة إحصائياً
	عال غير تربوى	١٧	١٩.٦٥	٣٣٤.٠٠				
المحور الخامس: مهارة الاستثمار الأمثل.	عال تربوى	٢٩	٢٧.٥٥	٧٩٩.٠٠	١٢٩.٠٠٠	-٢.٦٨٣	٠.٠٠٧	دالة إحصائياً
	عال غير تربوى	١٧	١٦.٥٩	٢٨٢.٠٠				
الاستبانة ككل	عال تربوى	٢٩	٣٠.٠٠	٨٧٠.٠٠	٥٨.٠٠٠	-٤.٢٩٣	٠.٠٠٠	دالة إحصائياً
	عال غير تربوى	١٧	١٢.٤١	٢١١.٠٠				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة دلالة (Mann-Whitney) المحسوبة أصغر من ٠,٠٥ ، وذلك لمحاور: مهارة التنبؤ الوقائى للأزمة، ومهارة الاستعداد الوقائى للأزمة، ومهارة التدخل لمعالجة الأزمة، ومهارة الاستثمار الأمثل لأزمات الروضة، وهي قيمة دالة عند مستوى($\alpha \leq 0,05$)؛ وبذلك نلاحظ أنه يوجد فروق ذات دالة إحصائية في ممارسة القيادات التربوية لروضات المعاهد الأزهرية بمحافظة مطروح لمهارات إدارة الأزمات تعزى لمتغير المؤهل الدراسى؛ وذلك لصالح المؤهل العال التربوى؛ وبذلك نقبل الفرض البديل ونرفض الفرض الصفرى، كما تبين النتائج الواردة فى الجدول السابق أن قيمة الدلالة أكبر من ٠,٠٥ ؛ وذلك للمحور الرابع: مهارة استعادة النشاط بالروضة وهي قيمة غير دالة، وبذلك نلاحظ أنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية في ممارسة القيادات التربوية لمهارات إدارة

الأزمات تعزى لمتغير المؤهل الدراسى؛ وبذلك نقبل الفرض الصفرى ونرفض الفرض البديل، وأخيراً يتضح من نتائج الجدول السابق أن قيمة (Mann-Whitney) المحسوبة بلغت(٥٨.٠٠٠)، وأن قيمة دلالتها الإحصائية تساوي (٠.٠٠٠) وهي دالة عند مستوى($\alpha \leq 0,05$)، وبذلك نلاحظ أنه يوجد فروق ذات دالة إحصائية في ممارسة القيادات التربوية لروضات المعاهد الأزهرية فى الاستبيان ككل؛ وذلك لصالح المؤهل العال التربوى؛ وبذلك نقبل الفرض البديل ونرفض الفرض الصفرى.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المؤهل العال التربوى وبالأخص المتعلق بمرحلة رياض الأطفال يؤثر على طبيعة تعاملهم مع الأزمات؛ وذلك قد يرجع إلى أنهم أكثر تفهم لطبيعة المرحلة ومشكلاتها وأزماتها، ليس هذا فقط بل والأقرب من واقع أصول علم الإدارة التعليمية بمرحلة رياض الأطفال، بالإضافة إلى أن لديهم قدر من الخبرة والدارية التامة بحيثيات الأمور التربوية المتخصصة بالروضات. **وتؤكد دراسة**Machado (2020) من أن أشارت وجهات نظر المعلمون إلى وجود سلبية فى الاستعداد لتدابير التعافي طويلة الأجل في مراكز ما قبل المدرسة بعد حدث أزمة، **بينما اختلفت الدراسة** مع دراسة أبو شعيرة (٢٠١٥) من أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لواقع دور مديرى المدارس الحكومية في إدارة الأزمات بمحافظات غزة لمتغير (المؤهل العلمي).

التوصيات:

١) تطوير اللوائح الإدارية بروضات التعليم الأزهرى، مما يسمح بمسايرة التطورات المتلاحقة، وتحقيق التوازن متطلبات الوظيفية والتوزيع الأفضل للأدوار عند مواجهة الأزمات بالروضات.

٢) الاستفادة من التطورات المعاصرة فى نظم المعلومات والاتصالات فى روضات التعليم الأزهرى؛ حتى يتمكن القيادات التربوية لمرحلة رياض الأطفال من استشعار المستقبل والتنبؤ بالأزمات المحتملة، هذا وبالإضافة إلى تطوير نظم الاتصالات بين الروضة وخارجها.

٣) ضرورة إنشاء وحدة متخصصة فى إدارة الأزمات بروضات التعليم الأزهرى بمحافظة مطروح وتكون مسئولة مباشرة عن إدارة الأزمات والتعامل معها؛ مما يسهم فى تطوير عمليات التخطيط والتنظيم والتدريب والتأهب والتدخل الجيد والأمثل عند وقوع الأزمات.

٤) إعداد أدلة إرشادية ذات مستويات متعددة تساعد القيادات التربوية لروضات المعاهد الأزهرية فى إعداد وتنفيذ الخطط والسيناريوهات الضرورية لمواجهة الأزمات بالروضات.

٥) ضرورة التوجه نحو اللامركزية فى إدارة الأزمات بروضات الأزهر الشريف، ودعم الإدارة الذاتية لكل روضة فى إعداد الخطط المناسبة لها فى ضوء إمكانياتها المادية والمعنوية.

٦) علاج مقاومة التغير من خلال التشجيع والتحفيز المادى والمعنوى للقيادات التعليمية لمرحلة رياض الأطفال ودعم الابتكار والإبداع لديهم.

٧) اتباع اسلوب الاجتماعات واللقاءات الدورية للقيادات التعليمة بمرحلة رياض الأطفال للإبداء الرأى فى مجالات وطرق تنمية الأداء المتعلق بإدارة الأزمات بالروضات وتحسين تلك القدرات.

٨) إيجاد آلية عمل لعقد مؤتمرات تعليمية وندوات بين القيادات التربوية لمرحلة رياض الأطفال لتنمية إحدى مهارات إدارة الأزمات ومناقشة خطط الأزمات والسيناريوهات للروضات المختلفة.

٩) العمل على تنمية الوعي بروضات المعاهد الأزهرية بأهمية الاستعداد تجاه جميع أنواع الأزمات سواء ناجمة عن أخطاء بشرية أو طبيعة.

البحوث المقترحة:

١. متطلبات إدارة الأزمات بمؤسسات رياض الأطفال بمحافظة مطروح.
٢. برنامج تدريبى لتطوير مهارات إدارة الأزمات لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة مطروح.
٣. معوقات إدارة الأزمات بمؤسسات رياض الأطفال بمحافظة مطروح وسبل التغلب عليها.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو ريدة، خالد محمد مصطفى. (٢٠١٢). *إدارة الكوارث والأزمات فى السودان الحاضر والرؤى المستقبلي*. السودان: دار جامعة إفريقيا العالمية للطباعة.

أبو شعيرة، ناهد محمد حسين. (٢٠١٥). *دور مديري المدارس الحكومية في إدارة الأزمات بمحافظات غزة دراسة تقويمية* (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية، جامعة الازهر، غزة.

البقليزى، صفاء محمود على محمد. (٢٠٢١). واقع مواجهة الأزمات برياض الأطفال بالأزهر الشريف من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال" دراسة ميدانية". *مجلة كلية التربية*،١٨ (١٠٩).٢٠٧-١٥٦.

بكر، سحر إبراهيم أحمد. (٢٠١٢). آليات اتخاذ القرار في إدارة الأزمات في مؤسسات ما قبل المدرسة، دراسة تحليلية. *مجلة الطفولة والتربية جامعة الإسكندرية لكلية رياض الأطفال، ٤* (١٢).٢٣٧_٣٢٢.

حبيب، وسام عبدالحميد عبدالعزيز.(٢٠١٧). تصور مقترح لتفعيل دور الثقافة التنظيمية فى إدارة الأزمات بمؤسسات رياض الأطفال.*مجلة الطفولة*،٢٧ (٢).١٠٢٤_ ١٠٦٩ . قاعدة بيانات مجلة الطفولة لكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة القاهرة.

الشرعة، عطا الله محمد.(٢٠١٤).*إدارة العلمية التدريبية النظرية والتطبيق*.عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

لطفى، محمود أحمد.(٢٠١٨). *برامج التوك شو وإعلام الأزمات.القاهرة: العربى للنشر والتوزيع.*

مجرشى، فاطمة بنت حسن بن محمد.(٢٠٢٢). إدارة الأزمات لدى قائدت رياض الأطفال بمدينة بريدة من وجهة نظر المعلمات (أزمة كورنا نموذجاً). *مجلة شباب الباحثين-كلية التربية جامعة سوهاج*،(١١)،١٠٥٨_١٠٩٣.https://dx.doi.org/10.21608/jyse.2022.219901

المشاقبة، متعب عوده فلاح.(٢٠١٨). درجة امتلاك مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء لمهارة إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*،٢ (٢٩).٦٨-٨٣. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الموضية، رضا سلامة؛ الزغبى، محمد أحمد .(٢٠٢١). درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال بالأردن لإستراتيجية إدارة الأزمة في عملهن الإداري في ظل جائحة كورونا واتجاهاتهن نحو التعلم عن بعد. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية جامعة السلطان قابوس*، ١٥ (١)،٨٢_٩٧ .

ثانياً: المراجع الأجنبية:

LaMothe, J. (2021). *The Mitigating Factors in K-12 School Leaders Adopting Crisis Prevention Competency Models* (Doctoral dissertation), St. Thomas University.

Machado, S. (2020). *Preschool Teacher Perspectives of Crisis Preparedness* (Doctoral dissertation), Walden University.

Scott, R. L. (2020). *School Safety Preparedness: A survey study of K-12 principals' perceptions relative to safe and secure Kansas public schools*. Kansas State University.

Williams, T. N. (2019). *Crisis Communication Systems Among K-12 School Principals* (Doctoral dissertation), Walden University.

Wolpers, M., Kirschner, P. A., Scheffel, M., Lindstaedt, S., & Dimitrova, V. (Eds.). (2010). *Sustaining TEL: From Innovation to Learning and Practice: 5th European Conference on Technology Enhanced Learning, EC-TEL 2010, Barcelona, Spain, September 28-October 1, 2010, Proceedings* (Vol. 6383). Springer.

Breuer, R., Sewilam, H., Nacken, H., & Pyka, C. (2017). Exploring the application of a flood risk management Serious Game platform. *Environmental Earth Sciences*, *76*(2), 1-9. DOI 10.1007/s12665-017-6387-1.

Heimburger, J. F. (2018). *Japan and Natural Disasters: Prevention and Risk Management.* John Wiley & Sons

Shaw, R., & Izumi, T. (2014). *Civil society organization and disaster risk reduction*. Springer, Japan.

البحث الرابع

الرحلات المعرفية ودورها في توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة

إعداد

أ.د/ انشراح إبراهيم محمد المشرفى

أستاذ مناهج وطرق تعليم الطفل بقسم العلوم التربوية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة الإسكندرية

أ.د/ أيمن مصطفى مصطفى عبد القادر

أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الإسكندرية – والقائم بعمل عميد كلية التربية – جامعة مطروح

أ/سارة حسن عبد الحليم

معيدة بقسم العلوم الأساسية، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة مطروح

٢٠٢٣م-١٤٤٤هـ

الرحلات المعرفية ودورها في توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلي الكشف عن دور الرحلات المعرفية في توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة، وتكونت العينة من (٥٠) طالبة معلمة من طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة مطروح، كمجموعة واحدة تجريبية، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة للكشف عن العلاقة بين المتغير المستقل (الرحلات المعرفية) والمتغير التابع (توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي)، كما استخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة لقياس الجانب المهارى لتوظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي، والاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي، وبرنامج الرحلات المعرفية لتوظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي المكون من ثلاثون لقاء، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية الرحلات المعرفية في توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام ببرامج تنمية المهارات الخاصة بتطوير تقديم المحتوي المتحفي لدي الطالبة المعلمة خلال المراحل الدراسية لما له من أثر علي تطوير كفاياتها المهنية.

الكلمات المفتاحية: الرحلات المعرفية-جولات المتحف الافتراضية-مهارات توظيف الجولات الافتراضية.

Web quest on developing the skills of employing virtual tours in the museum work of the student teacher at faculty of Early Childhood

Abstract

This paper aims to reveal the role of cognitive journeys in the employment of virtual tours in the museum project of the student teacher in the College of Preschool Education The experimental group with a group to reveal the relationship between the independent variable (cognitive journeys) and the dependent variable (use of virtual tours in museum work) The researcher also used a form to measure the competence aspect of using virtual tours in museum work, and the performance test to measure the cognitive aspect of the ability to use virtual tours in museum work, and the data research trip program for the use of virtual tours in museum work consisting of thirty meetings. The study recommended the need to pay attention to skill development programs related to the development of the student teacher's presentation of museum content during the academic stages, due to its impact on the development of their professional skills.

Key words: web quests- skills of employing virtual tours.

المقدمة:

تعد الرحلات المعرفية عبر الانترنت أهم النماذج لاستخدام شبكة الانترنت في عمليتي التعليم والتعلم؛ حيث إنها تجمع بين التخطيط المحكم في البحث عن المعلومات عبر الانترنت، والاستعمال العقلاني لأجهزة الحاسب عامة وشبكة الانترنت خاصة، بالإضافة إلى أن الرحلات المعرفية المعدة بطريقة جيدة تعد طريقة فعالة ومبتكرة وذات إمكانات متميزة في عمليتي التعليم والتعلم، لتشجيعها لتنمية التفكير الناقد وتهيئة الظروف المناسبة للانغماس في التعلم وتنمية مهارات التفكير العليا.

فقد أكد (سيد زورك، ٢٠١٨، ص٢٣٤) أن الجولات الافتراضية تطبيق جيد لنظم التعلم البنائي، حيث تساعد المتعلمين على بناء تعليمهم بأنفسهم، وذلك لما تقدمه الزيارات الالكترونية من رؤية متنوعة، وذلك لاعتمادها على تكنولوجيا الواقع الافتراضي، وتجعل المتعلم أثر إقبالاً نحو عملية التعلم واستخدام التكنولوجيا في المواقف التعليمية المختلفة، وهذا ما ينادي به العصر لمواجهة تحدياته ومتغيراته، ويمكن الوصول لهذا المستوي من خلال تدريب الطلاب باعتبارهم وسيط المعرفة ونقلها للأجيال.

وتقدم الجولات الافتراضية ثلاثية الأبعاد في الرحلات المعرفية نهجاً أكثر متعة للتعلم، حيث يشارك المتعلم في جو اجتماعي بأنشطة انغماسيه وإبداعية كجزء من نشاطات الرحلة حيث يلعب (المعلم/ المدرب) في هذا النموذج دور الميسر مع التركيز على احتياجات طلابه، وتعرف الجولات الافتراضية بأنها بيئات انغماسيه واجتماعية يمكن للمتعلمين فيها زيارة المواقع، والتواصل والتجمع عبر الانترنت، وإجراء محادثات مع الاخرين في الوقت ذاته، لذا تعد الجولات الافتراضية إضافة نوعية إلى الرحلات المعرفية.

وبظهور المتاحف على الانترنت ظهرت فكرة الجولات المتحفية الافتراضية التي يري كلاً من (2012, Aspel, Barrette) أنها استمدت كيانها من المتاحف التقليدية المتاحة بالواقع المادي، لكنها تتميز عنها بالعديد من الخصائص والمميزات التي أكسبتها لها شبكة الإنترنت، حيث إن الجولات الافتراضية تعد بديلاً لدعم المواقف التعليمية عندما تواجه الزيارات الفعلية كثير من المعوقات التي تحول دون القيام بها.

ولقد أصبح من الضروري على المعلمات في ظل التقدم التكنولوجي أن تعدن التفكير في أدوارهن، وخصوصاً بالنظر لأنفسهن لكونهن مشاركات نشيطات في عملية التعلم لأطفالهن؛ حيث إنه أبرز التحديات التي وضعت أمام معلمة الطفولة المبكرة لا يتمثل في توجههن لاستخدام التكنولوجيا، ولكن في قدرتهن

على توظيفها في بيئة التعلم، وإجادة مهارات التعامل والاستفادة من مميزاتها، وهذا ما يدعم التعليم الافتراضي الذي أصبح هو السائد في معظم الدول (حنان غنيم، ٢٠١٦).

كما أوصت دراسة (زينب إسماعيل، ٢٠١٥، ٦٧) بضرورة تدريب المتعلمين على تصميم واستخدام الجولات الافتراضية وتضمينها في مناهجهم الدراسية وذلك لمساعدتهم على فهم الظواهر المحيطة والتعامل معها أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية؛ حيث أشارت دراسة (وليد الحلفاوي،٢٠١٢) إلى أن الجولات الافتراضية ثلاثية الأبعاد كانت أكثر أنواع الجولات الافتراضية مناسبة للمتعلم المستقل.

ومما سبق يمكن القول إن هذه المهارات هي المطلوب من الطالبات المعلمات اكتسابها والتدرب عليها، لإجادة القيام بجولة افتراضية متحفية ناجحة محققة لأهداف التعلم السابق تخطيطها، لذا تسعي هذه الدراسة لإلقاء الضوء على أثر الرحلات المعرفية على تنمية مهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة.

مشكلة الدراسة:

اتخذت الجولات الافتراضية اهتمام شديد كوسيلة للتعليم والتعلم سواء من خلال أقراص مدمجة أو شبكة الانترنت، ويمكن وصفها بأنها معرض إلكتروني متنوع الظواهر الطبيعية والثقافية من خلال تقديم محاكاة رقمية وعمليات مسح ثلاثي، ومن بين أهم أنواع الجولات الافتراضية هي الجولات الافتراضية المتحفية؛ فهي بيئة تعليمية إلكترونية عبر الانترنت، تحاكي في تصميمها وتنفيذها البيئة المتحفية التقليدية، تتسم بالخصوصية والديمومة، كما أنها تعتمد علي مجموعة من الكائنات الرقمية متمثلة في الصور، الرسومات ثلاثية الأبعاد، النصوص، الفيديو، الصوت، والوثائق النصية. (سولاف الحمراوي، ٢٠٢٠، ٢٩٤).

ومن خلال الدراسات التي تناولت الرحلات المعرفية أثبتت فاعليتها في تنمية بعض المهارات مثل مهارة التفكير التأملي، والتعليمي، والابداعي، ومهارات التصنيف والتعلم الذاتي، ومهارات الوعي التكنولوجي، ومهارات التعامل مع التطبيقات التكنولوجية الحديثة، وبعض مهارات التدريس وزيادة الدافعية للإبداع والاتجاه نحو المواد المختلفة، وإجادة التعامل مع برامج الحاسب الالي، وبرامج تصميم المواقع الافتراضية؛ مثل دراسة (سيد زورك، ٢٠١٨) ودراسة (دعاء جعفر، ٢٠٢٠).

كما لاحظت الباحثة أثناء إشرافها علي الطالبات المعلمات بالتربية العملية أن الأنشطة المتحفية المقدمة للطفل لا ترقي للمستوي المطلوب من جودة الأداء، والتقدم بالشكل الأكاديمي في معظم الأحيان،

وهذا ما يدل علي وجود بعض القصور في امتلاك معلمة الطفولة المبكرة للمهارات الخاصة بالعمل المتحفي، كما أنه علي الرغم من امتلاك المعلمة لعدد كبير من المهارات، إلا أنها لا تستغل ركن المتحف في قاعة النشاط الخاصة بها في تقديم العديد من الأنشطة المتحفية سواء داخل الروضة أو خارجها وهذا ما يشير إلي ضرورة الاهتمام بالمهارات الخاصة بالعمل المتحفي، كما أنه من خلال اللقاءات والمناقشات مع الطالبات المعلمات في مادة (متاحف ومكتبات الطفل) المقررة على طالبات الفرقة الرابعة، اتضح أن الطالبات لديهم بعض القصور في الجانب التطبيقي كمربيين متحفيين، وأن هناك فصل في بعض الأوقات بين النظرية والتطبيق.

واستناداً لما سبق يتضح أن هناك حاجة إلي مواجهة تحديات العصر وإعادة صياغة الأهداف التربوية بالنظر للمتاحف باعتبارها مؤسسة تعليمية تثقيفية، تقدم بيئة ونموذج للتعلم يمزج بين التعليم الرسمي وغير الرسمي، والمقصود به التعليم الافتراضي المتحفي، ولكي تحقق جودة الأداء لمثل هذا النوع من التعليم، يجب تدريب الطالبات المعلمات علي مجموعة من مهارات العمل المتحفي والتي تتمثل في إجادة التعامل مع برامج الحاسب الالي وبرامج التصميم، والاستعانة بوسائل نقل المعلومات مثل الكتالوجات، أفلام الفيديو، شرائح الصور الملونة والرسوم المتحركة ثلاثية الأبعاد، الوصول للمعلومات والاطلاع من خلال محركات البحث، واستخدام طرق الاتصال المتنوعة في العمل المتحفي.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما دور الرحلات المعرفية في توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما دور الرحلات المعرفية في تنمية الجانب المعرفي لمهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة؟
٢. ما دور الرحلات المعرفية في تنمية الجانب الادائي لمهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

١. الكشف عن دور الرحلات المعرفية في تنمية الجانب المعرفي لمهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة.

٢. الكشف عن دور الرحلات المعرفية في تنمية الجانب الادائي لمهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة.

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية في:

الأهمية النظرية: وتتمثل الأهمية النظرية للدراسة فيما يلي:

- توجيه نظر القائمين على إعداد معلمة الطفولة المبكرة بأهمية إكسابها مهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي من خلال الرحلات المعرفية.
- استخدام جولات المتحف الافتراضية وأثرها على تنمية كفايات التعامل مع العمل المتحفي.
- قد تكون هذه الدراسة إضافة إلى المكتبة العربية.

الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية فيما يلي:

- التوظيف التفاعلي لمستحدثات تكنولوجيا التعليم والمواقع الالكترونية في تنمية مهارات التعامل مع العمل المتحفي لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة.
- إثراء الطالبة المعلمة بمهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي التي تؤهلها للالتحاق بمجالات جديدة في سوق العمل.
- يمكن للمختصين والتربويين استخدام أدوات البحث في معرفة درجة تحصيل الطالبة المعلمة معرفياً وادائياً لمهارات العمل المتحفي.
- الاستفادة من نتائج البحث الحالي في تصميم برامج تربوية قائمة على الرحلات المعرفية لتعزيز العمل بالواقع الافتراضي في المجالات المختلفة.
- قد تفيد الطالبة المعلمة في التدريب علي مهارات التصميم التعليمي لبرامج الوسائط المتعددة من خلال الويب كويست التي صممتها الباحثة علي موقع.

مصطلحات الدراسة:

من خلال الاطلاع على التعريفات التي وردت في بعض الأدبيات التربوية ذات الصلة بمتغيرات البحث وطبيعة بيئة التعلم، وأدوات البحث أمكن تحديد مصطلحات البحث إجرائياً كما يلي:

الرحلات المعرفية Web Quest

وتعرف الباحثة الرحلات المعرفية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: بيئة تعليمية هادفة وموجهة تقوم على التفاعل والاستقصاء من خلال مصادر تعلم على شبكة الإنترنت لتنمية مهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة.

جولات المتحف الافتراضية Virtual Museum Tours

وتعرف الباحثة جولات المتحف الافتراضية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: مجموعة الجولات التعليمية التثقيفية التي تعتمد في الأساس على بيئة إلكترونية متحفية، تشتمل على العناصر الرقمية؛ الصور، والرسومات، الفيديوهات، الأصوات، والوثائق ثلاثية الأبعاد والتي تتيح للطالبة المعلمة التفاعل معها بصورة مشوقة في التعلم والاستفادة منها في التعامل مع العمل المتحفي.

مهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي skills of employing virtual tours:

عرفتها الباحثة إجرائياً في الدراسة على أنها مجموعة من المهارات التي تكتسبها الطالبة المعلمة لتجيد توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي وهي: مهارة الاعداد والتخطيط، مهارة التصميم، مهارة التنفيذ، مهارة التقويم.

محددات الدراسة:

محددات بشرية: الطالبة المعلمة بالفرقة الثالثة والرابعة بكلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة مطروح.

محددات زمنية: الفصل الدراسي للعام الجامعي (٢٠٢١_ ٢٠٢٢) منذ تاريخ (٢٢مارس) وحتى (١٢ يونيو).

محددات مكانية: كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة مطروح.

محددات موضوعية: برنامج قائم على الرحلات المعرفية لتوظيف مهارات استخدام الجولات الافتراضية في العمل المتحفي لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة.

منهج الدراسة: المنهج الشبه التجريبي، ذوي المجموعة الواحدة، للكشف عن العلاقة بين المتغير المستقل (الرحلات المعرفية) والمتغير التابع (مهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي).

عينة الدراسة: تتمثل عينة الدراسة في عدد ٥٠ طالبة من طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة بالفرقة الرابعة والثالثة، وهي تمثل مجتمع الدراسة.

أدوات ومواد الدراسة التجريبية:

١. اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة (إعداد الباحثة).
٢. بطاقة ملاحظة لقياس أداء الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة في توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي (إعداد الباحثة).
٣. برنامج قائم على الرحلات المعرفية لتنمية مهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي بكلية التربية للطفولة المبكرة (إعداد الباحثة).

فروض الدراسة:

١. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للجانب الأدائي لمهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي ومجموعها الكلي الصالح القياس البعدي.
٢. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للجانب المعرفي لمهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي لصالح القياس البعدي.

أساليب المعالجة الإحصائية:

المتوسط، والانحراف المعيارى، نسبة صدق المحتوي للاوشى. Lawshe Content Validity Ratio (CVR)، معامل ثبات ألفا كرونباخ، معامل ثبات إعادة التطبيق، معادلة "كوبر"Coope" ، معامل ارتباط بيرسون، اختبار "ت" t_Test للعينات المرتبطة، حجم التأثير مربع إيتا (η2).

الخطوات الإجرائية للدراسة:

١. تحديد مشكلة الدراسة ومتغيراتها وعينتها.
٢. الاطلاع على أدبيات البحث التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بالرحلات المعرفية وأيضا مراجعة الأبحاث العلمية الحديثة المتعلقة بجولات المتحف الافتراضية.
٣. إعداد برنامج قائم على الرحلات المعرفية لتنمية مهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة.
٤. إعداد بطاقة ملاحظة لقياس الجانب المهارى لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة (قياس قبلي).

٥. إعداد اختبار تحصـــيلي لقياس الجانب المعرفي لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة (قياس قبلي).
٦. تطبيق البرنامج المقترح " أثر الرحلات المعرفية على تنمية مهارات توظيف الجولات الافتراضـية في العمل المتحفي لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة".
٧. إعداد بطاقة ملاحظة لقياس الجانب المهارى لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة (قياس بعدي).
٨. إعداد اختبار تحصـــيلي لقياس الجانب المعرفي لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة (قياس بعدي).
٩. تحليل النتائج من خلال الأساليب الإحصائية الملائمة، وعرض نتائج الدراسة ومناقشتها.
١٠. وضع التوصيات التربوية ذات الصلة بموضوع الدراسة، وتقديم المقترحات البحثية المستقبلية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أهداف ومعينات الرحلة المعرفية عبر الويب في الميدان التربوي:

يمكن تلخيص أهداف ومعينات الرحلات المعرفية وفق ما تناوله (Dodge, 1995) فيما يلي:

- تعد نمطًا تربوياً بنائياً تتمحور حول نموذج المتعلم الرحال المكتشف.
- تشجع العمل الجماعي وتبادل الآراء والأفكار بين المتعلمين مع التأكيد على فردية التعلم أيضاً.
- تعزيز لوسيلة التعامل مع مصادر المعلومات بكفاءة وجودة عالية.

وبتحليل ما سبق نجد أنه من أهم الأهداف التي تسعي الرحلات المعرفية إلى تحقيقها المساعدة على بناء أساس صلب لإعداد الطالبات المعلمات للمستقبل، حيث تشجع العمل التعاوني كفريق، والالتزام بالتعلم المستمر، وكذلك توسيع افاقهم، وتمكينهم من تقييم المعلومات بأنفسهم.

خصائص الرحلات المعرفية:

تتسم الرحلات المعرفية بعدد من الخصائص التي ذكرتها (جعفر، ٢٠٢٠، ١٣٦) كما يلي:

- تتم من خلال أجهزة الحاسب أو أجهزة الجوال الذكية وهذا مما يزيد الدافعية.
- التشارك وبث روح التعاون بين المتعلمين.
- بالإمكان تطبيقها لأغلب التخصصات.
- بالإمكان تطبيقها مع جميع المراحل عدا الصفوف الدنيا في المرحلة الابتدائية.

أهمية الرحلات المعرفية:

- ذكر (عليوى، والشلال، ٢٠٢٠، ٣٠) أن استعمال استراتيجيات حديثة ومناسبة يؤدي إلى انشغال الطلاب الفعلي في المحتوي الدراسي، وتحقيق أهدافه باستخدام أساليب فعالة وتوفير تغذية راجعة، لذلك فقد بدت الحاجة إلى استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية بوصفها واحدة من تلك الاستراتيجيات الحديثة.
- كما أشار (قطيط، ٢٠١٢، ٨٧) إلى أن تلك الاستراتيجيات توفر للمتعلمين مهمات تتيح استخدام مهارات التفكير العليا في بناء المعرفة وتحصيلها، وتمنحهم إمكان البحث في نقاط محددة بشكل عميق ومدروس، من خلال مصادر ومواقع إلكترونية منتقاة، ومعدة سلفًا، مما يساعد كثيراً على توفير الوقت والجهد وعدم تشتيتهم، وتكثيف جهودهم في الاتجاه المطلوب للنشاط الذي يقومون به، كما تعتمد الرحلة المعرفية عبر الويب على توظيف أساليب التدريس الحديثة المبنية على استخدام التكنولوجيا؛ بحيث تصبح الطالبة المعلمة محور العملية التعليمية والتعلّمية، ولُب النشاط التعليمي، وبذلك تخلق تعلماً نشطًا، وفعالاً، وأكثر دقة وفاعلية من التعليم التقليدي المعتمد على مجرد حفظ المعلومات واسترجاعها .

ويمكن تلخيص أهمية الرحلات المعرفية في النقاط التالية:

- ❖ توفير مهمات تتيح للمتعلمين اســتخدام مهارات التفكير العليا في بناء وتحصــيل المعرفة، إذ أن التعلم الذاتي المبني على المعرفة يعد ناتجاً أسـاسـياً للرحلة المعرفية من خلال اسـتخدام تفكيرهم الإبداعي وحل المشكلات للوصول الي حلول إبداعية تناسب المهمات المطروحة.
- ❖ تجعل المتعلمين مركز النشاط التعليمي لأنها تعتمد على توظيف أساليب التدريس الحديثة المبنية على استخدام التكنولوجيا.
- ❖ تنتج تعلماً فعالاً ونشـــطاً أكثر دقة من التعليم التقليدي الذي يعتمد على الحفظ والتذكر، وتمنح المتعلمين إمكانية البحث والاستقصـاء في نقاط محددة ب شكل عميق ومدروس يتم تحديدها من قبل (المعلم/ المدرب).

أنواع الرحلات المعرفية:

اتفق كل من (Woods et al,؛2004, March 2008 ؛ صـالح، ٢٠١٤؛ بسام، ٢٠١٣) على أن الرحلات المعرفية نوعان:

❖ **النوع الأول :الرحلات المعرفية قصيرة المدى (Short Term Web Quests)**

يبلغ مداها الزمني حصة واحدة إلى أربع حصص، وغالباً ما يكون الهدف التربوي منها هو الوصول إلى مصادر المعلومات وفهمها واسترجاعها، وعادةً تكون هذه الرحلات على مادة دراسية واحدة، ويتطلب إتمام مهام الرحلات المعرفية قصيرة المدى عمليات ذهنية بسيطة، كالتعرف على مصادر المعلومات، ويستعمل هذا النوع من الرحلات مع المتعلمين المبتدئين غير المتمرسين على تقنيات استعمال محركات البحث، وقد يستعمل أيضا بوصفه مرحلة أولية للتحضير للرحلات الطويلة المدى.

❖ **النوع الثاني :الرحلات المعرفية طويلة المدى (Long Term Web Quests)**

وعلى العكس من الرحلات المعرفية قصيرة المدى، فإن عمر الرحلات المعرفية طويلة المدى يتراوح بين أسبوع وشهر كامل، وهي تتمحور حول أسئلة تتطلب عمليات ذهنية متقدمة كالتحليل، والتركيب، والتقويم.... إلخ، ويقدم حصاد الرحلة المعرفية عبر الويب طويلة المدى في شكل عروض شفوية أو في شكل بحث، أو ورقة عمل للعرض على الإنترنت، وقد تتطلب هذه العروض، فضلًا عن الإجابة على الأسئلة المحورية للمهمة، التحكم في أدوات حاسوبية متقدمة، كبرامج العرض: مثل (باوربوينت، أو برامج معالجة الصور، ولغة الترميز HTML، أو برامج تطوير التطبيقات المتعددة الوسائط).

العناصر الأساسية لبناء الرحلة المعرفية:

اتفق كل من (Dodge, 2001؛ Chatel & Nodell, 2002؛ Macgregor & Lou, 2005؛ جودة، ٢٠٠٩) على تقسيم **العناصر الأساسية لبناء الرحلات المعرفية إلى ستة عناصر** هي:

العنصر الأول: المقدمة (Introduction): من الضروري أن تكون المقدمة واضحة ومحددة ومناسبة للموضوع، وأن تتضمن تقديماً للدرس والمهام المنوطة بالمتعلمين، والتمهيد لهم لإثارة دافعيتهم بعبارات محفزة أو بعرض صور مثيرة لاهتمامهم ومنتمية لموضوع الدرس؛ حيث يتم توضيح فكرة الدرس، وعناصره والتركيز على موضوع الدرس وأهدافه من أجل وضع الطالبة المعلمة في تصور مسبق حول ما ستتعلمه، ويمكن للمدرب أن يضع مجموعة من الأسئلة حول أفكار الدرس الرئيسة، تشجع الطالبة المعلمة على اكتشاف المطلوب، وتقديم حصاد الرحلة في شكل تقرير، أو عرض أمام زميلاتها، أو من خلال الإجابة عن أسئلة التقويم التي أعدها (المعلم/ المدرب) في الرحلة المعرفية.

العنصر الثاني: المهام (Tasks): يعد هذا العنصر محوراً أساسياً؛ حيث ينطلق منه المتعلمون في رحلتهم عبر المهمة المرجوة، فهي أساس الرحلات المعرفية، ويتم فيها توضيح المهام المطلوب من الطالبة المعلمة إنجازها في الرحلة المعرفية التي تمكنها من تعلم المادة العلمية، ويجب أن تكون قابلة للتنفيذ ومثيرة لاهتمامها، ويتلخص دور (المعلم/ المدرب) في تقديم الأسئلة الجوهرية للمهمة التي تدور حولها فكرة الرحلة المعرفية، وتحديد الخطوات التي يجب اتباعها للإجابة عن تلك الأسئلة.

العنصر الثالث :العمليات أو الاجراءات (Process): وفيها يتم تحديد ما إذا كان العمل فردياً أو جماعياً، فإذا كان جماعياً يتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعات، وتوزيع العمل بينهم، ورسم الخطوات المحددة والواضحة التي ستقوم بها كل طالبة معلمة للوصول إلى تحقيق المهمة من بعد تحديد الوقت اللازم لإنجاز هذه المهمة المطلوبة، وينبغي أن تكون الاجراءات واضحة ومقسمة إلى مراحل؛ حتى تتمكن كل طالبة معلمة من معرفة مدى تقدمها في إنجاز المهمة.

العنصر الرابع: المصادر (Resources): تتبلور فكرة الرحلات المعرفية في الأساس حول البحث عن المعلومات من خلال الإنترنت، وفي هذه المرحلة يقوم مصمم الرحلة (المعلم/ المدرب) بتحديد المواقع الافتراضية وانتقائها، وهي بشكل خاص مواقع (ويب) موثوق بها تكون منتقاة بعناية مسبقا، ويمكن أن تكون كتباً أو وسائط تعليمية أخرى، وعلى الطالبة المعلمة زيارتها من أجل إتمام المهمة، وهذه المصادر تكون ذات علاقة وثيقة ومرتبطة بالأسئلة المحورية المطلوب من المتعلمين إيجاد حلول لها والإجابة عنها في نهاية المهمة، والشيء المميز لهذا الجزء من النموذج هو أن (المعلم/ المدرب) لم يكتفِ بالمواقع التي يتوجب على المتعلمين زيارتها، بل قام بربطها مباشرة بالأسئلة المحورية للمهمة، وهو ما سيسهل عمل المتعلم الذي سيكون على علم مسبق بعلاقة كل سلسلة من الروابط بالمهمة الموكلة له.

العنصر الخامس: التقويم (Evaluation): التقويم هو مرحلة مهمة في الرحلة المعرفية عبر الويب، علمًا بأنه لن يتم استخدام أدوات التقويم التقليدية، بل يسمح للمتعلمين مقارنة ما تعلموه وأنجزوه ثم يقومون بتقويم أنفسهم، وذلك وفق ضوابط ومعايير تساعدهم على ذلك، مثل: قوائم الرصد، ودليل مجموع الدرجات.

العنصر السادس: الخاتمة(Conclusion) : وهو عبارة عن ملخص لفكرة الرحلة المعرفية أو الفكرة المحورية للرحلة المعرفية، والتي تم البحث حولها، وكذلك يتم من خلالها تذكير المتعلمين بالمعلومات التي سيكتسبونها عند نهاية الرحلة المعرفية عبر الويب، وكذلك تحفيزهم على التواصل في الحصول على المعرفة وإتمام كل مراحلها، وتحفيزهم على الإفادة من النتائج التي تم التوصل إليها، ولا يخفى على (المعلم/

المدرب) الذكي كيف يحفز المتعلمين على الوصول للخطوة الأخيرة من البحث المطلوب، أو كيف يدعّم ثقتهم بأنفسهم، من خلال التعزيز المادي بالدرجات أو التعزيز المعنوي ولو بمجرد كلمة تشجيع أو ابتسامة.

مميزات الرحلات المعرفية في التعليم:

يُعد توظيف الرحلة المعرفية عبر الويب في الغرفة الصفية عاملًا لتغيير لدور كل من (المعلم/ المدرب) والمتعلم؛ لما في ذلك من مميزات عدة أجمع عليها التربويون مثل (Gaskill & et al, 2006؛ Schweizer & Kossow,2007؛ الفار، ٢٠١١؛ قطيط، ٢٠١٢) كما يلي:

١) تهدف إلى تطوير قدرات المتعلمين التفكيرية، وبناء باحث يستطيع تقييم نفسه فضلًا عن أن (المعلم/ المدرب) يمنح المتعلمين فرصة استكشاف المعلومة بأنفسهم، لا مجرد تزويدهم بها فحسب.

٢) استغلال التقنيات الحديثة، بما فيها شبكة الإنترنت لأهداف تعليمية، وهي بذلك تضع إمكانات شبكة الإنترنت كافة بوصفها خلفية قوية لهذه الوسيلة التعليمية.

٣) تمنح المتعلمين إمكان البحث في نقاط محددة بشكل عميق ومدروس، ولكن عبر حدود منتقاة من قِبل (المعلم/ المدرب).

٤) يعدُّ استخدامها وسيلة تعليمي ناجزة من خلال ما تقدمه من استخدام آمن للإنترنت أثناء الأنشطة التعليمية وعملية البحث عن المعلومات.

وفي ضوء ما سبق تبين أن مميزات الرحلات المعرفية تتلخص في:

التأثير الإيجابي على المتغيرات المختلفة كالتحصيل ومهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير العليا، وتنمية الوعي التكنولوجي، واكتساب مهارات جديدة للتعامل مع المستحدثات الرقمية كالملاحظة، التصنيف، الاستنتاج، التنبؤ، القياس والاتصال، مما ينمي مهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي لدي الطالبة المعلمة.

جولات المتحف الافتراضية Virtual Museum Tours

حددت (غنيم، ٢٠١٨، ٣٤) أن جولات المتحف الافتراضية عبارة عن " بيئة إلكترونية تفاعلية على شبكة الإنترنت وتتمثل المعروضات المتحفية للبيئة الافتراضية في مجموعة متنوعة من المعروضات الرقمية التي قد تأتي على شكل؛ صور، رسوم، فيديوهات، رسومات، وثائق ثلاثية أو ثنائية الأبعاد، ويمكن التفاعل معها بدرجات متفاوتة قد تفوق في بعض الأحيان درجة التفاعل مع المعروضات المتحفية الطبيعية".

عرفها (عزمي، ٢٠١٥، ١٢٢) بأنها "بيئة تفاعلية تضم مجموعة من الأدوات الرقمية المتنوعة التي يمكن توظيفها عبر الإنترنت؛ بهدف تقديم مجموعة من البدائل التي تحاكي أماكن محددة، وتتيح للمتعلمين فرص متنوعة للتعرف على مكونات هذه الأماكن دون أي قيود زمنية أو مكانية".

وتعرف الباحثة جولات المتحف الافتراضية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: مجموعة الجولات التعليمية التثقيفية التي تعتمد في الأساس على بيئة إلكترونية متحفية، تشتمل على العناصر الرقمية؛ الصور، والرسومات، الفيديوهات، الأصوات، والوثائق ثلاثية الأبعاد والتي تتيح للطالبة المعلمة التفاعل معها بصورة مشوقة في التعلم والاستفادة منها في التعامل مع العمل المتحفي.

أنواع الجولات الافتراضية:

صنف (Scheucher ,2010) الجولات الافتراضية إلي نوعين رئيسيين، **النوع الأول**: متمثل في الجولات الافتراضية القائمة علي سطح المكتب، وتعتمد بقدر كبير علي الوسائط المتعددة التفاعلية، وتتضمن مجموعة من الجولات التي تقوم الطالبة المعلمة باستعراضها من خلال سطح المكتب الخاص بأجهزتهم الشخصية، ومن أمثلة هذه الجولات: الجولات القائمة علي الصور، الجولات القائمة علي الفيديو، الجولات القائمة علي المشاهد البانورامية، والجولات القائمة علي المشاهد ثلاثية الأبعاد، أما **النوع الثاني**: من الجولات يتمثل في الجولات الافتراضية المتقدمة والتي تقوم الطالبة المعلمة باستعراضها والتفاعل معها بالاعتماد علي استخدام التكنولوجيا المتطورة لأنظمة الواقع الافتراضي حيث يتم استخدام برمجيات قوية وأجهزة متنوعة تسمح بعمليات التفاعل والاستغراق داخل البيئة.

أهمية الجولات الافتراضية:

وفي هذا الصدد قد لخص (Robinson ,2009) مزايا تطبيق بيئة VFT ذات الجودة العالية في الفصول الدراسية من حيث ثلاثة أبعاد وهي:

منظور (المعلم/ المدرب): يمكن أن تسهل تطوير بيئة التعلم التعاوني، كما يحفز دوافع التعلم الطبيعية الأربعة (الاستفسار، التفسير، المشاركة، والتعبير)، كما تحتاج إلى تنظيم أقل وتأخذ وقتاً أطول في الدراسة من الرحلة الميدانية الفعلية.

منظور المتعلمين: إعطائهم الشعور بالمتعة خلال التعلم، والشعور أيضاً بالراحة في التعامل مع أشكال الوسائط المتعددة، كما أن استخدام الارتباطات التشعبية والبث الصوتي يمكن أن توفر سيناريوهات حل مشكلات الحياة الحقيقية.

منظور المصممين: تعتبر فرصة لتبادل الخبرات الحقيقية بين المصممين، كما تعمل على تسهيل تطوير بيئات التعلم البنائي، وبيئة VFT لتتطور منتجاً أكثر تطوراً.

وبتحليل ما سبق نجد أن مصطلح الجولات الافتراضية يتمثل في التمثيل الرقمي بالوسائط المتعددة عبر الويب لرحلة ميدانية تضم عدد من الوسائل التعليمية التي تخدم المحتوي، وذلك لتحقيق أهداف المنهج واحتياجات الطلاب ومراعاة الفروق الفردية والقدرات المختلفة.

النظريات الفلسفية التي تقوم عليها الجولات الافتراضية:

بالنسبة لنظرية الجشتطلت (التعلم بالاستبصار): يشير (مصطفي ناصف، ١٩٨٣) إلي أن الاستبصار يكون في البنية التي يكون عليها الموقف المشكل وفهم ترابط أجزائه وطريقة عمله وكيفية التوصل إلي الحلول المناسبة له، وأن الاستبصار هو تحقيق الفهم الكامل للأشياء، ويتم التعلم إذا كان هناك استبصار أو فهم حيث الفهم هو الهدف من التعلم، وتدور النظرية حول ما هي الشروط اللازمة لتحقيق الفهم الحقيقي لمشكلة ما وتحقيق حلها، إن القضية الأساسية للتعلم في هذه النظرية ليست قضية الارتباط بين المثيرات والاستجابات وإنما قضايا الاستبصار والفهم، وإذا ما تم الاستبصار والفهم فإن انتقال التعلم لموقف جديد تكون خطوة سهلة لا تمثل صعوبة.

وبناءً علي ما تقدم يتضح إن الجولات الافتراضية تساعد الطالبة المعلمة على الإدراك الحسي لعناصر ومكونات الجولة الافتراضية التعليمية وعلاقتها بالرحلة الفعلية، والتعرف على كيفية تنظيم الموقف المشكل للجولة المحددة الافتراضية والفعلية، وإعادة تنظيم المعارف والمعلومات المجمعة من الجولة الافتراضية متزامنة مع الرحلة الفعلية حيث يعتمد التعلم على فهم العلاقات التي تشكل المشكلة أو الموقف التعليمي وذلك بإعادة تنظيمها للدلالة على معناها، وتزويدهم بالخبرات ذات الصلة، وتوفير الفرص لمشاركة الطلاب في بناء معرفتهم الشخصية.

كذلك نظرية برونر للتعلم المعرفي: التي تقوم علي مبدأ الدافعية حيث أن التعلم يعتمد علي حالة الاستعداد لدي المتعلمين واتجاههم نحو التعلم، ومبدأ البنية المعرفية القائم علي ضبط العلاقة المتبادلة بين مفاهيم المادة وعناصرها المختلفة، وأن فعالية الخبرات التعليمية تتوقف إلي حد كبير علي البيئة التنظيمية للمادة الدراسية وتسلسلها المنطقي وتزويدهم بالتغذية الراجعة التصحيحية المناسبة، وينادي برونر بضرورة أن يقوم المتعلمين باكتشاف البيئة بنفسها وليس نقلها فقط، ويري تعميم وتنظيم مواقف التعلم بطريقة تيسر عملية التعلم بالاكتشاف، حيث التعلم بالاكتشاف أكثر فعالية من التعلم القائم علي الحفظ ويتميز هذا النمط

من التعلم بطريقة تيسر عملية التعلم بالاكتشاف، حيث تجعل الطالبة المعلمة نشطة وإيجابية ومشاركة في عملية التعلم كما يزيد من استمتاعها بما تتعلم، وهذا من شأنه تنمية الجوانب الانفعالية الأخرى التي تعد معززات ذاتية أو داخلية ذات تأثير موجب (أبو رياش، ٢٠٠٧، ص١٤٠-١٤٤).

وفي ضوء ما سبق يتضح أن الجولات الافتراضية: تتيح اكتشاف وإبحار وتجول الطالبة المعلمة في البيئة حسب استعدادها وخصائصها واحتياجاتها، حيث تقوم بتنظيم الأفكار واختيار المصادر والتفضيلات والاحتياجات الفردية والتركيز على البنود أو الأجزاء التي تهم الطالبة المعلمة فقط في الجولة الافتراضية والفعلية وملاحظتها واستكشافها وتصفحها خطوة بخطوة من خلال الوصلات، واختيار ما هو مناسب للاستخدام بما يتفق مع أداء المهمة التعليمية المطلوبة.

مبادئ تصميم الجولات الافتراضية:

يرتبط تصميم الجولات الافتراضية بمجموعة من النظريات التربوية منها النظرية البنائية، حيث يشير (2008, Giesen) أن البنائية هي نظرية التعلم القائمة على ان التعلم هو عملية نشطة، ويتم بناء وتشكيل المعرفة من الخبرة، والتعلم هو تفسير شخصي للعالم مع استخدام المهام والخبرات والإعدادات والتقييمات الأصلية، والنظرية تؤكد على حل المشكلات والفهم، ويجب على (المعلم/ المدرب) في هذه النظرية التالي:

- تكييف المنهج لمعالجة افتراضات الطلاب المختلفة.
- مساعدة المتعلمين في التفاوض على الأهداف والغايات.
- تكون طرح المشكلات المستجدة ذات أهمية عند المتعلمين.
- التأكيد على التدريب العملي والخبرات في العالم الحقيقي.
- توفير الوسائط المتعددة لتمثيل المحتوي.
- استخدام الأخطاء لإعلام المتعلمين بالتقدم في الفهم والتغيرات في الأفكار.
- يجب أن يكون التقييم متكامل مع المهام التعليمية وليست نشاط مستقل.

ويمكن القول إن الجولات الافتراضية تجعل الطالبة المعلمة محوراً للعملية التعليمية، حيث تقوم ببناء معرفتها بنفسها من خلال تفاعلها مع الجولة واستكشاف المحتوي خلالها والتفاعل مع العناصر والمكونات التي تتضمنها البيئة مما يجعلها في عملية نشاط مستمر، وإجراء المناقشات والحوار وطرح الأسئلة حول هذه الجولات الافتراضية والفعلية، وإجراء بعض عمليات البحث عبر الويب.

وبناءً علي ما تقدم يتضح إن الجولات الافتراضية تساعد الطالبة المعلمة على الإدراك الحسي لعناصر ومكونات الجولة الافتراضية التعليمية وعلاقتها بالرحلة الفعلية، والتعرف على كيفية تنظيم الموقف المشكل للجولة المحددة الافتراضية والفعلية، وإعادة تنظيم المعارف والمعلومات المجمعة من الجولة الافتراضية متزامنة مع الرحلة الفعلية حيث يعتمد التعلم على فهم العلاقات التي تشكل المشكلة أو الموقف التعليمي وذلك بإعادة تنظيمها للدلالة على معناها، وتزويدهم بالخبرات ذات الصلة، وتوفير الفرص لمشاركة الطلاب في بناء معرفتهم الشخصية.

وتوضح الدراسة الحالية مراحل تصميم الجولات الافتراضية:

١. **مرحلة التحليل:** تتمثل هذه المرحلة في تحليل المحتوي التعليمي وتقدير الاحتياجات، تحليل خصائص المتعلمين والمتطلبات الخاصة بهم، تحديد الأهداف العامة، وتحليل التجهيزات والموارد التكنولوجية.

٢. **مرحلة التصميم:** تتمثل هذه المرحلة في تحديد الأهداف الإجرائية، تنظيم المحتوي، تصميم المهام والأنشطة التعليمية، تحديد طريقة عمل الجولات الافتراضية، إعداد سيناريو البيئة التعليمية.

٣. **مرحلة التنفيذ والإنتاج:** تتمثل هذه المرحلة في تحديد برامج الإنتاج والبرامج المساعدة، تحديد وإنتاج الوسائط المتعددة والكائنات الرقمية، تحديد وتجهيز معدات الإنتاج، إنتاج عناصر واجهة التفاعل لموقع الويب.

٤. **مرحلة التقويم:** تتمثل هذه المرحلة في تجريب مصغر (التجربة الاستطلاعية)، تجريب البيئة على مستعرضات الويب المختلفة، التجريب النهائي (التجربة الأساسية).

دور وأهمية الجولات الافتراضية في التعليم الجامعي:

أصبحت الجولات الافتراضية ذات شعبية عند طلاب المرحلة الجامعية باعتبارها وسيلة من وسائل التعليم والتعلم سواء من خلال أقراص مدمجة أو شبكة الانترنت، ويمكن وصفها بأنها معرض إلكتروني متنوع للظواهر الطبيعية والثقافية من خلال تقديم محاكاة وأنشطة رقمية يمكن للمتعلمين ملاحظتها واستكشافها وتصفحها من خلال الوصلات، وذلك للحصول على المعلومات حول المحتوي المقدم، وتتكون الجولة الافتراضية من أنشطة محددة في صورة مهام تعليمية ومجموعة من العناصر مثل الصور والرسوم التوضيحية والنصوص المصاحبة والفيديو والتعليمات، وترتبط هذه العناصر بطريقة منطقية من خلال الوصلات (Qiu& Hubbie, 2002 , 567).

وفي هذا الإطار حاولت دراسة (وليد الحلفاوي، ٢٠١٢) معرفة أثر التفاعل بين اختلاف نوع الجولة الافتراضية (جولات الصور، جولات الفيديو، الجولات البانورامية، الجولات ثلاثية الأبعاد) ومستوي الاعتماد على المجال الإدراكي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الجولات الافتراضية ثلاثية الأبعاد كانت أكثر أنواع الجولات مناسبة للمتعلم المستقل في مهارات ما وراء المعرفة.

وتأسيساً على ما سبق تحاول الدراسة الحالية الكشف عن أهمية توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي لدي الطالبة المعلمة ومدي تأثيره على اكتسابها لمهارات أنشاء جولة افتراضية متحفية ناجحة من خلال البرنامج المعتمد على الرحلات المعرفية.

ومن العرض السابق تحددت أهمية هذا المحور في أنه يمكن استخدام الجولات الافتراضية لتحقيق أهداف المنهج واحتياجات الطالبة المعلمة ومراعاة مستويات قدراتهم المختلفة، لما لها من دور في اكتساب المهارات الخاصة بتوظيف هذه الجولات في العمل المتحفي.

وقد أوضحت هذه الدراسات دورها في بناء أدوات الدراسة الحالية من خلال توضيح مراحل تصميم الجولة الافتراضية وأهم المبادئ والأسس الازمة لتطبيقها والذي له دور في توضيح أبعاد بطاقة الملاحظة التي تهدف إلى قياس أداء الطالبة المعلمة في توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي كما ساهمت في تحديد الأسس التي بُني عليها الاختبار التحصيلي الخاص بقياس مهارات توظيف الجولات الافتراضية.

إعداد أدوات ومواد الدراسة:

- **بطاقة ملاحظة لأداء الطالبة المعلمة نحو مهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي (إعداد الباحثة)**

١. **الهدف من إعداد البطاقة:** تستهدف البطاقة الحالية تقييم مستوي أداء الطالبة المعلمة في مهارات توظيف الجولات الافتراضية، سواء قبل تطبيق البرنامج وبعده، وذلك لرصد التحسن الذي طرأ على أدائها لهذه المهارات من عدمه، وبالتالي التعرف على مدي جدوى البرنامج الذي تلقوه خلال هذه الدراسة.

٢. **وصف ومحتوي البطاقة:** يوضح جدول (١) وصف بطاقة ملاحظة مهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي في صورتها الأولية.

جدول (١) وصف بطاقة ملاحظة مهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي في صورتها الأولية

م	المهارات	عدد المفردات
١	مهارة تخطيط واعداد الجولات الافتراضية.	١٧
٢	مهارة تصميم الجولات الافتراضية.	٧
٣	مهارة تنفيذ الجولات الافتراضية.	١٢
٤	مهارة تقويم الجولات الافتراضية.	٩
	المجموع	٤٥

تم عرض بطاقة الملاحظة على السادة المحكمين وعددهم (١٠) وإجراء التعديلات في ضوء أراءهم للوصول للصورة النهائية للبطاقة ليصل إلى أربعة أبعاد يشتملوا على أربع مهارات (مهارة تخطيط واعداد الجولات الافتراضية، مهارة تصميم الجولات الافتراضية، مهارة تنفيذ الجولات الافتراضية، مهارة تقويم الجولات الافتراضية) ويندرج تحت كل منهم العديد من العبارات (ملحق ١).

٣.**نظام تقدير الدرجات لبطاقة الملاحظة:** تشتمل البطاقة على خانة رئيسية لتحديد مستوي أداء الطالبة المعلمة للمهارة، وبناءً عليه تتحدد درجة الأداء وهي: إذا كانت المهارة تؤدي بدرجة ممتاز تعطي (٣) درجات، وإذا كانت تؤدي بدرجة جيد تعطي (٢) درجة، وإذا كانت تؤدي بدرجة ضعيف تعطي (١) درجة.

٣.**صدق البطاقة:** تم حساب صدق البطاقة باستخدام صدق المحكمين وصدق لاوشي حيث تم عرض البطاقة في صورتها الأولية على عدد (١٠) أساتذة من أساتذة مناهج الطفل وعلم النفس التربوي، والمختصين في تكنولوجيا التعليم بالجامعات المصرية وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول مدي: وضوح وملائمة صياغة مفردات البطاقة، الاتساق بين مفردات البطاقة، وضوح تعليمات استخدام البطاقة، تعديل أو حذف أو إضافة ما يرونه سيادتهم يحتاج الى ذلك.

كما تم حساب صدق المحتوي باستخدام معادلة لاوشي Lawshe لحساب نسبة صدق المحتوي Content Validity Ratio (CVR) لكل مفردة من مفردات بطاقة ملاحظة مهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي.(in Johnston, P; Wilkinson, K, 2009, P5)

واتضح أن نسب اتفاق السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على كل مفردة من مفردات البطاقة تراوحت بين (٨٠-١٠٠٪). كما يتضح من جدول (٢) أن متوسط نسبة اتفاق السادة المحكمين على مفردات البطاقة بلغت (٩٥.٧٧٨٪) وهي نسبة مرتفعة وتُشير إلى صدق بطاقة ملاحظة مهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي، وعن نسبة صدق المحتوى (CVR) للاوشى يتضح

من الجدول السابق أن جميع مفردات بطاقة ملاحظة مهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي تتمتع بقيم صدق محتوي مقبولة، كما بلغ متوسط نسبة صدق المحتوي للبطاقة ككل (٠.٩١٦) وهي نسبة صدق مقبولة.

٤.ثبات البطاقة: لحساب ثبات بطاقة الملاحظة استخدمت الباحثة معادلة "كوبر"Cooper حيث يذكر "ميدلي" Medley أن طريقة حساب ثبات بطاقة الملاحظة تتطلب استخدام أكثر من ملاحظ (اثنين أو أكثر) لملاحظة لمعلم الواحد نفسه، وأن يعمل كل منهما مستقلا عن الآخر، وأن يستخدم كل من الملاحظين نفس الرموز لتسجيل الأداءات التي تحدث في أثناء فترة الملاحظة، وأن ينتهي كل منهما من التسجيل في التوقيت نفسه، أي في نهاية الفترة الزمنية الكلية المخصصة للملاحظة، وفي ضوء ذلك يمكن أن تحدد عدد مرات الاتفاق بين الملاحظين، وعدد مرات عدم الاتفاق في أثناء الفترة الكلية للملاحظة، ثم تحسب نسبة الاتفاق بين الملاحظين، باستخدام معادلة " كوبر" Coper، لحساب نسبة الاتفاق ، وهي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق} \times ١٠٠}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}}$$

وقد حدد " كوبر " مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق، التي يجب أن تكون (٨٥٪) فأكثر لتدل على ارتفاع ثبات الأداة (في محمد أمين المفتي، ١٩٨٤، ص٦٢).

ولإيجاد ثبات البطاقة في الدراسة الحالية استخدمت الباحثة طريقة اتفاق الملاحظين بعض الزملاء بالكلية (أ/ أمنية ناصر، أ/ نورهان سلامة، أ/ ميار أحمد)، وتمت الملاحظة على عدد (٤) طالبات.

واتضح أن متوسط نسب ثبات التحليل تراوحت ما بين (٨٥.٩٠٪ – ٩٢.٠٩٪) وتدل هذه النسب على ارتفاع ثبات بطاقة ملاحظة مهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي.

كما يتضح أن معاملات الاختلاف بين الملاحظين الثلاثة للطالبات الأربعة تراوحت بين (٠.٣٩٪ –٣.٣٢٪) وتُشير معاملات الاختلاف المنخفضة بين الملاحظين الثلاثة إلى ارتفاع ثبات بطاقة ملاحظة مهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي.

٥.تصحيح البطاقة: قامت الباحثة بتصحيح بطاقة ملاحظة مهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي.

❖ **الاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي لدي الطالبة المعلمة (إعداد الباحثة)**

١. **الهدف من الاختبار التحصـــيلي:** يهدف هذا الاختبار إلى قياس الجانب المعرفي لمهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي لدى عينة من طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة، وذلك في ضـوء مجموعة من الأسـئلة الموضـوعية من نوع (الصـواب والخطأ، والاختيار من المتعدد)، لتقيس مدي إلمام الطالبات المعلمات بمجموعة المعارف والمهارات المرتبطة بالبرنامج الحالي.

٢. **وصف ومحتوي الاختبار التحصيلي:** تكون الاختبار من (٥٠) مفردة في المهارات الخاصة بتوظيف الجولات الافتراضـــية في العمل المتحفي وهي (مهارة تخطيط واعداد الجولات الافتراضـــية، مهارة تصميم الجولات الافتراضية، مهارة تنفيذ الجولات الافتراضية، مهارة تقويم الجولات الافتراضية)، وتم تحديد نوع المفردات وصياغتها من نوع الأسئلة الموضوعية (الصواب والخطأ، الاختيار من المتعدد) مع مراعاة ما يلي: الدقة العلمية ووضـوح المعني اللغوي، شـمولها للمهارات المراد قياسـها، تسـاوي البدائل في الطول قدر الإمكان، اسـتخدام العشـوائية في توزيع الإجابات الصـحيحة حتى لا يكون على منوال واحد، مساوة عدد الإجابات الصحيحة والإجابات الخاطئة.

٣. **بناء الاختبار التحصيلي:** بناءً على تحديد نوع المفردات وكيفية صياغتها، أعدت الباحثة الاختبار التحصيلي لقياس مهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي، وتكون الاختبار في صورته الأولية من (٥٠) سؤال، وأخذت مفردات الاختبار في نوع (الاختيار من المتعدد) التسلسل (١، ٢، ٣، ....)، بينما أخذت البدائل لكل مفردة (أ، ب، ج، ....)، وأخذت مفردات الاختبار في نوع (الصواب والخطأ) التسلسل (١، ٢، ٣، ....)، وللإجابة الصحيحة توضع علامة (صح) وللإجابة الخطأ توضع علامة (خطأ).

٤. **إعداد مفتاح الاختبار التحصيلي:** قامت الباحثة بإعداد مفتاح تصحيح الاختبار، والموضح به رقم المفردة ورقم البديل الصحيح، وكذلك رقم المفردة والعلامة الصحيحة له، على أن يتم تصحيح كل مفردة بإعطاء الطالبة المعلمة درجة واحدة عندما تتطابق إجابتها على المفردة مع مفتاح التصحيح، وفي نهاية الاختبار يتم تقدير درجة الاختبار (٥٠) درجة.

٥. **صدق الاختبار**: تم حساب صدق اختبار الجانب المعرفي لمهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي باستخدام صدق المحكمين وصدق المحتوي للاوشي Lawshe Content Validity Ratio (CVR) حيث تم عرض الاختبار في صورته الأولية على عدد (١٠) أساتذة من أساتذة مناهج وطرق التدريس ومتحف الطفل وتكنولوجيا التعليم بالجامعات المصرية (ملحق ٢) مصحوباً بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحاً لمجال الدراسة، والهدف منها، والتعريف الإجرائي لمصطلحاتها، بهدف التأكد من صلاحيتها وصدقه القياس الجانب المعرفي لمهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي لدى عينة من طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة، وإبداء ملاحظاتهم حول: مدي وضوح وملائمة صياغة مفردات الاختبار، مدي وضوح تعليمات الاختبار، مدي كفاية مفردات الاختبار، مدي وضوح ومناسبة خيارات الإجابة، تعديل أو حذف أو إضافة ما ترونه سيادتكم يحتاج الى ذلك.

وقد تم حساب نسب اتفاق المحكمين السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على كل مفردة من مفردات الاختبار من حيث: مدي تمثيل مفردات الاختبار لقياس الجانب المعرفي لمهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي لدى عينة من طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة.

كما تم حساب صدق المحتوي باستخدام معادلة لاوشي Lawshe لحساب نسبة صدق المحتوي Content Validity Ratio (CVR) لكل مفردة من مفردات اختبار الجانب المعرفي لمهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي(In Johnston, P; Wilkinson, K, 2009, P5) ، ويوضح جدول (٥) نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق لاوشى لمفردات اختبار الجانب المعرفي لمهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي.

يتضح من جدول (٥) أن نسب اتفاق السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على كل مفردة من مفردات اختبار الجانب المعرفي لمهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي تتراوح ما بين (٨٠-١٠٠٪)، كما بلغت نسبة الاتفاق الكلية للسادة المحكمين على مفردات الاختبار (٩٤.٦٠٠٪)

وعن نسبة صدق المحتوى (CVR) للاوشى يتضح من جدول (٥) أن جميع مفردات اختبار الجانب المعرفي لمهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي تتمتع بقيم صدق محتوي مقبولة، كما بلغ متوسط نسبة صدق المحتوى للاختبار ككل (٠.٨٩٢) وهي نسبة صدق مقبولة.

وقد اســـتفادت الباحثة من أراء وتوجيهات الســـادة المحكمين من خلال مجموعة من الملاحظات مثل: تعديل صياغة بعض مفردات الاختبار لتصبح أكثر وضوحاً، إعادة ترتيب لبعض المفردات بتقديم بعضها على بعض.

❖ **إعداد البرنامج القائم على الرحلات المعرفية لتنمية مهارات توظيف الجولات الافتراضية:**

أهداف البرنامج:

الهدف العام:

تنمية مهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة، من خلال الرحلات المعرفية، ومن خلال فنيات الحوار والمناقشة والتعلم التعاوني ومهام الواجب المنزلي والتقويم.

الأهداف الإجرائية:

أن تتعرف الطالبة المعلمة:

- مفهوم الرحلات المعرفية والجولات الافتراضية.
- مفهوم جولات المتحف الافتراضية.
- مهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي (التخطيط والاعداد، التصميم، التنفيذ، التقويم).
- تتعلم عن طريق استخدام استراتيجية الرحلة المعرفية.
- تعرف وظيفة كل أيقونة داخل الرحلة المعرفية وطريقة الاستفادة منها.
- تتعرف علي محركات البحث المختلفة الخاصة بإعداد الرحلات المعرفية مثل موقع Zunal, Blogger)،123)
- تتعرف على طرق نشر الرحلة المعرفية بعد الانتهاء من اعدادها سواء عن طريق الانترنت أو بدونه.

أن تكون قادرة علي:

- التعلم عن طريق الرحلة المعرفية.
- إنشاء خريطة للمفاهيم الخاصة بمحتوي الجولة الافتراضية.
- تحدد قائمة بالموضوعات الأساسية لمحتوي الجولة الافتراضية.

- تحدد المفهوم الرئيسي للجولة الافتراضية.
- تجمع المعارف والمعلومات الخاصة بمحتوي الجولة الافتراضية.
- تنسق بين الأشكال والرسومات والصور ولقطات الفيديو الخاصة بمحتوي الجولة.
- تختار المواد الرقمية التي تبني عليها الجولة الافتراضية.
- تنظم المواد الرقمية الخاصة بمحتوي الجولة الافتراضية بحيث تنتقل من السهل إلى الصعب.
- توضح الفرق بين مهام كل أيقونة عبر الرحلة المعرفية.
- تنفذ المهام الخاصة بالرحلة بالشكل المطلوب.
- تتحقق من صحة تنفيذها للمهام من خلال التقييم النهائي.

أن تتعاون الطالبة المعلمة في:

- الالتزام بالتعليمات والشروط الخاصة بفريق العمل.
- المشاركة مع زملائها لضمان نجاح فريق العمل.
- احترام الرأي الاخر ضمن فريق العمل.
- تقدير قيمة العمل الجماعي.

١. الأسس والاعتبارات التي يقوم عليها البرنامج:

- **الأسس العامة:**

يقوم البرنامج علي أساس إمكانية إكساب الطالبات المعلمات بعض المهارات التكنولوجية المطلوبة واللازمة لسوق العمل، والتي لابد من تنميتها لدي الطالبة المعلمة حتي ترفع من كفاءتها وقيمتها، كما اعتمد البرنامج علي الأنشطة الجماعية والفردية وكذلك المناقشات الجماعية.

- **الأسس النفسية:**

اهتم البرنامج بتنمية مهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي كأحد مطالب سوق العمل، لكي تتمكن الطالبة المعلمة من تنمية قدرتها وكفاءتها، وكذلك مراعاة الخصائص الاجتماعية والثقافية ومراعاة الفروق الفردية والظروف النفسية للطالبات، بحيث يتناسب البرنامج والأنشطة مع إيجاد روح الصداقة بين الباحثة والطالبات المعلمات، وتشجيعهن على المثابرة والتقبل والتعاون المثمر، كما اعتمد البرنامج في استخدامه على الفنيات والأساليب مثل الحوار والمناقشة والتعلم التعاوني.

- **الأسس التربوية:**

يلتزم البرنامج بهدفه العام من حيث أهدافه ومحتواه والفنيات والأنشطة المستخدمة مع مراعاة الفروق الفردية، كما يعتمد علي إمكانية تدريب الطالبات المعلمات من خلال استراتيجية الرحلات المعرفية في تنمية مهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي، ويتم ذلك من خلال تقديم أنشطة وخبرات وتدريبات جماعية مستخدمة الحوار والمناقشة والتعلم التعاوني والتقويم، مع مراعاة التسلسل المنطقي في جلساته، وأن يكون هناك ارتباط بين جلسات البرنامج ببعضها البعض.

- **الأسس الاجتماعية:**

تستخدم بعض الفنيات والأنشطة بطريقة جماعية وفردية؛ لتنمية مهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة.

٢. الفئة المستهدفة من البرنامج:

وهي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة مطروح.

٣. الحدود الإجرائية لتطبيق البرنامج:

- الحدود المكانية: كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة مطروح
- الحدود الزمنية: الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢ من الفترة (٢٢ مارس حتي ١٢ يونيو).
- الحدود البشرية: تم تطبيق البرنامج القائم على الرحلات المعرفية على الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة بالفرقة الثالثة والرابعة؛ وذلك لتنمية مهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي.

٤. خطوات إعداد وبناء البرنامج:

قامت الباحثة بإعداد برنامج قائم على الرحلات المعرفية للطالبة المعلمة، وقد بني البرنامج من الأساس النظري الخاص باستراتيجية الرحلات المعرفية ودورها في تنمية مهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي، وقد استعانت الباحثة في إعداد البرنامج بالمصادر الأساسية الاتية:

- الإطار النظري للدراسة، الذي تم تقديمه وتناول استراتيجية الرحلات المعرفية، والجولات الافتراضية والاطلاع على الدراسات السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بهذا المجال، والاطلاع على البرامج الخاصة بتنمية المهارات المختلفة.
- تم عرض أهداف وجلسات البرنامج على السادة المحكمين من ذوي الخبرة والمتخصصين. الاستفادة من آراء المعلمين والموجهين الذين يعملون في هذا المجال، حيث استفادت الباحثة من آرائهم وتحديد الوقت المناسب للجلسات.

٥. محتوي البرنامج:

تكون البرنامج من عدد (٣٠) لقاء، بواقع (٢) جلستين أسبوعياً بما يقرب حوالي ١٤ أسبوع ونصف، مدة كل جلسة (٣٠) دقيقة، بحيث تشمل مجموعة من الأنشطة والممارسات المتنوعة واللازمة للوصول للأهداف الهامة والخاصة للبرنامج، بالاعتماد على بعض الفنيات والأدوات والوسائل اللازمة لتحقيق تلك الأهداف.

٦. طريقة تطبيق البرنامج:

استخدمت الباحثة الطريقة الجماعية، حيث أن الطريقة الجماعية تتيح للطالبات فرصة تبادل الخبرات والمهارات في التعامل مع الاخرين ومواجهة المواقف المختلفة، حيث تقوم الجماعة بتعزيز سلوك أعضائها مما يقوي قدرة الطالبات على التعلم من خبرات بعضهم البعض.

٧. الفنيات والأساليب المستخدمة في البرنامج:

استخدمت الباحثة مجموعة من الفنيات والأساليب سعياً لتحقيق أهداف البرنامج وهي: (المحاضرة، المناقشة الجماعية والحوار، حل المشكلات، الواجب المنزلي، النمذجة، التعلم عبر الرحلات المعرفية بموقع الويب).

نتائج الدراسة وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة والذي ينص علي: ما دور الرحلات المعرفية في تنمية الجانب المهارى لتوظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة؟

قامت الباحثة باختبار الفرض الإحصائي التالي:

" توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي ومجموعها الكلي الصالح للقياس البعدي".

وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة والذي ينص على ما أثر الرحلات المعرفية علي تنمية الجانب المعرفي لتوظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي؟

قامت الباحثة باختبار الفرض الاحصائي التالي:

" توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للجانب المعرفي لمهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي لصالح القياس البعدي"

حيث أشارت نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات الي فاعلية برنامج استخدام الرحلات المعرفية في تنمية مهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة.

فقد اتضحت فاعلية برنامج استخدام الرحلات المعرفية في تنمية مهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة، من خلال وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لمهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي ومجموعها الكلي لصالح القياس البعدي (تحقق الفرض الأول)

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (جعفر، ٢٠٢٠) حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب على تنمية مهارات طلاب الاقتصاد المنزلي لمقرر أسس تصميم وتنفيذ المفروشات المنزلية.

وكذلك بينت نتائج دراسة (أبو الحمائل، ٢٠١٩) ودراسة (الزهراني، ٢٠١٨) ودراسة (قحوف، وعبد الرحمن، ٢٠١٨) عن التأثير الإيجابي لفاعلية الرحلات المعرفية في تنمية المهارات المختلفة والمتعددة، كما اتضح اتفاق دراسة (إسماعيل، ٢٠١٥) مع الدراسة الحالية في أن الرحلات الافتراضية تعرض مجموعة متنوعة واسعة من الخبرات من خلال (الصور، الفيديو، بانوراما)، حيث تساعد الطالب علي الانغماس رقمياً في الرحلة وتفاصيلها، وهذا ما أيدته الدراسة الحالية خلال عرض تفسير النتائج.

وتفسر الباحثة ما توصلت اليه من نتائج الدور الذي أسهم به البرنامج القائم على الرحلات المعرفية وأثره على تنمية مهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية

للطفولة المبكرة، حيث ساهم البرنامج في مساعدتهن على اكتساب هذه المهارات والقدرة علي تحويل المعلومات والمواد المتحفية من الصورة الجامدة المعتادة الي جولة افتراضية سهلة الاستخدام ومتاحة في أي زمان ومكان فضلا عن توفير عنصري التشويق والانتباه، والقدرة على تقديم المحتوي المتحفي بطريقة جذابة وأكثر إثراءً.

إذن فالبرنامج يسعي الي ضرورة التأكيد على أهمية مهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي وضرورة اكتسابها وذلك من أجل:

- ✓ مساعدة الطالبة المعلمة على إدراك ضرورة التواكب مع التغييرات المجتمعية والتكنولوجية، ولما لذلك من أهمية في تطوير مهاراتها وإمكانياتها بما يتناسب مع متطلبات العصر.
- ✓ مساعدة الطالبة المعلمة علي تقبل قدراتها ومهاراتها ومحاولة التطوير والتحديث فيها.
- ✓ مساعدة الطالبة المعلمة على فهم أن التغير في مهاراتها ليس أمراً ظاهرياً بل يجب أن ينبع من إيمانها الداخلي وقناعاتها التامة بأهمية هذا التغيير.
- ✓ مساعدة الطالبة المعلمة على إقامة علاقات إيجابية مع الاخرين المحيطين بها وأيضا مع البيئة وكل ما تحتويه.
- ✓ مساعدة الطالبة المعلمة على التخطيط للمستقبل وتحقيق امالها وطموحاتها.

وتشير الباحثة الي أن ما ساعد على الوصول الي هذه النتيجة هو أن جلسات البرنامج كانت مقسمة لمجموعة من الخطوات والمراحل وكانت الباحثة لا تنتقل من مرحلة الي أخري الا بعد أن تتأكد أن أفراد المجموعة التجريبية قد حققن الهدف من هذه المرحلة، فمراحل البرنامج متسلسلة وكل مرحلة تعتبر بمثابة تمهيد للمراحل الأخرى.

كما أشارت دراسة (الحمراوي، ٢٠٢٠) إلى أهمية تحسين كفايات الطالبة المعلمة الادائية في العمل المتحفي، وهذا ما اتفقت مع الدراسة الحالية من ضرورة مواكبة تغيرات وتطورات العالم الافتراضي باستخدام تقنيات التكنولوجيا كالرحلات المعرفية.

وكذلك توافقت نتائج دراسة (زورك، ٢٠١٨) مع دراسة (خميس، ٢٠١٦) في أهمية توفير بيئة مناسبة تساعد على تحقيق الهدف من خلال استخدام بيئات التعلم الالكترونية كالرحلات أو الجولات الافتراضية، لاكتساب مهارات الأداء في مختلف المجالات.

كما تري الباحثة أن هذه النتيجة ترجع الي مجموعة الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج، حيث ساهمت هذه الاستراتيجيات في مساعدة الطالبة المعلمة على تعديل مسار تفكيرهم وتصحيح النظرات الخاطئة والسلبية نحو مستقبلهم في ضوء متطلبات سوق العمل، فقد اعتقدت بعض الطالبات المعلمات قبل البرنامج أنهن غير قادرات على صناعة جولة افتراضية متحفية.

ومما أسهم في تحقيق هذه النتائج الإيجابية للبرنامج استخدام الباحثة لفنية الحوار والمناقشة في إحداث تغيرات إيجابية، فأصبحن يمتلكن القدرة على إقامة منتج افتراضي للعمل المتحفي بما يساير التغيرات المجتمعية الإلكترونية.

كما ظهر استخدام الطالبات المعلمات لبعض الاستراتيجيات التي أظهرت تطوراً في مهارات الطالبة في القدرة على توليد الكثير من البدائل والحلول تجاه حلهن لأي مشكلة، أو تنفيذهن لأي مشروع، باستخدام أنواع التفكير المختلفة، كالتفكير الجانبي الذي يعتمد على إطلاق أكبر كم من الحلول المبدعة، وذلك باستخدام استراتيجية (فكر–زاوج–شارك) خلال العمل في الرحلات المعرفية.

وعمل علي نجاح البرنامج استخدام الباحثة لأسلوب فريق العمل حيث أتاح الفرصة لكل معلمة أن تدرك مسئوليتها تجاه العمل المستقبلي، وكذلك ساهمت المناقشة الجماعية على الخروج من دائرة التفكير النمطي في تقديم العمل المتحفي بالصورة التقليدية الي الصورة التي ترقي للمستوي المطلوب في سوق العمل محاكاة الواقع التكنولوجي وتطوراته.

وكذلك ترجع الباحث هذه النتيجة الي ما لاحظته على افراد العينة من رغبة قوية في اكتساب مهارات جديدة والذي اتضح لدي الباحثة من خلال مناقشتها وحواراتها معهن، ومن خلال أسألتهن التي كانت توجه للباحثة، أيضا من خلال التزامهن بكل ما طلبته الباحثة منهن من ضرورة الالتزام بمواعيد اللقاءات، وكذلك التزامهن بأداء الواجبات المنزلية، والحضور في الموعد المحدد لكل لقاء، وكذلك مدي التعاون والعمل التعاوني في الفريق.

وبمناقشة نتائج الدراسة فقد أشارت نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات إلي فاعلية برنامج استخدام الرحلات المعرفية في تنمية مهارات توظيف الجولات الافتراضية في العمل المتحفي لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة وذلك من خلال بعض النقاط وهي:

- ❖ توفر الرحلات المعرفية مهمات تتيح للمتعلمين اســـتخدام مهارات التفكير العليا في بناء المعرفة وتحصـــيلها؛ إذ إن التعلم الذاتي المبني على المعرفة يعد ناتجاً أســاســياً للرحلة المعرفية من خلال استخدام تفكيرهم الإبداعي وحل المشكلات للوصول الي حلول إبداعية تناسب المهمات المطروحة.
- ❖ تجعل المتعلمين مركز النشــاط التعليمي؛ لأنها تعتمد على توظيف أســاليب التدريس الحديثة المبنية على استخدام التكنولوجيا.
- ❖ تنتج تعلماً فعالاً ونشـــطاً أكثر دقة من التعليم التقليدي الذي يعتمد على الحفظ والتذكر، وتمنح المتعلمين إمكان البحث والاســتقصـــاء في نقاط محددة بشــكل عميق ومدروس يتم تحديده من قبل (المعلم/ المدرب).
- ❖ تساعد المتعلمين على تنمية مهاراتهم عبر شبكة الإنترنت بشكل خلاق ومنتج.
- ❖ تساعد في بناء أساس صلب لإعداد الطالبات المعلمات للمستقبل، حيث تشجع العمل التعاوني بروح فريق، والالتزام بالتعلم المستمر، وكذلك توسيع آفاقهن، وتمكينهن من تقييم المعلومات بأنفسهن.

وتتحقق هذه الأدوار من خلال توافر بعض العناصـر المهمة اللازمة لتفعيل الزيارات الافتراضـية للمتحف وهي:

- **الانغماس Immersion**: حيث تعمل الرحلة المعرفية بوصــفها بديلًا للبيئة الحقيقية المادية؛ حيث يوفر العرض بشـكل ثلاثي الأبعاد مهارة الغوص والتعمق في عناصـر المهمة المطلوب من الطالبة المعلمة تنفيذها في العمل المتحفي لإنتاج جولة افتراضـــية ناجحة واكتســـاب مهارات توظيفها على النحو المطلوب.
- **التفاعلية Interactive**: تعد عملية التفاعل من أهم خصـائص الرحلات المعرفية، وتتيح عدداً من المزايا كالمشاركة في الإحساس بالمعايشة أثناء تنفيذ الجولة الافتراضية وعرضها من خلال البرنامج الخاص بالدراسة الحالية.
- **كثافة المعلومات Information Intensity**: توفر الرحلات المعرفية كمًا كبيرًا من المعلومات وكثيرًا من الروابط لتمنح الطالبة المعلمة الخبرات الحقيقية بأسلوب شائق وجذاب من خلال التفاعل في تجميع مواد المحتوي المطلوب لتنفيذ الجولة الافتراضـــية في العمل المتحفي الخاصـــة ببرنامج الدراسة وهو ما يجعل عملية التعلم أكثر فاعلية وأقدر على تحقيق مخرجات التعلم المنشودة.

- **التعاون Co-operation:** تزيد الرحلات المعرفية من فرص التعاون؛ ذلك أنها تسمح للطالبات المعلمات بالتعايش مع بعضهن البعض وتبادل الأدوار والتفاعل مع جميع مواد ومكونات المحتوي لإحداث مشاركة جماعية خلال مراحل تطبيق البرنامج وتنفيذه.

ومن خلال الدراسات والأبحاث مثل دراسة (الزهراني، ٢٠١٨) ودراسة (قحوف، ٢٠١٨)؛ التي أوضحت العلاقة بين الرحلات المعرفية وبيئات التعلم الافتراضية تستنتج الباحثة أن الربط والدمج بينهما يقدم نهجاً أكثر متعة للتعلم تظهر فيما يلي:

- ✓ يشارك المتعلم في جو اجتماعي بأنشطة انغماسيه وإبداعية بوصفها جزءًا من نشاطات الرحلة؛ حيث يلعب (المعلم/ المدرب) في هذا النموذج دور الميسر مع التركيز على احتياجات الطلاب المتعلمين.
- ✓ تتيح نظم التعلم بالجولات الافتراضية صفة الاجتماعية؛ حيث يمكن للمتعلمين فيها زيارة المواقع، والتواصل والتجمع عبر الإنترنت، وإجراء محادثات مع الآخرين في الوقت ذاته (صوتية كانت أو نصية).
- ✓ تضيف شبكة الإنترنت إحساساً بالوجود والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين ويمكن اكتشاف العالم الافتراضي وتوثيقه من قبل الطالبات المعلمات بوصفه جزءًا من مخرجات الرحلة المعرفية مثل (إمكان نسخ المحادثات النصية، إمكان تسجيل الصوت والحركة في مقاطع الفيديو، إمكان أخذ لقطات للشاشة للحصول على صور ثابتة).
- ✓ من خلال الدمج بين أنظمة الرحلات المعرفية والجولات الافتراضية تظهر الحاجة إلى مناقشات افتراضية إلكترونية ذات مستوي عالٍ من المحتوى التعليمي الهادف؛ حيث يمكن اعتبار هذه المناقشات أدوات فعالة لبناء المعرفة النظرية على الرغم.
- ✓ تلعب المادة التعليمية أو المحتوى المطلوب دراسته دورًا انتقائيًا أو توجيهيًا؛ حيث تكون بمثابة نقاط مرجعية للطالبات المعلمات بغرض قياس ما طرحنه من أفكار.
- ✓ تعمل المناقشات الافتراضية علي زيادة تقبل المتعلمين لنمط التعلم الإلكتروني وانخفاض معدلات التسرب منه.
- ✓ يضيف دمج العوالم الافتراضية للرحلة المعرفية تغييراً في طبيعة التعلم وأسلوبه؛ حيث يشكل المتعلمون أنفسهم في مجموعات، ويحددون الأنشطة التي يتعلمون من خلالها، وتقدم هذه العوالم ثلاثة أنواع لخبرات التعلم؛ منها الخبرات الاجتماعية، الخبرات الانغماسية، والأنشطة الإبداعية.

توصيات وبحوث مقترحة:

أ. التوصيات المقترحة:

- ضرورة الاهتمام ببرامج تنمية المهارات الخاصة بتطوير تقديم المحتوى المتحفي لدى الطالبة المعلمة خلال المراحل الدراسية لما له من أثر بالغ على تطوير امكاناتها.
- ضـرورة تعديل البرامج الدراسـية بالكليات المعنية بتخريج المعلمين لتحتوي على خطة مقننة لتطوير مهاراتهم بما يتناسب مع احتياجات سوق العمل.
- توفير برامج وورش تدريبية بشـكل مسـتمر للطالبات المعلمات وللخريجات وذلك من أجل الدعم من قبل الجامعة للخريج والطالب.
- الاهتمام بإعداد خريج عالي الجودة ذي كفاءات ترقى للمستوى المطلوب.
- إنشـــاء وحدة تدريبية بالكليات تعمل على تقديم جميع النصـــائح والإرشـــادات للطالبات المعلمات لتأهيلهن بصورة أفضل.
- ضـــرورة وجود دليل للمواقع الإلكترونية التي تســـاهم في الإعداد التكنولوجي للطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة.
- تزويد كليات التربية بالوسـائل التعليمية ومصـادر التعلم، التي يمكن أن تسـاهم بدور كبير في إثراء العملية التعليمية خلال استخدام الجولات الافتراضية في العمل المتحفي.

ب. بحوث مقترحة:

- دور الرحلات المعرفية في تنمية وتصميم بيئة تعليمية افتراضية لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة.
- تصـــميم أنشـــطة الكترونية تعليمية تحقق التكامل بين الواقع المهني والتطور التكنولوجي لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة.
- فاعلية برنامج قائم على الرحلات المعرفية لتنمية مهارات اســـتخدام المتاحف الافتراضـــية لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة.
- تطوير العروض المتحفية من خلال الرحلات المعرفية الافتراضية.

مراجع الدراسة:

أولاً: المراجع العربية:

أحمد عبد المجيد أبو الحمائل (٢٠١٩): فاعلية برنامج إثرائي باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية التحصيل المعرفي لبعض القضايا البيو أخلاقية لطلاب السنة التحضيرية المسار العلمي بجامعة جدة، مجلة جامعة أم القري للعلوم التربوية والنفسية، المجلد ١١، العدد ١، الجزء، ٩-١٧.

زينب إسماعيل محمد (٢٠١٥): أثر التفاعل بين تصميم تنفيذ الجولات الافتراضية والأسلوب المعرفي لتنمية بقاء أثر التعلم ودافعية الإنجاز لدي طلاب تكنولوجيا التعليم، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ٢١٠، الجزء ٢، ٢٧-٢٩.

نسرين أحمد بسام (٢٠١٣): أثر استخدام استراتيجية الويب كويست في التحصيل المباشر والمؤجل لدي طالبات الصف الحادي عشر في مادة اللغة الإنجليزية، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

دعاء عبد المجيد جعفر (٢٠٢٠): أثر توظيف استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب على تنمية مهارات طلاب الاقتصاد المنزلي لمقرر أسس تصميم وتنفيذ المفروشات المنزلية. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، العدد ١٨، ١٣٥-١٤٠.

وجدي شكري جودة (٢٠٠٩): أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس العلوم علي تنمية التنور العلمي لطلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية-الجامعة الإسلامية. فلسطين.

وليد سالم الحلفاوي (٢٠١٢): أثر التفاعل بين نمط الجولات الافتراضية القائمة على سطح المكتب ومستوي الاعتماد على المجال الادراكي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدي طلاب برنامج الدبلوم التربوي، مجلة المناهج، دراسات وبحوث الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ١٨١، ٢١٣-٢٢٠.

سولاف أبو الفتح الحمراوي (٢٠٢٠): فعالية برنامج تدريبي على الأنشطة المتحفية لمعلمات رياض الأطفال لتحسين كفايتهن الادائية، مجلة الطفولة والتربية، مجلد ١٢، العدد ٤٤، ٢٩٤.

سيد محمد زورك (٢٠١٨): نموذج مقترح لاستخدام الجولات المتحفية الافتراضية في تنمية المعرفة الفنية والقيم الجمالية لدي الطلاب/ المعلمين بشعبة الصناعات الخشبية بكلية التربية وأثرها على الدافع المعرفي والكفاءة التعليمية لديهم، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المجلد ١، العدد ٤، ٢٠٣-٢١٣.

صالح محمد صالح (٢٠١٤): فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدي طلاب المرحلة الثانوية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس–السعودية، العدد ٤٥، الجزء ٢، ١٢٧-١٧١.

نبيل جاد عزمي (٢٠١٥): بيئات التعلم التفاعلية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الطبعة ٢، القاهرة.

صابرين حسن عليوي، وزينة صابر شلال(٢٠٢٠): ماهية الرحلات المعرفية كاستراتيجية تعليمية تعلمية في تدريس موضوعات التاريخ والجغرافيا. المجلة العربية للتربية النوعية، المجلد ٤، العدد ١٣، ٢٧-٣٠.

حنان عبده غنيم (٢٠٠٨): تبسيط بعض المفاهيم البيولوجية لطفل الروضة باستخدام المتحف الافتراضي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.

حنان عبده غنيم (٢٠١٨): المتاحف الافتراضية في عصر العولمة، بحث غير منشور.

غسان قطيط: (٢٠١٢) حوسبة التدريس، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

إبراهيم عبد الوكيل الفار (٢٠١٢): تربويات التكنولوجيا القرن الحادي والعشرين، طبعة ١، القاهرة، دار الفكر العربي.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Barrett, C& Aspel, J. (2012). International network of museums for peace, the role of museums in the transformation of culture of war and violence to a culture of peace and violence & conference of the international network of museum for peace: transforming by cultures. The hague: international network of museums for peace.

Chater, Regina & Nodell, Jamie. (2002). Teachers and Students as Global Literacy Explorers. Internet, Retrived from: http: www. eric. ed. gov.

Dodge, B. (1995). Web quests: Technique for internet- based learning distance educator. 1(2), 10-13.

Dodge, B. (2001). Five Rules for Writing A Great WebQuest, Learning& Leading With Technology, 28(8), 6-9.

Gaskil, M & et all. (2006). Learning from web quests, journal of science education and technology, vol. 15, no 2, 133-136

March, T. (2004). Class act portals an introduction- education, quirting, summer, 14-19.

Qiu, Weili& Hubble, Tom. (2002). The advantage and disadvantages of virtual field trips in geoscience education, chinapaper, 75-79, issn: 1447-9923 retrived from: http: // science. Uniserve. Edu. Weili. Pdf.

Robinson, lilla. (2009). Virtual field trips: the pros and gons of an educational innovation, computers in New Zealand schools: learning, teaching, technology. Vol 21, no1, retrived from: http: // www. Otago. Ac.nz/ cdelt /067256. Pdf.

Scheucher, Bettina. (2010). Remote physics experiments in 3d virtual environment for remote physics laboratories in learning settings, master's thesis, Graz university of technology, Austria, retrived from: http: // www. Iicm. Tugraz. At/ thesis /ma. %20 Bettina. Schleicher. Pdf.

Schweizer, Hwidi & Kossow, Ben. (2007). Web quests: tools for differentiation. Gifted child day, vol. 3, no 1, 29-35.

Woods, et all. (2008). Using web quests to create online learning opportunities in physical education. Journal of physical education, vol. 75, no 8, 41-56.

البحث الخامس

فعالية برنامج قائم على استخدام وسائل الإعلام في تنمية مهارات ما وراء المعرفة للأطفال في مرحله الطفولة المبكرة بمحافظة مطروح

إعداد

أ.د/ طه عبد العاطي نجم
رئيس قسم الإعلام كلية الآداب
جامعة الإسكندرية

أ.د/ إبراهيم زكي الصاوي
أستاذ التربية الحركية للطفل
كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة الإسكندرية

د/ لبنى شعبان أحمد أبو زيد
مدرس علم نفس الطفل
كلية التربية للطفولة المبكرة

أ/ أم العز بريك صالح سليمان
باحثة دكتوراة بقسم العلوم الاساسية
كلية التربية للطفولة – جامعة مطروح

٢٠٢٣م-١٤٤٤هـ

فعالية برنامج قائم على استخدام وسائل الإعلام في تنمية مهارات ما وراء المعرفة للأطفال في مرحله الطفولة المبكرة بمحافظة مطروح

المستخلص:

استهدفت الدراسة الحالية تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، و تكونت عينة الدراسة من أطفال الروضة الذين تتراوح أعمارهم من (٥-٧) سنوات، حيث استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ، مقياس ستانفورد بينيه لقياس الذكاء _الصورة الخامسة، ومقياس مهارات ما وراء المعرفة (إعداد الباحثة)، برنامج قائم على استخدام وسائل الإعلام لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لأطفال (إعداد الباحثة)، أشارت النتائج إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين القبلي والبعدي لتطبيق برنامج الدراسة على مقياس مهارات ما وراء المعرفة لصالح المجموعة التجريبية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس مهارات ما وراء المعرفة لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة.

الكلمات المفتاحية: مهارات ما وراء المعرفة – وسائل الإعلام.

The effectiveness of a program based on using mass media to develop metacognition skills for children in early childhood stage in Matrouh governorate.

Extract:

The study targeted the development of metacognitive skills in early childhood, with a sample of kindergarten children (5-7 years old). The study used a semi-experimental approach, the Stanford-Binet scale to measure intelligence (the fifth image), and the metacognitive skills scale (prepared by the researcher). A program based on the use of media to develop metacognitive skills for children (prepared by the researcher) was also used. The results indicated that: there were statistically significant differences in the pre- and post-measurements of the application of the study program on the metacognitive skills scale in favor of the experimental group in the pre-measurements of the metacognitive skills scale in the pre-measurements of the study in favor of the experimental group in the pre-measurements of the metacognitive skills scale in the pre-measurements in the post-measurements of the metacognitive skills scale.

Keywords :Metacognitive Skills – Media

مقدمة الدراسة:

يعتبر التعلم عملية نشطة يقوم بها الأطفال للبحث عن المعارف وبذل الجهد إليها، ومع تقدم الأطفال بالعمر واكتسابهم الخبرة يطورون استراتيجيات فاعلة لتذكر المعلومات ومعالجتها وضبط كيفية تذكرها ووضع رقابة على تفكيرهم مما يؤدي إلى ضبطه، وهذا ما اصطلح عليه علماء التربية ما فوق المعرفة التي تعني التفكير في التفكير أو إدراك الطفل لعمليات التفكير التي تحدث أثناء التفكير، ويعد هذا التفكير فوق المعرفي أعلى مستويات التفكير ولا نبالغ إذا وصفناه أنه مستوى من مستويات التفكير المعقد (زاهر الغريب، ٢٠١٥، ١٨).

إن مهارات ما وراء المعرفة لها تأثير كبير في التحصيل المعرفي ونمو مهارات عمليات التعلم التكاملية لدى أطفال الروضة، كما أن لها فعالية كبيرة في زيادة المعرفة التعلمية لدى الأطفال، ومن ثم زيادة قدراتهم على التحصيل، ونمو القدرات الابتكارية لديهم، حيث أن لها أثر دال في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد، وبذلك تبرز الحاجة إلى أهمية تدريب الأطفال على استخدام مهارات ما وراء المعرفة، حتى يمكنهم استيعاب المعارف التعلمية بصورة جيدة وتنمية قدرتهم على التفكير بوجه عام وتنمية بعض المهارات الحياتية بوجه خاص حتى يمكنهم من مواجهة التحديات المستقبلية ويمكنهم من التعامل مع متغيرات العصر (نادية لطف الله، ٢٠١٨، ١٤٢).

وتعتبر وسائل الإعلام هي مجموعة الوسائل والأدوات التي ظهرت إلى الوجود كنتيجة للتطورات الحاصلة في ميدان الإعلام والتواصل وكدلك نتيجة لزيادة حاجيات الإنسان ومتطلباته اليومية ما جعلها تتميز بقدرتها على جعل المتلقي مشارك ومتفاعل في الوقت ذاته كما أن تقليل تكاليف الإنتاج أتاح لها قدرا كبيرا من التوسع والانتشار بين الأفراد وأصحبت هذه الوسائل ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها كما أن الربط بين وسائل التواصل الحديثة بات عالميا يهدف إلى تخطي الحدود الإقليمية وجعل العالم قرية صغيرة إذ أصبح بالإمكان التواصل من أي مكان في العالم عن طريق الهاتف الموبايل أو الإنترنت (عبد الحكيم الصافي، ٢٠١٨، ٦١).

مشكلة الدراسة:

لقد فرضت وسائل الإعلام وجودها على الإنسان بعدما بلغت أوج قوتها وتطورها بفضل التقدم التكنولوجي الهائل، حيث سهلت هذه الوسائل عملية الاتصال والتواصل بين الأفراد في مختلف المجتمعات وجعلت من العالم قرية صغيرة يسهل التواصل بين أفرادها في أي وقت وفي أي زمان، كما لعبت وسائل الإعلام دورا مهمًا في تنمية المجتمعات وترقيتها نظرا لأدوارها الفعالة والهامة في مختلف المجالات، والتي من بينها مهارات التفكير والمعرفة لدى الطفل. لقد أضحت هذه الوسائل تلاحق الطفل بالصوت والصورة أو بهما معاً فى كل زمان ومكان، لذا فإن احتمال تأثرهم بها أكبر من غيرهم من الفئات العمرية الأخرى (Ozsoya, Gokhan, & Ataman, Aysegul, 2015, 67).

وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات والتي من بينها دراسة(Chai, Zhen (2018، ودراسة Schoenfeld, (2017) التي تشير الي قصور وتدني مهارات ما وراء المعرفة لدى الأطفال في مرحلة الروضة، كما أشارت دراسة Kreuzer, Leonard (2015) ودراسة Jausovec, Norbert (2014) إلى تتبع مهارات ما وراء المعرفة لدى عينة من الأطفال في المراحل العمرية المختلفة، منذ مرحلة الروضة وحتى الصف الخامس الابتدائي، وأسفرت نتائج الدراسة أنه يوجد قصور في مهارات ما وراء المعرفة في جميع المراحل العمرية المختلفة للأطفال ولكن كان القصور والتدني بشكل ملحوظ في مرحلة الروضة.

ومن هنا تسعى الدراسة الحالية واتساقًا مع استراتيجية مصر للعلوم والتكنولوجيا (٢٠٣٠) المحور العاشر الإعلام والقيم المجتمعية، المشروع الحادى عشر إعلام الطفل وسبل النهوض به إلى استخدام وسائل الإعلام في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بمحافظة مطروح.

أهمية الدراسة:

١- تقدم الدراسة الحالية تراثًا نظريا يوضح مهارات ما وراء المعرفة، من حيث المفهوم، المكونات، الأهمية، والاستراتيجيات المستخدمة.

٢- كما تنبع أهمية الدراسة في التأكيد على أهمية استخدام وسائل الإعلام في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة بمحافظة مطروح.

٣- الاهتمام بدراسة الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، وهي المرحلة التي يكتسب فيها الطفل خصائص الشـــخصـــية التي تميزه عن أقرانه، وتنمية المهارات والإمكانات اللازمة لتعليم الطفل العديد من المهارات والتي من بينها مهارات ما وراء المعرفة في تلك المرحلة الهامة والأساسية في حياته.

٤- إلقاء الضوء على مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بعملية التعلم، فالطفل الذي يعاني من قصور في هذه المهارات يكون أقل استعدادا لعملية التعلم.

٥- كما تكمن أهمية الدراســة إلى الوصــول لبعض النتائج التي يمكن تعميمها على المجتمع الأصــلي للدراسة الذي تم اختيار العينة منه وهم الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

٦- تصــميم وبناء برنامج قائم علي اســتخدام وســائل الإعلام في تنمية مهارات ما وراء المعرفة للأطفال في مرحله الطفولة المبكرة بمحافظة مطروح.

٧- تسهم هذه الدراسة في المساهمة في مد المؤسسات التعليمية والتربوية والمربين بمصادر وطرق تنمية مهارات ما وراء المعرفة للأطفال في مرحله الطفولة المبكرة.

أهداف الدراسة:

١- استخدام وسائل الإعلام في تنمية مهارات ما وراء المعرفة للأطفال في مرحله الطفولة المبكرة.

٢- التعرف على أكثر وسائل الإعلام تأثيرًا في تنمية مهارات ما وراء المعرفة للأطفال في مرحله الطفولة المبكرة.

٣- تحديد مهارات ما وراء المعرفة التي يجب أن يمتلكها الأطفال مرحلة الطفولة المبكرة.

٤- التحقق من فعالية برنامج قائم علي اســـتخدام وســـائل الإعلام في تنمية مهارات ما وراء المعرفة للأطفال في مرحله الطفولة المبكرة.

٥- التعرف على مدى استمرارية فعالية استخدام وسائل الإعلام في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة.

تساؤلات الدراسة:

- تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

- ما اثر استخدام وسائل الإعلام في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في مرحله الطفولة المبكرة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين أطفال المجموعة التجريبية في القياسـين القبلي والبعدي بعد تطبيق برنامج الدراسة على مقياس مهارات ما وراء المعرفة لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين أطفال المجموعتين التجريبية والضـابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات ما وراء المعرفة لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس مهارات ما وراء المعرفة لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة؟

نوع ومنهج الدراسة:

- نوع الدراسة:

تعد هذه الدراسة من الدراسات شبه التجريبية التي تهدف إلى الكشف عن اثر استخدام وسائل الإعلام من خلال برنامج مقترح في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في مرحله الطفولة المبكرة.

- منهج الدراسة:

تُحدد طبيعة الدراسـة هنا باسـتخدام المنهج شـبه التجريبي الذي يعتمد على مجموعة تجريبية وأخري ضـابطة يتم تطبيق البرنامج عليها، بعد تحقيق التكافؤ بين أفراد المجموعتين فى متغيرات العمر والذكاء والقياس القبلي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة.

مجتمع وعينة الدراسة:

هو مجتمع الدراسة الميدانية المتمثل في الأطفال من سن ٥-٧ سنوات في مرحلة الطفولة المبكرة.

عينة الدراسة:

انقسمت عينة الدراسة إلى:

أ- عينة الدراسة الاستطلاعية:

هدفت الدراسـة الاستطلاعية إلى الوقوف على مدى مناسبة الأدوات المستخدمة لمستوى أفراد العينة والتأكد من وضـوح تعليمات الأدوات، والتأكد من وضـوح البنود المتضـمنة في أدوات الدراسـة والتعرف على

الصـعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق والعمل على تلاشـيها والتغلب عليها، إلى جانب التحقق من صـدق وثبات أدوات الدراسة.

- العينة الاستطلاعية للدراسة الحالية:

تكونت عينة الدراسـة الاسـتطلاعية من ١٠٠ طفل من الأطفال في مرحلة الروضـة، ممن تراوحت أعمارهم بين (٥ -٧) وبلغ متوسط أعمارهم ٥.١٢ عامًا بانحراف معياري قدره ١.٣٥، وقد تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية على الأطفال في (الرينسانس)، التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة مطروح وذلك لتوافر أعداد كبيرة من الأطفال بهذه الروضـة، وكذلك لتوافر الإمكانات والأدوات والتكنولوجيا المسـاعدة من وسـائل عرض وغرف مصادر تسهل عملية التطبيق.

عينة الدراسة النهائية (الأساسية) المجموعة التجريبية والضابطة:

ب- عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراســة من عدد (٢٠) طفلاً وتم تقســيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، قوام كل منهما (١٠) أطفال من الأطفال في مرحلة الروضة، وذلك وفقًا للأسس التالية:

- **أسس اختيار العينة:**

تم اختيار العينة وفقا للأسس التالية:

١- ألا يعانى الأطفال من أى إعاقات جسمية أو عقلية أو انفعالية أو حسية.

٢- أن يحصل الطفل علي درجة منخفضة على مقياس مهارات ما وراء المعرفة.

٣- أن يوافق الطفل وأسرته على الاشتراك بالبرنامج والانتظام به.

وقامت الباحثة بتوزيع الأطفال الذين تحققت فيهم هذه المحكات عشــوائيًا على مجموعتي الدراســة التجريبية والضــابطة ثم قامت بإجراء التكافؤ بين مجموعتي الدراســة فى المتغيرات الديموجرافية والمتغيرات الأساسية.

محددات الدراسة:

تتمثل محددات الدراسة الحالية على النحو الآتي:

- **محددات مكانية:**

تم تطبيق أدوات الدراسة بروضة (الرينسانس)، التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة مطروح، وذلك لتوافر أعداد كبيرة من الأطفال بهذه الروضة، وكذلك لتوافر الإمكانات والأدوات والتكنولوجيا المساعدة من وسائل عرض وغرف مصادر تسهل عملية التطبيق.

- **محددات زمنية:**

تتجلى في الوقت الذي استغرقته الباحثة في تطبيق البرنامج على الأطفال عينة الدراسة وهي فترة ثلاثة شهور بواقع (١٢) أسبوع بواقع (٤٨) جلسة بمعدل (٤) جلسات أسبوعيًا وتم تطبيق برنامج الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٠/ ٢٠٢١م.

- **محددات منهجية:**

(أ) **العينة البشرية:** تتمثل عينة الدراسة في عدد (٢٠) طفلاً من أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، ويتراوح العمر الزمني ما بين(٥– ٧) سنوات، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية – ضابطة) مجموعة تجريبية قوامها (١٠) أطفال ومجموعة ضابطة قوامها (١٠) أطفال وكلاهما من أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بمطروح .

(ب) **المنهج:** تعتمد الدراسة الراهنة على المنهج شبه التجريبي، كما تعتمد على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة.

ثامنًا: أدوات الدراسة:

وتشمل أدوات الدراسة على ما يلي:

١ – مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة الخامسة) تعريب: صفوت فرج (٢٠١١)

استخدمت الباحثة مقياس ستانفورد بينيه للذكاء: الصورة الخامسة للتأكيد على أن أطفال عينة الدراسة يتمتعون بنسبة ذكاء متوسطة أو أعلى من المتوسطة، وللتحقق من استبعاد أي حالات تعاني من أي نسبة من الإعاقة.

٢- مقياس مهارات ما وراء المعرفة إعداد (الباحثة)

بعد إطلاع الباحثة على المقاييس السـابقة والإطار النظري واللقاءات والمقابلات التي عقدتها الباحثة مع الأطفال ومعلميهم، قامت الباحثة بتحديد أبعاد المقياس وصـياغة بنود المقياس: وفقا لمكونات ما وراء المعرفة. وقامت الباحثة ببناء الصـورة المبدئية لمقياس **مهارات ما وراء المعرفة** ويتألف المقياس من ٤٥ موزعة علي٣ أبعاد أساسية، حيث يتكون كل بعد من عدد من المواقف والعبارات وهما كالتالي.

١- التخطيط.

٢- المراقبة الذاتية.

٣- التقويم الذاتي.

٣- برنامج قائم على استخدام وسائل الاعلام. إعداد (الباحثة)

قامت الباحثة بتحديد الأهداف العامة لبرنامج الدراسة الحالية وفقًا لاحتياجات وقدرات وخصائص عينة البحث لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لأطفال الروضة

التعريفات الإجرائية للدراسة:

التعريف الإجرائي لمهارات ما وراء المعرفة "مجموعة المهارات العليا للتفكير التي تجعل الطفل على وعي بالعمليات والخطوات التي يقوم بها من أجل أداء مهمة معينة، ويتولد هذا الوعي نتيجة لحديث الطفل مع ذاته أثناء تخطيطه لأداء تلك المهمة، وأثناء مراقبته لذاته وهو ينفذ تلك الخطة، وأثناء تقييمه للاستراتيجيات التي استخدمها في أداء هذه المهمة.

التعريف الإجرائي لوسائل الإعلام: تري الباحثة ان مفهوم الاعلام في ظل التقنيات الحديثة هو لغة الاتصال التي تستخدم أشكال الاتصال التقليدية والتقنيات الإلكترونية الحديثة في نقل الحقائق وعرض الآراء بصورة ديناميكية متغيرة.

نتائج الدراسة:

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول

تشـير نتائج الدراسـة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطي رتب درجات أفراد عينة الدراسـة التجريبية، في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس (مهارات ما وراء المعرفة) المسـتخدم في الدراسـة الحالية، لصالح التطبيق البعدي، وبالتالي يتضح ثبوت صحة الفرض الأول.

يتضـح مما سبق تحقق الفرض الأول حيث كانت قيمة (z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضـة (العينة التجريبية) في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس (مهارات ما وراء المعرفة)، في اتجاه القياس البعدي مما يشير إلى فعالية البرنامج القائم على استخدام وسائل الإعلام المستخدم في الدراسة الحالية والذي أدى إلى ارتفاع متوسـطات رتب درجات الأطفال على مقياس (مهارات ما وراء المعرفة)، وأبعاده وكذلك الدرجة الكلية للمقياس.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة ونوعية البرنامج المسـتخدم في الدراسـة الحالية، حيث أنه تم تصـميمه من الأسـاس على شـكل مجموعة من التدريبات والأنشـطة والألعاب الترفيهية الممتعة والمفيدة والموجهة لفئة أطفال الروضة من خلال استخدام وسائل الإعلام.

كما حرصت الباحثة على أن يتضمن ويشتمل البرنامج على مجموعة متنوعة من الأنشطة والتدريبات والألعاب، مع مراعاة أن تكون هذه الأنشطة والتدريبات والألعاب موجهة للأطفال في مرحلة الروضة ولطبيعة مرحلتهم العمرية، كما راعت الباحثة أن تكون هذه التدريبات متنوعة وليسـت على وتيرة واحدة وذلك حتى لا يصاب الطفل بالملل أو يشعر بالرتابة، وأن تبدأ كل جلسة تدريبية بقصة بسيطة يتضمنها قيمة أخلاقية، أو اجتماعية، أو معلومة ثقافية، لكي تساعد الطفل في استخدام مهاراته وقدراته المعرفية.

وتري الباحثة أن هذه النتائج تدعم فاعلية البرنامج القائم على اسـتخدام وسـائل الإعلام فى تحقيق أهداف الدراسـة وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدي الأطفال إذ تشـير النتائج الي تحسـن مسـتوي المهارات لمهارات ما وراء المعرفة لدي الأطفال فى القياس البعدي بالمقارنة بالقياس القبلي فى الأبعاد الثلاثة للمقياس والتي تتمثل في (التخطيط، المراقبة الذاتية، التقويم الذاتي، الدرجة الكلية) ويمكن تفسـير هذه النتائج بما تضمنه البرنامج من مجموعة من الفنيات وهو ما أسهم فى فاعلية البرنامج فى تحقيق أهدافه.

كما أن اعتماد الدراسة الحالية في تنفيذ البرنامج على فنيات تعديل السلوك وخاصة التعزيز بنوعيه الإيجابي والسلبي أدي الي تغيير فعلي في أداء الأطفال المعرفي بما انعكس في نتيجة الدراسة الحالية بحدوث فارق لصالح القياس البعدي.

كما أشارت نتائج الفرض الأول، إلى أن البرنامج القائم على استخدام وسائل الإعلام كان ذو فاعلية بالقدر الذي أدى إلى ارتفاع معدلات الرتب جميعها, وهذا دلالة على الزيادة والتحسن الذي حدث للأطفال بعد تطبيق البرنامج، وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى مجموعة من الأسباب منها الفنيات المستخدمة في البرنامج مثل: التعزيز، النمذجة، المناقشة، الواجب المنزلي، اللعب الجماعي، الممارسة، وهذه الفنيات تتيح للطفل حرية التعبير عن مشاعره وأحاسيسه مما يكشف عن دوافعه وبالتالي يعبر عن مخاوفه مما يساعد في التنفيس الانفعالي وكذلك فإن هذه الفنيات تساعد الطفل على اكتشاف ذاته مما يساعده على تقبلها واحترامها وبهذا يمكن أن يعدل من سلوكياته السلبية عند التعامل مع الآخرين، واستخدام فنية النمذجة يمكن عن طريقها تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الأطفال.

كما أن استخدام فنيات التعزيز كان له تأثير ايجابي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الأطفال، وهناك العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الأطفال في مرحلة الروضة, منها دراسة Chirkov, (2011)، ودراسة نرمين الزهار (٢٠١٥)، هدى السيد (٢٠١٦)، Vaughn Sharon, (2016)، ميادة محمد (٢٠١٦)، دعاء الخطيب (٢٠١٧)، Gresham Frank

وترى الباحثة أنه بعد أن أكدت هذه الدراسات على أهمية تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الأطفال فإنه يمكننا إرجاع فاعلية اختبار مهارات ما وراء المعرفة وتنميتها إلى تقديم برنامج مخصص للأطفال في مرحلة الروضة قائم على استخدام وسائل الإعلام، وذلك من خلال تطبيق جلسات البرنامج الخاصة بهم، حيث أن مهارات ما وراء المعرفة تمثل الوسائل التي يحتاجها الطفل لإدارة حياته، وتكسبه الاعتماد على النفس لمواجهة العديد من المسئوليات والتحديات، وتزوده بالمهارات الجديدة لتحقيق الرضا النفسي بما يحقق التوافق مع متغيرات العصر الذي يعيش فيه، وهذا يعني أن البرنامج كان ذو تأثير فعال مما أدى الى ارتفاع نسب التحسن بين القياسين القبلي والبعدي في أبعاد المقياس.

ترى الباحثة أن العديد من الأطفال, يواجهون صعوبات وتحديات في اكتساب سلوكيات جديدة مرغوبة والتخلص من سلوكيات قديمة غير مرغوبة وتشجيع سلوكيات جديدة، واتفق ذلك مع دراسة كل من Jhonson, & et al,(2015) Scotland, (2016) كما تؤكد نظرية بياجيه Piaget Theory على تطور عمليات التفكير لدى الأطفال منذ ولادتهم وخلال مراحل عمرهم المختلفة محاولاً تفسير التطور الذي يطرأ على قدرتهم على الإدراك وعلى عمليات وأساليب التفكير التي يتبعها خلال تلك المراحل، هذا وقد أسهم بياجيه في وضع جذور مفهوم ما وراء المعرفة والتي ساعدت فلافيل في بدايات أبحاثه في مجال ما وراء المعرفة، فالتفكير التأملي والمخطط له، والتفكير الموجه نحو الهدف كلها أفكار متضمنة بعمق في تصور بياجيه للعمليات الشكلية حيث أنها تمثل أحد أشكال ما وراء التفكير، كما ذكر بياجيه أيضًا أن التعلم ليس فقط اكتساب معرفة ولكنه إعادة بناء متواصلة، فالأفراد لا يضيفون ببساطة معلومات لبنوكهم المعرفية، فهم إما يراجعون أبنية ذهنية قائمة على قبول معلومات جديدة، أو تشكيل أبنية جديدة تقوم على أبنية قديمة وذلك عندما لا يكون البناء القائم كافيًا، وكذلك يعملون على إدخال أفكار جديدة إلى أفكار سابقة في إطار نموذج مستمر للانتقال من المعلوم إلى المجهول، على أن شعور الطفل بالنجاح وسط الجماعة له فعاليته في شخصية الطفل وعلى دافعيته للتعلم.

كما أشار فيجوتسكي (Vegotsky) إلى أهمية التفاعل الاجتماعي الزمني في تشكيل عملية التفكير لدى الطفل حيث ترى أن هذه العملية نتاج للتفاعل بين جانبين، الجانب الأول يشكل الإطار العام لعملية النمو حيث يستند على النمو من خلال مراحل الطفولة الباكرة، بينما الجانب الثاني فإنه يستند إلى النواحي الاجتماعية خاصة في تشكيل ثقافة الطفل.

كما يرجع تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الأطفال, عينة الدراسة (التجريبية) إلى محتوى البرنامج فقد استخدم البرنامج فنيات متنوعة كالتعزيز، حيث يدفع التعزيز الأطفال بشكل عام والأطفال إلى إنجاز المهام المطلوبة منهم، وبالتالي يدفعهم إلى مزيد من النجاح، كما يساعد التعزيز على تغير اتجاهات الأطفال نحو المهام المطلوبة منهم وتيسير عملية اكتساب المهارة، حيث يبذل الطفل أكبر قدر من الطاقة في المهمة المطلوبة منه للحصول على التعزيز المفضل، كما يساعد التعزيز سواءً كان إيجابيًا أم سلبياً في تدعيم السلوكيات المرغوبة من الطفل، ويحفزه على تكرارها مما يزيد من كفاءة الطفل ويقلل من الأخطاء التي

يرتكبها عند قيامه بالمهام المطلوبة منه. ولاحظت الباحثة أثناء تطبيق البرنامج أن لكل طفل معززات يفضلها تختلف عما يفضلها طفل آخر، فعندما يحصل الطفل على تعزيز مرغوب ومفضل لديه يؤدي إلى زيادة دافعية وكفاءة الطفل نحو إنجاز المهام المطلوبة منه وإقبال على إتقان المهارة بشكل أكبر، ومن أفضل المعززات لدى الأطفال كما لاحظتها الباحثة هي الأنشطة الرياضة واللعب الحركي وأنشطة التلوين والرسم، واللعب بالأدوات الموسيقية؛ وكان للتعزيز دور كبير في محاولة إكسابهم مهارة التنافس، وبذلك يعتبر التعزيز من أهم الفنيات التي أدت إلى فاعلية البرنامج.

واعتمد البرنامج على فنية النشاط الجماعي والذي يعتبر المدخل الأساسي والمسيطر على حياة الطفل حيث تم استخدام هذه الفنية مع الأطفال في جلسات البرنامج بصورة موضحة لاكتساب مهارات ما وراء المعرفة، وبذلك فقد اتفقت نتائج الدراسة مع Nielsen (2016) Beckley, Raynolds, (2014) (2015)، نجاح الصايغ (٢٠١٦)، فخري عبد الهادي (٢٠١٧)، حول فاعلية الفنيات السلوكية المتمثلة في اللعب والتعزيز والنمذجة والتي استخدمتها الدراسة الحالية في اكتساب الأطفال مهارات ما وراء المعرفة.

وقد تحسنت مهارات ما وراء المعرفة لدى الأطفال, كما أشارت النتائج، نظرًا لمحتوى البرنامج المقدم، حيث تضمن البرنامج أنواعًا متعددة للأنشطة داخل جلسات البرنامج فقد اعتمد البرنامج على جلسات تهتم بالأنشطة الفنية التي تساعد الطفل على تفريغ الطاقة الزائدة وزيادة الثقة بالنفس والشعور بالإنجاز وكذلك الالتزام بالتعليمات والشروط المطلوبة منه كما في نشاط التلوين بمشاركة كافة الأطفال ، في عمل واحد ونشاط جماعي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Fisher,(2017) والتي اعتمدت على الأنشطة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة للأطفال, بجانب المشاركة والتعاون، وأثبتت فاعلية هذه الأنشطة في تحقيق ذلك.

وتفسر الباحثة نجاح البرنامج القائم على استخدام وسائل الإعلام في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الأطفال نظراً لمراعاة البرنامج الخصائص الاجتماعية والنفسية والتعليمية للأطفال، حيث قدم البرنامج بعض الجلسات والأنشطة والتدريبات التي تناسب جميع الأطفال من حيث القدرة واتقان المهارة المطلوبة؛ حتى يتعلم كل طفل وفقاً لسرعته وقدراته الخاصة، ولكي لا يتعرض لأي مصدر من الإحباط عند عدم القدرة على الأداء وإنجاز العمل المطلوب منه وهذا ما اتفقت عليه النظرية عند العمل مع الأطفال، كما اعتمد البرنامج الحالي أيضاً على الجلسات الجماعية وذلك لتدريب الطفل على التخطيط، المراقبة الذاتية، التقويم

الذاتي، وهم أساس مهارات ما وراء المعرفة لهذه الدراسة، وبذلك فإن اعتماد جلسات البرنامج على الأنشطة الجماعية من العوامل التي ساعدت على فاعلية ونجاح البرنامج الحالي وتحسين أداء الأطفال في تنمية مهارات ما وراء المعرفة.

عرض نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني علي أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط، المراقبة الذاتية، التقويم الذاتي، الدرجة الكلية) لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة لصالح المجموعة التجريبية. ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي **لأبعاد مهارات ما وراء المعرفة** والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١): الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة

الأبعاد	المجموعات	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة Z	مستوي الدلالة
التخطيط	تجريبية	٣٥.١٠	٢.٨٤	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٠.٠٠٠	٣.٧٩٠	٠.٠١
	ضابطة	١٨.٠٠	١.٦٣	٥.٥٠	٥٥.٠٠			
المراقبة الذاتية	تجريبية	٣٦.٤٠	٢.٥٠	١٥.٠٥	١٥٠.٥٠	٠.٠٠٠	٣.٨١٧	٠.٠١
	ضابطة	١٨.٨٠	١.١٣	٥.٥٠	٥٥.٠٠			
التقويم الذاتي	تجريبية	٣٧.١٠	٢.٤٢	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٠.٠٠٠	٣.٨٧٧	٠.٠١
	ضابطة	١٩.٤٠	٠.٩٦	٥.٥٠	٥٥.٠٠			
الدرجة الكلية	**تجريبية**	١٠٨.٦٠	٧.٠٤	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٠.٠٠٠	٣.٧٩٠	٠.٠١
	ضابطة	٥٦.٢٠	٣.٢٩	٥.٥٠	٥٥.٠٠			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بلغت علي الترتيب (٣.٧٩٠، ٣.٨١٧ ، ٣.٨٧٧ ، ٣.٧٩٠) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوي (٠.٠١) مما يشير إلي وجود فروق بين المجموعتين، وتوجه هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلي

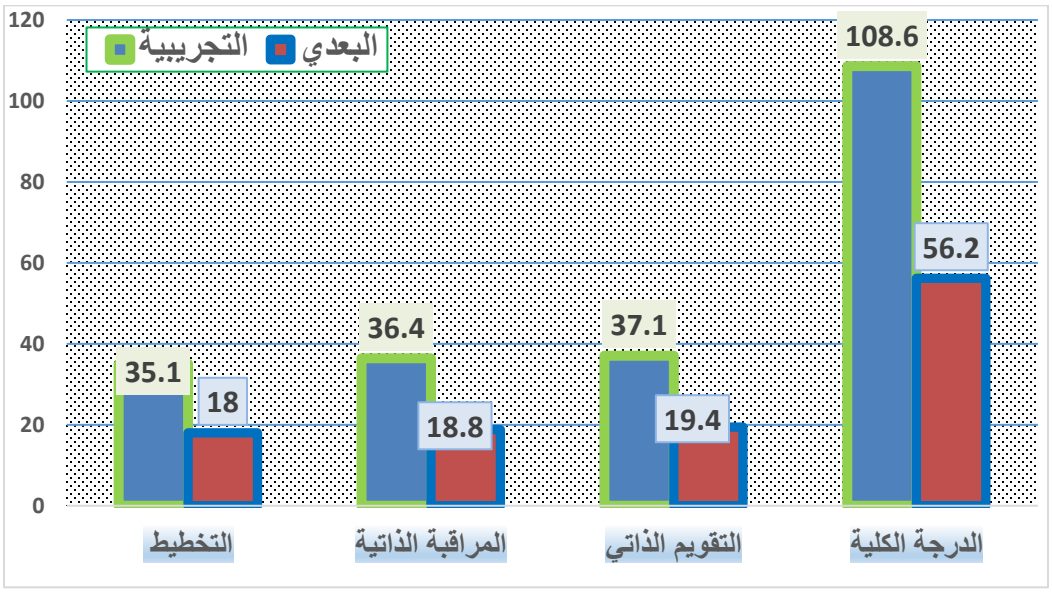
في متوسط الرتب، وهي المجموعة التجريبية وذلك لأن الدرجة المرتفعة تعني ارتفاع مستوي مهارات ما وراء المعرفة.

ويتضح من الجدول السابق أيضاً أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أعلي من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة مما يشير إلي ارتفاع مستوي مهارات ما وراء المعرفة لدي المجموعة التجريبية علي المجموعة الضابطة.

كما قامت الباحثة بحساب **حجم الأثر باستخدام معامل الارتباط الثنائي (Biserial Correlation)** والذي يتم حسابه من المعادلة التالية:

$$r_{brb} = \frac{2(MR1 - MR2)}{N1 + N2}$$

حيث (MR1) متوسط رتب المجموعة الأولي ، بينما (MR2) تعني متوسط رتب المجموعة الثانية و (N) تعني حجم العينة وقد بلغ حجم الأثر ١.٠٠ للأبعاد والدرجة الكلية وهو حجم أثر مرتفع.



شكل (١) الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجمعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثاني:

تشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات ما وراء المعرفة لصالح المجموعة التجريبية، وتُفسر الباحثة التحسن الذي طرأ على أفراد المجموعة التجريبية في ضوء الأثر الإيجابي للبرنامج القائم على استخدام وسائل الإعلام المستخدم في الدراسة الحالية والذي تم تطبيقه على المجموعة التدريبية، بما تضمنه من إجراءات واستراتيجيات وفنيات وتدريبات، والتي كان من شأنها أن أدت إلى حدوث تحسن وتنمية في مهارات ما وراء المعرفة لدى الأطفال.

كما أن أفراد المجموعة الضابطة لم يطرأ عليهم تحسن في القياس البعدي لمهارات ما وراء المعرفة لدى الأطفال، وهو ما كان متوقع حيث لم يتلقى أفراد هذه المجموعة أي تدريب ولم يخضعوا لتطبيق البرنامج التدريبي، وإتفقت نتائج هذا الفرض مع دراسة كل من(2013) ,Lim, Mechling, (2015) Bernard، Greshem, (2016) Dorothy, M, (2015) منى الأزهرى (٢٠١٦)، مصطفي عبد السميع (٢٠١٨)، مدحت أبو النصر (٢٠١٩)، التي هدفت إلى معرفة أثر إستخدام برنامج تدريبي لفترة طويلة على تنمية مهارات التفكير والمهارات المعرفية وتنظيم الذات لدي الأطفال الذين لم يسبق لهم الخضوع لبرنامج تدريبي من قبل ,أوضحت النتائج أن هناك آثار سريعة ومؤكدة على تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الأطفال نتيجة للبرنامج التدريبي الذي تم استخدامه مع الأطفال. وقد تحسنت مهارات المعرفة لدى الأطفال، كما أشارت النتائج وفقاً لمحتوى البرنامج المقدم، والذي ساعد على تنمية مهارات الطفل المعرفية من خلال الأنشطة والتدريبات والألعاب، ويتفق ذلك مع نتائج دراسات كل منCaroline و (2016) ,Alaa (2015) Gresham, & Homer, (2018)، Peters, Marieke, (2018) Libby,(2017) والتي أشارت إلى فاعلية البرامج المقدمة للأطفال في تنمية مهارات ما وراء المعرفة، الذي ساهم في إثراء الحصيلة المعرفية للأطفال.

وقد يعود سبب فعالية البرنامج القائم على استخدام وسائل الإعلام في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الأطفال لدى المجموعة التجريبية إلى زيادة دافعية الأطفال نحو التعلم والتفاعل مع أقرانهم، وهذا أدى إلى اهتمام الأطفال بالأنشطة والمهام المطلوبة، إذ أنه عندما يشارك الطفل في أي نشاط أو مهمة من

الأنشـطة والمهام المقدمة في البرنامج المسـتخدم، فإن الفرص تكون متاحة لكي تتم ملاحظة مهارات الطفل الحركية– الفنية– وملاحظة مدى قدرته على التقليد والمحاكاة، وكذلك جوانب اهتماماته، وهو الأمر الذي يسـاعد الطفل على تنمية وتحسـين مهارات ما وراء المعرفة لديه، وكذلك المبادرات الاجتماعية، والتعبير عن الانفعالات، والتعاون والمشـاركة لديه، مما انعكس إيجابيا على تنمية مهارات ما وراء المعرفة. إن اسـتخدام مجموعات التعلم التعاوني قد سهل عملية التعلم للأطفال بسبب تنظيم البيئة التعليمية، وتحديد الأهداف بشكل واضح ودقيق، وكذلك وضوح المهام، والأنشطة التعليمية المطلوبة، وتحديد دور كل طفل من الأطفال، وتبادل الأدوار بينهم؛ لذلك أظهر الأطفال رغبة في الإقبال على التعلم من خلال الأنشـطة التعاونية دون إظهار الملل، مما أدى إلى زيادة مدة التفاعل الاجتماعي بينهم، لقد أظهرت جلسـات البرنامج فعالية التعلم التعاوني، والتعلم ضمن مجموعات صغيرة، والعمل الجماعي في تحسين تعلم الأطفال (المجموعة التجريبية). مما يعزز أهمية تطبيق البرامج التدريبية في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الأطفال.

وهذا يتفق مع وجهة نظر "جون ديوى" في أن عقل الطفل يتكون عن طريق تعرضه للخبرات المباشرة وممارسـة الأنشـطة والتدريبات والألعاب المختلفة للمجتمع الذى يعيش فيه، فهذه الممارسـة تتطلب من الطفل أن يقوم بعملية التفكير. كما اسـتخدمت الباحثة وسـائل تعليمية متعددة لخلق بيئة مليئة بالمثيرات والتي من ضمنها القصة والأنشطة الفنية في بداية الجلسات وبعض الأدوات والخامات الملونة البسيطة التي تساعد في جذب انتباه الأطفال إليها من خلال اللون، كما اهتمت الباحثة بالبيئة التعليمية داخل غرفة النشـاط من خلال ترتيب وتنظيم قاعة النشـاط من أجل تشـجيع التفاعل بين الأطفال، وخلق بيئة مرحة تشـجع الأطفال على ممارسة الأنشطة من خلال المشاركة في جماعة يحبها ويسودها جو من الألفة.

وقد تم اختيار الاسـتراتيجيات المناسـبة في التعامل مع الأطفال، حيث اسـتخدمت الباحثة اسـتراتيجية اللعب في جميع أنشطة البرنامج حيث يعتبر اللعب الحركي المدخل الرئيسي للطفل في هذه المرحلة العمرية.

وتُفسـر الباحثة نجاح البرنامج في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الأطفال ، نظرًا لمراعاة البرنامج للخصـائص المعرفية والنفسـية والتعليمية للأطفال، حيث قدم البرنامج بعض الجلسـات والأنشـطة والتدريبات التي تناسـب جميع الأطفال من حيث القدرة و إتقان المهارة المطلوبة؛ حتى يتعلم كل طفل وفقًا لاسـتيعابه وقدراته الخاصـة، حتى لا يتعرض للإحباط عند عدم قدرته تأدية للمهام المطلوبة منه، كما اعتمد برنامج

الدراســـة الحالي أيضًـــا على الجلســـات الجماعية وذلك لتدريب الطفل على التفاعل الاجتماعي والتعاون والمشاركة والتنافس الذين هم أساس لتنمية مهارات ما وراء المعرفة ، وبذلك فإن اعتماد جلسات البرنامج على الأنشطة الجماعية، كانت من العوامل التي ساعدت على فاعلية ونجاح البرنامج الحالي.

عرض نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث علي أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط، المراقبة الذاتية، التقويم الذاتي، الدرجة الكلية) لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon test) للكشف عن دلاله واتجاه الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية علي مهارات ما وراء المعرفة وتم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للأبعاد وذلك بتطبيق مهارات ما وراء المعرفة والتي تم تدريب المجموعة التجريبية عليها داخل جلسات البرنامج.

جدول (٢): قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد مهارات ما وراء المعرفة والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
التخطيط	الرتب الموجبة	١	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠٠-	غير دالة
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	٩				
	المجموع	١٠				
المراقبة الذاتية	الرتب الموجبة	١	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠٠-	غير دالة
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	٩				
	المجموع	١٠				
التقويم الذاتي	الرتب الموجبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠	١,٤١٤-	غير دالة
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	٨				
	المجموع	١٠				
الدرجة الكلية	**الرتب الموجبة**	**٣**	**٢,٠٠**	**٦,٠٠**	**١,٦٣٣-**	**غير دالة**
	الرتب السالبة	**٠**	**٠,٠٠**	**٠,٠٠**		
	التساوي	٧				
	المجموع	١٠				

قيمة (Z) عند مستوي٠.٠٥ = ٢.٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠.٠١ = ٢.٦٠

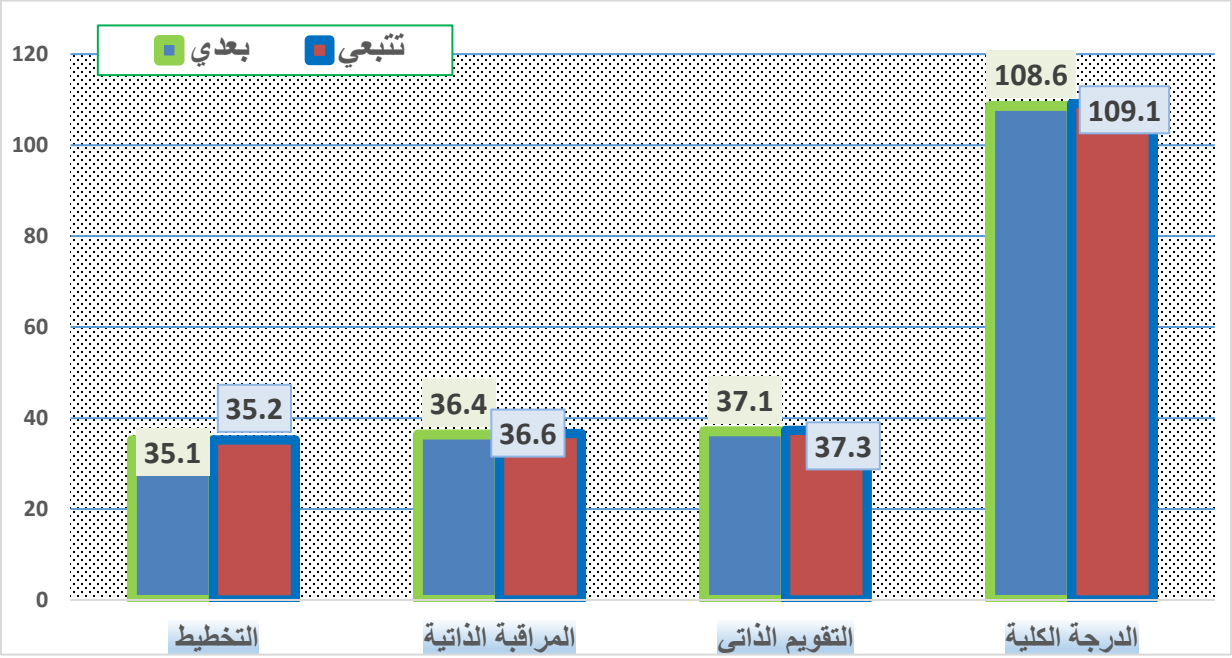
يتضح من الجدول السابق أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للأبعاد قيم غير دالة مما يشير إلي عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي ، وهذا يعد مؤشرا علي استمرار فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية ما وراء المعرفة لدي أفراد العينة التجريبية. والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للقياسين البعدي والتتبعي.

جدول (٣): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد ما وراء المعرفة والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية

البعد	بعدي		تتبعي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
التخطيط	٣٥.١٠	٢.٨٤	٣٥.٢٠	٢.٧٤
المراقبة الذاتية	٣٦.٤٠	٢.٥٠	٣٦.٦٠	٢.٢٧
التقويم الذاتي	٣٧.١٠	٢.٤٢	٣٧.٣٠	٢.٣١
الدرجة الكلية	١٠٨.٦٠	٧.٠٤	١٠٩.١٠	٦.٦٤

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي مقارب من المتوسط الحسابي للقياس التتبعي في الأبعاد والدرجة الكلية مما يشير إلى استمرار فاعلية البرنامج لدي أفراد المجموعة التجريبية. وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي، وهذا يوضح استمرارية البرنامج وتأثيره في تنمية مهارات ما وراء المعرفة

والشكل التالي يوضح الفروق في أبعاد ما وراء المعرفة والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.



شكل (٢): الفروق في أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثالث

مما سبق يتضح تحقق الفرض الثالث حيث كانت قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال، في التطبيق البعدي والتتبعي بعد مرور (شـــهر) من تطبيق البرنامج على مقياس مهارات ما وراء المعرفة عينة الدراســة التجريبية (غير دالة)، وفيما بعد تطبيق البرنامج القائم على اسـتخدام وسـائل الإعلام خلال فترة المتابعة. مما يعنى اسـتمرار تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الأطفال المجموعة التجريبية حتى فترة المتابعة.

كما أوضحت نتائج الفرض الثالث عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين القياسين البعدى والتتبعى على مقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى الأطفال مما يدل على أن البرنامج قد حقق تحســـنًا ملحوظًا لدى الأطفال، واستمر هذا التحسن بعد مرور فترة زمنية مقدارها شهر، ويمكن إرجاع ذلك لما حصل عليه الأطفال من تقدم داخل الجلسـات والتى أدت إلى بقاء أثره بعد مرور فترة زمنية مقدارها شـهر من تطبيقه، وأيضًـا ما حصـل عليه الأطفال من تعزيز جعل لديهم رغبة فى الاسـتمرار والتقدم، حيث وجد الأطفال دعمًا من الباحثة

وأسرهم فى المنزل، كما ساعد البرنامج فى توعية الوالدين، وذلك من خلال المشاركة بين الوالدين والطفل فى أداء الأنشطة المنزلية وملاحظة الوالدين لتقدم طفلهما.

كما يرجع بقاء أثر البرنامج التدريبى على أفراد العينة إلى فعالية البرنامج القائم على استخدام وسائل الإعلام وكذلك من خلال الأنشطة والتدريبات والمثيرات الحسية الجذابة والمشوقة وكذلك على عدد من الوسائل والأدوات وإرتباط البرنامج بأشياء يرغبها الطفل ويفضلها ومتوفرة فى بيئته بصفة مستمرة من أطعمة وروائح وصور، وارتباط البرنامج بفنيات من شأنها تثبيت التعلم مثل (التعزيز – النمذجة – التشكيل – الواجبات المنزلية – التكرار وصولًا للتعميم).

وتتفق هذه النتائج الخاصة بهذا الفرض مع دراسة كل من محمد عبد الغنى (٢٠١٢)، هالة البطوطى (٢٠١٤)، تغريد السيد (٢٠١٥)، Ronald (2015)، الذين أكدوا جميعًا على بقاء فاعلية البرنامج فى فترة المتابعة فى تنمية مهارات ما وراء المعرفة للأطفال. كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات التى تعرضت لفئة الأطفال، والتى أكدت على فاعلية برامج التدريب فى تنمية العديد من المهارات والخبرات، ومنها مهارات ما وراء المعرفة للأطفال ويظهر امتداد تأثير تلك البرامج حتى بعد انتهائها.

كما ترجع الباحثة هذه النتيجة أيضاً إلى فاعلية البرنامج وما يتضمنه من أنشطة متنوعة لتنمية مهارات ما وراء المعرفة للأطفال حيث أن أمهات ومعلمي الأطفال أخذوا نسخة من البرنامج وكيفية تنفيذه، واعتمدوا عليه فى برامجهم المقدمة للطفل في مرحلة الروضة، وهو ما يضمن للباحثة استمرارية الاستفادة من البرنامج وفنياته المختلفة.

إن النتائج السابقة تؤكد ثبوت نتيجة القياس البعدي، بل وأنه بالرغم من انتهاء تطبيق البرنامج إلا أن فاعليته قد امتدت واستمرت حتى بعد مرور فترة زمنية مقدارها شهر مما أدى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي مما يدل على استمرار أثر وفعالية البرنامج.

توصيات الدراسة:

في ضـوء ما أسـفرت عنه نتائج الدراسـة الحالية يمكن تقديم مجموعة التوصـيات التربوية التي يمكن الاستفادة منها في مجال التطبيق العملي لرعاية الأطفال في مرحلة الروضة:

- الاهتمام برعاية المهارات المختلفة للأطفال والتي من بينها المهارات اللغوية والمعرفية والإدراكية والحركية، وذلك باستخدام الأدوات والاستراتيجيات المناسبة لمتطلبات المرحلة العمرية للطفل.
- تنمية مهارات الأطفال على التفكير، ومسـاعداتهم على التواصـل، وتدريبهم على اسـتخدام اسـتراتيجيات حل المشـكلات في المواقف المختلفة وذلك عن طريق الاسـتعانة بالأنشـطة الصـفية المختلفة مع الأطفال في نفس عمرهم الزمني.
- تقديم برامج التوعية الأسـرية اللازمة في هذا الإطار، والحفاظ على التواصـل بين الأسـرة والمدرسـة لتحقيق الاهتمام بالطفل.
- أن يتم تدريب أولئك الأطفال على اسـتخدام الاسـتراتيجيات المناسـبة التي يكون من شـأنها أن تساعدهم على الاحتفاظ بالمعلومات المختلفة واسترجاعها وقت الحاجة إليها.

البحوث المقترحة

في ضـوء نتائج الدراسـة الحالية: تقترح الباحثة بعض الدراسـات التي يمكن أن تقدم مزيداً من الرعاية والاهتمام بالأطفال المتفوقين ذوي صعوبات التعلم:

- استخدام الأنشطة الفنية في تنمية المهارات المعرفية لدى الأطفال في مرحلة الروضة.
- اسـتخدام الوسـائط الإلكترونية لتحسـين مهارات تكوين المفاهيم الزمنية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

المراجع

- بسيوني إبراهيم (٢٠١٩). **دراسات في الإعلام وتكنولوجيا الاتصال الحديث**. عالم الكتب. القاهرة.
- زاهر الغريب (٢٠١٥). **تكنولوجيا الاتصـــال الحديثة ووســـائل الإعلام المتطورة**. عالم الكتب، القاهرة.
- محمد عبد الحميد (٢٠١٢). **نظريات الإعلام واتجاهات التأثير**. وائل للطباعة والنشر. عمان.
- عبد الحكيم الصافي (٢٠١٨). **استخدام الوسائط المساعدة الحديثة في تعليم الأطفال**. دار الكتب العلمية. القاهرة.
- نادية لطف الله (٢٠١٨). برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثرها في التعلم وانتقال أثر التعلم لدى أطفال الروضة. **رسالة ماجستير**، كلية التربية: جامعة المنصورة.
- مايسة النيال (٢٠١٩). **وسائل الإعلام الحديثة والتنشئة الاجتماعية للطفل**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية .

- Ozsoya, Gokhan & Ataman, Aysegul (2015). The effect of metacognitive strategy training on mathematical problem solving achievement, International Electronic Journal of Elementary Education, Vol(1), No(2), 67-82.
- Chai, Zhen Chai (2018). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic Performance. Journal of Educational Psychology,(82)Vol, PP. 33-40.
- Jausovec, Nobert (2014). Metacognition. Encyclopedia of creativity (Second Edition), University of Maribor, Slovenia, Elsevier Inc, Vol(2), 201-209.
- Kreuzer, M. A., Leonard, C., Flavell, J. H., &. Hagen, J. W. (2015). An interview study of children's knowledge about memory. Monographs of the Society for Research in Child Development. Vol(40), No(1), (l-60).
- Schoengeld, A. H. (2017). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense-making in mathematics. In D. Grouws (Eds.). Handbook for research on Mathematics Teaching and Learning, PP.334-370, New York: MacMillan.
- Fisher, Robert. (2015). Teaching children to think. (2nd ed.). Cheltenham, UK: Nelson Thornes Ltd.

البحث السادس

فعالية برنامج تعليمي قائم على التصوير التجسيمي لتنمية التذوق الفني لدي الطالبة المعلمة كلية التربية للطفولة المبكرة

إعداد

أ.د/ أيمن مصطفى عبد القادر
القائم بأعمال عميد كليةالتربية
جامعة مطروح

أ.د/ جيهان فاروق أبو الخير
أستاذ تاريخ وتذوق الفن
كلية التربية النوعية–جامعة الإسكندرية

أ.م.د/إبراهيم زكي الصاوي
أستاذ التربية الحركية للطفل
كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة الأسكندرية

أ.وفاء صابر سنوسي حسين
باحثة دكتوراة كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة مطروح

٢٠٢٣م – ١٤٤٤هـ

فعالية برنامج تعليمي قائم على التصوير التجسيمي لتنمية التذوق الفني لدي الطالبة المعلمة كلية التربية للطفولة المبكرة

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تنمية التذوق الفني لدى الطالبة المعلمة. وشملت عينة الدراسة (٢١) من طالبة الفرقة الثالثة بكلية التربية للطفولة المبكرة، وتمثلة أدوات الدراسة (مقياس التذوق الفني الإلكتروني) إعداد / الباحثة، والبرنامج التعليمي القائم على التصوير التجسمي لتنمية التذوق الفني (إعداد الباحثة)، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وأسفرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، وعدم جود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.

الكلمات المفتاحية: التذوق الفني – التصويرالتجسيمي.

The effectiveness of an educational program based on stereoscopic photography to develop the artistic taste of the student teacher at the Faculty of Education for Early Childhood

Abstract:

The study aimed to develop the artistic taste of the student-teacher. The sample of the study included (21) from the third grade of the Faculty of Early Childhood Education. The study tools (electronic technical taste scale) are represented by the preparation / researcher. The educational program based on stereoscopic photography to develop artistic taste (prepared by the researcher). The study was based on the semi-experimental approach . The results resulted in statistically significant differences between the average scores of the experimental group in favor of telemetry, and the absence of statistically significant differences between the average scores of the experimental group members in the dimensional and tracking measurements.

Keywords: artistic taste – stereoscopic photography.

مقدمة الدراسة:

تعد معلمة الطفولة المبكرة حجر الأســاس في العملية التعليمية ونجاحها، لذلك عليها دائما أن تجدد من معارفها، فلم يقتصــر دورها على التلقين، والاســتظهار ولكن أصــبحت تلعب دورا أســاســيا ومحوريا في البحث عن المعرفة، في ظل التطور والتقدم العلمي والتكنولوجي الذي يشهده القرن الحادي والعشرين، وحاجة المعلمون إلى التدريب أثنـــاء الخدمـــة باتت ضرورة ملحة تلبية لمطالب اجتماعية واقتصادية وتكنولوجية وسيكولوجية وتربوية للأفراد والمؤسسات والمجتمع.

ولما كانت معلمة الطفولة المبكرة العنصـــر الرئيســـي في الارتقاء بالعملية التربوية والتعليمية في تلك المرحلة، فإن ذلك يتطلب الاهتمام بإعدادها وتدريبها وتأهيلها وتزويدها بالمهارات التعليمية اللازمة.

وذكرت هالة عمر عوض، مروا محمد التهامي (٢٠٢٠، ١٢٦) أن معلمة الطفولة المبكرة تساهم في بناء شخصية الطفل وتحديد ملامحها بما تمتلكه من معارف وقيم وكفايات متنوعة؛ حيث توظيفها توظيفا سليما، فهي المسئولة عن كل ما يتعلمه الطفل في هذه المرحلة الأساسية والحساسة من مراحل نموه, لذا يعد اعدادها وتدريبها وفق المستجدات التربوية الحديثة مطلبا تربويا مهما, معلمة الطفولة المبكرة تحتل المرتبة الثانية بعد الأسرة مباشرة من حيث دورها في تربية الطفل كذلك تعمل علي تحقيق الأهداف التربوية التي يتطلبها المنهاج ومراقبة الخصائص العمرية لهذه المرحلة العمرية.

وأشارت دراسة جيهان عيسى العمران، شيخة احمد الحنيد (٢٠١٨, ٧٠) الى تعدد أدوار معلمة الطفولة المبكرة مع التطور المتسارع لعملية التعليم والتعلم في القرن الحادي والعشرين لتلبية حاجات الأطفال المتغيرة، فلم يعد دورها يقتصر فقط على تربية الطفل كبديلة للأم، بل أصبحت تلعب دورا جديدة ومتنوعة، نفسية واجتماعية وتربوية ومهنية وتكنولوجيا. يذكر منها:

-دور المعلمة كبديلة للأم: من حيث التعامل مع الأطفال الذين تركوا أمهاتهم و منازلهم لأول مرة ووجدوا أنفسهم في بيئة جديدة و محيط غير مألوف.

– دور المعلمة كخبيرة للتربية والتعليم: خبيرة في فن التدريس والاستعانة بالوسائل السمعية والبصرية والتكنولوجية لأنها تتعامل مع مرحلة عمرية تحتاج الصبر والتنظيم والتوجيه والالمام بطرق التدريس السليمة.

–دور المعلمة كمثل لقيم المجتمع (قدوة): دورها في التنشئة الاجتماعية للطفل وجعل سلوكه مقبول اجتماعيا من خلال نقل ثقافة وقيم المجتمع الذي يعيش فيه.

– دور المعلمة كمسئول عن ادارة الصف وحفظ النظام فيه: هي التي تقوم بالجمع بين انضباط الطفل وحريته وتشجيعه على التعبير الحر الخلاق في روح حب الطاعة.

–دور المعلمة مرشدة وموجهة نفسية وتربوية: حيث انها تقوم بتحديد قدرات الأطفال واهتماماتهم وتوجه طاقاتهم، وبالتالي تستطيع تحديد الأنشطة والأساليب والطرق في التعامل مع خصائص هذه المراحل العمرية. وتستطيع تحديد المشكلات النفسية التي قد يعاني منها بعض الأطفال وتتعاون مع الاخصائية النفسية في حل هذه المشكلات.

–دور المعلمة كقناة اتصال بين المنزل والروضة: المعلمة قادرة على اكتشاف خصائص الأطفال وتستطيع مساعدة الوالدين في حل المشكلات التي قد تعترض الأطفال في المسيرة التعليمية وذلك بالاتصال بالهاتف أو المقابلة الشخصية بينهم.

–دور المعلمة معلمة ومتعلمة في الوقت ذاته: فعليها أن تتطلع على كل ما هو جديد في مجال التربية وعلم النفس، وإن تجدد ثقافتها وتطور من قدراتها متبعة الاساليب التربوية الحديثة وان تتبادل الخبرات مع زميلاتها.

وأشارت دراسة رفقة مكرم برسوم (٢٠١٩) إلى النمو المتسارع للمعرفة وإلى تطور العديد من النظريات واستراتيجيات التعلم الحديثة، التي تتطلب تطوير مهارات كل من المعلم والمتعلم في الموقف التعليمي، لمواكبة لذا أكدت العديد من الدراسات على الاستمرار في تطوير ودعم مهارات المعلم في العملية التعليمية، دراسة زاراغوزا ودياز جيبسون وكاباروس وسول (٢٠١٩) Sole , Caparros، Diaz-Gibson،Zaragoza التي ركزت على الحاجة المستمرة للمعلمين في اكتساب كفاءات جديدة بالقرن الحادي والعشرين.

ودراسة علي بن عوض الغامدي (٢٠١٥) التي أشارت إلى نقص مهارات المعلمين فيما يتعلق بمهارات القرن الحادي والعشرين وبالتالي فإنهم يجدوا صعوبة في تدريسها للطلاب وتدريبهم عليها، في ظل التدفق المعلوماتي والتكنولوجي الذي يتعرض له الطلاب خارج القاعات الدراسية بصورة تفوق القاعات الدراسية نفسها.

أكد مجدي محمد يونس (٢٠١٩) إن قيام المعلم بتوظيف تقنية المعلومات في تصميم المقررات تتيح له التغلب على مشكلة جمود المحتوى الدراسي وعرض مادته التعليمية بصورة أكثر فاعلية كما أن توظيف تقنيات المعلومات من جانب المعلم يوفر خدمات تعليمية أفضل، ويتيح له وقتاً أطول لتوجيه طلابه واكتشاف مواهبهم، والتعرف على نقاط ضعفهم.

واشارت حنان مصطفي احمد (٢٠١٧: ٢٣) أن التعلم يتأثر بأداة التعليم التي يستخدمها المعلم، فإن التكنولوجيا الرقمية التي تعتمد عليها معالجة الجرافيك من تكبير، تصغير، تكرار، ألوان، تحريك، إضافة تأثيرات جديدة، ومن خلالها يتم تقريب الخبرات غير المباشرة والرمزية عالية التجريد من الخبرة المباشرة ليتمكن المتعلم من تصوره للأحداث، والعلاقات والتفاعلات بشكل أفضل بكثير من الطرق المعتادة، بحكم قدرته على المحاكاة، وتجسيد المجرد من المفاهيم والحقائق.

ويعد التصوير التجسيمي (الهولوجرام) من الأدوات المستقبلية لإنجاح الفنون المرئية، مما يتيح الفرصة لإثراء العملية التعليمية والفنون المرئية من حيث رؤية العناصر بإمكانات بصرية جديدة في مستوى الصور مما يؤثر تأثير مباشر وغير مباشر في تطور عملية الإبداع الفني. وهو يعد واحدة من أكثر التقنيات الحديثة التي بدأت تدعو عديد من الدراسات إلى أهمية استخدام (تقنية الصور المجسمة ثلاثية الأبعاد) كوسيلة فعالة وأداة تعليمية مستقبلية؛ وذلك في ضوء أبرز مميزاتها والتي تكمن في أنها توفر مجسم واقعي ثلاثي الأبعاد لموضوع التعلم يراه المتعلم أمامه بدون نظاره أو وسيط وتتيح هذه التقنية للمتعلم أيضا التفاعل مع ما يعرض أمامه من معلومات، فهي أداة تعليمية تعمل على جذب اهتمام الطلاب وتعزيز فهمهم، وتتيح إمكانية التحكم في أسلوب عرض المحتوى المقدم من خلالها.

واكدت Anil (2019) انه يتوقع من النظام التربوي أن يمارس دورا فعالً متعدد الأبعاد ومتنوع المجالات في إعداد الطلاب وتهيئتهم للعيش في القرن الحادي والعشرين، وتمكينهم من المهارات الضرورية للتعايش فيه ومواكبة مستجداته وتقنياته وتحدياته.

كما اوضحت أمنية محمد إبراهيم (٢٠١٥) أن التربية في أي مجتمع هي وسيلته الأساسية لتحقيق أهدافه والوصول إلى غايته، لذا فقد أصبحت تنمية مفاهيم التذوق الفني، ورفع مستوى الكفاية للمتذوق، من أهم المهام والوظائف التربوية التي تتطلع إليها كافة المؤسسات التعليمية في جميع المراحل التعليمية.

كما ذكرت عبير عبدالله الكندري (٢٠١٨) وإن رصيد البشرية في الجماليات أشبه بمنجم للذهب يحتاج إلى تنقية وتحليل لإظهار صدق المعدن وقيمته وتحديد الغاية التي يستخدم من أجلها والتي تحقق تماما كالفضيلة فهي في حد ذاتها لا قيمة لها إن لم نفعلها و نسلكها و نترجمها إلى مواقف ونقلها الى الاخرين شأنها شأن كل ما يرتبط بالإنسان أو يتفاعل معه. هكذا يبدو التذوق الفني وتطبيقه في الحياة ويمكن بلورة ذلك وإيضاحه من خلال العديد من الضروريات.

حيث رأت دراسة عبير عبدالله الكندري (٢٠١٧) أن التذوق الفني هو عملية اتصال، وعملية الاتصال تقتضي وجود طرفين أحدهما هو المرسل أو المبدع والآخر هو المتلقي، وبينهما قناة للتوصيل ورسالة محمولة على هذه القناة، حيث مصادر الاتصال متنوعة ووسائله عديدة وأساليبه كثيرة. وتكمن أهمية البحث الحالي في تنمية التواصل المجتمعي بين الطالبات والمسؤولين التربويين, كذلك تأكيد أهمية التعلم عن بعد Distance Learning أو التعلم الذاتي Self-Learning، الذي أصبح الاتجاه الحالي في الجامعات على المستويين العالمي والمحلي, و يعد البحث مدخلاً جديدًا لتنمية التذوق الفني والرؤية الجمالية للفن عن طريق وسائط تعليمية غير تقليدية, ويهدف البحث إلى معرفة أثر برامج التواصل الاجتماعي والمستودعات الرقمية على الانترنت لتنمية التذوق الفني للطالبات وتنمية التذوق الفني للطالبات حيث أن كل طالبه ترفع منتجاتها من اللوحات ويتم تقيمها من قبل متخصصين وأيضاً من قبل زميلاتها ، ويهدف أيضا إلى عمل أرشيف رقمي يسجل فيه كل الطالبات أعمالهن وتكون غير قابلة للحذف.

وأشارت دراسة هبه عبد المهيمن عوض (٢٠١٧) تقنية التصوير التجسيمي "الهولوجرام" والفنون المرئية. في ضوء التطورات الحديثة في مجال التكنولوجيا يسعى الفنان ويحاول جاهداً الاستفادة من التقنيات الحديثة واستخدامها في مجالات تخصصه وهواياته. وتعد تكنولوجيا الهولوجرام من أهم أنواع التكنولوجيا الحديثة التي ساعدت على إثراء الفنون المرئية بطريقة فريدة.

وأكدت دراسة عبير عبدالله الكندري (٢٠١٩: ١٦٢) أن الفن يساعد الطلبة على استخدام جميع قدراتهم العقلية، و الحسية، والجسدية عن طريق التعامل مع الأعمال الفنية، وحل المشكلات التي يواجهونها أثناء الدراسة. والهدف الرئيس من التذوق الفني ليس تكوين فنانين محترفين، وإنما العمل على تنمية الإحساس بالجمال وتذوقه لديهم، وذلك حتى يتم التوصل الى معلم فني تربوي ذو أحساس تذوقي عالي.

وأوضحت دراسة هانم محمد هاشم (٢٠١٣ :١٨-١٧) ان تنمية التذوق الفني تعد ضرورة لإعداد جميع الطلاب في مراحل التعليم المختلفة. ليصبحوا قادرين على الإيفاء بمهام، ومتطلبات ومسؤوليات المهن التي سوف يعملون بها، حيث يعمل التذوق الفني على تنمية العديد من المهارات، والخبرات، والاتجاهات، والعادات الذوقية اللازمة لإعداد الطلاب لينجزوا واجباتهم المهنية بكفاءة عالية. فالتذوق الفني يساعد الطلاب على تحقيق ما يلي:

- تنمية قدراتهم التحليلية.
- تطوير مهاراتهم الخاصة بالملاحظة وحب المعرفة، والتفكير الابتكاري.
- تنظيم أفكارهم للوصول إلى قرارات منطقية حول الحكم على الأعمال الفنية.
- الارتقاء لوجهة نظرهم وازدياد طموحاتهم وأهدافهم. والقضاء على أميتهم البصرية.
- تربية حواسهم على رؤية الجمال، واكسابهم سلوكا جماليا.

جميع ذلك يستوجب من المعلمين القيام بتحولات جذرية في أنماطهم التعليمية التقليدية، فعليهم الانتقال من التعليم اللفظي إلى التعليم بالمعنى والعمل والاكتشاف وتوظيف التقنيات الحديثة التي أثبتت جدارتها في أن

تصبح عنواناً للعملية التعليمية خاصة معلمة التربية للطفولة المبكرة والتعليم الأساسي، باعتبارها الوسيلة الواقعية التي ترتسم بها بيئات التعليم المبتكرة، في ظل مجتمع المعرفة والتطور الهائل في عالم تقنية المعلومات والاتصال والتركيز المتزايد على النتائج التعليمية.

مشكلة الدراسة

من خلال عمل الباحثة في مرحلة رياض الأطفال ومع ظهور بعض الأمراض الوبائية وما يتبع ذلك من مشكلات أثرت على الحياة بشكل عام وعلى العملية التعليمية بشكل خاص، لذا ظهرت الحاجة الماسة الي توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية.

- الحاجة إلى الاستفادة من توظيف التصوير التجسيمي(الهولوجرام) في العملية التعليمية استنادا إلى دعوة عديد من الدراسات السابق عرضها بضرورة الاستفادة من امكانيات ومميزات تلك التقنية في رفع جودة وكفاءة العملية التعليمية.. (Chavis, j,2009). (Ann, r. s ,2012). (Upadhyay, s,2018.)
- كذلك نتائج البحوث والدراسات السابقة التي أكدت على اهمية تنمية التذوق الفني. وقد اكد دواسة (عبير عبدالله الكندري,٢٠١٩) و(هانم محمد هاشم ,٢٠١٣),(خالد جمعان الزهراني(٢٠١٧) دراسة فلمير (Velimir Velev ,2004) ان للتذوق الفني دورا فعال في تنمية قدرات الطالبة المعلمة التحليلية, وتطوير مهاراتهم الخاصة بالملاحظة وحب المعرفة, والتفكير الابتكاري ونظرا لأن الفن يتطور ونغير في كل لحظة, فإنه من الصعب علي الطالبة المعلمة مواكبة التطوير السريع من خلال المقررات الدراسية التقليدية, وتكمن المشكلة في عدم الاستفادة بالشكل الكافي حتى الآن من تلك التقنية في مجالات التعليم والفنون المرئية، ونظرا لأهمية تلك التقنية فكان لابد من تسليط الضوء عليها كأحد أقوى التقنيات المستقبلية التي سوف تؤثر في العملية التعليمة والفنون المرئية.

ومن ثم يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس الآتي:

ما البرنامج التعليمي القائم على التصوير التجسيمي لتنمية التذوق الفني لدى الطالبة بكلية الطفولة المبكرة؟

وينبثق عن السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية: –

١. ما واقع امتلاك الطالبة المعلمة لأبعاد التذوق الفني اللازمة لها في عملية التعليم للأطفال؟

٢. ما صورة البرنامج التعليمي القائم على تقنية التصوير التجسيمي بهدف تنمية التذوق الفني لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة؟

٣. ما فاعلية البرنامج التعليمي القائم على التصوير التجسيمى في تنمية التذوق الفني لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة؟

أهداف الدراسة:

- تنمية التذوق الفني لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة من خلال توظيف تقنية التصوير التجسيمي.
- التعرف علي فعالية البرنامج القائم على التصوير التجسيمي لتنمية التذوق الفني لدى الطالبة المعلمة.
- التعرف علي استمرارية اثر البرنامج القائم على التصوير التجسيمي لتنمية التذوق الفني لدى الطالبة المعلمة.

اهمية الدراسة:

الأهمية النظرية للدراسة:

- تعود اهمية الدراسة كونها تلقي الضوء على تقنية التصوير التجسيمي، واستخداماتها في التعليم والتعلم، بما ينعكس على مهاراتها في توظيف التكنولوجيا والاستعانة بأهم خصائصها وتطبيقاتها في التعليم.

لأهمية التطبيقية للدراسة:

تكمن أهمية الدراسة كونها تبحث في وعي وإدراك الطالبة المعلمة بأحد التقنيات الحديثة (التصوير التجسيمي) وتوظيفها في العملية التعليمية.

- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية القائمين على كليات إعداد معلمات التربية للطفولة المبكرة، حيث تعرض عليهم التعلم بتقنيات التصوير التجسيمي، وأثره في تنمية التذوق الفني ، وهذا يفتح آفاقاً لطرح مقررات دراسية، وتبني استراتيجيات مناسبة.

المفاهيم الاجرائية للدراسة

البرنامج التعليمي اجرائيا:

هو مجموعة من الفعاليات والمعارف والإجراءات المنظمة المتسلسلة والنشاطات المخطط لها، التي تهدف الي تنمية مهارات التذوق الفني والتعلم الرقمي لدى الطالبات المعلمات من خلال التصوير التجسيمي، بقصد اكسابهن لتلك الخبرات والتمكن من مهارات القرن الحادي والعشرين.

التصوير التجسيمي اجرائيا

تصوير للاشخاص او المفاهيم التي تدعم العملية التعليمية بصورة ثلاثية الابعاد بواسطة تقنية معينة ويمكن نقل هذا التصوير تلاثي الابعاد الي قاعة تعليم اخري في اي مكان في العالم بقصد الاستفادة منها في تقديم المفاهيم بصورة ثلاثية الابعاد وكانها امام المتعلم مباشرة ولكن لايستطيع لمسها،

التذوق الفني

رسالة توصيلية تحمل مجموعة من القيم الجمالية التي تنمي تذوق وتنظيم وتقيم ونقد العمل الفني وهذه الخبرات تدعم للطالبة المعلمة سلوكيات واساليب في الرؤية والمعرفة والبحث.

محددات الدراسة

- **حدود بشرية:** اقتصرت الدراسة الحالية علي الطالبة المعلمة بالفرقة الثالثة بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة مطروح وعددهن (٢١)

-**حدود زمنية:** تم تطبيق الدراسة الحالية خلال الفصل الاول من العام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢١م.، وفي الفترة من اكتوبرالموافق ٢٠٢١/١٠/١ م. حتى ديسمبر الموافق٢٠٢٢/١٢/٣١م. ولمدة ثلاثة أشهر تقريبا،

بالإضافة إلى فترة متابعة تربو على الشهر بعد انتهاء تطبيق البرنامج، وكان القياس التتبعي يوم الاثنين الموافق ٢٠٢٢/٢/٨.

-**حدود مكانية:** اقتصرت الدراسة الحالية علي كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة مطروح.

-**حدود موضوعية:** تقيدت الدراسة الحالية بموضوعها فعالية برنامج تعليمي قائم على التصوير التجسيمي لتنمية التذوق الفني لدى الطالبة بكلية الطفولة المبكرة.

المحددات المنهجية:

-**منهج الدراسة:** اعتمدت ادراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي ذو التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة. (التجريبية) . مع القياسات المتكررة: القبلية والبعدية والتتبعية لمقياس التذوق الفني. (اعداد / الباحثة)

-**عينة الدراسة:** شملت العينةالاساسية للدراسة (٢١) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة مطروح وتراوحت اعمارهم الزمنية ما بين (٢١.٢- ٢٢.٦) عاما. بمتوسط عمر زمني (٢١.٧٣) عاما. وانحراف معياري (١.١٤) عاما.

-**أدوات ومواد الدراسة التجريبية**

- مقياس التذوق الفني الالكتروني. (إعداد الباحثة)
- البرنامج التعليمي القائم على التصوير التجسيمي لتنمية التذوق الفني. (إعداد الباحثة)

نتائج الدراسة

- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الاول:

- ما واقع امتلاك الطالبة المعلمة لأبعاد التذوق الفني اللازمة لها في عملية التعليم للأطفال؟

للتعرف على واقع امتلاك الطالبة المعلمة لأبعاد التذوق الفني اللازمة لهن في عملية التعليم للأطفال تم تطبيق مقياس التذوق الفني قبليا على عينة الدراسة (ن = ٢١) وفيما يلي نتائج ذلك.

جدول رقم (٦): واقع امتلاك طالباتِ المجموعة التجريبية (ن = ٢١) لأبعاد التذوق الفني اللازمة لهن في عملية التعليم للأطفال في التطبيق القبلي

البعد	التطبيق القبلي		عدد الطالبات
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
تذوق التصميم الفني	**3.13**	**2.27**	**21**
مهارة تنظيم العمل الفني	**2.94**	**1.54**	**21**
مهارة التقييم والنقد الفني	**2.94**	**1.46**	**21**
المقياس ككل	**9.00**	**2.76**	**21**

يتضح من النتائج في الجدول السابق ان المستوى امتلاك طالباتِ المجموعة التجريبية (ن = ٢١) لأبعاد التذوق الفني اللازمة لهن في عملية التعليم للأطفال كما يقيسها ابعاد المقياس هي على الترتيب (٣.١٣؛ ٢.٩٤؛ ٢.٩٤) للابعاد الثلاثة وللمقياس ككل وصلت (٩.٠٠) درجة من مجموع (٩٠ درجة) بنسبة مئوية (١٠.٠٠٪). مما يعبر عن مستوى متدني من امتلاك الطالبات المعلمات عينة الدراسة لأبعاد التذوق الفني اللازمة لهن في عملية التعليم للأطفال.

- **النتائج المتعلقة بالاجابة علي السؤال الثاني : ما ملامح البرنامج التعليمي القائم على تقنية التصوير التجسيمي بهدف تنمية التذوق لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة؟**

البرنامج التعليمي تم بناء البرنامج التعليمي بعد مراجعة العديد من الأدبيات التي تناولت تصميم البرامج تحليل الاحتياجات التعليمية للطالبات المعلمات لتنمية التذوق الفني من وجهة نظرهن، إذ تم بناء البرنامج التعليمي في ضوء النموذج العام للتصميم التعليمي (ADDIE) حيث أُجريت سلسلة من عمليات التحليل المرتبطة بدارسة الوضع الراهن للفئة المستهدفة المتمثلة بالطالبة المعلمة الفرقة الثالثة بكلية التربية للطفولة المبكرة، كما تم تحليل الهداف الذي يفترض بالبرنامج التعليمي تحقيقها إلى مستويين: هدف عام وأهداف خاصة، رقد

عُرضت كافة الأهداف على محكمين للتحقق من سالمة صياغتها ومدى قابليتها للقياس والتقويم، وفي ضوء هذه الأهداف تم تحليل المحتوى المناسب والمرتبط بها وتنظيمه على هيئة عناصر رئيسة لمحتوى البرنامج التعليمي، وقد تضمن البرنامج بصورته الأولية ما يلي:

- الإطار العام للبرنامج، ويتضمن: عنون البرنامج، الرؤية، الرسالة، القيم، الإستراتيجية، الأهداف، ا
- خصائص البرنامج، وتتضمن: زمن البرنامج، الفئات المستهدفة، الجهات المستفيدة، الجهات القائمة على تنفيذ البرنامج.
- متطلبات البرنامج، ويتضمن متطلبات التحضير للبرنامج، ومتطلبات الترشح للبرنامج، ومتطلبات اجتياز البرنامج.
- محتوى البرنامج، ويتضمن: عناصر محتوى البرنامج موزعة على جلسات، بحيث تشتمل كل جلسة تعليمية على عناصر محتوى الابعاد، والمخرجات التعليمية المتوقعة (الأهداف)، موزعة تبعا للزمن المخصص للبرنامج التعليمي، بالإضافة إلى الوسائل المستخدمة في البرنامج التعليمي
- تقييم البرنامج، ويتضمن: تقييم تقويم الفئات المستهدفة، وتقييم البرنامج التعليمي.

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:**

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: "ما فاعلية البرنامج التعليمي القائم على التصوير التجسيمى في تنمية التذوق الفني لدي الطالبة المعلمة؟"، قامت الباحثة بتطبيق مقياس التذوق الفني قبليا على عينة الدراسة (ن = ٢١) ثم قامت الباحثة بتدريبهن من خلال البرنامج التعليمي القائم على التصوير التجسيمي يليه تطبيق مقياس التذوق الفني بعديا. ثم تم اختبار صحة الفرض الثاني من فروض البحث والذي نصه "توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطاتِ درجاتِ طالباتِ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبَعديّ لمقياس التذوق الفني لصالح التطبيق البعدي". ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار (ت) والجدول التالي يوضح نتيجة ذلك:

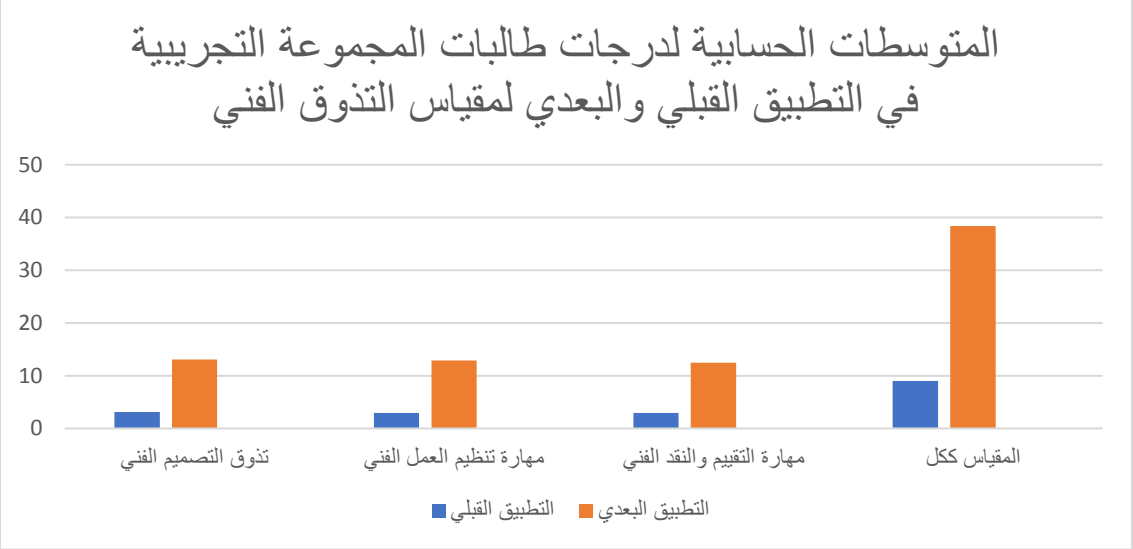
جدول رقم (٧): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالباتِ المجموعة التجريبية (ن = ٢١) في التطبيقين القبلي والبَعديّ لمقياس التذوق الفني

البعد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
تذوق التصميم الفني	٣,١٣	٢,٢٧	١٣,٠٦	٢,٦٤	٣٢,٩٥	٢٠	دالة
مهارة تنظيم العمل الفني	٢,٩٤	١,٥٤	١٢,٨٨	٢,١٥	٢٩,٦٣	٢٠	دالة
مهارة التقييم والنقد الفني	٢,٩٤	١,٤٦	١٢,٤٤	٢,٦٣	١٩,٤٢	٢٠	دالة
المقياس ككل	٩,٠٠	٢,٧٦	٣٨,٣٨	٣,٢٤	٧٧,٤٢	٢٠	دالة

يبين الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطاتِ درجاتِ طالباتِ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبَعديّ لكل بعد من الابعاد الثلاثة لمقياس التذوق الفني وللمقياس ككل، ومن قيم المتوسطات الحسابية يتبين أن هذه الفروق كانت لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر).

وللتحقق من فاعلية البرنامج التعليمي القائم على التصوير التجسيمى في تنمية مهارات التذوق الفني لدى الطالبات المعلمات تم حساب قيمة مربع إيتا (2η) ووجدت انها تساوى (٠.٩٨٢؛ ٠.٩٧٧؛ ٠.٩٤٩) للابعاد الثلاثة لمقياس التذوق الفني على التوالي كما وصلت قيمة مربع إيتا (2η) للمقياس ككل (٠.٩٩٦) وهو أكبر من (٠.١٤)، وهذا يعنى أن حجم تأثير البرنامج التعليمي القائم على التصوير التجسيمى في تنمية مهارات التذوق الفني لدى الطالبات المعلمات بالمجموعة التجريبية كبير.

والرسم البياني الآتي يبين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التذوق الفني



ثم تم اختبار صحة الفرض الثاني من فروض البحث والذي نصه "لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطاتِ درجاتِ طالباتِ المجموعة التجريبية في التطبيقين البَعديّ والتتبعي (بعد مضي شهر كمتابعة) لمقياس التذوق الفني". ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار (ت) والجدول التالي يوضح نتيجة ذلك:

جدول رقم (١٠): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالباتِ المجموعة التجريبية (ن = ٢١) في التطبيقين البَعديّ والتتبعي لمقياس التذوق الفني

البعد	التطبيق البعدي		التطبيق التتبعي		قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
تذوق التصميم الفني	**13.06**	**2.64**	**13.12**	**2.51**	**0.074**	**20**	غير دالة
مهارة تنظيم العمل الفني	**12.88**	**2.15**	**12.71**	**2.01**	**0.258**	**20**	غير دالة
مهارة التقييم والنقد الفني	**12.44**	**2.63**	**12.37**	**2.68**	**0.083**	**20**	غير دالة
المقياس ككل	**38.38**	**3.24**	**38.20**	**2.98**	**0.183**	**20**	غير دالة

ثانياً: مناقشة نتائج البحث وتفسيرها

-أظهر البرنامج التعليمي القائم على التصوير التجسيمى فاعلية في تنمية التذوق الفني لدى الطالبات المعلمات بالمجموعة التجريبية، وتتفق هذه النتيجة بوجه عام مع نتائج دراسات كلً من: .(Chavis, j,2009) (Ann, r. s ,2012). (Upadhyay, s,2018.)

وحسين غلوم" (Ghuloum Husain ،2010)، (هبه عبد المهيمن عوض,٢٠١٧) وغيرهم حيث أشاروا جميعا إلى أهمية استخدام تقنية الصور المجسمة ثلاثية الأبعاد كوسيلة فعالة وأداة تعليمية مستقبلية وغيرهم حيث أكدوا جميعا على أهمية استخدام تقنية الصور المجسمة ثلاثية الأبعاد كوسيلة فعالة وأداة تعليمية مستقبلية. دراسة فلمير (Velimir Valve ,2004) و(هانم محمد هاشم ,٢٠١٣),(خالد جمعان الزهراني ,٢٠١٧) (عبير عبدالله الكندري,٢٠١٩)

وبوجه خاص ان برنامج التعلم بتقنية التصوير التجسيمي على تنمية التذوق الفني لدي الطالبة المعلمة لم تتمكن الباحثة من مقارنة هذه النتيجة بنتائج دراسات سابقة اخري في ها الشان، لذلك فان هذه الدراسة قد تنفرد في تناول هذا الجانب.

وقد تُعزى هذه النتائج إلى ما يلي:

١- إن البرنامج التعليمي القائم على التصوير التجسيمى اثر على تنمية الاداء المهاري لإفراد العينة التجريبية وبشكل ملحوظ أكثر من التعلم باعتماد الطريقة التقليدية في العملية التعليمية، وهذا مرده حسب وجهة نظر الباحثة. ان البرنامج ذي إمكانات وأدوات وقدرات فائقة على جذب الطالبة المعلمة إليه، وتوفير إمكانيات وأنشطة متعددة ومهارات جديدة وبسيطة للطالبه المعلمة تنمي التذوق الفني لا تتوفر في الطرق والوسائل التقليدية المتبعة في العملية التعليمية. كما انه يقدم تفاعلا جديدا يثير اهتمام الطالبة المعلمة في التفكير والتخطيط والتعامل مع المعلومات بسهولة من خلال التطبيقات عبرالانترنت.

أن أنشطة البرنامج التعليمي القائم على التصوير التجسيمى تنمي التذوق الفني لدى الطالبات، فهي تقدم لإفراد العينة التجريبية مجموعة من الاعمال الفنية ثلاثية الابعاد اثرت وبشكل ملحوظ أكثر من التعلم باعتماد الطريقة التقليدية، حيث ان التعلم بتقنية التصوير التجسيمي له العديد من المميزات التي تذيد فرص الاستفادة منه في مجال التعليم, فهو يخلق نوع من التشويق والاثارة والاستمتاع بالعمل الفني وجعله اقرب الي الواقع

فساعد علي تنمية التذوق الفني, ولم تتناول أي دراسة اخري اثر التعلم بتقنية التصوير التجسيمي علي تنمية التذوق الفني لدي الطالبة المعلمة لذا لم تتمكن الباحثة من مقارنة هذه النتيجة بنتائج دراسات سابقة اخري , لذلك فان هذه الدراسة قد تنفرد في تناول هذا الجانب.

٢- البرنامج التعليمي القائم على التصوير التجسيمى يعتمد على جعل الطالبات محور العملية التعليمية، فقد اثرت طريقة التعلم بواسطة تقنية التصوير التجسيمي في جذب الطالبة المعلمة نحو التعلم واستمتاعهم به, ونقل الافكار والخبرات والمعارف وتبادلها, وتقديم الاعمال الفنية بشكل مباشر, وتعزز البئية المتمحورة حول الطالبة المعلمة الامر الذي مكن الطالبة المعلمة من التفاعل مع بيئة التعلم الخاصة بهم وبناء معارفهم القائمة علي خبراتهم التعليمية, علاوة علي زيادة التفاعل المشترك بين الباحثة والطالبة المعلمة في العملية التعليمية. من خلال قيامهن بالمشاركة والتعاون في جمع المادة التعليمية ومناقشتها بواسطة تقنية التصوير التجسيمي وجعل الطالبه المعلمة يشاهدون شريط فيديو لتجربة عملية بشكل ثلاثي الأبعاد، كذلك عدم شعور الطالبة المعلمة بالملل أثناء عملية التعلم، وشعورهم بالتحكم بالمجسم مما يولد لديهم الانتباه والجذب للمحتوى التعليمي، وتمكنهم من رؤية المجسم من كل الاتجاهات، وبالتالي تنتج صورة واقعية، لأنها تسجيل دقيق لموجات الضوء المنعكسة من الجسم. وترى الباحثة من خلال تطبيق تقنية الهولوجرام قد تم التوصل إلى مزايا أخرى تمثلت في تنمية الحواس لدى الطالبات المعلمات من خلال مشاهدة المجسم المعروض بتقنية الهولوجرام في الفراغ دون الحاجة إلى الوسيط. وقد يعزى ذلكً أيضا إلى دور الباحثة في توصيل المعلومة وتنمية مهارات التعلم الرقمي لدي للطالبات المعلمات بواسطة تقنية التصوير التجسيمي.

التوصيات: والبحوث المقترحة:

١- التوصيات:

في ضوء النتائج التي كشفت عنها الدراسة الحالية:

- توعية الطالبة المعلمة بدور التصوير التجسيمي في العملية التعليمية.
- تشجيع الطالبة المعلمة للمشاركة بالتعلم بتقنية الهولوجرام
- نشر الوعي بين المسئولين بدور التصوير التجسيمي في العملية التعليمية.
- توفير البرامج التدريبية اللازمة لنشر ثقافة استخدام التصوير التجسيمي والتعريف باهميتها.

- تخصيص ميزانية مالية لبناء البنية التحتية لتقنية التصوير التجسمي.
- توفر الكفاءة العالية لاستخدام التصوير التجسيمي في التعليم.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج الحالية للدراسة تقترح الباحثة اجراء البحوث التالية:

- أثر البرامج التعليمية القائمة غلي التصوير التجسيمب في تنمية مختلف المهارات الاكاديمية للطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة.
- أثر البرنامج التعليمي القائم على التصوير التجسيمي في تنمية المهارات الاكاديمية لمعلمي الصفوف الاولي من التعليم الاساسي.

قائمة المراجع:

اولا: المراجع العربية:

أمنية محمد إبراهيم (٢٠١٥). أثر برنامج من نماذج فن طي الورق الأوريجامي (origami) في تنمية التذوق الفني ودافع الإنجاز وبعض مهارات تشـــكيل الورق لدى طلاب التربية الفنية بكلية التربية النوعية. **مجلة أسيوط**، مج٣١, ع٣, ١٩٧ – ٢٦٧

جيهان عيســـى العمران؛ شـــيخة احمد الحنيذ (٢٠١٨). مدى فاعلية البرنامج التدريبي في رياض الأطفال المقدم في مركز دراســـات الطفولة بجامعة البحرين في تحســـين كفايات معلمة الروضـــة، **مجلة الطفولة العربية**، (٧٥)، ٩٢-٦٩.

حنان مصـطفى أحمد (٢٠١٧) اسـتراتيجية مقترحة في تدريس العلوم معززة تكنولوجيا الهولوجرام وأثرها على الاســـتيعاب المفاهيمي وتنمية التفكير المنطقي والتنور الجيولوجي لدى طلاب الصـــف الأول الإعدادي. **مجلة الجمعية المصرية للتربية العلمية**، ٢٠(١٢)، ٣٣ – ٩٤.

خالد جمعان الزهراني (٢٠١٧). أثر تطبيقات الويب (٢.٠) في تنمية مهارات النقد والتذوق الفني لدى طلاب المرحلة المتوسـطة بمنطقة الباحة. **رسـالة ماجسـتير**، مجلة العلوم التربوية والنفسـية، مج١, ع١, ١٦ – ٢٦.

رفقة مكرم برســـوم (٢٠١٩). فاعلية التعلم باســـتخدام الفصـــول المقلوبة في تنمية مهارات إنتاج الرحلات المعرفية "للأطفال" عبر الويب لدى الطالبات "المعلمات" تخصـــص الطفولة المبكرة. كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة أسيوط، ع(٩)، ٤٥-١.

عبير عبد الله الكندري (٢٠١٨). المســـتودع الرقمي عبر الإنترنت ودوره في تنمية التذوق الفني. العدد الرابع تخصص التربية الفنية / الاقتصاد المنزلي / مناهج وطرق تدريس. ١٦١-١٧٦ .

مجدي محمد يونس (٢٠١٩). التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين لمواكبة متطلبات التعليم في العصر الرقمي. كلية التربية، جامعة المنوفية.

https://www.academia.edu/41420219

هالة عمر عوض؛ مروة محمد التهامي (٢٠٢٠). دور التربية الرقمية في تمكين معلمة الطفولة المبكرة مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة الطفولة والتربية، مج١٢, ع٤١, ١١٥ – ١٨٨.

هانم محمد هاشم محمد (٢٠١٣). تطوير منهج الرسم الفني في ضوء معايير الجودة الشاملة وتنمية المهارات العملية والتذوق الفني لطلاب التعليم الثانوي الصناعي. **رسالة دكتوراه**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

هبة عبد المهيمن عوض (٢٠١٧). تقنية التصوير التجسيمي الهولوجرام والفنون المرئية. **مجلة كلية الفنون التطبيقية**، جامعة دمياط. مج (٤)، ٩٩ – ١١٩.

ثانيا: المراجع الاجنبية:

- Anil, A. (2019). Education in the 21 set Century: The Dynamic Change. **Research journal of social sciences**, 10(3), 128-133.
- Ann, r, S. (2012). A Teaching Based Brain Through Learning of Levels. **Journal Education**, 9(5) 129-136.
- Chavis, J. (2009). 3D holographic technology. Retrieved Jul 4,2015, from:ز
- Upadhyay, S. (2018). Engineering Civil and Mechanical Technology Hologram of3D Use. **Journal of Education**, (55), 62-62.
- Velimir Valve, (2004). Digital Creativity: advantages, problems, Responsibilities, **International Journal "Information Theories & Applications",** (11).
- Zaragoza, M. C., Díaz-Gibson, J., Caparrós, A. F., & Sole, S. L. (2019). The teacher of the 21st century: professional competencies in Catalonia today. .**Educational Studies,** 1-21

البحث السابع

فعالية برنامج لأنشطة الذكاء البصري – المكاني في تحسين اكتساب بعض المفاهيم الجغرافية لدى أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

إعداد

أ.د/ مصطفى عبد المحسن الحديبي
أستاذ الصحة النفسية
كلية التربية–جامعة أسيوط

أ.م.د/غادة صابر أبو العطا
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية للطفولة المبكرة–جامعة مطروح

د/ دعاء إمام غباشي الفقي
مدرس مناهج الطفل
كلية التربية للطفولة المبكرة–جامعة مطروح

أ/ محمد كمال محمد
باحث ماجستر–كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة مطروح

٢٠٢٣م – ١٤٤٤هـ

المستخلص :

هدفت الدراسة الحالية تعرف فعالية برنامج قائم على أنشطة الذكاء البصري – المكاني لإكساب بعض المفاهيم الجغرافية لدى أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وبلغ قوام المشاركين بالدراسة ١٠ من أطفال الروضة بمحافظة مطروح، وتمثلت أدوات الدراسة في : اختبار المفاهيم الجغرافية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وبرنامج أنشطة الذكاء البصري– المكاني لتحسين اكتساب بعض المفاهيم الجغرافية لدى أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين على اختبار المفاهيم الجغرافية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لصالح التطبيق البعدي؛ مما يعني فعالية برنامج لأنشطة الذكاء البصري – المكاني، في تحسين اكتساب بعض المفاهيم الجغرافية لدى أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة تم صياغة عدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، المفاهيم الجغرافية، أنشطة الذكاء البصري المكاني.

The effectiveness of a program of visual-spatial intelligence activities in improving the acquisition of some geographical concepts among gifted kindergarten children with learning difficulties

Abstract:

The current study aimed to identify the effectiveness of a program Based on visual-spatial intelligence activities in improving the acquisition of some geographic concepts among gifted kindergarten children with learning difficulties. The study participants consisted of 10 kindergarten children in Matrouh Governorate. Visual-spatial intelligence activities program to improve the acquisition of some geographical concepts among gifted kindergarten children with learning difficulties, The results of the study revealed that there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the two applications on the geographical concepts test for gifted kindergarten children with learning difficulties in favor of the post application; This means the effectiveness of a program of visual-spatial intelligence activities in improving the acquisition of some geographic concepts among gifted kindergarten children with learning difficulties. In light of the results of the study, a number of recommendations were formulated.

Keywords: gifted kindergarten children with learning difficulties, geographical concepts, visual-spatial intelligence activities.

مقدمة :

تمثل مرحلة الطفولة القاعدة التي يبنى عليها مـ ستقبل الأمة؛ كونها أهم المراحل النمائية تأثيرا في تـ شكيل شخـ صية الفرد الحالية والمـ ستقبلية ، ففيها تتكون المفاهيم الأ سا سية ، ويبدي فيها الطفل مرونة، وقابلية لا ستقبال الخبرات، وتخزين المعلومات، واكتـ ساب المهارات الاجتماعية والمعرفية، ويبدأ الـ ضمير في التكوين، كما تبدأ الميول والاتجاهات في التـ شكيل ، مما يحدد صورة سلوك الطفل مع الأفراد والبيئة المحيطة، ومن بينها البيئة المدرسـية فيما بعد (مصـطفى عبد المحسـن الحديبي، وفاء ماهر، ٢٠١٣، ١١١)(*)، ويتسق ذلك مع ما أوضحته عبير صديق أمين (٢٠٠٩، ٥)، ولبني شعبان أحمد (٢٠١٩، ١٣) بأن مرحلة الطفولة من مراحل حياة الإنـ سان المهمة، لما لها من دور رئيس في بناء شخـ صيته مـ ستقبلا على أساس النمو السليم، وإشباع حاجاته الجسمية والنفسية، حتى تكتمل الشخصية نموا وتكيفاً.

ويظهر الأطفال الموهوبون ذوو صعوبات التعلم أداء استثنائية في مجالات أكاديمية محددة، وغالبًا ما يتجاهل المعلمون صعوبات التعلم التي يعاني منها الموهوبين، ونتيجة لذلك نادراً ما يـ صنف ويـ شخص الموهوبون بأنهم من ذوي صـعوبات التعلم في وقت مبكر؛ وذلك لأن مواهبهم تخفي صـعوبات تعلمهم، وغالبا ما تكون لديهم قدرة أكاديمية مرتفعة ولكنهم يمرون بفترات من انخفاض التحصـيل، حيث يمتلك الطلاب الموهوبون ذوو صـعوبات التعلم توقعات غير واقعية بأنه ينبغي عليهم أن يتفوقوا في مجالات أكاديمية بالرغم مما يعانون من صـعوبات التعلم، ويعبرون عن الإحباط الناتج من عدم التفوق والإخفاق في هذه المجالات من خلال انخفاض الدافعية، أو الـ سلوك الانـ سحابي (Pfeiffer & Samara, 2008, 338؛ مصطفي الحديبي، وفاطمة عمران، ٢٠٢٠).

ويمر الموهوبون ذوو صـعوبات التعلم بالمشـاعر المحبطة الثنائية المربكة والمملة، ولا يفهمون لماذا يكونون جيدين أحيانا في بعض المهام ولا يكونون جيدين في مهام أخرى، وتصـل إليهم رسـائل

(*) **يتم التوثيق في هذه الدراسة كالتالي : (اسم الباحث أو الكاتب ، السنة ، رقم الصفحة أو الصفحات) ، طبقاً لدليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس – الطبعة السابعة APA Style of the Publication Manual of the American Psychological Association (7th ed) ، وتفاصيل كل مرجع مثبتة في قائمة المراجع.**

مختلطة بالاهتمام بقدراتهم الذي يدعوهم إلى الشـــعور بأنهم يجب عليهم إثبات أنهم أذكياء، وكنتيجة لذلك، يقرر بعض الطلاب الموهوبين تجنب أو الاندفاع في المهام الأكاديمية التي يخافون فيها من الفشل؛ وذلك غالبا ما يكون بســـبب اهتمامهم بإكمال المهام بشـــكل أكبر من اهتمامهم بجودة عملهم، ويتهرب هؤلاء الطلاب من تقديم وعرض مهمة صـــعبة أمام الآخرين؛ لتجنب الإحباط المتوقع من أدائها وذلك للتعامل معها ، أو قد يـ ستخدمون مهاراتهم المتعلقة بالذاكرة لإخفاء عيوبهم ونقائ صهم (King , 2005, 17-18).

ونتيجة لما يعانيه الموهوبون ذوو صعوبات التعلم من صعوبات تظهر في الكتابة، أو الهجاء، أو الريا ضيات، أو المهارات التنظيمية، أو ا ستيعاب الحقائق والتفا صيل المنف صلة، أو صعوبة التعبير عن الأفكار بطريقة مت سل سلة، وتقدير الذات المنخفض، والتوقعات العالية لأنف سهم؛ فإن ذلك يؤدي إلى الف شل في الو صول إليها، ثم تجنب المهام، ونمو مستويات عالية من النقد الذاتي (نادية محمود شريف وأخرون، ٢٠١٩، ٤١٣).

ويتسق ذلك مع ما أوضحته الأطر التنظيرية، وما توصلت إليه نتائج الدراسات ذات الصلة، حيث أشارت دراسة سوميه قدري (٢٠١٧) إلى أن تنمية المفاهيم لدى الطفل من الركائز الأساسية لنمو الطفل في الجوانب العقلية ، والمعرفية ، واللغوية ، والاجتماعية ويتميز الأطفال من ذوي صـــعوبات التعلم بقصـــور واضـــح في العمليات المعرفية فهو يتأخر عن أقرانه في اســـتخدام اللغة والكلام وكذلك إخراج الأصوات، وقد يترتب على ذلك بعض المشكلات النفسية والسلوكية، فاضطراب عملية التواصل قد يترتب عليه م شكلات نف سية واجتماعية، وما تو صلت إليه درا سة ربيع محمد (٢٠١٦) بأن خطورة صعوبات التعلم تكمن في كونها خفية، فالأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم يكونون أ سوياء، ولا يلاحظ المعلم أو الأهل أية مظاهر شاذة الا نعتهم بالك سل أو اللامبالاة أو الغباء، فما يحتاجه هؤلاء التلاميذ هو وجود بيئة تعليمية ودعم دراسي ملائم ورعاية فردية مناسبة للتعامل في نواحي القوة والضعف.

وتـ ندرج المـ فاهيم الجغرافـ ية تـ حت صـــعو بات التعلم الأ كاديم ية ، حـ يث تشـــير هدى عـ بد الله (٢٠٠٤) بأن صـــعو بات التعلم هي اضـــطراب في المـ هارات الأولـ ية التي يحـ تاج ها الطـ فل بغرض التحصـــيل في الموضـــو عات الأ كاديم ية، وتؤدي المـ فاهيم كـ ما أوضـــح

Josefina (2004) دوراً مهماً في إبراز أهمية المادة الدراســـية للمتعلم لما لها من دور في ربط الحقائق المعرفية بروابط قوية من خلال إدراك المتعلم الـ صفات وخـ صائص المفهوم؛ كونها تبقى في الذهن أكثر ارتباطًا بمعناها، كما تـ سمح بالتنظيم والربط بين مجموعات الأ شياء والأحداث فيـ سهل فهمها ويقلل من الحاجة إلى إعادة التعلم عند مواجهة مواقف جديدة.

وتعد الجغرافيا أحد المواد الدراســـية التي يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير البصـــري حيث أنها غنية بالمثيرات البـ صرية المتنوعة وهذا بدوره يـ ساعد علي تنمية قدرة التلاميذ على التخيل والتفـ سير والاســـتنتاج والتحليل والتنبؤ وإدراك العلاقات وقد تأثرت علم الجغرافيا كســـائر العلوم بالثورة المعرفية والتكنولوجية التي نعيشـــها في القرن الحادي والعشـــرين حيث أعتري موضـــوعاته كثير من التطوير واستحداث موضوعات جديدة وقد ارتبط بهذا التطوير في علم الجغرافيا ظهور مصطلحات ومفاهيم جديدة ومن هنا أ صبحت احدي القـ ضايا الرئيـ سة التي تواجه المربيين هي كيفية مـ ساعدة الأجيال الـ صاعدة على مواجهة هذه التطورات ونتيجة لذلك برز الاتجاه الذي يري ضرورة الاهتمام بأ سا سيات العلم وخا صه المفاهيم والتعميمات وعليه فإن تنمية المفاهيم لدي التلاميذ تعد من المتطلبات الأ سا سية للمعرفة الجغرافية (رضا هندي جمعة مسعود، والى عبد الرحمن أحمد، ٢٠١٤) .

ويمكن تنمية المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكير البـصري لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية با ستخدام المدخل البـ صري الذي يـ ستمد أ سـ سه النظرية من آراء وأفكار Piaget حول التفكير والنمو العقلي لدي التلاميذ حيث يهتم المدخل البصري بالخبرات السابقة والتي تتكون لديهم مراحل النمو الأربعة التي حددها Piaget وهي مرحلة الحس حركية ومرحلة التفكير الـ صوري ومرحلة العمليات العيانية ومرحلة العمليات الشـــكلية ففي كل مرحلة يتعرض المتعلم الخبرة جديدة فيعدل تفكيره وفقا لهذه الخبرة ويحدث ما يســـمي بالتوازن العقلي نتيجة لحدوث عمليتي التمثيل والمواءمة لإعادة بناء الخبرة السابقة (ميرفت عبد النبي سيد حسانين دبور، ٢٠١٦، ٣) .

ويتما شى ذلك مع ما تهدف إليه الجغرافيا كمادة درا سية من إكـ ساب التلاميذ نواتج تعلم مهمة الا وهي المفاهيم الجغرافية التي تساعد المتعلم على تفسير الظواهر الجغرافية المختلفة كما أنها تساعد التلاميذ على ممار سة العديد من العمليات العقلية من خلال تنظيم خـ صائص الظواهر الطبيعية والبـ شرية في بناء

معرفي منظم مما يجعل ما يتعلمه التلاميذ ذا معنى (إيمان محمد البرعي، ٢٠٠٩)، فبعض الأطفال الذين يعانون من مشـــكلات في الذكاء البصـــري المكاني يصـــعب عليهم تر جمة ما يرون وقد لا يميزون بين الا شياء حيث انهم يـ ستجيبون للعمليات اللفظية اكثر من العمليات البـ صرية (أحمد عبد اللطيف أبو أ سعد، ٢٠١٠)؛ كون الرؤية تعتمد على العين المرتبطة بالدماغ فالدماغ هو العـ ضو المركزي فقط لنظام بـ صري كامل ومن خلاله يتكون الادراك البصري للأشخاص (Gibson,2014)، ويعاني ذوو صعوبات التعلم من قـ صور في فهم بعض المفاهيم الجغرافية حيث تعتمد هذه المفاهيم على الإدراك والتذكر وتكمن أهمية هذه المفاهيم وتنميتها في تنمية الحس المكاني واكســـاب الطفل مهارات متنوعة وكذلك تنمية الجانب الوجداني لديه (يحيي القيالى، ٢٠٠٨).

وتستند نظرية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences لـــــ Howard Gardner على أنه يجب ألا نتعامل مع ذكاء الأطفال في التعليم بالمناهج القائمة على التلقين المحض وإنما يجب التركيز على الأنشـــطة المختلفة للذكاءات المتعددة لكي يســـتفيد كل طفل من النشـــاط الذي يوافق ذكاءاته (عبد الواحد الفقيهي، ٢٠٠٣).

ويتـ سق ذلك مع ما أ سفرت عنه نتائج عدد من الدرا سات ذات الـ صلة بأن تدريب الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال بعض البرامج له أثر بالغ في تعلم المهارات الأكاديمية والإدراكية وكذلك تنمية الجوانب الـ شخـ صية الطفل، وانتقال أثر هذه البرامج على هؤلاء الأطفال في تخفيف آثر صعوبات التعلم لديهم (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٢)، حيث هدفت دراسة آية سامي سعيد محمد عبد العال (٢٠١٨) تصـــميم بيئات ثلاثية الأبعاد لتنمية المفاهيم الجغرافية لدى عينة تكونت من ٣٠ طفلة وطفل من أطفال المرحلة الثانية من رياض الأطفال حيث در ست المجموعة الـ ضابطة المفاهيم الجغرافية بالطريقة التقليدية والمجموعة التجريبية در ست نفس المفاهيم الجغرافية با ستخدام البيانات الافترا ضية ثلاثية الأبعاد وقد اسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة احصائية بين متوسط اطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لصـــالح المجموعة التجريبية . وتبدو عملية التعلم أكثر صـــعوبة للتلاميذ حينما تكون مـ شكلاتهم في الا سترجاع أو الافتقار للقدرة على اتباع التوجيهات، أو مـ شكلات في الإدراك البـ صري والسمعي (Swaroop, 2017)، وقد أكد على ذلك ما أسفرت عنه نتائج دراسة Zkindler (2015) من

خلال مقارنة قدرات الإدراك الحسي البصري علي ٣٥ طفل يعانون من صعوبات تعلم القراءة عن طريق ا ستخدام اختبار للإدراك البـ صري، وأظهرت النتائج على أن تختلف القدرات الإدراكية لكلتا المجموعتين بشكل كبير، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بعد التحكم في معدل الذكاء العام، وما توصلت إليه نتائج درا سة Rebeccaolin (2012) من وجود علاقه ارتباطيه بين الادراك البـ صري الحـ سي وا ضطرابات التعلم، مما يؤكد على اختبار القدرات الإدراكية البصرية عند إجراء تشخيص صعوبات التعلم.

وتقتصر الدراسة الحالية على الذكاء البصري المكاني Spatial Visual Intelligence لملائمته لطبيعة وأهداف الدراسة في تحسين اكتساب بعض المفاهيم الجغرافية لأطفال الروضة، ومناسبته لطريقة تفكير هؤلاء الأطفال العيانية، حيث يقصد بالذكاء البصري المكاني كما أوضحت مها كمال حفني (٢٠٠٤) بأنه القدرة على إدراك العالم بدقة وتكوين صورة عقلية لحل المشكلات المكانية، ويتضمن الذكاء المكاني أيـ ضا القدرة على فهم وإدراك العلاقات بين الأ شكال الهند سية، كما يظهر عند الجغرافيين والمهند سين، وبعض الألعاب مثل الشطرنج، كما يبرز الذكاء البصري المكاني كما أشار محمد رياض أحمد عبد الحليم (٢٠٠٤، ٢٣) في حل المشكلات المتعلقة بالسفر عبر البحار، وفي استخدام النظام الرمزي للخرائط، وفي التصور البصري في الفراغ أو الفضاء، وتشير أبحاث المخ إلى أن النصف الكروي الأيمن من المخ أنسب موقع وأكثر المواضع أهمية وحساسية بالنسبة للمعالجة المكانية.

والمستقرئ لما سبق يتضح له مدى معاناة التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من مشكلات في المهارات التنظيمية، أو استيعاب الحقائق والتفاصيل المنفصلة، أو صعوبة التعبير عن الأفكار بطريقة متسلسلة، وتقدير الذات المنخفض، والتوقعات العالية لأنفسهم؛ وأهمية أنشطة الذكاء البصري المكاني في تنمية التفكير والإدراك البصري، وهذا ما حدا بالباحثين بالدراسة الحالية للكشف عن أثر برنامج قائم على أنشطة الذكاء البصري– المكاني في اكساب بعض المفاهيم الجغرافية لدي أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما قد يتضح ويتبلور في مشكلة الدراسة.

ثانياً– مشكلة الدراسة :

نبعت مشكلة الدراسة الحالية مما لاحظه الباحث الأول أثناء عمله كمعلم للدراسات الاجتماعية من قصور في فهم المفاهيم الجغرافية على الأطفال الذين يعانون من مشكلات ولديهم صعوبات في التمييز البصري المكاني أو الرؤية وتذكر الأشكال البصرية ومشكلات خاصة بالمفاهيم الجغرافية في القصص القصيرة التي تدرس لهؤلاء الأطفال ولديهم صعوبة في التصنيف وغيرها من العمليات، على الرغم من امتلاك هؤلاء الأطفال قدرات وإمكانات يصـــنفهم على أنهم موهوبين، ومع ظهور فئات الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، أصبح ينظر إلى هذه الفئة بأنها فئة مختلفة عن الفئات الأخرى بسماتها وخصائصها، الأمر الذي تطلب ان نتعرف عليهم وعلى مشكلاتهم ومن ثم نستطيع أن نقدم لهم المساعدة والعون واتاحة فرص افضل للتعامل مع الكثير من المشكلات التي تواجههم بشكل افضل وعلى نحو مناسب، والمفاهيم الجغرافية من المفاهيم الحديثة على مناهج رياض الاطفال بمصر، والتي ظهرت مع تطبيق المنهج الحديث " **من حقي ألعب واتعلم وابتكر**"، مما حدا بالباحثين تناولها بالدراسة تماشيا مع المعايير الحديثة لرياض الأطفال .

ويتسق ذلك مع ما أظهرته الأطر التنظيرية ، حيث أوضح Xin et al ., (2004) أنه غالباً ما يُظهر التلاميذ ذوي صـــعوبات التعلم والأدبيات البحثية عجز في الأداء الأكاديمي، وخصـــوصـــاً في حل المشـــكلات بالمقررات الدراســـية، وما توصـــلت إليه دراســـة Daniel (2003) بأنه يُعد كل من تمثيل المشكلات الرياضية واشتقاق الأهداف لحل مثل هذه المشكلات، والاختيار من بين الاستراتيجيات الملائمة الخاصة بحل المشكلات، والانخراط في عمليات المراقبة أو المتابعة الذاتية، تحدي لغالبية التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.

وتظهر صـــعوبات تعلم الأكاديمية في عدم قدرة بعض التلاميذ على اكتســـاب المفاهيم أو تطبيق المهارات الأكاديمية ، وكذلك حل المشكلات مما يترتب عليه مدى تحصيل هؤلاء التلاميذ (أمينة إبراهيم شلبي، ٢٠٠٤، ٤٤)، ويؤكد ذلك ما أشارت إليه نتائج عدد من الدراسات ذات الصلة بأن التلاميذ ذوي

صعوبات التعلم هم ذوو التحصيل الأكاديمي الفعلي المنخفض (محمد غنيم وكمال عطية، ١٩٩٩؛ أحمد عواد، ١٩٩٢؛ غسان الصالح، ٢٠٠٣؛ محمد علي، ٢٠٠٤، ٢٧٨) .

بالإضافة إلى ذلك فظاهرة صعوبات التعلم لا تعد مشكلة تربوية فحسب، وإنما أيضاً مشكلة نفسية تؤثر على التلميذ الذي يعاني من هذه الصعوبة، فغالباً ما يمر التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم بفاعلية ذاتية أقل نحو الأداء الأكاديمي، ويعزون مخرجات التعلم إلى العوامل والقوى الخارجية التي تتجاوز حدود جهدهم و سلوكياتهم، وأن ترافقهم بعض الظواهر والأعراض السلوكية والانفعالية كالاتكالية والإزعاج والسلوك الانسحابي، والنشاط الزائد، وسرعة الغضب، والفكرة الدونية عن الذات، وتدني الثقة بالنفس، مما يؤدي إلى إلي ما يسمى بالعجز المتعلم أو المكتسب وهو الاعتقاد الذي يشكل عند المتعلم بأن الفشل لا يمكن تجنبه . ينمو هذا الاعتقاد كلما تكرر الفشل على الرغم من بذل الجهد ، ويترتب على تكرار خبرات الفشل تناقص الجهد ، كما تصبح الاتجاهات الذاتية نحو الأداء العقلي والكفاءة سلبية . وينخفض على إثره تقدير الذات (فتحي مصطفى الزيات، ١٩٩٩، ٤٨٥).

ويتسق ذلك مع ما أوضحه جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٤ ، ٢٩٩) ، وأحمد أحمد عواد (٢٠٠٥ ، ٢٦١) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون مشكلات تكيفيه سلوكية من خلال صعوباتهم في الأداء المدرسي كالنقص في ضبط الذات وتقدير الذات منخفضا مما ينعكس على نفسية التلميذ وتشكل معاناة ونقطة خطيرة في حياته وتسبب له التوتر والقلق وفقدان الدافعية والاهتمام، وكلها أمور حيوية متطلبة لإنجاز المهام الأكاديمية ومسايرة زملائه في الفصل الدراسي، سواء فيما يتصل بالجانب الأكاديمي أو على المستوى النفسي والاجتماعي.

ويتسبب تدني التحصيل الذي يعاني منه التلاميذ ذو صعوبات التعلم ببعض المشكلات الانفعالية كالعزلة مع الأقران، وتدني مفهوم الذات ومشكلة ترجمة المشاعر والانفعالات لدى الآخرين، ولدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مشكلات في الدافعية ، وقلق من قدراتهم الحالية، وغالبا ما يعزون مشكلاتهم إلى عوامل خارجية كعوامل الحظ وليس إلى عوامل داخلية كالقدرة، كما تعاني هذه الفئة نزعة من التوقعات

السلبية لأنهم يعتقدون أنهم مهما حاولوا الإنجاز عمل ما فإنهم في النهاية يتوقعون الفشل (عليا محمد صالح العويدي، ٢٠١٣، ٣٩٨).

والمستقرئ لما سبق يتضح له أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون مهارات في الذكاءات المتعددة أقرانهم من التلاميذ العاديين، وأن استخدام بعض أنشطة الذكاءات المتعددة يسهم في تحسين نواتج الأداء الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما حدا بالباحثين لتقصي أثر برنامج قائم على أنشطة الذكاء البصري– المكاني لإكساب بعض المفاهيم الجغرافية لأطفال الروضة، ولهذا تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيسي: ما تأثير برنامج قائم على أنشطة الذكاء البصري– المكاني لإكساب بعض المفاهيم الجغرافية لدي أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وما استمرارية تأثير برنامج قائم على أنشطة الذكاء البصري– المكاني لإكساب بعض المفاهيم الجغرافية لدي أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بعد شهر ونصف من انتهاء التطبيق .

ثالثاً– أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية الكشف عن تقصى فعالية برنامج قائم على أنشطة الذكاء البصري– المكاني في اكساب بعض المفاهيم الجغرافية لدي أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتقصى استمرارية هذا الأثر أثناء فترة المتابعة.

رابعاً– أهمية الدراسة :

تتجلى أهمية الدراسة مما يلي :

١- تبصير القائمين على التعلم في مرحلة رياض الأطفال بأهمية برنامج أنشطة الذكاء البصري – المكاني لإكساب بعض المفاهيم الجغرافية لما لها من أثر في حياة الطفل، من خلال تقديم طريقة مناسبة لإكساب المفاهيم الجغرافية بشكل سهل وشيق لأطفال الروضة من ذوى صعوبات التعلم .

٢- تهيئه أطفال الروضة للمرحلة التعليمية وتقبلهم لها؛ نتيجة إكسابهم لبعض المفاهيم الجغرافية من خلال برنامج قائم على أنشطة الذكاء البصري– المكاني في تحسين اكتساب بعض المفاهيم الجغرافية لدى اطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، من خلال تحسين الذكاء البصري – المكاني لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين.

٣- إفادة أولياء الأمور والمعلمات والباحثين وجميع المعنيين بهذا المجال بصفة عامة والاطفال الموهوبين ذوي الـ صعوبات التعلم بـ صفة خا صة من خلال اعداد وتطبيق الأدوات والمقاييس مثل مقياس الذكاء البصري المكاني ومقياس صعوبات التعلم.

المفاهيم الإجرائية لمصطلحات البحث :

١- أنشطة الذكاء البصري – المكاني Spatial Visual Intelligence :

تُعرف أنشطة الذكاء البصري المكانيSpatial Visual Intelligence إجرائياً على أنها : **مجموعة الأنشطة التي تساعد طفل الروضة على اكتساب القدرة على حل المشكلات وإيجاد حلول جديدة عن طريق الإبداع وإنتاج ما هو جديد، يسهم في إكسابه القدرة على تأويل وتفسير المثيرات البصرية الداخلة للدماغ من خلال حاسة البصر والتي تكمن وظيفتها في إدراك التشابه والاختلاف بين المثيرات من حيث الشكل واللون والحجم** ، وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها طفل الروضة الموهوب ذو صعوبة التعلم في مقياس الإدراك البصري– المكاني المستخدم بالدراسة الحالية .

٢- المفاهيم الجغرافية Geographical Concepts :

تُعرف المفاهيم الجغرافية إجرائيا على أنها: **وصف وتفسير لبعض الظواهر الجغرافية المختلفة على سطح الأرض من خلال بعض الأسس والضوابط من خلال بعض المفاهيم، كمفاهيم الموقع، ومفاهيم الخصائص الطبيعية والبشرية، ومفاهيم العلاقات داخل المكان، ومفاهيم الحركة، ومفاهيم الخرائط والأقاليم**، وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها طفل الروضة الموهوب ذو صعوبة التعلم في اختبار المفاهيم الجغرافية لدى أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم المستخدم بالدراسة الحالية.

٣- الموهوبون ذوو صعوبات التعلم :

يقصد بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم إجرائياً: **الأطفال الذين يمتلكون مواهب عقلية غير عادية تمكنهم من تحقيق أداء أكاديمي جيد مع ذلك يعانون من صعوبات في تعلم تؤثر على مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي صعبا او منخفض،** ويمكن تحديدهم من خلال مقاييس وأدوات فرز أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم المستخدمة بالدراسة الحالية.

الإطار النظري والمفاهيم الأساسية للدراسة :

١- أنشطة الذكاء البصري – المكاني Spatial Visual Intelligence :

هناك تعريفات متعددة لمصطلح الذكاء، فقد أشار Spearman إلى أنه القدرة على إدراك العلاقات وخاصة العلاقات الصعبة، في حين قسمه فريمان إلى أربع أنواع، الأول : ما يهتم بتكيف الفرد مع البيئة، والثاني: القدرة على التعلم، والثالث: القدرة على التفكير المجرد، والرابع: القدرة الكلية للفرد على التصرف الهادف والتفكير المنطقي والتعامل مع البيئة (جابر عبد الحميد جابر،١٩٩٧، ٤١)

ونتيجة للانتقادات التي وجهت للنظريات التقليدية فقد ظهرت على السطح بعض النظريات الحديثة ومن أبرزها نظرية Howard Gardner للذكاءات المتعددة ، فهي نظرية تعد نموذج معرفي يهدف إلى استخدام الأفراد ذكاءاتهم بطريقة غير تقليدية (Armstrong, 1994, 23)، فلم يكن Gardner راضية عن النظرة الضيقة للقدرات العقلية التي تقاس باختبارات الذكاء التقليدية، وفي عام ١٩٨٣ في كتابه أطر العقل Frams Of Mind حيث أشار إلى أننا يمكن أن نميز بين العاديين والموهوبين تحت اسم الذكاءات السبع Seven Intelligence والتي يعمل بصورة مستقلة لدى الفرد (John, 1994, 33).

وتقتصر الدراسة الحالية على الذكاء المكاني Spatial Intelligence؛ لملائمته لطبيعة وأهداف الدراسة في تحسين اكتساب بعض المفاهيم الجغرافية لأطفال الروضة، ومناسبته لطريقة تفكير هؤلاء الأطفال العيانية، ويقصد بالذكاء المكاني كما أوضح مها كمال حفنى(٢٠٠٤) بأنه القدرة على إدراك العالم بدقة وتكوين صورة عقلية لحل المشكلات المكانية، ويتضمن الذكاء المكاني أيضا القدرة على فهم وإدراك العلاقات بين الأشكال الهندسية، كما يظهر عند الجغرافيين والمهندسين، وبعض الألعاب مثل الشطرنج ، كما يبرز الذكاء المكاني كما أشار محمد رياض أحمد عبد الحليم (٢٠٠٤ ، ٢٣) في حل المشكلات المتعلقة بالسفر عبر البحار، وفي استخدام النظام الرمزي للخرائط، وفي التصور البصري في الفراغ أو الفضاء، وتشير أبحاث المخ إلى أن النصف الكروي الأيمن من المخ أنسب موقع وأكثر المواضع أهمية وحساسية بالنسبة للمعالجة المكانية.

ويُعرف محمود عبد الله الخوالده (٢٠٠٤) الذكاء البصري المكاني Spatial Visual Intelligence بأنه المقدرة على ادراك العالم البصري المكاني والقيام بعمل تحولات بناء لي ذلك الادراك بالإضافة الي القدرة علي التصور البصري والتمثيل الجغرافي للأفكار ذات الطبيعة البصرية أو المكانية، وترى خولة أحمد (٢٠١٦) أن الذكاء البصري المكاني عبارة عن منظومة عمليات عقلية تساعد الفرض على قراءة الأشكال البصرية والتفكير بها من ناحية الحساسية تجاه الألوان والخطوط والاشكال والفضاءات وتكوين صورة للأشياء من خلال جهاز استقبال مكون من العين والدماغ، في حين أوضح Akurtz (2006) أن الذكاء البصري المكاني يشير إلى قدرة الطفل على تفسير المعلومات وتخزينها ومعرفة ما يحيط حوله عن طري العين ويتكون الادراك البصري من ادراك العلاقات المكانية والتمييز بين الشكل والأرض والاغلاق البصري .

٢- الموهوبون ذوو صعوبات التعلم :

تعددت تسميات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كذوي الاستثناين أو ذوي ازدواجية الحاجات الخاصة أو ذوي الخصوصي المزدوج Duel Exceptional، وينتشر بالمراجع الأجنبية مصطلح ذوي الاستثناين، وفي البيئة العربية مصطلح الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ويشمل المصطلح على مجموعات أخرى كالموهوبين ذوي اضطراب التوحد، أو ذوي الإعاقات البصرية أو السمعية أو ذوي الإعاقات الحركية أو ذوي الاضطرابات السلوكية (أنيس الحروب، ٢٠١٢، ٣٣).

وتوجد تعريفات عدة للموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث عرف MC Coach et al., (2001) الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأولئك الطلاب الذين لديهم قدرات عقلية فائقة، ولكنهم يظهرون تناق ضاً وا ضحاً بين هذه القدرات وم ستوى أدائهم في مجال أكاديمي معين، مثل: القراءة، الحـ ساب، الهجاء، أو التعبير الكتابي، فيكون أداؤهم الأكاديمي منخفضـــاً انخفاضـــاً جوهرياً على الرغم من أنه من المتوقع أن يكون متنا سباً مع قدراتهم العقلية الخا صة، ولا يرجع هذا التناقض لنقص الفرص التعليمية أو لـ ضعف صحي معين.

في حين أو ضح عادل عبد الله محمد (٢٠٠٣) الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأفراد الذين لديهم موهبة واضـــحة وبارزة في مجال أو أكثر من المجالات المتعددة للموهبة، ومع ذلك

فإنهم يعانون في الوقت ذاته من إحدى صـــعوبات التعلم، يكون لها مردود ســـلبي عليهم، حيث تؤدي إلى انخفاض تحصيلهم المدرسي ووجود صعوبة واضحة فيه، وذلك في إحدى المجالات الدراسية.

والموهوبين ذوي صـــعوبات التعلم هم الطلبة الذين يظهرون ذكاء او اهتماما ملحوظا في بعض المناحي و ضعفا يـ سبب لهم المـ شكلات في النواحي الأخرى وكذلك انهم الأطفال الذين يمتلكون امكانات عقلية غير عادية تمكنهم من تحقيق مـ ستويات أداء أكاديمية عالية مع ذلك يعانون من صعوبات نوعية في التعلم تجعل مظاهر التحـ صيل او الإنجاز الأكاديمي صعبا وأدئهم فيه منخفض انخفا ضا ملحوظا (فتحي مصطفى الزيات، ٢٠٠٢)

بينما يو ضح Brody & Mills (1997, 282) أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هم الطلبة الذين يمتلكون موهبة ظاهرة أو قدرة بارزة تؤهلهم للأداء العالي، ولكنهم في الوقت نفســـه يعانون من صعوبات تعلم تجعل واحداً أو أكثر من مظاهر التحـ صيل صعباً، ويُعرف Sally et al., (2014, 218) الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأنهم طلاب يظهرون إمكانية تحقيق مـ ستوى عالي أو إنتاجية إبداعية في مجال واحد أو أكثر كالرياضيات أو العلوم أو التكنولوجيا أو الفنون الاجتماعية أو المسرحية أو غيرها من مجالات الانتاج البشرية، وأيضاً إعاقة واحدة أو أكثر على النحو المحدد في المعايير الفيدرالية أو الحكومية ، وتـ شمل هذه الإعاقات: الجـ سدية، وا ضطراب طيف التوحد، وا ضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة، ولهذا أوضـــح Baverly & Ed (2011, 12) بأنهم الطلاب الذين يتمتعون بســـمات الطلاب الموهوبين والطلاب ذوي صـــعوبات التعلم، فهم لديهم القدرة على الأداء الاســـتثنائي في واحد أو أكثر من مجالات التعبير، والتي تـ شمل مجالات عامة كالإبداع والقيادة أو مجالات محددة كالريا ضيات والعلوم والمو سيقى، وهؤلاء الطلاب لديهم صعوبات مصاحبة للموهبة في واحدة أو أكثر من فئات الصعوبة المحددة.

٣- المفاهيم الجغرافية Geographical Concepts :

يقصد بالمفاهيم الجغرافية Geographical Concepts الصورة الذهنية التي تتكون لدى المتعلم لعدمن المثيرات التي تجمعها خـ صائص مـ شتركة يعير عنها با سم او مـ صطلح جغرافي (عبد الر شيد ٢٠١٦) ، ويعرفها أحمد الـ سيد (٢٠١٨) بأنها عبارة عن ا سم او لفظ يـ شير الى فكرة مجردة ويـ ستخدم للدلالة على ظاهرة جغرافية او فئة من الظاهرات الجغرافية الطبيعية أو البشـــرية التي تنتمي إلى نفس

النوع او نفس الاثر مثل حركة باطنية ظاهرة كونية ، وتعرف فارعة حســـن (٢٠١٨) المفهوم الجغرافي بانه تصـــور عقلي او فكرة عامة مجردة تعطى اســـمة او لفظ يدل على الظواهر الجغرافية المختلفة وهو يتكون عن طريق تجمع الخصائص المشتركة التي تميز افراد هذه الظاهرة.

الدراسات ذات الصلة :

من خلال المراجعة المسحية للدراسات ذات الصلة حـــول أثر برنامج لأنشطة الذكاءات المتعددة في تحسين اكتساب بعض المفاهيم الجغرافية لدى أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؛ اتضح أنه لا توجـــد دراسات سابقة في البيئة العربية – في حدود ما تم اطلاع الباحثين عليه – في هذا الموضوع ؛ لذلك تم تناول بعض الدراسات ذات الصلة بهذا الميدان حتي يمكن الإفادة منها في صياغة افتراضات الدراسة الحالية ومناقشة نتائجها عن أثر برنامج لأنشطة الذكاءات المتعددة في تحسين اكتساب بعض المفاهيم الجغرافية لدى أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

هدفت دراسة عبد الله فرحان (٢٠١٧) معرفة استخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة في تنمية المهارات الجغرافية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ولأجل تحقيق هدف البحث اختار الباحثان مدرسة الجوهري الابتدائية التابعة لقضاء الخالص لأجراء تجربة بحثهما بعد أن وضعا فرضية للبحث، وكانت عينة البحث مكونة من (٦٠) تلميذا توزعوا بالتساوي على المجموعة التجريبية والضابطة، وكافأ في عدة متغيرات (تحصيل دراسي، اختبار مهاري، اختبار رأفن للمجموعة الضابطة واستبانة ذكاءات متعددة للمجموعة التجريبية)، وبعد صياغة الأهداف السلوكية وتحديد المهارات الجغرافية وأعداد الخطط التدريسية أعد الباحث اختبارا يقيس المهارات الجغرافية مكونا من (٦أسئلة، و٣٠ فقرة)، وبعد التأكد من صحته وثباته واستعمال الوسائل الإحصائية كانت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة نهاد العبيد (٢٠١٥) الكشف عن فاعلية برنامج إثرائي للذكاءات المتعددة في بعض مهارات التفكير وبعض المفاهيم لدى أطفال مرحلة الرياض بدولة الكويت ، وصممت الدراسة اختبارا تحصيليا لبعض المفاهيم العلمية، واختبار مهارات التفكير كما أعدت برنامجا مقترحا في ضوء فلسفة نظرية الذكاءات المتعددة، وخلصت الدراسة بالعديد من النتائج أهمها فاعلية البرنامج المقترح في تنمية بعض مهارات التفكير وتنمية المفاهيم لدى المجموعة التجريبية من تلاميذ مرحلة رياض الأطفال بدولة الكويت ،

كما توصلت إلى أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تعلم المفاهيم ومهارات التفكير لدى تلاميذ مرحلة رياض الأطفال المجموعة التجريبية ، وتوصي الدراسة بالتأكيد على أهمية تدريب معلمي مرحلة رياض الأطفال على استخدام برنامج إثرائي للذكاءات المتعددة في تنمية المفاهيم وبعض مهارات التفكير مع إعادة تنظيم محتوى كتب مرحلة رياض الأطفال بدولة الكويت في ضوء فلسفة نظرية الذكاءات المتعددة.

وهدفت دراسة ثناء الحسنو (٢٠١٠) معرفة أثر استراتيجيات الذكاءات المتعددة في اكتساب المفاهيم الجغرافية وتنمية التفكير الابداعي لدى طالبات الرابع الأدبي، وتكونت العينة من (٦٣) طالبة، بلغت المجموعة التجريبية (٢٦) طالبة، في حين بلغت طالبات المجموعة الضابطة (٢٧) طالبة، توصلت إلى فاعلية إستراتيجية الذكاءات المتعددة في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الرابع الأدبي، إذ ساعدتهن على اكتساب المفاهيم الجغرافية أكثر من الطريقة الاعتيادية.

وهدفت دراسة نيفين علي (٢٠١٠) قياس أثر البرنامج القائم على استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تكوين بعض المفاهيم لدى أطفال الروضة، وقد تكونت مجموعة الدراسة من (٦٦) طفل وطفلة من أطفال المستوى الثاني من رياض الأطفال ٥ , ٦ سنوات بمحافظة الإسماعيلية، وقد تم تقسيمها إلى مجموعتين. مجموعة تجريبية قوامها (٣٣) طفل وطفلة، ومجموعة ضابطة قوامها (٣٣) طفل وطفلة، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: اختبار تكوين بعض المفاهيم المصور لأطفال الروضة ، واختبار رسم الرجل لجودانف. هاريس، واستمارة العامل الاجتماعي (ج)، والبرنامج القائم على استراتيجيات الذكاءات المتعددة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: تفوق أطفال المجموعة التجريبية على أطفال المجموعة الضابطة في مستوى تكوين المفاهيم، وحجم التأثير في التطبيق البعدى لاختبار تكوين بعض المفاهيم المصور لصالح أطفال المجموعة التجريبية من النوع الكبير؛ مما يعني فاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تكوين بعض المفاهيم لدى أطفال المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة سمية عبد الحميد (٢٠٠٧) تحديد مهارات التفكير التي ينبغي تنميتها لدى أطفال الروضة بالإضافة إلى تحديد نشاطات الذكاءات المتعددة والمنظمات المتقدمة المرئية المناسبة لتنمية مهارات التفكير المختارة، وأيضاً تحديد مدى فعالية أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير البصري المكاني، التفكير المنطقي الرياضي، وأكدت نتائج الدراسة على وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية

ترجع لاستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة، وتوضح النتائج نجاح الأنشطة والأساليب التدريسية التي استخدمت لتحقيق الأهداف المرجوة من وراء تنمية مهارات التفكير.

إجراءات الدراسة :

١-منهج الدراسة :

تستخدم الدراسة الحالية المنهج شبة التجريبي؛ ليلائم متغيرات الدراسة متمثلة في: المتغير التجريبي وهو برنامج للذكاءات المتعددة بأنشطته المختارة في برنامج الدراسة الحالية، والمتغير التابع وهو تحسين اكتساب بعض المفاهيم الجغرافية لدي أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، باستخدام التصميم شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة (مجموعة تمر بحالتين تضبط إحداهما الأخرى)، وقد تمت المقارنة بين رتب متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي؛ لمعرفة فعالية برنامج الأنشطة الذكاءات المتعددة في تحسين اكتساب بعض المفاهيم الجغرافية لدي أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٢- المشاركون بالدراسة :

١- مجتمع الدراسة:

تم اختيار مجتمع الدراسة الحالية وفق عدد من الإجراءات لفرز الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم منهم ، وذلك كما يلي :

أ- خطوات تحديد الأطفال الموهوبين :

اعتمد الباحثين في الدراسة الحالية في تحديد التلاميذ الموهوبين على ما يلي :

(١) ترشيحات المعلمات والأقران:

قام الباحثين بسؤال معلمات الفصول اللآتي يقمن بالتدريس للأطفال بالروضات بأربع مدارس بمحافظة مطروح عن أكثر الأطفال الذين يظهرن مواهب داخل الفصل الدراسي، وتم الاستعانة بالإخصائيات النفسيات، ومعلمات الأنشطة والتربية الرياضية ، إضافة إلى سؤال أقران الاطفال، وبالاطلاع على ملفات الإنجاز وشهادات التقدير للأنشطة والمسابقات للأطفال، وذلك وفق مقياس تقدير المعلم لسلوك الموهبة (إمام مصطفى سيد، ٢٠٠٦)، وقد بلغ عدد الاطفال الذين تم ترشيحهم ٤٤٥ تلميذ ذو مواهب في مجالات مختلفة

(٢) دليل المعلم والوالدين لتشخيص المتفوق والموهوب والمبدع (حضانة– ابتدائي):

تم تطبيق دليل المعلم والوالدين لتشخيص المتفوق والموهوب والمبدع " حضانة – ابتدائي " (زينب شقير، ٢٠١٠) على مجموعة الاطفال الذين تم ترشيحهم من قبل المعلمين، وقد تم استبعاد منهن (٨٢) طفل، واستمر منهم (٣٦٣) تلميذ موهوب .

ب- خطوات تحديد الاطفال ذوى صعوبات التعلم من الاطفال الموهوبين:

اعتمد الباحثين في الدراسة الحالية في تحديد الأطفال ذوى صعوبات التعلم من الأطفال الموهوبين على ما يلي :

(١) اختبار المصفوفات المتتابعة للذكاء:

تم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة إعداد John Raven ترجمة وتعريب أحمد عثمان صالح ١٩٨٨ على الاطفال الموهوبين ، وتم اختيار الاطفال الحاصلين على درجة ٤٠ فما فوق كمؤشر لمستوى الذكاء والتي تقابل المئيني ٧٥ ، واستبعاد الاطفال الأقل من ذلك، وبلغ قوام الاطفال المستمرين (٣٠٤) ، والمستبعدين (٥٩) طفل .

(٢)اختبار التحصيل واسع المدى المُعدل :

تم تطبيق اختبار التحصيل واسع المدى (عبد الرقيب أحمد البحيري، وعبدالقادر فراج، ٢٠١٥)؛ لتحديد صعوبات التعلم الأكاديمية – بصفة عامة – فى القراءة والتهجئة والحساب، وبعد حساب المتوسط والانحراف المعياري تم اختيار الاطفال الحاصلين على درجة (١٦٥) فأقل من خلال درجة القطع (م – ع)، ومن ثم بلغ عدد الاطفال المستمرين (٢٤٣) ، واستبعد بناء على درجة القطع (٦١) طفل .

(٣) اختبار المسح النيورولوجي السريع :

تم تطبيق اختبار المسح النيورولوجي السريع (عبدالوهاب محمد كامل، ١٩٩٩)، وقد تم الإبقاء على الاطفال الذين حصلوا على درجة (٥٠) فأعلى ، ولذلك أصبح عدد المستمرين (٢١٩) طفل ، واستبعد (٢٤) طفل .

(٤) محك الاستبعاد:

تم استخدام محك الاستبعاد؛ حيث تمت الاستعانة بالإخصائيات النفسيات والاجتماعيات والمعلمات اللاتي لديهن خبرة دراسية كافية بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى ذوي الحرمان البيئي " الأسري، والمدرسي"، وذوي المشكلات السلوكية والانفعالية، حيث تم استبعاد (٤) اطفال، واستمرار (٢١٥) طفل، الذين مثلوا مجتمع الدراسة الحالية .

وتم اختيار المشاركين بالدراسة وفقا الشروط الآتية:

- يمتلكون مواهب غير عادية فى إحدى مجالات الموهبة .
- صعوبة التعلم لديهم لا تعزى للنواحي الصحية أو لظروف اقتصادية أو مجتمعية.
- يعانون من صعوبة فى تعلم أحد المجالات الأكاديمية كالقراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجئة،

ويوضح جدول (١) مراحل فرز الاطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم مجتمع الدراسة.

جدول (١)

مراحل فرز الاطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم مجتمع الدراسة

م	أدوات فرز الموهوبين ذوى صعوبات التعلم المشاركين بالدراسة	مدرسة دار النجيلة القبلية الابتدائية		مدرسة النجيلة البحرية		مدرسة العبور الابتدائية		مدرسة دار عادل الصفتى الابتدائية		مجموع المشاركين المستمرين
		–	+	–	+	–	+	–	+	
١	ترشيحات المعلمات والأقران	---	٨٥	---	٧٠	---	١٤٠	---	١٥٠	٤٤٥
٢	دليل المعلم والوالدين لتشخيص المتفوق والموهوب والمبدع (حضانة –ابتدائي)	١٣	٧٢	٩	٦١	٢٥	١١٥	٣٥	١١٥	٣٦٣
٣	اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن	٧	٦٥	٤	٥٧	٢١	٩٤	٢٧	٨٨	٣٠٤
٤	اختبار التحصيل واسع المدى المُعدل	١١	٥٤	١٦	٤١	١٦	٧٨	١٨	٧٠	٢٤٣
٥	اختبار المسح النيورولوجي السريع	---	٥٤	٢	٣٩	١١	٦٧	١١	٥٩	٢١٩
٦	محك الاستبعاد	٣	٥١	---	٣٩	١	٦٦	---	٥٩	٢١٥
	مجموع الاطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم المشاركين بالدراسة	---	٥١	---	٣٩	---	٦٦	---	٥٩	٢١٥

تشير إلى ما تم استبعادهم وفق الأدوات التي تم تطبيقها على الأطفال التي تم ترشيحهم على أنهم موهوبين

+ تشير إلى ما تم استمرارهم وفق الأدوات التي تم تطبيقها على الاطفال الذين تم ترشيحهم على أنهم موهوبين

٢- المشاركون بالدراسة لحساب الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

بلغ قوام المشاركون بالدراسة لحساب الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة (٩٥) طفلاً من الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم من أطفال الروضة بمدينة مطروح، بمتوسط عمري٤,٥ عاماً ، وبانحراف معياري قدره ١,٦، ويوضح جدول (٢) الخصائص الديموجرافية للأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم المشاركين بالدراسة لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

جدول (٢)

الخصائص الديموجرافية للأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم المشاركين بالدراسة لحساب الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة (ن= ٩٥)

م	المدرسة	الصف الدراسي للأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم		مجموع الاطفال المشاركين بالدراسة الاستطلاعية
		Kg1	Kg2	
١	مدرسة عمر بن الخطاب الابتدائية	٩	٧	١٦
٢	مدرسة النجيلة البحرية الابتدائية	٦	١٢	١٨
٣	مدرسة العبور الابتدائية	٢١	١١	٣٢
٤	مدرسة عادل الصفتى الابتدائية	١٢	١٧	٢٩
مجموع الاطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم المشاركات بالدراسة الاستطلاعية		٤٨	٤٧	٩٥

٣- المشاركون بالدراسة الأساسية:

بعد التحقق من كفاءة أداة الدراسة السيكومترية : اختبار المفاهيم الجغرافية لدى أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحث)، قام الباحث بتطبيقه على الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم المشاركين بالدراسة الحالية بمحافظة مطروح، والذين بلغ قوامهم ١١٧ طفل، بمتوسط عمرى٤,٥ عاماً، وبانحراف معياري قدره ١,٦، بعد استبعاد ثلاث أطفال ؛ لعدم الجدية في الأداء على الاختبار، ويوضح جدول (٣) الخصائص الديموجرافية للأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم المشاركين بالدراسة الأساسية .

جدول (٣)

الخصائص الديموغرافية للأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم

المشاركين بالدراسة الأساسية (ن=١١٧)

م	المدرسة	الصف الدراسي للأطفال الموهبين ذوى صعوبات التعلم		مجموع الاطفال المشاركين بالدراسة الأساسية
		Kg1	Kg2	
١	مدرسة النجيلة البحرية الابتدائية	١٤	٢١	٣٥
٢	مدرسة عمر بن الخطاب الابتدائية	٨	٣	١١
٣	مدرسة العبور الابتدائية	١٩	١٥	٣٤
٤	مدرسة عادل الصفتى الإبتدائية	١٦	٢١	٣٧
مجموع الاطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم المشاركين بالدراسة الأساسية		٥٧	٦٠	١١٧

٤- المشاركون ببرنامج الدراسة:

بلغ قوام المشاركين ببرنامج الدراسة ١٠ (٦ذكور، ٤إناث) من أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم ما بين ٤-٦ سنوات بمتوسط عمري ٥,١٧ عاماً، وانحراف معياري ١,١٣ .

ثالثاً- أدوات الدراسة :

١- اختبار المفاهيم الجغرافية لدى أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

قام الباحثون ببناء اختبار المفاهيم الجغرافية لدى أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؛ بهدف الحصول على أداة سيكومترية تتناسب مع خصائص أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات المشاركين بالدراسة الحالية، وأهداف الدراسة الحالية وطبيعتها في قياس قدرة أطفال الروضة على اكتساب المفاهيم الجغرافية، حيث تم ترجمة ما أسفر عنه الاستقراء لمصطلحات الدراسة الحالية – المفاهيم الجغرافية، والموهوبين ذوي صعوبات التعلم، أنشطة الذكاء البصري المنطقي–، وخصائص

أطفال الروضة إلى أهداف وعبارات إجرائية قابلة للقياس، حيث تمت صياغة فقرات المقياس في صورتها الأولية بما يتناسب وطبيعة وأهداف الدراسة الحالية؛ لتعبر عن طبيعة اكتساب المفاهيم الجغرافية لأطفال الروضة، حيث لا يوجد اختبار لاكتساب المفاهيم الجغرافية لأطفال الروضة بصفة عامة، وأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم – في ضوء ما تم اطلاع الباحث عليه – في البيئة العربية.

إن المستقرئ لما سبق يتضح له مدى الحاجة لبناء لاختبار للمفاهيم الجغرافية لأطفال الروضة تعتمد على خصائص وسمات أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بشكل مباشر في علاقتها بالذكاء البصري المكاني لديهم، وقد مر بناء المقياس بالخطوات الآتية:

(١)الاطلاع على بعض الكتابات النظرية والدراسات العربية والإنجليزية – كما جاء بالإطار النظري والمفاهيم الأساسية للدراسة – التي اهتمت باكتساب المفاهيم الجغرافية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وبخاصة الدراسات التي تناولت اكتساب المفاهيم الجغرافية مع بعض متغيرات الدراسة الحالية: الذكاء الصري المكاني، والموهوبين ذوي صعوبات التعلم لأطفال الروضة.

(٢)الاطلاع على عدد من المقاييس التي تم استخدامها في الدراسات الأجنبية والعربية كاختبار المهارات الجغرافية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي (عبد الله فرحان، ٢٠١٧)، اختبار المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الرابع الأدبي (ثناء الحسنو،٢٠١٠)،

وقد اشتملت تلك الصورة على (١٨) سؤال، موزع على خمس أبعاد، هي: مفاهيم الموقع، ومفاهيم الخصائص الطبيعية والبشرية، ومفاهيم العلاقات داخل المكان، ومفاهيم الحركة، ومفاهيم الخرائط والأقاليم.

أ- كفاءة اختبار المفاهيم الجغرافية لدى أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

(١) الصدق Validity

اعتمد الباحث في حساب صدق القائمة على ما يلي :

– الصدق المنطقي (صدق المحكمين) Logical Validity

تم عرض الصورة الأولية لاختبار المفاهيم الجغرافية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية،

والذين كانت لهم دراسات أو أبحاث في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة، والأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة، أو أحد المتغيرات المرتبطة بأنشطة الذكاءات المتعددة (ملحق ١)، وقد اشتملت تلك الصورة على (١٨) سؤال، موزع على خمس أبعاد، هي: مفاهيم الموقع، ومفاهيم الخصائص الطبيعية والبشرية، ومفاهيم العلاقات داخل المكان، ومفاهيم الحركة، ومفاهيم الخرائط والأقاليم؛ بهدف: التأكد من مناسبة العبارات للمفهوم المراد قياسه، ومدى مناسبة العبارة للبعد الذي تندرج تحته، وتحديد غموض بعض العبارات لتعديلها، وحذف بعض العبارات غير المرتبطة بمفهوم أي من تلك الأبعاد، أو غير مناسبتها لطبيعة وخصائص أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ويوضح جدول (٤) بعض العبارات التي تم تعديلها .

جدول (٤)

العبارات التي تم تعديل صياغتها لاختبار المفاهيم الجغرافية لدى أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

البعد	م	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
الثاني	٦	صل الصور من الأعمدة ما يناسبها	لاحظ و صل الـ صورة بالأعلى بما ينا سبها من الأسفل
الخامس	١٧	لون العلم بالألوان (الأحمر، والأسود)	لون علم مصر بالألوان المناسبة
	١٨	وصـــل ما تراه مناســـباً بين الكلمات والصور	صل الكلمات التالية بالصورة المناسبة

– وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل (٣) أ سئلة (سؤال في البعد الثاني: مفاهيم الخ صائص الطبيعية والبـ شرية، سؤالين بالبعد الخامس: مفاهيم الخرائط والأقاليم)، وأن جميع أ سئلة الاختبار قد حظيت على نسبة اتفاق تتراوح بين (٨٤,٦ % – ١٠٠ %).

– أصبح اختبار المفاهيم الجغرافية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بعد إجراء التعديلات على الثلاث أسئلة طبقاً لآراء السادة المحكمين تتكون من ١٨ سؤال، وتم تطبيقه على الأطفال المشاركين بالدراسة لحساب الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة للاستقرار على الصورة النهائية للقائمة.

وللتأكد من اتساق الاختبار داخلياً قامت الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال من عبارات الاختبار ودرجة البعد الذي يندرج تحته، إضافة إلى حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للاختبار بعد تطبيقه على الأطفال المشاركين بالدراسة لحساب الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، ويوضح جدول (٥) معاملات الارتباط .

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال من أسئلة اختبار المفاهيم الجغرافية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ودرجة البعد الذي يندرج تحته (ن = ٩٥)

البعد	السؤال	الارتباط بالبعد	البعد	السؤال	الارتباط بالبعد	البعد	السؤال	الارتباط بالبعد	البعد	السؤال	الارتباط بالبعد
مفاهيم الموقع	١	٠,٦٩**	مفاهيم الخصائص الطبيعية والبشرية	٦	٠,٨٣**	مفاهيم العلاقات داخل المكان	٩	٠,٥**٨	مفاهيم الحركة	١١	٠,٨٧**	مفاهيم الخرائط والأقاليم	١٦	٠,٧٧**
	٢	٠,٨٥**		٧	٠,٦٤***		١٠	٠,٦**٩		١٢	٠,٧٣**		١٧	٠,٥٠**
	٣	٠,٥٣**		٨	٠,٧٦**					١٣	٠,٨٩***		١٨	٠,٦٨**
	٤	٠,٧٢**								١٤	٠,٧٧**			
	٥	٠,٦٧**								١٥	٠,٧٨**			

– الصدق التمييزي / صدق المقارنة الطرفية :

قام الباحث بحساب صدق المقارنة الطرفية للتحقق من صدق الاختبار من خلال حساب الفرق بين رتب متوسطي الإرباعي الأعلى (مرتفعو المفاهيم الجغرافية) والإرباعي الأدنى (منخفضو المفاهيم الجغرافية) من المشاركين بالدراسة الأساسية على اختبار المفاهيم الجغرافية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وأبعاده، ويوضح جدول (٦) نتائج اختبار مان ويتني " Mann -whitney " لحساب دلالة الفرق بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم المجموعة منخفضو ومرتفعو المفاهيم الجغرافية.

جدول (٦) نتائج اختبار مان ويتني " Mann -Whitney " لحساب دلالة الفرق بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم المجموعة منخفضو ومرتفعو المفاهيم الجغرافية

م	اختبار المفاهيم الجغرافية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وأبعاده	منخفضو المفاهيم الجغرافية		مرتفعو المفاهيم الجغرافية		قيمة "U"	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
١	الأول : مفاهيم الموقع	٧,٤٠	٧٤,٠٠	١٣,٦٠	١٣٦,٠٠	١٩,٠٠	٢,٥٢٠–	٠,٠٠١
٢	الثاني : مفاهيم الخصائص الطبيعية والبشرية	٧,٢٠	٧٢,٠٠	١٣,٨٠	١٣٨,٠٠	١٧,٠٠	٢,٥٤٠–	٠,٠٠١
٣	البعد الثالث : مفاهيم العلاقات داخل المكان	٦,٣٥	٦٣,٥٠	١٤,٦٥	١٤٦,٥٠	٨,٥٠٠	٣,١٨٢–	٠,٠٠١
٤	البعد الرابع : مفاهيم الحركة	٥,٥٥	٥٥,٥٠	١٥,٤٥	١٥٤,٥٠	٠,٥٠٠	٣,٨٤٧–	٠,٠٠١
٥	البعد الخامس : مفاهيم الخرائط والأقاليم	٥,٥٠	٥٥,٠٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٠,٠٠٠	– ٣,٨١٠	٠,٠٠١

يتضح من جدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بين رتب متوسطي الإرباعي الأعلى (مرتفعو المفاهيم الجغرافية) والإرباعي الأدنى (منخفضو المفاهيم الجغرافية)، وذلك فى اتجاه أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم المرتفعين على الاختبار، مما يؤكد قدرة الاختبار على التمييز بين أطفال

الروضة المرتفعين والمنخفضين في اكتساب المفاهيم الجغرافية؛ مما يعني تمتع الاختبار بدرجة صدق مرتفعة .

(٢) الثبات **Reliability :**

– طريقة ألفا كرونباك **Alpha Cronbach Method :**

استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباك (صفوت فرج، ٢٠٠٧، ٣٢٧)، وهي معادلة تستخدم لإيضاح المنطق العام لثبات الاختبار، ويوضح جدول (٧) قيم معامل ثبات ألفا كرونباك لاختبار المفاهيم الجغرافية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وأبعاده الفرعية الخمسة.

– طريقة إعادة تطبيق الاختبار **Test- Retest :**

استخدم الباحث طريقة إعادة الاختبار؛ لحساب ثبات الاختبار بعد تطبيقه المشاركين بالدراسة لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (ن= ٩٥)، بفاصل زمني أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في التطبيق الأول، ودرجاتهم في التطبيق الثاني على الاختبار ككل وأبعاده الخمسة، ويوضح جدول (٧) قيم معامل الثبات لاختبار المفاهيم الجغرافية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وأبعاده الخمسة .

جدول (٧)

قيم معامل ثبات اختبار المفاهيم الجغرافية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وأبعاده الخمس بطريقتي ألفا كرونباك وإعادة تطبيق الاختبار (ن = ٩٥)

م	اختبار المفاهيم الجغرافية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وأبعاده	قيم معامل الثبات	
		إعادة تطبيق الاختبار	ألفا كرونباك
١	الأول : مفاهيم الموقع	٠,٨٦٠	٠,٧٢١
٢	الثاني : مفاهيم الخصائص الطبيعية والبشرية	٠,٩٣٩	٠,٦٠١
٣	البعد الثالث : مفاهيم العلاقات داخل المكان	٠,٨٤٣	٠,٥٤٠
٤	البعد الرابع : مفاهيم الحركة	٠,٩٧٩	٠,٦٩٢
٥	البعد الخامس : مفاهيم الخرائط والأقاليم	٠,٨١٦	٠,٧٦٥
اختبار المفاهيم الجغرافية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم		٠,٩٢٣	٠,٨١٧

يتضح من جدول (٧) ارتفاع قيم معامل ثبات اختبار المفاهيم الجغرافية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وأبعاده الفرعية بطريقتي ألفا كرونباك وإعادة تطبيق الاختبار؛ مما يشير إلى تمتع الاختبار ككل وأبعاده الخمس الفرعية بدلالات ثبات مناسبة .

٢- برنامج أنشطة الذكاءات المتعددة لاكتساب المفاهيم الجغرافية لدى أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

أ- أهداف البرنامج :

١- تحسين اكتساب بعض المهارات الجغرافية لدى أطفال الروضة الموهوبين ذوى صعوبات التعلم عن طريق :

أ- تحسين اكتساب مفاهيم الموقع لدى أطفال الروضة الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.

ب- تحسين اكتساب مفاهيم الخصائص الطبيعية والبشرية لدى أطفال الروضة الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.

ج- تحسين اكتساب مفاهيم العلاقات داخل الأماكن لدى أطفال الروضة الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.

د- تحسين اكتساب مفاهيم الحركة لدى أطفال الروضة الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.

ه- تحسين اكتساب مفاهيم الخرائط و الأقاليم لدى أطفال الروضة الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.

٢- التعرف على خصائص وطبيعة البيئة التي يعيش فيها الطفل .

ب- أنشطة جلسات البرنامج :

اعتمد الباحث في تصميم أنشطة جلسات البرنامج على معنى الذكاء المكاني كأحد الذكاءات المتعدة، حيث تضمنت الأنشطة على الصور والأشكال التى تنمى التخيل وتسهم في توليد الأفكار لدى طفل الروضة الذى يعانى من صعوبات التعلم .

ج- مكونات البرنامج

يتكون البرنامج من الوحدات الآتية:

١- وحدة مفاهيم الموقع

٢- وحدة مفاهيم الخصائص الطبيعية والبشرية

٣- وحدة مفاهيم العلاقات داخل الأماكن

٤- وحدة مفاهيم الحركة

٥- وحدة مفاهيم الأقاليم

٦- وحدة التقويم الختامي

نتائج الدراسة:

١- نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه: "**يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبرنامج قائم على أنشطة الذكاء البصري- المكاني على اختبار المفاهيم الجغرافية لدى أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثين بتطبيق اختبار المفاهيم الجغرافية على أفراد المجموعة التجريبية " أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم" قبل تطبيق برنامج أنشطة الذكاءات المتعددة (التطبيق القبلي)، ثم أعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى على أفراد المجموعة التجريبية " أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم" أنفسهم بعد انتهاء تطبيق برنامج أنشطة الذكاء البصري- المكاني (التطبيق البعدي)، ويوضح جدول (٨) دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار المفاهيم الجغرافية بأبعاده في التطبيقين القبلي والبعدي باستخدام اختبار " ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks " للأزواج المرتبطة.

جدول (٨)

دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية " أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على اختبار المفاهيم الجغرافية وأبعاده قبل تطبيق برنامج أنشطة الذكاء البصري– المكاني وبعده (ن= ١٠)

م	أبعاد الاختبار	القياس القبلى (ن=١٠)		القياس البعدى (ن=١٠)		قيمة "Z"	قيمة "W"	مستوى الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
١	مفاهيم الموقع	٠,٠٠	٠,٠٠	٨,٠٠	١٢,٠٠	٣,٤١٣	صفر	٠,٠٠١
٢	المفاهيم الطبيعية والبشرية	٠,٠٠	٠,٠٠	٨,٠٠	١٢,٠٠	٣,٤٢٥	صفر	٠,٠٠١
٣	مفاهيم العلاقات داخل المكان	٠,٠٠	٠,٠٠	٨,٠٠	١٢,٠٠	٣,٤١٣	صفر	٠,٠٠١
٤	مفاهيم الحركة	٠,٠٠	٠,٠٠	٨,٠٠	١٢,٠٠	٣,٤٢٠	صفر	٠,٠٠١
٥	مفاهيم الخرائط والأقاليم	٠,٠٠	٠,٠٠	٨,٠٠	١٢,٠٠	٣,٤٠٩	صفر	٠,٠٠١

يتضح من جدول (٨) ما يلي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب القياس القبلي والقياس البعدى لبعد مفاهيم الموقع حيث بلغت قيمة Z (٣,٤١٣) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠١)، وكان متوسط رتب عينة القياس القبلي (٠,٠٠)، ومتوسط رتب عينة القياس البعدى (٨,٠٠) لصالح القياس البعدي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطي رتب القياس القبلي والقياس البعدى والتتبعى لبعد المفاهيم الطبيعية والبشـــرية حيث بلغت قيمة Z (٣,٤٢٥) وهي قيمة دالة عند مســـتوى (٠,٠٠١) ، وكان متوسط رتب عينة القياس القبلي (٠,٠٠)، ومتوسط رتب عينة القياس البعدي (٨,٠٠) لـ صالح القياس البعدي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب القياس القبلي والقياس البعدى والتتبعى لبعد مفاهيم العلاقات داخل المكان حيث بلغت قيمة Z (٣,٤١٣) وهي قيمة دالة عند مســـتوى (٠,٠٠١) ، وكان متو سط رتب عينة القياس القبلي (٠,٠٠)، ومتو سط رتب عينة القياس البعدي (٨,٠٠) لـصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب القياس القبلي والقياس البعدى والتتبعى لبعد مفاهيم الحركة حيث بلغت قيمة Z (٣٤٢٠) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠١) ، وكان متوسط رتب عينة القياس القبلي (٠,٠٠)، ومتوسط رتب عينة القياس البعدي (٨,٠٠) لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطي رتب القياس القبلي والقياس البعدى والتتبعى مفاهيم الخرائط والأقاليم للمقياس حيث بلغت قيمة Z (٣,٤٠٩) وهي قيمة دالة عند مســـتوى (٠,٠٠١) ، وكان متو سط رتب عينة القياس القبلي (٠,٠٠)، ومتو سط رتب عينة القياس البعدي (٨,٠٠) لـ صالح القياس البعدي.

وللتعرف على اتجاهات الفروق، قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية فى القياسين قبل وبعد تطبيق إجراءات البرنامج على المفاهيم الجغرافية، ويوضح جدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق إجراءات البرنامج على اختبار المفاهيم الجغرافية .

جدول (٩)

المتوسطات والإنحرافات المعيارية أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق إجراءات البرنامج على اختبار المفاهيم الجغرافية (ن = ١٠)

م	أبعاد الاختبار	القياس القبلي (ن=١٠)		القياس البعدي (ن=١٠)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	مفاهيم الموقع	٨,٩	١,١٠	١٥,٩	٣,١٠
٢	المفاهيم الطبيعية والبشرية	١١	٢,٠٧	١٧,٤	١,٥٠
٣	مفاهيم العلاقات داخل المكان	١٠,٧	١,٤٥	١٧,٧	٤,٠١
٤	مفاهيم الحركة	١٠,٢	١,٠١	١٦,٥	٢,٢٩
٥	مفاهيم الخرائط والأقاليم	٤٠,٨	٣,٧٦	٦٧,٥	٨,٠٥

يتضح من جدول (٩) ارتفاع جميع متوسطات المجموعة التجريبية في القياسات البعدي أعلى عن القياسات القبلية في الدرجة الكلية للمفاهيم الجغرافية وفى جميع المفاهيم؛ مما يعنى تحسن مهارات الاستعداد لاكتساب المفاهيم الجغرافية لدى المجموعة التجريبية فى القياس البعدي عن القياس القبلي.

ويتسق ذلك مع ما توصلت إليه نتائج هذا الفرض من فاعلية أنشطة الذكاء البصري المكاني في تحسين اكتساب المفاهيم الجغرافية لأطفال الروضة مع عدد من الدراسات على صعيد مرحلة الروضة بالوطن العربي وجمهورية مصر العربية من فعالية البرامج التدريبية للذكاءات المتعددة في تحسين بعض المتغيرات ذات الصلة بالمفاهيم لأطفال الروضة، حيث أسفرت عنه نتائج دراسة نهاد العبيد (٢٠١٥) من فاعلية برنامج إثرائي للذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات التفكير وتنمية المفاهيم العلمية لدى

المجموعة التجريبية من تلاميذ مرحلة رياض الأطفال بدولة الكويت، وأوضحت نتائج دراسة نيفين علي (٢٠١٠) تفوق أطفال المجموعة التجريبية على أطفال المجموعة الضابطة في مستوى تكوين المفاهيم، وحجم التأثير في التطبيق البعدى لاختبار تكوين بعض المفاهيم المصور لصالح أطفال المجموعة التجريبية من النوع الكبير؛ مما يعني فاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تكوين بعض المفاهيم لدى أطفال المجموعة التجريبية، وما توصلت إليه نتائج دراسة عبد الكريم أبو جاموس (٢٠١٦) من وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي برنامج تعليمي قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية الوعي البيئي لدى أطفال الرياض في الأردن بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية .

كما يتسق ما توصلت إليه نتائج هذا الفرض من فاعلية أنشطة الذكاء البصري المكاني في تحسين اكتساب المفاهيم الجغرافية لأطفال الروضة مع ما أسفرت عنه نتائج عدد من الدراسات على صعيد اكتساب المفاهيم الجغرافية بالوطن العربي وجمهورية مصر العربية من فعالية البرامج التدريبية للذكاءات المتعددة في تحسين اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ الصفوف المختلفة، حيث أسفرت نتائج دراسة عبد الله فرحان (٢٠١٧) عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تحسن المهارات الجغرافية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي باستخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة، وما توصلت إليه نتائج دراسة أسماء الأهدل (٢٠٠٩) من فاعلية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة " طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وما أسفرت عنه نتائج دراسة ثناء الحسنو (٢٠١٠) من فاعلية إستراتيجية الذكاءات المتعددة في اكتساب المفاهيم الجغرافية وتنمية التفكير الابداعي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي، إذ ساعدتهن على اكتساب المفاهيم الجغرافية أكثر من الطريقة الاعتيادية.

وتوازياً مع ذلك يتسق ذلك مع ما توصلت إليه نتائج هذا الفرض من فاعلية أنشطة الذكاء البصري المكاني في تحسين اكتساب المفاهيم الجغرافية لأطفال الروضة مع عدد من الدراسات على صعيد فعالية أنشطة الذكاءات المتعددة بالوطن العربي وجمهورية مصر العربية من فعالية البرامج التدريبية للذكاءات المتعددة في تحسين عدد من المتغيرات النفسية والنفس–اجتماعية، والتربوية والأكاديمية، حيث أسفرت نتائج دراسة حصة محمد (٢٠١٧) من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين المجموعتين

الضابطة والتجريبية؛ مما يُعني فعالية الوحدة التدريسية وفق استراتيجية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدي طالبات الصف الثاني، وتوصلت نتائج دراسة داود حلس (٢٠١٧) من وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة بعد استخدام برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في اكساب طالبات الصف التاسع الأساسي في اختبار إكساب المفاهيم الفقهية والتفكير الاستنباطي لصالح المجموعة التجريبية، وما أوضحته نتائج دراسة مني خالد محمود عياد (٢٠٠٨) من وجود فروق دالة إحصائيًا بين طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة لصالح طالبات المجموعة التجريبية في اختبار اكتساب المفاهيم التكنولوجية بعد تطبيق برنامج بالوسائط المتعددة فى ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة لصالح طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار المؤجل.

ويُعزي الباحثون فعالية أنشطة الذكاء البصري المكاني في تحسين اكتساب المفاهيم الجغرافية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لما يلي :

أ- تركيز برنامج أنشطة الذكاء البصري المكاني على خصائص أطفال الروضة الموهوبين؛ واستثمار قدراتهم الفائقة في مساعدتهم على التمييز بين مواقع الأشياء " أين تقع الأشياء؟"، إضافة إلى تمييز مواقع الأشياء من حيث : "يمين، شمال، أمام، خلف"، و" أبعد، أقرب، شرق، غرب"، وأن يستطيعوا تمييز مواقع الأشياء المرتبطة بالشكل والعدد ومكان المعيشة، ويصبحوا قادرين على المقارنة بين مفاهيم الموقع المرتبطة بالأماكن والاتجاهات .

ب- أسهم أنشطة الذكاء البصري المكاني من خلال جلساته في تدريب الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم المشاركين به على تحسن اكتساب المفاهيم الجغرافية؛ مما يجعلهم قادرين على اكتساب تلك المفاهيم بشكل غير تقليدي، من خلال أنشطة الذكاء البصري المكاني، وإتاحة لهم الفرصة عبر الخطو الذاتي مما يشعرهم بذواتهم في عملية التعلم وتيسير اكتساب تلك المفاهيم بسهولة وباستمرار، ومن أمثلتها:

- ✓ إتاحة فرص أكبر لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم التدريب على الخصائص الطبيعية والبشرية، من حيث: التمييز بين المظاهر الطبيعية والبشرية، ومظاهر فصول السنة، والتضاريس المختلفة، والخصائص الطبيعية والبشرية لمنطقته(مرسى مطروح).
- ✓ مساعدة جلسات أنشطة الذكاء البصري المكاني عبر جلساته على مفاهيم العلاقات داخل المكان كأنواع البيئات والحرف، وأن يربط الأطفال بين الحرف والسكان في هذه البيئات المختلفة، ويتعرف على أبرز مشكلات البيئة التي يحدثها السكان كالتلوث، إضافة إلى مفاهيم الحركة كحركة الأرض والكواكب، والتعرف على الاتجاهات، وغيرها من المفاهيم التي تجعله قادر على اكتساب المفاهيم الجغرافية بسهولة ويسر.

ج- تركيز برنامج أنشطة الذكاء البصري المكاني على إستراتيجية المناقشة والحوار؛ مما أتاح الفرصة للأطفال للمشاركة في أنشطة البرنامج بكفاءة واقتدار، وأظهر عبر جلساته المختلفة ما يسمى بالتعليم للمتعة.

٢-نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه : " **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لبرنامج قائم على أنشطة الذكاء البصري-المكاني على اختبار المفاهيم الجغرافية لدى أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم** " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثين بتطبيق اختبار المفاهيم الجغرافية على أفراد المجموعة التجريبية " أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم" بعد تطبيق برنامج أنشطة الذكاءات المتعددة (التطبيق البعدي)، ثم أعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى على أفراد المجموعة التجريبية " أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم" أنفسهم بعد انتهاء تطبيق برنامج أنشطة الذكاء البصري- المكاني بشهر ونصف (التطبيق التتبعي)، ويوضح جدول (١٠) دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار المفاهيم الجغرافية بأبعاده في التطبيقين البعدي والتتبعي باستخدام اختبار " ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks " للأزواج المرتبطة.

جدول (١٠)

دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية" أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على اختبار المفاهيم الجغرافية وأبعاده في التطبيقين البعدي والتتبعي لبرنامج قائم على أنشطة الذكاء البصري- المكاني (ن= ١٠)

م	أبعاد الاختبار	القياس البعدي (ن=١٠)		القياس التتبعي (ن=١٠)		قيمة "Z"
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	
١	مفاهيم الموقع	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٠٠	٦,٠٠	NS ١,٣٤
٢	المفاهيم الطبيعية والبشرية	٠,٠٠	٠,٠٠	٥,٠٠	١٠,٠٠	NS ٠,٠٣
٣	مفاهيم العلاقات داخل المكان	٠,٠٠	٠,٠٠	٤,٠٠	٨,٠٠	NS ١,٧٣
٤	مفاهيم الحركة	٠,٠٠	٠,٠٠	٥,٠٠	١٠,٠٠	NS ٠,٠٣
٥	مفاهيم الخرائط والأقاليم	٠,٠٠	٠,٠٠	٤,٠٠	٨,٠٠	NS ١,١٤

NS غير دال إحصائياً.

يتضح من جدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار المفاهيم الجغرافية وأبعاده في التطبيقين البعدي والتتبعي للبرنامج القائم على أنشطة الذكاء البصري- المكاني لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؛ مما يعني استمرار أثر لبرنامج القائم على أنشطة الذكاء البصري- المكاني لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في خفض اكتسابهم بعض المفاهيم الجغرافية بعد مضي شهر ونصف من انتهاء تطبيق البرنامج، وأن أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم اكتسبوا بعض المفاهيم الجغرافية بشكل مناسب، ظهر في إبقاء أثره بعد مرور شهر ونصف من انتهاء تطبيق البرنامج .

ويُعزي الباحثين استمرارية أثر البرنامج القائم على أنشطة الذكاء البصري – المكاني في إكساب بعض المفاهيم الجغرافية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لاستثمار البرنامج قدرات أطفال

الرو ضة الموهوبين الفائقة في م ساعدتهم على التمييز بين مواقع الأ شياء " أين تقع الأ شياء؟"، وأن يستطيعوا تمييز مواقع الأشياء المرتبطة بالشكل والعدد ومكان المعيشة، ويصبحوا قادرين على المقارنة بين مفاهيم الموقع المرتبطة بالأماكن والاتجاهات، وما تتضمنه جلساته من تدريب لأطفال الرو ضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الم شاركين به على تح سن اكت ساب المفاهيم الجغرافية؛ مما يجعلهم قادرين على اكت ساب تلك المفاهيم ب شكل غير تقليدي، من خلال أن شطة الذكاء الب صري المكاني، وإتاحة لهم الفر صة عبر الخطو الذاتي مما يشعرهم بذواتهم في عملية التعلم وتيسير اكتساب تلك المفاهيم بسهولة وباستمرار.

توصيات الدراسة :

بناء على ما أسفرت الدراسة عنه من نتائج ، صيغت التوصيات كما يلي :

١- الإفادة من البرنامج المقترح في تحسين اكتساب بعض المفاهيم الجغرافية لدى أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ، ولدى تلاميذ المرحلة الابتدائية عموماً.

٢- إعداد وتصميم منهج خاص بإكساب المفاهيم الجغرافية للصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية عموماً، و ذوي صعوبات التعلم خصوصاً.

٣- اهتمام مؤلفي ومطوري مناهج مادة الدراسات الاجتماعية للصفوف الأولى بالمفاهيم الجغرافية اللازمة للتلاميذ، وبما يشمل كل جوانب الجغرافية.

٤- توظيف الوسائط الرقمية في تدريس المفاهيم الجغرافية وأبعادها في المرحلة الابتدائية لما لها من قدرة على جذب التلاميذ.

٥- توظيف استراتيجية المحاكاة في تدريس المفاهيم الجغرافية.

٦- إن تعد كل مدرسة خطة لعلاج صعوبات تعلم لدى تلاميذها وبما يتلاءم مع الأخطاء الشائعة لديهم.

قائمة المراجع

أحمد عبد اللطيف أبو أسعد (٢٠١٠). ***الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم ، الجزء الثالث صعوبات التعلم النمائية وعلاج المشكلات السلوكية***، الأردن : مركز ديبونو للطباعة والنشر.

أحمد عثمان صالح (١٩٨٨). أثر عامل الثقافة في الاختبارات المتحررة من أثر الثقافة في ضوء تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة على البيئة ، ***مجلة البحث في التربية وعلم النفس***، جامعة المنيا، ١(٣) ، يناير ، ٢١١ – ٢٤٣ .

أسماء الأهدل(٢٠٠٩). فاعلية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء اثر التعلم لدى طالبات الصف الاول الثانوي بمحافظة جدة، ***مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية***, جامعة أم القرى، ١(١)، ١٩١ – ٢٤٢

إمام مصطفى سيد (٢٠٠٦). مدى فعالية تقييم الأداء باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة لجاردنر في اكتشاف الموهوبين من تلاميذ المرحلة الابتدائية، ***مجلة كلية التربية***، جامعة أسيوط، ١٧ (١)، ١٩٨ – ٢٥٠ .

أية سامي سعيد محمد عبد العال (٢٠١٨). ***تطوير بيئات افتراضية تفاعلية ثلاثية الأبعاد التنمية بعض المفاهيم الجغرافية لدى طفل الروضة***، رسالة ماجستير، كلية التربية النوعية، جامعة بورسعيد .

إيمان محمد البرعى (٢٠٠٩). ***تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها بين الواقع والمأمول***، القاهرة : دار محيسن للطباعة

ثناء الحسنو(٢٠١٠). أثر استراتيجيات الذكاءات المتعددة في اكتساب المفاهيم الجغرافية وتنمية التفكير الابداعي لدى طالبات الرابع الأدبي، ***مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية***, جامعة الانبار، كلية التربية للعلوم الإنسانية،(٢)، ٤٤٥ – ٥٣٠.

جابر عبدالحميد جابر (٢٠٠٤). ***الذكاءات المتعددة والفهم*** ، القاهرة : دار الفكر العربي .

حصة محمد (٢٠١٧). أثر التدريس باستراتيجية الذكاءات المتعددة لمادة الاجتماعيات بالصف الثاني متوسط على تنمية التفكير الابتكاري والاتجاه نحو المادة، ***مجلة القراءة والمعرفة***، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (١٩٤)، ٢٢– ٦٩.

خولة أحمد (٢٠١٦). تأثير برنامج تعليمي باستخدام أنشطة متنوعة في تطوير بعض أنواع الذكاءات المتعددة للأطفال ، ***مجلة علوم التربية الرياضية*** ، كلية التربية الرياضية، جامعة بابل، ٩ (٤) ، ٢١٩– ٢٤٤

داود حلس(٢٠١٧). أثر برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في إكساب المفاهيم الفقهية والتفكير الاستنباطي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، ***مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية***, الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٥ (٢)،١ – ١٤.

ربيع محمد (٢٠١٦). ***الادراك البصري وصعوبات التعلم***، عمان : دار اليازوري العلمية

زينب شقير (٢٠١٠). ***دليل المعلم والوالدين لتشخيص المتفوق والموهوب والمبدع " حضانة – ابتدائي "***، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

سمية عبد الحميد أحمد (٢٠٠٧). فعالية استخدام المنظمات المتقدمة المرئية وأنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات التفكير لدى أطفال الرياض، ***مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس***، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مارس، (١٢٢)، ١٥-٤٥ .

سومية قدى (٢٠١٧). صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها بظهور الانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية- دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية مستغانم، ***مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية***، ٩(٣٠)، ٢١ – ٣٠

السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١١). ***التدريب الميداني لانتقاء ذوي صعوبات التعلم***، القاهرة: عالم الكتب.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٣). الأطفال الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، ***مجلة كلية التربية بالزقازيق***، (٤٣)، ١-٣٥.

عبد الرقيب أحمد البحيري، وعبدالقادر فراج (٢٠١٥). ***اختبار التحصيل واسع المدى***، أسيوط: مركز الإرشاد النفسي والتربوي .

عبد الكريم أبو جاموس(٢٠١٦). أثر برنامج تعليمي قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية الوعي البيئي لدى أطفال الرياض في الأردن، ***مجلة المنارة للبحوث والدراسات***, جامعة آل البيت، عمادة البحث العلمي، ٢٢ (٢)، ١٧٣– ٢٠١

عبدالله فرحان(٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة في تنمية المهارات الجغرافية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ***مجلة الأطروحة للعلوم الإنسانية***, دار الأطروحة للنشر العلمي، السنة الثانية، (٨)،٣٦٣– ٣٨٤.

عبدالواحد الفقيهي (٢٠٠٣). نظرية الذكاءات المتعددة من التأسيس العلمي الي التوظيف الفقيه البيداغوجي، ***مجله علوم التربية***، المغرب ،٣(٢٤)، ١٢٨-١٥٧.

عبدالوهاب محمد كامل (١٩٩٩). ***اختبار المسح النيورولوجي السريع للتعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم***، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

عبير صديق أمين (٢٠٠٩). فاعلية الألعاب التعليمية في إكساب المعاقين سمعياً في رياض الأطفال بعض المفاهيم الرياضية، ***المؤتمر الدولي الخامس للبحوث العلمية وتطبيقاتها***، بحوث محور حقوق الطفل المصري، جامعة القاهرة،٢١ – ٢٤ ديسمبر ، ٥ – ٥٦ .

فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٢). ***المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج***، القاهرة : دار النشر للجامعات .

لبني شعبان أحمد(٢٠٢٠).برنامج إرشادي للوجو دراما لخفض الاحتراق النفسي لدى معلمات الروضة الدامجة للأطفال ضعاف السمع بمحافظة مطروح، ***مجلة الطفولة والتربية***، جامعة الإسكندرية، ٤١(١)، يناير، ٢١١-٢٧٢.

محمد على نصر (٢٠٠٤) رؤية مستقبلية لتفعيل اكتشاف ورعاية الموهوبين بالمراحل التعليمية في مصر، ***المؤتمر العلمي الخامس (١٤- ١٥) ديسمبر" تربية الموهوبين والمتفوقين المدخل إلي عصر التميز والإبداع"***، كلية التربية، جامعة أسيوط، ١-٢١.

مصطفى عبد المحسن الحديبي، وفاء ماهر عطية(٢٠١٣). تصور مقترح لتفعيل ممارسة بعض مفاهيم حقوق الإنسان في أنشطة رياض الأطفال، ***مؤتمر كلية التربية، جامعة المنصورة " رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء بعض المتغيرات المجتمعية المعاصرة***، ٢٠ – ٢١ فبراير، ١١٠٩ – ١١٦١.

مصطفي الحديبي، وفاطمة عمران (٢٠٢٠). النموذج البنائي للعلاقات بين الكمالية التوافقية واللاتوافقية والعوامل الخمس الكبرى للشخصية والشعور بالوحدة النفسية لدى التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، ***مجلة كلية التربية في العلوم النفسية***، كلية التربية ، جامعة عين شمس، (٤٤)جـــ١، ١٨٧-٢٦٨ .

منى خالد محمود عياد (٢٠٠٨). ***أثر برنامج بالوسائط المتعددة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على اكتساب المفاهيم التكنولوجية وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف السابع بغزه***، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزه.

نهاد العبيد(٢٠١٥) . فاعلية برنامج إثرائي قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات التفكير والمفاهيم لدى أطفال مرحلة الرياض بالكويت، **المجلة التربوية**, مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ٣٠ (١٧)،١٥ – ٦١.

نيفين علي(٢٠١٠). برنامج قائم على استراتيجيات الذكاءات المتعددة لتكوين بعض المفاهيم لدى أطفال الروضة، ***مجلة كلية التربية بالإسماعيلية***، جامعة قناة السويس, (١٧)، ١٩١ – ٢١٦

هدى عبدالله (٢٠٠٤). ***أطفالنا وصعوبات التعلم*** ، الرياض : مكتبة الملك فهد الوطنية

يحيى القيالى (٢٠٠٨). ***دليل الأسرة في صعوبات التعلم*** ، عمان: مؤسسة الطريق للنشر والتوزيع

Swaroop, R. (2017) . ***learning Disabilities in a Nutshell***, Rebecca Olien(2012): Looking at maps and Globes About Geography: Map skills

البحث الثامن

اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح
نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها

إعداد

أ.د/ صفاء محمد محمود إبراهيم
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية–جامعة الإسكندرية

أ.م.د/ كرامي محمد بدوي عزب
أستاذ المناهج وتكنولوجيا التعليم المساعد
كلية التربية–جامعة مطروح

أ/ محمد لطفي عبد الرازق الجراري
باحث ماجستير–كلية التربية جامعة مطروح

٢٠٢٣م – ١٤٤٤هـ

المستخلص :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها، ولهذا الغرض أُعد مقياس اتجاه تكون من ٣٣ مفردة ، وتم التحقق من صدق المقياس وثباته، ثم طبق على مجموعة من معلمي اللغة العربية تكونت من (٥٠) معلماً ومعلمة من محافظة مطروح، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدم المنهج الوصفي، واستخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً، وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها كانت إيجابية بدرجة عالية، وحققت تقديراتهم لمعوقات توظيفه درجة عالية، كما تبين أن عاملي: النوع، والخبرة غير مؤثران في اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها، وفي ضوء تلك النتائج توصي الدراسة بضرورة الاستفادة من الاتجاهات الإيجابية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في تطبيق الفصل المقلوب، واقترحت تدريب هؤلاء المعلمين على مهارات توظيفه في تدريس اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في ظل طبيعة مجتمع المعرفة والتطور التقني.

الكلمات المفتاحية: الفصل المقلوب–الاتجاهات– أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها

Attitudes of Arabic language teachers in the preparatory stage in Matrouh Governorate towards employing the flipped classroom in achieving the objectives of teaching and learning the Arabic language.

Abstract:

The study aimed to reveal the attitudes of Arabic language teachers in the preparatory stage in Matrouh Governorate towards employing the flipped classroom in achieving the goals of learning the Arabic language. A questionnaire was developed for this purpose and prepared by the researcher. The researcher used the descriptive approach, and statistical methods were used to analyze the information. The study concluded that the attitudes of Arabic language teachers in the preparatory stage towards employing the flipped classroom in achieving the goals of learning the Arabic language were highly estimated; the obstacles to employing it were overcome with a high degree of appreciation; and it was also found that there were no statistically significant differences at the level of significance (0, 5) in the attitudes of Arabic language teachers in the preparatory stage in Matrouh Governorate towards employing the flipped classroom in achieving the goals of learning the Arabic language attributable to gender or experience In light of the results of the research, the researcher recommended the need to take advantage of the positive attitudes of Arabic language teachers in the preparatory stage. To apply the flipped classroom and provide appropriate training for these teachers on their skills in light of the nature of knowledge in society and technical development,

Keywords: The flipped classroom - Attitudes - the objectives of teaching and learning the Arabic language.

مقدمة:

يتسم القرن الحالي بالتطور السريع في تطبيقات العلم والتكنولوجيا؛ ومن البدهي أن يلحق التعليم بركب ذلك التطور والتقدم التكنولوجي المعرفي؛ من خلال تطوير المناهج وتوظيفها وربطها بالحياة، فتطور الأمم مرهون بتطور النظم التعليمية بها.

والمدقق فيما حوله يرى أن العالم يعيش ثورة علمية وتكنولوجية كبيرة، كان لها تأثير كبير على جميع جوانب الحياة، وصار التعليم مطالباً بالبحث عن نماذج تعليمية واستراتيجيات جديدة لمواجهة عدد من التحديات على المستوى العلمي، منها زيادة الطلب على التعليم مع نقص عدد المؤسسات التعليمية، وزيادة الكم المعلوماتي في جميع فروع المعرفة (دلال ملحس؛ وعمر موسى، ٢٠٠٧، ٢٧٩).

ومن ثم تظهر الحاجة الملحة إلى استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها؛ لمواجهة متطلبات القرن الحادي والعشرين في ظل ثورة المعلومات؛ حيث صار دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية ضرورة عصرية ملحة لبناء بيئة تعليمية تفاعلية تجذب الطلاب، وتراعي حاجاتهم واهتماماتهم (محمود السيد،٢٠١٦، ١١٨)، وظهرت في هذا الصدد أفكار جديدة تدعو إلى التخلص من الصورة التقليدية للتعليم الصفي، وتؤكد دمج التكنولوجيا بأبعادها المختلفة في التدريس وظهرت أنماط عدة لهذا الدمج (Phillips & Trainor, 2014, 523).

وتعد الفصول المقلوبة شكلًا من أشكال التعليم المدمج الذي يلبي هذا الاحتياج؛ حيث تعتمد الفصول المقلوبة بوصفها استراتيجية تدريس على توظيف التقانة؛ ففكرة الفصل المقلوب تقوم على قلب مهام التعلم بين الفصل والمنزل، وهذا القلب لايمكن تحقيقه من دون توظيف أدوات التقانة؛ فدمج التقانة الحديثة صار مطلبـًا وحاجة ملحة في العصر الحاضر؛ نظراً لتغير ظروف الجيل الحالي واختلاف خصائصهم، وكذلك امتلاكهم أدوات الاتصال والتطبيقات التقنية المتنوعة، وقدرتهم على تعلمها بسرعة ومهارة عالية(نورة الدويخ، ٢٠١٤: ١٠)

و يشير هاريد وسكيلر (Herreid& Schiller,(2013,62 إلى أن الفصول المقلوبة تهدف إلى إعادة تشكيل العملية التعليمية؛ بحيث يتغير الدور التقليدي لكل من: المدرسة والمنزل، ليحل كل منهما محل الآخر، وهو الأمر الذي جاء منه اسم الفصول المقلوبة؛ لكن آلية الفصول المقلوبة من شأنها أن

تقضي على مشكلة نسيان ما شرحه المعلم خلال الحصة الدراسية، وحل الواجبات المنزلية؛ حيث يتلقى الطلاب في الفصل المقلوب الأفكار الأساسية والمفاهيم الجديدة للدرس في المنزل من خلال إعداد المعلم مقطع فيديو، فيتابع الطلاب شرح المادة العلمية في المنزل من خلال التقنيات الحديثة، مثل: الهواتف الذكية، أو الأجهزة الحاسوبية المحمولة؛ فيشاهدون من خلالها مقاطع الفيديو، يدون ملحوظاتهم و أسئلتهم، ثم يأتون إلى المدرسة للتطبيق والمناقشة و توظيف ما تعلموه، وذلك بتوجيه المعلم ومساعدته وإشرافه؛ فعند ذلك يصبح وقت الحصة الدراسية كاملًا للتطبيق والتدريب في سياق تعلم نشط؛ حيث يجد الطلاب فرصاً كافية للتعمق في المحتوى التعليمي، ويجدون المعلم حاضراً عندما يحتاجون مساعدته وتوجيهه.

ويعتمد الفصل المقلوب على توظيف تقنيات الاتصال الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم، وهو ما يناسب الجيل الجديد من الطلاب، الذين يُعرفون بالمواطنين الرقميين، وهم أكثر الأجيال استخداماً لوسائل الاتصال الحديثة، كما أن استخدامهم تلك التقنيات للوصول إلى المحتوى الدراسي ومطالعته حسب الزمان والمكان المناسبين سيصير أمراً مألوفًا ومفضلًا بالنسبة لهم كبديل عن الطرائق التقليدية في التعليم والتعلم؛ بما قد يسهم في جذب اهتمامهم بشكل أكبر نحو التعليم والتعلم والبحث الدائم عن المعلومات والمعارف (Rohel, Reddy & Shannon, 2013, 46).

كما يسمح توظيف الفصل المقلوب بتقديم المادة العلمية من خلال مقاطع الفيديو للطلاب، مما يعمل على استغلال وقت الحصة الدراسية الاستغلال الأمثل؛ حيث يقيم المعلم مستوى الطلاب في بداية الحصة، ثم يصمم الأنشطة داخل الغرفة الصفية من خلال التركيز على توضيح المفاهيم، وتثبيت المعارف والمهارات، ويراعي في أثناء ذلك الفروق الفردية بين الطلاب، فيعمل على دعم عمليات التعلم لدى الطلاب، وتحفيزهم للتعلم من أقرانهم، والقيام بأنشطة تعلم جماعية (نبيل محمد ،٢٠١٥؛ ١١٥؛ هيثم حسن، ٢٠١٧ ،١٩١ – ١٩٢؛ DeGrazia et al،2012، 4-3).

وهناك تزايد حول العالم في تقديم المناهج الدراسية عبر الفصول المقلوبة، ومكَّنت هذه الاستراتيجية المعلمين من توظيف وقت الحصص الدراسية في إجراء مناقشات موسعة حول المحتوى الدراسي، والبعد

عن الطريقة التقليدية القائمة على جهد المعلم في عرض المحتوى الدراسي وتطبيق أنشطة عملية عديدة (Bane, 2014, 15).

وتعرف أهداف التعلم بأنها: كل ما يتوقع أن يكتسبه المتعلم من معارف ومهارات واتجاهات وقيم وفق مقاييس محددة، وما خططت المؤسسة والمعلم ليكتسبه المتعلم حتى يكون قادراً على أدائه في نهاية مقرر دراسي معين أو برنامج تعليمي معين (إسلام محمد،٢٠٢١).

وبناءً على ذلك فإن أهداف تعلم اللغة العربية للمرحلة الإعدادية، هي: كل ما يتوقع أن يكتسبه المتعلم من معارف ومهارات واتجاهات وقيم وفق مقاييس محددة، وما خططت المؤسسة والمعلم ليكتسبه المتعلم حتى يكون قادراً على أدائه في نهاية المرحلة الإعدادية من دراسته لمنهج اللغة العربية.

وقد حددت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩، ١٤– ٥٣) أهداف تعلم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية، وحددتها على النحو التالي:

- **في المجال العام الأساسي المشترك للمرحلة الإعدادية:** ينتظر من المتعلم أن: يعي مضمون الثقافة العربية والعالمية، ويوظف تقنيات الاتصالات والمعلومات، ويشكل من مهارات التفكير العليا
- **وفي مجال الاستماع:** ينتظر من المتعلم أن: يلتزم آداب الاستماع وأخلاقياته، ويتعرف الأصوات والكلمات والجمل في النص المسموع، يفهم النص المسموع، ويتذوقه وينقده.
- **وفي مجال التحدث:** ينتظر من المتعلم أن: يلتزم آداب الحديث، وينطق الأصوات والكلمات والجمل، يختار محتوى الحديث وينظم، ويستخدم أنماطا متنوعة من التواصل الشفوي.
- **وفي مجال القراءة:** ينتظر من المتعلم أن: يتعرف الرموز اللغوية المكتوبة ونطقها، يفهم المقروء ويستوعبه، ويتذوقه وينقده.
- **وفي مجال الأدب والبلاغة:** ينتظر ن المتعلم أن: يتعرف خصائص الأساليب الأدبية، ويفهم النص الأدبي، و يحلله ويتذوقه.
- **وفي مجال التراكيب اللغوية والقواعد:** ينتظر من المتعلم أن يتعرف: الجملة العربية، والتراكيب الجزئية، والأساليب اللغوية، و تغيرات بنية الكلمة.

- **وفي مجال الكتابة:** ينتظر من المتعلم أن: يتبع قواعد الرسم الإملائي، ويكون كلمات وجملا وفقرات، وينتج الأفكار وينظم كتابتها، وينتقى الكلمات والعبارات.

إضافة إلى ما سبق من أهمية الفصل المقلوب، وأهداف تعلم اللغة العربية، فإن الاتجاهات السائدة لدى المعلمين أو أعضاء الهيئات التدريسية تلعب دوراً كبيراً في استخدام الفصل المقلوب أو عدمه، وقد اختلف علماء النفس في تحديد مفهوم الاتجاه؛ فعرف ألبورت (Alport) الاتجاه بأنه: إحدى حالات التهيؤ والتأهب العقلي والعصبي التي تنظمها الخبرة؛ فما يثبته الاتجاه يوجه استجابات الفرد نحو الأشياء و المواقف المختلفة (سامي محسن؛ فاطمة عبد الرحيم، ٢٠١١، ١٤٧)

ويعكس الاتجاه مجموع استجابات الفرد الإيجابية والسلبية ذات العلاقة ببعض الموضوعات والمواقف الاجتماعية التي تختلف نحوها استجابات الأفراد، بحكم أن هذه الموضوعات أوالمواقف تكون جدلية بالضرورة، وتختلف فيها وجهات النظر، وتتسم استجابة الفرد بالقبول أو الرفض بدرجات متباينة (حسن شحاتة؛ زينب النجار،٢٠٠٣، ١٦).

وبناء على ذلك، فإن الاتجاه يمثل اعتقاداً للفرد تجاه موضوع معين، ويتكون هذا الاعتقاد نتيجة مروره بخبرات سابقة ذات صلة بهذا الموضوع، وهو ما يؤدي إلى اتخاذ مواقف بالرفض أو القبول تجاه أي خبرات مستقبلية مماثلة.

ويتفق علماء النفس على وجود ثلاثة مكونات رئيسة للاتجاه؛ هي: المكون العاطفي، والمكون المعرفي، والمكون السلوكي. ويمكن توضيح هذه المكونات على النحو الآتي:

- **المكون العاطفي أو الوجداني:** يشير هذا المكون إلى المشاعر الإيجابية والسلبية نحو موضوع محدد؛ أي الشعور بالحب أو الكراهية والرضا أو عدم الرضا والقبول أو الرفض. ويتضمن رغبات الفرد ودوافعه نحو هذا الموضوع.
- **المكون المعرفي:** يتضمن الاعتقادات أو الأفكار التي كونها الفرد نحو موضوع ما، ويمثل رصيده من الخبرات والمعلومات والمعتقدات التي يعرفها حول هذا الموضوع.
- **المكون السلوكي:** يوضح هذا المكون نزعة الفرد للسلوك وفق أنماط محددة، ليصبح أكثر ميلًا إلى أن يسلك سلوكا محددا تجاه موضوع معين أو فكرة معينة، بحيث يعبر سلوك الفرد وتصرفه عن مجموعة

المعتقدات والمشاعر التي تكونت لديه، وتعمل الاتجاهات كموجهات لسلوك الفرد، تدفعه إلى العمل وفق الاتجاه الذي يتبناه(أحمد يحيى، ٢٠٠٨؛ عادل سرايا، ٢٠٠٧، ٢٦٤).

وهذه المكونات مترابطة وتعمل معاً بمعنى أن الاستجابة لموقف معين أو موضوع ما بالقبول أو الرفض، تأتي محصلة لتلك المكونات الثلاثة ويصعب فصل أي مكون عن الآخر، ويأتي التأكيد على موضوع الاتجاهات ومكوناتها المختلفة في المجال العملي والتربوي باعتبار أن الاتجاه الإيجابي نحو موضوع معين يسهم بدور مهم في تحقيق الرضا المهني وزيادة الدافعية للإنجاز.

وتشير الدراسات السابقة إلى فاعلية استخدام الفصول المقلوبة على مستوى منهج اللغة العربية، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات أن توظيفها كان له أثر إيجابي في تنمية بعض مهارات اللغة العربية مثل: (الفهم القرائي والوعي الصوتي، ومهارات القراءة المكثفة وبعض عادات العقل، ومهارات الفهم القرائي، والتفكير الناقد) ومن هذه الدراسات: دراسة محمد محمود(٢٠١٦)، ودراسة مختار عبد الخالق(٢٠١٩)، ودراسة أسماء محمد (٢٠٢١)، ودراسة سامية محمد (٢٠٢٢).

وقد تطرقت عديد من الدراسات السابقة إلى دراسة اتجاهات الطلاب نحو الفصل المقلوب، ومنها:

- دراسة كرامي بدوي أبو مغنم(٢٠١٤) التي هدفت إلى الكشف عن اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو استخدام التدريس بالصف المقلوب وحاجاتهم التدريبية لاستخدامه.
- دراسة فهد مسيعد مذيخر(٢٠٢١) التي هدفت إلى الكشف عن اتجاهات معلمي اللغة الإنجليزية نحو استراتيجية الصف المقلوب في التعليم المدمج ودورها في رفع مستوى التحصيل لدى طلاب المرحلة الابتدائية بجدة.
- دراسة أشواق ظافر الشهري (٢٠٢١) التي هدفت إلى الكشف عن اتجاهات معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة نحو أستخدام الفصل المقلوب فى تدريس اللغة الإنجليزية.
- دراسة إلهام عبد الرحمن الحسين (٢٠٢٢) التي هدفت إلى الكشف عن اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو توظيف استراتيجية التعلم المدمج المقلوب في تحسين نواتج التعلم.

يتضح من الدراسات السابقة أن الفصل المقلوب هو محل اهتمام عديد من الباحثين في الميدان التربوي؛ فقد عُنيت دراسات عدة بتوظيفه في تنمية مهارات في مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها، واهتمت دراسات

أخرى بتوظيفه في مجالات الدراسات والفلسفة واللغة الإنجليزية وغيرها، كما اهتمت عديد من الدراسات بالاتجاهات نحو الفصل المقلوب، وهو ما يمثل محل اتفاق مع هذه الدراسة، وأظهرت نتائج معظم تلك الدراسات وجود اتجاهات إيجابية لدى عيناتها نحو استخدام الفصل المقلوب، ومن ثم عنيت هذه الدراسة بتقصي **اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف تعلم اللغة العربية.**

مشكلة البحث:

بالاطلاع على عدد من الدراسات والبحوث حول الفصل المقلوب، و التحول الكبير للباحثين نحو توظيفه بوصفه إستراتيجية قائمة على الدمج بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي لتنمية مهارات لغوية عدة؛ حيث تشير الدراسات السابقة إلى فاعلية استخدام الفصول المقلوبة في تدريس اللغة العربية و تدريس المواد الدراسية الأخرى، مثل: الفلسفة والتاريخ واللغة الإنجليزية؛ حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات أن توظيفها كان له أثر إيجابي في تحقيق أهدافها، وتنمية مهارات عدة متضمنة في تلك الأهداف؛ الأمر الذي يستدعي الوقوف على واقع اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها؛ حيث تختلف البيئات التعليمية في تلك المحافظة عن البيئات التعليمية في المحافظات الأخرى.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

١. ما درجة اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها؟
٢. ما مدى تحقق معوقات توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح؟
٣. ما درجة اختلاف اتجاهات عينة الدراسة نحو توظيف الفصل المقلوب التي تعزى لمتغيرات الدراسة: (النوع- الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى رصد اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها، ورصد معوقات توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها في المرحلة الإعدادية، وللتحقق من ذلك استهدفت الدراسة الآتي:

- تحديد اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف تعلم اللغة العربية، والتوصل إلى قائمة بها.
- تحديد معوقات توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف تعلم اللغة العربية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح، والتوصل إلى قائمة بها.
- تعرف الفروق في وجهات نظر المعلمين نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف تعلم اللغة العربية باختلاف النوع وسنوات الخبرة.

حدود الدراسة: اقتصرت هذه الدراسة على الحدود التالية:

- **الحد المكاني:** الإدارات التابعة لـــمديرية التربية والتعليم والتعليم الفني بمحافظة مطروح.
- **الحدود البشرية:** معلمو اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بالإدارات التابعة لـــمديرية التربية والتعليم والتعليم الفني بمحافظة مطروح.
- **الحد الموضوعي:**

- اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها.
- معوقات توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح

- **الحد الزماني:** طبقت أداة هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣.

فروض الدراسة:

تمثلت فروض هذه الدراسة فيما يلي:

- وجود اتجاهات إيجابية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف تعلم اللغة العربية.
- تحقق معوقات توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف تعلم اللغة العربية بدرجة عالية.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات معلمي(ذكور) ومعلمات (إناث) اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح في اتجاهاتهم نحو توظيف الفصل المقلوب لتحقيق أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات معلمي اللغة العربية في تجاهاتهم نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف تعلم اللغة العربية تعزى للصالح متوسط درجات المعلم لأكثر خبرة

أهمية الدراسة:

قد تفيد نتائج هذه الدراسة كلًا من:

- **مخططي** مناهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية ومطوريها: وذلك من خلال تطوير منهج اللغة العربية لطلاب الصف الأول الإعدادي في ضوء مستحدثات التكنولوجيا بما يحقق أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها.
- **الباحثين**: وذلك بفتح المجال أمامهم لإجراء دراسات تعنى بتوظيف الفصل المقلوب في تنمية مهارات اللغة بالمراحل التعليمية المختلفة، وذلك من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة والدراسات التي اقترحتها هذه الدراسة.
- **أصحاب القرار والمسئولين** في وزارة التربية والتعليم: بمساعدتهم في الكشف عن واقع اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في محافظة مطروح نحو توظيف الفصل المقلوب، والكشف عن المعوقات التي تحول دون توظيفه من وجهة نظرهم؛ بما يؤكد أهمية تدريب المعلمين على توظيف الفصل المقلوب كاستراتيجية تقنية حديثة.

تحديد مصطلحات الدراسة:

الفصل المقلوب: يعرف إجرائيًا بأنه: مجموعة من الخطوات الإجرائية التي تمثل نمطًا تعليميًا قائمًا على الدمج بين التعليم التقليدي مع التعلم الإلكتروني، مع توظيف هذا الدمج في قلب مهام التعلم بين المدرسة والمنزل؛ حيث يستخدم المعلم في تلك الخطوات الإجرائية التقنيات التكنولوجية؛ لإعداد وتصميم محتوى موضوعات الكتاب المدرسي للغة العربية المقرر على المرحلة الإعدادية؛ وذلك في صورة صيغ إلكترونية مختلفة، مثل: (مقاطع فيديو تعليمية، ملفات عروض تقديمية، كتب إلكترونية)، يرفعها المعلم على شبكة الإنترنت؛ ليشاهدها الطلاب في المنزل قبل حضورهم إلى غرفة الصف، في حين يخصص وقت الحصة للمناقشات والتدريبات وحل الأنشطة التعليمة المقدمة لهم، وذلك بهدف إكساب الطلاب مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم.

أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها بالمرحلة الإعدادية: تعرف إجرائيًا، بأنها: كل ما يتوقع أن يكتسبه المتعلم وأن يكون قادراً على أدائه في نهاية المرحلة الإعدادية من دراسته منهج اللغة العربية؛ بما يتضمنه محتواها من: معارف ومهارات واتجاهات وقيم ينميها المعلم باستخدام إستراتيجيات تدريس محددة ، ويرى أثرها في المتعلم باستخدام مقاييس محددة.

إجراءات الدراسة:

تتناول الدراسة الميدانية إجراءات البحث من حيث المنهج، والأدوات، وإجراءات التطبيق الميداني ووسائل المعالجة الإحصائية لتلك البيانات ويمكن تفصيل ذلك فيما يلي:

- **منهج الدراسة:** في ضوء طبيعة الدراسة وأهدافها اُستخدم المنهج الوصفي بأسلوبيه التحليلي والمسحي؛ إذ يعد هذا المنهج مناسبًا لغرض الدراسة وهدفها؛ لأنه يصف الواقع وصفًا مدققًا، ويعبر عن المشكلة كمًا وكيفًا؛ لذا فهو المنهج البحثي الأنسب لدراسة واقع اتجاهات المعلمين كما هي بالوصف والتحليل من دون التدخل في تغييرها.

١- كما استخدام المنهج الوصفي؛ لمراجعة الكتابات، والبحوث والدراسات التي تناولت الفصل المقلوب، ولتحديد محاور مقياس اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو توظيف الفصل المقلوب وعباراته، وذلك من خلال الاستبانة التي أعدت لعرضها على السادة المحكمين.

- **مجتمع وعينة الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في مدارس محافظة مطروح، وقد تم اختيار مجموعة عشوائية منهم عددها(٥٥) معلماً ومعلمة، وتم توزيع الاستبيانات عليهم، وتم استرداد(٥٠) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي، وفيما يلي وصف لخصائص عينة الدراسة حسب متغيراتها.

٢- جدول رقم(١): الوصف الإحصائي لمجموعة الدراسة:

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة%
الجنس	ذكر	٣٣	٦٦
	أنثى	١٧	٣٤
	المجموع	٥٠	١٠٠
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٢٤	٤٨
	٥- ١٠ سنوات	١٨	٣٦
	أكثر من ١٠ سنوات	٨	١٦
	المجموع	٥٠	١٠٠

يوضح جدول رقم(١) أن ٣٤% من مجموعة الدراسة من الإناث، في حين أن ٦٦% من الذكور، كما يوضح أن ٨% من المعلمين كانت خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات، وأن ١٨% كانت خبرتهم تتراوح من ٥ – ١٠ سنوات، في حين أن ٢٤ % من المعلمين كانت خبرتهم أقل من ٥ سنوات.

- **أداة الدراسة:**

٣- للوصول إلى اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف اللغة العربية صمم الباحث: **مقياس اتجاه لتحديد اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف تعلم اللغة العربية.**

إعداد أداة الدراسة:

وفيما يلي وصف أداة الدراسة:

❖ **الهدف من الأداة :** أعد الباحثون استبانة لتحديد محاور وعبارات مقياس اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها؛ بحيث تكون تلك المحاور، والعبارات نقطة البداية التي تقترحها الدراسة لتوزيعها على المعلمين، ثم استردادها وتحليلها إحصائيًا، للكشف عن اتجاهاتهم.

- **مصادر بناء الأداة:** استعان الباحثون بمجموعة من المصادر ؛ لآشتقاق محاور مقياس الاتجاه وعباراته، وهذه المصادر هي:

١. الدراسات والبحوث السابقة، العربية والأجنبية المرتبطة باتجاهات المعلمين نحو توظيف الفصل المقلوب في التعليم.
٢. الكتابات المتصلة باتجاهات المعلمين نحو توظيف الفصل المقلوب في التعليم.
٣. مقابلة بعض المعلمين والموجهين، والاستفادة من آرائهم حول اتجاهات المعلمين نحو توظيف الفصل المقلوب في التعليم.

- **وصف الأداة:** تضمنت ثلاثة أقسام:

- القسم الأول : تضمن مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة ، ونوع البيانات والمعلومات المطلوب جمعها من تلك الأداة، ومع تأكيد ضمان سرية الاستجابات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي.
- القسم الثاني: تضمن البيانات التعريفية للمستجيب، والتي تتمثل في: الاسم، و النوع ، وعدد سنوات الخبرة.
- والقسم الثالث: تضمن محاور المقياس وعباراته حيث بلغ عدد عبارات المقياس (٣٥) عبارة موزعة على محورين رئيسين، حسب الجدول التالي:

جدول رقم (٢): محاور الاستبانة وعدد عباراتها

المحور	عدد العبارات
الاتجاهات نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف اللغة العربية.	**٢٣**
معوقات توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف اللغة العربية	**١٢**
المجموع	**٣٥**

قد صمم المقياس على أساس مقياس ليكرت خماسي الأبعاد للحصول على استجابات المعلمين، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يأتي: موافق بشدة: خمس درجات، موافق: أربع درجات، محايد: ثلاث درجات، غير موافق: درجتان، غير موافق إطلاقاً: درجة واحدة.

- **صدق الأداة:** من العوامل التي يجب مراعاتها هو التحقق من صدق الأداة التي يتم إعدادها، فالقياس الصادق هو الذي يكون قادرا على قياس ما وضع لقياسه؛ وللتأكد من صدق المقياس، تم اتباع الآتي:

(١) الصدق من وجهة نظر المحكمين(صدق المحتوى/ الصدق الظاهري):

بعد إعداد الأداة في صورتها الأولية، عرضت في صورة استبانة على مجموعة من الخبراء والمحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ومجال تكنولوجيا التعليم، وكان عددهم (١٢) واستطلع الباحث آراءهم حول الآتي:

- انتماء عبارات المقياس لقياس الهدف المرتبط بالدراسة.
- ابداء الملحوظات؛ بالحذف والإضافة والتعديل.

وأجري ما يلزم من حذف وإضافة وتعديل في ضوء المقترحات المقدمة من المحكمين، وحذف العبارات التي لم تصل نسبة الاتفاق فيها إلى ٨٠% من إجمالي عدد المحكمين، وبذلك خرجت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (٣٣) عبارة موزعة على محورين: المحور الأول (٢٠) عبارة، والمحور الثاني (١٣) عبارة.

(٢): صدق المقياس: صدق الاتساق الداخلي:

وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه مضافًا إليها درجة المفردة، ويبين الجدول التالي قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه:

جدول رقم (٣) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

المفردة	المحور الأول	المفردة	المحور الأول	المفردة	المحور الثاني
م١	.954**	م١١	.847**	م١	.860**
م٢	.786**	م١٢	.842**	م٢	.542**
م٣	.879**	م١٣	.618**	م٣	.793**
م٤	.813**	م١٤	.711**	م٤	.786**
م٥	.919**	م١٥	.723**	م٥	.543**
م٦	.815**	م١٦	.842**	م٦	.724**
م٧	.671**	م١٧	.527**	م٧	.783**
م٨	.832**	م١٨	.956**	م٨	.835**
م٩	.569**	م١٩	.775**	م٩	.930**
م١٠	.703**	م٢٠	.800**	م١٠	.820**
				م١١	.862**
				م١٢	.816**
				م١٣	.736**

٤- (**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

اتضح من جدول رقم(٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين كل مفردة والمحور، أو البُعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للمحور الأول بين (٠,٥٢٧- ٠,٩٥٦)، وللمحور الثاني بين (٠,٥٤٢- ٠,٩٣٠)، مما يشير لتمتع مقياس اتجاهات المعلمين نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف اللغة العربية باتساق داخلي مُرضي وجيد بين مفرداته.

(٣): صدق المفردات:

يعتمد هذا النوع من الصدق على معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس أو المحور الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من درجة المقياس الكلية، على اعتبار أن بقية المفردات محكًا للمفردة (شرين دسوقي، ٢٠١١، ٤٩)، والجدول التالي يبين قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه؛ باعتبار أن باقي العبارات محكًا أو ميزانًا داخليًا لهذه المُفْرَدة.

جدول رقم(٤)

معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من مجموع درجات المحور

المفردة	المحور الأول	المفردة	المحور الأول	المفردة	المحور الثاني
م١	.947**	م١١	.829**	م١	.837**
م٢	.754**	م١٢	.820**	م٢	.461**
م٣	.863**	م١٣	.577**	م٣	.752**
م٤	.791**	م١٤	.675**	م٤	.744**
م٥	.910**	م١٥	.683**	م٥	.471**
م٦	.791**	م١٦	.824**	م٦	.670**
م٧	.638**	م١٧	.473**	م٧	.731**
م٨	.808**	م١٨	.951**	م٨	.804**
م٩	.529**	م١٩	.747**	م٩	.915**
م١٠	.666**	م٢٠	.775**	م١٠	.779**
				م١١	.833**
				م١٢	.779**
				م١٣	.680**

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

اتضح من الجدول السابق تمتع مقياس اتجاهات المعلمين نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف اللغة العربية بصدق مفرداته، حيث كان معامل ارتباط جميع المفردات بالمحور الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من مجموع درجات المحور دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

- **ثبات الأداة:** ثبات أداة الدراسة يعني أن الأداة تعطي النتائج نفسها تقريبًا، لو طبقت مرة أخرى على المجموعة نفسها من الأفراد؛ أي أن النتائج لا تتغير، تحت نفس الظروف والشروط، بمعنى أن هناك

استقرار في نتائج المقياس، وعدم تغييرها بشكل كبير، وقد تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقتي معامل "ألفا كرونباخ " (Cronbach's Alpha Coefficient)، وطريقة التجزئة النصفية، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

١) معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach alpha؛

جدول رقم (٥) قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach alpha؛ لمحوري الاستبانة

المحور	عدد المفردات	قيمة معامل ثبات ألفا كرونباك
الأول	٢٠	0.965
الثاني	١٣	0.942
الثبات الكلي للاستبانة	٣٣	0.978

يتضح من جدول رقم(%) أن معامل الثبات العام عال؛ حيث بلغ (٠,٩٨٧)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد على نتائج تطبيقه.

جدول رقم (٦)

قيمة معامل ثبات ألفا كرونباك Cronbach alpha؛ لمحوري الاستبانة في حالة حذف المفردة من المحور

المفردة	معامل ثبات ألفا	المفردة	معامل ثبات ألفا	المفردة	معامل الثبات ألفا
م١	**0.961**	م١١	**0.962**	م١	**0.935**
م٢	**0.963**	م١٢	**0.962**	م٢	**0.945**
م٣	**0.962**	م١٣	**0.965**	م٣	**0.936**
م٤	**0.962**	م١٤	**0.964**	م٤	**0.936**
م٥	**0.961**	م١٥	**0.964**	م٥	**0.944**
م٦	**0.962**	م١٦	**0.962**	م٦	**0.939**
م٧	**0.964**	م١٧	**0.966**	م٧	**0.937**
م٨	**0.962**	م١٨	**0.961**	م٨	**0.935**
م٩	**0.965**	م١٩	**0.963**	م٩	**0.931**
م١٠	**0.964**	م٢٠	**0.963**	م١٠	**0.935**
				م١١	**0.934**
				م١٢	**0.935**
				م١٣	**0.938**

يتضح من جدول رقم(٦) أن قيمة معامل الثبات للمحور الأول بلغت (٠,٩٦٥)، وتراوحت قيم معامل الثبات للمحور الأول في حالة حذف المفردة ما بين (٠,٩٦١) و (٠,٩٦٦) لمفردات المحور البالغ عددها (٢٠) مفردة، وبلغت قيمة معامل الثبات للمحور الثاني (٠,٩٤٢)، وتراوحت قيم معامل الثبات للمحور الثاني في حالة حذف المفردة ما بين (٠,٩٣١) و (٠,٩٤٥) لمفردات المحور البالغ عددها (١٣) مفردة

وجميعها قيم مقبولة ومرضية جداً لمعامل الثبات، وتشير إلى ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق، مما يعكس الكفاءة السيكومترية لمقياس اتجاهات المعلمين نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف اللغة العربية وصلاحيته للتطبيق على معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية.

٢) معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

جدول رقم(٧) قيمة معامل الثبات لعبارات المقياس ككل

المحور	عدد المفردات	قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
الأول	٢٠	0.968
الثاني	١٣	0.961
الثبات الكلي للاستبانة	٣٣	0.990

يتضح من جدول رقم(٧) أن قيمة معامل الثبات لعبارات المقياس ككل والبالغ عددهم (٣٣) عبارة؛ بطريقة التجزئة النصفية لجثمان (Guttman split–half reliability coefficient) بلغت (٠,٩٩٠)، ولعبارات المحور الأول (٠,٩٦٨)، ولعبارات المحور الثاني (٠,٩٦١)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات؛ وبذلك يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات مقياس الدراسة مما يجعله على ثقة تامة بصحة المقياس، وصلاحيته ليكون أداة قياس مناسبة وفعالة لتحليل النتائج، والإجابة على أسئلة الدراسة، واختبار فرضياتها بثقة.

إجراءات التطبيق الميداني: اتبعت الإجراءات التالية للقيام بالتطبيق الميداني:

١- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية.

٢- تحديد مجتمع الدراسة؛ وهم معلمو اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح.

٣- اختيار مجموعة الدراسة؛ وتكونت من (٥٠) معلم ومعلمة من محافظة مطروح تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

٤- تطبيق أداة الدراسة؛ حيث تم توزيع الاستبيانات على مجموعة الدراسة.

٥- تفريغ البيانات، ومعالجتها إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss.

❖ **نتائج البحث؛ تحليلها مناقشتها وتفسيرها :**

المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم تفريغ البيانات وتحليلها من خلال برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) 26 من خلال الأساليب الإحصائية التالية:

- النسب المئوية والتكرارات والمتوسط الحسابي: يستخدم هذا الأمر بشكل أساسي لأغراض معرفة تكرار فئات متغير ما، ويتم الاستفادة منها في وصف عينة الدراسة.
- اختبار ألفا كرونباخ واختبار التجزئة النصفية: لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.
- معامل ارتباط بيرسون: لقياس درجة الارتباط حيث يقوم هذا الاختبار على دراسة العلاقة بين متغيرين، وقد تم استخدامه لحساب الاتساق الداخلي للاستبانة، وصدق العبارات.
- اختبار (T) في حالة عينة واحدة: لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلى الدرجة المتوسطة وهي ٣ ام زادت أو قلت عن ذلك، ولقد تم استخدامه للتأكد من دلالة المتوسط لكل عبارة من عبارات المقياس.
- اختبار (T) في حالة عينتين: لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من البيانات المستقلة.
- اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way Anova)؛ لاختبار الفروق بين ثلاث مجموعات.

٦- عرض لنتائج ومناقشتها:

- **إجابة السؤال الأول الذي ينص على:** ما درجة اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها؟ ، و **للتعرف على تلك الاتجاهات ، تم حساب** المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي، وحساب التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والرتب لاستجابات أفراد مجموعة الدراسة على عبارات المقياس؛ لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلى درجة الموافقة المتوسطة وهي (٣) درجة الحياد أم لا، ويوضح جدول رقم(٨) تلك النتائج:

جدول رقم (٨) تحليل المحور الأول: الاتجاهات نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف اللغة العربية

المفردة		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقًا	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مستوى الأهمية النسبية	الترتيب
يساعد الفصل المقلوب في تفاعل الطلاب الجيد مع قضايا عصره بعقلية منفتحة؛ من خلال توسعه في أنشطة البحث على شبكة الانترنت المكلف بها.	التكرار	٢١	١٠	١٢	٤	٣	1.235	3.84	مرتفع	15
	%	٤٢	٢٠	٢٤	٨	٦				
يوظف الفصل المقلوب تقانات الاتصالات في تعلم اللغة؛ مما يكسب الطلاب مهارات التعامل معها.	التكرار	٢٦	١١	٢	٣	٨	1.507	3.88	مرتفع	13
	%	٥٢	٢٢	٤	٦	١٦				
يتيح الفصل المقلوب مشاركة الطلاب الإيجابية في الحصة، مما يسهم في تنمية المهارات اللغوية لديهم.	التكرار	٢٧	١٠	٦	٤	٣	1.243	4.08	مرتفع	9
	%	٥٤	٢٠	١٢	٨	٦				
يمكن الفصل المقلوب الطلاب من استيعاب النصوص المسموعة على نحو جيد.	التكرار	٢٨	١١	٥	٣	٣	1.201	4.16	مرتفع	5
	%	٥٦	٢٢	١٠	٦	٦				
يوفر الفصل المقلوب الوقت الكافي لي في المدرسة؛ لتدريب طلابي على ما حصلوه من المهارات اللغوية في المنزل وتطبيقه.	التكرار	٣٢	١١	٣	١	٣	1.102	4.36	مرتفع	1
	%	٦٤	٢٢	٦	٢	٦				
يساعد الفصل المقلوب في تدعيم الطلاب آراءهم فيما يستمعون إليه بالأدلة، مع التعليل الجيد لها.	التكرار	٢٩	٩	٥	٣	٤	1.288	4.12	مرتفع	6
	%	٥٨	١٨	١٠	٦	٨				
ينمي الفصل المقلوب مهارات التحدث لدى الطلاب بطريقة أعمق وأكثر تنظيمًا؛ من خلال أنشطته المتعددة.	التكرار	١٣	٢٧	٤	٢	٤	1.107	3.86	مرتفع	14
	%	٢٦	٥٤	٨	٤	٨				
يسهم الفصل المقلوب في تنمية روح البحث العلمي لدى الطالب.	التكرار	٢٨	١١	٤	١	٦	1.353	4.08	مرتفع	10
	%	٥٦	٢٢	٨	٢	١٢				
يسهم الفصل المقلوب في القضاء على كثير من المشكلات التعليمية، مثل: كثرة أعداد الطلاب، الدروس الخصوصية).	التكرار	١٨	١١	١٧	٢	٢	1.101	3.82	مرتفع	16
	%	٣٦	٢٢	٣٤	٤	٤				
يقدم الفصل المقلوب دعماً فورياً للمادة العلمية من خلال شبكة الإنترنت في غير أوقات الدوام.	التكرار	٣٠	٨	٤	٣	٥	1.359	4.10	مرتفع	8
	%	٦٠	١٦	٨	٦	١٠				
ينمي الفصل المقلوب مهارات التواصل الشفوي عبر الوسائط المتعددة، مثل: مقاطع الفيديو التعليمية.	التكرار	٣١	١١	٣	١	٤	1.196	4.28	مرتفع	2
	%	٦٢	٢٢	٦	٢	٨				
يساعد الفصل المقلوب الطالب في تحليل النص المقروء، وإدراك العلاقات بين فكره؛ من دون تخوف.	التكرار	٢٩	١٠	٤	٢	٥	1.319	4.12	مرتفع	7
	%	٥٨	٢٠	٨	٤	١٠				
يساعد الفصل المقلوب الطلاب في إصدار الأحكام على النصوص المقروءة، وتقويمهم	التكرار	١٣	١٣	١٦	٣	٥	1.233	3.52	مرتفع	19
	%	٢٦	٢٦	٣٢	٦	١٠				

لها من خلال أنشطته الجماعية التعاونية.									
أعتقد أن طلابي سيشعرون بالمتعة إذا ما قدمت لهم النصوص الأدبية من خلال مقاطع الفيديو ومناشط الفصل المقلوب.	التكرار	٢٩	٩	٤	٣	٥	1.353	4.08	مرتفع	11
	%	٥٨	١٨	٨	٦	١٠				
أرغب في توظيف الفصل المقلوب في تدريس التراكيب اللغوية البسيطة؛ لأنه يحفز الطلاب على المشاركة والإنخراط في المهام اللغوية داخل الصف.	التكرار	٢٦	٩	٥	٢	٨	1.498	3.86	مرتفع	20
	%	٥٢	١٨	١٠	٤	١٦				
يوفر الفصل المقلوب بيئة تعلم تعاونية تحفز الطلاب على التوسع في استخدام الظواهر النحوية في حديثه، وكتابته.	التكرار	٣٠	١٢	٣	٢	٣	1.144	4.28	مرتفع	3
	%	٦٠	٢٤	٦	٤	٦				
أفضل توظيف الفصل المقلوب؛ لأنه يزيد من فرص الحوار بين الطلاب موظفين ما تعلموه من أساليب لغوية.	التكرار	٢٦	٩	٥	٥	٥	1.397	3.92	مرتفع	12
	%	٥٢	١٨	١٠	١٠	١٠				
أعتمد على الفصل المقلوب؛ لأنه يزود الطلاب بتغذية راجعة فورية في الحصة، خصوصًا في تعلم القواعد الإملائية.	التكرار	٣٠	١٢	٢	٣	٣	1.175	4.26	مرتفع	4
	%	٦٠	٢٤	٤	٦	٦				
أفضل توظيف الفصل المقلوب؛ لأنه يثري لدى الطالب الكتابة الوظيفية؛ من خلال المواقف التربوية الحياتية التي يتعرض لها.	التكرار	١٧	١٤	١٠	٤	٥	1.301	3.68	مرتفع	18
	%	٣٤	٢٨	٢٠	٨	١٠				
يزيد الفصل المقلوب من فرصة التعلم التعاوني عند إنتاج نصوص التعبير الكتابي الإبداعي.	التكرار	١٩	١٠	١٥	٢	٤	1.238	3.76	مرتفع	17
	%	٣٨	٢٠	٣٠	٤	٨				
الاتجاهات نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف اللغة العربية							0.98480	4.0030	مرتفع	

يتبين من جدول رقم(٨)، أن:

- **أعلى فقرتين هما:** الفقرة رقم (٥) وتنص على أن "**يوفر الفصل المقلوب الوقت الكافي لي في المدرسة؛ لتدريب طلابي على ما حصلوه من المهارات اللغوية في المنزل وتطبيقه.**" وقد حصلت على أعلى وسط حسابي **4.36**، بينما الفقرة رقم (١١) التي تنص على أن "**ينمي الفصل المقلوب مهارات التواصل الشفوي عبر الوسائط المتعددة، مثل: مقاطع الفيديو التعليمية.** " قد حصلت على وسط حسابي **4.28**.
- **أدنى فقرتين هما:** الفقرة رقم (١٥) وتنص على أن " **أرغب في توظيف الفصل المقلوب في تدريس التراكيب اللغوية البسيطة؛ لأنه يحفز الطلاب على المشاركة والإنخراط في المهام اللغوية داخل الصف.**" وحصلت على أدنى وسط حسابي **3.86**، في حين أن الفقرة رقم (١٣) تنص على أن " **يساعد الفصل**

المقلوب الطلاب في إصدار الأحكام على النصوص المقروءة، وتقويمهم لها من خلال أنشطته الجماعية التعاونية" وقد حصلت على وسط حسابي .**3.52**.

- وقد بلغ المتوسط العام لمحور الاتجاهات نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف اللغة العربية **4.0030** وبدرجة تقديرية عالية، وهذه النتيجة تؤكد تحقق الفرض الأول الذي ينص على أنه توجد اتجاهات إيجابية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها، ويرجع ذلك إلى لما يتمتع به الفصل المقلوب من مزايا تجعله مرغوباً خصوصاً مع ضرورة مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يشهده هذا العصر؛ وتتفق هذه النتيجة مع دراسة: كرامي بدوي (٢٠١٤) وفهد مسيعد (٢٠٢١)، وإلهام عبد الرحمن (٢٠٢٢).

- **إجابة السؤال الثاني:** ما مدى تحقق معوقات توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح ؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي، وحساب التكرارات والنسب المئوية، لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلى درجة الموافقة المتوسطة وهي (٣) درجة الحياد أم لا، ويوضح جدول رقم(٩) نتائج ذلك :

جدول رقم (٩) تحليل المحور الثاني:معوقات توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها

المفردة		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأهمية النسبية	الترتيب
يرهقني الفصل المقلوب في تعليم اللغة العربية مع الطلاب؛ لعدم توافر الأجهزة والبرمجيات اللازمة للتسجيل.	التكرار	٢٧	١٦	٤	١	٢	4.30	0.995	مرتفع	1
	%	٥٤	٣٢	٨	٢	٤				
يحتاج الفصل المقلوب إلى وقت إضافي، لإعادة تصميم المحتوى، وإخراجه في شكل مقاطع فيديو، ولمتابعة الطلاب في المنزل.	التكرار	٢٥	١٠	٦	٦	٣	3.96	1.293	مرتفع	6
	%	٥٠	٢٠	١٢	١٢	٦				
وجود بيئة تشاركية نشطة في الفصل المقلوب يسبب خروجًا عن انضباط الطلاب داخل الصف، وضعف في التزامهم بآداب الحديث.	التكرار	١٦	١٧	١٠	٣	٤	3.76	1.205	مرتفع	11
	%	٣٢	٣٤	٢٠	٦	٨				
يغفل الفصل المقلوب تنمية الجوانب الوجدانية مقارنة بالمعرفية.	التكرار	١٨	١١	١٥	٢	٤	3.74	1.226	مرتفع	12
	%	٣٦	٢٢	٣٠	٤	٨				
يحول الفصل المقلوب دون التواصل المباشر بين الطالب والمعلم؛ مما يعوق تمثيل الطالب المعاني في النصوص التي يقرأها.	التكرار	١٣	١٣	١٧	٣	٤	3.56	1.181	مرتفع	13
	%	٢٦	٢٦	٣٤	٦	٨				
عدم اهتمام بعض الطلاب بمشاهدة مقاطع الفيديو التعليمية التي أرسلها لهم في المنزل في المنزل؛ وبالتالي لا تنمو مهارات التفكير العليا لدى جميع الطلاب.	التكرار	٢٧	١١	٦	٢	٤	4.10	1.249	مرتفع	4
	%	٥٤	٢٢	١٢	٤	٨				
أعتقد أن الفصل المقلوب يؤثر –سلبًا– في تنمية مهارات استنتاج الطلاب للعلاقات والقيم الجمالية في الأعمال الأدبية.	التكرار	٢٤	١٢	٥	٢	٧	3.88	1.423	مرتفع	9
	%	٤٨	٢٤	١٠	٤	١٤				
	التكرار	٢٩	١٣	٣	٢	٣	4.26	1.139	مرتفع	2

قلة خبرة الطلاب في التعامل مع الأجهزة الإلكترونية، ومصادر شبكة الانترنت.	%	٥٨	٢٦	٦	٤	٦	3.88	1.189	مرتفع	10
	التكرار	٢١	١١	١١	٥	٢				
نقص الدعم من الإداريين وأولياء الأمور؛ يمثل عائقًا في تحقيق نواتج تعلم اللغة العربية.	%	٤٢	٢٢	٢٢	١٠	٤	3.92	1.353	مرتفع	7
	التكرار	٢٢	١٧	٢	٣	٦				
يضيف الفصل المقلوب عبئًا جديدًا على المعلم أثناء تحليله النصوص الأدبية وتذوقه إياها.	%	٤٤	٣٤	٤	٦	١٢	4.06	1.236	مرتفع	5
	التكرار	٢٦	١١	٦	٤	٣				
يقلقني توظيف الفصل المقلوب في تحقيق بعض نواتج التعلم اللغوي المستهدفة؛ لضعف شبكة الانترنت (في المنزل).	%	٥٢	٢٢	١٢	٨	٦	4.16	1.201	مرتفع	3
	التكرار	٢٨	١١	٥	٣	٣				
لا احبذ استخدام الفصل المقلوب؛ لأنه يحتاج لخبرات ومهارات تكنولوجية مدققة.	%	٥٦	٢٢	١٠	٦	٦	3.90	1.329	مرتفع	8
	التكرار	٢٢	١٤	٧	١	٦				
يسبب الاستخدام المستمر للأجهزة الإلكترونية، مثل: جهاز الحاسب الآلي، المستخدمة في الفصل المقلوب بعض المشاكل الصحية، والنفسية.	%	٤٤	٢٨	١٤	٢	١٢				
معوقات توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف اللغة العربية							3.9600	0.94815	مرتفع	

يتبين من الجدول أعلاه، الآتي:

- **أعلى فقرتين هما:** الفقرة رقم (١) وتنص على أن " **يرهقني الفصل المقلوب في تعليم اللغة العربية مع الطلاب؛ لعدم توافر الأجهزة والبرمجيات اللازمة للتسجيل.** " وقد حصلت على أعلى وسط حسابي 04.30، بينما الفقرة رقم (٨) التي تنص على أن " **قلة خبرة الطلاب في التعامل مع الأجهزة الإلكترونية، ومصادر شبكة الانترنت** " قد حصلت على وسط حسابي 4.26.
- **أدنى فقرتين هما:** الفقرة رقم (٥) وتنص على أن " **يحول الفصل المقلوب دون التواصل المباشر بين الطالب والمعلم؛ مما يعوق تمثيل الطالب المعاني في النصوص التي يقرأها** " وحصلت على أدنى وسط حسابي 03.56، في حين أن الفقرة رقم (٤) تنص على أن "**يغفل الفصل المقلوب تنمية الجوانب الوجدانية مقارنة بالمعرفية.** " وقد حصلت على وسط حسابي 03.74.

- وقد بلغ المتوسط العام لمحور معوقات توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف اللغة العربية **3.9600**وبدرجة تقديرية عالية، وهذه النتيجة تؤكد **تحقق الفرض الثاني الذي ينص على: أن معوقات توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف اللغة العربية بدرجة عالية، ولاتزال كبيرة** على الرغم من التقدم التكنولوجي والتطور الكبير في مجال الاتصالات وتقانة المعلومات؛ وتتفق هذه النتيجة مع دراستي: رانية بنت فواز (٢٠٢٠). حنان سويعد (٢٠٢١).

- **إجابة السؤال الثالث الذي ينص على:** ما درجة اختلاف اتجاهات عينة الدراسة نحو توظيف الفصل المقلوب التي تعزى لمتغيرات الدراسة: (النوع- الخبرة)؟ ، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار(independent sample t-test) لعينتين مستقلتين" لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية، وهو اختبار معلمي يصلح لمقارنة متوسط مجموعتين من البيانات.

جدول (١٠) يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج اختبار (t) لمتغير الجنس

النوع	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	المعنوية Sig
ذكر	٣٣	4.0515	1.04384	0.482	0.632
أنثى	١٧	3.9088	0.88127		

يوضح جدول(١٠) أن متوسط استجابات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح حول اتجاهاتهم نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها ؛ وكان للإناث يساوي 3.9088 وانحراف معياري يساوي 0.88127 حيث تلاحظ أن المتوسطين متساويين تقريباً.

٧- وللتحقق من **صحة الفرض الثالث** من فروض الدراسة الذي ينص على أنه: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥ ٠) بين متوسطي درجات معلمي(ذكور) ومعلمات (إناث) اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح في اتجاهاتهم نحو توظيف الفصل المقلوب لتحقيق أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها".

٨- تم استخدام اختبار T لعينتين مستقلتين، حيث تبين من خلال هذا الاختبار أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية حول درجات اتجاهات عينة الدراسة نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف اللغة العربية، يعزى لمتغير النوع (ذكر، أنثى)، حيث كانت قيمة sig=0.632 وقيمة اختبار t=0.482 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.05.

ويمكن إرجاع ذلك إلى أن الذكور والإناث معاً اتجاهاتهم إيجابية نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف اللغة العربية؛ لأن الجميع تشبع بروح العصر ليصبح التعليم المعتمد على التقانة ضرورة عصر لا تفرق بين جنس، وتتفق هذه النتيجة مع دراستي: سامي بن مصبح (٢٠١٨)، ورانية بنت فواز (٢٠٢٠).

وللتحقق من صحة **الفرض الرابع** : الذي ينص على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات معلمي اللغة العربية في تجاهاتهم نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف تعلم اللغة العربية تعزى للصالح متوسط درجات المعلم لأكثر خبرة"" تم استخدام "اختبار التباين الأحادي"؛ لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية وهذا الاختبار معلمي يصلح المقارنة ٣ متوسطات أو أكثر، والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي(One Way Anova) خبرة المعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	اختبارF	المعنوية Sig
بين المجموعات	1.140	2	0.570	0.578	0.565
داخل المجموعات	46.382	47	0.987		
المجموع	47.522	49			

يتضح من الجدول (١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اتجاهات عينة الدراسة نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف اللغة العربية تعزى لخبرة المعلم؛ حيث وجد أن قيمة الاختبار f= 0.578 ، وقيمة sig= 0.565 وهذا غير دال احصائياً عند مستوى معنوية 5 % بمعنى أن خبرة المعلم ليس لها أي اثر على آراء المبحوثين حول توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف اللغة العربية، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الفصل المقلوب والتعليم القائم على التكنولوجيا عموماً صار واقعاً معاشاً وضرورة تقتضي التعامل معها في كل مراحل الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع رانية بنت فواز (٢٠٢٠)، وأشواق ظافر (٢٠٢١)، وإلهام عبد الحمن الحسين(٢٠٢٢).

ملخص نتائج الدراسة:

- وجود اتجاهات إيجابية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف اللغة العربية بوسط حسابي **4.0030** ودرجة تقديرية عالية.
- تحققت معوقات توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف اللغة العربية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح بوسط حسابي **3.9600** وبدرجة تقديرية عالية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اتجاهات عينة الدراسة نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف اللغة العربية تعزى للنوع، أو خبرة المعلم.

توصيات الدراسة:

استناداً إلى النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ؛ يمكن التوصية بما يأتي:

١- تدريب معلمي اللغة العربية على كيفية توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها؛ وذلك من خلال عقد الدورات والورش التدريبية.

٢- حث معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة مطروح على الاستفادة من مصادر التعلم الإلكترونية المتوفرة في مدارسهم.

٣- تذليل العقبات والصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها بمحافظة مطروح؛ بما في ذلك تهيئة البيئة المدرسية، و العمل على تقوية البنية التحتية التكنولوجية، والعمل على زيادة سرعة شبكة الانترنت وتوسيع نطاق انتشارها في الأماكن النائية بمحافظة مطروح.

مقترحات الدراسة:

لقد أثار البحث الحالي عدداً من الموضوعات البحثية الجديرة بالاهتمام، والتي من الممكن أن تصلح لأن تكون أبحاثًا مستقبلية، لذا يمكن اقتراح دراسة الموضوعات التالية:

- اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمحافظة مطروح نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف تعلم اللغة العربية.
- اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحافظة مطروح نحو توظيف الفصل المقلوب في تحقيق أهداف تعلم اللغة العربية، واحتياجاتهم التدريبية اللازمة لذلك.
- معوقات توظيف الفصل المقلوب في تدريس اللغة العربية بمدارس التعليم العام بمحافظة مطروح،وسبل التغلب عليا.
- الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام والفني بمحافظة مطروح لتوظيف التعليم المدمج في التدريس

المراجع العربية:

٩- أحمد يحيى الزق (٢٠٠٨). **علم النفس**، عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

١٠- إسلام محمد السيد (٢٠٢١). فاعلية استخدام بعض تطبيقات الحوسبة السحابية في تحسين نواتج التعلم في مادة الحاسب الآلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بالتعليم الأزهري، **مجلة العلوم التربوية** – كلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادي، ١٨٥ (٤) ١٧٣- ٢٢٠.

١١- أسماء محمد مرسى (٢٠٢١). نمطان لتذييلات الفيديو ببيئة الفصل المقلوب وأثرهما على تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات المعلمات، **مجلة بحوث** – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ١(٢) ٢٧٦- ٣٢٥.

١٢- أشواق ظافر الشهري (٢٠٢١). اتجاهات معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة نحو استخدام الفصل المقلوب في تدريس اللغة الإنجليزية، **المجلة العربية للعلوم التربوية** والنفسية- المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (٢٢) ٣٠٩- ٣٣٥.

١٣- إلهام عبد الرحمن الحسين (٢٠٢٢). اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو توظيف استراتيجية التعلم المدمج المقلوب في تحسين نواتج التعلم، **مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع**، (٨١) ٤٠-٦٤.

١٤- حسن سيد شحاتة؛ زينب علي النجار (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، مصر: الدار المصرية اللبنانية.

١٥- حنان سويعد العوفي (٢٠٢١). معوقات تطبيق استراتيجية الصف المقلوب لدى معلمات الحاسب بمدينة المدينة المنورة، **مجلة كلية التربية** – جامعة أسيوط، ٣٧(١) ٩٨- ١٢٣.

١٦- خلف الديب عثمان (٢٠٠٣). **فاعلية استخدام بعض المداخل التكميلية الوظيفية في تعليم اللغة العربية**(رسالة دكتوراة) كلية التربية، جامعة الأزهر.

١٧- دلال ملحس استيتية؛ عمر موسى سرحان (٢٠٠٧). **تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

١٨- رانية بنت فواز بن ناصر (٢٠٢٠). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية نحو استخدام التعلم المقلوب ومعوقات تطبيقه في التدريس، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية** – جامعة اليرموك، ١٦(٣) ٣١٧- ٣٣٤.

١٩- رئاسة مجلس الوزراء (٢٠٠٩). **وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي**، مصر: الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

٢٠- سامي محسن الختاتنة، فاطمة عبد الرحيم النوايسة (٢٠١١). **علم النفس الاجتماعي**، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

٢١- سامية بن مصبح الشهري (٢٠١٨). اتجاهات معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية نحو استخدام الفصل المقلوب في تعليم الرياضيات، **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**- المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (٥) ٢١١- ٢٤٦.

٢٢- سامية محمد محمود (٢٠٢٢). استخدام استراتيجية الفصل المقلوب في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة المكثفة وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة كلية التربية** – كلية التربية، جامعة بني سويف، ١٩ (١١٢) ٨٥- ١٦١.

٢٣- شرين محمد الدسوقي (٢٠١١). البناء العاملي للقدرة على حل المشكلات واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلاب كلية التربية ببورسعيد، **دراسات تربوية ونفسية** – كلية التربية، جامعة الزقازيق، (٧٢) ١١-٥٧.

٢٤- عادل السيد سرايا (٢٠٠٧). ت**كنولوجيا التعليم المفرد وتنمية الابتكار، رؤية تطبيقية**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

٢٥- فهد مسيعد مذيخر (٢٠٢١). اتجاهات معلمي اللغة الإنجليزية نحو استراتيجية الصف المقلوب في التعليم المدمج ودورها في رفع مستوى التحصيل لدى طلاب المرحلة الابتدائية بجدة، **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية**، الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية، (٦٨) ١١- ٣٣.

٢٦- كرامي بدوي أبو مغنم (٢٠١٤). اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة نحو التدريس بالفصول المقلوبة واحتياجاتهم التدريبية اللازمة لاستخدامه، **مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس**، ٤٨ (٤) ١٥١-٢٠٥.

محمود أحمد السيد (٢٠١٦). **طرق تدريس اللغة العربية**، دمشق: مديرية الكتب والمطبوعات، جامعة دمشق.

٢٧- نبيل السيد محمد (٢٠١٥). فاعلية التعلم المعكوس القائم على التدوين المرني في تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، المملكة العربية السعودية، (٦١) ١١٣ - ١٧٦.

٢٨- نورة صالح الذويخ (٢٠١٤). أثر تطبيق مفهوم الصف المقلوب على نمو مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المستوى الثالث في مقررات في مقرر حاسب ٢، **مجلة المعرفة، (٢٣٣)** متاح على: http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=428&Model=M&SubModel=216&ID=2295&ShowAll=On

٢٩- هيثم عاطف حسن(٢٠١٧). **التعليم المعكوس**، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

Bane, J. (2014). ***Flipped by design: Flipping the classroom through instructional design.*** Ohio: Ohio State University.

de Grazia ،J ،L. Falconer J. L. Nicodemas ،G. & Medlin W (2012). ***Incorporating screenst in chemical engineering courses*** Paper presented at the 119th ASEE Aual Conference & Exposition San Antonio ،Tesa.

Herreid، F،C. & Schiller، A،N. (2013). Case studies and the flipped classroom. Journal of College Science Teaching، ***Teaching***، 42(5)، 62-66.

Phillips, C., & Trainor, J. (2014). ***Millennial students and the flipped classroom.*** Paper presented at ASBBS Annual Conference, Las Vegas, 21(1),519-530.

Rohel, A., Reddy, S., & Shannon, G. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies. ***Journal of Family & Consumer Sciences***, 105(2), 44-50.

البحث التاسع

مهارات القيادة الإبداعية لدى معلمات الروضة وأثرها على التفكير المنتج لدى أطفالهن

إعداد

أ.د/ صموئيل تامر بشرى
أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية
كلية التربية–جامعة أسيوط

أ.م.د/ غادة صابر أبو العطا
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية للطفولة المبكرة–جامعة مطروح

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

أ/ نورهان سلامة عوض جبر
مدرس مساعد بقسم العلوم النفسية
كلية التربية للطفولة المبكرة–جامعة مطروح

٢٠٢٣م – ١٤٤٤هـ

المستخلص :

هدفت الدراسة الحالية إلي التعرف على مدى تأثيرمهارات القيادة الإبداعية لمعلمات الروضة على التفكير المنتج لدى أطفال الروضة وتفسير تلك النتائج.اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي، حيث شملت عينة الدراسة الأساسية على (٢٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال بإدارة مطروح التعليمية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة مطروح، و قد تراوحت أعمارهن الزمنية ما بين (٣٠-٣٥) عاماً بمتوسط عمر زمنى (٣٢,٦٥) عاما وانحراف معيارى (±٢,١٥)، بالإضافة إلى (٣٠) طفل من أطفال المستوى الثانى بمرحلة رياض الأطفال بمتوسط عمر زمني (٦٥,٦٣) شهرا وانحراف معيارى(±٥,٢٦)، وتم تطبيق أدوات الدراسة التالية: مقياس مهارات القيادة الإبداعية لمعلمات الروضة (إعداد الباحثة)، ومقياس التفكير المنتج المصور لأطفال الروضة (إعداد الباحثة) ، وأسفرت نتائج الدراسة الحالية عن تأثير مهارات القيادة الإبداعية الإيجابي وبالتحديد المهارات الفكرية والفنية والإنسانية والتنظيمية للمعلمات على التفكير المنتج لدى الأطفال وكيفية التعامل بكفاءة وفاعلية مع متغيرات العصر، و ضرورة تعليم الاطفال كيف يفكرون، وكيف يوظفون المعرفة فى حياتهم اليومية، وكيفية فحص معلومات الفرد والتمييز بين الافكار السليمة والافكار الخاطئة.

الكلمات المفتاحية: مهارات القيادة الإبداعية ، التفكير المنتج ، أطفال الروضة ، معلمات رياض الاطفال

Creative leadership skills of kindergarten teachers and their impact on the productive thinking of their children

Abstract:

The current study aimed at identifying the impact of the creative leadership skills of kindergarten teachers on the productive thinking of kindergarten children and the interpretation of these results in Matrouh Governorate, their ages ranged between (30-35) years, with an average age of (32.65) years, and a standard deviation (±2.15), in addition to (30) children from the second level in kindergarten, with an average age of (65.63) months. And a standard deviation (±5.26), and the following study tools were applied: a measure of creative leadership skills for kindergarten teachers (prepared by the researcher), and a measure of productive thinking depicted for kindergarten children (prepared by the researcher). The results of the current study revealed the positive impact of creative leadership skills, specifically teachers intellectual, artistic and human skills, on the productive thinking of children and how to deal efficiently and effectively with the changes of the age, and the need to teach children how to think, how to employ knowledge in their daily lives, and how Examining the individual's information and distinguishing between correct thoughts and wrong thoughts.

Key words: creative leadership skills , productive thinking , kindergarten children , kindergarten teachers.

المقدمة:

تعد فترة ما قبل المدر سة مرحلة ا سا سية في حياة الطفل لأنها أكثر مراحل نمو الاذ سان أهمية وتأثيراً فيما يليها من مراحل، فقد تشكل الملامح الا سا سية للطفل وتلعب دوراً حا سماً في ر سم الخطوط الكبرى لما سوف يكون عليه الطفل في المستقبل. وتعتبر مرحلة رياض الأطفال من المراحل الهامة التي تـ ساهم في تـ شكيل شخ صية الأطفال بـ صورة إيجابية، حيث تـ ساعد علي تنمية ما لديهم من قدرات واســـتعدادات ومواهب ، والأهتمام بمرحلة رياض الاطفال لا يتحقق إلا من خلال الأهتمام بالمعلم في جميع جوانبه.

يعد المعلم أبرز عناصـــر المنظومة التعليمية، فهو الذي يعلم النشء ويعدهم باعتبارهم الثروة البـ شرية المـ ستقبلية للأمة، لذا من الـ ضرورى أن نرفع مـ ستوى أدائه الحالي إلى المـ ستوي الذي تحدده معايير الأداء كلما أمكن ذلك، لإعادة النظر في مهام المعلم المـ صري الذي أ صبح أقرب إلى صفات" المربي – المخطط – المتأمل – المفكر– المتعلم – القائد – المرشد".

كما أن إعداد اطفال ومعلمات ناجحون فى المســـتقبل يتطلب معلمين لديهم طرق تعلم جديدة وحديثة ومهارات تؤهلهم بشكل سريع، ضماناً للنجاح فى الحياة الشخصية والمهنية فى المستقبل.لذا يعد إعداد معلم الطفولة المبكرة من القضـــايا المهمة التي تشـــغل بال التربويين، فهؤلاء المعلمون يحتاجون إعداداً مميزاً من الناحية الأكاديمية أولاً، ثم من الناحية المهنية ثانياً. ويأتي هذا التميز من كونه الصفوف الا سا سية الدنيا التي تمثل حجر الأ ساس القائم على نجاح الطالب في تعلمه لاحقاً. ففي هاتين المرحلتين يبدأ تأســـيس الطفل فى المهارات الأســـاســـية كما يبدأ في تكوين اتجاهاته وقيمه وميوله نحو التعلم والتعليم(إياد الشوارب،وفايزة سعادة،٢٠١٨، ١٧٨٥).

والمعلمة في رياض الأطفال تعد العنصـــر الفعال التي تقود العملية التربوية وتوجه الأطفال في مرحلة عمرية خطيرة تـ شكل حياتهم فيما بعد. وتمثل رؤية مـ صر **٢٠٣٠** رؤية مـ ستقبلية شاملة لبناء مـ ستقبل مـ شرق يـ ستند على تطوير مهارات الطلاب والمعلمات الفكرية والابداعية والناقدة والقدرة على حل المشكلات المستقبلية، حيث تسعي الدولة لتطوير برامج و سياسات التعليم وفق متطلبات سوق العمل

والمهارات الفكرية العليا المطلوبة والقيادة الإبداعية المســـئولة على خلق نجاحات متجددة(منى عرفة، ٢٠١٨، ٩٠).

وانطلاقاً من أهمية التفكير و ضرورته فقد بات تعليم مهاراته يحتل موقعاً مهماً ومكانة بارزة لدى المربيين وخا صة أن الاهداف التعليمية والتربوية تؤكد على ضرورة تنمية التفكير ومهاراته لدى النشء انطلاقاً من كون التفكير بمستوياته العليا لا ينمو بفعل العمر وإنما بالتدريب والممارسة(Hurson,2010, 45).

يعتبر التفكير المنتج من أهم الاتجاهات الحديثة اللازمة للطفل، فهو اندماج لنمطي التفكير الناقد والابداعي يقوم فيه الفرد بتنظيم افكاره ذاتياً لتحقيق نتائج إيجابية عملية، لذلك جاءت الحاجة لضـــرورة تدريب الاطفال على ا ستخدام مهارات التفكير المنتج وتوظيفها في حياتهم اليومية وتضمينها فى مناهجهم الدراسية وخاصة أنه يجمع بين نمطين اساسيين للتفكير هما الناقد والابداعي، حيث يتم أولاً التفكير بشكل ابداعي للوصول إلى أفضل الخيارات والحلول الممكنة ثم التفكير بشكل ناقد لتقييم هذه الخيارات والحلول لاختيار افضلها(الاء الأسمر،٢٠١٦، ٣٤).

أ صبحت القيادة الإبداعية اليوم بفعل الديناميكية والتطور و سرعة التغيير بحاجة لفكر قيادى مبدع متميز بعقل معرفي وحلول ابداعية فنية قادرة على تجاوز العثرات وتنويع الرؤي وربط الأفكار للو صول لحلول مبتكرة منا سبة. حيث ا صبح عنصرى الابتكار والإبداع والنقد ا ساس العلمية القيادية على اعتبار انهما من مقومات التميز والقدرة على المنافسة كنعصر فعال(محمد البلوى،٢٠١٦، ١٠٧: ١١٠).

القائد الناجح المتميز يعمل بروح الفريق ويستنير بأداء الأخرين ولا ينفرد بقراراته، فتحقيق أهدافاً لمؤسسة تعليمية يتوقف على القيادة الإبداعية حيث أصبح نمط القيادة التقليدية في عصر المعلومات الذي نعيش فيه لم تعد قادرة على مواجهه التغيرات المتسارعة.

فلابد أن يطال التطور والتغيير للقيادة فى زمن شـــعارة الإبداع، ومن هنا كان حتماً ظهور قيادة ابداعية تنا سب المتغيرات العصرية و ضرورة اكساب المعلمات بـصفة عامة ومعلمات رياض الأطفال بـ صفة خا صة مهارات القيادة الإبداعية حتى تنعكس على أطفالهن وإخراج منتج وجيل قادر على تحقيق مهارات القيادة الإبداعية بشكل متميز ومبدع وناجح(حسين رشوان،٢٠١٠، ١٤٨: ١٤٩).

ثانيا: مشكلة البحث:

يتطلب المستقبل تدريب الافراد على استخدام مهارات قيادية و القدرات الايجابية بشكل بناء وذلك لإكسابهم مهارات متعددة لحلول للتعامل مع مشكلات الحياه وإيجاد حلول منطقية لها وتحسين جودة حياتهم اليومية.

فإذا كان هناك ضـــرورة لتنمية مهارات القيادة الابداعية لدى الأفراد، فمن الضـــرورة القـ صوى تنميتها لدى المعلمات لما يترتب على ذلك من إ شاء جيل قادر على التعامل مع المـ ستقبل وأزماته(إيمان على خضر،٢٠٢٠، ٣٦١). وعلى الرغم من أهمية القيادة الابداعية ودورها في التأثير على أداء المعلمات إلا أنه ومن خلال خبره الباحثة الميدانية نجد ان الكثير من المعلمات لا يجدن المناخ والبيئة التعليمية الملائمة لبذل الجهد المطلوب فى العمل، كذلك هنا كنســـبة من الغياب والتأخير بين صـــفوف المعلمات، إضافة إلى وجود ضعف فى الانتماء إلى العمل، وقد يرجع السبب إلى عدم توافر قيادة إبداعية قادرة على تهيئة أجواء العمل ومشـــاركة الأخرين فى اتخاذ القرارات، إضـــافة إلى عدم طرح الحلول الإبداعية للمشكلات التى تواجه معلمات رياض الاطفال وفريق العمل بها.

مؤ سـ سات رياض الأطفال كغيرها من المؤ سـ سات التربوية ا صبحت بحاجة إلى توافر القيادة الابداعية التى تسهم فى دفع المعلمات إلى التنمية والابداع، فيجب على معلمات تلك المرحلة الحساسة من حياه الطفل ان يتـ صفون بـ سمات القيادة الابداعية مثل: الحـ سا سية للمـ شكلات، الطلاقة، المرونه، المبادرة والطرافة والتى تنعكس على أداء المعلمات فى رياض الاطفال مما قد يؤدى لتحقيق أبعاد الأداء الوظيفي لديهم(جمال محمد كامل،٢٠١٨، ٢٠٧-٢٠٨).

لذلك تسعي الأنظمة التربوية والتعليمية المعاصرة إلى استثمار القدرات العقلية للمتعلمين والعاملين والطلاب والخرجين في المراحل التعليمية والتربوية كافة انطلاقا من مرحلة رياض الأطفال عن طريق وضـــع برامج تؤهلهم على تنمية المهارات والقدرات المختلفة لديهن، ومنها مهارات التفكير المنتج (الإبداعي، والناقد) من خلال الانشطة المختلفة.

حيث لم تعد البرامج والمناهج الحديثة تركز على حشـــو ذهن المتعلم بالحقائق والمعارف بل اصـــبحت تؤكد أهمية اكتســـاب الطفل للمهارات العلمية ومهارات البحث والتفكير المختلفة(نجوى بدر،٢٠١١). وفي ضوء ذلك تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس:-

- **هل مـــهارات القيادة الإبداعية لـــدى معلمات الروضة لها تأثير على التفكير المنتج لـــدى أطفالهن؟**

ثالثا: أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يلي:

١- التعرف علي أهم مهارات القيادة الإبداعية التى يجب توفرها لدي المعلمات.

٢- الكشف عن اهم مهارات القيادة الإبداعية التى يبحث عنها أصحاب العمل .

٣- مدي تأثير مهارات القيادة الإبداعية للمعلمات على اكساب اطفال الروضة للتفكير المنتج.

رابعا: أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث من خلال النقاط التالية:

١- تأتى هذه الدراســـة متلازمه مع التوجيهات الحديثة حول أهمية الكشـــف عن مهارات القيادة الابداعية للمعلمات بمطروح لتلبية احتياجات ومتطلبات سوق العمل لديهن.

٢- الكشف عن ابعاد مهارات القيادة الابداعية لمعلمة رياض الاطفال.

٣- تقديم برنامج تدريبي لمهارات القيادة الإبداعية للمعلمة وعلاقتهـــــــــا بالتفكيـــــر المنتج لدى أطفـــــــــــال الروضـــــــــة.

٤- تقديم نتائج يمكن تعميمها على المعلمات والمجتمع الطلابي، حيث تســـاعد نتائج الدراســـة المعلمات والطلاب على اكتساب مهارت القيادة الإبداعية اللازمة لسوق عملهن.

٥- مســـاعده معلمات رياض الأطفال في ضـــوء ما تقدمه نتائج الدراســـة الحالية في تنمية مهارت القيادة الإبداعية واثرها على التفكير المنتج لأطفالهن.

خامسا: المفاهيم الإجرائية لمصطلحات البحث: من خلال الاطلاع على التعريفات التي وردت في بعض الأدبيات التربوية ذات الصلة بمتغيرت البحث وطبيعة بيئة التعلم، وأدوات البحث أمكن تحديد مصطلحات البحث إجرائياً كما يلي:

- **مهارات القيادة الإبداعية (Creative Leadership Skills):-**

تلك المهارات التى تســـاعد الفرد لقبول التنوع، وتســـخير الإمكانيات لإطلاق الابداع لأفراد المجموعة من أجل خدمة الأهداف المشـــتركة، قدرة القائد الأكاديمي على القيام بالتغيير والتطوير وإنتاج الجديد من خلال الأفراد والوسائل التقنية والأنظمة لتحقيق اهداف المؤسسة(نهي الغامدي، ٢٠١٢، ٢٥).

تعرفها (رغدة محمود أحمد وآخرون،٢٠٢١، ٣٧٢) بأنها تلك المهارات التى تســـاعد الفرد لقبول التنوع، وتسخير الإمكانات لإطلاق الابداع لأفراد المجموعة من أجل خدمة الاهداف المشتركة.

تعرف مهارات القيادة الإبداعية **إجرائياً** بأنها القدرات والمعارف والممارسات التى تعد متطلباً اساسياً للمعلمة لتمكينها واكسابها القدرة على إحداث التغيير والمستجدات من حولها كما تكسبها الفاعلية والكفاءة الأدائية وتتمثل هذه المهارات فى (المهارات الإنسانية، المهارات التنظيمية، المهارات الفكرية، المهارات الفنية).

- **التفكير المنتج (Productive Thinking):-**

يعرفه (محـ سن عطية، ٢٠١٥، ١٣١) بأنه عملية ذهنية، يتفاعل فيها الادراك الحـ سي مع الخبرة، ويتطلب مجموعة من القدرات أو المهارات ويـ سعى إلى اكتـ شاف علاقات جديدة، أو طرائق غير مألوفة، لتحقيق هدف معين، بدوافع داخلية أو خارجية، أو هما معاً.

كما تذكر(عزة عبدالسميع، سمرلاشين، ٢٠١٢، ٢٣) تعريف De Bono,2011 للتفكير المنتج بأنه الأداه المنهجيه التى تجمع بين التفكير الإبداعى والناقد، للقيام بالأعمال وحل المشكلات بجودة عالية.

يعرف التفكير المنتج **إجرائياً** بأنه عملية عقلية تدمج مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي بهدف التعلم والتدريب وحل المشكلات والاستفادة جميعاً فى الخروج بمنتجات أصلية مميزة.

سادسا: محددات البحث:

تتحدد الدراسة الحالية باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٥٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال، و(٣٠) طفل، للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة. وتكونت العينة الأساسية من (٢٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال. واستخدمت الباحثة الأدوات التالية:مقياس مهارات القيادة الابداعية لمعلمات رياض الأطفال **(إعداد الباحثة)**. مقياس مصور للتفكير المنتج لأطفال الروضة **(إعداد الباحثة)**.

أولاً: منهج البحث:

يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفى التحليلي.

١- ثانياً: عينة البحث:

أ- عينة البحث الاستطلاعية المتعلقة بأدوات البحث:

٢- تكونت عينة البحث الإستطلاعية من (٥٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال، و(٣٠) طفل من أطفال الروضة، بغرض حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث والتى تتضمن مقياس مهارات القيادة الإبداعية لمعلمات رياض الأطفال **(إعداد الباحثة)**. ومقياس التفكير المنتج المصور لأطفال الروضة **(إعداد الباحثة)**.

ب- عينة البحث الأساسية:

٣- تكونت عينة البحث الأساسية من (٢٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٣٠-٣٥) سنة، و(٣٠) طفل من أطفال الروضة، وتم اختيارهم بطريقة قصدية.

ثالثاً: أدوات البحـــــث:

١- مقياس مهارات القيادة الإبداعيـــة لمعلمات الروضة (إعداد الباحثـــــــــــة).

أ- خطوات إعداد المقياس:

- الإطلاع على المراجع والبحوث والدرا سات الـ سابقة التى تناولت مهارات القيادة الإبداعية مثل درا سة (Chiriac,Granstrom,2012)،(ســـامى عبدالعزيز أبو الخير،٢٠١٣)،(اســـماء محمد محمود، ٢٠١٨)،(نهى عواد ساعد، ٢٠١٦)، (رحي عليان،٢٠١١)،(مريم أحمد الزهرانى،٢٠١٥).
- الإطلاع على عدد من المقاييس الخاصة بمهارات القيادة الإبداعية وأبعادها ومنها مقياس (خالد بن ناهس الرقاص، وريم بنت عبد الرحمن بن سليمان العيسى،٢٠١٨)،(محمد عبدالرحمان الشنطي،٢٠١٦)،(دزاير هريو،٢٠٢٢)، (فاطمة محمد اللمعى، ٢٠١٤)، (هاشم عبدالمطلب، فاطمة السلمى،٢٠١٧).
- وقد استفادت الباحثة من هذه المقاييس عند إعداد مقياس الدراسة الحالية فى التعرف على مهارات القيادة الإبداعية لمعلمات رياض الأطفال.
- تم عرض المقياس على الـ سادة المحكمين وعددهم (١٢)، وإجراء التعديلات في ضوء آرائهم للو صول للـ صورة النهائية للمقياس ليـصل إلى **أربعة أبعاد** يـشتملوا على **أربع مهارات** (المهارات الفنية، المهارات الإنســـانية، المهارات التنظيمية، المهارات الفكرية). ويندرج تحت كل منهم العديد من العبارات (ملحق).

ب- وصف المقيـــــاس:

- تم وضع التعريف **الإجرائي** لمهارات القيادة الإبداعية فى ضوء الإطلاع على الإطار النظرى والدراسات الـ سابقة – **فى حدود علم الباحثة** – بأنها القدرات والمعارف والممار سات التى تعد متطلباً ا سا سياً للمعلمة لتمكينها واكسابها القدرة على إحداث التغيير والمستجدات من حولها كما تكسبها الفاعلية والكفاءة الأدائية وتتمثل هذه المهارات فى (المهارات الفنية، المهارات الإن سانية، المهارات التنظيمية، المهارات الفكرية).
- يتكون مقياس مهارات القيادة الإبداعية في **صورته النهائية** من **أربع أبعاد** يشتملوا على **أربع مهارات**.

١- البعد الأول **(المهارات الفنية):** تعرف الباحثة المهارات الفنية **إجرائياً** أن يكون القائد مجيداً لعمله متقناً إياه، ملم بأعمال مرؤســـيه من ناحية طبيعة الأعمال التى يؤدونها، عارفاً لمراحلها ومتطلباتها، كذلك بإمكانه ا ستعمال المعلومات وتحليلها ومدركاً وعارفاً للطرق والو سائل المتاحة والكفيلة بإنجاز العمل. **حيث** يتكون هذا البعد من (١١) عبارة، **وهم كالآتى** (١- ٥- ٩- ١٣- ١٧- ٢١- ٢٥- ٢٩- ٣٣- ٣٧- ٤٣).

٢- البعد الثانى **(المهارات الإنسانية):** تعرف الباحثة المهارات الفنية **إجرائياً** بأنها الطريقة التى يستطيع بها القائد التعامل بنجاح مع الآخرين ويجعلهم يتعاونون معه، ويخلصـــون فى العمل، مما يزيد من قدرتهم على الانتاج والعطاء.

٤- **حيث** يتكون هذا البعد من (١٢) عبارة، **وهم كالآتى** (٢- ٦- ١٠- ١٤- ١٨- ٢٢- ٢٦- ٣٠- ٣٤- ٣٨- ٣٩- ٤٢).

٣- البعد الثالث **(المهارات التنظيمية):** تعرف الباحثة المهارات التنظيمية **إجرائيًا** بأنها نظرة القائد للمنظمة/ المؤسسة على أساس أنها نظام متكامل، ويجيد أعمال السلطة والصلاحيات، وكذلك تنظيم العمل وتوزيع الواجبات وتنسيق الجهود وإدراك جميع اللوائح المنظمة.

٥- **حيث** يتكون هذا البعد من (١٠) عبارات، **وهم كالآتى** (٣- ٧- ١١- ١٥- ١٩- ٢٣- ٢٧- ٣١- ٣٥- ٤٠).

٤- البعد الرابع **(المهارات الفكرية):** تعرف الباحثة المهارات الفكرية **إجرائياً** بأنها أن يتمتع القائد بالقدرة على الدرا سة والتحليل والا ستنتاج والمقارنة، والمرونة، وتحمل المـ سئولية والا ستعداد الذهني لتقبل أفكار الآخرين.

٦- **حيث** يتكون هذا البعد من (١٠) عبارات، **وهم كالآتى** (٤- ٨- ١٢- ١٦- ٢٠- ٢٤- ٢٨- ٣٢- ٣٦- ٤١).

٢- **مقياس التفكير المنتج المصور للأطفـــــال (إعداد الباحثـــــــة).**

أ- خطوات إعداد المقياس:

- الإطلاع على المراجع والبحوث والدراســات الســابقة التى تناولت التفكير المنتج مثل دراســة (آلاء الأسمر،٢٠١٦)،(أيمان طلبة،٢٠١٥)،(جلال فرمان،٢٠١٢)، (فتحي جراون،٢٠١١)

٧- (صابرأبو المهادي،٢٠١١)، (تهانى الرسام، ٢٠١٢).

- الإطلاع على عدد من المقاييس الخاصـــة بالتفكير المنتج وأبعاده ومنها مقياس (Fini,Hajibagheri,2015)، (Harish,G,2013)، (ســالى كمال عبدالفتاح،٢٠١٨)، (شــيماء عميرة،٢٠١٧)، (عادل رمضـــان، ٢٠١١)، (راندا عبدالله، ٢٠١٣)، (خالد أبوشـــعيرة، ثائر غبارى،٢٠١١).
- وقد اســتفادت الباحثة من هذه المقاييس عند إعداد مقياس الدراســة الحالية فى التعرف على مهارات التفكير المنتج للأطفال.
- تم عرض المقياس على السادة المحكمين وعددهم (١٢)، وإجراء التعديلات في ضوء آرائهم للوصول للصورة النهائية للمقياس ليصل إلى **بعدين** يشتملوا على **مهارتين** (التفكير الإبداعي، التفكير الناقد). ويندرج تحت كل منهم العديد من العبارات.

ب- وصف المقيـــــاس:

- تم وضع التعريف **الإجرائي** للتفكير المنتج فى ضوء الإطلاع على الإطار النظرى والدراسات السابقة – **فى حدود علم الباحثة** – بأنها عملية عقلية تدمج مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعى بهدف التعلم والتدريب وحل المشكلات والاستفادة جميعاً فى الخروج بمنتجات أصلية ومميزة.
- يتكون مقياس التفكير المنتج للطفل في **صورته النهائية** من **بعدين.**

١- البعد الأول **(التفكير الإبداعي):** تعرف الباحثة التفكير الإبداعي **إجرائياً** بأنه عملية عقلية معقدة تتصاحبها رغبة فى البحث، والخروج عن الطرق المألوفة، وإيجاد / توليد أفكار وحلول تتسم بالجدة والأصالة والمرونة.

حيث يتكون هذا البعد من (١٣) عبارة.

٢- البعد الثانى **(التفكيرالناقد):** تعرف الباحثة التفكير الناقد **إجرائياً** بأنه مجموعة المهارات التي تزود الفرد بالقدرة على التحليل المو ضوعي لأى خبر أو معلومة، بحيث يكون الـ شخص قادراً على التمييز وذلك بمعرفة الافترا ضات الواردة وغير الواردة، والتف سير، وتقويم المناق شات القوية والـ ضعيفة، والمقدرة على الاستنباط والاستنتاج.

حيث يتكون هذا البعد من (١٤) عبارة.

سابعاً: فرض البحث:

١- **يوجد أثر دال إحصـــائيا لمهارات القيادة الإبداعية لدى معلمات الروضـــة على التفكير المنتج لأطفالهن.**

ثامناً: الخطوات الإجرائية للدراسة:

في إطار القيام بالجانب التطبيقي للدراسة الحالية، سوف تتبع **الـــباحثـــة** الخطوات التالية:

- ❖ تحديد مشكلة الدراسة ومتغيراتها وعينتها.
- ❖ الإطلاع على أدبيات البحث التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمهارات القيادة الأبداعية والتفكير المنتج.
- ❖ الإطلاع على المقاييس الخاصة بمهارات القيادة الأبداعية والتفكير المنتج.
- ❖ اعداد مقياس مهارات القيادة الابداعية لمعلمات الروضة **(إعداد الباحثـــــــة).**
- ❖ اعداد مقياس مصور للتفكير المنتج لأطفال الروضة **(إعداد الباحثـــــــة)**
- ❖ تحليل البيانات من خلال الأساليب الأحصائية الملائمة.
- ❖ عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.
- ❖ وضع التوصيات التربوية ذات الصلة بموضوع الدراسة.
- ❖ تقديم المقترحات البحثية المستقبلية.

تاسعاً: نتائج البحث ومناقشتها:

تعرض الباحثة نتائج البحث وتفسيرها وذلك للتحقق من فرض البحث على النحو التالى:

الفرض الأول: والذى ينص على أنه " **يوجد أثر دال إحصـــائيا لمهارات القيادة الإبداعية لدى معلمات الروضة على التفكير المنتج لأطفالهن** "٠

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب معامل الانحدار وقيمة النسبة الفائية" ف " ومعامل بيتا وقيمة " ت "، كما يتضح من الجداول التالية.

جدول(١)

نتائج معامل الانحدار البسيط لدى المعلمات على مقياس مهارات القيادة الإبداعية ومقياس التفكير المنتج لدى أطفالهن

	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسط	قيمة " ف "	مستوى الدلالة
الانحدار	١٤٩,٦٣٣	١	١٤٩,٦٣٣	٢٦,٩٢١	٠,٠٠١
البواقى	٤٤,٤٦٧	٨	٥,٥٥٨		
الكل	١٩٤,١٠٠	٩			

يتضح من الجدول أن قيمة F دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ مما يشير إلى وجود تأثير دال إحصائياً للمتغير المستقل (مهارات القيادة الإبداعية) على درجات المتغير التابع (التفكير المنتج للطفل).

جدول(٢)

معامل الانحدار ومعامل بيتا وقيمة " ت "

	معامل الارتباط	معامل الارتباط المتعدد	معامل *بيتا* " B "	الثابت	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
مهارات القيادة الإبداعية * التفكير المنتج للطفل	٠,٨٧٨**	٠,٧٧١	٦٢,٨٦٧	٢,٢٣٣	٥,٨٢٨	٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين المتغير المستقل والمتغير التابع يساوى (٠,٨٧٨)، وأن مربع معامل الارتباط المتعدد، والذى يطلق عليه معامل التحديد وهو يمثل نسبة التباين المفسر فى درجات المتغير التابع بواسطة المتغير المستقل وهو يساوى (٠,٧٧١).

ويعرض هذا الجدول أيضاً قيمة المعامل البائى " B " ، وقيمة معامل بيتا Beta، ثم قيمة t ودلالتها الإحصائية، وذلك لكل من الثابت والمتغير المستقل، ويتضح من هذا الجدول أن الثابت دال إحصائياً، كما أن تأثير مهارات القيادة الإبداعيةعلى التفكير المنتج للطفل تأثير موجب ودال إحصائياً.

تفسير النتائج:-

أشارت نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات إلى التأثير الإيجابي لمهارات القيادة الإبداعية لمعلمات الروضة على التفكير المنتج لأطفالهن. فقد اتضحت مهارات القيادة الإبداعية لمعلمات الروضة وأثرها على التفكير المنتج لدى أطفالهن، من خلال وجود تأثير دال إحصائياً للمتغير المستقل " مهارات القيادة الإبداعية" على درجات المتغير التابع " التفكير المنتج للطفل " (تحقق الفرض الأول).

قد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Carbee,2020) حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة عن تحقق نجاحاً ملحوظاً فى مهارات القيادة الإبداعية لدى معلمات الروضة، وكذلك بينت نتائج دراسة (سالى عبدالفتاح،٢٠١٨) و (Aqeel, s. 2017) و(خالد أبوشعيرة، ثائرغبارى،٢٠١١)عن التأثير الإيجابي لمهارات القيادة الإبداعية لمعلمات الروضة على التفكير المنتج لأطفالهن.

تفسرالباحثة ما توصلت إلية من نتائج إلى الدور المهم الذي أسهمت فيه مهارات القيادة الإبداعية المتمثلة فــ (المهارات الفنية، التنظيمية، الإنسانية، الفكرية) للمعلمات من خلال تعديل مسار تفكيرهن والقدرة على إدارة الوقت واتخاذ القرار والعمل الجماعى والقدرة على الاستنتاج والتحليل والقدرة على التواصل وإدارة الأزمات وادراك نقاط القوة والضعف، وتنظيم وترتيب الأولويات ومواجهه المواقف المختلفة والتعامل بفاعلية وإيجابية مع متطلبات سوق العمل.

وكذلك مساعدة الأطفال على التفكير الإبداعي والتفكير الناقد والقدرة على حل المشكلات، والتفكير خارج الصندوق ، وكذلك تتفق نتائج دراسة(شيماء عميرة، ٢٠١٧) مع نتائج دراسة (راندا عبدالله،٢٠١٣) حيث اكدت على إيجابية تأثير مهارات القيادة الإبداعية لمعلمات الروضة على التفكير المنتج للأطفال.

ومما اســـهم في تحقيق هذه النتائج الإيجابية هو تأثير مهارات القيادة الإبداعية وبالتحديد المهارات الفكرية والفنية والإنســـانية للمعلمات من حيث القدرة على التخطيط وصـــياغة الأهداف واتخاذ القرارات التى تتعلق بالمستقبل، وتقديم الحلول وكيفية التغلب على التحديات ومواجهه الأزمات، على التفكير المنتج للأطفال وكيفية التعامل بكفاءة وفاعلية مع متغيرات العصر، وأكد (Blaye,2022) على ضرورة تعليم الاطفال كيف يفكرون، وكيف يوظفون المعرفة فى حياتهم اليومية. وكيفية فحص معلومات الفرد والتمييز بين الافكار السليمة والافكار الخاطئة.

وقد ساهم ذلك أيضاً فى أن المعلمات أصبحن قادرات على مواجهه المشكلات التى اعترضت طريق تحقيق أهدافهن ووصـــلن إلى الحلول المناســـبة مما أدي بدوره إلى التقدم فى تحقيق أهدافهن ومساعدتهن على الانخراط فى العمل بخطي ثابته.

توصيات وبحوث مقترحة:

أ. التوصيات المقترحة:

- عقد المحاضـــرات وورش العمل لأعضـــاء هيئة التدريس بالجامعة لتبصـــيرهم بالطرق التى تنمى مهارات القيادة لدى طلابهم.
- ضرورة تعزيز وتنمية القيادة الإبداعية لدى الطلاب والطالبات.
- ضرورة وجود مقرر تحت مسميمهارات القيادة الإبداعية / المهارات القيادية للطالب الجامعى.
- ضـــرورة العمل على وجود مناخ إيجابي إبداعي بالجامعات يشـــجع الطلاب على التميز والابتكار والقيادة.

- ضرورة تعديل البرامج الدرا سية بالكليات المعنية بتخريج المعلمين لتحتوي على خطة مقننة لتطوير مهاراتهم بما يتناسب مع احتياجات سوق العمل.
- توفير برامج وورش تدريبية بـ شكل مـ ستمر للطالبات المعلمات وللخريجات وذلك من أجل الدعم من قبل الجامعة للخريج والطالب.
- الاهتمام بإعداد خريج عالي الجودة ذي كفاءات ترقى للمستوى المطلوب.
- إعداد المزيد من الدراســـات والبحوث التى تهدف إلى دراســـة احتياجات ومتطلبات المعلمات داخل المجتمع.
- إنشاء وحدة تدريبية بالكليات تعمل على تقديم جميع النصائح والإرشادات للطالبات المعلمات لتأهيلهن بصورة أفضل.
- استثمار و سائل الاعلام والتثقيف والمنظمات فى غرس القيم والمفاهيم الإيجابية نحو تنشئة المعلمات ودورهم فى الحياة الاجتماعية وكذلك مشاركتهم فى اتخاذ القرارات وإتاحة الفرص فى التنبؤ بالمواقع القيادية.
- ضرورة أن يولي صانعو ا لقرار في وزارة التعليم اهتمامهم بالإبداع القيادي لدى منسوبيهم ولدى طلابهم.

ب. بحوث مقترحة:

- فاعلية برنامج قائم على حل الم شكلات الم ستقبلية في خفض حدة م شكلات التربية العملية للطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة.
- القيادة الإبداعية كمتغير وسيط بين الأنشطة الطلابية والعمل التطوعي لدى عينة من طلاب الجامعات
- فاعلية برنامج لتنمية مهارات حل المشـــكلات المســـتقبلية لدي الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة.
- فاعلية برنامج قائم على الدعم النفسي والتربوي للطالبة المعلمة لتنمية مهارات القيادة الإبداعية.
- فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارة الفكرية للطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة.
- فاعلية برنامج إرشادي في تنمية القيادة الإبداعية لدى الطلاب من ذوي التخصصات العلمية المختلفة.
- فاعلية استخدام استراتيجية البدائل في حل المشكلات المستقبلية للطالبة المعلمة.
- دراسة تحليلية لرؤية الطالبات المعلمات لأهمية مهارات القيادة الإبداعية في سوق العمل.
- دمج مهارات القيادة الإبداعية في البرامج التدريبية المتخصصة للمعلمين وأثرها على الفاعلية الذاتية لديهم.
- فاعلية استخدام استراتيجيات حل المشكلات المستقبلية في الخفض من حدة مشكلات الدافعية للإنجاز لدي الطالبات المعلمات فى كليات التربية للطفولة المبكرة.

مراجع الدراسة:

أولاً: المراجع العربية:-

- منى عرفة حامد عمر (٢٠١٨) **دور التعليم الجامعي في تحقيق اهداف التنمية المستدامة في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠**، مجلة كلية التربية – جامعه المنوفية مج٣٣،ع٣:ص٢٥٣-٣١٠.
- الاء رياض الأسمر(٢٠١٦). **مهارات التفكير المنتج المتضمنة في محتوى الرياضيات للمرحلة الاساسية العليا ومدي اكتساب طلبة الصف العاشر لها**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة غزة.
- محمد بن أحمد البلوى(٢٠١٦). **ممارسة مديري المدارس بمدينة تبوك لاستراتيجيات القيادة الإبداعية من وجهه نظر المعلمين**، مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر.
- حسين عبدالحميد رشوان(٢٠١٠). **القيادة دراسة في علم الاجتماع النفسي والتنظيمي**، مؤسسة تباب الجامعة، سلسلة كتب علم الاجتماع، رقم(٧٢) القاهرة.
- تهاني الرسام(٢٠١٢). **برنامج تدريبي قائم على ابعاد التعليم فى تنمية بعض مهارات التفكير المنتج لدي الطلبة فى دولة الكويت**، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
- إياد الشوارب، معين الذصراوين، فايزة سعادة(٢٠١٨). **مستوى التفكير الابداعي فى حل المشكلات المستقبلية وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الصف الأول الثانوى في الأردن**، قسم علم النفس

والار شاد والتربية الخا صة، كلية العلوم التربوية والنف سية، جامعة عمان العربية، الأردن، مجلد ٣٢، عدد ٩.

- مريم بنت أحمد الزهرانى (٢٠١٣): **القيادة الابداعية للمديرات وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمات فى دور رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة من وجهه نظر المديرات والمعلمات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- فتحي جراون (٢٠٠٨): **تعليم التفكير – مفاهيم وتطبيقات**، ط١، عمان، دار الكتاب الجامعي.
- جلال فرمان (٢٠١٢): **التفكير الناقد والابداعي: دراســات نظرية – ميدانية**، ط١، عمان، دار صــفاء للنشر والتوزيع.
- إيمان طلبة (٢٠١٥): **فعالية ا ستخدام سكامبر فى تنمية التفكير الابداعي فى مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، مجلة البحث العلمي فى التربية، المجلد ٤، العدد١٦.
- ســـامى عبدالعزيز أبو الخير(٢٠١٣): **الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بالإبداع الإدارى من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير ، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أسماء محمد محمود (٢٠١٨): **مهارات القيادة وعلاقتها بوجهه الضبط لدى عينة من المراهقين، مجلة كلية الدراسات العليا للطفولة**، جامعة عين شمس، مجلد ٢١، عدد٨١.
- صـــابر أبو مهادى (٢٠١١): **مهارات التفكير الناقد المتضـــمنة فى منهاج الفيزياء للمرحلة الثانوية ومدي اكتساب الطلبة لها**، رسالة ماجستير منشورة الجامعة الإسلامية، غزة.

- ها شم محمد عبدالمطلب، فاطمة فواز الـ سلمى (٢٠١٧): **دور معلمات رياض الأطفال فى اكـ ساب أطفال الرو ضة فى مدينة الرياض بالمملكة العربية الـ سعودية لمفاهيم الأمن الفكرى ومعوقات ذلك من وجهه نظرهن**، مجلة دراسات العلوم التربوية، الأردن.
- دزايرهريو (٢٠٢٢): **القيادة الابداعية ودور ها فى تطبيق إدارة الجودة الشـــاملة**، مجلة الرواق للدراسات الإجتماعية والإنسانية، مجلد ٨، عدد١.
- **عادل رمضان (٢٠١١): أثر برنامج لتنمية دافعية الإنجاز على التفكير المنتج والتحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم الثانوى المتأخرين دراسياً**، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- **سالى إبراهيم عبدالفتاح (٢٠١٨): فاعلية نموذج الا ستق صاء الثمانى "8WS" فى العلوم لتنمية مهارات التفكير المنتج والاتجاه نحو العمل**، المجلة المصرية للتربية العملية، مجلد ٢١، العدد١١.
- **راندا عبدالله (٢٠١٣): برنامج مقترح قائم على نظرية تريز فى تنمية التحصـــيل ومهارات الحل الإبداعي للمشـــكلات والقدرة على اتخاذ القرار فى مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، ر سالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- **شيماء عميرة (٢٠١٧): برنامج مقترح قائم على الاختراعات العلمية لاكساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الابداعي لدى تلاميذ الـ صفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الإبتدائية**، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، العدد٢٤.
- **خالد أبو شعيرة، ثائر غبارى (٢٠١١): اساسيات فى التفكير**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:-

- Hurson T., (2010): **An innovators guide to productive thinking**, Mcgraw hill profeeion, united states.
- Grof, S (2000): **Psychology of the future: lessons from modern FPS research,** New York, state university of new York press.
- Lewis, B& Lisovskis, M.(2005). **What Do you stand for kids: Aguide to Building character?** New York, John wiley & sons.
- Chiriac, E.& Granstrom, K.(2012): **Teachers leadership and students experience of group work.** Teachers Theory and Practice, 18(3), 345-363.
- Fini, I.& Hajibagheri, A& Adib-Haghery, M.(2015): **Critical Thinking Skills in Nursing students**: A Comparison Between Freshmen and senior students. Nurs Midwifery Stud, 4 (1), 15-20.
- Harish, G. (2013): **Critical Thinking skills among Ninth Standard Students in Relation to Gender, Intelligence and study habits**, International journal of Education and psychological Research, 2(3), 13-20.
- Carbee, V. (2020): **Future problem solvers leadership and self-identity examined an interpretative phenomenological analysis**. Dissertation Submitted to the Doctoral Program of the American College of Education.
- Blaye, A. (2022):**Development of cognitive flexibility**. Cognitive flexibility: The Cornerstone of Learning, Wiley. 23-52.

البحث العاشر

المشكلات المهنية وعلاقتها بالصمود النفسي لدى معلمات الروضة

إعــداد

أ.د/ صمويل تـامر بشري
أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة أسيوط

أ.م.د/غادة صابـر أبو العطـا
استاذ الصحة النفسية المساعد
ووكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة مطروح

ا.م.د/ شادى محمد أبو السعود
استاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية – جامعة مطروح

أ/كريستينا يسرى جبره معوض
مشرفة رياض أطفال بمجمع العوام بإدارة مطروح التعليمية
وباحثة دكتوراه بقسم العلوم النفسية
كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة مطروح

2023م – 1444هـ

المستخلص

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن علاقة المشكلات المهنية بالصمود النفسي لدي معلمة الروضة، وتحسين وتعزيز الجوانب الإيجابية في شخصية معلمات الروضة. وانتهجت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي، وقد شملت عينة الدراسة الأساسية على (15) معلمة ممن يعانين من انخفاض في درجة الصمود النفسي، من معلمات مرحلة رياض الأطفال، بإدارة مطروح التعليمية، التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة مطروح، وقد تراوحت أعمارهن الزمنية بين (30 – 36) عاما، بمتوسط عمر زمني (32,59) عاما، وانحراف معياري (± 2,06). وتمثلت أدوات الدراسة الحالية في مقياس الصمود النفسي للمعلمات (إعداد/ الباحثة)، ومقياس المشكلات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال (إعداد/ الباحثة). وأسفرت نتائج الدراسة الحالية عن وجود علاقة ارتباطية عكسية قوية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01) بين المشكلات المهنية (المشكلات الخاصة بالمعلمة، المشكلات الخاصة بالمؤسسة التعليمية، المشكلات الخاصة بالتدريس) والدرجة الكلية للمقياس، وبين الصمود النفسي بأبعاده: (الكفاءة الشخصية، المرونة، إدارة العواطف، التفاؤل، العلاقات الاجتماعية) والدرجة الكلية للمقياس، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين المشكلات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال، وبين الصمود النفسي ببعديه (حل المشكلات، الإيمان). وأوصت الدراسة بتوفير التدريبات اللازمة وبرامج الدعم الفني والنفسي والاجتماعي لتحسين الصمود النفسي وخفض المشكلات المهنية لدى معلمات الطفولة المبكرة.

الكلمات المفتاحية: معلمات رياض الأطفال، المشكلات المهنية، الصمود النفسي.

Occupational problems and their relationship to psychological resilience among kindergarten teachers

Abstract

The current study aims to reveal the relationship of occupational problems to the psychological resilience of the kindergarten teacher, and to improve and enhance the positive aspects of the personality of kindergarten teachers. The current study adopted the correlational descriptive approach, and the sample of the basic study included (15) teachers who suffer from a decrease in the degree of psychological resilience, from the teachers of the kindergarten stage, in the Matrouh Educational Department , affiliated to the Directorate of Education in the Governorate of Matrouh, whose chronological age ranged between (30-36) years, with an average chronological age of (32.59) years, and a standard deviation of (± 2.06). The tools of the current study were the psychological resilience scale for female teachers (prepared by /researcher), and the occupational problems scale Kindergarten teachers (prepared by/ researcher). The results of the current study resulted in a strong inverse correlation statistically significant at the level of significance (0.01) between professional problems (teacher-specific problems, educational institution-specific problems, teaching problems) and the overall score of the scale, and psychological resilience in its dimensions: (personal competence, flexibility, emotion management, Optimism, social relations) and the overall score of the scale, and the lack of correlation between the professional problems of kindergarten teachers, and psychological resilience in its two dimensions (problem solving, faith). The study recommended providing the necessary training and technical and psychological support programs to improve psychological resilience and reduce occupational problems among early childhood teachers.

Keywords: kindergarten teachers, professional problems, psychological resilience.

مقدمة

إننا نعيش في عصر القلق والأزمات الفكرية والنفسية والاجتماعية والضغوط المختلفة؛ نتيجة للتغيرات المتسارعة التي يتم مواجهتها فردياً وجماعياً مما تجعل الأفراد بصفة عامة ومعلمات الروضة بصفة خاصة يشعرون بحالة من الاغتراب أثناء مواجهتهم لأحداث الحياة ومتطلباتها بشكل مباشر وغير مباشر، ولذا فهم بحاجة إلى الشعور بالأمن النفسي والفكري وتنمية شعورهم بالثبات الانفعالي والسيطرة والصمود النفسي؛ حتى يتمكنوا من مواجهة حالات الفشل والإحباط والنقد، وتجاوز الأزمات والصعاب والمحن (حسن أحمد، وجبار وادى، 2019).

ولا شك أن مهنة المعلمين بصفة عامة، ومعلمة الروضة بصفة خاصة لها أثرها في بناء القاعدة النفسية والمعرفية الأساسية للطفل، ولها دورها الفاعل في تشكيل الطفل، والتأثير في مختلف ميوله واتجاهاته وسلوكياته، مما يتطلب التمتع ببعض السمات الشخصية، وأن تتسم بالعديد من الخصائص العقلية والانفعالية والجسمية والخلقية والمهنية، مما يستوجب التدريب المستمر، والتأهيل المهني المستدام، بالإضافة إلى إعدادها نفسيا ووجدانيا وخلقيا، وإكسابها المرونة والصمود النفسي لتستطيع تجاوز العديد من المواقف والظروف الصعبة والمشكلات المهنية التي تواجهها بطريقة جيدة.

وتنقسم المشكلات المهنية حسب اعتبارات متعددة، فهناك من الباحثين من يقسمها اعتماداً على الآثار المترتبة عنها، ومنهم من يقسمها بناء على الفترة الزمنية التي تستغرقها، الشدة والتوتر ومدى تأثيرها على صحة الإنسان النفسية والبدنية، ومنهم من يقسمها بناء على مصادرها.

ويقسم باهي سلامي (2008، 26) المشكلات والضغوط المهنية إلى: ضغوط إيجابية، وهى الضغوط المفيدة التي لها انعكاسات إيجابية، حيث يشعر الفرد حينها بالقدرة على الإنتاج وإنجاز المهام بسرعة وبكل حسم، كما يعد الضغط الإيجابي ضرورة لكل الأفراد لتحقيق قدر كبير من النجاح في حياتهم، كما يعد حافزاً لمواجهة التحديات في العمل وتحسين الأداء، وضغوط سلبية، وهي تلك الضغوط المؤذية ذات الانعكاسات السلبية على صحة الفرد جسديا ونفسيا، وتنعكس سلبا على أدائه ومستوى إنتاجيته في العمل، ومثل هذه الضغوط تولد الشعور بالإحباط وعدم الرضا عن العمل واكتساب الفرد للنظرة السلبية تجاه قضايا العمل.

وقد أشارت دراسة إيناس سيد (2014)، ودراسة ورد محمد (2014)، ودراسة دونزاليز– توريس وأرتاش– جاردي (Gonzalez– Torres, M. & Artuch–Garde, R. (2014) إلى أن الأشخاص ذوي المستوى المرتفع من فعالية الذات يستطيعون مواجهة الضغوط ويتمتعون بمستوى مرتفع من الحرية النفسية

والرضـا عن الحياة. ويعد الصـمود النفسـي مفتاح التغير الاجتماعي، وأحد عوامل النجاح في مواجهة المحن والشـدائد من خلال تحسـين الظروف التي تؤثر في قدرة الشـخص على المواجهة، واسـتخدام اسـتراتيجيات إيجابية للمواجهة.

ويمكن النظر إلى بناء الصـــمود على أنه عملية نمائية بزيادة العمر، فكلما زاد تعرض الفرد لمواقف بغيضـة واسـتطاع أن يتغلب عليها بنجاح كلما زادت لديه الكفاءة الذاتية والثقة في قدرته على التأثير والتغلب على المحن وتغيير الظروف المحيطة. ويعتبر الصمود النفسـي من أهم مؤشرات الصـحة النفسـية الإيجابية، ومن المفاهيم التي دعا إليها علم النفس الإنســـاني وحركة علم النفس الإيجابي، وهو من أحد مظاهر القوى والســمات الإنســانية، حيث يختلف الأشــخاص في قدراتهم على مواجهة الأزمات والمحن، فمنهم من يواجه المحنة ويتعافى منها ويســتغل إمكاناته الإيجابية في الارتداد إلى ما قبل حدوث المحنة، ومنهم من يفشــل، ومن ثم تحدث له المشكلات والاضطرابات.

وهدفت دراسة كل من عبد الرقيب أحمد (2010، 2)، آمال عبد السميع (2021)، إلى التنبؤ بالصمود النفسـي من خلال متغيرات الذكاء الوجداني والمسئولية الاجتماعية والرضـا عن الحياة والمسـتوى الاجتماعي الثقافي، فضـلاً عن محاولة السعي لاكتشاف النموذج البنائي التفسيري للعلاقات بين كل من الذكاء الوجداني والمســئولية الاجتماعية والرضـــا عن الحياة والمســتوى الاجتماعي الثقافي كمنبئات بالصـــمود النفســـي لدى الراغبين في الالتحاق بالكليات العسكرية، وأشارت نتائج الدراستين إلى إمكانية التنبؤ بمستوى الصمود النفسي للراغبين في الالتحاق بالكليات العســـكرية من خلال درجاتهم على مقاييس الذكاء الوجداني والمســـئولية الاجتماعية والرضا عن الحياة. كما أشار سانتا Santa (2006) إلى أن المرونة تعني شعور الفرد بالكفاءة والتكيف الناجح بعد التعرض لمحن وأحداث حياتية ضـاغطة. كما أشـار عبد الرقيب أحمد (2010، 7– 8) إلى أن من العوامل التي يمكن أن تؤثر على الصـمود النفسـي العوامل التعويضـية (الوظائف السـوية للأسـرة والتطلعات التعليمية المرتفعة)، وعوامل الخطر (الفقر والإدمان والســـجن)، والعوامل الوقائية (تقدير الذات، اسـتراتيجيات المواجهة الإيجابية، الضـبط الداخلي للتعلم، المهارات الاجتماعية)، وعوامل التأثر أو الانجراح. كما أشار إلى أن هناك بعض العوامل ذات الأثر مثل مستوى الذكاء والحالة المزاجية والرعاية الوالدية الفعالة، ودور المدرسة في تعليم التفكير، الضغوط السابقة، الخبرات الثقافية، والتوافق في مرحلة الطفولة.

وبناءً على ما سبق يتضح لنا أن معلمات الروضة في أمس الحاجة إلى تنمية الصمود النفسي لديهن من حيث توظيف إمكاناتهن وتحقيق ذواتهن وإحساسهن بحسن الحال وتحسين كفاءاتهن الذاتية.

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحثة كمشـــرفة رياض أطفال بوزارة التربية والتعليم، ومن خلال التفاعل مع زميلاتها من المعلمات بالعديد من المدارس، اتضح لها أن معلمات الروضة تمررن بمواقفَ وظروفٍ أكاديمية صعبة، تتطلب تمتعهن بقدر من المرونة والصـمود النفسـي، فقامت الباحثة بإعداد اسـتبيان للمشـكلات والضـغوط المهنية، وتم عرضه على المعلمات بإدارة مطروح التعليمية ، وكشف الاستبيان عن أن هناك نسبةً كبيرةً من المعلمات يعانين من الضغوط النفسية والمهنية، كما طالعت الباحثة بعض الدراسات ذات الصلة بالموضوع، مثل دراسة جيهان لطفي (2019) التي أشارت إلى خطورة هذه الضغوط على الصحة النفسية للمعلمات. ودراسة Norris (2010) التي أشارت إلى أن العلوم السلوكية اهتمت بالصمود النفسي للأشخاص، لفهم العمليات البيولوجية والمعرفية والانفعالية والسلوكية التي تقيهم من الأذى والضرر، وتعزز رفاهيتهم ونموهم، ودراسة تايت وهيوزينجا Tiet, & Huizinga (2002) التي أسفرت نتائجها عن أن الصمود النفسي ينشأ من خلال إحداث نتائج إيجابية في مخاطر عالية، أي التركيز على عنصـرين أسـاسـيين: تحقيق نتائج إيجابية (مثل الصحة النفسية، النجاح في التكيف والتوافق الجيد)، وصيانة الذات عند المحن والشدائد، ودراسة ليوثار وسـيشـتي وبيكر Luthar; Cisshette & Becker (2000)، والتي كشـفت عن أن المرونة بمثابة عملية دينامية تتضـمن التكيف الإيجابي في مواجهة المحنة، وهذه العملية تتكون من التفاعل بين المخاطر والعوامل الوقائية التي يتم تبادلها بين الفرد وبين المخاطر التي تُهدده.

وبذلك تكون الباحثة قد جمعت بين الملاحظة وبين الدراســـة الميدانية، والاطلاع على العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة، لتحدد مشكلة الدراسة الحالية، والتي صيغت في السؤال الرئيس التالي:-

- **ما العلاقة بين المشكلات المهنية وبين الصمود النفسي لدى معلمات الروضة؟**

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف على العلاقة بين المشكلات المهنية، وبين الصمود النفسي لدى معلمات الروضة.
2. تحسين وتعزيز الجوانب الإيجابية في شخصية معلمات الروضة.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية هذه الدراســة إلى أهمية الموضــوع الذي تتناوله، حيث تسـلط الضــوء على العلاقة بين المشـكلات المهنية، وبين الصـمود النفسـي لدى معلمات الروضـة، وتوجيه الأنظار إلى الاهتمام بتحسـين

وتعزيز الجوانب الإيجابية في شـخصـية معلمات الروضـة بما فيها الصـمود النفسـي؛ حتى يسـتطعن التوافق أكاديميا وشخصيا واجتماعيا ونفسيا مع ذواتهن ومع الآخرين. فضلا عن أن الدراسة الحالية تسعى إلى:

1. مسـاعدة المعلمات في فهم وتفسـير العلاقة بين المشـكلات المهنية التي تواجهن، وبين ما يتمتعن به من صمود نفسي.
2. مساعدة الباحثين في تحديد البرامج اللازمة لتحسين الصمود النفسي لدى معلمات الروضة.
3. قد تشـجع الدراسـة الحالية بعض الباحثين لإجراء دراسـات مشـابهة للوقوف على العلاقة بين المشـكلات المهنية وبين مختلف الاتجاهات النفسية والسلوكية لدى معلمات الروضة.

المفاهيم الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

الصمود النفسي Psychological Resilience:

يعرف الصـــمود النفســـي إجرائيا في الدراســـة الحالية بأنه: قدرة معلمة رياض الأطفال على حل المشكلات والتعامل الإيجابي مع الأحداث والضـغوط الحياتية بكل فاعلية ومرونة؛ وبما يحقق التوافق الجيد". ويتضمن الأبعاد التالية: فعالية الذات، حل المشكلات– الأمل– التفاؤل– التحدي– المرونة– المثابرة– تحقيق الهدف. ويُقاس إجرائيًا من خلال الدرجة الكلية التي تحصـل عليها معلمة رياض الأطفال في مقياس الصـمود النفسي المستخدم في الدراسة الحالية. ويقاس إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة على مقياس الصمود النفسي لدى معلمات رياض الأطفال (إعداد/ الباحثة).

المشكلات المهنية Professional problems:

تعرف المشـكلات المهنية إجرائيا في الدراسـة الحالية بأنها: المشـكلات التي تعيق المعلمة في القيام بدورها المهني ومتطلبات وظيفتها، ومنها المشـكلات المرتبطة بالمعلمة نفسـها كالفجوة بين البيت والروضـة، والمشكلات الخاصـة بالمؤسسـة التعليمية، مثل كثافة الأطفال في القاعة، ومشكلات المنهج، وتوفير الوسـائل التعليمية والإمكانات المادية، والعجز في المعلمات، ومشـــكلات متعلقة بعملية التدريس، كضـــبط الصـــف، والمشكلات السلوكية للأطفال، وكثرة الأعباء، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي تحصـل عليها المعلمة على مقياس المشكلات المهنية للمعلمات (إعداد/ الباحثة).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الصمود النفسي:

مر مصـطلح الصـمود بثلاث مراحل، ركزت الأولى علي الصـمود باعتباره مجموعة من الخصـائص الذاتية مثل القدرة علي التعايش أو المواجهة والتصـدي، وفعالية الذات، والتفاؤل، وركزت الثانية علي الصمود

باعتباره عملية دينامية تحاول أن تغير من التفاعل المتبادل بين الفرد والبيئة عن طريق مواجهة الفرد للشدائد والمواقف الضاغطة من خلال التكيف المتعلم بالخبرة، أما الثالثة فقد اعتبرت الصمود بمثابة طاقة فطرية، أو قوة محركة للحياة داخل الفرد تمكنه من التعايش مع الصعاب والشدائد (Foureur, Besley, Burton, Yu & Crisp, 2013).

ونظر (2012) Rutter، إلى الصمود كمفهوم دينامي، يشير إلى قدرة الأشخاص على الاستجابة لكل الشدائد والضغوط البيئية، وهو استدلال يقوم على أن بعض الأفراد لديهم نتائج أفضل من غيرهم الذين مروا بخبرة المحن، وعلى كل حال فإن الخبرة السالبة لها تأثير محسوس أو تأثير قوي في العلاقة بالاستجابة للضغوط أو المحن المتأخرة. فإذا سلمنا بالتأثيرات الجينية على استجابات الفرد، فإن تأثيرات الحياة والخبرات السابقة تزيد من فرص وتحفيز المواجهة والصمود.

1. مفهوم الصمود النفسي:

يعرف الصمود النفسي بأنه القدرة الإيجابية للفرد على التكيف مع الضغوط النفسية بما يمكنه من أداء وظائفه بشكل جيد (Masten, 2009, 28). ويُعرف أيضا بأنه: "قدرة الفرد على التعامل بكفاءة مع الضغوط والكروب ومواجهة التحديات اليومية والنهوض من العثرات التي تسببها خيبة الأمل والأخطاء والصدمات والمحن، وأن يضع الفرد لنفسه أهدافاً واقعية واضحة، وأن يحل المشكلات ويتفاعل بيسر مع الآخر، وأن يعامل نفسه والآخر باحترام ورفعه" (Gonzalez, et al., 2014, 625). ويعرف الصمود النفسي بأنه: "القدرة علي سرعة التعافي واستعادة التوازن، ومواجهة الصعاب، وإدارة المواقف الضاغطة بإيجابية وكفاءة، وتحمل الضغوط النفسية والمادية دون التأثر بالنتائج السلبية التي تتركها هذه الضغوط (كريم أحمد، 2019). ويعرف كذلك بأنه: قدرة المعلم على التصدي للمواقف الضاغطة في العمل والتعامل معها بشكل مناسب دون تأثير على الطلاب ممن يتعامل معهم ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس الصمود النفسي. وقد وجد أن هناك مفاهيم شائعة الاستخدام وشديدة الارتباط بالصمود النفسي، مثل: اللياقة النفسية والمقاومة النفسية والتحمل النفسي والصلابة النفسية والمرونة النفسية ومرونة الأنا والتمكين النفسي، حيث إنها متغيرات تشير إلى قدرة الفرد على التفاعل مع البيئة إضافة لإشارتهم إلى ميل الفرد للثبات والحفاظ على هدوئه واتزانه الذاتي عند تعرضه لضغوط الحياة المتعددة أو للمواقف الصادمة، فضلاً عن قدرته على التوافق الفعال والمواجهة الإيجابية لتلك الضغوط والمواقف الصادمة (أحمد إسماعيل، 2021).

ويعرف الصمود النفسي إجرائيا في الدراسة الحالية بأنه: قدرة معلمة رياض الأطفال على حل المشكلات والتعامل الإيجابي مع الأحداث والضغوط الحياتية بكل فاعلية ومرونة؛ وبما يحقق التوافق الجيد".

ويتضمن الأبعاد التالية: فعالية الذات، حل المشكلات- الأمل- التفاؤل- التحدي- المرونة- المثابرة- تحقيق الهدف. ويُقاس إجرائيًا من خلال الدرجة الكلية التي تحصل عليها معلمة رياض الأطفال في مقياس الصمود النفسي المستخدم في الدراسة الحالية. ويقاس إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة على مقياس الصمود النفسي لدى معلمات رياض الأطفال (إعداد/ الباحثة).

2. أبعاد الصمود النفسي:

يرى Hjemdal, et al. (2011, 316)، أن الصمود يتكون من عدة أبعاد، وهي: الكفاية الشخصية، والكفاية الاجتماعية، والأسلوب البنائي، والترابط الأسري، الموارد الاجتماعية، ولهذا يشكل الصمود بصفة عامة الأبعاد العقلية والاجتماعية والنفسية والانفعالية، والأكاديمية الشخصية للفرد، بحيث تكسبه القدرة على التكيف مع الأحداث الضاغطة، والتي قد تعوق مسيرة نمو الشخصية بشكل طبيعي إذا ما كان هذا الشخص غير قادر على التعامل مع ما يواجهه من أحداث صادمة.

وفي الدراسة الحالية كان للصمود النفسي (7) أبعاد هي: (الكفاءة الشخصية، حل المشكلات، المرونة، إدارة العواطف، التفاؤل، العلاقات الاجتماعية، الإيمان).

3. دورة الصمود النفسي:

حددت Pearsall (2003, 9-18) المراحل التي يمر بها الفرد عندما يتعرض للمحن والأزمات كما يلي:

أ. **مرحلة التدهور**: وتبدأ بمشاعر الغضب والإحباط وتنمو هذه المشاعر مع الفرد وتظهر في إلقاء اللوم على الآخرين والتقليل من قيمة الذات وقد تطول أو تقصر هذه الفترة، ويرجع ذلك إلى المكونات الشخصية والخبرات السابقة للفرد.

ب. **مرحلة التكيف**: وفي هذه الفترة والمرحلة قد يرتد الفرد مرة أخري عكس مسار التدهور والاختلال بقدر يسمح له بالتكيف من خلال اتخاذ بعض التدابير والإجراءات للتعامل مع عوامل الخطر.

ج. **مرحلة التعافي**: وتعد هذه المرحلة استمرارا لمرحلة التكيف ويحاول الفرد فيها أن يصل إلى مستوى الأداء النفسي كما كان عليه قبل التعرض للمحنة.

د. **مرحلة النمو**: وفي هذه المرحلة يستفيد الفرد ويتعلم من الشدائد والمحن التي تعرض لها ويصل بهذا التعلم إلى مستوى مرتفع من الأداء النفسي يفوق أدائه قبل التعرض للمحنة، وهو ما يسمى باستعادة التوازن للفرد في الاتجاه التصاعدي.

4. مكونات الصمود النفسي:

ذكر محمد أبو حلاوة (2013، 43-42)، أن هناك سبعة مكونات للصمود النفسي، هي:

أ. **الوعي بالانفعالات:** ويتمثل في القدرة على تحديده الانفعالات والمشاعر التي تسيطر عليه، عند الضرورة والقدرة على السيطرة عليها.

ب. **ضـــبط الانفعالات:** ويتمثل في القدرة على تحمل الضـــغوط، وبالتالي لا يندفعون هكذا بدون وعي إلى صنع واتخاذ قرارات متعجلة، إذ هم قادرون على التريث والتدبر ومعالجة الأشياء أو الأحداث تأمليا قبل اتخاذ قرار بفعل أو تصرف معين.

ج. **التفاؤل:** ويتمثل في تبنى الإنسان أسلوب الوصف والتفكير والتفسير التفاؤلي، أي التفاؤل الواقعي الذي يبعد الإنســان عن الأوهام غير المســتندة إلى الواقع، فالتفاؤل الحقيقي أو الواقعي هو ذلك التفاؤل الذي يدفع الإنسان باتجاه حل مشكلات من خلال رؤية الواقع ووصفه وتفسيره بدون مزايدة وتلمس كل جوانب الخير فيه.

د. **التحليل السلبي:** ويعني القدرة على التفكير الشامل المتعمق في المشكلات التي تواجهها، ومن يحصلون على درجات مرتفعة على المقاييس التي تقيس الصمود النفسي هم الأشخاص القادرون على النظر إلى المشــكلات من زوايا متعددة للتبصــر بمختلف العوامل المســببة لها والحلول المختلفة المحتملة للتغلب عليها.

هـ. **التعاطف:** ويعني القدرة على قراءة وفهم انفعالات ومشــاعر الآخرين، ولهذه القدرة أهمية بالغة للصــمود النفســي لســببين أســاســيين هما: الأول: يســاعد التعاطف الأفراد على إقامة واســتمرار في العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين. والثاني: تعد هذه العلاقات الاجتماعية الإيجابية القائمة على التعاطف مصــدراً رئيســياً مع مصــادر المســاندة الاجتماعية والنفســية وبالتالي تعد عامل وقاية من الاضــطرابات النفسية والسلوكية. وتجدر الإشارة إلى أن الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة على المقاييس التي تقيس الوعي بالانفعالات والمشــاعر وفهم الانفعالات والمشــاعر الذاتية، يميلون أكثر إلى التعاطف مع الآخرين مقارنة بمن يحصلون على درجات منخفضة على المقاييس المشار إليها.

و. **فاعلية الذات:** وتعني ثقة المرء في قدرته على حل المشكلات، كما ترتبط فعالية الذات جزئياً على الأقل بمعرفة المرء لمكامن قوته وباطن ضــعفه وتركيزه على حســن توظيف مكامن قوته لتمكينه من التوافق الإيجابي مع أحداث ووقائع الحياة، ويختلف مفهوم فعالية الذات عن مفهوم تقدير الذات، بمعنى آخر أن فعالية الذات ليست مجرد رضا المرء عن ذاته، بل أنها مجموعة من المهارات المرتكزة على فكرة التمكن من التوافق مع أحداث ووقائع الحياة الإيجابية والسلبية.

ز. **اتخاذ المخاطر المحسـوبة:** وتعني وهو الاسـتعداد للإقدام على المخاطر المحسـوبة أو المناسـبة، ومن يحصـلون على درجات مرتفعة على مقاييس الصـمود النفسـي لديهم رغبة وإرادة وقابلية عالية لتجريب الأشياء والاعتقاد بأن المحاولة والخطأ بل والفشل أحياناً جزءاً من الحياة.

ثانيا: المشكلات المهنية:

تعد المشكلات المهنية من الموضوعات ذات الأهمية الكبرى في الحياة المعاصرة، وخاصة في العقود الأخيرة من القرن الماضـي؛ نظراً لتعقد الحياة الاجتماعية وأنسـاقها لأنماط التفاعل الاجتماعي والتسـارع الحضـاري الذي يوجب على الإنسـان المعاصـر اللحاق به ومواكبته ورصـد التغيرات الهائلة التي مسـت كل نواحي الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتربوية؛ مما دفع بعض الباحثين إلى القول أن إنسان اليوم يعيش في عصر يتسم بالتعب والإرهاق والعمل فوق القدرة على الاحتمال ومواقف كثيرة ذات طبيعة ضاغطة؛ هي عوامل تسببت في إفراز ظواهر متنوعة تستوجب جهوداً اكبر للتكيف مع مطالبها المتجددة، وهو ما جعل منها عوامل ضغط تتفاوت آثارها على الأفراد والجماعات في المجتمع، وتصبح بالتالي ضغوط الحياة الأكثر انتشاراً مما جعل منها مجال اهتمام الباحثين والعلماء (علي عسكر، 2003، 13). وتنطلق مشكلة الدراسة الحالية من كون المعلمات يعيشن في الوقت الحاضر في مجتمع يقع تحت تأثيرات متعددة، اجتماعية، ثقافية، اقتصادية، سياسية، نفسية، وصحية مما بعث فيهم الإحساس بالتوتر والضيق والقلق.

1. مفهوم المشكلات المهنية:

تعرف المشـكلات المهنية بأنها: الفعل أو الموقف الذي يكون فيه عدم الملائمة بين الفرد ومهنته أو بينه وبين متطلباته مما يحدث تأثير داخلي يخلق حالة من عدم التوازن النفسـي أو الجسـمي داخل الفرد، كما يمكن تعريفها بأنها تجربة ذاتية تحدث اختلالاً نفسـياً أو عضـوياً لدى الفرد كالتوتر والعصـبية أو القلق الدائم أو الإحباط، إضـافة الى أعراض تنظيمية منها: ارتفاع معدل دوران العمل وتدني الجودة Ivancevich & (Kono, 2006). كما تعرف بأنها: تلك المعوقات التي تقف حائلا أمام المعلمة في أداء مهامها المهنية على الوجه الأمثل، تتمثل الصـعوبات فيما يلي: الأطفال، إدارة الروضـة، المنهج الدراسـي، العوامل المادية والطبيعية، والبيئة الاجتماعية (حنان المزيدي وبدر العازمي، 2019).

وتعرف المشـكلات المهنية في الدراسـة الحالية بأنها: المشـكلات التي تعوق المعلمة في القيام بدورها المهني ومتطلبات وظيفتها، ومنها المشـكلات المرتبطة بالمعلمة نفسـها كالفجوة بين البيت والروضـة، والمشـكلات الخاصـة بالمؤسـسـة التعليمية، ككثافة الأطفال في القاعة، ومشـكلات المنهج، وتوفير الوسـائل التعليمية والإمكانات المادية، والعجز في المعلمات، ومشـكلات متعلقة بعملية التدريس، كضـبط الصـف،

والمشكلات السلوكية للأطفال، وكثرة الأعباء، وتقاس إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة على مقياس المشكلات المهنية (إعداد/ الباحثة).

أبعاد المشكلات المهنية:

اتخذت الدراسة الحالية ثلاثة أبعاد للمشكلات المهنية، وهي كالتالي:

أ. **المشكلات الخاصة بالمعلمة:** وهي المشكلات التي ترجع إلى المعلمة نفسها أو ظروف أسرتها، ومن أهمها الفجوة بين البيت والروضة.

ب. **المشكلات الخاصة بالمؤسسة التعليمية:** وهي المشكلات التي ترجع للمؤسسة التعليمية وطريقة إدارتها، ومنها المشكلات المتعلقة بالمنهج، ومدى توافر الوسائل التعليمية، والإمكانات المادية، بالإضافة إلى مشكلات العجز في المعلمات بما يزيد من الأعباء الوظيفية.

ج. **المشكلات الخاصة بالتدريس:** وهي المشكلات التي ترجع إلى طبيعة المهنة، مثل قدرتها على ضبط الصف، وتنوع الاستراتيجيات المستخدمة، وتحقيق الأهداف الإجرائية لعمليتي التعليم والتعلم.

ثالثا: الدراسات التي تناولت علاقة المشكلات المهنية بالصمود النفسي لدى معلمات رياض الأطفال:

تناولت بعض الدراسات العلاقة بين المشكلات المهنية، والصمود النفسي، ومنها: دراسة Rutter (2012)، والتي توصلت إلى وجود علاقة طردية قوية بين الصمود النفسي وبين قدرة الأفراد على تحقيق نتائج أفضل في أعمالهم وأنهم يتفوقون على غيرهم ممن لم يمروا بخبرة المحنة. ودراسة Sturgeon and Zautra (2013)، والتي ربطت نتائجها بين الصمود النفسي، وبين المعالجة السلوكية والمعرفية والمعلوماتية والدافعية والسمات الوجدانية. ودراسة Gonzalez, Torres and Artuch (2014)، والتي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين استراتيجية المواجهة المركزة حول المشكلة، وبين الصمود النفسي. أما دراسة أحمد إسماعيل (2021)، فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الصمود النفسي والضغوط المهنية لدي معلمي التربية الخاصة، وأظهرت النتائج وجود علاقة عكسية قوية دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين الضغوط المهنية وبين الصمود النفسي لدى المعلمين.

حدود الدراسة:

تستخدم الدراسة الحالية **المنهج الوصفي الارتباطي**، وشملت **عينة الدراسة** الأساسية (15) معلمة ممن يعانين من انخفاض في درجة الصمود النفسي، من معلمات مرحلة رياض الأطفال، بإدارة مطروح التعليمية، التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة مطروح، وقد تراوحت أعمارهن الزمنية بين (30 – 36) عاما،

بمتوســـط عمر زمني (32,59) عاما، وانحراف معياري (± 2,06). وتمثلت **أدوات الدراســـة في:** مقياس الصمود النفسي، ومقياس المشكلات المهنية.

فرض الدراسة:

1. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المشكلات المهنية والصمود النفسي لدى معلمات الروضة.

إجراءات الدراسة:

وتشـمل وصـفا لأفراد عينة الدراسـة، وتوزيعهم حسـب متغيراتها وتصـميم الأداة المسـتخدمة فيها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بياناتها وخطوات الدراسة.

عينة الدراسة:

شـملت العينة الاسـتطلاعية للدراسـة (40) معلمة من معلمات رياض الأطفال بإدارة مطروح التعليمية، التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة مطروح، تراوحت أعمارهن الزمنية بين (25 – 32) عاما، بمتوســط عمر زمني (28,17) عاما، وانحراف معياري (± 1,86)، وتهدف إلى التحقق من الخصـائص السـيكومترية لأدوات الدراسة.

أما العينة الأسـاسـية للدراسـة فقد شـملت (15) معلمة ممن يعانين من انخفاض في درجة الصـمود النفسـي، من معلمات مرحلة رياض الأطفال، بإدارة مطروح التعليمية، التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة مطروح، وقد تراوحت أعمارهن الزمنية بين (30 – 36) عاما، بمتوسط عمر زمني (32,59) عاما، وانحراف معياري (± 2,06).

أدوات الدراسة:

1. مقياس الصمود النفسي للمعلمات (إعداد/ الباحثة):

أ. الهدف من المقياس:

هدف المقياس إلى قياس الصمود النفسي لدى معلمات رياض الأطفال، وذلك للوقوف على العلاقة بين المشكلات المهنية وبين الصمود النفسي لدى معلمات رياض الأطفال.

ب. خطوات إعداد وبناء المقياس:

من خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي أمكن الوصول إليها، ومن خلال دراسة ما تم بناؤه من مقاييس تتعلق بالصـمود النفسـي، تم بناء ذلك المقياس، وقد اسـتفادت الباحثة من الاطلاع على تلك الدراسـات، مثل دراسـة Rutter (2012) (2012)، ودراسـة Sturgeon and Zautra (2013)، ودراسـة

(2014) .Gonzalez et al، ودراسة هويدا إبراهيم (2018)، ودراسة إيمان مصطفى سرميني (2021)، ودراسة أحمد إسماعيل (2021).

وقد كانت هذه الدراســـات معينا للباحث في: تحديد أبعاد المقياس، وعدد مفردات كل بعد وضـــبط الصياغة، وتجنب ما قد يحدث من تكرار، وتحديد طريقة الإجابة على المقياس، وتقدير درجاته.

ج. المقياس في صورته الأولية:

يتكون المقياس في صورته الأولية من (104) مفردة، موزعة على (7) أبعاد، وهي: (الكفاءة الشخصية، حل المشكلات، المرونة، إدارة العواطف، التفاؤل، العلاقات الاجتماعية، الإيمان).

د. تعليمات المقياس وطريقة تقدير درجاته:

يجرى المقياس بشـكل فردي، وتدون المعلمة علامة (√) أسـفل إحدى الخانات التي تمثل الاسـتجابة، ويعطى المصـــحح من (1) إلى (3)، ففي العبارات الإيجابية يحصـــل الاختيار (دائما) على (3) درجات، ويحصـل (أحيانا) على درجتين، ويحصـل (نادرا) على درجة واحدة. وفي العبارات السـلبية يحصـل الاختيار (دائما) على درجة واحدة، ويحصـل (أحيانا) على درجتين، ويحصـل (نادرا) على (3) درجات. وأعلى درجة يمكن الحصول عليها (312)، وأقل درجة يمكن الحصول عليها (104) درجة.

هـ. الخصائص السيكومترية للمقياس:

(1) الاتساق الداخلي للمقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من الاتســـاق الداخلي بحســـاب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تندرج تحته المفردة، وأيضـاً حسـاب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس في صـورته الأولية (104 مفردة) على عينة الدراسـة الاسـتطلاعية. وبناء على النتائج تم حذف (14) مفردة، ليكون المقياس مكونا من (90) مفردة، وتصبح أعلى درجة يمكن الحصول عليها (270) درجة، وأقل درجة (90) درجة.

(2) صدق المقياس:

(أ) الصدق المنطقي (صدق المحكمين):

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين والخبراء في المجالات التربوية والنفسـية، وذلك بهدف: التأكد من مناســـبة مفرداته، تحديد غموض بعض المفردات لتعديلها أو اســـتبعادها، إضـــافة مفردات من الضروري إضافتها.

(ب) الصدق التمييزي:

قامت الباحثة باســتخدام اختبار "مان ويتنى" Mann–Whitney U للأزواج المســتقلة لمعرفة دلالة الفروق بين الأرباعي الأعلى والأرباعي الأدنى على المقياس، كما يوضح ذلك جـدول رقم (1).

جدول رقم (1) دلالة الفروق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى

	ن	رتب المتوسط	مجموع الرتب	قيمة " Z "	مستوى الدلالة
الأرباعي الأعلى	10	15,50	155,00		دال عند
الأرباعي الأدنى	10	4,50	45,00	3,622 -	مستوى 0,01

يتضـح من الجدول السابق أن قيمة Z= (3.622)، وهى دالة عند مستوى 0.01 مما يدل على وجود فروق بين درجات المرتفعين ودرجات المنخفضـــين على المقياس، وهذا يؤكد قدرة المقياس على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين مما يشير إلى صدق المقياس.

(3) ثبات المقياس:

(أ) طريقة إعادة تطبيق الاختبار:

استخدمت الباحثة طريقة إعادة الاختبار، وجدول (2) يوضح معاملات ثبات المقياس وأبعاده.

جدول (2)

معاملات ثبات المقياس وأبعاده بطريقة إعادة الاختبار

البعد	معامل الثبات	البعد	معامل الثبات
الكفاءة الشخصية	**0,958	حل المشكلات	**0,920
المرونة	**0,935	إدارة العواطف	**0,826
التفاؤل	**0,920	العلاقات الاجتماعية	**0,823
الإيمان	**0,933		
مقياس الصمود النفسي		**0,960	

** دالة عند مستوى 0.01

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات مرتفعة؛ مما يدل على ثبات المقياس.

و. المقياس في صورته النهائية:

وبذلك يصـبح مقياس الصـمود النفسـي للمعلمات في صـورته النهائية مكونا من (90) مفردة. مقسـمة على (7) أبعاد، كالتالي:

(1) **البعد الأول (الكفاءة الشخصية):** وله (20) مفردة.
(2) **البعد الثاني (حل المشكلات):** وله (12) مفردة.
(3) **البعد الثالث (المرونة):** وله (11) مفردة.
(4) **البعد الرابع (إدارة العواطف):** وله (10) مفردات.
(5) **البعد الخامس (التفاؤل):** وله (15) مفردة.
(6) **البعد السادس (العلاقات الاجتماعية):** وله (10) مفردات.
(7) **البعد السابع (الإيمان):** وله (12) مفردة.

وتكون أقل درجة يمكن أن يحصـــل عليها الطفل (90) درجة، وأعلى درجة يمكن أن تحصـــل عليها المعلمة على المقياس (270) درجة.

وتم إعداد المقياس كالتالي:

(1) صفحة الغلاف وتحتوي على (اسم المقياس، اسم الباحثة، أسماء السادة المشرفين، العام).
(2) صفحة التعليمات، وبها مكان مخصص لكتابة بيانات المعلمة (على أن يكون الاسم اختياريا).
(3) مفردات المقياس وتبدأ من (1) إلى (90).

2. مقياس المشكلات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال (إعداد/ الباحثة):

أ. الهدف من المقياس:

هدف المقياس إلى قياس المشـكلات المهنية، وذلك للوقوف على العلاقة بينها وبين الصـمود النفسـي لدى معلمات رياض الأطفال.

ب. خطوات إعداد وبناء المقياس:

(1) دراسة التراث النظري لمقاييس

من خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي أمكن الوصول إليها، ومن خلال دراسة ما تم بناؤه من مقاييس تتعلق بالمشـكلات المهنية، تم بناء ذلك المقياس، وقد اسـتفادت الباحثة من الاطلاع على تلك الدراسـات، مثل دراسـة سـوزان أبو الفضـل (2011)، ودراسـة رنا المحاسـنة (2013)، ودراسـة أحلام الرواشدة (2016).

وقد كانت هذه الدراســـات معينا للباحث في: تحديد أبعاد المقياس، وعدد مفردات كل بعد وضـــبط الصياغة، وتجنب ما قد يحدث من تكرار، وتحديد طريقة الإجابة على المقياس، وتقدير درجاته.

المقياس في صورته الأولية:

يتكون المقياس في صورته الأولية من (56) مفردة، موزعة على (3) أبعاد، وهي: (مشكلات خاصة بالمعلمة، مشكلات خاصة بالمؤسسة التعليمية، مشكلات خاصة بالتدريس).

ج. تعليمات المقياس وطريقة تقدير درجاته:

يجرى المقياس بشكل فردي، وتدون المعلمة علامة (√) أسفل إحدى الخانات التي تمثل الاستجابة، ويعطى المصحح من (1) إلى (3)، ففي العبارات الإيجابية يحصل الاختيار (دائما) على (3) درجات، ويحصل (أحيانا) على درجتين، ويحصل (نادرا) على درجة واحدة. وفي العبارات السلبية يحصل الاختيار (دائما) على درجة واحدة، ويحصل (أحيانا) على درجتين، ويحصل (نادرا) على (3) درجات. وأعلى درجة يمكن الحصول عليها (168)، وأقل درجة يمكن الحصول عليها (56) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

(1) الاتساق الداخلي للمقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تندرج تحته المفردة، وحساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية.

(2) صدق المقياس:

(أ) الصدق المنطقي (صدق المحكمين):

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين والخبراء في المجالات التربوية والنفسية، وذلك بهدف: التأكد من مناسبة مفرداته، تحديد غموض بعض المفردات لتعديلها أو استبعادها، إضافة مفردات من الضروري إضافتها.

(ب) الصدق التمييزي:

قامت الباحثة باستخدام اختبار "مان ويتنى" Mann–Whitney U للأزواج المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى على المقياس، كما يوضح ذلك جدول رقم (3).

جدول رقم (3) دلالة الفروق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى

	ن	رتب المتوسط	مجموع الرتب	قيمة " Z "	مستوى الدلالة
الإرباعي الأعلى	10	15,50	155,00		دال عند مستوى
الإرباعي الأدنى	10	4,50	45,00	3,613 -	0,01

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Z= (3.613)، وهى دالة عند مستوى 0.01 مما يدل على وجود فروق بين درجات المرتفعين ودرجات المنخفضـــين على المقياس، وهذا يؤكد قدرة المقياس على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين مما يشير إلى صدق المقياس.

(3) ثبات المقياس:

(أ) طريقة إعادة تطبيق الاختبار:

استخدمت الباحثة طريقة إعادة الاختبار، وجدول (4) يوضح معاملات ثبات المقياس وأبعاده.

جدول (4)

معاملات ثبات المقياس وأبعاده بطريقة إعادة الاختبار

البعد	معامل الثبات	البعد	معامل الثبات
مشكلات خاصة بالمعلمة	**0,934**	مشكلات خاصة بالمؤسسة التعليمية	**0,925**
مشكلات خاصة بالتدريس	**0,891**		
مقياس الأداء المهني		**0,980**	

** دالة عند مستوى 0.01

د. المقياس في صورته النهائية:

وبذلك يصـبح مقياس المشـكلات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال في صـورته النهائية مكونا من (56) مفردة. وقد تم إعادة توزيع المفردات كالتالي:

(1) **البعد الأول (مشكلات خاصة بالمعلمة):** وله (30) مفردة.

(2) **البعد الثاني (مشكلات خاصة بالمؤسسة التعليمية):** وله (15) مفردة.

(3) **البعد الثالث (مشكلات خاصة بالتدريس):** وله (11) مفردة.

وتكون أقل درجة يمكن أن يحصـــل عليها الطفل (56) درجة، وأعلى درجة يمكن أن تحصـــل عليها المعلمة على المقياس (168) درجة. وتم إعداد المقياس كالتالي:

(1) صفحة الغلاف وتحتوي على (اسم المقياس، اسم الباحثة، أسماء السادة المشرفين، العام).

(2) صفحة التعليمات، وبها مكان مخصص لكتابة بيانات المعلمة (على أن يكون الاسم اختياريا).

(3) مفردات المقياس وتبدأ من (1) إلى (56).

نتائج فرض الدراسة وتفسيره:

ينص فرض الدراسـة على أنه: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصـائيا بين المشـكلات المهنية والصـمود النفسي لدى معلمات الروضة".

وللتحقق من صـحة هذا الفرض قامت الباحثة بحسـاب معامل الارتباط بين كل من درجات المشـكلات المهنية والصمود النفسي لدى معلمات الروضة عينة الدراسة، كما يوضح ذلك الجداول التالية:

جدول رقم (5)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات مقياس المشكلات المهنية ومقياس الصمود النفسي للمعلمات عينة الدراسة

	مجموع المربعات	درجة الحرية
الكفاءة الشخصية	55,40	1,92
حل المشكلات	33,20	1,01
المرونة	30,80	0,77
إدارة العواطف	27,20	0,41
التفاؤل	43,00	1,13
العلاقات الاجتماعية	26,00	1,13
الإيمان	35,20	1,01
مقياس الصمود النفسي	250,80	5,87
مشكلات خاصة بالمعلمة	38,00	1,13
مشكلات خاصة بالمؤسسة التعليمية	16,80	0,41
مشكلات خاصة بالتدريس	17,20	0,41
مقياس المشكلات المهنية	72,00	1,13

جدول رقم (6)

معاملات الارتباط بين المشكلات المهنية والصمود النفسي لدى معلمات الروضة عينة الدراسة (ن= 15)

مقياس الصمود النفسي	مقياس المشكلات المهنية			
	مشكلات خاصة بالمعلمة	مشكلات خاصة بالمؤسسة التعليمية	مشكلات خاصة بالتدريس	مقياس المشكلات المهنية
الكفاءة الشخصية	-0,787**	-0,970**	0,970**	-0,787**
حل المشكلات	NS0,000	NS0,408	NS0,408	NS0,000
المرونة	-0,976**	-0,802**	0,802**	-0,976**
إدارة العواطف	-0,913**	-0,999**	0,999**	-0,913**
التفاؤل	-0,999**	-0,913**	0,913**	-0,999**
العلاقات الاجتماعية	-0,999**	-0,913**	0,913**	-0,999**
الإيمان	NS0,000	NS0,408	NS0,408	NS0,000
مقياس الصمود النفسي	-0,837**	-0,987**	0,987**	-0,837**

NS غير دال

** دال عند مستوى 0,01

ويتضح من الجدول السابق أن هناك علاقة ارتباطية عكسية قوية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01) بين المشكلات المهنية (المشكلات الخاصة بالمعلمة، المشكلات الخاصة بالمؤسسة التعليمية، المشكلات الخاصة بالتدريس) والدرجة الكلية للمقياس، وبين الصمود النفسي بأبعاده: (الكفاءة الشخصية، المرونة، إدارة العواطف، التفاؤل، العلاقات الاجتماعية) والدرجة الكلية للمقياس، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين المشكلات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال، وبين الصمود النفسي ببعديه (حل المشكلات، الإيمان).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي أشارت إلى العلاقة بين المشكلات المهنية بالصمود النفسي لدى مختلف الفئات بشكل عام، ومعلمات الروضة بشكل خاص. ومن تلك الدراسات: تناول بعض الدراسات العلاقة بين المشكلات المهنية، وبين الصمود النفسي، ومنها: دراسة Rutter (2012)، والتي توصلت إلى وجود علاقة طردية قوية بين الصمود النفسي وبين قدرة الأفراد على تحقيق نتائج أفضل في أعمالهم وأنهم يتفوقون على غيرهم ممن لم يمروا بخبرة المحنة. ودراسة Sturgeon and Zautra

(2013)، والتي ربطت نتائجها بين الصمود النفسي، وبين المعالجة السلوكية والمعرفية والمعلوماتية والدافعية والسمات الوجدانية. ودراسة Gonzalez et al. (2014)، والتي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين استراتيجية المواجهة المركزة حول المشكلة، وبين الصمود النفسي. ودراسة أحمد إسماعيل (2021)، التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة عكسية قوية دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين الضغوط المهنية وبين الصمود النفسي لدى المعلمين.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، توصي الباحثة بتوفير التدريبات اللازمة وبرامج الدعم الفني والنفسي والاجتماعي لتحسين الصمود النفسي وخفض المشكلات المهنية لدى معلمات الطفولة المبكرة.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

أحلام الرواشـدة (2016). المشـكلات التعليمية التي تواجه معلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن وطرق علاجها في لواء الأغوار الجنوبية. *رسالة ماجستير*، جامعة مؤتة.

أحمد إسـماعيل (2021). الصـمود النفسـي وعلاقته بالضـغوط المهنية لدى معلمي التربية الخاصـة. *رسـالة دكتوراه*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

آمال عبد السميع (2021). الذكاء الوجداني والمسئولية الاجتماعية والرضا عن الحياة والمستوى الاجتماعي الثقافي كمنبئات بالصـمود النفسـي لدى الراغبين في الالتحاق بالكليات العسـكرية. *مجلة كلية التربية*، جامعة الإسكندرية، 2(12)، 245 – 268.

إيمان مصـطفى (2021). الصـحة النفسـية وعلاقتها بالصـمود النفسـي لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا في شمال غرب سوريا. *مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث*. 7(2)، 123 – 148.

إيناس سيد (2014). الصمود النفسي وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط لدى عينة من أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. *رسالة ماجستير*، كلية التربية– جامعة بنها.

باهي سـلامي (2008). مصـادر الضـغوط المهنية والاضـطرابات السـيكوسـوماتية لدى مدرسـي الابتدائي والمتوسط والثانوي. *رسالة دكتوراه*، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

جيهان لطفي (2019). الضـغوط النفسـية لدى المعلمين المتزوجين وعلاقتها بالذكاء الانفعال، *رسـالة ماجستير*، كلية الطفولة المبكرة، بورسعيد.

حسن أحمد؛ وجبار وادى (2019). الأمن الفكري وعلاقته بالصـمود النفسـي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، كلية التربية للعلوم الصـرفة ابن الهيثم– جامعة بغداد، 16(61)، 291– 333.

رنا المحاسـنة (2013). مشـكلات رياض الأطفال في محافظة الطفيلة بالمملكة الأردنية الهاشـمية من وجهة نظر المعلمات العاملات فيها. *مجلة البحوث والدراسـات والعلوم الإنسـانية والاجتماعية*، 28(6)، 79 – 124.

سوزان أبو الفضل (2011). المشكلات والضغوط المهنية لمعلمات رياض الأطفال ومقترحات التغلب عليها دراسة ميدانية بمحافظة الأقصر. *مجلة الثقافة والتنمية*، (43)، 1 – 118.

عبد الرقيب أحمد (2010). المرونة لدى الأطفال والشـباب الموهوبين في ضـوء ميكانيزم التقييم المعرفي. *المؤتمر السنوي الخامس عشر لمركز الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس "الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع" (نحو آفاق إرشادية رحبة)، في الفترة من 3- 4 أكتوبر.

علي عسكر (2003). *ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها*. الكويت: دار الكتاب الحديث.

كريم أحمد (2019). فاعلّية استخدام أسلوب العلاج بتقنية الحرية النفسية للتغلب على قلق ما قبل المنافسة للسباحين الناشئين. *المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة*، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة حلوان، (52)، 185 – 199.

محمد السـعيد أبو حلاوة (2013). المرونة النفسـية: ماهيتها، ومحدداتها، وقيمتها الوقائية. *مجلة العلوم النفسية العربية*، (29)، 1 – 55.

هويدا إبراهيم (2018). الصـلابة النفسـية وإدارة الذات وعلاقتهما بالصـحة النفسـية والنجاح الأكاديمي في ضـوء بعض المتغيرات لدى طلاب الدبلوم المهنية بكلية التربية، *مجلة دراسـات عربية في علم النفس*، 11(3)، 618-541.

ورد محمد (2014). الصـمود النفسـي وعلاقته بالرضـا عن الحياة والأداء الأكاديمي لدى الطالبة الجامعية. *رسالة ماجستير*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Amelia, W., (2013). Childhood characteristics with disruptive behavior. *Journal of Psychopathology & Behavior Assessment.* (35), 324-373.

Anil, C.; Wakschlagy C.; Hillz, B. & Kimberly, E. (2015). *Viewing Preschool Disruptive Behavior Disorders and Attention-Deceit/ Hyperactivity Disorder through a Developmental Lens: What We Know and What We Need to Know*. University of Illinois.

Answer, E. (2015). Measuring the performance of school superintendent. *Journal Education and of practice*. 6(2), 103-108.

Bunte, T.; Schoemaker, K.; Hessen, D.; Van, P. & Matthys, W. (2013). Clinical usefulness of the kiddie-disruptive behavior disorder schedule in the diagnosis of DBD and ADHD in preschool children. *Journal of Abnormal child Psychology*. 41(5), 681-690.

Huang, A. (2003). Behavioral Parent Training for Taiwanese children with ADHD. *Psychiatry Clin neurosci*. 57(3), 275-281.

John M., (2011). *California Early Childhood Educator Competencies*. California: Department of Education.

Lier, P.; Verhulst, f.; Crijnen, A. (2003). Classes of disruptive behavior in a sample of young elementary school children. *Journal of child psychology*. 44(3), 377-387.

Mathews, L; Karyn, N; Jessica, K; Lancaster, M & Kevin, A. (2013). The effects of social skills training on children with autism spectrum disorders and disruptive behavior disorder. *Children's Health Care*, 42, 311- 332.

البحث الحادي عشر

الذكاء الوجداني وعلاقته بالتقبل الاجتماعي لدى أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

إعداد

أ.د./ عادل عبد الله محمد

أستاذ التربية الخاصة والعميد الأسبق

لكلية علوم الإعاقة والتأهيل جامعة الزقازيق

أ.م. د/غادة صابر أبو العطا

أستاذ الصحة النفسية المساعد

ووكيل الدراسات العليا والبحوث

كلية التربية للطفولة المبكرة –

جامعة مطروح

أ.م. د/شادي محمد السيد أبو السعود

أستاذ الصحة النفسية المساعد

كلية التربية– جامعة مطروح

أ/ رانيا محمد حسين

باحثة دكتوراه– العلوم النفسية

كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة مطروح

2023م – 1444هـ

الذكاء الوجداني وعلاقته بالتقبل الاجتماعي لدى أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والتقبل الاجتماعي لدى أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وأيضًا التعرف على الفروق والاختلافات في كل من الذكاء الوجداني والتقبل الاجتماعي تبعًا للنوع (ذكور/ إناث)، ولتحقيق ذلك اعتمد البحث على المنهج الوصفي (الارتباطي) وأُستخدم مقياس الذكاء الوجداني ومقياس التقبل الاجتماعي من إعداد الباحثة، وتكون مجتمع البحث جميع أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمراكز بمرسى مطروح والبالغ عددهم (160)، ولقد أسفر البحث عن نتائج، أهمها: وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الذكاء الوجداني والتقبل الاجتماعي لدى أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في كل من الذكاء الوجداني والتقبل الاجتماعي تبعًا للنوع (ذكور/ إناث)، وقد انتهت الدراسة بتقديم عدد من التوصيات لتحسين الجوانب الوجدانية والاجتماعية لدى أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وتحسين وعيهم بقدرات وإمكانيات إخوتهم التوحديين وتقبلهم ورضاهم عنهم، توجيه أنظار القائمين على رعايتهم إلى ضرورة الاهتمام بهم ورعايتهم من حيث تشكيل وتحسين مختلف جوانب شخصياتهم.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الوجداني، التقبل الاجتماعي،اشقاء الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

Emotional intelligence and its relationship with social acceptance among siblings of children with autism spectrum disorder

Abstract:

to identify the nature of relationship between emotional The study aimed intelligence and social acceptance among sibling of children with autism spectrum disorder, also identify the differences in emotional intelligence and social acceptance according to gender (males/ females), to achieve this, the research depended on the descriptive (Correlational) method and used the scale of emotional intelligence and the scale of social acceptance prepared by Researcher, The research yielded results, there were significant positive relationship at (0.01) between emotional intelligence and social acceptance among siblings of children with autism spectrum disorder, there were no significant differences between means of scores of emotional intelligence and social acceptance according to gender (males/ females), the Finding of study presenting a number recommendations for improving emotional and social aspects for siblings of children with autism spectrum disorder, and improving their awareness to abilities of brothers with autism spectrum disorder and acceptance of them, and orienting looks of individuals who care theses children to necessary interest to shape and improve different aspects of their personalities.

key words: Emotional Intelligence, Social Acceptance.

مقدمة

تعتبر القدرة على بناء وتكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين والاستمرار فيها ذات أهمية للإنسان، كما تأخذ العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين أشكالاً عديدة منها العلاقة التفاعلية القائمة على الوعي والإدراك الوجداني لمشاعر الآخرين، سواء مع أفراد الأسرة من الوالدين أو الإخوة والأخوات (الأشقاء)، أو مع زملاء المدرسة والمعلمين.

ويُعد مفهوم الذكاء الوجداني مفهوماً حديثاً – نسبياً– وعلى الرغم من أن Mayer& Salovey (1990) أول من استخدما مصطلح الذكاء الوجداني، إلا أن الفضل الأكبر في انتشار هذا المفهوم يرجع إلى "دانيال جولمان" Daniel Goleman (1995).

كما يتناول الذكاء الوجداني الجوانب الشخصية والاجتماعية والوجدانية للذكاء، وهذه الجوانب أساسية لتوافق الفرد بشكل فعال مع مواقف الحياة المختلفة، حيث يتضمن مجموعة من القدرات غير المعرفية والمهارات الاجتماعية والانفعالية التي تؤثر على النجاح في التكيف مع متطلبات البيئة وضغوطها كما أشار إلى ذلك بار– أون Bar– On– إلى جانب أن الذكاء الوجداني يتيح للفرد الفرصة للنجاح في الحياة، وذلك ما لا يقدمه الذكاء المعرفي.

وتمثل العلاقات الاجتماعية مرتبة مهمة في بناء شخصية الطفل وتعامله مع الآخرين كما تسهم العلاقات الاجتماعية وتقبله الاجتماعي المدرك في تكوينه العلمي وفي خلق اتجاه إيجابي نحو الآخرين، وقد أشار عبد الباسط متولي خضر (2005، 38) إلى أن العلاقات الاجتماعية الإيجابية لها آثارها الفعالة في التعلم الفردي ومنها: الروح المعنوية المرتفعة الناتجة عن إشباع العلاقات الاجتماعية، وتساعد على خلق اتجاه ايجابي نحو الخبرة التعليمية.

وذكرت فادية أحمد إبراهيم (2011، 75) أن أهمية التقبل الاجتماعي تظهر في جماعة الأقران وتأثيرها في شخصية الطفل، حيث يحقق الأطفال العديد من الفوائد أثناء وجودهم ضمن جماعة الأقران، فهم يبدأون ويقومون بتطوير المهارات اللازمة للتفاعل الاجتماعي.

كما أشار كل من Wong (2004, 162)، صباح العنيزات (2009، 17) إلى أن ذوي الإعاقات يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية اللازمة للتعامل مع الآخرين، ويعانون من الرفض الاجتماعي ومؤشرات منخفضة في مستوى تقبل الأقران؛ الأمر الذى ينعكس على إدراكهم لذواتهم وثقتهم بأنفسهم فيميلون إلى الانسحاب من المواقف التنافسية، وينخفض تقديرهم لذواتهم.

ويمثل اضطراب طيف التوحد اضطرابًا نمائيًا عامًا ومنتشرًا، ويشكل قصورا حادا في نمو الطفل المعرفي والاجتماعي والانفعالي والسلوكي، فيما يؤدي بطبيعة الحال إلى حدوث تأخر عام في العملية النمائية بأسرها.

ويتضح مما سبق أنه على الرغم من توجيه الاهتمام بتعليم النواحي الوجدانية والاجتماعية لأشقاء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيهم أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، إلا أن التطبيق العملي على أرض الواقع لم ينال الدراسة الكافية، ففي حدود علم الباحثة فإن هناك قلة في الدراسات التي تناولت دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني والتقبل الاجتماعي وخاصة لدى أشقاء الأطفال التوحديين، ومن هنا كانت الحاجة الماسة للقيام بإعداد هذا البحث والذي يهدف إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والتقبل الاجتماعي لدى تلك الفئة.

مشكلة البحث:

لقد اتضح للباحثة من خلال خبراتها الميدانية مع أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، أن إخوة وأخوات (أشقاء) الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يحتاجون إلى تحسين وعيهم وإدراكهم للمشاعر والانفعالات وتحسين شعورهم بالحالات والمشاركة الوجدانية وتقديرها.

وما يؤكد ذلك ما أشارت إليه بعض الدراسات مثل دراسة Benderix (2007) والتي أشارت إلى وجود آثار نفسية واجتماعية لدى أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، منها: الشعور بالمسئولية المبكرة، فقدان التفهم الوجداني، وتأثر العلاقات سالباً مع الأصدقاء، وكذلك أشارت دراسة شيماء فتحي علي (2019) إلى وجود مشكلات نفسية واجتماعية منها صعوبة تعرف وإدراك والوعي بالمشاعر والانفعالات.

وعلى الرغم من جهود المسئولين في مراكز التربية الخاصة والمسئولة عن رعاية الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتحقيق القدر الملائم من الرعاية النفسية لهؤلاء الأطفال، إلا أن هناك قصورًا واضحًا في تقديم الرعاية النفسية والتربوية لأفراد أسرهم، وخاصة الأشقاء العاديين).

والذكاء الوجداني يعتبر أيضًا مفهومًا أساسيًا في تحقيق عملية المشاركة الوجدانية، فهو القدرة على إدراك علاقة الفرد بالآخرين وتفهمهم لمعنى هذه العلاقة ومحتواها وكيفية تكوينها، كما يحمل معنى القابلية على مشاركة الأفراد في الأحاسيس والعواطف والأفكار (Andereasson, 2010, 17).

كما أن الذكاء الوجداني إذا قمنا بتحسينه لدى أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، فإن هذا ربما يجعلهم كما أشار ميشيل كراف (2002، 15) ينظرون نظرة متفائلة للحياة، ويحتفظون بمستويات مرتفعة من السعادة والطاقة، وتزداد مشاركتهم الإيجابية مع أخوتهم.

وأشارت بعض الدراسات إلى أن هناك مشاكل عاطفية واجتماعية وصعوبات فهم العواطف المعقدة وقصور التفاعل الاجتماعي لدى ذوي اضطراب طيف التوحد، وهي تؤثر في تصرفاتهم وتفكيرهم مثل دراسة Bauminger (2002).

وهناك دراسات تناولت التقبل الاجتماعي لدى فئات مختلفة مثل: دراسة Pardini; Barry; Barth; Lochman; & Wells (2006) والتي أظهرت نتائجها أن الأطفال الذين لديهم انخفاض في التقبل الاجتماعي المدرك كانوا أكثر عرضة للاكتئاب والعدوان والانحراف وصعوبات التعلم الأكاديمية.

وأشار فايز عبد الكريم الناطور (2011، 52) إلى أن التقبل الاجتماعي يلعب دورًا مهمًا في حياة الفرد وخاصة من جانب المحيطين به، وبخاصة أعضاء أسرته، لأنه في حقيقة الأمر يعتبر مكونًا أساسيًا في بناء الشخصية، ونمو العلاقات والتفاعلات الاجتماعية المتبادلة.

ومما سبق يتضح أن التقبل الاجتماعي يكون منخفضًا لدى ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك نتيجة للإعاقة؛ مما يؤثر كذلك على تدني التقبل الاجتماعي لدى أشقائهم، وهناك قلة في الدراسات في حدود علم الباحثة التي تناولت التقبل الاجتماعي مع أولئك الأشقاء.

ونظرًا لقلة الدراسات في حدود علم الباحثة – التي تناولت دراسة طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والتقبل الاجتماعي لدى أشقاء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، فإن هناك حاجة ماسة للقيام بإجراء البحث الحالي، والذي يهدف إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والتقبل الاجتماعي لدى أشقاء أطفال اضطراب طيف التوحد.

ويُمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

1. ما طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والتقبل الاجتماعي لدى أشقاء أطفال اضطراب طيف التوحد؟
2. هل يختلف الذكاء الوجداني لدى أشقاء أطفال اضطراب طيف التوحد باختلاف النوع (ذكور/ إناث)؟
3. هل يختلف التقبل الاجتماعي لدى أشقاء أطفال اضطراب طيف التوحد باختلاف النوع (ذكور/ إناث)؟

أهداف البحث:

1. التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والتقبل الاجتماعي لدى أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

أهمية البحث:

أ- الأهمية النظرية:

- إثراء المكتبة النفسية بمتغيرات مهمة ورئيسة وهي الذكاء الوجداني، والتقبل الاجتماعي، أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

ب-الأهمية التطبيقية:

- ترجع أهمية البحث إلى توجيه النظر للقائمين على أمر رعاية وتربية الأطفال ذوي اضـــطراب طيف التوحد وإخوتهم وأخواتهم (الأشقاء) إلى الاهتمام بالجوانب الاجتماعية والانفعالية لديهم كالذكاء الوجداني والتقبل الاجتماعي، حتى يستطيعوا أن يتوافقوا مع بعضهم البعض.

مصطلحات البحث:

1- الذكاء الوجداني Emotional Intelligence

يعرف اجرائياًفي البحث الحالي حسب "Bar-On" على أنه:" فهم وتمييز أشقاء الطفل ذي اضطراب طيف التوحد لمشـــاعرهم الذاتية والتعبير عنها، وتقديرها واحترامها، والوعي بمشـــاعر أخيهم ذي اضـــطراب طيف التوحد وبناء علاقات سـليمة معه، وتقدير المسـئولية الاجتماعية، والتصـرف تبعا لهذا الوعي وهذا الإدراك، مع القدرة على حل المشكلات الشخصية والاجتماعية". ويقاس إجرائيا من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها أشـــقاء الطفل ذي اضـــطراب طيف التوحد على المقياس المعد لذلك (من إعداد الباحثة). **ويتضـــمن الذكاء الوجداني الأبعاد التالية:** الوعي بالذات الانفعالية، تقدير الذات، العلاقات البينشـخصـية، المسـئولية الاجتماعية، وحل المشكلات الشخصية والاجتماعية.

2- التقبل الاجتماعي Social Acceptance

يعرف اجرائياًفي البحث الحالي على أنه: " وعي وفهم أشقاء الطفل ذي اضطراب طيف التوحد لإمكانيات أخيهم التوحدي ولجوانب قوته وضعفه ورضاهم عن ذلك، ووعيهم وفهمهم لما ينالوه هم وأخوهم التوحدي من حب وتقدير وثقة واحترام من الآخرين وتقبل آرائهم؛ بشـكل يحقق التوافق الشـخصـي والاجتماعي". ويقاس إجرائياً من خلال الدرجة الكلية التي يحصـل عليها أشـقاء الطفل ذي اضـطراب طيف التوحد على المقياس المعد لذلك (من إعداد الباحثة).**ويتضـمن التقبل الاجتماعي البعدين التاليين:** تقبل الشـقيق التوحدي، وتقبل الآخرين.

3- أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد Siblings of Children with Autism Spectrum Disorder:

وتعرفهم الباحثة في البحث الحالي بأنهم الإخوة والأخوات الأسـوياء للطفل ذي اضـطراب طيف التوحد، والذين وُلدوا من نفس الوالدين، وتتراوح أعمارهم الزمنية بين (5- 10) سنة.

محددات البحث: -

1- محددات مكانية: وتتمثل في مركز رغد الطبي لذوي الاحتياجات الخاصة بمطروح.

2- محددات زمنية: تم تطبيق أدوات ومقاييس البحث الحالي خلال عام2022م.

3- المحددات المنهجية:

أ- المحددات البشرية: وتتمثل في: أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، من مركز رغد الطبي لذوي الاحتياجات الخاصة بمطروح،مركز الرعاية النهاريةومركز التكامل الحسي التابع لمكتب قادرون بمديرية الشباب والرياضة وعددهم 150طفل 68 طفل و82 طفله حيث تراوحت الأعمار الزمنية لهؤلاء الأشقاء بين (5- 10) سنة.

ب-منهج البحث: اعتمد البحث الحالي على استخدام المنهج الوصفي (الارتباطي).

ج- أدوات البحث: استخدم البحث الحالي الأدوات والمقياس التالية:

1- مقياس الذكاء الوجداني لأشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (إعداد الباحثة).

2- مقياس التقبل الاجتماعي لأشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (إعداد الباحثة).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: الذكاء الوجداني: Emotional Intelligence

مفهوم الذكاء الوجداني:

عرف دانيال جولمان (2000، 25) الذكاء الوجداني بأنه القدرة على فهم الانفعالات ومعرفتها والتمييز بينها والقدرة على ضـبطها، والتعامل معها بإيجابية. كما عرفه Bar –On (2004, 14) بأنه نسـق من المعرفة الانفعالية والاجتماعية والقدرات التي تؤثر على قدرة الفرد على التعايش الفعال مع المتطلبات البيئية وضـغوطها. وأيضًـا عرفه Mayer , Salovey & Caruso (2004, 197) بأنه القدرة على إدراك الانفعالات واستخدامها في تنمية التفكير.

ووفقًا لما سبق يعرف اجرئياًفي البحث الحالي حسب "Bar-On" على أنه: "فهم وتمييز أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لمشاعرهم الذاتية والتعبير عنها، وتقديرها واحترامها، والوعي بمشاعر أخيهم ذي اضطراب طيف التوحد وبناء علاقات سليمة معه، وتقدير المسئولية الاجتماعية، والتصرف تبعا لهذا الوعي وهذا الإدراك، مع القدرة على حل المشكلات الشخصية والاجتماعية".

ثانيًا: التقبل الاجتماعي Social Acceptance

مفهوم التقبل الاجتماعي:

عرف Middleton (2009, 9) التقبل الاجتماعي بأنه رغبة الفرد بأن يحظى بالتقبل من المجموعة التي ينتمي إليها بشـكل يوفر له الأمن النفسـي ويتكون لديه مفهومًا موجبًا عن ذاته. كما عرفه كل من الحميدي محمد الضيدان، محمد يوسف الزعبي (2018، 150) بأنه قدرة الفرد على تطوير علاقات مُرضية مع بيئته وفق البعد الشخصي والبعد الجماعي. كما عرفه أيمن محمود عبد الله (2021، 45) بأنه حالة من الارتياح النفسي ناتجة عن العلاقة الإيجابية بين التلاميذ وزملائهم.

وتعرفه الباحثة في الدراسـة الحالية على أنه: "وعي وفهم أشـقاء الطفل ذي اضـطراب طيف التوحد لإمكانيات أخيهم التوحدي ولجوانب قوته وضـعفه ورضـاهم عن ذلك، ووعيهم وفهمهم لما ينالوه هم وأخوهم التوحدي من حب وتقدير وثقة واحترام من الآخرين وتقبل آرائهم؛ بشـكل يحقق التوافق الشـخصـي والاجتماعي".

فروض البحث:

1- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الذكاء الوجداني والتقبل الاجتماعي لدى أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

2- لا توجد فروق دالة إحصـائيًا بين متوسـطي درجات أشـقاء الأطفال ذوي اضـطراب طيف التوحد في الذكاء الوجداني باختلاف النوع (ذكور/ إناث).

3- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في التقبل الاجتماعي باختلاف النوع (ذكور/ إناث).

إجراءات البحث:

- **دراسة نظرية للمتغير الأول** وهو الذكاء الوجداني.
- **دراسة نظرية للمتغير الثاني** وهو التقبل الاجتماعي.
- استعراض الدراسات السابقة المرتبطة بمتغيري البحث، ومن ثم صياغة فروض البحث.
- **تحديد أدوات البحث وتشمل:** مقياس الذكاء الوجداني ومقياس التقبل الاجتماعي لأشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (إعداد الباحثة).
- **اختيار مجموعة البحث (المشاركين في البحث)، وتشمل: -**

1- مجموعة التحقق من صلاحية أدوات البحث (الخصائص السيكومترية) وتكونت من (100) طفلًا وطفلةً من أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

2- مجموعة البحث الأساسية أو المشاركون في البحث: وتكونت من (150) طفلًا وطفلةً من أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بواقع (68) طفلًا، و(82) طفلةً.

وفيما يلي وصف الأدوات والمقاييس المستخدمة:

1- مقياس الذكاء الوجداني لأشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (إعداد الباحثة):

هدف المقياس:

هدف هذا المقياس إلى قياس الذكاء الوجداني وأبعاده مثل الوعي بالذات الانفعالية، تقدير الذات، العلاقات البينشخصية، المسئولية الاجتماعية، حل المشكلات الشخصية والاجتماعية لدى أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وصف المقياس:

تكون المقياس من (50 مفردةً) موزعة على خمسة أبعاد: البُعد الأول (الوعي بالذات الانفعالية)، والبُعد الثاني (تقدير الذات)، والبُعد الثالث (العلاقات البينشخصية)، والبعد الرابع (المسئولية الاجتماعية)، والبعد الخامس (حل المشكلات الشخصية والاجتماعية)، حيث احتوى كل بعد منها على (10) مفردات، وكل مفردة متبوعة بثلاثة بدائل: (دائمًا- أحيانًا - نادرًا)، وجميع مفردات المقياس موجبة.

حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولًا: حساب صدق مقياس الذكاء الوجداني:

قامت الباحثة بحساب صدق المقياس من خلال صدق المحك الخارجي، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات المقياس ودرجات مقياس الذكاء الانفعالي إعداد أماني عادل علي (2016). وقد بلغ معامل الارتباط (0,87)، وهي قيمة مرتفعة؛ مما يدل على صدق المقياس.

ثانيًا: حساب ثبات مقياس الذكاء الوجداني:

قامت الباحثة بحســـاب ثبات كل من المقياس وأبعاده باســـتخدام أســـلوب معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل ثبات المقياس (0,90)، وهي قيمة مرتفعة، كما تراوحت معاملات ثبات أبعاد المقياس الخمســـة ما بين (0,81– 0,86)، وهي قيم مرتفعة؛ مما يدل على ثبات المقياس.

3- مقياس التقبل الاجتماعي لأشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (إعداد الباحثة):

هدف المقياس:

هدف هذا المقياس إلى قياس التقبل الاجتماعي وأبعاده مثل تقبل الشـــقيق التوحدي، وتقبل الآخرين لدى أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وصف المقياس:

تكون المقياس من (33 مفردةً) موزعة على بعدين: البُعد الأول (تقبل الشـــقيق التوحدي) واحتوى على (18) مفردة، والبُعد الثاني (تقبل الآخرين) واحتوى على (15) مفردة، وكل مفردة متبوعة بثلاثة بدائل: (دائمًا– أحيانًا – نادرًا)، وجميع مفردات المقياس موجبة.

حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولًا: حساب صدق مقياس التقبل الاجتماعي:

قامت الباحثة بحساب صدق المقياس من خلال صدق المحك الخارجي، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات المقياس ودرجات مقياس التقبل الاجتماعي إعداد أيمن محمود عبد الله (2016). وقد بلغ معامل الارتباط (0,84)، وهي قيمة مرتفعة؛ مما يدل على صدق المقياس.

ثانيًا: حساب ثبات مقياس التقبل الاجتماعي:

قامت الباحثة بحساب ثبات كل من المقياس وأبعاده باستخدام أسلوب معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل ثبات المقياس (0,86)، كما بلغت معاملات ثبات بُعدي المقياس على الترتيب (0,82)، (0,79)، وهي قيم مرتفعة؛ مما يدل على ثبات المقياس.

نتائج البحث:

1- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الذكاء الوجداني والتقبل الاجتماعي لدى أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذلك عند مستوى دلالة (0,01)؛ مما يعني قبول الفرض الأول، وهذا ما يوضحه جدول (1):

جدول (1): الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (المشاركين في البحث) (ن= 150)

نتائج استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الارتباط بين الذكاء الوجداني والتقبل الاجتماعي لدى أشقاء

المتغير	الذكاء الوجداني
التقبل الاجتماعي	0,68**

** دالة عند مستوى دلالة (0,01)

يتضح من جدول (1): وجود علاقة ارتباطية موجبة وداالة إحصائيًا عند مستوى (0,01) بين الذكاء الوجداني والتقبل الاجتماعي لدى أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

اتفقت تلك النتيجة مع نتائج كل من دراسة Zavala, et al (2008) ودراسة محمد حسن أبو راسين (2015) واللتان أشارتا إلى أن الذكاء الوجداني يؤدي إلى تحسن المهارات الاجتماعية، وكل من دراسة Berracol & Ruiz (2008) ودراسة أسماء محمد محمد (2009) واللتان أشارتا إلى ارتباط الذكاء الوجداني بالتواصل الفعال للفرد مع نفسه ومع الآخرين، ودراسة علي محمود بهرام (2018) والتي أشارت إلى أن زيادة التقبل الاجتماعي يؤدي إلى تحسن الجوانب الوجدانية للفرد.

وتُفسر الباحثة وجود علاقة موجبة ودالة بين الذكاء الوجداني والتقبل الاجتماعي لدى المشاركين في البحث إلى أن تعرف شقيق الطفل التوحدي على مشاعره بدقة وتمييزه بين الانفعالات الإيجابية والسلبية، وتعبيره عن مشاعره إزاء غيره وفهمه لانفعالات الآخرين وتمييزه بين انفعالاتهم ومشاعرهم المختلفة، وإحساسه بقيمته ورضاه عن ذاته وثقته بنفسه وتقديرها، وقدرته على بناء وتكوين علاقات جيدة مع الآخرين،

بالإضافة إلى قدرته على تحمل المسئولية ومواجهة المشكلات المختلفة؛ كل هذا ارتبط برضا الطفل وشعوره بالسعادة عن قدرات وإمكانيات شقيقه ذي اضطراب طيف التوحد، وتقبله لسماته وخصائصه، وثقته بقدرة شقيقه على أداء الأعمال نشاط ومشاركته اللعب والأحاديث والأنشطة، فضلًا عن تقديم النصائح إليه والاحتفال معه في الأعياد المختلفة، كما ارتبط أيضًا بتقبل وحب ورضا الآخرين عن الطفل شقيق التوحدي واهتمامهم بإعطائه النصائح والإرشادات المختلفة وتقديره واحترامه، ولذا وُجدت علاقة ارتباطية موجبة وجوهرية بين الذكاء الوجداني والتقبل الاجتماعي لدى المشاركين في الدراسة.

2- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الذكاء الوجداني باختلاف النوع (ذكور/ إناث)؛ مما يعني قبول الفرض الثاني، وهذا ما يوضحه جدول (2):

جدول (2): نتائج استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (المشاركين في البحث) في الذكاء الوجداني تبعًا للنوع (ذكور/ إناث) (ن= 150)

البُعد	الذكور ن=68		الإناث ن=49		دلالة الفروق*	
	م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأول: الوعي بالذات الانفعالية	23,01	1,09	22,89	1,17	0,67	0,51 غير دالة
الثاني: تقدير الذات	22,60	1,64	22,96	1,62	1,35	0,18 غير دالة
الثالث: العلاقات البينشخصية	22,93	1,48	23,09	1,50	0,69	0,49 غير دالة
الرابع: المسئولية الاجتماعية	23,10	1,52	23,09	1,54	0,07	0,94 غير دالة
الخامس: حل المشكلات الشخصية والاجتماعية	22,74	1,94	22,54	1,95	0,62	0,53 غير دالة
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	114,38	4,23	114,57	4,18	0,28	0,78 غير دالة

يتضح من جدول (2): عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الذكاء الوجداني باختلاف النوع (ذكور/ إناث)

وتُفسر الباحثة هذه النتيجة بأن كلا من الذكور والإناث أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يكافحون ويسعون إلى تعرف مشاعر إخوتهم والتمييز أو التفريق بين انفعالاتهم المختلفة والمتباينة، ويحاولون التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم، كما يسعون إلى فهم وإدراك دوافع مشاعرهم تجاه الآخرين، ويحاولون التفريق والتمييز بين مختلف انفعالات الآخرين، ويكونون صداقات وعلاقات جيدة، كما يشاركون إخوتهم وزملائهم في المناسبات الاجتماعية والرحلات والحفلات، فضلًا عن تحملهم المسئولية ومواجهتهم للمشكلات المختلفة، وذلك منطقيًا لأن اهتمامهم برعاية إخوتهم ذوي اضطراب طيف التوحد يحتم عليهم القيام بهذه الأدوار وأداء تلك الأعمال؛ ولذا لم تظهر فروق دالة وجوهرية في الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية لدى أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (المشاركين في الدراسة) تبعًا للنوع (ذكور/ إناث).

3- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في التقبل الاجتماعي باختلاف النوع (ذكور/ إناث)؛ مما يعني قبول الفرض الثالث، وهذا ما يوضحه جدول (3):

جدول (3)

نتائج استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (المشاركين في البحث) في التقبل الاجتماعي تبعًا للنوع (ذكور/ إناث) (ن= 150)

البُعد	الذكور ن=68		الإناث ن=49		دلالة الفروق*	
	م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأول: تقبل الشقيق التوحدي	41,94	1,38	41,81	1,26	0,63	0,53 غير دالة
الثاني: تقبل الآخرين	33,81	0,67	33,95	0,78	1,18	0,24 غير دالة
الدرجة الكلية للتقبل الاجتماعي	75,75	1,58	75,76	1,59	0,02	0,98 غير دالة

يتضح من جدول (3): عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في التقبل الاجتماعي باختلاف النوع (ذكور/ إناث)

وتُفسر الباحثة هذه النتيجة بأن كلا من الذكور والإناث أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يسعون إلى فهم إمكانيات وقدرات وجوانب القوة والضعف لدى إخوتهم ذوي اضطراب طيف التوحد، فضلًا عن شعورهم بالسعادة والرضا عن ذلك ومشاركتهم في الأنشطة الاجتماعية واللعب وتقديم النصائح والإرشادات إليهم، بالإضافة إلى فهمهم لما يعطيه الآخرون من تقدير واحترام وحب لهم ولإخوتهم التوحديين وتقبلهم لآرائهم ومشاعرهم وثقتهم فيهم وبقدراتهم وإمكانياتهم في التعامل مع إخوتهم وأشقائهم التوحديين؛ ولذا لم تظهر فروق دالة في التقبل الاجتماعي وبعديه لدى المشاركين في الدراسة تبعًا للنوع (ذكور/ إناث).

توصيات وبحوث مقترحه:

فيما يلي بعض التوصيات التي خلُصت إليها الباحثة من خلال نتائج البحث الحالي، وهي:

1- يجب الاهتمام بتحسين الجوانب الوجدانية والاجتماعية مثل الوعي بالانفعالات والمسئولية الاجتماعية وتكوين العلاقات الاجتماعية وحل المشكلات الشخصية والاجتماعية، وتقدير الذات لدى أشقاء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة، وأشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بصفة خاصة.

2- ضرورة العناية بزيادة وتحسين وعي أشقاء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيهم التوحديين بقدرات وإمكانيات إخوتهم التوحديين وتقبلهم ورضاهم عنهم، وتحسين وعيهم أيضًا بما يقدمه الآخرون لهم ولإخوتهم من تقدير واحترام وحب وثقة.

3- توجيه أنظار الوالدين وأولياء الأمور والقائمين على رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة إلى ضرورة الاهتمام بأشقاء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ورعايتهم بما يتطابق مع اهتمامهم ورعايتهم لذوي الاحتياجات الخاصة أنفسهم من حيث تشكيل وتحسين مختلف جوانب شخصياتهم.

4- ضرورة تقديم دورات وبرامج إرشادية وتدريبية وتوعوية لتحسين النواحي الوجدانية والاجتماعية والشخصية لإخوة وأخوات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة ولأشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بصفة خاصة؛ مما ينعكس بدوره على تحسين توافقهم الشخصي والاجتماعي.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

أحمد رجب محمد السيد (2013). الغضب وعلاقته بالتقبل الاجتماعي لدى الأطفال العاديين والمعاقين عقليًا. *مجلة رعاية وتنمية الطفولة- جامعة المنصورة*، 11، 106- 161.

اريك سكوبير وماري أي فان بورغوندين جي. جانيت ويلمان ستيفن لوف (2015). *مقياس تصنيف التوحد عند الأطفال النسخة الثانية CARS2*. تعريب بهاء الدين جلال، الجابرية: مركز هيلب للشرق الأوسط وشمال أفريقيا.

أسماء محمد عبد الحميد محمد (2009). علاقة الذكاء الانفعالي بالذكاء العام والتحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية. *المجلة المصرية لدراسات النفسية*، 19(63)، 25- 61.

أماني عادل سعد علي (2016). *فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض مكونات الذكاء الأخلاقي والانفعالي في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المكفوفين والمبصرين بالمرحلة الابتدائية بالإسكندرية (دراسة سيكومترية – اكلينيكية)*. رسالة دكتوراه، كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

الحميدي محمد الضيدان، محمد يوسف الزعبي (2018). مستويات المرونة النفسية وعلاقتها بالتقبل الاجتماعي لطلبة جامعة اليرموك. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، (15)، 140- 163.

دانيال جولمان (2000). *الذكاء العاطفي*. ترجمة ليلى الجبالي، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، ع262.

سمر سعد محمد الدويني (2003). *فعالية برنامج لتدريب الأطفال على مهارات حل المشكلات باستخدام اللعب في مرحلة رياض الأطفال*. رسالة ماجستير، كلية التربية- جامعة الإسكندرية.

شحاته سليمان محمد (2005). *اتجاهات الأطفال نحو الذات والرفاق والروضة*، الاسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

شيماء فتحي عبد العزيز علي (2019). *المشكلات النفسية والاجتماعية لأشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وعلاقتها بجودة الحياة لديهم*. رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال- جامعة مطروح.

عبير مختار أحمد شاهين (2005). *المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بالبيئة المنزلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير، كلية التربية- جامعة الزقازيق.

علي محمود محمد بهرام (2018). *أساليب التواصل المستخدمة بين والدي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ومعلميهم وعلاقتها بالتقبل الاجتماعي لدى المعاقين فكريا بدولة الكويت*. رسالة دكتوراه، كلية التربية- جامعة بنها.

علي موسى بطران (2018). *الذكاء العاطفي الوجداني وعلاقته بالتوافق المهني لدى عينة من الممرضين العاملين في مستشفيات محافظة الخليل*. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا- جامعة الخليل.

فادية أحمد إبراهيم (2011). *الذكاء الشخصي وعلاقته بالذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي - دراسة عاملية*، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

فايز عبد الكريم الناطور (2011). *التحفيز ومهارات تطوير الذات*، عمان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

محمد جاسم العبيدي (2009). *علم النفس الاكلينيكي*، عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

محمد حسن أبو راسين (2015). أنماط التعلق في علاقتها بكل من الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة الإرشاد النفسي*- مركز الإرشاد النفسي، (41)، ج (1)، 221-133.

ميشيل كراف (2002). *التفكير الوجداني: وسائل وآليات فعالية التوظيف العواطف والأحاسيس في علاقات العلم والحياة*. ترجمة صالح التميمي، الرياض، المملكة العربية السعودية: دار التنمية البشرية للنشر والتوزيع.

ندى فتاح العباجي ورنا كمال جياد (2019). أثر برنامج تربوي في تنمية تقبل الأخر لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدارس مدينة الموصل. *مجلة كلية التربية للعلوم الانسانية*، جامعة تكريت، العراق، 26(9)، 462 -482.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical Manual of Mental Disorders*, (5th ed. Revised), Washington DC: American Psychiatric Association.

Andereasson, P. (2010). Emotional empathy, facial reactions, and facial feedback. *Unpublished Ph.D. Thesis*, Faculty of Social Sciences, Acta Universitatis.

Bar- On, B. (2006). The Bar- On model of emotional- social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13- 25.

Bauminger, N. (2002). The facilitation of emotional understanding and social interaction in high- functioning children with autism: intervention outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(4), 283- 298.

Benderix, Y. (2007). Siblings' experiences of having a brother or sister with autism and mental retardation: A case study of 14 siblings from five families. *Journal of Pediatric Nursing*, 22(5), 410- 418.

Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (2), 421- 436.

Middleton, J. (2009). Social acceptance and academic success for skills: Teaching strategies for kindergarten and primary. *Proudest Dissertations and Theses*, Sect. (0543), Part. (0282).

Pardini, D.A., Barry, T.D., Barth, J.M., Lochman. J.E. & Wells, K.C. (2006). Self-perceived social acceptance and peer social standing in children with aggressive-disruptive behaviors. *Social Development*, 15 (1), 46 - 64.

Wong, B. (2004). *Learning about Learning Disabilities*, 3th ed., New York: Elsevier Academic Press.

Zavala, M.A., Valadez, M.D. & Vargas, M.C. (2008). Emotional intelligence and social skills in adolescents with high social acceptance. *Electronic Journal of*

Research in Educational Psychology, 6 (15), 319-338.

البحث الثاني عشر

تقويم برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائي بكلية التربية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين

إعداد

أ.د/ أيمن مصطفى عبدالقادر
استاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات
والقائم بعمل عميد
بكلية التربية جامعة مطروح

د/ محمد سعيد أحمد محمد عبدالوهاب
مدرس كيمياء غير عضوية بقسم
الطبيعة والكيمياء
بكلية التربية جامعة مطروح

أ/أماني عبدالحفيظ أبو المجد جميل
باحثة ماجستير –قسم المناهج وطرق تدريس العلوم
كلية التربية جامعة مطروح

2023م–1444هـ

المستخلص

اهتم البحث الحالى بتقويم برنامج الساعات المعتمدة الجديد المطبق حالياً لمعرفة جودة البرنامج وتضمنيها لمتطليات القرن الحادي والعشرين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفى التحليلى باستخدام أداة تحليل المحتوى لتحليل البيانات، وتكونت عينة الدراسة من لائحة توصيف برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائى بكلية التربية جامعة مطروح نظام الساعات المعتمدة خلال السنوات الدراسية الأربعة، وقامت الباحثة بإعداد قائمة لمهارات القرن الحادي والعشرين، حيث توصلت إلي عدد (3) مجالات رئيسة هي (التعلم والإبداع، الثقافة الرقمية، الحياة والمهنة)، ينبثق منها (11) مهارة أساسية، تتكون من (26) مهارة فرعية، ثم عرضها على المحكمين لإبداء الرأي حول مدى شمولها لمهارات القرن الحادي والعشرين، وتم جمع البيانات وتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية (التكرارات، النسبة المئوية).

وكانت أهم النتائج التى توصلت إليها أن مهارة التعلم والإبداع تتصدر المركز الأول فى النسب التكرارية المئوية لمهارت القرن الحادى والعشرين ونسبتها (47%)، يليها مهارات الحياة والمهنة ونسبتها (34%)، ويأتى فى المركز الأخير النسبة التكرارية المئوية لمهارة الثقافة الرقمية ونسبتها (19%).

وأوصى البحث الحالى فى ضوء النتائج التى توصل إليها إلى ضرورة نشر ثقافة اكتساب مهارات القرن الحادى والعشرين فى الميدان التعليمى وذلك بهدف اعداد الطلاب المعلمين للحياة المجتمعية والمهنية بعد الدراسة، تحقيقاً لأهداف التنمية المستدامة والتى تعتبر ضمن رؤية مصر 2030.

الكلمات المفتاحية:

تقويم– برنامج إعداد معلم علوم المرحلة الإبتدائية – مهارات القرن الحادي والعشرين.

Evaluation of Preparation Program for a Primary Science Teacher at the Faculty of Education in the Light of The 21st Century Skills

Abstract:

The current research is interested in evaluating the new Credit Hours program currently in place to know the quality of the program and its guarantees to the 21st century. and the researcher used the analytical descriptive approach using the content analysis tool for data analysis, The sample of the study consisted of a description of the elementary education science teacher preparation programme at the Faculty of Education, Matrouh University, the system of accredited hours during the four academic years. and the researcher prepared a list of skills for the twenty-first century, finding a number of (3) key areas: (Learning & Creativity, Digital Culture, Life & Occupation), derives from (11) basic skill, consisting of (26) Sub-skill, then presented to the arbitrators for an opinion on its coverage of 21st century skills, and data collected and analysed using statistical methods (iterations, percentage).

The most important findings were that learning and creativity skills take the top spot in the percentage repetition ratios of the twenty-first century (47%), followed by life and occupation skills (34%), and the last percentage repetition of digital culture skills (19%).

The present research recommended in the light of its findings that the culture of acquiring the skills of the twenty-first century should be disseminated in the field of education in order to prepare students teachers for community and professional life after study, in order to achieve the sustainable development goals that are considered in Egypt's Vision 2030 in education.

Keywords:
Evaluation - Preparation Program for a Primary Science Teacher - 21st Century Skills.

مقدمة:

يعتبر تقويم واعادة بناء برامج إعداد معلم العلوم قبل الخدمة (الطالب المعلم) وفق مهارات القرن الحادى والعشرين من أهم القضايا التى تشغل أذهان التربويين والخبراء المختصين بالتربية، وذلك لأهمية الدور الذى يقوم به معلم العلوم فى تعليم وتنشئة الأجيال، واصبح من الضرورى إلتفات التربويين الى كيفية اكتساب الطالب المعلم الى هذه المهارات باعتبارها الركيزة الأساسية فى تطوير التعليم، والقدرة على إعداد أجيال لديها القدرة على التعامل مع التقنيات الرقمية لملاحقة التطورات السريعة فى مجتمع المعرفة.

حيث يشهد العالم اليوم ثورة علمية وتكنولوجية هائلة تمتد إلى شتى جوانب الحياة وتصوغ تصورات جديدة للمستقبل، ولكى نتمكن من تحقيق ذلك فإنه يلزم إعداد أجيال جديدة واعية بمتطلبات ثورة المعلومات والتكنولوجيا الجديدة وتحسن استيعاب علوم المستقبل باستخدام التفكير العلمى، حيث تقدم المجتمعات مرهون بثلاثية العلم والتكنولوجيا والتنمية وجميعها مرتبطة بتنمية واستثمار العقل والفكر، والانتقال إلى نوعية جديدة للتعليم لمواجهة متطلبات المستقبل وبناء قاعدة علمية وتكنولوجية متقدمة والربط بين نشاط المراكز البحثية ومراكز الإنتاج. (تمام، 2000)

وبما أن المعلم يعد حجر الزاوية في العملية التعليمية ومن أهم مدخلاتها، كونه القادر على تنفيذ سياسات التعليم وترجمة أهداف التعليم إلى واقع ملموس، ونجاح العملية التربوية يتوقف على النجاح فى إعداد الطالب المعلم، كما أن المعلم هو الركيزة الأساسية في تنشئة وإعداد الأجيال الموعودة بتحقيق الأهداف التي تتطلع لها الدول، كونه يسهم بفاعلية كبيره فى تطوير آداء الطلاب، وذلك من خلال غرس القيم، وتنمية القدرات وتعزيز المهارات عند الطلاب عن طريق تنظيم العملية التعليمية وضبطها وإدارتها، ومعرفة حاجاتهم وطرائق تفكيرهم وتعلمهم؛ لذلك كانت الحاجة ماسة لإعداده وتأهيله وتطويره على المستوى العالمى والمحلى؛ ليتمكن من القيام بأدواره المختلفة في عالم معرفي يتصف بالتغير المستمر والمتسارع، لذا أصبح تطوير مؤسسات إعداد المعلم وضرورة تأهيل الطالب المعلم اثناء فترة التعليم الجامعى مطلباً هاماً وملحاً لتحقيق أهداف التنمية البشرية المستدامة.

وفى هذا النطاق اقترح (Rutledge) المشار إليه فى نوافله ونجادات (2014) بعض الاعتبارات الأساسية التى ينبغى توفرها فى برنامج إعداد المعلم وهى كالآتي:

- يمتلك المعلم العمق والشمول في موضوع مادته أو التخصص العلمي.

- يدرك تاريخ العلم وفلسفته وطبيعة العلم وبنيته.
- يكون الإعداد العلمى (التخصص العلمى) مناسبا للمرحلة التعليمية التى يدرس فيها المعلم.
- يشتمل الإعداد على خبرات تعليمية فى طرائق البحث والاستقصاء العلمي.
- تكون لدى المعلم خلفية مناسبة عن العلوم التربوية بشكل عام، مع التأكيد على الدراسات الإنسانية والاجتماعية بشكل خاص.
- يدرك تاريخ التربية وفلسفتها، وعلم الاجتماع التربوى.
- يعرف سيكولوجية الطفل والمراهقة وسيكولوجية التعلم.
- يتابع المعلم برامج التطور والنمو المهنى المستمر.

فالحصول على معلم كفء ومعد إعداداً عالياً مهنياً وأكاديمياً وتكنولوجياً للقرن الحادى والعشرين يتطلب تطويراً كاملاً لبرامج إعداد المعلم بكليات التربية فى ضوء رؤية عصرية ومستقبلية وبما يواجه التحديات والتغيرات المتسارعة. (الباز، 2010)

وقد احتلت قضية إعداد المعلم وتدريبه اهتماما كبيرا من قبل أهل التربية؛ انطلاقا من دوره المهم والحيوى فى تنفيذ سياسة التعليم على كافه الأصعده، حيث أن المسئولية مشتركة بين كافة عناصر المنظومة التعليمية، وتكمن البداية فى إعادة النظر فى برامج إعداد المعلمين فى كليات التربية، ولايقتصر دورها عند هذا الحد، بل لابد من التنسيق المستمر بين وزارة التربية والتعليم وكليات التربية، من حيث متابعة المعلمين أثناء الخدمه، وإعداد الدورات التدريبية المستمرة لهم، من اجل تنشيط البنية المعرفية لديهم، وإطلاعهم على كل ماهو جديد فى مجال عملهم.

حيث ان الهدف الاساسى من تقويم برامج إعداد المعلمين كما أشارت اليه الغامدي (2018) يمكن تلخيصه في ثلاث نقاط رئيسة:

1) ضمان مسئولية برامج إعداد المعلمين للإنجاز والسعي نحو تحقيق أهدافها، والتي تتضمن مراقبه جودة البرنامج وتوفير معلومات وثيقة للمجتمع وصانعى السياسة.
2) توفير معلومات للمستفيدين من البرنامج تتضمن تزويدهم ببيانات المعلمين المتوقع تخرجهم وتوظيفهم وفقا لنوع البرنامج الذى اختاره اصحاب الأعمال من بين مجموعة واسعة من برامج إعداد المعلم، فالتقويم يهدف إلى التعرف على برامج عالية الآداء على افتراض أن بعض المستفيدين يرغبون في العثور على أفضل برامج إعداد المعلمين.

3) تزويد مؤسسات إعداد المعلمين بالمعلومات التي تساعدهم في الكشف عن أهم نقاط القوة ونقاط الضعف لبرامجهم الحالية، واتخاذ القرارات المناسبة لتحسين برامجها، واستخدامها لتعزيز نقاط القوة بشكل مستمر ومعالجة نقاط الضعف. وغالبا ما يتم البدء بشكل أساسي بتقييم هيئة التدريس والموظفين والإدارة. كما توضح فى دراستها إلى ضرورة التقويم المستمر للبرامج التربوية بواقع كل أربع أو خمس سنوات للوقوف على جوانب القصور ومعالجتها وتعزيز جوانب القوة.

ولأهمية قضية إعداد المعلم فقد تم عقد العديد من المؤتمرات على المستوى العربى والدولى بخصوص إعداد المعلم، على سبيل المثال:

- المؤتمر العلمي الرابع والعشرون: **برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز**، المنعقد فى القاهرة خلال شهر أغسطس.
- المؤتمر الدولى الأول: **توجهات استراتيجية في التعليم تحديات المستقبل**، المنعقد فى القاهرة جامعة عين شمس خلال شهر سبتمبر.

ومن بين التوصيات التى ركزت عليها المؤتمرات ضرورة تطوير نظم وأساليب برامج إعداد المعلم بصفة مستمرة فى ضوء المتغيرات والتطورات المعاصرة، وضرورة تخطيط برامج إعداد المعلم وبنائها لكى يقوم بادواره العديدة (ابو جحجوح، 2009).

علاوة على ذلك، يجب النظر إلى مهارات القرن الحادي والعشرين على أنها أساسية، ويجب تطويرها قبل أن يبدأ المعلمون ممارستها. يمكن لمجتمعات التعلم المهنية في تعليم المعلمين الجامعيين أن توفر الجسر الأساسي من المرشح إلى الممارس المحترف، لذا فإن الأساس اللازم للمهارات اللازمة للعمل في إطار مجتمع التعليم لابد وأن يتم تطويره. كما أنه لابد من النظر إلى هذه المهارات الحاسمة باعتبارها مهارات أساسية ، وتنميتها قبل أن يبدأ المعلمون ممارستهم. وهذه هى الوظيفة المنوط بها مجتمعات التعلم لتعليم المعلمين في مرحلة ما قبل التخرج (الجامعة).(Hoaglund, et *al*., 2014)

وفى هذا السياق أصدرت العديد من المنظمات الدولية والدول حول العالم تصنيفات لمهارات القرن الحادى والعشرين التى يحتاج المتعلم إلى تطبيقها فى جميع البيئات التعليمية والوظيفية والمدنية طوال حياته. (المصعبى، 2017).

وفيما يلى بعض تصنيفات مهارات القرن الحادى والعشرين:

كما جاء فى تصنيف ترلينج وفادل (2013) والذى يشمل ثلاثة مجالات تضم إحدى عشرة مهارة رئيسة تتمثل فى (التعلم والإبداع–الثقافة الرقمية–الحياة والمهنة) وفيما يلي عرض لتلك المجالات:

أولا: مهارات التعلم والإبداع وتشمل الآتي:

(التفكير الناقد وحل المشكلات–الاتصال والتشارك–الإبتكار والإبداع).

ثانيا: مهارات الثقافة الرقمية وتشمل الآتي:

(الثقافة المعلوماتية–الثقافة الإعلامية–ثقافة تقنية المعلومات والاتصال).

ثالثا: مهارات الحياة والمهنة وتشمل الآتي:

(المرونة والتكيف–المبادرة والتوجيه الذاتي–التفاعل الاجتماعي والتفاعل متعدد الثقافات–الانتاجية والمساءلة–القيادة والمسئولية).

أما مشروع تقويم وتدريس مهارات القرن الحادى والعشرين (ATC21st, Skills, Project) فصنفت تلك المهارات إلى اربعة مجالات تضم عشر مهارات رئيسة وهما كالآتى:

المجال الأول (طرق التفكير) ويشمل:

(الإبداع والتجديد–التفكير الناقد وحل المشكلات وصنع القرارت–وتعلم كيفية التعلم وماوراء المعرفة).

المجال الثانى (طرق العمل) ويشمل:

(الاتصال–المشاركة (فرق العمل)).

المجال الثالث (أدوات العمل) ويشمل:

(الثقافة المعلوماتية–تقنية الاتصال والمعلومات).

المجال الرابع (مهارات العيش فى العالم) ويشمل:

(المواطنة المحلية والعالمية–الحياة والمهنة–المسئولية الفردية والجماعية).

أما المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ALECSO) تقسم مهارات القرن الحادي والعشرين إلى ثلاثة مجالات رئيسة كما يلى:

أولا: مهارات التفكير المتقدمة وتشمل أربع مهارات:

(التفكير النقدى والتحليلى–حل المشكلات–التفكير الابداعى والمبتكر–الذكاء اللفظى).

ثانيا: المهارات الشخصية وتشمل إحدى عشرة مهارة:

(مهارات التواصـــل–العمل الجماعى والتعاون–القيادة ومهارة اتخاذ القرار–التكيف مع التغيير–الإدارة الذاتية–الثقة بالنفس–الذكاء العاطفى–إدارة الوقت–المظهر الخارجى والمهنى–أخلاقيات العمل–الدافعية نحو العمل والروح الإيجابية–تقدير التنوع فى بيئة العمل).

ثالثا: مهارات تكنولوجيا المعلومات وتشمل ست مهارات:

(محو الأمية الحاسـوبية–الطباعة–مهارات اسـتخدام الإنترنت–مهارات اسـتخدام مايكروسـوفت أوفيس–محو الأمية المعلوماتية–محو أمية وسائل الاعلام). (الحربى، 2016)

أما منظمة الشراكة من أجل القرن الحادي والعشرين فتصنف تلك المهارات إلى أربع مهارات رئيسة تتمثل فى (الإبداع–التفكير الناقد وحل المشكلات–الاتصال–التعاون). (بيرز، 2014)

واستناداً لما سبق من التصنيفات لمهارات القرن الحادى والعشرين واختلاف المنظمات على تقسيم مهارات القرن الحادي والعشـرين حيث صـنفت عن ترلينج وفادل (2013) الى إحدى عشـرة مهارة، ولكن نجدها عند ALECSO (2014) أكثر تفصـيلا حيث قسـمها الى اثنتين وعشـرين مهارة، فى حين أن (Beers, 2011) صنف المهارات الى أربع مهارات رئيسة فقط، ولذلك يمكن الإستنتاج بأن أهم المهارات هى:

1) مهارات التفكير بأنواعه.
2) مهارات التواصل والتعاون والمشاركة.
3) مهارات ثقافة المعلومات والاتصال.
4) مهارات الحياة.

وقد قدمت منظمة (Educational Organismi) المهتمة بالتعليم القائم على دمج المعرفة بالتكنولوجيا **مجموعة من السمات التى يختص بها معلم القرن الحادى والعشرين** كما ورد فى المومنى (2016، 189)، والتى تمثلت فى:

- **متفادى للمخاطر**: يتفادى المخاطر الخاصـــة بفقد المتعلمين لمعنى التعلم، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وعدم تناسب الخبرات التعليمية مع الأهداف المنشودة.
- **متضـامن**: يتحمل المسـئولية تجاه المتعلمين، وتجاه مؤسـسـة العمل ككل، لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.
- **نموذجى**: بأن يكون قدوة لزملائه فى العمل المتميز بالجودة والاتقان، كما أنه يكون مثالاً لطلابه فى القيم الأخلاقية والمثابرة العلمية.

- **قائد:** لديه القدرة على إدارة طلابه بناء على قدراتهم، وأنماطهم المختلفة، خلفيتهم المعرفية المتابية.
- **مستبصر:** يمتلك رؤيا تطويرية لكفاءاته المهنية والشخصية، بل ونحو المؤسسة التعليمية ككل، والعمل على تحقيقها من أجل رفعة شأن التعليم.
- **متعلم:** يسعى دائما الى الاستفادة من كل ماهو جديد فى عالم البرامج التدريبية المختلفة، من أجل تطوير كفاءاته التربوية والأكاديمية والمهنية.
- **محاور:** يفضل استخدام أسلوب المناقشة والتحاور مع طلابه، كما يشجعهم على المبادرة بالتساؤل.
- **مهيأ:** يعمل على تهيئة بيئة المتعلم، وذلك بالاستغلال الأمثل للمتعلمين وخبراتهم وطرق التدريس وأدوات التقييم بصورة تفاعلية، وذلك تحقيقاً للاهداف التعليمية المقصودة.

التحديات التى تواجه معلم القرن الحادى والعشرين:

- أن يكون المعلم قادراً على البحث والإطلاع على كل ماهو مستحدث وجديد فى عالم المعرفة ومجال تخصصه المهنى.
- أن يراعى المعلم حاجات وقيم المجتمع فى ظل مستجدات العلم وتطور وسائل التقنية التكنولوجية.
- أن يساعد المعلم طلابه فى طرق الحصول على المعرفة الجديدة وتحصيل العلوم الحديثة باستخدام وسائل التقنية المتطورة.
- أن يكون المعلم قادراً على استغلال التطور التقنى فى ثراء العملية التعليمية، وتوظيف أدواته فى نقل الخبرات التعليمية للمتعلمين.
- أن ينوع المعلم فى الخبرات البحثية والعلمية والتقنية لتشمل جوانب عديدة من أنشطة الحياة. (البلوى، 2019، 390)

وقد اشارت دراسة معوض(2015) بعض **الأسس اللازمة لإعداد المعلم فى القرن الواحد والعشرين:**

1) مبدأ التربية المستمرة لمواكبة التطورات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية لتزويد المعلم بالمهارات اللازمة لمساعدته على آداء أدواره بشكل جيد.
2) التكامل والتفاعل بين الجوانب التربوية وجوانب التخصص وتطبيق نتائج العلوم التربوية والنفسية فى طرق تدريس الطلاب.
3) التمكن من استخدام تكنولوجيا التعليم الحديثة لزيادة فاعلية التدريس.
4) ربط الجوانب النظرية بالجوانب التطبيقية للطلاب فى الحياة والعمل والمستقبل.

ومن هنا ظهر الاهتمام بتقويم برنامج إعداد معلم العلوم فى ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين وذلك من أجل إعداد جيل من المعلمين قادر على استعياب متطلبات المجتمع المهنية والتطورات المنهجية السريعة. فمن خلال الملاحظة المبدئية لبرنامج إعداد معلم العلوم من قبل الباحثة وأيضا مراجعة الأدبيات السابقة من خلال:

- نتائج البحوث العلمية التى تتناول قضايا التطوير والتقويم من خلال تحديد جوانب القوة والضعف والاتجاهات السلبية والايجابية وذلك لاستيعاب متطلبات ثورة المعلومات والاتصالات.
- تقارير المؤتمرات والموجهين والخبراء الفنيين من خلال رسم صوره للواقع التعليمى ومدى تلبيته للاحتياجات المعاصرة والمستقبلية.
- مناخ الرأى العام مدعوم بآراء المتخصصين والتربويين والباحثين وذوى الفكر المهتمين بعمليات التطوير والتقويم فى ظل التطورات المعاصره.

حيث تبين أن برامج إعداد معلم العلوم يعانى قصور عن تلبية متطلبات القرن الحادى والعشرين بالنسبه للفرد المتعلم والمجتمع فى ضوء المتغيرات المرتبطه بالعولمة وعصر تكنولوجيا المعلومات من خلال التعرف على النواتج التعليمية المتمثلة فى ضعف مستوى الخريجين وعدم ملاءمة هذا المستوى مع مستوى التقدم العلمى والتكنولوجى الذى سوف تزداد وتيرته فى القرن الحادى والعشرين ومايفرض ذلك من مستوى عالى من القدره على التعامل مع المنجزات العلمية والتكنولوجية.

وأوضحت دراسة (Hoaglund & et al.2014) بضرورة توفير الدعم اللازم للمعلمين لتطوير مهارات برنامج التعلم للمعلمين الجامعيين على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، بينما توصلت دراسة (Witte & et al. 2015) إلى عدم وجود مقررات لتدريس مهارات القرن الحادي والعشرين في دراسة برامج إعداد المعلمين في المستقبل. واهتمت دراسة (Farisi, 2016) بتطوير ثلاث مهارات أساسية لمعلم القرن الحادي والعشرين في العصر الرقمى وهى (مهارات التعلم والابتكار، المعلومات، مهارات الاعلام والتكنولوجيا، المهارات الحياتية والمهنية)؛ مما يؤدى إلى تطوير كفاءات المعلمين ومناهج إعدادهم، وقامت دراسة (Welsh & Schaffer, 2017) بتطوير مهارات التدريس الفعالة للمعلمين خلال التجارب الميدانية المبكرة فى مرحلة التعليم الثانوي.

حيث دعت العديد من المنظمات الدولية الى تضمين مهارات القرن الحادى والعشرين ضمن برامج إعداد المعلم والبرامج المهنية للمعلم، باعتقادهم أن جودة التربية العلمية تحقق بدعم من مهارات القرن الحادى والعشرين، كما أشارت (شلبى، 2014، 3) فى حين توفر الشروط الأتية:

1) تقدم التربية العلمية مناهج قائمة على الإستقصاء، التى تسمح بتعلم مهارات القرن الحادى والعشرين، وتوفير بيئة تعليمية داعمة لها.
2) ممارسة مهارات الإستقصاء العلمى والتصميم التكنولوجى، تعمل على إتاحة مدى واسع من التكنولوجيا الرقمية المستخدمة فى حل المشكلات واكتساب مهارة التفكير الناقد.
3) إتاحة الفرصة للبحث عن المعرفة وبناءها، والنمو المفاهيمى.
4) دعم تكامل مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال توفير فرص تنمية مهنية مستمرة لمعلمى العلوم.

وكما ذكرت الباز (2010) أن برامج إعداد المعلم فى مصر تعانى من ضعف وينتابها أوجه قصور ومشكلات، وهو ما يدعونا إلى ضرورة تقويم هذه البرامج للوقوف على جوانب القصور والضعف بها، والعمل على تطويرها، ولذلك لعدة مبررات منها:

- التطورات المتلاحقة فى مجال المعرفة التربوية والتكنولوجية والعلمية.
- التغيرات والأحداث العالمية التى تواجه العالم.
- تطور مناهج البحث العلمى فى الجامعات.
- التطورات المتلاحقة والمتسارعة فى مناهج العلوم.
- ضعف مستوى كفاءة معلمى العلوم.

فى ضوء ماسبق نستنتج انه ينبغى أن تلعب برامج إعداد معلم العلوم دورا هاماً فى تمكين المعلم من بناء المناهج الدراسية والتخطيط لتدريسها وممارستها للطلاب واكتسابهم لها؛ ولذلك اهتمت الدراسات والأبحاث التربوية ببرامج الإعداد والتنمية المهنية لإعداد برنامج تدريبى وتضمينه مجموعة من مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة لإعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائي في ضوء متطلبات العصر الحالي.

مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث بعد مراجعة الأدبيات السابقة التى توصلت إلى أن هناك معوقات تحول دون امتلاك الطالب المعلم لتلك المهارات كما ظهر ذلك فى دراسة البحراوى (2015)، وتواجد قصور بمقررات برنامج إعداد الطالب المعلم فى تضمينها لمهارات القرن الحادي والعشرين، وهذا ما أوضحته دراسة العرفج والشهري والخالدى (2019)، وكما لاحظت الباحثة وجود ندرة للدراسات التى تناولت تقويم برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الإبتدائي في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؛ وهذا ما دفع الباحثة للقيام بدراسة

استطلاعية لبرنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائي بكلية التربية جامعة مطروح نظام الساعات المعتمدة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وصممت الباحثة استمارة مبدأية تتضمن مهارات القرن الحادي والعشرين، واستخدمتها كأداة للدراسة الإستطلاعية لتحليل وصفي مبدأي لبرنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائي بكلية التربية جامعة مطروح نظام الساعات المعتمدة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين ، وقد ظهرت نتائج الدراسة الإستطلاعية كما يلي:

جدول (1) النسب التكرارية لمهارات القرن الحادي والعشرين في الدراسة الاستطلاعية

المجال	التكرار	النسبة المئوية
التعلم والابداع	35	63.63
الثقافة الرقمية	9	16.36
الحياة والمهنة	11	20
المجموع	55	100

اتضح من جدول (1) انخفاض نسب المجالات التكرارية الخاصة بمجالي الثقافة الرقمية والحياة والمهنة ضمن مهارات القرن الحادي والعشرين، حيث ظهرت نسبة مجال الثقافة الرقمية التكرارية تعادل تقريباً (16.36%)، في حين أن نسبة مجال الحياة والمهنة التكرارية تعادل (20%)، وظهرت نسبة مجال التعلم والإبداع التكرارية تقريباً بنسبة (63.63%).

وأوضحت النتائج أن برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائي بكلية التربية جامعة مطروح نظام الساعات المعتمدة يعاني من قصور وضعف في مدى تضمنيه لمهارات القرن الحادي والعشرين.

ومن هذا المنطلق ظهرت فكرة الدراسة حتى تكون محاولة من جانب الباحثة لرسم صورة واضحة المعالم لبرنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائي بكلية التربية جامعة مطروح فى ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، ومدى تضمين هذا البرنامج للمهارات التى تؤهل الطالب المعلم ان يتمكن من إنتاج جيلٍ فعالٍ فى المجتمع، وقادرًا على تلبية متطلبات القرن الحادي والعشرين من أجل النهوض بالبرنامج والوقوف على جوانب القوة والضعف الموجودة به من أجل إصدار الأحكام بشأن تطويره ومساعدة المختصين والخبراء الذين يسعون إلى التقدم نحو الامام.

أسئلة البحث:

حاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مدى تضـــمين برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الإبتدائى بكلية التربية جامعة مطروح نظام الساعات المعتمدة لمهارات التعلم والابداع؟
- ما مدى تضـــمين برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الإبتدائى بكلية التربية جامعة مطروح نظام الساعات المعتمدة لمهارات الثقافة الرقمية؟
- ما مدى تضـــمين برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الإبتدائى بكلية التربية جامعة مطروح نظام الساعات المعتمدة لمهارات الحياه والمهنة؟

أهداف البحث:

استهدف البحث الحالي:

1) تحديد مهارات القرن الحادي والعشـــرين الواجب توافرها فى برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائى بكلية التربية جامعة مطروح نظام الساعات المعتمدة.
2) التعرف على مدى تضـــمين برنامج إعداد معلم العلوم بكلية التربية نظام الســـاعات المعتمدة لمهارات القرن الحادى والعشرين.

أهمية البحث:

تكمن الأهمية النظرية للبحث فى الجوانب الآتية:

1) تقويم برنامج الســـاعات المعتمدة الجديد المطبق حالياً لمعرفة جودة البرنامج وتضـــمنيها لمتطلبات القرن الحادي والعشرين.
2) الوقوف على ايجابيات وســـلبيات برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائي بكلية التربية نظام الساعات المعتمدة.
3) تحديد مهارات القرن الحادي والعشـــرين اللازمة للتضـــمين داخل برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائي بكلية التربية نظام الساعات المعتمدة.

كما تكمن الأهمية التطبيقية للبحث فى الجوانب الآتية:

1) مساعدة الخبراء والمتخصصين فى وضع برامج إعداد لمعلم العلوم تلاقى متطلبات التطور الذى يشهده العصر.
2) توجيه أنظار المؤسسات الخاصة بتدريب المعلمين لتحديد الإحتياجات التدريبية والمتطلبات المهنية التى يجب أن تكون متوفرة فى معلم العلوم من خلال النظر الى برنامج إعداد معلم العلوم لمواجهة متطلبات القرن الحادي والعشرين.
3) محاوله للإسهام فى عمليات التطوير والإصلاح الهادفة إلى مواكبة التقدم العلمى والتكنولوجى فى القرن الحادي والعشرين.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

- ❖ الحدود الزمانية : ستتم الدراسة فى العام الدراسى 2022.
- ❖ الحدود المكانية : ستتم الدراسة بكلية التربية جامعة مطروح.
- ❖ الحدود الموضوعية: سوف تتم الدراسة على توصيف محتوى برنامج اعداد معلم العلوم الابتدائى بكلية التربية نظام الساعات المعتمدة.

مصطلحات البحث:

البرنامج (Program):

يعرف بأنه: "مجموعة من الأنشطة المنظمة والمترابطة والمتكاملة والممارسات العملية ذات أهداف محددة وواضحة وفق خطة منظمة بهدف تزويد المتدربين بمعارف ومهارات وخبرات واتجاهات محددة يتطلبها التطور العلمى والتكنولوجى لتطوير وتحسين الآداء المهنى للطالب المعلم".(شحاتة، والنجار، 2003، 74)

وتعرفه الباحثة البرنامج فى الدراسة الحالية بأنه مخطط يشتمل على مجموعة من المقررات التربوية والاكاديمية الى تعدها كليات التربية بهدف اكساب الطالب المعلم مهارات القرن الحادي والعشرين من اجل إعداد معلم قادر على اداء ادواره بما يتناسب مع متطلبات العصر.

تقويم برنامج إعداد المعلم:

عرف بأنه: "عبارة عن جمع المعلومات بصورة منظمة لمخرجات البرنامج بغرض إصدار الأحكام عن فعالية البرنامج، وتحسين جودة فاعلية البرنامج، واتخاذ القرارات المناسبة حول تطوير البرامج المستقبلية".(Anderson & Postlethwaite,2007,1)

كما يعرف الهســى (2012، 9) إعداد المعلم بأنه: "العملية (وتشـمل المدخلات، والعمليات، والمخرجات) التي تقوم بها كليات التربية لإكســـاب الطالب المعلم المعارف ، والمهارات، والاتجاه الإيجابي نحو مهنة التعليم، ليكون قادراً على أداء مهامه الوظيفية، والقدرة على البحث العلمي، والتنمية المعرفية".

وتعرف الباز (2010، 764) برنامج إعداد معلم العلوم بأنه: "خطة تعليمية منظمة تتضـمن مجموعة من الأهداف والمقررات العلمية والتربوية وطرق التدريس وأساليب التقويم التى توضع بهدف تنمية وإعداد الطلاب المعلمين، وفى الجوانب الأكاديمية والتربوية الثقافية".

وتعرف الباحثة تقويم برنامج إعداد معلم العلوم فى الدراسة الحالية بانه: عبارة عن جمع المعلومات وتحليل البيانات وفق خطة منظمة للتعرف على جوانب القصـــور ببرنامج إعداد معلم العلوم، بهدف تحســين جودة البرنامج وتطويره فى ضوء مهارات القرن الحادى والعشرين.

مهارات القرن الحادي والعشرين:

تعرفها منظمة الشـراكة (The Partnership For 21st Century Learning, 2007, p20) من أجل مهارات القرن الحادي و العشـرين بأنها: "مجموعة المهارات اللازمة للنجاح والعمل في القرن الحادي والعشـرين مثل مهارات التعلم والابتكار، والثقافة المعلوماتية والإعلامية والتكنولوجية، ومهارات الحياة والعمل".

وتعرفها غانم (2014، 11) بأنها: "هى المهارات اللازمة للنجاح فى عالم اليوم، فى الدراســـة والعمل والحياة المدنية، وتعتمد على الثقافة الأســاســية، والثقافة العددية والعلمية، والثقافة البصــرية، والثقافة البيئية، والثقافة بين حضــارية؛ وتشــمل مدى واســع من المعرفة والقدرات وعادات العمل، وتتضــمن مهارات التفكير الناقد، وحل المشــكلات، ومهارات التجديد والإبداع، ومهارات التعاون والتواصــل، ومهارات ثقافة المعلومات والوسائل والتكنولوجيا، ومهارات حياتية ومهنية، ومهارات الإنتاجية والمساءلة، ومهارات القيادة والمسئولية".

في حين تعرفها خميس (2018، 152) بأنها: "مجموعة من المهارات التي يحتاجها العاملون في مختلف بيئات العمل ليكونوا أعضــاء فاعلين ومنتجين، بل مبدعين إلى جانب إتقانهم المحتوى المعرفي اللازم لتحقيق النجاح، تمشياً مع المتطلبات التنموية والاقتصادية للقرن الحادي والعشرين".

وكما أشـار زيتون (2019، 138) ان منظمة التنمية والتعاون الاقتصـادى تعرفها "القدرة على اداء المهام وحل المشـكلات الحياتية التى تواجه البشـر والقدرة على التواصـل بشـكل فعال من أجل تحقيق أهداف التنمية البشرية وذلك بالاعتماد على المعرفة الكافية باللغه ومهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصال".

في ضوء الإستعراض السابق يمكننا القول بأن المقصود بمهارات القرن الحادي والعشرين فى الدراسة الحالية بأنها: مجموعة من المهارات اللازمة لإعداد الطالب المعلم وفقا لاحتياجات ومتطلبات القرن الحادي والعشرين مسايرة للثورة العلمية والانفتاح الثقافى الذى نعيشه.

منهجية البحث ومعالجة البيانات:

قد اجري البحث بهدف التحقق من مدى تضـــمين برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائي بكلية التربية جامعة مطروح نظام الساعات المعتمدة لمهارات القرن الحادي والعشرين، وذلك باتباع مجموعة من الاجراءات التى اتبعتها الباحثة.

منهج البحث:

نظرا لطبيعة البحث استخدمت الباحثة فى هذه الدراسة المنهج الوصفى الإستقصائى التحليلى في إعداد قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين، التى تصف الواقع الفعلى لبرنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الإبتدائى بكلية التربية جامعة مطروح نظام الساعات المعتمدة، ومدى إسهامه فى إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائي، وذلك باستخدام الأداة التى أعدت لتحليل رسالة ورؤية وأهداف البرنامج ورؤيته الفلسفية ومقرراته خلال المستويات الثامن الدراســـية الخاصـــة ببرنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائي بكلية التربية جامعة مطروح نظام الساعات المعتمدة واتخاذ القرارات والأحكام الصائبة حولها.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من لائحة توصيف محتوى برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائي بكلية التربية جامعة مطروح نظام الساعات المعتمدة، والتى تشمل العناوين الأتية:

- الإطار المفاهيمى للبرنامج.
- الرؤية الفلسفية لإعداد معلم التعليم الإبتدائى.
- مواصفات خريج كلية التربية.
- أهداف البرنامج.
- رسالة البرنامج.
- نواتج التعلم المستهدفة من البرنامج.
- فلسفة اختيار الساعات المعتمدة للبرنامج.
- فلسفة إدارة البرنامج.

- الأحكام العامة.
- نظام الدراسة وتقييم الطلاب.
- توصيف المقررات الدراسية.

أداة البحث واجراءاته:

إجراءات البحث:

للإجابة على تساؤلات البحث والتحقق من مدى تضمين برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائي لمهارات القرن الحادى والعشرين، تم اتباع الإجراءات الأتية:

اولا: إعداد قائمة بمهارات القرن الحادى والعشرين :

أولا: إعداد قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين التي يجب تضمينها في برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائي بكلية التربية جامعة مطروح نظام الساعات المعتمدة.

تم اعداد القائمة للتعرف على مدى تضمين برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائي بكلية التربية جامعة مطروح نظام الساعات المعتمدة لمهارات القرن الحادى والعشرين؛ وقد تضمنت المنظومة لمهارات القرن الحادي والعشرين المهارات الأساسية والفرعية لمهارات القرن الحادى والعشرين التي يجب تضمينها في برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائي بكلية التربية جامعة مطروح نظام الساعات المعتمدة، وذلك مروراً بالخطوات الأتية:

1- تحديد الهدف من المنظومة (قائمة المهارات):

1- يهدف إعداد القائمة إلى تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين التي يجب تضمينها ببرنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائي بكلية التربية جامعة مطروح.

2- تحديد مصادر اشتقاق بناء المنظومة (قائمة المهارات):

تم استخلاص المهارات التى اشتملت عليها القائمة من خلال الإطلاع على المصادر التالية:

1-أطر وقوائم مهارات القرن الحادي والعشرين التي أعدتها بعض المنظمات والمشروعات العالمية، مثل:منظمة الشراكة من اجل مهارات القرن الحادي والعشرين The Partnership for 21st Century Learning, 2015، مشروع تقييم وتدريس مهارات القرن الحادي والعشرين Assessment and Teaching of 21st Century Skills project, 2012

2-الأدبيات التربوية والدراسات العربية التي تناولت مهارات القرن الحادي والعشرين: شلبي (2014)، ترلينج وفادل (2013)، العرفج والشهرى والخالدى (2019)، البلوى (2019)، الحطيبى (2018)، خميس (2018)، الزهرانى (2019)، عبدالحميد (2019))

3-البحث بالدراسات الأجنبية التي تناولت تحديد مهارات للقرن الحادي والعشرين:

(Voogt, Roblin, (2012), Palmer (2015), Kayange and Msiska (2016), Beers, S. (2011), Bybee (2010), Turhan et *al*, (2021))

4-تحديد سمات وأدوار معلم القرن الحادى والعشرين.

3- إجراءات بناء القائمة:

a) تحديد المجالات الرئيسة لمهارات القرن الحادي والعشرين التي يجب تضمينها في برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائي.
b) تحليل كل مجال إلى عدد من المهارات الأساسية.
c) تحليل كل مهارة أساسية إلى مهارات فرعية.
d) صياغة مؤشرات للأداء لكل مهارة فرعية.

عرض القائمة على المحكمين:

- تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين لإبداء الراي حول:

1. انتماء المهارة الرئيسة للمجال الذي تندرج تحته.
2. انتماء المهارة الفرعية للمهارة الرئيسة.
3. مناسبة مؤشرات الأداء في المهارة الفرعية.
4. مناسبة القائمة وشمولها لمهارات القرن الحادي والعشرين.
5. تعديل ما يرونه سواء بالحذف أو بالإضافة.

الصورة النهائية للمنظومة (قائمة المهارات):

ووافق المحكمين على الصورة الأولية للقائمة، مع اجراء مجموعة من التعديلات البسيطة على القائمة سواء من الناحية الأدبية أو الفنية كأسلوب الصياغة أوالمعنى المقصود، وتم صياغة القائمة في صورتها النهائية ، وكما هو موضح بالجدول التالى (تم التوصل إلى عدد (3) مجالات رئيسة هى (التعلم والإبداع، الثقافة الرقمية، الحياة والمهنة)، ينبثق منها (11) مهارة أساسية، تتكون من (26) مهارة فرعية، لها (88) مؤشر للأداء.

جدول (2) مهارات القرن الحادى والعشرين.

المجالات	المهارات الأساسية	المهارات الفرعية	مؤشرات الأداء
التعلم والإبداع	3	9	40
الثقافة الرقمية	3	6	20
الحياة والمهنة	5	11	28
المجموع	11	26	88

ثانيا- تحليل برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائي بكلية التربية جامعة مطروح نظام الساعات المعتمدة:

تحليل المحتوى كما عرفه بيرلسون أنه عبارة عن "طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمى هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الإتصال" فهو يعد أسلوب أو أداة للدراسة يمكن أن يستخدمه الباحثون في مجالات بحثية متنوعة، لوصف المحتوى الظاهر والمضمون الصريح للمادة العلمية المراد تحليلها من حيث الشكل والمضمون، تلبية لاحتياجات البحثية المصوغة في تساؤلات البحث، ويعرف بانه: "أسلوب منظم في البحث لوصف المحتوى الظاهري للاتصال وصفا موضوعيا منظما وكميا" (طعيمة، 2004، 22)

ولما كان أسلوب تحليل المحتوى يتسم بالبساطة والموضوعية والفاعلية والدقة، فقد استخدم هذا الأسلوب في تحليل توصيف برنامج برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائي.

وقد اشتملت إجراءات التحليل ما يلى:

1. **الهدف من تحليل المحتوى:**

- هدفت عمليه التحليل إلى تحديد مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائي بكلية التربية جامعة مطروح نظام الساعات المعتمدة.

2. **تحديد فئات التحليل:**

- تحددت فئات التحليل في المجالات والمهارات الأساسية والفرعية ومؤشرات الأداء الممثلة لمهارات القرن الحادي والعشرين.

3. **تحديد وحدة التحليل:**

- تحددت الفقرة كوحده للتحليل، ويقصـــد بالفقرة أنها جملة أو أكثر تعبر عن فكرة واحدة أو عدة أفكار في برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائي بكلية التربية جامعة مطروح نظام الساعات المعتمدة.

4. تحديد عينة التحليل:

- اقتصرت عينة التحليل التي استخدمتها الباحثة على لائحة برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائي بكلية التربية جامعة مطروح نظام الساعات المعتمدة.

5. تصميم بطاقة التحليل:

- أعدت بطاقة تحليل برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائي بكلية التربية جامعة مطروح وتكونت البطاقة من محورين:

-**محور رأســـي:** خاص بالمهارات الأســاســـية والفرعية ومؤشـــرات الأداء الممثلة لمهارات القرن الحادى والعشرين.

-**محور أفقي:** خاص بمدى تضـــمين المهارات في برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائي، وحســـاب نسبتها المئوية.

6. إجراء عملية التحليل وضوابطه:

- أجريت عمليه التحليل على لائحة برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائي بكلية التربية جامعة مطروح كاملا.
- تمت قراءه كل فقرة من فقرات رؤية البرنامج، ورسالته، وأهداف البرنامج، وفلسفته، وتوصيف مقررات الأربع ســنوات دراســية (مســتويان لكل ســنة دراســية) الخاصــة ببرنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائي، وتحديد تناولها لكل مؤشر من مؤشرات الأداء الخاصة بمهارات القرن الحادي والعشرين.
- حساب عدد المؤشرات المتضمنة في كل مهارة فرعية، ومهارة أساسية، ومجال أساس، وحساب نسبيها المئوية إلى عدد المؤشرات الممثلة للمهارة ككل في كل فقرة من فقرات البرنامج.
- حساب العدد الكلى للمؤشرات المتضمنة، ونسبتها المئوية عن طريق

$$\text{النسبة المئوية التكرارية} = \frac{\text{التكرار}}{\text{مجموع التكرارات}} \times 100$$

7. ثبات عملية التحليل:

قامت الباحثة بإعادة تحليل برنامج إعداد معلم العلوم الابتدائي من المســـتوى الأول وحتى المســـتوى الثامن بكلية التربية بجامعة مطروح بفارق زمنى بين التحليلين يعادل 40 يوم، وحســاب نقاط الإتفاق والإختلاف فى

كلا التحليلين على حدة كما هو موضح بجدول (2)، وحساب ثبات أداة التحليل باستخدام معادلة هولستي لنسبة الاتفاق.

جدول (3) يوضح نقاط الإتفاق والإختلاف فى تحليل برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائى بكلية التربية جامعة مطروح نظام الساعات المعتمدة

المجال	التحليل الأول	التحليل الثانى	نقاط الإتفاق	نقاط الإختلاف	معامل الثبات
مهارات التعلم والإبداع	78	74	74	4	0.97
مهارات الثقافة الرقمية	32	30	30	2	0.96
مهارات الحياة والمهنة	56	54	54	2	0.98
المجموع	166	158	158	8	0.97

وتم حساب معامل الثبات بين التحليلين كل على حدة وفق معادلة الثبات ل هولستى.

$$CR = 2M / (N1 + N2)$$

CR = معامل الثبات، M = عدد الفئات التى اتفق عليهاِ خلال التحليلين، (N1+N2) = مجموع الفئات فى كلا التحليل.

وبعد تطبيق معادلة هولستى بتحديد نقاط الإتفاق والإختلاف ومجموع الفئات بين كلا التحليلين بلغت قيمة الثبات 0.975 ، ومن ثم أصبحت النسبة المئوية للنتيجة 97.5% وهو معامل ثبات مقبول وقيمته جيدة، وتشير إلى ثبات عملية التحليل، وهذا يجعل أداة الدراسة على قدر كاف من الثبات والثقة تكفى لتحقيق غرض الدراسة، وبهذا أصبحت أداة الدراسة مناسبة فى صورتها النهائية لتحليل برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائى من المستوى الأول وحتى المستوى الثامن بكلية التربية جامعة مطروح.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أولاً: عرض النتائج:

وفى ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج الدراسة

سيتم الإجابة على السؤال الأول للبحث والذى ينص على: **ما مدى تضمين برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائى بكلية التربية جامعة مطروح نظام الساعات المعتمدة لمهارات التعلم والإبداع؟**

جدول (4) يوضح التكرارات والنسب التكرارية لمهارة التعلم والإبداع

المهارة	التكرارات	النسبة المئوية
التفكير الناقد وحل المشكلات	40	51.28
الإتصال والتشارك	28	35.89
الإبداع والإبتكار	10	12.82
المجموع	**78**	**100**

اتضح من الجدول السابق (3)، نجد أن النسبة المئوية التكرارية لمهارة التفكير الناقد وحل المشكلات تحتل المركز الأول على باقى مهارات التعلم والإبداع، حيث إنها تعادل تقريباً (51%) يليها مباشرة فى المركز الثانى مهارة الإتصال والتشارك، حيث إنها تساوى تقريباً (36%) ويعتبر الفارق بينهم ضعيف، إلا أننا نلاحظ أن النسبة المئوية التكرارية لمهارة الإبداع والإبتكار تعادل تقريبا (13%) وهى ضعيفة نسبة إلى باقى نسب المهارات الخاصة بمجال التعلم والإبداع.

وللإجابة عن السؤال الثانى للبحث والذى ينص على: **ما مدى تضمين برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائى بكلية التربية جامعة مطروح نظام الساعات المعتمدة لمهارات الثقافة الرقمية؟**

جدول (5) يوضح التكرارات والنسب التكرارية لمهارات الثقافة الرقمية

المهارة	التكرارات	النسب المئوية
الثقافة المعلوماتية	16	50.00
الثقافة الإعلامية	2	6.25

ثقافة تقنية المعلومات	14	43.75
المجموع	**32**	**100**

اتضح من الجدول السابق (4) أن النسبة المئوية التكرارية لمهارة الثقافة المعلوماتية تتخطى النسب التكرارية الأخرى ضمن مهارات الثقافة الرقمية، حيث أنها تساوى تقريباً (50%)، يليها مباشرة مهارة ثقافة تقنية المعلومات والتى تبلغ نسبتها تقريباً (44%)، ويأتى فى المرتبة الأخيرة لمهارات الثقافة الرقمية مهارة الثقافة الإعلامية والتى تبلغ نسبتها تقريباً (6%).

وللإجابة عن السؤال الثالث، والذى ينص على: **ما مدى تضمين برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائى بكلية التربية جامعة مطروح نظام الساعات المعتمدة لمهارات الحياة والمهنة؟**

جدول (6) يوضح التكرارات والنسب التكرارية لمهارات الحياة والمهنة

المهارة	التكرارت	النسبة المئوية
المرونة والتكيف	9	16.07
المبادرة والتوجيه الذات	13	23.21
التفاعل الإجتماعى متعدد الثقافات	15	26.78
الإنتاجية والمساءلة	10	17.85
القيادة والمسؤولية	9	16.07
المجموع	**56**	**100**

اتضح من الجدول السابق (5) أن النسبة المئوية التكرارية لمهارات التفاعل الإجتماعى متعدد الثقافات تحتل المرتبة الأولى بين باقى مهارات الحياة والمهنة حيث تعادل نسبتها تقريباً (27%)، يليها مباشرة فى المركز الثانى مهارة المبادرة وتوجيه الذات حيث تعادل نسبتها تقريباً (23%)، يليها فى المركز الثالث مهارة المبادرة والتوجيه الذاتى التى تعادل نسبتها تقريباً (17%)، ويحتل المرتبة الأخيرة مهارتي المرونة والتكيف والقيادة والمسؤولية التى تعادل نسبتها تقريباً (16%).

وبعد حساب مجموع التكرارت والنسبة المئوية التكرارية لكل مهارة أساسية (التعلم والإبداع، الثقافة الرقمية، الحياة والمهنة) من مهارات القرن الحادى والعشرين ضمن برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائى بكلية التربية جامعة مطروح نظام الساعات المعتمدة توصلنا إلى النسب الموضحة فى الجدول التالى:

جدول (7) يوضح التكرارات والنسب التكرارية لمهارات القرن الحادى والعشرين

المجال	التكرارات	النسبة المئوية
التعلم والإبداع	78	46.98
الثقافة الرقمية	32	19.27
الحياة والمهنة	56	33.73
المجموع	**166**	**100**

اتضح من الجدول السابق أن مهارة التعلم والإبداع تحتل الصدارة والمركز الأول فى النسب التكرارية المئوية إلى باقى النسب التكرارية لمهارت القرن الحادى والعشرين حيث تعادل نسبتها تقريباً (47%)، يليها فى المركز الثانى مهارات الحياة والمهنة والتى تساوى نسبتها تقريباً (34%)، ويأتى فى المركز الأخير النسبة التكرارية المئوية لمهارة الثقافة الرقمية والتى تساوى تقريباً (19%) والتى تعتبر من وجهة نظر الباحثة نسبة ضعيفة لما نعيشه فى مجتمع التدفق المعرفى والثورة التكنولوجية السريعة والمتغيرة.

ثانياً: مناقشة نتائج الدراسة:

1. أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذى ينص على:

ما مدى تضمين برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائى بكلية التربية جامعة مطروح نظام الساعات المعتمدة لمهارات التعلم والإبداع؟

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تركيز برنامج إعداد معلم العلوم بكلية التربية جامعة مطروح على التفكير الناقد وحل المشكلات بنسبة كبيرة ضمن مهارات التعلم والإبداع، إلى جانب تواجد قصور في برنامج إعداد معلم العلوم على تضمينه مهارتي الاتصال والتشارك والابداع والابتكار.

2. ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثانى والذى ينص على:

ما مدى تضمين برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائى بكلية التربية جامعة مطروح نظام الساعات المعتمدة لمهارات الثقافة الرقمية؟

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائي بكلية التربية جامعة مطروح يتضمن بدرجات متوسطة لمهارات الثقافة المعلوماتية، كما أنه يتضمن بدرجات تكاد تكون ضعيفة لمهارات الثقافة الإعلامية ومهارة ثقافة تقنية المعلومات والاتصال.

3. ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذى ينص على:

ما مدى تضـــمين برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائى بكلية التربية جامعة مطروح نظام الســـاعات المعتمدة لمهارات الحياة والمهنة؟

حيث تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن برنامج إعداد معلم العلوم بكلية التربية جامعة مطروح يركز بدرجة متوســـطة على بعض مهارات الحياة والمهنة، كمهارة المرونة والتكييف، ومهارة المبادرة والتوجيه الذاتي، كما يركز البرنامج بدرجة منخفضة على مهارة التفاعل الاجتماعي ومهارة الانتاجية والمساءلة.

حيث تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن القائمين على وضـــع برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائي بكلية التربية جامعة مطروح يراعون بدرجة كبيرة مهارة التعلم والابداع، كما يراعون بدرجة متوســـطة مهارة الحياة والمهنة، وبدرجة ضـعيفة مهارات الثقافة الرقمية، وأن هناك قصـور واضـح في مدى تضـمين البرنامج لمهارات الثقافة الرقمية والتى تعتبر من وجهة نظر الباحثة نسبة ضعيفة لما نعيشه فى مجتمع التدفق المعرفى والثورة التكنولوجية السـريعة والمتغيرة، مما يؤدى إلى قصـور برنامج إعداد معلم العلوم للتعليم الابتدائي بكلية الربية جامعة مطروح نظام الساعات المعتمدة في تضمينه لمهارات القرن الحادي والعشرين.

الاستنتاجات:

ومن خلال ما سبق يمكن استنتاج الآتي:

- غياب الرؤية – أو عدم وضـــوحها – لدى كلية التربية بجامعة مطروح لمواجهة تحديات ومتطلبات القرن الحادي والعشرين.
- تعاني كلية التربية بجامعة مطروح من شحة الإمكانات المادية، وقلة الدعم المخصص لشراء الأجهزة والتجهيزات التكنولوجية اللازمة للعملية التعليمية، وهو ما انعكس على ضـــعف الدور الذي تقوم به كلية التربية في تنمية مهارات استخدام التكنولوجيا.
- هناك حاجة ماســـة لتطوير المناهج الدراســـية وبرامج إعداد معلم العلوم بكلية التربية جامعة مطروح نظام الساعات المعتمدة بما من شأنه التركيز على مهارات القرن الحادي والعشرين.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج هذه البحث توصى الباحثة بما يلي:

- إعداد خطة تربوية شاملة لنشر ثقافة مهارات القرن الحادي والعشرين في الميدان التعليمى التربوي، وزيادة الوعي بضرورة اكسابها للطلاب لبناء شخصيتهم وإعدادهم للحياة.
- استثمار بعض الوقت لتوظيف مهارات القرن الحادي والعشرين توظيفاً تربوياً بكل مقرر من مقررات المستويات الدراسية والعمل على تنميتها لدى الطلاب المعلمين.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل جماعية تساعد الطلاب على امتلاك واكتساب مهارات القرن القرن الحادى والعشرين.
- الاستفادة من التصور المقترح في إعداد بطاقات تقويم يتم في ضوئها قياس مهارات الطالب معلم العلوم والحكم على كفاءتها وجودتها.
- تطبيق رؤية STEM للمناهج المتكاملة داخل المنظومة التعليمية.
- تحديد احتياجات معلمي العلوم التدريبية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، ليتم في ضوئها رسم خطط التنمية المهنية للمعلمين لتطوير أدائهم.
- تأهيل المعلمين لاستخدام أساليب وأجهزة التقنية الحديثة كوسائل تعليمية بهدف إثراء العملية التعليمية وتحفيز الطلاب على اكتساب مهارات القرن الحادى والعشرين من أجل مواكبة التطور التقنى الحديث فى منظومة التعليم.

مقترحات البحث:

تقترح الباحثة إجراء الأبحاث والدراسات التالية:

- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية تستهدف جامعات أخرى داخل جمهورية مصر العربية.
- فاعلية برنامج مقترح في تنمية وتطوير برامج إعداد معلم العلوم للتعليم الأساسى في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.
- فاعلية برنامج مقترح لإعداد معلم STEM فى ضوء مهارات القرن الحادى والعشرين.
- إجراء دراسات لتحليل واقع تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين في جامعات جمهورية مصر العربية مقارنة مع بعض الدول المتقدمة.
- تقويم مدى اكتساب طلاب المستويات الدراسية المختلفة لمهارات القرن الحادي والعشرين.

المراجع

أولا المراجع العربية:

ابوجحجوح، يحيى. (2009): تقويم برنامج إعداد المعلم فى كلية التربية بجامعة الأقصى، *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، (32)، 238-189.

آل كاسي، عبدالله؛ تمام، تمام؛ عزام، محمود. (2018): مستوى تمكن طلاب جامعة الملك خالد الدارسين للعلوم من مهارات التجريب العلمي في ضوء متطلبات تربية القرن الحادي والعشرين (دراسة تقويمية)، *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، (60)، 116-91.

الباز، مروة. (2010): تقويم برنامج إعداد معلم العلوم الفيزيائية فى كليات التربية فى ضوء معايير الجودة: دراسة تحليلية، المؤتمر السنوى الثالث والدولى الأول المنعقد فى بورسعيد خلال شهر مارس، *معايير الجودة والاعتماد فى التعليم المفتوح فى مصر والوطن العربى*، 2، 759-799.

البحراوي، فتحى. (2015). معايير الآداء المهنى اللازمة للطلاب المعلمين فى ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؛ **مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، (36)، 484-435.

البلوى، عواطف. (2019): تصور لبرنامج تدريبى مقترح لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بمدينه تبوك، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (1)، 07، 387-433.

بيرز، سيو. (2014): *تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين أدوات عمل*، (ترجمة محمد بلال الجيوسي). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.(العمل الأصلي نشر في عام 2011).

ترلينج، بيرنى؛ فادل، تشارلز. (2013): *مهارات القرن الحادي و العشرين : التعلم في زمننا*، (ترجمة بدر عبدالله الصالح). الرياض: جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع.(العمل الأصلي نشر في عام 2009).

تمام، اسماعيل تمام. (2000): *آفاق جديدة فى تطوير مناهج التعليم فى ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين*. المنيا: دار الهدى للنشر والتوزيع.

الحربى، عبدالله. (2016): وعى معلمى العلوم بالمرحلة الابتدائية فى محافظات الرس بمهارات المتعلمين للقرن الحادى والعشرين، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 2(5)، 38-24.

الحطيبى، دينا. (2018): تقويم آداءات تدريس معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 1(4)، 291-260.

خميس، ساما. (2018). مهارات القرن الـ 21: إطار عمل للتعلم من أجل المستقبل. *مجلة الطفولة والتنمية*، مصر، 9(31)، 163-149.

الزهراني، عبدالعزيز. (2019). تصور مقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؛ **مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**،11(1)، 47-1.

زيتون، أيمن. (2019): دور مهارات القرن الحادي والعشرين في التأهيل القيادي لطلاب الجامعات المصرية في مجتمع المعرفة، *مجلة كلية التربية في العلوم الإنسانية والأدبية*، 25(2)، 166-130.

السيد، علياء. (2018): نمذجة المحتوى معرفيا تربويا تكنولوجيا لتنمية كفايات القرن الحادي والعشرين اللازمة لإعداد معلمي التعليم الأساسي – علوم قبل الخدمة، *مجلة البحث العلمي في التربية*، 6(19)، 571-531.

شحاتة، حسن؛ النجار، زينب (2003): *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شلبى، نوال. (2014): اطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادى والعشرين فى مناهج العلوم بالتعليم الاساسى فى مصر، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 3(10)، 33-1.

طعيمة، رشدي. (2004). **تحليل المحتوى فى العلوم الإنسانية**، عمان: دار الفكر العربي.

عبدالحميد، وفاء سعد.(2019). *فاعلية برنامج مقترح فى ضوء مهارات القرن 21 فى تنمية الاداء التدريسى للطالب معلم العلوم*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

العرفج، عبير؛ والشهرى، وهياء؛ الخالدى، هياء. (2019). درجة تضمين مقررات السنة الأولى المشتركة لمهارات القرن الحادى والعشرين؛ *مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد*، (28)، 206-176.

الغامدي، آمنه. (2018): تقويم برنامج إعداد المعلم من وجهة نظر طالبات جامعة أم القرى في ضوء معايير جودة الأداء المهني للمعلم في المملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية جامعة الازهر*، 2(180)، 157-120.

غانم، تفيدة. (2014). فاعلية استراتيجية مقترحة في تدريس العلوم قائمة علي نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية بجامعة بنى سويف*. 11(67)، 52-1، متاح على الرابط: https://jfe.journals.ekb.eg/

المصـــعبي، رزاقة. (2017): تقويم الاداء التدريســـى لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضـــوء مهارات القرن الحادي والعشرين، *مجلة عالم التربية*، 4(60)، 188-118.

معوض، أميرة. (2015): *بناء برنامج مقترح لتنمية مهارات التعلم للقرن الحادي والعشـــرين للطلاب المعلمين تخصـــص علم النفس وقياس أثره على آدائهم التدريســـى وتقديرهم لذاوتهم*، رســـالة دكتوراه، كلية التربية، جامعه حلوان.

المومني، جهاد. (2016): تحديات القرن الحادي والعشـــرين التي تواجه معلم العلوم في المدارس الحكومية في محافظة عجلون، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*،(4).

نوافله، وليد؛ و نجادات، احمد. (2014): تقويم فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنياً من وجهة نظر الطلبة فى ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنياً، *مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية*،28(2)، 396-357.

الهســـى، جمال حمدان إســـماعيل. (2012): *واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة*، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر،غزة، فلسطين.

ثانيًا المراجع الأجنبية:

Beers, S. (2011). 21st century skills: Preparing students for their future. Diakses dari http://www. yinghuaacademy. org/wp content/uploads/2014/10/21st_century_skills. Pdf.

Farisi, Mohammed Imam(2016), Developing the 21st-Century Social Studies Skills through Technology Integration. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(1), 16-30.

Hoaglund, Amy E.; Birkenfeld, Karen; Box, Jean Ann (2014), Professional Creating a Foundation for Collaboration Skills in Pre- Learning Communities: http://www.nsta.org/ about/ Service eachers, Education, 134(4), 521-528. positions/ 21st-Century. https://eric.ed.gov/?id=EJ1034995

how we Kay, K. (2010). 21st century skills: Why they matter, what they are, and .get there. 21st century skills: Rethinking how students learn http://www.innovationlabs.com/plsd/resources/ke nkay.pdf

Partnership for 21st Century Skills (2008): 21st Century Skills Map: Science, www.eric.ed.gov, ED519499.

Partnership for 21st Century Skills [P21]. (2009). P21 framework efinitions. Retrieved May 11, 2018 from: http://p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf

Palmer, T. (2015). 15 Characteristics of a 21st-Century Teacher. Retrieved January 22, 2019, from: http://www.edutopia.org/discussion/15-characteristics-21st-century-teacher.

Turhan, Gülcan Mihladiz; Demirci, Isil Açik (2021). What Are the 21st-Century Skills for Pre-Service Science and Mathematics Teachers: Discussion in the Context of Defined 21st-Century Skills, Self-Skills and Education Curricula, *Journal of Educational Issues*, v7 n1 p92-112.

international Voogt, J. & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of for national curriculum frameworks for 21st century competences: Implications 299-321. From policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2012.668938.

Witte, S., Gross, M., & Latham, D., (2015). Mapping 21st Century Skills: Investigating the Curriculum Preparing Teachers and Librarians, Education for information, 31 (4), 209-225 . Eric EJ1088374
Welsh. K, & Schaffer. C (2017), Developing the effective teaching skills of teacher candidates during early field experiences, Educational Forum, 81 (3), 301-321
Web (2007). " The e-learning competency framework for teachers and trainers," available at: www.oph.fi/attachment?/path

البحث الثالث عشر

العقلية الارتقائية لدى طلاب كلية التربية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

إعداد:-

أ.د/ محمد غازي الدسوقي
أستاذ علم النفس التربوي
وعميد شعبة السياسات التربوية
بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

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/ محمد جمال طلعت
معيد بقسم الصحة النفسية
كلية التربية جامعة مطروح

2023م-1444هـ

المستخلص:

هدف البحث إلى الكشف عن الفروق بين الإناث والذكور، وبين ذوي التخصصات العلمية وذوي التخصصات النظرية من طلاب كلية التربية في العقلية الارتقائية، وبلغ عدد المشاركين في البحث (89) طالبًا وطالبة من كلية التربية جامعة مطروح تتراوح أعمارهم من (18 – 24) عامًا، بمتوسط (18.9) عامًا، وبانحراف معياري (1.10). واعتمد البحث على مقياس العقلية الارتقائية Cooper, Lee, Jeter and Bradley (2020)، تعريب الباحث، وكشفت نتائج البحث عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث، وبين الطلاب ذوي التخصصات العلمية وأقرانهم ذوي التخصصات النظرية في العقلية الارتقائية، وقدم البحث مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: العقلية الارتقائية – المتغيرات الديموجرافية

The Growth Mindset among Faculty of Education Students' in the light of Some Demographic Variables

Abstract:

The research aimed to discover the differences between females and males, and between those with scientific specialties and those with theoretical specialties from the students of the faculty of education in the growth mindset, and the number of participants in the research was (89) male and female students from the Faculty of Education Matrouh University ranging in age from (18 – 24) years, with an average of (18.9) years, with a standard deviation of (1.10). The research was based on the Cooper, Lee, Jeter and Bradley (2020) growth mindset scale, the researcher's localization, and the research results revealed that there were no statistically significant differences between males and females, and between students with scientific specialties and their peers with theoretical specialties in upward mental, and the research provided a set of recommendations and suggestions.

Key words: Growth Mindset, Demographic Variables

مقدمة:

أثارت بعض المفاهيم المتعلقة بقدرات الطلاب وذكائهم وموهبتهم اهتمام عدد من الباحثين خلال العقدين الماضيين وذلك بهدف فهم طبيعة هذه القدرات وكيفية تقديم الرعاية المثلى للطلاب واستثمارها الاستثمار الأمثل والاستفادة من هذه العقليات في شتى المجلات.

تمثل العقلية Mindset المعتقدات التي يحملها الأفراد حول طبيعة الصفات والخصائص البشرية (Murphy & Dweck, 2016) [1]، حيث قسمت Dweck and Molden (2000)[2] العقلية البشرية إلى فئتين: العقلية الثابتة Fixed Mindset والعقلية الارتقائية Growth Mindset، وهي مفاهيم تستخدم لوصف معتقدات الأفراد العامة فيما يتعلق بمستوى القدرة والموهبة والذكاء، وكذلك القدرة على التعلم التي يحملها فرد معين.

وأوضح Mueller and Dweck (1988) أن العقلية البشرية تتطور تبعًا لنوع الإثابة التي يحصل عليها الطالب من المعلمين والآباء، فالطلاب الذين يتلقون "المديح" أي الثناء على الجهد والمثابرة، تتطور العقلية الارتقائية لديهم، في حين أن الطلاب الذين يتلقون الثناء على ذكائهم وقدراتهم، يدعمون العقلية الثابتة. والتي تُعرَّف بأنها: "الاعتقاد بأن سمات مثل الذكاء والموهبة هي نوعية جوهرية لا يمكن تحسينها كثيرًا بأي قدر من الجهد"، والشخص الذي لديه هذا النوع من العقلية يتجنب الفشل، ويعتبر ذلك نتاجًا منطقيًا للعقلية التي تكون فيها القدرة على النجاح كيانًا ثابتًا، ويعتقد هؤلاء الطلاب أن المحاولة الفاشلة لهدف ما تعني ببساطة أنه لا يملك الموهبة أو الذكاء لتحقيقه، وهي نتيجة غير مرغوب فيها بشكل واضح (Dweck, 2006).

وبين Saunder (2013) أن الطلاب ذوي العقلية الثابتة يتجاهلون بشكل واضح ردود الفعل البناءة، ويشعرون أنهم مهددون بنجاح أقرانهم، وقد يلقون باللوم على العوامل الخارجية لتبرير فشلهم، فعلى سبيل المثال، إذا فشلوا في اختبار ما، فقد يلومون المعلمين بقولهم: "لم يعلمونا ذلك"، أو "لم يكن ذلك في دليل الدراسة". ونتيجة لذلك، يميل الطلاب ذوو العقلية الثابتة إلى الاعتقاد بأن فشلهم لم يكن بسبب افتقارهم إلى المهارة أو الخبرة، بل كان نتيجة لسلوكيات الآخرين (Dweck, 2006).

---

[1] اتبع الباحث في توثيق المراجع الأجنبية قواعد الإصدار السابع (2019) لجمعية علم النفس الأمريكية (APA) على النحو التالي: (لقب المؤلف، السنة)، اما في توثيق المراجع العربية فتم التوثيق على هذا النحو: (اسم المؤلف ولقبه، السنة) وذلك مراعاة للثقافة العربية.

[2] كارول دويك "Dweck" أستاذ علم النفس بجامعة ستانفورد، وهي باحث رائد في مجال النظريات الضمنية للذكاء أو "العقلية"، وبدايات البحث في هذا الموضوع في السبعينات من القرن الماضي، ومنذ ذلك الحين نشرت العديد من المقالات المتعلقة بالاختلافات بين العقلية الارتقائية والعقلية الثابتة فيما يتعلق بالتحفيز والتعلم (Mueller & Dweck, 1998; Kamins & Dweck, 1999; Dweck, 2006).

في المقابل؛ تُعرَّف العقلية الارتقائية بأنها "الاعتقاد بأن الذكاء أو الموهبة يمكن تطويرهما من خلال بذل الجهد والتعليم (Dweck, 1999). فالطلاب الذين لديهم العقلية الارتقائية يتميزون بعدد من الخصائص أهمها التفوق الأكاديمي، والحماس للتعلم، والعمل بجهد أكبر، والقدرة على مواجهة الصعوبات، والتنوع في استخدام استراتيجيات أكثر فاعلية للتعلم (Dweck & Leggett, 1988; Cury, Elliott, Da Fonseca & Moller, 2006).

ويركز الطلاب ذوو العقلية الارتقائية على أهداف التعلم مثل: "أن تصبح ذكيًا"، "تحسين القدرات"، ويقدرون الجهد ويعتبرون الفشل فرصة للتعلم، وترتبط هذه العقلية بتوظيف موقف الفشل ليكون موجهًا نحو الإتقان، مما يعني أن الفرد يركز على عملية التعلم وفهم مكوناته (Dweck & Leggett, 1988; Kamins & Dweck, 1999)، وبالتالي فإن العقلية الارتقائية تتمحور حول معاونة الطالب لتحسين قدراته وكفاءاته التي تمكنه من مواجهة المشكلات وأوجه القصور وتصحيحها، والتي تحول بين تفوقه في الأداء الأكاديمي والعمل الجاد لتحقيق أهداف التعلم.

ليس هذا فحسب؛ بل إن الطلاب الذين يتمتعون بالعقلية الارتقائية يعتقدون أن الذكاء مرن ويمكن أن يتغير، ومن خلال إخفاقاتهم يتعلمون ويتطورون، وأن الاعتقاد بأهمية الجهد يسمح للطلاب ذوي العقلية الارتقائية بالنظر إلى الفشل كمحفز يدفعهم إلى مواصلة التعلم (Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007; Plaks & Stecher, 2007). وعلاوة على ذلك، يستخدم الطلاب ذوو العقلية الارتقائية ردود الفعل البناءة للتحسين والتعلم من نجاحات الآخرين (Saunders, 2013)، حيث توصلت دراسة Dweck (2006) إلى تحسن مستوى الطلاب الأكاديمي حتى عندما كانت ردود الفعل سلبية، وأن الطلاب ذوي العقلية الارتقائية لم يردوا إخفاقاتهم الأكاديمية للعوامل الخارجية، بل بحثوا عن وسائل يمكن من خلالها تحسين التقييمات الأكاديمية اللاحقة.

ويكمن الفرق الأكثر أهمية بين الطلاب أصحاب العقلية الثابتة والعقلية الارتقائية في رد فعلهم على التحديات أو الفشل الصريح عند مواجهة صعوبة أو إخفاق، فقد لا يتكيف الأشخاص الذين لديهم عقلية ثابتة مع أنفسهم أو مع الآخرين، وربما يكونون غير قادرين على النجاح في هذا المجال تحديدًا. وعلى النقيض من ذلك، فإن الأشخاص ذوو العقلية الارتقائية عندما يواجهون صعوبة أو فشل في نفس السيناريو لن يتوقفوا عن تنمية قدراتهم وإمكاناتهم، ولكن بدلاً من ذلك يتطلعون إلى التعلم من الوضع القائم لتعزيز نموهم المستقبلي (Dweck, 2006).

وبشكل عام، يميل الأشخاص الذين يمتلكون العقلية الارتقائية إلى رؤية الذكاء كشيء يمكن تطويره تدريجيًا بمرور الوقت، في حين يميل أولئك الذين يمتلكون عقلية ثابتة إلى رؤية الذكاء ككيان ثابت غير قابل للتغيير (Yeager & Dweck, 2012). كما إن العقلية الارتقائية من شأنها أن تحسن من ذكاء الفرد من خلال بذله الجهد في التعلم، والحماس والعمل الجاد الدؤوب، والرغبة في خوض التحديات، والتعلم من الفشل، والنظر إلى العقبات كجزء طبيعي من التعلم، وردود الفعل البناءة كسبيل لتنمية قدرة المتعلم على حل المشكلات ومواجهة الضغوط، وتحسين ذاته الإيجابية وفاعليتها، مما يؤدي إلى تحقيقه المزيد من النجاح الأكاديمي.

لهذا فإن العقلية الارتقائية يمكن أن تسهم بشكل فعال في تحسين الأداء الأكاديمي لطلاب الجامعة، بالإضافة لتنمية مهاراتهم الحياتية والمهنية في المستقبل بشكل عام. من هذا المنطلق تأتي أهمية البحث الحالي الذي يستهدف فحص العقلية الارتقائية لدى طلاب جامعة مطروح في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية.

مشكلة البحث:

يعد التعليم الجامعي أحد الركائز التي يعتمد عليها المجتمع في تقدمه وتطوره، ومن خلاله يقيس استجابته السريعة للتغيرات الاجتماعية والتحديات التعليمية التي يطرحها مجتمع المعلومات، الذي يؤدي دورًا حيويًا في دفع عجلة التقدم والتنمية من خلال مؤسساته الممثلة في الجامعات والمعاهد ومراكز البحوث المعنية بتزويد المجتمع بالقوة البشرية المؤهلة علميًا وثقافيًا وتعليميًا (شيماء حمادي، شيماء ميلودي، 2020).

وتؤدي الجامعة دورًا هامًا في تنمية اعتقادات الطلاب حول مرونة ذكائهم وقدرتهم المسئولة عن عملية تعلمهم وحل مشكلاتهم، والممارسات التعليمية التي تعتمد على تدريب الطالب المعلم على تبني العقلية الارتقائية وتشجيعهم على التعلم الجاد والمثابرة والسعي نحو النجاح وذلك من خلال المقررات الدراسية ومشاركة الطلاب في الأنشطة التعليمية، وورش العمل المختلفة والتي تساهم جميعها في الارتقاء بعقلية الطلاب في العملية التعليمية (Yettick, Lloyd, Harwin, Riemer, & Swanson, 2016)

في هذا السياق؛ أشار Blackwell et al., (2007); Nussbaum and Dweck, (2008) إلى وجود بعض الطلاب المعرضين لخطر الفشل لأن لديهم وجهة نظر مفادها إن قدرتهم على التعلم ثابتة، وأشار الباحثون إلى أنه يمكن مساعدة هؤلاء الطلاب من خلال تقديم أمثلة مضادة لإظهار كيف يمكنهم التغلب على الفشل من خلال المثابرة، ومحاولة اتباع طرق مختلفة، والدعوة للتفكير في وسائل جديدة للتغلب على التحديات الخاصة بهم عند تعلم مزيد من المهارات. ويفسر الطلاب ذوو العقلية الارتقائية تحدياتهم الأكاديمية على أنها

فرصًا لتحسين قدرتهم وشحذ مهاراتهم التعليمية، مما يسهم في مرونتهم واندماجهم في الواجبات الأكاديمية، سواء كان هؤلاء الطلاب متفوقين أو منخفضي التحصيل.

وفيما يختص بمعطيات بعض الدراسات السابقة التي تناولت العقلية الارتقائية؛ أشارت دراسة Zhao, Zhang, Heng and Qi (2021) إلى أن العقلية الارتقائية ترتبط بشكل ايجابي بالإبداع والتحصيل الأكاديمي؛ بل إن لها آثارًا مهمة في تعزيز وتطوير الابتكار العلمي والتكنولوجي بين طلاب الجامعات.

وكشفت نتائج الدراسات مثل: O'connor, Nemeth, and Akutsu (2013) ; Karwowski (2014) ; Gucciardi, Jackson, Hodge, Anthony, and Brooke (2015) ; Hass, Katz-Buonincontro and Reiter-Palmon (2016) ; Royston (2016) أن العقلية الارتقائية تؤدي دورًا مهمًا في تحفيز الطلاب على تنفيذ الأنشطة الإبداعية، وتحسين الكفاءة الذاتية الإبداعية للطلاب، وتعزيز اهتماماتهم بالمشاركة في التفكير الإبداعي، وقدرتهم الإبداعية في حل المشكلات.

وقد توصل عدد من الدراسات مثل: Stipek and Gralinski (1996) ; Dweck (2006) ; Dweck (2013); Yeager, Johnson, Spitzer, Trzesniewski, Powers and Dweck (2014) ; Schroder, Dawood, Yalch, Donnellan and Moser (2015); Schroder, Yalch, Dawood, Callahan, Donnellan and Moser (2017) ; Zhao, Niu, Hou, Zeng, Xu, Peng and Yu, (2018) إلى أن العقلية الارتقائية لها آثار إيجابية على التحصيل الأكاديمي، والتكيف والهناء الذاتي للطلاب، كما إنها تمكنهم من اعتماد استراتيجيات تكيفية للتعامل مع المواقف والخبرات السلبية، وأن لها آثار إيجابية في دافعية الطلاب وأدائهم الأكاديمي (Blackwell, Trzesniewski and Dweck, 2007;Dweck, 2009). كما أظهرت نتائج الدراسات إن العقلية الارتقائية ارتبطت بدرجات الطلاب وسلوكياتهم بما في ذلك التحصيل الأكاديمي والاندماج والاستعداد لمواجهة التحديات الجديدة (Yeager & Dweck, 2012;Vedder- Weiss & Fortus, 2013).

وتجدر الإشارة إلى تعارض نتائج العديد من الدراسات السابقة التي بحثت الفروق في متغير البحث، فعن الفرق في النوع تعارضت الدراسات فبعضها وجد أن هناك فروقًا بين الذكور والإناث مثل دراسات Huang, Zhang and Hudson (2019); ALTUNEL (2020) بينما بعضها الأخر لم يجد فروقًا بين الذكور والإناث مثل دراسات: Heyman et al., (2002); Kornilova et al., (2009); Macnamara and Rupani (2017); Yan et al., (2014)، وحلمي الفيل (2020). وفيما يختص بالفروق في التخصص لم يجد الباحث سوي دراسة واحدة اهتمت ببحث الفروق في التخصص والتي لم تجد فروقًا بين التخصصات العلمي والنظري مثل دراسة ALTUNEL (2020)؛ وذلك نظرًا لحداثة متغير العقلية الارتقائية؛ وعليه فالتعارض بين نتائج الدراسات السابقة

الخاصة بالفروق في النوع وندرة الدراسات التي اهتمت بالتخصص يلفت الانتباه إلى أن مزيدًا من البحث لتقصي وجهة هذه الفروق أمر جدير بالأهمية.

وفي ضوء ما سبق تحددت مشكلة البحث في السؤالين التاليين:

1. هل توجد فروق في العقلية الارتقائية بين طلاب كلية التربية جامعة مطروح وفقًا لمتغير النوع (ذكور – إناث)؟
2. هل توجد فروق في العقلية الارتقائية بين طلاب كلية التربية جامعة مطروح وفقًا لمتغير التخصص (علمي – نظري)؟

هدف البحث:

1-يستهدف البحث الحالي تعرف مدى توفر العقلية الارتقائية لدى طلاب الجامعة، ثم الكشف عن وجود فروق بين طلاب كلية التربية جامعة مطروح في هذه العقلية الارتقائية في ضوء متغيري: النوع والتخصص بما يمكن أن يسهم في تقديم بعض المقترحات والتوصيات التي من شأنها توجيه القائمين على العملية التعليمية بالجامعات من تحسين العقلية الارتقائية لدى طلاب الجامعة.

أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته النظرية من إسهامه في إثراء الدراسات العربية بإطار نظري حول العقلية الارتقائية كمفهوم حديث عهد بالبيئة العربية، وأهمية دراسة مفهوم العقلية الارتقائية، وتوظيفه في المجال الأكاديمي، بالإضافة إلى ندرة الدراسات العربية في مجال العقلية الارتقائية على مستوى الدراسات الوصفية.

وعلى المستوى التطبيقي يمكن أن يفيد البحث في توجيه انتباه التربويين والمختصين في مجالات علم النفس والصحة النفسية إلى فائدة وأهمية العقلية الارتقائية في حياتهم الأكاديمية، فضلاً عن إمكانية تصميم برامج إرشادية –في ضوء نتائج البحث– قائمة على العقلية الارتقائية لتحسين العديد من المتغيرات النفسية، أو التحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

مصطلحات البحث

العقلية الارتقائية: Growth Mindset

تُعرَّف العقلية الارتقائية بأنها: "الاعتقاد بأن الذكاء والقدرة الأكاديمية ليست ثابتة ولكنها مرنة ويمكن زيادتها من خلال الجهد والتعلم (Snipes & Tran, 2017). وتُعرَّف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس العقلية الارتقائية (إعداد: Cooper, Lee, Jeter and Bradley (2020)، وتعريب الباحث).

الإطار النظري:

مفهوم العقلية الارتقائية: Growth Mindset

تناول عدد من العلماء مفهوم العقلية الارتقائية بمعانٍ مختلفة، على سبيل المثال، عرفت Dweck (2015) الأشخاص الذين لديهم العقلية الارتقائية، بأنهم الذين يعتقدون أنهم يمكن تطوير قدراتهم الأساسية من خلال التفاني والعمل الشاق وأن العقول والمواهب هي مجرد نقطة انطلاق. وعرفها Boaler (2013) بأنها الاعتقاد بأن الذكاء والصفات والقدرات والمواهب الأخرى يمكن تطويرها مع الجهد والتعلم والتفاني. وعرفت Dweck (2015) الأشخاص الذين لديهم عقلية ثابتة Fixed Mindset بأنهم يعتقدون أن صفاتهم الأساسية، مثل ذكائهم أو موهبتهم، هي ببساطة سمات ثابتة. وهم يقضون وقتهم في توثيق ذكائهم أو مواهبهم بدلاً من تطويرها. كما يعتقدون أن الموهبة وحدها تخلق النجاح دون جهد. وعرف Zedelius, Müller and Schooler (2017) العقلية الارتقائية بأنها: الاعتقاد بأن الذكاء والقدرات والشخصية سمات مرنة وديناميكية ودائما في حالة تغير مستمر. بينما عرف Han and Stieha (2020) العقلية الثابتة بأنها: الاعتقاد بأن مهارات الفرد ونقاط قوته وقدراته فطرية وغير قابلة للتغيير، أو يمكن أن تتغير قليلا فقط. وعرف Abernethy, Anderson, Nair and Jiang (2021) العقلية الارتقائية بأنها: اعتقاد الطلاب أن قدراتهم تتغير نتيجة التعلم والخبرات التي تعزز تنمية المهارات.

ويستخلص الباحث من التعريفات السابقة ان الطلاب ذوي العقلية الارتقائية لديهم اعتقاد أن قدراتهم وذكائهم ومواهبهم ليست ثابتة ويمكن تنميتها وتطويرها وتحسينها من خلال عمليات التعلم المختلفة وقادرون على مواجهة التحديات وعاده ما يتبنون استراتيجيات جديدة تجعلهم قادرون على التغلب على الصعوبات والعقبات من خلال العمل الجاد والمثابرة والطموح. بينما الطلاب ذوي العقلية الثابتة يعتقدون أن صفاتهم الأساسية مثل الذكاء أو الموهبة هي ببساطة سمات ثابتة، وعلى ذلك يقضون حياتهم يبذلون مجهودهم لتوثيق هذا الذكاء أو تلك الموهبة والتعامل مع قدرها كما هي، بدلاً من العمل على تنميتها.

الفروق بين العقلية الارتقائية والعقلية الثابتة:

أظهرت أدبيات البحث السيكولوجي إمكانية التمييز بين العقلية الارتقائية والعقلية الثابتة في العديد من الجوانب ومنها:

- **التحديات:** يختلف الأفراد في الطريقة التي يتعاملون بها مع التحديات تبعًا لطريقة تفكيرهم، حيث يميل أولئك الذين لديهم عقلية ثابتة إلى تجنب التحديات لأنهم خائفون من الفشل، وأتاحوا له فرصة التمكن منهم (Heggart, 2015). أما أولئك الذين لديهم العقلية الارتقائية فكانوا أكثر عرضة لرؤية الفشل، أو التحديات كفرص للتعلم في محاولة للنمو والتحسين (Oxendine, 2014).
- **العقبات:** يستسلم أولئك الذين لديهم عقلية ثابتة بسهولة عندما يواجهون عقبة أو مشكلة فيما يفعلونه، في حين أن أولئك الذين لديهم العقلية الارتقائية يستمروا عندما يواجهون تحديات (Dweck, 2006). ومن الأمثلة التي قدمتها Dweck (2006) جاكسون بولاك، وهو فنان مشهور لم يكن لديه موهبة طبيعية في الفنون، وبدلًا من ذلك، كان عمل بولاك الشاق والمثابرة هي التي أدت إلى أن يكون ناجحًا ومشهورًا.
- **الجهد:** اختلفت الطريقة التي ينظر بها الأفراد إلى الجهد اعتمادًا على ما إذا كانوا قد أظهروا نموًا أم لا؟ فأولئك الذين لديهم عقلية ثابتة ينظرون إلى الجهد على أنه غير مجدٍ، ولا يعتقدون أنه سيؤدي إلى النماء أو التعلم، وبالتالي بذلوا جهدًا أقل (Hochanadel & Finamore, 2015). أما أولئك الذين لديهم العقلية الارتقائية فيعتقدون أن الجهد هو "الطريق إلى الإتقان" (Dweck, 2006).
- **النقد:** يقدر الأفراد الذين لديهم العقلية الارتقائية النقد وردود الفعل، حتى وان كانت سلبية، كما إنهم ينظرون إلى ردود الفعل على أنها فرصة للتعلم والتحسين، لذا تبنوها بدلاً من تجاهلها. من ناحية أخرى، يميل أولئك الذين لديهم عقلية ثابتة إلى تجاهل ردود الفعل، معتقدين أنه لن يؤدي إلى تحسين الأداء أو زيادة التعلم (Dweck, 2006). بل انخرطوا في سلوك دفاعي تناول "فقدان تقدير الذات دون معالجة السبب الكامن وراء ردود الفعل السلبية" (Nussbaum & Dweck, 2008).
- **نجاح الآخرين:** الأفراد ذوو العقلية الارتقائية كانوا مستلهمين واحتفلوا بنجاح الآخرين، ودرسوا ما فعلوه ليكونوا ناجحين للتعلم منهم، وأولئك الذين لديهم عقلية ثابتة شعروا بالتهديد بسبب نجاح الآخرين، وأنهم يميلون إلى تجاهل إنجازاتهم (Dweck, 2006)، كما وجد(Nussbaum and Dweck, (2008 أن الأشخاص ذوي العقلية الثابتة أصبحوا دفاعيين عندما نجح الآخرون، وأنهم يميلون إلى مقارنة أنفسهم بأولئك الذين

كان أداؤهم أكثر ضعفًا بدلاً من مقارنة أنفسهم بأولئك الذين كانوا أكثر نجاحًا، الأمر الذي من شأنه أن يسمح لهم بالنظر بعين ناقدة إلى نجاح الآخرين والتعلم منه.

خصائص العقلية الارتقائية

يعبر مفهوم العقلية الارتقائية عن الإبحار والاثمار الإيجابي للإنسان في الحياة بما يعرف بالتوجه الذهني القائم على السعي لتحقيق النجاح واليقين والقدرة على الوصول إليه رغم ما قد يُلْقي عليه في رحلته من عقبات وتحديات وربما عثرات وإخفاقات وشدائد، ويخطئ من يحصر العقلية الارتقائية في إطار مجرد "الرغبة في تحقيق النجاح"، بل تدور العقلية الارتقائية وجودًا وعدمًا مع عدة خصائص مركزية في التكوين النفسي للشخص يمكن الإشارة إليها على النحو التالي (Dweck, 2007):

1. استقرار الرغبة في التحدي والنجاح في التكوين النفسي للفرد.
2. وعي الشخص بإمكانياته وحدوده وقدراته ومكامن قوته وبواطن ضعفه.
3. وعي الشخص بعطاء الواقع وحدوده وإمكانياته ومصادره المتاحة.
4. امتلاء التكوين النفسي للشخص بالدافعية والصمود التي تمثل وقود استدامة المثابرة والتصميم والتحمل رغم شدائد أو عقبات.
5. تحديد الهدف الشخصي في الحياة وفقًا لمعايير الحكم على النجاح ذاتيًا وموضوعيًا.
6. التفكير الاستباقي القائم على سبل تحقيق الهدف الشخصي.
7. التفكير القائم على اليقين بالقدرة على تصويب الذات وتصويب الوجهة في الحياة عند الضرورة.

أشارت Smith (2020) أن خصائص الطلاب ذوو العقلية الارتقائية تتمثل في التالي:

1. احتضان التعلم مدى الحياة.
2. الاعتقاد بإن الذكاء يمكن تحسينه.
3. بذل المزيد من الجهد للتعلم.
4. الاعتقاد أن الجهد يؤدي إلى الإتقان.
5. الاعتقاد أن الفشل هو مجرد انتكاسات مؤقتة.
6. يرون ان التغذية الراجعة المقدمة لهم مصدر للمعلومات.

7. يتبنوا التحديات عن طيب خاطر.
8. يعتبروا نجاح الآخرين مصدر إلهام.
9. يروا ان التغذية الراجعة فرصة للتعلم.

التصورات النظرية المفسرة للعقلية الارتقائية

تعددت الرؤى والتصورات النظرية المفسرة للعقلية الارتقائية والتي تضمنت: نظرية فاعلية الذات، والنظريات الضمنية للذكاء، ونظرية العقلية، وفيما يلي عرض مختصر لهذه النظريات:

1. نظرية فاعلية الذات:

أقام (Bandura (1977 نظرياته حول التعلم الاجتماعي من خلال خلق إطار نظري لمفهوم فاعلية الذات. وعرف (Bandura (1977 فاعلية الذات بأنها "معتقدات الناس حول قدراتهم على إنتاج مستويات معينة من الأداء التي تمارس التأثير على الأحداث التي تؤثر على حياتهم". وأكد أن "الأشخاص الذين لديهم ثقة عالية في قدراتهم يتعاملون مع المهام الصعبة كتحديات يجب السيطرة عليها بدلا من تجنبها كتهديدات". وعلى هذا النحو، فإن نظرية باندورا لفاعلية الذات كشفت عن أهمية العقلية الارتقائية للشخص في قدرته على النجاح. في الواقع، وجد Bandura (1977) أن فاعلية الأفراد الذاتية كانت مؤشرًا أفضل للأداء في المستقبل مما كان في أدائهم السابق. وهذا يعني أن النجاحات أو الإخفاقات السابقة كانت أقل تأثيرا على الإنجاز اللاحق من إيمان الشخص بقدرته على النجاح.

2. النظريات الضمنية للذكاء:

النظريات الضمنية هي نظريات ذاتية، والمعتقدات التي يطورها الأفراد لفهم عالمهم (Dweck, 1999). ولأكثر من ثلاثة عقود؛ سعى علماء النفس الاجتماعي تطوير النظرية الضمنية للذكاء (Dweck, 1999, Dweck, Chiu, & Hong, 1995; Mueller & Dweck, 1998; Yeager & Dweck, 2012). وكشفت دراساتهم أن الشخص قد يمتلك إما نظرية تدريجية للذكاء، وتعرف في هذه الحالة باسم العقلية الارتقائية، أو نظرية الكيان للذكاء، والمعروفة أيضا باسم العقلية الثابتة. فالأفراد ذوي العقلية الارتقائية يمكنهم زيادة معرفتهم وقدرتهم والتي تمثل دوافع جوهرية، بينما ذوي العقلية الثابتة تكون قدراتهم العقلية شبه ثابتة وغير قابلة للتغيير والتي تمثل دوافع خارجية (Dweck, 1999; Yeager & Dweck, 2012). وأظهرت الدراسات مثل: Dweck, (2007); Mueller & Dweck, (1998); Skipper & Douglas, (2012) أن الطلاب الذين يُمدحون لجهودهم (أصحاب

العقلية الارتقائية) سيقبلون على التحديات الأكثر صعوبة، ولديهم تركيز أكبر على الإتقان. بينما الطلاب الذين يُمدحون لذكائهم (أصحاب العقلية الثابتة) يكون تركيزهم على الأداء وأكثر قلقًا بشأن درجاتهم ومظهرهم كونهم أذكياء بدلاً من التعلم.

3. نظرية العقلية:

أدى بحث Dweck (2006) حول النظريات الضمنية في نهاية المطاف إلى تطوير نظرية محدثة، ووفقًا Mindset Works (2017)، "صاغت دويك مصطلحات العقلية الثابتة والعقلية الارتقائية لوصف المعتقدات الأساسية لدى الناس حول التعلم والذكاء". وبيَّنت نظرية العقلية لـ: Dweck, (2006) أن الناس يتجهون إما نحو العقلية الثابتة أو العقلية الارتقائية. وأشارت Dweck (2006) أن الأفراد ذوي العقلية الثابتة يعتقدون أن الأفراد لديهم مستوى محدد من الذكاء ولا يمكنهم فعل أي شيء لتغييره، بغض النظر عن مقدار الجهد المبذول، وينظر إلى الفشل أو عدم النجاح على أنه علامة على تضاؤل القدرة في ذلك المجال. وعلى النقيض من ذلك، يعتقد الأفراد الذين يمتلكون العقلية الارتقائية أن الذكاء يمكن تنميته ونموه من خلال الجهود المستمرة. وينظر الطلاب أصحاب العقلية الارتقائية إلى الفشل على أنه فرصة لتعلم دروس قيمة من شأنها أن توجههم لنتائج مستقبلية جيدة وتُنمي الذكاء من خلال بذل الجهد.

وبالتالي، أرست بحوث Bandura and Dweck الأساس فيما يتعلق بمعتقدات الطلاب حول ذكائهم الخاص وكيف تؤثر عقليات الطلاب على الطريقة التي يفكرون ويتصرفون بها ويؤهلون بها. لهذا السبب، كانت نظرية فاعلية الذات، والنظريات الضمنية للذكاء، ونظرية العقلية من النظريات التي فسرت العقلية الارتقائية كمتغير أساسي لهذا البحث.

الدراسات ذات الصلة:

دراسة Ortiz Alvarado, Rodriguez Ontiveros and Ayala Gaytán (2019)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين كلا من العقلية الارتقائية والهناء والأداء الأكاديمي، وتكونت **عينة** الدارسة من (1240) طالبًا من جامعات خاصة متعددة تقع في (18) ولاية في جميع انحاء المكسيك، واستخدمت **أدوات** مقياس العقلية الارتقائية، ومقياس PERMA للهناء، وأشارت **النتائج** أن الطلاب الذين حصلوا على درجات عالية على مقياس العقلية الارتقائية أظهروا مستويات متزايدة من الهناء والأداء الأكاديمي، وأن الهناء يتوسط العلاقة بين العقلية الارتقائية والأداء الأكاديمي.

دراسة ALTUNEL (2020)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين العقلية وبعض المتغيرات الديموغرافية (النوع – التخصص) لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في كل من الجامعات الخاصة والحكومية في تركيا، وتكونت **عينة** الدراسة من (203) طالب وطالبة بجامعة غازي وجامعة أتيليم بتركيا، واستخدم الباحث **مقياس** العقلية الارتقائية ل Dewck (2006)، وكشفت **نتائج** الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب ذوي التخصصات العلمية وأقرانهم ذوي التخصصات النظرية في العقلية الارتقائية.

دراسة Ma, Ma and Lan (2020)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الدعم المتصور للاستقلال الذاتي والعقلية الارتقائية، والدور الوسيط للشعور بالتماسك في هذه العلاقة، وتكونت **عينة** الدراسة من (1030) طالب تتراوح أعمارهم ما بين 18: 25 سنة، واستخدام مجموعة من **الاستبانات** التي يجاب عليها ذاتيًا، وأظهرت **النتائج** أن الشعور بالتماسك يتوسط العلاقة بين دعم الاستقلالية والعقلية الارتقائية، وأن دعم الاستقلالية ترتبط إيجابيًا بالشعور بالتماسك والذي يرتبط بدوره ارتباطًا ايجابيًا بالعقلية الارتقائية.

وتعقيبًا على الدراسات السابقة التي تم عرضها فيما سبق، تجدر الإشارة إلي أنه تم الاقتصار على الدراسات الوصفية التي كانت من بين أهدافها قياس مستوى العقلية الارتقائية والكشف عن الفروق فيها باختلاف بعض المتغيرات الديموجرافية، وأن عيناتها كانت من طلبة الجامعة، واعتمدت تلك الدراسات على أدوات عديدة في قياس العقلية الارتقائية والتي تم الاستفادة منها في اختيار المقياس المناسب للبحث.

فروض البحث

بناءً على ما كشف عنه الإطار النظري وما أظهرته نتائج البحوث والدراسات التي سبق عرضها؛ يمكن التوصل إلى الفرضين التاليين:

1) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الذكور والإناث من طلاب كلية التربية جامعة مطروح على مقياس العقلية الارتقائية.

2) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات ذوي التخصص العلمي ومتوسطات درجات ذوي التخصص النظري من طلاب كلية التربية جامعة مطروح على مقياس العقلية الارتقائية.

المنهج والإجراءات:

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي المقارن، والذي يلائم أهداف البحث، واختبار فروضه البحثية وذلك من أجل الكشف عن مستوى العقلية الارتقائية لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية (النوع، التخصص الدراسي).

المشاركون في البحث:

بلغ عدد المشاركين في البحث (89) طالبًا من كلية التربية جامعة مطروح من الأقسام العلمية والنظرية، حيث تراوحت أعمارهم بين (18– 24) بمتوسط (18.9) عامًا، وبانحراف معياري (1.10).

جدول (1) خصائص عينة البحث (ن= 89)

العينة	النوع		التخصص الدراسي		الإجمالي
	ذكور	إناث	علمي	نظري	
العدد	39	50	42	47	89
النسبة	%43.82	%56.17	%47.19	%52.80	%100

أداة البحث:

– مقياس العقلية الارتقائية إعداد Cooper, Lee, Jeter and Bradley (2020) (تعريب: الباحث)

أ. وصف المقياس:

يتكون مقياس العقلية الارتقائية من (14) مفردة من نوع التقرير الذاتي، ويتم الإجابة عن مفردات المقياس في ضوء تدريج رباعي، يتراوح بين (موافق، موافق تمامًا، غير موافق، غير موافق تمامًا)، وتقدر الدرجات ب (1–4)، ويتراوح مدى الدرجات الكلية للمقياس بين (56–14)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى تمتع الطالب بالعقلية الارتقائية، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى امتلاك الطالب للعقلية الثابتة، ويتمتع المقياس بخصائص سيكومترية مقبولة من حيث الصدق والثبات في النسخة الأصلية. وقام الباحث بتعريب المقياس وعرض الترجمة على أحد المتخصصين في اللغة العربية، وآخر في اللغة الإنجليزية، كما تم عرض المقياس في صورته العربية مع النسخة الأصلية للمقياس على أحد أساتذة علم النفس، وذلك للتأكد من دقة الترجمة

والصياغة اللغوية، وتناسق المرادفات وعدم اختلاف الترجمة بين النسخة الإنجليزية والعربية، ثم قام بتطبيق المقياس على عدد (100) طالبًا وطالبة بكلية التربية جامعة مطروح، وذلك للتحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس.

ب. الخصائص السيكومترية للمقياس

1- الاتساق الداخلي:

تم تقدير الاتساق الداخلي للمقياس ومفرداته من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (2) معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لمقياس العقلية الارتقائية (ن= 100)

م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	**0.57	6	**0.33	11	**0.33
2	**0.32	7	**0.37	12	**0.36
3	**0.52	8	**0.42	13	**0.58
4	**0.34	9	**0.65	14	**0.32
5	**0.55	10	**0.60	-	-

(**) دالة عند مستوى 0.01

اتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01، مما يشير لتمتع المقياس بالاتساق الداخلي بين مفرداته.

2- ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس؛ تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ Cronbach alpha لحساب ثبات المقياس، والذي تم تطبيقه على عينة قوامها (100) طالبًا وطالبة من كلية التربية جامعة مطروح، حيث بلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس الكلى (0.73) لمفردات المقياس البالغ عددها 14 مفردة، وهي قيمة مقبولة إحصائيًا، مما يشير إلى ثبات المقياس.

نتائج البحث ومناقشتها:

للتحقق من صحة فروض البحث؛ كشفت عملية تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيًا عن النتائج التالية:

التحقق من صحة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول للبحث على: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الذكور والإناث من طلاب كلية التربية جامعة مطروح على مقياس العقلية الارتقائية". وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Sample T Test) وذلك لحساب دلالة الفروق بين الذكور والإناث من طلاب كلية التربية جامعة مطروح على مقياس العقلية الارتقائية باستخدام عن طريق برنامج SPSS (V26)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3) المتوسط والانحراف المعياري والدرجة التائية لدلالة الفروق بين الذكور والإناث على مقياس العقلية الارتقائية (ن= 89)

المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
العقلية الارتقائية	ذكور	39	45.94	3.852	0.231	غير دالة
	إناث	50	45.74	4.494		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث من طلاب كلية التربية جامعة مطروح على مقياس العقلية الارتقائية. ويمكن تفسير ذلك بأنه ربما ترجع هذه النتيجة إلى مشاركة طلاب هذا المجتمع من الذكور والاناث في مواجهة التحديات والعقبات المختلفة، وتشجيع الآباء لأبنائهم الذكور والإناث على النجاح ويعزون نجاحهم إلى الجهد والعمل والمثابرة والسعي نحو النجاح بدلاً من عزوه إلى قدرتهم الفطرية؛ وبالتالي امتلاكهم للمعارف والمهارات والخبرات التي تزيد من قدراتهم العقلية باستمرار. وقد اتفقت نتيجة هذا الفرض مع دراسات: Heyman et al., (2002); Kornilova et al., (2009); Macnamara and Rupani (2017); Yan et al., (2014)، وحلمي الفيل (2020) في أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في العقلية الارتقائية.

التحقق من صحة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات ذوي التخصص العلمي ومتوسطات درجات ذوي التخصص النظري من طلاب كلية التربية جامعة مطروح على مقياس العقلية الارتقائية". وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Sample T Test) وذلك لحساب دلالة الفروق بين الطلاب ذوي التخصصات العلمية وأقرانهم ذوي التخصصات النظرية من طلاب كلية التربية جامعة مطروح على مقياس العقلية الارتقائية باستخدام عن طريق برنامج SPSS (v26)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4) المتوسط والانحراف المعياري والدرجة التائية لدلالة الفروق بين ذوي التخصصات العلمية والنظرية على مقياس العقلية الارتقائية (ن= 89)

المتغير	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
العقلية الارتقائية	التخصص العلمي	42	46.66	3.680	1.81	غير دالة
	التخصص النظري	47	45.08	4.529		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الطلاب ذوي التخصص العلمي ومتوسطات الطلاب ذوي التخصص النظري على مقياس العقلية الارتقائية. وربما يرجع ذلك إلى أن الطلاب ذوي التخصصات العلمية والنظرية في بداية التحاقهم بالمرحلة الجامعية ينخرطون في حياه جديدة تختلف في كثير من جوانبها عن سابقها من حيث وجودهم في ذات الثقافة الجامعية ومعايشتهم لذات النظام التعليمي وتعرضهم لنفس المناهج والمقررات الدراسية وخاصة المقررات التربوية التي تدرس لجميع التخصصات معًا وربما على أيدي عضو هيئة تدريس واحد لجميع التخصصات، بالإضافة إلي الاشتراك في ذات الأنشطة والظروف التعليمية ذاتها، كل هذا ادي إلي عدم وجود فروق بين الطلاب ذوي التخصص العلمي والطلاب ذوي التخصص النظري في العقلية الارتقائية. وقد اتفقت نتيجة هذا الفرض مع دراسة ALTUNEL (2020) في أنه لا توجد فروق بين الطلاب ذوي التخصص العلمي والطلاب ذوي التخصص النظري في العقلية الارتقائية.

توصيات البحث:

يوصي البحث الحالي بما يلي:

- لفت انتباه أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لأهمية تقديم محتوى نظري وعملي حول مفهوم العقلية الارتقائية بما يؤكد على ضرورتها لتحسين الأداء الأكاديمي سواء للطلاب المعلمين أنفسهم أثناء مرحلة إعدادهم، أو بعد التخرج.
- توجيه اهتمام التربويين إلى أهمية العقلية الارتقائية على أداء الطلاب الدراسي، وإلى أهمية تعزيزها من خلال تنظيم برامج تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة للتعريف بكيفية تعزيز تلك المفاهيم والمهارات وإكسابها للمتعلمين.

بحوث مقترحة:

- إعادة دراسة العقلية الارتقائية على عينات أخرى وبيئات ثقافية مختلفة.
- بناء برامج قائمة على العقلية الارتقائية لتحسين الأداء الدراسي لدي الطلاب باختلاف الفئات العمرية.
- بحث العلاقة الارتباطية بيت العقلية الارتقائية ومتغيرات نفسية أخرى على فئات عمرية وتعليمية أخرى.

المراجع

أولا:المراجع العربية

حلمي محمد الفيل (2020). فعالية نموذج التعلم القائم على التحدي في تحسين عقلية الإنماء والرشاقة المعرفية لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 78* (78)، 629-704.

شيماء حمادي، شيماء ميلودي (2020). فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بالرضا عن التخصص الدراسي لدي عينة من طلاب سنة أولي ماستر بجامعة الوادي. *رسالة دكتوراه*، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر، الجزائر.

ثانيًا المراجع الأجنبية

Abernethy, M., Anderson, S., Nair, S., & Jiang, Y. A. (2021). GROWTH MIND-SET VS. FIXED MIND-SET MANAGERS. *Strategic Finance*, *103*(2), 23-24.

ALTUNEL, İ. (2020). Mind Matters: How is Mindset Correlated with Demographic Variables in Foreign Language Learning? *Journal of Language Research*, *4*(1), 27-40.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, *84*(2), 191–215

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child development*, *78*(1), 246-263.

Boaler, J. (2013). Ability and mathematics: The mindset revolution that is reshaping education. *FORUM*, 55(1), 143–152

Cury, F., Elliot, J., Da Fonseca, D., & Moller, A. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, *90*(4), 666-679.

Dweck, C. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*.: Psychology Press.

Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*: Random House Incorporated.

Dweck, C. (2009). Who will the 21st-century learners be?. *Knowledge Quest*, *38*(2), 8-10.

Dweck, C. (2015). Carol Dweck revisits the 'growth mindset'. Education Weekly, 35, 20–24. Retrieved from https://www.edweek.org/ew/articles/2015/09/23/carol-dweck-revisits-the growth-mindset.html

Dweck, C. S. (2007). The perils and promises of praise. *Ascd*, *65*(2), 34-39.

Dweck, C. S. (2008). Mindsets: How praise is harming youth and what can be done about it. *School Library Media Activities Monthly*, *24*(5), 55-58.

Dweck, C. S. (2013). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology press.

Dweck, C. S., & Master, A. (2009). Self-Theories and Motivation: Students' Beliefs About Intelligence. In *Handbook of motivation at school* (pp. 137-154). Routledge. Retrieved from

Dweck, C. S., & Molden, D. C. (2000). Self-theories. *Handbook of competence and motivation*, 122-140.

Dweck, C. S., Chiu, C. Y., & Hong, Y. Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A word from two perspectives. *Psychological inquiry*, *6*(4), 267-285.

Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.

Gucciardi, D. F., Jackson, B., Hodge, K., Anthony, D. R., & Brooke, L. E. (2015). Implicit theories of mental toughness: Relations with cognitive, motivational, and behavioral correlates. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, *4*(2), 100-112.

Han, S. J., & Stieha, V. (2020). Growth mindset for human resource development: A scoping review of the literature with recommended interventions. *Human Resource Development Review*, *19*(3), 309-331.

Hass, R. W., Katz-Buonincontro, J., & Reiter-Palmon, R. (2016). Disentangling creative mindsets from creative self-efficacy and creative identity: Do people hold fixed and growth theories of creativity? *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *10*(4), 436-446.

Heggart, K. (2015). *Developing a growth mindset in teachers and staff*. Retrieved from: https://www.edutopia.org/discussion/developing-growth-mindset-teachers-and-staff

Heyman, G. D., Martyna, B., & Bhatia, S. (2002). Gender and achievement-related beliefs among engineering students. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, *8*, 41–52

Hochanadel, A., & Finamore, D. (2015). Fixed and growth mindset in education and how grit helps students persist in the face of adversity. *Journal of International Education Research (JIER)*, *11*(1), 47-50.

Huang, X., Zhang, J., & Hudson, L. (2019). Impact of math self-efficacy, math anxiety, and growth mindset on math and science career interest for middle school students: The gender moderating effect. *European Journal of Psychology of Education*, *34*(3), 621-640.

Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: implications for contingent self-worth and coping. *Developmental psychology*, *35*(3), 835-847.

Karwowski, M. (2014). Creative mindsets: Measurement, correlates, consequences. *Psychology of Aesthetics,Creativity, and the Arts, 8*(1), 62-70.

Kornilova, T. V., Kornilov, S. A., & Chumakova, M. A. (2009). Subjective evaluations of intelligence and academic self-concept predict academic achievement: Evidence from a selective student population. *Learning and Individual Differences, 19*(4), 596–608.

Macnamara, B. N., & Rupani, N. S. (2017). The relationship between intelligence and mindset. *Intelligence, 64*, 52-59.

Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of personality and social psychology*, *75*(1), 33-52.

Murphy, M. C., & Dweck, C. S. (2016). Mindsets shape consumer behavior. *Journal of Consumer Psychology*, *26*(1), 127-136.

Nussbaum, A. D., & Dweck, C. S. (2008). Defensiveness versus remediation: Self-theories and modes of self-esteem maintenance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *34*(5), 599-612.

O'connor, A. J., Nemeth, C. J., & Akutsu, S. (2013). Consequences of beliefs about the malleability of creativity.*Creativity Research Journal*, 25(2), 155-162.

Plaks, J. E., & Stecher, K. (2007). Unexpected improvement, decline, and stasis: A prediction confidence perspective on achievement success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(4), 667-684.

Royston, R. P. (2016). *The relationship between big-c, little-c, and pro-c creativity and fixed and malleable creative mindsets*. Unpublished doctoral dissertation. Omaha: University of Nebraska at Omaha.

Saunders, S. A. (2013). *The impact of a growth mindset intervention on the reading achievement of at-risk adolescent students*. Unpublished doctoral dissertation University of Virginia.

Schroder, H. S., Dawood, S., Yalch, M. M., Donnellan, M. B., & Moser, J. S. (2015). The role of implicit theories in mental health symptoms, emotion regulation, and hypothetical treatment choices in college students. Cognitive Therapy and Research, 39(2), 120-139.

Schroder, H. S., Yalch, M. M., Dawood, S., Callahan, C. P., Donnellan, M. B., & Moser, J. S. (2017). Growth mindset of anxiety buffers the link between stressful life events

and psychological distress and coping strategies. *Personality and Individual Differences*, *110*, 23-26.

Skipper, Y., & Douglas, K. (2012). Is no praise good praise? Effects of positive feedback on children's and university students' responses to subsequent failures. *British Journal of Educational Psychology*, *82*(2), 327-339.

Smith, J. (2020, September 25). *Growth Mindset vs Fixed Mindset: How what you think affects what you achieve*. Mindset health. https://www.mindsethealth.com/matter/growth-vs-fixed-mindset

Stipek, D., & Gralinski, J. H. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology*, *88*(3), 397-407.

Vedder-Weiss, D., & Fortus, D. (2013). School, teacher, peers, and parents' goals emphases and adolescents' motivation to learn science in and out of school. *Journal of Research in Science Teaching*, *50*(8), 952-988.

Yan, V. X., Thai, K., & Bjork, R. A. (2014). Habits and beliefs that guide self-regulated learning: Do they vary with mindset? *Journal of Applied Research in Memory and Cognition, 3*(3), 140–152.

Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational psychologist, 47*(4), 302-314.

Yeager, D. S., Johnson, R., Spitzer, B. J., Trzesniewski, K. H., Powers, J., & Dweck, C. S. (2014). The far-reaching effects of believing people can change: implicit theories of personality shape stress, health, and achievement during adolescence. *Journal of personality and social psychology*, *106*(6), 867-884.

Zedelius, C. M., Müller, B. C., & Schooler, J. W. (2017). *The science of lay theories*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.

Zhao, H., Zhang, J., Heng, S., & Qi, C. (2021). Team growth mindset and team scientific creativity of college students: The role of team achievement goal orientation and leader behavioral feedback. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 50-59.

Zhao, Y., Niu, G., Hou, H., Zeng, G., Xu, L., Peng, K., & Yu, F. (2018). From growth mindset to grit in Chinese schools: The mediating roles of learning motivations. *Frontiers in Psychology*, *9*, 2007.